

Flexibele leerwegen in Vlaanderen

Onderzoeksrapport

Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie:

Machteld Vandecandelaere, Naomi Van den Branden, Margo Vandenbroeck & Bieke De Fraine (promotor)

HIVA KU Leuven:

Goedroen Juchtmans & Katleen De Rick (copromotor)

September 2016



Onderzoeksteam Flexibele leerwegen

Promotor:

Prof. Dr. Bieke De Fraine (KU Leuven – Centrum voor Onderwijseffectiviteit en – Evaluatie (CO&E))

Co-promotor:

Kathleen De Rick (KU Leuven – HIVA KU Leuven)

Onderzoekers:

Dr. Machteld Vandecandelaere (KU Leuven – CO&E)

Naomi Van den Branden (KU Leuven – CO&E)

Dr. Goedroen Juchtmans (KU Leuven – HIVA KU Leuven)

Margo Vandenbroeck (KU Leuven – CO&E)

Voorwoord

Dit rapport brengt de synthese van het onderzoek naar flexibele leerwegen in Vlaanderen. Het onderzoeksproject, in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, ging van start in februari 2015 en liep ten einde in juni 2016. Het werd uitgevoerd door twee onderzoeksgroepen: het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie van de KU Leuven en HIVA KU Leuven.

In het eerste hoofdstuk van dit rapport schetsen we de huidige stand van zaken wat betreft leerwegen in Vlaanderen en belichten we de uitdagingen die gepaard gaan met een toenemende diversiteit in het onderwijs. Het tweede hoofdstuk geeft de onderzoeksopzet en de gehanteerde methodologie weer. In het derde hoofdstuk worden de resultaten gerapporteerd. Hierin stellen we de mogelijkheden van flexibele leerwegen voor en delen acht basisscholen en acht secundaire scholen die flexibele leerwegen toepassen hun verhaal. In het vierde hoofdstuk buigen we ons over een kritische analyse. We bundelen de belangrijkste randvoorwaarden en valkuilen in de realisatie van flexibele leerwegen. In Hoofdstuk 5 eindigen we met conclusies en aanbevelingen voor beleid.

Met dit rapport wil het onderzoeksteam de Vlaamse overheid ondersteunen bij het nadenken over een visie en een decretaal kader voor de uitbouw van flexibele leerwegen in Vlaanderen. Een belangrijke doelstelling van dit project was tevens de verspreiding van een praktijkboek. Het boek, getiteld 'Flexibele leerwegen: Inspiratie voor basisonderwijs en secundair onderwijs' wordt voorgesteld op de studiedag voor flexibele leerwegen op 20 oktober 2016. De inhoud van dit boek overlapt deels met de inhoud van dit onderzoeksrapport. Maar dit rapport is diepgaander voor wat betreft de methodologie van het onderzoek, de theoretische inspiratie en de beleidsaanbevelingen.

We hopen dat scholen zich door de praktijkvoorbeelden in het boek laten inspireren en voortbouwen op de ervaringen van anderen.

Leuven, 25 augustus, 2016

Inhoud

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1: Inleiding	11
1. Leerwegen in het Vlaamse onderwijs: een stand van zaken	11
1.1 Leerwegen in het jaarklassensysteem.....	11
1.2 Wanneer je de weg kwijt bent.....	12
1.2.1 Heroriëntering naar het buitengewoon onderwijs	12
1.2.2 Zittenblijven	13
1.2.3 Watervalloopbanen	15
1.2.4 Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.....	16
2. Uitdagingen in de evolutie naar meer universeel onderwijs	17
2.1 Maatschappelijke ontwikkelingen	17
2.1.1 Toenemende diversiteit	17
2.1.2 Individualisering in de maatschappij en het onderwijs.....	17
2.1.3 Inclusief onderwijs	18
2.2 Naar een universeel leermodel.....	19
Hoofdstuk 2: Onderzoekopzet en methodologie	22
1. Verkenning van de mogelijkheden	23
2. Inventarisatie van praktijken van flexibele leerwegen	24
2.1 Opstellen van een template voor de informatiefiche per school	24
2.2 Inventariseren en beschrijven van de praktijken via telefonische interviews	24
2.3 Effectiviteit van praktijken	25
3. Diepgaande analyse	25
3.1 Selectie van praktijken	26
3.2 Verticale analyse	27
3.2.1 Basisonderwijs	27
3.2.2 Secundair onderwijs.....	28
3.3 Horizontale analyse.....	28

Hoofdstuk 3: Resultaten	30
1. Verkenning van de mogelijkheden in Vlaanderen	30
1.1 Decreet basisonderwijs	30
1.2 Lessenroosters en groeperingen in het secundair onderwijs	30
1.3 Decretale verankering van flexibele leertrajecten in het secundair onderwijs	31
1.4 Een geïntegreerd ondersteuningsaanbod	32
2. Vormen van flexibele leerwegen	32
2.1 Interne differentiatie	33
2.1.1 Ontwerpen van universeel onderwijs	34
2.1.2 Binnenklasdifferentiatie.....	35
2.2 Structurele vormen van externe differentiatie	38
2.2.1 Multileeftijdsklassen	39
2.2.2 Klas- en leeftijdoverstijgende niveaugroepen	42
2.2.3 Graadevaluatie in het secundair onderwijs	45
2.2.4 Flexibele uurroosters en het bundelen van vakken.....	45
2.2.5 Modulair onderwijs.....	46
2.2.6 Structureel ingebouwde uren voor remediëring, verdieping of verbreding	46
2.3 Flexibele praktijken voor specifieke doelgroepen	47
2.3.1 Niveauwerking voor specifieke doelgroepen	47
2.3.2 Extra remediëring, verbreding en verdieping.....	47
2.3.3 Lessen volgen in een andere school.....	48
2.3.4 Doorstroom na tekorten.....	48
2.3.5 Studieduur	48
2.3.6 Vrijstelling van lessen en (delen van) vakken	49
3. Verticale analyse	50
3.1 Inspirerende voorbeelden uit het basisonderwijs.....	52
3.1.1 Sint-Camillus: Differentiëren en talentgericht werken	52
3.1.2 Sint-Andreas: Klasoverstijgende niveaugroepen en de schakelklas	57
3.1.3 De Toverberg: Trapklassen en klasoverstijgende niveaugroepen.....	61
3.1.4 Basisschool Denderleeuw: GOVA-onderwijs.....	65
3.1.5 De Wonderfluit: Individuele trajecten in graadklassen	70
3.1.6 De Levensboom: Graadklassen en flexibele leerinhouden.....	74

3.1.7	Mijn School: Individuele trajecten in een open curriculum	78
3.1.8	Triangel: Multileeftijdsklassen en flexibele leerinhouden	82
3.2	Inspirerende voorbeelden uit het secundair onderwijs	86
3.2.1	Sint-Lodewijkscollege: bijlessen en vrijstellingen van lessen.....	86
3.2.2	Atheneum Lokeren: “Kiezen voor talent”	89
3.2.3	Atheneum MXM: Flexibele leertrajecten op maat	94
3.2.4	Stedelijk Lyceum Quellin: collectieve en individuele flexibiliteit	98
3.2.5	Kindsheid Jesu: Verbreding en remediëring met vlinderleerkachten in een eerste brede graad.....	103
3.2.6	IVG-School: Kansen geven aan leerlingen	108
3.2.7	Provinciale Technische School Maasmechelen: Modulair onderwijs in praktijk 112	
3.2.8	Middenschool Prins van Oranje: Het leerproces in handen leggen van 1B-leerlingen	117
Hoofdstuk 4: Kritische analyse.....		122
1. Randvoorwaarden in de realisatie van flexibele leerwegen		122
1.1	Visie	122
1.1.1	Grammar of schooling in vraag gesteld	123
1.1.2	Maximale ontplooiingskansen bij álle leerlingen.....	124
1.1.3	Hoe de neuzen in dezelfde richting krijgen?	126
1.2	Leerwegen afgestemd op de leerling.....	132
1.3	Hoe maak je flexibele leerwegen organisatorisch mogelijk?.....	133
1.3.1	Infrastructuur	133
1.3.2	Financiële ondersteuning	134
1.3.3	Tijdsindeling.....	135
1.4	Nood aan passende competenties bij leraren	137
1.4.1	Een open <i>mindset</i> , differentiatiecompetenties, creativiteit en <i>teamspirit</i>	137
1.4.2	Leraren rekruteren en ondersteunen	141
2. Valkuilen.....		143
2.1	Universeel onderwijs: Een <i>diversity-efficiency</i> dilemma.....	143
2.1.1	Strategieën in het omgaan met het <i>diversity-efficiency</i> dilemma.....	145

2.1.2	Help, we worden een zorgschool?!	146
2.1.3	Samen tot aan de meet?	147
2.2	Ondermijnen flexibele leerwegen het groepsgevoel?	149
2.3	Mogelijkheden in Vlaanderen	150
2.3.1	Onwetendheid	150
2.3.2	Koudwatervrees	150
2.3.3	Conformatiedruk	151
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen voor beleid		153
1.	Interne kwaliteitszorg	153
2.	Regelgeving	154
2.1	Flexibele leerwegen in het secundair onderwijs	154
2.2	De overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs	156
2.3	Differentieerbare eindtermen?	158
2.3.3	Differentieerbare eindtermen?	158
2.4	Financiële ondersteuning	160
2.5	Personeelsbeleid	161
2.6	Beleidscommunicatie	161
2.6.1	Een transparant beleid	161
2.6.2	Uitgaan van een flexibele groepering in beleidscommunicatie	162
3.	Professionele ontwikkeling	164
3.1	Lerarenopleiding	164
3.2	Directieopleiding	165
4.	Hoe scholen die met flexibele leerwegen aan de slag gaan ondersteunen?	166
Dankwoord		168
Referenties		170
Bijlagen		178
Bijlage 1: Interviewleidraden en shortlist		178

1. Interviewprotocol leerkracht	178
2. Interviewprotocol directeurs	185
3. Interviewprotocol leerlingen	190
4. Interviewprotocol ouders	194
5. Shortlist	199
Bijlage 2: Codeboom in NVivo	207
Bijlage 3: Draaiboek focusgesprekken	209
Appendix: Informatiefiches	213
Basisonderwijs	213
1. Mijn school (Hasselt).....	213
2. Sint-Cajetanus (Perk).....	215
3. De Brenne (Berendrecht)	216
4. De Dobbelsteen (Antwerpen)	217
5. De Linde (Deurne).....	219
6. Het Plantijntje (Borgerhout).....	221
7. De Triangel (Booischoot)	222
8. Reuzepas (Oud-Turnhout)	223
9. Dagpauwoog (Koningshooikt)	225
10. De Wilg (Lint).....	226
11. Eureka (Leuven).....	227
12. De Heiberg (Sint-Truiden).....	230
13. De Driehoek (Bocholt).....	231
14. Sint-Andreasinstituut (Brugge)	233
15. De Groeiboom (Oostende)	236
16. De Levensboom (Kortrijk-Marke)	237
17. Noord Hulste (Hulste).....	239
18. De Dialoog (Gent).....	241
19. De Feniks (Gent)	242
20. De Regenboog (Wondelgem).....	244
21. De Wonderfluit (Gent).....	245
22. De Toverberg (Sint-Amandsberg).....	247
23. Sint-Camillus (Sint-Niklaas)	250

24.	Sint-Josef-Klein-Seminarie (Sint-Niklaas)	252
25.	De Klaproos (Geraardsbergen)	253
26.	De Vier Winden (Sint-Jans-Molenbeek)	255
27.	Wegwijzer (Evere)	257
28.	Villa Stuivenberg (Antwerpen)	259
29.	Mikado (Borgerhout)	260
30.	De Akkerwinde (Nieuwmunster)	261
31.	Leerwijzer (Oostduinkerke)	263
32.	De Lotus (Gent).....	265
33.	Atheneum (Denderleeuw).....	267
34.	De Boomhut (De Pinte).....	268
Secundair onderwijs		271
1.	Damiaaninstituut (Aarschot)	271
2.	De Wingerd (Gent)	274
3.	GISO (Machelen).....	275
4.	GO! Geel (Geel)	278
5.	HIVSET (Turnhout).....	280
6.	IVG-school (Gent).....	282
7.	KAE (Etterbeek)	284
8.	Atheneum Lokeren (Lokeren)	285
9.	KA Merksem (Merksem)	287
10.	KA Waregem (Waregem)	289
11.	Stedelijk Lyceum Quellin (Antwerpen)	291
12.	Leerweg op Maat (LOM) KS (Leuven)	292
13.	Martha Somers Lyceum (Laken)	296
14.	Middenschool Bredene (Bredene)	297
15.	Kindsheid Jesu (Hasselt).....	299
16.	MS Prins van Oranje (Diest).....	302
17.	PTS MM (Maasmechelen).....	304
18.	Sint-Guido (Anderlecht)	307
19.	Heilig graf (Turnhout)	310
20.	Sint-Lodewijkcollege (Sint-Andries)	311

21.	Berkenboom Humaniora (Sint-Niklaas).....	313
22.	Heilige Familie (Sint-Niklaas).....	317

Hoofdstuk 1: Inleiding

We starten dit inleidende hoofdstuk met een stand van zaken wat betreft leerwegen in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Hiervoor werden de documentatie, omzendbrieven en decreten die beschikbaar zijn op de website van het Departement Onderwijs en Vorming geraadpleegd.

In het tweede deel van deze inleiding vatten we, op basis van een literatuurstudie, belangrijke uitdagingen in de evolutie naar meer universeel onderwijs samen. Deze uitdagingen wakkeren de behoefte naar meer flexibel onderwijs aan. Voor deze literatuurstudie werden volgende Engelstalige zoektermen ingevoerd in Web of Science en op websites van internationale instellingen (OESO, Eurydice en CAST): ‘personalization + education’, ‘inclusive education’, ‘inclusion + education’, ‘universal design for learning’, ‘child-deficit’, ‘grammar of schooling’. Er werd gezocht naar bronnen vanaf het jaar 2000. Oudere bronnen met relevantie werden via de sneeuwbalmethode opgezocht. De abstracts werden gescreend, waarbij telkens de relevantie voor de Vlaamse context werd afgetoetst. Via Google werd gezocht naar Nederlandstalige literatuur over maatschappelijke ontwikkelingen richting inclusief en universeel onderwijs. Hierbij werden de volgende zoektermen ingevoerd: ‘inclusief onderwijs’, ‘stoornisdenken + diversiteitsdenken’, ‘jaarklassensysteem’, ‘universeel leermodel’.

1. Leerwegen in het Vlaamse onderwijs: een stand van zaken

Elke leerling legt doorheen zijn of haar schoolloopbaan een leerweg af. Die leerweg bestaat uit een organisatorische en een inhoudelijke component. De *organisatorische component* verwijst naar de manier waarop leerlingen gegroepeerd worden. Hoewel Vlaamse scholen heel vrij zijn in hoe ze leerlingen groeperen en lessenroosters samenstellen, krijgen leerwegen meestal vorm via het jaarklassensysteem. In dit systeem wordt doorgaans aan elk leerjaar bepaalde leerstof toegeschreven. Dit is de *inhoudelijke component* van de leerweg. Typerend voor het jaarklassensysteem is dat leerlingen aan het einde van elk leerjaar de leerstof van dat leerjaar moeten beheersen voor ze mogen overgaan naar het volgende leerjaar.

1.1 Leerwegen in het jaarklassensysteem

In het jaarklassensysteem is de maximale leeftijdsspreiding binnen een klas twaalf maanden. Het systeem berust op de idee dat leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd min of meer dezelfde onderwijsbehoeften hebben en op hetzelfde tempo leren en ontwikkelen (Aina, 2001).

De achterliggende redenering is dat leraren de instructie beter kunnen afstemmen op groepen die meer homogeen zijn qua onderwijsbehoeften (Hattie, 2002).

In de realiteit vinden we echter grote verschillen tussen leerlingen van eenzelfde leeftijd wat betreft het bereiken van (delen van) het curriculum. Bij problemen kunnen leerlingen geheroriënteerd worden naar een leeromgeving die beter is afgestemd op hun leerbehoeften, zoals een lager leerjaar (zittenblijven), een andere (vaak minder gewaardeerde) studierichting of onderwijsvorm, of het buitengewoon onderwijs. Die selectiemechanismen worden in Vlaamse scholen frequent gebruikt, zo blijkt uit de cijfers (zie 1.2).

Het jaarklassensysteem en de praktijk van heroriënteren maken deel uit van onze *grammar of schooling*. Dit is het geheel van regulerende structuren en regels die leren en instructie organiseren, zoals de aanwezigheid van een schoolbord, toetsen, lessen, of het principe van vakleraren (Tyack & Tobin, 1994). Net zoals de grammatica in taal, is de grammatica in onderwijs een vanzelfsprekendheid en dus moeilijk te veranderen. Vernieuwingen hebben meer slaagkans als ze passen binnen de maatschappelijke perceptie van wat een 'echte school' is. Onderwijs dat toegankelijk is voor een grote diversiteit aan leerlingen en de grenzen van het jaarklassensysteem overstijgt, past niet altijd binnen onze *grammar of schooling*.

1.2 Wanneer je de weg kwijt bent

Een neveneffect van het jaarklassensysteem en de daarmee gepaard gaande heroriënteringspraktijken, is dat leerwegen soms lijken op een 'afvallingskoers', met een opdeling in twee groepen: de 'winnaars' en de 'verliezers' (De Fraine, 2011). In het schooljaar 2014-2015 zat bijvoorbeeld slechts 61,6% van de leerlingen die geboren zijn in 1997 in het zesde leerjaar van het gewoon secundair onderwijs (Statistisch jaarboek, 2015). De andere 38,4% liep onderweg vertraging op (vooral door zittenblijven) of zat in een school voor buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs komen leerlingen soms terecht in zogenaamde 'watervalloopbanen' en krijgen scholen te maken met een groot aantal leerlingen die spijbelen of het onderwijs ongekwalificeerd verlaten.

1.2.1 Heroriëntering naar het buitengewoon onderwijs

Vlaanderen is koploper wat betreft het percentage leerlingen in aparte scholen voor buitengewoon onderwijs (EADSNE, 2012). In 2014-2015 zat 9,7% van de elfjarige jongens en 6,1% van de elfjarige meisjes in het buitengewoon lager onderwijs (Van Landeghem, 2016). In datzelfde schooljaar zat 4,6% van de leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs. Op twintig jaar tijd steeg het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon lager en secundair onderwijs met meer dan 50% (GO!, 2015). Een bijkomend probleem is de oververtegenwoordiging van kansarme leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Een vierde

van die leerlingengroep volgt buitengewoon onderwijs, een pak hoger dan het algemeen gemiddelde (Ghesquière et al., 2007). De toename van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs betekent niet noodzakelijk dat er meer leerlingen een beperking hebben. Het lijkt erop dat de norm die bepaalt welke leerlingen aan boord mogen blijven in het reguliere onderwijs strenger wordt. In het buitengewoon onderwijs is er een grote expertise in het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Onder meer de beperktere expertise in het gewoon onderwijs om met deze specifieke onderwijsbehoeften om te gaan, houdt de grote toestroom van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs in stand.

De groei van het leerlingenaantal in het buitengewoon onderwijs valt om verschillende redenen te betreuren. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat leerlingen die naar het buitengewoon onderwijs overstappen niet beter scoren voor wiskunde dan wanneer ze in het gewoon onderwijs zouden blijven (o.a. Vanlaar et al., 2013). Daarnaast staat de grote toestroom naar het buitengewoon onderwijs haaks op de huidige internationale tendens om meer inclusief onderwijs mogelijk te maken, waar leerlingen met verschillende kenmerken (en onderwijsnoden) samen onderwijs volgen.

1.2.2 Zittenblijven

Wanneer een leerling de leerstof van een leerjaar onvoldoende beheerst, kan de klassenraad beslissen dat de leerling moet dubbelen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat Vlaanderen een relatief groot percentage zittenblijvers heeft. Zo gaf 27% van de 15-jarige leerlingen in PISA¹ 2012 aan ooit eens te zijn blijven zitten (OECD, 2013). Zowel in het lager als secundair onderwijs is het percentage zittenblijvers de afgelopen jaren geleidelijk gedaald. Zo was in schooljaar 2009-2010 2,93% van de leerlingen in het lager onderwijs een zittenblijver, terwijl het percentage zittenblijvers in schooljaar 2015-2016 nog 2,00% bedroeg. In het secundair onderwijs daalde het percentage zittenblijvers van 5,77% in 2009-2010 naar 4,35% in 2015-2016. Hoewel we dus kunnen spreken van een positieve trend, gaat het nog steeds om een aanzienlijke groep leerlingen die schoolvertraging oplopen. Het percentage zittenblijvers per leerjaar in het lager en secundair onderwijs in het schooljaar 2015-2016 wordt weergegeven in Tabellen 1 en 2.

Tabel 1. Percentage zittenblijvers per leerjaar in het lager onderwijs in 2015-2016.

	1 ^e leerjaar	2 ^e leerjaar	3 ^e leerjaar	4 ^e leerjaar	5 ^e leerjaar	6 ^e leerjaar	Totaal
Jongens	5,10%	2,42%	1,65%	1,32%	0,91%	0,17%	2,04%
Meisjes	4,48%	2,77%	1,89%	1,21%	0,74%	0,21%	1,97%

¹ PISA is de afkorting voor Programme for International Student Assessment. Het is een grootschalig internationaal onderzoek dat de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test.

Totaal	4,80%	2,59%	1,77%	1,27%	0,82%	0,19%	2,00%
--------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Bron: Statistisch jaarboek (2016)

	1 ^e leerjaar	2 ^e leerjaar	3 ^e leerjaar	4 ^e leerjaar	5 ^e leerjaar	6 ^e leerjaar	Totaal
Jongens	5,10%	2,42%	1,65%	1,32%	0,91%	0,17%	2,04%
Meisjes	4,48%	2,77%	1,89%	1,21%	0,74%	0,21%	1,97%
Totaal	4,80%	2,59%	1,77%	1,27%	0,82%	0,19%	2,00%

Bron: Statistisch jaarboek (2016)

Tabel 2. Percentage zittenblijvers per leerjaar en onderwijsvorm in het secundair onderwijs in 2015-2016. Het percentage verwijst naar het aandeel leerlingen dat in het schooljaar 2015-2016 in hetzelfde leerjaar zat als in het schooljaar 2014-2015 (al dan niet binnen dezelfde onderwijsvorm).

		Jongens	Meisjes	Totaal
1^e jaar	1A	3,12%	1,93%	2,53%
	1B	1,61%	0,86%	1,28%
	Totaal	2,91%	1,81%	2,37%
2^e jaar	2A	2,46%	1,45%	1,95%
	BVL	4,31%	3,15%	3,80%
	Totaal	2,81%	1,71%	2,08%
3^e jaar	ASO	3,18%	1,75%	2,39%
	TSO	11,51%	6,99%	9,66%
	BSO	10,08%	6,58%	8,59%
	KSO	23,06%	11,00%	15,24%
	Totaal	7,78%	4,12%	5,99%
4^e jaar	ASO	3,16%	1,47%	2,21%
	TSO	8,26%	4,58%	6,68%
	BSO	5,57%	3,72%	4,76%
	KSO	12,55%	7,51%	9,27%
	Totaal	5,69%	2,92%	4,32%
5^e jaar	ASO	5,82%	2,83%	4,13%
	TSO	14,26%	8,77%	11,90%
	BSO	9,04%	7,33%	8,26%
	KSO	16,44%	12,61%	13,98%
	Totaal	10,15%	5,91%	8,06%
6^e jaar	ASO	1,88%	0,79%	1,26%
	TSO	4,87%	2,24%	3,71%
	BSO	5,24%	3,33%	4,37%
	KSO	4,94%	1,88%	2,91%
	Totaal	3,92%	1,80%	2,86%
Totaal		5,60%	3,07%	4,35%

Bron: Statistisch jaarboek (2016)

Uit onderzoek blijkt de praktijk van zittenblijven op lange termijn voor veel leerlingen niet te renderen (zie o.a. Allen et al., 2009; Goos et al., 2013; Lamote et al., 2013; Vandecandelaere et al., 2015). De meeste zittenblijvers zouden gelijk of zelfs beter presteren als ze toch zouden overgaan naar het volgende leerjaar. Zittenblijven is bovendien een dure interventie voor de maatschappij. Het leidt tot extra kosten door het extra jaar onderwijs (directe kosten) en daarnaast tot kosten ten gevolge van het later instromen op de arbeidsmarkt (indirecte kosten). De OESO (2013) rapporteerde voor België een jaarlijks totaal van directe en indirecte kosten voor één leeftijdscohort van 11,48% van de totale kosten voor lager en secundair onderwijs. Dit komt neer op 39.987 euro per zittenblijver.

1.2.3 Watervalloopbanen

Het watervaleffect hangt samen met de hiërarchische ordening² van onderwijsvormen en studierichtingen in het secundair onderwijs. Deze hiërarchie geeft aanleiding tot 'watervalloopbanen', waarbij leerlingen hoog mikken en daarna 'afstromen' naar minder gewaardeerde onderwijsvormen en studierichtingen. Dit wordt mogelijk gemaakt door het B-attest, waarbij leerlingen moeten kiezen tussen dubbelen of veranderen van studierichting en eventueel van onderwijsvorm.

Recente cijfers over watervalloopbanen in het secundair onderwijs ontbreken. Uit het LOSO-onderzoek (jaren '90) bleek dat 34% van de leerlingen minstens één keer van onderwijsvorm veranderde gedurende hun secundaire schoolloopbaan. Opvallend meer jongens (38,3%) dan meisjes (29,7%) vertonen zulke onregelmatige loopbanen.

Volgens sommige onderzoekers ervaren leerlingen dit 'afstromen' als falen. Bovendien zou het leiden tot demotivatie en een antischoolcultuur in TSO- en BSO-klassen (Van Houtte, 2010). Toch tonen sommige studies aan dat watervalloopbanen niet altijd problematisch zijn. Het afstromen blijkt vaak gunstig voor het welbevinden en het academisch zelfconcept van leerlingen. De leerlingen komen immers in een nieuwe klasgroep terecht waarin ze doorgaans niet langer aan het staartje van de klas hangen (Van Damme et al., 2001; Wouters et al., 2012).

² Er is best wel wat discussie over de hiërarchie tussen de onderwijsvormen. Volgens sommigen bestaat de hiërarchie tussen ASO, TSO, KSO en BSO vooral in de percepties en opvattingen van ouders en leerlingen. Maar Spruyt en Laurijssen (2010) beargumenteren dat een aantal elementen binnen het Vlaamse onderwijssysteem de hiërarchie tussen de onderwijsvormen bevestigen, bijvoorbeeld het B-attest waarin met clausuleringen bepaalde onderwijsvormen of studierichtingen worden uitgesloten, of de noodzaak van een zevende jaar BSO alvorens het diploma secundair onderwijs te kunnen behalen.

1.2.4 Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten

Naast de bovengenoemde praktijken van heroriëntering binnen het bestaande onderwijssysteem kunnen leerlingen ook volledig uitvallen en (tijdelijk) niet meer deelnemen aan het leerplichtonderwijs. Uit Vlaams onderzoek blijkt dat 30% van de leerlingen in het secundair onderwijs ooit al eens heeft gespijbeld, waarvan bijna een derde meer dan drie keer (Keppens et al, 2014). De cijfers voor leerlingen die meer dan 30 dagen ongewettigd afwezig zijn, liggen lager. In 2013-2014 betrof dit 0,49% van de lagere schoolbevolking. In het secundair onderwijs was dit 2,3% (AgODi, 2014). Spijbelen verlaagt de kans om te slagen aan het einde van het schooljaar en vormt een risicofactor voor vroegtijdig schoolverlaten.

Vroegtijdige schoolverlaters zijn jongeren die niet meer leerplichtig zijn en het onderwijs verlaten zonder kwalificatie. Het aantal vroegtijdige schoolverlaters in Vlaanderen daalde tussen 2009-2010 en 2012-2013 van 12,9% naar 11,7% (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015). Dat is een positieve trend, maar er is nog marge voor verbetering. Vroegtijdig schoolverlaten is doorgaans het resultaat van een cumulatief proces, beïnvloed door een samenspel van factoren. Uit onderzoek blijken onder andere leerlingen met een lagere sociaal-economische status, jongens, zittenblijvers en schoolveranderaars meer risico te lopen om vroegtijdig de school te verlaten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Ook een gebrekkige afstemming tussen de school en de behoeften van de leerling vormt een belangrijke oorzaak (Creten et al., 2002).

Onderzoek wijst uit dat steeds meer vroegtijdige schoolverlaters toch nog een kwalificatie behalen buiten het reguliere onderwijssysteem (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Dit kan via de Examencommissie of het tweedekansonderwijs. De *Examencommissie secundair onderwijs* ('middenjury') is een organisatie van de Vlaamse overheid die het hele jaar door graadexamens organiseert voor diverse studierichtingen (uit ASO, BSO, KSO, TSO) van het secundair onderwijs (AKOV, 2011). De Examencommissie organiseert geen lessen of begeleiding. Leerlingen verwerken de leerstof zelfstandig en op hun eigen tempo. Op basis van voorgaande studiebewijzen kan de Examencommissie ook vrijstellingen toekennen. Dit verlicht het onderwijstraject van de leerling, waardoor het draaglijker wordt dan bijvoorbeeld een jaar zittenblijven. Naast vroegtijdige schoolverlaters, krijgt de Examencommissie ook aanvragen van leerlingen die een of meerdere vakken willen herkansen om heroriëntering tegen te gaan, en om dus nadien weer aan te sluiten in het voltijds secundair onderwijs. Ook hoogbegaafde leerlingen die hun diploma sneller willen behalen, kloppen aan bij de Examencommissie. In 2014 reikte de Examencommissie 938 diploma's secundair onderwijs uit (Examencommissie secundair onderwijs, 2015). Volwassenen kunnen ook een kwalificatie behalen via het *tweedekansonderwijs*, georganiseerd door centra voor volwassenenonderwijs. In tegenstelling tot de Examencommissie bieden deze centra ook lessen aan. Tot slot kunnen volwassenen zonder een diploma secundair onderwijs starten aan een opleiding in het hoger onderwijs, op voorwaarde dat ze een positieve beoordeling krijgen na het doorlopen van de 'procedure afwijkende toelatingsvoorwaarden' (zie artikel II.179 Codex Hoger Onderwijs).

2. Uitdagingen in de evolutie naar meer universeel onderwijs

Uit het voorgaande werd duidelijk dat het Vlaamse onderwijs sterk selectief is. Dit strookt niet met de internationale evolutie naar meer universeel onderwijs. Hiermee bedoelen we onderwijs dat toegankelijk is voor een leerlingenpubliek met een grote diversiteit aan leermogelijkheden en -behoeften. De evolutie naar meer universeel onderwijs gaat gepaard met een aantal maatschappelijke ontwikkelingen.

2.1 Maatschappelijke ontwikkelingen

2.1.1 Toenemende diversiteit

De Vlaamse leerlingenpopulatie kent een grote diversiteit. Leerlingen verschillen op vlak van gender, intelligentie, sociale achtergrond, thuistaal, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, levensbeschouwing, leeftijd, etniciteit, enzovoort. De diversiteit neemt bovendien toe. Dit blijkt onder meer uit de toenemende migratie. Tussen 2003 en 2012 steeg het percentage tweede-generatie leerlingen in België van 6,3% naar 8,0%. Het percentage eerste-generatie leerlingen steeg in diezelfde periode van 5,5% naar 7,3% (OESO, 2015). De toenemende diversiteit uit zich verder in het stijgend aantal ouders dat beroep doet op buitenschoolse hulp zoals logopedie (Verschueren et al., 2016). Dit wijst op een toenemend aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Uit Vlaams onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat ongeveer 15% van de leerlingen in het eerste jaar secundair onderwijs een diagnose heeft. Hierbij zijn dyslexie (6,7%), dyscalculie (3,0%), autismespectrumstoornis (2,6%) en ADHD (3,7%) de vaakst gestelde diagnoses (Dockx et al., 2015). De toename van het aantal diagnoses wijst erop dat meer leerlingen problemen ervaren in ons onderwijs. De oorzaak ligt niet noodzakelijk bij de leerlingen zelf. Het is mogelijk dat leraren en scholen een strengere norm hanteren van wat een 'modale leerling' is, waardoor meer leerlingen uit de boot vallen.

2.1.2 Individualisering in de maatschappij en het onderwijs

Ten tweede worden we geconfronteerd met een toenemende individualisering in de maatschappij en het onderwijs. Dit is het proces waarbij mensen meer als individuen worden benaderd en minder als groep. Het aanbod of de nodige zorg en steun worden dan afgestemd op het individu, eerder dan op de groep waartoe men behoort (Kessels, 2013). In het onderwijs uit dit zich bijvoorbeeld in de flexibilisering van het hoger onderwijs, waar studenten een individueel studieprogramma mogen samenstellen (VLOR, 2007).

De mate van individualisering is ook merkbaar in de maatstaf die leraren hanteren om leerlingen te beoordelen. Er gaan steeds meer stemmen op om te focussen op de vooruitgang van de individuele leerling ten opzichte van zijn eigen voorgaande prestaties. Dit is de

gangbare praktijk in landen zoals IJsland of Zweden, waar elke leerling afzonderlijk als maatstaf wordt beschouwd (Juchtmans et al., 2012). In Vlaanderen worden prestaties van leerlingen nog vaak afgemeten aan een maatstaf buiten de leerling (bijvoorbeeld een norm, zoals 5/10). Elke afwijking hiervan wordt gezien als een tekort of een *deficit*, ook al boekt de leerling misschien vooruitgang ten opzichte van zijn voorgaande prestaties.

2.1.3 Inclusief onderwijs

Een derde maatschappelijke ontwikkeling betreft de internationale evolutie naar meer inclusief onderwijs. Ook in Vlaanderen is er een toenemende aandacht voor kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs. De visie op een effectief zorgbeleid op school is door de jaren heen geëvolueerd van ondersteuning door een taakleraar naar een visie waarbij zorg geïntegreerd is in de school en in de klas. De verwachting is dat het hele schoolteam zich inzet om de kansen van *alle* leerlingen te maximaliseren (Aluede et al., 2007).

Deze evolutie gaat gepaard met de internationale ontwikkelingen rond de rechten van personen met een handicap. De Belgische overheden bekrachtigden in 2009 het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Het verdrag bepaalt dat mensen met een beperking (ongeveer 10% van de wereldbevolking) ook recht hebben op een goed leven en een volwaardige deelname aan de maatschappij, dus ook aan het onderwijs. Het streefdoel is inclusief onderwijs als regel, niet als de uitzondering. Inclusief onderwijs veronderstelt dat niet de leerling zich aanpast aan de omgeving, maar dat de omgeving aangepast wordt aan de onderwijsbehoeften van de leerling (GO!, 2015).

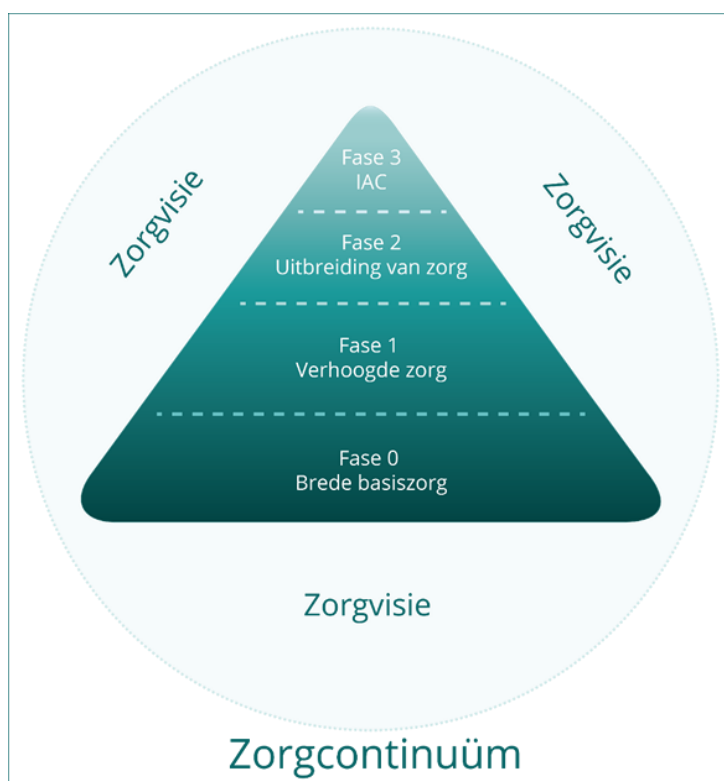
In Vlaanderen werd de evolutie naar inclusief onderwijs decretaal verankerd in het M-decreet. Sinds 1 september 2015 maakt het M-decreet het verlenen van redelijke aanpassingen een recht voor elke leerling. Redelijke aanpassingen zijn onder andere technische hulpmiddelen, langere toetstijden, rustmomenten, dispensereren of remediëren.

Het M-decreet stelt dat het zorgbeleid op school vorm krijgt via een zorgcontinuüm, waarbij drie opeenvolgende fases worden doorlopen (zie Figuur 1). Scholen worden verondersteld een breed *basiszorgaanbod* aan te bieden om tegemoet te komen aan een zo breed mogelijk scala aan zorgbehoeften bij leerlingen. Er ligt hierbij een sterke nadruk op preventie van problemen door het ontwikkelen van beschermende factoren (bijvoorbeeld leerlingenbegeleiding) en het verminderen van risicofactoren (bijvoorbeeld schoolmoeheid).

Wanneer proactieve en preventieve acties in de brede basiszorg niet voldoende zijn om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van bepaalde leerlingen, wordt verdergegaan naar fase 1: *verhoogde zorg*. Het schoolteam voorziet voor deze leerlingen remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op hun behoeften.

Wanneer ook de verhoogde zorg niet volstaat, wordt overgegaan naar fase 2: *uitbreiding van zorg*. Het CLB start in deze fase met een handelingsgericht diagnostisch traject en gaat samen met de leerling, ouders en het schoolteam op zoek naar oplossingen. Hiertoe brengt het CLB de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leraren en de ouders in kaart. Vervolgens formuleert het CLB adviezen voor het optimaliseren van de afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de noden van de leerling.

De hoogste fase van het zorgcontinuüm betreft de fase van een *individueel aangepast curriculum*. Deze fase gaat in wanneer de aanpassingen die nodig zijn om een leerling te laten deelnemen aan het gemeenschappelijk curriculum disproportioneel of onvoldoende mogelijk zijn. In dat geval wordt een verslag opgesteld dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. De ouders hebben wel nog steeds de keuze of ze hun kind inschrijven in een school voor buitengewoon onderwijs of een school voor gewoon onderwijs waar het kind een individueel aangepast curriculum kan volgen (Prodia, 2015).



Figuur 1. Zorgcontinuüm (Prodia, 2015).

2.2 Naar een universeel leermodel

De maatschappelijke ontwikkelingen vragen om een andere visie op leren dat meer universeel is. Dit gaat samen met een verschuiving van een *deficit*-benadering naar een universeel leermodel.

In het omgaan met verschillen tussen leerlingen vertrekken beleid en praktijk vaak van de problemen of tekorten van leerlingen, eerder dan van de contextfactoren die aanleiding geven tot die problemen. Leerlingen die het moeilijk hebben in het regulier onderwijs worden hierbij gezien als fundamenteel verschillend van hun klasgenoten en krijgen een andere aanpak. Dergelijke aanpak past binnen een *child-deficit* benadering (Riddell, 2012). Een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs is hier een voorbeeld van. In het buitengewoon onderwijs krijgen leerlingen een aanpak die aangepast is aan hun beperking of *deficit*.

De laatste jaren tekent zich in het onderwijs een visie af die meer belang hecht aan het identificeren en aanpakken van contextfactoren die aanleiding geven tot problemen. Deze visie past bij het model van *Universal Design for Learning* (UDL). UDL stelt dat het onderwijs in al zijn facetten zo goed mogelijk afgestemd moet zijn op zoveel mogelijk verschillende leerlingen (Rose & Meyer, 2002). In een UDL-leeromgeving ervaren leerlingen die afwijken van het gemiddelde deze afwijking niet noodzakelijk als een *deficit* (Priestly, 2007).

Het model van UDL sluit sterk aan bij de inclusieve leertheorie (Florian et al., 2011; Hart, Dixon et al., 2004). Volgens deze theorie moet het onderwijs zich richten op de mogelijkheden van alle kinderen om te leren en te ontwikkelen op verschillende manieren. Een inclusieve of universele aanpak staat haaks op een *one-size-fits-all* aanpak waarbij de leraar één aanpak hanteert voor de meeste kinderen en zo nodig een aparte aanpak voorziet voor leerlingen die uit de boot (dreigen te) vallen. De gemiddelde leerling bestaat niet. Differentiatie³ is in een inclusieve of universele leeromgeving niet gebaseerd op een opdeling van leerlingen in groepen (bijvoorbeeld in leerlingen met leermoeilijkheden, leerlingen met leerstoornissen of anderstalige leerlingen). De afstemming van de leeromgeving op diverse leerlingkenmerken moet mogelijk zijn voor alle leerlingen, en dus niet enkel voor leerlingen die bestempeld worden als leerlingen met een probleem of een beperking. Dit alles omvat een evolutie van een louter normgericht naar een leerlinggericht onderwijssysteem.

Samengevat hechten zowel het *deficit*-denken als UDL belang aan differentiatie. In de *child-deficit* benadering ligt de nadruk op differentiatie die exclusief gericht is op leerlingen met problemen of specifieke leerbehoeften. In het model van UDL wordt uitgegaan van differentiatie waarvan alle leerlingen profiteren.

De twee benaderingen komen ook terug in wat Van de Putte en Vandeveld (2012) het stoornisdenken versus het diversiteitsdenken noemen (zie Tabel 3). In het stoornisdenken worden kinderen met specifieke noden gezien als een aparte groep, met nadruk op beperkingen en tekorten. Het omgaan met specifieke behoeften is dan zaak van specialisten. Dit kan leiden tot onzekerheid en handelingsverlegenheid bij ouders en leerkrachten. In het diversiteitsdenken worden kinderen met specifieke noden gezien als een deel van de klasgroep. De focus ligt op het wegwerken van barrières zodat elk kind kan deelnemen aan

³ Vanderhoeven (2004, p. 29) omschrijft differentiatie in het algemeen als “het positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling”.

het klasgebeuren. Ouders en leerkrachten zoeken samen naar een gepaste aanpak. Uit onderzoek van Van de Putte (2013) blijkt dat leerkrachten nog vaak het stoornisdenken hanteren in het omgaan met kinderen met specifieke noden. De onderzoekers werkten een ondersteuningsconcept uit genaamd GOL(L)D: Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren omgaan met Diversiteit. Ze werkten samen met zorgcoördinatoren van vijf scholen om het concept te vertalen naar een praktijkcyclus bestaande uit verschillende fasen, gebaseerd op de cyclus van actieonderzoek. De leervraag van de leerkracht staat daarbij centraal.

Tabel 3. Stoornisdenken versus diversiteitsdenken

Stoornisdenken	Diversiteitsdenken
Kijk op het kind	
Uitzondering en storend	Onderdeel van de klasgroep
Tekort en remediëren	Creëren van een optimaal leerklimaat
Leerbehoeften aangepakt door specialisten	Onderwijs aangepast aan leerbehoeften
Kijk op ouders	
Leken	Opvoedingsexperten
Acceptatieprobleem	Vragen van ouders als vertrekpunt
Verantwoordelijkheid experts	Gedeelde verantwoordelijkheid
Kijk op professionals	
Vormingsbehoeften	Ondersteuningsbehoeften
Inzetten van stoornisgerichte kennis	Constructieve samenwerking met externe betrokkenen
Focus op het individu	Focus op het individu in context

Bron: Van de Putte et al. (2013), p. 20

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet en methodologie

Heroriënteringspraktijken zoals zittenblijven en verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs kunnen gezien worden als vanzelfsprekende praktijken in het Vlaamse onderwijssysteem. Om verschillende redenen valt dit niet toe te juichen. Deze praktijken zijn vaak een vorm van uitsluiting en leiden niet altijd tot gewenste effecten. De centrale vraag in dit onderzoek luidt dan ook: ‘Hoe kunnen we leerlingen samen aan boord houden?’ We onderzochten hoe flexibele leerwegen hierop een antwoord kunnen bieden. Leerwegen flexibel afstemmen op de behoeften en mogelijkheden van leerlingen maakt het onderwijs toegankelijk voor een breed en divers leerlingenpubliek en verhoogt de kans op succeservaringen. Een betere afstemming helpt om uitsluiting door bijvoorbeeld heroriëntering of vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen. Flexibele leerwegen vervullen met andere woorden een preventieve functie.

Box 1. Operationalisering van ‘flexibele leerwegen’

Met flexibele leerwegen bedoelen we flexibiliteit in wat, hoe, wanneer, waar en met wie er geleerd wordt, binnen het gemeenschappelijk curriculum⁴, en met het oog op maximale ontplooiingskansen voor leerlingen. In dit onderzoek focussen we op praktijken die het mogelijk maken om exclusie in het basis- en secundair onderwijs te voorkomen.

Flexibele leerwegen kunnen op verschillende manieren tot stand komen:

- Variatie in de *weg* die leerlingen afleggen om leerdoelen te bereiken: context (bv. lessen versus stage), compensatie (bv. leessoftware), intensiteit (bv. extra uren Nederlands), groepering (bv. niveaugroepen), plaats (bv. school versus stageplaats) en tijd (bv. modules met variabele duurtijd).
- Variatie in de *doelen*: dispensereren (bv. vrijstelling van LO-doelen voor een leerling met fysieke beperking), toevoegen van leerdoelen (bv. Chinees voor een hoogbegaafde leerling) of vervangen (bv. extra Nederlands in plaats van Frans voor een anderstalige leerling).

Door deze variatie zullen ook andere componenten variëren, zoals de aanwezigheid van (extra) schoolpersoneel, certificering en diplomering, het doorbreken van het jaarklassensysteem, de manier van evalueren en, in het secundair onderwijs, de mate van afstemming tussen verschillende curricula voor een vlottere overgang of doorstroming tussen verschillende opleidingen.

⁴ De mogelijkheid bestaat ook om een individueel curriculum uit te stippelen. Dit komt later aan bod maar vormt geen focus in dit onderzoek.

Flexibele leerwegen verschillen niet enkel in de manier waarop ze tot stand komen maar ook wat betreft de doelgroep die ze beogen. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen maatregelen voor alle leerlingen en maatregelen voor specifieke doelgroepen. Maatregelen die passen binnen het universeel leermodel zijn erop gericht de context aan te passen aan de leerbehoeften van alle leerlingen (bv. de leerstof op verschillende manieren aanbieden). Maatregelen binnen het deficit-model komen daarentegen tegemoet aan de behoeften van leerlingen die uit de boot dreigen te vallen (bv. GON-begeleiding). Beide hebben een preventieve functie en kunnen gecombineerd worden.

De doelstellingen van dit onderzoek zijn (1) bestaande inzichten in kaart brengen, (2) bestaande praktijken van flexibele leerwegen beschrijven en exploreren en (3) een selectie van interessante en inspirerende praktijken kritisch analyseren.

Het uiteindelijke doel was om wetenschappelijk onderbouwde kennis over flexibele leerwegen en boeiende praktijkvoorbeelden te bundelen in een inspirerend praktijkboek voor beleid, scholen, pedagogische begeleidingsdiensten en lerarenopleidingen. Dit boek, getiteld 'Flexibele leerwegen: Inspiratie voor basisonderwijs en secundair onderwijs', wordt uitgegeven door Lannoo en verschijnt op 20 oktober 2016. Het werken met praktijkvoorbeelden uit de Vlaamse context heeft als doel de verschillende stakeholders te inspireren om over het eigen beleid en/of praktijk te reflecteren en hen te ondersteunen om succesvolle praktijken, mits de nodige vertaalslag, te implementeren in hun specifieke context. In vergelijking met het praktijkboek wordt in dit onderzoeksrapport meer nadruk gelegd op een kritische analyse van de praktijken en beleidsaanbevelingen.

De onderzoeksdoelstellingen vertalen zich naar drie onderzoeksluiken: (1) een verkenning van de mogelijkheden, (2) een inventarisatie van praktijken en (3) een diepgaande analyse. De onderzoeksopzet en de methodologie worden in wat volgt voor elk luik toegelicht.

1. Verkenning van de mogelijkheden

Flexibele leerwegen nemen in de praktijk verschillende vormen aan. Voorafgaand aan de exploratie van bestaande praktijken in Vlaanderen, werden de mogelijkheden die voorzien zijn in de regelgeving in dit eerste onderzoeksluik geëxploreerd. Hiervoor werden de documenten, omzendbrieven en decreten die door het Departement van Onderwijs en Vorming worden aangereikt, geraadpleegd. De mogelijkheden worden gerapporteerd in Hoofdstuk 3.

2. Inventarisatie van praktijken van flexibele leerwegen

Het tweede luik had tot doel bestaande praktijken van flexibele leerwegen in Vlaanderen te exploreren. De centrale vraag was daarbij de volgende:

Welke praktijken van flexibele leerwegen worden in Vlaanderen georganiseerd met het oog op de maximale ontplooiingskansen van alle leerlingen?

1. Welke praktijken worden toegepast voor welke doelgroepen?
2. Met welke aanleiding en welk doel worden deze praktijken ingezet?

Er werd gefocust op bestaande praktijken in het gewone Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Praktijken in andere onderwijssettings (OKAN, TKO, hoger onderwijs,...) werden geëxploreerd, rekening houdend met de toepasbaarheid in het gewoon leerplichtonderwijs. Dit luik bestond uit drie stappen die hierna worden toegelicht.

2.1 Opstellen van een template voor de informatiefiche per school

Het opstellen van een template voor de informatiefiche moest er voor zorgen dat de relevante kenmerken van elke praktijk op een uniforme manier werden beschreven. Op die manier kregen we ook zicht op de verschillen en gelijkenissen tussen praktijken. Deze template werd doorheen het proces van dataverzameling lichtjes bijgestuurd. De finale template omvatte volgende rubrieken:

- Praktijk(en)
- Doelgroep
- Doel van de praktijk(en)
- Aanleiding
- Initiatiefnemer(s)
- Betrokken actoren
- Investering van tijd, mensen, middelen
- Evaluatie van de praktijk
- Toekomstperspectieven

2.2 Inventariseren en beschrijven van de praktijken via telefonische interviews

De praktijken van flexibele leerwegen werden gezocht via volgende kanalen:

- Eigen netwerk van de onderzoekers
- Koepels en hun pedagogische begeleidingsdiensten (via de stuurgroep en via de nieuwsbrieven)
- Onderzoeksrapporten waarin goede praktijken beschreven zijn

- Onderwijsinspectie
- Stedelijke onderwijsdiensten
- Schriftelijke publieke informatie uit publicaties zoals Klasse en vaktijdschriften zoals Impuls en Caleidoscoop

Voor het basisonderwijs werden verschillende zoektermen ingevoerd via Google: 'basisonderwijs + flexibele trajecten', 'basisonderwijs + individuele trajecten', 'basisonderwijs + leerwegen op maat', 'basisonderwijs + niveaugroepen', 'basisonderwijs + stamgroepen', 'basisonderwijs + leefgroepen', 'basisonderwijs + multileeftijdsklassen', 'basisonderwijs + zomerschool'.

In totaal werden 34 basisscholen en 19 secundaire scholen gecontacteerd voor een telefonisch interview. De telefonische interviews vonden plaats tussen april en juni 2015. Elk interview duurde 30 tot 45 minuten.

Op basis van de telefonische gesprekken werd telkens een informatiefiche ingevuld. Een ingevulde informatiefiche werd steeds ter validering voorgelegd aan de betreffende school. De ingevulde informatiefiches zijn terug te vinden in de Appendix.

2.3 Effectiviteit van praktijken

De praktijken die tijdens de verkenning van de mogelijkheden en de telefonische interviews naar voor kwamen, werden afgetoetst aan bestaande inzichten over de effectiviteit van deze praktijken. Volgende zoektermen werden hiertoe in Web of Science en op de websites van internationale instellingen ingevoerd: 'flexible learning', 'flexible learning trajectories', 'personalized learning', 'personalized education', 'individual educational plan', 'universal design for learning', 'multiage classes', 'multiage classrooms', 'multiage teaching', 'multigraded classes', 'multigraded classrooms', 'multigraded teaching', 'differentiation + education', 'group composition + effectiveness'. Er werd gezocht naar bronnen vanaf het jaar 2000. Oudere bronnen met relevantie werden via de sneeuwbal methode opgezocht. Omwille van de grote hoeveelheid literatuur over multileeftijdsklassen, differentiatie en groepscompositie, werd voor deze thema's vertrokken van bestaande reviews. Via Google werd gezocht naar Nederlandstalige bronnen door het invoeren van volgende termen: 'flexibele leerwegen', 'flexibele leertrajecten', 'flexibilisering + onderwijs', 'multileeftijdsklassen', 'multileerjaar klassen', 'niveaugroepen'.

3. Diepgaande analyse

Na een brede oplistings in het beschrijvende luik werden op basis van een aantal selectiecriteria interessante en inspirerende cases geselecteerd die aan een diepere analyse werden

onderworpen. Daarbij ging zowel aandacht naar de feitelijke praktijk als naar de perceptie van de praktijk door diverse betrokkenen. Volgende onderzoeksvragen werden voorop gesteld:

- Wat zijn de randvoorwaarden en valkuilen voor het succesvol implementeren van flexibele leerwegen?
- Wat zijn de effecten van deze praktijken op leerlingen (bijvoorbeeld voor prestaties, welbevinden,...), en op leerkrachten (bijvoorbeeld wat betreft de werkdruk, tevredenheid,...)?

3.1 Selectie van praktijken

De selectie van de praktijken voor de diepgaande analyse gebeurde op basis van volgende criteria:

- De praktijk bestaat bij voorkeur minstens twee jaar
- Er is een evenwichtige spreiding in het type praktijken
- De praktijken zijn méér dan alleen binnenklasdifferentiatie
- Er is een evenwichtige spreiding over de verschillende onderwijskoepels
- Er zijn bij voorkeur evaluatiegegevens beschikbaar van de praktijk (bv. bevraging bij leerlingen, cijfers over zittenblijven, recent inspectieverslag,...)

Op basis van deze criteria en in overleg met de stuurgroep werden uiteindelijk acht basisscholen en negen secundaire scholen geselecteerd. Volgende scholen stemden in met een bezoek:

Basisonderwijs:

- Sint-Camillus (Sint-Niklaas)
- Sint-Andreasinstituut (Brugge)
- Mijn School (Hasselt)
- De Levensboom (Marke)
- Atheneum (Denderleew)
- De Triangel (Booischoot)
- De Wonderfluit (Gent)
- De Toverberg (Sint-Amandsberg)

Secundair onderwijs:

- IVG School (Gent)
- Atheneum Lokeren (Lokeren)
- KA Merskem (Merksem)
- Kindsheid Jesu (Hasselt)
- Middenschool Prins van Oranje (Diest)

- Provinciale Technische School (Maasmechelen)
- Stedelijk Lyceum Quellin (Antwerpen)
- Sint-Lodewijkscollege (Brugge)

In het secundair onderwijs contacteerden we negen scholen. Eén school haakte af. Hierdoor werd data verzameld bij acht in plaats van negen scholen.

3.2 Verticale analyse

Elke school werd gecontacteerd met de vraag om interviews te organiseren met de volgende sleutelfiguren:

- Directeur
- Betrokken leerkracht 1
- Betrokken leerkracht 2
- Twee á drie leerlingen
- Ouder(s)

Op basis van de literatuurstudie en de resultaten uit het beschrijvend luik, werd een interviewleidraad en een shortlist opgesteld voor een semi-gestructureerd interview met elk van de respondenten. Deze interviewleidraden zijn terug te vinden in Bijlage 1.

Naast de interviews werd ook schriftelijke informatie geraadpleegd over het pedagogisch project en de aanpak van elke school. Indien beschikbaar, werd ook het inspectierapport geconsulteerd.

Bij het rapporteren wordt de naam van de school genoemd en de naam van de directeur. Van de leraren vermelden we enkel hun voornaam of achternaam en wat hun taak is op school. De namen van de ouders worden nergens vermeld. De namen van de leerlingen zijn vervangen door pseudoniemen.

3.2.1 Basisonderwijs

In het basisonderwijs vond in alle scholen een interview plaats met elke sleutelfiguur. Er werden in elke school dus minstens vijf interviews afgenomen. In sommige scholen werd nog een bijkomend interview afgenomen met de zorgcoördinator. Een interview duurde 45 à 90 minuten. Er werd gewerkt met een 'case study protocol' (Yin, 2003). Dit protocol omvat een overzicht van het project van de studie, de leidraad, de procedure voor dataverzameling en – verwerking en onderzoeksvragen. Het onderzoeksproject, de leidraad en de onderzoeksvragen worden hierboven weergegeven. De procedure voor dataverzameling en – verwerking omvatte de volgende regels:

- Alle interviews werden opgenomen na toestemming van de respondent. Alle respondenten gingen hiermee akkoord.
- Alle interviews werden woordelijk getranscribeerd.
- Alle interviews werden gecodeerd in NVivo. De codeboom is terug te vinden in Bijlage 2.

Alles werd uitgeschreven in een verslag per school. Dit verslag werd teruggekoppeld naar de directeur met de vraag om fouten te corrigeren en op sommige punten bijkomende informatie te verschaffen.

3.2.2 Secundair onderwijs

In het secundair onderwijs werden inspanningen geleverd om alle sleutelfiguren te bevragen. In sommige scholen waren de ouders niet beschikbaar voor een interview. Dit komt onder meer door de verschillende aard van de praktijken van flexibele leerwegen. In het secundair onderwijs zijn flexibele leerwegen eerder gericht op specifieke doelgroepen. Daardoor was de pool van ouders die in aanmerking kwamen voor een gesprek kleiner. Concreet kon er geen gesprek plaatsvinden met de ouders in Stedelijk Lyceum Quellin (Antwerpen), PTS MM (Maasmechelen) en het Sint-Lodewijkscollege (Brugge).

De interviews in Atheneum Lokeren werden afgenomen in het kader van de masterproef van Ilse Voet (Master Onderwijswetenschappen VUB). De onderzoeksvragen stemden overeen met deze in ons project.

Van de andere sleutelfiguren werd minstens één persoon geïnterviewd. Naast de directeur hadden we bijvoorbeeld een gesprek met de adjunct-directeur of directeur van de bovenbouw, en van meerdere leerkrachten die betrokken waren in de flexibele leerweg. In enkele scholen hadden we ook een gesprek met één of meerdere leerlingenbegeleiders. De gesprekken duurden 45 à 90 minuten. De antwoorden werden op hetzelfde moment woordelijk genoteerd en/of opgenomen en woordelijk getranscribeerd. De directeur en soms andere sleutelfiguren ontvingen het verslag van hun school, en keurden dit goed.

3.3 Horizontale analyse

De horizontale analyse werd verricht op basis van drie informatiebronnen: de informatiefiches, de interviews, en focusgesprekken (zie Krueger & Casey, 2009).

Om de validiteit van het onderzoek te garanderen, vonden op 19 april 2016 drie focusgesprekken plaats waarin de resultaten van de verticale analyses werden teruggekoppeld naar de praktijk. De focusgesprekken vonden plaats in de namiddag, aansluitend op een studiedag over flexibele leerwegen. Participanten van de studiedag

konden zich vrijblijvend inschrijven voor deze focusgesprekken. Een eerste focusgroep bestond uit vijf personen uit de praktijk van het basisonderwijs. Een tweede en derde focusgroep bestonden respectievelijk uit tien en elf personen uit de praktijk van het secundair onderwijs. De gesprekken duurden ongeveer twee uren. De leidraad die werd gevolgd voor de focusgesprekken wordt weergegeven in Bijlage 3.

Hoofdstuk 3: Resultaten

1. Verkenning van de mogelijkheden in Vlaanderen

1.1 Decreet basisonderwijs

Zowel binnen het kleuter- als het lager onderwijs behoort de groepering van leerlingen volledig tot de autonomie van de school. Ook beslist elke school binnen het aantal wekelijks opgelegde lestijden zelf over het lessenrooster en is ze vrij in de keuze van haar onderwijskundige methodes en werkvormen. Enkel de minimumdoelstellingen, namelijk de leergebieden en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen die respectievelijk op het einde van het kleuter- en lager onderwijs nagestreefd en bereikt moeten worden, zijn vastgelegd. Het traject om die minimumdoelstellingen te behalen kan dus variëren per leerling, leerlingengroep of school.

Het decreet Basisonderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1997) regelt verder dat leerlingen een ononderbroken leerproces moeten kunnen doorlopen, waarbij de omgeving aangepast wordt aan de ontwikkeling van de leerlingen (niet omgekeerd).

Het gewoon basisonderwijs wordt zodanig georganiseerd dat, op grond van een pedagogisch project, in de school een opvoedings- en leeromgeving gecreëerd wordt waarin de leerlingen een ononderbroken leerproces kunnen doormaken.

Die omgeving wordt aangepast aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

Een school die beslist het ononderbroken leerproces van een leerling te onderbreken door deze leerling het aanbod van het afgelopen schooljaar gedurende het daaropvolgende schooljaar nogmaals te laten volgen, neemt deze beslissing na overleg met het CLB. De genomen beslissing wordt ten aanzien van de ouders schriftelijk gemotiveerd en mondeling toegelicht, waarbij de school ook aangeeft welke bijzondere aandachtspunten er in het daaropvolgende schooljaar voor de leerling zijn. (Decreet Basisonderwijs, Hfdstk III, Afd. 2, Art. 8)

De school kan zittenblijven als maatregel opleggen maar enkel mits een duidelijke motivering. Bovendien moet de school aangeven welke bijzondere aandachtspunten in het volgende schooljaar (het bisjaar) opgevolgd zullen worden.

Op het einde van het basisonderwijs oordeelt de klassenraad of een leerling de eindtermgebonden leerplandoelen heeft behaald en het getuigschrift basisonderwijs krijgt.

1.2 Lessenroosters en groeperingen in het secundair onderwijs

In het secundair onderwijs bestaat een lesweek uit minstens 28 lestijden. Het maximum aantal lestijden per week dat voor overheidsfinanciering of –subsiëring in aanmerking komt

bedraagt 32 (eventuele inhaallessen niet inbegrepen). Hierop gelden een aantal uitzonderingen:

- Voor het beroepsvoorbereidend leerjaar en voor het tweede leerjaar van de eerste graad met tenminste vier uren praktische vakken bedraagt het maximum aantal lestijden 34.
- Voor het technisch secundair onderwijs, het kunstsecundair onderwijs en het beroepssecundair onderwijs geldt een maximum van 36 lestijden.
- Voor de derde graad van het algemeen secundair onderwijs met tenminste twee uren lichamelijke opvoeding en tenminste één uur artistieke opvoeding of esthetica bedraagt het maximum aantal lestijden 33.
- In het hoger beroepsonderwijs (HBO5) geldt een maximum van 36 lestijden.

Verder zijn voor de basisvorming van de eerste graad minima-lestijden bepaald. In het eerste leerjaar zijn dit tenminste 27 lestijden, in tweede leerjaar tenminste 24 lestijden en in het beroepsvoorbereidend leerjaar tenminste 16 lestijden per week⁵. De regelgeving stelt tenslotte dat de goedgekeurde leerplannen gerealiseerd moeten worden en dat de vakoverschrijdende eindtermen of ontwikkelingsdoelen nagestreefd moeten worden. De regelgeving bepaalt niet hoeveel lestijden een bepaald vak moet omvatten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1999).

Voor zover aan bovenstaande bepalingen is voldaan, zijn alle groeperingen van leerlingen toegelaten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1998). Het schoolbestuur bepaalt hoe de wekelijkse lessenroosters worden samengesteld. Scholen hebben de mogelijkheid om bepaalde vakken of uren gemeenschappelijk aan te bieden aan leerlingen van verschillende structuuronderdelen⁶. Ook kunnen scholen, in functie van het tempo van de leerplanrealisatie bij individuele leerlingen, binnen eenzelfde structuuronderdeel, vakken met een verschillend aantal uren inrichten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1999).

Samengevat hebben zowel basisscholen als secundaire scholen heel wat vrijheid wat betreft het bepalen van uurroosters en de groepering van leerlingen.

1.3 Decretale verankering van flexibele leertrajecten in het secundair onderwijs

Secundaire scholen kunnen flexibele leertrajecten uittekenen om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van leerlingen. De regelgeving voorziet hiertoe mogelijkheden op verschillende vlakken, zoals flexibiliteit in studieduur, plaats van lesbijwoning, evaluatie, doorstroom na

⁵ In de conceptnota 'Modernisering secundair onderwijs' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016) wordt een voorstel gedaan om het aantal minima-lestijden voor de basisvorming in het tweede leerjaar A en B op te trekken tot respectievelijk 25 uur en 20 uur vanaf schooljaar 2018-2019.

⁶ 'Structuuronderdeel' is een gemeenschappelijk begrip voor onder andere het eerste leerjaar A, eerste leerjaar B, basisoptie, beroepenveld, studierichting, optie, Se-n-Se, specialisatiejaar, enzovoort.

tekorten, vrijstellingen en afwezigheden. We bespreken de verschillende mogelijkheden aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden verder in dit rapport (zie 2.3).

1.4 Een geïntegreerd ondersteuningsaanbod

De overheid voorziet een geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat scholen toelaat een zorgbrede werking te ontwikkelen voor alle leerlingen, en voor kansarme leerlingen in het bijzonder. Voor het basisonderwijs is de extra ondersteuning voor scholen met leerlingen uit ongunstige sociaal-economische thuissituaties opgenomen in de omkadering in de vorm van SES-lestijden⁷. In het secundair onderwijs krijgen scholen, per cyclus van drie jaar, extra GOK-uren toegekend. Verder worden aanvullende lestijden voorzien voor de opvang van anderstalige nieuwkomers. Ook krijgt elke basisschool zorguren toegekend voor leerlingen die extra aandacht vragen omwille van ontwikkelings- en leerachterstand of sociaal-emotionele problemen. Scholen zijn relatief vrij in de wijze waarop zij deze uren invullen (bijvoorbeeld voor individuele begeleiding van leerlingen, voor het coachen van leraren, het coördineren van zorginitiatieven, enzovoort). Tot slot kunnen leerlingen met een handicap of met leer- en gedragsproblemen GON-begeleiding krijgen, met als doel hen de kans te geven om les te volgen in een gewone school. GON staat voor 'geïntegreerd onderwijs'. De begeleiding wordt verzorgd door leraren uit een school voor buitengewoon onderwijs.

2. Vormen van flexibele leerwegen

In dit onderzoek onderscheiden we drie verschillende vormen van flexibele leerwegen (zie Figuur 2).

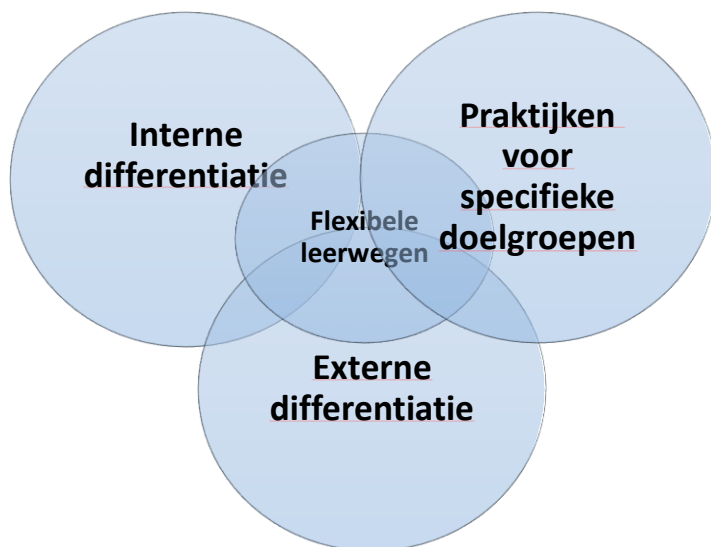
Interne differentiatie speelt in op verschillen tussen leerlingen binnen de klas. In het jaarklassensysteem betekent dit dat de leraar differentieert tussen leerlingen van dezelfde leeftijd binnen een bepaald leerjaar. Het gaat dus om binnenklasdifferentiatie.

Structurele vormen van externe differentiatie omvatten praktijken van flexibele leerwegen die het jaarklassensysteem overstijgen. Het gaat dan om differentiatie waarbij het initiatief bij de school ligt. De school vangt verschillen tussen leerlingen op door bijvoorbeeld leerlingen anders te groeperen. Die alternatieve groeperingen nemen bijvoorbeeld de vorm aan van graadklassen of modularisering.

⁷ De SES-lestijden zijn lestijden die aan een school toegekend worden op basis van de socio-economische status van haar leerlingen.

De derde en laatste vorm van flexibele leerwegen betreft *praktijken die gericht zijn op specifieke doelgroepen*. Het gaat dan om praktijken waar, in tegenstelling tot de andere twee vormen, niet systematisch alle leerlingen van een school mee te maken krijgen.

Interne en externe differentiatie situeren zich op het zorgcontinuüm (zie Figuur 1) binnen de brede basiszorg (fase 0). Praktijken gericht tot specifieke leerlingen of doelgroepen situeren zich eerder in de fase van verhoogde zorg (fase 1).



Figuur 2. Visualisering van de vormen van flexibele praktijken

Op de volgende bladzijden beschrijven we voor elke vorm van flexibele leerwegen verschillende concrete toepassingen. Daarbij verwijzen we geregeld naar praktijkvoorbeelden in de casussen verder in dit rapport. De casussen brengen het verhaal van acht basis- en acht secundaire scholen die flexibele leerwegen toepassen. De scholen getuigen over de aanleiding, het proces van evalueren en bijsturen, en de randvoorwaarden die ze ervaren bij de realisatie van hun praktijken. Een overzicht van de verschillende praktijken per school wordt weergegeven in de leeswijzer (zie Tabel 6, p. 50).

2.1 Interne differentiatie

Zowel het model van *Universal Design for Learning* (UDL) als de literatuur rond binnenklasdifferentiatie bieden heel wat inspiratie voor interne differentiatie.

2.1.1 Ontwerpen van universeel onderwijs

UDL biedt een kader voor het ontwerpen van leerwegen, leeromgevingen, curricula, instructie, materialen en evaluatie die toegankelijk zijn voor een diverse leerlingenpopulatie (Nelson, 2014). Het UDL-kader wordt samengevat in drie principes en bijhorende richtlijnen. De richtlijnen onder het principe van *betrokkenheid* vatten samen welke opties de leraar kan voorzien om interesse te wekken, inzet te bevorderen en het eigen leerproces te leren kennen. De richtlijnen onder het principe van *representatie* vatten de verschillende opties samen om de leerstof toegankelijker te maken, en om inzicht te bevorderen. Het principe van *actie en expressie* ten slotte vat samen op welke manieren leerlingen hun kennis of vaardigheden kunnen uitproberen en demonstreren, welke hulpmiddelen ondersteuning bieden en hoe leerprogressie kan worden opgevolgd. Tabel 4 geeft een aantal concrete acties weer die leraren kunnen ondernemen ter bevordering van elk basisprincipe van UDL.

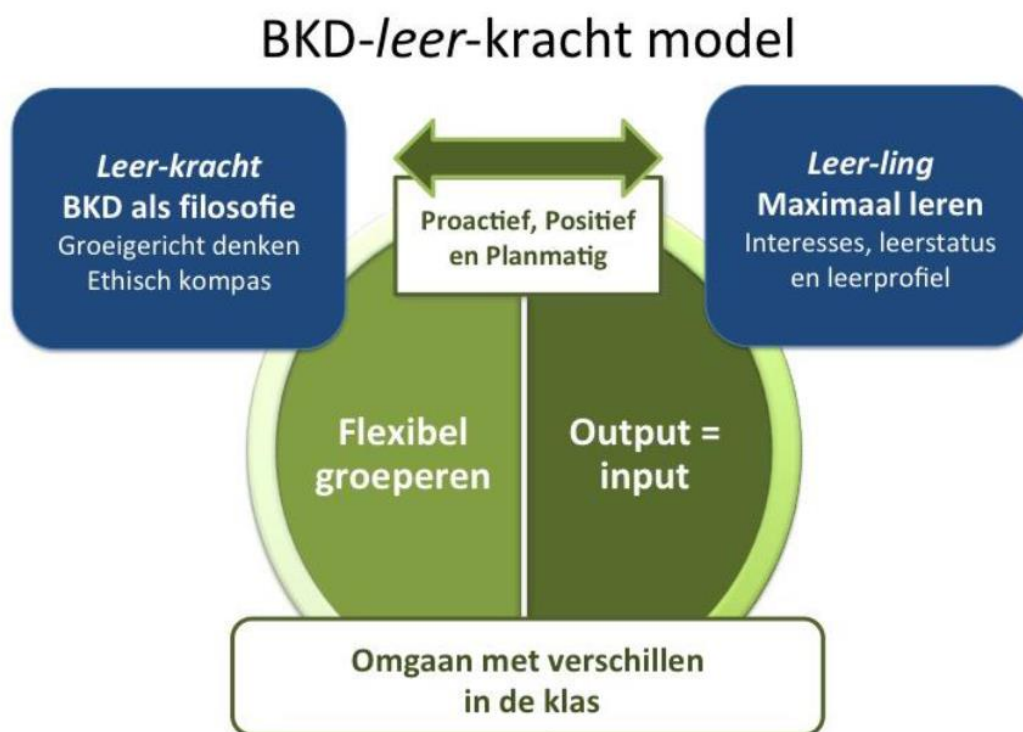
Tabel 4. Richtlijnen per basisprincipe binnen UDL (bron: Meyer, Rose & Gordon, 2013; vertaling: Clissen, 2015)

Verschillende manieren om betrokkenheid te verhogen	Verschillende manieren om leerstof aan te bieden: representatie	Verschillende strategieën aanbieden: actie en expressie
<p>Voorzie opties voor zelfregulatie (leerproces inschatten en bijsturen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bevorder hoge verwachtingen en vertrouwen in eigen kunnen - Bevorder probleemoplossend gedrag en strategieën - Ontwikkel zelfevaluatie en stimuleer reflectie 	<p>Voorzie opties om inzicht te bevorderen en leerstof te begrijpen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activeer voorkennis en bezorg achtergrondinformatie - Beklemtoon patronen, kritische kenmerken, concepten en verbanden - Begeleid verwerken, visualiseren en bewerken van informatie - Optimaliseer transfer en generalisatie 	<p>Voorzie opties voor executieve functies</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begeleid het bepalen van geschikte doelen - Ondersteun planning en uitvoering - Verhoog de capaciteit om het eigen leren te beheren en vorderingen op te volgen
<p>Voorzie opties om inspanning en doorzetting te bevorderen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuleer herkenbare lesdoelen en verwijst er meermaals naar - Varieer vraagstellingen en bronnen om uitdagingen te optimaliseren - Moedig samenwerking en groepsvorming aan - Geef feedback gericht op het leerproces 	<p>Voorzie opties voor taal, wiskundige tekens en symbolen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verduidelijk woordenschat en symbolen - Verduidelijk zinsbouw en structuur - Ondersteun het ontcijferen van tekst, wiskundige tekens en symbolen - Stimuleer inzicht en begrip over verschillende talen heen - Illustreer informatie via multimedia 	<p>Voorzie opties voor expressie en communicatie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gebruik verschillende communicatiemiddelen - Bied verschillende hulpmiddelen voor uitwerking en vormgeving aan - Laat leerlingen op verschillende manieren tonen wat ze geleerd hebben met aangepaste ondersteuning (scaffolding)
<p>Voorzie opties om interesse op te wekken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimaliseer individuele keuze en autonomie - Optimaliseer relevantie, waarde en authenticiteit - Minimaliseer afleiding en bedreiging 	<p>Voorzie opties om leerstof waar te nemen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voorzie verschillen manieren om informatie aan te passen - Geef alternatieven voor auditieve informatie - Geef alternatieven voor visuele informatie 	<p>Voorzie opties voor fysieke acties</p> <ul style="list-style-type: none"> - Varieer de manieren om te antwoorden en leerroutes te plannen en te volgen - Optimaliseer toegankelijke materialen en ondersteunende technologie

2.1.2 Binnenklasdifferentiatie

Binnenklasdifferentiatie is “het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling” (Coubergs, Struyven, Gheysens & Engels, 2015, p. 159).

Een nuttig kader om binnenklasdifferentiatie (BKD) praktisch vorm te geven, is het *BKD leerkracht model* (Coubergs et al., 2013; 2015). Het doel is om alle leerlingen in de klas optimale leeransen te bieden door te anticiperen op leeransen. Couborgs et al. (2015) onderscheiden drie belangrijke elementen in het BKD leerkracht model. De leraar kan differentiëren naar interesse, leerstatus of leerprofiel. Dit wordt visueel voorgesteld in Figuur 3.



Figuur 3. Het BKD leerkracht model (Coubergs et al., 2015)

Differentiatie naar interesse

Bij differentiatie naar interesse zoekt de leraar aansluiting bij de interesses van de leerlingen. Dit verhoogt de leermotivatie en betrokkenheid en faciliteert het doorzettingsvermogen van leerlingen (Vansteenkiste et al., 2007). Deze vorm van differentiatie sluit aan bij het eerste basisprincipe van UDL, namelijk het verhogen van de betrokkenheid. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld op regelmatige tijdstippen de kans krijgen om op basis van hun interesse bepaalde opdrachten of inhoud te kiezen. Verder is het mogelijk om de leerinhouden

flexibel af te stemmen op de interesses van de leerlingen. In het basisonderwijs kan de leerkracht bijvoorbeeld voor de leerdomeinen ‘mens en maatschappij’ of ‘wetenschappen en techniek’ vertrekken van thema’s die kinderen aanreiken tijdens een kringgesprek. Welke thema’s wanneer aan bod komen, is dan afhankelijk van de leerlingengroep. In de casussen van Mijn School, De Levensboom en Triangel komen hiervan een aantal voorbeelden terug.

Differentiatie naar leerstatus

De verschillen in leerstatus uiteten zich op (meta)cognitief, (sociaal) affectief en motorisch niveau. Op *(meta)cognitief* niveau kan de leraar bijvoorbeeld differentiëren via het model van de activerende directe instructie (ADI-model) of door het aanbieden van hulpmiddelen. Het ADI-model daagt iedere leerling uit op zijn of haar niveau (Leenders et al., 2010). Volgens dit model geeft de leraar een korte en duidelijke les van maximaal 20 minuten. De leraar richt zich tijdens de inleiding op de gemiddelde leerling en gaat niet in op specifieke problemen en noden. Daarna volgt een evaluatiemoment en verdeelt de leraar de klas in drie groepen. De eerste groep bestaat uit leerlingen die extra uitleg nodig hebben. De tweede groep bestaat uit leerlingen die de leerstof wel begrijpen maar meer oefeningen nodig hebben. Zij krijgen indien nodig hulp van een leerling uit de derde groep. De derde groep bestaat uit leerlingen die de les goed begrijpen en zelfstandig verdiepende oefeningen kunnen maken. In het basisonderwijs is het ADI-model bijvoorbeeld sterk uitgebouwd in Basisschool Denderleeuw. Deze school werkt binnen elke graadklas op vijf verschillende niveaus.

Scholen en leraren kunnen differentiatie op (meta)cognitief niveau nog sterker doordrijven. Scholen die zich hierin specialiseren, zetten sterk in op zelfstandig werk. Klassikale instructie wordt tot een minimum beperkt. Leerlingen krijgen waar nodig wel individueel of in kleinere deelgroepen instructie op maat maar verwerken daarnaast zoveel mogelijk zelfstandig de leerstof. Basisscholen De Wonderfluit, Mijn School en Triangel zijn hiervan voorbeelden. In het secundair onderwijs speelt MS Prins van Oranje hierin een voortrekkersrol.

Leraren kunnen ook differentiëren op *sociaal-affectief niveau* door bijvoorbeeld spreektijd te voorzien voor leerlingen of door coöperatief leren te stimuleren. Op *psychomotorisch* niveau kan gedifferentieerd worden naar de grove motoriek (bijvoorbeeld tijdens de les Lichamelijke Opvoeding) en kunnen leraren inspelen op verschillende expressies van de fijne psychomotoriek (bijvoorbeeld schrijven of tekenen). Verschillende hulpmiddelen bieden daarbij ondersteuning (bijvoorbeeld zwembandjes tijdens de zwemles). Deze vormen van differentiatie stemmen overeen met het principe van actie en expressie in een UDL leeromgeving.

Differentiatie naar leerprofiel

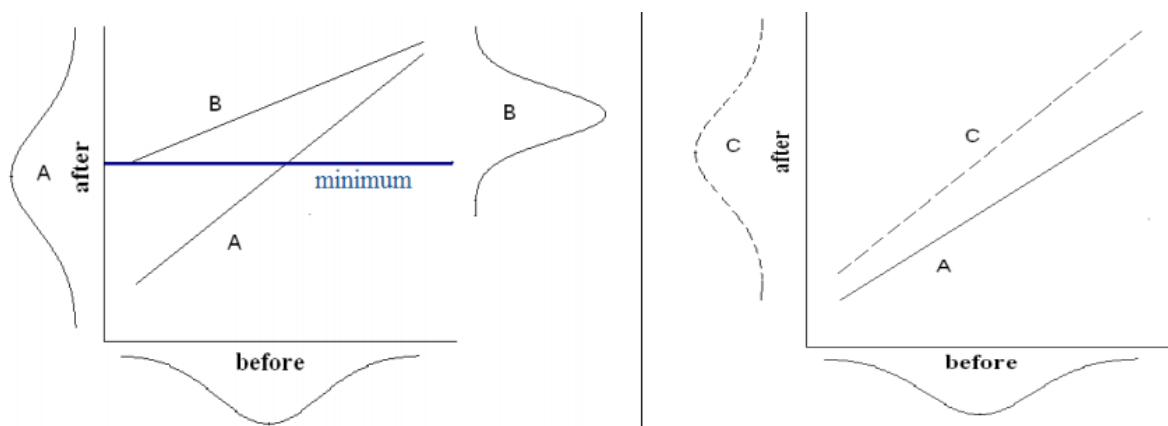
Leraren kunnen ten slotte differentiëren naar *leerprofiel*. Dit omvat het differentiëren in de manier waarop leeractiviteiten worden aangeboden. De leraar kan de leerstof via verschillende bronnen aanbieden (bijvoorbeeld tekst, video, kranten, enzovoort). Opdrachten kunnen worden opgesplitst in verschillende deeltaken of de leerlingen kunnen bij groepswork verschillende rollen krijgen toegewezen. Differentiatie naar leerprofiel sluit aan bij het representatieprincipe binnen UDL.

De impact van differentiatie op de verschillen in prestaties

De impact van de differentiatiestrategie hangt af van de gekozen leerdoelstellingen die worden nagestreefd. Men kan streven naar convergentie of divergentie (Blok, 2004; Bosker, 2005). Leraren die doelen op *convergentie*, beogen een bepaald prestatieniveau bij alle leerlingen (Deunk, Doolaart, Smale-Jacobse & Bosker, 2015). Bij convergentie worden de verschillen tussen leerlingen samengebracht. Een heterogene samenstelling wordt hierbij als meerwaarde gezien. Door verschillen tussen leerlingen samen te brengen, kunnen spontane vormen van differentiatie optreden (bijvoorbeeld leerlingen die elkaar helpen, taken verdelen volgens interesse, enzovoort) (Couberghs et al., 2015). Leraren die *divergentie* beogen, focussen op het ontplooiën van alle potentieel bij de leerlingen. Bij het toepassen van divergerende werkvormen wordt gestreefd naar onderwijs op maat van homogene groepjes, op basis van leerstatus (in de vorm van niveaugroepen), interesse en/of profiel (Couberghs et al., 2015).

Een convergerende aanpak kan de prestatiekloof tussen sterkere en zwakkere leerlingen verkleinen. Sterkere en zwakkere leerlingen evolueren daarbij naar een meer gelijk prestatieniveau, wat suggereert dat aanvankelijk lagere presteerders meer vooruitgang boeken. Bij een divergerende aanpak kan de prestatiekloof net vergroten, wat duidt op een grotere vooruitgang voor sterkere leerlingen (Deunk et al., 2015).

De twee benaderingen worden in Figuur 4 voorgesteld. In de linker figuur liggen de twee lijnen aanvankelijk verder uit elkaar, wat suggereert dat leerlingen die aanvankelijk lager presteren meer vooruitgang maken. In de rechter figuur wordt de afstand tussen de lijnen breder, wat duidt op een grotere vooruitgang voor aanvankelijk hogere presteerders. Dit laatste wordt ook wel een Mattheüseffect genoemd.



Figuur 4. Convergente (links) en divergente (rechts) differentiatie met betrekking tot de effecten op de verdeling voor aanvankelijk lage en hoge presteerders (Deunk et al., 2015)

Hoe verhouden UDL en BKD zich ten opzichte van elkaar?

De richtlijnen binnen UDL en praktijken van binnenklasdifferentiatie hebben veel gemeen maar verschillen in hun vertrekpunt. UDL vertrekt vanuit het curriculum. De richtlijnen binnen UDL zijn erop gericht het curriculum toegankelijk te maken voor een diversiteit aan leerlingen. Er worden verschillende opties aangeboden om de betrokkenheid te verhogen, leerstof aan te bieden en kennis en vaardigheden te demonstreren. Binnenklasdifferentiatie vertrekt eerder vanuit de verschillen tussen de leerlingen. Op basis van deze verschillen wordt het curriculum aangepast zodat dit het best aansluit bij de leerling. UDL en binnenklasdifferentiatie zijn twee concepten die elkaar in de praktijk aanvullen. UDL is erop gericht om vooraf de les zo toegankelijk mogelijk te maken. Differentiatie vereist doorgaans eerst een evaluatiemoment waarna de instructie afgestemd wordt op de verschillen tussen leerlingen. In de praktijk kan de leraar op voorhand de les zo toegankelijk mogelijk maken en daarna ook actief inspelen op observaties tijdens les.

2.2 Structurele vormen van externe differentiatie

Bij externe differentiatie wordt gedifferentieerd op schoolniveau. Dat betekent dat er wordt gedifferentieerd over de grenzen van de klassieke leerjaarklassen heen. Alternatieve groeperingen creëren nieuwe mogelijkheden tot interne differentiatie. Dit is doorgaans de belangrijkste beweegreden van scholen om leerlingen anders te groeperen. Andere vormen van externe differentiatie betreffen attestering per graad, flexibele uurroosters, het bundelen van vakken of structureel ingebouwde uren voor remediëring, verbreding en verdieping.

2.2.1 Multileeftijdsklassen

Een eerste structurele vorm van externe differentiatie is de groepering van leerlingen in multileeftijdsklassen. Multileeftijdsklassen bestaan uit leerlingen van verschillende leerjaren of leeftijden. Wanneer leerlingen van verschillende leeftijden omwille van praktische redenen worden samen gezet (bijvoorbeeld door een te klein leerlingenaantal), vormt het jaarklassensysteem vaak nog steeds het uitgangspunt. Doorgaans krijgt de ene groep instructie, terwijl de andere groep zelfstandig aan opdrachten werkt om de leerstof te verwerken. In dit rapport belichten we een aantal scholen die uit pedagogische redenen kiezen voor multileeftijdsklassen. Vaak gaat het om basisscholen met een zeer divers publiek, waarbij leerlingen van eenzelfde leeftijd sterk verschillen naar leerstatus.

Wereldwijd worden leerlingen steeds vaker ingedeeld in multileeftijdsklassen. Over Vlaanderen zijn geen cijfers beschikbaar, maar Tabel 5 geeft een overzicht van cijfers in andere landen.

Tabel 5. Voorbeelden van de prevalentie van multileeftijdsklassen in het basisonderwijs (Bron: Mulryan-Kyne, 2007)

Land	Jaar	Prevalentie
Engeland	2004	25,4% van de klassen in lagere scholen bestonden uit twee of meer leerjaren
Ierland	2003	40% van de klassen in lagere scholen bestonden uit twee of meer leerjaren
Schotland	2004	33% van de klassen waren multileeftijdsklassen
Finland	2002	32,4% van de klassen in lagere scholen waren multileeftijdsklassen
Noorwegen	2002	42% van de lagere scholen hadden minstens één multileeftijdsklas
Oostenrijk	2002	25% van de lagere scholen bestonden uit één, twee of drie leefgroepen
Griekenland	2002	31% van de klassen in lagere scholen waren multileeftijdsklassen bestaande uit drie of meer leerjaren
Tsjechië	2002	35% van de lagere scholen bestonden uit multileeftijdsklassen

Groepering

Multileeftijdsklassen krijgen meestal vorm via *graadklassen*. Graadklassen komen vaker voor in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs (maar een uitzondering is bijvoorbeeld PTS MM). Een specifieke vorm van multileeftijdsklassen in het basisonderwijs zijn *trapklassen*. Hierbij zijn alle combinaties van twee opeenvolgende leerjaren mogelijk. In basisschool De Toverberg krijgt dit als volgt vorm:

- Klas 1-2: 6- en 7-jarigen (eerste en tweede leerjaar)
- Klas 2-3: 7- en 8- jarigen (tweede en derde leerjaar)
- Klas 3-4: 8- en 9- jarigen (derde en vierde leerjaar)
- Klas 4-5: 9- en 10- jarigen (vierde en vijfde leerjaar)
- Klas 5-6: 10- en 11-jarigen (vijfde en zesde leerjaar)

De overlap in leeftijden creëert meer flexibiliteit bij de oriëntering van leerlingen naar een klas die het meest aansluit bij hun behoeften. De overgang van de ene naar de andere groep is niet noodzakelijk gebonden aan schooljaren. Leerlingen werken dan op hun eigen tempo de lagere school af, zonder dat ze een eventueel extra jaar daarbij ervaren als zittenblijven. Een specifieke vorm van de trapklas is de *schakelklas* tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar (zoals bijvoorbeeld in Sint-Andreas). Snel lerende kinderen kunnen hier terecht na de tweede kleuterklas. Kinderen die nog niet schoolrijp zijn om de overstap naar het eerste leerjaar te maken komen hier terecht na de derde kleuterklas. In de schakelklas wordt de leerstof van het eerste leerjaar doorgaans spelenderwijs en op een trager tempo aangebracht.

Sommige basisscholen kiezen voor een bredere leeftijdsspreiding, waarbij leerlingen van drie of meer geboortejaren samen zitten in een klas (bijvoorbeeld Mijn School en Sint-Camillus). Doorgaans wordt dit gecombineerd met differentiatie in de vorm van flexibele niveaugroepen voor bepaalde leergebieden.

Argumenten voor en tegen multileeftijdsklassen

De pedagogie van multileeftijdsklassen zit geworteld in sociaal-cognitieve (Bandura, 1986; Rogers, 1987) en sociaal-culturele theorieën over leren en ontwikkeling (Vygotsky, 1978). De voordelen van multileeftijdsklassen worden daarbij gelinkt aan de grotere heterogeniteit in leeftijden (Belfi et al., 2010). De interactie met oudere, meer ervaren klasgenoten laat jongere leerlingen toe meer uitdagende taken op te nemen en via imitatiegedrag of peer tutoring sneller te leren. Omgekeerd kunnen oudere leerlingen die minder snel leren voordeel halen uit de interactie met jongere klasgenoten. Het biedt de mogelijkheid om instructie mee te volgen bij de jongere groep, wat hun academisch zelfconcept ten goede komt. Tegelijk bieden multileeftijdsklassen oudere leerlingen de mogelijkheid om jongere klasgenoten te

ondersteunen, wat bijdraagt tot meer prosociaal gedrag en verantwoordelijkheidszin (Whaley & Kantor, 1992).

Vanuit het perspectief van de leraar maken multileeftijdsklassen het mogelijk of zelfs noodzakelijk om onderwijs meer af te stemmen op de individuele noden (Veenman, 1995). Diversiteit vormt het uitgangspunt.

Box 2.

Liza (10 jaar) is van Bulgaarse afkomst en woont sinds drie jaar samen met haar ouders en haar twee broers in België. In Bulgarije was ze een bolleboos. Ze scoorde ruim boven het gemiddelde en ging ontzettend graag naar school. Toen ze hier op zevenjarige leeftijd aankwam, startte ze in het eerste leerjaar. Omdat ze de taal niet beheerste kon ze niet aansluiten bij haar leeftijdgenootjes. Ze kreeg een hekel aan school en scoorde slecht. Toen haar ouders Liza inschreven in een school met multileeftijdsklassen, ging het terug de goede kant op. Liza zit nu samen in de klas met acht- en negenjarige kinderen. Voor wiskunde behoort ze tot de top van de klas. Voor taal sluit ze meestal aan bij jongere klasgenootjes.

Het voorbeeld in Box 2 illustreert hoe multileeftijdsklassen meer mogelijkheden creëren voor binnenklasdifferentiatie. Dit kan vorm krijgen via zelfstandig werk, in kleine niveaugroepen of via coöperatief leren. De aanpak kan variëren van vak tot vak. In het basisonderwijs wordt er doorgaans sterker gedifferentieerd voor wiskunde en technisch lezen omdat deze vakken een specifieke leerlijn volgen. Wereldoriëntatie en muzische vorming lenen zich dan weer beter voor leeftijdoverstijgende instructie en verwerking, bijvoorbeeld via projectwerk.

Verder hebben multileeftijdsklassen als voordeel dat leerlingen langer les volgen bij dezelfde leraar. Hierdoor kent de leraar de leerlingen beter en is er meer tijd om een vertrouwensband op te bouwen (Lindström et al., 2011). De leraar kan hierdoor de leerstof beter afstemmen op de noden van de individuele leerlingen.

Maar er zijn ook tegenargumenten. Multileeftijdsklassen werken mogelijk belemmerend in het doelgericht werken binnen het curriculum (Moller et al., 2008). Tegenstanders menen dat het leraren verhindert om de instructie af te stemmen op het ontwikkelingsniveau van de leeftijdsgroep, zoals in het jaarklassensysteem. Een tweede tegenargument luidt dat multileeftijdsklassen een grote werkdruk creëren bij leraren. Volgens sommige bronnen zijn leraren onvoldoende opgeleid om te differentiëren in een multileeftijdsklas (Veenman, 1995).

Onderzoek naar de effectiviteit van multileeftijdsklassen

Er werd al heel wat onderzoek verricht naar de effectiviteit van multileeftijdsklassen in vergelijking met een indeling in leerjaren. Uit een review van Veenman (1995) blijkt dat multileeftijdsklassen gemiddeld genomen geen effect hebben op de prestaties van leerlingen, maar dat deze wel in beperkte mate gunstig zijn voor het welbevinden en de leermotivatie. De voordelen zouden iets groter zijn voor jongere dan voor oudere leerlingen. Het onderzoek naar de effectiviteit van multileeftijdsklassen is echter zeer inconsistent. De uiteenlopende onderzoeksresultaten hebben waarschijnlijk te maken met de verschillende manieren waarop instructie wordt georganiseerd binnen multileeftijdsklassen. Verschillende onderzoekers besluiten daarom dat de aard van de instructie crucialer is dan de indeling van de groep (Guo et al., 2014; Quail et al., 2014; Unrath et al., 1999; Wilkinson & Hamilton, 2003). Gutierrez en Slavin (1992) stelden bijvoorbeeld vast dat multileeftijdsklassen effectiever zijn wanneer er meer directe instructie wordt gegeven dan wanneer instructie meer geïndividualiseerd is. Daarnaast tonen heel wat onderzoeken methodologische tekortkomingen. Zo is er voor de multileeftijdsklassen vaak geen goed vergelijkbare controlegroep ter beschikking (Mason & Burns, 1996). Verschillen in uitkomsten tussen deze twee condities kunnen dan ook niet zomaar toegeschreven worden aan de verschillende groepssamenstelling. Mogelijks verschilden de groepen ook op andere vlakken met verschillende uitkomsten als resultaat. Echter, ook recente studies die hier expliciet rekening mee houden tonen uiteenlopende resultaten. Thomas (2012) vond geen effecten op prestaties tussen een indeling in leerjaren en graadklassen tussen de derde kleuterklas en het tweede leerjaar. Wilkinson en Hamilton (2003) vonden evenmin een effect in de lagere school. Lindström en Lindahl (2011) daarentegen vonden een significant negatief effect op prestaties in de bovenbouw van het lager onderwijs. Ook Mariano en Kirby (2009) vonden een negatief effect van multileeftijdsklassen op de prestaties van leerlingen in de tweede graad van het lager onderwijs.

Differentiële effecten zijn nog weinig onderzocht. Leuven en Ronning (2011) vonden dat multileeftijdsklassen soms positief zijn voor de prestaties van de jongsten in de groep. Voor de oudsten in de groep is deze indeling eerder nadelig. Guo et al. (2014) stelden positieve effecten vast op de woordkennis van kleuters, waarbij het effect het grootst was bij de jongsten van de klas. Bij oudere kleuters was het effect verwaarloosbaar.

Samengevat is er geen theoretische consensus over de mechanismen van multileeftijdsklassen en wordt deze inconsistentie weerspiegeld in de onderzoeksliteratuur.

2.2.2 Klas- en leeftijdoverstijgende niveaugroepen

Een bekende manier om flexibel in te spelen op de behoeften van leerlingen, is de werking in niveaugroepen. Leerlingen kunnen worden samen gezet naargelang hun niveau voor één of meerdere vak(onderdelen). Dit kan binnen een klas (in de vorm van binnenklasdifferentiatie)

of klasoverstijgend (als vorm van externe differentiatie). Het kan tevens binnen een leerjaar of leerjaaroverstijgend. De doelstellingen, instructie en evaluatie worden afgestemd op het niveau van de groep. Leerlingen van verschillende klassen worden dan voor bepaalde leergebieden herverdeeld over verschillende leraren. Zolang het aantal niveaugroepen het aantal leraren niet overschrijdt, kan elke niveaugroep afzonderlijk begeleid worden door een leraar. In verschillende Vlaamse lagere scholen wordt voor het inrichten van niveaugroepen voor technisch lezen een beroep gedaan op begeleiding door vrijwilligers, ouders en/of grootouders als begeleiders van een niveaugroepje.

De werking in niveaugroepen impliceert dat leerlingen in verschillende niveaugroepen bepaalde doelstellingen vroeger of later bereiken dan hun leeftijdgenoten. Een cruciaal evaluatiemoment vindt plaats op het einde van de lagere school of, in het secundair onderwijs, op het einde van de graad. De werking heeft niet noodzakelijk tot gevolg dat bepaalde leerlingen de eindtermen niet halen. De eindtermen vormen dan minimumdoelstellingen die alle leerlingen bereiken. Leerlingen in hogere niveaugroepen genieten van verbreding- of verdiepingsleerstof. Wanneer een leerling voor een bepaald vak de eindtermgebonden leerplandoelen toch niet haalt, beslist de klassenraad of de leerling al dan niet een getuigschrift of een attest verdient. Na het basisonderwijs bestaat de mogelijkheid om een leerling te laten starten in de B-stroom. In het secundair onderwijs kan het schoolbestuur voorzien dat leerlingen tekorten kunnen bijwerken in het tweede leerjaar van een graad (zie 2.3.4).

Klas- en leeftijdoverstijgende niveaugroepen worden vaker in het basisonderwijs (bijvoorbeeld in Sint-Camillus, Sint-Andreas en De Toverberg) georganiseerd dan in het secundair onderwijs. Dit heeft onder andere te maken met de structurele vorm van differentiatie in niveau- en interessegroepen via de bestaande onderwijsvormen en studierichtingen in het secundair onderwijs.

Argumenten voor en tegen niveaugroepen

Het indelen van leerlingen in niveaugroepen kent voor- en tegenstanders (Deunk et al., 2015). Voorstanders stellen dat kleine, homogene groepen toelaten om instructie, leertempo en leermaterialen beter af te stemmen op de behoeften van leerlingen, wat het leren ten goede komt (Hallam & Ireson, 2003; Van Avermaet & Sierens, 2010).

Tegenstanders beargumenteren dat lage presteerders in kleine niveaugroepen geen prikkels of steun krijgen van sterkere medeleerlingen die als rolmodellen optreden. Niveaugroepen beperken bovendien de interactie met een diversiteit aan medeleerlingen, wat niet strookt met de filosofie van inclusief of universeel onderwijs (Van Avermaet & Sierens, 2010). Wanneer de leraar meerdere niveaugroepen moet begeleiden, beperkt dit ook de interactie tussen de leerlingen en de leraar. Dit probleem is echter niet aan de orde wanneer er voldoende leraren of middelen voor handen zijn om elke groep afzonderlijk te begeleiden (bijvoorbeeld met SES-

uren of met vrijwilligers). Een laatste tegenargument luidt dat de verwachtingen van leraren eventueel lager liggen bij lagere niveaugroepen, waardoor er minder leerkansen worden gecreëerd.

De scholen die hun verhaal brengen in dit onderzoek kennen en nuanceren deze tegenargumenten. De niveaugroepen zijn geen vaststaand gegeven. Leerlingen kunnen flexibel van groep veranderen en zitten op verschillende niveaus voor verschillende leergebieden. Bovendien wordt de niveauwerking voor wiskunde en taal doorgaans gecombineerd met heterogene multileeftijdsklassen voor andere leergebieden.

Onderzoek naar de effectiviteit van niveaugroepen

De effectiviteit van niveaugroepen werd al vaak onderzocht (zie bijvoorbeeld meta-analyses van Kulik et al., 1982; Lou et al., 1996; Slavin, 1987a, 1987b, 1990). Een recente review toont aan dat de werking in niveaugroepen binnen *de kleuterklas* een matig positief effect heeft op de gemiddelde taalscore van de klas (Deunk et al., 2015). Slechts één studie onderzocht dit voor wiskunde (Chang, 2008) en stelde geen of eerder negatieve effecten vast. In de onderzochte studies ging het om binnenklasdifferentiatie door middel van niveaugroepen. De bezochte scholen in dit onderzoek organiseren meestal een klas- en leeftijdsoverstijgende niveauwerking. De studies verschillen bovendien in de operationalisering van 'niveaugroepen'. Sommige scholen gaan de klas indelen in twee groepen, andere gaan eerder meer of minder instructietijd voorzien voor bepaalde groepen. Vaak was geen informatie beschikbaar over hoe de groepen worden gevormd, evenmin over de aard en de kwaliteit van de instructie en eventuele beschikbaarheid van materialen. Deze informatie is echter belangrijk om de onderzoeksresultaten correct te interpreteren.

De resultaten van onderzoek naar de effecten van niveaugroepen in het *lager onderwijs* zijn wisselend. Deunk et al. (2015) onderscheiden in hun review twee soorten niveaugroepen: niveaugroepen binnen de klas en klassenindelingen op basis van niveaus (*tracking*). Dit laatste verschilt van de voorbeelden van niveauwerking in dit onderzoek. Bij *tracking* wordt de indeling zelden gewijzigd doorheen het schooljaar en zitten leerlingen in dezelfde groep voor verschillende leergebieden. Het begrip *tracking* verwijst doorgaans naar de indeling in onderwijsvormen in het secundair onderwijs. Maar wanneer een Vlaamse basisschool er voor zou kiezen om bijvoorbeeld twee klassen van het zesde leerjaar te maken: 6A met de sterke leerlingen en 6B met de zwakke leerlingen, dan is dat een voorbeeld van *tracking* (er van uitgaand dat de klasindeling van september tot juni ongewijzigd blijft).

Studies naar de effecten van niveaugroepen binnen de klas tonen meestal geen significante effecten (Leonard, 2001; Nomi, 2010; Tack & Farkas, 2006). Wel is een differentieel effect duidelijk. Niveaugroepen binnen de klas hebben een klein positief effect op de leesprestaties van hoge presteerders en een klein negatief effect op die van lage presteerders. In dat opzicht

blijkt dat de praktijk een divergent effect heeft (Condrón, 2008; Nomi, 2010). De kloof tussen hoge en lage presteerder wordt groter.

Twee studies tonen aan dat klassen indelen op basis van niveau (*tracking*) in het basisonderwijs een klein negatief effect heeft op wiskundeprestaties, vooral voor leerlingen met een gemiddeld prestatieniveau (Macqueen, 2012; Whitburn, 2001).

Deunk et al. (2015) benadrukken dat de verschillende resultaten mogelijks te maken hebben met het feit dat niveaugroepen enkel werken wanneer de instructie ook voldoende aangepast is aan de specifieke behoeften van de leerlingen. Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat de combinatie van adaptieve testen, feedback en gedifferentieerde instructie een positief effect heeft op de prestaties van leerlingen.

Onderzoek naar het effect van een klasoverstijgende niveauwerking in het *secundair onderwijs*, los van de bestaande onderwijsvormen, ontbreekt.

