

# Tussentijdse evaluatie

VIJFJARENPROGRAMMA 2022-2026 DJAPO

Jan Van Ongevalle & Evelien Storme

**KU LEUVEN**

**HIVA**

ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR  
ARBEID EN SAMENLEVING



## **TUSSENTIJDSE EVALUATIE**

### **Vijfjarenprogramma 2022-2026 Djapo**

**Jan Van Ongevalle**

**Evelien Storme**

Onderzoek in opdracht van Djapo

*Gepubliceerd door*  
KU Leuven  
HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING  
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België  
[hiva@kuleuven.be](mailto:hiva@kuleuven.be)  
<http://hiva.kuleuven.be>

© 2024 HIVA-KU Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

# Dankwoord

We willen alle directies, leerkrachten, leerlingen, docent leerkrachten en student leerkrachten die aan deze evaluatie hebben deelgenomen van harte bedanken voor hun medewerking. Zonder hun vrijwillige bijdrage had deze evaluatie nooit tot stand kunnen komen. Dit dankwoord is ook gericht aan alle medewerkers van Djapo die telkens klaar stonden voor gesprekken, werkmeetings of voor het aanleveren van informatie. Voorts willen we alle leden van de stuurgroep bedanken. Zij hebben het evaluatieproces opgevolgd en op verschillende momenten zeer waardevolle adviezen en feedback gegeven. We hopen dat de resultaten handvatten kunnen bieden aan Djapo om het belangrijke werk dat zij verricht rond EDO en WBE nog verder te versterken.



# Inhoud

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Dankwoord</b>                                                                      | <b>3</b>  |
| <b>1   Samenvatting</b>                                                               | <b>7</b>  |
| <b>2   Inleiding</b>                                                                  | <b>11</b> |
| 2.1 Voorwerp van de evaluatie                                                         | 11        |
| 2.2 Doelstelling van de evaluatie en evaluatievragen                                  | 11        |
| <b>3   Methodologie</b>                                                               | <b>13</b> |
| 3.1 Inleiding                                                                         | 13        |
| 3.2 Conceptueel kader                                                                 | 13        |
| 3.3 Evaluatie-aanpak                                                                  | 13        |
| 2.2. Voorbereidende fase                                                              | 14        |
| 3.4 Dataverzameling                                                                   | 16        |
| 3.5 Data analyse & sensemaking                                                        | 17        |
| 3.6 Verslaggeving en restitutie                                                       | 18        |
| <b>4   Lessen uit de Praktijk: Effecten van een EDO experimenteeromgeving</b>         | <b>20</b> |
| 4.1 Djapo trajecten als katalysator voor duurzame verandering op school               | 20        |
| 4.2 EDO experimenteeromgevingen onder het voetlicht                                   | 21        |
| 4.3 Analyse van de causale assumpties in de ToC van het Djapo programma               | 30        |
| <b>5   Invloed binnen de lerarenopleiding</b>                                         | <b>33</b> |
| <b>6   Het educatief aanbod onder het voetlicht</b>                                   | <b>37</b> |
| 6.1 Begeleiding van vormingen en trajecten                                            | 37        |
| 6.2 Het educatief materiaal                                                           | 39        |
| 6.3 Vernieuwde website                                                                | 42        |
| <b>7   Het MEAL systeem doorgelicht</b>                                               | <b>43</b> |
| <b>8   Conclusies en aanbevelingen</b>                                                | <b>47</b> |
| 8.1 Van EDO experimenteeromgeving tot EDO vermogens                                   | 47        |
| 8.2 Invloed binnen de lerarenopleiding                                                | 49        |
| 8.3 Percepties van de doelgroepen over het educatief aanbod                           | 50        |
| 8.4 Het MEAL systeem                                                                  | 52        |
| <b>- BIJLAGEN -</b>                                                                   | <b>53</b> |
| bijlage 1 Gesprekken met Djapo medewerkers                                            | 54        |
| bijlage 2 Beschrijving van de steekproef van de online survey m.b.t. educatief aanbod | 55        |
| bijlage 3 Literatuurstudie                                                            | 57        |
| bijlage 4 Visuele voorstelling van de veranderingstheorie                             | 66        |
| bijlage 5 Logisch kader                                                               | 67        |
| bijlage 6 Online Survey – educatief aanbod                                            | 68        |
| <b>Referenties</b>                                                                    | <b>69</b> |





# 1 | Samenvatting

## 1. Voorwerp en doelstelling van de evaluatie

Dit rapport betreft de mid-term evaluatie van Djapo's vijfjarenprogramma (2022-2026), gefinancierd door DGD. De evaluatie heeft als doel de veronderstellingen van Djapo's veranderingstheorie te toetsen, waarbij het intern leren centraal staat. Daartoe onderzoekt de evaluatie in welke mate leerlingen EDO vaardigheden ontwikkelen wanneer leerkrachten EDO principes toepassen, en of specifieke leernoden hierbij een rol spelen. Daarnaast wordt gekeken naar hoe de opleiding van student-leerkrachten doorwerkt in hun latere lespraktijk, en of het aanbod voor student-leerkrachten ook lerarenopleiders en onderzoekers stimuleert om EDO-elementen op te nemen of nieuwe kaders te ontwikkelen. Verder wordt de perceptie van leerkrachten over Djapo's aanbod voor kleuter, basis en secundair onderwijs en het digitale aanbod geëvalueerd, inclusief hun voorkeuren en eventuele drempels. Tenslotte onderzoekt de evaluatie of het vernieuwde MEAL-systeem voldoende relevante data verzamelt om de veranderingstheorie te kunnen toetsen.

## 2. Methodologie

De evaluatiemethodologie omvat een mix van kwantitatieve (online enquête) en kwalitatieve onderzoeksmethodes (interviews, outcome harvesting, elementen van contributieanalyse, sensemaking workshop). Er wordt eveneens ingezet op triangulatie van bevindingen vanuit verschillende databronnen. Als conceptueel kader baseert de evaluatie zich op de modellen uit Djapo's overkoepelend theoretisch kader 'De school als oefenplaats', die ook dienen als wetenschappelijke basis voor de veranderingstheorie van het programma.

Data werden verzameld vanuit diverse bronnen. In de voorbereidende fase vonden gesprekken plaats met Djapo-medewerkers en werden programmadocumenten geanalyseerd. Vervolgens werden diepte-interviews en focusgroepen georganiseerd in vier scholen (twee basisscholen en twee secundaire scholen), waarbij directies, leerkrachten en leerlingen werden bevraagd. Daarnaast werd een online enquête verstuurd naar meer dan 1000 leerkrachten die Djapo's educatieve aanbod hadden gebruikt, wat 108 bruikbare antwoorden opleverde. Ook werden interviews afgenomen met 4 docenten en 2 student-leerkrachten uit de lerarenopleiding om inzicht te krijgen in hun ervaringen en de invloed van het programma op hun lespraktijk.

## 3. Bevindingen

**3.1. Evaluatievraag: In welke mate verwerven kinderen en jongeren vaardigheden, kennis, motivatie en alertheid om bewuste keuzes te maken wanneer hun leerkrachten principes van EDO toepassen? Is er een verschil in impact wanneer zij specifieke leernoden hebben? Welke factoren spelen een rol?**

Om deze vraag te beantwoorden werden directies, leerkrachten en leerlingen bevraagd over de veranderingen in hun scholen met betrekking tot de thema's die tijdens de Djapo-trajecten aan bod kwamen. De bevindingen tonen aan dat alle vier de scholen stappen hebben gezet in het vormgeven van een EDO-experimenteeromgeving gericht op specifieke doelen, zoals het versterken van

leerlingenparticipatie, het stimuleren van outdoor education of oplossingsgericht leren over afval. In de scholen waren er voorbeelden van praktijken die indicaties geven dat de vijf dimensies van een EDO-experimenteeromgeving deels zijn geïmplementeerd, zoals leren van maatschappelijke vraagstukken (bijv. afval en duurzaamheid), leren door te doen (bijv. jaarlijkse “operatie proper” rond afval), en leren door interactie (bijv. projecten van het leerlingenparlement). De evaluatie bevestigt ook dat het creëren van een EDO-experimenteeromgeving kan leiden tot leerwinst bij leerlingen, zoals bredere kennis over afval en recycling, het ontwikkelen van EDO-vaardigheden (bijv. het uitwerken van een afsprakenkader), motivatie (bijv. enthousiasme over de leerlingenraad), en alertheid (bijv. aanspreken van anderen op niet-duurzaam gedrag). Tevens kon de evaluatie vaststellen dat de activerende werkvormen, zoals het werken in kleinere groepen en het gebruiken van niet-tekstuele elementen (foto's, pictogrammen) leerlingen met een anderstalige achtergrond kunnen aanmoedigen om actiever deel te nemen tijdens de lessen. Hoewel de bevindingen de causale assumpties van de veranderingstheorie niet tegenspreken, blijft de operationele verankering van deze omgevingen binnen het bredere leerkrachtenteam een uitdaging door factoren zoals werkdruk, andere prioriteiten, en een gebrek aan relevantie in de lesopdracht. Bevorderende factoren zijn onder meer de actiegerichte aanpak van Djapo, steun van de directie, ervaring met EDO-gerelateerde initiatieven, een actieve trekkersgroep, financiële steun vanuit de gemeente en de leerwinst die leerkrachten kunnen vaststellen bij de leerlingen.

**Aanbevelingen:** De bemoedigende bevindingen over de effecten van een EDO experimenteeromgeving op de leerlingen bieden een eerste aanzet tot een body of evidence die verder kan uitgebreid worden met bijkomende evidence die via het vernieuwde MEAL systeem wordt verzameld. Tevens is het aangewezen om een zekere vorm van opvolging of nazorg te voorzien na afloop van een begeleid traject (bv. via een online follow-up gesprek). Ook kan er binnen de trajecten meer specifieke aandacht uitgaan naar activiteiten die leerkrachten aanzetten om kritisch te reflecteren over hun eigen pedagogische en didactische aanpak. Dit biedt immers een mogelijke manier om hun eigen perspectieven hier rond in vraag te stellen. Daarnaast kan de mondiale dimensie van EDO nog sterker worden geïntegreerd in het educatieve aanbod. Tenslotte, gezien de positieve impact van activerende werkvormen op de participatie van leerlingen met een anderstalige achtergrond in de lessen, kan het interessant zijn voor Djapo om te onderzoeken in welke mate het aanbod sterker gekoppeld kan worden aan het taalbeleid in de school.

**3.2. Evaluatievraag: Klopt de assumptie dat we via een aanbod voor student-leerkrachten ook: 1) lerarenopleiders stimuleren om EDO-elementen op te nemen in hun eigen lessen? 2) onderzoekers stimuleren om nieuwe kaders en methodes rond EDO te ontwikkelen? 3) Zijn er nog andere effecten?**

De bevindingen tonen aan dat het educatieve aanbod van Djapo voor studentleerkrachten een directe invloed kan hebben op de lespraktijk van docenten, doordat zij zelf inspiratie opdoen wanneer zij deelnemen aan de workshops die Djapo aanbiedt aan de studenten. Docenten nemen soms inzichten mee naar hun lessen of raken door de workshops gemotiveerd om extra educatieve materialen te zoeken. Hoewel er geen informatie is over de mate waarin veranderingen bij studenten ten gevolge van de workshops vervolgens een invloed hebben op de docenten, geven de studentleerkrachten wel aan dat zij tijdens hun stage invloed kunnen hebben op mentorleerkrachten. Djapo's objectieve en niet-belerende aanpak wordt sterk gewaardeerd, maar uitdagingen zoals de complexiteit van het theoretische kader en de beperkte bekendheid van Djapo onder studenten blijven aandachtspunten. Eerder aanbieden van het Djapo-programma in de lerarenopleiding kan de leerwinst vergroten.

**Aanbevelingen:** Het is belangrijk dat studentleerkrachten tijdens hun opleiding voldoende ruimte krijgen om kritisch te reflecteren op verschillende EDO-benaderingen, zodat zij hun eigen

pedagogische ideeën kunnen evalueren en eventueel bijstellen. Djapo kan in samenwerking met lerarenopleidingen trajecten opzetten om deze reflectie te stimuleren. Daarnaast zou het theoretische kader 'De school als oefenplaats' vereenvoudigd kunnen worden naar gebruiksvriendelijke tools, zodat studentleerkrachten er gemakkelijker mee aan de slag kunnen. Tijdens de workshops is het ook van belang dat Djapo voldoende tijd neemt om zichzelf en haar doelstellingen helder voor te stellen aan de deelnemers. Verder wordt aanbevolen om het Djapo-aanbod eerder in de opleiding aan te bieden, zodat studentleerkrachten en hun docenten meer tijd hebben om de methodieken te leren kennen en toe te passen in hun lespraktijk.

***3.3. Wat is de ervaring en perceptie van leerkrachten over het aanbod van Djapo, met focus op: 1) aanbod voor kleuterleerkrachten? 2) aanbod voor leerkrachten secundair onderwijs? 3) digitaal aanbod? Wat zijn hun voorkeuren qua vorm, inhoud, opbouw? Wat zijn mogelijke drempels? Wat ontbreekt er nog?***

De bevindingen vanuit de online bevraging van leerkrachten tonen aan dat de begeleiding van Djapo tijdens vormingen en trajecten overwegend positief wordt beoordeeld. Respondenten waarderen vooral de planmatige en actiegerichte aanpak op maat, de interactieve werkvormen, en de focus op samenwerking en visie. Djapo's methoden, flexibiliteit en persoonlijke begeleiding worden zeer gewaardeerd. Er is echter ook behoefte aan snellere voortgang in trajecten, meer variatie in werkvormen doe rekening houden met diverse leerstijlen van leerkrachten en aandacht voor kritische reflectie en uitwisseling tussen scholen. Respondenten waarderen eveneens het educatief materiaal van Djapo, vooral de opbouw, vormgeving, inhoud en informatie over werkvormen en hoe maatschappelijke thema's geïntegreerd kunnen worden in de lessen. Het materiaal sluit ook goed aan bij de noden van leerkrachten. Drempels voor gebruik zijn vooral de kostprijs, tijdgebrek en beperkte bekendheid met het aanbod. De vernieuwde website wordt positief beoordeeld, vooral de praktijkvoorbeelden. Men stelt zich iets genuanceerder op over het verkrijgen van inzicht in de onderliggende theorie van het educatief aanbod en de gebruiksvriendelijkheid van de website.

**Aanbevelingen:** Met het oog op het verminderen van uitval van leerkrachten tijdens een begeleid traject, kan het aangewezen zijn om sterker rekening te houden met verschillende leerstijlen en verwachtingen binnen een leerkrachtenteam. Tevens is het aangewezen om meer aandacht te besteden aan kritische reflectie en manieren om kritische vragen te stellen. Het is ook belangrijk dat Djapo zoveel mogelijk de vinger aan de pols blijft houden via bevestigingen wat betreft de noden van leerkrachten inzake educatief materiaal. Het zoveel mogelijk behouden van een lage kostprijs of het gratis beschikbaar maken van het materiaal blijft eveneens aangewezen. Met het oog op het breder bekend maken van het aanbod wordt aangeraden dat Djapo blijft inzetten op de samenwerking met platformen zoals Klasse, KlasCement en Smartschool, en trachten een beroep te doen op de makelaarsfunctie van pedagogische begeleidingsdiensten en kenniscentra zoals de onderwijskoepels, BeGlobal en Duurzaam Educatiepunt.

***3.4. Evaluatievraag: Zijn alle data die gemonitord worden relevant voor de opvolging van de veranderingstheorie? Zijn er gaten in de datacollectie met het oog op evaluaties? Verzamelen we data die we niet gebruiken?***

Het vernieuwde MEAL-systeem bevat diverse kwantitatieve en kwalitatieve tools, maar wordt nog niet optimaal gebruikt vanwege uitdagingen in de toepassing, zoals onder andere bij het opvolgen van veranderingen in de scholen met scorecards en het gebruik van de logboeken.. Ook ontbreekt er een systeem voor digitale feedback op het educatief materiaal en is er weinig kwalitatieve informatie over teamactiviteiten. Djapo beschikt echter wel over een uitgebreide database met gebruiks- en bereikcijfers, maar de MEAL-processen worden nog niet gedeeld gedragen door alle medewerkers.

**Aanbevelingen:** Het is aangewezen om het volledige Djapo-team te betrekken bij het lopende MEAL traject gericht op het versterken van het MEAL-systeem en het verder onderbouwen. Tevens is het belangrijk om het theoretische kader met bewijs en voorbeelden die inzicht bieden in de werking van specifieke elementen van het aanbod (bv. specifieke werkvormen) verder uit te bouwen.

## 2 | Inleiding

### 2.1 Voorwerp van de evaluatie

Dit rapport betreft een mid-term evaluatie van het huidige vijfjarenprogramma (2022-2026) van Djapo, gefinancierd door de Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking en Humanitaire Hulp (DGD). Dit programma maakt deel uit van een breder gemeenschappelijk programma met KIYO dat naast een outcome voor België ook 4 bijkomende landenspecifieke outcomes omvat, namelijk Burundi, Filipijnen, Congo en Brazilië. In het structurele samenwerkingsakkoord tussen Djapo en KIYO werd afgesproken dat de tussentijdse evaluatie van het België luik apart gebeurt. Dit rapport beperkt zich dan ook tot de tussentijdse evaluatie van de outcome voor België en de bijdrage van Djapo aan deze outcome. Er is wel de intentie dat beide organisaties uit deze mid-term evaluatie kunnen leren.