2.2.3 Graadevaluatie in het secundair onderwijs

In tegenstelling tot het basisonderwijs, waar het getuigschrift pas na zes jaar wordt toegekend, zijn secundaire scholen verplicht om per graad te attesteren. Het schoolbestuur van een secundaire school kan beslissen dat in één of meer structuuronderdelen de leerjaarevaluatie wordt vervangen door een graadevaluatie. Bij graadevaluatie wordt het oriënteringsattest van het eerste leerjaar van de graad vervangen door een attest van regelmatige lesbijwoning. Pas op het einde van de graad beslist de klassenraad of de leerling in voldoende mate de leerplandoelstellingen heeft bereikt en mag overgaan naar de volgende graad. De middenschool (MS) Prins van Oranje past graadevaluatie toe.

2.2.4 Flexibele uurroosters en het bundelen van vakken

Zowel in het basis- als secundair onderwijs is het mogelijk om af te stappen van een vast uurrooster. Scholen zijn vrij in het aantal uren dat ze besteden aan elk vak. Dat maakt het mogelijk uurroosters af te stemmen op de behoeften van het leerlingenpubliek. Zo kan een leraar bepaalde weken meer uren lesgeven en andere weken minder. Een andere mogelijkheid is dat een vak van twee uren de ene helft van het schooljaar vier uren wordt ingeroosterd, en de andere helft van het schooljaar niet (bijvoorbeeld in de IVG-School). Vakken kunnen ook als een pakket worden aangeboden aan de leerlingen waarna leerlingen de vakken zelf een plaats geven in hun weekplanning. Elke leerling wordt daarbij van heel nabij ondersteund door een vast team van leraren. Via co-teaching kan flexibel ingespeeld worden op de behoeften van de leerlingen. Zo kan de ene leraar instaan voor instructie voor de leerlingen

die hier nood aan hebben, terwijl de andere instaat voor de begeleiding van zelfstandig leren. Een voorbeeld hiervan is de werking in MS Prins van Oranje.

2.2.5 Modulair onderwijs

Sommige secundaire scholen bieden hun onderwijs modulair aan (bijvoorbeeld PTS MM). Daarbij wordt het onderwijs per studiegebied niet georganiseerd in graden of leerjaren maar in modules. Een module is het kleinste deel van een opleiding dat door de overheid wordt erkend met een deelcertificaat. Wanneer het leertraject van de leerling niet leidt tot een volwaardige kwalificatie, heeft de leerling wel reeds één of meerdere deelkwalificaties op zak. Zulke deelcertificaten passen binnen een systeem van gedifferentieerde studiebekrachtiging (VLOR, 2015).

Sinds 2000 wordt in het voltijds beroepssecundair onderwijs geëxperimenteerd met modulair onderwijs (Vlaamse Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2008). Daarbij wordt gestreefd naar:

- een maximum aan gekwalificeerde uitstroom
- een flexibele afstemming op de arbeidsmarkt
- tussentijdse succesbelevingen
- een stimulans tot levenslang leren
- een doorzichtig onderwijsaanbod

In het modulair onderwijs gelden geen leerplannen maar competentieprofielen. De competenties worden behaald door het succesvol afwerken van modules en stages.

Scholen die voltijds secundair onderwijs aanbieden, mogen modulair onderwijs enkel inrichten als ze tijdens het schooljaar 2007-2008 reeds aan het experiment deelnamen. Ook in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) bestaan er sinds 2008 een aantal gemodulariseerde opleidingen.

2.2.6 Structureel ingebouwde uren voor remediëring, verdieping of verbreding

Sommige secundaire scholen roosteren structureel een aantal uren in voor remediëring, verbreding of verdieping. Dit kan met het complementaire gedeelte of de vrije ruimte⁸. Leerlingen die meer uitdaging nodig hebben, krijgen tijdens deze uren bijvoorbeeld de mogelijkheid om te werken aan projecten of een nieuwe taal leren. Leerlingen die achterophinken voor bepaalde vakken krijgen de kans om leerstof bij te werken. Scholen

⁸ Het complementair gedeelte of de vrije ruimte omvat de uren in de tweede en derde graad die niet besteed worden aan basisvorming of het specifieke gedeelte van de opleiding.

kunnen deze uren klas- of leerjaaroverstijgend aanbieden. Een inspirerend voorbeeld hiervan wordt gegeven in de casus van Stedelijk Lyceum Quellin.

2.3 Flexibele praktijken voor specifieke doelgroepen

2.3.1 Niveauwerking voor specifieke doelgroepen

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen voor een beperkt aantal uren aansluiten bij een andere (klas)groep. In het lager onderwijs is de kangoeroeklas voor leerlingen met leervoorsprong hier een voorbeeld van. De kangoeroeklaswerking gebeurt doorgaans leerjaaroverstijgend. De leerlingen krijgen tijdens deze uren extra leerstof aangeboden of werken aan een project. De leerstof die ze missen betreft vaak herhaling of leerstof die ze zelfstandig kunnen verwerken.

Een tweede voorbeeld van niveauwerking voor een selectie van leerlingen is de praktijk waarbij leerlingen een bepaald vak volgen in respectievelijk een lager of hoger leerjaar. Zo vermijdt men zoveel mogelijk het overdoen van het volledig programma van een leerjaar. Leerlingen die bijvoorbeeld problemen hebben met wiskunde, kunnen dit vak opnieuw volgen, terwijl ze voor de andere vakken wel overgaan. Dit is bijvoorbeeld mogelijk in de IVG-School.

Een laatste voorbeeld betreft de mogelijkheid te 'proeven van het eerste leerjaar'. Sterkere kinderen in de derde kleuterklas volgen al instructie voor lezen of rekenen en sluiten gedurende een beperkt aantal uren aan bij het eerste leerjaar. Het voordeel van deze vorm van differentiëren is dat er geen extra leraar ingezet moet worden om deze leerlingen te begeleiden (zoals in Sint-Andreas). Hiermee vergelijkbaar is de mogelijkheid om tijdens het laatste jaar secundair onderwijs al vakken mee te volgen aan de hogeschool.

2.3.2 Extra remediëring, verbreding en verdieping

Scholen kunnen extra uren voor remediëring, verbreding en verdieping voorzien voor leerlingen die hier behoefte aan hebben. Dit kan binnen de schooluren. In dat geval plant de school de extra uren buiten het vaste uurrooster in, maar zonder het maximum lestijdenpakket van 36 uren te overschrijden (bijvoorbeeld de STAM-klas in Atheneum MXM). Dit kan ook optioneel, buiten de schooluren worden georganiseerd (zie bijvoorbeeld de 'cluburen' in Stedelijk Lyceum Quellin). Dergelijk aanbod kadert binnen het concept van de brede school.

2.3.3 Lessen volgen in een andere school

Om allerlei redenen kan een school een samenwerkingsakkoord sluiten met een andere school om een leerling daar een deel van de lessen te laten volgen. Indien die andere school tot hetzelfde schoolbestuur behoort, zijn de leraren stemgerechtigd in de klassenraad van de school waar de leerling is ingeschreven, zo niet hebben ze enkel adviesbevoegdheid. Het is de school van inschrijving die bevoegd blijft voor evaluatie en studiebekrachtiging. De mogelijkheid moet in het schoolreglement van de school van inschrijving worden opgenomen. Lesbijwoning in een andere school kan gecombineerd worden met vrijstellingen in de school van inschrijving (zoals in Atheneum Lokeren).

2.3.4 Doorstroom na tekorten

Het schoolbestuur kan beslissen dat in één of meer structuuronderdelen de klassenraad leerlingen met tekorten kan laten overgaan naar een hoger leerjaar (na het eerste leerjaar van de eerste, tweede of derde graad). Het oriënteringsattest wordt dan vervangen door een attest van regelmatige lesbijwoning (ARL) in het eerste leerjaar. Het Atheneum MXM voorziet deze mogelijkheid voor (ex-)anderstalige nieuwkomers. De bedoeling is dat leerlingen hun tekorten wegwerken in het tweede leerjaar van de graad. Het doorstromen na tekorten wordt doorgaans toegepast bij leerlingen waarvoor het toekennen van een A-attest niet gerechtvaardigd is, en het toekennen van een B- of C-attest als té ingrijpend wordt beschouwd. Hiermee wordt zittenblijven vermeden. Doorstroom na tekorten is geen leerlingenrecht maar een klassenraadsbevoegdheid.

De doorstroom na tekorten verschilt van graadevaluatie (zie 2.2.3). De doorstroom na tekorten is niet structureel ingebouwd, maar geldt voor individuele leerlingen die doorgaans slechts op één of twee vakken een onvoldoende behaalden. De beslissing over het doorstromen na tekorten wordt doorgaans genomen eind juni of eind augustus. Graadevaluatie wordt structureel ingebouwd. Het oriënteringsattest van het eerste leerjaar van de graad wordt vervangen door een attest van regelmatige lesbijwoning voor een volledige groep leerlingen. De beslissing over graadevaluatie wordt voor de start van het schooljaar genomen.

2.3.5 Studieduur

Voor een leerling van een opleiding secundair na secundair (Se-n-Se) of van de Hogere beroepsopleiding (HBO5) verpleegkunde kan de klassenraad beslissen om de gebruikelijke duur van de opleiding te verdubbelen om de combinatie van opleiding en werken haalbaar te maken. De studiebelasting van één schooljaar wordt dan gespreid over meerdere jaren. De klassenraad beslist over de wijze van opsplitsing van het programma. Een spreiding van de studieduur is ook mogelijk voor zieke leerlingen en leerlingen met specifieke

onderwijsbehoeften. In Atheneum Lokeren bijvoorbeeld spreidt Jonas, een leerling met ASS, de derde graad over vier schooljaren. Op het einde van het vijfde jaar kreeg hij een attest van regelmatige lesbijwoning. Op het einde van het tweede schooljaar in het vijfde jaar, ontving hij een A-attest. Het zesde jaar spreidt hij op dezelfde manier over twee schooljaren. Tijdens de focusgesprekken werden vanuit andere scholen voorbeelden gegeven waarbij de derde graad gespreid werd over drie jaren voor een leerling met anorexia of voor een leerling die een ingrijpende transplantatie onderging.

Een spreiding van studieduur is een klassenraadbevoegdheid en niet afdwingbaar door leerlingen of hun ouders.

2.3.6 Vrijstelling van lessen en (delen van) vakken

In het secundair onderwijs kan de klassenraad een leerling vrijstellen voor die leerstofonderdelen of vakken die de leerling al eerder met vrucht heeft doorlopen. Doorgaans gaat het om leerlingen die (voor bepaalde vakken) blijven zitten. Hierdoor komt ruimte vrij voor een gedeeltelijk alternatief programma dat qua aantal wekelijkse lessen gelijk is aan het standaardprogramma. In de IVG-School bijvoorbeeld, kunnen zittenblijvers tijdens de vrijgestelde uren vakken volgen in een hoger leerjaar (bij hun vroegere klasgenoten), zelfstandig remediëringsoefeningen verwerken voor vakken waarmee ze moeite hebben, of ondersteund worden door leerlingenbegeleiding.

De klassenraad kan ook beslissen dat een leerling een vrijstelling krijgt voor bepaalde programmaonderdelen omwille van leerstoornissen, hoogbegaafdheid of tijdelijke leerachterstanden. De vrijgekomen uren kunnen worden ingevuld met een alternatief programma dat tegemoetkomt aan de specifieke noden van de leerling. Voor (ex-)anderstalige nieuwkomers kan een school bijvoorbeeld meer uren Nederlands in plaats van moderne vreemde talen voorzien (bijvoorbeeld in Atheneum MXM). Een hoogbegaafde leerling kan vrijgesteld worden voor bepaalde lessen om te werken aan een zelfgekozen project of om vakken te volgen bij een andere studierichting. De leerling verwerkt de gemiste lessen dan zelfstandig (zoals in Atheneum Lokeren). Voor zieke leerlingen kan de klassenraad één of meer vakken van de lessentabel vervangen door andere gelijkwaardige vakken of vakken op een alternatieve manier laten verwerken (bijvoorbeeld theorie rond Lichamelijke Opvoeding voor een leerling die niet actief kan deelnemen aan de LO-les). De toekenning van vrijstellingen is niet afdwingbaar en mag er nooit toe leiden dat de finaliteit (kwalificatie) van de opleiding in het gedrang komt. De leerdoelen waarvoor de leerling is vrijgesteld worden indien mogelijk vervangen door gelijkwaardige doelen.

Leerlingen met een topsportstatuut en leerlingen met een topkunstenstatuut hebben recht op een bepaald aantal dagen gewettigde afwezigheid om schoolextern deel te nemen aan stages, toernooien, optredens of trainingen (zoals in het Sint-Lodewijkscollege). De lesbijwoning

waarvoor de leerlingen worden vrijgesteld wordt opgevangen via zelfstudie. Daarnaast kan de klassenraad voor topcultuurstatuten een gedeeltelijke vrijstelling van lesbijwoning op weekbasis verlenen om de leerling zijn topkunsttalenten in een hoogwaardige artistieke context te laten ontplooiën (bijvoorbeeld een vrijstelling van het vak Frans om als top-violist individueel onderricht te krijgen van een gereputeerde Franstalige docent viool).

3. Verticale analyse

De leeswijzer (Tabel 6) geeft voor elke school een overzicht van de praktijken die ze toepast. Hieruit blijkt de grote variëteit aan mogelijkheden. Hoewel verschillende scholen soms eenzelfde praktijk toepassen, illustreren de casussen dat de concrete realisatie sterk kan verschillen naargelang de aanleiding, de context of de visie van de school. Met andere woorden, 'de' flexibele leerweg bestaat niet.

In deze paragraaf stellen we de geselecteerde casussen uit het basis- en secundair onderwijs voor op basis van een verticale analyse. We bespreken casus per casus uitvoerig. Op die manier wordt het mogelijk de variëteit aan flexibele leerwegen in de diepte en in detail weer te geven. De ordening van de casussen is niet toevallig, maar gebeurde op grond van volgende inhoudelijke argumenten, die uit de analyse naar voor kwamen.

In het basisonderwijs is sprake van twee ontstaanscontexten. De eerste vier scholen die aan bod komen, passen flexibele leerwegen toe als antwoord op een veranderende leerlingenpopulatie. De laatste vier scholen zijn nieuw opgerichte scholen met een welbepaalde visie waarbinnen flexibele leerwegen van bij de start een plaats kregen.

De acht secundaire scholen kozen voor flexibele leerwegen vanuit hun zoektocht naar een betere manier om om te gaan met verschillen tussen leerlingen. De wijze waarop ze dat doen verschilt echter van school tot school. Twee groepen scholen kunnen daarbij onderscheiden worden. Ten eerste is er een groep scholen die voornamelijk praktijken voor specifieke leerlingen of doelgroepen heeft ontwikkeld, de tweede groep heeft flexibele leerwegen die structureel zijn ingebouwd en van toepassing zijn voor alle leerlingen. De casussen zijn geordend van de scholen die het sterkst inzetten op specifieke leerlingen of doelgroepen naar de scholen die kiezen voor structureel ingebedde flexibele leerwegen.

	Basisscholen								Secundaire scholen							
	Sint-Camillus	Sint-Andreas	De Toverberg	Basischool Denderleeuw	De Wonderfluit	De Levensboom	Mijn School	Triangel	Sint-Lodewijkscollege	Atheneum Lokeren	Atheneum MXM	Stedelijk Lyceum Quellin	Kindsheid Jesu	IVG-School	PTS MM	MS Prins van Oranje
Vrijstelling van vakken voor zittendblijvers of ex-OKAN ⁹																
Voor remediering																
Voor verbreding of verdieping																
Voor leerlingenbegeleiding																
Vrijstelling van lessen of vakonderdelen																
Voor verdieping of verbreding																
Voor remediering																
Voor training																
Voor (chronisch) zieken																

3.1 Inspirerende voorbeelden uit het basisonderwijs

3.1.1 Sint-Camillus: Differentiëren en talentgericht werken



Sint-Camillus is een katholieke basisschool aan de stadsrand van Sint-Niklaas. De school bestaat uit een hoofdschool en een wijkafdeling. Wij gingen op bezoek in de hoofdschool. Deze telt 170 leerlingen, waarvan meer dan 85% indicatorleerlingen van maar liefst 43 verschillende nationaliteiten. Typende kenmerken van de school zijn de multiculturaliteit, de sterke ouderbetrokkenheid en de huiselijke sfeer. We spraken met Ilse

Martens (directeur), Marijke (zorgcoördinator), Jacqueline (zorgleerkracht), een ouder en drie leerlingen.

⁹ Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers.

Als ik een kleur zou mogen kiezen voor deze school, kies ik blauw, blauw van de hemel, waar de vogels vrij zijn. Op deze school voel ik me vrij, we mogen veel kiezen, zoals op de talenteneilanden. (Cedric¹⁰, 11 jaar)

Een veranderende leerlingenpopulatie

De afgelopen 15 jaar is het leerlingenaantal van Sint-Camillus verdrievoudigd, onder andere door een sterke toestroom van allochtone en kansarme leerlingen. Vanuit het schoolteam ontstond de nood om op alternatieve wijze te differentiëren, wat tien jaar geleden leidde tot de mogelijkheid om leerlingen met leerachterstand voor taal of rekenen te laten aansluiten bij een lager leerjaar. Maar leerlingen met een andere moedertaal dan de instructietaal hinken soms meer dan één leerjaar achterop. Bovendien leidt de taalachterstand vaak tot problemen op andere leergebieden, zoals wereldoriëntatie. Samen met het schoolteam zochten de directeur en de zorgcoördinator naar een manier om alle leerlingen met hun eigen talenten zo goed mogelijk te begeleiden in hun schoolse ontwikkeling. De huidige werking is het resultaat van tien jaar uitproberen, evalueren en bijsturen.

Niveaugroepen voor taal en rekenen

Sinds een zevental jaren richt Sint-Camillus voor de volledige lagere school klasoverstijgende niveaugroepen in voor taal en rekenen. De leerlingen volgen elke voormiddag, behalve op woensdag, afwisselend taal en rekenen binnen deze niveaugroepen. Van het eerste tot en met het vierde leerjaar is er zowel voor rekenen als taal een A-groep en een B-groep. In vergelijking met de A-groepen zijn de B-groepen kleiner en wordt er op een trager tempo en met meer materiaal gewerkt. In het vijfde en het zesde leerjaar is er slechts één niveaugroep per leerjaar. Ter illustratie worden de tien rekgroepen weergegeven in Figuur 5. De tien niveaugroepen worden begeleid door de zes klasleerkrachten en vier SES-leerkrachten.



Figuur 5. Voorbeeld van de niveaugroepen voor rekenen in Sint-Camillus

¹⁰ Om de anonimiteit van de kinderen te bewaken, worden pseudoniemen gebruikt.

Elke zes weken evalueren de leerkrachten in samenspraak met de zorgcoördinator het traject van elke leerling. De niveaugroep wordt afzonderlijk bepaald voor taal en voor rekenen. Dit gebeurt op basis van verschillende aspecten, waaronder de werkhouding, prestaties en het psychosociaal functioneren van de leerlingen. Indien nodig wordt een leerling geheroriënteerd naar een andere groep. In elke niveaugroep kunnen dus leerlingen van verschillende leeftijden zitten. Dankzij de niveauwerking is het mogelijk de leerinhouden beter af te stemmen en krijgen leerlingen de kans om hun achterstand in te halen. Op die manier worden alle leerlingen zo goed mogelijk voorbereid op de overstap naar het secundair onderwijs. Ondanks alle inspanningen, stromen heel wat leerlingen op twaalfjarige leeftijd uit naar de B-stroom (in 2015-2016 was dit bijvoorbeeld een derde).

Sommige kinderen doen er langer dan een schooljaar over om de leerstof van een bepaald leerjaar onder de knie te krijgen. Ze blijven dan niet zitten maar maken een slalombeweging, bijvoorbeeld 1B-2B-2A-3B-3A-4B. In dit voorbeeld doet een leerling er zes jaar over om de leerstof tot het vierde leerjaar te verwerken. Na dergelijk traject, kunnen leerlingen starten in de B-stroom. Anderen blijven nog een jaar langer bij Sint-Camillus om alsnog de eindtermen te bereiken en dus een getuigschrift te behalen. Er zijn ook leerlingen die een sprong maken; verschillende leerlingen die zijn gestart in een B-groep halen uiteindelijk toch binnen de zes jaar de leerstof van het zesde. Het is belangrijk dat die opening er is en dat dit elke zes weken wordt geëvalueerd. (Marijke, zorgcoördinator)

De niveauwerking biedt volgens de betrokkenen verschillende voordelen. Vooreerst kunnen leerlingen niet blijven zitten in de klassieke betekenis van het woord. Wel is het mogelijk dat ze bijvoorbeeld van 4B naar 4A doorstromen. De geïnterviewde ouder getuigt dat de niveauwerking een goede afstemming garandeert op de mogelijkheden van elke leerling, wat het welbevinden en bijgevolg de resultaten ten goede komt. Zowel de directeur als de zorgcoördinator geven aan dat de gedragsproblemen op school sinds de niveauwerking progressief zijn gedaald.

Het systeem is zeker goed voor de zwakkere kinderen. Als kinderen zouden blijven zitten, zouden ze dat voelen als een soort falen, maar omdat ze doorstromen hebben ze dat niet. En als je je beter voelt, zijn je punten ook beter. (ouder)

Marijke (zorgcoördinator) geeft aan dat de overstap naar het secundair onderwijs vlot verloopt, althans als het advies van de school wordt gevolgd. De kinderen van de geïnterviewde ouder kregen het advies te starten in de A-stroom.

Bij Isma gaat dat super. Ze heeft een jaar Latijn gedaan en had een A-attest, maar ze vond Latijn niets voor haar. Nu volgt ze ASO zonder Latijn. Masud deed ook ASO maar hij wou liever informatica doen en zit nu in het TSO. Ik was heel benieuwd naar dat eerste rapport, omdat je

*dan de waarde van de school ziet. Isma had 86 en Masud 79, dat is voor mij een bevestiging.
(moeder van Isma en Masud)*

Leeftijdsheterogene talenteneilanden

Voor andere leergebieden stapte Sint-Camillus vanaf schooljaar 2014-2015 volledig af van het leerstofjaarklassensysteem. De leerlingen worden sindsdien ingedeeld in leeftijdsheterogene talentengroepen. Door leerlingen van verschillende leeftijden samen te zetten, beoogt de school de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen en meer kansen te creëren tot coöperatief leren. De leeftijdsheterogene samenstelling laat toe om sterker te differentiëren.



Figuur 6. Talentengroepen in Sint-Camillus.

De zes talentengroepen worden voorgesteld in Figuur 6. Omwille van de specifieke vaardigheden die in het eerste leerjaar worden aangeleerd, blijft deze groep apart. Er is wel een heel nauwe samenwerking met de tweede en derde kleuterklassen (tevens multileeftijdsklassen). Er zijn twee parallelle klassen van het tweede en derde leerjaar en drie parallelle klassen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Behalve rekenen en taal, komen alle leergebieden via projectmatige werkvormen in deze groepen aan bod. De talentgerichte werking is geconcretiseerd in de talentenarchipel met negen bijzondere eilanden¹¹: het taaleiland, denkeiland, muzikeiland, sameneiland, wereldeiland, beeldeiland, fijneiland, beweegeland en ondernemerseiland. Deze insteek daagt leerlingen uit om aan te geven wat ze graag doen op een eiland of wat ze er nog zouden willen doen. Dankzij de talentenarchipel ontdekken leerlingen dat ze meer talenten hebben dan ze zelf denken. Volgens Marijke biedt

¹¹ Zie <http://www.talentenarchipel.be>

deze werking een gepast antwoord op de specifieke leerlingenpopulatie van de school. Het aanbod dat de leerlingen thuis krijgen binnen de verschillende culturen is vaak zeer uiteenlopend.

Bij sommige gezinnen merk je dat er thuis bijvoorbeeld geen puzzels, kleurboekjes of dergelijke aanwezig zijn. Dit heeft een invloed op de schoolse prestaties. Maar als je die talentenwerking opstart, zie je plots dat ze wel goed zijn in andere zaken. Kinderen kunnen hier bijvoorbeeld op jonge leeftijd wel al zelfstandig cakejes bakken. Ze pakken een lepel en een kom, meel en suiker, en die cake, die smaakt perfect. Die talenten naar boven halen is noodzakelijk om succeservaringen te creëren. (Marijke, zorgcoördinator)

Binnen de talentengroepen werken alle leerlingen aan eenzelfde project maar wel op hun eigen niveau. Dit gebeurt doorgaans met de lespakketten van Zonnestraal en Zonneland. Zo kan een leerling met leerachterstand die op basis van zijn leeftijd in het zesde leerjaar zit, de doelstellingen nastreven, zelfstandig werken en geëvalueerd worden volgens de leerdoelen van het vierde leerjaar.

Als we merken dat iemand van het vierde heel sterk is, dan sluit die meer aan bij de groep van het zesde. De thema's van Zonneland zijn elk jaar anders, dus dat maakt niet echt uit. Zij gaan nooit de leerstof twee jaar na elkaar zien. (Marijke, zorgcoördinator)

Een ruimdenkende visie en sterke inzet op ouderbetrokkenheid

Zowel de directeur als de zorgcoördinator noemen de talentgerichte visie als een belangrijke randvoorwaarde voor de realisatie van de niveauwerking en de talentengroepen. Leerkrachten moeten durven loslaten waar ze zelf mee zijn opgegroeid. De huidige visie vraagt om afstand te nemen van handleidingen die eerder gericht zijn op 'de gemiddelde leerling' en om verschillen tussen kinderen te leren identificeren en appreciëren. Om deze breed gedragen visie te bestendigen, is volgens de school een bottom-up gestuurde implementatie van vernieuwingen fundamenteel. Sint-Camillus hecht daarom veel belang aan teambuilding. De directeur tracht iedereen te betrekken bij elke stap die gezet wordt en creëert zowel formele als informele overlegmomenten om de teamleden op dezelfde golflengte te brengen.

Drie à vier jaar geleden gaven leerkrachten zelf aan dat bijvoorbeeld wereldoriëntatie stroef verliep, omdat het niveau voor de verschillende vakken onderling (wiskunde, taal en wereldoriëntatie) voor sommige kinderen soms heel ver uit elkaar lag. Leerkrachten verlangden zelf naar een makkelijker en haalbaar systeem. De vraag naar verandering kwam dus echt van de leerkrachten. En op die manier zijn we op zoek gegaan, vertrekkende vanuit de leerkrachten. (Ilse, directeur)

Naast de sterke band binnen het lerarenteam wordt ook de ouderbetrokkenheid hoog in het vaandel gedragen. De directeur noemt de transparantie naar ouders als één van de succesfactoren van de werking. Via de dagelijkse schoolpoortcontacten wisselt het schoolteam voortdurend informatie uit en schept ze de basis voor een vertrouwensband. Het specifieke publiek van de school vereist bovendien alternatieve strategieën om ouders te betrekken. Klassieke info-avonden zijn bijvoorbeeld niet in trek omdat veel ouders 's avonds thuis blijven om verscheidene redenen. Deze vaststelling leidde tot de oprichting van de 'meedenkmama's'. Tweemaandelijks komen een aantal moeders en twee leerkrachten in de namiddag samen om te vergaderen en activiteiten voor te bereiden. De ouderbetrokkenheid wordt verder gestimuleerd via verschillende activiteiten zoals de maandelijkse fruitsla-dag, waarbij ouders fruit komen snijden en tegelijk vertrouwd worden met het schoolconcept en gedachten uitwisselen over de schoolwerking. Deze vormen van ouderbetrokkenheid zijn cruciaal voor de communicatie over de specifieke werking van de school. De geïnterviewde ouder illustreert dit met het scepticisme tegenover de talentenwerking dat aanvankelijk leefde bij de ouders. Dankzij de hoge mate van ouderbetrokkenheid kon hierover in een open klimaat gecommuniceerd worden en kon de school het vertrouwen van de ouders winnen.

Dat was aanvankelijk wel een struikelblok. Je komt van jarenlang traditioneel onderwijs en dan stap je over naar een ander systeem. Daar hadden ouders wel schrik voor, schrik voor het onbekende, en vooral schrik voor het niveau. Als ze van hier overstappen naar het middelbaar, hebben ze dan wel genoeg leerstof gekregen? De school heeft de ouders heel goed geïnformeerd hierover. Het is makkelijk om gewoon kinderen in 4-5-6 te zetten en dan te dubbelen, terwijl dat niet altijd goed is en weinig motiveert. En deze school doet moeite om het anders te doen. Ik wist dat het goed zou zijn voor de zwakkere leerlingen, maar ik wou nog zien of het ook goed zou zijn voor de sterken, en ik zie dat het werkt. (ouder)

3.1.2 Sint-Andreas: Klasoverstijgende niveaugroepen en de schakelklas



Sint-Andreas is een katholieke basisschool in Brugge en telt ongeveer 600 leerlingen, waarvan een vierde indicatorleerlingen zijn. De school profileert zich als een zorgbrede leerschool en wordt gekenmerkt door haar laagdrempeligheid, uitgebreide zorg en aandacht voor welbevinden. We maakten kennis met de flexibele praktijken via gesprekken met Martine Fontaine (directeur), Tine (zorgleerkracht), Ann (halftijds leerkracht schakelklas en halftijds zorgleerkracht), een ouder en vijf leerlingen.

Ik kom graag naar school. Als er een probleem is, dan wordt er écht geluisterd en gepraat. (Allison, 11 jaar)

Hoe het begon

Toen het leerlingenaantal twintig jaar geleden zakte en de populatie meer divers werd, ging de voormalige directeur op zoek naar een manier om het tij te keren. Hij liet zich inspireren door het ervaringsgericht onderwijs, wat onder meer leidde tot de implementatie van hoekenwerk, contractwerk en andere vormen van binnenklasdifferentiatie. Hiermee zette hij de eerste stappen richting de huidige aanpak. De werking werd de afgelopen decennia verschillende keren bijgestuurd. Daarbij zocht de school telkens naar een evenwicht tussen de verrijkende voordelen van heterogene klasgroepen enerzijds en maatwerk binnen niveaugroepen anderzijds.

Leerprogressie via klasoverstijgende niveaugroepen voor wiskunde

De toekenning van zorguren in 2003 creëerde de mogelijkheid om de differentiatie verder uit te breiden. Sindsdien organiseert de school wiskunde, binnen elk leerjaar, gedurende zes uren per week klasoverstijgend in niveaugroepen. Concreet volgen de leerlingen van de drie parallelle klassen, wiskunde in vier niveaugroepen (zie Box 3). De drie klasleerkrachten en de zorgleerkracht nemen elk een groep onder hun hoede. De vier leerkrachten stemmen de leerstof en de werking op een wekelijks overleg nauwkeurig op elkaar af.

Box 3. Vier niveaugroepen

De sterkste groep zijn de *bollebozen*. Deze groep heeft weinig tot geen instructie nodig en spendeert de meeste tijd aan het zelfstandig verwerken van uitbreidingstaken.

De tweede groep is de *standaardgroep*. Leerlingen uit deze groep verwerken de basisleerstof en de uitbreidingsleerstof maar vragen iets meer begeleiding.

Leerlingen uit de derde groep, de *basisgroep*, moeten enkel de basisleerstof verwerken. De leerlingen worden intensief begeleid en kunnen hulpmiddelen gebruiken.

De vierde groep heet de *terugkeergroep*. Deze groep richt zich op leerlingen met een leerachterstand. Een deel van deze leerlingen start het secundair onderwijs in de B-stroom.

De toewijzing van een leerling aan een niveaugroep gebeurt op basis van leerlingvolgtoetsen en wordt twee keer per jaar geëvalueerd door de klassenraad. Wanneer een groepswijziging is aangewezen, vraagt de school toestemming aan de ouders. Bij een toewijzing aan de terugkeergroep worden de ouders uitgenodigd voor een gesprek.

Het belangrijkste voordeel van de niveauwerking is dat leerlingen de leerstof voor wiskunde op hun eigen tempo verwerken. Sterkere leerlingen worden uitgedaagd met uitbreidingsleerstof terwijl minder sterke leerlingen extra instructie en de nodige hulpmiddelen krijgen aangereikt.

Ik kon niets leren op mijn vorige school, want iedereen zat samen. Sommigen wisten al alles. Nu is het veel beter. (Allison, 11 jaar, bollebozen)

Op mijn vorige school had ik problemen met taal en wiskunde. Hier krijgen we extra hulp. Ik zou wel liever in het zesde zitten voor wiskunde maar het is gewoon nodig. Als ik mee zou moeten doen met het zesde zou ik meer problemen hebben en meer fouten maken. (Jana, 12 jaar, terugkeergroep)

Leerkrachten moeten binnen een niveaugroep nog steeds differentiëren, maar voor een minder grote spreiding aan niveaus. Dit verlicht de werklast van de leerkrachten. Een mogelijke valkuil is dat leerkrachten hierin gaan berusten.

Er bestaat een gevaar dat leerkrachten gaan denken dat leerlingen die al in niveaugroepen zitten minder nood hebben aan differentiatie. Het is uiteraard de bedoeling dat je ook binnen die niveaugroep gaat differentiëren. (Martine, directeur)

Een belangrijke voorwaarde om deze vorm van differentiatie te realiseren, is volgens de directeur dat de leerlinggerichte visie gedragen wordt door de hele school. Wanneer leerkrachten deze visie dreigen te verliezen, gaat de directeur met hen in gesprek. Een aantal keren liet ze leerkrachten zorgtaken opnemen om hen de visie terug bij te brengen.

Er zijn twee dingen belangrijk, namelijk het welbevinden van het kind en de progressie. Het is daarom belangrijk om te vertrekken van een onvoorwaardelijk respect voor het tempo van elk kind. Bij mensen die dat niet meer zien, waar het wat vast zit, kan je niet gaan verplichten. Dan ga ik in gesprek of ik laat hen zorgleerkracht zijn voor een aantal jaar. Als ze dan terugkeren gaan ze totaal anders om met hun klas dan daarvoor. (Martine, directeur)

Een tweede voorwaarde is een voldoende groot leerlingenaantal. Toen de school startte met differentiatiemaatregelen zoals contractwerk en hoekenwerk, steeg het leerlingenaantal tot 700 leerlingen. Dit maakte extra uren vrij en creëerde mogelijkheden voor een werking in niveaugroepen over parallelle leerjaarklassen heen.

De werking in niveaugroepen vraagt ten slotte dat wiskunde voor alle klassen binnen een bepaald leerjaar op hetzelfde moment wordt ingepland. De leerlingen moeten op vastgelegde tijdstippen van lokaal wisselen, wat soms tot drukte kan leiden. De dagindeling is hierdoor minder flexibel.

Je kan bijvoorbeeld niet zeggen: we zijn nu nog bezig met godsdienst, ik ga hiermee verder. Het is iets minder flexibel, je zit vast aan dat lessenrooster. (Martine, directeur)

Spelend leren in de schakelklas

De schakelklas kwam er een achttal jaar geleden op initiatief van de huidige directeur. Op dat moment stond zij als leerkracht voor het eerste leerjaar. Ze stelde herhaaldelijk vast dat de overgang tussen de kleuterschool en de lagere school voor veel leerlingen stroef verliep en trok op onderzoek uit. Ze startte met observaties in de derde kleuterklas:

Ik vroeg me af waarom de kinderen in de derde kleuterklas zoveel bijleerden maar vastliepen wanneer ze in het eerste leerjaar kwamen. Ik heb ontzettend veel geleerd van de observaties en heb hun manier van werken doorgetrokken naar het eerste leerjaar. (Martine, directeur)

Martine kreeg de kans om een schakelklas op te richten, bedoeld voor kinderen die nog niet klaar zijn voor het eerste leerjaar omwille van schoolonrijpheid of taalachterstand. Ook kinderen uit de tweede kleuterklas die wel al toe zijn aan de overstap kunnen in deze klas terecht. In de schakelklas wordt een sfeer van geborgenheid en veiligheid gecreëerd. Via een sterk geïndividualiseerde werking krijgen de leerlingen een rijk taalaanbod en leren ze op speelse wijze rekenen, schrijven en lezen. Na de schakelklas kunnen ze doorstromen naar het eerste leerjaar, of, als ze grote sprongen gemaakt hebben, naar het tweede leerjaar. Doorgaans stapt ongeveer de helft over naar het tweede leerjaar. Leerlingen die na de schakelklas overstappen naar het eerste leerjaar zijn vaak al tot lezen gekomen. Dan starten ze samen met hun jongere klasgenootjes in het eerste leerjaar, waar ook sterk wordt gedifferentieerd.

Het belangrijkste voordeel van de schakelklas is dat het klassieke zittenblijven in de derde kleuterklas wordt vermeden. Kinderen krijgen een extra jaar de tijd om te ontwikkelen op hun eigen tempo, zonder dat ze een jaar moeten dubbelen. Doordat kinderen die grote sprongen maken, mogen overstappen naar het tweede leerjaar, wordt de kans op schoolse vertraging gereduceerd.

De geïndividualiseerde werking impliceert dat niet alle leerlingen op hetzelfde moment dezelfde leerstof verwerken. De leerkracht die voor de schakelklas staat, moet over de nodige competenties beschikken om hier flexibel op in te spelen. De leerkracht moet de kinderen goed inschatten en veel geduld koesteren.

Net zoals de niveauwerking vereist de schakelklas een hoog leerlingenaantal. Omwille van een recente daling in het aantal leerlingen en daarmee het aantal uren, werd de schakelklas in Sint-Andreas vorig schooljaar teruggeschroefd naar een halftijdse werking. In de voormiddag zitten de kinderen van de schakelklas apart voor taal en wiskunde. In de namiddag proeven de kinderen van het eerste leerjaar.

Ze maken het onthaal mee met het eerste leerjaar. Nu zijn dat er 22, waar ik er 's morgens acht uithaal. Dan vertrek ik met de kikkertjes (de schakelklas) naar mijn lokaal. Om 10u50 sluiten ze

opnieuw aan bij de grote groep. Ik ben nu eigenlijk minder flexibel omdat alles in die twee uur en half moet gebeuren. (Ann, leerkracht)

De recente wijziging is er gekomen omwille van organisatorische redenen. Toch ondervindt men ook voordelen van de halftijdse werking.

De kinderen werden het snel gewoon om de ganse dag in kleine groep te zitten. Dat gaf op sociaal vlak wel wat moeilijkheden. Nu leren ze ook functioneren in grote groep, ook naar vriendschappen toe. Kinderen die het jaar nadien in het tweede leerjaar starten, kennen nu bovendien hun klasgenoten al. (Ann, leerkracht)

3.1.3 De Toverberg: Trapklassen en klasoverstijgende niveaugroepen



De Toverberg is een stedelijke basisschool in het centrum van Sint-Amandsberg. De school telt ongeveer 220 leerlingen, waarvan de meerderheid anderstalig en van allochtone afkomst. Ongeveer 90% van de leerlingen is een indicator-leerling.

Kenmerkend voor De Toverberg zijn het diverse leerlingenpubliek, het jonge leerkrachtenteam en de gedrevenheid om voor elke leerling een maximale leerwinst te garanderen. Wij spraken met Esmeralda Verton (directeur), Ans (leerkracht L2-3, leefgroep¹² Warhol), Elke (leerkracht L3-4, leefgroep Calder), Geertrui (SES-leerkracht), Birthe (leerkracht schakelklas, leefgroep Matisse), Karen (zorgcoördinator), twee ouders en drie leerlingen.

De school is als een paard. Want paarden zijn sterk en moedig, en deze school is ook moedig. Als er iemand gepest wordt, dan wordt die verdedigd. (Lisa, 10 jaar)

Een vernieuwende aanpak als antwoord op een veranderend leerlingenpubliek

De laatste jaren trok De Toverberg steeds meer allochtone leerlingen aan, vooral van Turkse en Bulgaarse afkomst. Ook anderstalige nieuwkomers vinden vaker hun weg naar de school, met als gevolg dat er ook in het midden van het schooljaar leerlingen in- en uitstromen. Naast taalproblemen heeft een groot aantal leerlingen een leerachterstand, vaak omwille van het beperkt onderwijsaanbod in hun thuisland.

Toen Esmeralda Verton acht jaar geleden directeur werd van De Toverberg ging het niet zo goed met de school. Heel wat leerlingen haalden de eindtermen niet en de oudertevredenheid en het welbevinden van de leerlingen waren laag. Dit zorgde voor veel frustratie bij het

¹² De Toverberg noemt haar klasgroepen 'leefgroepen'.

leerkrachtenteam. Esmeralda besloot een nieuw pedagogisch project uit te werken en hiermee een onderwijsvernieuwing op gang te trekken. De eerste grote verandering was de introductie van meer muzische (voornamelijk beeldende) vorming. Later zette de school ook in op een talentgerichte werking via projectwerking voor onder meer wereldoriëntatie.

Inzetten op verschillende talenten had als doel het welbevinden bij leerlingen en leerkrachten te herstellen. Voordien was er sprake van deficit-denken. Leerkrachten raakten zagezegd nergens in hun leerstof, de groepen waren te divers, er was frustratie over de toestroom van anderstalige nieuwkomers,... Dat liep gewoon niet. (Esmeralda, directeur)

Flexibele groepering via trapklassen

Het nieuw pedagogisch project betekende voor De Toverberg ook het einde van het jaarklassensysteem. Leerlingen werden voortaan ingedeeld in graadklassen. Het idee was dat het groeperen van leerlingen van verschillende leeftijden een meerwaarde biedt bij projectwerking en tegelijkertijd meer differentiatiemogelijkheden creëert. Al snel werd duidelijk dat de werking in graadklassen tekort schoot. Vooral de overstap van de tweede naar de derde graad bleek moeilijk. Omwille van een grote groep anderstalige nieuwkomers van hetzelfde geboortjaar waren heel wat kinderen te oud voor de tweede graad en tegelijk niet klaar voor de leerstof van de derde graad.

We waren wel genoodzaakt hen door te schuiven, we konden hen ook niet eeuwig in de tweede graad houden. (Elke, leerkracht)

Dit probleem vormde de aanleiding voor het creëren van een eerste trapklas: een combinatie van het vierde en vijfde leerjaar (L4-5). De leerlingen in L4-5 worden voornamelijk voorbereid op de overstap naar 1B, maar leerlingen kunnen ook doorstromen naar L5-6 om alsnog de eindtermen te behalen. Naast de betere afstemming tussen de leerbehoeften en de leerinhouden, is de trapklas volgens de betrokkenen positief voor het welbevinden en gedrag van de leerlingen.

Diegenen die twaalf zijn en het vierde moeten afmaken hebben nu ook het gevoel dat ze bij de oudsten op school horen. Daarvoor zaten ze samen in een klas met kinderen van acht en dat gaf toch wel wat spanning. (Esmeralda, directeur)

Omdat veel leerlingen voor zowel taal als wiskunde achterstand vertoonden op het einde van de eerste graad, besliste de school het jaar nadien ook een trapklas L2-3 in te richten. Vandaag wordt op de hele school gewerkt met trapklassen (zie Figuur 5). Omdat de school de allerjongsten in de eerste plaats een veilig en warm nest wil bieden, worden de peuterklas (K0) en eerste kleuterklas (K1) niet in trapklassen ingedeeld. Tussen de kleuter- en lagere school krijgt de trapklas vorm via een schakelklas, waar de leerstof van het eerste leerjaar spelenderwijs en op een lager tempo wordt aangebracht. De schakelklas ontvangt zowel

vijfjarige kleuters met een voorsprong, als zesjarigen die wat meer tijd nodig hebben om de leerstof van het eerste leerjaar te verwerken. Na de schakelklas stromen kinderen door naar het eerste leerjaar of naar de trapklas L1-2, afhankelijk van hun niveau voor taal en wiskunde.

Een kind dat al de helft van het eerste leerjaar gezien heeft bijvoorbeeld, zowel voor rekenen als taal, gaat naar de klas L1-2. Dan bouwt de juf daar verder vanaf halverwege het eerste leerjaar en beginnen die leerlingen ergens in april met de leerstof van het tweede leerjaar. Op die manier verliezen ze geen volledig schooljaar. (Birthe, leerkracht)

Zoals blijkt uit Figuur 7, wordt er ook een afzonderlijk eerste leerjaar ingericht. In deze klas starten leerlingen samen met aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen. Pas na enkele maanden wordt er sterker gedifferentieerd (versnellen, vertragen) en in niveaugroepen gewerkt.

Op het einde van ieder schooljaar wordt voor elke leerling bekeken in welke klas het leertraject best wordt voortgezet. Er is met andere woorden geen standaardtraject. Dit gebeurt telkens in overleg met de betrokken leerkrachten, de zorgcoördinator en de directeur.

School-niveau	Kleuterschool				Lagere school					
Leerjaar	K0	K1	K2	K3	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Benaming leefgroep			Appel& Gaudi		Margritte		Calder		Van Eyck	
			Dali		Matisse		Warhol		Permeke	
	Da Vinci	Van Doesburg			Monderiaan					

Figuur 7. Overzicht trapklassen (leefgroepen) in De Toverberg

Klasoverstijgende niveaugroepen voor wiskunde en niveaulezen

Binnen elke trapklas volgen de leerlingen de meeste vakken in instructiegroepen die samengesteld zijn volgens niveau (en dus niet per leerjaar). De klasleerkracht wordt hiervoor gedurende vier uur per week ondersteund door een SES-leerkracht. Daarnaast gebruikt de school SES-uren om bepaalde onderdelen van taal en wiskunde in klasoverstijgende niveaugroepen aan te bieden. Box 4 geeft twee voorbeelden weer.

Box 4. Klasoverstijgende niveaugroepen

Voor spelling en niveaulezen worden alle leerlingen van de lagere school gedurende twee uur per week herverdeeld over de klas- en SES-leerkrachten, waardoor er op 12 niveaus gewerkt kan worden.

De leerstof rond getallen en bewerkingen verwerken de leerlingen gedurende één uur per week in niveaugroepen. Zo bundelen de leefgroepen Warhol en Calder¹³ hun krachten en richten ze met de beschikbare klas- en SES-leerkrachten vijf niveaugroepen in. In die niveaugroepen wordt voornamelijk instructie gegeven. Het inoefenen van de nieuwe leerstof gebeurt in de eigen klas, tijdens zelfstandig werk of contractwerk.

De evaluatie en rapportering is aangepast aan de niveaugroep van de leerling. Het rapport geeft een ontwikkelingspijl weer die aangeeft op welk niveau de leerling werkt.

Tot vorig schooljaar konden leerlingen gemakkelijk veranderen van niveaugroep. Hierdoor wisselden de groepsgenoten en de leerkracht meermaals voor vele leerlingen. Om de leerlingen meer stabiliteit te bieden, wordt de toewijzing aan een niveaugroep vanaf dit schooljaar nog om de drie maanden geëvalueerd.

“Zwaar, maar de moeite waard”

De leerkrachten erkennen dat de specifieke werking een hogere werklust met zich meebrengt. De extra werklust is het gevolg van de sterke binnenklasdifferentiatie in de trapklassen en het uitgebreid overleg met alle betrokken leerkrachten.

Je weet als klasleerkracht niet altijd wat er gebeurt in die niveaugroepen, je bent er zelf niet bij. Er moet dus veel tijd gemaakt worden om te overleggen. Dat gebeurt wekelijks tijdens de klasvrije uren. (Elke, leerkracht)

Het blijft een uitdaging en het is hard werken. Als ik thuiskom ben ik meestal doodop. Je bent met heel veel niveaus tegelijk bezig. Voor de kinderen is dat zeker beter, voor ons is het wel zwaarder. (Ans, leerkracht)

Niettemin is er de laatste jaren weinig verloop van leerkrachten. Het leerkrachtenteam is heel gedreven en gemotiveerd, mede dankzij de positieve effecten die ze waarnemen. Door de niveauwerking heerst er vooreerst heel wat minder frustratie.

¹³ Ook leefgroepen Permeke en Van Eyck richten de klasoverstijgende niveaugroepen voor wiskunde op deze manier in.

Kinderen die meer nood hebben aan taalondersteuning krijgen de ruimte om dat op te nemen. Ik denk dat dat zeer positief is voor het welbevinden, dat ze voelen dat het kan, dat ze de tijd mogen nemen. Het is ook niet zo dat ze niet kunnen overgaan als ze niet alle leerstof beheersen. Het volgende jaar gaan ze gewoon verder waar ze gebleven zijn. (Ans, leerkracht)

Deze werking is volgens de leerkrachten bovendien gunstig voor de cognitieve ontwikkeling. Leerlingen boeken sneller vooruitgang omdat ze de basis beter beheersen. Volgens de directeur is dit vooral het geval bij leerlingen die het voordien slecht deden.

Ik merk dat er toch heel wat kinderen op korte tijd grote sprongen maken. Als je weet dat er zoveel kinderen hier op latere leeftijd instromen met amper tot geen scholing en dan toch relatief snel op niveau geraken... Dan kan ik alleen maar bedenken dat ons ontwikkelingsgericht werken echt effect moet hebben. (Karen, zorgcoördinator)

Geleidelijke implementatie en systematische opvolging

De huidige manier van werken in De Toverberg is het resultaat van een jarenlang proces. Een geleidelijke aanpak is volgens de verschillende respondenten één van de belangrijkste voorwaarden voor een succesvolle implementatie.

Het is belangrijk om met heel het schoolteam een heel gestructureerd plan op te maken, en dit ook visueel te maken. Je moet ook niet alles in één keer omzwaaien, dat is onrealistisch. Het moet echt stap voor stap. Dat je als school eerst focust op Nederlands via niveaugroepwerking, en de rest even laat draaien zoals het is. Als je daarmee weg bent, kan je wiskunde erbij nemen. (Karen, zorgcoördinator)

Een mogelijke valkuil is dat leerkrachten de leerplannen en doelstellingen uit het oog verliezen. Om dit op te vangen, werkt de school met een online planningstool. Dit biedt de leerkrachten een kader bij het bewaken van het curriculum.

3.1.4 Basisschool Denderleeuw: GOVA-onderwijs



De basisschool van het gemeenschapsonderwijs (GO!) in Denderleeuw heeft twee vestigingsplaatsen. De school telt om en bij de 550 leerlingen, waarvan 40% anderstalig is. Ongeveer de helft zijn indicatorleerlingen. De school kenmerkt zich verder door een vernieuwende organisatie, een sterk leiderschap en een hecht leerkrachtenteam. Wij gingen op bezoek in de hoofdschool en spraken met Peter Van Hove (voormalig directeur), Ioné (leerkracht eerste graad), Jarle (leerkracht wiskunde derde graad), een ouder en drie leerlingen.

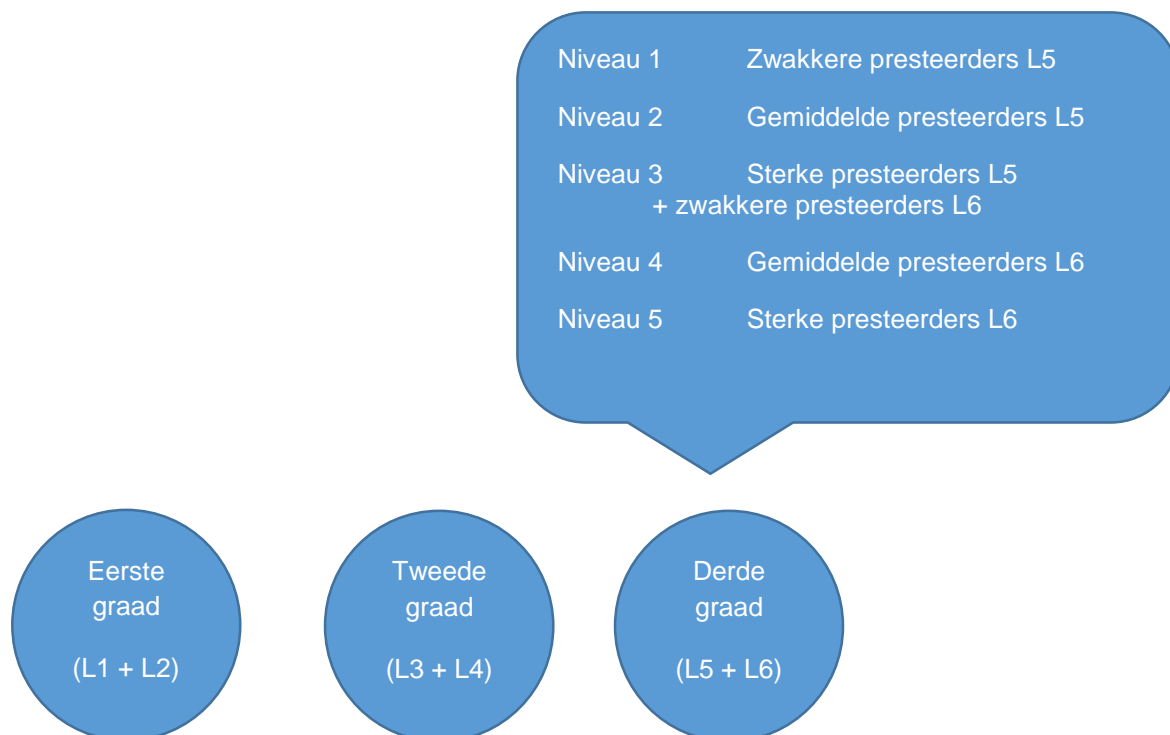
*De school is als een vis. Dat is ook het logo van de school. Wij voelen ons hier als een vis in het water.
(Seppe, 11 jaar)*

GOVA-onderwijs

Een aantal jaar geleden kende Basisschool Denderleeuw een grote instroom van anderstalige leerlingen. Het leerkrachtenteam slaagde er niet goed in om hier op een effectieve manier op in te spelen. Bovendien was ook het doorlichtingsverslag van de inspectie niet zo positief. Toen Peter Van Hove in 2011 directeur werd van de school, besloot hij de manier van werken om te gooien. In 2012 richtte hij het GOVA-onderwijs op. GOVA staat voor Gedifferentieerd Onderwijs met Vak-Ankers en is gebaseerd op vijf principes: eigentijdse graadklassen, doorgedreven binnenklasdifferentiatie, specialisatie van het schoolteam, structureel overleg en zinvolle kwaliteitsbewaking. De school startte met GOVA-onderwijs in de derde graad, later volgden de tweede graad en de jongste kleuters. Na een zeer positieve doorlichting wordt sinds schooljaar 2015-2016 in de ganse school gewerkt volgens de principes van GOVA.

Graadklassen met doorgedreven binnenklasdifferentiatie

De leerlingen van het eerste en tweede, derde en vierde, vijfde en zesde leerjaar zitten in deze school telkens samen in de klas. Binnen elke graadklas geeft de leerkracht les aan de hele groep. Dat betekent dat de leerkracht bij het geven van instructie geen onderscheid maakt tussen de twee leerjaren. Bij de verwerking van de leerinhouden differentieert de leerkracht op vijf niveaus. De lessen worden dus voorbereid voor vijf verschillende niveaus, voor de zwakste tot en met sterkste presteerders (zie Figuur 8).



Figuur 8. Overzicht graadklassen en niveaugroepen in Basisschool Denderleeuw

Per les bepaalt de leerkracht voor alle leerlingen bij welk niveau ze best aansluiten. De niveaugroepen zijn dus zeer flexibel en variëren naargelang het vak of vakonderdeel. Een leerling kan bijvoorbeeld op niveau 3 werken voor bewerkingen en op niveau 5 voor meetkunde.

Voor ik een les start, kijk ik naar de beginsituatie van de leerlingen. Ik neem een soort basistoetsje af (niet op punten) om de niveaus te bepalen, en dan start ik meestal de instructie voor iedereen samen. Het is mogelijk dat ik de leerlingen van niveau 5 zelfstandig laat werken. Na de instructie geef ik hen oefeningen, en die kunnen verschillen naargelang het niveau. De oefeningen voor niveau 1 en niveau 2 bijvoorbeeld verschillen op zich niet sterk, maar bij niveau 1 staan meer uitgewerkte voorbeeldoefeningen. (Ioné, leerkracht)

Deze vorm van binnenklasdifferentiatie heeft een positief effect op de motivatie en het welbevinden van leerlingen. De leerkrachten merken op dat er minder sprake is van frustratie en verveling doordat ieder kind op zijn niveau wordt uitgedaagd. De gedragsproblemen zijn hierdoor sterk afgenomen. Leerlingen zetten zich bovendien meer in omdat ze graag naar een hoger niveau willen. De directeur merkt op dat de resultaten op de OVSG-toetsen steeds beter worden.

Als ik op niveau 1 moet werken, heb ik soms het gevoel dat ik dom ben. Maar dan ben ik wel uitgedaagd om harder te werken om naar niveau 2 te gaan. En dat lukt dan ook. (Emiel, 11 jaar)

Andere kinderen lachen je daar niet mee uit of zeggen niet van "Boe, jij zit nog maar in niveau 1". Iedereen werkt gewoon op zijn eigen niveau. (Seppe, 11 jaar)

De combinatie van graadklassen en niveaugroepen leidt tot meer werklast voor de leerkrachten.

We kunnen niets doen met werkboeken, want we geven altijd in de hele groep les, we splitsen niet op in leerjaren. De leerkrachten moeten dus alle werkbladen zelf moeten maken, en dat is uiteraard wel heel veel werk. (Peter, voormalig directeur)

Sinds dit schooljaar wordt de graadklaswerking ook doorgetrokken naar de eerste graad. Dit brengt voor de leerkrachten heel wat onzekerheden met zich mee.

Ik vind dat in de eerste graad zeer moeilijk omdat de leerlijnen heel ver uit mekaar liggen. Dat heb je bij een tweede en derde graad minder. Hier komen ze toe als kleuter, in het begin is die kloof enorm. Ik vind dat als leerkracht heel frustrerend, in die zin dat je denkt: 'Kan ik hen wel voldoende bijbrengen? Doe ik die ene groep nu niet tekort ten opzichte van de andere groep?' (Jarle, leerkracht eerste graad)

Tegelijk zien ook deze leerkrachten de voordelen van de leeftijdsheterogene werking. Jarle geeft aan dat het werken met graadklassen extra mogelijkheden biedt naar groepswork toe. Ook merkt ze dat de niveauwerking vooral voor de sterkere leerlingen uit het eerste leerjaar voordeel biedt. Zij sluiten voor sommige leerstofonderdelen al aan bij het tweede leerjaar.

Flexibel inzetten van leerkrachten: vakankers en focusleerkrachten

Naast differentiatie richt GOVA-onderwijs zich ook op de professionalisering van leerkrachten. In de derde graad wordt gewerkt met *vakankers* voor wiskunde, Nederlands, Frans, muzische vorming en wereldoriëntatie. Iedere leerkracht is anker voor een bepaald vak en geeft dit vak aan alle parallelklassen van de derde graad. De werking is dus vergelijkbaar met die in het secundair onderwijs. Daarnaast is elke leerkracht gedurende vier uur per week begeleider van een klas voor onder meer leren leren, sociale vaardigheden en actualiteit.

In de kleuterschool en de eerste en tweede graad van de lagere school werkt de school met *focusleerkrachten*. In tegenstelling tot de derde graad geven de klasleerkrachten alle vakken zelf, maar de voorbereiding van de lessen is verdeeld over de leerkrachten van die graad. Zo is er een leerkracht die zich focust op de lessen 'getallen' en 'bewerkingen', terwijl een andere collega verantwoordelijk is voor de voorbereiding van de lessen 'muzische vorming', 'sociale vaardigheden' en 'luisteren en spreken'. De leerkrachten maken dus gebruik van elkaars lesvoorbereidingen.

Ik geef er wel mijn draai aan. Die lesfiches zijn een rode draad, maar je blijft jezelf in de klas. We hebben een aanzet van hoe het kan, maar je moet dat afstemmen op je eigen groep. (Jarle, leerkracht)

Daarnaast kunnen de focusleerkrachten rekenen op de begeleiding van de vakankers van de derde graad. Zij zijn, elk voor hun vak, benoemd tot Specialist, Aanspreekpunt, Coach en Kwaliteitsbewaker (SACK) op schoolniveau.

Ioné is het aanspreekpunt voor wiskunde. Als er een probleem is komt ze dat mee oplossen. Ze denkt na over de aanpak en kijkt of we de leerlijnen goed volgen. Dus het is echt de hele school die samenwerkt. (Jarle, leerkracht)

Er zijn verschillende voordelen verbonden aan deze manier van werken. Dat leerkrachten verantwoordelijk zijn voor een bepaald vak(onderdeel), maakt dat elke leerkracht zich kan specialiseren in een bepaald domein. Op deze manier kan de school de kwaliteit van haar onderwijs waarborgen. De verschillende respondenten – vooral de ouders- zien de werking in de derde graad bovendien als een goede voorbereiding op het secundair onderwijs. Ook de onderwijsinspectie heeft niets dan lovende woorden voor het GOVA-onderwijs.

Het is een goede voorbereiding op het middelbaar. Bovendien is het zo dat als ze minder goed overeenkomen met een bepaalde juf of meester, dit niet zo'n grote impact heeft. Mijn kinderen hebben bijvoorbeeld een betere relatie met de leerkracht van het vak waar ze goed in zijn. (ouder)

GOVA-onderwijs vraagt veel overleg, wat een hogere werklast met zich meebrengt. Per graad zitten de leerkrachten wekelijks twee uur samen om de afgelopen en komende week te overlopen. Dit overleg valt na de schooluren.

Samenwerking is in ons systeem heel belangrijk, maar niet altijd eenvoudig om te organiseren. Momenteel kan het niet anders dan dat overleg na de schooluren in te plannen. (Peter, voormalig directeur)

Vooraf de leerkrachten uit de eerste graad ervaren momenteel een grote werklast. Dit heeft te maken met de prille implementatiefase waarin ze momenteel zitten. Alle lessen moeten voor de eerste keer worden voorbereid, terwijl het systeem in de derde graad al meer op punt staat. Daar geven de leerkrachten aan dat de manier van werken volgens de principes van GOVA voor hen niet meer werk betekent.

Ik stond voordien in een graadklas 5-6 en ik merkte dat dat heel zwaar was om alles voor te bereiden: Frans, wiskunde, WO... Je moet als leerkracht in de derde graad zoveel kennen. Nu moet ik me enkel focussen op wiskunde, voor mij is dat een verademing. (Ioné, leerkracht)

Een hecht leerkrachtenteam als succesfactor

De implementatie van GOVA-onderwijs werd sterk gestuurd door de directeur. Leerkrachten hadden weinig tot geen inspraak in het hele proces, wat initieel leidde tot weerstand.

We hebben op een bepaald moment gezegd: 'We gaan ervoor'. Heel democratisch is die implementatie niet verlopen, een team staat niet te springen voor zo'n grote veranderingen. Maar het was vijf voor twaalf voor onze school en er moest iets veranderen. Daarnaast heeft het positieve doorlichtingsverslag ervoor gezorgd dat we GOVA hebben doorgevoerd in de volledige school. (Peter, voormalig directeur)

De leerkrachten geven aan dat ze tijdens de implementatie, maar ook nu, heel veel steun hebben aan elkaar en dat er een sterke collegialiteit heerst op de school. De samenwerking beperkt zich niet tot de graad en dat heeft het team dichter bij elkaar gebracht.

Ik denk dat je je collega's moet kennen, je kan dit niet met een nieuw team doen. Je moet kunnen vertrouwen op elkaar en weten wat de talenten van iedere leerkracht zijn. (Jarle, leerkracht)

Ook bij de directeur kunnen de leerkrachten terecht.

Ook al heeft de directeur beslist, we hebben zeker wel onze mening kunnen zeggen. We hebben een oprechte band en over alles kan gesproken worden. We konden onze bezorgdheden wel kwijt, en nu nog. Hij heeft daar echt wel oor naar en probeert mee naar oplossingen te zoeken. (Jarle, leerkracht)

3.1.5 De Wonderfluit: Individuele trajecten in graadklassen



De Wonderfluit is een stedelijke basisschool gelegen in Sint-Amandsberg, een deelgemeente van Gent. De school telt 105 leerlingen, waarvan ongeveer 20% indicatorleerlingen. In De Wonderfluit wordt veel aandacht besteed aan muzische vorming en het welbevinden van leerlingen. De school noemt zichzelf een 'Muzische leerThuis' en wil een thuis creëren waar kinderen samen en op een spontane manier tot leren komen. Wij spraken met Bart Devaere (directeur), Lotte (leerkracht derde graad, leefgroep Monk), Leen (leerkracht oudste kleuters, leefgroep Chopin), twee ouders en drie leerlingen.

Onze school is als een olifant. Want olifanten zijn dik, en deze school is dik van de vriendschap. (Ilke, 10 jaar)

Nieuwe school

In 2009 richtte een groep muzikanten De Wonderfluit op. Ze deelden de droom een basisschool op te starten waar muziek centraal staat. Hans Schmidt (één van de stichters) en Bart Devaere (huidig directeur van De Wonderfluit) werkten de pedagogische visie uit. Het pedagogisch project legt de nadruk op muzische vorming en coöperatief en zelfstandig werken vanuit een ontwikkelingsgerichte visie op leren. Dit krijgt onder meer vorm via projectwerking. Daarnaast koos de school bewust voor een groepering in graadklassen waarbinnen individuele leertrajecten worden uitgezet.

Flexibele groepering in graadklassen

In De Wonderfluit zitten leerlingen van twee geboortejaren samen in de klas (zie Figuur 9). De heterogeniteit in leeftijden heeft volgens de leerkrachten heel wat voordelen. Kinderen ontwikkelen verschillende vaardigheden door afwisselend de jongste en oudste van de groep te zijn. De jongsten worden uitgedaagd door de aanwezigheid van oudere kinderen, wat hun leren vaak versnelt. De oudsten leren zorg en verantwoordelijkheid te dragen.

Dat is leuk, want soms heb je vriendinnen die jonger zijn en normaal zou je er dan niet mee in de klas zitten (Ilke, 10 jaar, leefgroep Saint-Saëns)

Ik vind het leuk om die van het eerste te helpen als ze iets niet weten, bijvoorbeeld als ze aan het lezen zijn en ze lezen iets fout (Emma, 8 jaar, leefgroep Brel).

Ook ouders merken positieve effecten van de graadklassen op het welbevinden van hun kinderen. Ze geven aan dat ze sneller vriendschappen sluiten doordat de klasgroep jaarlijks wisselt.

Schoolniveau	Kleuterschool				Lagere school					
Leerjaar	Peuters	K1	K2	K3	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Benaming leefgroep	Mozart		Chopin		Brel		Saint-Saëns		Monk	

Figuur 9. Overzicht graadklassen in De Wonderfluit

Binnenklasdifferentiatie via individuele trajecten voor wiskunde en taal

Binnen elke graadklas wordt sterk gedifferentieerd voor taal en wiskunde. Leerlingen werken zoveel mogelijk zelfstandig en op hun eigen tempo. De leerstof voor wiskunde is opgedeeld in kleine onderdelen die elkaar opvolgen (bijvoorbeeld optellen tot 10, optellen tot 100, ...). Voor elk onderdeel stelden de leerkrachten een oefenbundel samen die de leerlingen zelfstandig doorlopen. Bij elke oefening staat een pictogram dat aangeeft of de leerling instructie moet vragen, de opdracht zelfstandig moet oplossen of mag samenwerken. Zelden wordt klassikale instructie gegeven voor wiskunde. Leerlingen die instructie nodig hebben (aangegeven door het pictogram bij de oefening), gaan zelf naar de instructietafel, waar de leerkracht uitleg geeft. Soms valt het voor dat de leerkracht aan een grotere groep leerlingen instructie geeft over een leerstofonderdeel, maar het uitgangspunt is dat de instructie op maat is van ieder kind.

Bijvoorbeeld, het vijfde krijgt instructie over breuken. Sommigen weten dat ze de leerlijn van het vijfde leerjaar niet volgen voor rekenen en doen dan iets anders. Binnen het vijfde is er de regel dat als ze het begrijpen en denken dat ze zelfstandig aan de slag kunnen, dat ze zelfstandig verder werken. Meestal dunt het groepje uit tijdens de instructie en blijf ik met een aantal leerlingen over die nog extra uitleg nodig hebben. (Lotte, leerkracht)

Voor spelling wordt op een gelijkaardige manier gewerkt. De school schreef 40 dictees uit waarin verschillende spellingsmoeilijkheden zitten. Leerlingen verbeteren zelf hun dictee en remediëren indien nodig met behulp van fiches die overeenkomen met soorten spelfouten. Ook hier geldt dat een dictee nooit klassikaal wordt afgenomen. Elke leerling doorloopt de dictees op zijn eigen tempo.

Deze manier van werken laat toe dat leerlingen kunnen overgaan naar de volgende graadklas, ongeacht hun niveau voor rekenen en taal. Het traject wordt gewoon verdergezet in de volgende graadklas.

Hier lopen kinderen tien jaar aan een stuk hun eigen traject. Niets wordt opnieuw gedaan, vandaar dat zittenblijven dus eigenlijk niet bestaat. Natuurlijk zijn er kinderen die er langer over doen, maar zittenblijven in de zin van 'we beginnen opnieuw', dat niet. (Bart, directeur)

Leerlingen worden toegewezen aan een graadklas op basis van hun algemene ontwikkeling. Omdat het traject voor wiskunde en taal individueel wordt bepaald en dus los staat van de graadklas, worden deze aspecten als laatste in de weegschaal gelegd.

We plaatsen kinderen in de groep waarvan we denken dat ze er holistisch gezien het best zullen ontwikkelen. Er zijn dus ook leerlingen in de oudste leeftijdsgroep die nog volledig op niveau derde leerjaar werken voor rekenen en taal, maar die naar project, ontwikkeling en lichamelijke opvoeding wel op hun plaats zitten. Rekenen en taal zijn maar twee aspecten, waarom zou je hen dan laten zitten in het derde leerjaar? (Bart, directeur)

Aan het einde van de lagere school blijken er geen grote verschillen in de prestaties van leerlingen. Door met individuele trajecten te werken, kan immers meer tijd besteed worden aan die leerstofonderdelen waarvoor een leerling achterstand vertoont. De meeste leerlingen halen dan ook de eindtermen en maken vlot de overstap naar het secundair onderwijs. Uit gesprekken met oud-leerlingen en hun ouders blijkt bovendien dat de meeste leerlingen het goed doen in het secundair onderwijs. Volgens de leerkrachten zijn leerlingen goed voorbereid op deze overstap.

De verschillende betrokkenen ervaren een grote meerwaarde van de differentiatie voor wiskunde en taal. De leerlingen geven aan dat deze manier van werken hen motiveert.

Ik denk dat het nu beter is, want anders, als je klaar bent moet je maar zitten wachten, en nu kan je verder gaan en met iets nieuw beginnen, en dan kan je beter worden. (Ilke, 10 jaar, leefgroep Saint-Saëns)

De leerkrachten benadrukken de positieve effecten voor het welbevinden van leerlingen. Ze vragen geen zaken die de leerlingen (nog) niet aankunnen, wat leidt tot minder frustratie.

Wat vraagt deze aanpak?

De specifieke werking in graadklassen en de individuele trajecten voor wiskunde en taal vragen van leerlingen een grote mate van zelfstandigheid. Dit wordt vanaf de kleuterklas gestimuleerd. In kleuterklas Chopin wordt bijvoorbeeld gewerkt met een contractbord voor zelfstandig werk. De oudste kleuters krijgen iedere week vier activiteiten die ze moeten afwerken voor het einde van de week. Ze kiezen zelf wanneer ze dit doen. Geleidelijk aan krijgen de leerlingen meer verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces. In de oudste graadklas plannen de leerlingen hun zelfstandig werk zelf in aan de hand van een weekplanning. Zowel leerlingen als leerkrachten zijn lovend over deze manier van werken. Leerlingen appreciëren het vertrouwen dat ze krijgen om hun werk zelf in te plannen.

Als de juf zou zeggen 'Nu doen we allemaal cijferen', dan zou ik echt denken 'Oh, dat is zo saai, ik wil liever iets anders doen'. Het saaiste doe ik altijd op vrijdag. (Ilke, 10 jaar, leefgroep Saint-Saëns)

De leerlingen kunnen plannen, zelfstandig werken, in groep samenwerken, ze weten wie ze zijn en waar ze harder voor moeten werken. Ik denk dat dat één van de grootste troeven is naar de voorbereiding op het middelbaar. (Lotte, leerkracht)

De werking vraagt tevens heel wat specifieke competenties van leerkrachten. Leerkrachten moeten in staat zijn een overzicht te houden van elk individueel traject en weten welke leerling op welk moment instructie, extra ondersteuning of uitdaging nodig heeft. Daarnaast moeten ze, met de eindtermen in het achterhoofd, flexibel omgaan met leerinhouden en inspelen op

de verschillende noden van leerlingen. De leerkrachten geven aan dat dit niet zoveel meer werk van hen vraagt, maar benadrukken wel het belang van flexibiliteit in organisatie.

In het traditioneel onderwijs vraagt een leerkracht zich af: “Wat ga ik hen leren over de zee?” En je begint eraan. Wij zeggen: “Wat willen jullie weten over het thema ‘de zee’? Wat weet je al? Wat vraag je je af?” En dan komen er vragen als: “Waarom is de zee zout?” Je moet heel flexibel zijn, anders wordt het een last. Ik ervaar het zelf niet als méér werk, maar als anders. Je moet op een andere manier kunnen omgaan met uw agenda. (Leen, leerkracht)

De directeur geeft aan dat het voor een succesvolle implementatie vooral belangrijk is dat leerkrachten achter de schoolvisie staan.

Dat is iets waar ik bij sollicitaties heel hard naar kijk, of ze die visie volgen. Ik merk bij leerkrachten die de visie van de school delen, dat ze heel snel kunnen meedraaien. (Bart, directeur)

3.1.6 De Levensboom: Graadklassen en flexibele leerinhouden



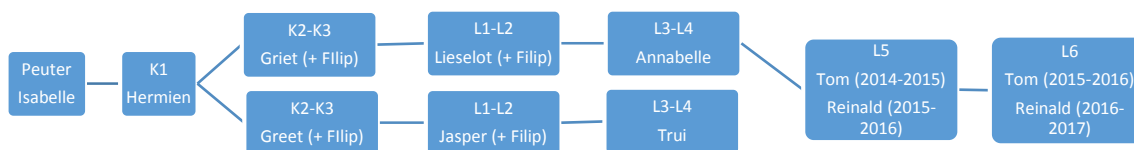
De Levensboom te Marke is een Freinetschool van de FOPEM koepel en telt zo'n 190 leerlingen waarvan een vijfde indicatorleerlingen. De school werd in 1980 opgericht door een groep ouders. Kenmerkend voor de school is de Freinetpedagogie, met de nadruk op intrinsieke motivatie en ontdekkend leren.

We spraken met Klaas Vandommele (directeur), Jasper en Lieselot (begeleiders eerste graad), een ouder en twee leerlingen.

Da's hier anders dan op een andere school. We mogen hier meer onze eigen mening zeggen. De regels worden samen bepaald. (Thijs, 11 jaar)

Groepering in graadklassen

Vanaf de tweede kleuterklas tot en met het vierde leerjaar zitten de leerlingen van De Levensboom in graadklassen (zie Figuur 10). Omwille van de grote ontwikkelingssprongen die leerlingen in de peuterklas en de eerste kleuterklas maken, zitten deze groepen in twee afzonderlijke klassen. De twee klasruimtes zijn verbonden met elkaar wat het wel mogelijk maakt vaak samen te werken.



Figuur 10. Overzicht graadklassen in De Levensboom

Jasper en Lieselot begeleiden de twee parallelle klassen van de eerste graad van de lagere school. Elke voormiddag verlaten de leerlingen van het eerste leerjaar gedurende twee lestijden de graadklas om te leren rekenen, schrijven en lezen bij Filip. Dit gebeurt voor de twee klassen afzonderlijk (voor en na de speeltijd). Door de opsplitsing in kleinere groepen krijgen de begeleiders beter zicht op de progressie van elk kind en kan er sterker gedifferentieerd worden. Tot de krokusvakantie biedt Filip in de namiddag ondersteuning binnen de twee klassen van de eerste graad (L1-L2). Vanaf de krokusvakantie ondersteunt hij de oudste kleuters (K2-K3). Hierdoor leren Filip en de kinderen elkaar al kennen in de kleuterklas, wat de overgang naar het eerste leerjaar versoepelt.

De tweede graad van de lagere school bestaat eveneens uit twee parallelle klassen. Hier zitten de twee leerjaren permanent samen, maar wordt er, indien nodig, wel afzonderlijke instructie gegeven voor taal en wiskunde. Andere vakken, zoals wereldoriëntatie, vinden plaats in de volledige klasgroep.

Zowel de directeur als de begeleiders noemen de grotere spreiding in schoolse en sociaal-emotionele vaardigheden als het belangrijkste voordeel van de graadklaswerking. Leerlingen krijgen op die manier de kans om verschillende posities en rollen op te nemen.

Leerlingen van het eerste leerjaar kunnen al meeluisteren naar wat er het volgende leerjaar aan bod komt. Sommigen proberen om stiekem al te cijferen. Of ik zie kinderen van het eerste leerjaar op de speelplaats 10 x 10 opschrijven, terwijl ze dat eigenlijk nog niet moet kennen. Heel vaak zie je ook kinderen die openbloeien of het voortouw beginnen nemen als zij de rol van oudste hebben. Het is een kruisbestuiving onder elkaar. (Lieselot, begeleider)

Dankzij de niveauwerking wordt een introvert kind in de rol van 'oudste' ertoe aangezet om een meer verantwoordelijke rol op te nemen. Zo wordt dit kind niet steeds opnieuw bevestigd in zijn introverte rol. (Klaas, directeur)

Een mogelijk nadeel is volgens de directeur dat de graadklaswerking belemmerend kan werken voor leerlingen met concentratiemoeilijkheden.

Voor een kind met een zware ADHD-problematiek bijvoorbeeld zijn hier veel prikkels. Terwijl sommige kinderen instructie krijgen, zijn anderen zelfstandig aan het werk, aan het schilderen of schrijven,... Anderzijds leert zo'n kind hier omgaan met zijn problematiek. Als het kind in

een setting wordt gestoken waar het daar niet mee geconfronteerd wordt, wordt het minder voorbereid op het latere leven. (Klaas, directeur)

Voor de realisatie van graadklassen is een goede communicatie en structureel overleg binnen het lerarenteam essentieel. De begeleiders binnen een graad stemmen wekelijks de leerinhouden op elkaar af. Daarnaast is er een wekelijks teamoverleg.

Het vraagt wel meer van u dan in een klassiek systeem. Iedere maandag heb je een teamvergadering waarin problemen worden besproken met het hele team. Dat gaat van het organiseren van klasoverschrijdende activiteiten tot het bespreken van leerlingsspecifieke problemen. (Jasper, begeleider)

De graadklaswerking vraagt ook specifieke competenties van klasorganisatie- en management. Dit komt het meest tot uiting in de tweede graad waar binnen de klas vaak afwisselend instructie wordt gegeven aan het derde en het vierde leerjaar. Ten slotte is een transparante communicatie over het pedagogische project en de werking naar ouders toe belangrijk.

Kinderen worden niet afgezet aan de lijn of de poort, ze komen de school binnen. Dat zorgt ervoor dat ouders gemakkelijk aanspreekbaar zijn. We zorgen bijvoorbeeld voor koffie en thee. Dat creëert een open cultuur en sfeer. Ik zie dat echt als de basis van alles. (Klaas, directeur)

Sinds 2006 wordt het vijfde en zesde leerjaar gesplitst. De aanleiding was het grote verschil in de ontwikkeling van de jongste kinderen van het vijfde leerjaar en die van het zesde leerjaar.

De kinderen die binnenkomen in het vijfde leerjaar spelen bij wijze van spreken nog met Playmobil, in het zesde leerjaar is dat helemaal anders. Ze luisteren naar andere muziek, dragen andere kledij,... De gasten van het vijfde keken op naar die van het zesde en wilden na-apen. En die van zesde zetten zich af tegen die van het vijfde. Dat creëerde spanning en een negatieve sfeer. (Klaas, directeur)

De twee groepen werken wel nog steeds klasoverstijgend samen via themawerken of gezamenlijke kringgesprekken. Bovendien wordt de continuïteit bewaard doordat de begeleider meeschuift ('looping'). Dat wil zeggen dat de begeleider die nu in het vijfde staat, volgend schooljaar doorschuift naar het zesde. Daarna keert hij terug naar het vijfde. Dit systeem koppelt het voordeel van een kleinere spreiding in een klassieke jaarklas aan het voordeel van een continue begeleiding in een graadklas.

Flexibiliteit in leerinhouden

Naast de graadklaswerking creëert De Levensboom flexibiliteit in leerinhouden. Dagelijks start het klasgebeuren met een kringgesprek. Leerlingen krijgen er de kans iets te vertellen of

te tonen. Onderwerpen die motiverend werken bij de andere kinderen vormen de aanleiding voor nieuwe projecten of activiteiten.

In de tweede graad is er vanuit de kring bijvoorbeeld een project ontstaan over tandwielen. Als je hen dat nu vraagt, dan weten ze perfect hoe een fiets in elkaar zit. Er is daar wiskunde en fysica bij betrokken, dat zit in het leerplan techniek. En ondertussen hebben ze ook iets gezien over de fiets op de openbare weg. (Klaas, directeur)

De opvolging van de inhoudelijke leerlijnen en de koppeling aan het leerplan gebeurt door de begeleiders. Voor wereldoriëntatie heeft elke klasgroep een groeimap, waarin de begeleider alle onderwerpen en gerealiseerde doelstellingen bijhoudt. Onderwerpen die minder spontaan uit de groep komen, proberen de begeleiders aan te wakkeren door gerichte vragen te stellen en door de koppeling te maken met de leefwereld van de leerlingen.

Als er in het vierde bijvoorbeeld nog niets aan bod is gekomen rond bepaalde aspecten van het domein 'natuur', dan is het onze taak om onze voelsprietten wat meer in te kleuren rond desbetreffende inhouden. (Klaas, directeur)

Door te vertrekken vanuit de interesse van de leerlingen worden hun betrokkenheid en het welbevinden gestimuleerd. Dit blijkt onder andere uit de bevragingen door het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO).

Sommige kinderen zeggen zelfs dat ze liever ook school zouden hebben in het weekend. (Jasper, begeleider)

Uit verschillende bronnen blijkt dat de leerlingen van De Levensboom het ook op cognitief vlak goed doen.

We doen mee aan de OVSG-toetsen waar we met al onze onderdelen quasi altijd boven het Vlaamse gemiddelde zitten. Bovendien halen de leerlingen goede resultaten in het secundair onderwijs, wat ook een bevestiging is. (Klaas, directeur)

Doordat de school de leerinhouden niet enkel flexibel aanbrengt maar ook breed opentrekt, ontdekken leerlingen spontaan hun interesses. Hierdoor leren ze een gerichte keuze maken in het secundair onderwijs.

In een traditionele school wordt zelden iets over techniek gedaan. Het onderwijs is doorgaans sterk gericht op een voorbereiding op het ASO. Hier worden kinderen ook gesterkt in andere domeinen. (ouder)

Leerlingen gaan hier wel sneller de keuze maken en sneller beseffen dat ASO bijvoorbeeld niets voor hen is. Ze weten wat ze aankunnen en kiezen niet zozeer voor het hoogste. (Lieselot, begeleider)

Ten slotte creëren de flexibele leerinhouden meer efficiëntie doordat gericht ingezet kan worden op de leerstofonderdelen die nog niet beheerst zijn.

Voor veel leerkrachten in een klassiek onderwijs vormen de hand- en werkboeken een houvast. Hierdoor staan ze soms te weinig stil bij het feit dat de leerlingen bepaalde zaken misschien al kennen en ze dat dus niet meer moeten oefenen. Zo verlies je tijd die je zou kunnen gebruiken voor uitbreiding of remediëring. (Jasper, begeleider)

Het loslaten van handleidingen vraagt van de begeleiders dat ze de leerplannen op hun duimpje kennen.

Je weet nooit op voorhand wat je gaat doen doorheen de week. Soms kom je thuis 's avonds en denk je hoe moet ik dat morgen allemaal gaan doen? Je moet kort op de bal kunnen spelen. (Jasper, begeleider)

Zonder handleiding is het belangrijk dat je wel bepaalde lijnen uitzet. We hebben dat voor heel wat gebieden gedaan op basis van het leerplan. Je moet zeer gemakkelijk oppikken waarmee de kinderen bezig zijn en je voelsprietten daarop afstemmen. (Klaas, directeur)

3.1.7 Mijn School: Individuele trajecten in een open curriculum



Mijn School is een nieuwe basisschool van de KT-scholengroep te Hasselt. De school werd in het schooljaar 2008-2009 opgericht in samenwerking met de voormalige KHLim. De oprichters willen met het project een voorbeeld geven van onderwijsinnovatie in het vrij (katholiek) onderwijs. De school telde in schooljaar 2015-2016 52 leerlingen waarvan een vijfde indicatorleerlingen.

Mijn School wordt gekenmerkt door haar kleinschaligheid, de flexibele groepering en het open curriculum. We spraken met Wim Lambrechts (directeur), Sarah (leerkracht Leergroep 1), Ingrid (leerkracht Leergroep 2), een ouder en drie leerlingen.

Deze school is zoals de zee, omdat de zee allemaal water door elkaar is, en hier zitten we ook allemaal door elkaar. (Lara, 10 jaar)

De basisschool in twee leergroepen

Op het terrein van Mijn School springen de twee kleurrijke containerklassen meteen in het oog. De twee klassen bieden ruimte voor 52 leerlingen en worden van elkaar gescheiden door de speelplaats. De leerlingen worden ingedeeld in twee multileeftijdsklassen. Leergroep 1 krijgt begeleiding van Heidi en Sarah en telt 24 kinderen van 2,5 tot ongeveer zeven jaar.

Leergroep 2 wordt begeleid door Ingrid en Joaquim en telt 28 kinderen tussen zeven en 12 jaar. Door deze indeling is er geen strikt onderscheid tussen de kleuter- en lagere school. Met deze leeftijdsheterogene groepering willen de oprichters van Mijn School bewust afstappen van rigide structuren in het klassieke onderwijs, zoals het jaarklassensysteem of zittenblijven.

De verschillende betrokkenen waarderen de leeftijdsheterogene groepering omwille van het feit dat kinderen van verschillende leeftijden veel van en met elkaar leren. De talenten van leerlingen vullen elkaar aan en leerlingen leren omgaan met verschillende karakters en leeftijden. Het 'zorgen voor elkaar' is in Mijn School een vanzelfsprekendheid. Anderzijds betekent het kleine leerlingenaantal dat het aantal leeftijdsgenoten beperkt is.

Soms is dat sociaal wel moeilijk, als je bijvoorbeeld niet met de ene wil spelen en er zijn er maar twee van dezelfde leeftijd. Of als er geen vierjarigen zijn, dan moet de driejarige met de vijfjarige spelen. Die stap kan te ver of te groot zijn. (Sarah, leerkracht)

De geïnterviewde leerlingen zijn wel enthousiast over de heterogeniteit qua leeftijden. Ze vinden het fijn om bij hun broer of zus in de klas te zitten en vinden plezier in het samen spelen met kinderen van andere leeftijden.

Ik vind dat heel fijn omdat je iedereen wat kan leren kennen. Ik vind het ook niet erg om met iemand te spelen die niet van mijn leeftijd is. Ik speel vaak met de kleutertjes, dat vind ik heel leuk en zij vinden dat ook leuk. (Lara, 10 jaar)

Individuele trajecten binnen een flexibele groepering

De containerklas van *Leergroep 1* is ingedeeld in verschillende thematische hoeken, waaronder een rekenhoek, een spelletjeshoek en een tekenhoek. De ruimte beschikt tevens over een apart lokaaltje waar Sarah zich met de oudste leerlingen van *Leergroep 1* kan afzonderen. In de voormiddag leert Sarah er de zes- en zevenjarigen lezen, schrijven en rekenen. Ook vijfjarigen bij wie het kriebelt om te leren lezen of rekenen betreft Sarah af en toe. Het curriculum wordt dus zeer flexibel afgestemd op de mogelijkheden en interesses van de kinderen. Voor instructie rekenen neemt Sarah de kinderen soms mee naar de rekenhoek in de grote klasruimte. Dit biedt tot voordeel dat nieuwsgierige kleuters kunnen meeluisteren.

Dat gebeurt heel spontaan. Ik probeer ze mee te nemen in het verhaal waar mogelijk, maar het blijft heel vrijblijvend. (Sarah, leerkracht)

Anderzijds blijft de instructie in de grote klasruimte beperkt omwille van een luidruchtige leeromgeving.

In theorie is het de bedoeling om in het afzonderlijk lokaal enkel instructie te geven. Maar in de praktijk is dat meer want de kleutergroep is vrij druk en luid. Het hangt van moment tot moment

*af. Soms begin ik in de grote ruimte, en als ik merk ik dat het te luid wordt, gaan we apart zitten.
(Sarah, leerkracht)*

De containerklas van *Leergroep 2* wordt door de plaatsing van kasten verdeeld in twee ruimtes. In de voormiddag zitten de leerlingen gesplitst in een jongste en oudste groep. De leerkrachten van *Leergroep 2* worden ingezet volgens hun talenten. Zij kiezen voor de leergebieden waaraan ze, vanuit hun eigen interesses, het meest kunnen bijdragen. Ingrid neemt taal, wereldoriëntatie en leren leren voor haar rekening terwijl Joaquim focust op Frans en wiskunde. Afwisselend onderwijzen ze deze leergebieden aan beide groepen.

In de voormiddag neem ik eerst de jongste groep voor taal, WO en leren leren, en na de speeltijd komt Joaquim bij de jongste groep en ga ik naar de oudste groep. De invulling van de voormiddag verschilt van week tot week, afhankelijk van de behoeften in de groep. Er is geen vast uurrooster voor de leergebieden. (Ingrid, leerkracht)

Om de vorderingen van de leerlingen op te volgen, vertaalde het schoolteam de eindtermen en leerplandoelen naar domeinspecifieke mijlpalen. Deze mijlpalen vormen de basis voor een indeling in vijf niveaus voor taal (letterzetter, woordzoekers, zinnenbouwers, spellingspelers en tekstverwerkers) en rekenen (10-tellers, 100-tellers, 1000-poten, kommaklevers en de probleemoplossers). Binnen de niveaugroep 'letterzetter' wordt bijvoorbeeld aan volgende mijlpalen gewerkt: auditieve discriminatie (bijvoorbeeld het herkennen van letters in je eigen naam), visuele discriminatie (bijvoorbeeld je eigen naam schrijven) en auditieve synthese (bijvoorbeeld lettervolgorde onthouden). Voor rekenen zitten de 10-tellers bij *Leergroep 1*. De niveaus voor taal starten pas in *Leergroep 2*. Elke leerling doorloopt de verschillende niveaus op eigen tempo. In zowel de jongste als de oudste groep zitten met andere woorden leerlingen met verschillende niveaus samen. Elke mijlpaal start en eindigt met een test. De test is essentieel om de beginsituatie van de leerling goed in te schatten en, indien nodig, bij te sturen of over te gaan naar een volgende mijlpaal. Het tijdstip van deze test kan verschillen van leerling tot leerling. Tussentijds leveren taken en observaties heel wat informatie aan.

De leerlingen verwerken de leerstof op eigen tempo, via partner-, groeps- en contractwerk. Ze nemen daarbij het eigen leerproces sterk in eigen handen. Bij het aanbrenge van nieuwe leerstof geeft de leerkracht eerst een niveauoverschrijdende instructie. Daarna krijgen de leerlingen met de laagste niveaus verlengde instructie. Andere leerlingen werken zelfstandig of krijgen een medeleerling toegewezen als tutor.

Het ziet er elk jaar anders uit. Ik kijk naar welke kinderen in de groep zitten en probeer een ingangspoort te vinden. Het is nooit twee keer helemaal dezelfde instructie. (Ingrid, leerkracht).

De leerkrachten geven aan dat de leerlingen de eindtermen bereiken. Ze baseren zich daarvoor op de resultaten van eigen en koepelgebonden toetsen. De goede resultaten van de leerlingen in het secundair onderwijs beschouwt het schoolteam als een bevestiging dat deze organisatievorm rendeert. Het succes van de werking is volgens hen te wijten aan de vele

differentiatiemogelijkheden die de flexibele groepering creëert. Ook de bevraagde ouder apprecieert de verregaande differentiatie op Mijn School.

Die individuele trajecten vind ik heel aantrekkelijk. Ik heb kinderen aan elke kant van het spectrum. Amy (12 jaar, heeft dyscalculie) kon op haar vorige school moeilijk volgen. Ze zat vaak te wachten tot de leerkracht de instructie nog eens kon toelichten, ze viel stil. Op Mijn School kan ze gewoon, minder bedreigend, vragen om meer info. Ook naar zichtbaarheid naar anderen toe, dat ze niet weer haar vinger moet opsteken van "juf ik heb het weer niet begrepen". Lara (10) is wat vooruit op vlak van taal en ook daar wordt heel goed op ingespeeld. (ouder)

Een bijkomend voordeel van de flexibele en leeftijdsheterogene groepering is dat zittenblijven wordt vermeden. Er wordt immers niet gedacht in termen van jaarklassen.

Zittenblijven bestaat hier niet. Wij vertrekken van de mogelijkheden van de leerling, en niet van de verwachtingen die horen bij zijn of haar leeftijd. Ik zou bijvoorbeeld echt moeten kijken naar de geboortedatum om te weten in welk leerjaar een leerling eigenlijk zou moeten zitten. (Ingrid, leerkracht)

Een leerling kan indien nodig wel langer dan zes jaar doen over het lager onderwijs, maar dit wordt niet als zittenblijven ervaren. In totaal stroomt ongeveer 17% van de leerlingen vertraagd uit. Een groot deel van deze leerlingen had reeds onderwijsvertraging vóór de inschrijving in Mijn School.

De individuele trajecten vragen veel pedagogisch en didactisch inzicht van de teamleden. Ze werken voortdurend op het niveau van deelgroepen en van de individuele leerling. Hiertoe passen ze hun organisatie flexibel aan de ontwikkelingsbehoeften van de kinderen aan. Omdat er niet gewerkt wordt met vaste handleidingen wordt van de leerkrachten verwacht dat zij de eindtermen en de leerinhouden zeer goed beheersen. Daarnaast is een flexibele houding van groot belang. De leerkrachten moeten de mogelijkheden van leerlingen heel goed inschatten en daar flexibel op inspelen.

Je moet durven loskomen van wat handboeken voorschrijven. Je moet flexibel zijn, goed kunnen observeren en zien waarmee je een kind kan triggeren. Het is de bedoeling dat je echt een begeleider wordt en naast het kind staat, niet vooraan de klas. Dan heb je tijd om te observeren, en dat is de rijkdom. (Ingrid, leerkracht)

Sarah geeft aan dat de vereiste flexibiliteit niet voor elke leerkracht is weggelegd. De structuur van het jaarklassensysteem en de handleidingen die in traditionele scholen gehanteerd worden, brengen voor sommige leerkrachten meer rust. Voor Sarah en haar collega's werkt dit net andersom. Doordat leerlingen de mijlpalen op hun eigen tempo doorlopen, gaan ze rustiger om met zowel trage als snelle progressie. De gecombineerde druk van meetbare leerdoelen en leerjaren valt weg.

Co-teaching en leerlinginitiatief in een open curriculum

In de namiddag begeleiden de twee leerkrachten van respectievelijk de twee leergroepen hun Leergroep in team. Uit de observatie van vrije activiteiten en kringgesprekken groeien concrete thema's en projecten die kaderen in belangrijke kernconcepten, zoals 'onze wereld' of 'techniek'. Deze concepten worden in de namiddag op een projectmatige manier uitgewerkt. De nadruk op leerlinginitiatief is geënt op de idee dat kinderen de inherente neiging hebben om nieuwe uitdagingen op te zoeken, om hun vaardigheden uit te breiden, om op onderzoek te gaan en te leren.

Het onderwijzen in team biedt tot voordeel dat de leerkrachten de leerlingen gedurende meerdere jaren volgen. De geïnterviewde ouder geeft aan dat de leerkrachten de leerlingen hierdoor zeer goed kennen op diverse vlakken. Een belangrijke randvoorwaarde is dat de aanpak van beide leerkrachten gestroomlijnd moet zijn voor bijvoorbeeld de omgang met leerlingen en de communicatie met ouders. Een essentiële voorwaarde is dat het klikt tussen de twee leerkrachten.

We zijn nu zeven jaar bezig, we hebben al wat routine om op terug te vallen, maar in het begin... dat was erger dan getrouwd zijn. We hebben veel tijd gestoken in het elkaar leren kennen en aanvoelen. We hebben een coach gehad vanuit het CEGO¹⁴ die ons daar een stuk in heeft begeleid. Co-teaching is heel mooi, als het lukt kun je bergen verzetten, maar het kost veel energie. (Ingrid, leerkracht)

Om deze noodzakelijke klik te waarborgen, gebeurt de rekrutering van leerkrachten door het hele leerkrachtenteam van Mijn School.

3.1.8 Triangel: Multifileeffijdsklassen en flexibele leerinhouden



Triangel is een basisschool van het gemeenschapsonderwijs (GO!) in Booischot. De school telt ongeveer 200 leerlingen waarvan een derde indicatorleerlingen zijn. Triangel is een Freinetschool en biedt onderwijs op maat, vertrekkend vanuit de mogelijkheden en talenten van ieder kind. De school kenmerkt zich door een gedreven team van leerkrachten. Wij spraken met Patrick Leunens (directeur), Benny (leerkracht derde graad, leefgroep de Duiveltjes), Truus (leerkracht eerste graad, leefgroep de Limoentjes), Greet (leerkracht kleuters, leefgroep de Banaantjes), een ouderpaar en drie leerlingen.

De school is als een grote walvis. De leerplannen en de ideeën zijn heel groot. Een walvis is ook slim. Ik vind dat deze school slim te werk gaat. (West, 11 jaar)

¹⁴ Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs

Ontstaan

Triangel werd in 1995 opgericht door drie leerkrachten en een groep ouders van een reeds bestaande Freinetschool. In de beginjaren telde de school weinig leerlingen, met vooral kinderen van ouders die een gemotiveerde keuze maakten voor Freinetonderwijs. De school is sinds de oprichting elk jaar gegroeid en trok steeds meer kinderen uit de buurt aan. Het huidige leerlingenpubliek van Triangel is een mooie afspiegeling van de diversiteit in de maatschappij. Naast een groep ouders die bewust kiest voor de school omwille van de specifieke werking, komen ook heel wat ouders aankloppen bij Triangel omdat hun kinderen in het gewoon onderwijs niet goed gedijen.

We vinden dat deze school moet openstaan voor alle kinderen, ook diegenen die minder goed mee kunnen. Zolang ze vooruitgang boeken en het haalbaar blijft voor de leerkracht, zijn die kinderen meer dan welkom. (Patrick, directeur)

Groepering in multileeftijdsklassen

Over de ganse school zitten leerlingen in multileeftijdsklassen. In de kleuterschool is dit in de vorm van *classes uniques*, waarbij peuters en kleuters van alle leeftijden samenzitten. In de lagere school zitten leerlingen in graadklassen (zie Figuur 11).

School-niveau	Kleuterschool				Lagere school					
Leerjaar	K0	K1	K2	K3	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Benaming leefgroep	De Krokodilletjes				De Bijtjes		De Neteltjes		De Duiveltjes	
	De Banaantjes				De Limoentjes		De Vuurvliegjes		De Monstertjes	
	De Regenboogjes									
	De Worteltjes									

Figuur 11. Overzicht multileeftijdsklassen in Triangel

De kleuterafdeling bestaat uit vier parallelklassen. Dankzij de leeftijdsheterogene groepering kan de leerkracht activiteiten op een zeer diverse manier aanreiken. De klas werkt doorgaans rond hetzelfde thema, maar de activiteiten worden afgestemd op de mogelijkheden van elk kind.

We deden onlangs een project over mollen en wormen. De oudste kleuters tekenden over dit onderwerp. Ze gaven de dieren namen die ze vervolgens drukten met letters. Alle kinderen schreven de woorden na. De jongsten rolden wormpjes uit klei, de middelsten knutselden een mol. Zo waren ze allemaal betrokken bij datzelfde thema, maar kregen ze de kans om ieder op zijn manier, volgens eigen kunnen en creativiteit, het project te verwerken. (Greet, leerkracht)

In de multileeftijdsklas leren de kleuters verantwoordelijkheid dragen en anderen helpen. Greet geeft aan dat dit haar werk vereenvoudigt.

In een peuterklas is de zorg heel intensief: kindjes troosten, hulp bij aan- en uitkleden, ... In onze classe unique schuiven de instappers gewoon in. De oudere kinderen nemen hen op in de groep. Ze zorgen ervoor, nemen hen bij de hand en nemen hen mee naar de verschillende hoeken in de klas. Die oudsten vinden het geweldig om voor zo'n kleintje te zorgen. Ze helpen hen bij het schilderen, knutselen en ze leren van mekaar bij alles wat ze doen. Dat maakt dat de jongste kleuters zich heel snel thuis voelen. Alles verloopt gemakkelijker en iedereen is betrokken. Zo ontstaat er een fijne klaswerking. (Greet, leerkracht)

Belangrijk voor de realisatie van de multileeftijdsklassen in de kleuterschool is een strategische klasopstelling. De jongsten moeten overal bij kunnen en de oudsten moeten zelfstandig aan het werk gezet worden.

Daarnaast is een goede communicatie naar ouders toe essentieel.

De grootste moeilijkheid was het overtuigen van de ouders. In het begin was er heel veel angst voor die classes uniques. Maar door ouders goed te informeren, via onder meer open schoolraden, zijn die bezorgdheden vrij snel gaan liggen. (Patrick, directeur)

De graden in de lagere school bestaan uit twee parallelklassen. In principe blijven leerlingen twee jaar in dezelfde graadklas. Enkel wanneer een leerling aan het einde van een graad voor meerdere vakken achterstand vertoont, kan de klassenraad beslissen dat de leerling een jaar langer in de graadklas blijft. In dat geval wordt er, van zodra de leerstof voor die graad bereikt is, verder gegaan met de leerstof van het volgend leerjaar. Het aanbod wordt dus steeds afgestemd op het niveau van het kind.

Flexibele klaswerking zonder klassikale instructie

We hebben bijna geen echte lessen, je kan op je eigen tempo werken aan de hand van een werkplan. Soms is er eens een lesje, bijvoorbeeld over breuken. Of een korte instructie voor Frans. (West, 11 jaar, leefgroep de Duiveltjes)

De klassen van de lagere school starten dagelijks, eventueel na een tijd van vrije expressie, met een praatronde waarin kinderen ervaringen delen. De rest van de dag krijgt vorm via vrij

werk, stil vrij werk, onderzoekjes en projecten. De leerlingen werken met andere woorden heel zelfstandig. Klassikale instructie is eerder uitzonderlijk.

Tijdens *stil vrij werk* kiezen de leerlingen zelf aan welk leerstofonderdeel ze werken. Hierbij bewaken de leerkrachten dat alle vakken wekelijks aan bod komen. Zoals gebruikelijk in het Freinetonderwijs, werkt men niet met vaste handboeken, maar vormen ervaringen van kinderen het vertrekpunt voor leren.

Hier leren kinderen schrijven door het te doen. We gaan niet specifiek de vervoeging van 'worden' tien keer oefenen. Maar je gebruikt die vervoeging wel in teksten. Op een bepaald moment komen ze tot de vaststelling dat 'worden' soms met d en soms met dt geschreven is. En op dat moment wordt er instructie gegeven. (Patrick, directeur)

Voor wiskunde worden oefeningen aangeboden op basis van rekenverhalen die de leerlingen zelf aanbrenen. De oefenstof is verdeeld in verschillende moeilijkheidsgraden. Iedere moeilijkheidsgraad heeft een kleur, analoog aan de gordels van de Judo.

De filosofie is die van de Judo: iemand van geel meet zich niet met iemand van wit. Je hebt de plicht om degene die nog bij wit zit te helpen. (Truus, leerkracht)

Tijdens *vrij werk* krijgen de leerlingen de kans om verder te werken aan individuele of groepsopdrachten, om samen te werken aan een onderzoek of om creatief aan de slag te gaan. Ook hier is de regel dat leerlingen zelf beslissen waaraan ze werken.

Je mag in vrij werk wel kiezen wat je doet, maar je moet wel iets nuttigs doen. Niet zomaar een tekening maken. (Fien, 11 jaar, leefgroep de Duiveltjes)

Via *stil vrij werk* en *vrij werk* werken leerlingen op hun eigen niveau. Dit heeft een positieve invloed op het welbevinden.

Als je werkt op het tempo en het niveau van ieder kind, krijgen ze de kans om succeservaringen op te doen. (ouder)

Ik ben veranderd van school omdat ik op mijn vorige school wel heel goed kon volgen, maar ik moest altijd wachten op de anderen waardoor ik mij verveelde. Hier kan ik meer op mijn eigen tempo werken en dat is voor mij veel aangenamer. (Wanne, 11 jaar, leefgroep de Monstertjes)

Deze flexibele aanpak in het aanbieden van leerinhouden vereist dat leerkrachten op een welbepaalde manier met leerlingen omgaan.

Een beetje meer zoals een herder achter zijn kudde schapen. Die loopt daar ook niet voor, maar erachter. En die laat zijn schapen maar zoeken waar er lekker gras is en dan eten ze wel. En als hij ziet dat ze te dicht bij de ravijn komen, zal hij hen wel terug bij de groep laten halen door de herdershond. Dat is de rol van de begeleider: het overzicht houden over wat er gebeurt. Maar

het zijn de kinderen zelf die vanuit hun eigen intrinsieke motivatie stappen moeten nemen om dingen te leren. (Patrick, directeur)

Bij de rekrutering van nieuwe leerkrachten toetst de directeur af of de kandidaat achter deze visie staat en in hoeverre de kandidaat bereid is zich in de manier van werken te bekwamen. De directeur geeft aan dat de aanwerving van nieuwe leerkrachten een pijnpunt is.

Klasdoorbrekend werken

De droom van een aantal teamleden is om groepen te hebben waar kinderen van 2,5 tot 12 jaar samenzitten. Omwille van de praktische organisatie is dat nu niet mogelijk. Maar vandaar dat we proberen zoveel mogelijk klasdoorbrekend te werken. (Patrick, directeur)

Dit klasdoorbrekend werken krijgt onder meer vorm via schoolateliers. De leerlingen besteden tweewekelijks een halve dag aan creatieve activiteiten, waarbij alle klassen worden gemengd in kleine groepen. Kinderen kiezen hierbij zelf aan welke activiteit ze willen deelnemen. Verder werken de klassen nauw samen, bijvoorbeeld bij onderzoekjes.

Er had eens een kleutertje een potje met allemaal keitjes meegebracht en die wilde weten hoeveel keitjes daarin zaten. Ze ging vragen of iemand bij De Duiveltjes haar kon helpen, en dan zijn ze gaan berekenen aan de hand van hoe zwaar het was, hoeveel keitjes daarin zaten. Op die manier was het begrip 'gewicht' ook al geïntroduceerd in de kleuterklas. (Patrick, directeur)

3.2 Inspirerende voorbeelden uit het secundair onderwijs

3.2.1 Sint-Lodewijkscollege: bijlessen en vrijstellingen van lessen



Het Sint-Lodewijkscollege is een katholieke ASO-school in Brugge met een voornamelijk kansrijk leerlingenpubliek. De school biedt verschillende ASO-richtingen aan (o.a. Grieks, Latijn, Economie, Wetenschappen, Humane Wetenschappen) en telt 1350 leerlingen. Het Sint-Lodewijkscollege beschikt over een open internaat, Palaestra, waar 50 leerlingen terecht kunnen. Kenmerkend voor de school zijn het aanbieden van CLIL-onderwijs¹⁵ en het engagement om de lat hoog te leggen voor alle leerlingen. Wij spraken met meneer Koen Seynaeve (directeur), mevrouw Ann Blontrock (adjunct-directeur), mevrouw Beheydt (leraar Frans, derde graad), mevrouw Lambrechts (leraar Frans, taalbad) en drie leerlingen.

¹⁵ Content and Language Integrated Learning (CLIL) is een vorm van meertalig onderwijs: onderwijs in een niet-taalkvak in een andere taal dan het Nederlands.

De school probeert ons zoveel mogelijk zelfstandig te laten werken maar bij problemen helpen leerkrachten wel. Ik ben tevreden over mijn eigen traject. (Jack, leerling-topvoetballer, 5 Moderne Talen-Wetenschappen)

De flexibele leerwegen in het Sint-Lodewijkscollege zijn gericht tot specifieke doelgroepen. Zo kunnen vrijstellingen van lessen toegekend worden aan topsporters en worden taalbadan Frans opgezet voor leerlingen die weinig tot geen voorkennis Frans hebben. Door onderwijs op maat aan te bieden, wil de school toegankelijk zijn voor een grote diversiteit aan leerlingen. Door het aanbieden van flexibele trajecten melden meer leerlingen (voornamelijk topsporters) zich aan.

Vrijstelling van lessen voor topsporters

De nabijheid van Club Brugge zorgt voor een grote instroom van topvoetballers. Afhankelijk van hun trainingsschema worden deze leerlingen vrijgesteld voor bepaalde lessen. Er geldt echter geen vrijstelling voor leerstofonderdelen. De desbetreffende leerkracht bepaalt zelf hoe de flexibiliteit vorm krijgt. Zo kan een leraar opteren om instructie te geven op andere tijdstippen, om de leerling de leerstof zelfstandig te laten verwerken, of om de leerling vrij te stellen voor bepaalde oefeningen. Mevrouw Beheydt benadrukt dat deze autonomie belangrijk is voor het welbevinden van de leraren.

Het opzetten van een individueel traject verloopt als volgt. De klassenraad bespreekt en evalueert individuele voorstellen tot aanpassingen. Vervolgens worden deze met de ouders en de leerlingen besproken. Bij voorkeur vallen de vakken Plastische opvoeding of Lichamelijke opvoeding weg en worden hoofdvakken gespaard. Omwille van de grootschaligheid van de school is het echter niet mogelijk uurroosters optimaal af te stemmen op alle trainingsschema's.

Bij mij is het eigenlijk zo dat ik bijna geen les meer volg in de namiddag. Daardoor mis ik bijvoorbeeld drie van mijn vier uren Frans. De leerkracht Frans spreekt mij telkens apart aan voor wat ik moet doen. Ik kan het werkboek op mijn eigen tempo proberen in te vullen. De taken mag ik een à twee weken later indienen en ik moet de opdrachten niet altijd volledig afwerken. Voor de toetsen wordt van mij wel verwacht dat ik ze allemaal heb gemaakt aan het einde van het trimester. (Jack, 5 Moderne Talen-Wetenschappen)

De toekenning van vrijstellingen vereisen een flexibele ingesteldheid van leraren en een grote mate van zelfstandigheid van leerlingen. Sommige leraren hebben het moeilijk met het feit dat leerlingen tijdens de les binnenkomen of vertrekken. Dit vraagt een zekere flexibiliteit in de organisatie van lessen en toetsen. De directie probeert daarom leraren aan te werven die zich vinden in het systeem. Mevrouw Beheydt geeft aan dat ze, los van de vereiste flexibiliteit, geen extra werklust ervaart. Leerlingen gebruiken dezelfde cursus en gaan zelfstandig aan het werk. De leraar volgt leerlingen wel individueel op, maar hun zelfstandigheid in leren en plannen

verlicht het werk van de leraar. Toch benadrukt ze dat het maximum aantal flexibele leerwegen per klas bewaakt moet worden.

We zullen moeten zien in hoeverre dit in een klas beheersbaar blijft. Ik heb nu 3 of 4 leerlingen in één klas die vrijgesteld zijn. Dat is al veel. Je voelt dat dat begint te wegen op een klasgroep. Stel dat er meer zouden komen, dan wordt dat misschien te moeilijk om dat op mijn manier te gaan opvolgen. Dan moeten we misschien zoeken naar andere manieren, bij collega's of eventueel bij andere scholen. (mevrouw Beheydt, leraar)

De adjunct-directeur en mevrouw Beheydt benadrukken dat dit flexibel aanbod gunstig is voor het welbevinden van leerlingen. Ze voelen zich beter in hun vel omdat ze extra kansen krijgen en zijn gemotiveerder om hard te werken. De school vindt het belangrijk dat de resultaten van leerlingen niet lijden onder de flexibiliteit die hen wordt geboden.

Veel hangt af van de sporters zelf. We verwachten dat ze de lessen inhalen die ze missen door de training, dat ze alle toetsen maken zoals andere leerlingen, dat ze taken en opdrachten maken. Zolang de leerling dat trouw doet, gaat de leerkracht daar in mee. We hebben in het derde en vierde jaar twee leerlingen waarvoor de trainingsfaciliteiten gereduceerd zijn omdat hun rapport in december niet goed was. Dat was op vraag van de klassenraad. Er was onvoldoende inzet van de kant van de leerling dus werd de faciliteit terugschroefd. (mevrouw Blontrock, adjunct-directeur)

Taalbaden Frans

Sinds het schooljaar 2015-2016 volgen drie anderstalige leerlingen, die onvoldoende kennis van het Frans hebben om bij het niveau van hun klas aan te sluiten, een Frans taalbad.

Het is in mijn ogen niet haalbaar voor deze leerlingen om op een normale manier de lessen te volgen. Zowel voor de leerlingen in kwestie, hun medeleerlingen, als de leerkracht. Ik denk dat de meeste leraren blij zijn dat je het probleem uit hun handen neemt. (mevrouw Lambrechts, leraar)

Mevrouw Lambrechts begeleidt de drie leerlingen twee keer per week gedurende anderhalf uur. Dit gebeurt na de schooluren. Ze begeleidt elk van hen individueel tot ze opnieuw kunnen aansluiten bij hun klasgenoten. Stefanie (1 Moderne) volgt het reguliere curriculum Frans samen met haar klasgenoten en krijgt tijdens de bijles extra uitleg en oefeningen. Zij zal waarschijnlijk in het derde trimester de taalbaden Frans afronden. Olga en Malik (1 Moderne en 4 Wetenschappen-wiskunde) volgen een taalbad om de leerstof van voorgaande jaren onder de knie te krijgen. Zij krijgen andere toetsen en examens dan hun klasgenoten.

Ik mocht in deze school voor Frans vanaf het eerste jaar beginnen, in andere scholen moest ik meteen naar het vierde. Dat was te moeilijk, want ik had nog nooit Frans gehad. (Malik, 4 Wetenschappen-Wiskunde)

Olga en Malik zijn aanwezig tijdens de gewone lessen Frans, maar volgen niet actief mee. Ze maken opdrachten voor mevrouw Lambrechts en hebben de mogelijkheid vragen te stellen aan de aanwezige leraar Frans.

Mevrouw Lambrechts verzorgt de bijlessen bovenop haar fulltime takenpakket. Zij wordt hiervoor extra vergoed. Leerlingen betalen 15 euro per bijles, de rest legt de school bij. Mevrouw Lambrechts geeft aan dat ze, ondanks een hogere werklast, veel voldoening put uit de bijlessen.

Ik moet die 1,5 uur telkens voorbereiden voor drie verschillende leerlingen. Er moeten ook aparte examens opgesteld worden. Met het materiaal dat hier voor handen is, lukt dat wel, maar ik probeer het toch nog aan te passen zodat ze eigenlijk alles kunnen verwerken op hun eigen niveau en op hun eigen manier. Ik doe het graag omdat ik merk dat de leerlingen vooruitgang boeken. (mevrouw Lambrechts, leraar)

Omwille van de hogere werklast en het plaatsvinden van de bijlessen na de schooluren stonden vele leraren weigerachtig ten aanzien van een rol als bijlesleraar. De wens leeft om de bijlessen in de toekomst te integreren in de vaste werkuren. Bovendien vragen de bijlessen ook van leerlingen een extra tijdsinvestering.

Ik weet dat de bijlessen nodig zijn, maar de extra uren zijn toch wel een beetje vervelend. (Malik, 4 Wetenschappen-Wiskunde)

Na een volledige dag les worden zij opnieuw verwacht super alert te zijn wanneer andere leerlingen in de studie zitten of thuis aan het werken zijn. Zij komen dan pas om 19u thuis, dan moeten ze nog eten en aan hun werk beginnen. (mevrouw Lamberts, leraar)

3.2.2 Atheneum Lokeren: "Kiezen voor talent"



Atheneum Lokeren is een school van het gemeenschapsonderwijs (GO!). De school biedt in de eerste graad zowel een A-stroom als een B-stroom aan. In de bovenbouw is ASO de enige aangeboden onderwijsvorm. De school bevindt zich te midden van een sociale woonwijk en telt ongeveer 375 leerlingen en 55 leraren. In de eerste graad is ongeveer 66% van de leerlingen een indicatorleerling, in de tweede en derde graad is dit ongeveer 33%. Kenmerkend aan de school zijn haar kleinschaligheid, sterke leerlinggerichtheid met grote aandacht voor zorg, participatief leiderschap en een hecht en gemotiveerd lerarenteam.

We maakten kennis met de flexibele praktijken op basis van gesprekken met mevrouw Tania De Smedt (voormalig directeur), mevrouw Hoste (leraar Nederlands, tweede graad), mevrouw Jennes (leraar fysica, tweede en derde graad), mevrouw Masy (leraar Frans, tweede en derde graad), mevrouw Vanderschelden (leraar Engels, tweede en derde graad), mevrouw Van Doorslaer (leraar Duits, derde graad), mevrouw Verdonck (leraar geschiedenis, tweede en derde graad), meneer Savat (leraar wiskunde, tweede en derde graad), meneer Pas (leerlingbegeleider, tweede en derde graad), mevrouw Barbé (GON-begeleidster), een ouder en vier leerlingen.¹⁶

Wat ik zo mooi vind is dat ze effectief bekijken per individuele leerling wat ze kunnen doen en op welke manier. Het gaat er niet echt om of mijn zoon geslaagd is of niet, maar dat hij de kans gekregen heeft en zo gemotiveerd bleef. De bereidwilligheid van de school is enorm. (ouder)

Inspirerende directie

Ongeveer tien jaar geleden ging er een nieuwe wind waaien in het Atheneum Lokeren. De school onderging net een fusie met de vroegere middenschool en was zoekende. Er was geen duidelijke visie en de school had geen goed imago. Voormalig directeur Tania De Smedt, die toen net was gestart, bracht een vernieuwende pedagogische visie binnen op school: “Kiezen voor Talent”. De invoering van flexibele trajecten ligt in het verlengde van deze visie. De directeur tekende de eerste krijtlijnen uit van een zorgzame school die op zoek gaat naar talenten van leerlingen die omwille van een zorgproblematiek (bijvoorbeeld faalangst, ASS, hoogbegaafdheid) geen standaardtraject kunnen doorlopen. De geïnterviewde leraren zijn het eens dat de voormalig directeur door haar expertise als psycholoog en pedagogisch begeleider, haar enthousiasme, gedeeld leiderschap en door het opnemen van verantwoordelijkheid, het hele team gemotiveerd kreeg voor de huidige aanpak.

Ze kon iedereen er warm voor maken op personeelsvergaderingen, op studiedagen of individuele gesprekken. Ze trok heel haar korps mee. Als je haar enthousiasme voelde, had je ook dadelijk zin om mee te werken. (mevrouw Verdonck, leraar)

Remediëren en uitdagen via individuele trajecten

Individuele leertrajecten met tot doel te remediëren, ontstaan meestal op vraag van de leraren. Zij zijn de eersten die opmerken dat een leerling dreigt af te haken en signaleren dit aan de leerlingenbegeleider. Na overleg met de directie, de leerling en de ouders wordt op de

¹⁶ De interviews werden afgenomen door masterstudente Ilse Voet en prof. Dr. Katrien Struyven (VUB) in het kader van een masterproef.

klassenraad een geïndividualiseerd plan van aanpak opgesteld. Zo werd een individueel traject uitgestippeld voor Jonas, een leerling met ASS.

Jonas startte in de derde graad, maar omwille van zijn problematiek kon hij niet volgen. Hij spreidt de derde graad nu over vier leerjaren in plaats van twee. Elk jaar volgt hij maar een beperkt aantal vakken. Hierdoor vermindert zijn studiebelasting en wordt de studieduur verlengd. De vakken die Jonas dit jaar opneemt, volgt hij samen met medeleerlingen. Wanneer Jonas geen les heeft, omdat hij bepaalde vakken dit jaar nog niet volgt, blijft hij wel op school. Hij heeft toegang tot een lokaal waar hij kan studeren. Naast de studieduurverlenging wordt Jonas omwille van zijn ontwikkelingsstoornis vrijgesteld van bepaalde taken (bijvoorbeeld voordrachten, toetsen) voor de vakken die hij volgt.

Trajecten die bedoeld zijn om leerlingen meer uitdaging te bieden, worden meestal opgezet op vraag van ouders of leerlingen zelf. Wanneer (hoogbegaafde) leerlingen onvoldoende uitdaging ervaren, kunnen zij vanuit eigen interesses mogelijke aanpassingen aan hun traject voorstellen. De klassenraad bespreekt vervolgens de haalbaarheid van dit voorstel. Momenteel volgen een aantal leerlingen uit de tweede en derde graad een aangepast traject. Ze worden vrijgesteld voor bepaalde lessen waardoor ze meer tijd kunnen investeren in een vak dat hen boeit (verdieping) of extra vakken kunnen volgen die niet tot het curriculum behoren (verbreding). Box 5 geeft een aantal voorbeelden weer.

Box 5. Uitdagen via individuele trajecten

Floor (4 Latijn) verwerkte de leerstof van een heel schooljaar biologie op zelfstandige basis en legde in het eerste trimester reeds examen af. Het vrijgekomen uur gebruikt ze om te werken aan een zelf gekozen project en aan de zelfstandige en diepgaandere verwerking van het vak Nederlands. Behalve voor spreek- en luisteropdrachten, zit Floor voor Nederlands nooit bij haar medeleerlingen in de klas. Tijdens een wekelijkse afspraak voorziet de leerkracht Floor van een uitdagendere cursus. Floor volgt bovenop het curriculum van Latijn ook extra lessen wiskunde, fysica en chemie.

Vincent (5 Latijn-Wiskunde) volgt op woensdagvoormiddag Grafisch tekenen aan een CVO. Voor de uren geschiedenis, Engels, chemie en fysica die hij mist is Vincent vrijgesteld. Vincent verwerkt de leerstof zelfstandig. Er worden geen bijlessen voorzien.

Mathis (4 Latijn) heeft een topsportstatuut. Op vrijdag is hij vrijgesteld van een lesuur zedenleer omwille van zwemtrainingen. Daarnaast volgt Mathis extra uren chemie en fysica uit het curriculum van wetenschappen.

De directie en leerlingenbegeleider noemen de kleinschaligheid van de school als een succesfactor in het opzetten van individuele trajecten. Hierdoor is het mogelijk uurroosters relatief eenvoudig op elkaar af te stemmen.

Dat brengt met zich mee dat je als leerlingbegeleider, directie, beleidsmedewerker of mensen van het secretariaat eigenlijk bijna alle leerlingen kent, met als gevolg dat we met onze zorg verder kunnen gaan. (meneer Pas, leerlingbegeleider)

Voldoende draagvlak en draagkracht bij het lerarenteam en de leerlingen

Naast het enthousiasme en de gedrevenheid van de toenmalige directeur halen de geïnterviewde leraren aan dat het lerarenteam een belangrijke rol heeft gespeeld bij de implementatie van de flexibele praktijken. Hun bereidwilligheid, motivatie en flexibiliteit vormden belangrijke succesfactoren.

De leraren omschrijven zichzelf als een hecht team dat open staat voor verandering zolang er rekening wordt gehouden met de werkdruk en de draagkracht van het team. Ook de toenmalige directeur benoemt het draagvlak en de draagkracht als belangrijke voorwaarden om flexibel werken mogelijk te maken. Om het engagement van de leraren te belonen en het welbevinden te bewaken, voorziet de school voldoende omkadering (bijvoorbeeld uitgeruste lokalen, aantrekkelijk nascholingsaanbod, mooi uurrooster).

Als je van leraren iets vraagt dat anders is dan het klassieke voor de klas staan, dan moet je ze soigneren. Dan moet je ze iets extra kunnen bieden: een ruimte of een smartboard bijvoorbeeld. (mevrouw De Smedt, voormalig directeur)

Daarnaast wordt bij de beslissing om individuele trajecten op te zetten steeds rekening gehouden met de werkdruk bij leraren. Bij individuele trajecten die meer uitdaging bieden ervaren de meeste leraren geen verhoogde werkdruk. De opvolging van een zorgtraject daarentegen vraagt meer investering. In het specifieke geval van Jonas (ASS-problematiek) bijvoorbeeld, wordt er heel veel van het team gevraagd. Leraren maken na een les of tijdens de middag tijd vrij zodat Jonas een spreekopdracht of een toets individueel kan afleggen of zijn mappen in orde kan brengen. De leerlingenbegeleiding volgt zorgtrajecten zoals dat van Jonas meer systematisch op en ook de klassenraden vragen meer tijd.

Bij iemand die extra uitdaging nodig heeft, is de vrijheid die je hebt in welke aanpassingen je doet veel groter. Er is bijvoorbeeld vrijheid in het vak dat als uitbreiding wordt gekozen. Als het gaat om iemand die zorg nodig heeft, is die vrijheid beperkter. Je moet de minimumdoelstellingen, verwachtingen en mogelijkheden op elkaar afstemmen, en het proces veel vaker evalueren. (meneer Pas, leerlingbegeleider)

De betrokken leraren steken extra energie in het traject van Jonas, maar zijn punten blijven ondermaats. Deze case vormt een bedreiging voor de motivatie en draagkracht van de leraren en de leerlingenbegeleider. De betrokkenen benadrukken dan ook het belang van een doordachte afweging bij elke beslissing over het uitstippelen van een individuele traject. Er moet voldoende achtergrondinformatie beschikbaar zijn over de leerling om een degelijke inschatting te maken van de mogelijke belasting van het team alvorens een beslissing inzake flexibele trajecten te nemen.

Van leerlingen wordt verwacht dat ze initiatief tonen, zelfstandig zijn en verantwoordelijk omspringen met de vrijheid die ze krijgen. Meneer Savat stelt dat een individueel traject met als doel meer uitdaging te bieden pas zinvol is wanneer de leerling er zelf achter staat en gemotiveerd is.

In het geval van Vincent is dat flexibel leertraject een zegen. Niet alleen omdat hij die andere cursussen kan volgen, maar ook omdat hij bij mij de leerstof op eigen houtje moet verwerken. Hij vindt dat tof. Maar bij Floor... haar ouders hebben haar dat opgelegd omdat ze nergens in geïnteresseerd is. Ze dachten: "Wiskunde, misschien gaat ze dat wel graag doen." Als het kind zelf niet geïnteresseerd is, dan zie ik er het voordeel niet van in. (meneer Savat, leraar)

Daarnaast vraagt een flexibel leertraject heel wat zelfstandigheid en zelfstudie van de leerlingen. Een aandachtspunt is dan ook om als school voldoende te bewaken of leerlingen klaar zijn voor deze zelfstandigheid en hen hierin voldoende te begeleiden.

Die extra vakken gingen niet zo goed en pas nu geeft Vincent toe dat hij er ook niet echt veel voor werkte. Hij gaat ervan uit dat hij het gewoon wel kan en neemt zelf weinig initiatief. In het derde waren er een aantal leraren die hem goed opvolgden, maar in het vierde ging dat dan weer niet meer. Je moet toch bewaken dat leerlingen zelf het initiatief nemen; dat het van hen uit komt. (moeder van Victor)

Positieve effecten

Sinds de aandacht voor talent is het leerlingenaantal gegroeid. Bovendien blijkt uit de evaluatie van het GOK-beleid dat een groter percentage indicatorleerlingen hun leerjaar met succes beëindigt. De huidige werking heeft ook positieve effecten op het welbevinden en motivatie van leerlingen. Leerlingen krijgen optimale ontwikkelingskansen volgens hun eigen mogelijkheden, wat door de ouders wordt geapprecieerd.

Leerlingen die van een andere school naar ons komen, zijn zeer dankbaar. Je ziet dat dan bij die kinderen. Ook op oudercontacten getuigen ouders dat hun kinderen liever naar school komen. (mevrouw Vanderschelden, leraar).

3.2.3 Atheneum MXM: Flexibele leertrajecten op maat



Atheneum MXM in Merksem (GO!) telt ongeveer 330 leerlingen. De leerlingenpopulatie weerspiegelt de grootstedelijke context waarin de school zich bevindt. Er zijn 70% indicatorleerlingen, waaronder een groeiend aantal anderstalige en ex-OKAN leerlingen. In de eerste graad biedt de school de A- en B-stroom aan, in de tweede en derde graad ASO en TSO. We spraken met meneer Marchand (zorgcoördinator), mevrouw Heyligen (coördinator taaltrajecten), mevrouw Stojakovic (leraar Nederlands-Engels), mevrouw Uten (leraar Frans), twee leerlingen en een ouder.

Deze school steekt zijn kop niet in het zand, maar durft problemen benoemen nadat ze de realiteit heeft ingeschat, bijvoorbeeld de taalproblemen van leerlingen. Daarna werkt ze hard aan oplossingen, en maakt ze wel degelijk het verschil. (mevrouw Stojakovic, leraar)

Flexibele leerwegen als deel van een leerlinggericht zorgbeleid

Een directiewissel in 2011 leidde tot een aantal vernieuwingen op school, waaronder de MAX-methode.¹⁷ Met de MAX-methode tracht de school innovatief te zijn op didactisch vlak (onder meer door de keuze voor activerende werkvormen en competentiegericht onderwijs) en, daaraan gekoppeld, een sterk zorgbeleid uit te bouwen. De flexibele leertrajecten kaderen binnen deze MAX-methode.

De leerling staat hier centraal, niet als slogan, maar ook effectief. Dat betekent dat we altijd naar een oplossing zoeken die het best bij een leerling past, gekoppeld aan nauwgezette opvolging en begeleiding met persoonlijke aandacht. (meneer Marchand, zorgcoördinator)

Concreet bestaat de zorg uit het uittekenen, uitvoeren en opvolgen van leertrajecten op maat die zowel remediërend (voor bijvoorbeeld ex-OKAN leerlingen of leerlingen met een risico op zittenblijven) als uitbreidend (voor hoogbegaafde leerlingen) van aard kunnen zijn. De trajecten kunnen voor een groep of één leerling worden uitgetekend, alsook éénmalig of regelmatig plaatsvinden, dit alles afhankelijk van de nood. De vraag voor een traject komt van de directeur of zorgcoördinator, bijvoorbeeld na een gesprek met de vorige school of de ouders en leerling, of op voorstel van een leraar, bijvoorbeeld op basis van resultaten. Een voorstel gaat vervolgens naar de klassenraad die beslist of en hoe het traject zal worden ingevuld.

De flexibele leertrajecten worden organisatorisch mogelijk gemaakt dankzij flexibiliteit in de uurroosters. De school werkt met een uurrooster van 37 uren waarin, behalve op woensdag, elke schooldag acht uren telt. Dit aantal uren is voor de meeste richtingen te veel. In 1A bevat het basis- en optioneel pakket samen bijvoorbeeld 32 uren. De extra uren, vaak een eerste en

¹⁷ MAX is geen afkorting, maar verwijst naar het feit dat leren op de school de MAX! is.

vooral achtste lesuur, worden flexibel ingezet voor de trajecten of andere activiteiten. Leerlingen die op dat moment geen flexibel traject volgen, moeten op die dag dus geen eerste uur of achtste uur te volgen.

De school volgt elk traject op via een kwantitatieve evaluatie met een voor- en nameting. Hiervoor gebruikt ze de leerlingenresultaten op de toetsen voor Diataal¹⁸. Bij de start van een traject scoort één op de drie leerlingen onder de Dia-norm. De achterstand ten opzichte van de referentiegroep bedraagt gemiddeld 14 uur. Na twee jaar hebben deze leerlingen gemiddeld zes uur achterstand ingehaald. Het werken aan het welbevinden van de leerlingen vormt daarbij een belangrijke hefboom:

Om tot leren te komen, heb je niet alleen investering op taal- en cognitief vlak nodig. Je moet in de eerste plaats het welbevinden opkrikken. Die factor blijkt vooral cruciaal bij ex-OKAN leerlingen. Zij krijgen zo het gevoel dat de school echt met hen bezig is. (meneer Marchand, zorgcoördinator)

Remediëring in de STAM-klas¹⁹

Voor 2011 bleef één op vier leerlingen zitten in Atheneum MXM en kregen ongeveer evenveel leerlingen op het einde van het schooljaar een B-attest.

We hebben die attesteringscijfers zichtbaar gemaakt voor het personeel. Vele leraren schrokken, waardoor ze wilden zoeken naar alternatieven. We zijn op zoek gegaan naar de oorzaken. In vele gevallen bleek het te gaan om boekentasmanagement en het niet kunnen inplannen van examens, naast vaktechnische noden. (meneer Marchand, zorgcoördinator)

In de STAM-klas tracht men aan deze problemen tegemoet te komen. Vijf weken voor de paasexamens krijgen risicoleerlingen in groep een traject op maat van maximum 25 uur, ingeroosterd tijdens de eerste en achtste lessen. De school probeert de ouders hierbij positief te betrekken via een warm contact met een focus op de succeservaringen van hun kind. Het resultaat is opmerkelijk. In het eerste jaar dat de STAM-klas bestond (2011-2012), kreeg slechts één leerling van de 13 leerlingen die het STAM-traject volgden een C-attest. Vier leerlingen zitten ondertussen in het BSO, de andere negen leerlingen volgen ASO of TSO in de school zelf. Hetzelfde beeld herhaalde zich nadien, met als gevolg dat in de hele school nog slechts 3% een C-attest krijgt. Tegelijk stelt men vast dat de STAM-klas kleiner wordt, omdat men via

¹⁸ Diataal is een diagnostisch digitaal toetsvolgsysteem voor taal en rekenen. De toetsen geven een uitslag in termen van bepaalde referentieniveaus en laten meteen na afname zien hoe de leerling ervoor staat. Door het diagnostische karakter van de toetsen ziet de leraar waar de leerling eventueel extra ondersteuning nodig heeft. Zie: <https://www.diatoetsen.nl/diaplus/diataal/>

¹⁹ STAM verwijst naar het project in Antwerpen om zittenblijven te voorkomen, genoemd 'Samen Tot Aan de Meet'. De school kreeg subsidies van de stad Antwerpen om dit project uit te werken.

betere opvolging en begeleiding, een sterkere binnenklasdifferentiatie en de verschillende trajecten meer preventief werkt.

Individueel uitbreidingstraject

Voor Katja, een hoogbegaafd meisje met ASS uit het derde jaar Latijn, werd op basis van een gesprek met haar en haar ouders een uitbreidingstraject uitgetekend. Dit traject bestaat uit een extra uur chemie, fysica en biologie tijdens de eerste of achtste lessen, en een uur Spaans op donderdagmiddag. Daarbovenop volgt ze de richtingspecifieke vakken van Humane Wetenschappen, waarvan de verwerking thuis gebeurt.

Ik koos voor deze school omdat de leraren in andere scholen zich enkel tot mijn ouders richtten. Deze school stapte naar mij en stelde mij vragen. Ze waren hier meer betrokken op mij. (Katja, leerling, 3 Latijn)

Katja ziet het traject als een meerwaarde omdat ze zo hoopt meer keuzemogelijkheden te hebben aan de universiteit. Haar moeder denkt dat het traject vooral de leerhouding van haar dochter ten goede komt.

Ik ben zelf hoogbegaafd en bleef toch zitten. Je krijgt te maken met verveling, 'het hoeft allemaal niet meer', maar als het wat moeilijker wordt, dan lukt het ook niet, want je hebt nooit geleerd om je in te zetten. Daarvoor wil ik Katja behoeden. Door dit traject zal het voor haar gemakkelijker worden om zich later in te zetten voor moeilijker zaken. (moeder van Katja)

De grootste uitdaging ligt in de organisatie en praktische uitwerking van het traject. De school is volgens de moeder nog zoekende op dit vlak. De uitbreiding moet volgens haar zoveel mogelijk plaatsvinden via differentiatie in de klas, en moet als een uitdaging en niet als een belasting ervaren worden.

Als ze zien in de klas dat ze het na drie oefeningen al vlot kan, zou ik haar iets anders geven, in plaats van 20 keer hetzelfde te doen. (moeder van Katja)

Taaltrajecten voor ex-OKAN leerlingen

Ex-OKAN leerlingen kunnen via taaltrajecten extra ondersteund worden voor de vakken waar zij het moeilijk mee hebben (vooral taalvakken). Binnen deze taaltrajecten maakt de school vaak gebruik van decretale mogelijkheden zoals vrijstellingen en doorstroom na tekorten.

Vorig jaar had ik twee ex-OKAN leerlingen met veel tekorten, waarvan eentje vaak spijbelde. De twee meisjes volgen nu een taaltraject voor Nederlands. Ik heb ze samen gezet omdat ze dezelfde taal spreken. Ze zijn vriendinnen geworden. Met de klassenraad besloten we dat het meisje met spijbelgedrag vrijgesteld zou worden voor geschiedenis en aardrijkskunde. In ruil

beloofde zij om niet meer te spijsbelen. In juni was er al beterschap. Allebei hadden ze slechts drie tekorten, wellicht dankzij hun vriendschap en de succeservaringen tijdens het traject. De klassenraad besloot hen daarom in juni een attest van regelmatige leerling te geven zodat ze naar het volgende leerjaar konden doorstromen. Dit jaar voorzien de leraren geschiedenis en aardrijkskunde een vervangopdracht om de leerstof in te halen. Ondertussen zijn we een half jaar verder. Ze hebben nu vooral nog peptalk nodig. Bij de kerstexamens had één meisje geen tekorten, de andere drie. Over dat resultaat ben ik heel fier! (mevrouw Heyligen, taalcoördinator)

De ondersteuning zelf gebeurt meestal in groep. De leerlingen werken er zelfstandig en op eigen tempo aan bundels. De taalcoördinator fungeert als coach en zorgt voor de communicatie met de ouders.

De extra lessen vallen elke week op dezelfde uren. Vorige week werkte ik aan Nederlands in een bundel met oefeningen, en kreeg ik hulp waar ik dat nodig had. Dat was niet zo moeilijk. Thuis heb ik verder gewerkt tot de bundel af was, waarna ik een nieuwe kreeg. De extra lessen duren tot het einde van het schooljaar. De school heeft met mijn ouders binnenkort een afspraak over de extra lessen. (Berwa, 3 Sociale en Technische Wetenschappen)

Naast de inhoud die de taalcoördinator aanbrengt, voorziet de vakleerkracht materiaal met oefeningen. Zij zorgt voor de opvolging zodat op het einde de leerwinst kan worden ingeschat met het oog op de evaluatie. De vakleerkracht ziet in die werkwijze grote voordelen.

Als ze naar het taaltraject gaan, dan weet ik dat ze hiermee gebaat zijn. Ze hebben er niets aan om ondertussen in de klas te zitten en hun best te doen, om het dan toch niet te halen. Dat is ook niet fijn voor hen. (mevrouw Stojakovic, leraar Nederlands)

Leraren meekrijgen in het verhaal

De taalcoördinator merkt op dat vrijstellingen of doorstroom na tekorten soms weerstand uitlokken bij de leraren. Men heeft het moeilijk met de aparte behandeling die leerlingen met leerachterstand krijgen of men wil leerlingen met tekorten niet zomaar naar het volgende jaar laten gaan. Leraren hierin meekrijgen, vereist daarom overtuigingskracht en gerichte communicatie. Zo probeert de taalcoördinator leraren die vrijstellingen kunnen geven vooraf te spreken en te overtuigen van de zinvolheid. Of ze spreekt in de leraarskamer vol lof over de betrokken leerlingen en polst bij leraren in de eerste plaats naar vooruitgang in plaats van achterstand. Door dit doorgedreven en bewust taalgebruik, leren leraren vervolgens zelf vanuit dat perspectief naar leerlingen te kijken. Een andere actie is ervoor te zorgen dat het leerlingendossier voor iedereen toegankelijk is, zodat leraren het verhaal en de voorgeschiedenis van de leerling kennen en meer begrip tonen voor hun situatie.

Ook interne professionalisering blijkt een belangrijke hefboom in de bewustmaking bij leraren. De school organiseert zeven MAX-masterclasses per jaar waaruit leraren er vijf moeten kiezen. De thema's zijn relevant voor het team en bevatten werkvormen die men later zelf kan implementeren.

Een masterclass over leerlingen met taalachterstand, waarin duidelijk werd gemaakt dat leraren niet mogen verwachten dat deze leerlingen in anderhalf jaar het Nederlands helemaal meester zijn, miste bijvoorbeeld haar doel niet.

Op een gegeven moment kregen we een tekst in het Zweeds waarover we vragen moesten beantwoorden. Dat was confronterend. Je staat dan meteen stil bij de dingen waar die kinderen zelf mee te maken hebben. (mevrouw Stojakovic, leraar)

Na die sessie kwam de leerkracht opvoedkunde met het voorstel om het examen voor haar vak door deze leerlingen bijkomend mondeling te laten afleggen. Nu is dat de regel: leerlingen in een taaltraject kunnen mondeling hun schriftelijk examen verdedigen en bespreken. Op die manier kunnen bepaalde vragen nog eens mondeling herhaald worden en krijgen leerlingen meer kansen. (mevrouw Heyligen, taalcoördinator)

Een laatste hefboom die de leraren zelf aanhalen is dat de trajecten een oplossing bieden om de grote diversiteit aan leerniveaus in de klas het hoofd te bieden en binnenklasdifferentiatie leefbaar te houden.

Zonder de trajecten zou ik nog meer moeten differentiëren. Ik moet niet meer uitgaan van: "Oei die leerling begrijpt het niet". De moeilijkste leerlingen worden er bij mij uitgenomen, het niveau 0 verdwijnt. Voor mij is dat veel gemakkelijker. Ik kan dan verder met diegenen die qua niveau wat dichter tegen mekaar liggen. (mevrouw Uten, leerkracht).

3.2.4 Stedelijk Lyceum Quellin: collectieve en individuele flexibiliteit



Het Stedelijk Lyceum Quellin is een multiculturele school in hartje Antwerpen en behoort tot het stedelijk onderwijs (OVSG). De school telt 625 leerlingen van meer dan 77 nationaliteiten, waarvan 95,58% indicatorleerlingen. In de eerste graad biedt de school zowel een A-stroom als B-stroom aan. In de tweede en derde graad biedt ze drie ASO-studierichtingen aan: Latijn, Wetenschappen en Humane Wetenschappen.

De school wordt gekenmerkt door haar grote diversiteit, instroom van ex-OKAN leerlingen, grote investering in taalondersteuning en een geëngageerd lerarenteam. We spraken met mevrouw Nathalie Peeters (directeur), mevrouw Lievens (leraar Engels, derde graad), mevrouw Vrints (leraar Nederlands, derde graad) en twee leerlingen.

Ik vind dit echt een goede school. De leraren begrijpen jouw situatie en willen alles over jou weten. Ze vragen of je je goed voelt en of de leerstof niet te veel of te moeilijk is. (Adrienne, 4 Humane Wetenschappen)

De school wil met de huidige flexibele leerwegen inspelen op de talenten van leerlingen, hun horizon verruimen en zo de kansen van alle leerlingen in het ASO verbreden.

Specifieke instroom vraagt een specifieke aanpak

Naar aanleiding van een toenemende instroom van leerlingen met taal- en leerachterstanden zette voormalig directeur Ronny Du Jardin in 2009 samen met zeven vrijwillige leraren de eerste stappen naar de huidige flexibele aanpak. In een tweetal klassen werd een proefproject opgestart om leerachterstanden weg te werken. Maandelijks kregen de leerlingen een planning met een aantal deadlines waaraan ze zelfstandig en op eigen tempo, met mogelijkheden tot verbreding en verdieping, konden werken. De leraren fungeerden als coach. Dankzij deze differentiële aanpak haalden heel wat leerlingen hun leerachterstand in. Via een systeem van collegiale visitaties stelden steeds meer leraren zich bovendien open voor deze manier van werken. Er volgde een stapsgewijze uitbouw van deze praktijk van de eerste tot de derde graad.

Voor iedereen: inhalen, uitdiepen of remediëren via E-learning

Alle leerlingen volgen wekelijks één tot maximum drie uren E-learning. Dit wordt georganiseerd binnen het complementaire gedeelte. De uren E-learning zijn niet expliciet aan een vak gekoppeld. Leerlingen kiezen zelf waaraan ze tijdens E-learning werken.²⁰ Vakleraren voorzien (al dan niet vrijblijvende) opdrachten, formatieve toetsen of wiki's waar leerlingen zelfstandig mee aan de slag gaan. Leerlingen verdiepen zich in bepaalde leerstof, helpen elkaar of maken groepstaken.

De leerlingen worden tijdens E-learning begeleid door een taalleraar en een leraar Wetenschappen-Wiskunde. Zij zijn het aanspreekpunt bij vragen of problemen (zie Box 6).

²⁰ Soms worden de uren E-learning ook gebruikt voor klassikale projecten. Zo krijgen leerlingen 'leren leren' of studiekeuzebegeleiding.

Box 6. Concreet voorbeeld organisatie E-learning

1 Wetenschappen A en B hebben op hetzelfde moment E-learning. Zij zitten in aparte lokale die aan elkaar grenzen. In 1 Wetenschappen A staat een leraar wiskunde, in 1 Wetenschappen B een taalleraar. Na een uur wisselen de leraren van lokaal. Ook leerlingen kunnen van klas veranderen afhankelijk van hun noden.

Zowel leraren als leerlingen waarderen E-learning. Vooral de keuzevrijheid en de mogelijkheid om binnen de schooluren aan taken te werken vormen voor hen een meerwaarde.

Bij E-learning kies je wat je doet. Ik vind dat heel leuk. Ik leer meestal voor wiskunde, want dat is moeilijk voor mij. (Adrienne, 4 Humane Wetenschappen)

Ik denk dat het alleen maar positief kan zijn. Werk dat anders thuis moet gebeuren, wordt opgevangen in E-learning. Nu ja, als ze E-learning nuttig gebruiken hé. Dat hangt af van de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen. E-learning heeft ook positieve effecten voor leraren. Je kan eens een extra of grotere taak geven en dat kan opgevangen worden tijdens E-learning. (mevrouw Lievens, leraar)

Het succes van E-learning hangt dus af van de mate van zelfstandigheid van leerlingen. Daarnaast vereist het begeleiden van E-learning dat leraren breed gevormd zijn. Niet elke leraar voelt zich voldoende bekwaam om een groep leerlingen te begeleiden die met verschillende vakken bezig zijn. Daarom laat de school leraren vrij in het al dan niet opnemen van een begeleidingsopdracht binnen E-learning.

Er zijn collega's die dat graag doen, zo eens buiten hun vak treden. Ik geef al enkele jaren geen E-learning meer. Ik vond dat altijd heel moeilijk. Er wordt gelukkig zoveel mogelijk rekening gehouden met onze voorkeuren. (mevrouw Vrints, leraar)

Inhalen, uitdiepen of remediëren via cluburen na schooltijd

Na de schooluren (15u10²¹ tot 16u40) organiseert de school cluburen. Heel wat leerlingen kiezen, vrijblijvend of op aanraden van de klassenraad, voor een extra uur wiskunde, wetenschappen, Frans, Spaans of volgen bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding, sport, gitaar, drama of schaken.

²¹ Leerlingen hebben in de namiddag geen pauze waardoor de school reeds om 15u10 eindigt. Op vrijdag organiseert de school geen cluburen.

Ik heb cluburen wiskunde en Frans, want ik moet dingen inhalen. We maken huiswerk en als we een vraag hebben, komt de leraar alles uitleggen en helpt ze. In het begin van het jaar waren mijn punten echt slecht, want ik kwam van OKAN en ineens ging ik naar het vierde, dus ik moest alles inhalen. Nu heb ik 19/20 voor wiskunde. Door de mevrouw van de cluburen heb ik goede punten. (Adrienne, 4 Humane Wetenschappen)

Afhankelijk van hun planning en interesses mogen leraren aangeven of en voor welke cluburen zij zich willen inzetten.

Individuele trajecten voor neveninstromers

De school biedt individuele trajecten aan voor neveninstromers zodat zij op hun eigen tempo de eindtermen kunnen behalen. Op basis van een beginsituatieanalyse (een test of overleg met de vorige school) worden de talenten en noden van de leerling in kaart gebracht en wordt een traject uitgestippeld. Een jaarplanning geeft weer wat een leerling wanneer moet bereiken en wordt opgevolgd door de vakleraar.

De individuele leertrajecten worden mogelijk gemaakt doordat, voor sommige vakken, twee leraren aanwezig zijn in de klas. Terwijl de ene leraar aan het gros van de klas lesgeeft, krijgen enkele leerlingen van de andere leraar een spoedcursus op maat. Het doel is dat ze op termijn kunnen aansluiten bij de klasgroep. Box 7 geeft een aantal voorbeelden.

Box 7. Individuele trajecten voor neveninstromers

“In het begin kreeg ik apart Frans, omdat ik het voordien nooit had geleerd. Ik moest het tweede en derde inhalen op twee maanden. De leraar werkte met de klas, maar ik zat achteraan met een mevrouw. Wij hadden andere boeken en leerstof. Zij heeft mij echt veel geholpen. Ik zit nu al een maand in mijn eigen klas voor Frans.” (Adrienne, 4 Humane Wetenschappen)

Het individueel traject van Sanka ziet er anders uit. Hij studeerde in het Engels af in Kameroen en volgt nog een jaar secundair onderwijs om zijn diploma te behalen in België en om het Nederlands onder de knie te krijgen. Voor Engels legde hij al een examen af en kreeg hij een vrijstelling. Tijdens de Engelse les werkt hij zelfstandig verder aan Nederlands. *“Tijdens de les Engels zie ik dat kleine dingen moeilijk zijn voor anderen, maar voor mij is dat saai. Ik vind dat te gemakkelijk. Het is beter dat ik geen Engels volg, maar Nederlands kan leren. Ik krijg verschillende opdrachten van de leraar Nederlands. Als ik iets niet goed snap, mag ik uitleg vragen aan de leraar Engels.” (Sanka, 6 Wetenschappen-Wiskunde)*

Simon (19 jaar) slaagde reeds voor een heel aantal vakken via de Examencommissie secundair onderwijs. Hij wil bij het Stedelijk Lyceum Quellin nog drie examens afleggen om zijn diploma

secundair onderwijs te behalen. Op donderdag en vrijdag komt hij naar school. Hij volgt de lessen actief mee met de klas of werkt achteraan zelfstandig aan zijn eindwerk. Op andere dagen volgt hij al les aan de universiteit.

Positieve effecten maar een verhoogde werkdruk

De flexibiliteit, zorg en warmte die de school biedt, zorgt volgens de betrokkenen voor een hoog welbevinden bij leerlingen.

De meeste leerlingen voelen zich hier echt thuis. Als je zou heroriënteren zijn er leerlingen die in een andere richting beter zouden aarden, maar ze zijn zo gehecht aan de school dat ze absoluut niet willen vertrekken. (mevrouw Lievens, leraar)

Daarnaast behaalt 90% van de leerlingen een diploma, wat gezien de diverse instroom een succes is. Verder blijkt dat afgestudeerden goede resultaten halen op hogeschoolniveau, maar het minder goed doen op de universiteit. De school streeft er naar door middel van leerloopbaanbegeleiding leerlingen realistische keuzes te laten maken en durft dromen doorprikken indien ze niet haalbaar zijn.

Maar er is een keerzijde aan de medaille. De geïnterviewden geven aan dat niet elke leraar altijd even warmloopt voor de flexibele praktijken.

Soms heb ik het gevoel dat ik achterophink. Dan is het weer superlang geleden dat ik extra oefeningen of taken heb opgezet voor E-learning of dan moet ik leerlingen nog opvolgen. De werkdruk is hoog. Het is moeilijk een overzicht te houden. Het is van hot naar her crossen. (mevrouw Vrints, leraar)

Vroeger zette de school nog meer individuele leertrajecten op tijdens de schooluren, maar omwille van de werklast voor leraren vangt de school vandaag veel van deze trajecten op in cluburen.

Succesfactoren

De huidige directeur en de leraren onderstrepen het belang van inspraak van het lerarenteam om tot een gemeenschappelijk draagvlak te komen.

Wat werkt is het concept uittekenen, mensen vrijheid geven om dingen uit te werken, maar ook genoeg tijd inbouwen om te reflecteren over wat kan en niet kan. Het is als directie belangrijk dat je meewerkt en dat je bereikbaar bent. (mevrouw Peeters, directeur)

Vroeger kwamen de vernieuwingen snel op elkaar en was het meer van bovenaf opgelegd. Nu wordt alles meer doorgepraat en wordt het concept gedragen door de leraren. Het gaat nu

allemaal iets trager en dat is aangenamer. Je kan af en toe even ademen. (mevrouw Lievens en mevrouw Vrints, leraren)

De school dankt het succes van de praktijken verder aan het warm, dynamisch en geëngageerd lerarenteam dat elkaar vakinhoudelijk en –overschrijdend versterkt en ondersteunt. Informele en formele overlegmomenten worden sterk aangemoedigd door de directie. De directeur bewaakt daarbij de werklust van leraren.

De directeur probeert ervoor te zorgen dat de werkdruk niet te hoog is. Ze zegt dan van nu is het genoeg, geen project meer opnemen. Ze is heel menselijk. Je kan er aankloppen, er wordt geluisterd naar problemen en naar een oplossing gezocht. (mevrouw Lievens, leraar)

De directeur benadrukt ten slotte het belang van een realistische kijk op de zaak. Enerzijds worden praktijken die niet renderen stopgezet. Er zijn immers grenzen aan de zorg die de school kan bieden. Anderzijds houdt de school het aantal leerlingen in een individueel traject eerder beperkt.

De individuele leertrajecten gaan niet over 10 of 20 leerlingen per klas, maar over een tot vier. Waarom? Het moet realistisch blijven. Uurroostermatig is het niet eenvoudig en het vraagt van leerlingen zelfstandigheid. (mevrouw Peeters, directeur)

3.2.5 Kindsheid Jesu: Verbreding en remediëring met vlinderleerkrachten in een eerste brede graad



Kindsheid Jesu te Hasselt is een grote, autonome katholieke middenschool die een brede eerste graad aanbiedt. De school telt ongeveer 650 leerlingen waarvan 120 indicatorleerlingen. We spraken met meneer Tom Cox (directeur), mevrouw Ann Switten (adjunct-directeur), meneer Geerits (coördinator), meneer Schoofs (vlinderleerkracht Nederlands en geschiedenis), mevrouw Reynders (vlinderleerkracht wiskunde), mevrouw Smeets (vlinderleerkracht Frans), meneer Janssens (trajectbegeleider verbreding), twee ouders en zes leerlingen.

In deze school zorgen ze via de vlinderleerkrachten voor ondersteuning tijdens de lesuren als een leerling even een trapper mist. Zo loopt hij niet het gevaar zijn hele traject in de mist te laten lopen. Bovendien wordt die ondersteuning door andere leerlingen niet gepercipieerd als 'die moet daar naartoe.' Dat wordt normaal gevonden, vooral omdat de klas dankzij de keuze voor een brede eerste graad sowieso al heterogeen is samengesteld. (ouder)

Gelijkwaardig onderwijs als voedingsbodem voor flexibilisering

Meneer Cox startte in 2008 als directeur van Kindsheid Jesu nadat hij er twee jaar had lesgegeven. Hij ervoer de school op dat moment als een mooie school met veel potentieel om te werken rond de individuele leerprocessen van leerlingen. Ook de leraren voelden die nood maar wisten niet goed hoe hierop in te spelen.

Mijn eerste actie was rondetafelgesprekken organiseren. De intentie was om goed onderwijs te bieden aan alle basisschoolverlaters. We zagen alleen dat we dit principe niet volledig konden waarmaken met de toenmalige didactiek en organisatievorm. Samen ontwikkelden we daarom een nieuwe visie op leerlingen, didactiek, lesgeven, de job als leraar, klasgroepen en zorg. (meneer Cox, directeur)

De keuze voor flexibele leerwegen kadert volgens de directeur in de idee dat het een maatschappelijke opdracht is om gelijkwaardig onderwijs te creëren. Gelijkwaardig onderwijs vraagt het individu als vertrekpunt te nemen in combinatie met aandacht voor doelgroepen die aan de kant staan (waaronder de directeur zowel kansarme als hoogbegaafde leerlingen rekent). Wie voor deze doelgroepen een programma wil samenstellen, kiest voor trajecten die differentiatie mogelijk maken.

Flexibele leerwegen krijgen vorm via een remediëringstraject voor individuele leerlingen met specifieke leernoden en een verbredingstraject voor leerlingen die meer leeruitdagingen vragen. Ongeveer een vierde van de leerlingen zit momenteel in één van de twee trajecten. Wie in welk traject terecht komt, wordt bepaald door de klassenraad in samenspraak met de leerling en de ouders. De school doorbreekt hiermee de idee dat leerlingen voortdurend samen in één klas moeten zitten. Ze zijn ervan overtuigd dat het beter is om met een kleinere groep of individueel gericht aan de slag te gaan, omdat leerlingen dan gemakkelijker leersprongen maken of minder snel schoolmoe worden.

Verbredingstrajecten voor leerlingen met leervoorsprong

De klassenraad beslist op basis van de resultaten en het gedrag welke leerlingen baat zouden hebben bij een verbredingstraject. Dit traject kan op drie verschillende manieren vorm krijgen. Ten eerste kunnen leerlingen op basis van interesse kiezen uit trajecten waarvoor de school ouders en andere externen als vrijwilliger inschakelt. Dit jaar kunnen leerlingen bijvoorbeeld graadoverstijgend Chinees of Japans volgen, deelnemen aan een Franstalige praatgroep, of werken aan een project over Europa werken. Daarnaast zijn ook individuele trajecten mogelijk waarbij leerlingen zelf een onderwerp kiezen, uitdiepen en nadien presenteren aan de klas. Tot slot kiezen sommige leerlingen ervoor om de vakken van twee basisopties te volgen, met

aansluitende evaluatie²². Een verbredingscoach coördineert en organiseert de verschillende trajecten en begeleidt de leerlingen in hun zelfstandige projecten.

Kenmerkend aan de verbredingstrajecten is dat ze niet na de schooluren worden aangeboden maar tijdens de lessen. Welke lessen vrijgesteld zijn van lesbijwoning wordt per leerling bepaald. De leerlingen moeten de ingeroosterde vakken die samenvallen met de verbredingsuren (meestal een tweetal uur) zelf bijwerken.

Dat bijwerken is niet altijd even gemakkelijk. Ik moet aan mijn klasgenoten vragen wat ze hebben gedaan en wat ik moet inhalen, maar ik krijg daar niet altijd een antwoord op. Ook de leerstof krijgen gaat niet altijd vanzelf, wat soms vervelend is als je voor een toets moet leren. (Lara, leerling, 2 optie Latijn)

Via de verschillende verbredingstrajecten wil de school de motivatie van de sterke leerlingen verhogen. De leerlingen bevestigen dat de praktijk het naar school gaan boeiender maakt, vooral omdat de projecten meer dan hun cognitieve vaardigheden aanspreken.

Ik volg Chinees tijdens de lessen Frans. Ik leer er veel omdat we in een kleinere klas zitten. We leren ook veel over cultuur en film of we leren kalligraferen. Nu ik Chinees volg, verveel ik me minder. Frans was te gemakkelijk. (Lara, 2 optie Latijn)

Ik koos voor het Europaproject. We voeren vooral discussies. Dat vind ik fijn. Nu organiseren we rond het project een creadag. Daarvoor maken we opdrachten voor de anderen. (Noah, 2 optie Grieks-Latijn)

Tegelijk geven de leerlingen aan dat ze naast verbreding, ook graag meer verdieping wensen tijdens de andere lessen. Ze zouden graag nog meer uitgedaagd worden. Verveling ligt blijkbaar steeds op de loer.

Noah is hoogbegaafd. Zijn voorkeur gaat uit naar thuisonderwijs, waar hij de leerstof op eigen tempo en dus sneller zou kunnen verwerken. Volgens zijn moeder was deze school het enige alternatief voor thuisonderwijs, niet zozeer omdat ze verbredingstrajecten aanbieden, maar omdat "zij ons, als enige school, het gevoel gaf dat ze Noah aan boord wilden". De school staat open om het gesprek steeds opnieuw aan te gaan en Noah te benaderen als een gelijke: "Dat is evenveel waard als leerstof zien." Noah's moeder is geen voorstander van thuisonderwijs. Zij ziet de school in de eerste plaats als de mogelijkheid om sociale winst te maken en onder leeftijdsgenoten te zijn: contacten leggen, initiatief nemen, doen wat er gevraagd wordt, en hulp durven vragen om de gemiste leerstof te bekomen: "Dat is goed, want zo leert hij dat we maar zo sterk zijn als de mensen rondom ons. Zijn brein staat steeds gespannen. Thuis heeft hij rond zijn bed allemaal boeken liggen, van filosofie tot wiskunde, en hij slaat die allemaal op. Het is

²² In dit geval is de leerling ingeschreven voor één basisoptie. De tweede basisoptie betreft uitbreiding. De beslissing of de leerling al dan niet is geslaagd, wordt genomen op basis van de leerplandoelen die horen bij de eerste basisoptie.

alleen jammer dat de school met die kennis weinig doet. Dat zou verdieping zijn, zoals de leerkracht natuurwetenschappen die hem de mogelijkheid gaf om mee de les voor te bereiden en te geven. (uit interview Noah en moeder van Noah)

Remediëringstrajecten via vlinderleerkrachten

De school maakt BPT-uren²³ vrij voor enkele vakleraren Nederlands, Frans en wiskunde. Tijdens deze uren zijn deze leraren klasvrij zodat ze flexibel kunnen inspelen op de noden die er zijn. De flexibiliteit klinkt door in de gehanteerde termen 'vlinderleerkracht' of 'vlinderuren'.

Het is de vakleraar die meestal de vraag stelt. Bij een vraag kunnen ze één van ons reserveren via e-mail. Soms vragen leerlingen of we tijd hebben om iets extra met hen in te oefenen (meneer Schoofs, vlinderleerkracht).

Sommige leerlingen gaan elke week mee met de vlinderleerkracht, anderen sporadisch. De reguliere vakuren en de vlinderuren worden tegelijk geprogrammeerd. Dat betekent dat er tijdens een les Frans bijvoorbeeld leerlingen apart les volgen bij de vlinderleerkracht Frans.

Omdat ik dyslexie heb, ga ik elke week naar de vlinderleerkracht Frans. We komen met een zestal leerlingen samen in een apart lokaal. Soms herhalen we leerstof die we in de vorige les zagen of zien we dezelfde leerstof als mijn klasgenoten. Een klein groepje werkt beter bij mij. In de klas is het soms druk en de leraar kan niet overal zijn. Ik heb nu het gevoel dat ik mee ben. (Ron, 1 optie Techniek)

Aan wie een slechte toets heeft gemaakt, vraagt de leraar of ze met de vlinderleerkracht willen meegaan. We verbeteren er de toets en we bekijken samen de fouten, waarna de vlinderleerkracht die leerstof nog eens uitlegt. Ik ga altijd mee, omdat je diezelfde fouten de volgende keer dan niet meer maakt. Omdat het een klein groepje is, krijg je meer uitleg. (Catherine, 2 optie Moderne Wetenschappen)

De vlinderleerkrachten bevestigen dat ze, zoals ook uit gesprekken met leerlingen blijkt, vlinderuren vooral remediërend inzetten: om oefeningen te herhalen of leerlingen zelfstandig bij te werken. Daarnaast vragen vakleraren aan de vlinderleerkracht om bij leerstofherhaling de sterke leerlingen mee te nemen die baat hebben bij uitbreidende leerstof. Op die manier tracht men stigmatisering te voorkomen.

Het is gevaarlijk om altijd de zwakkeren te sturen. Als dat duidelijk wordt voor de medeleerlingen kan dat stigmatiserend werken. Wij werken dus ook met de sterkeren. Of we

²³ Uren voor Bijzondere Pedagogische Taken

nemen leerlingen mee op basis van alfabet, of splitsen jongens en meisjes. (mevrouw Smeets, vlinderleerkracht).

De vlinderleerkrachten werken soms ook in de klas. Ze staan dan met twee voor de hele groep om bijvoorbeeld te assisteren bij zelfstandig werk. Op die manier worden leerlingen sneller geholpen en bijgestuurd.

Volgens de leraren is het succes van de praktijk afhankelijk van drie randvoorwaarden. Een eerste voorwaarde is dat elke vakleraar een vlinderleerkracht heeft die parallel ingeroosterd is en dus een vrij uur heeft. Vlinderleerkrachten kunnen in principe bij elk vrij springuur ingeschakeld worden, maar moeten omwille van de grote vraag soms noodgedwongen weigeren. Leraren pleiten dan ook voor meer vlinderleerkrachten (eventueel met minder uren per persoon). Een tweede randvoorwaarde is dat de vlinderleerkracht in hetzelfde jaar hetzelfde vak geeft.

Wij kennen de leerstof waardoor we ook bundels kunnen voorzien met eigen oefeningen. Die vertrouwdheid met de leerstof maakt het mogelijk goed en snel in te spelen op wat de leerlingen nodig hebben. (mevrouw Reynders, vlinderleerkracht)

Een laatste randvoorwaarde heeft te maken met de schoolcultuur, waar het denken vanuit een schoolopdracht dominant is. De leraren zijn elke schooldag aanwezig, ook tijdens de proefwerken. Volgens de adjunct-directeur ondersteunen de leraren de praktijk omdat die manier van werken al jaren *'in de muren hangt en je het dus inademt.'* Werken met een schoolopdracht maakt het niet alleen mogelijk voor vlinderleerkrachten om hun springuren te gebruiken als vlinderuren. Het creëert ook ruimte om overleg in te plannen tijdens de schooluren (bijvoorbeeld om de noden van de leerlingen met de vlinderleerkracht te bespreken en het vlinderuur vooraf goed te organiseren), om samen processen op gang te trekken, of projecten te ontwikkelen. Omdat er voldoende ruimte in de school is om te overleggen of een stille ruimte om bijvoorbeeld een les voor te bereiden, lukt het werken met een schoolopdracht ook in de praktijk.

De betrokkenen geven aan dat de vlinderuren qua format lijken op bijlessen, maar beklemtonen ook de verschillen. In tegenstelling tot de vlinderuren zijn bijlessen niet ingeroosterd. Die laatste vinden plaats tijdens de middag en na de schooluren en hebben een negatieve connotatie. Vlinderuren verlagen daarentegen de werklast van de leraren, wat ertoe heeft bijgedragen dat het draagvlak voor deze praktijk snel vrij groot was. Bovendien laten vlinderuren meer flexibiliteit toe. Ze maken het mogelijk meer te differentiëren binnen de klas en leerlingen te begeleiden volgens verschillende criteria (niet enkel op basis van leerachterstand).

3.2.6 IVG-School: Kansen geven aan leerlingen



De IVG-School is een kleine maar bloeiende ASO-school in het centrum van Gent en telt 265 leerlingen. De leerlingenpopulatie weerspiegelt de stijgende diversiteit van de Gentse bevolking. De IVG-School is de enige vrije niet-confessionele school in Vlaanderen die ASO aanbiedt. Wij spraken met meneer Kris Van Huynegem (directeur onderbouw), meneer Olivier Szafiro (directeur bovenbouw), mevrouw Coens, mevrouw Hoste, mevrouw Meyns, mevrouw Doorselaer en mevrouw De Koker (leerlingbegeleiders), een ouder en drie leerlingen.

Bij elke leerling en in elke situatie kijken we waar er aanpassingen nodig zijn. Vervolgens gaan we op elke opportuniteit in die we zien. Enkel op deze manier slaag je er als school in veel te doen met weinig. (mevrouw Coens, leerlingenbegeleider)

Hoe het begon...

Het proces richting flexibele leerwegen startte met een directeurswissel in 2011 (zowel in de onder- als bovenbouw). De school kende op dat moment een dalende leerlingenpopulatie. De twee nieuwe directeurs besloten om een vernieuwingsproces op te starten. Het volledige team werd betrokken bij een brainstorm over de innovatiemogelijkheden, wat resulteerde in een nieuwe schoolvisie bestaande uit twee krachtlijnen. Enerzijds staan de leerlingen en hun onderwijsbehoeften, meer dan de leerstof, centraal. Anderzijds ligt er een sterke nadruk op het welbevinden en de motivatie van leerlingen. Volgens de directeurs is de keuze voor flexibele leerwegen een logisch gevolg van deze visie.

Als je welbevinden en motivatie centraal stelt, dan plaats je al snel vraagtekens bij zittenblijven. Wat doe je met leerlingen die overzitten, wetende dat ze ook vakken goed kunnen en net een trein vrienden hebben zien vertrekken naar een hoger jaar? (meneer Van Huynegem, directeur onderbouw)

Individuele flexibele leertrajecten als een nieuwe kans

Voor de zittenblijvers voerde de school individuele flexibele leertrajecten in. Leerlingen krijgen in hun bisjaar vrijstellingen voor één of meerdere vakken waarin ze goed zijn. Dit kan een vrijstelling zijn voor het volgen van de lessen. In dat geval volgen de leerlingen geen lessen, maar werken ze aan zelfstandige opdrachten. Daarnaast kunnen leerlingen een

volledige vrijstelling krijgen voor een bepaald vak. Dit betekent dat er ook geen summatieve evaluatie voor dat vak plaatsvindt.²⁴

Vrijstellingen leiden ertoe dat er uren vrijkomen. De invulling van die uren wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De meest courante praktijk is dat leerlingen, vaak achteraan in de klas, aan vakken werken waarvoor ze een achterstand hebben. Soms volgen ze een vak waarvoor ze geslaagd waren in een hoger jaar, samen met de klas waar ze het jaar voordien deel van uitmaakten. Tot slot worden sommige leerlingen tijdens de vrijgekomen uren uit de klas gehaald voor leerlingenbegeleiding, individueel of in groep. Op deze momenten heeft de leerlingenbegeleider aandacht voor leren leren of krijgen anderstalige leerlingen toegepaste NT2²⁵.

Niet alleen zittenblijvers kunnen een individueel flexibel leertraject krijgen. Ook voor chronisch zieken of anderstalige leerlingen lopen momenteel dergelijke trajecten. In totaal volgden in schooljaar 2015-2016 een 20-tal leerlingen een flexibel traject. Sarah bijvoorbeeld heeft het chronisch vermoeidheidssyndroom waardoor ze op haar voormalige school een C-attest kreeg. Toen ze in haar bisjaar opnieuw dreigde te blijven zitten, schakelde ze in het derde trimester over naar de IVG-School.

In mijn vorige school was ik het probleemkind en werd er niet naar mijn verhaal geluisterd. Hier kreeg ik meteen nieuwe kansen. Zo verreed ik dat ik opnieuw bleef zitten. (Sarah, 6 Latijn-Wiskunde)

De IVG-School is een warme, aangename, leerlinggerichte school waar ze ons meteen duidelijk maakten dat ze Sarah als een aanwinst zagen. Geen school dus waar je een nummer bent en alles goed loopt zolang dat nummer in hun volgorde blijft zitten. Hier vragen leraren wat haalbaar is en kan je bijvoorbeeld bij het examenrooster een voorstel doen dat ze dan bekijken en vaak aannemen. Als het gaat om vrijstellingen, die vragen wij niet, dat beslissen de leraren. Het belangrijkste is dat we kunnen aangeven wanneer iets niet lukt en dat zij mee helpen zoeken naar oplossingen. (moeder van Sarah)

Om de communicatie met leerlingen met een individueel traject en hun ouders vlot te laten verlopen, is er per leerling een persoonlijk leerlingvolgdossier in Smartschool dat toegankelijk is voor de leerling, ouders, leraren en leerlingenbegeleiders. Hierin mogen de betrokkenen voorstellen doen (bijvoorbeeld over het examenrooster of lesrooster), opmerkingen geven op

²⁴ De leerling moet wel op school aanwezig zijn tijdens het examen, maar kan op dat moment een ander vak voorbereiden.

²⁵ NT2 staat voor 'Nederlands Tweede Taal'. Leerlingen krijgen Nederlandse les specifiek gericht op de inhoud van de lessen. De leerlingen brengen hun leerstof en materiaal mee, en daar wordt dan op ingespeeld.

voorstellen, en problemen signaleren. De leerlingenbegeleider fungeert hierbij als coördinerende figuur.

Leraren en leerlingbegeleiding als cruciale schakel

De geïnterviewde leerlingen en ouder zien het engagement en de passie van de leraren en leerlingenbegeleiders als de belangrijkste succesfactor voor het welslagen van hun individueel flexibel traject.

Ik ben blijven zitten in het tweede middelbaar omwille van puberaal gedrag. Ik kreeg vrijstellingen voor Nederlands en Engels en moet voor sommige andere vakken geen examens meer afleggen. Dat is belangrijk voor mij. Gewoon alles moeten overdoen, daar had ik me tegen verzet. Ik had dan nu wellicht gefrustreerd in het TSO gezeten. Dit traject ervaar ik als een tweede kans die ik moet gebruiken. De leraren geven me het gevoel: "we weten dat je het kunt en we zullen het er wel uithalen." En met de leerlingenbegeleider kan ik individueel praten. Zij geeft ons ook tips. Dat heeft me erg geholpen. Ik ben daardoor nu extra gemotiveerd. (Laura, 3 Moderne Talen)

Ook de leerlingenbegeleiders onderstrepen de positieve houding van de leraren. Het werken met individuele leertrajecten vraagt immers extra werk. Leraren moeten de dossiers opvolgen, zoeken naar oplossingen, individuele opdrachten voorbereiden, een extra leerling in hun soms al grote klas opnemen en hun cijfers doorgeven aan de leerlingenbegeleider. Zolang leraren niet het gevoel krijgen dat hun draagkracht overschreden wordt, vormt die extra werklust geen hindernis.

Als we zeggen individuele flexibele leertrajecten aan te bieden, moeten we dat ook kunnen waarmaken. Op dit moment weten we echter niet hoeveel dossiers we kunnen opvolgen en wat teveel is. We willen alleszins vermijden dat de draagkracht van onze leraren overschreden wordt en dat hun bereidheid en openheid hiervoor blijven bestaan. (meneer Szafiro, directeur bovenbouw)

De leraren vervullen ook via de klassenraad een cruciale rol. Krijgt een leerling een C-attest, dan kan de delibererende klassenraad een individueel traject voorstellen. Dit wordt gecommuniceerd naar ouders en leerlingen. In de toelatingsklassenraad van september wordt vervolgens vak per vak bekeken waar vrijstellingen mogelijk zijn en welke vrijstelling de voorkeur wegdraagt (volledige vrijstelling of vrijstelling van les). Daarna wordt er een wederzijds contract opgemaakt waarin de school de leerling belooft te helpen en te begeleiden, maar eveneens haar verwachtingen naar de leerling toe expliciteert. Indien het traject niet vlot verloopt, kan er op basis van het contract beslist worden om het traject stop te zetten of aan te passen. Kortom, een individueel flexibel leertraject is geen *carte blanche*, maar iets waar een bepaald gedrag van de leerling tegenover staat.

De andere zittenblijvers met vrijstellingen zijn minder gemotiveerd dan ik. Dan is het voor de leraren wel moeilijker om in hen te geloven. Het is kwestie van geven en nemen, eigenlijk. Als de leraren moeite voor jou willen doen, dan mogen ze verwachten dat je dat ook teruggeeft. (Laura, 3 Moderne Talen)

Collectieve flexibele leertrajecten: meer instructietijd en ruimte voor binnenklasdifferentiatie

Naast individuele flexibele leertrajecten op maat de leerling, organiseert de school een aantal flexibele praktijken die de school collectieve flexibele leerwegen noemt. Kenmerkend voor die praktijken is dat steeds een hele (klas)groep betrokken is.

Het idee ontstond toen leraren van één-uursvakken meer instructietijd vroegen. Door twee van deze vakken aan elkaar te koppelen heeft de directeur dit organisatorisch mogelijk gemaakt. De leraren mogen de wijze waarop ze de vakken koppelen zelf bepalen. In de praktijk bestaan er twee varianten (zie Box 8).

Box 8. Vakken koppelen

Variant 1: De leerlingen krijgen de eerste helft van het schooljaar elke week twee uur P.O. en geen natuurwetenschappen. De andere helft van het schooljaar krijgen ze enkel natuurwetenschappen en geen P.O.

Variant 2: De vakken worden als blokken van twee uur in het uurrooster aangeboden in plaats van apart (bijvoorbeeld eerste lesuur: natuurwetenschappen, tweede lesuur: P.O.). Dit betekent dat de leerlingen de ene week of gedurende een aantal weken een blok van twee uur natuurwetenschappen, de andere week of weken een blok van twee uur P.O. krijgen aangeboden.

Flexibel in de praktijk: Leraren beslissen tussendoor soms om hun uren te wisselen, bijvoorbeeld wanneer de ene leerkracht extra tijd nodig heeft in het kader van remediëring.

Volgens de directeur biedt de koppeling van vakken volgend voordeel:

Flexibel omspringen met uurroosters maakt dat leraren tijd winnen. Zo krijg je bijvoorbeeld blokken van vier uur sport waardoor je de tijd voor de verplaatsingen naar het zwembad beperkt. Dat geldt ook voor de andere vakken. (meneer Van Huynegem, directeur onderbouw)

Naast het koppelen van vakken, werken zes leraren in de eerste graad binnen de optie 'taal en talent' als team. Zij verdelen de uren zelf op basis van het aanbod en de noden. Door deze maatregel wordt differentiatie mogelijk. Zo kan men groepen per niveau of per project splitsen

of bepaalde leerlingen extra uren wiskunde en Frans aanbieden ter remediëring of uitbreiding. In de praktijk betekent deze samenwerking ook dat het aantal uren in de klas voor deze leraren van week tot week wijzigt.

Randvoorwaarden

De leraren en de directeurs beklemtonen dat het uittekenen van individuele trajecten, het koppelen van vakken en de praktijk in de optie 'taal en talent' in de eerste plaats een flexibel omspringen met uurroosters vraagt. Leraren benadrukken dat de samenstelling van de uurroosters een heel puzzelwerk is. Een andere belangrijke voorwaarde voor het slagen van deze praktijken is dat ook de evaluatie afgestemd is op de leerweg. In de IVG-School pleiten de directeurs voor breed evalueren en een trajectevaluatie, vanuit het principe dat evalueren en examens niet bedoeld zijn als meetinstrumenten, maar om het leerproces te sturen. Zo heeft de school beslist om het dagelijks werk te bekijken als een procesevaluatie die doorloopt van september tot juni, en examens te zien als één van de mogelijke vormen van productevaluatie.

We hebben in zekere zin geen tussentijdse rapporten meer, enkel trajectfoto's die laten zien waar een leerling op een bepaald moment staat. Dat betekent als leraar dat je in een proces naar een luistertoets werkt, eerder dan dat je vlug een luistertoets afneemt voor bijvoorbeeld het novemberrapport. Hoewel we ook nog examens organiseren op de klassieke momenten, kunnen andere vormen van productevaluatie op een ander moment vallen, namelijk wanneer leerlingen daar klaar voor zijn. (mevrouw Hoste, leerlingenbegeleider)

Deze denkwijze past men concreet toe voor de evaluatie van de gekoppelde vakken. De examens van die vakken worden zo snel mogelijk na de instructietijd ingepland (bijvoorbeeld in oktober of maart), waarna, indien nodig, remediëring of herkansing via zelfstandige opdrachten kan volgen. Op deze manier kan de school volgens de directeurs heel wat B- of C-attesten vermijden.

3.2.7 Provinciale Technische School Maasmechelen: Modulair onderwijs in praktijk



De Provinciale Technische School in Maasmechelen (PTS MM, POV) telt bijna 400 leerlingen, waaronder een groot aantal leerlingen uit kwetsbare gezinnen en leerlingen met een 'rugzak' (bijvoorbeeld kleine criminaliteit, drugsproblematiek, of seksueel misbruik). Het aantal indicatorleerlingen en anderstalige leerlingen ligt hoog (meer dan 60%). Deze casus betreft specifiek het centrum deeltijds onderwijs dat al 30 jaar bestaat en behoort tot een grotere school die voltijds TSO-BSO aanbiedt. In het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO, zie Box 9) zit een 90-tal leerlingen. Zij kiezen tussen zeven afdelingen, waarvan er vijf modulair

worden aangeboden.²⁶ Vaak gaat het om leerlingen die moeilijk tot leren komen en nog kunnen groeien wat betreft beroepsattitudes. Kenmerkend aan de schoolcultuur is dat de leerlingen met veel respect en vanuit een waarderende houding worden benaderd.

Box 9. Deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO)

De DBSO-leerlingen komen twee dagen per week naar school voor Project Algemene Vakken (PAV) (6u) en de beroepsvakken (9u). Daarnaast is er trajectbegeleiding voorzien voor het werkplekleren, wat verschillende vormen kan aannemen. Na screening voor beroepspraktijk, een test voor PAV (zie verder) en gesprekken met de leerling en ouders komen de leerlingen in een bepaald traject terecht, zoals reguliere tewerkstelling (met contract en meestal minimumloon), brugproject (werk in gesubsidieerde organisaties zoals een rusthuis voor 80u per maand), een voortraject (zij werken gedurende 12u per week aan arbeidsattitudes, bijvoorbeeld stiptheid), of het persoonlijk ontwikkelingstraject (POT).

We spraken met meneer Awouters (coördinator DBSO), mevrouw Versleegers en meneer Versleegers (leraren PAV), mevrouw Van Hengel (leerlingenbegeleider) en drie leerlingen.

Hoe meer je één op één kan werken, hoe gemakkelijker het wordt om een band met je leerlingen op te bouwen. Dat is belangrijk om graag naar school te komen en te willen leren. Een individueel leertraject op basis van een modulair systeem versterkt die ervaring, omdat modules worden behaald en je er per definitie niet in kan mislukken. (meneer Awouters, coördinator).

Via modulair onderwijs nadruk leggen op 'kunnen' in plaats van 'kennen'

Het klaslokaal van de afdeling Handel bestaat uit drie ruimtes: de werkruimte, de instructieruimte en de winkelruimte. In de werkruimte zijn leerlingen in verschillende hoeken, individueel of in kleine groepjes, bezig met het maken van cadeauverpakkingen of het attractief opstellen van een etalage. De instructieruimte is een lokaal met een aantal rijen banken en computers. De winkelruimte bevat rekken met levensmiddelen en kleding. Hier leren de leerlingen hoe ze producten kunnen ordenen en presenteren, van een gepaste prijs voorzien en hoe ze een winkel op orde houden.

De infrastructuur en de activiteiten in de klas laten volgens de coördinator in de eerste plaats zien dat de nadruk eerder ligt op 'kunnen' in plaats van 'kennen'. De beroepssituatie wordt zo goed mogelijk nagebootst zodat leerlingen de kans krijgen competenties in te oefenen die

²⁶ Het gaat om de richtingen handel en administratie, bouw, metaal en kunststoffen, transport (auto), en voeding en horeca.

ze nodig hebben op de werkplek. Bij de start van elke module, krijgen de leerlingen een bundel met oefeningen en instructies, gebaseerd op de verschillende beroepscompetenties die decretaal bepaald werden. Het is de bedoeling dat leerlingen die oefeningen stap voor stap uitvoeren. In lijn met het modulair onderwijs, gebeurt dit inoefenen meestal individueel, waardoor elke leerling op eigen tempo een module kan afwerken.

Bij elke les verdeelt onze leraar de taken. Ze zegt wat we vandaag moeten afkrijgen. Ook al werken we meestal individueel aan onze oefeningen, toch probeert ze de groep zoveel mogelijk samen te houden, zodat we ongeveer op hetzelfde moment een module hebben afgerond. Hebben we eerst uitleg bij een oefening nodig, dan geeft de leraar hierover les in de instructieruimte. Zelf ben ik pas in januari op school gestart en moet ik dus nog veel modules inhalen. Vaak ben ik dus niet aan de oefening bezig waarover mevrouw lesgeeft. De klasgenoten, die sneller klaar zijn met hun oefening, leggen me het dan later uit. (Tom, 4 Handel)

Opvolging en begeleiding van de individuele trajecten

Het modulair onderwijs gaat volgens de leerlingenbegeleider samen met een leerlinggerichte visie op onderwijs. Het PTS MM hecht veel belang aan het nauwgezet in kaart brengen van (het verloop van) elk individueel traject en een sterk individuele begeleiding.

Dit is allereerst mogelijk door een manier van evalueren en rapporteren dat past bij het modulair systeem. Toen de coördinator in 2006 in deze afdeling van de school startte, wisten leraren vaak niet wanneer en waarom een competentie door een leerling verworven was. Daarom besliste hij om een competentieplan en bijhorende oefeningenbundels te ontwikkelen. Om die aanpak in samenspraak te ontwikkelen, liet hij elke praktijkleraar bij hem op gesprek komen.

Vaak was ik dan met die leraar uren bezig om een competentie te vertalen naar leerdoelen, en hieraan gepaste oefeningen te koppelen. Ook gingen we na op welk moment de oefening in het leerproces het best aan bod zou komen en wanneer de evaluatie zou volgen. Deze werkwijze heeft niet alleen geleid tot 'bakjes met materiaal en infobundels' die leerlingen zelfstandig kunnen aansnijden, maar ook tot doelstellingen die begrijpbaar en dus evalueerbaar zijn. Leraren gaan hierdoor bewuster met de leerstof om. Voor hen is het nu veel duidelijker wat ze aan het doen zijn. (meneer Awouters, coördinator)

Per opdrachtenreeks krijgen de leerlingen drie evaluatiekansen, waardoor het mogelijk wordt om voldoende te remediëren en bij te sturen. Wanneer een leerling vindt dat hij klaar is met inoefenen van bijvoorbeeld het verpakken van een cadeau, komt de leraar kijken en volgt de evaluatie. Het resultaat wordt per oefening geregistreerd in het pedagogisch rapport van de leerling. Zo hebben de leerlingen en hun ouders een goed overzicht van waar ze staan in hun leerproces. Omdat veel ouders geen Nederlands begrijpen, gebeurt de evaluatie met de

kleuren groen (7 tot 9/10), oranje (4/10) en rood (1/10)²⁷. Een module is afgerond wanneer alle oefeningen van de bundel succesvol zijn afgewerkt en dus een groene kleur hebben.

De sterke leerlingenbegeleiding is een noodzaak om, gezien het specifieke profiel van de leerlingen, kort op de bal te spelen. De coördinator vindt het dan ook vreemd dat de overheid hiervoor niet voldoende middelen voorziet en hiervoor BPT-uren moeten worden ingezet. In de praktijk is de leerlingenbegeleider ook werkzaam in het secretariaat, wat haar in een voordelige positie plaatst.

Als je op het secretariaat werkt, zie je de leerlingen als eerste: aan de poort of op het secretariaat bij laattijdigheid. Vaak zie ik meteen of er iets is, of ze nood hebben aan een gesprek. Leerlingen weten je ook gemakkelijk te vinden. Vanuit het secretariaat heb ik ook meteen zicht op wie afwezig is. Dat maakt het mogelijk om meteen naar de leerling of ouders te bellen. (mevrouw Van Hengel, leerlingenbegeleider)

Individuele trajecten opvolgen en begeleiden, leiden volgens de leraren en de leerlingenbegeleider tot meer werklast. Het rapporteren per oefening is tijdsintensief en vraagt de nodige ICT-vaardigheden. Hetzelfde geldt voor het administratief bijhouden en opvolgen van elk individueel dossier en het pedagogisch rapport.

'Hier kan je niet falen'

Voor leerlingen is het DBSO in de eerste plaats een geschenk om deels te leren en deels te werken. Ze zitten minder op de schoolbanken en werken meer met hun handen en op hun eigen tempo. Ook de kleinere klasgroep maakt dat ze zich beter voelen op school. Dat alles vermindert de stress en verhoogt het welbevinden.

Ik ga nu liever naar school dan voordien. Eigenlijk haal je de modules zonder het goed en wel te beseffen. Het enige dat je moet doen, is goed werken aan je oefeningen. Het gevoel van falen heb ik niet meer. Ik denk nu in het halen van modules, in plaats van angst te hebben om te blijven zitten. (Evert, leerling, 4 Handel)

Het doel van het modulair onderwijs is vroegtijdig schoolverlaten verminderen, en indien dit niet lukt, dat leerlingen niet met lege handen de school verlaten. Leerlingen ontvangen een deelcertificaat voor elke succesvol afgewerkte module. De drie geïnterviewde leerlingen zijn echter kritisch over het nut van de deelcertificaten. Volgens hen zijn deze niet voldoende om

²⁷ Oorspronkelijk waren de mogelijke scores: 1,4 of 9. Omdat de totaalscore in het rapport verschijnt, heeft de coördinator op vraag van de leerkrachten een nuancering van groen ingevoerd met mogelijke scores van 7,8 of 9, omdat de score voor een groene oefening anders steeds 90% zou zijn geweest. Dus bestaan nu als mogelijke score op een oefening: 1,4,7,8 of 9.

later een goede baan te vinden. Ze dromen van een diploma secundair onderwijs te behalen, maar de kans dat ze hun droom zullen waarmaken blijkt echter klein. Slechts 5% van de leerlingen op PTS MM slaagt hier in.

Graadklassen in PAV

In tegenstelling tot de praktijkvakken wordt het vak PAV²⁸ niet modulair aangeboden. Voor dit vak werkt de school met graadklassen. Leerlingen zitten dus per graad samen in de klas, ook over de studierichtingen heen. De uren PAV zijn als blokken ingeroosterd, waardoor meerdere PAV-lessen en PAV-leraren gelijktijdig staan geprogrammeerd. Dit maakt het mogelijk om de samenstelling van de klasgroepen te doorbreken, met het doel extra te begeleiden of te differentiëren. Zo gebeurt het in de praktijk vaak dat de leerkrachten hun klasgroep opnieuw gaan samenstellen en verspreiden over twee lokalen.

Een graadklas voor PAV is volgens de betrokkenen noodzakelijk om zwakkere leerlingen alle kansen te geven en om de grote verschillen in niveaus op te vangen via binnenklasdifferentiatie. De lat ligt hoog. De leerlingen dienen voor PAV dezelfde eindtermen te behalen als in het voltijds beroepsonderwijs.

De leerlingen die in de tweede graad instromen zijn meestal tussen 15 en 18 jaar oud. Hoe ouder ze zijn, hoe vaker ze schoolmoe zijn en voordien gefaald hebben. Op basis van het traject dat ze voordien hebben afgelegd en een test die hun basiskennis toetst, bepalen we hun startniveau. Vervolgens werken ze in niveaugroepen op eigen tempo aan het behalen van de leerplandoelen. We werken met vaste themaboeken, maar niet iedereen hoeft hetzelfde te zien. We differentiëren voortdurend. (meneer Verslegers, leraar)

In de praktijk kunnen leerlingen met een hoog startniveau sneller, bijvoorbeeld na één jaar in plaats van twee jaar, het vak PAV van hun graad afronden. Soms mogen ook leerlingen uit de tweede graad de lessen bijwonen van de derde graad. Dit gebeurt bij leerlingen die geslaagd zijn voor de 2^{de} graad PAV maar nog niet hun certificaat voor de lessen beroepspraktijk hebben behaald. Vrijstellingen voor het vak PAV mogen in het DBSO echter niet worden gegeven (enkel voor een module). De enige uitzondering vormt de niet-leerplichtige leerling die reeds het vak PAV behaalde. Voor die leerling organiseert de school een alternatieve invulling, zoals een bijkomende opleiding van de VDAB.

De aanpak in de tweede graad verschilt sterk van de derde graad. In de tweede graad worden de leerlingen sterk individueel begeleid door de leraar. Daarbij wordt voortdurend gedifferentieerd. De moeilijkheidsgraad van de oefeningen wordt afgestemd op het niveau van de leerlingen. De verschillende vakonderdelen (actualiteit, informatica, thema's en Engels) worden bovendien niet afzonderlijk ingepland, waardoor leerlingen op hetzelfde

²⁸ Het vak PAV bestaat uit verschillende vakken: actualiteit, informatica, thema's en Engels.

moment aan verschillende onderdelen kunnen werken. Terwijl een leerling bijvoorbeeld langer doet over een rekenoefening, werken andere leerlingen aan taaloefeningen. In de derde graad werken leerlingen op zelfstandige basis een jaarwerk uit en verwerken ze een bundel met oefeningen. Differentiëren binnen elke niveaugroep blijft evenwel een noodzaak.

De leerplandoelen zijn voor onze gasten vaak te veeleisend. Bovendien zijn er grote verschillen tussen leerlingen. We proberen die verscheidenheid op te vangen en zwakke leerlingen mee te trekken via extra taken, groepsopdrachten waarbij ze elkaar kunnen helpen, thema's die vertrekken vanuit hun leefwereld, of een vakoverschrijdende aanpak door bijvoorbeeld leerplandoelen voor Nederlands te verwerken in een actualiteitsthema. Er is ook veel overleg met de praktijkleraren. Zij geven aan waar een leerling het moeilijk mee heeft, bijvoorbeeld iets afmeten, waarna wij hierop inspelen. Wij hopen op die manier uit alle leerlingen iets te halen, zodat ze iets van de lessen kunnen meenemen in hun latere leven. (mevrouw Versleegers, leraar)

3.2.8 Middenschool Prins van Oranje: Het leerproces in handen leggen van 1B-leerlingen



Middenschool Prins Van Oranje is een GO!-school in Diest en telt ongeveer 340 leerlingen, waarvan 25 indicatorleerlingen. De school biedt zowel een A- als B-stroom aan. In het tweede jaar kiezen leerlingen voor Grieks-Latijn of voor 2BVL²⁹. De flexibele leerweg in de school is bestemd voor 1B en 2BVL en bestaat sinds september 2014. We maakten kennis met deze flexibele leerweg op basis van gesprekken met meneer Peter Verheyden (directeur), mevrouw Stienlet (leraar 1B, Frans, natuurwetenschappen en plastische opvoeding), drie leerlingen en een ouder.

In een grote klasgroep wordt het gemiddelde snel de norm, en daarin zit hem de moeilijkheid. Hier krijgt mijn zoon een meer individuele benadering en zo meer oefenkansen. (ouder)

Diversiteit vraagt flexibiliteit

De flexibele aanpak in 1B is ontstaan naar aanleiding van een erg diverse instroom. De heterogeniteit in het niveau en de basiskennis van de leerlingen was te groot waardoor het voor leraren moeilijk was om in te spelen op de noden van elke leerling. Als antwoord op deze problematiek zette de school vanaf september 2014 voor deze specifieke leerlingengroep (1B) een flexibele leerweg op.

²⁹ 2BVL: beroepsvoorbereidend (tweede) leerjaar (van het secundair onderwijs). Een leerjaar waarin meer praktisch ingestelde leerlingen kennis kunnen maken met verschillende beroepenvelden (bijvoorbeeld elektriciteit, kantoor...)

De praktijk in beeld

Voorheen bestond 1B uit twee aparte klasgroepen. De huidige praktijk in 1B (en ondertussen ook 2BVL) doorbreekt de schotten tussen deze klasgroepen voor de vakken Nederlands, Frans, wiskunde, natuurwetenschappen en geschiedenis³⁰. Voor deze vakken zitten de twee klasgroepen samen in één aangepast lokaal, net als de twee leraren die voorheen hun vak aan de aparte klasgroep gaven.

Onze klas ziet er anders uit. Wij zitten niet per twee aan een bank, maar hebben een grote tafel waaraan we met meerdere personen werken. Meestal maken we oefeningen, maar soms praten we ook gezellig met elkaar of stellen we een vraag als we iets niet begrijpen. We kunnen ook kiezen om even te chillen in één van de zetels van de zithoek. (Evelien, 1B)

In de klas werken de leerlingen voornamelijk zelfstandig aan opdrachten en oefeningen die via een weekplanning worden ingepland. Dit betekent dat de leerlingen voor deze vakken geen vast uurrooster hebben. In de weekplanning staat wel genoteerd welke vakleraar aanwezig zal zijn en wanneer de formele instructiemomenten, waarbij de leerlingen kunnen aansluiten, zijn voorzien. Deze instructie wordt zo snel mogelijk (bij het begin van de week) ingepland, zodat leerlingen geen vertraging oplopen. Om te bepalen wie voor wat instructie nodig heeft, start men elke week op dezelfde manier:

Op maandag beginnen we met een kringgesprek in de zithoek. We vertellen over het weekend, we bekijken of de vorige weekplanning af is en of de oefeningen goed gingen. Daarna plannen we de komende week in. We bekijken wat we moeten doen voor de verschillende vakken en schalen ons in. Dat mag maar een kwartier duren. Je kan je inschalen als rups, pop of vlinder. Als je bijvoorbeeld oefeningen vermenigvuldigen hebt en je wil veel uitleg, dan kies je voor rups. Als je voor pop gaat, dan kan je kiezen of je uitleg wilt, bijvoorbeeld als je vastloopt bij een oefening. De leerkracht heeft daar altijd tijd voor. Wie voor vlinder kiest, krijgt geen uitleg en werkt zelfstandig. Omdat onze foto per vak onder een afbeelding van een rups, pop of vlinder is geplakt, weet de leraar meteen wie hij moet roepen bij het instructiemoment. (Lander, Aïsha en Evelien, 1B)

Op het einde van de week is er opnieuw een kringgesprek waarin de klas het weekverloop en de groepsdynamiek evalueert en waarin wordt besproken hoe men elkaar heeft geholpen.

Evaluatie gebeurt op permanente basis. De school koos voor graadevaluatie. Dat betekent dat de definitieve evaluatie pas plaatsvindt op het einde van het tweede jaar. Dit creëert volgens de school extra tijd voor de leerlingen om de leerplandoelstellingen te halen.

³⁰ Volgend schooljaar zal het gaan om alle taalvakken, wiskunde, geschiedenis en natuurwetenschappen. Natuurwetenschappen, muziek, Plastische opvoeding en techniek worden vanaf dan als project aangeboden.

Stap voor stap, maar met visie

De praktijk ontstond kleinschalig en groeide organisch. Alles begon met twee leraren die als team voor de twee 1B-klassen wilden staan om de heterogeniteit in de groep op te vangen. Er rezen echter nieuwe vragen, die op hun beurt nieuwe oplossingen en bijsturing met zich meebrachten.

Het is organisatorisch simpel om twee leraren voor een groep te zetten, maar instructie op dezelfde manier blijven geven, lost niets op. Je weet dat de betrokkenheid van die leerlingen dan snel daalt, en moet dus op zoek naar andere antwoorden. (meneer Verheyden, directeur)

Daarbij opteerde de school bewust voor antwoorden die stroken met de schoolvisie waarbij welbevinden en talentontwikkeling centraal staan. Deze schoolvisie kwam tot stand in samenspraak met het team en onder impuls van enerzijds de scholengroep (GO!), en anderzijds de organisatie Flanders Synergy³¹. De scholengroep legde na een bevraging de klemtoon op welbevinden en talentontwikkeling, terwijl Flanders Synergy de school begeleidde in het anders organiseren van het onderwijs.

Eigenaarschap geven aan leerlingen is volgens de schoolvisie een belangrijke hefboom om te komen tot welbevinden en talentontwikkeling. De keuze om leerlingen zelfstandig te laten inschalen, plannen en werken in combinatie met instructie op maat strookt volgens de directeur met die visie, omdat dit het leerproces bij de leerlingen legt. De school probeert dit principe ook consequent uit te voeren.

Als een leerling zich fout inschaalt, lijkt het logisch dat de leerkracht ingrijpt. Maar dan heeft de leerling procesmatig niets geleerd. Die denkt: "hoe ik mij inschaal, maakt niet uit. De leerkracht is er toch". Wij verkiezen om leerlingen tegen de muur te laten lopen in combinatie met een focus op remediëring, waarbij we met leerlingen op zoek gaan naar oplossingen. (meneer Verheyden, directeur)

Tijd nodig om in te groeien

Omwille van dyslexie kan Lander zich moeilijk uitdrukken en iets begrijpen. Op een infoavond hoorden we van de leerlingbegeleider over deze praktijk. Ik maakte me zorgen, omdat ik dacht dat Lander net veel uitleg nodig had. Het duurde drie maanden om in het systeem in te groeien. Toen besepte ik dat hij net in het klassikaal onderwijs veel tijd verloor, omdat de instructie vaak

³¹ Dit gebeurt in het kader van het project 'Onderwijs slim organiseren', zie <http://www.flanderssynergy.be/projectwerking/onderwijs-slim-organiseren>

*zijn petje te boven ging. Als er nu iets niet lukt, geeft hij dat aan en komt er meteen iemand.
(ouder)*

Het grote verschil met klassikaal onderwijs lijkt in eerste instantie af te schrikken. Leren om zelfstandig te werken is men niet gewoon. Dit systeem gewoon worden en waardenen vraagt dan ook tijd. Inschalen blijven de leerlingen echter moeilijk vinden.

In het begin schaalde ik me altijd in als rups (veel instructie). Anderen zetten zich altijd bij pop om de instructie te ontlopen. De leraren zeggen daar dan iets op. Ondertussen heb ik eens voor pop gekozen en de leraren stimuleren me om voor vlinder te kiezen. Ik heb dat gedaan, maar dat was moeilijk! (Aïsha, 1B)

Volgens de betrokkenen brengt deze manier van werken vooral positieve gedragswijzigingen met zich mee. De school lijkt erin te slagen om haar doelstelling 'eigenaarschap geven' bij leerlingen te realiseren.

Lander kan nu veel beter zijn werk plannen, hij doet dat allemaal zelf. Hij neemt ook sneller en meer initiatief, bijvoorbeeld om iets wat hij interessant vindt in de atlas op te zoeken. Dat had hij vroeger nooit gedaan. (moeder Lander)

De leerlingen geven aan dat ze dankzij het zelfstandig inplannen en werken ook minder onaangename ervaringen hebben. Het verschil met de lagere school is volgens hen op dit punt groot.

Vorig jaar durfde ik niet veel vragen te stellen omdat de hele klas dan moest wachten. Ze lachten soms als ik iets niet wist. Als ik het nu niet snap, kan ik individueel uitleg vragen aan een leraar. Zo leer ik beter, en de anderen kunnen gewoon verder doen en merken niet dat ik iets niet kan. (Evelien, 1B)

Zelfstandig werken betekent niet dat leerlingen geen leerachterstand kunnen oplopen. Sommige leerlingen hebben het bijvoorbeeld moeilijk om hun weekplanning te halen of scoren slecht op toetsen. Om die leerlingen bij te werken, organiseren de leraren soms een 'light week', waarin ze herhalingen inplannen. De leerlingen die dit niet nodig hebben, krijgen leerstofverdieping of doen andere activiteiten (bijvoorbeeld een kunstproject). Op die manier blijft hun motivatie hoog. Ook tijdens gewone weken hebben leerlingen de mogelijkheid meer te doen dan de minimumoefeningen of krijgen ze de kans om deel te nemen aan andere activiteiten (bijvoorbeeld werken aan een kleurprent voor volwassenen).

Flexibele klasruimte als noodzakelijke voorwaarde

Leerlingen onder begeleiding van de ene leraar zelfstandig laten werken, terwijl de andere een korte instructie geeft aan een kleine groep wordt mogelijk met twee leraren voor de klas. Het feit dat de voormalige klasruimtes deze manier van werken niet toelieten, was volgens de

directeur een gevaarlijke valkuil die het flexibele werken had kunnen dwarsbomen. Om die hindernis te overwinnen, liet de school de betrokken leraren nadenken en expliciteren wat ze nodig hadden om flexibel te werken. Zij vroegen een kleine, aparte instructieruimte, ICT-middelen en een zithoek voor kringgesprekken. De directie besloot om dit project financieel te faciliteren, vanuit het principe dat men *“beter investeert in banken waar een verhaal achter zit, dan zomaar geld te besteden”*.

Een andere leraar vereist?

In het secundair onderwijs komen leerlingen in aanraking met verschillende vakleraren. Deze school koos echter bewust om het aantal leraren dat samen voor de klasgroep staat zo laag mogelijk te houden. Alle betrokkenen benadrukken dat dit de leraren in staat stelt om als eerste vertrouwenspersoon te fungeren.

Wij kunnen onze mening zeggen of aangeven als er een probleem is. De leraren proberen dit dan snel op te lossen. Als ik bijvoorbeeld met iemand ruzie heb, dan neemt de leraar ons meteen apart, terwijl de anderen verder doen. (Aïsha, 1B)

Mevrouw Stienlet stelt verder dat van klassiek lesgeven geen sprake meer is. Ze treedt eerder op als coach waardoor ze een beter zicht heeft op het leerproces van elke leerling. Verder werken leraren hier niet zozeer als individuele specialist, maar eerder in teamverband.

Sinds ik in 1B werk, heb ik het gevoel er niet alleen voor te staan als leraar. Wij helpen elkaar en leren veel van elkaar over allerlei methodieken. In die zin ervaar ik echt wel dat we samen sterker zijn. Als team mogen we ook veel zelf beslissen, het regelen van uitstappen of organiseren van extra herhaling bijvoorbeeld. Dan wisselen we gewoon onze blokken om of delen we de week anders in. (mevrouw Stienlet, leraar)

Samengevat vereist deze flexibele praktijk leraren die tegelijk coach en vertrouwenspersoon zijn en die met collega's in team kunnen werken, aangezien men samen voor de klas staat en de weekplanningen opstelt. Om collega's zo optimaal mogelijk als team te laten functioneren worden ze gecoacht door de leerlingenbegeleider en wordt er tijdens de schooluren de nodige tijd vrij gemaakt voor overleg door GOK- en zorguren in te zetten. Tegelijk geeft de praktijk meer vrijheid om als team de inhoud te bepalen. Die planning gebeurt samen, in augustus, waar ze als team de weekplanningen voorbereiden.

Hoofdstuk 4: Kritische analyse

Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat de toepassing van flexibele leerwegen op school doorgaans het resultaat is van een langdurig proces waarbij de praktijken voortdurend worden geëvalueerd en bijgestuurd. Dit proces voltrekt zich in een specifieke context. De concrete praktijk die een school ontwikkelt, moet dan ook binnen die context begrepen worden. Ondanks die verschillen in context en proces, is het wel mogelijk op basis van een kritische, horizontale analyse een aantal casuoverstijgende randvoorwaarden en valkuilen te identificeren. In deze kritische analyse bespreken we eerst de randvoorwaarden die belangrijk zijn bij de realisatie van flexibele leerwegen. Daarna wordt ingegaan op de mogelijke grenzen of valkuilen. Deze randvoorwaarden en valkuilen omvatten aanbevelingen voor scholen die met flexibele leerwegen aan de slag willen gaan en voor de diensten en instellingen die hen hierin kunnen ondersteunen (onderwijskoepels, lerarenopleidingen, enzovoort).

1. Randvoorwaarden in de realisatie van flexibele leerwegen

Elke school die flexibele leerwegen uitprobeert, wordt uitgedaagd om haar visie op leerlingen en op onderwijs te expliciteren. Die visie-ontwikkeling is een noodzakelijke, maar onvoldoende voorwaarde. Flexibele leerwegen succesvol implementeren op school vereist ook een nieuwe manier van omgaan met leerinhouden en leerdoelstellingen, een schoolorganisatie die hierop aansluit en competente leraren die flexibele leerwegen waarmaken. In dit hoofdstuk bespreken we voor elk domein (visie, leerinhouden en -doelstellingen, organisatie en mankracht) de randvoorwaarden die flexibele leerwegen mogelijk maken. Of nog: *wat* en *welke acties* vinden betrokkenen noodzakelijk om flexibele leerwegen te realiseren op school?

1.1 Visie

In zijn denkmodel (*Golden Circle*) stelt Sinek (2009) dat invloedrijke bedrijven hun klanten niet benaderen door de kwaliteit van een product aan te prijzen, maar door hen uit te leggen waarom ze dat product maken. Dit wil zeggen: door duidelijk te maken wat hen drijft, waarin ze geloven, en vanuit welke visie en overtuigingen ze het product ontwikkeld hebben. Hierdoor maken bedrijven op een overtuigende wijze duidelijk wat hen van gelijkaardige bedrijven onderscheidt. Van Hoof et al. (2011) stellen dat scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen ook beschikken over een gezamenlijke doelgerichtheid. Dit houdt in dat het team toewerkt naar gezamenlijke doelen en een gezamenlijke visie heeft over de manier waarop ze dat willen doen. Louter een visie poneren is in die zin geen garantie op succes. Ze moet ook samen gedragen worden (zie 1.2).

Een rode draad doorheen de praktijkverhalen is het belang dat scholen hechten aan het ontwikkelen en expliciteren van een visie die het fundament en de toetssteen vormt voor de flexibele leerwegen die ze toepassen. Aanleiding tot die visie is vaak de vaststelling of ervaring dat de bestaande structuren en regels (cfr. *grammar of schooling*) een goede afstemming op de diversiteit aan leerbehoeften verhinderen. Deze scholen zijn ervan overtuigd dat flexibel onderwijs een beter antwoord biedt op deze behoeften.

1.1.1 Grammar of schooling in vraag gesteld

In het eerste hoofdstuk stelden we dat het jaarklassensysteem ingebed is in onze *grammar of schooling*. De *mindset* achter het jaarklassensysteem is dat leerlingen binnen eenzelfde leeftijdsgroep op hetzelfde tempo leren, en dus dat ze op hetzelfde moment dezelfde leerstof moeten verwerken en beheersen.