Deze evaluatie kadert binnen de opgelegde tussentijdse evaluatie van het programma waarbij Djapo ervoor kiest om te focussen op het intern leren en de evaluatie te gebruiken als kans om de veranderingstheorie (zie bijlage 4) die aan de basis ligt van haar werking verder te onderbouwen. Djapo ziet in de mid-term evaluatie bovendien een kans om de monitoringinstrumenten te verfijnen.

De evaluatie betreft de programmaperiode jan.2022 – mei 2024.

### 2.2 Doelstelling van de evaluatie en evaluatievragen

De doelstelling van de tussentijdse evaluatie is tweeledig.

- 1) In eerste instantie beoogt de mid-term een toetsing van de assumpties van de veranderingstheorie m.b.t.
  - de gewenste verandering bij kinderen en jongeren (interessesfeer);
  - de gewenste verandering bij student-leerkrachten en docenten/academisch onderzoekers (invloedssfeer);
  - de impact van het aanbod voor scholen, m.n. het digitale aanbod, het aanbod voor kleuteronderwijs en het aanbod voor secundair onderwijs (controlesfeer).

Hierbij ligt de focus op intern leren zodat de educatieve medewerkers inzichten en handelingsperspectieven verwerven om hun strategieën in de controlesfeer van het programma te verbeteren of aan te passen. De ambities rond dit intern leren liggen op de volgende niveaus:

- Het verwerven van inzichten die kunnen bijdragen tot het versterken of verbeteren van de bestaande aanpak (*single loop learning* - *are we doing the things right?*)
- Het verwerven van inzichten over de causale assumpties (wat werkt in welke context en waarom?) in de veranderingstheorie (*double loop learning* – *are we doing the right things?*)
- Het verwerven van inzichten die kritische reflecties kunnen voeden over de relevantie van de werking in de huidige context (*triple loop learning* – *What makes this the right thing to do?*)

**Evaluatievragen gelinkt aan de eerste doelstelling**

1. In welke mate verwerven kinderen en jongeren vaardigheden, kennis, motivatie en alertheid om bewuste keuzes te maken wanneer hun leerkrachten principes van EDO toepassen? Is er een verschil in impact wanneer zij specifieke leernoden hebben? Welke factoren spelen een rol?
- 2.a. Welke aanknopingspunten geeft de literatuur over de relatie tussen de opleiding van student-leerkracht en wat doorsijpelt naar hun latere lespraktijk?
- 2.b. Klopt de assumptie dat we via een aanbod voor student-leerkrachten ook: 1) lerarenopleiders stimuleren om EDO-elementen op te nemen in hun eigen lessen? 2) onderzoekers stimuleren om nieuwe kaders en methodes rond EDO te ontwikkelen? 3) Zijn er nog andere effecten?
3. Wat is de ervaring en perceptie van leerkrachten over het aanbod van Djapo, met focus op: 1) aanbod voor kleuterleerkrachten? 2) aanbod voor leerkrachten secundair onderwijs? 3) digitaal aanbod? Wat zijn hun voorkeuren qua vorm, inhoud, opbouw? Wat zijn mogelijke drempels? Wat ontbreekt er nog?

- 2) In tweede instantie wil de mid-term evaluatie nagaan of de instrumenten voor datacollectie, -analyse en -interpretatie voldoende/de juiste gegevens verzamelen om de veranderingstheorie te kunnen toetsen. Deze doelstelling beoogt een evaluatie van het vernieuwde MEAL-systeem dat op een actorgerichte manier werd uitgewerkt en sinds 2022 door zowel Djapo als KIYO wordt toegepast in het gezamenlijke programma. Hierbij is het voornamelijk de bedoeling om na te gaan 1) in welke mate er gaten zijn in de datacollectie met het oog op evaluaties en 2) in welke mate de verzamelde monitoringsdata al dan niet worden gebruikt. Het is de bedoeling om tot aanbevelingen te komen die kunnen worden meegenomen in het MEAL-verbetertraject dat gepland staat voor de periode 2024-2025.

**Evaluatievragen gelinkt aan de tweede doelstelling**

4. Zijn alle data die gemonitord worden relevant voor de opvolging van de veranderingstheorie? Zijn er gaten in de datacollectie met het oog op evaluaties? Verzamelen we data die we niet gebruiken?

## 3 | Methodologie

### 3.1 Inleiding

De methodologie is sterk gebaseerd op inzichten vanuit onderzoek en evaluatiewerk dat door HIVA-KU Leuven werd uitgevoerd rond wereldburgerschapsonderwijs en onderwijs voor duurzame ontwikkeling. Ze leunt ook op de sleutelprincipes van een lerende en participatieve evaluatieaanpak, die bijzonder geschikt is voor programma's die werken aan complexe (d.w.z. onvoorspelbare en niet-lineaire) verandering, zoals het geval is voor Djapo's werk rond EDO en WBE.

Daartoe wordt gebruik gemaakt van een mix van kwantitatieve (online enquête) en kwalitatieve onderzoeksmethodes (interviews, outcome harvesting, elementen van contributieanalyse, sensemaking workshop). Er wordt eveneens ingezet op triangulatie van bevindingen vanuit verschillende databronnen. De volgende paragrafen lichten het conceptuele kader alsook de verschillende fasen van het evaluatieproces toe.

### 3.2 Conceptueel kader

Voor deze mid-term evaluatie werd als conceptueel kader sterk gebruik gemaakt van de conceptuele modellen die Djapo hanteert als wetenschappelijke basis voor de veranderingstheorie van het programma. Deze modellen staan beschreven in Djapo's overkoepelend theoretische kader '[De school als oefenplaats](#)'.

Op basis van dit kader gaat de veranderingstheorie er vanuit dat kinderen en jongeren beter in staat zullen zijn om bewuste keuzes voor duurzame ontwikkeling te maken, wanneer leerkrachten en scholen leeromgevingen of 'EDO-experimenteeromgevingen' inrichten waarbinnen leerlingen systemische, sociale, reflectieve en transformatieve 'vermogens' kunnen ontwikkelen. Volgens het onderliggende theoretisch kader, "de school als oefenplaats", krijgt een EDO-experimenteeromgeving vorm door leeractiviteiten te organiseren op basis van de volgende vijf principes: 1) leren van maatschappelijke vraagstukken, 2) leren door te doen, 3) leren door actiegericht te denken, 4) leren door in interactie te gaan met andere perspectieven, 5) leren door het denken zichtbaar te maken. Daarnaast wordt ook het belang erkend van een 'Whole School Approach voor EDO' (schoolorganisatie en -cultuur) als bevorderende context voor EDO-experimenteeromgevingen die op hun beurt ondersteuning kunnen bieden aan de schoolorganisatie en -cultuur. Binnen het programma zet Djapo in op capaciteitsversterking en professionalisering van leerkrachten en schoolteams om hen te ondersteunen in het creëren van kwaliteitsvolle en inclusieve leeromgevingen.

### 3.3 Evaluatie-aanpak

De evaluatie verliep in vier fasen: 1) voorbereidende fase 2) dataverzameling, 3) analyse en sensemaking, 4) rapportering en restitutie. Deze fasen worden hieronder toegelicht

## 2.2. Voorbereidende fase

- **Start-op vergadering met de stuurgroep:** Tijdens deze vergadering die plaats vond op 21/11/2024 werden verwachtingen uitgeklaard en werd de methodologische aanpak toegelicht. Tevens werden de evaluatievragen besproken en werden praktische afspraken gemaakt voor het verdere verloop van het evaluatieproces.
- **Deskstudie:** Deze stap omvatte een analyse van programmadocumenten (bv. veranderingstheorie, monitoringrapporten, activiteitenverslagen, jaarrapporten, evaluaties, ...) en relevante studies. Deze stap omvatte ook de literatuurstudie in functie van evaluatievraag 2a, nl. *Welke aanknopingspunten geeft de literatuur over de relatie tussen de opleiding van student-leerkracht en wat doorsijpelt naar hun latere lespraktijk?* (zie bijlage 3 voor de resultaten van deze literatuurstudie)
- **Verkennde gesprekken met Djapo medewerkers:** Tijdens de voorbereidende fase werden 9 verkennde gesprekken gevoerd met Djapo medewerkers en werden ook twee werkmeetings georganiseerd met het volledige Djapo team tijdens twee woensdagen op 15/01/2024 en 04/03/2024 (zie bijlage 1 voor overzicht). Deze gesprekken (individueel of in groep) lieten toe om eerste bevindingen vanuit de deskreview af te toetsen alsook om dieper in te gaan op de observaties van de medewerkers rond veranderingen bij de doelgroepen en de mate waarin of de manier waarop het aanbod van Djapo hier heeft kunnen toe bijdragen. Tevens werd ingegaan worden op de sterktes en uitdagingen van het huidige MEAL-systeem.
- **Uitwerken van de instrumenten voor verdere dataverzameling:** Op basis van de inzichten vanuit de deskreview en de verkennde gesprekken werden de instrumenten voor dataverzameling (richtvragen voor diepte-interviews en focusgroepen met leerkrachten, directies en leerlingen) en online survey voor bevraging m.b.t. tot het educatief aanbod uitgewerkt (zie bijlage 6 voor een pdf-versie van de survey). De onderstaande tabel toont aan welke meetinstrumenten of methodieken werden uitgewerkt om de verschillende evaluatievragen te onderzoeken.

| Evaluatievraag                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Meetinstrumenten / methodieken                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Evaluatievraag 1:</b> In welke mate verwerven kinderen en jongeren vaardigheden, kennis, motivatie en alertheid om bewuste keuzes te maken wanneer hun leerkrachten principes van EDO toepassen? Is er een verschil in impact wanneer zij specifieke leernoden hebben? Welke factoren spelen een rol?                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Review programmadocumenten (deskreview)</li> <li>• Interview/focusgroepen directies, leerkrachten, leerlingen tijdens schoolbezoeken in vier scholen (2 basis en 2 secundair)</li> </ul> |
| <b>Evaluatievraag 2:</b> (2a) Welke aanknopingspunten geeft de literatuur over de relatie tussen de opleiding van student-leerkracht en wat doorsijpelt naar hun latere lespraktijk?<br>(2b) Klopt de assumptie dat we via een aanbod voor student-leerkrachten ook 1) lerarenopleiders stimuleren om EDO-elementen op te nemen in hun eigen lessen? 2) onderzoekers stimuleren om nieuwe kaders en methodes rond EDO te ontwikkelen? 3) Zijn er nog andere effecten? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2a: Literatuurstudie + interview docenten, onderzoekers lerarenopleiding</li> <li>• 2b: Interviews/focusgroepen: studentleerkrachten, docenten, lerarenopleiding</li> </ul>              |
| <b>Evaluatievraag 3:</b> Wat is de ervaring en perceptie van leerkrachten over het aanbod van Djapo, met focus op: 1) aanbod voor kleuterleerkrachten; 2) aanbod voor leerkrachten secundair onderwijs; 3) digitaal aanbod. Wat zijn hun voorkeuren qua vorm, inhoud, opbouw? Wat zijn mogelijke drempels? Wat ontbreekt er nog?                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Online survey leerkrachten/ scholen</li> <li>• Interviews leerkrachten/ directies /leerlingen tijdens vier schoolbezoeken (zelfde respondenten zoals bij evaluatievraag 1)</li> </ul>    |
| <b>Evaluatievraag 4:</b> Zijn alle data die gemonitord worden relevant voor de opvolging van de veranderingstheorie? Zijn er gaten in de datacollectie met het oog op evaluaties? Verzamelen we data die we niet gebruiken?                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Review programma documenten (deskreview)</li> <li>• Gesprekken individueel of in groep met Djapo medewerkers</li> </ul>                                                                  |

- **Samenstellen van de steekproef**



Voor het samenstellen van de steekproef van de scholen werd gebruik gemaakt van een doelgerichte steekproeftrekking van informatierijke cases. Dit betreft scholen waar een bepaalde ondersteuning door Djapo geleid heeft tot veranderingen m.b.t. tot EDO in de lespraktijk van individuele leerkrachten of leerkrachtenteams. Dit is belangrijk om met het oog op de 1<sup>e</sup> evaluatievraag te kunnen nagaan in welke mate een EDO leeromgeving kan bijdragen tot de ontwikkeling van EDO vermogens bij de leerlingen. Scholen werden geselecteerd aan de hand van de volgende criteria: 1) Secundaire scholen en lagere scholen, 2) Scholen waar gedurende de laatste twee jaren een traject heeft gelopen of werd afgerond, 3) Scholen waar men indicaties van heeft dat men aan de slag is gegaan met inzichten vanuit het traject of aanbod. Op basis hiervan werden 10 scholen geselecteerd waarvan 7 basisscholen en 3 secundaire scholen. Uit deze 10 scholen werden vervolgens twee secundaire scholen en twee basis scholen die als een groep zouden worden gecontacteerd door Djapo met de vraag of zij bereid waren mee te werken tijdens de evaluatie. Bij de selectie van deze eerste vier scholen werd gestreefd naar zoveel mogelijk diversiteit in termen van het type traject. Van zodra groen licht werd verkregen vanuit de scholen werd contact opgenomen door de onderzoekers om een bezoek aan de school in te plannen. Uiteindelijk toonden alle 4 de scholen die eerste werden aangeschreven zich bereid om samen te werken. Tabel 2.1 toont een overzicht van de geselecteerde scholen.

**Tabel 3.1 Overzicht van de scholen die deelnamen aan de evaluatie**

| School               | Traject                                                                                     |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Secundaire school 01 | traject rond School 4 Rights -Kinderrechten (2021-2024)                                     |
| Secundaire school 02 | FOST+ traject rond afval- en materialenbeheer/duurzaamheid (2020-2022)                      |
| Basisschool 01       | Traject rond afval (2021-2022)                                                              |
| Basisschool 02       | Traject rond outdoor education dat overgegaan is in traject rond leerlingenraad (2021-2023) |

Het samenstellen van de steekproef van de docenten en studenten uit de lerarenopleiding gebeurde omwille van GDPR-regelgeving net als bij de scholen in twee stappen. In eerste instantie contacteerde Djapo alle docenten waar de afgelopen twee jaar mee was samengewerkt met de vraag of de onderzoekers hen mochten contacteren voor een interview. Zij die akkoord gingen, werden vervolgens gecontacteerd door de onderzoekers. Uiteindelijk toonden 4 docenten en 1 ambtenaar die sterk betrokken was bij een van de coaching trajecten zich bereid voor een interview. Tijdens de interviews werd aan de docenten gevraagd of zij studenten konden identificeren die deelgenomen hadden aan een Djapo aanbod en die hun akkoord hadden gegeven om gecontacteerd te worden door de onderzoekers. Langs die weg konden uiteindelijk 2 student leerkrachten kleuteronderwijs gecontacteerd worden om een interview in te plannen. (zie tabel 2.2 voor overzicht van de interviews in de lerarenopleiding). Er werden ook 86 ex-student leraren gecontacteerd die eerder hun toelating aan Djapo hadden verleend om gecontacteerd te worden. Niemand van deze lijst was uiteindelijk beschikbaar voor een gesprek.

- **Eerste Stuurgroep meeting:** Tijdens deze online meeting die doorging op 05/03/2024 werden de bevindingen vanuit de voorbereidende fase alsook de datacollectie instrumenten voorgesteld

en besproken. Tevens werden afspraken gemaakt over het verdere verloop van het evaluatieproces.

### 3.4 Dataverzameling

#### • Interviews in de scholen

In de drie van de vier bezochte scholen werden de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd (zie tabel 2.1 voor overzicht van de respondenten):

- Diepte-interview met de directeur
- Diepte-interview (individueel of in groep) met leerkrachten die betrokken waren in een Djapo traject.
- Focus groep gesprek met leerlingen (5<sup>e</sup> en 6<sup>e</sup> leerjaar)

In een vierde school konden geen gesprekken met de leerlingen georganiseerd worden en werd een online focusgroep interview georganiseerd met twee directeurs en 1 leerkracht.

Tijdens de diepte-interviews met directeur en leerkrachten werd op basis van de outcome harvesting methode gepeild naar observeerbare veranderingen in de lespraktijk of op school alsook op de bijdrage van Djapo tot deze veranderingen en het belang ervan. Daarnaast werd ook dieper ingegaan op hun percepties over het educatief aanbod van Djapo.

Tijdens de focusgroepen met de leerlingen werd teruggeblikt op de activiteiten rond EDO en WBE waar ze aan deelgenomen hebben. Vervolgens werd met hen ook gereflecteerd op de veranderingen die ze kunnen waarnemen bij zichzelf of op school.

**Tabel 3.1 Overzicht respondenten interviews in de scholen**

| School                                                       | Respondenten                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Basisschool 01 (traject afval)                               | Directeur<br>Leerkracht<br>4 leerlingen 5 <sup>e</sup> leerjaar + 4 leerlingen 6 <sup>e</sup> leerjaar                                                                                    |
| Basisschool 02 (traject outdoor education en leerlingenraad) | Directeur<br>Leerkracht 2 <sup>e</sup> leerjaar, leerkracht 4 <sup>e</sup> leerjaar, leerkracht godsdienst<br>5 Leerlingen 6 <sup>e</sup> leerjaar + 4 leerlingen 5 <sup>e</sup> leerjaar |
| Secundaire school 01 (traject kinderrechten)                 | Directeur 1 <sup>e</sup> graad<br>Directeur 2 <sup>e</sup> en 3 <sup>e</sup> graad<br>Leerkracht wiskunde (is ook coördinator 2 <sup>e</sup> graad)<br>2 leerlingen 6 <sup>e</sup> jaar   |
| Secundaire school 02 (traject afval)                         | Directeur<br>Leerkracht zorg en welzijn<br>Leerkracht beweging<br>Leerkracht zorgcoördinatie                                                                                              |

#### • Interviews met docenten en student leerkrachten

Tijdens de interviews met de docenten werd gepeild naar nieuwe inzichten rond EDO of WBE bij hun studenten en de mate waarin dit al dan niet een invloed heeft gehad op hun eigen praktijk. Tevens werd ook ingegaan op hun percepties en mogelijke aanbevelingen m.b.t. tot het educatief aanbod van Djapo. Bij de studenten werd eveneens ingegaan op wat hen is bijgebleven m.b.t. tot de vorming of het traject van Djapo en in welke mate dit een invloed heeft gehad op hun eigen leerproces en lespraktijk. Tevens werd eveneens bij hen gepeild naar hun percepties en mogelijke aanbevelingen m.b.t. het educatief aanbod van Djapo. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de respondenten vanuit de lerarenopleiding

**Tabel 3.2      Overzicht respondenten vanuit de lerarenopleiding**

| School    | Respondenten                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docenten  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studentenbegeleider keuzemodule</li> <li>• Docent kleuter en lager onderwijs</li> <li>• Docent lager onderwijs en stage coördinator</li> <li>• Docent secundair onderwijs en coördinator vakoverschrijdend werken</li> </ul> |
| Studenten | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laatste jaar student kleuteronderwijs</li> <li>• Laatste jaar student kleuteronderwijs</li> </ul>                                                                                                                            |

### • Online bevraging leerkrachten

Deze bevraging peilde naar de ervaring van de leerkrachten met het gebruik, inhoud, opbouw en toegankelijkheid van het aanbod (zowel positief als negatief). Daarnaast werd ook gepeild naar mogelijke drempels die het gebruik van het aanbod belemmeren en naar specifieke noden die het huidige aanbod mogelijk nog niet voldoende afdekt.

Een uitnodiging voor deelname aan een online enquête werd uitgestuurd naar alle leerkrachten die sinds 2022 gebruik hebben gemaakt van een educatief aanbod van Djapo en van wie Djapo contactgegevens had. De hele populatie werd m.a.w. benaderd zonder voorafgaand een steekproef te trekken, dit om het bereik zo goed mogelijk te optimaliseren. Omwille van de GDPR-richtlijnen werd de vragenlijst vanuit Djapo uitgestuurd. Er werd een uitnodiging gestuurd naar meer dan 1000 unieke emailadressen. Er werden na twee herinneringsmails in totaal 108 reacties ontvangen. 56 van deze 108 respondenten vulden de vragen tot op het einde in.

Een meerderheid van de respondenten heeft minstens 10 jaar ervaring en maakte gebruik van gratis educatief materiaal. Respondenten komen in eerste instantie via internet in contact met het Djapo aanbod en in tweede instantie via collega's op school. De meerderheid van de respondenten zijn leerkrachten (n= 60) gevolgd door student leerkrachten (n=8), directieleden (n=5), docenten (n=3) en onderzoekers (n=2) (zie tabel xxx). Respondenten zijn voornamelijk werkzaam binnen het regulier lager onderwijs (n=47) gevolgd door kleuter onderwijs (n=21) secundair onderwijs (n=9). Het buitengewoon onderwijs is vertegenwoordigd door respondenten werkzaam in lager onderwijs (n=7), secundair (n=2) en kleuter (n=1). Vanuit het hoger onderwijs beantwoordden 6 respondenten de survey.

Bijlage 2 bevat een meer gedetailleerde beschrijving van de steekproef aan de hand van een aantal grafieken.

## 3.5 Data analyse & sensemaking

- **Analyse van de interviews:** Een eerste analyse gebeurt door de betrokkenen zelf tijdens de diepte-interviews of focusgroepen. Deze bieden immers een opportuniteit aan de respondenten om hun eigen analyse te maken en te verwoorden omtrent de verschillende evaluatievragen die op basis van de interviewleidraad aan bod kwamen tijdens de interviews. Voor de analyse overheen de interviews wordt gebruik gemaakt van de '*constant comparative method*' (Strauss &

Corbin, 1998<sup>1</sup> & Robinson et al. 2004<sup>2</sup>) voor het coderen en categoriseren. De constante comparatieve methode (CCM) is een kerntechniek binnen de 'grounded theory'-benadering. Bij deze methode vergelijken we als onderzoekers voortdurend de gegevens en gaan daarbij inductief te werk.

Er wordt een purposeful sampling gebruikt, waarbij de onderzoeker op basis van voorlopige theoretische ideeën (in dit geval de assumpties van de theory of change die in de evaluatievragen zijn opgenomen) bepaalt welke gegevens vervolgens verzameld moeten worden. De continue cyclus van vergelijking en reflectie leidt tot het opbouwen van bevindingen die uiteindelijk toelaten om iets over de evaluatievragen te zeggen en deze al dan niet te bevestigen. De methode bestaat uit verschillende stappen, waaronder vergelijking binnen een enkel interview (in dit geval 1 respondent), tussen interviews binnen dezelfde groep (bijvoorbeeld de directies), en tussen verschillende groepen (bijvoorbeeld de directies, leerkrachten en leerlingen). Deze aanpak zorgt ervoor dat patronen, overeenkomsten en verschillen in de gegevens geïdentificeerd en geanalyseerd worden, wat de interne en externe validiteit van de bevindingen vergroot.

- **Analyse van de online bevraging:** De data van de online bevraging werd na afloop van de bevraging geanalyseerd aan de hand van univariate analyse (beschrijvende statistiek zoals frequentietabellen etc.). Hiertoe zal gebruik worden gemaakt van de Limesurvey software en Excel.
- **Tweede stuurgroepvergadering:** Tijdens deze meeting op 07/05/2024 werden de resultaten m.b.t. tot de vier evaluatievragen besproken. Deze meeting bood eveneens de mogelijkheid aan de stuurgroep om mee vorm te geven aan eventuele conclusies en mogelijke aanbevelingen. Tevens kon ook de verdere planning van het evaluatieproces worden besproken.
- **Sensmaking workshop:** Tijdens deze workshop op 20/06/2024 werden de voorlopige bevindingen m.b.t. tot de vier evaluatievragen voorgesteld en besproken met de medewerkers van Djapo en werd een aanzet gegeven tot geleerde lessen en aanbevelingen.

### 3.6 Verslaggeving en restitutie

- **Eerste draft evaluatierapport:** Een eerste draft van het evaluatierapport werd doorgestuurd op 21/06/2024 naar de leden van de stuurgroep en becommentarieerd door de stuurgroep en Djapo medewerkers.
- **Derde stuurgroepmeeting:** Tijdens deze stuurgroepmeeting op 28/06/2024 werden de conclusies en aanbevelingen besproken alsook mogelijke commentaren op de eerste volledige draft van het rapport.
- **Finale versie van het evaluatierapport:** De uitkomsten van de derde stuurgroepmeeting werden verwerkt in de finale versie van het evaluatierapport. Deze draft werd doorgestuurd naar de stuurgroep die nakeek op welke manier de verschillende commentaren al dan niet werden

---

<sup>1</sup> Strauss, A. L. and Corbin, J. (1998) Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: SAGE.

<sup>2</sup> Robinson, T. T., Bradley C, J. (2004), Internal Participatory Evaluation as an Organizational Learning System : A Longitudinal Case Study, Studies in Educational Evaluation 30 (2204) 1-22, Elsevier Ltd

geïntegreerd in het rapport. Op basis van hun feedback werd het rapport vervolgens gefinaliseerd.

- **Restitutie meeting:** Tijdens deze meeting op 12/09/2024 worden de resultaten, conclusies en aanbevelingen voorgesteld en besproken met leden van de stuurgroep en medewerkers van Djapo en KIYO.

## 4 | Lessen uit de Praktijk: Effecten van een EDO experimenteeromgeving

Dit hoofdstuk behandelt de volgende evaluatievraag: *In welke mate verwerven kinderen en jongeren vaardigheden, kennis, motivatie en alertheid om bewuste keuzes te maken wanneer hun leerkrachten principes van EDO toepassen? Is er een verschil in impact wanneer zij specifieke leernoden hebben? Welke factoren spelen een rol?*

Om deze evaluatievraag te onderzoeken werden diepte-interviews uitgevoerd met leerkrachten, directies en leerlingen in 4 scholen waar Djapo een langdurig EDO leertraject begeleidde (zie tabel 2.1 voor overzicht). Een deskreview van relevante monitoring data en interviews met de Djapo begeleiders werden eveneens uitgevoerd.

In de volgende secties bespreken we eerst kort de mate waarin er na afloop van een Djapo traject nog verder gewerkt wordt rond de respectievelijke thema's die tijdens het traject aan bod kwamen. Vervolgens gaan we dieper in op de veranderingen die konden geobserveerd worden rond EDO in de school en dit zowel op het niveau van de leerlingen als de leerkrachten. We bespreken ook de bevorderende en belemmerende factoren en de mogelijke bijdrage van Djapo. Tenslotte gebruiken we elementen van het theoretisch kader van Djapo om na te gaan in welke mater er indicaties zijn van een EDO experimenteeromgeving op school en aspecten van EDO vermogens bij de leerlingen.

### 4.1 Djapo trajecten als katalysator voor duurzame verandering op school

Een eerste opvallende bevinding is dat er in elk van de vier bezochte scholen na afloop van een traject, ondanks uitdagingen rond verankering van de resultaten, er toch nog steeds op een of andere manier rond de respectievelijke trajectthema's wordt verder gewerkt. Bij scholen die werkten rond het thema afval, was er bijvoorbeeld een basisschool waar twee jaar na afronding van het traject, nog steeds in een aantal klassen initiatieven lopen rond compostering, consuminderen en recycleren. In een secundaire school is een werkgroep rond afval nu een trekkende kracht voor het uitwerken en opvolgen van een doorgedreven afvalbeleid dat visueel werd gemaakt via pictogrammen en waarin de ganse schoolgemeenschap, inclusief het onderhoudsteam, betrokken wordt. (Ecologische) duurzaamheid staat in deze scholen nog steeds hoog op de agenda met o.a. specifieke aandacht voor herbruikbaar materiaal (bijvoorbeeld tijdens schoolfeesten of bij het bouwen van speeltuigen of bankjes voor outdoor education op de speelplaats), het gebruik van lokale producten in de refter, samenwerking met de gemeente of externe organisaties rond afval- en milieu gerelateerde activiteiten, alsook het uitdragen van de visie rond duurzaamheid en outdoor education naar de ouders toe (bv. door info hierover mee te geven bij de inschrijvingen of door ouders aan te sporen om verloren voorwerpen op te halen of hen te informeren over het belang van outdoor education en het feit dat leerlingen daardoor kunnen thuiskomen met modder op hun kleren). Ook in de school die deelnam aan een traject rond kinderrechten konden veranderingen geobserveerd worden. Zo geeft het leerkrachtenteam nu zelf workshops rond 'verbinding maken met de leerlingen' in het kader van de 'gouden weken' bij de start van het schooljaar. Ook wordt er in deze school sterker ingezet op bevragingen van de leerlingen met opvolging van de resultaten van deze enquêtes door het

leerlingenparlement (bv. rond kledij, extra afdak voor tijdens de middagpauze, verfraaiing van de speelplaats, en het installeren van een stille ruimte).

## 4.2 EDO experimenteeromgevingen onder het voetlicht

Tijdens de interviews werd gepeild naar veranderingen bij de leerlingen en de school teams die betrokken waren bij leerprocessen of activiteiten waaraan het Djapo traject op een of andere manier heeft kunnen bijdragen. Hieronder geven we een overzicht van de bevindingen per school. Voor elke school illustreren we ook aan de hand van twee samenvattende tabellen hoe de geobserveerde veranderingen indicaties bieden van een EDO-experimenteeromgeving op school en aspecten van EDO vermogens bij de leerlingen (nl. kennis, sleuteldenkprocessen<sup>3</sup>, motivatie en alertheid).

### Basisschool 01 (traject rond afval)

#### *Verandering en leerwinst bij de leerlingen*

In de basisschool die deelnam aan het traject rond afval, bevestigen de leerlingen tijdens de focusgroep dat er in de school de laatste jaren sterker gelet wordt op de manier waarop er met afval wordt omgegaan alsook de manier waarop de leerlingen hierbij betrokken worden. Ze verwijzen onder andere naar de leerlingen van de 3<sup>e</sup> klas die als ‘groene ridders’ instaan voor het ophalen van de groene emmers met biologisch afval in de klassen en het bijvullen van de compostbak die regelmatig wordt leeggehaald door één van de ouders. De leerlingen geven ook aan dat er in het begin veel verkeerde dingen in de compostbak werden gegooid door de leerlingen. Daarom heeft de derde klas, op eigen initiatief, een toneeltje uitgewerkt dat werd opgevoerd voor alle klassen om zo de leerlingen te sensibiliseren over het juiste gebruik en het doel van de compostbak. Volgens de leerlingen heeft dit resultaat opgeleverd. Leerlingen waren ook erg te spreken over de vergroening van de speelplaats en het feit dat ze zelf input konden geven door in groepjes maquettes of tekeningen te maken over hoe hun groene speelplaats er zou kunnen uitzien. Sommige van deze voorstellen zoals de compostbak en een blokhut werden met input van de leerlingen ook effectief gebouwd. Bovendien is men erg enthousiast over het systeem van leerlingenpanels die rond specifieke projecten (bv. schoolfeest, sinterklaasfeest, regels opstellen voor de toiletten, afval...) worden opgezet en waarin telkens een drietal leerlingen van elke klas vanaf het 3<sup>e</sup> leerjaar deel van uitmaken. Deze panels zijn verantwoordelijk voor de planning en uitvoering van het project met nauwe terugkoppeling naar de klassen die ook specifieke projecttaken toebedeeld krijgen zodat zoveel mogelijk leerlingen betrokken worden. Op de vraag naar de veranderingen die de leerlingen bij zichzelf kunnen observeren wordt onder andere verwezen naar verworven kennis en bewustzijn over afval en de milieuproblemen die het met zich meebrengt (bv. hoe verpakkingen bijdragen tot afval en hoe bepaalde producten op een meer milieuvriendelijke manier kunnen verpakt worden, hoelang het duurt vooraleer een kauwgom afgebroken is, ...) alsook over hoe men kan recyclen (afval in de juiste vuilbak gooien, compost maken van biologisch afval, ...) en consuminderen (bv. via hergebruik van papier dat maar op een kant beschreven is). De aandacht voor afval op school heeft volgens de leerlingen ook een effect gehad op hun eigen gedrag, waarbij ze er bijvoorbeeld meer op letten om afval in de juiste vuilbak te gooien of bepaalde dingen zoals papier te hergebruiken. Een aantal leerlingen merkt ook op dat ze nu vaker andere leerlingen er op aanspreken als deze iets in de verkeerde vuilbak gooien of hun ouders als ze bepaalde producten kopen die verpakt zijn in plastic terwijl er gelijkaardige producten zijn met meer milieuvriendelijke verpakking. Tijdens de interviews met de directeur en de leerkracht werd er op gewezen dat de werkvormen vanuit het Djapo traject de leerlingen ook aanzetten om een

<sup>3</sup> "Sleuteldenkprocessen zijn fundamentele denkprocessen die bij elk vraagstuk worden aangesproken in een welbepaalde combinatie of volgorde worden, nl. chronologische ordenen, prioriteiten, classificeren, vragen stellen, verbeelden, voorspellen, beschrijven, criteria opstellen, vergelijken, observeren, brainstormen, verbanden leggen". (Djapo 2022 - De school als oefenplaats, p.14).



eigen mening te vormen en om deze ook onder woorden te brengen en te beargumenteren. Dit was een vaardigheid die de leerlingen die deelnamen aan het interview, wellicht de meer mondige leerlingen, duidelijk onder de knie hadden.

#### *Veranderingen op niveau van de leerkrachten en de school*

Het idee om te werken met leerlingenpanels was reeds aanwezig in de school maar door het Djapo traject wordt er nu nog sterker op ingezet. Deze panels worden opgezet rond specifieke thema's of projecten die de leerlingen, met omkadering van de leerkrachten, op zelfstandige basis uitwerken. In de interviews met zowel leerkrachten, directies als leerlingen wordt aangegeven dat deze vorm van leerlingenparticipatie geleid heeft tot meer realistische voorstellen en initiatieven van de leerlingen. De directeur gaf tijdens het interview bovendien aan dat zij het principe van zelfsturende teams en een oplossingsgericht aanpak die deel uitmaakte van het Djapo traject, en momenteel nog wordt toegepast door de leerlingenpanels, zelf ook gebruikt in het aansturen van haar leerkrachtenteam. Een beperkt aantal leerkrachten blijven nog steeds verder werk maken van de thema's waarrond ze tijdens het Djapo traject een project hadden opgezet. De groen ridders uit de derde klas zijn daar een voorbeeld van.