Wat brengt scholen ertoe deze vanzelfsprekende *grammar of schooling* in vraag te stellen? De redenen kunnen divers zijn. Bij de grootste groep scholen gebeurt dit naar aanleiding van veranderingen die ze doormaken (bijvoorbeeld een toegenomen diversiteit in het leerlingenpubliek) waardoor een groot aantal leerlingen uit de boot valt of dreigt te vallen. Die laatste vaststelling ontkracht niet alleen de mythe van de gemiddelde leerling. Men beseft doorgaans ook dat de problemen waar men tegenaan loopt het gevolg zijn van een slechte afstemming van het onderwijs op het (gewijzigde) leerlingenpubliek. Hoe groter de diversiteit, hoe sterker de nood om te differentiëren. Verschillende scholen botsen daarbij op de grenzen van het jaarklassensysteem, wat leidt tot het in vraag stellen van deze gangbare onderwijspraktijk.

Mijn uitgangspunt is dat er in de ontwikkeling van een kind een aantal wetmatigheden zitten, maar ook een aantal onregelmatigheden. Het leren verloopt niet lineair, zoals in het klassiek systeem wordt verondersteld. Je moet de doelen van het derde leerjaar kennen op het einde van het derde leerjaar, voor je naar het vierde leerjaar kan. De meeste kinderen halen dat, maar er zijn ook kinderen die dat niet of versneld halen. Het jaarklassensysteem is een te stijf kader om daar soepel mee te kunnen omgaan, waardoor out-of-the-box denken moeilijk wordt. (directeur, Mijn School)

Het in vraag stellen van de *grammar of schooling* is in deze scholen in de eerste plaats het gevolg van een contrastervaring. Auteurs als Kahneman (2011) of Witmer et al. (2004) stellen dat bepaalde overtuigingen enerzijds tot stand komen op basis van persoonlijke ervaringen en belevingen die leiden tot praktijkkennis en anderzijds door internalisering van algemeen aanvaarde overtuigingen in de samenleving. Het lijkt erop dat de dagelijkse schoolervaringen (problemen met groeiende diversiteit van de leerlingenpopulatie) en de algemeen aanvaarde overtuigingen over onderwijs in de bevroegde scholen met elkaar zodanig in conflict komen dat de *grammar of schooling* in vraag gesteld wordt.

Daarnaast kan ook de opstart van een nieuwe school er toe leiden dat de onderwijstraditie in vraag wordt gesteld. Vaak gaat het om een groep mensen die op basis van een onderwijsmethode (zoals 'Freinetpedagogiek' in Triangel) of een bepaalde visie op onderwijs (zoals in Mijn School) vorm willen geven aan nieuwe manieren om onderwijs in te richten. Deze basisscholen werden uit de grond gestampt vanuit de behoefte aan een bepaalde profilering of vanuit frustraties over het traditioneel onderwijs. Ook een (nieuwe) directie of externe instanties (schoolbestuur, pedagogische begeleidingsdienst) kunnen de *grammar of schooling* in vraag stellen. Enkele nieuwe directeurs die buiten het onderwijs hebben gewerkt, geven aan dat ze *out-of-the-box* durven denken dankzij de ervaringen en denkmodellen die ze in andere beroepenvelden hebben opgedaan.

Samengevat: persoonlijke en collectieve ervaringen blijken in vele scholen een belangrijke aanleiding om de *grammar of schooling* in vraag te stellen. Ervaringen hebben wellicht die kracht omdat ze ook steeds een emotionele component bevatten: men voelt dat wat men altijd gedaan heeft niet langer werkt zoals men zou wensen. De schaduwzijde van die kracht is dat overtuigingen die enkel gebaseerd zijn op sterke en zich herhalende ervaringen ook vaak als zodanig correct worden beschouwd dat ze geen falsifiëring meer dulden (Kahnemann, 2011). Om zo een tunneleffect te vermijden, mag visieontwikkeling die leidt tot flexibele leerwegen niet gebaseerd zijn op louter dergelijke ervaringen. Bijkomende onderbouwing en (voortdurende) kritische reflectie op basis van wetenschappelijk onderzoek en op basis van interne effectevaluatie van de flexibele leerwegen op school zijn eveneens noodzakelijk. Uit de schoolbezoeken leren we echter dat die effectevaluatie nog vaak ontbreekt.

1.1.2 Maximale ontplooiingskansen bij álle leerlingen

Het in vraag stellen van de *grammar of schooling* gaat gepaard met het formuleren van een bepaalde visie. In de praktijkvoorbeelden vertrekt deze visie doorgaans van de erkenning dat leerlingen verschillen in de snelheid of de manier waarop ze zich iets eigen maken. Leerbehoeften en -mogelijkheden zijn niet zozeer leeftijdsgebonden (zoals wordt verondersteld in het jaarklassensysteem) maar kunnen verschillen van leerling tot leerling.

Ik maak dikwijls de vergelijking met een klein kind. Niemand haalt het in zijn hoofd om te zeggen dat een kind van twee jaar verplicht is om op die datum dat te kunnen, op die datum dat... Daar aanvaarden we allemaal dat de ene vlugger ontwikkelt in een bepaald domein en de ander wat trager, en dat jonge kinderen plots grote sprongen voorwaarts kunnen maken, dan weer stilstaan, dan weer vooruitgaan. Maar bij de start van het basisonderwijs is dat voorbij. Dan moet iedereen op die datum dat kunnen, en op die datum dat. En dat is eigenlijk een beetje waanzin. Moest je dat proces flexibeler laten lopen, ik durf daar mijn kop op verdedden, dan zullen we geen 20-jarigen hebben die niet kunnen lopen, praten of lezen. Als je weet dat het niet erg is om te falen, dat je tijd mag nemen, en dat je je mag gooien in dingen waar je goed in bent,

denk ik dat we meer gelukkige kinderen en volwassenen creëren en veel potentieel zouden benutten dat nu eigenlijk verloren gaat. (directeur, De Toverberg)

Scholen die flexibele leerwegen toepassen, koesteren een schoolmissie waarin maximale ontplooiingskansen voor alle leerlingen centraal staan. Ook Van den Branden (2015) omschrijft die missie als de kern van onderwijs. De centrale missie van elk schoolteam is volgens hem een omgeving creëren waarin alle leerlingen volop tot ontwikkeling kunnen komen en sleutelcompetenties verwerven. Dit impliceert dat de schoolvisie en alle prioritaire doelstellingen en acties van een schoolbeleid op die missie gericht moeten zijn (cfr. *whole-school approach*, Hargreaves, 2014; cfr. beleidsvoerend vermogen, indicator geïntegreerd beleid, Van Hoof et al., 2011).

In die missie is ook de visie van vele scholen die flexibele leerwegen toepassen gegrond. Het centrale uitgangspunt van die visie is dat scholen en leraren zich verantwoordelijk moeten voelen voor de loopbanen en leerresultaten van alle leerlingen. Dit betekent dat de leraar de leerplandoelen niet afvinkt wanneer deze in de les aan bod zijn gekomen, maar per leerling, wanneer die de doelstelling heeft bereikt. Dit verantwoordelijkheidsgevoel ontstaat meer spontaan in het basisonderwijs, waar leerkrachten doorgaans gedurende lange tijd met eenzelfde klasgroep werken. In de praktijkvoorbeelden uit het secundair onderwijs stelden we vast dat wanneer leraren klasgroepen slechts enkele uren per week zien, de verantwoordelijkheid soms sneller en uitsluitend bij de leerling wordt gelegd. De les blijft hierdoor op de gemiddelde leerling gericht. Secundaire scholen die werken in team en de leerlingen gedurende meerdere uren begeleiden, zoals in MS Prins van Oranje, vermijden dit gevaar en komen spontaner tot dit verantwoordelijkheidsgevoel (Van Acker & Demaertelaere, 2014).

Ten tweede vraagt de realisatie van maximale ontplooiingskansen voor alle leerlingen dat leraren overtuigd zijn dat elke leerling vooruitgang kan boeken. Dit sluit aan bij het onderscheid dat Carol Dweck (2013) maakt tussen leraren (en leerlingen) met een *fixed mindset* en leraren met een *growth mindset*. Leraren met een *growth mindset* zijn er van overtuigd dat elke leerling kan bijleren. Leraren met een *fixed mindset* daarentegen schrijven het studiesucces van leerlingen toe aan hun intelligentie die onveranderbaar is. In een leeromgeving waar een *growth mindset* domineert, krijgen leerlingen die minder snel leren niet het gevoel het buitenbeentje te zijn.

Bij een slechte toets gaan ze niet snel denken "oei, ik heb een slechte toets, dat ligt aan mij, ik ben dom". Ze gaan sneller denken "ik moet dat nog eens oefenen, of de meester moet dat nog eens uitleggen". Ze vinden rust in het feit dat niet iedereen even snel leert. Ze vertrouwen sterk in hun eigen leren. (ouder, Mijn School)

Dé visie voor de toepassing van flexibele leerwegen bestaat echter niet. In de praktijk vullen scholen deze visie op verschillende manieren in. De verschillen tussen scholen hangen af van de mate waarin ze ervoor kiezen hun volledige schoolbeleid, inclusief praktijk, op de

hierboven geformuleerde misse af te stemmen. Zo gaan sommige scholen flexibele leerwegen eerder als een gunst zien voor (individuele) leerlingen die afwijken van het gemiddelde (wat aansluit bij een *deficit*-benadering), terwijl andere scholen flexibele leerwegen structureel mogelijk maken voor alle leerlingen (wat aansluit bij *Universal Design for Learning*).

1.1.3 Hoe de neuzen in dezelfde richting krijgen?

Het werken aan en het expliciteren van de schoolvisie was in de bevroegde scholen een eerste cruciale stap in het traject. Het biedt een houvast waarbinnen de scholen hun werking kunnen kaderen en verantwoorden.

Om een flexibele leerweg met succes te implementeren is het, zoals gesteld, echter ook noodzakelijk dat die onderliggende visie en bijhorende aanpak breed gedragen worden in het team en ondersteund worden door de directie (indien die niet de initiatiefnemer is).

Leraren overtuigen van visie en aanpak

De strategieën die initiatiefnemers aanwenden om leraren te overtuigen van de meerwaarde van flexibele leerwegen hangen sterk af van de context en de (toekomstige) samenstelling van het team.

Context 1: Een nieuwe school

Nieuwe scholen met een innovatief project bevinden zich op dit vlak in een luxepositie. De school is immers gecreëerd door een groep mensen die dezelfde visie delen. Bovendien kunnen ze zelf een team samenstellen, en er dus over waken dat leraren achter hun innovatief project staan. De uitdaging voor deze scholen bestaat er vooral in om hun visie om te zetten in een totaalconcept en hieraan een werkbaar projectplan te koppelen.

Het is essentieel om een ruime verkenningsronde te organiseren voor je ermee start. Wij zijn aanvankelijk té explorierend te werk gegaan. Een deel is natuurlijk het proces zelf, maar de krachtlijnen, de visie én de structuren waarbinnen je dit gaat verwezenlijken, grens je op voorhand best af. (directeur, Mijn School)

Context 2: Een bestaande school

Initiatiefnemers in een bestaande school hanteren verschillende strategieën om hun collega's te overtuigen. Het gaat om collega's die vaak al jaren in het vak staan en het gewend zijn met

het jaarklassensysteem te werken. Concreet wordt er in deze scholen gewerkt aan twee randvoorwaarden. Eerst is er een gemeenschappelijk besef nodig dat de gebruikelijke werkwijzen in de huidige schoolcontext tekort schieten (zie 1.1.1). Ten tweede moet het team ervan overtuigd zijn dat het anders kan, en dat een andere aanpak tot betere resultaten kan leiden.

Verschillende directeurs geven aan dat leraren bewust maken van de noodzaak van een andere aanpak, gemakkelijker verloopt wanneer de school zich in een moeilijke of zelfs onhoudbare situatie bevindt (bijvoorbeeld daling van het leerlingenaantal, toenemende diversiteit van het leerlingenpubliek, slechte doorlichting, enzovoort). Die andere aanpak brengt immers soelaas voor leraren die worstelen met het contrast tussen hun ervaring dat de gebruikelijke aanpak niet meer werkt en hun overtuiging die vaak gebaseerd is op de *grammar of schooling*.

*We komen van ver, we scoorden zeer slecht, iedereen dacht: "Er moet hier iets gebeuren".
(voormalig directeur, Basisschool Denderleeuw)*

Andere aanleidingen tot verandering blijken de uitstroom van een grote groep leraren die met pensioen gaat in combinatie met de instroom van jonge of startende leraren, een directiewissel of een team dat vragende partij is om te werken aan een nieuwe visie.

*Toen de directeur en ik in 2011 startten in de school merkten we bij de leraren een grote behoefte aan visievorming. Voorheen opereerden ze vooral autonoom, maar eigenlijk wilden ze het liefst werken aan een gezamenlijke visie. Op die vraag zijn we dan ook meteen en graag ingegaan.
(zorgcoördinator, Atheneum MXM)*

Wat de voorgaande voorbeelden illustreren, is dat omstandigheden of andere factoren (zoals startende leraren)³² een schoolteam bereid maakt tot innovatie. Uit onderzoek blijkt dat de

³² Dat startende leraren (0 tot 4 jaar ervaring) meer bereid zijn tot innovatie dan leraren met een langere staat van dienst blijkt veelvuldig uit ander empirisch onderzoek (Hargreaves & Fullan, 2012; Hargreaves, 2005; Spillane, 2002; van Veen & Slegers, 2006). Volgens Hargreaves en Fullan (2012) mag deze bevinding niet tot een pleidooi leiden voor een team met een meerderheid aan startende leerkrachten. In navolging van het onderzoek van Drake (2002) in de V.S. stellen zij immers vast dat startende leraren wel een grote bereidheid tonen tot innovatie, maar vaak nog niet over de nodige ervaring beschikken om deze nieuwe praktijken duurzaam in hun klas te implementeren. Daarom vallen ook deze leraren meer dan eens terug op meer traditionele praktijken. De nodige ervaring om nieuwe praktijken te implementeren, bezitten de leraren met meer dan 4 jaar maar minder dan 20 jaar ervaring wel. Daarom zou deze laatste groep leerkrachten de 'gouden groep' vormen, althans als zij overtuigd zijn. Zij beschikken immers over een goede mix aan openheid en ervaring.

aanwezigheid van die bereidheid noodzakelijk is om onderwijsvernieuwing succesvol te kunnen implementeren in scholen (Durlak & DuPre, 2008; Whitman, 2009).

Is die bereidheid tot innovatie er niet of in mindere mate, dan zijn andere strategieën aangewezen, zoals het team bewust maken van de grenzen van de heersende *grammar of schooling*, of een wervende visie of toekomstbeeld presenteren die het team over de streep trekt. Nieuwe directeurs met visie maken vaak gebruik van één of beide strategieën om leraren te overtuigen.

Sommige leraren zeggen dat werken met verschillende leeftijden moeilijk is. Ik probeer ze dan te laten stilstaan bij bepaalde vanzelfsprekendheden. Ik vraag hen: "Stel je voor: ik stuur je morgen op missie naar Afrika. Je krijgt 100 kinderen voor je van verschillende leeftijden, ga je hen iets kunnen leren?" En meestal krijg ik het antwoord "uiteraard". (directeur, De Wonderfluit)

Bij onze start besloten we met het hele team een boottocht te maken om samen de koers te bepalen op school. Op die dag maakten we ook de wijze van attesteren zichtbaar. We vertelden het team dat 1 op 2 leerlingen een C-attest kreeg op school. Van dat cijfer schrokken ze enorm. De boodschap was dus aangekomen. Vervolgens bekeken we wie dat schooljaar risico liep om te blijven zitten, en vroegen we: "wat doen we met deze leerlingen, gaan we weer voor zittenblijven?" Uit die vraag is de STAM-klas ontstaan (zie casus). Het aantal zittenblijvers daalde sindsdien tot 3% (zorgcoördinator, Atheneum MXM).

In bovenstaand voorbeeld kiest de nieuwe directie ervoor het team met elkaar in gesprek te brengen over de toekomst van de school. Vele directies zijn ervan overtuigd dat een wijziging in de *mindset* van hun team slechts ontstaat als leraren mee nadenken over de visie en aanpak. Dat doen ze bijvoorbeeld door rondetafelgesprekken te organiseren (zoals in Kindsheid Jesu) of door pedagogische studiedagen in te zetten om een dialoog op te starten.

De visie moet vanuit je team groeien, niet van bovenaf opgelegd. Je kan wel sturen en dingen aanreiken, maar het moet in overleg gebeuren. (directeur, Sint-Andreas)

Ook in de literatuur wordt een sterke betrokkenheid en participatie van leerkrachten als een basisvoorwaarde voor een succesvolle implementatie van nieuw beleid gezien (Bouwen, 2005; Kelchtermans, 2007). In lijn met de bevindingen uit de literatuur, kiezen deze directeurs ervoor om leraren niet alleen te betrekken via bijvoorbeeld behoefte-onderzoek, maar creëren zij vooral een omgeving waarin interactie en overleg mogelijk wordt gemaakt (cfr. rondetafelgesprekken). Leerkrachten worden zo mede-eigenaars van het (zoek)proces dat leidt naar de ontwikkeling van flexibele leerwegen.

Via kleine, concrete stappen gedragenheid doen groeien

Verschillende initiatiefnemers zijn ervan overtuigd dat de keuze voor de snelle weg vooruit in een bestaande school weerstand oproept. Ook onderzoek wijst uit dat onderwijsvernieuwingen vaak spaak lopen omdat ze van bovenaf in een school gedropt worden en het beleidsvoerende vermogen van leraren negeren (Bouwen, 2005; Kelchtermans, 2007; Slegers, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). Het alternatief dat de scholen met flexibele leerwegen voorstellen, krijgt vorm via een organisch en geleidelijk proces. Eigen aan dit proces is dat de invoering van meer flexibele leerwegen klein start, bijvoorbeeld met het initiëren van één nieuwe praktijk, en leraren van meet af aan meeneemt in de ontwikkeling, uitvoering en reflectie ervan. Dit gebeurt meestal eerst door een aantal vrijwilligers of voortrekkers dit in hun klas te laten uit te proberen, waarna de praktijk onder leraren stilaan uitdijt. Deze aanpak heeft twee voordelen. Vooreerst wordt de nieuwe praktijk meteen deel van de dagelijkse ervaring van leraren waardoor er stelselmatig meer praktijkkennis ontstaat. Ten tweede krijgen leraren in dit proces van meet af aan eigenaarschap over wat er gebeurt en aangepast wordt. Volgens Hargreaves en Fullan (2012) is dit eigenaarschap een basisvoorwaarde om leraren te brengen tot inzet. Belangrijk hierbij is dat de directeur leraren voldoende vrijlaat om te experimenteren en vertrouwt op de creativiteit die al aanwezig is in het team (Jagla, 1994).

Implementatie van flexibele praktijken, dat is zoals een olievlék: je begint klein en bouwt stelselmatig verder. Maak niet alles met de grond gelijk om het beleid eventjes helemaal om te gooien. Het is heel belangrijk om de implementatie tijd te geven. (directeur, Stedelijk Lyceum Quellin)

Als andere scholen een flexibele leerweg willen implementeren, dan raad ik hen aan te beginnen met niveaugroepen voor één vak of één vakonderdeel en dat dan uit te testen in combinatie met systematisch overleg. (leerkracht, De Toverberg)

In MS Prins Van Oranje startte alles met twee leraren die in 1B samen voor de klas wilden staan. De huidige praktijk kwam vervolgens via trial and error tot stand en vond bredere steun dankzij het enthousiasme van de leraren die de praktijk handen en voeten gaven en zo de andere leraren nieuwsgierig maakten. Cruciaal in een organisch proces is vooral dat men bij hindernissen steeds op zoek gaat naar oplossingen en er niet voor terugdeinst bij te sturen.

In Mijn School geeft de directeur leraren de vrijheid en het vertrouwen om iets nieuws uit te proberen en dit zelf uit te werken.

Kortom, de scholen kiezen er voor om nieuwe praktijken te lanceren en uit te proberen, vaak met een kleinere groep voortrekkers. Volgens Whitman (2009) is er op dat moment sprake van een sterk innoverende periode binnen de implementatiecyclus, die echter tegelijk ook kwetsbaar is. Nieuwe praktijken worden wel door voortrekkers uitprobeerd, maar kunnen in die experimentfase vaak ook snel weer verdwijnen (bijvoorbeeld omdat ze niet opgepikt worden door collega's). Het blijft nodig om deze kwetsbare periode als school te overstijgen

en van nieuwe praktijken gangbare praktijken te maken die door alle betrokkenen gedragen en uitgevoerd worden (cfr. *whole-school approach*). Wanneer dit lukt, is er sprake van een duurzame implementatie van het beleid (ook *sustainable implementation* genoemd, zie Durlak & DuPre, 2008). Of nog: het is cruciaal dat de flexibele leerwegen niet in handen blijven van enkele voortrekkers. De praktijkvoorbeelden uit het secundair onderwijs die vaak nog in hun kinderschoenen staan, moeten in die zin nog de tand des tijds kunnen doorstaan.

Om weerstand te voorkomen of gedragenheid te doen groeien, gebruiken directeurs verschillende strategieën. Ze laten bijvoorbeeld elke leraar op persoonlijk gesprek komen (zoals in Sint-Camillus of PTS MM), maken nieuwe ideeën of andere manieren van denken over leerlingen op informele momenten bespreekbaar (zoals in Atheneum MXM), of geven een leraar met twijfels (tijdelijk) een andere functie die de *mindset* verbreedt (Sint-Andreas).

We hebben veel teambuildingen, een frigo vol met cava... Die informele momenten van teamsfeer kan je aangrijpen, want dan wordt er gebabbeld. Het is ook de gelegenheid om een bepaald idee te droppen. Later, als je dan officieel samenzit, dan hoor je die ideeën in het team terug boven komen. (directeur, Sint-Camillus)

Tot slot trachten scholen legitimiteit te verwerven door de praktijken wetenschappelijk te onderbouwen als 'effectief' of door tijdens het proces de effectiviteit van een bepaalde praktijk aan te tonen. Een nieuwe visie wordt sneller gedragen door meerdere actoren als er ook zichtbare resultaten zijn. De school kan zelf initiatief nemen om informatie te verzamelen, bijvoorbeeld door het in kaart brengen van de evolutie van het aantal zittenblijvers, of door een ouderbevraging te organiseren. Verder kan ook het doorlichtingsverslag als bewijsmateriaal dienen.

Het voordeel was dat we een heel goed doorlichtingsverslag hadden. Als directeur heb je dan enorm veel slagkracht. De leraren hebben gevoeld dat de inspectie super enthousiast was over onze werking, terwijl we de keer daarvoor net geen ongunstig advies hadden gekregen. En verder zien de leraren dat er veel mensen komen kijken, dat we in de krant komen,.. Als ze zien dat we goed bezig zijn, is het gemakkelijker om die veranderingen door te voeren. (voormalig directeur, Basisschool Denderleeuw)

De cruciale rol van de directie en het beleidsvoerend vermogen van de school

Uit alle praktijkvoorbeelden blijkt de cruciale rol van de directie en het beleidsvoerend vermogen van de school in het hele proces. Het is vaak de directeur die een idee aanbrengt, de nieuwe visie aanreikt en erin slaagt het team mee te trekken. Om een flexibele leerweg te starten in een bestaande school lijkt dus een directeur (of initiatiefnemer) met visie een basisvoorwaarde. Een te sterke nadruk op de rol van de directeur in het proces heeft echter een keerzijde. De implementatie van flexibele leerwegen mag best niet staan of vallen met de persoon van de directeur. Dit is wel vaak de *common sense*-visie die ook nog bij heel wat leraren

in de scholen leeft. Moller (2007, 2009, zie ook Gronn, 2003) stelt dat een discours waarin sterke en zichtbare leiders nodig worden geacht om onderwijsvernieuwing te kunnen realiseren, vertrekken vanuit een *doctrine of exceptionalis* of een *hero paradigm of leadership*. Leiders moeten beschikken over bepaalde aangeboren, maar weinig voorkomende persoonlijkheidskenmerken, zoals de eigenschap om visionair te kunnen denken of charismatisch te zijn. Zij zijn dan de helden in het verhaal van onderwijsvernieuwing op school. Dit is echter een beperkende visie, omdat het impliceert dat onderwijsvernieuwing in een school enkel mogelijk zou zijn dankzij een visionaire, charismatische directeur die er de leiding heeft.

Een andere factor is het contrast tussen leiders die een veranderingsproces *top-down* (sturend) dan wel *bottom-up* (participatief) aanpakken (Verbiest, 2010; Yukl, 2006). In tegenstelling tot de literatuur, die dit contrast soms sterk benadrukt, tonen de praktijkvoorbeelden, over het gehele proces bekeken, vooral directies die beide aanpakken combineren. Vele directies treden eerder sturend op de voorgrond als het gaat om het bewaken van de visie, het consequent gebruik maken van die visie als toetssteen bij een nieuwe stap (zoals in MS Prins van Oranje), of bij een aanwerving.

Het is belangrijk dat je als directeur consequent en transparant blijft over je visie. Dat betekent aan het team, maar ook aan leerlingen en ouders, blijven uitleggen hoe en waarom je doet wat je doet. Als je dat consequent doet en de tijd laat spelen, dan komt het denkpatroon er wel vanzelf en geleidelijk in. (directeur, IVG-School)

Hetzelfde geldt wanneer er bij discussies een beslissing moet worden genomen. Ook hier blijkt dat directeurs vaak de knoop doorhakken.

De groepering in trapklassen hebben we uiteindelijk niet zelf bepaald. Het was de directeur die zei "we gaan het anders moeten aanpakken". Er was onder de leerkrachten wel het idee om eerst eens met een groep L4-L5 te beginnen, maar de directeur heeft beslist om het te doen en dit te verbreden naar de eerste graad. (leerkracht, De Toverberg)

Deze sturende houding wordt doorgaans gecombineerd met veel aandacht, openheid en respect voor de inbreng van de leraren. Zo proberen vele directeurs dicht bij hun team te staan en aanspreekbaar te zijn, bijvoorbeeld door veel tijd door te brengen in de leraarskamer of tijdens andere informele momenten. Op die manier houden ze voortdurend de vinger aan de pols en zijn ze bereikbaar voor leraren. Bij bezorgdheden of vragen van leraren of ouders nemen directeurs vaak een verduidelijkende rol op. Ze tonen de voordelen van de praktijk en maken de beweegreden en meerwaarde transparant. Wanneer leraren of ouders zelf flexibele leerwegen voorstellen, kiezen directeurs vaak voor een faciliterende rol. Ze zoeken uit wat de decretale mogelijkheden zijn voor een leerling in een bepaalde situatie (bijvoorbeeld in Atheneum MXM) of zoeken mee naar oplossingen, vooral wat de financiële en materiële omkadering betreft. In MS Prins van Oranje was bijvoorbeeld de hernieuwing van de klasruimte noodzakelijk om de flexibele leerweg te doen slagen. Daarom werd bewust

gekozen om te investeren in de herinrichting van de klassen (zie casus). Hetzelfde geldt voor PTS MM, waar de directeur de middelen gericht inzette om de praktijkklassen van het nodige materiaal te voorzien.

Samengevat: in bovenstaande voorbeelden keren de elementen terug die Day en collega's op basis van een survey en interviews bij 300 leraren over onder andere de rol van directeurs voor de inzet van leraren identificeerden (Day & Gu, 2010; Day, Sammons, Stobart, Kingston & Gu, 2007). Hargreaves en Fullan (2012) vatten die elementen als volgt samen: *'These teachers mentioned the importance of leaders having a clear vision, treating them like an adult, being committed to and visible about the school, being open and approachable, trusting teachers, and demonstrating personal care for people... So, better leaders produce better teachers. (p. 60)'*

1.2 Leerwegen afgestemd op de leerling

Verschillende praktijken van flexibele leerwegen laten toe dat leerlingen voor diverse leergebieden leerdoelen op verschillende tijdstippen en eventueel in een andere volgorde bereiken. Leerplannen en handleidingen laten slechts in beperkte mate deze flexibiliteit toe. Ze vertrekken van de vraag wat een leerlingengroep op een bepaalde leeftijd moet kennen en kunnen. De handleiding zet vervolgens een leerlijn uit en biedt concreet materiaal aan om dit te realiseren. Bij de realisatie van flexibele leerwegen wordt eerder vertrokken van een leerlinggerichte vraag: Welke stappen richting de leerplandoelen en eindtermen heeft deze leerling of groep al gezet en wat is de volgende stap? Hiermee wordt afgestapt van de idee dat de leraar of handleidingen alle kennis bevatten en wordt gekozen voor de idee dat, voor elke leerling, de leerling en de leraar samen een weg gaan (Jagla, 1994). Vanuit dit idee gaat men leerlingen ook anders benaderen:

Leerkrachten hebben geleerd om les te geven met bepaalde handboeken en dat moeten ze loslaten. Ze moeten leren kijken naar het kind, luisteren naar het kind, en nagaan wat zij willen en kunnen leren. (directeur, De Wonderfluit)

Om te beslissen welke leerinhouden en ondersteuning leerlingen nodig hebben, is het belangrijk om zowel goed zicht te hebben op de eindtermen en leerplannendoelen, als op welke doelstellingen elke leerling al heeft bereikt.

Je hoeft niet slaafs een handleiding te volgen om de eindtermen te bereiken. We pakken het op een andere manier aan: rijker, geïntegreerder, en ervaringsgerichter. Dat is een hele opgave, want je moet de eindtermen en leerplandoelen door en door kennen en opvolgen, dat vraagt meer afstemming dan iemand die de handleiding volgt. Maar dat geeft me wel de vrijheid om heel flexibel in te spelen op de groep. (leerkracht, Mijn School)

Zowel tijdens de interviews als tijdens de focusgesprekken bleek dat scholen nood hebben aan ondersteuning en begeleiding in het soepel omgaan met eindtermen en leerplannen. Scholen

kunnen hiervoor beroep doen op de pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels.

Versillende scholen ontwikkelden zelf materiaal dat meer flexibel afgestemd kan worden op de behoeften en mogelijkheden van leerlingen (bijvoorbeeld de mijlpalen in Mijn School). Om de individuele voortgang op te volgen, ontwikkelden sommige scholen een doelenrapport (zoals in PTS MM). Voor elke leerling wordt hierin nauwkeurig bijgehouden welke doelen reeds (of bijna) werden bereikt. De Toverberg ontwikkelde een digitaal systeem waar de leraar per leerling leerdoelen kan aanklikken. Dit is ook zichtbaar voor collega's.

We moeten de leerplannen sterk in het oog houden. Intussen kennen we die echt wel al vanbuiten, omdat we elk doel dat bereikt wordt moeten aanklikken. Van elk groepje weet je perfect waar ze zitten en wat ze moeten kennen. (leerkracht, De Toverberg)

De afstemming van leerwegen op het leertempo van leerlingen heeft ook gevolgen voor de rol van klassikale instructie. In scholen met multileeftijdsklassen of modulair onderwijs wordt meer gebruik gemaakt van individueel, zelfstandig werk. Deze scholen werken bepaalde leerlijnen uit in verschillende bundels en onderdelen waarmee leerlingen overwegend zelfstandig aan de slag gaan (bijvoorbeeld aan de hand van een weekplanning). Dit vraagt van de leerlingen zelfsturing, waar deze scholen doorgaans van bij de start op inzetten. De leraar neemt de rol op van begeleider en bewaakt bij elke leerling de afstemming tussen de leerstof en de mogelijkheden op dat moment. Instructiemomenten vinden vaak plaats in kleinere groepen en op vraag. Andere scholen organiseren flexibele niveaugroepen waardoor instructie meer afgestemd kan worden op het niveau van de kleine groep. In het secundair onderwijs leiden flexibele uurroosters tot meer ruimte om de instructie te differentiëren of in tijd te concentreren (zoals in de IVG-School waar éénuurvakken gedurende een periode in blokken van twee uur per week worden aangeboden).

1.3 Hoe maak je flexibele leerwegen organisatorisch mogelijk?

1.3.1 Infrastructuur

Scholen die flexibele leerwegen implementeren, hebben het soms moeilijk met de klassieke inrichting van een schoolgebouw. In een bestaand klaslokaal bijvoorbeeld, met banken voor een 20-tal leerlingen, is het immers niet gemakkelijk om tegelijk instructie en zelfstandig werk te organiseren, of om groepen flexibel samen te stellen. Bij het aanbieden van afzonderlijke remediëring of verbreding tijdens de schooluren moeten bovendien extra ruimtes beschikbaar zijn. De mogelijkheid om schoolruimtes flexibel in te richten, blijkt dus vaak noodzakelijk. Versillende scholen zijn creatief in het realiseren van deze voorwaarde. In Sint-Camillus worden de refter en de zorgklas bijvoorbeeld benut voor de niveaugroepwerking. In Mijn School worden kasten geplaatst om versillende hoeken te creëren.

Het valt op dat de onderzochte scholen zelden verwijzen naar hun ICT-infrastructuur als een belangrijke voorwaarde voor flexibele leerwegen. In het kader van zelfstandig werk, maken zij voornamelijk gebruik van oefeningbundels op papier. Allerhande ICT-mogelijkheden worden wel beschouwd als zinvolle hulpmiddelen. Er is enthousiasme over softwarepakketten voor leerlingen die hen oefeningen op maat geven met onmiddellijke feedback. Vaak wordt ICT ook ingezet om leraren te ondersteunen (zoals het digitaal overzicht van leerdoelen in De Toverberg). Maar de ICT-oplossingen vormen doorgaans niet de kern van de flexibele praktijken.

1.3.2 Financiële ondersteuning

Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat de nood aan extra middelen voor het organiseren van flexibele leerwegen sterk afhangt van de soort praktijk die men invoert. De inrichting van multileeftijdsklassen vereist bijvoorbeeld geen extra leraren. Ook wanneer basisscholen ervoor kiezen om klasoverstijgende niveaugroepen in te richten voor bepaalde vakken, kunnen evenveel groepen gemaakt worden als leraren zonder extra uren in te zetten. Verder kunnen secundaire scholen bijvoorbeeld het complementaire gedeelte aanwenden om ruimte te creëren voor remediëring, verbreding of verdieping. Dergelijke praktijken maken deel uit van een brede basiszorg. Wanneer het gaat over praktijken voor kleinere groepen, bepaalde vormen van co-teachen of remediëring buiten de schooluren, stijgt het kostenplaatje.

De financiële ondersteuning hangt af van een aantal schoolkenmerken. Ten eerste speelt de schoolgrootte een belangrijke rol. Hoe groter het leerlingenaantal, hoe meer er gepuzzeld kan worden met lestijden. Denk bijvoorbeeld aan Kindsheid Jesu, een grote middenschool, die uren vrij maakt voor vlinderleerkrachten en deze bovendien aanvult door de lessen om te zetten in BPT-uren (zie ook PTS MM). Maar grote scholen kunnen als nadeel hebben dat het schoolteam zich mogelijks minder verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen.

We vinden het belangrijk dat iedere begeleider alle kinderen kent. Het is fout om aan schaalvergroting te willen doen. We bespreken bepaalde kinderen in het ganse team, van peuter tot het zesde leerjaar. Hier kent iedereen iedereen. (directeur, De Levensboom)

Ten tweede hangt de financiële ondersteuning af van het profiel van het leerlingenpubliek. Zo zijn kleine niveaugroepen in het basisonderwijs, waar het aantal initiële klassen wordt overschreden, enkel mogelijk door de inzet van extra SES-leerkrachten, of blijven individuele trajecten in het secundair onderwijs moeilijk overeind zonder extra GOK-uren.

Wij hebben het voordeel van de vele SES-uren. We zouden eigenlijk nog meer willen doen, maar daarvoor komen we nog uren tekort. (directeur, De Toverberg)

Op het moment dat het GOK-urenverhaal zou stoppen, stopt het verhaal hier ook. Ik kan dit niet doen met de reguliere uren die ik krijg. Een collega die dit verhaal wil kopiëren, maar geen GOK-uren heeft, kan dit verhaal niet of moeilijk waarmaken. (directeur, Stedelijk Lyceum Quellin)

In de scholen waar de financiële middelen of (extra) lesuren beperkt zijn, is het gericht inzetten van de beschikbare middelen de boodschap. In MS Prins Van Oranje werd bijvoorbeeld resoluut gekozen om enkel de aanpassing van de klasruimte van de twee 1B-klassen financieel te ondersteunen. Andere vragen van leraren (bijvoorbeeld voor nieuwe banken) moesten hierdoor vooruit worden geschoven.

Samengevat kan gesteld worden dat de meeste scholen hun extra uren (zorguren of SES-uren) en werkingsmiddelen zeer bewust en gericht inzetten in het kader van de realisatie van hun pedagogische schoolvisie en hiermee samenhangend de realisatie van flexibele leerwegen. Zeker wat betreft de financiële beleidsvoering onderscheiden deze scholen zich zo van vele andere Vlaamse scholen, waar de beslissing over wat er met de werkingsmiddelen gebeurt vaak niet vertrekt vanuit een pedagogische keuze, maar eerder ad hoc plaatsvindt (zie voor voorbeelden: Groenez et al., 2015). In Groenez et al. (2015) werd duidelijk dat dit gebrek aan financieel beleidsvermogen in scholen samenhangt met de mate waarin een schoolbestuur achter de pedagogische keuzes van een school staat of het financieel beleid (bijvoorbeeld infrastructuurwerken) overneemt. Indien een schoolbestuur het financieel beleid op zich neemt en loskoppelt van de pedagogische keuzes van hun scholen, dan kan dit nefast zijn voor de invoering en realisatie van flexibele leerwegen (of andere onderwijsvernieuwing). Een *whole-school approach* wordt dan immers onmogelijk.

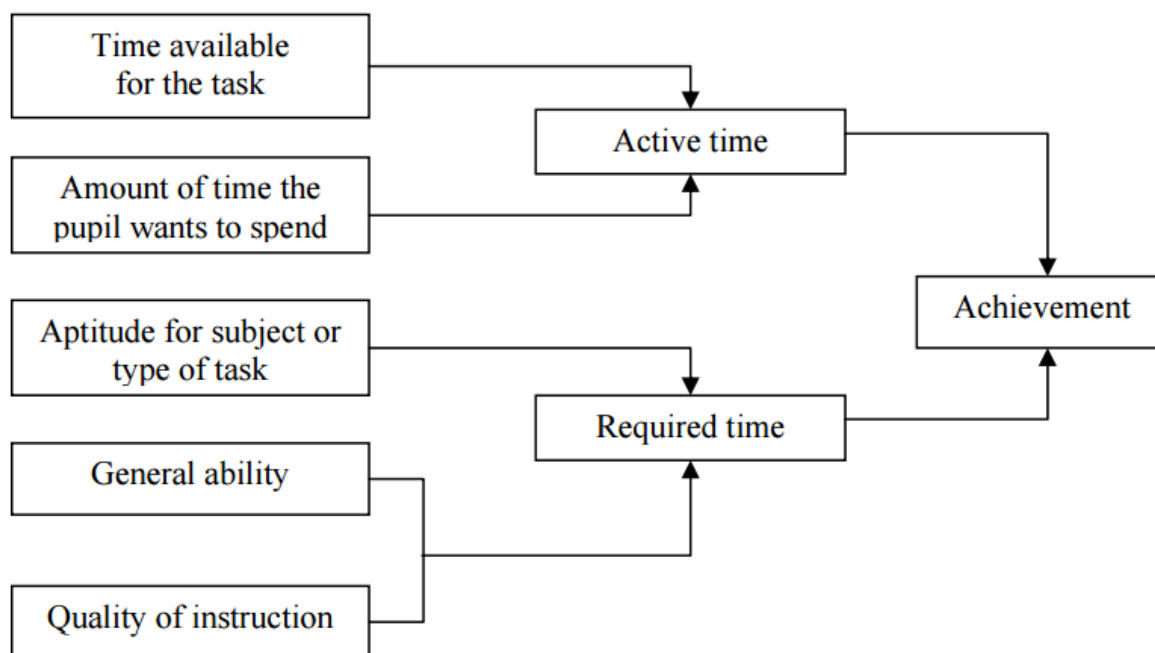
1.3.3 Tijdsindeling

Naast flexibele ruimtes en financiële draagkracht, vergt het organiseren van de tijdsindeling heel wat puzzelwerk. Scholen die bijvoorbeeld klasoverstijgende niveaugroepen inrichten voor een bepaald leergebied moeten dit leergebied voor de verschillende klassen op hetzelfde tijdstip programmeren. De directeur van de IVG-School benadrukt de cruciale rol van de verantwoordelijke die de uurroosters samenstelt om met alle flexibele trajecten rekening te houden en de uurroosters vanuit dat perspectief voortdurend te herzien. Sommige secundaire scholen omzeilen deze opdracht door remediëring, verbreding en verdieping buiten het vaste uurrooster in te plannen. De leerlingen volgen dan naast een aantal vakken samen met hun klasgenoten, nog een aantal uren (extra) uitdaging of remediëring, afhankelijk van hun behoeften. In een aantal scholen gebeurt dit buiten het vaste lestijdenpakket (bijvoorbeeld de bijlessen Frans in Sint-Lodewijkscollege). De extra uren worden dan enkel voorzien voor leerlingen die afwijken van de middenmoot. Hoewel dit uit de praktijkvoorbeelden niet naar voren komt, zou dit voor sommige leerlingen of ouders oneerlijk kunnen aanvoelen. Leerlingen met leerachterstand kunnen zich 'gestraft' voelen. Anderzijds is het mogelijk dat leerlingen die geen extra lessen krijgen zich benadeeld voelen omwille van de beperktere

onderwijstijd die de school hen verleent. Verschillende stemmen pleiten dan ook om extra uitdaging en remediëring zoveel mogelijk binnen het vaste lestijdenpakket aan te bieden aan alle leerlingen (bijvoorbeeld de uren E-learning in Stedelijk Lyceum Quellin).

Carroll's model of school learning biedt een nuttig kader om deze tijdsindeling te duiden (zie Figuur 12). Dit model stelt dat prestaties steeds zullen afhangen van de verhouding tussen de beschikbare tijd om te leren (actieve leertijd) en de benodigde tijd om te leren. Prestaties kunnen verbeterd worden door ofwel de actieve leertijd te vergroten ofwel de benodigde leertijd te verlagen. De beschikbare tijd hangt af van de tijd die op school wordt voorzien en de tijd die een leerling zelf wil spenderen. De benodigde tijd hangt af van de taak, de intelligentie en de kwaliteit van de instructie. Inzetten op flexibele leerwegen heeft tot doel maximale ontplooiingskansen te realiseren door de kwaliteit van het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de leerling(en). Hierdoor zal de benodigde tijd korter zijn. De nadruk ligt dan op een goed afgestemd onderwijs en zorg tijdens de schooluren.

In sommige scholen wordt eerder ingezet op het vergroten van de actieve leertijd, bijvoorbeeld door sommige leerlingen extra uren remediëring aan te bieden bovenop het vaste lestijdenpakket (zoals in het Sint-Lodewijkcollege).



Figuur 12. *Carroll's model of school learning* (1963; Van Damme et al., 2006)

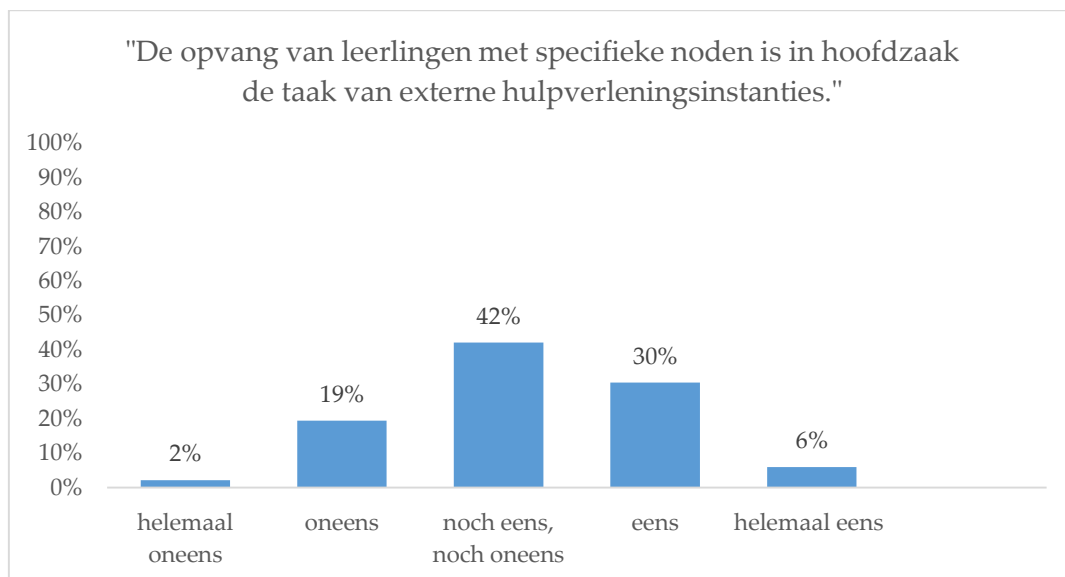
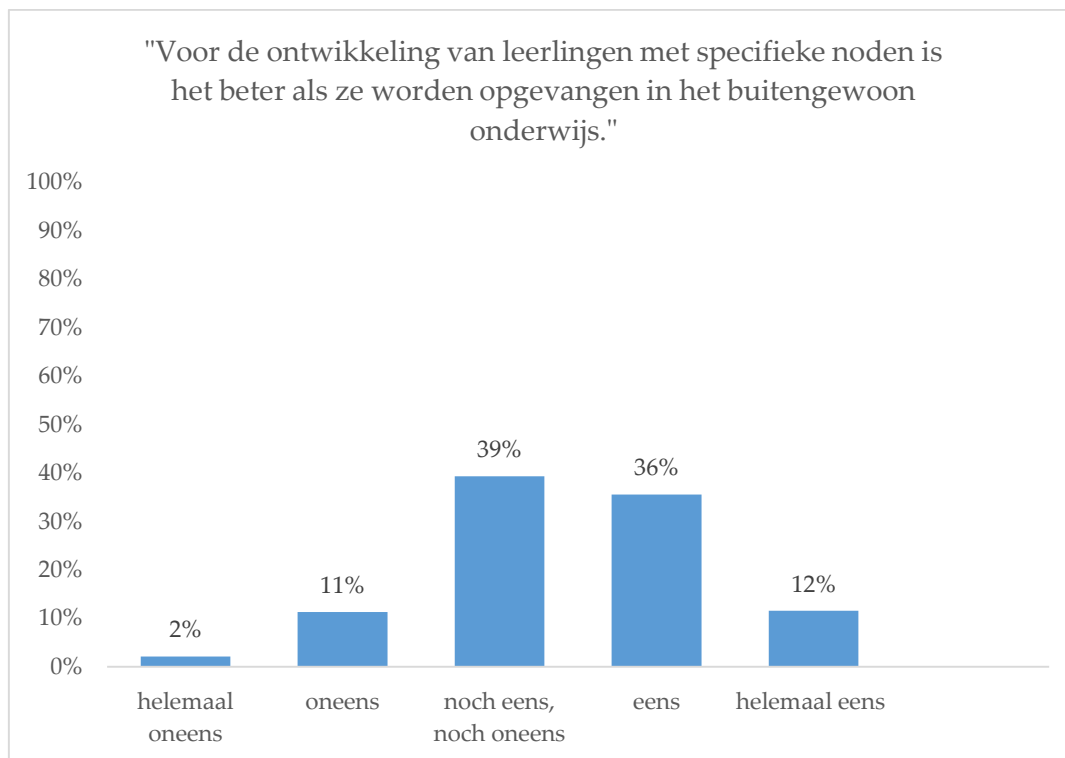
1.4 Nood aan passende competenties bij leraren

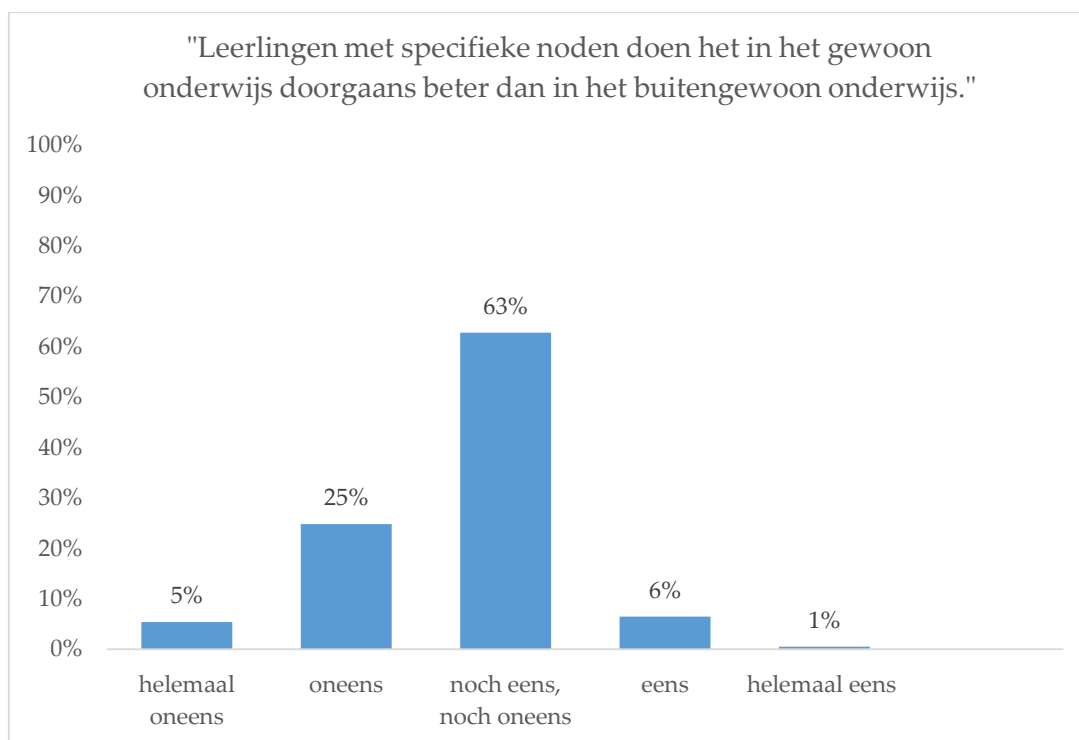
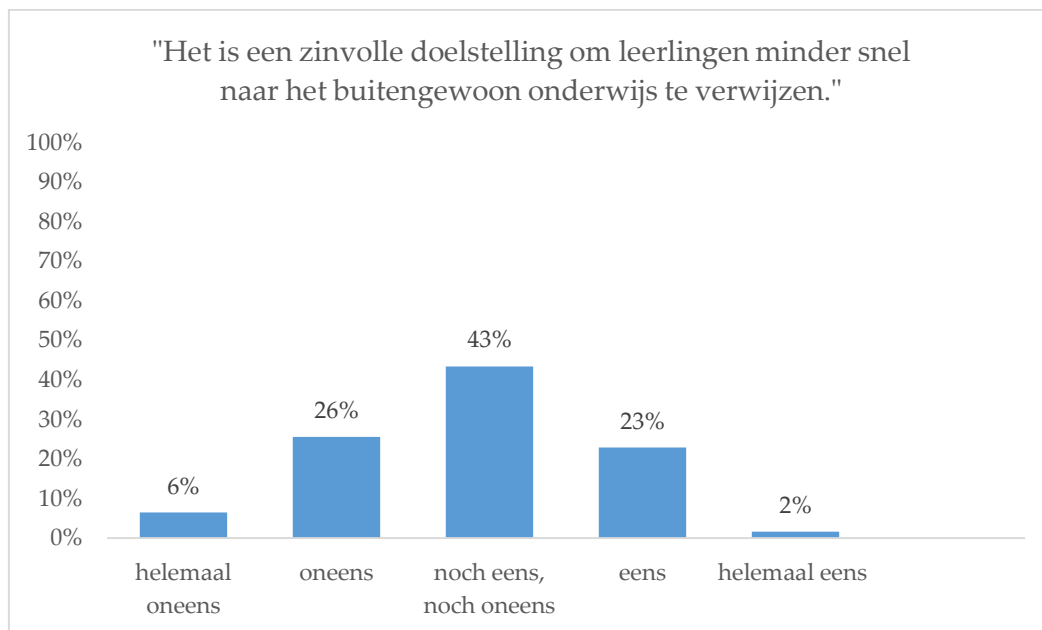
Flexibele leerwegen vallen of staan met de houding en competenties van de leraren. Het vraagt van leraren en schoolteams niet enkel een open *mindset* maar ook een grotere flexibiliteit en competentie om met een grotere diversiteit aan leerlingen om te gaan.

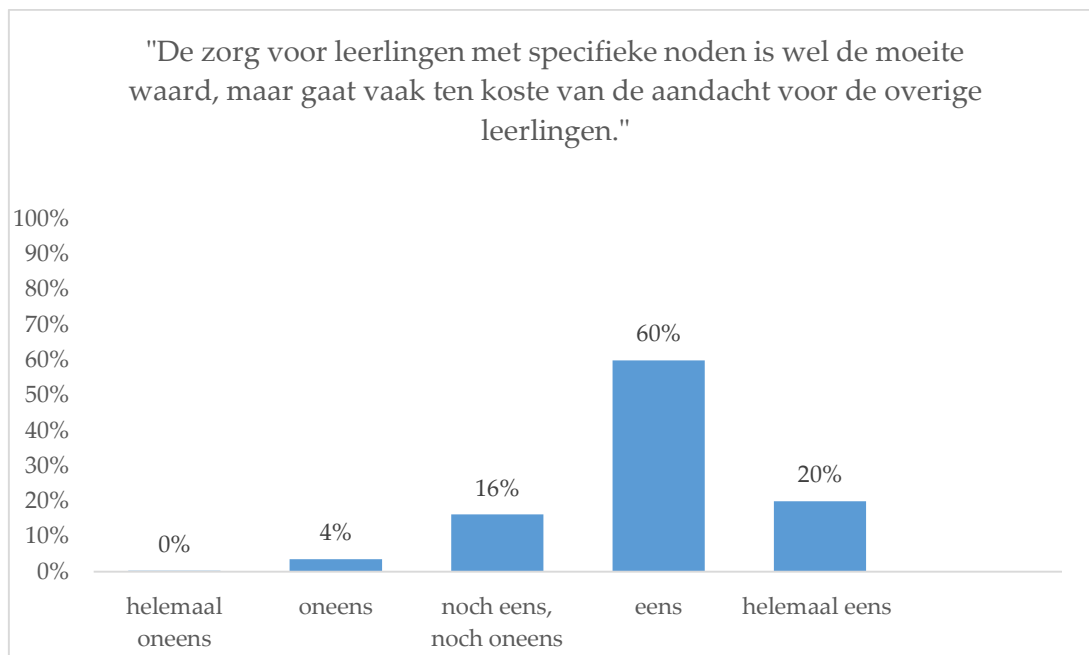
1.4.1 Een open *mindset*, differentiatiecompetenties, creativiteit en *teamspirit*

De realisatie van flexibele leerwegen vraagt vooreerst een open *mindset* die ruimte biedt voor universeel onderwijs (cfr. UDL) en inclusief onderwijs. Naar de houding van leraren ten aanzien van universeel onderwijs werd in Vlaanderen nog geen onderzoek verricht. Wel werd in het grootschalige LiSO-onderzoek gepeild naar de opvattingen van leerkrachten in het secundair onderwijs over inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs (Dockx et al., 2015). Leerkrachten konden aangeven in hoeverre ze het eens waren met elke stelling ('helemaal oneens', 'oneens', 'noch eens, noch oneens', 'eens', 'helemaal eens'). Hieruit bleek dat de opvattingen van leraren over inclusief onderwijs eerder negatief tot gematigd zijn (zie Figuur 13, stellingen 1-3). Die bevinding zou erop kunnen wijzen dat het draagvlak voor flexibele leerwegen bij sommige leraren eerder beperkt is en er weerstand tegen flexibele leerwegen verwacht kan worden. In internationaal onderzoek naar de houding van leraren tegenover inclusie worden ook doorgaans gematigde opvattingen vastgesteld (Rose, 2001; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

De vraag is waar de weerstand bij heel wat Vlaamse leraren zijn oorsprong vindt. De antwoorden op twee stellingen zijn in dit opzicht interessant. Uit het LiSO-onderzoek blijkt dat Vlaamse leraren secundair eerder niet akkoord zijn met de stelling dat leerlingen met specifieke behoeften het beter doen in het gewoon onderwijs dan in het buitengewoon onderwijs. Tegelijkertijd zijn ze eerder akkoord met de stelling dat de zorg voor leerlingen met specifieke behoeften in het gewoon onderwijs ten koste gaat van de aandacht van overige leerlingen. Een onderliggende *deficit*-benadering bij sommige leraren zou dus kunnen verklaren waarom ze weerstand voelen ten opzichte van inclusief onderwijs.







Figuur 13. Opvattingen over inclusief onderwijs (Dockx et al., 2015)

In de meeste bezochte scholen wordt die inclusieve houding van leraren beschouwd als deel van de basishouding. Bovendien gaat men ervan uit dat leraren de verschillen tussen leerlingen durven zien, open staan voor wat een leerling graag doet en kan, en actief luisteren naar wat er leeft in de groep. Deze competentie zit vervat in de rol van leraar als onderzoeker. Het durven en kunnen zien van verschillen tussen leerlingen vereist volgens de leraren en directies in de eerste plaats het hebben van 'voelsprietten':

Als leerkracht moet je noden en verlangens leren zien. En met verlangens bedoel ik niet "dat vind ik leuk", maar wel wat ze willen en kunnen leren. Je moet jezelf echt wel trainen in dat 'leren luisteren'. (leerkracht, Triangel)

Naast het leerlingvolgsysteem, individuele gesprekken of kringgesprekken vormen observaties, bijvoorbeeld tijdens zelfstandig werk, een belangrijke informatiebron. Verder fungeert de klassenraad als een cruciaal instrument, aangezien op dat moment verschillende perspectieven op een leerling worden samengelegd.

De praktijkvoorbeelden illustreren dat flexibele leerwegen ook vaak heel wat creativiteit vragen van leraren. Dit is niet alleen belangrijk voor de ontwikkeling van materiaal, maar ook om differentiatie tot stand te brengen. Creatieve leraren slagen er bijvoorbeeld in om dezelfde leerstof op verschillende manieren uit te leggen (zie ook Jagla, 1994). Die creativiteit is ook noodzakelijk omdat een meer diverse leerlingenpopulatie op school en in de klas om méér differentiatie vraagt. Uit internationaal onderzoek blijkt dat veel leraren zich onzeker en niet voldoende bekwaam voelen om met deze diversiteit om te gaan (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Loreman, Sharma, Forlin & Earle, 2005; Mazurik & Winzer, 2011; Subhan & Sharma,

2005). Dit vormt één van de grootste barrières voor een effectieve implementatie van universeel onderwijs (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Pijl, 2010). Ook Vlaams onderzoek toont aan dat leraren zich niet steeds bekwaam voelen om les te geven aan heterogene groepen (Scheurweg & Casaer, 2011; Van Acker & Van Buynder, 2005). Die onzekerheid bij leraren serieus nemen, betekent dat kiezen voor flexibele leerwegen, die een bekwaamheid in differentiëren vereist, gepaard moet gaan met een goede rekrutering van leraren, alsook met voldoende ondersteuning van en professionaliseringsmogelijkheden voor leraren. Ook op dit vlak zijn er in de bezochte scholen instrumenten aanwezig (zie 1.4.2).

Flexibele leerwegen vragen ten slotte specifieke competenties voor samenwerking en overleg. In Mijn School staan in de namiddag bijvoorbeeld twee leerkrachten als team voor de klas. Co-teaching vraagt van de betrokken leraren heel wat openheid en overleg.

Ik vergelijk het soms met een vissersboot die naar IJsland vaart met beperkte bemanning. Vakkundig samengesteld en op mekaar afgestemd, maar je zit wel op een beperkte ruimte, op elkaars lippen, de privacy valt weg, want je bent samen aan het lesgeven. Je hoort elkaars sterktes en zwaktes. Je stelt je dus heel fragiel op. (directeur, Mijn School)

Ook in scholen waar leraren niet in team lesgeven, zijn leraren vaak als team verantwoordelijk voor een groep leerlingen. In team werken en zich als deel ervaren van dat team zijn daartoe cruciaal. Dit uit zich in de bereidheid om mee te werken wanneer een andere leraar een idee oppert, in het constructief omgaan met kritiek, in het geven van vertrouwen in de andere leraar en in het benutten van elkaars talenten (Van Acker & Demaertelaere, 2014). Een goede communicatie en overleg zijn cruciaal.

Je weet als klasleerkracht niet altijd wat er gebeurt in die niveaugroepen, je bent er zelf niet bij. Er moet dus veel tijd gemaakt worden om te overleggen. Dat gebeurt wekelijks tijdens de klasvrije uren. (leerkracht, De Toverberg)

Voor de realisatie van flexibele leerwegen is het met andere woorden belangrijk om voldoende mogelijkheden voor overleg te creëren. Enerzijds is het belangrijk hiertoe de nodige infrastructuur te voorzien (zowel wat werkruimte als ICT betreft). Anderzijds kunnen leraren gestimuleerd worden meer uren door te brengen op school (bijvoorbeeld tijdens de klasvrije uren of na de schooluren).

1.4.2 Leraren rekruteren en ondersteunen

Verschillende scholen getuigen dat het niet vanzelfsprekend is om leraren te vinden met de passende competenties om met flexibele leerwegen te werken. De lerarenopleiding biedt daartoe volgens hen te weinig garanties. Een gerichte selectie van leraren is daarom nodig. Bij die selectie screenen directies kandidaten bovenal op hun leergierigheid, in welke mate ze de visie van de school koesteren, hun competentie om te differentiëren en de wijze waarop ze

functioneren in team. In Kindsheid Jesu hebben ze voor die screening een eigen sollicitatietraject uitgewerkt.

We starten met proeflessen in mei. Op die lessen ben ik aanwezig samen met de adjunct-directeurs en de vier coördinatoren van de units. Na die proefles leggen we de meningen samen en maken we een eerste selectie. In de tweede selectieronde is er een gesprek met de kandidaten op basis van de webapp waarin onze school wordt voorgesteld. We peilen dan naar hun visie, maar ook naar de bereidheid tot flexibiliteit en hun zin voor dynamiek. (directeur, Kindsheid Jesu)

De scholen benadrukken dat zowel nieuwe als ervaren leraren alle kansen moeten krijgen om in deze visie en aanpak te groeien. Een schoolcultuur die de school beschouwt als ondersteunende leergemeenschap (Juchtmans & Nicaise, 2014) is hiertoe het meest geschikt. Kenmerkend hieraan is volgens de betrokkenen in de eerste plaats een cultuur van collegialiteit waarin men elkaar helpt, ondersteunt en voor elkaar inspringt, maar ook van elkaar wil leren.

Collegialiteit is belangrijk. Als een collega het moeilijk heeft, springen we bij, zoeken we iets op, of reiken we middelen aan om die mee op weg te zetten. Je moet goed overeenkomen. (leerkracht, De Toverberg)

Die wisselwerking heb ik vorig jaar sterk ervaren. Ik vind het heel belangrijk dat we van elkaar leren. Hier gebeurt dat veel. Ook al sta je heel lang voor de klas, als er iets niet lukt, dan delen we dat. (leerkracht, Sint Camillus)

Ik vind een SES-leraar de meest waardevolle ondersteuner als die redelijk wat bagage heeft en tegelijk ook sociaal-emotioneel kan ondersteunen. Dat vraagt fijngevoeligheid. Ze komen op iemands anders terrein, geven soms samen les, dus dat moet een vertrouwensrelatie zijn. (directeur, De Toverberg)

Een ander kenmerk van een ondersteunende leergemeenschap is dat men kansen geeft tot professionalisering. Op die manier kunnen leraren de competenties die nodig zijn om flexibele leerwegen gestalte te geven, bijschaven. Opnieuw is het mogelijk om die professionalisering structureel in te bouwen door bijvoorbeeld in te zetten op interne professionalisering, zoals in Atheneum MXM gebeurt met MAX-masterclasses (zie casus) en de mogelijkheid om in een andere klas of school te gaan kijken.

Die observaties zijn al heel belangrijk voor me geweest. Ik heb zo al veel inspiratie kunnen opdoen. Jammer dat zo iets in andere scholen weinig gebeurt. Leraren leven vaak te veel op hun eilandje, waardoor het een eenzaam beroep is en ze kunnen crashen. (leraar, Atheneum MXM)

In sommige scholen wordt de professionalisering georganiseerd door beroep te doen op organisaties zoals het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) of Flanders Synergy.

2. Valkuilen

De praktijkvoorbeelden illustreren hoe sommige scholen botsen op bepaalde grenzen van (hun) flexibiliteit. In dit hoofdstuk bespreken we de drie grootste valkuilen. Eerst onderzoeken we de vraag wanneer flexibele leerwegen de draagkracht van het schoolteam dreigen te overstijgen. Ten tweede bespreken we in welke mate klasoverstijgende differentiatie het groepsgevoel van een klas ondermijnt. Ten slotte beantwoorden we de vraag of de (gebrekkige) transparantie en de mogelijkheden van de regelgeving grenzen stellen aan flexibiliteit.

2.1 Universeel onderwijs: Een *diversity-efficiency* dilemma

De (toenemende) diversiteit van de schoolpopulatie confronteert scholen met een *diversity-efficiency* dilemma (Waslander, 2007). Hiermee bedoelt ze het evenwicht dat scholen moeten zoeken in hoe ze met de aanwezige mankracht en infrastructuur tegemoet kunnen komen aan de diverse verschillen tussen leerlingen, zonder dat dit de draagkracht van de school overstijgt (zie Box 10.).

Box 10. Het *diversity-efficiency* dilemma volgens Waslander (2007)

Het afstemmen van onderwijs op individuele onderwijsbehoeften gaat gepaard met meer kosten. Waslander (2007) beschrijft in haar onderzoek zeven strategieën van secundaire scholen in Nederland om hiermee om te gaan:

- cosmetisch maatwerk (eerder dan substantiële veranderingen) (Lubienski, 2006),
- het uitstellen van het ontkoppelingspunt (bv. door het onderwijs op te splitsen in modules) (Mikkola & Skjøtt-Larsen, 2004),
- samenwerken en combineren (bv. fusioneren van scholen),
- heterogeniteit binnen de school verminderen (bv. domeinscholen),
- bronnen toevoegen (bv. sponsoring door bedrijven of projectaanvragen),
- digitaliseren van het lesmateriaal (bv. e-learning) en
- schaalvergroting (bv. meer leerlingen toelaten).

Daarnaast identificeert Waslander (2007) zes verschillende dimensies waarop scholen op lesniveau kunnen differentiëren: doelen, inhoud, tempo, lesmateriaal, lesactiviteiten en het

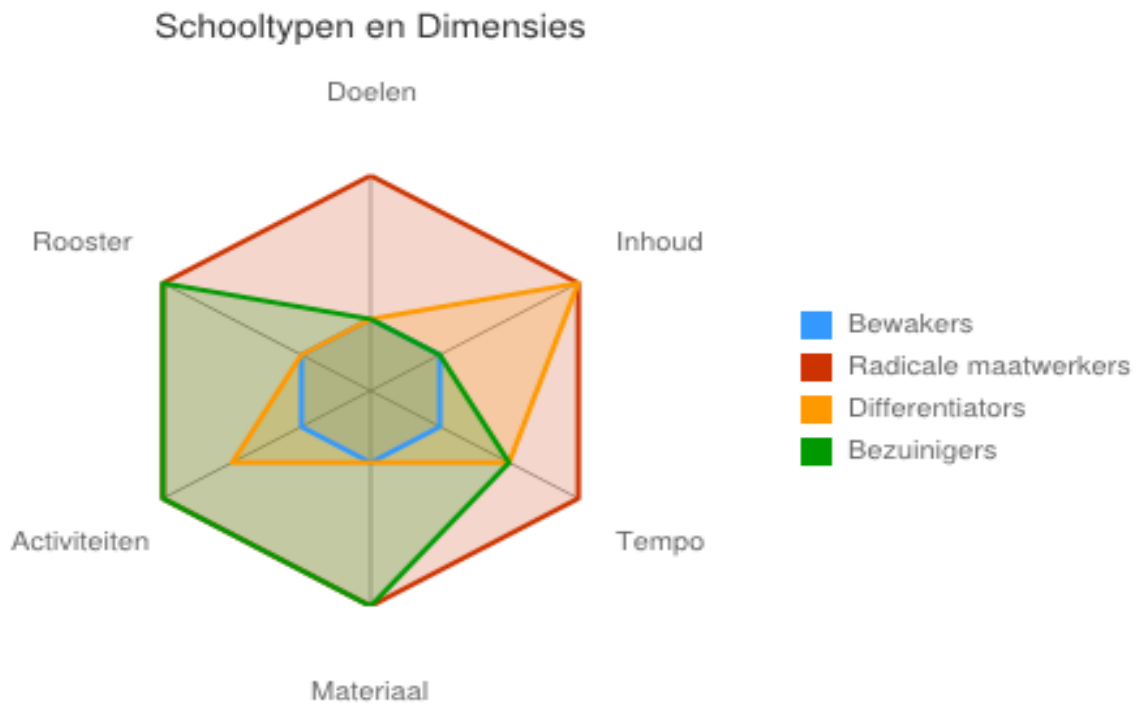
rooster. Afhankelijk van de aangewende strategieën en de mate waarin scholen inzetten op de verschillende dimensies, kunnen scholen ingedeeld worden in vier categorieën: Bewakers, Radicale Maatwerkers, Differentiatoren en Bezuinigers. Dit wordt voorgesteld in Figuur 14.

De Bewakers (*Guards*) scoren laag op alle zes de dimensies van differentiatie. Zij bewaken of beschermen hun tradities en vermijden grote veranderingen in het schoolbeleid. Bewakers omzeilen het diversity-efficiency dilemma doorgaans door het verminderen van de heterogeniteit op school (Waslander, 2007).

De Radicale Maatwerkers (*Radical Customizers*) scoren hoog op alle zes de dimensies van differentiatie. De wensen en behoeften van de individuele leerling vormen het uitgangspunt bij beslissingen. Bij de Radicale Maatwerkers heeft elke leerling het recht om te beslissen wat hij wil leren, hoe, met wie, wanneer en waar. Radicale Maatwerkers komen tegemoet aan de efficiëntie behoefte door te zoeken naar extra financieringsmogelijkheden (Waslander, 2007).

In tegenstelling tot de eerst twee categorieën, zullen Differentiatoren (*Differentiators*) het diversity-efficiency niet trachten te omzeilen. Ze zoeken bewust naar alternatieve strategieën om gedifferentieerd leren voor grotere groepen mogelijk te maken. Differentiatoren maken gedifferentieerd onderwijs onder andere mogelijk door het curriculum in verschillende gestandaardiseerde modules aan te bieden. Verplichte modules kunnen dan gecombineerd worden met facultatieve modules. Leerlingen krijgen de vrijheid om modules te combineren en zo hun leerweg vorm te geven. Dit gebeurt doorgaans binnen een bepaald structuuronderdeel. Sommige scholen gaan verder en gaan modules aanbieden over structuuronderdelen heen. Deze scholen streven naar samenwerking en combinaties (Hall & Thomas, 2004) om de impact op de organisatie beperkt te houden (Waslander, 2007).

Bezuinigers (*Economizers*) tenslotte differentiëren minder wat betreft leerdoelen en leerinhoud maar wel wat betreft leer materiaal en leeractiviteiten. Door schaalvergroting kunnen ze meer gaan differentiëren. Zo kunnen scholen klassen creëren tot wel 150 leerlingen, waarbij verschillende leerkrachten worden ingezet. Drie leerkrachten voor 90 leerlingen bieden meer opties voor differentiatie dan één leerkracht voor 30 leerlingen (Waslander, 2007).



Figuur 14. Schooltypen en hun dimensies (Waslander, 2007)

2.1.1 Strategieën in het omgaan met het *diversity-efficiency* dilemma

Je moet bereid zijn om jezelf en de school in vraag te stellen en je inzicht voortdurend te verruimen. (leerkracht, Triangel)

De praktijkvoorbeelden illustreren hoe scholen op verschillende manieren omspringen met het dilemma. Een eerste groep scholen tracht het dilemma te omzeilen door de financiële draagkracht van de school te vergroten (door bijvoorbeeld projectaanvragen in te dienen of vrijwilligers in te schakelen) (cfr. Radicale maatwerkers) of door de diversiteit te beperken (cfr. Bewakers).

Een tweede groep scholen gaat zoveel mogelijk zoeken naar praktijken die passen binnen de bestaande regels en structuren (cfr. Bezuinigers). Het gaat dan voornamelijk om flexibele praktijken die vertrekken vanuit een *deficit*-denken. Hiermee bedoelen we maatregelen waar niet systematisch alle leerlingen recht op hebben. Deze praktijken zijn vaak een gunst voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en worden niet structureel voorzien. Scholen die vooral inzetten op deze strategieën botsen op grenzen van hun flexibiliteit wanneer het aantal leerlingen dat extra zorg vraagt te groot wordt.

Vaak hoor ik leraren zeggen: "Ik wil op die manier lesgeven, en voor die jongere op die manier, en voor die andere jongere wil ik nog anders lesgeven". Maar ze krijgen dat niet gebolwerkt,

omdat ze alles tegelijk willen doen. Terwijl het misschien niet zo moet en het ook anders kan. Maar vaak zien we niet hoe het anders kan. (medewerker, Vlaamse Scholierenkoepel)

Een laatste groep scholen stelt bestaande regels en structuren meer in vraag en gaat actief op zoek naar alternatieve praktijken (cfr. Differentiatoren). Deze scholen zetten eerder in op een vernieuwd schoolconcept dat de problemen die leerlingen ervaren zoveel mogelijk voorkomt en koppelen hieraan een *whole-school approach* (Hargreaves, 2014). Dit sluit meer aan bij *Universal Design for Learning*. Het aanbieden van modulair onderwijs, multileeftijdsklassen of de flexibele praktijken in MS Prins van Oranje zijn hier voorbeelden van. Deze scholen investeren bewust in de fundamentele van een brede basiszorg. Dit zorgt voor een meer preventieve insteek, wat de draagkracht opschroeft.

2.1.2 Help, we worden een zorgschool?!

Het *diversity-efficiency* dilemma manifesteert zich niet enkel als de vraag hoe middelen efficiënt ingezet kunnen worden. Een vaak genoemd neveneffect van het organiseren van flexibele leerwegen is dat de school meer zorgleerlingen aantrekt, waardoor het dilemma zich ook manifesteert als een identiteitsvraagstuk. Verschillende scholen uiten hierrond hun bezorgdheid. Willen we een zorgschool zijn? Welke gevolgen brengt dit met zich mee? Waar liggen onze grenzen?

We krijgen veel vragen, maar proberen daar toch grenzen in te stellen. Twaalf zorgleerlingen in een klas van twintig, dat gaat niet meer. We proberen dat echt wel te bewaken. (directeur, Stedelijk Lyceum Quellin)

Je kan zo ver gaan dat je er een beetje de dupe van wordt. We hebben de zorg steeds sterker uitgebouwd, extremer, tot zelfs erover. En het heeft ons de das om gedaan, omdat we dachten iedereen te kunnen helpen. Maar er kwamen hier leerlingen terecht die wij onvoldoende konden ondersteunen. Er kwam van veel leerkrachten protest dat het niet meer vol te houden was. Dan zijn we zelf een stapje terug gegaan. Je moet realistisch zijn. Het is nooit goed om van het ene naar het andere uiterste te gaan. We proberen nu de gulden middenweg terug te vinden. (directeur en zorgleerkracht, Sint-Andreas)

In het omgaan met dit identiteitsvraagstuk zoeken scholen naar concrete handvaten om hun grenzen zichtbaar te maken en te verantwoorden. In Sint-Andreas bijvoorbeeld, hanteert men de krijtlijnen van het M-decreet als kapstok. Dit doet men door de betekenis van het zorgcontinuüm voor de school te concretiseren.

Voor ons is het M-decreet een zegen geweest, omdat het een soort referentiekader vormt waar we een aantal handvaten kunnen aan vasthangen. Om niet te verdrinken en om je draagkracht te kunnen behouden, heb je die grenzen wel nodig. We werken momenteel actief in werkgroepen om dat verdere invulling te geven. (directeur, Sint-Andreas)

Andere scholen willen niet breed uitpakken met de flexibele leerwegen die ze aanbieden. Ze vrezen dat het imago van 'zorgschool' in hun nadeel zou kunnen spelen in de concurrentie met de andere scholen in de omgeving bij het aantrekken van leerlingen.

2.1.3 Samen tot aan de meet?

Een derde afweging die scholen kunnen maken bij een divers leerlingenpubliek, is de mate waarin flexibiliteit in de eindmeet wenselijk of noodzakelijk is. Moeten alle leerlingen (binnen een bepaald structuuronderdeel) over eenzelfde eindmeet? Mag de lat hoger liggen voor leerlingen die meer uitdaging aankunnen? Mag de lat lager liggen voor leerlingen met leerachterstand?

Flexibiliteit in de doelstellingen gaat verder dan curriculumdifferentiatie. Het betekent dat leerlingen ook op verschillende niveaus geëvalueerd worden. In de afweging om flexibiliteit in de doelstellingen en de eindmeet mogelijk te maken, zoeken scholen naar een kader waarbinnen ze deze flexibiliteit kunnen verantwoorden en concretiseren. In Mijn School bijvoorbeeld, is men vertrokken van de eindtermen om de lat te bepalen waar elke leerling over moet. Daarna bepaalde het team op basis van de leerplannen belangrijke mijlpalen waarmee ze de lat een stuk hoger kunnen leggen.

Leerlingen evolueren voor verschillende domeinen op verschillende tempo's. Miet (11 jaar) staat bijvoorbeeld al veel verder voor wiskunde dan voor taal. We zochten naar een manier om flexibel met dergelijke verschillen binnen en tussen leerlingen te kunnen omgaan. We zijn vertrokken van de eindtermen. Dat is de minimumlat waar elke leerling over moet. Op basis van de leerplandoelstellingen zijn we vervolgens mijlpalen gaan definiëren. Deze mijlpalen vormen voor ons een flexibel instrument om te differentiëren in de doelstellingen. Van Miet verwachten we bijvoorbeeld dat ze de eindtermen behaalt voor taal, maar voor wiskunde verwachten we van haar een pak meer. De lat ligt dus niet voor alle leerlingen even hoog en kan verschillen per leergebied. Als een leerling op 12-jarige leeftijd de eindtermen voor een bepaald leergebied niet behaalt, overleggen we de volgende stap met de ouders. Een leerling kan een jaar langer op Mijn School blijven of kan bijvoorbeeld starten in de B-stroom. (directeur, Mijn School)

In het voorbeeld worden leerlingen zoveel mogelijk uitgedaagd in hun zone van naaste ontwikkeling³³. Dat betekent dat de lat niet noodzakelijk voor alle leerlingen even hoog ligt. Verschillende scholen, vooral in het basisonderwijs, gebruiken deze ruimte, tussen eindtermen

³³ Vygotsky (1978) definieert de zone van de naaste ontwikkeling als de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau (zoals vastgesteld tijdens probleemoplossen zonder hulp), en het potentiële ontwikkelingsniveau (zoals vastgesteld tijdens probleemoplossen onder begeleiding door een volwassene of meer gevorderde leeftijdsgenoten). Volgens Vygotsky is de taak van het onderwijs om leerlingen te begeleiden tot ze zelfstandig beheersen wat zich in hun zone van naaste ontwikkeling bevond. Ontwikkeling wordt dus gestimuleerd door steeds nieuwe zones van naaste ontwikkeling te creëren (en dus niet zozeer door aan te sluiten bij het feitelijke ontwikkelingsniveau).

en leerplandoelen, om doelstellingen en verwachtingen flexibel af te stemmen op de mogelijkheden van leerlingen.

Vanuit de theorie van *selffulfilling prophecy* (zichzelf waarmakende voorspelling) kan echter de vraag gesteld worden of de verschillende verwachtingen (on)recht doen aan de maximale ontplooiingskansen van leerlingen. Leraren vormen verwachtingspatronen ten opzichte van hun leerlingen en dit beïnvloedt de vooruitgang die ze boeken. Vanuit deze theorie kunnen we stellen dat lagere verwachtingen leiden tot lagere prestaties. De vraag is echter of aangepaste, lagere doelstellingen daadwerkelijk lagere verwachtingen met zich meebrengen, in vergelijking met gelijke doelstellingen voor alle leerlingen. Anders gezegd: zijn zwak presterende leerlingen het meest gebaat bij

- (a) doelstellingen op hun maat, aansluitend bij hun zone van naaste ontwikkeling, maar gepaard gaand met lage verwachtingen, of bij
- (b) dezelfde doelstellingen als hun klasgenoten, die voor deze leerlingen waarschijnlijk té hoog gegrepen zijn waardoor ze mogelijks gefrustreerd raken?

Dit is een moeilijk dilemma, waar de scholen die experimenteren met flexibele leerwegen stevast mee worstelen. De scholen geven zelf aan dat precies de discussie hierover in het team erg waardevol is.

Opnieuw wordt hiermee het belang van een *growth mindset* onderlijnd. Zo is het mogelijk dat leraren in een school waar niet gedifferentieerd wordt in de doelstellingen verwachten dat een leerling zal moeten blijven zitten, zonder dat ze deze verwachting expliciet uitspreken naar leerlingen en ouders toe. Een situatie waar leerlingen dezelfde doelstellingen moeten bereiken maar waar wel onuitgesproken verwachtingen heersen, kan ook onderhevig zijn aan *selffulfilling prophecy* (cfr. Pygmalion-effect³⁴). Bovendien hebben leerlingen met leerachterstand binnen deze context minder kans op succeservaringen, wat kan leiden tot faalervaringen, frustratie en probleemgedrag (cfr. *Frustration-self-esteem* model, Finn, 1989).

Een belangrijk scharnierpunt is het moment waarop een getuigschrift of attest wordt toegekend. Scholen kunnen de norm voor het getuigschrift niet lager leggen dan wat decretaal is vastgelegd. Sommige basisscholen met een grote diversiteit ervaren echter een kloof tussen de decretaal vastgelegde eindtermen en hun leerlingenpubliek. De praktijkvoorbeelden tonen enkele basisscholen waar voor een deel van de leerlingen de eindtermen moeilijk haalbaar blijken. Deze scholen kiezen ervoor om de leerstof optimaal te laten aansluiten bij de leerbehoeften van de leerlingen door bijvoorbeeld groepen te vormen op basis van niveau in plaats van op basis van de leeftijd. Op die manier worden faalervaringen, frustratie en probleemgedrag zoveel mogelijk vermeden. Hoewel dit ertoe leidt dat sommige leerlingen na zes jaar lager onderwijs geen getuigschrift basisonderwijs behalen, benadrukken de scholen

³⁴ Rosenthal en Jacobson (1968) toonden aan dat het hebben van hoge verwachtingen ervoor zorgt dat leerlingen zich sneller ontwikkelen en meer leren. Dit wordt ook wel het Pygmalion-effect in onderwijs genoemd.

dat ze hiermee zoveel mogelijk álle leerlingen trachten voor te bereiden op het secundair onderwijs en herhaaldelijk zittenblijven of een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs trachten te voorkomen.

De (flexibele) afstemming tussen leerdoelen en leerlingen vormt een moeilijk vraagstuk. Zolang de eindtermgebonden leerplandoelen worden gerealiseerd, zijn scholen vrij in hoe ze dit normatief vraagstuk beantwoorden. Schoolteams kunnen deze discussie voeden door bijvoorbeeld de oefening te maken en eindtermen naast leerplandoelen en handboeken of methodes te leggen. Het is belangrijk dat scholen hun interne kwaliteitszorg bewaken en vernieuwingen grondig evalueren. Dit kan bijvoorbeeld door een ouderbevraging te organiseren, door problemen te inventariseren of door de evolutie in resultaten op koepelgebonden toetsen in kaart te brengen.

2.2 Ondernemen flexibele leerwegen het groepsgevoel?

Een vaak gehoorde kritiek op flexibilisering in het onderwijs luidt dat het groepsgevoel en de sfeer van een vaste klas verloren gaan. Leerlingen zitten voor verschillende vakken of leergebieden samen met andere leerlingen, of werken binnen de klas zelfstandig hun individuele leerlijn af. Een sterke nadruk op individuele leerroutes of maatwerk is in tegenspraak met de socialisatiefunctie van onderwijs waarbij leerlingen leren samenwerken. Er is sprake van een *trade-off* tussen het mogelijk maken van klasoverstijgende differentiatie enerzijds en het bewaken van het groepsgevoel anderzijds. Ook hier moet de school zoeken naar een evenwicht. Deze *trade-off* weerhoudt sommige scholen om klasoverstijgend te gaan differentiëren.

Er komt zo'n noodzaak aan extreem differentiëren dat het bijna niet meer mogelijk is binnen een klas. Dus je moet de structuur gaan aanpassen en bijvoorbeeld klasoverstijgende niveaugroepen organiseren. Dat heeft gevolgen voor de inhoud. Dan kan je niet meer zo geïntegreerd werken met wat de kinderen dagelijks meebrengen in de ronde. (directeur, De Levensboom)

Dit citaat verduidelijkt dat het uithollen van het begrip 'klasgroep' niet enkel sociale gevolgen heeft. Het beperkt ook de flexibiliteit om in te spelen op interesses binnen de groep en verhindert een geïntegreerde aanpak in het aanbrengen van leerstof. Die geïntegreerde aanpak wordt vaak beschouwd als een fundamenteel kenmerk van het basisonderwijs (VLOR, 2015).

In de casussen zien we hoe verschillende basisscholen een evenwicht zoeken door leerlingen wel nog een vaste klasgroep toe te wijzen voor de leergebieden die een minder lineaire leerlijn volgen (bijvoorbeeld muzische vorming of wereldoriëntatie).

2.3 Mogelijkheden in Vlaanderen

De grootste schrik die leraren hebben is, “Mag dat wel volgens het leerplan?” of “Wat gaat de inspectie daarvan zeggen?” (directeur, De Wonderfluit)

Er beweegt veel in het Vlaamse onderwijs. Heel wat scholen experimenteren met flexibele leerwegen. Toch merken we dat ook heel wat scholen terughoudend zijn. Vaak gehoorde argumenten zijn dat de regelgeving niet transparant is, de leerplannen onvoldoende flexibiliteit toelaten, of dat de school over onvoldoende middelen beschikt om dit verhaal organisatorisch waar te maken. In welke mate vormt de bestaande beleidsruimte werkelijk een struikelblok? Bij het verder doorvragen blijkt vaak meer aan de hand. De terughoudendheid heeft veelal te maken met onwetendheid, koudwatervrees en vooral, conformatiedruk.

2.3.1 Onwetendheid

Belangrijk is weten wat wel en niet kan, en binnen welke kaders. In het secundair onderwijs moet je maar 28 uur lesgeven, dat is het minimum, en je kan tot zeker 32 uur gaan voor subsidiëring. Veel mensen weten niet dat er zoveel vrijheid is. (pedagogisch directeur, Scholengemeenschap Steinerscholen secundair onderwijs)

Heel wat scholen voelen zich beperkt in hun vrijheid om te experimenteren met flexibele leerwegen. Ze twijfelen of het wettelijk kan, en nemen liever geen risico's.

Als mensen horen dat wij negen uur per week aan muzische vorming spenderen, krijg ik vaak de reactie “Dat kan toch niet?” “Ja, dat kan wel, wie houdt mij tegen? OVSG geeft een richtlijn van hoe ik mijn uren kan inrichten, maar dat is niet meer dan een richtlijn. Als wij op deze manier de eindtermen bereiken, dan is er toch niemand die iets in de weg legt?” (directeur, De Wonderfluit)

Kennis over het wettelijk kader vormt dus een belangrijke randvoorwaarde voor het implementeren van flexibele praktijken. We hopen dat de voorbeelden in dit rapport de mogelijkheden belichten en scholen die om deze reden twijfelen hun grenzen durven verleggen. Want de regelgeving is minder strikt dan velen veronderstellen (zie voor meer informatie i.v.m. basisonderwijs laatste hoofdstuk van Juchtmans et al., 2011).

2.3.2 Koudwatervrees

In een discussie over flexibele leerwegen merk je al snel dat het de standaardmanier van werken is die in vraag wordt gesteld. Vergelijk het met een visnet; vanaf het moment dat je aan één draadje trekt, komt het hele net naar boven. (stafmedewerker, Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Scholen die kennis hebben van het wettelijk kader, staan soms nog huiverachtig ten opzichte van flexibele leerwegen omdat de complexe organisatie hen afschrikt. Verschillende praktijken vragen een bereidheid om de structuur van de school om te gooien. Als scholen de sprong wagen, willen ze zekerheid dat ze niet zullen verdrinken. Scholen of leraren kampen met andere woorden soms met faalangst. Ze zoeken een zekere garantie dat de keuze om deze structuren aan te passen de onderwijskwaliteit niet ondergraaft. Het voorgaande maakt duidelijk dat er bepaalde grenzen zijn aan flexibiliteit, en dat het belangrijk is om niet onbezonnen flexibele leerwegen te implementeren. Schooloverstijgende initiatieven zoals lerende netwerken op het niveau van de scholengemeenschap, de onderwijskoepel, of de stad, kunnen als buffer fungeren. Op die manier kunnen scholen verder bouwen op de ervaringen in andere scholen, wat kan helpen deze koudwatervrees te overwinnen.

2.3.3 Conformatiedruk

Flexibele leerwegen vragen van schoolteams en leraren een zelfreflecterende houding. Dit houdt in dat ze de gewoontes op school in vraag durven stellen, en vooral het waarom van bepaalde tradities. De neo-institutionele theorie beschrijft hoe het denken en handelen van schoolteamleden vorm krijgen door de bredere omgeving. Vanuit de omgeving komen een aantal verwachtingen naar scholen toe. Zo verwachten ouders bijvoorbeeld vaak dat de leraar aangeeft of hun zoon of dochter de doelstellingen behaalt van het betrokken leerjaar. Scholen zijn geneigd om zich te conformeren aan deze verwachtingen om op die manier legitimiteit te verwerven (Scott, 2008).

Als ik leerkrachten vraag waar hun weerstand vandaan komt, krijg ik vaak reacties als: "We werken niet met handleidingen, wat gaan ouders zeggen als je geen punten geeft?" Het zijn absurde vragen die er zo ingebakken zitten en waar de essentie van onderwijzen verloren is gegaan. (directeur, De Wonderfluit)

Durven loslaten heeft te maken met de visie van de directeur, maar ook overkoepelend van de overheid en de inspectie. Het is gemakkelijk om van leerkrachten te zeggen dat ze niet durven, dat ze zich vastklampen. Als je ziet hoe ze beoordeeld worden, zouden we net hetzelfde doen. (projectmedewerker, Onderwijsbeleid Antwerpen)

Scholen zoeken vaak naar een gulden middenweg. Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat flexibele leerwegen samen kunnen gaan met het behoud van de *grammar of schooling*. De *grammar* blijft deels overeind wanneer scholen hun visie uitwerken vanuit een *child-deficit* benadering. Scholen voorzien dan een aparte flexibele leerweg voor (individuele) leerlingen die uit de boot dreigen te vallen omwille van leer- of taalachterstand of omdat ze meer uitdaging nodig hebben. De overige leerlingen blijven echter leren volgens de lineaire leerwegen en het jaarklassensysteem, waarin de gemiddelde leerling de norm is. Deze benadering is dominant in het secundair onderwijs, waar meestal individuele flexibele

leerwegen worden uitgetekend voor specifieke (groepen van) leerlingen. In het basisonderwijs kiest men vaker voor een universele benadering, waarbij wordt uitgegaan van diversiteit en elke leerling in een flexibele leerweg terecht komt (bijvoorbeeld in een niveaugroep of via zelfstandig werk).

Niet enkel ouders en leraren definiëren impliciet de grenzen van de *grammar of schooling*, ook de leerlingen schuiven bepaalde verwachtingen naar voor. Soms betekenen flexibele leerwegen dat de lat hoger of lager gelegd wordt voor bepaalde leerlingen. Leerlingen (en leraren) kunnen weerstand bieden wanneer zij dit ervaren als een oneerlijke praktijk.

Ik heb een klas gehad met 26 leerlingen en acht verschillende niveaus voor Engels. Dit ging van Franstaligen die nog nooit Engels hadden geleerd tot iemand die op een Engelstalige school had gezeten. Ik wist niet waar te beginnen. Ik heb de leerlingen de resultaten op een test voorgelegd, mijn onzekerheid met hen gedeeld, en de leerlingen om hulp gevraagd. Ik heb hen eigenlijk wat door elkaar geschud, ik heb hen laten zien van kijk, dit gaat niet lukken op de manier zoals jullie het gewoon zijn. Ik vertelde hen dat de grootste hulp die ik kon krijgen was dat ze niet zouden zeggen "dit is niet eerlijk" en dat ze zouden inzien dat het over hun eigen leerweg gaat. Het is belangrijk dat je ook de leerlingen uit hun vooringenomen denken haalt. (pedagogisch directeur, Scholengemeenschap Steinerscholen secundair onderwijs)

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen voor beleid

Scholen hebben veel vrijheid in hoe ze hun onderwijs vormgeven. Die pedagogische vrijheid maakt dat er grote verschillen zijn tussen Vlaamse scholen. In dit onderzoek hebben we een aantal scholen in de kijker gezet die hun pedagogische vrijheid omarmen en inzetten op flexibele leerwegen die maximale ontplooiingskansen beogen bij alle leerlingen. We eindigen dit rapport met de conclusies en aanbevelingen voor het beleid.

De beleidsaanbevelingen situeren zich op vier domeinen. In de eerste plaats is het belangrijk om flexibele leerwegen te evalueren door voldoende in te zetten op interne kwaliteitszorg. Ten tweede geven we een aantal aanbevelingen met betrekking tot de huidige regelgeving. Ten derde kunnen flexibele leerwegen meer ingang vinden door in te zetten op de professionele ontwikkeling van leraren en directie. Tot slot geven we een aantal aanbevelingen voor de ondersteuning en begeleiding van bestaande scholen die flexibele leerwegen willen toepassen.

1. Interne kwaliteitszorg

De casussen en de kritische analyse illustreren de context waarin flexibele leerwegen tot stand komen en belichten randvoorwaarden en valkuilen die hiermee gepaard gaan. Een belangrijke kanttekening die we hierbij moeten maken, is dat op basis van dit onderzoek geen uitspraken gedaan kunnen worden over de algemene effectiviteit van deze praktijken. Om de effectiviteit van flexibele leerwegen te onderzoeken, is een (quasi-)experimenteel onderzoeksdesign nodig. Waar mogelijk werden de praktijken afgetoetst aan bestaand effectiviteitsonderzoek. Toch moeten ook die onderzoeksresultaten genuanceerd worden; vaak gaat het om internationale studies waarbij het onderzoek werd gevoerd in verschillende onderwijs-systemen. Niet enkel landen maar ook scholen verschillen sterk wat betreft hun leerlingenpopulatie en visie. Gegeven het belang van de context, raden we scholen die experimenteren met flexibele leerwegen aan om sterk in te zetten op interne kwaliteitszorg. Of een flexibele praktijk al dan niet leidt tot betere uitkomsten zal altijd afhangen van een samenspel van factoren op zowel leerling-, leerkracht-, klas- als schoolniveau. Door de interne kwaliteit nauwkeurig op te volgen, kunnen scholen de effectiviteit van bepaalde praktijken binnen hun school evalueren.

Aanbeveling 1: Monitoring van de interne kwaliteit

De effectiviteit van flexibele leerwegen hangt af van factoren op zowel leerling-, leerkracht-, klas- als schoolniveau. Het is belangrijk dat scholen deze effectiviteit evalueren om de kwaliteit van hun onderwijs te bewaken. Het lijkt ons daarom zinvol om scholen te stimuleren en te ondersteunen om nog meer in te zetten op interne kwaliteitszorg. Specifiek voor de

evaluatie van praktijken van flexibele leerwegen, denken we aan het jaarlijks registreren en opvolgen van relevante gegevens, zoals cognitieve en non-cognitieve uitkomsten, het aantal zittenblijvers, het aantal vroegtijdige schoolverlaters en attestering. Een vergelijking van deze gegevens voor en na de implementatie van de flexibele praktijk(en) kan belangrijke informatie verschaffen. Hierbij aansluitend kan ook de webtool ‘Mijn Onderwijs’ verder worden gepromoot. Via deze tool krijgen scholen toegang tot relevante informatie over hun onderwijs (zie <http://onderwijs.vlaanderen.be/wegwijs-in-mijn-onderwijs>). Voor een correcte interpretatie van deze gegevens, is het belangrijk dat er in een schoolteam voldoende collega’s zijn met een sterke datageletterdheid (zie ook Aanbevelingen 11 en 12). Daarnaast kunnen ook pedagogische begeleidingsdiensten een ondersteunende rol opnemen door scholen te begeleiden in de evaluatie, interpretatie en bijsturing van flexibele praktijken.

2. Regelgeving

2.1 Flexibele leerwegen in het secundair onderwijs

In het basisonderwijs biedt het decreet Basisonderwijs veel vrijheid om flexibiliteit in leerwegen mogelijk te maken. De casussen tonen voorbeelden van basisscholen die maximaal gebruik maken van deze beleidsruimte om structurele vormen van flexibele leerwegen in te bouwen. In verschillende basisscholen worden flexibele leerwegen bijvoorbeeld gerealiseerd in de vorm van klasoverstijgende groeperingen, waarbij de flexibele praktijk structureel werd ingebouwd en dus geldt voor alle leerlingen. Dit is onder meer mogelijk dankzij de continue leerlijn tot het einde van het basisonderwijs; de eindtermen moeten pas op het einde van de basisschool gerealiseerd zijn.

Wat betreft het secundair onderwijs, werden de afgelopen jaren verschillende mogelijkheden tot flexibilisering opgenomen in de regelgeving, in de vorm van uitzonderingen of afwijkingen op bestaande artikels. Het uitgangspunt in de regelgeving blijft nog steeds de “regelmatige leerling” binnen het reguliere jaarklassensysteem. Het regelgevend kader³⁵ illustreert dat scholen onder bepaalde modaliteiten kunnen afwijken van dit uitgangspunt. De laatste jaren is wel een beweging naar een meer universele visie op flexibele leerwegen zichtbaar in de regelgeving. Waar aanvankelijk bepaalde afwijkingen enkel mogelijk waren voor leerlingen met specifieke kenmerken (bijvoorbeeld ziekte, leerstoornissen, enzovoort), is dit vandaag mogelijk voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, of op basis van specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten. De recente aanpassing (juni 2016) om de spreiding in studieduur mogelijk te maken voor alle leerlingen met specifieke

³⁵ Zie Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs (bron: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13329>) en Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs (bron: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>)

onderwijsbehoeften (voorheen enkel leerlingen die wegens ziekte of ongeval lessen missen) illustreert deze beweging.

Uit ons onderzoek blijkt dat secundaire scholen ook nog vaak vertrekken van de regelmatige leerling binnen het reguliere jaarklassensysteem. We stellen vast dat structureel ingebouwde vormen van flexibele leerwegen (zoals graadevaluatie, alternatieve groeperingen, flexibele lessenroosters, bundelen van vakken...) minder vaak voorkomen dan in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs nemen flexibele leerwegen vaker de vorm aan van praktijken die gericht zijn tot specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld leerlingen die langdurig ziek zijn, leerlingen met een leerstoornis of (ex-)OKAN-leerlingen). De school voorziet enkel voor deze leerlingen met specifieke kenmerken een aanpassing (zoals het toekennen van vrijstellingen of extra remediëring). De school beslist in dat geval om de leerweg van die (groep) leerlingen flexibel(er) in te richten. Andere leerlingen van de school komen hiervoor dan niet in aanmerking. De overheid kan meer structurele vormen van flexibel leerwegen (zoals graadevaluatie) stimuleren, door in beleidscommunicatie flexibele groeperingen als uitgangspunt te nemen, eerder dan het jaarklassensysteem (zie Aanbeveling 9).

De huidige regelgeving laat toe dat secundaire scholen, op basis van specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten, flexibele leerwegen kunnen inrichten voor alle leerlingen. De flexibiliteit in het secundair onderwijs blijft echter beperkt door de opdeling in graden. Scholen voor secundair onderwijs kunnen enkel flexibel werken binnen een graad. Deze beperking weerklonk zowel in de interviews als de focusgesprekken. De graadwerking hangt samen met heel wat andere elementen van vormgeving van het secundair onderwijs, zoals de eindtermen per graad en de indeling in onderwijsvormen en studierichtingen waarbij belangrijke beslissingsmomenten over de verdere schoolloopbaan doorgaans na het afronden van een graad worden genomen. Graadoverstijgende groeperingen zijn daarom moeilijk structureel inpasbaar. Wel kan nagedacht worden over de mogelijkheid om de grenzen van de graadwerking open te breken voor individuele leerlingen. Zo kunnen leerlingen met tekorten vandaag enkel overgaan naar een hoger leerjaar binnen de huidige graad (na het eerste leerjaar van de eerste, tweede of derde graad). Het oriënteringsattest wordt dan vervangen door een attest van regelmatige lesbijwoning in het eerste leerjaar.

Aanbeveling 2: Graadoverstijgende flexibele leerwegen mogelijk maken

We raden aan om de huidige regelgeving omtrent de mogelijkheid om **graadevaluatie** toe te passen te behouden. Hierdoor kunnen scholen, binnen de graad, verschillende praktijken van flexibele leerwegen (zoals alternatieve groeperingen of het bundelen van vakken), structureel inbedden in de schoolorganisatie. Ook de mogelijkheden om **vrijstellingen** toe te kennen of een **gespreide studieduur** te voorzien voor bepaalde leerlingen, blijven best behouden. Uit dit onderzoek blijkt dat deze flexibiliteit het mogelijk maakt om het onderwijs nauwkeuriger af te stemmen op individuele leerlingen.

Verschillende actoren die betrokken zijn bij de implementatie van flexibele leerwegen in het secundair onderwijs geven aan dat ze botsen op de grenzen van de graadwerking. Specifiek verwijzen we hier naar de mogelijkheid om leerlingen met tekorten te laten overgaan naar het volgende leerjaar. De **doorstroom na tekorten** zou ook op het einde van de graad mogelijk moeten zijn voor individuele leerlingen die doorgaans slechts op één of twee vakken een onvoldoende behaalden. We raden daarom aan om de mogelijkheid van doorstroom na tekorten mogelijk te maken na elk leerjaar, mits de voorwaarde dat na het einde van het volgende leerjaar de achterstand is ingehaald. De klassenraad beslist. Deze maatregel zou niet enkel zittenblijven, maar ook B-attesten kunnen doen afnemen. Een leerling krijgt dan immers de mogelijkheid om een A-attest te krijgen met doorstroom na tekorten, in plaats van een B-attest (wat nu vaak de gangbare praktijk is na een graad). Het is dan wel aangewezen dat de klassenraad (best in samenspraak met de leerkrachten van het volgende leerjaar, de ouders en de leerling in kwestie) ook een remediëringsplan opmaakt voor het volgende leerjaar.

2.2 De overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs

Tijdens de interviews met actoren in de basisscholen werd de overgang naar het secundair onderwijs herhaaldelijk als een hindernis genoemd. Meer specifiek halen verschillende actoren aan dat flexibele leerwegen pas volledig tot hun recht zouden komen wanneer de flexibiliteit in leerwegen doorgetrokken zou kunnen worden naar het secundair onderwijs. Op die manier zouden bijvoorbeeld leerlingen die het curriculum van het basisonderwijs binnen een beperkt aantal leergebieden nog niet onder de knie hebben de kans krijgen om voor de andere leergebieden al te starten met de leerstof van het secundair onderwijs.