De respondenten geven wel toe dat ze weinig zicht hebben in de mate waarin de collega leerkrachten de vele werkvormen die tijdens het Djapo traject werden uitgetest nog toepassen in hun lessen. Sommige leerkrachten stelden zich initieel ook eerder kritisch op tijdens het traject maar raakten gaandeweg sterker geïnteresseerd in de didactische aanpak. Men vermoedt wel dat de leerkrachten wat verdrinken in het grote aanbod van werkvormen. Tevens is het milieu en afval de laatste tijd wat op de achtergrond geraakt bij de collega leerkrachten en blijft de verankering van de initiatieven hierrond een aanzienlijke uitdaging. *‘Eenmaal het project gedaan is begint de routine weer. Verankering achteraf blijft een uitdaging’ (leerkracht).*

#### *Bijdrage van Djapo*

Als belangrijke meerwaarde van de Djapo ondersteuning wordt onder andere verwezen naar de actiegerichte aanpak van Djapo en de sterke didactische kennis rond geschikte werkvormen en hun ervaring om met het volledige leerkrachtenteam te werken. Ook het feit dat men voldoende tijd voorziet zonder al te veel strakke deadlines en de fysieke aanwezigheid van de Djapo begeleider worden sterk geapprecieerd. Men geeft ook aan dat de werkvormen die tijdens het traject werden gebruikt sterk resoneren met de didactische aanpak van ‘de beertjes van Maichenbaum’ die de school in ‘de werkplaats’ gebruikt en waar leerlingen met diverse leernoden op een projectmatige manier aan de slag kunnen gaan rond een eigen project (wat ga ik doen?, hoe doen? heb ik een plan? hoe uitvoeren? hoe evalueren? hoe verbeteren? ...). Een belangrijke meerwaarde van deze aanpak is dat het een antwoord biedt op verschillende leernoden en capaciteiten van leerlingen.

*‘Sommige leerlingen die het moeilijker hebben in de klas tonen zich in de projectwerking in de werkplaats juist veel sterker (Leerkracht).’*

Volgens de leerkracht van de werkplaats was het een belangrijke verdienste van het Djapo traject om alle leerkrachten van de school onder te dompelen in deze aanpak via werkvormen die ze tijdens het traject konden inoefenen en vervolgens uitproberen in hun respectievelijke klassen (bv. ecologische voetafdruk, rollenspel om voedselketen te bekijken vanuit perspectief van de boer, winkelier en consument; inleefactiviteit met smileys waarbij leerlingen zich moeten inbeelden hoe een kleedje zich voelt naargelang de verpakking, activiteit om het denken rond oorzaak en gevolg zichtbaar te maken via de tekening van de rups, ...). Voor de leerkrachten van de werkplaats zou het niet mogelijk zou geweest zijn om zonder ondersteuning van Djapo het ganse team in deze manier van werken mee te krijgen. Het valt ook op dat zowel de directeur als de leerkracht zich tijdens het interview vragende partij tonen voor één of andere vorm van opvolging door Djapo na afloop van het traject.



### *Bijdrage van andere factoren*

Belangrijke factoren die hebben bijgedragen aan de resultaten van het traject zijn onder andere de financiële ondersteuning vanuit de gemeente om in te tekenen op het Djapo traject alsook de ondersteunende rol van de directeur en een aantal lopende initiatieven binnen de school die een belangrijk entrypoint vormden voor het Djapo traject. Zo had de school reeds vorming gekregen rond leerlingenparticipatie en waren ze reeds aan de slag met leerlingenpanels. De wens om als school sterker te werken rond milieu was ook gelanceerd vanuit de leerlingenparticipatie. Dit was bovendien een gevolg van het feit dat het thema milieu heel sterk in de media aanwezig was. Zoals hierboven reeds vermeld sloot de aanpak van Djapo goed aan op de aanpak die de school hanteert in 'de werkplaats' en het Djapo traject vormde dan ook een opportuniteit om het brede leerkrachten team met deze aanpak te laten kennismaken en hen te inspireren om elementen ervan ook toe te passen in hun eigen lespraktijk.

### *Indicaties van een EDO experimenteeromgeving en aspecten van EDO vermogens*

| EDO experimenteeromgeving                                      | Voorbeelden van elementen van een EDO experimenteeromgeving                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • 1) leren van maatschappelijke vraagstukken:                  | • Leerlingen leren over afval in de lokale (school & buurt) en bredere maatschappelijke context (oorzaken, gevolgen voor milieu) en onderzoeken van mogelijke antwoorden.                                                                                                                                                                                                                                        |
| • 2) leren door te doen:                                       | • Leerkrachten die zelf de controle loslaten om leerlingen hun eigen projecten en initiatieven laten uitvoeren en hierbij eerder omkadering en ondersteuning bieden. (bv. leerlingen blokhut laten maken als initiatief dat vanuit de leerlingen werd voorgesteld in kader van vergroening van de speelplaats). Leerlingen van de 3e klas die als 'groene ridders' organisch afval ophalen en compostbak vullen, |
| • 3) leren door actiegericht te denken                         | • Projecten van A-Z uitvoeren vanuit de leerlingen panels (bv. rommelmarkt tijdens schoolfeest)/toneel correct gebruik compostbak                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| • 4) leren door in interactie te gaan met andere perspectieven | • Projecten worden met input van de verschillende klassen door leerlingen panels uitgewerkt, (richtlijnen gebruik toiletten, groene school, ...)                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| • 5) leren door het denken zichtbaar te maken                  | • Ontwerp groene school in groepen uitwerken en ideeën worden via maquettes en tekeningen gevisualiseerd,                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |



| Aspecten van EDO vermogens | Voorbeelden bij de leerlingen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Kennis                   | • Indicaties van bredere kennis rond afval, recycleren, consuminderen, het belang van sorteren en hergebruik van materiaal.                                                                                                                                                                                                                                   |
| • Sleuteldenkprocessen     | • Oplossingsgerichte projecten, bv. toneelstuk om te sensibiliseren rond verkeerd gebruik van compostbak. Leerlingen die als 'groene ridders' organisch afval ophalen en compostbak vullen, toneelstuk uitwerken en uitvoeren om andere leerlingen te sensibiliseren rond correct gebruik van de compostbak, blokhut maken als onderdeel van vergroening, ... |
| • Motivatie                | • Leerlingen enthousiast en vragende partij voor nog meer leerlingenpanels rond verschillende thema's                                                                                                                                                                                                                                                         |
| • Alertheid                | • Leerlingen spreken andere leerlingen en ouders aan wanneer men iets doet dat niet duurzaam is (bv. afval in verkeerde vuilbak, aankoop van bepaalde producten met onnodig veel verpakking)                                                                                                                                                                  |

## **Basisschool 02 (Outdoor education & leerlingenraad)**

### *Verandering en leerwinst bij de leerlingen*

In de basisschool die betrokken was in een traject rond outdoor education en het versterken van de leerlingenraad, bevestigen de leerlingen tijdens de focusgroep dat ze hebben opgemerkt dat de klassen van het 2<sup>e</sup> en het 4<sup>e</sup> leerjaar vaker buiten les krijgen. Het gaat dan vooral over de klassen van

de twee leerkrachten die ook trekkers waren tijdens het Djapo traject rond outdoor education. Volgens de leerlingen van het 6<sup>e</sup> leerjaar is het buiten leskrijgen eerder nog beperkt en geven als voorbeeld een activiteit rond taal waarbij ze buiten op zoek moesten gaan naar de woordjes van een gedicht. Leerlingen uit het vijfde leerjaar waren wel enthousiast over de vele uitstappen die er werden georganiseerd en het feit dat de leerlingen langer mogen buiten spelen als ze goed gewerkt hebben. Over het algemeen zijn de leerlingen er enthousiast over om buiten les te krijgen. Eén leerling merkt wel voorzichtig op dat ze de buitenactiviteiten enkel leuk vindt als het warm weer is. Leerlingen tonen zich ook algemeen positief over de vergroening van de speelplaats (meer heuvels, bomen en speeltuigen), hoe de school omgaat met afval (bv. vuilbakken om afval te sorteren) en hoe er over afval wordt geleerd (bv. workshop rond afval en natuur, uitstappen naar de kringloopwinkel om materiaal te zoeken voor de modderkeuken, en meewerken in een naburig natuurreserveaat). Leerlingen observeren ook een positieve evolutie in de manier waarop zij de laatste jaren sterker betrokken worden in de leerlingenraad. Men is vooral enthousiast over het feit dat ze via de leerlingenraad nu zelf dingen mogen doen terwijl ze vroeger enkele hun mening mochten zeggen. Zo waren de leerlingen heel fier over de modderkeuken die op initiatief van de leerlingenraad werd gebouwd op de speelplaats en een initiatief was van de leerlingenraad. Leerlingen konden in groepjes zelf ontwerpvoorstellen uittekenen en moesten zelf nadenken hoe ze deze op een zo duurzaam mogelijke manier konden bouwen, o.a. deels met tweedehands materiaal vanuit de kringloop winkel en met de technische hulp van een van de ouders. Leerlingen vinden het fijn dat de modderkeuken nu vooral gebruikt wordt door de leuters en het 1<sup>e</sup> tot het 3<sup>e</sup> leerjaar waardoor de oudere leerlingen iets meer ruimte hebben op de speelplaats. Het rondslingeren van de ‘kookspullen’ vanuit de keuken is wel een uitdaging en de leerlingenraad denkt momenteel na over mogelijke oplossingen zoals het opzetten van een opberghuisje waar alle losse spulletjes en speelgoed kan opgeborgen worden tussenin de speeltijden.

#### *Veranderingen op niveau van de leerkrachten en de school*

Tijdens de interviews met zowel de leerkrachten, de directie als de leerlingen wordt aangegeven dat een aantal leerkrachten (vooral de trekkers van het traject) nog steeds aan de slag gaan met de inzichten en werkvormen vanuit het Djapo traject rond outdoor education (bv. loopdictee; woordestafettes; constructies bouwen in het kader van STEM). Bovendien wordt volgens de respondenten ook vaker gebruik gemaakt van de schoolgebouwen om ook bij slecht weer buiten de klas les te geven. Alle leerkrachten werden in deze school bovendien lesvrij gemaakt (tijdens het lesuur muzische vorming) om zelf nieuwe werkvormen rond outdoor education uit te werken die vervolgens voor het volledige leerkrachtenteam toegankelijk werden gemaakt via de SharePoint van de school. Op die manier is het gemakkelijker voor leerkrachten om werkvormen die goed gewerkt hebben onder mekaar uit te wisselen. Op de speelplaats werden bovendien verhoogjes en bankjes aangebracht die toelaten om met de klas bij goed weer buiten les te geven. Met betrekking tot de versterking van de leerlingenraad, wordt opgemerkt dat het motiverend is voor de leerkrachten om te zien dat de leerlingen enthousiast zijn over de leerlingenpanels en de projecten die ze uitvoeren. Hierdoor is het ook makkelijker om de leerkrachten gemotiveerd te krijgen om mee ondersteuning te bieden bij de projecten die de leerlingenpanels ondernemen.

Zoals bij de andere basisschool is de verankering van de resultaten van het traject ook in deze school een uitdaging. Tijdens de interviews wordt verwezen naar meerdere uitdagingen die zulke verankering bemoeilijken. Voorbeelden hiervan zijn het gebrek aan tijd omwille van lerarentekort of wegens andere ‘concurrerende’ thema’s zoals taalbeleid of ICT waaraan meer prioriteit wordt gegeven omwille van een expliciete link met het leerplan. Hierdoor is er momenteel ook geen werkgroep meer rond outdoor education waardoor er ook geen nieuwe initiatieven meer worden genomen naar het bredere leerkrachten team om zo ook de leerkrachten mee te krijgen die het nog steeds ervaren als extra werk. Ook het feit dat de outdoor activiteiten soms leiden tot meer vuil in de gebouwen en dat de ouders soms klagen omdat hun kinderen vuil thuis komen zijn bijkomende drempels. Leerkrachten

waren ook nog zoekende naar manieren om nog meer leerlingen te betrekken bij de leerlingenraad. Mede omwille van deze verschillende drempels geven de respondenten aan dat een zekere follow-up vanuit Djapo na afloop van het traject welkom zou zijn.

#### *Bijdrage van Djapo*

Wat betreft de bijdrage van Djapo wordt verwezen naar het belang van de begeleiding van het volledige proces waarbij het volledige leerkrachten team en de directie actief betrokken werd bij het uitwerken van een gedeelde visie rond outdoor education, en het uitwerken van een plan van aanpak om toe te werken naar deze visie, en het mee aan de kar trekken bij het uitvoeren en het opvolgen van de geplande activiteiten. Dit gebeurde volgens de respondenten op een democratische manier van werken waarbij aan de hand van o.a. post-its en mindmaps de verschillende perspectieven en het denken van de groep kon gevisualiseerd worden. De brede didactische kennis en praktische werkvormen van de begeleiding werden ook als een belangrijke meerwaarde gezien. Hierdoor raakten leerkrachten, die outdoor education aanvankelijk als extra werk beschouwden, gemotiveerd om meer actief deel te nemen aan het traject. Bovendien werd ook de fysieke aanwezigheid en de niet-belerende aanpak van de Djapo begeleider die ook kon deelnemen aan een personeelsvergadering en een studiedag gezien als belangrijke motiverende factoren voor het team.

Als mogelijk aandachtspunt verwijzen de leerkrachten naar het feit dat het volledige proces waarbij er initieel veel aandacht gaat naar het uitwerken van de visie van het traject, voor sommige leerkrachten als te lang wordt ervaren. Sommige leerkrachten zijn meer voorstander voor goede voorbeelden waar ze dan zelf mee aan de slag kunnen en zelf kunnen aanpassen binnen hun eigen lespraktijk. Om het bredere team mee te krijgen kan het dan ook nuttig zijn om in de begeleiding een sterkere balans te zoeken tussen enerzijds het aanbieden van goed uitgewerkte praktijkvoorbeelden en anderzijds de mogelijkheid geven aan de leerkrachten om zelf dingen uit te werken.

#### *Bijdrage van andere factoren*

Wat betreft andere bevorderende factoren die hebben kunnen bijdragen tot het traject, kan verwezen worden naar de aanwezigheid van een gemotiveerde trekkersgroep waarin de directeur ook een belangrijke motiverende en soms sturende rol in opnam. Daarnaast kon het traject voortbouwen op de aanwezige voorkennis rond outdoor education die reeds in de school was opgebouwd via een eerdere MOS workshop en een studiebezoek aan een andere school. Bovendien past outdoor education in het OVSG leerplan dat sterk focust op 'geïntegreerd leren' en was er de mogelijkheid om met financiële ondersteuning vanuit de stad Knokke, het vergroeningstraject van de speelplaats in het kader van MOS, te koppelen aan een door Djapo begeleid outdoor education traject.

#### *Indicaties van een EDO experimenteeromgeving en aspecten van EDO vermogens*

| EDO experimenteeromgeving                                      | Voorbeelden van elementen van een EDO experimenteeromgeving                                                            |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • 1) leren van maatschappelijke vraagstukken:                  | • Circulaire economie,                                                                                                 |
| • 2) leren door te doen:                                       | • Leerlingen voeren eigen projecten uit via leerlingenraad (bv. modderkeuken, opberghuisje voor speelgoed)             |
| • 3) leren door actiegericht te denken                         | • Leerlingen moeten zelf uitzoeken wat ze willen doen, hoe, wat nodig, welke ondersteuning hebben ze nodig, ..         |
| • 4) leren door in interactie te gaan met andere perspectieven | • Sterkere participatie via vernieuwde leerlingenraad waarbij leerlingen nu zelf bepaalde voorstellen kunnen uitwerken |
| • 5) leren door het denken zichtbaar te maken                  | • Schetsen maken van modderkeuken in groepjes                                                                          |



| Aspecten van EDO vermogens | Voorbeelden bij de leerlingen                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Kennis                   | • Geleerd over afval (bezoek kringloopwinkel, gebruik 2 <sup>e</sup> hands materiaal modderkeuken, sorteren van afval), natuurlijke omgeving (bv. dat je bereklauw kan gebruiken tegen brandwonden, hoe lang het duurt vooraleer kauwgum afbreekt in de natuur).                            |
| • Sleuteldenkprocessen     | • Leerlingen leren eigen projecten volledig uit te werken en moeten oplossingen zoeken als iets niet werkt zoals gepland, bv. nadenken over beheer van de modderkeuken omwille van rondslingerende kookspullen op de speelplaats (opberghuisje naar voorgeschoven als mogelijke oplossing). |
| • Motivatie                | • Enthousiast over vernieuwde leerlingenraad. Vragende partij voor meer vergaderingen van de leerlingenraad.                                                                                                                                                                                |
| • Alertheid                | • Meer aandacht voor de natuurlijke omgeving in de school (enthousiast over het feit dat er meer natuur is, meer heuvels, meer bomen, meer speeldingen). Meer alert voor rondslingerend speelgoed op de speelplaats. Meer alert voor afval en het gebruik van de vuilbakken.                |

## Secundaire school 01 (Traject School4rights –Kinderrechten)

### *Verandering en leerwinst bij de leerlingen*

In de secundaire school waar een traject rond School 4 Rights - kinderrechten liep, wijzen de leerlingen tijdens het focusgroepgesprek op een aantal belangrijke veranderingen met betrekking tot leerlingenparticipatie via een leerlingenparlement. Leerlingen hebben het gevoeld dat ze sinds het Djapo traject meer inspraak hebben gekregen over ‘serieuzere’ onderwerpen zoals bv. menstruatiearmoede en afspraken rond kledij waarrond ze vaker kunnen samenzitten met de directie en zelf voorstellen kunnen aanbrengen. Door de enquêtes bij de leerlingen die in het kader van het Djapo traject werden georganiseerd, zijn er ook meer leerlingen geïnteresseerd geraakt in het leerlingenparlement waardoor er nu ook meer leerlingen deel van uitmaken en leerlingen in het algemeen vaker hun vragen of bezorgdheden durven te melden bij het leerlingenparlement. Ook de werkvormen die tijdens het Djapo traject werden gebruikt vindt men nuttig om meerdere perspectieven aan bod te laten komen tijdens gesprekken met leerlingen en leerkrachten en directie. Het werken met dobbelstenen, kaartjes en het visualiseren van de ideeën en argumenten zorgde er bijvoorbeeld voor dat iedereen de nodige gespreksruimte krijgt, dat zulke gesprekken op een meer gestructureerde manier kunnen verlopen, en dat bepaalde argumenten van leerkrachten ook door de studenten konden weerlegd worden. De leerlingen gaven tijdens de focusgroep ook aan dat ze door deze aanpak op een meer open manier luisteren naar de argumenten van de school en zelf meer moeite doen om trachten te begrijpen waarom de school bepaalde zaken voorstelt. Dit helpt hen om vervolgens zelf te bepalen of ze een bepaald voorstel al of niet (kunnen) aanvaarden. Leerlingen vragen nu ook meer uitleg als ze een negatief antwoord krijgen op een voorstel vanuit het leerlingenparlement en gaan ook meer in discussie hierover. Het voorbeeld werd gegeven van hoogoplopende discussies over de richtlijnen rond kledij op school. Toen de directie aan het leerlingenparlement vroeg om zelf een voorstel uit te werken voor richtlijnen rond dit punt, ontdekten de leerlingen dat dit geen eenvoudige taak was en dat de oorspronkelijke richtlijnen van de school eigenlijk nog niet zo slecht doordacht waren. De oorspronkelijke richtlijnen bleven behouden en er is nu minder misnoegdheid over de kledijregels onder de leerlingen.

### *Veranderingen op niveau van de leerkrachten en de school*

Zowel de directie als de leerkracht die een trekkende kracht was binnen het Djapo-traject geven aan dat er een sterker bewustzijn is gegroeid bij het leerkrachtenteam rond de rechtenbenadering, die een belangrijk principe vormt binnen de visie van de school. Dit bewustzijn vertaalt zich in initiatieven zoals een actief leerlingenparlement dat geleid heeft tot een versterkte

leerlingenparticipatie (wat bevestigd werd tijdens het gesprek met de leerlingen) en de oprichting van een ‘School for Rights’-team. Dit team ziet toe op de verdere operationalisering van de rechtenbenadering en het versterken van het draagvlak hiervoor bij de collega-leerkrachten. Hiertoe worden bevragingen georganiseerd bij de leerkrachten en de leerlingen en resultaten worden teruggekoppeld tijdens personeelsvergaderingen. Ook de leerlingenbegeleiding wordt nu sterker vanuit een rechtenbenadering vorm gegeven door het meer expliciet benoemen van doelstellingen en verwezenlijkingen m.b.t. kinderrechten in hun werking. De werkgroep organiseert workshops voor het leerkrachten team (bv. over hoe verbinding maken met je leerlingen) wordt er nagedacht over verschillende activiteiten rond diversiteit, rap cultuur, poëzie café of omgaan met moeilijke thema’s in de klas.

Tegelijk wordt er tijdens het interview met de directie en de leerkracht op gewezen dat een sterkere verankering van de rechtenbenadering en de doorsijpeling ervan tot in de lespraktijk van de leerkrachten nog in ontwikkeling is.

*Gedurende 3 jaar al heel veel gedaan maar we zijn er nog niet. Nu moet het verankerd worden, maar op drie jaar kan dat nog niet. Vooraleer het bij de leerkrachten geraakt en leerlingen, dat heeft tijd nodig. (leerkracht)*

*School zit op het scharnierpunt – het is nog te kort. Drie jaar is heel kort en dat is logisch. Geen echt effect op eigen werking of die van de school. Je ziet daar kiemen van maar niet onverwacht dat het nog niet zichtbaar is. Het is echt beloftevol. Het is nog niet af. En dat gaat nooit af zijn. Het mag nooit het gevoel geven dat we er zijn. Diploma mag niet het einde zijn. (directie)*

Belangrijke drempels hierbij zijn onder andere de regelmatige personeelsswissels zowel bij de directie als bij de leerkrachten en de jaarlijks nieuwe lichter van studenten die telkens opnieuw moeten meegekregen worden in het verhaal. Ook de vernieuwing van de leden van de ‘School for Rights’ werkgroep is een aanzienlijke uitdaging.

#### *Bijdrage Djapo*

Respondenten geven aan dat het Djapo traject gewerkt heeft als een katalysator om het school team en de leerlingen meer bewust te maken van de link tussen bestaande elementen van het onderwijsproject (bv. rond leerling begeleiding en leerlingen participatie) en kinderrechten. De sterke aansluiting van de visie en de doelstellingen van het traject met de bestaande aanpak van de school rond het welbevinden van de leerlingen was volgens de respondenten een bevorderende factor om zowel de directie als de leerkrachten mee te krijgen. Djapo’s aanpak, gericht op laagdrempeligheid, onderzoekend leren, samenwerking en het gebruik van activerende werkvormen werd goed onthaald door de directie en een meerderheid van de leerkrachten. Een aantal leerkrachten voelde zich minder comfortabel met de gebruikte werkvormen (bv. werken met kaartjes en tekeningen) en zijn ook gaandeweg van het traject afgehaakt. De werkvormen vond wel ingang bij een enthousiaste trekkersgroep die initieel een 10-tal leerkrachten telde en een sterke basis vormde om met een bredere groep van leerkrachten toe te werken naar observeerbare veranderingen rond het implementeren van de rechtenbenadering. De continue begeleiding en ondersteuning versterkte de werkgroep en bevorderde een gevoel van eigenaarschap en betrokkenheid bij het team.

*Djapo stelt zich heel goed open op, inwerken in de school, ze luisteren veel en zoeken veel, laten mensen zelf nadenken. Dat werkt ontwapenend. Gevoel van samen te zoeken naar iets stralen ze heel goed uit. Laagdrempelig, open, niet op te leggen, proces aansturen en zorgen dat het eruit komt. Ik hoop nu dat de groep sterk genoeg is om werk verder te zetten. (Directie)*

Voorts werd er ook verwezen naar de wetenschappelijke onderbouwing van Djapo’s aanpak die volgens de respondenten het vertrouwen in het traject en de boodschap ervan naar de leerkrachten heeft versterkt. Algemeen is er wel de vraag naar verdere opvolging na afloop van het traject. Een aantal opties worden hier naar voor geschoven waaronder een eindvergadering op het einde van het

traject om mogelijkheden voor verdere opvolging en ondersteuning te bespreken alsook iemand vanuit de ‘School for Rights’ werkgroep als liaison aanduiden die in contact kan blijven met Djapo.

#### *Bijdrage van andere factoren*

Belangrijke randfactoren die hebben kunnen bijdragen aan het succes van het School for Rights traject waren onder andere de sterke bestaande aandacht binnen de visie van de school voor leerlingenwelzijn en -participatie. De stappen die de school hierrond reeds had gezet (bv. de actieve en professionele werking rond leerlingbegeleiding) vormden een belangrijk entrypoint of aanknopingspunt voor de Djapo ondersteuning die toeliet om deze bestaande initiatieven te versterken. Daarnaast waren ook de steun van de directies van de twee scholen vanuit de scholengroep alsook de actieve inzet van de werkgroep en het sterke engagement van het leerlingenparlement belangrijke bevorderende factoren.

#### *Indicaties van een EDO experimenteeromgeving en aspecten van EDO vermogens*

| EDO experimenteeromgeving                                      | Voorbeelden van elementen van een EDO experimenteeromgeving                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • 1) leren van maatschappelijke vraagstukken:                  | • Omgaan met culturele diversiteit, racisme, welbevinden van de leerlingen                                                                                                                                                                                                                 |
| • 2) leren door te doen:                                       | • Voorstel van leerlingenparlement rond cultuur: personen in de picture zetten zoals Martin Luther King (vrede, ...) PPT gemaakt; voorstellen aan de leerlingen en het beleidsteam en alle leerlingen kunnen daar vragen rond stellen.                                                     |
| • 3) leren door actiegericht te denken                         | • Leerlingen worden gevraagd om zelf een voorstel uit te werken voor een beleid/afsprakenkader m.b.t. kledij op school. Schoolreglement formuleren in dialoog met schoolbeleid                                                                                                             |
| • 4) leren door in interactie te gaan met andere perspectieven | • Bevraging van de leerlingen via enquête, gevolgd door prioritering door leerlingenparlement van de belangrijkste issues die dienden aangepakt te worden.<br>• Werken met dobbelstenen en kaartjes om iedereen aan het woord te laten en om argumenten te visualiseren tijdens discussies |
| • 5) leren door het denken zichtbaar te maken                  | • Werkvormen zoals droomschool tekenen en in groepjes bespreken, uitdrukken in kleuren hoe je je voelt). Sommige leerkrachten proberen deze werkvormen ook uit bij eigen leerlingen.                                                                                                       |



| Aspecten van EDO vermogens | Voorbeelden bij de leerlingen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kennis                     | Historische rolmodellen, democratie, mensenrechten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Sleuteldenkprocessen       | Overleg en acties uitwerken met leerkrachten, directie en leerlingen (bv. voorstel voor afspraken rond kledij op school)<br>Leerlingen luisteren op een meer open manier naar de argumenten van de school en doen zelf meer moeite om trachten te begrijpen waarom de school bepaalde zaken voorstelt, en kunnen situaties/beslissingen beter kritisch in vraag stellen. |
| Motivatie                  | Meer interesse van leerlingen om deel uit te maken van leerlingenparlement en om bezorgdheden of issues aan te brengen. Voorstellen maken, ook door leerlingen die geen deel uitmaken van het leerlingenparlement maar zich er door laten vertegenwoordigen, en verdergaan in het beargumenteren van hun voorstellen.                                                    |
| Alertheid                  | Leerlingen vragen nu meer uitleg als ze een negatief antwoord krijgen op een voorstel vanuit het leerlingenparlement en gaan ook meer in discussie hierover.<br>Sterkere alertheid voor bezorgdheden van de leerlingen via leerlingenparlement.                                                                                                                          |

### **Secundaire school 02 (traject rond afval)**

#### *Veranderingen op niveau van de leerkrachten en de school*

Het interview met leerkrachten en directie in deze school is anders dan de vorige scholen in die zin dat slechts 1 leerkracht actief betrokken was geweest bij het traject. De ‘trekkracht’ van het project was een leerkracht die in de tussentijd overleden is. De andere gespreksleden zijn pas later in dienst getreden. Deze situatie, ondanks haar beperkingen, biedt dus wel een uitgesproken kans om de duurzaamheid van de trajecten en hun impact over veranderingen bij het personeel heen, in kaart te brengen. Aangezien het traject al enkele jaren geleden plaatsvond, is het niet langer mogelijk om leerlingen te spreken die hierbij betrokken waren. De interviews met de leerkrachten en de directie



bieden wel inzicht in de mate waarin bepaalde inzichten vanuit het Djapo traject volgens de respondenten nog worden gebruikt in activiteiten met de leerlingen.

Een eerste opvallende bevinding is dat de personeelsleden die niet betrokken waren bij het Djapo traject weinig weten over Djapo, of over het concrete werk dat op hun school gebeurd is. Er was dus weinig procesmatige overdracht geweest (denk daarbij aan verslagen, documenten, ...). Er was wel een artikel geschreven ([Iedereen aan hetzelfde zeel | Fost Plus](#)) en daar wordt wel naar verwezen dat dit was verschenen, maar niet inhoudelijk (bijvoorbeeld de naam “Fost Plus” kwam niet aan bod in het gesprek en deed ook geen belletje rinkelen).

Er wordt wel verwezen naar ‘operatie proper’ waarbij leerlingen problemen rond afval in de buurt op onderzoek moesten gaan als deel van een project van de stad Kortrijk. Deze actie wordt nog jaarlijks georganiseerd en de school is ermee begonnen als deel van het Djapo traject. Er werden ook nieuwe afspraken gemaakt rond het werken met de afvalbakken en werd een doorgedreven schoolbeleid rond afval uitgewerkt, waaronder ook het schoonmaakpersoneel hun schouders zetten, dat met pictogrammen op een visuele manier kenbaar kon worden gemaakt. Ook stimuleert de school nog steeds het gebruik van brooddozen en hervulbare drinkflessen, en het drinken van kraantjeswater om op die manier het afvalprobleem op school aan te pakken terwijl ze de leerlingen hierrond tegelijkertijd sensibiliseert. Er is ook een werkgroep rond afval opgericht die deze initiatieven verder vormgeeft. Bij reflectie op al deze verwezenlijkingen in de nasleep van het traject rond afval, worden de veranderingen op de school duidelijk voor het gespreksteam.

#### *Bijdrage Djapo*

De activerende werkvormen, en de aandacht van Djapo voor systeemdenken, out of the box denken en projectwerken, worden aangehaald als een grote bijdrage aan hoe de school de afval en duurzaamheidsthematieken benadert. Deze methodieken en benaderingen worden nog steeds toegepast en ook de leerkrachten die niet bij het traject waren, weten dat de oorsprong ervan bij Djapo ligt. Dit zijn de ‘zaadjes’ die toen geplant zijn, zoals de directie en leerkrachten dit verwoorden. Er is immers nooit een plenair Djapo aanbod geweest voor alle leerkrachten en deze methodieken zijn onderling aan mekaar doorgegeven.

Verder organiseert de school “een dag van ...” (bijvoorbeeld verkiezingen), en dan krijgt elke leerkracht een week tijd om rond dit thema iets te doen. Hiervoor wordt vaak Djapo materiaal ingezet.

#### *Bijdrage van andere factoren*

Er wordt aangegeven dat de activerende werkvormen die tijdens het traject werden gebruikt zeer inspirerend waren en goed pasten bij de visie van de school als ‘doe-school’. Het Djapo materiaal dat gebruikt wordt (zoals tijdens de themaweken) is erg actueel en dat zorgt ervoor dat dit goed aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, en de leerkracht ontzorgt om zelf betrouwbare informatie te moeten gaan vinden. De wetenschappelijke onderbouwing wordt hierin ook gewaardeerd.

De trekkersrol van de wijlen collega wordt eveneens in de verf gezet als bijdragende factor. Deze rol is nu overgenomen door de werkgroep rond afval. Er moet wel bij gezegd worden dat lidmaatschap tot een of twee werkgroepen verplicht is voor leerkrachten (in lijn met anciënniteit), waardoor lidmaatschap niet automatisch gelijk staat met een intrinsieke motivatie om rond afval te werken.

#### *Indicaties van een EDO experimenteeromgeving*

| EDO experimenteeromgeving                                      | Voorbeelden van elementen van een EDO experimenteeromgeving                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • 1) leren van maatschappelijke vraagstukken:                  | • Afval en duurzaamheid                                                                                                                                                                       |
| • 2) leren door te doen:                                       | • Een jaarlijkse actie met de naam “Operatie Proper” in samenwerking met de stad Kortrijk waarbij leerlingen onderzoek doen rond afval in de buurt. Sorteren van afval in de afvalbakken...?  |
| • 3) leren door actiegericht te denken                         | • Tijdens een themaweek rond ‘de dag van de ....’ Gaat er aandacht naar telkens een ander actueel thema en wordt de link gelegd naar de leefwereld en mogelijkheden tot actie van de kinderen |
| • 4) leren door in interactie te gaan met andere perspectieven | • Met enkele collega’s een doorgedreven beleid uitgewerkt, onderhoudsteam is mee                                                                                                              |
| • 5) leren door het denken zichtbaar te maken                  | • Het afvalbeleid maakt gebruik van pictogrammen die aanzetten tot reflectief denken over afval en hoe er mee om te gaan.                                                                     |

### 4.3 Analyse van de causale assumpties in de ToC van het Djapo programma

Op basis van de bevindingen uit de hierboven beschreven casussen proberen we in deze sectie een antwoord te formuleren op de volgende evaluatievraag: *In welke mate verwerven kinderen en jongeren vaardigheden, kennis, motivatie en alertheid om bewuste keuzes te maken wanneer hun leerkrachten principes van EDO toepassen? Is er een verschil in impact wanneer zij specifieke leernoden hebben? Welke factoren spelen een rol?*

De bevindingen vanuit de vier casussen tonen aan dat de scholen, mede dankzij de ondersteuning van Djapo, erin geslaagd zijn om stappen te zetten in het vormgeven van elementen van een EDO experimenteeromgeving gericht op een specifiek doel van het bredere educatief project, o.a. het versterken van leerlingenparticipatie, het stimuleren van outdoor education of het oplossingsgericht leren over afval. Zoals wordt aangetoond in de samenvattende tabellen in het voorgaande hoofdstuk kunnen we in de scholen voorbeelden waarnemen van praktijken die indicaties bieden van de operationalisering van de verschillende dimensies van een EDO experimenteeromgeving, namelijk leren van maatschappelijke vraagstukken, leren door te doen, leren door actiegericht te denken, leren door in interactie te gaan met andere perspectieven en leren door het denken zichtbaar te maken. De operationele verankering alsook de doorsijpeling naar de lespraktijk van het bredere leerkrachten team blijft een aanzienlijke uitdaging. Tegelijk is het bemoedigend om vast te stellen dat de investering in zulke EDO experimenteeromgeving wel degelijk kan lonen in termen van leerwinst bij de leerlingen. In drie van de vier scholen konden er immers voorbeelden van veranderingen geoogst worden die indicaties bieden dat leerlingen binnen de EDO experimenteeromgeving zich rond een aantal EDO vermogens hebben kunnen versterken of deze minsten hebben kunnen inoefenen. Het gaat dan om opgedane kennis rond de maatschappelijke vraagstukken die werden behandeld alsook om bepaalde EDO vaardigheden en alertheid en motivatie om actie te ondernemen. Gezien de beperkte steekproef, laat de evaluatie weliswaar niet toe om sterke uitspraken te doen over de mate waarin deze veranderingen kunnen doorgetrokken worden naar de bredere populatie van de leerlingen. In tenminste één school zijn er echter duidelijke indicaties van een verhoogde perceptie van inspraak onder een bredere populatie leerlingen. De bevindingen spreken weliswaar de twee eerste causale assumpties (zie onderstaande box) vanuit de veranderingstheorie niet tegen en bieden dus een aanzet tot een body of evidence die doorheen het verdere verloop van het programma kan aangevuld worden met (bewijs)materiaal vanuit de monitoring data.