Aanbeveling 3: Kruisbestuiving tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs stimuleren

Verschillende basisscholen ervaren de overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs als een rem op hun flexibele werking. Die rem wordt ervaren in twee richtingen: enerzijds voor leerlingen met leervoorsprong die nood hebben aan verdieping en verbreding, en anderzijds voor leerlingen met leerachterstand of leerlingen met schoolse vertraging die risico lopen op zittenblijven of op het advies 1B. Voor beide groepen leerlingen is het belangrijk dat de (naderende) transitie naar het secundair onderwijs hun leerloopbaan niet afremt of vernauwt. Dit kan vermeden worden door als volgt een kruisbestuiving tussen basisonderwijs en secundair onderwijs te stimuleren.

a) Leerlingen met leervoorsprong zouden ter verdieping of verkenning al vakken uit het complementaire gedeelte van het secundair onderwijs kunnen volgen en deze vakken eventueel al kunnen afleggen.

b) Leerlingen met leerachterstand zou men in het secundair onderwijs kunnen remediëren op de vakken waarop een leerling in het basisonderwijs leerachterstand opliep. Dit kan in het

keuzegedeelte. Zoals de moderniseringsplannen³⁶ voorop stellen, zullen secundaire scholen in het eerste leerjaar binnen het tijdsbestek van vijf uren een concreet differentiatie-aanbod vorm kunnen geven. Deze differentiatie kan een remediërende of een verdiepende functie krijgen. De differentiatiepakketten kunnen ook ingezet worden om leerlingen keuzevaardiger te maken en hen te ondersteunen in hun oriëntering.

c) Voor een vlotte overgang naar het secundair onderwijs, is ook een nauwere samenwerking en overleg tussen basis- en secundaire scholen cruciaal. Zo zou men er bijvoorbeeld kunnen voor kiezen om voor sommige leerlingen voor de start van flexibel traject een gesprek te organiseren tussen een leerkracht van het basisonderwijs, de vakleerkracht(en) in kwestie van het secundair onderwijs, de ouders en de leerling om een plan te opstellen met doelstellingen en acties voor verdieping of remediëring. Ook de BaSO-fiche, die nu al vele scholen gebruiken, kan in dit kader een nuttig instrument vormen.

Aanbeveling 4: Voor- en nadelen van een gedifferentieerd getuigschrift basisonderwijs afwegen

In de plannen voor de modernisering van het secundair onderwijs wordt aangegeven dat het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs aan een leerling moet betekenen dat deze leerling de leerplandoelstellingen die het bereiken van de eindtermen beogen heeft behaald. Er worden incentives gepland om het ijkpunt (de cesuur) waarop het getuigschrift al dan niet wordt toegekend meer uniform te maken over scholen heen, zonder de vrijheid van de klassenraad te beknotten. Momenteel ligt een voorstel op tafel om leerlingen die het getuigschrift basisonderwijs niet behalen een getuigschrift toe te kennen dat toegang geeft tot het eerste leerjaar B. Hierin zal dan duidelijk aangegeven worden welke doelen van het basisonderwijs de leerling wel behaald heeft.

Vanuit het perspectief van flexibele leerwegen is het al dan niet toekennen van het getuigschrift basisonderwijs een erg belangrijke, maar weinig genuanceerde beslissing. Het is een alles-of-niets beslissing met ingrijpende gevolgen. Voortbouwend op de belemmeringen die verschillende basisscholen ervaren, valt het te overwegen om sommige leerlingen die op het einde van de lagere school voor bijvoorbeeld één leergebied de leerplandoelstellingen niet behalen, toch toe te laten tot het eerste leerjaar A. In dat geval zou een remediërend pakket (binnen de vijf uren ter beschikking voor remediëring en differentiatie, vooropgesteld in de moderniseringsplannen) in het eerste leerjaar A wel een vereiste moeten zijn.

Ook voor leerlingen die in de laatste jaren basisonderwijs extra uitgedaagd werden, is het getuigschrift basisonderwijs een zeer beperkte weergave van de doelstellingen die ze reeds bereikt hebben.

³⁶ Zie <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/modernisering-secundair>

Een gedifferentieerd getuigschrift basisonderwijs zou bijvoorbeeld kunnen aangeven voor welke leergebieden de leerling de doelstellingen behaalt en voor welke leergebieden de leerling achterstand vertoont en/of voor welke leergebieden de leerling reeds doelstellingen behaalde die een stuk hoger liggen dan de eindtermen. Het is aanbevolen om in de discussie over de overgang tussen basisonderwijs en secundair onderwijs de voor- en nadelen van zo een gedifferentieerd getuigschrift basisonderwijs te bespreken.

2.3 Differentieerbare eindtermen?

2.3.3 Differentieerbare eindtermen?

Flexibele leerwegen raken onvermijdelijk aan de vraag of alle leerlingen de eindtermen op eenzelfde niveau moeten bereiken. De huidige eindtermen zijn minimumdoelen, een ondergrens, en scholen hebben de vrijheid om te differentiëren boven die ondergrens (zie uitbreidings- en verdiepingsdoelen in leerplannen). De uitdaging bestaat er in om eindtermen te formuleren die ambitieus zijn, maar ook haalbaar voor de meerderheid van de leerlingen. Maar wat met leerlingen die deze ondergrens niet kunnen bereiken? En wat met leerlingen die de eindtermen van bepaalde leergebieden wél bereiken en van andere leergebieden niet? Idealiter zouden deze leerlingen extra ondersteuning, begeleiding en tijd moeten krijgen om de vastgelegde eindtermen toch te bereiken. Anders gezegd: alle actoren in het onderwijs zouden als doel moeten hebben dat alle leerlingen in Vlaamse scholen minstens de eindtermen behalen. Dit betekent dat de doelstellingen (de eindtermen) vastliggen, maar dat er variatie kan bestaan in de weg die leerlingen volgen om die doelstellingen te bereiken. Er kan bijvoorbeeld variatie zijn in de tijd die leerlingen krijgen om de eindtermen te bereiken en/of de mate van ondersteuning die leerlingen krijgen. Onder andere flexibele leerwegen kunnen ingezet worden om die bijkomende begeleiding, ondersteuning en tijd te realiseren.

In het eindtermendebat pleiten sommigen ervoor om niet langer eindtermen vast te leggen die door elke leerling (zonder uitzondering) moeten worden behaald. Misschien is het onrealistisch om eenzelfde minimumniveau te verwachten van alle leerlingen, in een context waarin de leerlingenpopulatie in Vlaamse scholen steeds diverser wordt. Het vasthouden aan dezelfde eindtermen voor alle leerlingen, kan ertoe leiden dat zwakke leerlingen geheroriënteerd moeten worden. Leerlingen die de eindtermen niet behalen worden vaak geheroriënteerd via bijvoorbeeld zittenblijven, doorstroom naar het buitengewoon onderwijs en afstromen naar een minder veeleisende studierichting. Zulke -ingrijpende- heroriënteringen worden soms beschouwd als een uitsluitingsmechanisme. Om heroriënteringen te voorkomen zouden er misschien leerlingsspecifieke eindtermen geformuleerd kunnen worden. Wanneer de minimumdoelstellingen (of beheersingsniveaus) verschillen van leerling tot leerling, spreken we over *differentieerbare eindtermen* (Simons, Kelchtermans, Leysen & Vandenbroeck, 2016). Door een onderscheid te maken tussen verschillende beheersingsniveaus moeten niet alle leerlingen de eindtermen op hetzelfde niveau bereiken. Voor elke leerling kan als het ware

een ander minimumniveau worden bepaald. Wanneer ook zwakke leerlingen haalbare doelstellingen-op-maat krijgen, verhoogt dat hun kans op succeservaringen.

De vraag is echter of zulke differentieerbare eindtermen wenselijk zijn. Mogelijks conflicteert de flexibiliteit in minimumdoelstellingen met het streven naar gelijkheid en gelijke kansen voor elke leerling. Het gevaar bestaat dat er een lager beheersingsniveau wordt gevraagd van leerlingengroepen (zoals anderstalige leerlingen of kansarme leerlingen) omdat leraren vaak lagere verwachtingen hebben van deze leerlingen. Op die manier kan er een zichzelf waarmakende voorspelling ontstaan: de lagere verwachtingen van de leraren leiden tot lagere prestaties bij de leerlingen. Het aanpassen van de eindtermen aan de capaciteiten en het beginniveau van elke individuele leerling, kan dus ook ongewenste neveneffecten hebben. Een ander gevaar is dat differentieerbare eindtermen in sommige situaties als een gemakkelijks-oplossing ingezet zouden kunnen worden. Het kost immers meer moeite om de leerling zover te krijgen dat hij/zij de eindtermen behaalt dan om eindtermen te herformuleren zodat ze vlot haalbaar zijn voor elke leerling.

Ook kunnen zulke differentieerbare eindtermen de finaliteit van een opleiding in het gedrang brengen. Daarom stelt de VLOR (2015) voor om een gedifferentieerde studiebekrchtiging te voorzien. De VLOR vindt het belangrijk dat elk leertraject kan leiden tot een onderwijskwalificatie. Als een leerling die onderwijskwalificatie niet behaalt, ondanks alle inspanningen, ondersteuning en begeleiding, is het belangrijk om wél de verworven competenties te expliciteren en te erkennen. Dat uitgereikte studiebewijs krijgt zo een civiel effect op de arbeidsmarkt en/of in onderwijs en opleiding. In het modulair onderwijs bestaat die praktijk al. Na elke module krijgt de leerling een deelcertificaat. Uit de interviews met stakeholders uit het modulair onderwijs voor dit onderzoek blijkt echter dat deelcertificaten wel de motivatie van leerlingen hoog kunnen houden, maar geen automatische garantie bieden op betere arbeidsuitkomsten indien een leerling het diploma secundair onderwijs niet behaalde.

Aanbeveling 5: Eindtermen behouden & gedifferentieerde studiebekrchtiging

Flexibele leerwegen raken aan fundamentele vragen in het eindtermendebat: Moeten alle leerlingen eindtermen op eenzelfde niveau bereiken? Moeten alle leerlingen alle eindtermen bereiken? Vanuit dit onderzoek pleiten we in de eerste plaats voor het behouden van de eindtermen als minimumdoelstellingen voor alle leerlingen in Vlaanderen. Maar er moet veel energie besteed worden aan de ondersteuning en begeleiding van leerlingen voor wie de eindtermen hoog gegrepen zijn. Onder andere flexibele leerwegen kunnen ingezet worden om die leerlingen meer ondersteuning en/of tijd te bieden.

De Vlaamse Scholierenkoepel (2016) vraagt terecht aandacht voor de eigenheid van elke leerling. Ze verafschuwen eenheidsworst en standaardtrajecten. Toch is deze vraag naar flexibiliteit te verzoenen met het bovenstaande pleidooi voor gelijke minimumdoelstellingen

voor alle leerlingen. De flexibiliteit moet vooral gezocht worden in uitbreidingsdoelstellingen, keuzevakken en specialisaties. De autonomie van scholen in het uittekenen van studieprogramma's en keuzevakken kan best behouden blijven .

Het voorstel van de VLOR (2015) voor een gedifferentieerde studiebekrachtiging zou verder uitgetekend en uitgetoetst moeten worden. Diploma's, getuigschriften en attesten worden uitgereikt aan leerlingen die hebben aangetoond dat ze de vooropgestelde doelstellingen hebben behaald. Leerlingen die deze doelstellingen niet behaalden blijven doorgaans met lege handen achter. Heel wat scholen proberen alternatieven uit zoals deelcertificaten, deelnamebewijzen, attesten van regelmatige lesbijwoning of SODA-attesten (Stiptheid, Orde, Discipline en Attitude). Het is aanbevolen om deze praktijken verder in kaart te brengen en te onderzoeken wat de waarde van deze alternatieven is in de perceptie van leerlingen, van andere onderwijssettings en van werkgevers.

2.4 Financiële ondersteuning

Uit de interviews bleek dat voldoende uren en financiële middelen een noodzakelijke randvoorwaarde vormen om flexibele leerwegen te kunnen organiseren op school. Scholen met meer kansarme leerlingen hebben op dit vlak in principe meer mogelijkheden, zowel qua omkadering (uren) als werkingsbudget. Ook scholen met een hoog leerlingenaantal geven aan op dit vlak over meer speelruimte te beschikken. De bevroegde scholen die genieten van deze extra financiële ruimte merken op dat ze deze extra uren en inkomsten nodig hebben om de flexibele praktijken die ze toepassen mogelijk te maken, bijvoorbeeld om hun lokalen opnieuw in te richten of om voldoende begeleiding te voorzien binnen een niveauwerking. Verder is het noodzakelijk dat er een koppeling is tussen het beleid dat de verdeling van de omkadering en werkingsbudget bepaalt enerzijds en het pedagogisch beleid anderzijds, zodat de aankopen en de inzet van de uren steeds ten dienste staan van het pedagogisch beleid.

Aanbeveling 6: Financiële ondersteuning bestendigen

Uit het onderzoek blijkt dat een aantal flexibele praktijken, zoals het inrichten van kleinere niveaugroepen of co-teaching, extra financiering of uren vragen. Zoals blijkt uit de casussen, vinden flexibele leerwegen vaak ingang wanneer een school geconfronteerd wordt met een divers of kansarm leerlingenpubliek (bijvoorbeeld bij de instroom van veel lage SES-leerlingen of zorgleerlingen). Vanuit dit perspectief pleiten we om de bestaande SES- en zorgondersteuning te bestendigen. De bevroegde scholen benadrukken dat ze bepaalde flexibele praktijken niet zouden kunnen verwezenlijken zonder deze extra ondersteuning.

2.5 Personeelsbeleid

Een visie die gedragen wordt door het hele schoolteam vormt een belangrijke randvoorwaarde voor de implementatie van flexibele leerwegen. Verschillende directeurs, voornamelijk uit het basisonderwijs, noemen de huidige regelgeving voor personeelsbeleid hierbij als struikelblok. De regelgeving bepaalt dat leerkrachten met TADD of vaste benoeming binnen de scholengemeenschap voorrang krijgen bij aanwervingen. Dit beperkt de vrijheid van scholen bij het zoeken naar een match in visie tussen de sollicitant en de school. Wanneer directeurs een sterk personeelsbeleid willen voeren en een sterk schoolteam willen samenstellen, blijkt de rigide regelgeving omtrent aanwervingen soms een hindernis.

Aanbeveling 7: Versoepeling van de benoemingsregels

De bezorgdheid die de directeurs uiten, kan meegenomen worden in de discussie over het personeelsbeleid in het onderwijs. Pogingen om benoemingsregels te versoepelen, slagen vaak niet in hun opzet. Eén van de argumenten die daarbij vaak aangehaald worden, is dat een mogelijke vaste benoeming de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep verhoogt in een periode waarin er in verschillende steden en vakken een lerarentekort dreigt. Een versoepeling van de benoemingsregels en voorrangsregels en meer autonomie voor scholen kunnen echter voordelen bieden voor de directie (een grotere impact op de samenstelling van het schoolteam), voor de leraren (ze kunnen in meerdere scholen werken en een school vinden die bij hen past) én de leerlingen (zwakkere leraren blijven niet in het onderwijssysteem).

2.6 Beleidscommunicatie

2.6.1 Een transparant beleid

Binnen het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, en binnen elke graad in het secundair onderwijs, biedt de regelgeving heel wat mogelijkheden voor de realisatie van flexibele leerwegen. Zoals eerder aangehaald, vormt kennis over het wettelijk kader een belangrijke randvoorwaarde voor het implementeren van flexibele praktijken. We hopen dat de voorbeelden in het inspiratieboek de mogelijkheden belichten en scholen die om deze reden twifelen hun grenzen durven verleggen. De regelgeving is minder strikt dan velen veronderstellen. Het is belangrijk om het onderwijsveld via verschillende kanalen correct te informeren over de mogelijkheden binnen de huidige beleidsruimte.

Aanbeveling 8. Scholen informeren over de mogelijkheden binnen de bestaande regelgeving

Uit de interviews en de focusgesprekken blijkt dat er heel wat onwetendheid heerst bij Vlaamse scholen over de mogelijkheden binnen de huidige regelgeving inzake flexibele leerwegen. Dit ondanks de inspanningen van de overheid om de regelgeving op een

toegankelijke manier te presenteren (bijvoorbeeld via Edulex en via omzendbrieven, Schooldirect en de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming).

Het blijft belangrijk om directeurs en leraren voldoende en correct te informeren. De overheid kan best blijvend inzetten op het toegankelijk presenteren van de regelgeving (bijvoorbeeld op de website van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming). We denken bijvoorbeeld aan een beknopt, actueel overzicht van de regelgeving per thema (bijvoorbeeld: flexibele leerwegen, zittenblijven...), zonder daarbij alle juridische informatie (besluiten, decreten, amendementen, verwijzingen naar Artikelen en paragrafen...) toe te voegen. Eén van de manieren om de regelgeving te verduidelijken, is het aanreiken van concrete voorbeelden (bijvoorbeeld bij wat bedoeld wordt met 'specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten'). Op die manier kan voorkomen worden dat directeurs of andere initiatiefnemers vastlopen op het juridisch karakter van de wetteksten.

Het informeren over de mogelijkheden binnen de bestaande regelgeving is niet alleen een taak voor de overheid, maar ook voor de lerarenopleiding en directieopleiding (zie Aanbevelingen 10-14). Ook de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen scholen informeren over de mogelijkheden tot flexibele leerwegen (zie bijvoorbeeld de inspiratiebrochure "Over uilen, vossen en vissen" van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2016).

2.6.2 Uitgaan van een flexibele groepering in beleidscommunicatie

Verschillende basisscholen die flexibele leerwegen toepassen, kiezen om het jaarklassensysteem volledig te vervangen door andere systemen van groepering, en om tegelijk hun pedagogische visie en wijze van lesgeven hierop te enten. Bepaalde beleidscommunicatie kan deze aanpak echter doorkruisen. Typisch aan die communicatie is dat ze uitgaat van het feit dat scholen zich volgens het jaarklassensysteem organiseren. In het lager onderwijs stelt omzendbrief BaO/2012/01 bijvoorbeeld dat schoolbesturen bij het communiceren van de maximumcapaciteit van de school (of vestigingsplaats) de keuze krijgen deze capaciteit te bepalen per leerjaar. In dat geval geeft de school het maximum aantal leerlingen per leerjaar (en niet op schoolniveau) door. Voor scholen die kiezen voor alternatieve groeperingsvormen, kan dit een probleem vormen. Om de flexibele groeperingen over meerdere jaren te continueren, zou het voor deze scholen beter zijn de maximumaantallen per lesgroep (multileeftijdsklas of niveaugroep) door te geven.

Secundaire scholen kiezen doorgaans om het jaarklassensysteem te behouden en maken flexibele leerwegen mogelijk voor leerlingen die niet goed passen binnen dit systeem. Dit is ook het uitgangspunt binnen het beleid. In het secundair onderwijs wordt een regelmatige leerling bijvoorbeeld gedefinieerd binnen het jaarklassensysteem. Er wordt verwezen naar het leerjaar waarin een leerling is ingeschreven. Dit wordt weergegeven in Box 11.

Box 11. Regelmatige leerling in het secundair onderwijs

Art. 252.

§ 1. Met regelmatige leerling wordt bedoeld de leerling die :

a) hetzij aan alle onderstaande voorwaarden voldoet :

- 1) beantwoorden aan de toelatingsvoorwaarden tot het leerjaar waarin de leerling is ingeschreven;
- 2) [van zodra met de effectieve lesbijwoning wordt gestart, de vorming van dit leerjaar volledig en daadwerkelijk volgen, behoudens in geval van gewettigde afwezigheid;]¹

B) hetzij aan alle onderstaande voorwaarden voldoet :

- 1) voldoen aan de toelatingsvoorwaarden tot een eerste leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs, zoals bepaald in Hoofdstuk III van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2002 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs;
- 2) [beschikken over een verslag, als bepaald in artikel 294, en het individueel aangepast curriculum dat voor hem of haar is bepaald door de klassenraad werkelijk en regelmatig volgen, behoudens in geval van gewettigde afwezigheid.]²

[¹ Decr. 25-11-2011; [² Decr. 21-3-2014

Aanbeveling 9: Vermijden dat de regelgeving de hantering van het jaarklassensysteem veronderstelt

Uit het onderzoek blijkt dat er nog heel wat onwetendheid heerst over de mogelijkheden van flexibele leerwegen. Dit kan te maken hebben met de perceptie van onvoldoende speelruimte binnen de regelgeving. Onderzoek naar de implementatie van overheidsbeleid wijst uit dat voor een goede implementatie de regelgeving in visie en uitwerking consistent en helder moet zijn (Spillane et al., 2002). Verschillende overheden (zowel op Vlaams als op lokaal niveau) zouden bij het uitwerken van nieuwe regelgeving of bij het herzien van bestaande regelgeving, best aftoetsen in welke mate het klassieke jaarklassensysteem het kader vormt van waaruit de regelgeving is ontwikkeld. Om scholen te stimuleren om flexibele leerwegen uit te denken, is het nodig dat ook de regelgeving en de communicatie hierover een meer flexibele organisatie als uitgangspunt nemen.

3. Professionele ontwikkeling

3.1 Lerarenopleiding

Alle scholen in dit onderzoek vermelden een open houding ten aanzien van diversiteit en inclusief onderwijs als een belangrijke randvoorwaarde voor de realisatie van flexibele leerwegen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat aandacht voor inclusief onderwijs in de lerarenopleiding de houding en het bekwaamheidsgevoel van (toekomstige) leraren met betrekking tot het omgaan met een grote diversiteit in de klas significant kan beïnvloeden (Arthur-Kelly et al., 2013; Avramidis et al., 2000). Meer effectieve lerarenopleidingen voorzien bijvoorbeeld follow-up sessies met feedback over de implementatie en aanpak van zorg (Kurniawati, 2014). De European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) stelde een profieldocument op met de kernwaarden die nagestreefd zouden moeten worden bij toekomstige leerkrachten in de realisatie van onderwijs dat toegankelijk is voor een grote diversiteit aan leerlingen. Dit kan als referentiekader dienen voor lerarenopleidingen. Het 'Profiel van inclusieve leraren' (EADSNE, 2012) omvat de volgende kernwaarden:

- Waarderen van diversiteit bij leerlingen
- Ondersteunen van alle leerlingen
- Samenwerken met anderen
- Persoonlijke en professionele ontwikkeling

Tijdens de interviews bleek dat verschillende leraren tijdens hun opleiding gebeten werden door flexibele leerwegen en de visie achter universeel onderwijs dankzij het volgen van een anderstalige stage of een diversiteitsstage. Zulke stages worden echter niet door alle Vlaamse lerarenopleidingen aangeboden. Maar die diversiteitsstages kunnen er wel toe bijdragen dat leraren-in-spé hun koudwatervrees overwinnen en de diversiteit bij leerlingen leren waarderen. Ook de deelname van studenten/cursisten in de lerarenopleiding aan tutoringprojecten, kan er toe bijdragen dat ze meer sensitief worden tegenover de noden en bekommernissen van individuele leerlingen. Op die manier kan gewerkt worden aan een positieve grondhouding bij leraren in opleiding.

Aanbeveling 10: Aandacht voor het profiel van inclusieve leraren

Een open houding ten aanzien van een diverse leerlingenpopulatie is een belangrijke randvoorwaarde in de realisatie van flexibele leerwegen. De laatste jaren werden reeds diverse inspanningen geleverd om de aandacht voor diversiteit in het onderwijs binnen de lerarenopleiding op te krikken³⁷. We raden aan lerarenopleidingen te ondersteunen en stimuleren om voldoende aandacht te schenken aan de kernwaarden die in het profiel van

³⁷ Bijvoorbeeld de projecten 'Potential' (<http://www.ugent.be/nl/actueel/nieuws/sbo-potential-diversiteit.htm>) en 'Gelaagdheid in differentiatie' (<http://www.differentiatieinonderwijs.be>).

inclusieve leraren vervat zitten. Dit kan door een stage in een multiculturele school of een school die experimenteert met flexibele leerwegen standaard in het opleidingspakket aan te bieden.

Aanbeveling 11: Versterken van de datageletterdheid en kennis van het wettelijk kader

In functie van Aanbeveling 1, namelijk het ondersteunen van interne kwaliteitszorg, is het belangrijk dat leraren voldoende ontwikkelingskansen krijgen op vlak van datageletterdheid. Lerarenopleidingen kunnen in verschillende opleidingsonderdelen meer inzetten op datageletterdheid. Verder kunnen studenten tijdens stages proeven van de interne kwaliteitszorg op de stageschool en zelf evaluatie-initiatieven op poten leren zetten. Daarnaast kan de lerarenopleiding meer inzetten op het versterken van de kennis van het wettelijk kader bij leraren in spé.

3.2 Directieopleiding

Zoals eerder aangehaald, zijn heel wat scholen terughoudend om flexibele leerwegen toe te passen omwille van onvoldoende kennis over de mogelijkheden in de regelgeving. De beleidsruimte is groter dan heel wat directeurs denken. Hier ligt een belangrijke taak weggelegd voor de directieopleiding. De directieopleiding is echter geen decretale vereiste. Een directeur of kandidaat-directeur moet voor de overheid enkel over een diploma hoger onderwijs en een bewijs van pedagogische bekwaamheid beschikken. Devos, Engels en Aelterman (2005) pleiten voor een bijkomende kwalificatie voor de functie van een schooldirecteur. Volgens deze auteurs is een pedagogische bekwaamheid en een diploma hoger onderwijs onvoldoende als voorbereiding op de complexe opdracht van een schooldirecteur.

Aanbeveling 12: Herzien van de directieopleiding

We raden aan om de piste van een verplichte directieopleiding, die zich eventueel op masterniveau situeert, te overwegen. Tijdens deze opleiding kunnen directeurs kennis maken met de beleidsruimte die ze hebben voor de uitbouw van flexibele leerwegen en kunnen ze kennis maken met praktijkvoorbeelden (bijvoorbeeld met het inspiratieboek 'Flexibele leerwegen: Inspiratie voor basisonderwijs en secundair onderwijs'). De opleiding biedt tevens kansen om meer in te zetten op datageletterdheid.

4. Hoe scholen die met flexibele leerwegen aan de slag gaan ondersteunen?

De bevroagde scholen zochten bij diverse instanties ondersteuning voor de realisatie van flexibele leerwegen. Verschillende basisscholen haalden de mosterd bij andere scholen die reeds flexibele leerwegen toepasten. In het basisonderwijs wordt ook vaak inspiratie geput uit de opleidingen en vormingen aan het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (bijvoorbeeld de talenteneilanden in Sint-Camillus). In het secundair onderwijs gingen scholen ten rade bij de medewerkers van Flanders Synergy die scholen ondersteunen in het kader van 'scholen slim organiseren', bij hun pedagogische begeleidingsdiensten (bijvoorbeeld het lerend netwerk GO!), bij hun scholengemeenschap of bij onderwijsdiensten van hun gemeente (bijvoorbeeld lerende netwerken of trajecten in het kader van Samen tot aan de Meet, georganiseerd door onderwijsbeleid Stad Antwerpen).

Aanbeveling 13. Aanbieden van opleidingen en vormingen

In dit onderzoek gingen verschillende scholen aan de slag met flexibele leerwegen omwille van een veranderend leerlingenpubliek. Het is belangrijk om, naast aandacht voor flexibele leerwegen en de bijhorende randvoorwaarden in de leraren- en directieopleiding, ook voor deze scholen voldoende kansen voor professionele ontwikkeling te voorzien. Hier is een belangrijke taak weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten. Concreet denken we aan het informeren over de mogelijkheden en het aanbieden van vormingen die inzetten op de noodzakelijke competenties om flexibele leerwegen mogelijk te maken.

Aanbeveling 14: Ondersteunen van lerende netwerken

De bevroagde scholen zijn vragende partij om hun ervaringen uit te wisselen met andere scholen die flexibele leerwegen willen opstarten, en om te leren van en met elkaar. Zij zetten hiervoor soms al extra uren en middelen in (bijvoorbeeld in het kader van interne professionalisering), maar vaak ontbreekt de tijd om dit ten gronde te doen. In lijn met de andere aanbevelingen pleiten we er daarom voor dat de overheid extra financiële ondersteuning biedt voor de inrichting van een overkoepelend lerend netwerk waar scholen kunnen leren van elkaar en wetenschappelijke ondersteuning krijgen (bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van een degelijke interne kwaliteitszorg, zie Aanbeveling 1, of bij het implementatieproces). De financiële ondersteuning zou daarbij moeten dienen om de trekkers binnen de school structureel te kunnen vrijstellen (ondersteuning in extra uren) en voor de wetenschappelijke ondersteuning van het lerend netwerk door een onderzoeksinstelling. Het zou daarbij aan te raden zijn die extra ondersteuning te koppelen aan bestaande of geplande

lerende netwerken rond flexibele leerwegen die georganiseerd worden door pedagogische begeleidingsdiensten of onderwijsdiensten van gemeenten.³⁸

³⁸ Voorbeelden van lerend netwerken zijn het al vernoemde GOL(L)D (zie Van de Putte et al., 2013) en het pas gelanceerde bestek van AMIF (ESF) rond kleuterparticipatie. Zie: <http://www.esf-vlaanderen.be/nl/oproepen/proeftuinen-duurzame-kwalitatieve-kleuterparticipatie-ouderbetrokkenheid>

Dankwoord

Dit onderzoek naar flexibele leerwegen in Vlaanderen werd uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Het project werd uitgevoerd door het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie van de KU Leuven en HIVA KU Leuven. Graag wil ik iedereen die aan dit project heeft bijgedragen bedanken.

In de eerste plaats wens ik de vier projectmedewerkers te bedanken die gedurende anderhalf jaar informatie verzamelden, interviews afnamen en hoofdstukken schreven. Heel erg bedankt aan Machteld Vandecandelaere, Naomi Van den Branden, Goedroen Juchtmans en Margo Vandenbroeck. Het onderzoek werd mee in goede banen geleid door copromotor Katleen De Rick.

Bij het verzamelen en verwerken van de informatie kregen we hulp van drie KU Leuvenstudenten: Jade Brouns, Margaux De Vos en Delphine Deltombe. Bij het overwinnen van administratieve hindernissen hielpen Marc Vlecken, Karine Dens en Ingrid Haesendonck.

Tijdens dit onderzoek verkregen we informatie en inspiratie van heel wat mensen uit verschillende hoeken van het Vlaams onderwijs. Ik wens deze mensen allemaal te bedanken om mee na te denken en ons uit te dagen.

We wensen de leden van de stuurgroep te bedanken voor hun feedback in alle fasen van het onderzoek: Veronique Adriaens, Katrien Bonneux, Veerle Breemeersch, Hilde De Meyer, Kris Denys, Nathalie Druine, Diana Faifer, Marie Kruyfhooft, Joost Laeremans, Patricia Maes, Sarah Neyts, Chama Rhellam, Miekatrien Sterck, Eva Van de Gaer, Ingrid Vanderveken, Karla Van Lint, Michael Verbeeck, Adelheid Van Hauwermeiren, Cris Hens, Elke Struyf, en Patrice Caremans. Verder wensen we Chris Dockx te bedanken voor de feedback op het praktijkboek.

In ons onderzoek namen we telefonisch contact op met meer dan 50 Vlaamse scholen (zie appendix). We wensen al deze scholen te bedanken om hun werking toe te lichten en hun ervaringen met ons te delen.

In het voorjaar van 2016 bezochten we acht basisscholen en acht scholen voor secundair onderwijs. In elke school interviewden we de directeur, leraren, leerlingen en ouders. Tijdens die gesprekken viel ons het enthousiasme en de betrokkenheid van iedereen op. We apprecieerden ook heel sterk dat jullie geen 'goed-nieuws-show' brachten, maar zeer open vertelden over de zaken waar jullie tegenaan liepen bij het implementeren van flexibele leerwegen. Jullie dachten mee na over wat andere scholen zouden kunnen leren van jullie werking. We willen alle geïnterviewden bedanken voor de tijd die ze vrijmaakten en voor hun openheid om te vertellen hoe het er in hun school aan toe gaat. Jullie zijn terecht trots op jullie school.

Bedankt aan:

- Sint-Camillus, Sint-Niklaas (Ilse Martens)
- Sint-Andreas, Brugge (Martine Fontaine)
- De Toverberg, Sint-Amandsberg (Esmeralda Verton)
- Basisschool Denderleeuw (Peter Van Hove en Joris Van den Eynde)
- De Wonderfluit, Sint-Amandsberg (Bart Devaere)
- De Levensboom, Marke (Klaas Vandommele)
- Mijn School, Hasselt (Wim Lambrechts)
- Triangel, Booischot (Patrick Leunens)
- Middenschool Prins van Oranje, Diest (Peter Verheyden)
- Sint-Lodewijkscollege, Brugge (Koen Seynaeve en Ann Blontrock)
- Atheneum Lokeren (Tania De Smedt en Inge Vissers)
- IVG-School (Kris van Huynegem, Olivier Szafiro)
- Provinciale technische school Maasmechelen (Ludo Awouters)
- Kindsheid Jesu Hasselt (Tom Cox)
- Atheneum MXM Merksem (Yolande Heyligen en Eddy Marchand)
- Stedelijk Lyceum Quellin Antwerpen (Nathalie Peeters)

Het thema 'flexibele leerwegen' werd niet alleen door ons team onderzocht. Ook binnen het GO! en aan de VUB werd er onderzoek gedaan naar flexibele leerwegen. We wensen Hilde De Meyer (GO!), Ilse Voet (Masterstudent Onderwijswetenschappen) en Katrien Struyven (VUB) te bedanken voor de samenwerking en het delen van gegevens. Daarnaast bedanken we Sien Kets en de intervisiegroep flexibele leerloopbanen (Onderwijsbeleid Antwerpen) voor de inspirerende gesprekken. Ook Hein Broekkamp (Onderwijsraad Nederland), Tom Van Acker (Flanders Synergy) en Yves Demaertelaere (Broeders van Liefde) bedanken we voor het uitwisselen van informatie.

Op 19 april 2016 organiseerden we in Leuven een studiedag over flexibele leerwegen. Bedankt aan Ilse Martens, Marijke Janssens en Kris van Huynegem voor hun getuigenis daar. De volgende mensen namen deel aan de focusgesprekken in de namiddag en discussieerden over de randvoorwaarden voor flexibele leerwegen: Diana Faifer, Sien Kets, Roselien Rappé, Jan Rottier, Marleen Van den Mooter, Linda Verschueren, Tim Derom, Janwillem Ravyst, Jos Thys, Margareta Van Raemdonck, Wim Vanhoutte, Lesley Vincent, Ann Ysenbrandt, Marie Sophie Callens, Nele Decroos, Hilde Hutsebaut, Céline Ibe, Katrijn Mariën, Friedl Tuyttens, Kris Van Huynegem en Carl Van Mol.

Eveneens bedankt aan de medewerkers van uitgeverij Lannoo Campus (Niels Janssens, Tim Moriën, Mitchell Pontzeele en Maxime Van Steen) die ervoor zorgden dat de resultaten van ons onderzoek gebundeld werden in een mooi inspiratieboek.

Prof. Bieke De Fraine, promotor

Leuven, 25 augustus 2016

Referenties

- Aina, O. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224.
- AgODi. (2014). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013*. Brussel: AgODi.
- AKOV. (2011). *Beheersovereenkomst AKOV 2011-2015*.
- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480-499.
- Aluede, O., Imonikhe, J., & Afen-Akpaida, J. (2007). Towards a conceptual basis for understanding developmental guidance and counselling model. *Education*, 128, 189-201.
- Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S., Foreman, P. (2013). Reflections on enhancing pre-service teacher education programmes to support inclusion: perspectives from New Zealand and Australia, *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 217-233.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 15(3), 277-293.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Belfi, B., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling?* Leuven: Acco.
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs (inaugurele rede)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bouwen, R. (2005). Communicatie- en participatiebeleid in verband met het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten, in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant, 79-100.
- Bushe, G. R., & Marshak, R. J. (2014). Dialogic organization development. In B.B. Jones & M. Brazzel (Eds.), *The NTL handbook of organization development and change* (pp. 193-21). New York: Wiley.
- Chang, M. (2008). Teacher instructional practices and language minority students: A longitudinal model. *Journal of Educational Research*, 102(2), 83-97.
- Clissen, M. (2015). *UDL-tabel: Vertaling*.
- Condron, D. J. (2008). An early start: Skill grouping and unequal reading gains in the elementary years. *Sociological Quarterly*, 49(2), 363-394.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 42(3), 151-159.

- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklas-differentiatie: Leerkansen voor alle leerlingen*. Leuven: Acco.
- Creten, H., Van de Velde, V., & Van Damme, J. (2002). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalficeerde onderwijsverlaters*. Leuven: HIVA.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers: Teacher quality and school development*. New York: Routledge.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A., (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Fraine, B. (2011). De sterke en zwakke punten van het Vlaamse secundair onderwijs belicht vanuit onderzoek. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41(4), 160-166.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. E., Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Rijksuniversiteit Groningen: GION.
- Devos, G., Engels, N., Aelterman, A. (2005). *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs*. Brussel: OBPWO-PROJECT 03.06.
- Dockx, J., Stevens, E., Custers, C., Fidlers, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). *LiSO-project: Vragenlijst voor klastitularissen mei 2015: Technische rapportering*. Steunpunt SSL.
- Drake, C. (2002). Experience counts: Career stage and teachers' responses to mathematics education reform. *Educational Policy* 16(2), 311-337.
- Durlak J. A., & DuPre E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on programme outcomes and the factors affecting the implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Dweck, C. (2012). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. London: Little Brown UK.
- EADSNE. (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Examencommissie secundair onderwijs. (2015). *Jaarverslag 2014*.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-42.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2011). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Ghesquière, P., Mercken, I., Avau, G., & Petry, K. (2007). *Onderzoek over mogelijke extra inspanningen van scholen in het buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van GOK-kenmerken bij de leerlingenpopulatie*.
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth,

- psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51(3), 323-347.
- GO! (2015). *M-Decreet Survival Guide*. Zie <http://virbo.be/upload/files/downloads/1413795666M-decreetsurvivalguide%28ZCuitprodia%29.pdf>
- GO! (2016). Over uilen, vossen en vissen. *Het project flexibele leertrajecten in het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Beschrijving schooljaar 2014-2015*. Brussel: Huis van GO!.
- Groenez, S., Juchtmans, G., Smet, M., & Stevens, C. (2015). *Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van scholen*. Leuven: KU Leuven.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Sage
- Guo, Y., Tompkins, V., Justice, L., & Petscher, Y. (2014). Classroom Age Composition and Vocabulary Development Among At-Risk Preschoolers. *Early Education and Development*, 25(7), 1016-1034.
- Gutierrez, R., & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school. *Review of Educational Research*, 62, 333-376.
- Hall, D., & Thomas, H. (2004). Teaching university modules in sixth forms: the shifting boundaries of post-compulsory education?. *Journal of Education Policy*, 19, 179-193.
- Hallam, S. & Ireson, J. (2003) Secondary schools teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 343-356.
- Hargreaves, A. (2005), Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012), *Professional Capital. Transforming teaching in every school*, New York: Teachers College Columbia University.
- Hargreaves, L.G. (2008). 'The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change', *Policy & Practice: A Development Education Review*, 6(Spring), 69-74.
- Hart, S., Dixon, M., Drummond, J., & Macintyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International journal of educational research*, 8, 361-400.
- Jagla, V. M. (1994). *Teachers' everyday use of imagination and intuition: In pursuit of the elusive image*. Newyor: SUNY Press.
- Juchtmans, G., Goos, M., Vandenbroucke, A., & De Fraine, B. (2012). *Zittenblijven in vraag gesteld: Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief*. Leuven: KU Leuven.
- Juchtmans, G., & Nicaise, I. (2014). *Kleur in mijn klas: kinderen over levenbeschouwelijke diversiteit in de lagere school*. Leuven: Lannoo.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium), *Journal of Education Policy*, 22(4), 471-491.

- Kessels, J. W. M. (2013). *Toekomst van het onderwijs in Vlaanderen. De school – een aantrekkelijke plek voor leren en werken in 2030?* Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen.* Zie http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2011/11.03/ER_spijbelaar_def2.pdf
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research.* Thousand Oaks: Sage publications.
- Kulik, C. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: a meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Kurniawati, F., De Boer, Minnaert, A., & Mangunson, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programs on inclusion: a literature focus. *Educational research*, 56(3), 310-326.
- Lamote, Van Landeghem, Blommaert, Nicaise, De Fraine & Van Damme (2013). Voortijdige schoolverlaters in Vlaanderen: een stand van zaken en een voorstel tot aanpak, in *De sociale staat van Vlaanderen 2013*, 13-60.
- Leenders, Y., Naafs, F., & van den Oord, I. (2010). *Effectieve instructie: Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel.* Nijmegen: Amersfoort.
- Leonard, J. (2001). How group composition influenced the achievement of sixth-grade mathematics students. *Mathematical Thinking and Learning*, 3(2-3), 175-200.
- Leuven, E., & Rønning, M. (2011). *Classroom grade composition and student achievement.* Bonn: IZA Discussion Paper.
- Lindström, E. A., & Lindahl, E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121-144.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C. & Earle, C. (2005). Pre-service teachers' attitude and concerns regarding inclusive education. *Inclusive and Supportive Education Congress 2005.* Glasgow.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Appolonia, S. (1996). Within-class grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Lubienski, C. (2006). School diversification in second-best education markets: international evidence and conflicting theories of change. *Educational Policy*, 20, 323-344.
- Macqueen, S. (2012). Academic outcomes from between-class achievement grouping: the Australian primary context. *Australian Educational Researcher*, 39(1), 59-73.
- Mariano, L. T., & Kirby, S. N. (2009). *Achievement of students in multigrade classrooms: Evidence from the Los Angeles Unified School District.* RAND.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1996). "Simply no worse, and simply no better" may simply be wrong: a critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66, 307-322.
- Mazurik, K., & Winzer, M. (2011). Teacher attitudes toward inclusive schooling: Themes from the international literature. *Education and Society*, 29(1), 5-25.

- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2013). *Universal design for learning theory and practice*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- Mikkola, J. H. & Skjøtt-Larsen, T. (2004). Supply-chain integration: implications for mass customization, modularization and postponement strategies. *Production Planning and Control*, 14, 352–361.
- Moller, J. (2007). Educational leadership and the new language of learning. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 31-48.
- Moller, J. (2009). Learning to share: a vision of leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 253-267.
- Moller, A. C., Forbes-Jones, E., & Hightower, A. D. (2008). Classroom age composition and developmental change in 70 urban preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 100, 741–753.
- Mulryan-Kyne, C. M. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 501-515.
- Nelson, L. L. (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Nomi, T. (2010). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 56-92.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD.
- OECD. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Paris: OECD.
- Pijl, S., (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197-201.
- Priestley, M. (2007) In search of European disability policy: between national and global. *ALTER European Journal of Disability Research*, 1, 61-74.
- Prodia (2015). *Het zorgcontinuüm: Denkkaders en begrippen*. Zie http://www.prodiagnostiek.be/downloads/Theoretisch_deel_ADP_4_februari_2015.pdf
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 41, 80-90.
- Riddell, S. (2012). *Education and disability/special needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brussels: NESSE.
- Rogers, T. (1987). Exploring a socio-cognitive perspective on the interpretive processes of junior high school students. *English Quarterly*, 20(3), 218–230.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Scheurweg, K., & Casaer, K. (2011). *Local report on the situation and perspectives on inclusive education in the diocese Ghent (East-Flanders, Belgium)*. VVKBuO.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and interests*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Simons, M., Kelchtermans, G., Leysen, J., & Vandebroek, M. (2016). *De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen*. Leuven: KU Leuven.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: how great leaders inspire everyone to take action*. New York: Penguin Group.
- Slavin, R. E. (1987a). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1987b). Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 57(2), 175-213.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Spruyt, B., & Laurijssen, I. (2010). Keuzes maken verschillen. Over de rol die onderwijskeuzes spelen in de sociale reproductie van onderwijsongelijkheid in het licht van de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 186-195.
- Statistisch Jaarboek (2016). Zie <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken>
- Subhan, P., & Sharma, U., (2005). Understanding educator attitudes towards the implantation of inclusive education. *Disability studies quarterly*, 25(2).
- Tach, L. M., & Farkas, G. (2006). Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins. *Social Science Research*, 35(4), 1048-1079.
- Thomas, J. L. (2012). Combination classes and educational achievement. *Economics of Education Review*, 31, 1058-1066.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Unrath, K., Robinson, T., & Valentine, J. (1999). Is multi-age grouping beneficial to middle school students? Ohio: NMSA Research Summary.
- Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2014). *Scholen slim organiseren*. Leuven: Lannoo.
- Van Acker, S., & Van Buynder, G. (2005). 'Supervrouw' of de gewone leerkracht basisonderwijs in een inclusieve klas. Basiscompetenties voor leerkrachten die inclusief werken in hun klas. *Welwijs*, 3, 20-27.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). *Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs*. Handboek Beleidsvoerend Vermogen, 1-48.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs?* Leuven: Acco.
- Van Hoof, J., Deneire, A., & Van Petegem, P. (2011). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen?* Mechelen: Plantyn.

- Van de Putte, I. (2013). GOL(L)D: Gericht ondersteunen van leraren in het leren omgaan met diversiteit. *Caleidoscoop*, 25(1), 33-38.
- Van de Putte, I., & Vandeveld, S. (2012) Van hulpvraag naar leervraag: GOL(L)D: Gericht ondersteunen van leraren in het leren omgaan met diversiteit. *Welwijs*, 23(2).
- Van Houtte, M. (2010). De structurele hervorming van het secundair onderwijs: de weg naar gelijke kansen? *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41, 8-17.
- Van Landeghem, G. (2016). *Twee cijferbladen over de evolutie van het buitengewoon lager onderwijs tot 2015*, Persoonlijke communicatie.
- Van Damme, J., Opdenakker, M., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H., & Van de Gaer, E. (2006). *Educational Effectiveness: An introduction to international and Flemish research on schools, teachers and classes*. Leuven: KU Leuven.
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). Effects of kindergarden retention for at-risk children's mathematics development. *Research Papers in Education*, 30(3), 305-326.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: Acco.
- Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Vanderhoeven, J. (2004). *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving. Een visie op differentiatie en gelijke kansen in authentieke middenschole*. Antwerpen: Uitgeverij Antwerpen.
- Vanlaar, G., Vandecandelaere, M., Van Damme, J., De Fraine, B., & Petry, K. (2013). *Effectiveness of math learning in the first years of special primary education. A propensity score matching application*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, (37), 1 – 27.
- Verschuere, K., Struyf, E., Vervoort, E., Bodvin, K., & De Haene, L. (2016). *Buitenschoolse hulp en zorg op school: succes verzekerd!?* Antwerpen: Garant.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 319-381.
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar onderwijskundig leiderschap. *School en begeleiding: personeel en organisatie*, 25, 17-37.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (1997). *Decreet Basisonderwijs*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (1998). *Ambt van de directeur en pakket "urenleraar" in het voltijds secundair onderwijs*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (1999). *Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013). *Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten*.

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015). *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs: cijferrapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2012-2013*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). *Conceptnota 'Modernisering secundair onderwijs': Maatregelen basisonderwijs en eerste graad*.
- Vlaams Parlement (2014). *Beleidsnota 2014-2019: Onderwijs*.
- Vlaamse Scholierenkoepel (2016). *Scholierenrapport. Wat 17.000 leerlingen in de nieuwe eindtermen willen*. Brussel: VSK.
- VLOR (2015). *Advies over het rapport van het Rekenhof over de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt*. Brussel: VLOR.
- VLOR (2015). *De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren*. Leuven: Acco.
- VLOR (2007). *Flexibilisering hoger onderwijs: een verkenning*. Brussel: Garant.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waslander, S. (2007). Mass customization in schools: strategies Dutch secondary school pursue to cope with the diversity-efficiency dilemma. *Journal of Education Policy*, 22(4), 363-382.
- Whaley, K., & Kantor, R. (1992). Mixed-age grouping in infant-toddler child care: Enhancing developmental processes. *Child and Youth Care Forum*, 21(6), 369-384.
- Witmer, S. M., Hoffman, L. M., & Nottis, K. E. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention: How do we know what they know? *Education*, 25(2), 173-193.
- Whitburn, J. (2001). Effective classroom organisation in primary schools: mathematics. *Oxford Review of Education*, 27(3), 411-428.
- Whitman, C.V. (2009). Framing theories and implementation research, in C.V. Whitman & C.E. Aldinger (ed.), *Case studies in global school health promotion: from research to practice*, New York: Springer, 19-33.
- Wilkinson, I. A. G., & Hamilton, R. J. (2003). Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 19, 221-235.
- Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the Big-Fish-Little-Pond Effect. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 793-805.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewleidraden en shortlist

1. Interviewprotocol leerkracht

Datum:.....Tijdstip:
Respondent:.....
School (case):
Locatie:.....
Interviewer:

INLEIDENDE VRAGENLIJST: IDENTIFICATIE- EN SITUATIEGEGEVENS

V1. Geslacht: M / V

V2. Geboortjaar:

V3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?

- ... jaar als leerkracht.....
- ... jaar als (andere).....
- ... jaar als (andere).....

V4. Hoe lang werkt u al op deze school?

HET INTERVIEW

Inleiding: toelichting en verantwoording

Voor de start van het interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen. Vervolgens wordt wat meer informatie gegeven over (het doel van) het onderzoek. De leerkrachten hebben hierover nog geen/weinig informatie gekregen. We verduidelijken waarom het interview plaatsvindt en waartoe de informatie die tijdens het interview verkregen wordt, zal dienen. Het is belangrijk om aan te geven dat we niet enkel positieve zaken willen horen en dat andere scholen ook veel kunnen leren van dingen die minder goed verliepen of waar de school tegen aanloopt. Verder geven we aan dat de gegevens niet volledig anoniem verwerkt kunnen worden en dat de naam van de school wel genoemd zal worden in het praktijkboek. Het is belangrijk om hierbij te benadrukken dat het gehele interview op geen enkele manier publiek gemaakt zal worden en dat er, alvorens iets te publiceren, er steeds toestemming van de respondent gevraagd zal worden. Er wordt verder toestemming gevraagd om het interview op te nemen en de respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking.

1. Inleidende vragen

Met deze vragen willen we relevante achtergrondinformatie over de leerkracht en de school verzamelen.

I1. Zou u om te beginnen uzelf kort even kunnen voorstellen?

I1.1 Hoe lang werkt u al als leerkracht?

I1.2 Hoe lang werkt u al op deze school?

I1.3 In welke klas/leefgroep/... geeft u les?

I1.4 Heeft u daarnaast nog andere taken op school?

I2. Zou u kort iets meer kunnen vertellen over de school?

I2.1 Wat typeert de school waarin je werkt het meest? (bv. qua visie, sfeer, omgaan met leerlingen, zorgbeleid,...)

I2.2 Wat maakt deze school anders dan andere scholen?

2. Praktijk van flexibele leerwegen en implementatie ervan op de klasvloer

Met onderstaande vragen willen we meer inzicht krijgen in welke vormen van flexibiliteit worden toegepast in de school, en hoe deze praktijk vorm krijgt in de klas/groep waaraan de leerkracht lesgeeft.

P1. We hebben vernomen dat in deze school **praktijk X** wordt toegepast. Kan u hierover iets meer vertellen? Hoe gaat dit precies in zijn werk?

P2. Hoe pakt u dit als leerkracht aan?

P3. Wat hoopt u hiermee bij de leerlingen te bereiken (doelstelling)?

P4. Kan u hier een voorbeeld van geven? Hoe gaat dit concreet in zijn werk?

Belangrijk: hier zo bijvragen dat je de praktijk scherp in beeld krijgt. Dat kan bijvoorbeeld door de leerkracht te vragen de laatste toepassing ervan in de klas stapje voor stapje te laten beschrijven of een voorbeeld van toepassing te geven.

P5. Wie is hier allemaal bij betrokken? Zijn er nog andere leerkrachten bij betrokken (gelijktijdig met de leerkracht in kwestie)?

P6. In welke mate heeft u zicht op de uitwerking en toepassing van de **praktijk** door de andere leerkrachten? Indien geen zicht: Hoe komt dit?

P7. Wanneer en op welke manier is dit onderwerp van gesprek?

P8. Vraagt de toepassing ervan om specifieke competenties of een specifiek profiel als leerkracht? Indien ja: welke?

P8.1 Welke vorming heeft een leerkracht nodig om de **praktijk** te kunnen toepassen?

P8.2 In welke mate heeft de school in die vorming geïnvesteerd?

P8.3 Heeft u zelf al een nascholing gevolgd hiervoor?

3. Beleving van de praktijk door de leerkracht(en)

Met onderstaande vragen willen we zicht krijgen op hoe de leerkracht(en) de flexibele leerwegen op school ervaren en wat de impact ervan is op hun welbevinden, werklast,...

Nu willen we ook graag weten wat u hiervan vindt. De volgende vragen gaan over uw beleving van de flexibele leerwegen.

B1. Welke gevolgen heeft *deze praktijk* voor de organisatie en voorbereiding van je lessen? En wat is de impact ervan op het lesverloop?

B2. Maken de flexibele leerwegen op school uw opdracht als leerkracht ook flexibeler?

B3.1 Zo ja, op welke manier? Kan u daar een voorbeeld van geven?

B3.2 Wat vindt u daarvan?

B3. Welke gevolgen heeft de *praktijk* voor jou als leerkracht?

- welbevinden
- werklust
- motivatie om les te geven
- professionele identiteit

B4. Wat vindt u zelf van de flexibele leerwegen die op school toegepast worden?

B5. Sluit uw mening aan bij die van de meeste leerkrachten op school? Indien niet, wat denken andere leerkrachten dan over de *praktijk*?

B6. In welke mate is het mogelijk de praktijk op uw eigen manier aan te pakken?

B6.1 Is uw aanpak van de praktijk al veranderd/geëvolueerd?

B6.2 Wat heeft u veranderd en op basis van welke ervaringen / waarom?

4. Effecten van de praktijk op leerlingen

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag: "Wat zijn de effecten van deze *praktijken* voor leerlingen", stellen we volgende vragen.

Verder heb ik een paar vragen over de impact van de flexibiliteit op school voor de leerlingen.

E1. Hoe ervaren de leerlingen volgens u de *praktijk*?

E1.1 In welke mate zijn ze zich bewust dat hun school 'anders' is?

E1.2 In welke mate zijn de leerlingen enthousiast, verandert dit hun gedrag/motivatie...?

E1.3 Wat vinden ze moeilijk, welke mate van flexibiliteit kunnen leerlingen aan?

E1.4 Wat is hun commentaar op de *praktijk*?

E1.5 Zijn er verschillen tussen leerlingen qua ervaringen en commentaar erop: welke, hoe komt dit?

E2. Wat is volgens u het effect bij de leerlingen op hun prestaties, welbevinden,...

E2.1 Zijn er ook negatieve effecten? OF Zijn er ook positieve effecten?

E2.2 In welke mate zijn er mbt het effect verschillen tussen leerlingen: welke leerlingen hebben het meest/minst baat bij de *praktijk*? Hoe komt dit volgens u?

E2.3 Hoe gaat u met de verschillen in effect om?

E3. In welke mate slaagt de school of slaagt u erin dat wat men met de praktijken hoopt te bereiken ook effectief te realiseren? Waar wel/niet? Hoe komt dit?

5. Communicatie met ouders over de praktijk(en)

Met deze vragen willen we te weten komen in welke mate, hoe, en op welk tijdstip de specifieke werking van de school gecommuniceerd wordt naar de ouders, hoe ouders tegen de flexibele leerwegen aankijken en of dit een reden is waarom ouders voor deze school kiezen.

Ik zou u ook een paar vragen willen stellen over hoe de communicatie met ouders over de specifieke werking van de school verloopt.

C1. In welke mate worden ouders op de hoogte gebracht van de flexibele leerwegen op school en hoe de *praktijk* in zijn werk gaat?

C1.1 Wanneer worden ouders hierover geïnformeerd?

C1.2 Hoe gebeurt dit?

C1.3 Vind u dit nodig? Waarom wel/niet?

C1.4 Wat is uw rol hierin?

C2. Is het al gebeurd dat ouders opmerkingen geven of vragen stellen over de praktijk(en)?

C2.1 Welke opmerkingen, suggesties, vragen waren dit?

C2.2 Hoe bent u en/of de school daar vervolgens op ingegaan?

C3. In welke mate kiezen ouders voor deze school omwille van de flexibele leerwegen die de school aanbiedt?

C3.1 Over welke ouders of type ouders gaat het meestal?

6. Ontwikkeling en implementatie op schoolniveau

Met deze vragen willen we te weten komen in welke mate leerkrachten betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling en implementatie van de flexibele leerwegen op schoolniveau, of leerkrachten inspraak hebben in bepaalde beslissingen en in welke mate het leerkrachtenteam achter de praktijk staat.

Verder zou ik u een paar vragen willen stellen over de ontwikkeling van de *praktijk* op schoolniveau, en hoe de *praktijk* geïmplementeerd werd.

O1. Werkte u op deze school voor de *praktijk* toegepast werd? Of heeft u de werking van de school altijd gekend zoals ze nu is?

O2. In welke mate en hoe bent u/het leerkrachtenteam betrokken geweest in de ontwikkeling van de *praktijk* (op schoolniveau)? In welke mate en hoe wordt u betrokken in de evaluatie en/of bijsturing ervan? Wie beslist over bijsturing?

O3. Is/zijn de *praktijk*(en) een agendapunt op teamvergadering, pedagogische studiedagen, werkgroep, leerkrachtenoverleg? Wat wordt er dan precies rond gezegd / gedaan?

O4. Wat zou u veranderen aan de uitvoering van de *praktijk* op schoolniveau: kijk naar betrokkenheid leerkrachten bij uitwerking, evaluatie, bijsturing, overleg over de *praktijk* onder leerkrachten?

O5. In welke mate is de *praktijk* verankerd in of is ze deel van de schoolvisie?

O6. In welke mate wordt de *praktijk* gedragen door het gehele schoolteam? Verklaar je antwoord.

7. Randvoorwaarden op micro-, meso- en macroniveau voor succesvolle implementatie

Met deze vragen willen we een beeld krijgen van de randvoorwaarden die leerkrachten noodzakelijk achten voor een succesvolle implementatie van de flexibele leerwegen op school.

De volgende vragen gaan over de randvoorwaarden die u als leerkracht nodig vindt voor een succesvolle implementatie van die flexibele leerwegen zoals ze op uw school toegepast worden.

R1. Stel dat een andere school dezelfde *praktijk*(en) zou willen introduceren. Wat, wie en welk proces is volgens u nodig om de introductie ervan succesvol te beëindigen?

Pols tijdens het gesprek naar:

- Personeelsbeleid: screening leerkrachten? Voorbereiding nieuwe leerkrachten?
- Durf om ook organisatie aan te pakken (bv. lessenrooster)
- Financiële randvoorwaarden: kost praktijk, vraagt om welk financieel beleid
- Betrokkenheid/weerstand leerkrachten
- Visie(ontwikkeling): verankering in schoolvisie, visie op leerlingen
- Rol overheid, koepel, CLB, pedagogische begeleiding
- Nascholingsaanbod-mogelijkheden

- Lerarenopleiding
- Vraagt bepaald professioneel profiel van leerkrachten

R2. Welke hindernissen moet een school overwinnen, waar kan ze tegen aan lopen? Hoe kan ze die hindernissen overwinnen?

R3. In welke schoolcontext kan de introductie van dergelijke *praktijk* nooit/moeilijk slagen?

R4. Indien gedragen door hele team: hoe zorg je ervoor als school dat die gedragenheid ontstaat? Wat zijn op dit punt in de school de factoren die dat verklaren?

R5. De *praktijk* blijkt duurzaam, bestaat al enkele jaren. Hoe komt dat? Wat/wie is nodig of welke stappen zijn noodzakelijk geweest om de *praktijk* te verankeren binnen de school?

8. Toekomst

T1. Hoe ziet u de *praktijk* in de toekomst verder evolueren?

T2. Wat zijn uw wensen op dit vlak?

T3. Hoe flexibel kunnen/mogen de leerwegen op school worden?

Uitleiding:

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of dingen toe te voegen die hij/zij nog wil zeggen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking en er wordt nog eens benadrukt dat er niets zonder zijn/haar toestemming publiek gemaakt zal worden.

U1. We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen?

U2. Zijn er nog dingen die u belangrijk vindt om te vermelden in verband met flexibele leerwegen?

Ik zou u nogmaals heel hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan het onderzoek. Ik wil nogmaals verzekeren dat wat u net verteld hebt, zo anoniem mogelijk verwerkt zal worden. De naam van de school zal genoemd worden. De volledige inhoud van dit interview wordt niet vrijgegeven en er zal niets gepubliceerd worden zonder uw toestemming.

2. Interviewprotocol directeurs

Datum:.....Tijdstip:
Respondent:.....
School (case):
Locatie:.....
Interviewer:

INLEIDENDE VRAGENLIJST: IDENTIFICATIE- EN SITUATIEGEGEVENS

V1. Geslacht: M / V

V2. Geboortjaar:

V3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?

- ... jaar als leerkracht.....
- ... jaar als (andere).....
- ... jaar als directeur.....

V4. Hoe lang werkt u al op deze school?

HET INTERVIEW

Inleiding: toelichting en verantwoording

Voor de start van het interview geven we een korte introductie waarin we onszelf en het onderzoek kort voorstellen. We verduidelijken waarom het interview plaatsvindt en waarvoor de informatie die tijdens het interview verkregen wordt, zal dienen. Verder is het belangrijk om aan te geven dat het omwille van het onderzoeksopzet niet mogelijk is om de gegevens volledig anoniem te verwerken, maar dat de volledige inhoud van het interview zeker niet publiek wordt gemaakt, en dat alvorens iets te publiceren, steeds de toestemming van de respondent gevraagd zal worden. Er wordt toestemming gevraagd om het interview op te nemen en de respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking.

1. Inleidende vragen

Met deze vragen willen we relevante achtergrondinformatie van de directeur en de school verzamelen.

I1. Zou u om te beginnen uzelf kort even kunnen voorstellen?

I1.1 Hoe lang werkt u al op deze school?

I1.2 Hoe lang werkt u al als directeur?

I1.3 Heeft u ook nog in een andere school gewerkt?

I1.4 Geeft u zelf ook les in de school?

I2. Zou u kort iets meer kunnen vertellen over de school?

I2.1 Wat typeert uw school het meest? (bv. qua visie, sfeer, omgaan met leerlingen, zorgbeleid,...)

I2.2 Wat maakt deze school anders dan andere scholen?

2. Praktijk van flexibele leerwegen op school

Met onderstaande vragen willen we meer inzicht krijgen in welke vormen van flexibele leerwegen worden toegepast in de school, wat de aanleiding hiertoe was en hoe deze praktijken geïmplementeerd werden.

P1. U heeft tijdens het telefonisch interview al verteld dat in deze school **praktijk X** wordt toegepast.

Kan u hierover iets meer vertellen?

Kan u hier een voorbeeld van geven? Hoe gaat dit concreet in zijn werk?

Belangrijk: hier zo bijvragen dat je de praktijk scherp in beeld krijgt.

P2. Wat hoopt u hiermee bij de leerlingen te bereiken (doelstelling)?

P3. Wat is de visie achter deze praktijk?

Eventueel dezelfde vragen voor **andere praktijken**.

3. Implementatieproces

De volgende vragen gaan over hoe de implementatie van **de praktijk** verlopen is.

IM1. Wat was de aanleiding voor het implementeren van **de praktijk**?

A1.1 Wanneer was dit precies?

A1.2 Wanneer heeft de school dit dan ook echt ingevoerd?

IM2. Hoe heeft u de implementatie precies aangepakt? Hoe bent u te werk gegaan?

IM3. In welke mate werden leerkrachten hierbij betrokken?

IM3.1 Hoe stonden leerkrachten hier in het begin tegenover? Was er veel weerstand?

IM3.2 Was er veel uitval van leerkrachten bij de implementatie?

IM4. In welke mate werden ouders hiervan op de hoogte gebracht?

IM4.1 Hoe en wanneer?

IM4.2 Werden ouders ook betrokken bij het implementatieproces?

IM5. Heeft u beroep gedaan op externe organisaties tijdens het implementatieproces?

IM5.1 (indien ja) Welke organisaties waren dit?

IM6. Waar bent u tegenaan gelopen tijdens de implementatie? Wat zorgde voor moeilijkheden?

4. Betrokken actoren

A1. Nu de **praktijk** al een tijd geïmplementeerd is, welke actoren zijn hier momenteel bij betrokken?

A.2 Wordt er op regelmatige basis overlegd met leerkrachten?

A3. Wat is de rol van de ouders? In hoeverre zijn zij betrokken?

5. Effecten van deze praktijken voor leerlingen en leerkrachten

Om een antwoord te bieden op de tweede onderzoeksvraag: "Wat zijn de effecten van deze praktijken voor leerlingen en leerkrachten", stellen we volgende vragen.

Verder heb ik een paar vragen over de impact van de flexibiliteit op school voor de **leerlingen**.

E1. Hoe ervaren de leerlingen volgens u **de praktijk**?

E1.1 In welke mate zijn ze zich bewust dat hun school 'anders' is?

E1.2 In welke mate zijn de leerlingen enthousiast, verandert dit hun gedrag/motivatie...?

E1.3 Wat vinden ze moeilijk, welke mate van flexibiliteit kunnen leerlingen aan?

E1.4 Wat is hun commentaar op de praktijk?

E1.5 Zijn er verschillen tussen leerlingen qua ervaringen en commentaar erop: welke, hoe komt dit?

E2. Wat is volgens u het effect bij de leerlingen op hun prestaties, welbevinden,...

E2.1 Zijn er ook negatieve effecten? OF Zijn er ook positieve effecten?

E2.2 Hoe gaat de school dit na?

E2.3 In welke mate zijn er verschillen tussen leerlingen: welke leerlingen hebben het meest/minst baat bij de praktijk? Hoe komt dit volgens u?

E2.4 Hoe gaat u met de verschillen in effect om?

E3. In welke mate slaagt de school erin dat wat men met de praktijk hoopt te bereiken ook effectief te realiseren? Waar wel/niet? Hoe komt dit?

Verder willen we u ook een paar vragen stellen over de impact van flexibele leerwegen op de **leerkrachten** hier op school.

E4. Hoe staan de leerkrachten op school over het algemeen tegenover **de praktijk**?

E4.1 Zijn er soms ook klachten of opmerkingen van leerkrachten? (indien ja) waarover dan juist? En hoe gaat u als directeur hier dan mee om?

E4.2 Zijn alle leerkrachten even positief/negatief? Of zijn er grote verschillen tussen leerkrachten? (indien ja) Waaraan ligt dit volgens u?

E5. Ervaren de leerkrachten meer werklast sinds de implementatie van **de praktijk**?

E5.3 Hebben de flexibele leerwegen een invloed op hun motivatie volgens u?

E6. Vindt u dat de specifieke werking hier op school vraagt om een specifiek profiel van leerkrachten?

E6.1 Worden nieuwe leerkrachten gescreend? (indien ja) Hoe gebeurt dit?

E6.2 Volgen leerkrachten bijscholingen? (indien ja) Welke?

6. Randvoorwaarden op micro-, meso- en macroniveau voor succesvolle implementatie

Met deze vragen willen we een beeld krijgen van de randvoorwaarden die directeurs noodzakelijk achten voor een succesvolle implementatie van flexibele leerwegen op school. Verder zijn we geïnteresseerd in welke hindernissen ze tegenkwamen in het implementatieproces.

De volgende vragen gaan over de randvoorwaarden die u als directeur nodig acht voor een succesvolle implementatie van die flexibele leerwegen zoals ze op uw school toegepast worden.

R1. Stel dat een andere school dezelfde praktijk(en) zou willen introduceren. Wat, wie en welk proces is volgens u nodig om de introductie ervan succesvol te beëindigen?

Pols tijdens het gesprek naar:

- De voorbereiding van nieuwe leerkrachten, het bijscholen van leerkrachten
- De organisatie van de school aanpakken (bv. lessenrooster,...)
- Financiële randvoorwaarden (kost, financieel beleid)
- Betrokkenheid en weerstand van leerkrachten
- Visie(ontwikkeling): verankering in de schoolvisie, visie op leerlingen
- De rol van de koepel, het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst
- Lerarenopleiding

R2. Welke hindernissen moet een school overwinnen, waar kan ze tegen aan lopen? Hoe kan ze die hindernissen overwinnen?

R3. In welke schoolcontext kan de introductie van dergelijke praktijk nooit/moeilijk slagen?

R4. Wat zou er volgens u van hogerop veranderd moeten worden opdat scholen meer kunnen experimenteren met vormen van flexibele leerwegen?

7. Toekomst

T1. Hoe ziet u de praktijk in de toekomst verder evolueren?

T2. Wat zijn uw wensen op dit vlak?

T3. Hoe flexibel kunnen/mogen de leerwegen op school worden?

Uitleiding:

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of dingen toe te voegen die hij/zij nog wil zeggen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar

medewerking en er wordt nog eens benadrukt dat er niets zonder zijn/haar toestemming publiek gemaakt zal worden. Ook wordt aan de respondent meegedeeld dat ze op de hoogte zullen gehouden worden van het verdere verloop van het onderzoek, wanneer ze het praktijkboek kunnen verwachten, en dat ze zullen uitgenodigd worden op de studiedag, die zal plaatsvinden op 20 november 2016.

U1. We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen?

U2. Zijn er nog dingen die u belangrijk vindt om te vermelden in verband met flexibele leerwegen?

Ik zou u nogmaals heel hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan het onderzoek.

3. Interviewprotocol leerlingen

Datum:.....Tijdstip:

Respondenten:.....

School (case):

Locatie:.....

Interviewer:

INLEIDENDE VRAGENLIJST: IDENTIFICATIE- EN SITUATIEGEGEVENS

Respondent 1:

V1. Geslacht: M / V

V2. Geboortejaar:.....

V3. Groep/klas

Respondent 2:

V1. Geslacht: M / V

V2. Geboortejaar:.....

V3. Groep/klas

Respondent 3:

V1. Geslacht: M / V

V2. Geboortjaar:.....

V3. Groep/klas

HET INTERVIEW

Inleiding: toelichting en verantwoording

Voor de start van het interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen. Vervolgens wordt wat meer informatie gegeven over het interview. We vertellen de kinderen dat we een onderzoek doen waarbij we in verschillende scholen gaan kijken hoe het eraan toe gaat op school en dat we graag willen weten wat leerlingen daar zelf van vinden. We geven aan dat de dingen die zij vertellen in een boek zullen komen te staan, maar dat hun naam hier niet bij vermeld wordt, dus dat ze ook minder goede dingen over hun school mogen vertellen. Verder benadrukken we ook dat alles wat ze hier zeggen binnen deze vier muren blijft, en dat we niets zullen doorgeven aan de juf/meester of directeur of hun ouders. Er wordt gevraagd of ze het oké vinden als we het interview opnemen.

1. Inleidende vragen

Met deze vragen willen we relevante achtergrondinformatie verkrijgen over de leerlingen en de motieven voor schoolkeuze.

I1. Zullen we een kort kenningsmakingsrondje doen? Kunnen jullie iets meer over jezelf vertellen?

I1.1 In welke klas/groep zit je?

I1.2 Hoe lang zit je al op deze school? Heb je altijd al op deze school gezeten?

I1.3 Wat is je lievelingsvak? Wat vind je het leukste om te doen op school?

I2. Waarom hebben je ouders voor deze school gekozen denk je?

I3. Zou jij zelf ook voor deze school kiezen? Waarom wel/niet?

I4. Is jouw school anders/specialer dan andere scholen?

Indien ja: *Wat maakt dat jouw school anders is?*

Indien nee: *Waaruit maak je dat op?*

Belangrijk: bij het beantwoorden van deze vraag komen de leerlingen misschien al spontaan bij de in de fiches genoemde praktijken, hier dan best meteen op ingaan.

2. Praktijk: Beleving en effect op leerlingen

We selecteren 1 tot maximum 3 praktijken van flexibele leerwegen die aan bod kwamen in de informatiefiches en/of de interviews met andere actoren en proberen aan de hand van onderstaande vragen meer zicht te krijgen op de beleving en evaluatie van die praktijk door de leerlingen.

Praktijk 1 (invullen door vorm van flexibele leerweg op school)

*De directeur/leerkracht heeft ons verteld dat er hier op school gewerkt wordt met **praktijk 1**. Ik wou eens luisteren of jullie mij iets meer konden vertellen over hoe dat precies in zijn werk gaat. Kun je eens even in jezelf terugdenken aan de laatste keer dat jullie met **praktijk 1** gewerkt hebben en dan vertellen wat er juist gebeurde?*

Mogelijke extra bijvragen:

P1. Wat deed de leerkracht dan juist?

P2. Wat deden jullie/deed jij?

P3. Hoe voelde je je hierbij?

P4. Waarom doet de leerkracht dat op die manier?

P5. Gaat het altijd op dezelfde manier? Is het ooit anders geweest (welke verandering dan?)

P6. Is dit anders dan in andere scholen?

P7. Zijn er verschillen tussen leerlingen?

- **Beleving praktijk 1**

*B1. Wat vind je van deze **praktijk**?*

B1.1 Wat vind je er leuk of goed aan?

B1.2 En wat vind je er minder leuk aan?

B2. Als jij verbeteringen mocht aanbrengen, wat zou je dan veranderen? En hoe zou je dat doen?

B3. Vertellen jullie thuis soms over wat jullie op school doen (met betrekking tot **praktijk 1**)

B3.1 (indien ja) Wat vertel je daar dan over?

B3.2 (indien ja) Wat vinden jouw ouders daarvan?

B3.3 (indien nee) Waarom niet?

- **Effect praktijk 1**

E1. Denk je dat je door deze praktijk beter leert of liever naar school gaat dan als je in een school zou zitten waar ze die praktijk niet gebruiken?

E1.1 Is dat hetzelfde voor je klasgenootjes?

E1.2 Voor wie geldt dat meer of minder en waarom?

Praktijk 2 (invullen door vorm van flexibele leerweg op school)

Op dezelfde manier te werk gaan als hierboven.

Praktijk 3 (invullen door vorm van flexibele leerweg op school)

Op dezelfde manier te werk gaan als hierboven.

3. Welbevinden en participatie op school

W1. Ik voel me goed op deze school, omdat... (vul aan)

W2. Als je jouw school een kleur zou mogen geven, welke kleur zou dat dan zijn? (of: Op welk dier lijkt jouw school?) Waarom?

Hierbij vragen naar het verband met de besproken praktijken

W3. Heb je het gevoel dat je je mening kan zeggen in de klas/op school?

W3.1 (indien ja) In welke mate wordt daar ook rekening mee gehouden?

W3.2 (indien nee) Hoe komt dit?

W4. Hebben jullie ooit al opmerkingen of kritiek gegeven (tegen de leerkracht) over één van de **praktijken** die we net besproken hebben?

W4.1 (indien ja) Welke opmerkingen waren dat?

W4.2 (indien ja) Wat heeft de leerkracht hier mee gedaan?

W4.3 (indien nee) *Hoe komt dit?*

W5. *Is er een leerlingraad op school?*

5.1 (indien ja) *Zijn de **praktijken** die we net besproken hebben ooit al eens besproken op de leerlingenraad?*

5.2 (indien ja) *Wat heeft de school daar dan mee gedaan?*

Uitleiding

Aan het einde van het interview krijgen de leerlingen de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven en worden ze bedankt voor hun medewerking.

U1. *Dan zijn we aan het einde van het interview gekomen. Zijn er nog belangrijke dingen die jullie nog graag willen vertellen over jullie school?*

U2. *Hebben jullie nog vragen voor mij?*

Dan wil ik jullie allemaal heel hard bedanken om hier te vertellen over jullie school.

4. Interviewprotocol ouders

Datum:.....Tijdstip:

Respondent:.....

School (case):

Locatie:.....

Interviewer:

INLEIDENDE VRAGENLIJST: IDENTIFICATIE- EN SITUATIEGEGEVENS

Respondent 1:

V1. Geslacht: M / V

V2. Geboortjaar:.....

V3. Aantal kinderen:

V4. Leeftijd kinderen:

V5. Aantal kinderen op deze school:

V6. Leeftijd + klas/groep:

Respondent 2:

V1. Geslacht: M / V

V2. Geboortjaar:.....

V3. Aantal kinderen:

V4. Leeftijd kinderen:

V5. Aantal kinderen op deze school:

V6. Leeftijd + klas/groep:

HET INTERVIEW

Inleiding: toelichting en verantwoording

Voor de start van het interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen. Vervolgens wordt wat meer informatie gegeven over (het doel van) het onderzoek. De ouders hebben hierover nog geen/weinig informatie gekregen (enkel via de directeur). We verduidelijken waarom het interview plaatsvindt en waartoe de informatie die tijdens het interview verkregen wordt, zal dienen. Verder geven we aan dat de gegevens anoniem verwerkt zullen worden; de naam van de school zal genoemd worden in het praktijkboek, maar de naam van de ouders niet. Het is belangrijk om aan te geven dat we niet enkel positieve zaken willen horen en dat ze zeker ook minder goede dingen over de school mogen benoemen. Het is belangrijk om hierbij te benadrukken dat het gehele interview op geen enkele manier publiek gemaakt zal worden, of dat de inhoud ervan zal doorgegeven worden aan de directeur of leerkracht en dat er, alvorens iets te publiceren, er steeds toestemming van de respondent gevraagd zal worden. Er wordt verder toestemming gevraagd om het interview op te nemen en de respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking.

1. Inleidende vragen

Met deze vragen willen we relevante achtergrondinformatie over de ouders, hun kinderen en de school verzamelen.

I1. Zou u om te beginnen uzelf kort even kunnen voorstellen?

I1.1 Hoeveel kinderen heeft u?

I1.2 Hoe oud zijn uw kinderen?

I1.3 Gaan/gingen alle kinderen hier naar school?

I2. Waarom heeft u voor *deze school* gekozen?

I3. (indien niet gevat door vraag I2) Is deze school volgens u anders dan andere scholen?

I3.1 (Indien ja) Wat maakt deze school anders of speciaal?

I3.2 (Indien nee) Waaruit maakt u dat op?

Kan u daar iets meer over vertellen? Kan u een voorbeeld geven? Hoe gaat dat precies in zijn werk? (en andere vragen uit puntje 2)

2. Praktijken van flexibele leerwegen

Met deze vragen willen we nagaan in hoeverre ouders op de hoogte zijn van de flexibele leerwegen waar de school mee werkt.

Deze school past een aantal flexibele leerwegen toe.

(indien deze term hen niets zegt, praktijken benoemen - **invullen**)

P1. Welke van deze leerwegen kent u?

(indien al (een aantal) benoemd in I2 of I3: hiernaar verwijzen en vragen of er nog andere zaken gebeuren op school)

Bv. U zei net al dat er op deze school gewerkt wordt met ... Zijn er nog flexibele leerwegen die de school toepast?

(indien geen weet van, zelf benoemen en vragen hoe dit volgens hen komt)

Bv. De directeur vertelde ons dat er gewerkt wordt met....

P2. Wat weet u hierover? Kan u hier iets meer over vertellen?

P3. Waarom doet de school dit op deze manier volgens u?

3. Communicatie tussen de ouders en de school m.b.t. flexibele leerwegen

C1. Wanneer en op welke manier nam u kennis van het bestaan van deze flexibele leerwegen?

C2. In welke mate en op welke manier communiceert de school over deze flexibele leerwegen tijdens het schooljaar?

C3. In welke mate wordt u als ouder mee betrokken in de uitvoering van de *praktijk*?

C3.1 Zijn er ouders die meer/minder betrokken worden?

C3.2 Was u ook (of wel) betrokken bij de ontwikkeling van de *praktijk*?

C3.3 In hoeverre zijn ouders betrokken bij de bijsturing van de *praktijk*?

C4. (indien **geen/weinig** betrokkenheid)

C4.1 Hoe komt dit volgens u?

C4.1 Zou u meer betrokken willen zijn?

C4.2 Wat zou u dan precies willen doen? Waarin zou u mee willen beslissen?

C5. (indien **wel** betrokkenheid)

Met onderstaande vragen willen we zicht krijgen op hoe ouders de flexibele leerwegen op school ervaren/wat ze hiervan vinden.

C5.1 Hoe komt die betrokkenheid precies tot stand? (wie is de drijvende kracht hierachter?)

C5.2 Uit wat bestaat die betrokkenheid juist? Kan u eens een voorbeeld geven?

Met deze vragen willen we nagaan hoe en op welke manier de school de flexibele leerwegen communiceert naar ouders toe, alsook in hoeverre ouders betrokken worden bij de ontwikkeling, uitvoering en bijsturing van de flexibele leerwegen op school.

C5.3 Hebben jullie ooit al kritiek gehad op de flexibele leerwegen of suggesties gedaan voor de verbetering of aanpassing van de flexibele leerwegen?

- Over welke suggesties gaat het dan precies?
- Heeft de school hier iets mee gedaan?

4. Beleving van de praktijk door de ouder(s)

B1. Vertellen uw kinderen thuis soms over deze *praktijken*?

B1.1 Wat vertellen ze dan juist?

B1.2 *Wat maakt u daaruit op met betrekking tot wat ze ervan vinden?*

De volgende vragen peilen naar de effecten van de praktijken op leerlingen.

B1.3 (Indien meerdere kinderen) *Is er een verschil tussen uw kinderen onderling?*

B2. *Wat vindt u er zelf van?*

B2.1 *Wat zijn de sterke aspecten (qua idee / qua uitvoering)*

B2.2 *Wat zijn de minder goede aspecten (qua idee / qua uitvoering)*

B3. *Als u zelf verbeteringen zou mogen aanbrengen, zou u dan iets veranderen?*

B3.1 (indien ja) *Wat juist? Hoe zou u dat dan doen?*

B4. *Weet u hoe andere ouders hier tegenover staan?*

B5. *Wat zijn de reacties uit de omgeving?*

5. Effecten van de praktijk op leerlingen

Tot slot hebben we een aantal stellingen, waarbij we willen vragen of u kan aangeven of u hiermee akkoord gaat of niet, en waarom juist.

E1. *Stelling 1: "Ons kind leert beter dankzij de flexibele leerwegen (of vul in door praktijk) die de school aanbiedt."*

(indien akkoord)

- *Waarom?*
- *In welke mate geldt dit ook voor andere kinderen in de klas?*
- *Voor welke leerlingen geldt dit meer/minder en waarom?*

(indien niet akkoord)

- *Is dit voor andere kinderen in de klas anders?*
- *Voor welke leerlingen is dit wel het geval en waarom?*

E2. *Stelling 2: "Ons kind voelt zich beter op school dankzij de flexibele leerwegen (of vul in door praktijk) die de school aanbiedt."*

(indien akkoord)

- *Waarom?*
- *In welke mate geldt dit ook voor andere kinderen in de klas?*
- *Voor welke leerlingen geldt dit meer/minder en waarom?*

(indien niet akkoord)

- *Is dit voor andere kinderen in de klas anders?*
- *Voor welke leerlingen is dit wel het geval en waarom?*
-

E3. Indien er in de evaluatiefiches/door andere actoren iets werd gezegd over het effect bij leerlingen, afoetsen bij de ouders of ze dit herkennen en in welke mate dit ook voor andere klasgenoten geldt.

Bv. *Een leerkracht/de directeur vertelde ons dat de meeste leerlingen beter zelfstandig kunnen werken. Herkent u dit bij uw kind? Kan u daar iets meer over vertellen?*

Uitleiding:

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of dingen toe te voegen die hij/zij nog wil zeggen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking en er wordt nog eens benadrukt dat de gegevens zo anoniem mogelijk verwerkt zullen worden (behalve de naam van de school).

U1. *We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen?*

U2. *Zijn er nog dingen die u belangrijk vindt om te vermelden in verband met de flexibele leerwegen hier op school?*

Ik zou u nogmaals heel hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan het onderzoek. Ik wil nogmaals verzekeren dat wat u net verteld hebt, zo anoniem mogelijk verwerkt zal worden. De naam van de school zal genoemd worden, maar uw naam komt niet in het boek. De volledige inhoud van dit interview wordt niet vrijgegeven en er zal niets gepubliceerd worden zonder uw toestemming.

5. Shortlist

DIRECTEUR

Inleidende vragen

- Zou u om te beginnen uzelf kort even kunnen voorstellen?
Hoe lang werkt u al op deze school? Hoe lang werkt u al als directeur? Heeft u ook nog in een andere school gewerkt? Geeft u zelf ook les in de school?
- Zou u de school in een aantal zinnen kunnen omschrijven?
Wat typeert uw school het meest? (bv. qua visie, sfeer, omgaan met leerlingen, zorgbeleid,...) Wat maakt deze school anders dan andere scholen?

Vragen over de praktijken van flexibele leerwegen

- Tijdens het telefonisch interview heeft u verteld dat er geen klassikale instructie gegeven wordt, maar dat de leerlingen zelfstandig werken aan de hand van oefenboekjes. Hoe gaat dat precies in zijn werk?
Gebeurt dit voor alle vakken? Of zijn er ook vakken waarbij er wel klassikale instructie gegeven wordt? Wat is de visie achter deze praktijk? Wat hoopt u hiermee bij de leerlingen te bereiken (doelstelling)?
- Gelijkaardige vragen over de andere praktijken op school (graadsklassen, atelierwerking)

Vragen over effecten bij leerlingen en leerkrachten

- Hoe ervaren de leerlingen volgens u de graadsklassen?
In welke mate zijn de leerlingen enthousiast over de graadsklassen, verandert dit hun gedrag/motivatie...? Zijn er verschillen tussen leerlingen qua ervaringen en commentaar erop: welke, hoe komt dit?
- Hoe ervaren de leerlingen het zelfstandig werken / individuele traject volgens u?
In welke mate zijn ze zich bewust dat dit 'anders' is dan in andere scholen? In welke mate zijn de leerlingen enthousiast over de het zelfstandig werken, verandert dit hun gedrag/motivatie...? Wat vinden ze moeilijk, welke mate van flexibiliteit kunnen leerlingen aan? Wat is hun commentaar op het zelfstandig werken? Zijn er verschillen tussen leerlingen qua ervaringen en commentaar erop: welke, hoe komt dit?
- Wat is volgens u het effect van de graadsklassen en het zelfstandig werken bij de leerlingen op hun prestaties, welbevinden, ...
Hoe gaat de school dit na? In welke mate zijn er verschillen tussen leerlingen: welke leerlingen hebben het meest/minst baat bij de praktijk? Hoe komt dit volgens u? Hoe gaat u met de verschillen in effect om? In welke mate slaagt de school erin dat wat men met hoopte te bereiken ook effectief te realiseren? Waar wel/niet? Hoe komt dit?
- Hoe staan de leerkrachten op school over het algemeen tegenover de graadsklassen?
Zijn er soms ook klachten of opmerkingen van leerkrachten? (indien ja) waarover dan juist? En hoe gaat u als directeur hier dan mee om? Zijn alle leerkrachten even positief/negatief? Of zijn er grote verschillen tussen leerkrachten? (indien ja) Waaraan ligt dit volgens u? Ervaren de leerkrachten meer werklast sinds de implementatie van de leefgroepwerking? Heeft dit een invloed (gehad) op hun motivatie volgens u?
- Hoe staan de leerkrachten volgens u tegenover het feit dat alle leerlingen zelfstandig werken en er weinig klassikale instructie is?
Zijn er soms ook klachten of opmerkingen van leerkrachten? (indien ja) waarover dan juist? En hoe gaat u als directeur hier dan mee om? Zijn alle leerkrachten even positief/negatief? Of zijn er grote verschillen tussen leerkrachten? (indien ja) Waaraan ligt dit volgens u? Ervaren de leerkrachten meer werklast sinds de implementatie van

die specifieke manier van werken? Heeft dit een invloed (gehad) op hun motivatie volgens u?

- Vindt u dat de specifieke werking hier op school vraagt om een specifiek profiel van leerkrachten?
Worden nieuwe leerkrachten gescreend? (indien ja) Hoe gebeurt dit? Volgen leerkrachten bijscholingen? (indien ja) Welke? Hoe worden leerkrachten ondersteund?

Vragen over het implementatieproces

- Wat was de aanleiding voor het implementeren van individuele trajecten en het 'afschaffen' van klassikale instructie?
Wanneer was dit precies? Wanneer heeft de school dit dan ook echt ingevoerd?
- Hoe heeft u de implementatie precies aangepakt? Hoe bent u te werk gegaan?
- In welke mate werden leerkrachten hierbij betrokken?
Hoe stonden leerkrachten hier in het begin tegenover? Was er veel weerstand? Was er uitval van leerkrachten bij de implementatie?
- In welke mate werden ouders op de hoogte gebracht van die veranderingen?
Hoe en wanneer? Werden ouders ook betrokken bij het implementatieproces?
- Waar bent u tegenaan gelopen tijdens de implementatie? Wat zorgde voor moeilijkheden?

Randvoorwaarden voor implementatie

- Stel dat een andere school dezelfde praktijken zou willen introduceren. Wat, wie en welk proces is volgens u nodig om de introductie ervan succesvol te beëindigen?
- Welke hindernissen moet een school overwinnen, waar kan ze tegen aan lopen? Hoe kan ze die hindernissen overwinnen?
- In welke schoolcontext kan de introductie van dergelijke praktijk nooit/moeilijk slagen?
- Wat zou er volgens u van hogerop veranderd moeten worden opdat scholen meer kunnen experimenteren met vormen van flexibele leerwegen?

Toekomst

- Hoe ziet u de praktijk in de toekomst verder evolueren? Wat zijn uw wensen op dit vlak? Hoe flexibel kunnen/mogen de leerwegen op school worden?

LEERKRACHT

Inleidende vragen

- Zou u om te beginnen uzelf kort even kunnen voorstellen?
Hoe lang geeft u al les? Hoe lang werkt u al op deze school? In welk leerjaar geeft u les? Heeft u ook nog andere taken op school?
- Zou u de school in een aantal zinnen kunnen omschrijven?
Wat typeert uw school het meest? (bv. qua visie, sfeer, omgaan met leerlingen, zorgbeleid,...) Wat maakt deze school anders dan andere scholen?

Vragen over de praktijken

- We hebben vernomen dat in deze school wordt gewerkt met graadsklassen in plaats van gewone jaarklassen. Kan u hierover iets meer vertellen? Hoe gaat dit in zijn werk?
Wat hoopt u (of de school) te bereiken door leerlingen in leefgroepen te groeperen?
Vindt u dat dit specifieke competenties of een specifiek profiel als leerkracht vraagt?
Welke?
- De directeur heeft ons ook al verteld dat er in de school weinig tot geen gebruik wordt gemaakt van klassikale instructie maar dat leerlingen individueel en zelfstandig werken.
Hoe pakt u dit als leerkracht aan? Kan u hier een voorbeeld van geven? Hoe gaat dit concreet in zijn werk? In welke mate heeft u zicht op hoe andere leerkrachten dit aanpakken? Vraagt die individuele werking om specifieke competenties of een specifiek profiel als leerkracht volgens u? (Indien ja) welke? Heeft u hier ooit al bijscholing voor gevolgd?

Vragen over beleving van de praktijken

- Wat vindt u van het feit dat er bijna geen klassikale instructie wordt gegeven maar dat leerlingen zelfstandig werken?
Welke gevolgen heeft dat voor de organisatie en voorbereiding van je lessen? En wat is de impact ervan op het lesverloop? Welke gevolgen heeft het zelfstandiger werken van de leerlingen voor u als leerkracht op vlak van motivatie, werklast, welbevinden,...?
- Sluit uw mening aan bij die van de meeste andere leerkrachten?

Vragen over de effecten op leerlingen

- Hoe ervaren de leerlingen volgens u de graadsklassen?

In welke mate zijn de leerlingen enthousiast over de graadsklassen, verandert dit hun gedrag/motivatie...? Zijn er verschillen tussen leerlingen qua ervaringen en commentaar erop: welke, hoe komt dit?

- Hoe ervaren de leerlingen het zelfstandig werken / individuele traject volgens u?
In welke mate zijn ze zich bewust dat dit 'anders' is dan in andere scholen? In welke mate zijn de leerlingen enthousiast over de het zelfstandig werken, verandert dit hun gedrag/motivatie...? Wat vinden ze moeilijk, welke mate van flexibiliteit kunnen leerlingen aan? Wat is hun commentaar op het zelfstandig werken? Zijn er verschillen tussen leerlingen qua ervaringen en commentaar erop: welke, hoe komt dit?
- Wat is volgens u het effect van de graadsklassen en het zelfstandig werken bij de leerlingen op hun prestaties, welbevinden, ...
In welke mate zijn er verschillen tussen leerlingen: welke leerlingen hebben het meest/minst baat bij de praktijk? Hoe komt dit volgens u? Hoe gaat u met de verschillen in effect om? In welke mate slaagt de school erin dat wat men met hoopte te bereiken ook effectief te realiseren? Waar wel/niet? Hoe komt dit?

Vragen over de communicatie met de ouders

- In welke mate worden ouders op de hoogte gebracht van de flexibele leerwegen op school en hoe de leefgroepwerking en het zelfstandig werken in zijn werk gaat?
Wanneer worden ouders hierover geïnformeerd? Hoe gebeurt dit?
- Is het al gebeurd dat ouders opmerkingen geven of vragen stellen over de praktijk(en)?
Welke opmerkingen, suggesties, vragen waren dit? Hoe bent u en/of de school daar vervolgens op ingegaan?
- In welke mate kiezen ouders voor deze school omwille van de specifieke werking die de school aanbiedt? Over welke ouders of type ouders gaat het meestal?

Vragen over de implementatie

- Werkte u op deze school voor het individueel werken toegepast werd? Heeft u zelf nog wel klassikaal lesgegeven hier op school? Of heeft u de werking van de school altijd gekend zoals ze nu is?
- In welke mate en hoe bent u/het leerkrachtenteam betrokken geweest in de ontwikkeling ervan? In welke mate en hoe wordt u betrokken in de evaluatie en/of bijsturing ervan?
Wie beslist over bijsturing?
- Hoe is die implementatie verlopen? Was er veel weerstand of waren leerkrachten meteen mee?

Randvoorwaarden voor implementatie

- Stel dat een andere school dezelfde praktijken zou willen introduceren. Wat, wie en welk proces is volgens u nodig om de introductie ervan succesvol te beëindigen?
- Welke hindernissen moet een school overwinnen, waar kan ze tegen aan lopen? Hoe kan ze die hindernissen overwinnen?
- In welke schoolcontext kan de introductie van dergelijke praktijk nooit/moeilijk slagen?
- Wat zou er volgens u van hogerop veranderd moeten worden opdat scholen meer kunnen experimenteren met vormen van flexibele leerwegen?

Toekomst

- Hoe ziet u de praktijk in de toekomst verder evolueren? Wat zijn uw wensen op dit vlak? Hoe flexibel kunnen/mogen de leerwegen op school worden?

LEERLINGEN

Inleidende vragen

- Zullen we een kort kenningsmakingsrondje doen? Kunnen jullie iets meer over jezelf vertellen? In welke klas/groep zit je? Wie is jouw juf/meester? Hoe lang zit je al op deze school? Heb je altijd al op deze school gezeten? Wat is je lievelingsvak? Wat vind je het leukste om te doen op school?
- Waarom hebben je ouders voor deze school gekozen denk je? Zou jij zelf ook voor deze school kiezen? Waarom wel/niet?
- Is jouw school anders/specialer dan andere scholen?

Vragen over de praktijken op school en beleving hiervan

- De directeur/leerkracht heeft ons verteld dat de juffen en meesters hier op school niet zo vaak les geven voor heel de klas, maar dat jullie allemaal zelf een bundeltje hebben met opdrachten. Ik wou eens luisteren of jullie mij iets meer konden vertellen over hoe dat precies in zijn werk gaat. Kun je eens even in jezelf terugdenken aan de laatste keer dat jullie met zo'n bundeltje gewerkt hebben en dan vertellen wat er juist gebeurde?
Wat deed de leerkracht dan juist? Wat deden jullie/deed jij? Waarom doet de leerkracht dat op die manier? Gaat het altijd op dezelfde manier? Is het ooit anders geweest?
- Wat vinden jullie ervan dat je zelf moet werken met een bundel?
Wat vind je er leuk of goed aan? En wat vind je er minder leuk aan?

- Als jij verbeteringen mocht aanbrengen, wat zou je dan veranderen?
- Denk je dat je doordat je zelfstandig moet werken met een bundel beter leert of liever naar school gaat dan als je in een school zou zitten waar de juf of meester gewoon les geeft? Is dat hetzelfde voor je klasgenootjes? Voor wie geldt dat meer of minder en waarom?

Vragen naar welbevinden

- Ik voel me goed op deze school, omdat... (vul aan)
- Als je jouw school een kleur zou mogen geven, welke kleur zou dat dan zijn? (of: Op welk dier lijkt jouw school?) Waarom?
- Heb je het gevoel dat je je mening kan zeggen in de klas/op school?

ouders

Inleidende vragen

- Zou u om te beginnen uzelf kort even kunnen voorstellen?
Hoeveel kinderen heeft u? Hoe oud zijn uw kinderen? Gaan/gingen alle kinderen hier naar school?
- Waarom heeft u voor deze school gekozen?
- Is deze school volgens u anders dan andere scholen?

Vragen over de praktijken op school

- Deze school past een aantal flexibele leerwegen toe. Welke van deze leerwegen kent u? Wat weet u hierover? Kan u hier iets meer over vertellen? Waarom doet de school dit op deze manier volgens u?

Vragen over communicatie met de school

- Wanneer en op welke manier nam u kennis van het bestaan van deze flexibele leerwegen?
- In welke mate en op welke manier communiceert de school over deze flexibele leerwegen tijdens het schooljaar?
- Hebben ouders inpraak in beslissingen omtrent de werking?

Vragen over beleving van de praktijk

- Vertellen uw kinderen thuis soms over het feit dat ze individueel werken?
Wat vertellen ze dan juist? Wat maakt u daaruit op met betrekking tot wat ze ervan vinden?
- Wat vindt u er zelf van?
Wat zijn de sterke aspecten en wat zijn de minder goede aspecten?
- Als u zelf verbeteringen zou mogen aanbrengen, zou u dan iets veranderen?
- Weet u hoe andere ouders hier tegenover staan?
- Wat zijn de reacties uit de omgeving?

Vragen over de effecten op leerlingen

- Stelling 1: "Ons kind leert beter dankzij de individuele instructie die de school aanbiedt."
- Stelling 2: "Ons kind voelt zich beter op school dankzij de graadsklassen op school"

Bijlage 2: Codeboom in NVivo

CODE	OMSCHRIJVING
Inleiding	Bv. Inleiding door interviewer i.v.m. het project
Voorstelling	Introductie van de respondent.
Schoolkenmerken	Wat typeert de school?
Praktijken	
Co-teaching	Met twee of meer voor de klas.
Focusleerkrachten	GOVA: binnen de eerste en tweede graad worden de lessen voorbereid door focusleerkrachten.
Individuele trajecten	Wanneer leerlingen een persoonlijk leertraject volgen.
Kangoeroeklas	Sterke leerlingen komen x-aantal uur samen voor extra uitdaging.
Leefgroepoverschrijdende atelierwerking	Atelierwerking of stamgroepwerking. Leerlingen komen x-aantal uur per week samen met leerlingen uit andere leefgroepen om aan een project of atelier te werken.
Multileeftijdsklassen	Praktijken binnen klasgroepen met meerdere leeftijden samen. = graadklassen = talentgroepen = leefgroepen. Ook wanneer het gaat over projectwerking of talentenwerking binnen de multileeftijdsklas mag dit hier geplaatst worden.
Niveaugroepen	Leerlingen krijgen les/werken binnen de klas of klasoverschrijdend in niveaugroepen voor bepaalde vakken.
Peer tutoring	Leerlingen leren van elkaar.
Schakelklas	Klas tussen K3 en L1
Trapklassen	Overlappende graadklassen: (L1-L2) - (L2-L3) - (L3-L4) enzovoort
Vakankers	GOVA. Binnen de derde graad wordt les gegeven door vakleerkrachten (zoals in het S.O.).
Implementatieproces	
Aanleiding	Info over de aanleiding voor de start van de praktijk(en), maar ook over de aanleiding om praktijk aan te passen, bij te sturen
Concrete aanpak implementatie	Info over de concrete stappen ivm implementatie.
Randvoorwaarden voor implementatie	Op welke manier moet de praktijk geïmplementeerd worden om de slaagkansen te optimaliseren?

Effecten leerkrachten

Jobsatisfactie of werkprivebalans	Haalt de lkr motivatie en voldoening uit de specifieke werking. Info over de werklust.
Nascholing en samenwerking externen	Volgen de leerkrachten bepaalde nascholingen ivm de praktijk(en)? Waar haalt de school haar mosterd?
Overleg tussen leerkrachten	Hoe wordt overleg gepleegd tussen de schoolteamleden? Formeel en informeel

Effecten leerlingen

Ervaringen (anders)	Beseffen de leerlingen dat de school/praktijken anders zijn dan in andere scholen
Leerlingenpubliek	Heeft het feit dat de school bepaalde praktijken toepast, een effect op het aantrekken van een specifiek leerlingenpubliek?
Leerprestaties	Effect op prestaties. Leren de leerlingen meer/beter?
Welbevinden of gedrag	Heeft de specifieke werking een effect op het welbevinden/gedrag? Voelen lln zich beter/slechter? Meer/minder probleemgedrag?
Zittenblijven en einde lagere school	Neemt zittenblijven toe of af? kan zittenblijven nog? Wat als een kind de eindtermen niet heeft bereikt voor bepaalde vakken op 12 jarige leeftijd?

Ouderbetrokkenheid

Hoe worden ouders betrokken bij de school?

Randvoorwaarden

Beleid	Wat is belangrijk in de regelgeving (Vlaams niveau)? Beleid van de school? Barrieres?
Competenties lkrn	Welke leerkrachtcompetenties zijn specifiek voor deze praktijk?
Generaliseerbaarheid	Zijn de praktijken iets wat andere scholen ook zouden moeten kunnen? Zouden alle scholen/leerlingenpublieken baten bij een aanpak zoals bij jullie?

Toekomst

Hoe ziet u de toekomst? wat wil je nog veranderen?

Bijlage 3: Draaiboek focusgesprekken

Draaiboek Focusgroep 'Flexibele leerwegen' 19 april 2016 voor begeleider (en degene die noteert)

VOORAF

Even focusgroep situeren. Doel is om...

- 1) kennis te maken met een aantal praktijken, die ze kennen of in hun school toegepast worden, en op te lijsten hoe die praktijken mogelijk werden en waarop er gebotst werd bij de ontwikkeling en uitvoering ervan, en hoe er daar dan mee werd omgegaan.
- 2) een aantal stellingen rond flexibele leerwegen ter discussie aan de groep voor te leggen.

Input in de focusgroepen wordt meegenomen in het onderzoek. We hopen echter ook dat ze van elkaar zullen leren tijdens de focusgroep.

STARTRONDE

Werkwijze

Je zegt dat je een rondje gaat doen ter kennismaking. Elke deelnemer rond tafel beantwoordt de vragen (enkele minuten per deelnemer). Het is niet de bedoeling dat ze op elkaar reageren.

Vragen

- 1) Wie zit er rond tafel? (naam + functie)
- 2) Op basis van welke vraag / interesse / verhaal schreef je je in voor deze studiedag en focusgroep?

Mogelijkheid tot doorvragen: In welke mate persoonlijke interesse of gedeelde interesse in school of werkplek, en in welke mate van terugkoppeling voorzien na deze studiedag?

RONDE 1

Werkwijze

- 1) Gesprek in duo of trio. Geef per groep een individueel notitieblad (1 blad per persoon in groep) en de voorbereiding voor het plenum (1 blad per groep). Zeg dat men elkaar gaat interviewen. Dit betekent dat het verhaal van de andere persoon centraal staat. Het is niet de bedoeling dat ze ondertussen eigen ervaringen of opmerkingen binnenbrengen. Iedereen komt sowieso aan bod. De interviewer noteert op het blad

(indien trio, wordt dit de derde persoon). Dit vragen we zodat we de input nog kunnen gebruiken voor het onderzoek. Ter voorbereiding van het plenum is er ook een blad met vragen. Ook hierop kan genoteerd worden. Zorg dat de groep weet wie verslag zal uitbrengen.

- 2) Plenum: elk groepje krijgt om de beurt het woord om verslag uit te brengen. Andere deelnemers kunnen enkel verduidelijkende vragen stellen (ik zou hier proberen niet in discussies of beoordeling van praktijken te belanden). Eventueel kan je het plenum eindigen met eens te polsen bij enkelen wat ze onthouden hebben uit de verhalen.

Vragen

- 1) Zie bladen (best eens vragen met hen overlopen)
- 2) Plenum: op basis van vragen op blad voorbereiding plenum.

Mogelijkheid tot doorvragen (na verhaal van elke groep):

- 3) Nadat elke groep conclusies heeft voorgelegd, vragen of ze mogelijke tips hebben voor deelnemers die graag een praktijk zouden willen implementeren, maar veel hindernissen zien (misschien even resumeren en verwijzen naar bepaalde groep)
- 4) Ook interessant om nu te polsen naar welke genoemde randvoorwaarden als het meest cruciaal worden ervaren (bv. decretale mogelijkheden / bepaald profiel directeur,...), alsook in het algemeen naar wat scholen verhindert om met flexibele leerwegen te starten en/of ze te implementeren.
- 5) In SO: even aftoetsten: vaststelling dat flexibele leerwegen weinig in structurele zin gebruikt worden (vooral uitzonderingen voor individuele leerlingen). Wat vinden ze hiervan? Hoe komt dit volgens hen? Hoe naar structureel niveau brengen: wat is hier voor nodig?