### ***Causale assumpties***

- Wanneer schoolteams en directie zorgen voor voldoende leerkansen en een kwaliteitsvolle EDO/WBE leeromgeving die inzet op kennis, vaardigheden, motivatie en alertheid, zullen leerlingen zich betrokken voelen bij en beter voorbereid zijn op persoonlijke en maatschappelijke uitdagingen van vandaag en morgen.
- Wanneer een kind of jongere beschikt over voldoende kennis, vaardigheden, motivatie en alertheid m.b.t. EDO/WBE zal het hiernaar handelen

De vier casussen bieden ook inzichten over de factoren die het tot stand komen van elementen van een EDO experimenteeromgeving op school hebben kunnen bevorderen. Hiertoe behoort onder andere de sterke actiegerichte en niet belerende aanpak binnen de Djapo trajecten die sterk op maat van de specifieke behoeften van de school en met betrokkenheid van het volledige leerkrachtenteam, de directie en de leerlingen op een planmatige manier worden vormgegeven. De brede didactische kennis van de begeleiders en de diverse activerende werkvormen werden ook gezien als een belangrijke meerwaarde. Andere belangrijke randvoorwaarden waren de steun en in sommige gevallen de aansturing vanuit de directies alsook de aanwezigheid van een zekere ervaring met WBE of EDO gerelateerde initiatieven die de school wil versterken en uitbouwen en waarvoor een EDO experimenteeromgeving een meerwaarde kan betekenen. Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van een actieve trekkersgroep alsook de aanwezigheid van financiële steun bijvoorbeeld vanuit de gemeente. Ook bevorderend is het enthousiasme en de leerwinst die leerkrachten opmerken bij de leerlingen.

Belemmerende factoren die we identificeren op schoolniveau zijn ten eerste de vele personeelsswissels, die inhoudelijke en methodiekoverdracht bemoeilijken, en dit wordt versterkt door het grote aantal zij-instromers die Djapo en de methodieken vaak nog niet kennen. Ten tweede zien we dat activerende werkvormen, door de atypische manier van lesgeven die ermee gepaard gaat, bij een deel van het lerarencorps niet aanslaat en daardoor een grotere draagkracht van de trekkersgroep vereist om alsnog deze leerkrachten te overtuigen ofwel om te compenseren met extra engagement. Tot slot is er de uitdaging van snelgroeiende schoolpopulaties, soms met een verdubbeling van het aantal leerlingen over drie jaar, waardoor er extra druk komt te liggen op de leerkrachten op vlak van kwaliteitsbewaking in het creëren van een EDO experimenteeromgeving en de overdracht van EDO vermogens. Financiële druk zorgt ervoor dat scholen heel bewust hun keuzes en prioriteiten moeten scherpstellen, en waar mogelijk kiezen scholen er soms voor om bepaalde workshops nu zelf te geven in plaats van uit te besteden aan Djapo. Praktische zaken, zoals werkuren van het secretariaatspersoneel die niet stroken met de uren van de workshops, zorgen er soms voor dat gemotiveerde personeelsleden niet kunnen deelnemen. Bredere dynamieken in het onderwijslandschap, met name de hervormingen rond competenties, namen veel tijd en aandacht van schoolteams in beslag waardoor de tijd en motivatie om workshops of trajecten op school te organiseren afnam.

Samen zorgen deze factoren ervoor dat het ontwikkelen van een EDO experimenteeromgeving op school bemoeilijkt wordt, waardoor het (laten) verwerven van EDO vermogens onder de schoolpopulatie ook belemmerd wordt.

Tot slot bespreken we de analyse over de mate waarin EDO verwezenlijkingen verschillen onder leerlingen met speciale leernoden t.o.v. de bredere schoolpopulatie. In de eerste plaats benoemen leerkrachten (en ook student-leerkrachten – zie hoofdstuk rond lerarenopleiding) de positieve impact van de activerende werkvormen op leerlingen met een anderstalige achtergrond. Het werken in kleinere groepen, en het gebruiken van niet-tekstuele elementen (foto's, pictogrammen, ...) moedigt de kinderen en leerlingen aan om actiever deel te nemen dan in de gebruikelijke grotere klasgroep.

De activerende werkvormen zijn in deze zin laagdrempelig. Als we anderstaligheid breder doortrekken naar ‘diversiteit’, zien we dat EDO toepassingen het reflecteren en concreet maken van diversiteit onder de leerlingen stimuleert. Ook hier zien we dat kinderen met buitenlandse achtergronden actief ingaan op de kansen die door EDO toepassingen gecreëerd worden om hun kennis en bekendheid met andere contexten te tonen in de klas. Het leren van maatschappelijke vraagstukken en het leren door in interactie te gaan met andere perspectieven, komen hierin sterk naar voren. Deze bevindingen worden ook bevestigd door interne monitoring data over het traject in de secundaire school 02: OKAN leerlingen konden daar deelnemen in het maken en bespreken van fotoreportages op school. De data verwijzen tevens naar de leernoden van sterkere klassen die beantwoord werden in de activerende werkvormen door hen uit te dagen om de informatie te analyseren en te synthetiseren. In andere scholen wordt het effect van outdoor education op leerlingen aangehaald met een grote behoefte om te bewegen. Het kunnen buiten leren zorgt ervoor dat deze leerlingen meer mogelijkheid hebben om te bewegen en daardoor gemakkelijker aan leren toekomen.

## 5 | Invloed binnen de lerarenopleiding

Dit hoofdstuk behandelt de volgende evaluatievraag: *Klopt de assumptie dat we via een aanbod voor student-leerkrachten ook: 1) lerarenopleiders stimuleren om EDO-elementen op te nemen in hun eigen lessen? 2) onderzoekers stimuleren om nieuwe kaders en methodes rond EDO te ontwikkelen? 3) Zijn er nog andere effecten?*

### *Een divers maatgericht aanbod*

Het educatief aanbod voor de lerarenopleiding wordt sterk op maat van specifieke vragen vanuit de lerarenopleidingen vormgegeven, gaande van advies rond een hervorming van het curriculum, het uitwerken van een leerlijn tot workshops of begeleidde trajecten rond specifieke thema's of vaardigheden zoals systeemdenken en filosoferen of omgaan met controversiële thema's of vakoverschrijdend werken. Een interessant voorbeeld is onder andere het educatief project 'Blik op de wereld' voor de leerlingen van het zesde leerjaar basisonderwijs dat jaarlijks georganiseerd wordt door de stad Genk en de vrijwilligers van de Noord-Zuidraad i.s.m. lerarenopleiding PXL-Hasselt en Djapo. Student leerkrachten kunnen binnen dit project als stage een workshop uitwerken en begeleiden in een Genkse school rond een specifiek thema gelinkt aan wereldburgerschap of duurzame ontwikkeling. In 2023 en 2024 werd gewerkt rond het thema diversiteit. Via drie coaching sessies begeleidt Djapo de studenten bij het uitwerken van de workshops. Naast inhoudelijke informatie over het workshopthema krijgen de studenten ook coaching rond diverse werkvormen en kunnen ze de workshop ook zelf eerst nog eens uittesten.

### *Effecten bij de docenten*

De bevindingen vanuit de interviews tonen aan dat de ondersteuning van Djapo over het algemeen sterk wordt geapprecieerd door de docenten en bieden indicaties dat het een invloed kan hebben op hun eigen lespraktijk. Men stelt dat men door deel te nemen aan de Djapo workshops voor de studenten, zelf ook geïnspireerd wordt door de diverse werkvormen die er aan bod komen en dat ze deze ook zelf achteraf kunnen toepassen in de eigen lessen. Docenten verwijzen onder andere naar het gebruik van een filmpje rond gender waarin met kinderen gepraat wordt over speelgoed voor jongens en meisjes, de relatiecirkel, de talrijke werkvormen in het handboek rond systeemdenken, werkvormen vanuit Gloob en Teo en het stellen van kritische vragen.

*Ik ben redelijk direct in mijn aanpak en als ik naar de lesgeefster van Djapo kijk, zij was veel rustiger en stelde heel veel vragen. Daar leerde ik veel uit – hoe ze dat opbouwen. Ze kon ook snel de gemoederen heel snel naar beneden krijgen, daar ben ik zelf niet zo goed in. Door hun aanpak probeer ik het ook. Het zijn mensen die heel goed weten waarmee ze bezig zijn. (Docent lerarenopleiding secundair onderwijs)*

Daarnaast zijn er ook indicaties dat sommige docenten bepaalde inzichten vanuit het Djapo aanbod meenemen bij de verdere uitwerking van een les of een leerlijn op of hen inspireren om bijkomende educatieve kaders of materialen op te zoeken. Tijdens een van de interviews wordt bijvoorbeeld verwezen naar een collega docent die een presentatie rond Roemenië verder had uitgewerkt met inzichten vanuit het Djapo aanbod rond vakoverschrijdend leren. Een docent was ook erg te spreken

over de ontwikkeling van een online cursus rond duurzaamheid in samenwerking met VVOB en een Zuid-Afrikaanse universiteit en met Djapo die hierin een expertrol opneemt.

#### *Effecten bij studenten*

Tijdens de interviews verwijzen meerdere docenten naar observeerbare veranderingen bij de studenten als gevolg van hun deelname aan een Djapo aanbod. Een docent verwijst bijvoorbeeld naar studenten die zich na een aantal workshops rond systeemdenken realiseren dat het wel mogelijk is om met kleuters rond systeemdenken te werken en dat ook effectief doen tijdens hun stage.

Nog een andere docent verwijst naar een bevraging bij de studenten waaruit een sterke appreciatie bleek voor de inspiratie die ze hadden opgedaan rond verschillende manieren om te gaan met polarisatie in de klas en het belang om dit proactief aan te pakken. Voor studenten die geen zedenleer volgden was het ook de eerste keer dat ze met zulke werkvormen in contact kwamen. Tegelijk waren de studenten zedenleer ook van mening dat ze nieuwe dingen hadden opgestoken met betrekking tot het stellen van kritische vragen.

*“Frappant dat studenten verwonderd waren over hoe die zware thema’s via kleine zaken toch grote zaken bespreekbaar maken. In plaats van “vraag het maar bij de leerkracht geschiedenis of zedenleer”, vinden ze dat dat het doenbaar is om rond diversiteit of duurzaamheid te werken – ook als leerkracht LO of Frans.”*  
(Docent lerarenopleiding secundair onderwijs)

De bevindingen vanuit de interviews met twee laatstejaars studentleerkrachten kleuteronderwijs ondersteunen de observaties van de docenten en bieden bijkomend inzicht in wat de studentleerkrachten opsteken vanuit het Djapo aanbod en op welke manier ze er mee aan de slag gaan. Eén van de studenten geeft bijvoorbeeld aan dat zij de aanpak rond systeemdenken en filosoferen met kinderen heeft kunnen gebruiken om met de kleuters op een meer holistische en oplossingsgerichte manier rond het thema duurzaamheid te werken. Een andere student getuigt hoe een vorming van Djapo rond kinderrechten en duurzame ontwikkeling hem geholpen heeft om met de kleuters rond duurzaamheid aan de slag te gaan vanuit een rechtenbenadering.

*“Je kan hun aanpak integreren in de lessen en handvatten gebruiken met de kleuters om daarmee aan de slag te gaan. We keken naar een ander land, bijvoorbeeld bij zaaien en planten keken we naar Peru en aardappelen. De methode van Djapo: wereldkaart en gevoelens uitdrukken. In mijn stage werkte ik met vijf stappen: verkennen van thema, postpakket met materialen en wereldkaart, foto’s van kinderen op velden, nadenken hoe dat bij ons zit, waar plantjes gezaaid worden, en dan kijken op schoolniveau wat we kunnen doen, bijvoorbeeld een schooltuintje. Over verschillende dagen/ weken werkten we het thema uit. De kleuters waren zeer betrokken met de methode van Djapo, waardoor ze meer wilden weten. Je kan het op verschillende thema’s inzetten: voeding, luchtvervuiling, etc.”* (student leerkracht 01)

*“Het biedt een nieuwe kijk – bijvoorbeeld als kleuterleider bij het thema bouwen: elk kind heeft recht op onderdak; bij voeding: iedereen heeft recht op eten. Het helpt je te zien waar dit niet het geval is. Samen met de kleuters ontdekken dat je er iets aan kunt doen. Het wakkerd ook engagement aan bij de kleuters. Wat je leert heeft een doel. ....(bijvoorbeeld met betrekking tot voedsel) begonnen we met een probleemstelling over voedselverspilling, brainstormden met de kleuters over wat voedselverspilling is, verbreedden dit naar het hier en nu en wereldwijd, bedachten oplossingen en voerden één oplossing uit. De kleuters moesten zelf beslissen.”* (student leerkracht 02)

Tevens zijn er indicaties dat de verandering bij de studenten niet enkel beperkt blijft tot de instrumentele toepassing van een bepaalde aanpak tijdens de stage maar dat de studenten zich bepaalde EDO vaardigheden ook meer eigen maken wat zich toont in nieuwe manieren van denken en werken. Daarnaast is het ook interessant om vast te stellen dat de veranderingen bij de studenten ook een effect kunnen hebben op de mentor leerkracht die de studenten opvolgt in de school.

*“Voordien was ik heel gestructureerd en keek nooit daarbuiten – ik dacht een goed idee te hebben van alles wat ik zeker aan bod moest laten komen. Nu kijk ik ook naar zaken van andere landen, wat goed aansluit bij de diversiteit in de klas, en nu kijk ik wijder. Dit werd ook goed onthaald door mijn mentor (leerkracht van stage). Zij wist niet dat Djapo bestond en de wereldkaart hangt nog altijd in haar klas en ze neemt ook die methodiek over. Ook door de kleuters en ouders: die gaven soms iets mee dat ze thuis eten.” (student leerkracht 01)*

#### *Bevorderende factoren voor een effectieve transfer naar de eigen praktijk*

Djapo's didactische expertise en praktijkervaring in de scholen rond EDO en WBE wordt door verschillende respondenten expliciet vermeld als een belangrijke bevorderende factor voor de transfer naar de eigen praktijk. Ook de wetenschappelijke onderbouwing van het aanbod, het gebruik van praktijkvoorbeelden en de niet belerende aanpak waarbij men zelf op een begeleide manier nieuwe werkvormen kan uitproberen en inoefenen worden sterk geapprecieerd. Zulke aanpak stimuleert de studenten om zelf na te denken en tot eigen conclusies te komen en dit zowel rond de inhoudelijke duurzaamheidsthema's (bv. voeding, klimaatverandering, eerlijke handel,...) waar studenten initieel vaak heel weinig kennis over hebben als rond de didactische aanpak om rond deze thema's volgens WBE en EDO principes les te geven. Meerdere respondenten geven aan dat de behandeling van duurzaamheidsthema's en vaardigheden, omwille van de beperkte lestijd in de lerarenopleiding, vaak beperkt blijft tot het aanbrengen van theoretische kaders en bronnenmateriaal zonder heel sterk in te gaan op de didactische vertaling ervan. Djapo daarentegen gaat volgens de respondenten dieper in op de methodieken om die kaders didactisch in de praktijk te brengen, waardoor het ook meer tastbaar wordt voor de studenten en daardoor ook beter wordt geïnternaliseerd.

*“Ik heb al veel geleerd door Djapo's werk met de studenten. Djapo verdiept zich intensief in educatie, iets wat andere organisaties minder doen. Hoewel ik al veel wist, leer ik door de samenwerking met hen veel nieuwe methodieken kennen, die vaak vernieuwend zijn.”...Je moet het zelf eerste kunnen (bv. systeendenken) en dan nog eens kunnen vertalen naar je eigen praktijk. Het materiaal van Djapo laat dat toe. Studenten krijgen de basis nu en het lef en de durf om het te doen. De hogeschool is echt beperkt qua lestijd en het feit dat de studenten via het Djapo aanbod een aantal voorbeelden zien gaan ze meer creatief aan de slag en op zoek naar andere werkvormen. (Docent educatieve bachelor kleuter en lager onderwijs.)*

Tijdens de interviews wordt ook meerdere malen gewezen op de meerwaarde van Djapo's ondersteuning op maat van de specifieke noden van de docenten. Men apprecieert de overlegmomenten ter voorbereiding van een interventie en de terugkoppeling achteraf. Dit zorgt voor een goede aansluiting van vraag en aanbod waarbij er sterk wordt ingespeeld op de specifieke noden van docenten of studenten en tevens naar concrete doelen wordt toegewerkt. Bovendien werd verwezen naar het belang van de transversale eindtermen (bv. rond welbevinden, gezondheid, duurzaamheid) als potentiële entry points voor WBE en EDO in de lerarenopleidingen en de scholen en als bevorderende factor voor de transfer naar de lespraktijk. Uit een bevraging bij de studenten bleek er ook sterke interesse te zijn om rond deze transversale eindtermen op een didactische manier aan de slag te gaan (*zie ook het reeds hierboven vermelde voorbeeld rond omgaan met polarisatie in de klas*).

#### *Belemmerende factoren/uitdagingen/aanbevelingen*

Zoals reeds hierboven vermeld, vinden de docenten de wetenschappelijke onderbouwing van het educatief aanbod van Djapo een belangrijke meerwaarde die bijdraagt tot een groot vertrouwen in de kwaliteit van de ondersteuning. Enkele docenten spreken ook op een waarderende manier over het nieuwe theoretische kader, de School als Oefenplaats. Men vindt het goed onderbouwd en informatief maar volgens een van de docenten is het te theoretisch en daardoor minder bruikbaar

naar de studenten toe. De EDO principes die voordien als kader werden gebruikt (bv. actiegerichtheid, systeemdenken, emotionele betrokkenheid, ....) waren volgens deze docent meer gemakkelijker te gebruiken als kader voor de studenten.

Een van de geïnterviewde docenten wijst op de uitdaging dat de workshops iets te kort zijn om voldoende in de diepte te kunnen werken. Er wordt gewezen op het risico dat er mogelijk niet kritisch genoeg wordt ingegaan op de antwoorden die studenten geven op de vragen die tijdens de workshop worden gesteld. Dit komt ook deels om dat Djapo als externe partner de studenten niet goed kennen en ook minder zicht heeft op wat de docenten reeds hebben behandeld. Er wordt verwezen naar het educatief materiaal 'Hoe een haas een koe vangt' dat als meer bruikbaar werd gezien voor de studenten omdat de verschillende vaardigheden er duidelijk in werden uitgelegd en telkens voorzien werden van goede praktijkvoorbeelden rond de manier waarop je er op een collaboratieve manier kan rond werken op school.

Zoals ook werd vastgesteld tijdens de interviews in de scholen, blijkt uit de interviews met de student leerkrachten dat Djapo heel weinig gekend is bij de mede studenten. Het is dan ook belangrijk voor Djapo begeleiders om tijdens een vorming voldoende aandacht te besteden aan de voorstelling van de organisatie, haar visie tot zelfs waar de naam 'Djapo' vandaan komt. Dit was ook een specifieke aanbeveling van een van de studenten.

## 6 | Het educatief aanbod onder het voetlicht

Dit hoofdstuk behandelt de volgende evaluatievraag: *Wat is de ervaring en perceptie van leerkrachten over het aanbod van Djapo, met focus op: 1) aanbod voor kleuterleerkrachten? 2) aanbod voor leerkrachten secundair onderwijs? 3) digitaal aanbod? Wat zijn hun voorkeuren qua vorm, inhoud, opbouw? Wat zijn mogelijke drempels? Wat ontbreekt er nog?*

### 6.1 Begeleiding van vormingen en trajecten

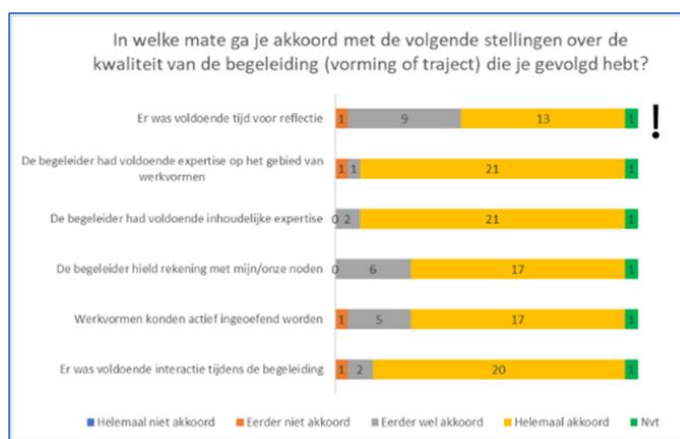
Zowel tijdens de interviews als bij de surveybevraging spreken de respondenten zich in het algemeen sterk positief uit over de kwaliteit van de begeleiding van Djapo tijdens de vormingen of trajecten die men heeft gevolgd. Specifiek voor de trajecten wordt tijdens de interviews onder andere verwezen naar de planmatige en actiegerichte aanpak. Via interactieve werkvormen wordt sterk ingezet op het toewerken naar een gedeelde visie en het uitwerken van collaboratieve acties en projecten, waarbij de expertise en inzichten van het bredere schoolteam optimaal worden benut. Men apprecieert hierbij de didactische aanpak die denkprocessen visualiseert (bijvoorbeeld via mindmaps), iedereen aan het woord laat, en kritisch denken stimuleert. Ook de flexibele planning, die rekening houdt met het ritme van de school, evenals de efficiënte communicatie, opvolging, en bijsturing tijdens het traject, worden als waardevol ervaren. Bovendien worden ook de fysieke aanwezigheid in de school sterk geapprecieerd samen met de pedagogische expertise en de niet-belerende aanpak van de begeleiders. Naar aanbevelingen toe werd er door verschillende respondenten op gewezen dat het traject iets sneller vooruit zou kunnen gaan door bijvoorbeeld iets sneller concrete voorbeelden te geven en niet alles vanuit de leerkrachten te laten komen. Ook werd in één school aangegeven dat het belangrijk is om voldoende variatie te voorzien in de werkvormen die tijdens het traject worden gebruikt om op die manier rekening te houden met de verschillende leerstijlen van de collega leerkrachten. Dit kan ook bijdragen tot een breder draagvlak bij het leerkrachtenteam.

*“In het begin was de groep van betrokken leerkrachten groter, maar dan merk je wel dat Djapo een eigen manier van werken heeft en daar zijn een aantal leerkrachten op afgebaakt. Voor sommigen was dat niet ok.” (Dir. secundaire school 01)*

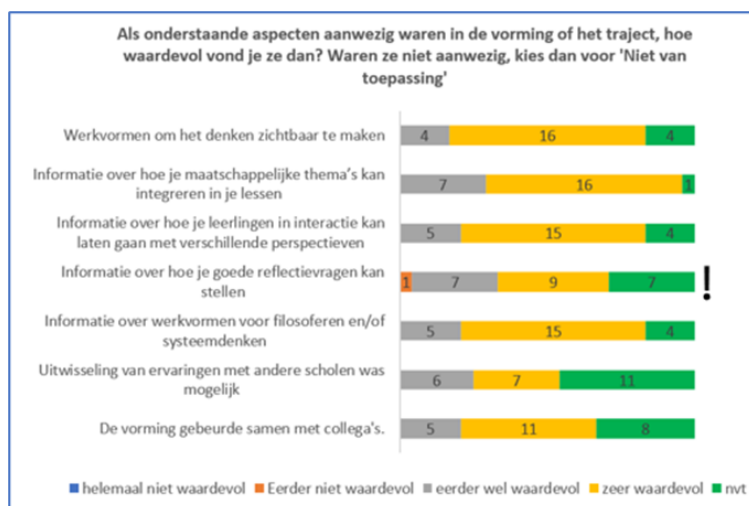
Met betrekking tot zowel trajecten als vormingen valt het wel op dat een groter aantal respondenten vanuit de surveybevraging zich iets meer genuanceerd opstelt over de mate waarin er volgens hen voldoende tijd was voor reflectie (zie figuur 5.1). Ook wanneer wordt gevraagd in welke mate men dit aspect van de begeleiding waardevol vond, stelt een groter aantal respondenten zich opnieuw iets meer genuanceerd op terwijl 7 respondenten bovendien aangeven dat dit aspect niet aan bod was gekomen (zie figuur 5.2). Tegelijk vindt een grote meerderheid van de respondenten het wel zeer waardevol dat er aandacht wordt aan besteed (zie figuur 5.3). Deze bevindingen bieden dan ook indicaties dat Djapo in de begeleiding van trajecten en vormingen nog sterker mag inzetten op het stellen van goede reflectievragen.



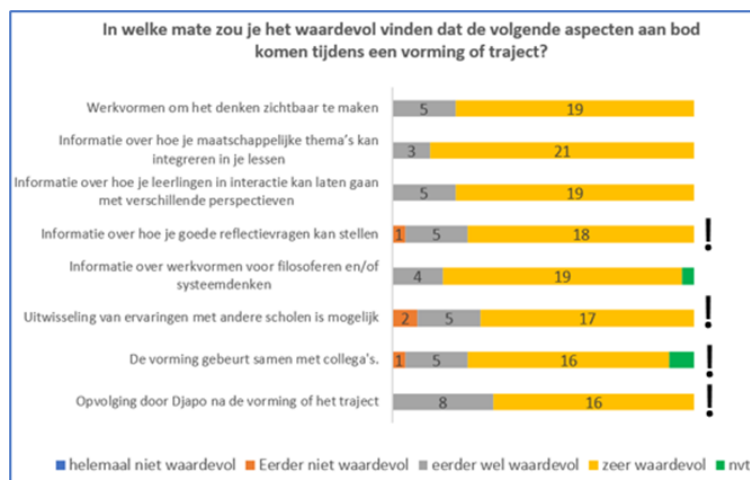
**Figuur 6.1 perceptie over de kwaliteit van de begeleiding**



**Figuur 6.2 Welke aspecten van de begeleiding vond men waardevol**



**Figuur 6.3 Welke aspecten van de begeleiding wil men graag aan bod zien komen**





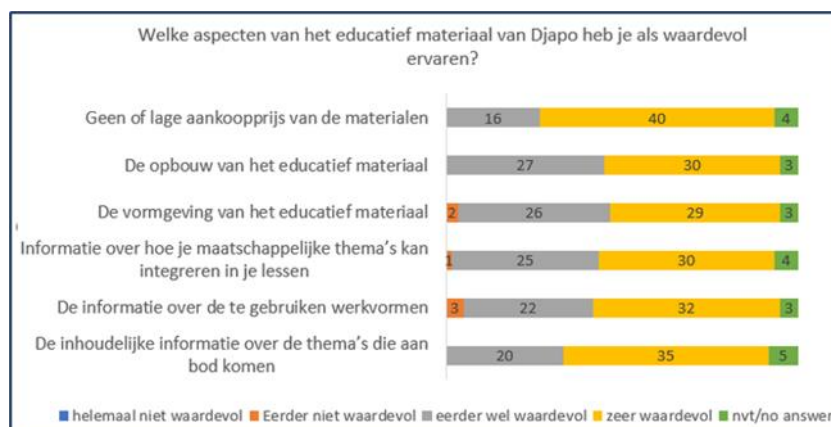
Ook wat betreft de mogelijkheden voor uitwisseling met andere scholen en collega's valt het op dat een niet onaanzienlijk aantal respondenten aangeeft dat deze aspecten niet aanwezig waren, terwijl een meerderheid dit wel zeer waardevol vindt. Dit is opnieuw een interessante indicatie dat zulke uitwisseling belangrijk wordt geacht en dus in de toekomst mogelijk nog meer aandacht mag krijgen.

De bevindingen vanuit de survey bevraging tonen eveneens aan dat er een aanzienlijke vraag is voor opvolging door Djapo na een vorming of traject (zie grafiek 5.3). Dit werd ook bevestigd tijdens de interviews waar in drie van de bezochte scholen de leerkrachten aangaven dat zulke follow-up welkom zou zijn. Dit hoeft geen zwaar proces te zijn. Een bezoek of een online teams gesprek om te checken hoe bepaalde initiatieven nog lopen en waarbij ook mogelijke tips kunnen meegegeven worden zou volgens de respondenten al een belangrijke meerwaarde kunnen bieden. Bij de 9 respondenten vanuit het kleuteronderwijs die een vorming of begeleid traject volgden zagen we gelijkaardige trends.

## 6.2 Het educatief materiaal

Via de online bevraging werd eveneens gepeild naar de percepties over het educatief materiaal dat respondenten sinds 2022 hadden gebruikt hetzij na aankoop of download hetzij in het kader van een vorming of traject. Op basis van grafiek 5.4 zien we dat de respondenten de kwaliteit van het educatief materiaal sterk appreciëren en dit zowel wat betreft de opbouw, de vormgeving, de inhoudelijke informatie alsook de informatie over de te gebruiken werkvormen en de informatie over hoe je maatschappelijke thema's kan integreren in de lessen. Respondenten tonen ook een duidelijke appreciatie voor de lage aankoopprijs of voor materiaal dat gratis beschikbaar is. De beperkte kostprijs en inhoudelijke informatie worden door het grootste aantal respondenten als zeer waardevol gescoord.

**Figuur 6.4** Welke aspecten van het educatief materiaal vindt men waardevol?



Figuren 5.5 en 5.6 illustreren respectievelijk in welke mate bepaalde elementen van het educatief materiaal volgens de respondenten aansluiten bij de noden en in welke mate deze elementen bepalend zijn voor hen om er gebruik van te maken. Hieruit blijkt dat een grote meerderheid van de respondenten de aansluiting bij de specifieke noden positief beoordelen. Een groter aantal respondenten stelt zich wel iets meer genuanceerd op over de mate waarin de materialen kant en klaar zijn en zonder extra werk kunnen toegepast worden. Dit lijkt echter ook de minst belangrijke factor die bepaalt of men het materiaal zou gebruiken. De meest bepalende factor daarentegen is de mate waarin het materiaal aansluit bij de doelen die leerkrachten nastreven in hun lessen. Een grote

meerderheid van de respondenten bevestigt dat dit ook het geval is bij het educatief materiaal dat ze van Djapo gebruiken. Het valt wel op dat de aansluiting op de eigen doelen een grotere prioriteit krijgt dan de aansluiting op het leerplan van de koepel. Voor Djapo stelt zich dan wel de vraag op welke manier er best kan ingespeeld worden op zulke specifieke doelen die sterk bepaald worden door individuele leerkrachten? Volgens de respondenten die deelnamen aan de survey bevraging lijkt Djapo daar alvast goed in te slagen.

**Figuur 6.5** In welke mate sluit het educatief materiaal aan op de noden

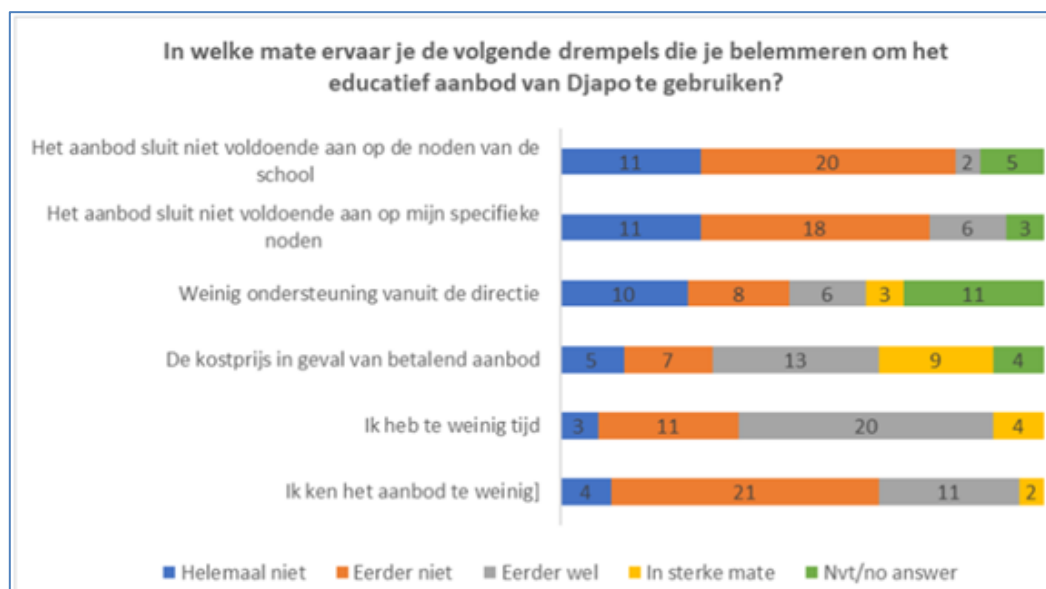


**Figuur 6.6** Bepalende criteria om gebruik te maken van het educatief aanbod



Wat betreft de drempels die respondenten ervaren als een belemmering om gebruik te maken van het Djapo educatief aanbod wordt voornamelijk verwezen naar de kostprijs, het gebrek aan tijd en de beperkte kennis van het aanbod (zie figuur 5.7).

**Figuur 5.7** Drempels die het gebruik van het educatief materiaal belemmeren



Gelijkaardige drempels werden ook aangehaald tijdens de interviews in de scholen. In beide basisscholen en een van de secundaire scholen was het bredere educatief aanbod en de Djapo website bij de leerkrachten en de directies die deelnamen aan de interviews ook grotendeels onbekend. Er werd o.a. gewezen op de grote hoeveelheid aan mails die de directie vanuit meerdere aanbieders van educatief materiaal toegestuurd krijgt waardoor bepaalde info over het educatief aanbod niet tot bij de leerkrachten geraakt. Men wijst op het belang van persoonlijk contact vanuit de organisaties om het aanbod bekend te maken. In een van de secundaire scholen was het vooral het contact met de Djapo begeleider ook na het traject dat er voor zorgde dat men op de hoogte bleef van interessant aanbod en educatief materiaal.