RONDE 2

Werkwijze

Stelling formuleren, en hen hierop laten reageren. Gesprek laten lopen, hier fungeren als moderator.

Stellingen

1. De overheid zou scholen meer kunnen stimuleren om flexibele leerwegen te implementeren.

Indien ja, wat zou ze kunnen doen? Waar werkt de overheid dit net tegen?

Indien nee, waar liggen dan de mogelijkheden? Hoe kan de overheid die mogelijkheden beter in de verf zetten?

2. Flexibele leerwegen geven teveel aandacht aan de individuele leerling, en dreigen daardoor het leren en leven in een klasgroep te ondergraven.

EINDRONDE

Werkwijze

Zie startronde

Vragen

- 1) Wat neem je mee vanuit deze studiedag naar je werkplek? of
- 2) Welke stappen wil je op basis van deze studiedag nu nemen op je werkplek?

INDIVIDUEEL NOTITIEBLAD GESPREK IN DUO / KLEINE GROEP

NAAM (school + functie):

Startvraag: Zijn er op uw school concrete praktijken, die u flexibele leerwegen zou kunnen noemen, of kent u in uw omgeving dergelijke concrete schoolpraktijken?

Indien ja: beantwoord enkel vraag 1+2 (zie voor- en achterkant van dit blad)

Indien nee: beantwoord enkel vraag 3 (zie achterkant van dit blad)

INDIEN JA:

Vraag 1: de praktijk

- a) Benoem de praktijk (best beperken tot 1 praktijk, maximum 2).
Probeer vervolgens zo concreet mogelijk te vertellen hoe de praktijk eruit ziet: wat doet men, wie is er betrokken, wat was de aanleiding voor de praktijk (waarom kwam de praktijk er, rol context school), wat vinden de betrokkenen van de praktijk, wat was/is uw rol in de totstandkoming/uitvoering van de praktijk? Zicht op de effecten ervan voor leerlingen?
- b) Ziet u verbanden (gelijkenissen en/of verschillen) tussen uw verhaal over de praktijken en wat deze ochtend in de lezing en getuigenissen aan bod kwam? Welke?

Vraag 2: totstandkoming van de praktijk

- a) Reconstrueer de totstandkoming van de praktijk van de start tot nu (in zoverre u hier zicht op hebt).

- b) Welke stappen zijn ondertussen gezet geweest, wat was noodzakelijk om de praktijk te realiseren (succesfactoren), welke hindernissen heeft de school overwonnen? Waar botst de school nu nog tegen aan?

INDIEN NEE:

Vraag 3

- a) Hoe komt dit, denkt u?
- b) In welke mate hoorde u in de ochtendsessie praktijken die wel ingang zouden kunnen vinden in de toekomst (in de eigen school / scholen waarmee u in uw omgeving in aanraking komt)? Benoem die praktijken en ga vervolgens na welke stappen daartoe gezet moeten worden om ze te realiseren of welke randvoorwaarden vervuld zouden moeten zijn.

VOORBEREIDING PLENUM

- Beslis over welke praktijk jullie willen vertellen in de grote groep (maximum 2 praktijken). Vertel bondig over welke praktijk het gaat. Hoe ziet ze eruit en waarom werd beslist om die praktijk te realiseren?
- Bepaal op basis van de individuele verhalen
 - a) de randvoorwaarden die als noodzakelijk werden beschouwd om de praktijk te realiseren en succesvol te kunnen uitvoeren?
 - b) welke hindernissen overwonnen moesten worden en/of waar men nu tegen aan loopt?
 - c) oorzaken voor het niet-realiseren of kennen van flexibele leerwegen.

Appendix: Informatiefiches

Basisonderwijs

<p>1. Mijn school (Hasselt)</p> <p>http://www.kt-scholengroep.be/ Correspondent: Wim Lambrechts (directeur) Demografische kenmerken: In Mijn school zitten 24 kinderen in de kleuterafdeling en 28 kinderen in het lager onderwijs.</p>	
Praktijken	<p>1. Leergroepen</p> <p>Mijn school te Hasselt heeft een sterk ontwikkelingsgerichte visie en zet sterk in op curriculumdifferentiatie. De kinderen zijn ingedeeld in twee leergroepen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leergroep 1: Kinderen t.e.m. 6-7 jaar. Deze groep wordt begeleid door twee leerkrachten: een kleuterleidster en een leerkracht die focust op voorbereidende taal- en rekenvaardigheden. Doordat 5-jarigen samen zitten met oudere leerlingen, kunnen snelle kinderen sneller leren lezen. - Leergroep 2: 7-8 tot 12jarigen. Ook deze groep wordt begeleid door twee leerkrachten: een leerkracht die focust op taal en wereldoriëntatie en een leerkracht die focust op wiskunde en Frans. In Mijn school worden leerkrachten ingezet op basis van hun talent. <p>2. Niveaugroepen</p> <p>De leerplandoelen en de eindtermen worden gevolgd aan de hand van, door de school ontwikkelde, domeinspecifieke mijlpalen. Deze mijlpalen zijn belangrijke schakeldoelen (bv. tot 10 tellen, tot 100 tellen, woorden lezen, zinnen lezen, enzovoort). De mijlpalen vormen de basis voor een indeling in 7 niveaugroepen voor taal en 7 niveaugroepen voor wiskunde (bv. de 10-tellers, de 100-tellers, de probleemoplossers, de letterzetter, de woordenzoekers, de zinnenlezers, enzovoort). De leerlingen zitten gedurende een deel van de dag in deze niveaugroepen.</p> <p><i>Aanpak.</i> De werking in niveaugroepen is een combinatie van instructie en zelfstandig werk. Zij die meer hulp nodig hebben, krijgen de nodige heuristieken, stappenplannen of materialen ter ondersteuning.</p> <p><i>Flexibiliteit.</i> Binnen de niveaugroepen is de leerstof onderverdeeld in verschillende tussenstappen. Elke tussenstap wordt voorafgegaan en afgesloten met een inhoudelijke test. Op basis hiervan wordt de beginsituatie regelmatig opnieuw bepaald zodat alle kinderen op het juiste niveau instructie krijgen. Kinderen kunnen van de ene naar de andere niveaugroep overstappen als ze een mijlpaal hebben bereikt.</p> <p><i>Eindmeet.</i> De eindtermen worden nagestreefd bij elk kind. Dankzij de werking in niveaugroepen ontwikkelt elk kind op zijn eigen tempo. Indien de ontwikkeling trager verloopt, wordt dit uitgebreid besproken met de ouders. De meeste kinderen beëindigen de lagere school op 12-jarige leeftijd.</p>

	<p><i>Evaluatie.</i> Wekelijks vinden groeigesprekken plaats waarin de ontwikkeling van kinderen die vertraging oplopen wordt besproken. Voortdurend zoeken leerkrachten naar acties die de ontwikkelingsperspectieven van alle kinderen ondersteunen. Kinderen worden gevolgd via het kindvolgsysteem. Hiervoor wordt samengewerkt met het CEGO. De kinderen worden breed geëvalueerd op basis van toetsen en observaties. De evaluatie wordt bijgehouden in een doelenrapport. In dit doelenrapport worden behaalde doelstellingen aangekruist en wordt er een onderscheid gemaakt tussen vijf niveaus van beheersing (Ik kan het nog niet -> ik kan het met materiaal -> ik kan het al maar nog tijd nodig -> ik kan het).</p> <p>3. Projectwerk</p> <p>Tijdens projectwerk gaan kinderen niveau-onafhankelijk met elkaar aan de slag. Zij groeperen zich samen met de leerkrachten in een aantal interessegroepen rond een gemeenschappelijk thema. Hierbinnen gaan zij elk op hun niveau aan de slag. Op deze manier wordt er zeer sterk ingezet op het samen leren van elkaar. De output van elk project demonstreren de leerlingen aan elkaar en aan hun ouders.</p>
Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	Kinderen laten ontwikkelen op hun eigen tempo. Welbevinden en betrokkenheid vormen voorwaarden voor het leren.
Aanleiding	Mijn school bestaat zes jaar. De schoolvisie is ontstaan vanuit de onderwijsontwikkelingen op dat moment: Positieve psychologie, talentontwikkeling, enzovoort.
Initiatiefnemers	Een aantal mensen vanuit UCLL (de voormalige KLIM) en een aantal mensen uit de scholengroep werkten samen het idee uit.
Betrokken actoren	De school werkt samen met het CEGO.
Investering	De werking vraagt dat de leerkrachten zich kunnen vinden in de visie van de school. Er wordt ervaringsgericht gewerkt. De leerkrachten bewaken de leerdomeinen en de accenten in de leerplannen. Materialen worden samen ontwikkeld. Dit vergt veel overleg, tijd en inzet. De handleiding omvat een eclectische manier om om te gaan met leerstof en materiaal.
Evaluatie	De school probeert bij te houden hoe de leerlingen het doen in het voortgezet onderwijs. Hieruit komen positieve resultaten, vooral wat betreft zelfstandig werken. De eerste doorlichting resulteerde in een (beperkt) gunstig advies.
Toekomst	Momenteel heeft de school een klein leerlingenaantal. Dit heeft tot nadeel dat er weinig leeftijdsgenoten zitten in de klas, wat gevolgen kan hebben voor de sociale vaardigheden. De netwerken zijn vrij beperkt. De bedoeling is om in de toekomst uit te breiden.

	Bij een uitbreiding zou men de huidige werking kopiëren (2 units i.p.v. 1 unit). De kinderen zouden dus ook in leeftijdsheterogene klassen worden ingedeeld. Verder is er nog een weg af te leggen wat betreft de rolverdeling tussen de leerkrachten. De school is op zoek naar hoe co-creatie meer strategisch aangepakt kan worden.
--	--

<p>2. Sint-Cajetanus (Perk)</p> <p>http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/adres.aspx?sn=104521</p> <p>Contactpersoon: Lieve Janssens (directrice)</p> <p>Demografische kenmerken: In 2013 telde Sint-Cajetanus 330 leerlingen.</p>	
Praktijk	<p>In de lagere school van Sint-Cajetanus is men afgelopen schooljaar gestart met extra uitdagingsmomenten voor de sterke leerlingen.</p> <p>Elke donderdag worden de sterke kinderen uit de klas gehaald en kunnen ze werken aan projecten die ze zelf kiezen. Dit gebeurt in kleine groepjes, waarbij kinderen van de onderbouw samen zitten en kinderen van de bovenbouw samen zitten.</p> <p>De groepen worden begeleid door een leerkracht die lesvrij is op donderdag.</p> <p>In de kleuterschool en in het eerste leerjaar worden kinderen uitgedaagd door 'professor Kwenie'. Dit is een kleuterjuf die lesvrij wordt gemaakt op dat moment. De professor komt af en toe een aantal kinderen halen uit de klas om een probleem op te lossen. Verschillend van de werking in het lager onderwijs is dat alle kinderen beurtelings aan bod komen.</p>
Doelgroep	<p>Wat betreft de werking in het lager onderwijs: Het gaat om kinderen die heel snel lerend zijn en meer uitdaging nodig hebben. Ook kinderen met een breed interesseveld vormen deel van de doelgroep.</p> <p>De kinderen worden geselecteerd op basis van hun scores op wiskundetoetsen.</p>
Doel	Sterke kinderen voldoende uitdaging bieden en hen laten ervaren dat niet alles vanzelf gaat. De kinderen de kans geven om hun eigen grenzen te leren kennen.
Aanleiding	Men stelde vast dat veel kinderen nood hebben aan meer uitdaging. Voor zwakkere leerlingen zijn reeds individuele trajecten uitgewerkt. Veel aandacht gaat daar naar toe. De klasleerkrachten voelden dat ze te weinig aandacht konden schenken aan de sterkere leerlingen. De aanleiding was de nood om deze groep van sterkere leerlingen beter te kunnen begeleiden.
Initiatiefnemers	De directie.
Betrokken actoren	Het ganse schoolteam is betrokken. Bij aanvang is men inspiratie gaan opdoen in andere scholen.
Investering	De huidige werking ziet men als een soort investering. Het is de bedoeling dat de visie en de werking doordringt in de ganse schoolwerking. Op termijn is het dan ook de bedoeling dat de leerkrachten die nu klasvrij worden gemaakt

	zichzelf overbodig maken. Men beoogt op termijn dat de klasleerkrachten zelf instaan voor extra uitdagingen voor sterkere leerlingen. Dit kan eventueel samengaan met meer co-teachen.
Evaluatie	Het is pas het eerste jaar dat deze praktijk wordt toegepast. Men stoot daarbij op enkele pijnpunten. Zo vinden de oudere kinderen het soms niet eerlijk dat hun klasgenoten een dag rond een bepaald project mogen werken en zij niet. Verder zit men met volgende vragen: <ul style="list-style-type: none"> - Op welk moment haal je de leerlingen best uit de klas? - Welke opdrachten worden best aangeboden? - Hoe deze werking best in te passen in het bestaande systeem?
Toekomst	De praktijk zal hoogstwaarschijnlijk volgend schooljaar worden verder gezet. Men wil expertise en materiaal verder uitbouwen. In de toekomst wil men ook meer gaan co-teachen. In sommige klassen wordt dat reeds gerealiseerd. De bedoeling is om dit binnen elk leerjaar uit te breiden.

3. De Brenne (Berendrecht)

<http://debrenne.be>

Correspondent: Ronald Van Egeren (directeur)

Demografische kenmerken: De Brenne telt 220 leerlingen.

Praktijken	<p>1. Leefgroepen in de kleuterafdeling</p> <p>De school heeft een eigen visie op kleuteronderwijs en organiseert haar kleuterafdeling in gemengde leeftijdsgroepen. Elke leefgroep bestaat uit kleuters van 2.5 jaar tot 6 jaar. Het is de intentie van de school om de leefgroepwerking zo weinig mogelijk te doorbreken. Enkel wanneer een werkvorm of activiteit zich op een specifieke leeftijd richt, worden kleuters per leeftijd gegroepeerd.</p> <p>Er zijn vier parallelle klassen die heterogeen samengesteld zijn op basis van geslacht en leeftijd. Het aantal leerlingen per klas varieert tussen 20 en 24.</p> <p>Het voordeel van deze werking is dat jonge kinderen oudere kinderen kunnen imiteren, wat het leerproces bevordert. De kinderen leren van elkaar. De leerkracht bewaakt dat de oudsten voldoende opdrachten uitvoeren ter voorbereiding van het eerste leerjaar. Dit kan in de vorm van voorbereidende reken- en taal oefeningen.</p> <p>2. Curriculumdifferentiatie in de lagere afdeling</p> <p>De lagere afdeling is ingedeeld volgens het jaarklassensysteem. Kinderen met een attest voor buitengewoon onderwijs kunnen, mits redelijke aanpassingen, school lopen in de Brenne. Voor deze leerlingen wordt een individueel traject uitgestippeld. Momenteel volgt een 5-tal kinderen een individueel traject.</p>
------------	---

Doelgroep	De leefgroepwerking doelt op alle leerlingen. Een individueel traject is bedoeld voor kinderen met een attest.
Doel	Het doel van de leefgroepwerking is kinderen laten leren van elkaar.
Aanleiding	De werking is 12 jaar geleden ontstaan. De leefgroepen ontstonden uit noodzaak om een antwoord te bieden aan de ongelijke verdeling van het aantal kleuters per leeftijd. De leefgroepwerking was het resultaat. Het laat de school toe om kleutergroepen samen te stellen die min of meer een gelijk aantal kinderen bevatten. Hoewel de werking niet is ontstaan vanuit een pedagogisch-didactisch idee, is men hier wel zo in gegroeid en is men de pedagogische voordelen gaan waarderen.
Initiatiefnemers	Het schoolbestuur.
Betrokken actoren	Bij de start van de leefgroepwerking werd de school ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst.
Investering	In de beginjaren was een mentaliteitsshift nodig. Leerkrachten en ouders moesten overtuigd worden. Vandaag is iedereen vertrouwd met het systeem.
Evaluatie	De werking wordt vaak via informeel overleg geëvalueerd. De overstap naar het lager onderwijs verloopt probleemloos. Naast intentionele bedoelingen leidt de leefgroepwerking ook tot een aantal bijkomende positieve ontwikkelingseffecten bij de kleuters. Oudere kleuters nemen spontaan een zorgzame rol op zich voor hun jongere groepsgenoten.
Toekomst	Men wil het systeem zoals het nu bestaat behouden.

4. De Dobbelsteen (Antwerpen)

<http://www.dedobbelsteen.be/>

Correspondent: Carine De Wilde

Demografische kenmerken: De Dobbelsteen heeft 165 leerlingen in de kleuterafdeling en 230 leerlingen in de lagere afdeling. 95% van de leerlingen heeft een allochtone achtergrond.

Praktijk	<p>In de Dobbelsteen wordt op regelmatige tijdstippen in leeftijdoverschrijdende groepen gewerkt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leefgroepen in de kleuterschool <p>De kleuterschool bestaat uit twee leefgroepen: een groep van 2- en 3-jarigen en een groep van 4- en 5-jarigen. Op regelmatige tijdstippen wordt ook leefgroepoverschrijdend gewerkt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Klasgroepen en stamgroepen in de onderbouw van de lagere school <p>In de onderbouw van de lagere school worden de instructie en de verwerking van taal en wiskunde in jaarklassen of klasgroepen georganiseerd. Voor</p>
----------	--

	<p>projecten wereldoriëntatie en muzische vorming wordt gewerkt in stamgroepen. Elke leerling van de onderbouw behoort dus tot één klasgroep (leeftijdsgroep) en één stamgroep. In totaal bestaat de onderbouw uit zeven klasgroepen (instructiegroepen op leeftijd/leerjaar) en zeven stamgroepen (leeftijdsheterogene groepen). Elke groep bestaat uit ongeveer 22 leerlingen. De stamgroepen worden samengesteld zodanig dat er een heterogene mix is wat betreft sterke en zwakke leerlingen, jonge en oudere leerlingen, alsook een heterogene samenstelling qua karakters.</p> <p>3. Klasgroepen en stamgroepen in de bovenbouw van de lagere school</p> <p>In de bovenbouw wordt enkel nog klassikaal (in leerjaren) gewerkt voor het geven van instructie voor wiskunde en taal. Alle verwerking van de leerstof (voor wiskunde, taal, Frans, WO), alsook projecten, gebeuren in de stamgroepen. In de bovenbouw van de Dobbelsteen zijn zes instructiegroepen en zes stamgroepen.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	Onderwijs op maat verschaffen.
Aanleiding	<p>Een tiental jaren geleden zijn er op zeer korte tijd heel wat kinderen met een allochtone achtergrond bijgekomen. Dit was het gevolg van de aanpassing in het GOK-beleid. In een tweetal jaar is de school geëvolueerd naar een concentratieschool.</p> <p>De toenmalige aanpak leidde tot heel wat frustratie. Het jaarklassensysteem bleek niet langer te werken voor de veranderde schoolpopulatie. Het lerarenteam ging op zoek naar hoe ze onderwijs op maat kon realiseren.</p>
Initiatiefnemers	Samen met één interne begeleider/leerkracht, nam de directrice een tiental jaren geleden initiatief om de aanpak aan te passen aan de schoolpopulatie.
Betrokken actoren	De school wordt ondersteund door de Nederlandse Jenaplanvereniging. Verder werkt men ook samen met vijf andere Jenaplanscholen in Vlaanderen. Tijdens overlegmomenten worden successen en problemen besproken.
Investing	<p>De aanpak vraagt bijkomende opleiding van het leerkrachtenteam. De praktijk vraagt immers een andere manier van denken dan wat er nu in de lerarenopleiding aan bod komt. Er wordt minder in vakjes en meer in gehelen gedacht. Professionalisering van leraren kost natuurlijk tijd en geld.</p> <p>De methode vraagt bovendien een andere organisatie. Zo moeten alle instructiegroepen op hetzelfde moment hetzelfde thema krijgen, bv. getallenkennis. Zodat ze daarna samen in de stamgroepen de leerstof kunnen verwerken.</p>
Evaluatie	<p>De school ervaart dat hun praktijk een positieve invloed heeft op het welbevinden van leerlingen. De leerkrachten ervaren meer voldoening in hun job.</p> <p>Een nadeel is dat er meer overleg nodig is.</p>

Toekomst	De praktijk is nog in ontwikkeling. Men wil de methode zeker behouden maar nog verder uitwerken en uitdiepen.
----------	---

5. De Linde (Deurne)

<https://delindeschool.files.wordpress.com>

Correspondent: Lutgard De Ridder (directrice)

Demografische kenmerken: In 2013 had de Linde een leerlingenaantal van 212 kinderen. Op de school zitten heel wat buurtkinderen, van verschillende nationaliteiten. Verder kiezen heel wat ouders bewust voor deze school omwille van het pedagogisch project.

Praktijk	<p>1. Leefgroepen</p> <p>De leerlingen van de kleuter- en lagere afdeling zijn verdeeld in vijf gradklassen of leefgroepen. In de kleuterafdeling gebeuren alle groepsactiviteiten binnen de leefgroep gezamenlijk. In de lagere afdeling probeert men eveneens zoveel mogelijk instructie en projecten voor de ganse leefgroep te organiseren. Rekenen en spelling vormen een uitzondering. Omdat deze vakken een specifieke leerlijn volgen, worden deze afzonderlijk gegeven in de twee leerjaren binnen de leefgroep. Dit gebeurt door de twee groepen afwisselend instructie te geven en zelfstandig de leerstof te laten verwerken. Behalve in Leefgroep 3 (1^e en 2^e leerjaar) staat voor elke klas één leerkracht. Leefgroep 3 wordt begeleid door twee leerkrachten (co-teaching). Dat maakt het mogelijk om kinderen die nood hebben aan meer instructie apart te nemen.</p> <p>2. Contractwerk in Leefgroep 5</p> <p>In Leefgroep 5 wordt gewerkt met contractwerk. Elke leerling krijgt wekelijks een contract op maat. Daarin staat de te volgen instructie voor de komende week, en te vervolledigen taken. Het contract kan verschillen van leerling tot leerling. Sommige leerlingen hebben voorsprong, anderen hebben nood aan meer remediëring.</p> <p>3. Individueel traject</p> <p>Leerlingen met problemen worden zo goed mogelijk geholpen door te remediëren. Zittenblijven wordt zoveel mogelijk vermeden. Als remediëring niet volstaat, worden extra hulpmiddelen aangereikt (bv. een rekenmachine). Wanneer de leerling nog steeds problemen vertoont, wordt zittenblijven overwogen. Men focust op het welbevinden van de leerling bij het nemen van een beslissing. Zo kan een leerling die achterstand vertoont op meerdere vlakken toch overgaan als dit zijn/haar welbevinden ten goede komt. In dat geval kan een individueel traject worden uitgetekend. De leerling kan bijvoorbeeld vrijgesteld worden voor bepaalde onderdelen. Zo'n leerling wordt voorbereid op een overgang naar 1B.</p> <p>4. Moetjes en magjes in de kleuterklas</p> <p>Kinderen in de kleuterklas (voornamelijk Leefgroep 2) krijgen op geregelde tijdstippen moetjes en magjes op maat. Dit zijn taken die ze moeten of mogen</p>
----------	--

	vervolledigen. Vaak gaat het om taal oefeningen of voorbereidende reken- of schrijfvaardigheden.
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	De slogan van de school is 'samen leren leven'. <ul style="list-style-type: none"> - Kinderen laten leren van elkaar in een heterogene groep. - Zelfstandigheid bevorderen en verantwoordelijkheidsgevoel stimuleren. - Verbondenheid creëren. - Focus op talent. - Kinderen laten ontdekken. - Enthousiasme aanwakkeren (zowel bij de leerlingen als de leerkrachten). - De eigenheid van het kind respecteren.
Aanleiding/ initiatiefnemers	De school bestaat reeds 20 jaar. De praktijk is er gekomen naar aanleiding van een witte vlucht. Een ouder van één van de kinderen had een heel duidelijke visie over hoe het onderwijs beter zou aansluiten bij de leerlingenpopulatie. In samenspraak met directie, leerkrachten en ouders werd het project verder uitgewerkt.
Betrokken actoren	<ul style="list-style-type: none"> - De ouders zijn belangrijke actoren. - Het CEGO heeft de school ondersteund bij de uitbouw van de werking. - Bij aanvang werkte de school sterk samen met de buurt (buurtwerkpleintje, integratiecentrum, NT2-werking,...).
Investing	De ervaringsgerichte werking neemt veel tijd in beslag voor de teamleden. Het vraagt een specifieke leerkrachtenstijl om vanuit de kinderen te vertrekken en om in gesprek te gaan met de kinderen. Verder heeft de school sterk ingezet op grotere klasruimtes. Zo werden verschillende klassen omgebouwd tot duplex ruimtes.
Evaluatie	Om de twee á drie jaar organiseert de school een tevredenheidsonderzoek bij de ouders. Met de resultaten wordt vervolgens aan de slag gegaan. Dit kan gaan over infrastructuur (bv. de speelplaats werd heringericht) of projectwerking (bv. dit werd naar de ouders toe verduidelijkt).
Toekomst	Er zijn plannen om kleuters van drie leeftijden samen te zetten (3-, 4- en 5-jarigen). Hiermee wil men onder andere de taalontwikkeling bevorderen. Ook creëert dit een soort familiegevoel. Vanaf volgend jaar zal men het beleid rond zittenblijven verder uitwerken. Zo wil men meer individuele trajecten mogelijk maken.

6. Het Plantijntje (Borgerhout)

<http://plantijntje.weebly.com/>

Correspondent: Natasja Vanderzeypen (directrice)

Demografische kenmerken: Het Plantijntje is een multiculturele school. Een grote groep kinderen is van Arabisch/Berberse afkomst.

Praktijk	<p>In basisschool Plantijntje worden wiskunde en lezen sinds september 2014 klasdoorbrekend aangeboden.</p> <p>Voor wiskunde wordt vanaf het vierde leerjaar een 9-tal niveaugroepen ingericht over het vierde, vijfde en zesde leerjaar heen. De hoogste niveaugroep betreft leerlingen die de leerstof van hun leerjaar aankunnen zonder hulp. De laagste niveaugroep bestaat uit leerlingen die de leerstof van hun leerjaar nog niet aankunnen mét hulp. In deze laatste groep wordt gefocust op de leerstof van een lager leerjaar. Kinderen van verschillende leeftijden zitten dus samen. Wanneer tekorten worden vastgesteld in het tweede leerjaar wordt de niveauwerking ook reeds toegepast vanaf het tweede leerjaar, zij het kleinschaliger.</p> <p>Elk leerjaar telt twee klassen. De zes klasleerkrachten en de drie zorgleerkrachten nemen elk een niveaugroep voor hun rekening.</p> <p>Lezen in niveaugroepen wordt op dezelfde manier structureel ingepast vanaf het tweede leerjaar.</p> <p>De leerlingen krijgen toetsen op hun niveau. Om de zes weken wordt op basis van hun cijfers op volgoetsen en methodetoetsen geëvalueerd of ze kunnen veranderen van groep.</p> <p>Niet alle leerlingen halen de eindtermen. Voor deze leerlingen worden handelingsplannen uitgestippeld in samenspraak met het CLB. Deze kinderen worden voorbereid op 1B.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Het behalen van de eindtermen op een structurele manier. - Efficiënter kunnen remediëren.
Aanleiding	<p>Op basis van de resultaten op OVSG-toetsen stelde men vast dat de prestaties op school ondermaats waren. Er volgden verschillende gesprekken binnen het schoolteam, zoekende naar de oorzaken en een oplossing. Eén van de oorzaken is de grote in- en uitstroom op de school (zo'n 25% van de leerlingen). De werking met klasdoorbrekende niveaugroepen laat toe leerlingen onderwijs op maat aan te bieden. Nieuwkomers leggen een test af. Op basis van deze test komen zij snel in de juiste groep terecht.</p> <p>De toen gebruikte methode voldeed niet aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De nieuwe methode met een duidelijke leerlijn maakt gedifferentieerd werken eenvoudiger.</p>
Initiatiefnemers	De directrice in samenspraak met het schoolteam.

Betrokken actoren	Er wordt nauw samengewerkt met het CLB en met de ouders.
Investering	Een praktisch probleem betreft de planning van uren levensbeschouwing. Een voorwaarde voor de niveauwerking is dat wiskunde en taal op hetzelfde tijdstip worden ingepland. Doordat elke levensbeschouwing door één leerkracht wordt onderwezen, kan dit voor de verschillende leerjaren niet op hetzelfde tijdstip worden gepland. Dit vraagt heel wat organisatie en planning en maakt verdere uitbouw van deze klasdoorbrekende structuur niet mogelijk.
Evaluatie	Men ervaart positieve effecten van de praktijk.
Toekomst	De praktijk is ontstaan omwille van het specifieke leerlingenpubliek. Op dit moment werkt dit goed. Als het leerlingenpubliek verandert is men ook bereid de werking aan te passen en zo mogelijk terug uitsluitend in leerjaarklassen te werken.

7. De Triangel (Booischof)

<http://www.freinetschool-triangel.be/>

Correspondent: Patrick Leunens

Demografische kenmerken: De Triangel telt 206 kinderen, verdeeld over 10 klassen.

Praktijken	<p>1. Leefgroepen</p> <p>De kleuters van de Triangel zitten in vier parallelle klassen met elk een leeftijdsspreiding van 2.5 tot 5 jaar. Binnen elke klas wordt sterk gedifferentieerd, niet zozeer naar leeftijden maar vooral naar niveaus, kennis en vaardigheden. Daarnaast wordt vaak rond eenzelfde onderwerp gewerkt met de ganse groep. De vier klassen worden in de voormiddag ondersteund door een kinderverzorgster.</p> <p>De leerlingen in de lagere school zitten in graadklassen. Elke graad bestaat uit twee parallelle klassen van maximum 23 kinderen.</p> <p>De kinderen leren lezen en schrijven met teksten die ze zelf aanbrengen. Ze leren rekenen met rekenverhalen die ze zelf hebben beleefd of bedacht. Er wordt geen klassikale instructie gegeven. Elk kind werkt aan opdrachten in een geïndividualiseerd oefenboekje. Deze manier van zelfstandig werken werden ze aangeleerd in de kleuterklas. Wel wordt vaak afzonderlijke instructie gegeven aan één of meerdere kinderen. Deze werking maakt het mogelijk elk kind de nodige instructie op maat te geven. Een voordeel van de graadklaswerking is tevens dat de oudsten de jongsten kunnen helpen.</p> <p>Op het einde van de lagere school worden de leerlingen verwacht te voldoen aan de eindtermen.</p> <p>2. Schoolateliers</p> <p>De Triangel organiseert schoolateliers. Dit zijn drie opeenvolgende namiddagen waarbij klasdoorbrekend wordt samengewerkt aan een bepaald project (rond</p>
------------	--

	<p>sport, creativiteit, koken,...). De kinderen mogen een atelier kiezen. Er worden groepen van 15 kinderen gevormd die heterogeen zijn op vlak van leeftijden (2.5- tot 12-jarigen).</p> <p>3. Peer tutoring</p> <p>Een tweede klasdoorbrekende praktijk gebeurt in de vorm van peer tutoring. Kleuters en kinderen in de lagere school worden af en toe samen gezet om bepaalde zaken te onderzoeken/maken. De samenstelling van de groepen verschilt van project tot project. Zo kunnen de kleuters bijvoorbeeld geconfronteerd worden met een probleem in de natuur. De derde graad die rond hetzelfde thema werkt, kan de kleuters helpen zoeken naar een oplossing.</p>
Doelgroep	De Triangel profileert zich als een Freinetschool en stelt zich open voor een breed publiek.
Doel	Kinderen op hun eigen tempo laten ontwikkelen.
Aanleiding/ initiatiefnemers	De Triangel werd in 1995 opgericht door drie leerkrachten. Zij konden zich niet vinden in het elitair imago van de Freinetschool waar ze op dat moment werkten. Ze besloten zelf een Freinetschool op te richten en kregen gehoor bij de raad van het gemeenschapsonderwijs.
Betrokken actoren	De school heeft veel contacten binnen de Freinetbeweging, zowel in binnen- als buitenland.
Investering	De werking vraagt meer tijd en inzet van de leerkrachten.
Evaluatie	Oud-leerlingen scoren goed in het secundair onderwijs.
Toekomst	In de toekomst wil men de huidige werking bestendigen.

8. Reuzepas (Oud-Turnhout)

<http://www.reuzepas.be/>

Correspondent: Bert Van Haeren (directeur)

Demografische kenmerken: Reuzepas is een plattelandsschool met weinig anderstalige leerlingen.

Praktijk	<p>1. Niveaugroepen voor wiskunde in L1</p> <p>In het eerste leerjaar wordt binnen de klas met niveaugroepen gewerkt voor wiskunde. Hiervoor wordt de klas bij aanvang van het eerste leerjaar op willekeurige wijze in twee verdeeld. Aan de ene groep wordt gedurende 25 minuten instructie gegeven terwijl de andere groep zelfstandig leertaken uitvoert (oefeningen, spelletjes, computertaken,..). Na 25 minuten wisselen de groepen. Na verloop van tijd (bv. rond Kerstmis) kan de groepssamenstelling worden herzien en kunnen niveaugroepen worden gevormd. Zo is het mogelijk dat er een groep wordt samengesteld die meer behoefte heeft aan instructie</p>
----------	---

	<p>(bv. 30 minuten) en een groep die beter zelfstandig kan werken (bv. met slechts 20 minuten instructie).</p> <p>2. Klasoverstijgende niveaugroepen voor wiskunde in L2 t.e.m. L6</p> <p>Vanaf het tweede tot en met het zesde leerjaar werkt men binnen elk leerjaar met klasoverstijgende niveaugroepen. Elk leerjaar bestaat uit twee klassen. Deze klassen worden herverdeeld tot drie niveaugroepen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klasniveau - Versneld niveau (leerlingen die zelfstandiger kunnen werken, zij krijgen minder instructie en verdiepingsopdrachten). - Vertraagd niveau (leerlingen die extra instructie nodig hebben, zij krijgen meer ondersteuning (bv. tafelkaarten, rekenmachine, MAB-materialen³⁹, curriculumdifferentiatie). De leerlingen in het vertraagd niveau krijgen dezelfde leerstof maar met verlengde instructie, op een trager tempo en met minder uitbreiding. <p>De eindtermen worden nagestreefd bij alle leerlingen. Het team hanteert een flexibele (her)groeperingsvorm waarbij de vorderingen van de leerlingen periodiek in kaart worden gebracht en besproken. Indien aangewezen heroriënteren leerkrachten leerlingen naar een andere niveaugroep, in overleg met de ouders.</p> <p>3. Leerjaaroverstijgende niveaugroepen voor Frans in L5 en L6</p> <p>In het vijfde en zesde leerjaar werkt men vanaf het tweede trimester ook in niveaugroepen voor Frans. Dit gebeurt op twee niveaus: het klasniveau en het vertraagde niveau. In de vertraagde groep beperkt men zich tot de basisleerstof (conform de eindtermen). In het klasniveau wordt dit uitgebreid.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	De praktijk is er voornamelijk op gericht het welbevinden van de kinderen te vergroten. Men streeft ernaar elk kind een getuigschrift te bezorgen. In sommige situaties gebeurt het dat men leerlingen in de vertraagde groep voorbereidt op 1B.
Aanleiding	De praktijk is doorheen de jaren '80 ontstaan.
Initiatiefnemers	Dit gebeurde onder leiding van het toenmalig schoolhoofd.
Betrokken actoren	De klasleerkrachten en een ambulante leerkracht per leerjaar zijn verantwoordelijk voor de praktische organisatie en de inhoudelijke benadering van de niveauwerking. De zorgcoördinator denkt mee na over de indeling van de groepen.
Investing	De praktijk vraagt meer materiaal. Er is materiaal nodig voor drie in plaats van twee leerkrachten. Er worden heel wat ambulante uren ingezet voor de

³⁹ MAB staat voor Multibase Arithmetic Blocks en gaat eigenlijk honderdtallen, tientallen en eenheden voorstellen.

	realisatie van de niveaugroepen. Er zijn bovendien ook meer lokalen nodig. Momenteel zit één van de niveaugroepen in de refter.
Evaluatie	De school werd in schooljaar 2013-2014 doorgelicht. De inspectie was zeer positief.
Toekomst	Men wil de werking zo behouden. De directeur benadrukt dat niveauwerking beperkt moet blijven tot die vakken met heel specifieke leerstof, zoals wiskunde en Frans. Voor taal en wereldoriëntatie bijvoorbeeld, is deze werking niet nodig. Bovendien kunnen zwakkere leerlingen in heterogenere groepen veel bijleren van de sterkere leerlingen.

9. Dagpauwoog (Koningshooikt)

<http://www.dagpauwoog.be/>

Correspondent: Mieke Christiaens

Demografische kenmerken: Leefschool Dagpauwoog heeft ongeveer 120 leerlingen. Ouders kiezen heel bewust voor deze school omwille van de specifieke methode. Ongeveer 1 op 4 ouders kiest voor de school omwille van de locatie, andere ouders kiezen voor de methode en komen soms van 20 km ver.

Praktijk	Leefschool Dagpauwoog werkt met graadklassen, zowel in het kleuter als het lager onderwijs. Elke leefgroep/klas bestaat uit ongeveer 40 leerlingen met elk twee begeleiders. De graad wordt opgesplitst in twee groepen waarvoor één begeleider de leiding neemt. Men streeft binnen één groep naar een heterogene samenstelling wat betreft de reeds verworven kennis en vaardigheden van de kinderen. Men beoogt hiermee het van elkaar leren te stimuleren. Voor alle lessen zitten de leerlingen van eenzelfde leefgroep samen. Enkel in de eerste graad wordt in de voormiddag wel gewerkt met twee afzonderlijke groepen voor lezen en schrijven.
Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	Onderwijs op maat aanbieden. Kinderen laten leren van elkaar.
Aanleiding	Tijdens het volgen van een cursus methodeonderwijs in 1991 raakte Mieke Christiaens (directrice) enorm begeistert door de visie van 'leefscholen' en werd ze een van de begeleidsters en medeoprichtster van Dagpauwoog. Dit was de eerste methodeschool in het Gemeenschapsonderwijs. Men is gestart met drie leefgroepen: Kleuter, onderbouw en bovenbouw. In schooljaar 2012-2013 werd het leerlingenaantal echter te groot en moest men kiezen voor een indeling in graadklassen.
Initiatiefnemers	Mieke Christaens (directrice).
Betrokken actoren	De ouders zijn zeer sterk betrokken. Drie á vier keer per jaar wordt er samen met de ouders vergaderd.

	Er wordt op regelmatige tijdstippen overleg gepleegd tussen de directeurs van de leescholen in Vlaanderen. Momenteel is men vanuit dit verband een kijkwijzer aan het ontwikkelen, om beginnende scholen te ondersteunen.
Investering	De school heeft niet voldoende middelen om hun project te realiseren. De ouders zorgen voor extra inkomstenverzamelingen, voornamelijk voor didactische projecten. De praktijk vraagt veel overleg en planning. Het vraagt van de leerkrachten een flexibele opstelling en veel samenwerking. Om de twee weken vindt een teamvergadering van minsten 2 uren plaats om inhoudelijke en didactische zaken te bespreken.
Evaluatie	Een neveneffect is dat de praktijk een heel specifieke aanpak vereist. Niet alle leerkrachten voelen zich er thuis. Er is dan ook veel verloop wat personeel betreft.
Toekomst	Men zou graag terugkeren naar een indeling in drie leefgroepen.

10. De Wilg (Lint)

<http://bsdewilg.be/>

Correspondent: Katleen Vleugels

Demografische kenmerken: De Wilg telt ongeveer 300 leerlingen, waarvan 20 anderstalige nieuwkomers.

Praktijk	<p>In basisschool De Wilg werkt men binnen elk leerjaar met niveaugroepen. Dit gebeurt volgens het ADI-model (activerende directe instructie).</p> <p>Elk leerjaar wordt in drie groepen opgedeeld: ZON = kinderen die de basisleerstof nog niet beheersen en remediëring nodig hebben. MAAN = kinderen die de basisleerstof inoefenen. STER = kinderen die de basisleerstof beheersen en uitbreiding nodig hebben.</p> <p>Het is een heel flexibel systeem. Ze kunnen per vak of vakonderdeel in een andere groep zitten. Naargelang hun evolutie kunnen ze in de loop van het schooljaar naar een andere groep doorschuiven.</p> <p>In de eerste graad beslist de leerkracht in welke groep de leerling zit. In de tweede graad worden de kinderen uitgedaagd zelf te kiezen in welke groep ze best passen. In de derde graad is het de leerling die beslist.</p> <p>De differentiatie gebeurt binnen de klas. Twee ambulante leerkrachten (die elk 4/5 werken) bieden ondersteuning. Dit kan in de klas of afzonderlijk (bv. voor kinderen met dyslexie kan wel aparte instructie worden voorzien).</p> <p>Instructie wordt altijd gezamenlijk (klassikaal) gegeven. Daarna gaan de kinderen die de leerstof onder de knie hebben zelfstandig aan het werk. Via contractwerk en hoekenwerk werken de leerlingen op hun niveau en tempo verder. Op die manier tracht men voor elk kind maximale leerwinst te boeken.</p>
----------	---

	<p>Kinderen die de leerstof nog niet onder de knie hebben, krijgen extra ondersteuning/instructie. Soms blijven de kinderen zitten op hun plaats. Andere keren gaan ze per niveaugroep zitten (bv. als er extra instructie nodig is). De kinderen weten in welke groep ze zitten. Er wordt gewerkt met een stempel (zon/ster/maan).</p> <p>Daarnaast heeft de Wilg een beverklas (kangoeroeklas). Hier wordt 1u per week extra uitdaging gegeven aan de sterksten. Ze kunnen er bijvoorbeeld werken aan een project.</p>
Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	Onderwijs op maat aanbieden.
Aanleiding	Vijf á zes jaren geleden is men naar aanleiding van een studiedag hiermee gestart. Op de studiedag kwam de pedagogische begeleidingsdienst het ADI-model voorstellen. Vele leerkrachten gaven aan al zo te werken. Sindsdien is men dit gaandeweg meer structureel gaan organiseren.
Initiatiefnemers	Tijdens personeelsvergaderingen is dat verder uitgewerkt. Iedereen stond er achter.
Betrokken actoren	Het leerkrachtenteam.
Investering	De praktijk wordt gerealiseerd met zorg-uren. Men zou idealiter grotere lokalen nodig hebben.
Evaluatie	De praktijk op zich werd nog niet geëvalueerd.
Toekomst	Men wil de praktijk zo behouden.

11. Eureka (Leuven)

<http://www.eurekaonderwijs.be/>

Correspondent : Anny Cooreman

Demografische kenmerken: Eureka bereidt leerlingen met schoolse problemen voor op een herinstroom in het gewoon onderwijs. De leerlingen spenderen gemiddeld twee jaar in Eureka.

Praktijken

Het onderwijs wordt georganiseerd in leerjaren, vanaf het tweede leerjaar in het lager onderwijs tot en met het tweede leerjaar in het secundair onderwijs. 85 tot 90% van de leerlingen die worden ingeschreven bij Eureka starten in het leerjaar dat aansluit bij hun leeftijd. In het secundair onderwijs is dit op voorwaarde dat ze daartoe het juiste getuigschrift bezitten. Leerlingen die instappen vanuit het buitengewoon onderwijs starten eveneens op leeftijd of een jaar lager.

1. Heterogene klasgroepen op basis van leeftijd

De specifieke werking impliceert dat de leerlingenpopulatie elk jaar sterk wijzigt. In elke klas zitten zo'n 15 á 20 leerlingen. Twee leerjaren met een klein leerlingenaantal worden doorgaans samen gezet in een graadklas. De instructie gebeurt klassikaal aan het bord. In graadklassen wordt dezelfde instructie gegeven aan de twee leerjaren.

2. Niveauwerking

Binnen elke klas wordt gewerkt op drie niveaus. Het niveau waarop een leerling werkt varieert naargelang het vak(domein) en kan veranderen doorheen het schooljaar.

- Extra: Voor elke leerling is het mogelijk om voor een vak of vakonderdeel de leerstof uit te breiden.
- Basis: Het basisniveau omvat de basisleerstof om de leerdoelstellingen van het respectievelijke leerjaar te bereiken.
- Remediëring: Sommige leerlingen hebben specifieke ondersteuning nodig om de basisdoelstellingen te kunnen bereiken (bv. door een leerstoornis, opgelopen achterstand, frustratie,...). Dispenseren gebeurt enkel na overleg en akkoord van de ouders.

3. Multisensorieel les geven

De leerkrachten worden getraind om multisensorieel les te geven. Dat wil zeggen dat zij de leerstof altijd op drie manieren aanbieden: auditief, visueel en motorisch.

4. Peer tutoring

De instructie wordt gevolgd door peer- tutoring. Daarbij gaat een leerling de les uitleggen aan een medeleerling. De samenstelling van de duo's is willekeurig. Soms wordt bewust gekozen om een sterke en zwakke leerling samen te zetten, of om net homogene duo's te vormen. Op die manier leren alle kinderen op school coachen. Eens zij dit onder de knie hebben, kan dit ook klasdoorbrekend georganiseerd worden. Zo kan een leerling uit het vijfde leerjaar bijvoorbeeld een leerling in het tweede leerjaar coachen.

Verder kunnen twee leerjaren worden samen gezet om de leeransen te vergroten. Bijvoorbeeld, het zesde leerjaar en het eerste leerjaar A kunnen samen spraakkunst volgen. Ook hier gaan de leerlingen elkaar coachen in duo's.

5. Individuele leertrajecten

Naast de niveauwerking is het ook mogelijk om een individueel leertraject uit te stippelen. Dit gebeurt eerder uitzonderlijk, wanneer het remediërniveau nog te hoog gegrepen is. In dat geval krijgt de leerling individuele instructie en ondersteuning. Dit is mogelijk dankzij de medewerking van vrijwilligers en stagiairs.

6. Redelijke aanpassingen

Alle leerlingen hebben recht op redelijke aanpassingen. Elke leerling gebruikt op verschillende manieren en verschillende momenten diverse redelijke aanpassingen. Dit gebeurt in onderling overleg met de leerling, de leerkracht en

	<p>de ouders en wisselt afhankelijk van de noden en vorderingen. Bij elke leerling wordt gestreefd naar minimale individuele begeleiding en remediëring en maximale autonomie in het leerproces en het leergebeuren. Het is hierbij dus belangrijk om te focussen op aanpassingen die mogelijk zijn in het vervolgtraject (vb. computer met voorleessoftware).</p> <p>7. Klasoverschrijdende projecten</p> <p>Leerlingen kunnen hun project voorstellen in een andere klas. Bijvoorbeeld, leerlingen van het secundair onderwijs hebben een project achter de rug over techniek. Zij gaan hierover les geven aan het vijfde en zesde leerjaar.</p>
Doelgroep	Eureka richt zich op kinderen met schoolse problemen. Alle kinderen hebben nood aan individuele aanpassingen. Het gaat om leerlingen met duidelijke leerstoornissen, leerlingen die uit het buitenland komen, leerlingen met neurologische stoornissen, enzovoort. Alle kinderen hebben een minimum verbaal IQ van 90. Kinderen met een autisme-spectrumstoornis of kinderen met een gedragsstoornis behoren niet tot de doelgroep.
Doel	<p>De slogan van de school luidt: 'Van mankement tot talent'</p> <p>De belangrijkste doelstellingen die worden nagestreefd zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In het domein van het leren <ul style="list-style-type: none"> • grotere vaardigheden in leren leren • basiskennis die aansluit bij de eindtermen • grondige onderbouw in kennis en diverse en flexibele leerstrategieën • In het domein van de persoonlijkheidsontwikkeling <ul style="list-style-type: none"> • geloof in eigen kunnen en talenten • ondernemingszin en creativiteit • respect voor het anderszijn van zichzelf en anderen • in het domein van de vaardigheden en competenties <ul style="list-style-type: none"> • het vermogen om complex te denken • de kunst om problemen zelf aan te pakken en flexibel op te lossen • vaardigheden om leerproblemen te compenseren
Aanleiding/ initiatiefnemers	25 jaar geleden werd Eureka opgericht door de huidige coördinator (Anny Cooreman) en een externe nascholer (Hedwig Van de Bosche). De oprichters merkten dat er heel wat intelligente leerlingen die veel spellingfouten maken, uitvallen in het doorsnee leerplichtonderwijs.
Betrokken actoren	De ouders zijn de eerste partner. Zij worden intensief begeleid gedurende de jaren dat hun kind onderwijs volgt bij Eureka.
Investering	<p>De werking vraagt handboeken die afgestemd zijn op het leerlingenpubliek (meer structuur en synthese). Daarom heeft men een nieuwe didactische aanpak ontwikkeld voor rekenen: 'Rekenrappers'. Dit wordt nu ook in andere scholen gebruikt.</p> <p>Ook voor Nederlands en vreemde talen publiceerde Eureka handboeken die ook bruikbaar en nuttig zijn voor leerlingen in andere scholen.</p>

	De ontwikkeling van handboeken vergt veel tijd en inzet maar loont op lange termijn.
Evaluatie	<p>De werking wordt zeer frequent geëvalueerd op basis van de evolutie die leerlingen doormaken. Ook de leerkrachten worden op deze manier geëvalueerd.</p> <p>Ouders worden formeel en informeel gevraagd hoe hun kind evolueert in het vervolgtraject.</p> <p>Drie jaar nadat leerlingen Eureka hebben verlaten worden ze bevraagd via een enquête. Op die manier tracht men de lange termijn effecten in kaart te brengen.</p> <p>Uit de evaluatie blijkt dat 80% van de leerlingen hoger onderwijs aanvatten. De herinstroom is succesvol bij meer dan 90% van de leerlingen. Dat betekent dat bij minstens 90% van de leerlingen de vooropgestelde doelstellingen (in samenspraak met de ouders) gehaald worden.</p> <p>Uit de evaluatie blijkt voorts dat het onderwijs bij Eureka leidt tot een positiever zelfbeeld, meer competentiegevoel en meer doorzettingsvermogen. Leerlingen geven aan nog lang te kunnen genieten van de goede didactische onderbouw dat ze meekregen.</p>
Toekomst	<p>Eureka wil in de toekomst werken aan twee uitdagingen:</p> <p>Een eerste is om nieuwe leerkrachten beter te vormen binnen de doorstromingsvisie. De werking vraagt van de leerkrachten dat zij zichzelf misbaar leren maken.</p> <p>De tweede uitdaging is een beleid uitstippelen over hoe om te gaan met de vele aanvragen voor kinderen met een autisme spectrum stoornis.</p>

12. De Heiberg (Sint-Truiden)

<http://www.deheiberg.be/>

Correspondent: Martine Maertens (directrice)

Demografische kenmerken: In de Heiberg zitten ongeveer 36 kinderen in de lagere school en 24 kinderen in de kleuterafdeling.

Praktijk	<p>Sinds dit schooljaar zitten alle leerlingen van de lagere afdeling in de Heiberg samen in één klas. De groep wordt begeleid door twee leerkrachten. Het aantal leerlingen per leeftijd is beperkt tot zes. In de klas zitten dus maximum 36 leerlingen.</p> <p>De lessen starten dagelijks met 25 minuten contractwerk. Vanaf 9u wordt instructie gegeven aan de onderbouw of de bovenbouw. De andere groep werkt zelfstandig verder of volgt les bij de andere leerkracht. De instructie is doorgaans leeftijdsoverschrijdend, maar variaties zijn mogelijk. Kinderen van het vijfde en zesde leerjaar kunnen bijvoorbeeld iets langer instructie volgen, met uitbreidingsleerstof. Terwijl het vierde leerjaar al start met verwerkingsoefeningen.</p> <p>Elke leerling heeft een eigen portfolio. Daarin staan de doelen die ze moeten bereiken. De leerplannen en eindtermen worden gevolgd.</p>
----------	---

	Elke vijf weken wordt een nieuw project gestart. Dit is in het kader van wereldoriëntatie, maar ook andere vakken worden hieraan gelinkt. Na vijf weken wordt het project voorgesteld aan de ouders.
Doelgroep	De Heiberg richt zich tot een breed doelpubliek. Kinderen leren er zelfstandig werken. Daartoe is een positieve werkhouding noodzakelijk. Voor sommige kinderen strookt de werking niet optimaal met hun werkhouding.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Het welbevinden bevorderen. - Onderwijs op maat bieden.
Aanleiding	<p>Tot twee jaar geleden bestond de lagere afdeling uit drie graadklassen. Doordat het dorp verouderd, daalt het leerlingenaantal. Twee jaar geleden volgde de derde graad gedurende één schooljaar les in de tweede wijkschool. Tijdens dat jaar had men de tijd om het project voor te bereiden. Het schoolteam werkte in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst het project uit.</p> <p>Op 1 september is men gestart met deze werking. De toenmalige leerkrachten zijn vertrokken. Men heeft nieuwe mensen aangetrokken die zich helemaal kunnen vinden in de pedagogische visie.</p> <p>De groepering werd dus aangepast omwille van een dalend leerlingenaantal, maar de droom was er al langer.</p>
Initiatiefnemers	Het schoolbestuur.
Betrokken actoren	De ouders worden sterk betrokken. Men is inspiratie gaan zoeken in andere scholen, o.a. in Nederland.
Investering	De ruimte moest herzien worden. Vroeger bestond de klasruimte uit twee ruimtes. Men heeft een deel van de gang tussen de twee ruimtes verwijderd. Hierdoor is de klas nu ingericht in een C-vorm. Daarnaast werden twee mezzanines gemaakt van de twee ruimtes. Zo werden vier ruimtes gecreëerd binnen dezelfde klas. Verder wordt veel tijd geïnvesteerd in de ontwikkeling van werkboekjes voor individueel werk.
Evaluatie	De praktijk is pas dit schooljaar gestart. Men heeft nog geen zicht op effecten.
Toekomst	Men wil de werking op deze manier bestendigen.

13. De Driehoek (Bocholt)

<http://www.dedriehoek.be>

Correspondent: Lambert Vandeweyer (directeur)

Demografische kenmerken: De driehoek telt ongeveer 400 leerlingen.

Praktijk	In de Driehoek hanteert men het jaarklassensysteem maar worden de kinderen binnen het vijfde en binnen het zesde leerjaar ingedeeld in drie groepen voor taal en wiskunde. De samenstelling van de niveaugroepen kan verschillen voor taal en wiskunde.
----------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - A groep: In de A groep zitten de bollebozen. Deze leerlingen krijgen extra uitdagende leerstof. Ze doen bv. mee aan de wiskundeolympiade. - B groep: In de B groep zitten de gemiddelde leerlingen. - C groep: In de C groep zitten de zwakste leerlingen. Dit is ook de kleinste groep. Daar gaat de leerkracht vooral op zoek naar waar de leerling vastloopt. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat de leerling de tafels niet geautomatiseerd heeft. Men keert dan een stapje terug om deze bij te schaven. <p>Men beoogt de eindtermen te realiseren bij alle leerlingen. Heel uitzonderlijk is dit niet haalbaar voor leerlingen binnen de C groep.</p> <p>Wanneer men zeven jaren geleden startte met de praktijk had de school drie parallelklassen per leerjaar. Zo konden de klasleerkrachten ook instaan voor de niveaugroepen. Momenteel heeft men maar één klas in het 5^{de} leerjaar. Door het kleine leerlingenaantal is men in het 5^{de} leerjaar genoodzaakt de B en C groep samen te nemen. Er wordt dan binnen deze groep gedifferentieerd.</p> <p><i>Samenstelling.</i> De groepen worden ingedeeld op basis van toetsen, het leerlingvolgsysteem, en het aanvoelen van de leerkracht. Verder wordt bij de indeling in groepen ook rekening gehouden met de leerhouding van de leerlingen.</p> <p>Het is voornamelijk de leerkracht die beslist in welke groep de leerlingen zitten. Als een ouder of kind aangeeft dat het niet goed gaat in een bepaalde groep, zal er eerst een gesprek volgen met kind en ouder.</p> <p>Er wordt duidelijk gemaakt waarom de leerkrachten vinden dat het kind in die groep behoort.</p> <p>Daarna kan er beslist worden om al dan niet te veranderen van groep.</p> <p>Na elk rapport wordt geëvalueerd of een kind tijdens de volgende periode nog in die groep zal werken.</p> <p><i>Evaluatie.</i> De evaluatie wordt afgestemd op het niveau van de kinderen (een 8 in groep B is bv. niet hetzelfde als een 8 in groep C). De leerlingen krijgen hetzelfde rapport, maar bij de vakken wiskunde en Nederlands staat de groep vermeld.</p> <p>Zo weten de ouders hoe ze de punten moeten interpreteren.</p>
Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	Het welbevinden van de leerlingen is de grootste prioriteit. Men wil kinderen onderwijs op maat geven.
Aanleiding	Men is een zevental jaren geleden gestart met de praktijk. Men had het gevoel dat heel wat leerlingen aan het staartje van de klas bleven hangen. Tegelijk merkte men dat er heel wat leerlingen er met hun kop bovenuit staken. Kinderen verveelden zich sneller, wat leidde tot probleemgedrag en een lager welbevinden. Men ging op zoek naar hoe men alle kinderen kon geven waar ze recht op hadden.
Initiatiefnemers	De directeur en de leerkrachten van het vijfde en zesde leerjaar.

Betrokken actoren	Het leerkrachtenteam en de ouders.
Investering	Men investeert per leerjaar een zestal uren aan niveaugroepwerking. De praktijk vraagt een aangepaste infrastructuur. Dit vormt een probleem. Na 50 minuten taal volgen bijvoorbeeld 50 minuten rekenen. De leerlingen moeten dan veranderen van klas, met chaos tot gevolg. Doordat de parallelklassen naast elkaar liggen en er een verbindingsdeur is, wordt dit tot het minimum beperkt. De school bouwt momenteel een nieuw schoolgebouw. Daarbij wordt rekening gehouden met de praktijk. Zo zullen vier klassen die aan elkaar grenzen een gemeenschappelijke ruimte hebben. Daar kunnen leerlingen bijvoorbeeld werken aan extra taken.
Evaluatie	Om de twee á drie jaar evalueert men de praktijk met een bevraging bij de ouders, de leerlingen en de leerkrachten. De leerlingen uit de C-groep zijn zeer enthousiast over de extra tijd en ondersteuning die ze krijgen. De leerkrachten geven aan ook een effect te zien bij de middengroep. Dit zijn doorgaans de kinderen die zich in een meer heterogene groep weinig laten horen. In een heterogene groep zijn het voornamelijk de sterkere kinderen die actief meewerken en vragen de zwakkere kinderen meer aandacht. Door de niveauwerking kan men de middengroep meer prikkelen en uitdagen.
Toekomst	Men wil nog meer gaan differentiëren binnen de groepen. De leerkracht van de C-groep heeft bv. het gevoel nog niet genoeg te kunnen doen voor de allerzwaksten. Ook is men aan het nadenken over co-teaching/ team teaching. Men wil de praktijk in de toekomst uitbreiden naar de lagere leerjaren, in eerste instantie in de tweede graad.

14. Sint-Andreasinstituut (Brugge)

<http://sint-andreas-brugge.be>

Correspondent: Martine Fontaine (directrice)

Demografische kenmerken: De school telt ongeveer 600 leerlingen. Het percentage indicatorleerlingen bedraagt rond de 22% in de kleuterschool/wijkafdeling en rond de 28% in de basisschool van de hoofdvestigingsplaats.

Praktijken	<p>1. Klasoverstijgende niveaugroepen voor wiskunde</p> <p>In de bovenbouw van het Sint-Andreas Instituut wordt binnen elk leerjaar klasoverstijgend gewerkt voor wiskunde. Per leerjaar worden vier niveaugroepen ingericht. Momenteel heeft men drie parallelklassen per leerjaar. De leerlingen worden over de drie klassen heen herverdeeld in vier niveaugroepen. De vier groepen worden begeleid door de drie klasleerkrachten en de zorgcoördinator.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Groep 1: Hierin zitten de leerlingen die heel weinig instructie nodig hebben. Het gaat meestal om leerlingen die de basisleerstof van dat leerjaar al verworven hebben en een bepaald niveau van zelfstandig werken aankunnen.
------------	--

- Groep 2: Deze leerlingen hebben iets meer instructie nodig maar hebben ook nog voldoende tijd om aan uitbreidingsoefeningen te werken.
- Groep 3: Leerlingen in Groep 3 hebben meer moeite bij het verwerven van de basisleerstof en hebben dus meer ondersteuning nodig. In deze groep wordt verwacht dat de leerlingen de basisleerstof verwerkt hebben. Er wordt meer instructie gegeven, meer hulpmiddelen, en meer tijd om de leerstof te verwerken.
- Groep 4: Deze groep is de kleinste (4 tot 7 leerlingen). In deze groep zitten kinderen met grote rekenproblemen. Afhankelijk van de reeds verworven vaardigheden wordt een half jaar tot een jaar teruggekeerd in de leerstof. Men gaat hier vooral op zoek naar manieren om de leerstof op een leuke manier aan te brengen. Er worden bovendien nog meer materialen gebruikt (rekenmachine, rekentrap,..). Deze groep wordt voornamelijk voorbereid op de overstap naar 1B.

Niet enkel de instructie maar ook de oefeningen, het huiswerk en de evaluatie worden aangepast aan de niveaugroep.

In de onderbouw wordt er niet gewerkt in niveaugroepen maar wordt er wel gedifferentieerd binnen de klas.

2. Individuele trajecten/leerlijnen

De school laat toe dat er individuele trajecten uitgestippeld worden voor kinderen die nood hebben aan meer uitbreiding of extra instructie. Dat kan voor alle vakken. Het is daarbij ook mogelijk een deel terug te keren in de leerstof. Momenteel gaat het om een vijftal leerlingen op de ganse school.

3. Kangoeroeklas

Er wordt een kangoeroeklas georganiseerd vanaf de derde kleuterklas tot het zesde leerjaar. Dit gebeurt voor elk leerjaar afzonderlijk (ongeveer een viertal leerlingen per leerjaar). Voor de jongsten is dat één uur per week, voor de oudsten is dat anderhalf uur. Hierin krijgen ze extra instructie door de kangoeroeleerkracht (de zorgcoördinator).

De leerlingen werken een half uur tot één uur aan project- of denkwerk en krijgen nog een half uur een vreemde taal aangeleerd (Chinees of Spaans). Ze krijgen ander huiswerk en een ander rapport. De lessen die ze missen zijn doorgaans herhaling of verwerken ze zelfstandig.

4. Schakelklas

De schakelklas is een klas tussen de kleuterschool en de lagere school. De klas is enerzijds bedoeld voor kinderen die na de derde kleuterklas nog niet klaar zijn voor de overstap naar het eerste leerjaar. Het gaat om kinderen met concentratieproblemen of problemen met voorbereidende lees- en rekenvaardigheden. Anderzijds kunnen ook snel lerende kinderen na de tweede kleuterklas terecht in de schakelklas. Verder laat men soms anderstalige leerlingen overstappen naar de schakelklas met het oog op een taalactiveringsbad. De kinderen in de schakelklas volgen elk een individueel traject, afgestemd op hun leerbehoeften. De klasgrootte varieert elk jaar maar

	<p>bestaat gemiddeld uit 10 leerlingen. Na de schakelklas kunnen kinderen overstappen naar het eerste of het tweede leerjaar.</p> <p>Dit schooljaar (2014-2015) heeft men de schakelklas voor het eerst anders ingericht. Dit was noodzakelijk wegens een gebrek aan lestijden. Daarnaast was men ook op zoek naar een manier waarbij de kinderen niet twee maal in een nieuwe klasgroep terecht komen. Dit schooljaar maakt de schakelklas deel uit van een van de drie eerste leerjaren. Er zijn twee gewone eerste leerjaren, en daarnaast een eerste leerjaar met reguliere kinderen én kinderen uit de schakelklas. De schakelkinderen spenderen twee derde van de tijd bij de zorgleerkracht, en één derde van de tijd bij de grote groep. Naar de toekomst toe wil men dit zo behouden.</p> <p>Er zijn heel wat leerlingen die na de schakelklas doorstromen naar het tweede leerjaar (dit jaar 6 van de 9). In het nieuwe systeem zitten zij dan al voor een stuk samen met hun klasgroep. Drie van de negen kinderen zullen overgaan naar het eerste leerjaar.</p>
Doelgroep	Alle kinderen die behoefte hebben aan de desbetreffende praktijk komen in aanmerking.
Doel	<p>Alle praktijken zijn erop gericht leezorg op maat aan te bieden. Er wordt veel belang gehecht aan het welbevinden van de kinderen.</p> <p>De doelen van de kangoeroeklas zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werkhouding bevorderen (kinderen uit hun comfortzone halen, faalangst aanpakken, de kinderen zijn vaak niet gewoon om fouten te maken). - Leren leren (deze leerlingen hebben vaak weinig zelfdiscipline). - Interesse stimuleren.
Aanleiding	<p>De niveaugroepen en de kangoeroeklas zijn een twaalf jaar geleden opgericht. De aanleiding was de vaststelling dat de school een heel divers publiek heeft op vlak van voorkennis/vaardigheden. Onderwijs voor de gemiddelde leerling werkte niet goed. Ook heeft men een aandeel anderstaligen en kansarme leerlingen (ongeveer 10%). Deze leerlingen dreigden uit de boot te vallen.</p> <p>De schakelklas werd een achttal jaren geleden opgericht door de huidige directrice. Zij was toen leerkracht in het eerste leerjaar en ondervond dat heel wat leerlingen moeite hadden in het eerste leerjaar.</p>
Initiatiefnemers	<p>De niveaugroepen en de kangoeroegroepen werden acht jaar geleden opgericht door de zorgcoördinator.</p> <p>De schakelklas is een initiatief van de huidige directrice.</p>
Betrokken actoren	Het leerkrachtenteam en de zorgcoördinator.
Investering	De praktijken vragen meer personeel. Om de praktijken toch te realiseren zet men de uren die men krijgt anders in. Zo maakt men de klasgroepen groter om meer uren aan zorg te kunnen besteden. Dit is echter geen ideale situatie.
Evaluatie	Er wordt geen systematische evaluatie van de praktijk georganiseerd. Wel krijgt de school veel positieve reacties van buitenaf.

Toekomst	De school wil de praktijken in de toekomst in de mate van het mogelijke behouden.

15. De Groeiboom (Oostende)

<http://www.degroeiboom.be/site/>

Correspondent: Nicolas Vanhaverbeke (directeur)

Demografische kenmerken: De Groeiboom heeft een groot aantal GOK-leerlingen. In de lagere school zitten ongeveer 130 leerlingen, met gemiddeld 25 leerlingen in zeven klassen. In de kleuterschool zijn dat ongeveer 110 kleuters in vijf klassen.

Praktijk	<p>1. Extra ondersteuning bij collega's tijdens uren lichamelijke opvoeding</p> <p>Op het moment dat de leerlingen lichamelijke opvoeding volgen, gaat de klasleerkracht ondersteuning bieden bij de collega van het andere leerjaar van dezelfde graad. De leerkracht gaat kinderen bijsturen waar nodig. Hij/zij kan, binnen de klas, één of meerdere leerlingen apart nemen. Dit gebeurt voornamelijk voor taal en rekenen. Een positief neveneffect van deze werking is dat de leerkracht goed op de hoogte blijft van wat er aan bod komt in het andere leerjaar van de graad.</p> <p>2. Individuele leertrajecten</p> <p>Kinderen die niet goed scoren voor taal of wiskunde, kunnen deze vakken meevolgen in een lager leerjaar. Hiermee anticipeert de school op het M-decreet. Om dit mogelijk te maken moeten de uren taal en wiskunde van de verschillende leerjaren op elkaar afgestemd worden. Dit gebeurt systematisch binnen elke graad. Indien een leerling les volgt in een lagere graad, probeert men deze uren alsnog zo goed mogelijk af te stemmen.</p> <p>Individuele leertrajecten worden eerder uitzonderlijk uitgestippeld. Momenteel gaat het om tien leerlingen op de school. Op het einde van de lagere school wordt het al dan niet toekennen van een getuigschrift bij zo'n leerling grondig besproken tijdens de klassenraad. Dit wordt ruim op voorhand besproken met de ouders (voornamelijk wat betreft de toekomstverwachtingen). Mogelijks wordt de leerling voor het vak waar hij/zij achterstand opliep gedelibereerd. Binnen de scholengroep zijn hierrond duidelijke afspraken gemaakt.</p> <p>3. Ondersteuning door de GOK-leerkracht</p> <p>Gedurende 14 uren per week ondersteunt de GOK-leerkracht de leerkrachten in de kleuterafdeling. De GOK-leerkracht heeft vooral oog voor die kinderen die tijdens de groepsmomenten zichzelf te vaak wegcijferen: omdat ze de taal niet beheersen, omdat ze niet begrijpen waar het over gaat, of omdat ze meer uitdaging zoeken. Zij kan een klein groepje apart nemen (bv. in de taalbadklas). Bij de kleinsten gaat zij vooral mee in het spel van de niet-Nederlandstalige kleuters. Bij de oudere kleuters ondersteunt zij vooral de kinderen die het in de klas soms wat moeilijker hebben (omdat ze verlegen zijn, moeite hebben met concentratie, wat problemen ondervinden bij een taakje,...).</p>
----------	---

	In de lagere afdeling worden de GOK-uren aangewend voor remediëren en preventie van leerachterstanden.
Doelgroep	De extra ondersteuning is afgestemd op die leerlingen die hier meest behoefte aan hebben.
Doel	Het welbevinden van de leerlingen komt op de eerste plaats.
Aanleiding	Een zestal jaar geleden ging het schoolteam op zoek naar een differentiatiesysteem binnen de klas. Men ging op zoek naar hoe men de GOK-uren optimaal kon inzetten. Drie jaar geleden heeft de huidige directeur de zorgstructuur en werkwijze binnen het team vertaald in een nieuw schoolwerkplan. Samen met een pedagogisch meerjarenplan en nascholingsplan zette het schoolteam een aantal prioriteiten uit om de kwaliteit van het onderwijs te borgen en te verbeteren.
Initiatiefnemers	Het initiatief werd genomen tijdens het vorige directeurschap. De voorstellen en ideeën naar aanpak kwamen vanuit het team.
Betrokken actoren	De ouders zijn sterk betrokken bij de school. De school wordt ondersteund door een brugfiguur.
Investering	De motor achter dit systeem is de flexibiliteit van het ganse schoolteam. De werking vraagt veel multidisciplinair overleg en extra verslaggeving.
Evaluatie	De scholengroep evalueert het welbevinden van het personeel. Tweejaarlijks krijgen de ouders een enquête over de werking van de school. De evaluaties zijn positief.
Toekomst	Men hoopt deze aanpak te kunnen blijven voortzetten. De volledige organisatie van deze zorgstructuur hangt af van de additionele SES uren die de school ontvangt.

16. De Levensboom (Kortrijk-Marke)

<http://marke.levensboom.be/>

Correspondent: Klaas Vandommele (directeur)

Demografische kenmerken: De Levensboom telde in 2013 184 leerlingen.

Praktijken	<p>1. Graadklassen</p> <p>Vanaf de tweede kleuterklas tot en met het vierde leerjaar worden leerlingen verdeeld in graadklassen.</p> <p>Het voordeel van graadklassen is de grotere spreiding in schoolse en sociaal-emotionele vaardigheden. In het eerste leerjaar van de graad zijn kinderen de jongste van de klas. Bijvoorbeeld, een introverte leerling kan bij de overstap naar het tweede leerjaar van de graad ervaren hoe het is om de oudste te zijn van de klas, en kan zich herpositioneren. Zo wordt een introvert kind als één van de oudere kinderen in een graadklas er toe aangezet om een meer</p>
------------	---

	<p>verantwoordelijke rol op te nemen in het klasgebeuren. Zo wordt dit kind niet steeds opnieuw bevestigd in zijn introverte rol.</p> <p>De eerste graad bestaat uit twee parallelle klassen. Deze worden begeleid door drie leerkrachten. Twee leerkrachten nemen elk een klas voor zich. De derde leerkracht begeleidt gedurende twee keer twee lestijden per dag de kinderen van het eerste leerjaar in een afzonderlijke groep. Dat betekent dat de leerkracht met een klein groepje (9 á 10) leerlingen kan werken. De leerkracht krijgt hierdoor goed zicht op wat de leerlingen al goed kunnen (pro-actieve zorg). De resterende tijd biedt de leerkracht ondersteuning binnen de twee klassen.</p> <p>De graadklaswerking wordt niet georganiseerd voor de jongsten en de oudsten. De peuters en de eerste kleuterklas worden begeleid in een afzonderlijke klas. Dit omdat 2.5 en 3-jarigen te sterk verschillen van elkaar. De twee klasruimtes zijn verbonden met elkaar wat het wel mogelijk maakt vaak samen te werken. Ook het vijfde en zesde leerjaar worden begeleid in twee aparte klassen. Dit heeft men een tiental jaren geleden opnieuw ingevoerd. Men stelde namelijk een aantal problemen vast doordat de jongsten van het vijfde leerjaar en de oudsten van het zesde leerjaar sterk van elkaar verschillen. De oudsten willen zich vaak bewijzen naar de jongsten toe. De jongsten gaan probleemgedrag kopiëren. De interesses verschillen bovendien sterk. Ook hier wordt wel vaak samengewerkt tussen de twee klasgroepen.</p> <p>2. Individuele trajecten</p> <p>Voor kinderen die moeite hebben met lezen kan een individueel traject worden uitgestippeld. Dit heeft als doel de kinderen voldoende succeservaringen te laten beleven. Zo kan een leerling in het derde leerjaar bijvoorbeeld gaan voorlezen bij de peuters.</p> <p>3. Stamgroepen</p> <p>Stamgroepen bestaat uit een 15-tal leerlingen van de tweede kleuterklas tot het zesde leerjaar. Binnen de stamgroep worden taken uitgevoerd (bv. een feest organiseren). De stamgroepen worden samengesteld door de leerlingen van het zesde leerjaar.</p>
Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Het welbevinden van kinderen vergroten. - Interesse stimuleren.
Aanleiding/ Initiatiefnemers	In 1980 zijn een aantal ouders die niet tevreden waren met het kleuteronderwijs samengekomen. Men wou meer ervaringsgericht gaan werken en tevens het groepsgebeuren blijven respecteren. Zo is de Levensboom een ervaringsgerichte freinetschool geworden.
Betrokken actoren	<ul style="list-style-type: none"> - De ouders zijn sterk betrokken. - CLB, revalidatiecentra, GON-begeleiding. - De school wordt bestuurd door ouders en personeel.

Investering	De werking neemt veel ruimte in beslag. Men probeert deze ruimte op een creatieve manier te realiseren. Er wordt bijvoorbeeld geen afzonderlijke computerklas ingericht, maar er staan computers in elk klaslokaal.
Evaluatie	Op schoolniveau vindt drie maal per jaar een klasvergadering plaats. De klasbegeleider nodigt de ouders uit om over de klaswerking te praten. Af en toe wordt een algemene schriftelijke bevraging georganiseerd. Dit gebeurde bijvoorbeeld naar aanleiding van een onderzoek naar de organisatiecultuur. De belangrijkste outputindicatoren zijn het welbevinden en de betrokkenheid bij de leerlingen. Hierop scoort de school heel goed. De leerlingen nemen op het einde van de lagere school deel aan de OVSG eindtoetsen. Daarbij scoren ze meestal boven het Vlaamse gemiddelde.
Toekomst	Een grote uitdaging is de invoering van het M-decreet. Men is daar al deels op voorbereid, maar als er een grote toevloed zou zijn, zal de werking moeten worden herzien.

17. Noord Hulste (Hulste)

<http://www.sbn-hulste.be>

Correspondent: Leen Pison

Demografische kenmerken: Basisschool Noord Hulste is een modale school met ongeveer 250 leerlingen.

Praktijken	<p>In Stedelijke basisschool Noord Hulste worden verschillende initiatieven genomen om kinderen onderwijs op maat aan te bieden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tutorlezen <p>Wekelijks lezen kinderen van het zesde leerjaar samen met kinderen van het eerste leerjaar. Vlotte lezers lezen voor aan kleuters om het leesplezier te blijven aanwakkeren. Vanaf het vijfde leerjaar kunnen leerlingen een verhaaltje schrijven en voorlezen aan de kleuters.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Niveaulezen <p>Dagelijks wordt 20 á 30 minuten klasoverstijgend in groep gelezen. Kinderen tussen het eerste en het vierde leerjaar worden daartoe volgens hun leesniveau (AVI) ingedeeld in groepen. De zwakste lezers krijgen intensieve begeleiding van een leerkracht. Er wordt in kleine groepjes (2 á 3 leerlingen) samen luidop gelezen. De sterkste lezers kunnen tijdens dit half uur in stilte een boek lezen. Om het begrijpend lezen te stimuleren, worden er vragen voorzien over de gelezen boeken.</p> <p>De groepsamenstelling kan veranderen doorheen het schooljaar. Als een leerkracht bv. merkt dat een leerling sterk vooruit gaat, of als een leerling een hoger AVI niveau bereikt.</p>
------------	---

	<p>3. Individuele leertrajecten</p> <p>De lat ligt op de school hoger dan het louter bereiken van de eindtermen. Voor kinderen met leerproblemen zoekt men een aangepast leertraject. Men probeert daarbij wel nog de eindtermen te behalen. Indien nodig wordt het kind voorbereid op 1B, maar dit is uitzonderlijk.</p> <p>Via contractwerk, hoekenwerk, aangepaste onderwijsvormen en aangepaste materialen worden de kinderen ondersteund op hun eigen niveau.</p> <p>4. Traject voor zittenblijvers</p> <p>Voor zittenblijvers wordt een handelingsplan opgemaakt, minstens voor het eerste semester van het bisjaar. Daarbij volgen ze samen met hun klasgenoten instructie maar maken ze individueel aangepaste oefeningen tijdens zelfstandig werk. Vanaf januari kunnen ze doorgaans alles samen met de klasgroep volgen. Eenmaal per week krijgen ze afzonderlijke begeleiding door de zorgcoördinator.</p> <p>5. Graadklassen in de kleuterschool</p> <p>De kleuterschool wordt ingedeeld in twee graadklassen: een groep van 2- en 3-jarigen en een groep van 4- en 5-jarigen. Jong en oud leren van elkaar. Er worden over de hele lijn oefeningen aangeboden op drie niveaus. De kinderen kunnen zelf kiezen op welk niveau ze deze willen oplossen.</p>
Doelgroep	<p>Het niveaulezen en tutorlezen is bedoeld voor alle leerlingen.</p> <p>De individuele leertrajecten zijn bedoeld voor leerlingen met leerproblemen.</p>
Doel	<p>Het niveaulezen en tutorlezen hebben tot doel de leesvaardigheden en het leesplezier te verhogen. Men wil zorg op maat bieden en het welbevinden bij de leerlingen verhogen.</p>
Aanleiding	<p>Twee jaar geleden is men gestart met het lezen in niveaugroepen. De leerkrachten van het vijfde en zesde leerjaar stelden vast dat de leesvaardigheden van hun leerlingen elk jaar sterk achteruit gingen. Ook in het tweede leerjaar werden grote leesproblemen vastgesteld. Men ging op zoek naar een oplossing en ging ten rade bij een andere school die niveaulezen organiseerde (Boudewijnschool, Kuurne).</p>
Initiatiefnemers	<p>De praktijken zijn in overleg ontstaan, onder andere door dit op de personeelsvergaderingen te bespreken.</p>
Betrokken actoren	<p>Men werkt samen en overlegt met de scholengemeenschap, de pedagogische begeleidingsdienst en de Boudewijnschool (Kuurne). Voor het niveaulezen worden dagelijks de ouders ingeschakeld.</p>
Investing	<p>Er is nood aan meer boeken. Voor het niveaulezen wordt gerekend op de medewerking van de ouders.</p>
Evaluatie	<p>Men ondervindt na twee jaar al positieve effecten van het niveaulezen. De leesvaardigheden zijn verbeterd.</p>

Toekomst	<p>Het niveaulezen staat nog in de kinderschoenen. Naar volgend jaar toe wil men een jaarplanning opstellen waarin concreet wordt gepland welke leesvormen (begrijpend lezen, stillezen,...) op welk moment aan bod komen.</p> <p>Verder is de school op zoek naar hoe men onderwijs op maat kan aanbieden voor andere vakken (met het oog op het M-decreet). Men zal hiervoor focussen op de basis (de eindtermen) en uitbreidingspakketten uitwerken zodat gedifferentieerd kan worden op maat van de leerlingen.</p>
----------	---

<p align="center">18. De Dialoog (Gent)</p> <p>http://dialoog.gent.be/ Correspondent: Kim Joliet (directeur) Demografische kenmerken: De Dialoog telt ongeveer 319 leerlingen, waarvan 98% GOK-leerlingen.</p>	
Praktijk	<p>In de Dialoog wordt van het eerste tot en met het vierde leerjaar, binnen elk leerjaar, gewerkt met niveau- of zorggroepen. Deze zijn als volgt ingedeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zorg 1: Zorg 1 is bedoeld voor leerlingen die vlot de doelen bereiken. - Zorg 2: Hier krijgen leerlingen dezelfde basisleerstof en toetsen maar wordt de leerstof minder uitgebreid. Bovendien is er ondersteuning door een extra leerkracht (via co-teaching). - Zorg 3: Zorg 3 wordt enkel georganiseerd in het eerste, tweede en derde leerjaar. Hier zitten leerlingen met leermoeilijkheden of andere zorgen in kleine groepen. Elke leerling volgt een individueel handelingsplan. <p>Zorg 1 tot en met 3 worden ingericht voor wiskunde en taal. Dit is hoofdzakelijk binnen elk leerjaar, maar het is bijvoorbeeld wel mogelijk dat een leerling al overgaat voor taal en blijft zitten voor rekenen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zorg 4: Zorg 4 is een aparte groep voor Nederlands, wiskunde en wereldoriëntatie. In tegenstelling tot de andere zorgniveaus wordt dit leerjaar overstijgend georganiseerd. Het gaat om kinderen met minstens 2 jaar achterstand. Zij volgen een individueel aangepast curriculum. Doorgaans hebben ze een attest voor buitengewoon onderwijs. Deze kinderen worden doorgaans voorbereid op 1B of BuSO. <p>De groepen worden samengesteld op basis van toetsen en observaties door de leerkracht (bv. naargelang de werkhouding, concentratieproblemen). Het zorgniveau kan verschillen van vak tot vak en het niveau wordt wekelijks in overleg herzien. Ouders worden op de hoogte gesteld als er van niveau wordt gewisseld.</p> <p>In het vijfde en zesde leerjaar is minder nood aan de zorggroepen. Ondersteuning gebeurt hier klasintern door een extra leerkracht.</p>
Doelgroep	Voornamelijk zorgkinderen.
Doel	Zorg op maat aanbieden.

Aanleiding / initiatiefnemers	De praktijk werd drie jaar geleden geïmplementeerd door de vorige directie. Heden wordt deze verder verfijnd.
Betrokken actoren	Er wordt samengewerkt met de pedagogische begeleiding en het CLB.
Investering	De praktijk vraagt specifieke expertise. De huidige zorgcoördinator heeft ervaring in het buitengewoon onderwijs, en dat komt goed van pas. Verder volgen de leraren ook veel bijscholingen.
Evaluatie	De praktijk blijkt een positieve invloed te hebben op het welbevinden van de leerlingen. Er stromen veel kinderen zonder vertraging door naar 1B. Onlangs werd de school doorgelicht. De inspectie was enthousiast over de organisatie en de school kreeg een gunstig advies.
Toekomst	Naar de toekomst toe wil men opteren om minder stamgroepen in te richten en meer co-teachen.

19. De Feniks (Gent)

<http://www.jenaplanschooldefeniks.be>

Correspondent: Sofie Strubbe (directrice)

Demografische kenmerken: De leerlingenpopulatie van de Feniks is op tien jaar tijd sterk veranderd. Waar de schoolpopulatie vijftien jaar geleden bijna uitsluitend uit allochtone leerlingen bestond, zijn er vandaag in sommige klassen nog slechts 30% allochtone leerlingen. In samenwerking met het LOP probeert de Feniks het gemiddelde opnieuw aan te passen aan de buurtgemiddelden.

Praktijk	<p>De Feniks stapt af van het jaarklassensysteem. In de kleuterschool worden kinderen in twee groepen verdeeld: 2- en 3 jarigen en 4- en 5-jarigen. Er wordt intensief groepoverstijgend gewerkt.</p> <p>In de lagere school worden de leerlingen ingedeeld in twee stamgroepen: een onderbouw en een bovenbouw. Enkel in het eerste leerjaar en het zesde leerjaar krijgen de leerlingen een aantal uren per week afzonderlijk instructie in een 'jaarklas'. In het eerste leerjaar is dit voor lezen en schrijven. In het zesde leerjaar is dit met het oog op het afronden van de lagere school en de overstap naar het secundair onderwijs. Alle andere instructie wordt gezamenlijk gegeven binnen de klas (die bestaat uit drie cohortes).</p> <p>De leerlingen hebben drie jaar lang dezelfde leerkracht. Momenteel zijn er zes parallelle groepen in de onderbouw. De groepen worden samengesteld zodanig dat er een heterogene samenstelling is op vlak van jongens/meisjes, levensbeschouwing, leerbehoeften,...</p> <p>De overgang van de onder- naar bovenbouw is zeer belangrijk. Men evalueert daarbij niet enkel de schoolse prestaties maar houdt ook rekening met maturiteit. Indien nodig kan een leerling blijven zitten.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.

Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen laten leren van elkaar en met elkaar. - Voorbereiden op het leven. - Kennis inzetten als middel en niet als doel. - Bevorderen van zelfstandigheid, zelfredzaamheid en verantwoordelijkheid.
Aanleiding	<p>In 2000 is men gestart met één Jenaklasje. Daarvoor was de school een 100% allochtone school, georganiseerd volgens het jaarklassensysteem.</p> <p>Via een buurtonderzoek werd duidelijk dat er in de buurt bij de kansrijke ouders een behoefte bestond om in de buurt naar school te kunnen gaan. De toenmalige directeur wou een ander publiek aantrekken door de school om te vormen tot een Jenaplanschool.</p>
Initiatiefnemers	De toenmalige directeur.
Betrokken actoren	De ouders worden heel sterk betrokken. Men engageert zich sterk in buurtwerking (bv. Brede School Brugse Poort).
Investering	De praktijk vraagt een heel specifieke expertise bij de leerkrachten. Leerkrachten worden uit hun comfortzone gehaald. Er wordt zeer vaak overlegd. Er wordt door de school zelf gezorgd voor passende nascholingstrajecten.
Evaluatie	<p>De school werd dit schooljaar doorgelicht. De inspectie merkte op dat de school op vlak van niet-cognitieve output hoog scoort, maar dat er op vlak van cognitieve output nog groeikansen zijn.</p> <p>Op de school zijn momenteel discussies aan de gang over het belang en de wenselijkheid van prestatiemeting. Binnen het groeitraject is een grondige evaluatie van het toetsbeleid voorzien. Het groeitraject voor de twee volgende schooljaren heeft “doelgericht werken” als thema. De school laat zich hiervoor begeleiden door CEGO en NJPV Nederland. De school staat daarbij open voor externe beoordeling, onder andere door deelname aan wetenschappelijk onderzoek en door reflectie binnen het netwerk van de scholen (Jenaplan Vlaanderen) met dezelfde onderwijsmethode.</p>
Toekomst	<p>De praktijk is nog volop in ontwikkeling. Momenteel is men zoekende naar hoe men de kinderen het best kan evalueren.</p> <p>Men droomt ervan ooit volledig gesloten stamgroepen te realiseren, zodat er geen afzonderlijke instructie meer is voor het eerste en zesde leerjaar.</p> <p>Ook beoogt men de verdere uitbouw van een brede eerste graad volgens de jenaplanpedagogie.</p> <p>Tenslotte pleit de school voor het behoud van de SES-werkingsmiddelen in het kader van de gelijke onderwijskansen. Deze middelen zijn cruciaal om het onderwijs op de Feniks te kunnen organiseren.</p>

20. De Regenboog (Wondelgem)

<http://www.regenboog.gent.be>

Correspondent: Kristof De Waegenmaeker (directeur)

Demografische kenmerken: De Regenboog telde in 2014-2015 392 leerlingen. De populatie is een weerspiegeling van de buurt, met veel verschillende nationaliteiten

Praktijken

1. Gemengde leeftijdsgroepen in de kleuterafdeling

In de kleuterafdeling zitten de kinderen in gemengde leeftijdsgroepen:

- K0-K1
- K1-K2
- K2-K3

Hierdoor kan flexibel worden ingespeeld op de niveaus van de kinderen.

2. Stamgroepen en instructiegroepen in de lagere school

De lagere school bestaat uit zes stamgroepen, vergelijkbaar met het jaarklassensysteem. Voor rekenen en taal (technisch schrijven, lezen, taalbeschouwing) worden de leerlingen ingedeeld in acht instructiegroepen.

- Begin 1: In deze groep zitten leerlingen die bij het begin van het eerste leerjaar op leeftijd zitten.
- Midden 1: In deze groep zitten sterkere leerlingen van het eerste leerjaar en zwakkere leerlingen van het tweede leerjaar.
- Begin 2
- Midden 2
- Begin 3
- Begin 4
- Begin 5
- Begin 6

De meeste leerlingen zitten op leeftijd (bv. een leerling in het derde leerjaar volgt instructie in 'Begin 3'). Wanneer instructie gevolgd wordt in een andere niveaugroep is dit doorgaans in een lagere niveaugroep. Voor leerlingen met voorsprong wordt gedifferentieerd binnen de niveaugroep. Hiermee wil men de leefwerelden van de kinderen zoveel mogelijk laten aansluiten.

De instructie vindt plaats gedurende 4u per week (4u wiskunde en 4u Nederlands). De groepen worden door de klassenraad samengesteld op het einde van het schooljaar. De samenstelling van de groepen kan op elk moment wijzigen, in samenspraak met de ouders, het zorgteam, de directie en de klassenraad. Een wijziging tijdens het schooljaar gebeurt bij zo'n 3% van de leerlingen.

Op het einde van het zesde leerjaar leggen alle leerlingen de OVSG-toetsen af. Leerlingen die op dat moment instructie volgen in een lager leerjaar, kunnen op basis van hun resultaten op deze toetsen, alsook hun dagelijks werk, werkhouding, en eventueel zorgdossier toch een getuigschrift krijgen. Sommige leerlingen veranderen halverwege het zesde leerjaar naar de instructiegroep 'Begin 6', namelijk die leerlingen die in instructie 'Begin 5' een sneller parcours aankunnen en voldoende basiskennis hebben. Er wordt

	vervolgens binnen de niveaugroep voldoende gedifferentieerd. Deze leerlingen kunnen dus een versnelde instructie doorlopen.
Doelgroep	De Regenboog richt zich op een breed publiek.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - De onderwijskansen van de leerlingen optimaliseren. - Het welbevinden bij de leerlingen verhogen.
Aanleiding	<p>De gemengde kleuterklassen bestaan reeds 20 jaar. Vijf jaar geleden is men gestart met een vooronderzoek voor de werking in niveaugroepen. De aanleiding was de toename van het aantal leerlingen (verdubbeld op vier jaar tijd) en vooral de toename van het aantal niet-GOK-leerlingen. De schoolpopulatie is enorm divers geworden, niet alleen qua culturen maar ook qua bevolkingslagen. Verder waren ook de onderwijsontwikkelingen in het bredere onderwijslandschap (bv. onderzoek naar zittenblijven) aanleiding voor het bijstellen van de praktijk. Daarbij is veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van een duidelijke visie. Drie jaar geleden organiseerde de school een zelf-evaluatie. Toen werden de instructiegroepen ten volle ingevoerd.</p>
Initiatiefnemers	Het ganse schoolteam.
Betrokken actoren	<p>Men wordt ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst en het CLB. De ouders zijn betrokken via een werkgroep 'visie en communicatie'. Verder werden in het jaar van de uitvoering ook oudercafés georganiseerd om de werking te evalueren.</p>
Investering	De GOK-uren zijn nodig om deze werking mogelijk te maken.
Evaluatie	Uit de oudercafés bleek dat de ouders de visie en werking ondersteunen. De inspectie was nog terughoudend over de werking in niveaugroepen, aangezien dit pas recent werd ingevoerd. Het structureel inbouwen van differentiatie werd wel al als positief aanzien.
Toekomst	Naar de toekomst toe wil men een aparte KO groep inrichten. Verder is er twijfel of de instructiegroepen moeten blijven bestaan voor lezen en taalbeschouwing. Er is nu reeds een tendens duidelijk om slechts in uitzonderlijke situaties een kind terug te plaatsen voor taal. Voor spelling wil men dit wel behouden.

21. De Wonderfluit (Gent)

<https://stad.gent/openingsuren-adressen/basisschool-de-wonderfluit-basisonderwijs>

Correspondent: Bart Devaere (directeur)

Demografische kenmerken: De Wonderfluit telt ongeveer 120 leerlingen, waarvan 15 á 20% GOK-leerlingen.

Praktijken	1. Ontwikkelingsgerichte werking in leefgroepen
------------	---

De Wonderfluit werkt niet volgens het jaarklassensysteem maar met leefgroepen. Er zijn vijf leefgroepen (van elk ongeveer 24 kinderen), die min of meer ingedeeld zijn per twee leeftijden:

Leefgroep Mozart (K0 & K1)

Leefgroep Chopin (K2 & K3)

Leefgroep Brel (L1 & L2)

Leefgroep Saint-Saëns (L3 & L4)

Leefgroep Monk (L5 & L6)

Leerlingen worden toegewezen aan de leefgroep die holistisch gezien best bij hun ontwikkeling past (socio-emotioneel, schoolse vaardigheden, motorisch,...).

Dat betekent dat bijvoorbeeld in Leefgroep 'Brel' naast 6- en 7-jarigen ook 5- en/of 8-jarigen kunnen zitten.

Het voordeel van deze groepering is dat er binnen de groep een grote spreiding is aan levenservaring en ontwikkeling.

De werking is geïnspireerd op de 'zone van de naaste ontwikkeling' van Vygotsky. Elk kind werkt aan de volgende uitdaging in zijn/haar leertraject. Kinderen krijgen geen klassikale instructie maar werken zelfstandig. De leerstof is verknipt in clusters en bundels (bv. 0-5 getallenkennis). In de bundels staan pictogrammen. Een pictogram kan duiden op een oefening, groepswork, of kan erop duiden dat een leerling instructie nodig heeft. In het laatste geval moet de leerling naar de leerkracht stappen en vragen om instructie. Vaak hebben kinderen tegelijk instructie nodig. Dan gebeurt dit in kleine groepjes. De hele zorg is geënt op deze visie. Men legt nadruk op leervorderingen, niet op leerresultaten. Deze werking is een grote stap voorwaarts in het mogelijk maken van het M-decreet.

In de Wonderfluit bestaat zittenblijven niet. Soms wordt wel geadviseerd dat een kind een jaar langer in een bepaalde leefgroep blijft, of net een jaar minder lang. In ieder geval volgt het kind zijn/haar traject verder. Als een kind langer of minder lang in een leefgroep blijft, heeft het kind dankzij de leefgroepwerking niet allemaal nieuwe klasmaatjes.

Aangezien elke leerling een eigen leertraject volgt, bereiken zij op verschillende tijdstippen bepaalde leerplandoelen en eindtermen. Het is mogelijk dat er in het laatste jaar uitbreidingsleerstof voorzien moet worden om alsnog de eindtermen zonder vertraging te behalen. Bij kinderen met leermoeilijkheden wordt soms geopteerd om het kind zonder vertraging en zonder frustratie te laten doorstromen naar de B-stroom.

2. Muzische vorming

In de Wonderfluit wordt veel aandacht besteed aan muzische vorming. Hiermee tracht men creativiteit en out of the box denken te stimuleren. Het muzische wordt ook in eerste plaats gezien als een taal. Ook voor de nieuwe Gentenaars is deze taal een waardevolle aanvulling met diverse toepassingsmogelijkheden. Het accent op muziek vindt zijn oorsprong in meerdere wetenschappelijke onderzoeken met betrekking tot o.a. de grote invloed van muziek op de ontwikkeling van de hersenen en de transfer hiervan naar andere ontwikkelingsgebieden.

Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Kinderen hun eigen leertraject laten doorlopen, op hun eigen tempo. - Afstemmen op het ontwikkelingsniveau van kinderen. - Cultuureducatie en muzische vorming maximaal inzetten.
Aanleiding/ initiatiefnemers	<p>Enkele muzikanten startten het idee van de muziekbasisschool, waar deeltijds kunstonderwijs een plaats diende te krijgen in het dagonderwijs.</p> <p>De huidige directeur is initiatiefnemer om dit te realiseren in combinatie met het ontwikkelingsgericht werken. Hij ervoer dat het klassieke onderwijssysteem te veel gericht is op de gemiddelde leerling. Zes jaar geleden deelde hij zijn ideeën met het stadsbestuur en hij kreeg daar gehoor.</p>
Betrokken actoren	De school werkt sterk samen met partners binnen de kunstwereld. Ook de buurtwerking is sterk betrokken. De huidige directeur werkt ook nauw samen met Flanders Synergy.
Investing	De moeilijkheid is om afstand te nemen van de handleiding en zelf op zoek te gaan naar de beste praktijk voor elke leerling.
Evaluatie	Het team overlegt en evalueert op regelmatige tijdstippen. De werking blijkt positieve effecten te hebben op het kunnen plannen en zelfstandig werken. Leerlingen leren al vanaf de kleuterklas plannen en zelfstandig zijn. Zij-instromers hebben het daar tijdelijk iets moeilijker mee.
Toekomst	<p>In de toekomst hoopt de directeur de werking ooit te kunnen doortrekken tot de leeftijd van 18 jaar.</p> <p>Daarnaast wil hij zijn verhaal verder delen. Momenteel begeleidt hij andere scholen die een gelijkaardige werking willen realiseren.</p> <p>Zijn droom is om dit te realiseren op een grotere school. Daarbij zou hij meerdere community's (bij voorkeur van 2,5 tot 18 jaar) van 120 leerlingen willen vormen.</p>

22. De Toverberg (Sint-Amandsberg)

<http://www.detoverberggent.be/Klassen/klassen01.htm>

Correspondent: Esmeralda Verton (directrice)

Demografische kenmerken: In de Toverberg zitten ongeveer 220 leerlingen, waarvan veel anderstalige nieuwkomers.

Praktijken	<p>1. Trapklassen</p> <p>De school werkt niet met een jaarklassensysteem. Leerlingen worden ingedeeld in volgende trapklassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peuterklas (2.5-jarigen) - K1 (3-jarigen) - K1-K2 (3- en 4-jarigen)
------------	--

- K2-3 (4- en 5-jarigen)
- Speelleerklas: In de speelleerklas zitten 5- jarigen die na K3 nog niet klaar zijn om de overstap te maken naar het eerste leerjaar, alsook 4-jarigen die na K2 meer uitdaging nodig hebben. In vergelijking met K3 wordt in de speelleerklas meer nadruk gelegd op voorbereidende lees- en rekenvaardigheden.
- L1: Volwaardig eerste leerjaar
- L1-2: In deze klas zitten kinderen die het curriculum van het eerste leerjaar nog niet onder de knie hebben. Deze groep wordt aangevuld met kinderen die het curriculum van het tweede leerjaar starten.
- L2-3: In deze klas zitten kinderen die het curriculum van het tweede leerjaar nog niet afgewerkt hebben en kinderen die het curriculum van het derde leerjaar starten. Ook de onderstaande klassen zijn op gelijkaardige wijze samengesteld:
 - L3-4
 - L4-5
 - L5-6

Via deze werking kunnen leerlingen flexibel de overstap maken naar een volgend leerjaar. Als een kind in L2-3 bv. met Pasen alle leerstof van het tweede leerjaar verwerkt heeft, kan deze binnen de eigen klas reeds starten met de leerstof van het derde leerjaar.

2. Klasoverschrijdende niveaugroepen

De werking in trapklassen gaat hand in hand met de werking in klasoverschrijdende niveaugroepen. Voor Nederlands en wiskunde werkt elk kind op zijn niveau en verwerft het op zijn tempo de gevraagde competenties. Dit geldt zowel voor kinderen die meer tijd nodig hebben, als voor zij die sneller doelen bereiken. Om de niveauwerking mogelijk te maken wordt elke klasleerkracht 8 á 10 uren per week ondersteund door een SES-leerkracht. Deze leerkracht kan 1 of 2 niveaugroepen voor zijn/haar rekening nemen.

Samenstelling. Bij de start van het eerste leerjaar worden taal en wiskunde nog klassikaal gegeven. Na verloop van tijd worden de kinderen op basis van hun niveau ingedeeld in niveaugroepen. Per klas zijn dit ongeveer drie niveaugroepen. De niveaugroep waarin een leerling zit verschilt van vak tot vak en wordt trimestrieel geëvalueerd. Zo nodig wordt een leerling aan een andere niveaugroep toegewezen.

De niveaugroepen zijn klasoverschrijdend. Dat betekent dat er bv. kinderen van L2-3 wiskunde kunnen volgen bij L3-4.

Instructie wordt doorgaans gegeven aan elke niveaugroep afzonderlijk. Tijdens oefeningen kunnen de leerlingen van verschillende niveaugroepen wel door elkaar zitten (een heterogene samenstelling). Zo kunnen leerlingen van elkaar leren.

Zittenblijven. Als een leerling de doelstellingen van een bepaald leerjaar niet haalt, kan hij/zij blijven zitten. Kennis en competenties die het kind al verworven heeft, worden echter niet herhaald zoals in traditioneel zittenblijven. In dat geval krijgt de leerling een aangepast traject. Er wordt in het begin van het schooljaar een beginanalyse uitgevoerd. Het leerparcours van de leerling

	<p>wordt daarop afgestemd (bv. door de leerling in de gepaste niveaugroepen te zetten).</p> <p><i>Eindmeet.</i> In L5-6 moet voor sommige leergebieden vaak een inhaalbeweging gebeuren. Er wordt namelijk verwacht dat de kinderen de eindtermen behalen. Daarom wordt er in deze klas minder gedifferentieerd. Een belangrijk scharnierpunt is daarom de overstap van L4-5 naar L5-6. Bij deze overstap wordt per leerling (alsook voor elke 12-jarige) bekeken of de eindtermen gehaald kunnen worden. Indien dit niet haalbaar wordt geacht, wordt de leerling zo goed mogelijk voorbereid op de overstap naar 1B. Dit is niet altijd haalbaar en hangt mede af van het tijdstip waarop de leerling startte op de school.</p>
Doelgroep	Alle kinderen op de school.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Welbevinden vergroten. - Kinderen alle kansen geven.
Aanleiding	Men is een vijftal jaren geleden gestart met de praktijk. Deze is noodgedwongen ontstaan wegens een groot aantal anderstalige nieuwkomers (meer kinderen van Turkse en Bulgaarse afkomst). Veel kinderen die starten in de Toverberg hebben geen of slechts een gedeeltelijk onderwijsparcours achter de rug. De klassieke aanpak was niet afgestemd op het leerlingenpubliek en leidde tot frustratie bij de kinderen en het schoolteam.
Initiatiefnemers	De directie, samen met een aantal leerkrachten.
Betrokken actoren	In de beginfase werd de school sterk ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst van de het Stedelijk Onderwijs Gent.
Investering	De praktijken zijn mogelijk dankzij de GOK-uren die de school krijgt toegekend. De praktijk vraagt heel wat puzzelwerk om de lestijden op elkaar af te stemmen. Bovendien is frequent overleg tussen de teamleden noodzakelijk.
Evaluatie	De werking is gunstig voor het welbevinden van de leerlingen. In het jaarklassensysteem werd les gegeven voor de gemiddelde leerling. De huidige werking komt tegemoet aan de mogelijkheden en behoeften van elke individuele leerling. Men ervaart dus heel wat voordelen van deze werking.
Toekomst	De praktijk wil men zo behouden. De directrice hecht veel belang aan het blijvend investeren in onderwijs en het maximaliseren van onderwijskansen voor alle leerlingen.

23. Sint-Camillus (Sint-Niklaas)

<https://sites.google.com/a/sintcamillus.be/schoolsite/>

Correspondent : Ilse Martens (directrice)

Demografische kenmerken: Op de hoofdschool zitten 170 kinderen. Ongeveer 90% van de leerlingen zijn GOK-leerlingen. De school telt bijna 40 verschillende nationaliteiten.

Praktijken

1. Talentgroepen

Sinds dit schooljaar worden de leerlingen van Sint-Camillus ingedeeld in talentgroepen. Het eerste leerjaar vormt een eerste talentgroep. Het tweede en derde leerjaar vormen samen een tweede talentgroep, en het vierde, vijfde en zesde leerjaar vormen samen een derde talentgroep. Men beoogt hiermee de zelfstandigheid bij de kinderen te vergroten en meer kansen te creëren om van elkaar te leren.

Er wordt wel nog onderscheid gemaakt tussen de leerjaren binnen elke talentgroep.

Van elke talentgroep – behalve van het 1^{ste} leerjaar - bestaan twee parallelle klassen. Dit schooljaar heeft men de andere talentgroepen 2-3 en 4-5-6 opgesplitst in een sterkere en een zwakkere groep.

2. Niveaugroepen voor rekenen en taal

De leerlingen worden ingedeeld in niveaugroepen voor rekenen en taal.

Afhankelijk van het niveau van de leerling, volgt hij/zij taal en/of rekenen in de eigen leeftijdsgroep of één of enkele jaren lager.

Van het eerste tot en met het vierde leerjaar wordt bovendien, per leerjaar, een onderscheid gemaakt tussen een A-groep en een B-groep. In het vijfde en zesde leerjaar is er geen onderscheid meer tussen A en B.

In totaal werden het voorbije schooljaar dus 10 niveaugroepen voor rekenen en 8 niveaugroepen voor taal ingericht. Volgend schooljaar zullen er ook 10 niveaugroepen voor taal worden ingericht.

De 10 niveaugroepen worden begeleid door de zes talentgroepleerkrachten, de zorgleerkracht en de SES-leerkrachten.

A-groep. In de A-groep wordt er naast de basisleerstof een lichte verdieping als aanvulling gegeven. Hier ligt het tempo iets hoger en wordt het aanschouwelijke wel eens achterwege gelaten. De leerlingen leren ook meer zelfstandig werken en het inzichtelijke komt hier ruimer aan bod.

B-groep. In de B-groep wordt de basisleerstof van dat leerjaar gegeven. Men werkt in deze groep veel aanschouwelijker en het tempo ligt lager. Hier legt de leerkracht bepaalde leerstof meerdere keren uit en worden extra hulpmiddelen aangeboden. Vooral het meegeven van vaste structuren vormt hier een belangrijke prioriteit. Alle noodzakelijke leerstof die nodig is om het middelbaar onderwijs aan te vangen, conform de eindtermen, wordt hier gegeven.

Voordelen. De grote voordelen van deze manier van werken zijn o.a. dat leerlingen optimale kansen krijgen en dat elk kind kan evolueren op zijn/haar manier en tempo.

	<p><i>Eindmeet.</i> Om ervoor te zorgen dat elk kind goed wordt opgevolgd en in de juiste groep zit, worden er op zeer regelmatige tijdstippen overlegmomenten georganiseerd tussen de verschillende betrokkenen (klasleerkracht, zorgteam, ouders, directie, CLB, logo,...). Naar het einde van de lagere school toe wordt bekeken welke doelstellingen elke leerling nog moet halen om de eindtermen te bereiken. Soms wordt een versneld traject uitgetekend.</p> <p>3. Proeven van het eerste leerjaar</p> <p>Kinderen blijven doorgaans steeds op eigen leeftijd zitten, maar in uitzonderlijke gevallen is het soms aangeraden om kinderen (leeftijd 1^{ste} leerjaar) toch de 3^{de} kleuterklas te laten dubbelen (o.a. schoolrijpheid/geboren op einde van het jaar). Vaak wordt er dan, in samenspraak met de ouders, geopteerd om kinderen toch al in de voormiddag rekenen en taal te laten volgen in het eerste leerjaar, maar in de namiddag te laten aansluiten bij de 3^{de} kleuterklas. Soms maken kinderen gedurende het schooljaar toch nog grote sprongen en kan er worden beslist om hen te laten aansluiten bij hun leeftijdsgroep.</p>
Doelgroep	Sint-Camillus richt zich op een breed publiek. Kinderen komen vooral uit de buurt.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Onderwijskansen optimaliseren door op maat van de kinderen te werken. - Kinderen succes en vooruitgang laten ervaren. - Talenten ontdekken op een speelse en projectmatige manier.
Aanleiding	De werking in niveaugroepen werd een tiental jaar geleden gestart naar aanleiding van een witte vlucht, en vooral omdat er op dat moment een grote nood was aan meer gedifferentieerd onderwijs. Men zocht naar een manier om het onderwijs te optimaliseren. De werking is gegroeid door de jaren heen.
Initiatiefnemers	De leerkrachten in samenspraak met directie en zorgcoördinator.
Betrokken actoren	Er wordt nauw samengewerkt met het CLB, de ouders, GON-begeleiding, de brugfiguur, het revalidatiecentrum, pedagogische begeleiding en de scholengemeenschap.
Investering	Een belangrijke investering is dat de uurroosters afgestemd moeten worden op elkaar. Dit is mogelijk dankzij de SES-uren en door bewuste keuzes te maken bij het ineen puzzelen van de uurroosters, het plaatsen van leerkrachten, en het niet of net wel opsplitsen van bepaalde groepen.
Evaluatie	<p>De school blijft de werking in vraag stellen en probeert te anticiperen op toekomstige uitdagingen.</p> <p>De ouders worden bevraagd via het oudercontact en de ouderraad.</p> <p>Ook de kinderen worden gevraagd naar hun mening over de werking.</p> <p>De werking wordt in het algemeen zeer gunstig geëvalueerd.</p> <p>Wat betreft de niveaugroepen, ziet men zeer positieve effecten. De kinderen brengen het verder dan voorheen.</p>

	Over de talentgroepen zijn nog geen effecten observeerbaar aangezien dit pas werd ingevoerd. De reacties van zowel leerkrachten als ouders en kinderen zijn op dit moment wel al zeer positief.
Toekomst	<p>De talentgroepen wil men behouden. Wel wil men in de toekomst meer gaan co-teachen voor rekenen en taal. Op dat moment zouden de A- en de B-groep samen in één klas gezet kunnen worden. Daarvoor zijn grotere klasruimtes nodig.</p> <p>Volgend jaar zullen er drie klassen zijn in de hoogste talentgroep. Men wil de groepen niet langer opdelen naar niveau maar wil meer heterogene groepen vormen. De leerkrachten geven aan dat sterke leerlingen in de klas een echte meerwaarde bieden.</p> <p>De school vindt het heel belangrijk om elk jaar opnieuw te kijken wat op dat moment de precieze noden zijn van de kinderen en van de school en om op basis daarvan keuzes te maken naar o.a. de indeling van de niveaugroepen rekenen en taal.</p>

24. Sint-Josef-Klein-Seminarie (Sint-Niklaas)

<http://basis.sjks.be/>

Correspondent: Saskia Vancaekenberghe (directrice)

Demografische kenmerken: In 2013 telde Sint-Josef-Klein-Seminarie 558 leerlingen.

Praktijken	<p>Sint-Josef-Klein-Seminarie organiseert niveaulezen van het eerste tot en met het derde leerjaar.</p> <p>In het eerste leerjaar wordt wekelijks een half uur gelezen in niveaugroepjes. De drie parallelle klassen in het eerste leerjaar worden op dat moment klasoverschrijdend ingedeeld in kleine groepjes van drie á vier kinderen.</p> <p>In het tweede en derde leerjaar worden de leerlingen van de zes klassen leerjaar- en klasoverschrijdend ingedeeld in niveaugroepen. Er wordt wekelijks 45 minuten gelezen in kleine groepen van ongeveer vier kinderen.</p> <p>De groepen worden bij de start van het schooljaar ingedeeld op basis van het AVI-niveau. Na tien weken worden de kinderen opnieuw getest en eventueel aan een andere groep toegewezen.</p> <p>Elk groepje wordt begeleid door een (zorg-)leerkracht of een vrijwilliger (ouders en grootouders).</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	Zo veel mogelijk leesansen bieden.
Aanleiding	Het niveaulezen wordt reeds meer dan zes jaar toegepast. Men wou de kinderen meer individuele leesansen bieden en het leesplezier verhogen.
Initiatiefnemers	Dit gebeurde op vraag van de leerkrachten.

Betrokken actoren	Leerkrachten en (groot)ouders.
Investering	De praktijk vraagt meer investering in boeken. Van elk boek moeten tot 5 exemplaren worden gekocht.
Evaluatie	De werking wordt jaarlijks geëvalueerd. De leerkrachten zijn nog steeds vragende partij. Ook de ouders en de kinderen zijn enthousiast.
Toekomst	In de toekomst wil men het niveaulezen ook inbedden in hoekenwerk.

25. De Klaproos (Geraardsbergen)

<http://www.freinetschooldeklaproos.be/>

Correspondent: Liesbeth De Dene

Demografische kenmerken: De school bestaat uit een 100-kinderen en heeft een modale samenstelling. Aanvankelijk kende de school veel instromers van andere scholen. Dit is de laatste jaren afgenomen.

Praktijken	<p>1. Leefgroepen</p> <p>In de Klaproos worden leerlingen ingedeeld in leefgroepen. Dit zijn graadklassen waar kinderen van twee geboortejaren samen zitten. De kleuterschool bestaat uit twee leefgroepen. De lagere school bestaat uit drie leefgroepen. Per klas zitten ongeveer 20 leerlingen.</p> <p>In vergelijking met het klassieke jaarklassensysteem zorgt de werking in leefgroepen voor meer diversiteit binnen één klas.</p> <p>2. Flexibel inspelen op de veranderende leerlingenpopulatie</p> <p>De school speelt heel flexibel in op de behoeften van de specifieke, veranderende leerlingenpopulatie. De indeling in groepen (vnl. binnen de klas) en de werking kunnen gedurende het ganse schooljaar wijzigen. Een aantal voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerlingengroep in de tweede graad is heel divers op zowel cognitief als sociaal-emotioneel vlak. Daarom heeft men het afgelopen schooljaar beslist om in de tweede graad twee begeleiders te plaatsen. Hierdoor kan beter ingespeeld worden op de verschillen tussen de leerlingen. Leerlingen kunnen op hun eigen tempo werken. - Vorig schooljaar startte in het derde leerjaar een instromer die nog niet kon lezen. In de loop van het schooljaar werden extra uren ingebouwd om dit kind te ondersteunen. - Vorig schooljaar werden in het vijfde leerjaar extra uren rekenen en taal onderwezen in kleinere groepjes. <p>3. Flexibel inspelen op de leefwereld van elk kind</p> <p>Zittenblijven is mogelijk in de Klaproos, maar wordt enkel overwogen als de leefwereld van het kind niet aansluit bij de leefwereld van het volgende leerjaar. Als het kind louter achterstand vertoont op cognitief vlak, zal het kind</p>
------------	--

	<p>toch overgaan. Indien nodig kan het kind wel een jaar langer doorbrengen in de volgende graad (aansluitend op zijn/haar leefwereld).</p> <p>Men beoogt dat alle kinderen de eindtermen halen. Uitzonderlijk gaat men voorbereiden op een oriëntatie naar de B-stroom. Dit gebeurt niet wanneer een kind problemen vertoont omwille van een moeilijke achtergrond of een taalproblematiek. Dit gebeurt wel eventueel wanneer een kind moeilijkheden vertoont op cognitief vlak.</p> <p>4. Klasoverschrijdend lezen</p> <p>Verder werkt de Klapproos klasoverschrijdend voor lezen. Twee keer per week lezen twee kinderen samen. Dit kunnen bv. kinderen van het vijfde en het tweede leerjaar zijn, of van het tweede en zesde leerjaar. Twee maal per jaar worden deze groepjes (opnieuw) samengesteld.</p>
Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	<p>De werking in graadklassen stimuleert het zelfstandig werken. Voorts leren kinderen omgaan met een diverse groep leerlingen. Het ene jaar zijn ze de jongsten van de klas, het volgende jaar de oudsten.</p> <p>Voor de begeleiders heeft de werking als voordeel dat zij de kinderen gedurende de periode van twee jaar beter leren kennen. Dit creëert meer vertrouwen.</p>
Aanleiding/ Initiatiefnemers	De school is opgericht in 1998 door een groep ouders. De pedagogische visie was vanaf het begin geënt op de pedagogie van het Freinet onderwijs.
Betrokken actoren	De school werkt samen met veel vrijwilligers. Er is een sterke samenwerking met de ouders van de kinderen. De inrichtende macht bestaat voor meer dan de helft uit ouders.
Investering	<p>Voor de werking is het noodzakelijk extra lestijden aan te kopen. Dit kan dankzij financiële acties. Momenteel heeft men echter niet de middelen voor een full time ondersteuning door een kinderverzorgster in de jongste leefgroep.</p> <p>Verder vraagt de werking ook de nodige infrastructuur. De school heeft net verbouwingen achter de rug. Daarbij heeft men grotere ruimtes gecreëerd. In de eerste graad wordt de groep bijvoorbeeld vaak opgesplitst voor rekenen en taal. Nu heeft men twee klassen die aan elkaar verbonden zijn met een schuifdeur.</p>
Evaluatie	De werking wordt systematisch geëvalueerd tijdens personeelsvergaderingen. Verder wordt de eerste week van juli gereserveerd om samen met het team de werking te evalueren en de planning voor het volgende schooljaar uit te stippelen.
Toekomst	<p>Er zijn plannen om volgend schooljaar klasoverschrijdend te werken tussen het vierde en vijfde leerjaar. Ook wil men meer gaan co-teachen. Om dit mogelijk te maken zou de school eventueel meer kinderen toelaten.</p> <p>Verder denkt men na over hoe men de groep kinderen met minder mogelijkheden anders kan samenstellen, om hen zo meer kansen bieden.</p>

	Men wil er blijven voor kiezen om kinderen op leeftijd te laten zitten. Een heterogene samenstelling vormt prioriteit, zodat kinderen kunnen opgroeien in diversiteit.
--	--

<p align="center">26. De Vier Winden (Sint-Jans-Molenbeek)</p> <p>https://sites.google.com/site/vierwindenbasisschool/home Correspondent: Jenneke Cauwels (directrice) Demografische kenmerken: De school biedt onderwijs aan ongeveer 200 leerlingen, waarvan veel anderstaligen. De laatste vijf jaar is er opnieuw een stijging merkbaar van het aantal Nederlandstalige leerlingen.</p>	
Praktijken	<ol style="list-style-type: none"> 1. Graadklassen Sinds schooljaar 2013-2014 worden de leerlingen ingedeeld in graadklassen. Dit gebeurt over alle leerjaren heen, uitgezonderd in de eerste graad. In de eerste graad krijgen het eerste en het tweede leerjaar in de voormiddag afzonderlijk les. Vanaf volgend schooljaar zal ook de eerste graad volledig in graadklassen worden georganiseerd. 2. Atelierwerking Tijdens de atelierwerking maken de kinderen gedurende een halve dag per week, vier weken lang, kennis met een kunst of vaardigheid (bv. dansen, banken schilderen,..). De ateliers worden georganiseerd in twee leeftijdscategorieën: één groep vanaf de kleuterklas tot het tweede leerjaar en één groep vanaf het derde tot het zesde leerjaar. Binnen deze groepen kunnen de kinderen kiezen uit een aantal thema's. De themagroepen zijn dus leeftijdsheterogeen. 3. Differentiatie in het derde leerjaar In de tweede graad (vnl. het derde leerjaar) zitten heel wat leerlingen met leermoeilijkheden. Verschillende leerlingen hebben een doorverwijzingsattest voor het buitengewoon onderwijs. De doorverwijzing werd echter niet gerealiseerd. Deze groep vroeg om een doorgedreven vorm van differentiatie. Daarom is men dit schooljaar gestart met een extra rekengroep en een extra spellingsgroep binnen de klas. In deze groepjes keert men zo nodig terug in de leerstof van de vorige leerjaren. 4. Individuele trajecten In de Vier Winden blijven kinderen niet zitten. Dat betekent daarom niet dat alle leerlingen de doelstellingen van het desbetreffende leerjaar behalen. Als kinderen problemen vertonen wordt bekeken of het wenselijk is een individueel traject uit te stippelen. Binnen een graad kan dit traject door de klasleerkracht worden opgevolgd. De leerling gaat over maar kan bijvoorbeeld nog instructie blijven volgen bij het lager leerjaar. Ook na het laatste leerjaar van een graad gaan kinderen systematisch over. Bij problemen kan de zorgleerkracht extra

	<p>ondersteuning bieden waar nodig. Dit alles gebeurt binnen het gemeenschappelijk curriculum.</p> <p>5. Versnelde leerlijn</p> <p>Wanneer een leerling de kennis en vaardigheden heeft verworven voor een succesvolle overstap naar het secundair onderwijs, kan de leerling vervroegd uitstromen. Zo neemt een aantal kinderen vervroegd deel aan de interdiocesane proeven. Verder heeft men een leerling die in een vroeg stadium is blijven zitten. Deze leerling heeft nu voorsprong. Er wordt bekeken of de leerling het vijfde en zesde leerjaar in één jaar kan afwerken.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Welbevinden en betrokkenheid verhogen. - Talenten inzetten om tekorten op te vangen. - Coöperatief leren.
Aanleiding	In schooljaar 2012-2013 volgde het kernteam een traject naar aanleiding van het project 'Samen tot aan de meet'. Dit gaf aanleiding tot het uitwerken van maatregelen om zittenblijven te voorkomen. Hiermee is de graadklas- en atelierwerking ontstaan.
Initiatiefnemers	Een aantal leerkrachten nam vrijwillig deel aan het traject. Zij hebben het schoolteam ingeleid.
Betrokken actoren	<p>De ouders werden en worden nauw betrokken bij de implementatie van de praktijken. Zo vindt per trimester een oudervergadering plaats (los van de ouderraad) waar deze thema's worden besproken. Ouders denken mee na over de schoolorganisatie en het schoolbeleid.</p> <p>De leerlingen worden betrokken via de leerlingenraad.</p> <p>Voor individuele trajecten wordt samengewerkt met het CLB.</p> <p>Verder krijgt de school competentiebegeleiding vanuit de koepel, met het oog op de realisatie van het M-decreet.</p>
Investering	<p>Voor een optimale graadklaswerking is nood aan aangepast materiaal. Methodeboeken zijn heel sterk gericht op het jaarklassensysteem. De school werkt daarom ook zelf materialen uit.</p> <p>De praktijken vragen verder ook een andere klasinrichting, zoals meer hoeken, aparte eiland,... .</p>
Evaluatie	<p>De werking wordt drie maal per jaar besproken tijdens de personeelsvergaderingen. Dit gebeurt via een SWOT analyse. Daarnaast wordt op het einde van elk schooljaar tijdens de personeelsvergadering besproken wat de prioriteiten zijn voor het jaar daarop.</p> <p>De praktijken zitten nog in een te vroeg stadium om effecten te kunnen meten.</p>
Toekomst	<p>De school is op zoek naar hoe men de manier van evalueren kan optimaliseren. Men geeft geen rapporten meer met punten maar met een letter. Zo kan men kinderen toch die succeservaringen bieden die ze nodig hebben (bv. een B i.p.v. 4/10).</p>

	Op dit moment wil men de praktijken behouden zoals ze zijn. De school heeft tijd nodig om de praktijken volledig te implementeren en opnieuw rust en stabiliteit te vinden.
--	---

<p>27. Wegwijzer (Evere)</p> <p>http://users.telenet.be/dewegwijzer/ Correspondent: Martine Somers Demografische kenmerken: De schoolpopulatie van de Wegwijzer (320 leerlingen) bestaat bijna volledig uit anderstalige leerlingen.</p>	
Praktijken	<p>De school werkt met het leerstofjaarklassensysteem. Flexibele leerwegen krijgen vorm via miniklasjes, co-teaching en SES-leerkrachten.</p> <p>1. Miniklasjes</p> <p>In de ganse school wordt gewerkt met miniklasjes. Binnen een klas worden de leerlingen voor elk vak ingedeeld in een drietal groepen, afhankelijk van hun niveau. Hierdoor kan de leerkracht instructie en oefeningen op maat bieden. De kinderen die meer ondersteuning nodig hebben, krijgen bijvoorbeeld extra instructie.</p> <p>De indeling kan op regelmatige tijdstippen gewijzigd worden. De bedoeling is dat alle kinderen de doelstellingen halen op het einde van het leerjaar en dus zonder achterstand kunnen overstappen naar het volgende leerjaar.</p> <p>2. Co-teachen</p> <p>In schooljaar 2014-2015 werd in het vierde leerjaar eenmalig lesgegeven in de vorm van co-teachen.</p> <p>De klas werd geleid door twee leerkrachten. De leerkrachten gaven afwisselend instructie en ondersteuning. Co-teaching maakt het mogelijk ondersteuning te bieden in twee miniklasjes tegelijk.</p> <p>3. SES-leerkrachten</p> <p>Naast twee zorgcoördinatoren werken in de Wegwijzer vijf SES-leerkrachten. Deze leerkrachten hebben geen eigen klasgroep maar bieden ondersteuning waar nodig. De klasleerkrachten kunnen een aanvraag indienen om de week na de aanvraag ondersteuning te krijgen in de klas. Dit kan bijvoorbeeld naar aanleiding van één of meerdere leerlingen die achterstand vertonen voor bijvoorbeeld taal of rekenen. Deze aanvraag wordt besproken met de klasleerkracht en de SES-leerkracht. De extra ondersteuning maakt het onder andere mogelijk om directe ondersteuning te bieden bij meerdere miniklasjes.</p>
Doelgroep	<p>De miniklasjes en het co-teachen zijn bedoeld voor alle leerlingen.</p> <p>De SES-leerkrachten bieden voornamelijk ondersteuning bij klasgroepen met leerlingen met achterstand.</p>

Doel	<p>Door middel van co-teachen kunnen de leerkrachten elkaar direct ondersteunen.</p> <p>Het doel van de miniklasjes en de SES-leerkrachten is om leerlingen de nodige zorg op maat te bieden.</p>
Aanleiding	<p>De miniklasjes zijn ontstaan naar aanleiding van een traject dat werd gevolgd bij het Centrum voor Ervaringsgericht onderwijs.</p> <p>Het co-teachen werd ingericht naar aanleiding van een grote klasgroep in het vierde leerjaar.</p> <p>De SES-leerkrachten zijn nodig om tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van de leerlingenpopulatie in de Wegwijzer.</p>
Initiatiefnemers	<p>De vernieuwingen worden besproken met het ganse team.</p> <p>De miniklasjes in het bijzonder zijn een initiatief van de directrice en twee leerkrachten.</p>
Betrokken actoren	<p>Voor de miniklasjes en de SES-leerkrachten is het ganse schoolteam betrokken.</p> <p>Co-teachen werd in schooljaar 2014-2015 eenmalig georganiseerd in het vierde leerjaar. De twee leerkrachten waren de betrokken actoren.</p>
Investering	<p>De specifieke leerlingenpopulatie vraagt meer ondersteuning voor de lage SES leerlingen. Dit wordt ingevuld met GOK-uren. De ondersteuning door SES-leerkrachten vraagt bijkomend administratief werk, zowel voor de klasleerkrachten als de SES-leerkrachten.</p>
Evaluatie	<p>De school werd doorgelicht in schooljaar 2013-2014. De inspectie was positief over de differentiatie.</p> <p>Men merkt dat de resultaten in het vierde leerjaar zeer goed zijn. Maar om hier beter zicht op te krijgen zou de praktijk een aantal opeenvolgende jaren toegepast moeten worden.</p> <p>Het co-teachen is niet voor iedereen weggelegd. Het vraagt om andere inspanningen van de betrokken leerkrachten, waaronder meer overleg en afstemming.</p>
Toekomst	<p>Het co-teachen zal volgend schooljaar niet opnieuw georganiseerd worden. Eén van de twee leerkrachten verkiest om opnieuw voor een eigen klas te staan.</p> <p>Vanaf volgend schooljaar wil men nog meer gaan differentiëren (o.a. via gedifferentieerd huiswerk) en beoogt men de aanpak rond differentiatie meer uit te schrijven.</p> <p>In de verre toekomst droomt men van het organiseren van individuele trajecten, waarbij leerkrachten niet aan een leerjaar gebonden zijn maar aan een vak waarin ze uitblinken.</p>

28. Villa Stuivenberg (Antwerpen)	
http://www.stedelijkonderwijs.be/villastuivenberg Correspondent: Kris Dupont (directeur) Demografische kenmerken: Villa Stuivenberg bestaat voor 98% uit anderstalige leerlingen.	
Praktijk	<p>1. Niveaugroepen voor wiskunde</p> <p>Villa Stuivenberg organiseert leerjaaroverstijgende niveaugroepen voor wiskunde. Dit kan al vanaf het eerste leerjaar. Zo heeft men bijvoorbeeld leerlingen van het tweede leerjaar die wiskunde in het eerste leerjaar meevolgen, of leerlingen van het vierde leerjaar die wiskunde in het tweede leerjaar volgen. Sinds dit academiejaar heeft de school voor het eerst ook een leerling in het eerste leerjaar die wiskunde volgt in het tweede leerjaar. De niveaugroep wordt bepaald op basis van de prestaties voor wiskunde.</p> <p>2. Beroepsleerjaar</p> <p>Villa Stuivenberg heeft naast de reguliere leerjaren ook twee beroepsleerjaren: één op het niveau van de tweede graad en één op het niveau van de derde graad. Leerlingen die wiskunde volgen in een lager leerjaar voor wiskunde stappen doorgaans over naar dit beroepsleerjaar. Het beroepsleerjaar bereidt voor op 1B in het secundair onderwijs. In de beroepsleerjaren werkt men aan de hand van een doelenboek. Dit verschilt van de eindtermen van het lager onderwijs.</p>
Doelgroep	Kinderen die een voorsprong of achterstand hebben voor wiskunde.
Doel	In eerste instantie doelt men op het vergroten van het welbevinden van leerlingen. Dit kan door hen zoveel mogelijk succeservaringen aan te bieden. In tweede instantie wil men met de praktijk leerlingen zoveel mogelijk zonder vertraging laten starten in het secundair onderwijs (zo nodig in 1B).
Aanleiding	Zo goed als alle kinderen in de school hebben een achterstand op vlak van taal maar niet alle leerlingen hebben achterstand op vlak van wiskunde. Door te werken met niveaugroepen kan men zorg op maat aanbieden. In 2010 werd een leernetwerk opgestart in Antwerpen, rond het inrichten van een klas voor kinderen met moeilijkheden.
Initiatiefnemers	De praktijk is een initiatief van het leernetwerk.
Betrokken actoren	Het ganse leerkrachtenteam en de zorgleerkrachten zijn actief betrokken.
Investering	De praktijk vraagt veel overleg en afstemming tussen de leerkrachten. De twee beroepsleerjaren worden mogelijk gemaakt met zes ondersteuningsuren.
Evaluatie	De praktijk wordt in juni 2015 geëvalueerd.
Toekomst	Dit zal blijken uit het evaluatierapport.

29. Mikado (Borgerhout)

<http://www.schoolmikado.be/>

Correspondent: Tinneke Verschoren (directrice)

Demografische kenmerken: Mikado telt 220 leerlingen. Het merendeel van de leerlingen spreekt thuis geen Nederlands.

Praktijken	<p>1. Leefgroepen</p> <p>In de kleuterschool wordt gewerkt met parallelle leefgroepen verdeeld in twee leeftijdscategorieën. De 2,5- en 3-jarigen zitten samen in een leefgroep en de 4- en 5-jarigen worden samen gegroepeerd. Men heeft geëxperimenteerd met leefgroepen waarin kleuters van alle leeftijden zitten, maar deze praktijk werd uiteindelijk niet als succesvol ervaren.</p> <p>De lagere school bestaat uit drie graadklassen met telkens twee parallelgroepen. De graadklassen zijn heterogeen samengesteld en leerlingen worden zoveel mogelijk bij hun eigen leeftijdsgenoten gezet. Dit geldt ook voor kinderen met leerachterstand en/of leerlingen die tijdens het schooljaar instromen.</p> <p>2. Samen tot aan de meet</p> <p>Instructie wordt gezamenlijk gegeven, dat betekent voor de twee leerjaren binnen de graad tegelijk. De zelfstandige verwerking gebeurt wel op verschillende niveaus. Bijvoorbeeld, in een les metend rekenen kan een leerling op niveau 1^e leerjaar rekenen in liters, een leerling op niveau 2^e leerjaar kan al omrekenen naar centiliter. De instructie is kort en vertrekt altijd vanuit iets concreet, waardoor alle leerlingen iets oppikken.</p> <p>Bestaande handleidingen worden louter gebruikt als leidraad voor de leerkracht. Elke les wordt uitgewerkt op 5 verschillende niveaus. De aangeboden oefeningen om de leerstof te verwerken zijn afgestemd op het kind. Het niveau van het kind wordt bepaald door middel van toetsen en observaties. Voor elk kind worden op basis van deze evaluatie bepaalde doelen gesteld. Deze worden op geregelde tijdstippen bijgesteld.</p> <p>De kinderen zitten door elkaar in de klas waardoor ze elkaar kunnen helpen bij problemen. De kinderen kunnen ook gebruik maken van hulpmiddelen (bv. tafelkaart, woordenboek, maanvisroosprenten,...).</p> <p>Op het einde van de lagere school wordt bekeken welke doelen de leerling heeft bereikt. Wanneer een leerling achterstand vertoont op bepaalde vlakken, wordt het getuigschrift enkel toegekend wanneer er wel een duidelijke evolutie is. Als de leerling niet alle eindtermen heeft bereikt, wordt dit genoteerd in de Baso-fiche, zodat de secundaire school op de hoogte is van de beginsituatie van de leerling.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Kinderen alle kansen geven. - Kinderen op leeftijd laten zitten.

Aanleiding	De werking in graadklassen werd 14 jaar geleden gestart. Dit kwam er naar aanleiding van een te klein leerlingenaantal. Inmiddels heeft men van elke graadklas twee parallelle klassen. Men behoudt de werking in graadklassen omwille van de pedagogisch didactische voordelen. Vier jaar geleden is Mikado de STAM principes nog meer gaan toepassen. Men merkte dat zittenblijvers zich niet thuis voelden in de jongere klasgroep. Kinderen blijven nu op leeftijd zitten en krijgen onderwijs op maat.
Initiatiefnemers	Het schoolteam.
Betrokken actoren	Voor de uitwerking van lessen in verschillende niveaus werd Mikado ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst.
Investering	Deze werking vraagt drie keer zoveel tijd en inspanning van de leerkrachten omwille van de uitwerking van lesvoorbereidingen en rapportering in verschillende niveaus.
Evaluatie	De school houdt bij hoeveel kinderen doorstromen naar de A-stroom. Men stelt vast dat de kinderen correct georiënteerd worden.
Toekomst	De niveauwerking voor Nederlands en wiskunde zijn uitgewerkt van instructie tot en met rapportering. In de toekomst wil men dit ook verder uitwerken voor wereldoriëntatie en Frans.

30. De Akkerwinde (Nieuwmunster)

<http://www.leefschoolakkerwinde.be/>

Correspondent: Regine Goeminne (directrice)

Demografische kenmerken: In de Akkerwinde zitten 85 leerlingen. Ongeveer 70% van de ouders kiezen voor deze school omwille van de pedagogische visie. Sommige ouders van kinderen met een zorgproblematiek kiezen voor deze school omwille van de flexibele leertrajecten. Andere kinderen komen uit de buurt.

Praktijken	<p>1. Leefgroepen</p> <p>Alle 26 kleuters vormen samen één leefgroep: Leefgroep 1. Deze wordt begeleid door twee leerkrachten. Dit is mogelijk dankzij de kleine leerlingpopulatie. Mocht het leerlingenaantal stijgen, dan zou men deze werking ook blijven behouden door te werken met parallelle leefgroepen.</p> <p>De lagere afdeling bestaat uit drie leefgroepen: Leefgroep 2: eerste en tweede leerjaar Leefgroep 3: derde en vierde leerjaar Leefgroep 4: vijfde en zesde leerjaar Elke leefgroep wordt begeleid door één leerkracht.</p> <p>2. Leergroepen voor wiskunde in de lagere afdeling</p>
------------	--

Bij de start van het eerste leerjaar volgen de leerlingen van het eerste leerjaar nog samen wiskunde. Na de paasvakantie worden de kinderen van het eerste leerjaar verdeeld in bestaande leergroepen die over de ganse lagere school worden georganiseerd. In totaal worden de leerlingen ingedeeld in vijf leergroepen. Deze vorm van differentiatie heeft als voordeel dat de leerstof steeds op de leergrens van elk kind aangeboden kan worden. Sommige kinderen lopen wat voor of wat achter op het reguliere schooljaarprogramma. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat een leerling in het eerste leerjaar na de paasvakantie instapt in de leergroep op het niveau van het tweede leerjaar. De leerlingen volgen elke dag één uur les in de leergroep. De leergroepen worden begeleid door de drie leefgroepelerkrachten, de zorgcoördinator en de zorgbegeleider. Binnen elke leergroep kunnen de groepen nog eens opgedeeld worden in subgroepen.

Instructie. De instructie binnen de leergroepen is afgestemd op elke individuele leerling. Wanneer sommige leerlingen aan dezelfde leerstof werken, kunnen zij gezamenlijk instructie krijgen. Dit is niet noodzakelijk klassikaal. De leerweg van elk kind kan verschillen. Voor elk kind wordt een opvolgkaart bijgehouden.

Samenstelling. De leerstof is opgedeeld in verschillende blokken. Na elke blok volgt een toets. Na tien blokken volgt een eindtoets. Als de leerling hierop slaagt mag hij/zij naar de volgende leergroep. Niet elke leerling legt de eindtoets af op hetzelfde moment.

Eindmeet. Het is mogelijk dat een leerling op het einde van de lagere school wiskunde volgt in een lagere leergroep. De doelstelling is wel om de eindtermen te behalen. In zo'n situatie wordt er al vroeg geanticipeerd op wat haalbaar is voor de leerling in kwestie. Wanneer een leerling enkel voor wiskunde achterstand vertoont, wordt besproken met het CLB of het getuigschrift al dan niet kan worden toegekend. Zo nodig wordt in de BASO-fiche vermeld wat de specifieke beginsituatie is van de leerling.

3. Klasoverschrijdende atelierwerking

In het kader van wereldoriëntatie worden klasoverschrijdende ateliers georganiseerd. De thema's komen er op vraag van de leerlingen. Indien de vragen van verschillende leerjaren overlappen, kunnen deze gebundeld worden in een klasoverschrijdende atelierwerking. Dit wil zeggen dat kinderen uit de verschillende leefgroepen (vanaf K3) drie namiddagen samen kunnen werken in een door hen gekozen atelier. Er worden steeds minstens vier verschillende ateliers aangeboden.

4. Niveaulezen

Elke woensdagvoormiddag lezen de kinderen 35 minuten in een niveaugroep. De bedoeling is dat kinderen in groepjes van max. 6 kinderen en onder begeleiding van een leesouder, begeleider of leesbuddy (= kind met AVI 9+) leesboekjes lezen, bespreken en begrijpen. Dergelijke leestraining zorgt ervoor dat elk kind meer begeleide leesbeurten krijgt.

	De leerlingen die nog niet aan technisch lezen toe zijn (kleuters en startende lezers) worden door de oudste leerlingen getrakteerd op een mooi voorleesmoment.
Doelgroep	Alle kinderen.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - De kinderen laten evolueren op hun eigen tempo. - De school kenmerkt zich door leertijd niet in vakjes te steken maar elke leerling zijn eigen leertraject te laten volgen, met de nodige stimulans.
Aanleiding	In 1998 was de Akkerwinde nog een gewone dorpsschool. De huidige directrice gaf toen les in de derde leefgroep. Samen met de toenmalige directeur besloot ze een nieuwe wind te blazen in de werking. De school is zich meer gaan profileren als een ervaringsgerichte leefschoon. Na een tweetal jaren was de visie uitgeschreven en is de school enorm gegroeid, van 24 naar 85 kinderen. De niveauwerking werd toen reeds gerealiseerd.
Initiatiefnemers	De huidige en de voormalige directeur.
Betrokken actoren	De Akkerwinde is een brede school. Tijdens de atelierwerking wordt vaak samengewerkt met actoren buiten de school.
Investering	De werking vergt veel tijd en inzet van de teamleden.
Evaluatie	Zowel de leerkrachten als de ouders kunnen op regelmatige tijdstippen feedback geven over de werking. Verder volgt de school op waar leerlingen terecht komen in het secundair onderwijs. De evaluatie van de werking is zeer positief.
Toekomst	In de toekomst wil men de leergroepen ook mogelijk maken voor spelling en creatief schrijven.

31. Leerwijzer (Oostduinkerke)

<http://www.leerwijzer.be/nl/contact>

Correspondent: Veronique Standaert (directrice)

Demografische kenmerken: De Leerwijzer biedt onderwijs aan 140 kinderen.

Praktijken	<p>Leerwijzer is een niet gesubsidieerde privéschool. De school biedt zowel lager als secundair onderwijs aan. De school richt zich tot leerlingen die door bepaalde omstandigheden uitvallen in het klassiek onderwijs. De meeste leerlingen blijven anderhalf tot twee jaar op Leerwijzer. Daarna stromen ze (meestal zonder vertraging) terug door in het klassiek onderwijs.</p> <p>1. Lager onderwijs</p>
------------	--

	<p>Het lager onderwijs is jaarklasdoorbrekend. Bij aanmelding wordt met een assessment nagegaan op welk niveau het kind presteert, zowel voor taal als rekenen. In samenspraak met de ouders worden doelen gesteld die de leerling kan bereiken, rekening houdend met de eventueel vastgestelde leerstoornis. De leerling krijgt autonomie in hoe die doelen bereikt worden. Hiermee wil men de leerling uitdagen en terug mobiliseren.</p> <p>De leerlingen worden ingedeeld in groepen van 5 á 7 leerlingen. Elke groep wordt begeleid door één leerkracht. Er wordt geen klassikale instructie gegeven, wel geïndividualiseerde instructie en instructie in kleine groepjes. Er wordt dus sterk gedifferentieerd. Elk kind werkt op zijn/haar eigen tempo. De samenstelling van de groepen is heel flexibel en verandert doorheen het schooljaar.</p> <p>2. Secundair onderwijs</p> <p>In het secundair onderwijs bereiden leerlingen zich voor op de examencommissie. Het voordeel is dat de leerlingen kunnen plannen wanneer ze een examen afleggen. Ze kunnen evolueren op hun eigen tempo. Sommige leerlingen halen bijvoorbeeld een verloren jaar in door twee leerjaren te combineren.</p> <p>Veel leerlingen die starten op Leerwijzer kregen het schooljaar voordien een B-attest maar willen toch in de voor hen maximaal haalbare richting blijven. Maar ook heel wat jongere leerlingen met specifieke problemen of hoogbegaafden volgen het onderwijs op Leerwijzer en bereiden zich zo voor op de examens van de examencommissie.</p> <p>95% van de leerlingen is op internaat. Veel van de leerlingen die starten op Leerwijzer hebben nog niet geleerd hoe ze moeten studeren. Op de school en het internaat worden ze hierin intensief begeleid. Elke leerling krijgt een aantal studie-uren per dag die volbracht moeten worden. Volbrachte studie-uren worden afgetekend. De leerlingen kunnen zelf kiezen wanneer ze deze studie-uren uitvoeren. Ze kunnen bijvoorbeeld overdag sporten en 's avonds studeren, of omgekeerd.</p> <p>In het begin van het schooljaar wordt veel klassikaal lesgegeven. De lesroosters zijn op die manier georganiseerd dat de meeste leerbehoeften van de leerlingen gedekt zijn. Naar het einde van het schooljaar toe wordt er meer zelfstandig gewerkt en wordt er vaker individuele instructie gegeven.</p> <p>De examens via de examencommissie kunnen drie maal per jaar worden afgelegd. De leerlingen hebben de autonomie om de data zelf te kiezen. Ze worden daarbij ondersteund door een trajectbegeleider.</p>
Doelgroep	<p>Leerwijzer richt zich tot normaal begaafde en hoogbegaafde leerlingen die om de één of andere reden niet in het klassiek onderwijs kunnen blijven. Dit kan het gevolg zijn van schoolmoeheid, een leerstoornis, hoogbegaafdheid, autisme spectrum stoornis, topsportstatuut, enzovoort.</p> <p>Idealiter zou de school zich openstellen voor een breder publiek, maar het kostenplaatje (privéschool) maakt dat soms niet mogelijk.</p>
Doel	- Beïnvloeden van de motivatie.

	<ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen sterker en weerbaarder maken. - Enthousiasme aanwakkeren. - Zelfstandigheid bevorderen. - Een belangrijke doelstelling die Leerwijzer vooropstelt, is inzicht verwerven in de oorzaak van de problemen van de leerling (psycho-educatie). De slogan “vraag niet om een lichtere last, maar vraag om sterkere vleugels” dekt de lading.
Aanleiding	De school werd 30 jaar geleden opgericht door de familie Ringoot. Koen Ringoot (psycholoog) werkte op dat moment bij het toenmalige PMS. Hij had een duidelijke visie over wat goed onderwijs is en besliste zelf een project te starten. Het project is heel kleinschalig gestart, met zes leerlingen in een huis in Middelkerke.
Initiatiefnemers	Koen en Ann Ringoot-Jansseune.
Betrokken actoren	De leerkrachten zijn heel erg belangrijk. Ze zijn niet vastbenoemd en zijn mee verantwoordelijk voor het leerproces van de leerlingen. Er worden vaak experts uitgenodigd in het kader van nascholing. De school doet vaak mee aan wetenschappelijk onderzoek.
Investering	De school wordt niet gesubsidieerd. Een jaar in de lagere school kost 23.000 euro (inclusief internaat). Voor de secundaire school is dat 29.850 euro. Vandaag is de visie en organisatie sterk uitgebouwd.
Evaluatie	Het al dan niet slagen of diploma halen is de barometer van de school. De te bereiken doelstellingen en de termijn worden vastgelegd in nauw overleg met de ouders. 89% van de leerlingen halen de vooropgestelde doelen binnen de vooropgestelde termijn. De resterende 11% haalt de doelen op langere termijn. Slechts zelden stroomt een leerling uit zonder succes.
Toekomst	In de nabije toekomst zal men de werking rond de voorbereiding op de examencommissie aanpassen. De examens worden namelijk gedigitaliseerd waardoor het op elk moment mogelijk zal zijn een examen af te leggen.

32. De Lotus (Gent)

<http://www.delotus.be>

Correspondent: Daniël Medo (directeur)

Demografische kenmerken: In de Lotus zitten 317 kinderen (kleuter + lager). De populatie bestaat voornamelijk uit kinderen uit kansarme gezinnen, waarvan meer dan de helft nieuwe Gentenaars.

Praktijk

De lagere school van de Lotus bestaat uit zes jaarklassen of stamgroepen. De leerlingen kunnen voor taal of wiskunde instructie volgen bij een lager of hoger leerjaar. Zo'n 1 op 5 leerlingen volgen instructie voor taal en/of wiskunde in een ander leerjaar dan hun eigen stamgroep, waarbij meestal een lager niveau. De instructiegroep wordt bepaald op basis van de resultaten van genormeerde toetsen, in combinatie met de methodetoetsen en observaties. Wekelijks wordt

	<p>de groepering geëvalueerd tijdens een teamoverleg. Zo nodig kan een leerling veranderen van instructiegroep.</p> <p>Voor de zelfstandige verwerking van de leerstof wiskunde en taal, alsook voor andere vakken zoals muzische vorming en wereldoriëntatie zitten de leerlingen in hun eigen stamgroep.</p> <p>De Lotus is een Daltonschool. Dat betekent dat er heel wat nadruk wordt gelegd op zelfstandig werk. Tijdens de zelfstandige verwerking van de leerstof in hun stamgroep proberen leerlingen in eerste instantie zelfstandig oefeningen op te lossen. Als ze hier niet in slagen, kunnen ze beroep doen op hun schouder- of oogmaatjes. Dit zijn de kinderen die naast of voor hen zitten tijdens het zelfstandig verwerken van de leerstof.</p> <p>Alle leerlingen van het zesde leerjaar leggen de OVSG toetsen af, ook zij die wiskunde of taal volgen in een lager leerjaar. Ondanks hun achterstand voor taal of wiskunde, slagen zij hier vaak wel op. De getuigschriften lager onderwijs worden toegekend aan de leerlingen die slagen op de OVSG toetsen. Wanneer een leerling hier niet in slaagt, wordt hij/zij naar de B-stroom doorverwezen.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	Inspelen op de niveauverschillen.
Aanleiding	<p>De werking in instructiegroepen is een tiental jaar geleden gestart. Leerkrachten ervoeren veel niveauverschillen binnen hun klas. Binnenklasdifferentiatie was niet voldoende. In overleg met de pedagogische begeleidingsdienst zocht het schoolteam naar een oplossing.</p> <p>Een zevental jaar geleden werd de school doorgelicht. De inspectie was positief over de werking in instructiegroepen en adviseerde de school zich naar buiten toe ook zo te profileren. Hiermee is de school zich gaan hervormen tot een Daltonschool.</p>
Initiatiefnemers	<p>Het signaal kwam van de leerkrachten.</p> <p>De praktijk is door het team ontwikkeld en geïmplementeerd.</p>
Betrokken actoren	<p>De pedagogische begeleidingsdienst was vooral betrokken bij de ontwikkeling en implementatie.</p> <p>Tweewekelijks neemt een medewerker van het CLB deel aan het overleg waarbij leerlingen worden besproken.</p> <p>Het team wordt ondersteund door een GOK-leerkracht. Deze leerkracht biedt ondersteuning in de klas waar nodig en neemt voor taal en wiskunde een tussengroepje voor zijn/haar rekening, tussen het eerste en tweede leerjaar.</p>
Investering	De grootste uitdaging is de samenstelling van het uurrooster. Wiskunde en taal moeten in alle leerjaren op hetzelfde moment worden ingepland.
Evaluatie	Tijdens de teamvergaderingen wordt er gereflecteerd over de werking.
Toekomst	<p>Naar de toekomst toe wil de school de Daltonwerking bestendigen.</p> <p>Daltonscholen in Vlaanderen zijn schaars, maar meer scholen beginnen interesse te tonen. De school hoopt in de toekomst te kunnen samen werken –</p>

	'gluren bij de burenen'- en op die manier de Daltonwerking verder te kunnen uitbouwen.
--	--

33. Atheneum (Denderleeuw)

<http://www.bsgodenderleeuw.be/index.php?p=pagina&i=73>

(ingevuld op basis van uitgebreide mail + interview op website)

Correspondent: Peter Van Hove

Demografische kenmerken: 500 leerlingen

Praktijk	<p>Het atheneum te Denderleeuw biedt GOVA-onderwijs aan. GOVA is het letterwoord voor Gedifferentieerd (en geïntegreerd leerplan) Onderwijs met Vak-Ankers.</p> <p>1. Graadklassen</p> <p>De aanpak van graadklassen binnen GOVA-onderwijs is verschillend van de aanpak die in de meeste scholen wordt gehanteerd. Er wordt niet apart les gegeven aan het ene leerjaar terwijl het andere leerjaar zelfstandig werkt. Tijdens bijna alle lesactiviteiten staan één of meer lesdoelen centraal voor de volledige klasgroep en differentieert de leerkracht, rekening houdend met de verschillende niveaus waarop de kinderen werken. In die zin is er geen sprake van de jongste en de oudste groep van een graadklas, maar van verschillende niveaugroepen die anders zijn naargelang de lesinhoud. Het spreekt voor zich dat binnenklasdifferentiatie daarbij een ontzettend belangrijke rol speelt. In een graadklas differentieert de leerkracht de hele dag. In een graadklas springt de leerkracht flexibel om met gevarieerde didactische werkvormen.</p> <p>2. Vakankers</p> <p>In de derde graad (vijfde en zesde leerjaar) wordt er les gegeven door vak-ankers, m.n. een vak-anker Nederlands, een vak-anker wiskunde en een vak-anker wereldoriëntatie. De vakspecialisten van de derde graad zijn specialist, aanspreekpunt, coach en kwaliteitsbewaker (SACK) voor de volledige lagere school en onderwijzen hun vak in de graadklassen van de derde graad. Naast vak-anker zijn de leerkrachten van de derde graad ook klasleerkracht, geven ze Frans en muzische vorming en begeleiden ze het klasuur. Tijdens het klasuur werken de leerlingen zelfstandig aan gedifferentieerde opdrachten of staan de leergebiedoverstijgende eindtermen sociale vaardigheden en leren leren in de kijker.</p> <p>3. Focusleerkrachten</p> <p>In de eerste en tweede graad zijn er ook graadklassen. Daar zijn er geen vak-ankers maar geven de leerkrachten alle lessen zelf. Er wordt gewerkt met focusleerkrachten. De focus bestaat erin dat elke klasleerkracht voor een of meer vakonderdelen de lesactiviteiten voorbereidt voor zijn of haar collega's. Tijdens het wekelijks graadoverleg zitten alle leerkrachten van eenzelfde graad samen om de volgende week/ weken te bespreken en uitleg te geven bij de lessen die ze hebben voorbereid. Het graadoverleg biedt bijkomende</p>
----------	--

	mogelijkheden op het vlak van graadwerking, meer bepaald het organiseren van klasoverstijgende initiatieven en het valideren van interne expertise.
Doelgroep	Alle leerlingen
Doel / Aanleiding / Initiatiefnemers	Het heeft me altijd bezig gehouden dat leerkrachten – niet in het minst in de derde graad – een enorme bagage moeten hebben om goed gewapend voor de klas te staan. Wie is er tegelijk een goede pedagoog, een specialist voor Frans, wetenschappen, Nederlands, wiskunde, ...? Ik vroeg me drie jaar geleden tijdens een vorming luidop af ‘wie heeft er leerkrachten die dat allemaal kunnen?’. Het bleef verdacht stil in de zaal. Daarnaast studeren heel wat onderwijzers af die niet klaar zijn voor de job. Ik zeg altijd ‘je diploma is een toegangsticket’. Startende leerkrachten moeten veel goesting hebben om nog veel bij te leren. Tenslotte was er de grote instroom van anderstaligen in onze school. De leerkrachten deden absoluut hun best, maar er was te weinig effect. Onze school had nood aan specialisatie, maar ook aan samenwerking. Onderwijs is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het volledige team.
Betrokken actoren	Het ganse team
Investering	Ik steek niet onder stoelen of banken dat deze verandering ook heel wat weerstand heeft veroorzaakt, maar onderwijsvernieuwing heeft daar altijd mee te kampen. Je neemt een grote verantwoordelijkheid als directeur. Wat je verandert, moet een verbetering zijn. Er ging de afgelopen jaren heel wat energie naar het wegwerken van deze weerstand. Gelukkig heb ik daarbij kunnen rekenen op een aantal collega’s dat vanaf het begin heel sterk heeft geloofd in ons project. Omdat we het gefaseerd doorheen verschillende schooljaren hebben aangepakt en dankzij deze mensen, was de omschakeling haalbaar. Het feit dat er heel wat belangstelling en appreciatie was voor onze aanpak – zelfs vanuit de hoogste regionen van onderwijs – gaf ons extra energie. En een mooi doorlichtingsverslag helpt natuurlijk ook (lacht).
Evaluatie	Resultaten meten is moeilijk op zo’n korte termijn. GOVA-onderwijs wordt uiteindelijk maar dit schooljaar volledig ontrold. Maar ik kan wel zeggen dat bijvoorbeeld onze resultaten van de OVSG-toetsen steeds beter zijn. Recent hebben we nog vastgesteld dat onze kinderen ook betere scores behalen voor spelling. Wanneer ik de schoolinterne toetsen bekijk, merk ik dat deze van een heel degelijk niveau zijn en dat de kinderen meer dan behoorlijke resultaten behalen. En tenslotte ... er zijn steeds minder kinderen die door de leerkrachten worden ervaren als lastige kinderen. Ik schrijf dat persoonlijk het meest toe aan het feit dat we onze kinderen op hun niveau uitdagen. Zo vermijden we frustraties en dus ook storend gedrag
Toekomst	De komende jaren moeten we vooral blijven investeren in onze pedagogie en onze didactiek. Daarnaast gaan we nadenken over hoe we leerkrachten en beleidsmedewerkers nog verder kunnen professionaliseren en hoe we effectief kunnen samenwerken met andere GOVA-scholen. Ik ben ook bezig met de voorbereiding van een website over GOVA-onderwijs. Het moet een inspiratiebron worden voor schoolteams.

34. De Boomhut (De Pinte)

<p>http://leefschooldeboomhut.be/contact/ Correspondent: Sofie Michels (directeur) Demografische kenmerken: De Boomhut bevindt zich in een witte gemeente. De school trekt veel zorgkinderen aan omwille van de specifieke methode, hoewel deze trend de laatste jaren opnieuw afneemt.</p>	
Praktijk	<p>In de Boomhut wordt gewerkt met graadklassen. Elke klas telt ongeveer 22 kinderen. Deze werking creëert de nodige ruimte om kinderen instructie op maat te bieden. De grotere leeftijdsspreiding impliceert namelijk ook een grotere leerstofspreiding.</p> <p>Zittenblijven wordt zoveel mogelijk vermeden. Voor kinderen met moeilijkheden wordt in samenspraak met het CLB een individueel handelingsplan uitgestippeld. Zij kunnen overgaan maar krijgen zorg op maat. Het gaat om één á twee kinderen per klas.</p> <p>Omgekeerd is het wel mogelijk dat een kind met voorsprong al les volgt in de hogere graad. Momenteel gaat het om één kind.</p> <p>Men streeft ernaar dat alle kinderen de eindtermen halen. Wanneer een kind voor enkele eindtermen moeilijkheden vertoont, wordt in samenspraak met het CLB bekeken of het getuigschrift lager onderwijs al dan niet kan worden toegekend.</p>
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	Met doelt erop kinderen zoveel mogelijk kansen aan te reiken.
Aanleiding	<p>Zo'n 17 jaar geleden werd de school opgericht. De werking in graadklassen past binnen de schoolvisie die geënt is op de pedagogie van Carl Medaer. Tot drie jaar geleden werden leerlingen ingedeeld in drie leeftijden per klas. De lagere school bestond dan uit een klasgroep in de onderbouw en een klasgroep in de bovenbouw. Drie jaar geleden werd op vraag van de leerkrachten de aanpak herbekeken. Er werd besloten de kinderen te groeperen per twee leeftijden, in graadklassen. Dit om beter tegemoet te komen aan de specifieke leerbehoeften van de leerlingen. Bovendien steeg het leerlingenaantal waardoor de twee klasgroepen te groot werden.</p>
Initiatiefnemers	De toenmalige directie.
Betrokken actoren	Men heeft nauw contact met de opleiding orthopedagogiek aan de Universiteit Gent. Elke jaar komen twee stagiairs kinderen met specifieke noden mee ondersteunen.
Investering	<p>De directrice is grote voorstander van inclusief onderwijs. Om dit mogelijk te maken is extra ondersteuning nodig. Dit realiseert de school onder andere via de stagiaires van de UGent.</p> <p>Verder heeft men grotere klasruimtes. Elke klasruimte bestaat uit een kring, een werkruimte en leefruimte.</p>
Evaluatie	De praktijk wordt positief bevonden. Kinderen die moeilijk aarden in een traditionele school bloeien in de Boomhut vaak open.

Toekomst	De werking wil men zo behouden.

Secundair onderwijs

1. Damiaaninstituut (Aarschot)

Demografische kenmerken: De school bestaat uit 3 administratieve scholen, samen meer dan 1200 lln, en heeft een sterk uitgebouwde TSO-BSO afdeling. Hierin zijn de nijverheidsrichtingen het sterkst vertegenwoordigd (harde sector, trekt ook vooral jongens aan). De school heeft ook deeltijds onderwijs. Pedagogisch werkt men vooral met een duidelijke gradenstructuur. Elke graad beschikt over een eigen speelplaats, directie en studiemeesters.

Ze rekruteren leerlingen uit Aarschot en omstreken. De laatste 15 jaren stelden ze een daling van het aantal leerlingen vast (jaren '80-'90 telde de school 1800 leerlingen), die niet alleen demografisch valt te verklaren. 4 jaar geleden dieptepunt: 1080 leerlingen, sindsdien terug uit het dal gekomen, omdat de instroom in de 1^e graad er dankzij een sterke promotiecampagne op vooruit is gegaan.

De school biedt het voltijds BSO modulair aan. Dit is echter een aflopend verhaal. Vanaf volgend schooljaar wordt opnieuw geopteerd voor een lineair systeem, waarin men echter de pluspunten van het modulair systeem zal trachten te behouden. Zie fiche.

Flexibele leerwegen: maakt het mogelijk leerlingen meer tijd te geven, zowel leerlingen die ziek zijn geweest als leerlingen die meer tijd nodig hebben vanwege leermoeilijkheden. De directeur droomt van een BSO waarin opleidingen bestaan uit een aantal projecten, verdeeld over de graden heen. Leerlingen moeten op eigen tempo de einddoelen van die projecten realiseren en kunnen attesten krijgen per project of reeks projecten. Bijvoorbeeld: opleiding elektrische installatie-techniek, twee attesten: huisinstallatie en industriële installatie. Leerlingen kunnen dan al een beroepskwalificatie behalen voor huisinstallatie, om daarna eventueel te starten aan industriële installatie, en daarop volgend nog andere. Op het diploma SO (indien behaald voor algemene vorming) zouden die beroepskwalificaties dan ook genoteerd moeten worden, zodat toekomstige werkgevers precies weten wat de sollicitant aan kwalificaties heeft gehaald. In dergelijk systeem is het dus niet meer zo dat alle leerlingen alle leerdoelen op een zelfde tempo of meteen moeten bereikt hebben.

Praktijk

Voltijds BSO:

*School werkt strikt volgens het decreet modulair onderwijs, en botst daarbij op allerlei grenzen (zie evaluatie).

* Werkt oa met uitgestelde beslissingen wegens omstandigheden voor afwerken van modules. Soms wordt ook de lengte van de module voor de hele klas aangepast (zie verder).

Deeltijds BSO:

In het deeltijds onderwijs zijn de beperkingen van het modulair systeem in het voltijds BSO opgeheven. Hierdoor kan men tot op het individuele niveau flexibel werken. Het gaat ook om kleine groepen waarbij leerlingen bijna individuele trajecten doorlopen. Hetzelfde geldt voor PAV, dat gedragen wordt door zo weinig mogelijk leerkrachten.

Eigen accenten:

	<ul style="list-style-type: none"> • Sterk uitgewerkt competentiegericht evaluatiesysteem: werkt met kleuren en is dus volledig puntenloos. • <i>Deeltijds</i>: sterke screening leerlingen, ook met partners (Arktos). Het is immers belangrijk om voldoende tijd te nemen om te screenen, zodat de leerling in het meest voor hem/haar aangepaste traject kan starten. Leerlingen kunnen ook vrijstellingen krijgen, soms met bijwerktaken, op basis van hun vooropleiding. Het is de klassenraad die dit beslist. • Men kiest ervoor om zo weinig mogelijk leerkrachten per klas te zetten (maximum 2 voor de praktijkvakken), zodat de opvolging van de leerlingen goed gebeurt. De leerkrachten werken hierdoor ook sterk samen per klas. Het wordt zo bijvoorbeeld mogelijk aan een zelfde project te werken. De keerzijde is dat het organisatorisch wel een gepuzzel is, en het zo moeilijk wordt afwezige leerkrachten op te vangen. <p><i>Vrijstellingen (algemeen)</i>: enkel indien iemand al een diploma middelbaar onderwijs heeft en een BSO-richting wil volgen in een andere sector. In andere gevallen weinig (individuele gevallen!). Zieke leerlingen kunnen ook hun graad spreiden over drie jaar ipv twee jaar.</p>
Doelgroep	BSO-leerlingen
Doel	Leerlingen tussentijdse succeservaringen laten opdoen, fier maken over wat ze doen. Dit doel wordt volgens de directeur bereikt.
Aanleiding / achterliggende visie	De school is ingegaan op de oproep deel te nemen aan de proeftuin rond modulaire scholen. Reden om hierin mee te stappen was de mogelijkheid die dit project bood tot tussentijdse attestering en permanente evaluatie. Op die manier wilde men ook gestalte geven aan de visie van de school, waarin de figuur van Pater Damiaan centraal staat: namelijk het meer zorg dragen voor leerlingen dan gevraagd wordt. In die optiek zullen ook nooit leerlingen (18+) die willen instromen in het deeltijds onderwijs geweigerd worden, zelfs als is het moeilijk om voor hen een werkplek te vinden.
Initiatiefnemers	Directie
Betrokken actoren	Coördinator (deeltijds, zie investering) en leerkrachten. Korps meekrijgen was het moeilijkste (leerkrachten vaak klassiek geschoold waardoor het voor hen moeilijk is individu per individu te kijken). Men heeft daar veel energie in gestoken om het hele team op één lijn te krijgen. Dat is stilaan gegroeid. Nu ziet de directeur dat zijn leerkrachten meer samenwerken en als groep naar buiten komen. Een positieve ontwikkeling dus.
Investering	<p>*Vraagt om een goede coördinatie. De school heeft daarom een deeltijds coördinator aangesteld die alles coördineert en opvolgt.</p> <p>* Vanaf de start is er geïnvesteerd in geïntegreerde lokalen, wat zowel financiële als organisatorische investeringen vroeg.</p> <p>*Modulair systeem vraagt vooral inspanningen om leerkrachten te ondersteunen (hen begeleiding geven in die aanpak, professionaliseren).</p>
Evaluatie	<i>Modulair systeem voltijds BSO</i>

	<p>* MEERWAARDE</p> <p>-Uit de eigen opvolging van het project bleek dat het modulaire systeem ervoor zorgde dat men leerlingen in het BSO, die dreigde af te haken, wel tot het einde van de volgende module kon brengen, waardoor ze meer kans hadden om een kwalificatie te behalen.</p> <p>-Deelattesten werken motiverend, het behalen van een module betekent veel voor leerlingen. Men heeft ook de ervaring dat werkgevers hier rekening mee houden. Leerlingen kunnen via hun deelattesten immers al vanaf het 4^e jaar aantonen voor bepaalde onderdelen gekwalificeerd te zijn (itt lineaire systeem waarin men moet wachten tot de uitreiking van een getuigschrift of diploma).</p> <p>* PIJNPUNTEN (! Decreet 1999 is nooit gemoderniseerd of geactualiseerd!)</p> <p>- er is een strikte termijn op de modules geplakt die men moet naleven, dit ongeacht wat er gebeurt. Bijvoorbeeld veel afwezigheden door ziekte vormt daarom een probleem: de leerling is immers verplicht om de vorige module tijdens de volgende module in te halen (via een uitstel van beslissing). Men stelt vast dat na een module vaak 50% van de leerlingen omwille van allerlei redenen zo een uitstel van beslissing krijgen. Dit inhalen in een volgende module is erg moeilijk, en vraagt extra zorg en begeleiding (die niet meer gefinancierd wordt, men beschikt over dezelfde middelen als andere BSO-scholen).</p> <p>- modules mogen elkaar niet overlappen. Dit leidt tot praktische problemen. Bijvoorbeeld als men nog op materiaal wacht die men heeft besteld om een module te realiseren, kan men niet al aan de volgende module beginnen. Bij elke overgang dreigt dan ook alles stil te vallen.</p> <p><i>Modulair systeem deeltijds BSO</i></p> <p>Zeer lage reguliere tewerkstelling, omdat men voor de richtingen die men aanbiedt (harde sector, industrie) vaak moeilijk werkplekken vindt. In de regio vindt men immers vooral KMO's terug, en weinig tot geen industrieën. Werkgevers zijn ook niet altijd happig om hun leerlingen werk te geven, omdat het gaat om leerlingen met een 'rugzak' die extra begeleiding nodig hebben. Het gevaar is dan dat hun leerlingen blijven steken in de voortrajecten. Ook niet-commerciële organisaties (bv. groendienst stad) zijn moeilijk te overtuigen.</p>
Toekomst	<p><i>Modulair systeem voltijds BSO</i></p> <p>Men zal het volgende schooljaar opnieuw overstappen naar het lineaire systeem, niet omdat men tegen het modulaire systeem is, maar omdat men het decreet waarin dat systeem is gegoten, teveel als een keurslijf ervaart, zonder dat daarbij extra financiering wordt gegeven (zie evaluatie). Hoewel men wil overstappen naar het lineaire systeem omwille van vernoemde problemen, wil men de sterke punten ervan en waarin men goed is bewaren, met name het vakoverschrijdend projectwerk (de projecten zullen dan de modules vervangen), alsook de permanente evaluatie (competentiegericht evalueren). PAV zal ook opnieuw aan belang winnen (hernieuwde nadruk op algemene vorming).</p> <p><i>Modulair systeem deeltijds BSO</i></p> <p>Men wil een opleiding gezinshulp starten (strijken, poetsen). Hiernaar is wel vraag en er is dus ook meer kans voor definitieve TWS. Itt winkelbediende nu: wel TWS in opleiding (want goedkope werkkrachten), maar leidt niet naar effectieve TWS.</p>

2. De Wingerd (Gent)

Demografische kenmerken: 507 lln, ASO, één van de enige Freinet- SO-scholen in Vlaanderen. Hoewel de school zich in een grootstedelijke context bevindt, is ze een witte school. Ze tellen weinig GOK-leerlingen, maar willen wel meer divers worden. Dit is echter niet gemakkelijk. Ouders (vaak hooggeschoold) kiezen bewust voor deze school, ook uit ervaring met Freinetonderwijs in de basisschool.

Praktijk	<p>De school kiest om op vraag individuele leerlingen individuele leertrajecten te geven. Of dit gebeurt, hangt van de situatie van de leerling af. Het gaat vooral om leerlingen die psycho-sociale problemen hebben, schoolmoe of hoogbegaafd zijn en/of bepaalde vakken via de examencommissie behaalden. Een jaar kan over meerdere jaren worden gespreid of er kunnen vrijstellingen gegeven worden indien het vak al afgelegd werd bij de examencommissie. Soms worden leerlingen ook vrijgesteld om bepaalde lessen te volgen, maar leggen ze wel het vak af, of op school of bij de examencommissie (dit laatste is al gebeurd bij leerlingen die het risico lopen om een C-attest te behalen). Afhankelijk van de situatie, kunnen ze tijdens de lessen thuis blijven of andere vakken exploreren / bijwerken.</p> <p><i>Bijvoorbeeld:</i> leerling heeft al Engels van het lopende jaar afgelegd bij de examencommissie en is daarom vrijgesteld van het vak Engels. Ondertussen volgt ze zelfstandig het vak Deens, dit voor een deel onder begeleiding (taken en uitspraak). Het examen Deens telt wel niet mee. Een andere leerling in een gelijkaardige situatie studeert op dat moment voor andere vakken.</p> <p><i>Bijvoorbeeld:</i> leerling met psychisch probleem die full-time naar school komt, maar deze vakken niet aflegt, kan ondertussen op eigen tempo de vakken die ze wel volgt bijwerken. Haar schooljaar wordt over twee jaren verspreid, waardoor de druk voor haar wordt weggenomen.</p> <p><i>Bijvoorbeeld:</i> leerling met een medisch attest (mucoviscidose) die daardoor vaak afwezig was, werd vrijgesteld van bepaalde onderdelen / vakken. Men keek wat er echt moest gekend zijn (basisleerstof), de rest viel dan weg. Leerlingen die vrijgesteld zijn van een les of van een vak worden opgevolgd. Zij houden een dagboek bij dat 1 keer per maand besproken wordt. Centrale vraag is dan wat ze gedaan hebben tijdens die uren.</p>
Doelgroep	Individuele leerlingen, op vraag van leerling en de ouders
Doel	Schoolmoeheid aanpakken en zo vermijden dat leerlingen blijven zitten of in het watervalstelsel terecht komen.
Aanleiding / achterliggende visie	De directeur werkte voordien in het atheneum De Wispelberg, waar ook al dergelijke trajecten bestonden. Zij heeft dit geïntroduceerd in deze school. Aanleiding in de Wispelberg was de vaststelling door de leerlingenbegeleiding dat de resultaten van sommige leerlingen onvoldoende waren, omdat ze schoolmoe waren door psycho-sociale problemen of omdat ze zich verveelden. Individuele leertrajecten kunnen hiervoor een oplossing bieden.
Initiatiefnemers	Directeur
Betrokken actoren	Het succes van de praktijk hangt van de wijze waarop de leerling met het individuele traject omgaat (verantwoordelijkheid leerling en ouders) en van het

	<p>team. Bij een vraag is er vooraf altijd een intakegesprek met leerling en ouders over de verwachtingen, hoe ze het traject zien. Daarna wordt gekeken wat mogelijk is en is er een bespreking met het leerkrachtenteam, waaronder de leerling valt of dat jaar zal vallen. Het team beslist dan over de vrijstelling of het traject (geeft toestemming en bepaalt mee het design van het traject). Dit wordt daarna teruggekoppeld aan leerling en ouders, alsook op papier gezet. Ook CLB wordt betrokken, vooral als het gaat om leerlingen met een psychosociaal of emotioneel probleem. Zij zoeken mee uit wat kan en mogelijk is, of geven advies over de mogelijke aanpak.</p>
Investering	<p>De investering ligt vooral bij de leerkrachten, zonder dat hiervoor extra uren ter beschikking kunnen worden gesteld. Leerkrachten moeten immers hun cursus aanpassen (knip- en plakwerk, bepalen wat echt nodig is om te kennen), een individueel examen opstellen en zorgen ook voor de opvolging.</p>
Evaluatie	<p>*Vraag is groter dan de draagkracht van de school. Elke leerling een individueel traject geven is niet mogelijk. Zij bieden immers geen modulair onderwijs aan. Haalbaarheid staat dus ter discussie.</p> <p>* Opvolging is noodzakelijk, maar komt er bij het takenpakket van de leerkracht als surplus bij (geen extra uren voorhanden). Omwille van die extra belasting is het ook cruciaal dat de vraag om een individueel traject eerst met het team wordt besproken. Zij zijn erg meegaand en zoeken mee naar oplossingen, maar hun draagkracht heeft ook grenzen.</p> <p>* Om conflicten te vermijden achteraf tussen de leerling / ouders en school, is het belangrijk dat de afspraken vooraf op papier staan.</p>
Toekomst	<p>In licht van M-decreet zal deze werkwijze wellicht nog meer toegepast moeten worden. Directeur geeft aan dat extra uren hiervoor dan wel noodzakelijk zullen zijn, vooral voor de opvolging en begeleiding van de leerlingen.</p> <p>Op dit moment mist de school ook de nodige ruimte om leerlingen met een individueel traject op te vangen. Er is geen OLC waar leerlingen terecht kunnen tijdens de lessen waarvan ze vrijgesteld zijn en ook de lokalen zijn vaak allemaal bezet. Zij zitten daarom vaak noodgedwongen in de gang te werken (bv. zich voor te bereiden op de examencommissie) of krijgen te vaak de kans om op dat moment thuis te werken (wat de directeur liever niet ziet gebeuren, omdat ze dan het sociaal contact met de school en andere leerlingen missen)</p>

3. GISO (Machelen)

Demografische kenmerken: BSO-school in de rand van Brussel (buurt luchthaven). De school werkt volgens een modulair systeem in de 2^e en 3^e graad van het BSO. Het is een kleine school (minder dan 200 leerlingen) dat 60% GOK-leerlingen obv opleiding moeder telt, en 29% anderstalige leerlingen.

Praktijk	<p>Volgens wettelijk kader. Het modulaire systeem voorziet daarbij structureel in een individueel traject. Raakt een leerling achterop of komt hij of zij op een dood spoor terecht, dan kan dan ingegrepen worden op individueel niveau, bijvoorbeeld via een vereenvoudigd traject of door de attesten en kwalificaties</p>
----------	---

die de leerling al behaalde in te zetten. Bijvoorbeeld: met certificaat spuiten kan men al door een groot bedrijf worden aangenomen, ook al heeft men niet de volledige opleiding afgerond. Soms hebben werkgevers ook net de specialiteit nodig die in een bepaalde module wordt verworven.

De modulaire structuur is een blokkenstructuur met een logische opvolging van modules waarmee leerlingen de nodige competenties verwerven. Sommige modules zijn instapvrij (dwz je hoeft voor die module geen voorafgaande modules te hebben verworven), voor andere modules is voorkennis vereist (bouwt voort op een voorgaande module). Die instapvereisten zijn wettelijk bepaald, maar de combinatie van beide soort modules maakt de implementatie ervan tamelijk flexibel.

Eigen accenten:

- In de perioden dat er geen modules kunnen worden doorlopen lopen er in het GISO lessen en is er kans tot remediëring en differentiatie (naast doorlopende differentiatie). Ook stages gebeuren in die periode. Mbt remediëring: men heeft in het schooljaar 4 volledige weken remediëring ingebouwd. De nodige uren worden hiervoor gebundeld. Voor die week start, is er een deliberatie door de leerkrachten, waar elke leerkracht zijn werkpunten en aanpak voor een leerling formuleert, waardoor er voor de remediëring week een individueel plan ontstaat per leerling (leerling moet aan dat vak of competentie/module werken, zo aan werken, schatting tijd). Leerlingen die achterstand hebben opgelopen, kunnen zo tijdens die weken volgens dat plan hun achterstand bijwerken. Afhankelijk van leerling tot leerling kan het gaan om het in orde maken van een map, uitvoeren van extra laswerk (individueel of in groep), of afronden van uitgestelde modules. Anderen krijgen verdiepingstrajecten of kunnen thuis blijven (is een soort vorm van beloning). Verder achterop raken wordt hiermee vermeden, net als zittenblijven (2 à 3 leerlingen per jaar blijven zitten). Leerkrachten zijn de hele week beschikbaar en aanspreekbaar, maar stellen wel helemaal zelf hun programma samen. Er wordt in die weken vaak ook overleg gepland of bijscholing. Het is dus een hele flexibele week, zowel voor leerlingen als leerkrachten. Vrijdag zijn er vaak nog maar een paar leerlingen aan het werk.
- Jongeren die op het einde van hun traject nog 1 tot 2 modules achterlopen, keren na de zomervakantie terug en kunnen dit snel inhalen. Er wordt dan een individuele leerweg op maat voor hen uitgetekend. Verder is er ook intensieve begeleiding van de leerlingen. Dit is nodig om hen er door te sleuren (zijn vaak schoolmoe, ontgoocheld).
- De praktijkleerkrachten hebben eigen leerplannen en oefeningen uitgewerkt, vertrekkende vanuit de beginsituatie van de leerlingen. Centrale vraag wordt dan: hoe moeten we voor deze leerlingen de activiteiten zo organiseren dat de eindtermen kunnen worden bereikt? Op die manier wordt het leertraject zichtbaar gemaakt, want nadat er over elk stapje is nagedacht, wordt het ook verduidelijkt en aan de leerlingen gecommuniceerd. Je krijgt zo ook leerkrachten met 2 voeten in hun leerstof, wat met deze leerlingen belangrijk is, in plaats van: het onderwerp staat in de agenda en dus ben ik in orde.
- PAV: wordt door zo weinig mogelijk leerkrachten gegeven.

Doelgroep	BSO 2 ^e -3 ^e graad / 7 ^e jaar BSO
Doel	Ongekwalficeerde uitstroom vermijden en leerlingen meer zin doen krijgen in leren.
Aanleiding / achterliggende visie	Aanleiding was de proeftuin. Hij was toen net directeur. Toen het experiment werd gepresenteerd, merkte hij op dat met dit systeem een aantal problemen waar ze toen tegen aanliepen opgelost konden geraken. Na intern overleg, zijn ze er op ingegaan. Modulaire systeem strookte immers beter met schoolcultuur. Ze deden immers al interessante zaken die in botsing kwamen met de lineaire structuur. Ook leerlingen bleken soms vast te zitten in de lineaire structuur. Examens (toen schriftelijk en dus moeilijk voor niet-talige leerlingen) vormen binnen een lineaire structuur immers hét evaluatie-instrument waarbij leerlingen een heel jaar konden verliezen. Was een soort hakbijl voor de leerlingen. Het modulaire bood op dit probleem een antwoord. Bovendien leidde het tot een switch in denken richting permanente evaluatie en een betere remediëring (die mogelijk werd dankzij het modulaire systeem), zie praktijk.
Initiatiefnemers	Directie, op basis van aanwezige schoolcultuur
Betrokken actoren	
Investering	Geen extra investeringen nodig. Leerkrachten worden getraind in de specifieke aanpak om met leerlingen te werken.
Evaluatie	<p>*Pluspunten modulair systeem: remt ongekwalficeerde uitstroom af, want succesbeleving op korte termijn en geeft duidelijke context aan leerlingen. Een module is immers gedefinieerd en leidt tot heldere basiscompetenties. Leerlingen weten in dit systeem dus precies waar ze staan, wat ze hebben verworven en in hun rugzak hebben zitten. Er is ook een duidelijke aflijning van doelen.</p> <p>* Kritische punten: vele zaken leer je ook globaal, zoals leren fietsen, dit ga je niet in modules opsplitsen. Maar de structuur die het biedt, helpt deze leerlingen. Problematischer is de vastgelegde lengte van de modules die in de praktijk leidt tot 'gaten' (tijd waarin leerlingen niets kunnen doen, zie kritiek Damiaaninstituut). Ander voorbeeld: week op wintersport. De module wordt onderbroken, maar de lengte ervan kan administratief niet worden aangepast (attesten moeten op juiste datum worden uitgereikt). GISO probeert dit probleem op te vangen (zie praktijk), maar hier heeft overheid wel kansen laten liggen om de modules flexibeler in te vullen.</p> <p>*Dankzij het modulair systeem kunnen leerlingen de verworven competenties dus al bewijzen. In een lineair systeem heeft deze risicogroep om voortijdig af te haken niets in handen.</p> <p>* Leerlingen op hun school starten bijna allemaal hun 7^e jaar (dat ook modulair gestructureerd is), wat erop wijst dat hun voortraject succesvol is afgerond. Een 7^e jaar biedt leerlingen de kans om nog meer te specialiseren. Blijft wel soms sleuren en trekken om leerlingen zo ver te krijgen. Remediëringsweken (zie praktijk) zijn hierin een belangrijke succesfactor: bijna elke 'uitgesteld' voor een module wordt in de loop van die week een 'geslaagd'.</p>
Toekomst	Verder zetten wat bestaat.

--	--

4. GO! Geel (Geel)

Demografische kenmerken: School van ongeveer 250 leerlingen in de middenschool, en bijna 500 leerlingen in de bovenbouw. School biedt ASO-TSO-BSO aan. Bijna de helft van de leerlingen zijn GOK-leerlingen, vooral op basis van het recht hebben op een studietoelage, daarna thuistaal niet-Nederlands. Geel is een stad in de Kempen, met in de omgeving veel industrie. In de stad is er ook veel sociale woningbouw.

Praktijk	<p>* School biedt in middenschool ook de keuze aan voor Cognosco (naast Latijn en moderne wetenschappen). Dit is een programma gebaseerd op het Freinetonderwijs (projectonderwijs). Studieaanbod stemt overeen met leerdoelen eerste graad, maar methodsich en didactisch gebeurt dit aan de hand van zelfsturend leren. Er is slechts een beperkt aantal leerkrachten (leerkrachten geven verschillende vakken), waardoor men in staat is zeer flexibel in te spelen op de onderwijsnoden van elke leerling.</p> <p>*Flexibele trajecten voor hoogbegaafden (FUN-traject):</p> <p>-Middenschool: vrijstelling voor 2u van de reguliere lessen, de gemiste leerstof wordt zelfstandig ingehaald. Ter vervanging krijgen ze een aanbod op maat, met daarbij uitdagende opdrachten en projecten. Daarnaast volgen ze een extra lesuur na schooltijd. De drie uren staan apart van de leerplandoelstellingen, het eindproduct is een portfolio.</p> <p>-2^e en 3^e graad: verderzetting FUN-traject: in complementaire uren (2 uur) kunnen deze leerlingen kiezen voor de verderzetting van het FUN-traject OF om hun curriculum te verzwaren. Dit laatste gebeurt door een extra module te kiezen voor de complementaire activiteiten (de andere leerlingen krijgen er twee op een jaar, bv. filosofie, paper schrijven, statistiek...) of door één of meerdere vakken te volgen in een andere richting.</p> <p>* Flexibele trajecten ikv remediëring / differentiatie:</p> <p>-in middenschool wordt het curriculum van de hoofdvakken in 1 uur minder gezien dan het lessenrooster aangeeft. In het resterende uur worden de leerlingen gegroepeerd in twee niveaugroepen, met elk een leerkracht: zij die remediëring nodig hebben en zij die uitdaging nodig hebben. De samenstelling van de groep ligt niet vast, en kan dus van week tot week wisselen.</p> <p>-1A-2A (maar geen Latijn): keuzegedeelte met modules kan ook gebruikt worden door de leerlingen om extra ondersteuning te krijgen voor een vak. Op dat moment zijn er 'boostleerkrachten' ter beschikking. De remediëring gebeurt in kleine groepjes of één op één. Twee leerkrachten (Frans en Wiskunde) hebben extra uren gekregen om deze remediëring te verzorgen.</p> <p>- 2^e-3^e graad BSO: sommige leerlingen hebben meer uitdaging nodig. Zij kunnen daarom het vakspecifieke gedeelte volgen in de aanverwante TSO-richting. Concreet ook mogelijk omdat leerlingen van 3^e jaar t/m 7^e jaar, die in een economische richting zitten (dus over de onderwijsvorming heen) een aantal uren samenkomen in het economisch leercentrum om projecten uit te werken obv gezamenlijke competentiemodellen die op basis van de leerplannen zijn samengesteld. Leerlingen uit BSO die meer uitdaging nodig hebben, krijgen zo de mogelijkheid om zich vakspecifieke competenties, die in TSO worden aangeleerd, eigen te maken.</p>
----------	---

	<p>* Individuele trajecten: in 3^e graad hebben aantal leerlingen hun vak afgelegd via de examencommissie. Zij krijgen voor dat vak dan een vrijstelling. Met CLB (soms) en leerling wordt dan besproken hoe de invulling van de vrijkomende uren er uitziet.</p>
Doelgroep	Afhankelijk van actie (zie praktijk). Bv.: FUN-traject telt in 1 ^e graad 11 leerlingen.
Doel	De school wil met de flexibele leertrajecten inspelen op de verschillende leerbehoeften en node van haar leerlingen, zowel voor leerlingen die remediëring als uitdaging nodig hebben.
Aanleiding / achterliggende visie	<p>FUN-traject: Aantal jaren geleden stelde men in het 4^e jaar aantal gedragsproblemen vast bij een 7-tal leerlingen, die veroorzaakt werden door gebrek aan uitdaging. Men is toen een oplossing voor die leerlingen gaan zoeken, en is zo stilaan uitgekomen bij het FUN-traject. Directeur: 'We besloten dus dat het acuut probleem dat zich niet moest aangepakt worden op het niveau van het gedrag, maar op het niveau van de uitdaging. Op die manier is het FUN-traject geboren.' In eerste instantie was er wat scepsis bij de leerkrachten, maar toen ze merkte dat het gedrag van de leerlingen verbeterde, werden ze enthousiast. Ook hierdoor werd het FUN-traject mogelijk. Voor het overige was er al jaren een traditie in de school om kwalitatief en innoverend onderwijs aan te bieden met aandacht voor de individuele mogelijkheden van elke leerling. De flexibele leertrajecten kaderen in die visie.</p>
Initiatiefnemers	Directie in samenspraak met leerkracht, die zelf hoogbegaafd is en gedragsprobleem als een gebrek aan uitdaging kon percipiëren.
Betrokken actoren	Leerkrachten: voeren mee uit, en dragen ook de achterliggende visie uit.
Investering	<p>*Er wordt geïnvesteerd in extra uren om de flexibele leertrajecten mogelijk te maken. Bv.: twee leerkrachten staan in voor de begeleiding van het FUN-traject.</p> <p>* Economisch leercentrum: investering in optimale infrastructuur.</p> <p>* aanstelling coördinator en beleidsmedewerker. De coördinator volgt het traject op, zorgde voor de beleidsvisie en doet ook de gesprekken met de leerlingen. De beleidsmedewerker bewaakt de individuele trajecten, bv. bij opstellen van uurrooster.</p>
Evaluatie	<p>*geen meting gedaan, maar men heeft indruk dat welbevinden van zowel leerlingen als leerkrachten er door vooruitgaat. Ook bij de ouders is er enthousiasme voor de trajecten.</p> <p>*Men wil er over waken dat niet elke leerling in een FUN-traject terecht komt. School profileert zich hiermee, waardoor er meer van dergelijke leerlingen in de school zich inschrijven. Tegelijk wil men de FUN-klas klein houden, omdat men ervaart dat die het best zo functioneert.</p> <p>* Trajecten staan of vallen met de bereidheid van de leerkrachten om hierin te investeren. De draagkracht van de leerkrachten blijft in die zin een heikel punt en moet in het oog gehouden worden.</p>
Toekomst	Nieuwe directeur sinds dit schooljaar. Zij benadrukt voor toekomst dat de individuele trajecten meer op punt gezet moet worden (elke betrokkene tekent contract voor traject, waardoor misbruik ingedijkt wordt). Daarnaast wil ze een

	flexibel traject in elk jaar gebaseerd op activerend leren, flipping the classroom (leerlingen krijgen individuele instructie via videofilmjes) en begeleid zelfstandig werken (met nadruk op de begeleiding ervan). Ze wil ook meer ruimte creëren voor de professionalisering van leerling, waarin vooral overleg tussen leraren centraal staat.
--	--

5. HIVSET (Turnhout)	
Demografische kenmerken: de school trekt voornamelijk leerlingen uit de regio. Het modulair systeem is ingericht in BSO 2 ^e graad, 3 ^e graad en 7 ^e graad, en bestaat uit opeenvolgende leereenheden (modules) met evaluatiemomenten na elke eenheid. Hetzelfde geldt voor de opleiding HBO verpleegkunde. De 3 ^e graad TSO is niet modulair georganiseerd. De school biedt ook OKAN-klassen aan.	
Praktijk	<p>Volgens wettelijk kader. Eigen accenten:</p> <p>* <i>HBO Verpleegkunde</i>: uniek traject leren en werken waarbij lessen ook 's avonds vallen. Beroepsgerichte vorming gebeurt op de werkplek (bv. woonzorgcentrum). Leerdienstellingen en eindtermen worden daar behaald. De omkadering is dezelfde als in de school, maar de training door leerkrachten gebeurt op de werkplek zelf. Hierdoor is de werkplek ook intensiever betrokken. Omdat de school verschillende opleidingen in 1 setting aanbiedt (cfr. domeinschool), is het ook mogelijk om bv. een student die na 1 jaar verpleegkunde slaagt, maar niet meer verder doet een bewijs van zorgkundige te geven.</p> <p>* <i>Vrijstellingen</i>: school gaat hier ver in. Zit ingebakken in schoolcultuur. Bijvoorbeeld: voor ex-OKAN leerlingen die in hun TSO/BSO instromen worden vrijstellingen gegeven voor de vakken waarin ze goed zijn (bv. Engelstalig van thuis uit). Zo kunnen ze de vrijgekomen uren investeren in vakken zoals Frans / Nederlands. De directie brengt de leerlingen aan die hiervoor in aanmerking komen, de klassenraad beslist.</p> <p>* <i>Twee formele instroommomenten, m.n. op 1 september en op 1 februari</i>: dit zorgt voor extra flexibiliteit. Wie in het modulaire systeem niet slaagt in juni, hoeft op die manier slechts nog een half jaar naar school te gaan om alles af te ronden, en kan dus op 1 februari naar de arbeidsmarkt. In een lineair systeem zou zo een leerling nog een volledig extra jaar naar school moeten gaan, wat meer kans geeft op uitval. Voor de administratie en het opmaken van de planning is dit wel ingewikkelder. Op 31 januari studeren er meer dan 100 leerlingen af, op 1 februari starten er 100 tot 150 nieuwe leerlingen. De administratie heeft echter geen twee maanden vakantie om die overgang voor te bereiden.</p> <p>* <i>Leerkrachten hebben een flexibel uurrooster</i>. Er is geen sprake van een vaste en recurrente opdracht van 20u per week. Soms zijn leerkrachten 10u op een week aanwezig, soms 30u, naargelang wat nodig is. Dit is een consequente keuze van de school, maar niet altijd evident. Soms hebben leerkrachten 4 vrije dagen, maar valt het hen moeilijk om de school los te laten en hiervan te genieten.</p>
Doelgroep	BSO 2 ^e -3 ^e graad / 7 ^e jaar BSO / HBO Verpleegkunde

Doel	Maatwerk aanreiken in een combinatie van 'werken – studeren' en dit vanuit het principe 'onderwijs voor allen'. Dit wil zeggen dat men voor iedereen een voorstel tracht uit te werken (individueel leertraject), zodat iedereen ook bij hen terecht kan. Bv. Alleenstaande moeders kunnen studies spreiden.
Aanleiding / achterliggende visie	Keuze voor dit systeem past bij de historiek van de school (Gasthuiszusters). Bv. De vroegere school voor verpleegkunde (H.O.), die ook modulair was opgebouwd, bevond zich op de campus (bureaus afdelingen lagen bij elkaar) en er was een nauwe samenwerking. Wat al bestond, kon zo dus gemakkelijk doorgetrokken worden naar het SO. Tegelijk is het ook een bewuste keuze, die past binnen de school, die sterk inzet op werkplekleren en ook een eigen vormingscentrum heeft (wat uniek is).
Initiatiefnemers	Toenmalige directie, maar eigenlijk kwestie van continu beleid en historiek school (cfr. vroegere school verpleegkunde in Hoger Onderwijs). Ook de rol van de Raad van Bestuur (inrichtende macht) mag niet onderschat worden. Zij heeft immers obv een zorgvuldig selectiebeleid, geënt op de cultuur van de school, het huidige directiecomité bestaande uit 4 mensen geselecteerd.
Betrokken actoren	Directie / opleidingscoördinatoren en leerkrachten. Leerkrachten hebben een bepaald profiel. Het modulair werken vraagt veel inspanningen. Sommige collega's kiezen er vanwege de inspanningen dan ook soms voor om weg te gaan. Verschil met andere scholen: bv. tot 10 juli is er enorm veel bedrijvigheid op school, op 17 augustus gaat de school weer open. Tussen 31 juli en 31 augustus zijn er bovendien veel inschrijvingen. Ook op woensdagnamiddag wordt gewerkt: alternatieve trajecten voor OKAN (Frans), leefgroepwerking. Er zijn geen vrije halve dagen op school. De deur gaat niet toe. Bovendien wordt er ook op een aantal avonden les gegeven. Dit alles vraagt extra inspanningen van het personeel. Er wordt net als in andere beroepen dus veel flexibiliteit gevraagd. Dit wordt ook besproken met kandidaat-leerkrachten: ze kiezen dus best niet voor de school als ze hier niet mee akkoord gaan. Daartegenover staat dat ze met kleinere groepen kunnen werken. Er is ook veel overleg.
Investing	Geen extra investeringen nodig. School heeft goede omkadering, oa door heel wat uren in BPT-uren om te zetten (25% van alle uren zijn in BPT). Behoren tot de koplopers in Vlaanderen op dit punt (norm = 3%). Op die manier wordt het mogelijk de begeleiding te organiseren die buiten de lessen valt. Dit is ook nodig, want een modulair systeem vraagt meer organisatie en dus ook een ruimer organiserend kader, zowel administratief als begeleidend (coaches). Vaak worden lessenroosters aangevuld met BPT-uren met dat doeleinde. De leerkrachten krijgen ook een coachingstraject.
Evaluatie	*Directeur is sterk overtuigd van dit systeem, vooral omdat leerlingen sneller succeservaringen hebben (behalen van deelcertificaten) en dus ook sneller geëvalueerd worden (vaak na week 8-10). Werkt zo motiverend. Het voordeel hiervan op de werkvloer moet wel gerelativeerd worden. Afhankelijk van de sector wordt hier al dan niet rekening mee gehouden. * Het proefproject modularisering, dat door de overheid is geïnitieerd, is nooit echt afgerond. School werkt dus verder met het bestaande wettelijk kader. De match tussen school en kader is daardoor echter niet volledig (zie kritiek Damiaaninstituut).

Toekomst	Verder zetten wat bestaat.

6. IVG-school (Gent)

Demografische kenmerken: ASO-school, witte school (weinig GOK-leerlingen)

School: vrije niet-confessionele school. Hierdoor heeft ze een aparte inrichtende macht. Ze is wel lid van de scholengemeenschap van het GO! (niet van de scholengroep!)

Praktijk	<p><u>Collectieve flexibele leertrajecten:</u></p> <p>*School koppelt 2 vakken aan elkaar. Bijv.: In 1A worden de eenuursvakken P.O. en natuurwetenschappen aan elkaar gekoppeld. De helft van het schooljaar krijgt 1A elke week 2u P.O. en geen natuurwetenschappen, in de tweede helft van het schooljaar keert dit om (2u NW – geen P.O.). Leerkrachten mogen de verdeling zelf bepalen (bijvoorbeeld in een ander jaar hebben de leerkrachten de uren in vier verdeeld, waardoor ze in een blok van 8 weken 2u hun vak kunnen geven, voorbeeld techniek-L.O.). Het gebeurt ook dat leerkrachten onderweg beslissen om nog eens een uur of meerdere uren te wisselen, bijvoorbeeld om het leerplan af te werken of aangepast aan het thema dat behandeld moet worden. De koppeling biedt leerkrachten de mogelijkheid om tijd te winnen (blokken van 4u sport bijv. maken het mogelijk de tijd voor verplaatsingen naar het zwembad te beperken, beperkt tijd om spullen uit te pakken en in te pakken, verkort instructietijd).</p> <p>De summatieve (eind)evaluatie gebeurt zo snel mogelijk na de instructietijd. Kan dus ook plaatsvinden in oktober of maart. Voordeel hiervan is dat de leerlingen bij tekorten voor een vak dat ze in maart hebben afgelegd via zelfstandige opdrachten een extra kans krijgen in juni, wanneer de einddeliberatie gebeurt. Indien de leerling die extra kans grijpt, kan zo soms een B-attest of C-attest vermeden worden. Kortom: deze praktijk biedt twee voordelen: het vergroot de instructietijd voor (kleine) vakken en geeft leerlingen extra kansen.</p> <p>*Bepaalde lessen binnen de vrije ruimte worden gebruikt om extra uren wiskunde en Frans te volgen in optie taal & talent, dit in vorm van gastcolleges. In ruil wordt een uur van wiskunde en Frans vervangen door 'leren leren', maar dan voor de hele groep 1A en 1B. Extra uur wiskunde is bedoeld voor groepen leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben.</p> <p><u>Individuele flexibele leertrajecten:</u></p> <p>*Voor IIn die een C-attest behalen, maar liever willen overzitten in dezelfde richting kan de klassenraad in het bisjaar vrijstellingen geven voor de vakken waarin een leerling wel geslaagd was. In de praktijk is het leertraject echter ook gebruikt voor IIn die een B-attest kregen. De praktijk maakt het mogelijk dat een leerling in zijn/haar bisjaar niet alle lessen of vakken opnieuw van A tot Z mee hoeft te volgen. Leerlingen kunnen vrijstellingen halen voor ofwel het volgen van de lessen, ofwel voor het volgen van het vak. In het eerste geval hoeft de leerling de les niet mee te volgen en ook het examen niet te doen, maar krijgt hij/zij wel zelfstandige opdrachten (evaluatie via permanente evaluatie). Bij een vrijstelling voor het vak wordt ook de evaluatie van het vorige</p>
----------	---

	<p>jaar meegenomen. Geen lessen en evaluatieopdrachten dus, maar in de plaats andere opdrachten voor vakken waarop men tekorten had. Het is ook mogelijk dat deze leerling het vak waarin hij/zij wel geslaagd was meevolgt in het hogere jaar. Aansluitend worden de leerlingen met dergelijk leertraject individueel begeleid op socio-emotioneel vlak door de coördinator van deze trajecten, dit om de motivatie hoog te houden. Volgens de directeur is die begeleiding een belangrijke succesfactor, vooral mbt het inspelen op de motivatie van de leerlingen. Belangrijk is ook dat het traject bepaald wordt door klassenraad in samenspraak met leerlingen en ouders, waarna de school een contract opstelt. Bij een vrijstelling zijn de leerlingen wel nog steeds verplicht tijdens die lessen op school aanwezig te zijn. Vaak zijn de leerlingen ook in het klaslokaal aanwezig, maar werken ze aan andere opdrachten (bijvoorbeeld huistaak wiskunde, bijwerken vak waarop ze slecht scoren) die ook ingeschreven staan in de agenda. Dit is volgens de directeur de meest courante praktijk, ook omdat dit geen repercussies heeft voor het opstellen van het uurrooster of geen druk legt op toezichten (moeilijk aan te passen vanwege te kleine school). Daarnaast worden ze ook regelmatig uit groep gehaald voor gesprek of lessen in een andere klas. Bij een vrijstelling voor L.O. zal de leerling het vak volgen met het hogere jaar, omwille van het socio-emotionele aspect (sporten met zijn kameraden). De coördinator stelt hiervoor een individuele lessenrooster samen per leerling. Een vrijstelling betekent ook geen summatieve toets voor dat vak. De leerling moet wel op school aanwezig zijn tijdens het examen, maar kan op dat moment dan een ander vak voorbereiden.</p> <p>* bij ziekte: doorheen schooljaar, maar niet structureel kunnen zieke leerlingen vrijgesteld worden voor de examens (op basis van gegevens die men heeft over prestaties leerling) en kan de leerling toch overgaan. Indien haalbaar, worden er wel opdrachten gegeven.</p>
Doelgroep	Collectieve leertrajecten zijn er in alle leerjaren (hangt af van leerkrachten)
Doel	<p><i>Collectieve leertrajecten:</i> meer instructietijd creëren en leerlingen meer kansen geven om achterstand in te halen.</p> <p><i>Individuele leertrajecten:</i> slaagkansen verhogen van leerlingen en motivatie gaande houden</p>
Aanleiding / achterliggende visie	Leerkrachten van eenuursvakken vroegen meer instructietijd. Directeur heeft dit vervolgens organisatorisch mogelijk gemaakt via het plan voor de collectieve leertrajecten. Het initiatief voor de individuele leertrajecten kwam van de directeur en de leerlingenbegeleiding, die dit vervolgens aan de leerkrachten hebben voorgesteld.
Initiatiefnemers	Directeur / leerlingbegeleiders (zie vorig punt)
Betrokken actoren	Leerkrachten voor organisatie en uitvoering van collectieve leertrajecten / de coördinator voor de individuele leertrajecten. De coördinator is verantwoordelijk voor de organisatie van de individuele leertrajecten, werkt deze trajecten mee inhoudelijk uit en begeleidt de leerlingen als vertrouwenspersoon.
Investering	De directeur heeft een leerkracht 4u vrijgemaakt om coördinator te worden van de trajecten. Hij ziet dit echter niet als een investering met verlies: <i>'Als de coördinator ermee voor kan zorgen dat leerlingen in hun bisjaar slagen en ze</i>

	<i>daardoor op de school kunnen blijven in plaats van naar een school te vertrekken die TSO of BSO aanbiedt, dan is dat voor de school eigenlijk winst, ook financieel.'</i>
Evaluatie	<p>9 leerlingen zaten vorig schooljaar in het individueel traject. Vooropgezet doel was om in het bisjaar 50% van de leerlingen te doen slagen, dit werd uiteindelijk 7 van de 9 leerlingen. Directeur omschrijft het als een succesverhaal, en stelt ook vast dat de motivatie van deze leerlingen om te leren gestegen is. Hij merkt verder op dat het traject ook aantrekkelijk is voor leerlingen die in het 2^e jaar een B-attest krijgen, maar lieven in dezelfde richting blijven overzitten. De directeur hoopt tot slot dat de praktijk ertoe zal leiden dat leerlingen de jaren daarop geen C-attest halen. Leerlingen dragen in een dergelijk traject meer verantwoordelijkheid (bv. zinvolle besteding van de uren waarvoor ze een vrijstelling hebben), maar krijgen ook meer vrijheid.</p> <p>Leerkrachten hebben de collectieve leertrajecten positief geëvalueerd, en zijn vragende partij om dit verder te zetten, omdat ze merken dat ze dankzij de praktijk over meer instructietijd beschikken.</p>
Toekomst	<p><u>Collectieve leertrajecten</u>: Men gaat vanaf volgend schooljaar in beide klassen 1A Nederlands en Wiskunde op hetzelfde moment inroosteren. Hierdoor wordt het mogelijk klasoverstijgend groepen te maken op basis van noden of thema. Zo wordt het ook mogelijk 6u-7u wiskunde of NDL te geven in één week, indien dit nodig is (bv. om bij boekbespreking iedereen aan bod te laten komen). Opm: vgl. Plannen middenschool kindsheid jesu / praktijk MS Bredene</p> <p><u>Individuele leertrajecten</u>: verfijnen aanpak, door delibererende klassenraad een advies te laten geven over de haalbaarheid van een flexibel traject. Ook klassenraad zal in september toestemming moeten geven. Op die manier vermijden dat ouders van kinderen met B- of C-attesten dit opeisen.</p>
	<p>Bijkomende opmerkingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Als leerlingen met een individueel traject in hun bisjaar een vak waarvoor ze vrijstelling hebben, volgen in het hogere jaar, dan is het volgens het decreet niet mogelijk om dit vak volledig te evalueren in dat hogere jaar zodat de leerling bij 'slagen' in het volgend schooljaar opnieuw vrijgesteld is voor dit vak. Dit zou nochtans zinvol zijn omdat dergelijke vrijstelling extra tijd zou vrijmaken voor de vakken waar ze wel moeite mee hebben. Dit kan wel deels, en dit wil de school dan ook doen. - Andere scholen zouden dergelijke trajecten weinig invoeren omwille van organisatorische, praktische bezwaren, namelijk aanpassing rooster.

7. KAE (Etterbeek)

Demografische kenmerken: School van ongeveer 900 leerlingen, gelegen in een residentiële woonwijk in Brussel (groene buurt en vlakbij VUB). Leerlingenaantal neemt toe. School biedt overwegend ASO aan (ASO-richtingen aangevuld met TSO-richting toerisme in 2 ^e en 3 ^e graad). Weinig GOK-leerlingen, meer dan 50% van de leerlingen heeft wel de thuistaal niet-Nederlands (cfr. Brusselse context).	
Praktijk	*Leerlingen die na het eerste leerjaar van de eerste graad geen A-attest krijgen, kunnen overgaan naar het tweede leerjaar waar ze aan de hand van een persoonlijk begeleidingsplan bijgewerkt worden op hun tekorten. Na het eerste leerjaar krijgen ze geen A-attest, wel het attest van regelmatige leerling (vgl. Martha Somers Lyceum). Er wordt veel aandacht besteed aan het uitwerken van een zo adequaat mogelijke begeleiding en remediëring in het 2 ^e jaar. Blijkt de remediëring toch niet aan te slaan, dan volgt een gesprek met leerling en ouders, en wordt er samen gezocht naar een studierichting die in het 3 ^e leerjaar kan aansluiten bij de interesses van de leerling. *Keuze voor heterogene klasgroepen / brede eerste graad: leerlingen van Latijn zitten samen met die van moderne.
Doelgroep	Leerlingen van 1 ^e leerjaar die zonder het traject B- of C-attest zouden krijgen.
Doel	Het aantal zittenblijvers in het eerste leerjaar tot 0 brengen.
Aanleiding / achterliggende visie	Uitstel van attestering is een gevolg van de keuze voor heterogene klasgroepen en de wil om zittenblijven te reduceren (obv het onderzoek hierover).
Initiatiefnemers	Directie. Sluit aan bij de visie die al aanwezig was (zo weinig mogelijk C-attesten geven) en door het team ondersteund wordt.
Betrokken actoren	Leerkrachten: mee uittekenen en uitvoeren persoonlijk begeleidingsplan. Studiebegeleider en trajectbegeleider: voor remediëring van leerlingen, opvolging begeleidingsplan en gesprekken met ouders en leerling (indien plan niet werkt).
Investering	Er worden uren vrijgeroosterd voor studie- en trajectbegeleider.
Evaluatie	Pas gestart. Nog geen zicht op effecten.
Toekomst	Zie evaluatie.

8. Atheneum Lokeren (Lokeren)

Demografische kenmerken: School van ongeveer 380 leerlingen, gelegen in een sociale woonwijk. In de eerste graad biedt de school de A- en B-stroom aan, in 2e jaar ASO-TSO-richtingen in A-stroom, alsook een tweede leerjaar B met beroepsvoorbereidende richtingen (bv. hout-metaal), vanaf tweede graad enkel ASO. De school telt in de eerste graad veel GOK-leerlingen (2/3, vooral op basis van de opleiding van de moeder), waarvan de grote meerderheid in de B-stroom les volgt. In de tweede en derde graad daalt het aantal GOK-leerlingen (dan nog 1/3), omdat de school in die jaren enkel het ASO aanbiedt. School profileert zich als kleinschalige leerlinggerichte school met veel aandacht voor zorg en leerlingenbegeleiding. Dit trekt meer GOK-leerlingen aan.

Praktijk	<p>*Eerste graad: na het eerste jaar is uitstel van studiebekrachtiging mogelijk, dit voor specifieke gevallen.</p> <p>*Daarnaast wordt voor leerlingen met specifieke leerbehoeften een individueel traject op maat uitgetekend. Dit gebeurt in de klassenraad: eerst wordt er nagegaan wat de specifieke onderwijsbehoeften zijn, daarna volgt de ontwikkeling van een geïndividualiseerd plan van aanpak. In een zorgcontext kan de 3^e graad over drie jaren verspreid worden (vaak gaat het om leerlingen met een leerstoornis), in een competentiecontext kan een hoogbegaafde leerling een vrijstelling krijgen voor één of meerdere vakken, waardoor hij of zij vakken kan volgen die niet tot het curriculum behoren. Het onderliggend principe is daarbij dat het uurrooster van de leerlingen voorrang krijgt op die van de leerkrachten. Opgelet: in de praktijk toch eerder uitzondering dan regel! (zie evaluatie)</p> <p>* Het aanbod in de complementaire uren (vrije uren) wordt gebruikt om leerlingen in aanraking te brengen met kennis en vaardigheden die tot zijn of haar interessewereld behoren. Dit aanbod is zeer uitgebreid en verrassend (Chinees, gebarentaal, peer tutoring enz.)</p>
Doelgroep	Afhankelijk van actie (zie praktijk)
Doel	De school wil met de flexibele leertrajecten inspelen op de specifieke leerbehoeften van haar leerlingen. Op die manier hoopt ze ook gestalte te geven aan haar profiel van een leerlinggerichte school.
Aanleiding / achterliggende visie	In 2007-2008 fuseerde de middenschool met het atheneum. Om die fusie in goede banen te leiden, werd er sterk ingezet op het ontwikkelen van een sterke, overkoepelende toekomstgerichte visie. Onder impuls van de nieuwe directie werd daarbij o.m. de implementatie van onderwijsvernieuwing onder de slogan 'KIEZEN voor TALENT' als een belangrijk speerpunt naar voren geschoven. De invoering van de nieuwe flexibele trajecten staan in het verlengde van die keuze en van andere acties die de school in dat kader al uitvoerde.
Initiatiefnemers	Directie via participatief leiderschap: intense communicatie hierover met leerkrachten creëerde snel bewustwording hieromtrent en instemming bij het team.
Betrokken actoren	Leerkrachten: klassenraad voor detectie en uitwerken individueel plan, leerkrachten voor opvolging. De beleidsmedewerker staat in voor de kwaliteitszorg en meet het rendement van de ondernomen acties (waartoe niet enkel flexibele leertrajecten horen) .
Investing	<p>*Er wordt sterk geïnvesteerd in materiaal, lokalen en nascholing die het leerkrachten mogelijk maakt om met innoverende lesvormen aan de slag te gaan. De directeur ziet dit ook als een middel om leerkrachten enthousiast te maken en te belonen voor hun engagement.</p> <p>* School organiseert elk jaar een volledige dag om te reflecteren over de acties, hun didactisch handelen, en de werking van de school. Op dat moment wordt er ook bijgesteld, indien nodig. Bv. vastgesteld dat bijlessen na school niet rendeerden. Nu wordt gekozen om de remediëring zeer specifiek te maken: gegeven door de eigen leerkracht, 1 op 1 of in groepjes.</p>

Evaluatie	<p>* Kleinschaligheid is een pluspunt: het is in die context immers gemakkelijker om het uurrooster aan te passen zodat ingespeeld kan worden op de specifieke leerbehoeften van de leerlingen.</p> <p>* GOK-beleid – waarbinnen ook de flexibele leertrajecten horen (zorgcontext) - werkt: een groter percentage van de GOK-leerlingen beëindigt het jaar met succes.</p> <p>* Hoe meer leerlingen een geïndividualiseerd traject krijgen, hoe meer de draagkracht van het team bewaakt moet worden. De school moet dit wel blijven aankunnen. Daarom ook dat het welbevinden van de leerkrachten (door o.m. sterk te investeren in infrastructuur en materiaal om met nieuwe werkvormen aan de slag te gaan) zo hoog op de agenda staat.</p> <p>* Ouders van kinderen met een leerstoornis verwachten soms onrealistisch veel van de school (nl. Individuele begeleiding).</p>
Toekomst	<p>Directeur vindt dat de individuele leertrajecten teveel remediërend van karakter zijn (vanuit een zorgverhaal), en wil meer proactief gaan werken</p>

9. KA Merksem (Merksem)

Demografische kenmerken: School van ongeveer 330 leerlingen, gelegen in een grootstedelijke context. Hierdoor is er een behoorlijk aantal GOK-leerlingen en een groeiende diversiteit in de leerlingenpopulatie (waaronder veel anderstalige leerlingen). In de eerste graad biedt de school A- en B-stroom aan, in de tweede en derde graad ASO- en TSO-richtingen. Zie ook: boek SO – Samen tot aan de meet (p 79-83).

Praktijk	<p>* <u>Max-methode</u> in alle graden, per graad wordt er gezocht naar flexibiliteit op maat van de graad. Minstens drie uur per week wordt aan een project binnen de methode gewerkt.</p> <p>Eerste graad: <i>Max-morgen</i>: wordt wekelijks op woensdagochtend aangeboden. Het gaat om een integratie van de leerplannen van verschillende vakken. Elke maand wordt een nieuw thema (zoals reizen, milieu, magie...) vanuit verschillend perspectieven (vakken) bekeken en activerend aangeboden (ze werken aan opdrachten in groep en gaan dus zelf op onderzoek uit). Bij de uitwerking van de thema's probeert men ook basiscompetenties, zoals leren samenwerken, te verwerven. Vroeger gebeurde dit zowat in elk vak (zonder dat men dat van elkaar wist), nu wordt dit geconcentreerd aangeboden in de Max-morgen. Die basiscompetenties kunnen vervolgens ook in de andere vakken gebruikt worden (zonder dit nog eerst te moeten aanleren). De perspectieven zijn: cultuurhistorisch, technologisch, artistiek en wetenschappelijk. Voorbeeld reizen: zie boek STAM, p 80.</p> <p>Tweede graad: <i>Max-momenten</i>: aantal vakken worden gebundeld en via een rotatiesysteem in blokken aangeboden, met vooral aandacht voor uitbreiding van de leerstof en het actief betrekken van de leerlingen.</p> <p>Derde graad: <i>Max-modules</i>: wordt wekelijks op vrijdagmiddag aangeboden en betreft het complementaire gedeelte. De leerlingen kunnen kiezen uit een reeks modules op basis van hun interesse of talent die ze met de leerkracht gemeen hebben, 3 uur per week komen ze dan samen om aan deze module te werken. De flexibiliteit zit in de keuze om de modules klasoverschrijdend en</p>
----------	--

	<p>tussen de leerjaren aan te bieden. Leerlingen van 5^e en 6^e jaar, alsook van de verschillende richtingen van ASO en TSO zitten dus samen in de modules. Ook de leerkrachten worden geselecteerd obv hun interesse en talent. Voorbeelden van modules: wetenschappen, mini-onderneming, ICT, beeldtaal, Spaans, Duits... Zie filmpjes hierover: http://www.onderwijsantwerpen.be/nl/ka-merksem-de-maxmethode</p> <p>De doelen worden samen opgebouwd, de evaluatie gebeurt op alternatieve wijze, bijvoorbeeld een toonmoment, dus niet via examens. Resultaten hebben ook geen invloed op het behalen van het diploma. De leerlingen krijgen wel een attest van verworven competenties.</p> <p>*<u>STAM-klas</u>: eerstejaarsleerlingen die dreigen te blijven zitten, krijgen een traject op maat van 6 weken voor de examens in juni, waarbij vooral de probleemvakken en/of studiemethodiek aandacht krijgen. Ouders en leerlingen worden betrokken. Ouders worden telefonisch gecontacteerd bij aanvang van het traject en het begin van de examens. Alle partijen (school, ouders en leerling) tekenen ook een engagementsverklaring.</p> <p>* School biedt uitzonderlijk ook <u>individuele leertrajecten</u> aan: dit hangt af van profiel en vraag/probleem van de leerling (bv. uitbreidingsleerstof voor hoogbegaafden, uitstellen van de deliberatiebeslissing tot aan het einde van de graad, individuele trajecten voor OKAN-leerlingen, aangepast curriculum voor zittenblijvers of leerlingen die van richting willen veranderen...).</p>
Doelgroep	Afhankelijk van actie (zie praktijk)
Doel	Meer leerlingen gekwalificeerd laten uitstromen door te kiezen voor een didactiek die preventief en collectief is (cfr. Max-methode, nadruk op activerende werkvormen), en door leezorg in te zetten die geïndividualiseerd wordt aangeboden en remediërend van aard is (cfr. STAM-klas). De Max-methode is volgens hen preventief omdat men gelooft dat het verhogen van de actieve betrokkenheid van leerlingen ook leidt tot betere resultaten.
Aanleiding / achterliggende visie	Nieuwe directeur (2010-2011). Op dat moment geen beleid en visie aanwezig, maar wel team dat bereid was tot verandering. De directeur heeft toen met het team op de pedagogische studiedag een analyse van de problemen gemaakt (oa hoog aantal zittenblijvers, zie ook boek STAM, p 79). Dat heeft tot bewustwording geleid. Vervolgens heeft hij met een kernteam / aantal voortrekkers (7 personen) een aantal innovaties uitgewerkt en geïmplementeerd, alsook gewerkt aan een breed gedragen visie, die de verzamelnaam Max-Methode kreeg. Leerkrachten uit het kernteam zorgden er voor dat de visie en het idee van de methode ingang vond bij de andere leerkrachten.
Initiatiefnemers	Directie in eerste instantie, daarna met kernteam
Betrokken actoren	Leerkrachten: sterke bereidwilligheid (volgens directeur een team dat het goed voorheeft met de leerlingen), het kernteam / voortrekkers en een beleidsmedewerker (leidt dit in goede banen en zorgt ook voor meting van de resultaten (meetsjablonen). Daarnaast wordt het ganse team ook betrokken bij de verschillende fases van het plan (zandlopermethodiek), en zijn er de intervisie- en evaluatiesessies, waardoor de acties voortdurend bijgestuurd kunnen worden.

	Cfr. Directeur (uit STAM-boek): 'De kracht van het team is dat men flexibel kan optreden en met oplossingen komt op het moment dat zich problemen aandienen.' Daarom ook dat de school sterk inzet op interne professionalisering (zie verder).
Investering	<p>*Er wordt sterk geïnvesteerd in materiaal (oa permanente uitbouw kenniscentrum en focus op ICT), alsook in nascholing die het leerkrachten mogelijk maakt om met innoverende lesvormen aan de slag te gaan. Professionalisering van het team staat hoog op de agenda. Bijvoorbeeld: langdurig traject met groep leerkrachten rond coöperatieve leerstrategieën en activerende werkvormen.</p> <p>* Aanwerven beleidsmedewerker (zie betrokken actoren)</p> <p>* Er worden uren vrijgemaakt en gebundeld om de Max-methode en de STAM-klas te kunnen realiseren: lessenrooster wordt hieraan aangepast</p> <p>* School heeft externe organisatie aangesproken om het kwaliteitszorgplan te begeleiden. In dat kader zijn er ook geregeld intervisie- en evaluatiesessies waarin de betrokken leerkrachten hun ervaringen met elkaar delen.</p>
Evaluatie	<p>*Kernteam en beleidsmedewerker zijn cruciaal geweest om de innovatie breed gedragen te maken, samengaand met een basisbereidheid van het team van bij aanvang.</p> <p>* MAX-methode leidt tot meer gemotiveerde studenten</p> <p>* Ouders zijn zeer positief (zowel de ouders van zorgleerlingen als van leerlingen die extra uitdaging nodig hebben)</p> <p>* Daling van het aantal C-attesten: 'anders werken' leidt volgens de directeur automatisch tot 'anders evalueren', want zo meer onderling overleg, meer aandacht voor wat leerlingen kunnen en meer bereidheid om te experimenteren en dus op zoek te gaan naar andere oplossingen.</p> <p>MAAR</p> <p>Directeur benadrukt dat het proces nog lopende is, en men ook eerder op het proces dan op het product gericht wil zijn (voortdurend bijsturen hoort daar bij). Positieve gevolgen, bijvoorbeeld op hun resultaten in het Hoger Onderwijs, zijn op dit moment nog niet voldoende zichtbaar.</p>
Toekomst	Verder uitwerken en bijsturen van wat op gang is gebracht.

10. KA Waregem (Waregem)

Demografische kenmerken: Middenschool telt 186 leerlingen, in bovenbouw 312 leerlingen. School biedt ASO, TSO en BSO aan. Leerlingenaantal neemt toe. Bijna de helft zijn GOK-leerlingen (hoewel dalend in aantal), vooral op basis van opleiding moeder en daarna thuistaal niet-Nederlands (Waregem is niet ver van de Franstalige grens). Waregem is een provincie stad. De grootstedelijke problematiek speelt er dus niet. School zet oa door contacten met voetbalploeg Zulte-Waregem sterk in op sport. Complementair gedeelte (2u) bevat vooral de keuze uit verschillende sporten.

Praktijk	* Individuele trajecten: op maat van de leerling, kan zowel in een zorg- als competentiecontext worden aangeboden. Per geval gaat de school na wat de mogelijkheden zijn en hoe dit binnen het uurrooster kan ingepast worden. Er is
----------	---

	<p>vervolgens overleg met de leerling in kwestie en de ouders, en er volgt ook steeds een voorafgaande bespreking en goedkeuring in de klassenraad. Leerlingen worden ook opgevolgd tijdens het jaar (het gaat immers niet altijd om de beste leerlingen).</p> <p>Bv.: zittenblijver kan al vrijgesteld worden van aantal vakken, en dit vak in het volgende schooljaar volgen.</p> <p>Bv.: voetballers Zulte-Waregem: kunnen naar training op dinsdag- en donderdagvoormiddag. Vakken die gemist worden, kunnen onder begeleiding van een leerkracht zelfstandig worden ingehaald. Deze leerlingen zijn ook vrijgesteld voor LO. Club zorgt er voor dat leerplandoelstellingen gehaald worden.</p> <p>*Keuzepakket sport (complementaire gedeelte) is niet klasgebonden, maar wordt over de onderwijsvormen heen gegeven.</p>
Doelgroep	Afhankelijk van individu / actie (zie praktijk)
Doel	De school wil met de flexibele leertrajecten inspelen op de specifieke leerbehoeften van haar leerlingen.
Aanleiding / achterliggende visie	De flexibele leertrajecten kaderen in de visie van de school, waarin sportiviteit, onderwijskwaliteit, kleinschaligheid en respect centraal staan. Ook de nieuwe wetgeving rond de flexibele leertrajecten zijn een belangrijke stimulans geweest. Vanaf het moment dat de mogelijkheden wettelijk mogelijk werden gemaakt, is meteen gestart met de individuele leertrajecten. Verder organisch gegroeid.
Initiatiefnemers	Directie
Betrokken actoren	<p>*Leerkrachten: vraagt extra werk. Er is de traditie dat leerkrachten ook deels leerlingenbegeleider zijn. In die zin hoort de begeleiding van de leerlingen met een flexibele leertraject binnen hun takenpakket. Leerkrachten worden ook sterk betrokken bij het opzetten van nieuwe projecten en onderwijsvernieuwing. Bv. enkele leerkrachten kunnen samen een bepaalde nascholing doen, waarna ze op de pedagogische studiedag het ganse team in die materie inleiden en erna hierover verder gewerkt wordt in de vakwerkgroepen. Op die manier lukt het om onderwijsvernieuwing in de school te introduceren.</p> <p>*Opvolging van de trajecten gebeurt via de leerlingenbegeleiders.</p> <p>* Mbt voetballers Zulte-Waregem: school werkt sterk samen met de club.</p>
Investering	<p>*Uurrooster opstellen vraagt meer tijd. Soms wordt het ook aangepast tijdens het schooljaar.</p> <p>* De trajecten kosten de leerkrachten extra (begeleidings)werk.</p> <p>* Leerlingenbegeleiders (5 personen over de hele school, via inzetten extra uren) volgen de trajecten op.</p>
Evaluatie	<p>*Stijging aantal leerlingen door sterkere profilering (vooral door nadruk op sport)</p> <p>* Trajecten leiden tot een positievere attestering (meer A-attesten) en meer welbevinden bij de leerlingen (minder verveling, meer uitdaging).</p> <p>*Een alternatief leertraject vinden en opstellen is niet altijd even gemakkelijk.</p>

	<p>*Opvolging is cruciaal, anders is de kans op mislukking groot.</p> <p>* Misbruikt wordt tegengegaan door de regel dat de individuele trajecten alleen gegeven worden aan leerlingen die het advies van de klassenraad hebben opgevolgd.</p> <p>*Te ver gaan in het aanbieden van deze trajecten is niet mogelijk, en wordt vermeden.</p>
Toekomst	<p>Op dit moment bekijkt kernteam waar en hoe men de instructietijd kan inkorten, zodat er meer ruimte ontstaat voor differentiatie of voor studiekeuzebegeleiding. Zo wil men in 2BVL een beroepencarrousel starten. De instructietijd wordt 1u ingekort, waardoor de leerling in het vrijgekomen uur de kans krijgt om elk beroepenveld tijdens dat uur te exploreren. Op die manier wil de directeur proactief ipv ad hoc werken als school.</p>

11. Stedelijk Lyceum Quellin (Antwerpen)

Zeer multiculturele school in een grootstedelijke context. De school telt meer dan 50 nationaliteiten.

PS: deze fiche is geschreven op basis van documenten van anderen (oa boek Samen tot aan de meet). De school wordt door zowat iedereen als voorbeeldschool genoemd, en mag volgens mij dus niet ontbreken in een latere fase. Omdat de school sterk bevraagd wordt, heb ik besloten de school pas te contacteren in die volgende fase.

Nathalie Peeters

Praktijk	<p>Aan het opstellen van een individueel leertraject gaat het <u>vaststellen van de beginsituatie van de leerling</u> vooraf, dit via een gesprek met de ouders gebaseerd op de BaSO-fiche, observaties door de klastitularissen tijdens de eerste weken (elke klas heeft twee klastitularissen die dit samen opnemen) en gesprekken met GOK-leerkrachten en begeleiders uit vorige scholen. Met al deze informatie maken de titularissen het beginrapport op: de Q-match. Positieve zaken staan daarin centraal. De Q-match vormt de basis van een starttraject, of van een proces naar een persoonlijk traject. De informatie van de Q-match wordt ook ingevoerd in het leerlingenvolgsysteem, dat alle leerkrachten kunnen bekijken en aanvullen.</p> <p>Naast binnenklasdifferentiatie en de cluburen (bv. voor huiswerkbegeleiding) na schooltijd, wordt in dat individueel leertraject gekozen voor flexibiliteit door leerlingen binnen de reguliere uren een <u>aantal uren zelfstandig en individueel te laten werken aan taken</u>. Is een pakket afgewerkt in minder tijd dan voorzien, dan kan de leerling in overleg met de leerkrachten het extra uur gebruiken voor een vak dat bijgespijkerd moet worden. Deze zelfstudiemomenten worden opgenomen in het uurrooster.</p> <p>Cfr. artikel Klasse: <i>'We proberen vooral flexibel te zijn. In het vijfde jaar bijvoorbeeld staat er voor de leerlingen zes uur wiskunde geprogrammeerd. Maar er zijn leerlingen die acht uur wiskunde volgen. De ene omdat hij het graag doet, de andere omdat hij die tijd nodig heeft om de leerstof van zes uur te verwerken.'</i></p> <p>Tijdens de uren is er een leerkracht aanwezig die als coach optreedt. Daarnaast krijgt de leerling ook één tot maximum drie uren <u>e-learning</u>, waarin hij/zij aan</p>
----------	---

	de computer zelfstandig of in groep kan werken aan verdieping/bijwerken leerstof, individuele- of groepsopdrachten, aan leren leren en met de computer werken. Ze begeleiden tijdens de uren ook andere leerlingen in vakken waarin ze goed zijn (peer teaching).
Doelgroep	Alle leerlingen.
Doel	De school ziet het als haar belangrijkste taak om de talenten van de leerlingen te detecteren en ontwikkelen. Cfr. Website: <i>'Op die manier krijgt hij/zij inzicht in de eigen persoonlijkheid en kan de leerling leren daaraan ook richting te geven.'</i> In dat licht wordt gekozen voor onderwijs op maat en individuele leertrajecten.
Aanleiding / achterliggende visie	Vanuit samen gedragen visie school, waarin men steeds <i>'een balans zoekt tussen personalisatie en standaardisatie in de ambitie om te differentiëren naar leerstijl, intelligentie, ontwikkeling, taalniveau en achtergrond.'</i> (cfr. website)
Initiatiefnemers	Voormalige directeur is ermee gestart (zelf personal coach geweest in sport).
Betrokken actoren	Alle leerkrachten: personeelsbeleid wordt vanuit bovenstaande visie gevoerd (bij start: iedereen kent deze visie en draagt hem uit. Er is ook wekelijks overleg, ingeroosterd tijdens de lesopdracht, voor de opvolging van de leerlingen. Leerkracht wordt ook sterk als coach ingezet: Cfr. artikel Klasse: <i>'Ik ben meer een coach. Ik begeleid hen in hun leertraject en breng structuur aan. Meryem, een leerling uit mijn klas, is heel goed in wiskunde en volgt zelfstandig de leerstof van het zesde jaar. Dat geeft wat extra werk voor de leraren maar dat is klein bier tegenover wat de leerlingen hier presteren. En als je het efficiënt aanpakt, valt het allemaal wel mee.'</i>
Investering	Nog te bevragen.
Evaluatie	Directie: 'Team is sterkte en trots'
Toekomst	Nog te bevragen.

12. Leerweg op Maat (LOM) KS (Leuven)

www.ksleuven.be

Katholieke Scholengemeenschap Leuven / praktijk is ontstaan uit proeftuin (2008-2011)

Contact: Nele Decroos - nele.decroos@ksleuven.be

Praktijk	<i>Eerste hoofdstuk (proeftuin):</i> Voor de geselecteerde leerlingen (selectieprocedure: zie doelgroep) wordt een leertraject op maat uitgetekend in de school in de vorm van een begeleidingsplan, zodat de leerachterstand kan worden bijgewerkt. Dit plan beschrijft 'wat op welke manier wordt bijgewerkt, wanneer en door wie.' Leerlingen met een LOM worden ondersteund, zowel in de klas als buiten de klas. De leerlingen krijgen een basispakket met extra inoefenmateriaal aangereikt voor de vakken NDL-Frans-Wisk, die hen toelaten de basisinhouden en basisvaardigheden te verwerven nodig voor dat vak (conform de leerplannen en eindtermen). In de praktijk gebeurde dit tijdens de
----------	--

	<p>lesuren voor dat vak (zie evaluatie). Ook voor de vakken aardrijkskunde, biologie en geschiedenis zijn er dergelijke basispakketten. Door de beperking van de leerstof van deze vakken ontstaat er meer ruimte om te werken aan de vakken waarop ze leerachterstand hebben. Ook gebeurde het dat een IIn voor een 2-uursvak één uur individuele begeleiding kreeg, waardoor het basispakket kon worden afgewerkt. Tijdens het andere uur kon de IIn dan andere vakken bijwerken. In de proeftuin was er de mogelijkheid om de definitieve evaluatie uit te stellen tot het einde van het tweede leerjaar (doorstromen naar het tweede leerjaar gebeurde op basis van een attest van regelmatige leerling), waardoor de leerling opnieuw meer tijd kreeg om de leerachterstand weg te werken. De leerinhouden zijn in de basispakketten 'op een laagdrempelige en toegankelijke manier aangebracht.' Voor de leraars die er mee werken, worden de basispakketten voorgesteld als bouwdoos die het leraren gemakkelijker maakt 'om op een flexibele en creatieve manier een leerweg op maat te creëren ... Elk team van leraren kan beslissen welke pakketten voor de individuele leerling het meest geschikt zijn.'</p> <p><i>Tweede hoofdstuk:</i> Het basispakket Frans wordt gegeven aan ex-OKAN leerlingen op woensdagnamiddag voor LOM 1 (13u-15u, 3^e schooljaar bezig) en voor LOM 2 op dinsdagavond (16u-18u, 2^e schooljaar bezig). In dit schooljaar ging het samen om ongeveer 30 leerlingen. Tegelijk worden ze voor Frans vrijgesteld op school. De mogelijkheid tot vrijstelling is door alle scholen opgenomen in hun reglement (zie document, wel slechts voor bepaalde gevallen mogelijk). Tijdens de lessen Frans op school (waarvan ze ook vrijgesteld zijn) kunnen de leerlingen ofwel 1u per week ondersteuning krijgen rond Nederlands als instructietaal (toegankelijk maken huiswerk, leren in het Nederlands...), ofwel de tijd gebruiken voor persoonlijke studietijd, ofwel beslissen om toch Frans mee te volgen (door de basis die ze woensdagnamiddag verwerven, kunnen ze soms na een bepaalde tijd ook betrokken worden tijdens de lessen). Men is gestart met een vervolgjaar (LOM 2) omdat men merkte dat de structurele leerachterstand bleef (want de leerlingen in de klas waren ondertussen ook verder gevorderd in Frans). De leerkrachten die Frans geven in LOM houden via mail contact met de leerkracht Frans op school (bv. over wat er gedaan is), de punten die komen op het rapport, soms mag LOM-leerkracht mee op klassenraad.</p> <p>Flexibele leerweg: wat?</p> <p>Vorm van ondersteuning op maat voor leerlingen, maakt het mogelijk beter te differentiëren door in het curriculum in te grijpen. Wordt belangrijker naarmate het zorgcontinuüm meer centraal komt te staan, en nadruk meer komt te liggen op het zo adequaat mogelijk inspelen op noden van leerlingen.</p>
Doelgroep	<p><i>Eerste hoofdstuk:</i> Drie criteria bepalen selectie van leerlingen: het gaat om leerlingen met Nederlandse taalachterstand, onaangepast cultureel referentiekader en/of curriculumachterstand voor NDJ – Frans – Wiskunde. Selectie gebeurt op basis van instapinstrumenten (soort screeninginstrument, zie document ksLeuven) en andere beschikbare gegevens (zoals BasoFiche, alsook observaties individueel werk en klassikaal werk in eerste weken). Leerlingen moeten over voldoende leervermogen beschikken, het mag niet gaan om IIn met leer- of ontwikkelingsstoornissen, enkel indien ze ook aan één of meerdere van de drie bovengenoemde criteria voldoen kunnen ze geselecteerd worden. De selectie gebeurt zo snel mogelijk, ofwel in de klassenraad van oktober, ofwel na de kerstexamens.</p>

	<p><i>Tweede hoofdstuk:</i> ex-OKAN leerlingen, behalve IIn uit 1^e jaar SO, omdat men daar de basis Frans herhaalt van het 5^e en 6^e leerjaar. Ook ex-OKAN leerlingen in sommige BSO-richtingen kunnen geen LOM volgen. Het zelfde geldt voor ex-OKAN leerlingen die de OKAN-klas in een school van de scholengemeenschap volgde, maar daarna instroomden in een school van het andere onderwijsnet. Voorlopig nog niet mogelijk om laatste groep mee te nemen, wegens administratieve hindernissen op het niveau van de koepels. Scholen zijn zelf wel bereid (bv. Redingenhof).</p>
Doel	<p><i>Eerste hoofdstuk:</i> Doel is leerlingen met remedieerbare leerachterstand die het secundair onderwijs instromen hun leerachterstand tijdens de eerste twee leerjaren te laten wegwerken zodat ze op het einde van het tweede leerjaar over voldoende startkwalificaties beschikken. Bij deze leerlingen volstaan individuele zorg en begeleiding niet, waardoor een meer structurele aanpak is vereist. De praktijk moet B- en C- attesten voorkomen voor leerlingen met voldoende mogelijkheden en de kans op succeservaringen verhogen. De focus lag immers vooral op leerwinst.</p> <p><i>Tweede hoofdstuk:</i> leerachterstand vak Frans bijwerken, alsook voorkomen dat inspanningen om mee te zijn met Frans ten koste gaan van andere vakken en vooral Nederlands.</p>
Aanleiding / achterliggende visie	<p><i>Eerste hoofdstuk:</i> Ontstaan in kader van proeftuin.</p> <p><i>Tweede hoofdstuk:</i> op basis van evaluatie en ervaringen eerste hoofdstuk, dit in combinatie met het publiceren van het decreet rond flexibele leerwegen, dat de mogelijkheid bood om de praktijk van het tweede hoofdstuk uit te bouwen, met name het aspect vrijstellingen. De focus op het vak Frans kwam vanuit de vaststelling dat Frans voor ex-OKAN leerlingen vaak erg zwaar is om te volgen op school, en men met bijlessen het gat bijna nooit kon dichtrijden. Het vak slorpte in die context veel energie op, dit soms ten koste van andere vakken en vooral Nederlands.</p>
Initiatiefnemers	Katholieke Scholengemeenschap Leuven.
Betrokken actoren	<p><i>Eerste hoofdstuk:</i> De instapinstrumenten (voor detectie), de basispakketten en de formulieren voor de individuele begeleidingsplannen zijn ontwikkeld door schooloverstijgende vak(werk)groepen van leerkrachten onder de leiding van diocesane vakbegeleiders. Ook de evaluatiecriteria werden in deze groepen afgesproken. De scholen implementeren op hun beurt op eigen wijze deze praktijk. Dit kan tot op vandaag (staat los van tweede hoofdstuk).</p> <p><i>Tweede hoofdstuk:</i> vooral KS Leuven en LOM-leerkrachten, scholen en leerkrachten (Frans) zijn minder betrokken (zie commentaar bij evaluatie).</p>
Investering	Scholen investeren in het project, dit in uren (punten): gaat om verantwoordelijke (15%?), 4 leerkrachten LOM x 2u = 8u p/week, enkele leerkrachten die extra uren kregen om aan materiaal te werken (nu af, kan eventueel ingezet worden voor LOM3), begeleider instructietaal (16/22, omgezet in BPT-uren, omdat ze geen voorbereidingstijd heeft).
Evaluatie	<p><i>Eerste hoofdstuk:</i></p> <p>*KS Leuven stelde vast dat de basispakketten in de scholen te weinig werden gebruikt, behalve voor het vak Frans, onder meer omdat leerkrachten niet goed</p>

	<p>wisten hoe ze dit in het klassieke systeem moesten integreren (= differentiatie-issue). De implementatie hing ook sterk van school tot school af (kracht van individuen daar of beleidsvoerend vermogen van scholen). Verantwoordelijke stelt dat ze achteraf gezien te weinig hebben ingezet op de ondersteuning van leerkrachten. Omdat de basispakketten voor Frans meer dan andere ingang vonden, heeft men daarom besloten daarop in te gaan. Zie werk studenten: over de basispakketten: 'De vervolgoaches ervaren dit als positief omdat deze lespakketten geïnstitutionaliseerd zijn in alle scholen binnen de scholengemeenschap.'</p> <p>* Leerkrachten van verschillende scholen samenbrengen om basispakketten samen te stellen, was een schot in de roos. Praten daar nu nog over, bleek ook een gelegenheid om eens met de leerplannen en eindtermen aan de slag te gaan en hier met anderen over in interactie te treden.</p> <p><i>Tweede hoofdstuk:</i></p> <p>* Leerlingen zijn enthousiast: toffe lessen, ex-OKANers bij elkaar ('soort scoutsgroep')</p> <p>* verantwoordelijke KS Leuven vindt het jammer dat leerlingen lessen moeten bijwonen na de reguliere lessen. Leerlingen vinden dit voorlopig geen probleem, motivatie ligt hoog, absentie laag. Tijdens lessen organiseren bleek echter moeilijk, omdat uurroosters van de 14 scholen met ex-OKAN leerlingen niet overeenkomen.</p> <p>* Grootste zorg van de verantwoordelijke binnen KS Leuven is de verantwoordelijkheid van de scholen. De idee leeft nu bij de scholen dat de scholengemeenschap het wel oplost. Ze hoeven zich niet meer te buigen over de structurele vraag mbt flexibele leerwegen.</p> <p>* Scholen hebben het soms moeilijk met principe van vrijstellingen, vooral in kader van uitreiken diploma (vormt het geen probleem als ze niet de reguliere leerstof beheersen, wat als ze dan in Brussel willen verder studeren?). Ook leerkrachten die uitgaan van principe 'gelijk voor de wet' hebben het soms moeilijk met de praktijk.</p>
Toekomst	<p>* Vanuit zorg mbt verantwoordelijkheid (zie puntje hierboven) is het plan om LOM 3 te installeren. Leerlingen gaan terug naar school, waar leerkrachten zullen aangesproken worden op hun capaciteit tot differentiatie, want bv. ex-OKAN leerling kent basis van 1^e graad, maar zit in 5^e jaar. LOM-1k zal daarom uren krijgen om 5x op schooljaar in intervisie te gaan met leerkrachten Frans voor een stevige praktijkuitwisseling rond differentiatie. Zo wordt de bal terug gegeven aan de school en kan het besef groeien dat leerlingen ooit terugkomen en dan opgevangen moeten worden.</p> <p>* Wil issue van vrijstellingen terug op tafel brengen: bv. waarom geen ex-OKAN leerling die goed Engels kan niet vrijstellen, zodat die tijd voor iets anders kan gebruikt worden? Daarbij kan de expertise van de leerkrachten en vervolgoaches binnen OKAN gebruikt worden en structureel ingebed worden. Zij kunnen een handleiding meegeven of suggesties geven (bv. goed in Engels, waarom niet 1 jaar vrijstellen, en ondertussen aan Nederlands werken?)</p> <p>* Wil graag meer vanuit en met leerkrachten werken. Nu vaak top-down vanuit scholengemeenschap en via directies.</p>

13. Martha Somers Lyceum (Laken)	
Demografische kenmerken: kleine (groeierende) ASO-school met 300-tal leerlingen in een kansarme buurt, 99% heeft vreemde herkomst (25 verschillende nationaliteiten), 80% GOK-leerlingen.	
Praktijk	<p>Elke leerling gaat na het 5^e jaar ASO automatisch over naar het 6^e jaar. De leerlingen krijgen enkel een aanwezigheidsattest (attest van reguliere leerling). Evaluatie gebeurt dus niet per schooljaar, maar per graad, waardoor leerling en leerkrachten meer tijd krijgen. Globale evaluatie volgt immers pas na 6^e jaar. Daarnaast wordt de leerstof van de derde graad in 4 modules aangeboden (modulair systeem), die een periode van 2 jaar moeten bereikt worden en ook per module worden geëvalueerd (via dagelijks werk en examens 2x per jaar). Om in modules te kunnen werken, zijn leerkrachten verplicht om hun jaarwerkplan te vertalen naar de modules en de trajecten daarbinnen.</p> <p>Leerlingen die niet slagen voor de module kunnen enkele weken later herkansen (volledig of gedeeltematig). Of leerkrachten kunnen beslissen om een taak te geven. Bij niet slagen, nemen ze de ongerealiseerde einddoelen mee. Ze worden hierin dan individueel begeleid. Op het einde van het 5^e jaar krijgt elke leerling een woordrapport (met vermelding obv SWOT) en een trajectgetuigschrift. Het woordrapport is bedoeld als hulpmiddel om de schoolse prestaties te verbeteren en bij te stellen. Het trajectgetuigschrift geeft weer waar de leerling staat, maw voor welke trajecten ze al dan niet geslaagd zijn en wat ze op die basis dienen te hernemen in het 6^e jaar.</p> <p>Het flexibel leertraject wordt beschouwd als een 'kans onder voorwaarden', waarbij de druk op zowel leerling als leerkracht beter gespreid wordt. NI. meer tijd om (taal)achterstand bij te werken en te remediëren (oa via alternatieve lesvormen) en om leerlingen te leren kennen.</p> <p>Onder invloed van het systeem werken leerkrachten met minder homogene groepen (niet elke leerling zit immers in hetzelfde traject), en moeten ze dus aan de slag met alternatieve lesvormen en evaluatienormen.</p>
Doelgroep	3 ^e graad ASO
Doel	Vermijden van ongekwalificeerde uitstroom
Aanleiding / achterliggende visie	School merkte dat aantal leerlingen afhaakte tussen het 5 ^e en 6 ^e jaar, vaak omdat ze op dat moment al meerderjarig waren of teveel moeite hadden met het complexer taalgebruik dat vanaf het 4 ^e jaar wordt gebruikt. Bij achterstand bleken de 10 maanden in het 5 ^e jaar bovendien te weinig om bij te werken.
Initiatiefnemers	Nieuwe directeur obv verontrustende cijfers ongekwalificeerde uitstroom in 3 ^e graad. Hij organiseerde pedagogische studiedag om hierover te reflecteren en een oplossing te zoeken binnen het wettelijk kader. Uit die studiedag is deze praktijk gegroeid.
Betrokken actoren	Leerkrachten in de eerste plaats. De graadcoördinatoren volgen op (beschikken over 2 à 3 extra lessen voor opvolging van de leerlingen). Er is ook een (deeltijdse) trajectbegeleider die de resultaten van de leerlingen opvolgt, oa door de vier modules onder de aandacht te houden en te bespreken met de leerling dmv een registratie van de resultaten, het maken van een planning, een

	<p>inhaaltraject indien nodig en door leerlingen op de hoogte te houden van hun individueel traject. Bij teveel tekorten volgt er een gesprek met de leerling. Leerlingen kunnen ook zelf met vragen bij hem terecht. De trajectbegeleider is vooral belangrijk om uitstelgedrag bij de leerlingen te vermijden.</p>
Investering	<ul style="list-style-type: none"> *Aanstelling deeltijdse trajectbegeleider *Leerkrachten moeten leerlingen individueler en intensiever opvolgen, andere lesvormen exploreren. Moeten ook extra inspanning doen om herkansingsexamen- of opdracht te voorzien. Dit doen vereiste een mentale switch (bewustwording), die volgens de directeur redelijk snel is gekomen. *Nood aan specifieke middelen (materiaal voor remediëring) en nascholing die leerkrachten ondersteunt om te werken met alternatieve werk- en evaluatievormen.
Evaluatie	<ul style="list-style-type: none"> * Toename van leerlingen die na 3^e graad slagen. Meer dan de helft van de leerlingen die in het vroegere systeem een C-attest zouden gekregen hebben dit in 5^e of 6^e jaar kunnen omzetten naar een A-attest. *Betere afstemming tussen leerplan en deliberatie omdat de leerplannen graadgebonden zijn. *Leerkrachten zijn meer betrokken en staan dicht bij leerlingen, omdat ze samen aan één doel werken. Welbevinden leerlingen stijgt. *Traject past goed in structuur school, waar sommige vakken al per graad werden aangeboden (cfr. kleine school) *Gevaar van uitstelgedrag: daarom limiet op aantal herkansingen. Ook het creditsysteem zoals in het hoger onderwijs (onder begeleiding) moet hiervoor een oplossing bieden. Een leerling bouwt dus credits op, maar neemt ook de vorige module mee (indien niet geslaagd). Voorbeeld leerling: kreeg C-attest na 6^e jaar (op dat moment heeft leerling dus 2 jaar verloren, want ook geen attest voor 5^e jaar). Met het traject dat hij afgelegd had en de behaalde vrijstellingen, is er op maat een extra jaar uitgetekend in een andere richting. *Goede leerlingen missen attest na 5^e jaar: kunnen bewijs van goede prestaties niet meer tonen aan familie *Opmerking: school kreeg dit schooljaar een erg kritisch inspectieverslag. Volgens GO!-medewerker die de cases uitwerkt, is één van de verklaringen dat de implementatie van de praktijk niet helemaal verloopt (door weerstand bij leerkrachten).
Toekomst	<p>Wordt steeds bijgestuurd waar nodig (bv. invoering creditsysteem)</p>

14. Middenschool Bredene (Bredene)

Demografische kenmerken: Kleine school van ongeveer 70 leerlingen. School biedt enkel eerste graad aan (1A-1B // 2A – 2BVL). Bijna 50% van de leerlingen zijn GOK-leerlingen, voornamelijk obv opleiding moeder. Ouders kiezen voor deze school omwille van de nabijheid en om daarna gerichter een andere school te kunnen kiezen.

Praktijk	<p>*School biedt sinds schooljaar 2013-2014 met de uren van de vrije ruimte (complementair gedeelte) in het eerste jaar over de klassen heen en</p>
----------	---

	<p>afwisselend 4 modules aan die telkens een bepaald belangstellingsdomein verkennen: economie, ICT en administratie; natuurwetenschappen en techniek; kunst, cultuur en expressie; mens, gezondheid en sport. Ze volgen per semester 2 modules, om de week krijgen ze een andere module. Elke module bestaat uit een project dat de leerlingen moeten voltooien. Leerkrachten bepalen de inhoud van de modules (er bestaan hiervoor geen leerplannen). De evaluatie gebeurt niet via examens, wel met feedbackgesprekken. Leerlingen volgen alle modules. Voorafgaand is er een onthaalsessie met de leerling waarin hij/zij zijn sterke punten en verwachtingen in kaart brengt. Daarna gebeurt de verkenning via de modules. Tussentijds is er ook een begeleidingsmoment waarin de leerling reflecteert op de talenten die hij/zij bij het doen van de modules ontdekt heeft. Het traject sluit af met een sessie rond studiekeuze. Ook de klassenraad houdt in zijn advies voor het volgende jaar rekening met de resultaten van de modules.</p> <p>Volgens de directeur gaat het om een flexibele leerweg omdat het complementaire gedeelte niet in vakken is opgesplitst, maar er over de klassen heen bewegingsruimte wordt gecreëerd (zie ook andere scholen).</p> <p>*Sinds schooljaar 2014-2015: differentiëren binnen basiscurriculum: vakken worden parallel geroosterd waardoor het mogelijk wordt leerlingen uit te wisselen tussen leerkrachten (nieuwe groepen maken obv niveau / oefening / vaardigheid) of met 2 leerkrachten voor de gehele groep te staan. Zie ppt school voor de mogelijkheden tot differentiatie die verkend worden. In het eerste schooljaar werd hier 2x per maand mee geëxperimenteerd en werd dit moment sterk voorbereid, leerkrachten bepalen zelf hoe ze dit invullen.</p>
Doelgroep	Leerlingen van 1 ^e leerjaar
Doel	<p>*Leerlingen ondersteunen om bewuster en adequater een studiekeuze te laten maken.</p> <p>* Leerkrachten ondersteunen en faciliteren om beter te leren differentiëren</p>
Aanleiding / achterliggende visie	Nieuwe directeur en nieuw team (school was er voor op sterven na dood), nieuwe aanpak met duidelijke profilering school
Initiatiefnemers	Directeur (pas twee jaar in de school)
Betrokken actoren	<p>*Twee leerkrachten zijn verantwoordelijk voor een module: samenwerking is dus nodig (teamteaching).</p> <p>* Leerkrachten wiskunde / Nederlands / Frans: startende leerkrachten en ervaren leerkrachten worden steeds gecombineerd.</p>
Investering	<p>*Aanpassing en optimaal benutten van lessenrooster</p> <p>*Leerkrachten hebben elke week een vakgroepuur dat is opgenomen in hun rooster (dus niet na de uren), waar ze zowel de module als de binnenklasdifferentiatie kunnen voorbereiden en bespreken.</p> <p>* Personeelsbeleid moet hierop worden afgestemd: directeur screent leerkrachten op hun bereidheid om met vernieuwende werkvormen te werken.</p> <p>* Sterke betrokkenheid directeur: ondersteunt leerkrachten als iets niet goed lukt.</p>

Evaluatie	<p>*Leerkrachten zijn erg enthousiast over samenwerking. Er ontstaat een doorgedreven vakgroepwerking.</p> <p>*14 op 17 leerlingen stellen na schooljaar 2013-2014 dat modules hen hebben geholpen bij hun studiekeuze. Ze vroegen wel om meer praktijk. School probeert op deze vraag dit schooljaar in te spelen.</p> <p>* Toename aantal leerlingen is mogelijks een gevolg van nieuwe profilering</p> <p>* Systeem van differentiatie zoals zij het hebben uitgewerkt maakt het mogelijk groepen in te delen op niveau en/of interesse, zonder dat dit bindend is.</p> <p>* Als leerlingen niet meer gemotiveerd zijn voor een module, laten ze het afweten. School heeft daarom al een roterend systeem uitgewerkt (om de twee weken worden leerlingen met een module geconfronteerd).</p> <p>* Wat als leerlingen wel al weten welke keuze ze willen maken? School wil hier beter rekening mee kunnen houden</p> <p>* Het is niet zo gemakkelijk voor interim-leerkrachten om meteen in dit systeem in te stappen</p>
Toekomst	<p>*Differentiatie-aanpak nog in experimenteerfase, doel is dit meer structureel en beleidsmatiger aan te pakken. Directeur noemt dit consolideren.</p> <p>*School wil meer modules aanbieden, zodat leerlingen iets meer keuzevrijheid krijgen, maar gevolg is dan wel dat het verkennende karakter in gevaar wordt gebracht. De school is hier nog zoekende in.</p>

15. Kindsheid Jesu (Hasselt)

<http://www.kjhasselt.be/middenschool/contact>

Demografische kenmerken: brede instroom (zie document school)

Grote middenschool, 660 leerlingen, werkt onafhankelijk: dit wil zeggen dat de bovenbouw en middenbouw apart functioneren, zowel qua leerkrachtenkorps als met betrekking tot visie.

Praktijk	<p>In Kindsheid Jesu wordt ingezet op de uitstel van de studiekeuze door voor alle leerlingen een brede basisvorming aan te bieden, met daaraan aansluitend (eventueel) een specifiek leertraject voor individuele leerlingen op basis van hun leernoden (indien leerachterstand, leerproblemen of sociale problemen) of op basis van hun vraag naar meer leeruitdagingen, dit voor de vakken Nederlands-Frans-Wiskunde.</p> <p><u>Voor leerlingen met leernoden:</u></p> <p>Op basis van een eigen ontwikkeld detectiesysteem wordt duidelijk welke leerlingen extra ondersteuning nodig hebben. Bovenop de binnenklasdifferentiatie doet de school op structurele basis aan buitenklasdifferentiatie.</p> <p>Hoe? In de school zijn er vlinderuren vrijgemaakt voor vlinderleraren. Deze vlinderleraren zijn klasvrij, maar niet lesvrij. Zij worden flexibel ingeschakeld op plaatsen waar nodig. Zij gaan mee de klas in (in duo werken met klasleerkracht), splitsen klassen (op niveau of op nood), nemen leerlingen individueel uit de klas of nemen leerlingen uit verschillende klassen en maken zo een nieuwe groep die een bepaald vak krijgen. Volgens de directeur is niet één van deze praktijken dominant. Wekelijks wordt in overleg met de leerkrachten bepaald welke noden er zijn, en op die basis vastgelegd wie wanneer en hoe vlindert. Daarnaast is er ook een terugkoppelmoment in het dagelijks bestuur, bestaande</p>
----------	---

	<p>uit directie, secretariaat en coördinatoren. Op die manier blijft de directeur op de hoogte: <i>'Die interne communicatie is belangrijk, omdat het mijn taak is om met de vaak moeilijk te engageren ouders van deze leerlingen een weg te bewandelen. Dan is het wel noodzakelijk om goed op de hoogte te zijn.'</i></p> <p><u>Voor leerlingen met leeruitdagingen:</u></p> <p>Ook hier wordt eerst in kaart gebracht welke leerlingen leeruitdagingen nodig hebben en op welk vlak. Deze leerlingen krijgen verbredingstrajecten die ze zelf deels kunnen kiezen. Zij worden uitgedaagd om rond een thema zelf iets uit te werken, maar zijn ook verplicht dit terug te koppelen naar de klas of school. Om dit te realiseren, mogen ze de klas verlaten op eender welk uur (behalve tijdens L.O./M.O./P.O.). Dit levert een dubbele uitdaging op: enerzijds het uitwerken van een thema, anderzijds zijn ze ook verplicht om de les die ze verlaten zelfstandig bij te werken. Ze hebben ook leerlingen die daarbovenop twee opties volgen (Latijn / TWIN) en daarvoor een lessenrooster op maat kregen. Eén van die leerlingen volgt ook al scheikunde in het 3e jaar. Tegelijk werken ze de lessen die ze niet konden bijwonen zelfstandig bij. Voor de begeleiding van de verbredingstrajecten zijn er twee leerkrachten vrijgemaakt.</p> <p><u>Flexibilisering uurrooster leerkrachten als gevolg</u></p> <p>Het uurrooster van leerkrachten wordt flexibel en ze worden ook flexibel ingezet, uurrooster staat dus niet van september tot juni vast. Soms tellen weken van leerkrachten 24u, soms 20u. Wel wordt naar een goede verhouding gezocht. Elke leerkracht heeft ook twee halve dagen vrij (de woensdagnamiddag en een andere halve dag) De directeur zegt dat deze werkwijze net de motivatie van leerkrachten verhoogt.</p> <p>(Opm directeur: weinig andere scholen experimenteren met dergelijke trajecten omdat ze niet weten hoe dit te organiseren, cfr. macht van het uurrooster in het SO, directeurs durven hier moeilijk aan tornen).</p>
Doelgroep	In principe alle leerlingen, afhankelijk van de detectie van eventuele noden of vraag naar meer uitdaging.
Doel	<p><i>Voor leerlingen met leernoden:</i> de achterstand bij te werken zodat de leerlingen zo snel mogelijk terug met de groep kunnen meedoen en hun brede basisvorming kunnen verwerven, en mogelijkheid hebben om op een accurate wijze te kunnen kiezen voor de studierichtingen in de 2e graad.</p> <p><i>Voor leerlingen met leeruitdagingen:</i> uitdagingen aanbieden aan leerlingen, zodat leren niet saai wordt.</p>
Aanleiding / achterliggende visie	<p>De school heeft een brede instroom zowel qua SES-achtergrond als qua leerresultaten die leerlingen behaalden in de basisschool. School heeft er in die context voor gekozen om deze verscheidenheid ook in de klassen te behouden (zitten in de klas samen), en om de kaart te trekken van de differentiatie (kan dan volgens de directeur niet anders). Dit is volgens de directeur ook een sociale keuze en drukt een geloof uit in gelijkwaardige onderwijskansen: <i>'Het is onze plicht om leerlingen met achterstanden bij te sturen en hen binnen de mogelijkheden die ze hebben naar de 2e graad te brengen. Daarbij gaan we er van uit dat je nooit mag zeggen dat een kind nu eenmaal zo is en dus niet beter kan of aan zijn limiet zit. Wie zich daarbij neerlegt, kiest al sneller om homogeen te werken. We blijven geloven in de ontwikkelingsmogelijkheden van ieder kind, en leggen ons nooit neer bij de 'eindigheid van kinderen'.'</i></p>

	De idee om dit met vlinderuren/leerkrachten aan te pakken is ontstaan doordat een leerkracht een uur tekort had, en de directeur toen beslist heeft om deze leerkrachten voor een uur te laten 'vlinderen' zodat ze haar voltijdse baan kon houden.
Initiatiefnemers	Directeur is motor van machine die elke dag op gang komt. Hij nam hiertoe initiatief, maar probeert hierin zoveel mogelijk mensen te betrekken (veel praten met collega's / noden collega's en leerlingen proberen voelen (voelsprietten), en overleg te organiseren (hoe nog beter doen?).
Betrokken actoren	Interne betrokkenheid van leerkrachten in praktijk is hoog, ook ingeburgerd om bij elkaar te gaan kijken (doorbreken autonomie leerkracht in klas). Leerkrachten zijn bereid dit toepassen en denken mee, zoeken samen naar oplossingen (ook in richting van toekomst), open debatcultuur is aanwezig.
Investering	De uren van de vlinderleerkrachten zijn niet-gekleurde uren. De directeur is daar ook voorstander van. Hij benadrukt wel dat dit voor een school enkel mogelijk is, indien het leerlingenaantal voldoende hoog is (wat in middenscholen niet vaak het geval is). In die zin pleit hij ook voor schaalvergroting (als hefboom tot flexibilisering). Nascholing extern is niet altijd nodig, omdat die ook intern kan: veel know how in school aanwezig (bv. rond differentiatie), die kan aangeboord worden (cfr. teamleren). Gaat samen met open debatcultuur die in school aanwezig is.
Evaluatie	Cfr. inspectieverslag: als kinderen in september binnenkomen in het eerste jaar, dan zit je met een bepaalde Gaus-curve. Op het einde van het tweede jaar is de school er in geslaagd voor die groep leerlingen de Gaus-curve smaller te doen worden en ook naar rechts te doen opschuiven. Dit wil zeggen dat ze erin slagen leerwinst te creëren voor iedereen. Dat is ook het ultieme doel: zowel voor de zwakkere als sterkere leerlingen die leerwinst te garanderen. Leerkrachten zijn hierin volgens de directeur dé succesfactor: zij doen het.
Toekomst	<p>* school wil in de toekomst flexibeler kunnen omgaan met de opties die leerlingen in de eerste graad kunnen nemen (zie document). Wat ze willen doen, is echter volgens de wetgeving nog niet mogelijk (vraagt hervorming S.O.). Directeur hoopt over twee jaar dit plan te realiseren, maar dat is dus afhankelijk van wetgever.</p> <p>*Op dit moment is er een denkgroep bezig om voor de groep leerlingen die er, ondanks alle inspanningen, niet in slagen het leerplan A te realiseren (gaat gemiddeld om 1 ln per klas) en dus niet voldoende leerwinst te boeken een betere oplossing te zoeken. Men denkt er vanaf september 2016 aan bepaalde klasgroepen gelijk in te roosteren (zelfde vak op zelfde moment) zodat het mogelijk wordt bepaalde groepen leerlingen op basis van hun noden klasoverstijgend te hergroeperen.</p> <p>* School biedt OV4-klassen aan (type 3 – vanaf sept type 9). Ook hen probeert de school zoveel mogelijk de brede basisvorming aan te bieden, zodat ze, indien mogelijk, opnieuw naar het gewone onderwijs kunnen doorstromen. De directeur droomt ervan dit te versterken: zoveel en zo snel mogelijk te kiezen voor inclusie. Sommige ouders weigeren echter die kans op inclusie voor hun kind, omdat aan kinderen in het Bijzonder Onderwijs of met een bepaald label</p>

	via welzijn financiële voordelen / rechten worden toegekend (rugzak) die ze niet willen verliezen. In die zin wordt inclusie dus per definitie onmogelijk gemaakt.
--	--

16. MS Prins van Oranje (Diest)	
Demografische kenmerken: School van ongeveer 360 leerlingen. Het gaat om een middenschool, met zowel A- als B-stroom, ook in het 2 ^e jaar (zowel bv. Grieks-Latijn als 2BVL met allerlei beroepsvelden (zoals electriciteit-hout of kantoor-verkoop). De school is gelegen in een kleinstedelijke omgeving.	
Praktijk	Sinds schooljaar 2014-2015 worden de twee klassen met 1B-leerlingen voor de vakken NDL-Frans-Wiskunde en natuurwetenschappen samengezet (samen 24 leerlingen), waardoor er steeds twee leerkrachten aanwezig zijn (co-teaching), soms zelfs drie (indien derde leerkracht een springuur heeft). Ze hebben voor deze vakken ook geen vast uurrooster meer. Bij de start van de week krijgen ze een weekplanning per vak (met o.a. opdrachten – cfr. contractwerk). Vervolgens schalen ze zichzelf in een groep in (per vak), waarna er hierover met de leerkracht een gesprek volgt. Dit kan eventueel leiden tot bijsturing. Er is de keuze tussen drie groepen: oefeningen zelfstandig doen, leerkracht zet hen op weg en daarna werken ze zelfstandig, en leerkracht biedt volledige instructie aan. Die flexibiliteit biedt leerlingen de mogelijkheid om meer lessen te spenderen aan vakken die men nog niet helemaal onder de knie heeft. Leerlingen weten ook welke leerkracht wanneer voor de klas zal staan, zodat ze leerkrachten van een bepaald vak waarmee ze bezig zijn of waarin ze vastlopen kunnen aanspreken of weten wanneer de instructie zal gegeven worden. In de praktijk helpen leerlingen elkaar ook en geven elkaar instructie, soms ook als onderdeel van een taak (ipv altijd oefeningen maken, want dat wordt anders te saai). Leerlingen bepalen zelf ook wanneer ze klaar zijn voor een evaluatie. De deliberatie van de resultaten gebeurt per graad. Zie voor meer: ppt met voorstelling praktijk
Doelgroep	Leerlingen 1B
Doel	Leerlingen uit 1B meer 'goesting' doen krijgen om te leren en een beter zicht krijgen op het groeiproces van de leerlingen.
Aanleiding / achterliggende visie	In 1B stroomt een heterogene groep leerlingen in (sterk verschillend qua niveau en basiskennis). De praktijk, waarin onderwijs op maat centraal staat; wil hierop zoveel mogelijk inspelen. Daarnaast merkte men op dat de motivatie bij zowel leerlingen als leerkrachten in de B-stroom erg laag was, en er in de klas vaak conflicten waren. Ook daaraan wilde men werken. De praktijk is vervolgens concreet tot stand gekomen door te gaan kijken in basisscholen en andere scholen. Hieruit heeft men veel geleerd.
Initiatiefnemers	Directie: sterk gericht op het werken aan breed gedragen visie, en het inzetten op mensen. Volgens hen moet een organisatie in de eerste plaats rond mensen gebouwd worden. Directeur koos ook de leerkrachten die voor de klas staan en waarvan hij geloofde dat ze dit in de vingers hebben.

<p>Betrokken actoren</p>	<p>Leerlingen: krijgen sterk eigenaarschap over hun traject, dat ze onder begeleiding van de leerkrachten zelf uitstippelen en managen.</p> <p>Leerkrachten die in 1B voor de klas staat: zij hebben een grote vrijheid bij de uitwerking (uitwerken en vastleggen oefeningen, begeleiding leerlingen, contact met ouders, beslissen wat aangekocht wordt obv vast budget). De praktijk vraagt dus per definitie samenwerking en overleg. Voor dit overleg worden ze binnen hun uren vrijgesteld.</p> <p>Er wordt opgemerkt dat ook andere leerkrachten nieuwsgierig zijn naar de praktijk. Bereidheid en enthousiasme om iets dergelijks ook in hun klassen te organiseren groeien dus.</p>
<p>Investering</p>	<p>*Er is sterk geïnvesteerd geweest in de renovatie van het klaslokaal van de twee klassen 1B. Het gemeenschappelijke lokaal is nu in drie delen ingedeeld (aangepast aan de drie groepen), en zo perfect geschikt om op deze manier te werken. Directeur legt op dit punt klemtoon op wat hij 'doorfaciliteren' noemt. De omkadering moet volledig in orde zijn (optimale uitrusting lokaal, optimale ondersteuning leerkrachten, vrijheid geven aan leerkrachten...), anders kan praktijk volgens hem niet werken.</p> <p>* Leerkrachten worden vrijgesteld om te overleggen, waardoor dit binnen hun uren kan. Concreet gebeurt dit met de zorg- en GOK-uren omdat de leerkrachten hier ook voor verantwoordelijk zijn. Leerkrachten worden immers beschouwd als de kernpersoon rond de leerlingen, en zijn op basis daarvan dus ook verantwoordelijk voor het zorg – en sanctioneringsproces. De directeur benadrukt dat die manier van werken concreet betekent dat deze praktijk, met uitzondering van de investering in het lokaal, niet meer heeft gekost dan het klassieke onderwijs van voorheen.</p>
<p>Evaluatie</p>	<p>*Praktijk reduceert conflicten tot een minimum, er is meer enthousiasme bij de leerlingen. De bewuste keuze om zo sterk te investeren in 1B-leerlingen werkt bij deze leerlingen erg motiverend. Hun welbevinden is gestegen.</p> <p>*De nauwe samenwerking tussen leerlingen en leerkrachten leidt tot een betere oriëntering en begeleiding van leerlingen.</p> <p>*Sterke samenwerking tussen leerkrachten wordt als erg positief ervaren.</p> <p>*School is nog zoekende in de wijze waarop men leerlingen moet evalueren. Idee van deelattesten voor toekomst liggen er wel al (zie toekomst).</p>
<p>Toekomst</p>	<p>De school heeft nog allerlei plannen:</p> <p>*volgend jaar: binnen 1B: uitbreiden naar alle algemene vakken en het aantal leerkrachten beperken tot een groep van 4 leerkrachten die als team verantwoordelijk is voor de 1B-leerlingen // uitreiken van deelattesten zodat leerlingen tussentijds succeservaringen kunnen beleven.</p> <p>* daarna: uitbreiden naar andere klassen (1A), praktijk inkapselen in graadsklassen (omdat volgens de directeur oudere leerlingen dan beter als tutor kan optreden, omdat het samenzetten van leerlingen op die manier tot minder conflicten zal leiden, en omdat de leerkracht de leerlingen dan 2j kan volgen wat extra tijd genereert).</p>

17. PTS MM (Maasmechelen)

Multiculturele school, met geregeld ook leerlingen uit gezinnen in moeilijke situatie of met 'rugzak' (drugsproblematiek, seksueel misbruik...). Centrum deeltijds onderwijs, dat al 30 jaar bestaat, is deel van grotere school, waar TSO-BSO-OKAN wordt aangeboden, alsook CVO. Het centrum is fysisch afgescheiden. 100 –tal lln zitten in DBSO. Er zijn 7 afdelingen, rubrieken genoemd: zie website: <http://www.ptsmm.be/?p=dbso>

Praktijk

Deeltijds onderwijs met modulaire trajecten, zoals decretaal bepaald (zie decreet SO 2008/08). Enkel personenzorg en onderhoud worden voorlopig lineair aangeboden, omdat men er nog niet is in geslaagd dit modulair te implementeren. Ook in voltijds onderwijs binnen de school worden modulaire trajecten aangeboden.

Leerlingen komen 2d per week naar school voor PAV (6u) en beroepsgebonden vakken (9u). Ze werken binnen PAV met graadsklassen, in groepsgebonden vakken per rubriek. Daarnaast is er trajectbegeleiding vanuit de school voor het werkplekleren.

Vakken op school via modules: leerlingen werken binnen een module individueel, of soms per 2 of meer (indien gepast voor leerdoel, bv. samen etalage bouwen) aan een module via competentiegerichte opdrachten / oefeningen, waar de nadruk ligt op kunnen, meer dan op kennen. Indien de leerdoelen van een module, die met deze opdrachten en oefeningen verbonden zijn, met succes verworven zijn, dan krijgt een leerling een deelcertificaat.

Trajectbegeleiding: leerlingen komen obv screening door VDAB, test voor PAV, gesprekken met leerling en ouders in een bepaald traject terecht, zoals reguliere tewerkstelling (met contract en maximum het minimumloon), brugproject (in gesubsidieerde organisaties bv. in rusthuis voor 80u per maand, met loon van 280 euro per maand), voortraject (werken aan arbeidsattitudes, bv. op tijd komen, 12u per week), POT (= persoonlijk ontwikkelingstraject) of vrijwilligerscontracten. Het POT is bedoeld voor lln die zo een zware rugzak hebben dat het volgen van andere trajecten onmogelijk is. Vaak staan die lln en/of hun gezinnen ook onder begeleiding van externe instanties (zoals bijzondere jeugdzorg, geestelijke gezondheidszorg). Er wordt voor deze leerlingen een individueel traject uitgetekend en later geëvalueerd. Dit gebeurt in een rondetafel met alle betrokken partijen (ook leerling zelf) en de betrokken instanties (bijvoorbeeld jeugdzorg). Er wordt oa dan gekozen voor 4 weken observatie onder begeleiding van een vormingswerker: werken aan leren op tijd komen, rust geven. Deze leerlingen komen dan niet naar school. Traject gebeurt soms ook in combinatie met voor- en brugtraject. In de praktijk zit de grootste groep lln in de reguliere tewerkstelling (zie ppt). Een aantal leerlingen zitten ook in een 'te oriënteren' fase (bv. op weg naar volgend contract, soort van vagevuur, zij volgen op dat moment geen les op school). De leerkrachten die de trajectbegeleiding coördineren vullen het traject in, bezoeken de werkplek, volgen leerlingen van nabij op als er problemen zijn op de werkplek (bv. meteen bellen bij afwezigheid lln).

Evaluatie: Zij kiezen voor een gespreide ipv permanente evaluatie. Per module wordt de gehele leerstof of in grote gehelen getoetst ipv een evaluatie na elke les.

Competentieplan: Het leerplan bepaalt de te behalen competenties. Die hebben ze vertaald naar leerdoelen, die ook naar de leerling worden gecommuniceerd.

	<p>Vervolgens worden deze leerdoelen samen met de daaraan gekoppelde oefeningen / opdrachten in een matrix gezet. De evaluatie kan op die manier door het toetsen van de oefeningen lesdoelgericht gebeuren. Volgens de directeur werken andere scholen met modulaire trajecten en/of DBSO gelijkaardige plannen uit, maar is hun plan sterk in de concretisering. Het verplicht leerkrachten immers om bij elke competentie (en zeker de vage, zoals bv. kunnen omgaan met het beroepsgeheim) na te gaan hoe dit geconcretiseerd kan worden naar leerdoelen en bijhorende oefeningen. Een leerling doorloopt dan de oefeningen, en kan, indien succesvol, zo een deelcertificaat behalen.</p> <p><i>Waar zit precies de flexibiliteit?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerling DBSO werkt volledig op eigen tempo een module door, en kan dus ook op enkel moment instromen. (PS: dit is niet zo in het voltijds BSO dat modulair werkt) - Obv het competentieplan kunnen op de werkvloer verworven competenties ingepast worden. Deze competenties hoeven dus niet nogmaals op school aangeleerd en verworven te worden. - School geeft weinig vrijstellingen voor leerlingen die vanuit TSO of BSO instromen, wel kunnen deze leerlingen modules sneller doorlopen. Er wordt bijvoorbeeld op de laatste oefening van een module getoetst, en indien succesvol, kan de leerling meteen een deelcertificaat halen. - Modules zijn zo opgebouwd dat dit 1 à 2 jaar duurt om ze te doorlopen. Indien een leerling lang (bv. noodgedwongen: metselaar, vaak 3 jaar mee bezig) of sneller zijn/haar modules afwerkt, kan dit in spanning komen met PAV, dat lineair is opgebouwd en dus niet met tussentijdse certificaten werkt. Bv. indien het afwerken van de modules in 2^e graad 3 jaar duren, maar de PAV-toets van de 2^e graad al met succes is afgelegd. Het resultaat op PAV wordt echter niet gehonoreerd, zolang niet alle deelcertificaten behaald zijn. Hierdoor kan de leerling dus niet naar de 3^e graad overgaan. Vaak laat men de leerling voor PAV dan toch in de 3^e graad starten, en honoreert men het resultaat van de 2^e graad van zodra het gehele certificaat voor de beroepsgebonden vakken binnen is. Indien leerling modules sneller heeft afgewerkt, maar nog leerplichtig is, dan krijgt hij een ander traject. Meestal zijn er echter wel voldoende modules. Directeur is voorstander van voldoende korte modules van ongeveer 6 weken elk. <p><i>Verskil modulair systeem DBSO – voltijds SO: zelfde systeem, maar duurtijden van module zijn vooraf vastgelegd in voltijds SO (lineaire leerweg en flexibele leerweg wringen hier met elkaar).</i></p>
Doelgroep	Leerlingen deeltijds / voltijds ook modulair
Doel	<p>Modules: leerlingen op eigen tempo laten werken / ongekwalificeerde uitstroom verminderen (leerlingen hebben tenminste deelcertificaten behaald). Reguliere tewerkstelling als traject is het streefdoel, maar dit lukt niet altijd vanwege de situatie van de leerling (bv. opname in psychiatrie). Mbt PAV: streefdoel is proef 2^e graad behalen, maar dit is niet altijd haalbaar, omdat school de lat hoog legt: moeten aantal diensten (bv. OCMW) zelfstandig bezoeken, hier werkstukken rond schrijven met deadline, en het geheel verdedigen bij een jury via een ppt.</p>

Aanleiding / achterliggende visie	Deeltijds onderwijs bestaat al 30 jaar, keuze voor modulaire trajecten en praktijk hangt samen met leerlingenpopulatie (zie boven). Meer flexibiliteit wordt beschouwd als hefboom tot meer kansen voor deze leerlingen (want zo meer werken op eigen tempo en vanuit mogelijkheden leerlingen).
Initiatiefnemers	In 1999 is de coördinator van het DBSO in deze school gestart met modulair werken in het voltijds onderwijs. Daarna is hij in het DBSO gekomen. Organisatie DBSO wordt ook sterk decretaal gestuurd.
Betrokken actoren	Leerkrachten hebben ander profiel. Ideale leerkracht in dit systeem moet feller begaan zijn met lesgebeuren (weten waar elke leerling staat), en fungeert als een coach. Het klassikaal onderwijs valt in dit systeem compleet weg. Bij aanvang kost dit systeem veel tijd: vooraf moet een bak met oefeningen voor de gehele module worden gemaakt (leerling kent ook alle oefeningen omdat zij een bundel krijgen van oefeningen). Leerling x zit dan bij oef 5, terwijl de andere al bij oef. 10 zit. Daarna minder werk, en vooral opvolging per leerling. In dit systeem is er ook minder aandacht voor de theorie. Nadruk ligt op kunnen en doen. Leerkracht is ook vertrouwenspersoon. Die kans is groter omdat men er voor kiest alle vakgebonden lessen door 1 leerkracht te laten geven, ook voor PAV zijn er slechts 2 leerkrachten per groep.
Investing	Om dit te realiseren krijgt DBSO betere omkadering dan voltijds onderwijs. School besliste om 3 full time trajectbegeleiders aan te werven. Systeem is ook duurder, vraagt om meer materiaal: bv. leren werken met kassa: in klassikaal systeem krijgen alle leerlingen les rond 1 kassa, kunnen dit dan eventueel zelf eens proberen. In modulair systeem zijn er meerdere kassa's nodig, zodat leerlingen hier individueel en op hetzelfde moment aan kunnen werken. Ook administratie heeft meer werk om leerlingen op te volgen, aangezien elke leerling in een eigen traject zit. Hiervoor is echter geen extra omkadering voorzien. Ook zijn er geen extra uren voor een studiemeester (itt voltijdse scholen). Hij moet dit uit zijn eigen lessenspakket financieren. De studiemeester vormt brugfiguur tussen school en trajectbegeleiders, oa via een bespreking van de leerlingen iedere week. Ze is in de praktijk ook een vertrouwenspersoon voor de leerlingen.
Evaluatie	<p>*Leerkrachten meten behalen van leerdoelen consequent en doorgedreven, zodat school de behaalde resultaten goed kan verantwoorden. Deze verantwoordingspolitiek met een strenge controle op de behaalde leerdoelen werpt vruchten af. Hebben van inspectie recent gunstig advies gekregen voor PAV, wat niet vanzelfsprekend is.</p> <p>*80% van de leerlingen neemt op dit moment een voltijds engagement wat boven het Vlaams gemiddelde ligt (cfr. Ppt)</p> <p>* 4% haalt getuigschrift SO.</p> <p>* Voor sommige leerlingen blijkt dat school niet altijd het belangrijkste is, maar de sociaal-emotionele begeleiding belangrijker wordt. School kiest er voor om veel tijd te steken in die begeleiding (via CLB / studiemeester / leerkracht als vertrouwenspersoon, zie boven). Veel oud-leerlingen geven aan dat die begeleiding enorm veel heeft betekend. Het is wel steeds zoeken naar een gezond evenwicht tussen kiezen voor nadruk op naleven regels (bv. rond aanwezigheid school) en ondersteunen / begeleiden.</p>

	<p>* in modulair systeem doorlopen leerlingen sequentieel en op eigen tempo modules, in lineair systeem worden leerlingen met leerachterstand soms meegesleurd of verplicht sneller te werken (bv. door de klas, via ondersteuning leerkracht).</p>
Toekomst	<p>*Idealiter zou het systeem nog flexibeler kunnen zijn, indien er geen twee maanden vakantie was en leerkrachten flexibeler zouden kunnen worden ingezet (bv. in bepaalde weken 30u werken ipv 20u en daarna een maand niet, zodat ze bijscholingen kunnen volgen / op verlof gaan). De twee maanden vakantie leiden er toe dat leerlingen het doorlopen van een module of een werktraject voor lange tijd moeten doorbreken, wat soms nefast is. De directeur is er in die zin voorstander van om schooljaar af te schaffen.</p> <p>* Er is geen software voor scholen die modulair werken. Bv. smartschool is helemaal afgestemd op klassen en een lineair systeem. Dit zou in de toekomst de administratieve last enorm kunnen verminderen.</p> <p>* Verdere uitbouw van bak opdrachten en materialen obv competentieplan</p> <p>* Toekomst onzeker wegens mogelijke hervorming (zeer veel onduidelijkheid over wat er op stapel staat). Mogelijks zou het kunnen dat modulair systeem en werkplekieren meer geïntegreerd worden in voltijdse BSO-richtingen waar leerlingen dan de mogelijkheid krijgen om dual te leren. Zij zouden dan vooral als een soort werkwinkel ondersteuning bieden aan andere scholen. Maar of dit er doorkomt, blijft dus onduidelijk.</p>

18. Sint-Guido (Anderlecht)

Demografische kenmerken: Sint-Guido is een katholieke school met 950-960 leerlingen gelegen in Anderlecht (Brussel, grootstedelijke context). Ze bieden veel studierichtingen aan (ASO-TSO-BSO) verspreid over verschillende vestigingen, en hebben een zeer gekleurd, multicultureel leerlingenpubliek. De school telt ook een 10-tal leerlingen die voetballen bij RSC Anderlecht. Een 4-tal is uit de buurt, maar de meerderheid komt uit Vlaanderen (vaak uit Nederlandstalige gezinnen). Die laatste groep verblijft op internaat of in gastgezinnen. Een minderheid onder hen heeft een F-statuut, en krijgt op die basis de mogelijkheid om een flexibel en individueel leertraject te volgen.

Praktijk	<p>De school biedt een flexibel leertraject aan voor leerlingen met een F-statuut (topsport – voetbal/tennis). Leerlingen kunnen dit statuut verwerven indien ze voldoen aan de voorwaarden (zie doelgroep) en hun club een dossier indient dat door de overheid goedgekeurd wordt. De school nam deel aan een proefproject rond flexibele leertrajecten voor dit type leerlingen. Dit project wordt nu verlengd.</p> <p>Als een dossier is goedgekeurd voor een leerling, bespreekt de klassenraad welke vrijstellingen en andere voordelen kunnen gegeven worden. Er is ook een gesprek met de leerlingen. Vrijstellingen kunnen er zijn voor het niet-verplichte gedeelte (vrije keuze) en L.O. Algemene vrijstellingen liggen echter moeilijk in de school 'omdat de eindtermen wel behaald moeten worden'. Voor een aantal andere vakken geeft men vrijstelling van de lessen. Bijv. voor geschiedenis, godsdienst en aardrijkskunde hoeven de leerlingen de lessen niet te volgen, maar krijgen ze trimestriële vervangopdrachten. Bij (soms wekenlang) verblijf in het buitenland (toernooien, stages...) krijgen ze ook vaak een opdrachtenpakket mee. Tijdens de toernooien en stages worden er daarvoor studiemomenten</p>
----------	--

	<p>voorzien. Welke vrijstellingen (van vakken en lessen) mogelijk zijn, wordt steeds individueel bekeken en beslist op een klassenraad vooraf (op maat van leerling). Tijdens de reguliere klassenraden wordt dan steeds nagegaan of er aanpassing nodig is.</p> <p>Leerlingen bij RSC Anderlecht zonder F-statuut, maar met een gelijkaardig trainingsritme krijgen GEEN vrijstellingen van vakken, wel van lessen. Zij moeten de gemiste lessuren inhalen in de voor hen verplichte avondstudie op de dagen dat ze lessen gemist hebben (met begeleidende leraar of zelfstandig) (vgl. Waregem).</p> <p>In tegenstelling tot het Sint-Niklaasinstituut, die ook leerlingen van RSC Anderlecht in school heeft, worden de lessenroosters niet aangepast voor klassen met leerlingen met F-statuut. Dit betekent dat het enerzijds mogelijk is dat ze geen training hebben op een moment dat ze vrijstelling hebben voor een vak. Op dat moment kunnen ze in een vrij lokaal andere vakken bijwerken. Anderzijds gebeurt het ook dat de leerling net een 1-uurs vak heeft op het moment van de training, waardoor dit vak nooit kan gevolgd worden. Op dat moment spreekt de leerlingenbegeleider met de leerlingen en leerkracht hierover en organiseert ze inhaallessen. Een leerling kan ook beslissen om eens een training over te slaan, indien er een belangrijke les is. In de praktijk gebeurt dit ook geregeld.</p>
Doelgroep	<p>Het individuele leertraject is enkel geldig voor leerlingen met F-statuut. Het gaat om topsporters die les volgen in de derde graad van het dagonderwijs, voetbal of tennis beoefenen binnen een professionele omkadering en deelnemen aan nationale selecties (na opgeroepen te worden). Vooral de laatste voorwaarde beperkt de groep sterk. In Sint-Guido Anderlecht zitten 7 leerlingen die in Anderlecht voetballen. Slechts 2 hebben dit statuut (volgend schooljaar gaat het om 4 leerlingen). Mbt de professionele omkadering: voor voetbal vereist dit dat de coaches minimum een UEFA A-diploma hebben (verwijst naar bepaalde professionele competenties die de coach heeft) en dat ze minimum 7 trainingssessies per week hebben. Anders dan de leerlingen zonder dit statuut zijn deze leerlingen vanuit de club verplicht om soms wekenlang naar het buitenland te gaan (voor toernooien, Europacup of Champions League, en stages).</p> <p>De meeste leerlingen zitten in TSO-BSO.</p>
Doel	<p>Topsporters in het dagonderwijs (derde graad SO) de kans bieden hun studies te combineren met topsport. Dit is zowel voor school als club belangrijk. Zo kijkt RSC Anderlecht bij de evaluatie van hun spelers ook naar de schoolresultaten.</p>
Aanleiding / achterliggende visie	<p>In de periode van Lukaku gestart. Vroeger werkte RSC Anderlecht samen met de topsportschool in Leuven. Leerlingen werden daar dagelijks naar toe gebracht en terug afgehaald. Dit bleek echter te ver. Op dat moment is de club op zoek gegaan naar een alternatief. Omdat er geen topsportschool in de buurt was, heeft men samenwerking gezocht met de omliggende secundaire scholen (Sint-Guido / Sint-Niklaas-instituut / Franstalige scholen).</p>
Initiatiefnemers	<p>RSCA Anderlecht (zie aanleiding), daarna uitgewerkt i.s.m. de school. Overheid faciliteert via het F-statuut.</p>

Betrokken actoren	School, RSCA Anderlecht. Er is sinds twee jaar vanuit de school een leerlingenbegeleider die alle leerlingen die voetballen in RSCA Anderlecht opvolgt en als contactpersoon met de club fungeert. Zij gaat ook na of de leerlingen voldoen aan de eindtermen. Volgens haar kruipt hier de meerderheid van haar uren in. Zij organiseert immers ook de klassenraden, gesprekken vooraf met leerlingen en leerkrachten over de vrijstellingen, de inhaallessen enz.
Investing	<p>*De investering ligt bij de school (vooral meer werk voor leerkrachten) en de club (hier Anderlecht). De school krijgt van de overheid geen compensaties (subsidies). Ook voor leerlingen grote investering: een moment niets doen, is bijna niet mogelijk. De combinatie topsport-studies vraagt van hen veel discipline. De thuissituatie speelt daarin ook een belangrijke rol. Als men thuis zegt dat school niet belangrijk is, omdat men later toch voetballer wordt, dan zal dit ook negatief inwerken op de motivatie van de leerling.</p> <p>*De school kan via subsidies van de VGC wel leerkrachten een vergoeding geven die (bijkomende) inhaallessen geven aan deze leerlingen. Het gaat niet altijd om de leraar die aan de leerling het vak geeft (omdat die dat niet wil of kan), maar het wordt wel intern gehouden. Een inhaalles wordt als efficiënter beschouwd dan zelfstandig bijwerken. Met een uur inhaalles die 1 op 1 gebeurt, is er minder tijd nodig (vaak slechts 1 keer op de 3 weken inhaalles nodig).</p> <p>*Vrijmaken uren voor leerlingenbegeleider die als coördinator en contactpersoon fungeert.</p>
Evaluatie	<p>*School gaat voorzichtig om met algemene vrijstellingen, ook voor L.O.. Enerzijds omdat ze het de leerlingen niet al te gemakkelijk wil maken, maar ook omdat het mogelijk moet blijven om de draad op te pakken in een andere school, als de voetbalcarrière niet lukt. Als dat gebeurt, moeten de leerlingen diplomawaardig zijn. Ter info: ongeveer 1 op 10 van hun leerlingen stoot door naar een club uit de eerste voetbalklasse. De grote meerderheid moet dus elders zijn professionele carrière uitbouwen.</p> <p>*De praktijk werkt, maar is afhankelijk van de motivatie van de leerling. Het geeft deze leerlingen de mogelijkheid om een diploma te halen. Leerlingenbegeleider denkt dat ze zonder voetbal op school vaak een hoger niveau hadden gevolgd.</p> <p>*Niet alle leerkrachten staan achter de praktijk. Hun soepelheid varieert van persoon tot persoon. Terwijl sommige leerkrachten begrip tonen (bv. soepel omspringen met inleveren taken), zien anderen voetbal als een hobby (iedereen dus gelijk voor de wet). De houding van de leerling is hierin volgens de leerlingenbegeleider wel belangrijk. Zolang de leerling zijn positie niet uitspeelt en correct blijft ipv zijn privileges op te eisen, zullen leerkrachten ook bereid zijn zich soepel op te stellen, zo stelt ze.</p>
Toekomst	Verder werken op ingeslagen weg. Tegelijk wordt er ook elk jaar bijgestuurd (F-statuut was bijvoorbeeld nieuw, met een nog individuelere aanpak)

19. Heilig graf (Turnhout)	
Contact: patrick.buysse@heilig-graf.be	
Op de school zitten ongeveer 2500 leerlingen. Meer dan 33% van de leerlingen zijn SES-leerlingen.	
Praktijk	<p>In Heilig Graf worden flexibele leertrajecten voor Frans en Nederlands aangeboden. Momenteel volgen 44 leerlingen een flexibel traject.</p> <p>1. Flexibele trajecten Nederlands: Vooral ex-OKAN leerlingen die instromen in het secundair onderwijs volgen na advies van de OKAN-school en de begeleidende klassenraad het flexibel traject Nederlands. Dit traject loopt één schooljaar. Op woensdagnamiddag volgen zij Nederlands bij HIVSET. Na het flexibel traject voor Nederlands kunnen deze leerlingen instappen in het flexibel traject voor Frans. Zo kan de achterstand ook voor Frans worden ingehaald.</p> <p>2. Flexibele trajecten Frans: Leerlingen die instromen vanuit Nederland hebben in het basisonderwijs geen Frans geleerd en Ex-OKAN leerlingen die na het flexibel traject Nederlands een achterstand hebben voor Frans volgen na advies van de klassenraad op woensdagnamiddag Frans bij HIVSET. Er wordt een basis- en gevorderden cursus aangeboden.</p> <p>Voor beide trajecten worden de leerlingen vrijgesteld voor de lessen Frans binnen hun studierichting. Ze zijn wel aanwezig tijdens de lessen Frans, maar worden hiervoor niet geëvalueerd. Tijdens de lessen Frans kunnen ze werken aan de taaltaken die ze vanuit HIVSET hebben mee gekregen. Op deze manier compenseren de leerlingen de extra tijd die ze op woensdagnamiddag investeren.</p> <p>Wel worden de leerlingen geëvalueerd voor het traject dat ze volgen op woensdagnamiddag. Er wordt vooral aandacht besteed aan het leerproces, de evolutie.</p> <p>Op onze school wordt er rekening gehouden met de taalachterstand van de leerlingen in alle vakken. Voor de leerlingen die een taaltraject volgen, zijn leerkrachten van andere vakken o.a. mild bij het verbeteren.</p> <p>De school heeft gezien de noden bewust gekozen voor taalbeleid als GOK-thema.</p>
Doelgroep	<p>Leerlingen met achterstand in Frans of Nederlands.</p> <p>Bij de inschrijving wordt aan deze leerlingen en hun ouders gemeld dat er een extra engagement kan gevraagd worden na advies van de begeleidende klassenraad om het flexibel traject te volgen.</p>
Doel	Taalachterstand inhalen.
Aanleiding	Het flexibel leertraject werd ingevoerd in 2010 omwille van de taalachterstand van verschillende leerlingen, o.a. leerlingen die instroomden vanuit HIVSET of

	Nederland. De praktijk is ook mogelijk gemaakt door de nauwe samenwerking met HIVSET.
Initiatiefnemers	Het directieteam van het secundair onderwijs
Betrokken actoren	<ul style="list-style-type: none"> - Sterke samenwerking met HIVSET. - GOK leerkracht (biedt nog extra individuele ondersteuning waar nodig)
Investering	Het FLT vraagt meer investering naar tijd, middelen en mensen.
Evaluatie van de praktijk	Het FLT wordt jaarlijks geëvalueerd door de directie, de leerlingbegeleiders en de collega's van HIVSET. Er wordt bijgestuurd waar nodig.
Toekomst	Men wenst de praktijk te behouden. Jaarlijks gebeuren wel aanpassingen waar nodig.

20. Sint-Lodewijkscollege (Sint-Andries)

Koen Seynaeve
koen.seynaeve@sint-lodewijkscollege.be

32 (0)50 40 68 40

Er zitten ongeveer 1350 leerlingen op de school.

Kunt u beschrijven welke praktijken van flexibele leerwegen in uw school worden toegepast?
Wat is de doelgroep van deze praktijken?

1. Vrijstellingen van lessen voor specifieke groepen met bijzondere talenten (sporters of muzikanten) (+/- 15 sporters en 4 muzikanten)

Deze leerlingen worden vrijgesteld voor het volgen van bepaalde lessen (bv. wanneer een voetballer een match in het buitenland gaat spelen, bv. wanneer een muzikant extra muzieklessen gaat volgen in Amsterdam of Rijsel). Deze leerlingen krijgen minder vakopdrachten. Er is echter geen vrijstelling van de leerstof. De leerlingen verwerken de leerstof via zelfstudie.

2. Extra taal cursus voor neveninstromers

Neveninstromers met lacunes in hun taalkennis krijgen een extra taalbad. Het gaat om ex-okan leerlingen of leerlingen die lange tijd in het buitenland hebben gewoond (kinderen van expats). Deze leerlingen verlaten bijvoorbeeld de les Engels om Frans te volgen bij een lager leerjaar. Het is de bedoeling dat de leerlingen de leerstof inhalen, zodat zij op het einde van het secundair (of indien mogelijk vroeger) op een vergelijkbaar niveau presteren als hun leeftijdsgenoten.

	<p>3. Extra maatregelen voor leerlingen met gezondheidsproblemen (fysisch en psychisch)</p> <p>Een drietal leerlingen krijgen onderwijs aan huis. Eén leerling geniet onderwijs via bednet. Voor leerlingen met leerstoornissen worden speciale condities voor de examens voorzien (aparte ruimte, computer, Kurzweil, meer tijd, stilte,...). Leerlingen met dyscalculie kunnen in de lessen wiskunde een apart programma. Zij met dyslexie stimuleren wij om een laptop gebruiken. (BYOD is toegelaten maar nietopgelegd).</p> <p>4. Extra uitdaging voor (hoog-)begaafde leerlingen</p> <p>De school biedt CLIL aan. Leerlingen die dat wensen, kunnen wetenschappen en geschiedenis volgen in het Engels. Zo'n 40% tot 60% van de leerlingen kiest hiervoor.</p> <p>In geen enkel geval valt er een vak weg.</p>
Wat is de doelstelling?	<ul style="list-style-type: none"> - Een leerling in de studierichting houden waarvoor hij de capaciteit heeft. - De lacunes in de leerstof wegwerken. - De achterstand door externe factoren reduceren.
Wat was de aanleiding voor het ontstaan van deze praktijken? Wanneer werd hiermee gestart?	<ul style="list-style-type: none"> - Medische problematieken (altijd al) - Leermoeilijkheden (dyslexie erkend vanaf 1997) - Daarna kwamen de toptalenten in sport en muziek (sinds de wetgeving hieromtrent) - De neveninstromers uit internationale scholen die bepaalde vakken niet gezien hadden
Wie waren de initiatiefnemers?	<p>De school, de directie, het CLB</p> <p>Soms namen de ouders initiatieven (vooral bij hoogbegaafde kinderen)</p>
Wie zijn de betrokken actoren?	<p>De klassenraad, de ouders, de instellingen (sportclubs en conservatoria) waaruit de leerlingen komen</p>
Welke investeringen op vlak van tijd, mensen en middelen vraagt deze praktijk?	<ul style="list-style-type: none"> - Er gaat veel tijd in klassenraden telkens over één persoon - Onze kern Leerlingenbegeleiding volgt ook deze problemen op (2 uur vergaderen/week) - Invullen van een begeleidingsplan - Overleg met de instellingen (sport, GON) - Aanstellen van een extra leerkracht voor taalonderricht en opstellen van lesmateriaal

Heeft u zicht op de effecten van de praktijk?	<ul style="list-style-type: none"> - De goedbegaafde leerlingen slagen in hun studierichting, sommigen moeten naar een andere onderwijsvorm - Er is een verandering van mind set bij de leerkrachten: ze gaan mee in de bijzondere zorg (de meesten toch) - De ouders zien in dat de zorg voor hun kinderen meer is dan goede cijfers
Wat zou u omtrent deze praktijk in de toekomst willen behouden of veranderen?	<ul style="list-style-type: none"> - De huidige goodwill vervangen door een organiek ambt (bv. een 'remedial teacher'), er zijn immers limieten aan de draagkracht - Mogelijkheden creëren om een speciale klas in te richten na de schooltijd voor de bijzondere noden - Een gestructureerd vervolg op de OKAN-klas - Bij veel leerkrachten (via de schoolopdracht?) ruimte voorzien om met dergelijke leerlingen bezig te zijn.

21. Berkenboom Humaniora (Sint-Niklaas)

<http://www.berkenboomhum.be/>
charlottestandaert@gmail.com

Tel.: 03 760 41 20

Kunt u beschrijven welke praktijken van flexibele leerwegen in uw school worden toegepast?	<p>BEGELEIDINGSPLAN Voor de ex-okanleerlingen die starten in Berkenboom Humaniora is er een begeleidingsplan, waarin sowieso al enkele maatregelen en hulpmiddelen worden toegekend. Zo kan een leerkracht besluiten tot een open boek examen of een aangepaste tekst kiezen en/of deze al op voorhand meegeven. Ook het aanbod aan begeleiding, de huiswerkklas, het gebruik van woordenboeken,... staan hierin beschreven. Jaar na jaar minderen deze maatregelen.</p> <p>FRANS In dit begeleidingsplan staat ook dat voor Frans besloten kan worden om het eerste (en eventueel het tweede jaar) enkel een apart traject Frans voor ex-okan te volgen (georganiseerd door de Scholengemeenschap, aangevuld met begeleiding Frans). Bij een leerling die in de eerste graad instroomt, proberen we ervoor te zorgen dat deze leerling vanaf de tweede graad zo goed mogelijk kan meevolgen met de reguliere lessen. Bij een leerling die in de derde graad instroomt, is de achterstand zodanig groot, dat de reguliere lessen tenzij er voorkennis is, onmogelijk kunnen worden meegevolgd. Voor hen is enkel het aparte traject Frans voor ex-okan haalbaar. Gezien een apart</p>
--	---

traject Frans slechts gedurende twee jaar voorzien wordt door de Scholengemeenschap en het niveau ervan afgestemd is op TSO en niet op ASO, stelt het probleem zich vooral bij leerlingen in de tweede graad. Hiervoor is niet meteen een oplossing voor handen, dan ze van bij het begin het reguliere traject zoveel mogelijk te laten meevolgen, naast het aparte traject Frans voor ex-okan en de extra begeleiding. Dit is heel intensief voor de leerlingen en niet voor alle leerlingen haalbaar om dan in de derde graad echt te kunnen meevolgen. Aangepaste evaluatie kan dan nodig blijven.

INDIVIDUEEL LEERTRAJECT

Voor enkele leerlingen zijn de maatregelen van het begeleidingsplan onvoldoende. Welke bijkomende maatregelen nodig zijn, is afhankelijk van leerling tot leerling. Zo hebben we dit jaar een zus en broer die gestart zijn in het 5^e middelbaar: terwijl de zus al redelijk goed Frans kan, maar geen basiskennis van Engels heeft, is dit bij haar broer compleet omgekeerd.

Van beide talen achten de leerkrachten het belangrijk dat de leerling minstens een praktische basis in deze talen verwerven. Maar voor Engels is er geen extra begeleiding voorzien en de reguliere lessen meevolgen is niet steeds mogelijk. Er werd tevergeefs gezocht naar een stagiair om extra lessen Engels te geven. Nu zouden we via een zelfstudie cursus aan de basiskennis van deze taal willen werken bij twee ex-okanleerlingen.

VRIJSTELLINGEN

Het is een moeilijke oefening af te wegen welke vakken of vakonderdelen essentieel zijn. Dit is een oefening die we dit jaar voor vier leerlingen maakten in een extra klassenraad, waarbij een individueel traject werd vastgelegd dat wordt geëvalueerd en bijgestuurd in december.

Voor de ex-okanleerlingen die dit jaar startten in de derde graad is er een (gedeeltelijke) vrijstelling voor enkele vakken (esthetica, godsdienst) of de evaluatie van een vak (geschiedenis) en werd er een zelfstudie cursus Nederlands samengesteld om verder aan de taalverwerving te werken, in plaats van Middelnederlandse teksten en poëzie te bestuderen.

Voor een taalzwakke leerling met een zware psychosociale problematiek in het tweede jaar werd er naast de vrijstelling voor geschiedenis, muzikale opvoeding en aardrijkskunde, beslist om enkel het aparte traject Frans voor ex-okan te volgen en de leerling 4 uur extra Nederlands te laten volgen in het eerste jaar.

Tijdens de lessen waarvoor een leerling werd vrijgesteld, wordt de leerling verondersteld te werken aan taalverwerving (Nederlands, maar ook Frans/Engels).

	<p>BEGRIIP & HULP PEERS Bij het begin van het schooljaar wordt via een workshop lesgeven in eigen taal (de ex-okanleerling geeft les in zijn taal aan zijn klasgenoten) om begrip gevraagd voor bv. de extra hulpmiddelen die ze mogen gebruiken of het afwijkende leertraject, en wordt er een buddy aangewezen om de leerling in de klas extra te ondersteunen en wegwijs te maken op de school.</p>
Wat is de doelgroep van deze praktijken?	De doelgroep is de ex-okanleerling (en in uitzonderlijke gevallen een uitwisselingsstudent).
Wat is de doelstelling?	<p>De doelstelling is het onthaalonderwijs op een realistische manier verderzetten met als doel elke leerling de kans te geven de doelen van de studierichting te bereiken en een diploma te behalen.</p> <p>Het duurt 7 tot 8 jaar voor iemand de Nederlandse taal echt goed kan beheersen. Hiermee rekening gehouden mag het onthaalonderwijs niet stoppen en moet er steeds worden gekeken naar het traject dat je met de leerling kan afleggen (individuele behoeften en mogelijkheden). Belangrijk is dat de finanliteit van de richting bereikt wordt.</p>
Wat was de aanleiding voor het ontstaan van deze praktijken? Wanneer werd hiermee gestart?	<p>Dat weet ik niet precies.</p> <p>Ik gaf vorig jaar enkel begeleiding Nederlands, en nam dit jaar de fakkel over wat de algemene opvolging betreft, waar nu ook de organisatie van de huiswerkklas bijkomt. Ik weet sinds eind vorig jaar dat een individueel leertraject mogelijk is, maar ook dat hier nog veel vragen rond bestaan (bv. in hoeverre mag er worden vrijgesteld, moet en kan er een alternatief programma worden opgesteld, moet het diploma vermelden welke vakken er gevolgd en geëvalueerd werden,...).</p> <p>Vorig jaar werd er voor een uitwisselingsstudente uit Brazilië ook een individueel leertraject vastgelegd, maar waren er voor de ex-okanleerlingen buiten de gewone maatregelen van het begeleidingsplan geen verdere maatregelen nodig.</p>
Wie waren de initiatiefnemers?	De directie en de interne begeleiders.
Wie zijn de betrokken actoren?	De klassenraad, de vakleerkrachten, de directie, de interne begeleiders, de leerlingbegeleiders, het CLB.
Welke investeringen op vlak van tijd, mensen en middelen vraagt deze praktijk?	<p>Berkenboom Humaniora heeft dit jaar 6 (x1,6) uur voor interne begeleiding: 1 uur wiskunde, 1 uur Frans en 4 uur Nederlands, huiswerkklas en algemene opvolging.</p> <p>Sinds dit jaar wordt de huiswerkklas voor ex-okan individueel door elke school in Sint-Niklaas georganiseerd. Om de leerlingen de kans te geven op maandag, dinsdag,</p>

	<p>woensdag en donderdag naar de huiswerkklas te komen, wordt er samengewerkt met het Technisch Berkenboom Instituut die meer uren heeft gekregen voor interne begeleiding.</p> <p>Ik ervaar samen met de andere begeleiders dat er meer uren nodig zijn om de begeleiding goed vorm te kunnen geven.</p>
<p>Heeft u zicht op de effecten van de praktijk?</p>	<p>Van de leerlingen die dit jaar in de humaniora gestart zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • is er één zeer getalenteerd meisje terug naar haar land moeten vertrekken, en staat een tweede positieve, hardwerkende leerling op het punt te worden teruggestuurd. • is er één leerling die op eigen vraag geheroriënteerd wordt en deze week dankzij de hulp van het CLB een snuffelstage zal doen in de VTS. • maken de leerlingen met een flexibel leertraject in de derde graad goed vooruitgang. De leerkrachten zijn over het algemeen zeer tevreden over hun inzet en leerresultaten. Ze moeten er zelfs soms op aandringen dat de leerlingen zich houden aan het vastgelegde traject om een gezond evenwicht te behouden. Het enthousiasme en de leergierigheid van de leerlingen zijn zo groot, dat ze uit pure interesse lessen willen meevolgen en opdrachten willen maken, waarvoor ze werden vrijgesteld. We willen hun draagkracht in het oog houden. • Sommige leerlingen maken dankbaar gebruik van alle hulp en begeleiding die ze krijgen aangeboden. Anderen vinden wat moeilijker de weg of achten de hulpmiddelen/begeleiding niet nodig. <p>Eén leerling die vorig schooljaar in de humaniora startte, slaagt erin in het derde jaar Frans goed mee te volgen, terwijl het voor haar een nieuwe taal is. Twee andere leerlingen die vorig jaar startten zijn ondertussen naar een andere school en studierichting overgeschakeld.</p> <p>Van de leerlingen die al meer dan twee jaar bij ons zitten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vragen er sommigen weinig of geen begeleiding meer, anderen maken nog gebruik van de aangeboden begeleiding. • is er één leerling die vorig jaar een B-advies kreeg, maar er zelf voor koos zijn 4^e jaar opnieuw te doen. Deze jongen wil koste wat het kost in ASO blijven, tegen het advies van de leerkrachten (die de slaagkansen in de 3^e graad ASO onbestaande achten), de directie, de begeleiders en het CLB in. De begeleiding voor hem blijft zo lang hij in de humaniora zit aangeboden en nodig.

<p>Wat zou u omtrent deze praktijk in de toekomst willen behouden of veranderen?</p>	<p>Ik denk dat het nodig is om duidelijkheid te scheppen over de mogelijkheden, de voorwaarden, de gevolgen,... van flexibele leerwegen binnen het M-decreet en binnen de specifieke context van het onthaalonderwijs. Binnen de scholengemeenschap Sint-Niklaas worden praktijken uitgewisseld, maar bestaan er evenveel verschillende opvattingen over wat kan, mag en moet. Ik denk dat het Technisch Berkenboom Instituut en de Heilige Familie op dit vlak al wat meer ervaring en knowhow hebben. Ook het CLB dringt erop aan dat elke leerkracht de denkoefening zou moeten maken van wat de absolute minimumdoelstellingen zijn van zijn/haar vak. De directie/de school zou hier een doordacht en welgeïnformeerd beleid rond moeten uitwerken. Vanuit de leerkrachten wordt de nood gevoeld aan een soort protocol, zonder daarbij de noden van de individuele leerlingen uit het oog te verliezen. Het is voorlopig nog aftastend experimenteren. Ook hopen we dat in een verdergezet overleg met de Scholengemeenschap hier nog meer een gezamenlijke visie in kan worden ontwikkeld en er eventueel meer samenwerkingen kunnen ontstaan.</p>
--	---

22. Heilige Familie (Sint-Niklaas)

Correspondent: Vera Verschooris (leerlingenbegeleider)
vera.verschooris@hfamilie.com

Op de school zitten 840 leerlingen.

<p>Praktijk</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flexibele trajecten voor leerlingen met een motorische handicap. Sinds een zestal jaar worden flexibele trajecten uitgestippeld voor leerlingen met een motorische handicap. Het gaat momenteel om 3 leerlingen. De leerlingen worden vrijgesteld voor de lessen 'lichamelijke opvoeding' en voor (delen van) een aantal praktijkvakken (bv. experimenten bij wetenschappen). De leerlingen krijgen vervangopdrachten. Er wordt steun geboden via PAB en GON. 2. Flexibele trajecten voor ex-okan leerlingen Sinds vorig schooljaar worden individuele trajecten uitgestippeld voor ex-okan leerlingen (momenteel +/- 10 leerlingen). Het traject van een leerling wordt bepaald door de klassenraad. De leerling wordt bijvoorbeeld vrijgesteld voor Frans, Duits of geschiedenis zodat hij/zij meer tijd kan besteden aan Nederlands. De extra tijd kan ingevuld worden door extra instructie of door zelfstudie (de leerling gaat dan werken in de bibliotheek of een ander lokaal).
-----------------	---

Doelgroep	De school richt zich tot een algemeen publiek. Wel heeft men de indruk dat sommige ouders van leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte kiezen voor deze school omwille van de mogelijkheid tot flexibele trajecten.
Doel	Leerwegen op maat aanbieden voor specifieke doelgroepen.
Aanleiding	De trajecten voor leerlingen met een motorische handicap werden voor het eerst een zestal jaren geleden ingericht. Dit kwam er naar aanleiding van de inschrijving van een leerling met een motorische beperking. De trajecten voor ex-okan leerlingen werden vorig schooljaar gestart. Dit kwam er naar aanleiding van de toegenomen instroom van ex-okan leerlingen in het ASO.
Initiatiefnemers	Vera Verschooris is initiatiefnemer. Zij heeft ervaring als verantwoordelijke voor de okan-klas en voor de ex-okan leerlingen.
Betrokken actoren	<ul style="list-style-type: none"> - Directie, leerlingenbegeleider en leerkrachten - CLB - GON - PAB - Ouders - Leerling
Investering/ randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - Het team moet overtuigd zijn/worden. - Er zijn duidelijke aanpassingen nodig in het traject van een leerling. Dit kan enkel door met de klassenraad zeer duidelijke doelstellingen voorop te stellen. - Er is nood aan meer tijd en meer mensen. De leerkrachten die meewerken aan deze flexibele trajecten hebben hiervoor slechts een beperkt aantal uren. Voor leerkrachten die in de klas van de leerling komen vraagt het heel wat extra werk bovenop het vaste urenpakket.
Evaluatie van de praktijk	De school worstelt met de regelgeving. Deze is vaag en soms tegenstrijdig. Volgens de regelgeving heeft de klassenraad de autonomie om een flexibel traject uit te stippelen. Langs de andere kant mag de finaliteit van de opleiding niet in het gedrag komen. De regelgeving maakt echter niet duidelijk onder welke omstandigheden de finaliteit in het gedrag komt. Bijvoorbeeld. Wanneer een leerling slechts drie talen van de richting volgt (Nederlands, Engels, Frans), de doelstellingen van het eindjaar niet kunnen worden gehaald (voor de talen), de leerling wel een andere taal beheerst (Portugees), mag de klassenraad voor deze leerling dan een diploma uitreiken, moet daarop melding gemaakt worden van de behaalde doelstellingen?
Toekomst	In de toekomst wil de school meer samenwerken met andere scholen binnen de scholengemeenschap. Op de vergadering van de interne begeleiders van OKAN is hierover reeds overlegd. Het wordt nu verder opgenomen door de directies. De bedoeling is dat de scholen op de hoogte zijn van de

	mogelijkheden tot het uitstippelen van flexibele trajecten en dat hierover meer duidelijkheid komt.
--	---