*“Ideaal zou zijn dat iemand van de kerngroep van leerkrachten in contact zou blijven met Djapo. Eenduidige weg naar de school creëren. Anders verliezen de Djapo en het aanbod uit het oog. We krijgen veel e-mails en dat gaat verloren. Overleg plegen met de school om te kijken of er iets mogelijk is. Er moet ergens een link zijn. Was de Djapo medewerker niet gekomen dan zouden we het niet gedaan hebben en niet geweten hebben.” (Dir. secundaire school 01)*

Ook bij de online survey gaven konden respondenten aanbevelingen formuleren met betrekking tot het educatief materiaal. Door een aantal respondenten werd er op gewezen om voldoende rekening te houden met de verschillende leernoden van leerlingen. Zo was een leerkracht niet confessionele zedenleer in het basisonderwijs wel heel tevreden over het educatief materiaal maar vergden sommige opdrachten een te abstract denkvermogen van de leerlingen en was het figuurlijk taalgebruik ook te moeilijk. Een respondent vanuit het kleuteronderwijs vond het materiaal voor kleuters in een grootstedelijke context iets te talig en zag mogelijkheden voor educatief materiaal dat sterker inzet op bewegend en onderzoekend leren zodat het ook kan gebruikt worden met leerlingen die minder taalvaardig zijn. De vraag naar materiaal dat inzet op onderzoekend leren werd ook meegegeven door een andere respondent ook vanuit het kleuteronderwijs die hierbij verwees naar het belang van ervaringen en belevingen van de leerlingen. Een derde respondent vanuit het kleuteronderwijs wijst op de nood aan meer pictogrammen rond meerdere doelstellingen zoals bv. waterverspilling, toilet proper houden en gender diversiteit. Twee respondenten, beiden vanuit het lager onderwijs, zouden zich geholpen voelen door educatief materiaal waarin ook stellingen worden uitgewerkt rond verschillende thema's met bijkomende bronverwijzing. Tenslotte is er nog een vraag naar materiaal

voor anderstaligen en naar educatie materiaal dat toegespitst is op het volwassenenonderwijs (secundair) rond verschillende thema's zoals welzijn, faalangst en conflicthantering.

### 6.3 Vernieuwde website

Uit de surveybevraging leren we dat 29 van 108 respondenten de vernieuwde Djapo website (na 1 juni 2023) reeds bezochten. Figuur 5.8 toont aan dat respondenten zich in het algemeen positief uitlaten over de vernieuwde website. Bezoekers kunnen vooral inspiratie halen uit de praktijkvoorbeelden. Men stelt zich iets genuanceerder op wat betreft het krijgen van inzicht in de onderliggende theorie van het Djapo aanbod en de mate waarin men er gemakkelijk vindt waarnaar men op zoek is.

**Figuur 5.8** Percepties over de vernieuwde Djapo website



Tijdens de verschillende interviews valt op dat de Djapo website in de scholen eerder weinig gekend is of bezocht wordt. In de lerarenopleiding lijkt de website wel een belangrijke bron van informatie en dit zowel voor de docenten als de studenten. Respondenten wijzen vooral op het belang van persoonlijke communicatie. Een docent geeft nog de praktische aanbeveling mee dat een jaarlijkse brochure voor in de leraarskamer met overzicht van het aanbod wel nuttig zou zijn.

## 7 | Het MEAL systeem doorgelicht

*Dit hoofdstuk behandelt de volgende evaluatievraag: Zijn alle data die gemonitord worden relevant voor de opvolging van de veranderingstheorie? Zijn er gaten in de datacollectie met het oog op evaluaties? Verzamelen we data die we niet gebruiken?*

Naar aanleiding van het huidige programma investeerde Djapo, samen met KIYO, in een nieuw systeem voor Monitoring, Evaluation and Learning (MEAL). Het vernieuwde MEAL-systeem streeft ernaar om veranderingen bij de verschillende doelgroepen nauwgezet te kunnen opvolgen en gericht aanpassingen te kunnen doorvoeren in de aanpak en strategie. Hiertoe werd zowel het LOKA (zie bijlage 5) als de veranderingstheorie op een actor gerichte manier uitgewerkt. Tevens werd het kwantitatieve monitoringsysteem aangepast en werden nieuwe kwalitatieve meetinstrumenten ontwikkeld in de vorm van o.a. scorecards, enquêtes en logboeken.

Deze instrumenten werden in 2022 een eerste keer in gebruik genomen. Tijdens de eerste rapporteringsperiode aan DGD over werkjaar 2022 werden een aantal voorstellen ter verbetering van de MEAL-instrumenten voorgesteld. Alvorens over te gaan tot het aanpassen van deze instrumenten wil Djapo via de tussentijdse evaluatie onderzoeken of de data die gemonitord worden relevant zijn voor de opvolging van de veranderingstheorie. Daarbij is het ook de bedoeling om na te gaan of bepaalde datanoden met het oog op evaluaties onbeantwoord blijven en of er onnodige monitoringdata verzameld wordt die uiteindelijk niet gebruikt wordt.

Voor de analyse van het MEAL systeem werden tijdens de mid-term evaluatie gesprekken gevoerd met Djapo medewerkers in combinatie met twee werkmeetings, een deskreview van beschikbare programmadocumenten en een analyse van de beschikbare monitoring data in het kader van de DGD jaarrapportage. Dit leverde een aantal interessante inzichten op over het huidige vernieuwde MEAL systeem die in de volgende paragrafen kort worden toegelicht.

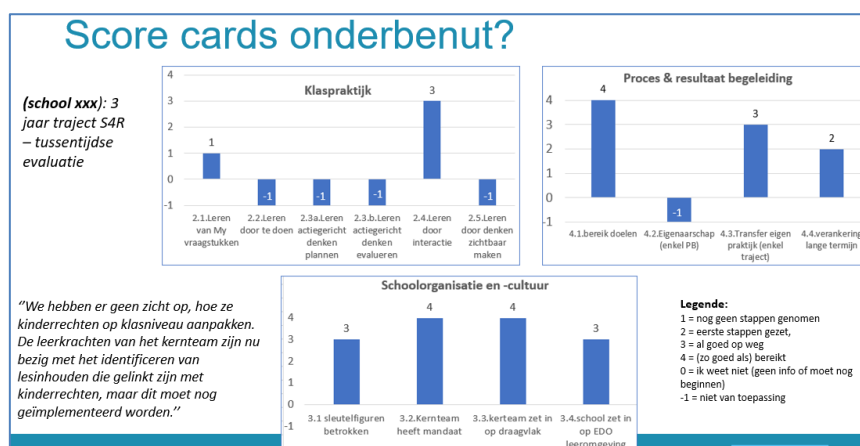
### *Informatie over verandering bij de doelgroepen*

Een belangrijke algemene bevinding is dat het MEAL systeem momenteel weinig kwalitatieve informatie oplevert over verandering bij de doelgroepen of de mate waarin zij aan de slag gaan met het materiaal of het aanbod. De volgende factoren spelen hierbij een rol:

- **Huidige MEAL tools worden momenteel niet systematisch toegepast.** Dit was bijvoorbeeld het geval voor de scorecards die door de begeleiders worden ingezet voor de opvolging van veranderingen in de scholen die een begeleid traject doorlopen en voor de evaluatieformulieren die Djapo gebruikt tijdens vormingen of workshops. Aangezien de MEAL tools momenteel worden herzien binnen het lopende MEAL traject, is er momenteel weinig animo en aansturing om de huidige tools systematisch toe te passen. Daarnaast is er ook minder motivatie in het gebruik van sommige tools omwille van een aantal uitdagingen die medewerkers hierbij ondervinden (zie bv. uitdagingen m.b.t. de scorecards die in het volgende punt worden toegelicht).

- Medewerkers ondervinden **aanzienlijke uitdagingen bij het gebruik van de score cards**:
  - De opbouw van de score cards volgens de vijf dimensies van een EDO experimenteeromgeving en de ‘whole school approach’, gebaseerd op Djapo’s nieuwe theoretisch kader, is volgens de medewerkers niet volledig in lijn met de manier waarop er in de scholen wordt gewerkt. Meestal komen niet alle 5 dimensies aan bod in een traject en zijn er ook aspecten van sommige trajecten die geen plaats vinden in de score card tool.
  - Er zijn ook veel vragen over de manier waarop de score cards momenteel gebruikt worden. Deze worden nu voornamelijk door de begeleiders zelf ingevuld op basis van hun eigen observaties en interpretatie van de vooruitgang van de school op de verschillende dimensies van de score card tool. De score card wordt nog te weinig op een participatieve manier ingezet als een instrument voor formatieve evaluatie waardoor nu ook de input of feedback van de schoolactoren grotendeels ontbreekt.
  - Het valt eveneens te betwijfelen in welke mate de geaggregeerde scores op school niveau of overheen de scores (zoals het gerapporteerd wordt naar DGD) enig nuttig hebben in functie van leren. Interessanter zou zijn om te rapporteren in functie van het aantal scholen waar observeerbare veranderingen kunnen worden vastgesteld rond specifieke dimensies aangevuld met kwalitatieve informatie over wat die veranderingen inhouden en info over de lessen die op basis van die analyses konden gemaakt worden. Zulke ideeën zullen uiteraard meegenomen en verder geoperationaliseerd worden in het lopende MEAL traject.
  - De analyse van de monitoring informatie vanuit de score cards in het kader van de DGD rapportage toont nochtans aan dat deze tool toch wel interessante informatie over veranderingen in de scholen kan opleveren. Er is echter geen systeem om deze info verder te analyseren zodat er moeilijk lessen kunnen getrokken worden over de voortgang binnen een bepaalde school, of overheen verschillende scholen. Daardoor blijft de score card als MEAL tool onderbenut en is er een aanzienlijk risico dat het niet bijdraagt tot leren en daardoor ook louter als een administratieve en weinig inspirerende rapportagetool wordt beschouwd. Figuur 6.1 toont een aanzet tot diepere analyse ter voorbereiding van de DGD rapportage en kan een piste bieden om de informatie vanuit de score card tool, via een grafische visualisering van geobserveerde trends, meer bruikbaar te maken voor verdere reflectie en sensemaking.

**Figuur 7.1** Voorbeeld analyse monitoring data score card tool



- **Er is momenteel geen specifieke aanpak voor het opvolgen van de effecten van formingen of trajecten waarbij de begeleider niet aanwezig is in de scholen.** Dit is bijvoorbeeld het geval voor de coaching trajecten van student leerkrachten in het ‘Blik op de Wereld’ project in samenwerking met de stad Genk en PXL-Hasselt. De score cards blijken hiervoor niet geschikt. Bovendien bieden de evaluatieformulieren, die momenteel niet systematisch gebruikt worden, ook niet de nodige informatie over effecten bij de student leerkrachten. Er is ook geen systeem voor het opvolgen van eventuele verandering bij de leerkrachten die deelnemen aan de workshops die de studentleerkrachten in het kader van dit project faciliteren met hun klas. Volgens de ambtenaar die dit project vanuit de stad opvolgt kunnen zulke effecten nochtans wel worden geobserveerd.
- **Weinig informatie over de effecten van de samenwerking met externe partners.** Er is momenteel weinig kwalitatieve informatie over de samenwerking met gemeenten, de adviezen die Djapo verstrekt alsook over de manier waarop organisaties hun aanbod aanpassen ten gevolge van de samenwerking of interactie met Djapo. Er is momenteel geen tool om deze informatie systematisch en op een eenduidige manier te verzamelen of te analyseren. Deze informatie wordt ook niet systematisch op een centrale plaats bijgehouden maar zit verspreid bij de verschillende medewerkers. Bovendien is er nood aan verdere uitklaring van wat juist wordt bedoeld met bepaalde categorieën van verandering. Zo bleek tijdens een van de werkmeetings dat het voor alle medewerkers nog niet duidelijk was welke activiteiten kunnen ressorteren tot ‘advies geven’.
- **Geen systematische opvolging van de effecten van Djapo’s activiteiten rond beleidsbeïnvloeding.** Ongeacht het feit dat er geen specifieke activiteiten rond beleidsbeïnvloeding stonden gepland blijft Djapo wel deelnemen aan meetings van beleidsrelevante netwerken en overlegstructuren, b.v. MOVO platform, werkgroep beleid van NGO-federatie, VLOR en partnerschap in een project van UGent rond Co-creatie van kwaliteitsvolle EDO dat naast onderzoek ook beleidsmatig werk doet. Deze activiteiten passen ook binnen de strategische doelstellingen die Djapo mee nastreeft binnen het gemeenschappelijk strategisch kader en waarrond ook gerapporteerd wordt in de jaarlijkse DGD rapportage. Er is een score card tool voor beleidsmakers maar die wordt niet gebruikt en er is momenteel geen systeem om eventuele observaties rond de effecten van deze activiteiten op een meer systematische manier op te volgen en hieruit lessen te trekken.

*Informatie over percepties van de doelgroepen m.b.t. Djapo’s educatief aanbod*

- **Ontwikkelaars van educatief materiaal krijgen via het huidige MEAL systeem te weinig feedback over de ontwikkelde materialen.** De afwezigheid van een digitaal systeem waar klanten hun feedback kunnen geven op online beschikbaar educatief materiaal wordt als een gemis ervaren. Bovendien is de feedback die hierrond verkregen wordt vanuit het team begeleiding eerder beperkt. Met de nieuwe website is er vanuit de dienst communicatie nu wel een beter cijfermatig zicht in welke mate specifiek materiaal door welke doelgroepen wordt gedownload of besteld, wat deels een zicht biedt op het bereik en anderzijds ook op de mate waarin materiaal aansluit op de specifieke vraag of nood van de doelgroepen.
- **De huidige survey tool die jaarlijks wordt uitgestuurd naar leerkrachten biedt weinig nuttige informatie over veranderingen in de lespraktijk of in de school.** De respons graad is heel laag en de vraagstelling levert bovendien weinig informatie op over de manier waarop



men aan de slag is gegaan met inzichten vanuit het aanbod of hoe men nu meer aandacht besteedt aan bepaalde dimensies van een EDO experimenteeromgeving. Het levert ook weinig nuttige informatie over de manier waarop het Djapo aanbod een invloed heeft gehad en welke aspecten van het aanbod nuttig of minder nuttig waren.

#### *Informatie over het bereik van het Djapo aanbod*

- **Djapo beschikt over een goed uitgebouwde database (KAR<sup>4</sup>) waarin cijfermateriaal rond bereik van de doelgroepen op een gedifferentieerde en fijnmazige manier wordt bijgehouden.** Hierdoor is er de nodige informatie over het aantal unieke leerkrachten en scholen die gebruik maakten van een specifiek aanbod. Bovendien laat de database toe om de cijfers rond bereik te differentiëren volgens onderwijsniveau en onderwijsvorm. Medewerkers beschikken over de nodige instrumenten zoals deelnemersformulieren om de nodige informatie te verzamelen rond het bereik tijdens de activiteiten alsook ook rond de bereidheid van deelnemers om deel te nemen aan bevestigingen. Dat laatste is belangrijk met het oog op de geldende GDPR wetgeving. Aandachtspunten zijn onder andere het feit dat bepaalde overzichten rond bereik nog op een handmatige manier dienen te gebeuren wat een aanzienlijke tijdsinvestering vergt en ook een groter risico op fouten. Daarnaast is er momenteel nog geen automatische gegevensuitwisseling tussen de website en de database.

#### *Informatie over de activiteiten van de verschillende Djapo teams*

- **Er is weinig kwalitatieve monitoring informatie over de activiteiten van de verschillende teams,** en meer bepaald m.b.t. tot behapbare overzichten van de belangrijke activiteiten en reflecties op wat goed liep en minder goed liep. Zulke monitoring informatie is nochtans belangrijke input voor analyses en sensemaking m.b.t. tot de veranderingstheorie van het programma. Momenteel ontbreken de nodige tools om monitoring op activiteitsniveau op een haalbare en leergerichte manier te organiseren.

#### *Betrokkenheid van de medewerkers binnen het MEAL systeem*

- **Momenteel wordt MEAL nog niet geoperationaliseerd als een gedeelde verantwoordelijkheid van alle medewerkers.** Voor hen is het niet duidelijk hoe en wanneer ze bepaalde monitoring data dienen bij te houden en te rapporteren. Het ontbreekt eveneens aan duidelijke afspraken rond data collectie en hoe deze data dienen gebruikt te worden voor analyse en sensemaking. En zoals eerder reeds aangegeven zijn er bovendien nog aanzienlijke uitdagingen met een aantal MEAL tools. De verantwoordelijkheid rond MEAL ligt dan ook nog sterk bij de ‘MEAL medewerker’ die de nodige MEAL informatie moet gaan opvragen bij de verschillende team leden. Hierdoor wordt de leerfunctie van het MEAL systeem nog te weinig benut.

---

<sup>4</sup> KAR = Kwantitatieve Activiteiten Registratie



## 8 | Conclusies en aanbevelingen

### 8.1 Van EDO experimenteeromgeving tot EDO vermogens

*Evaluatievraag: In welke mate verwerven kinderen en jongeren vaardigheden, kennis, motivatie en alertheid om bewuste keuzes te maken wanneer hun leerkrachten principes van EDO toepassen? Is er een verschil in impact wanneer zij specifieke leernoden hebben? Welke factoren spelen een rol?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden werd bij de directies, leerkrachten en leerlingen in de scholen die meewerkten aan de evaluatie gepeild naar veranderingen die zij in hun school, in de lessen of bij zichzelf konden vaststellen met betrekking tot de thema's die tijdens een Djapo traject aan bod waren gekomen.

De bevindingen tonen aan dat elk van de vier scholen een aantal stappen heeft kunnen zetten in het vormgeven van een experimenteeromgeving gericht op een specifiek doel binnen het bredere educatief project van de school, nl. het versterken van leerlingenparticipatie, het stimuleren van outdoor education of het oplossingsgericht leren over afval. In elke school konden voorbeelden gevonden worden van praktijken of initiatieven die indicaties bieden dat de vijf dimensies van zulke experimenteeromgeving in zeker mate in de praktijk werden gebracht. Voorbeelden hiervan zijn 1) het leren van maatschappelijke vraagstukken (bv. leren van vraagstukken rond afval en duurzaamheid), 2) leren door te doen (bv. jaarlijkse operatie proper waarbij leerlingen i.s.m. de stad onderzoek doen rond afval in de buurt), 3) leren door actiegericht te denken (leerlingenpanels waarin leerlingen eigen projecten van A-Z uitvoeren), 4) leren door in interactie te gaan met andere initiatieven (projecten van leerlingenparlement vormgeven op basis van input van alle klassen en het gebruik van gesprekstechnieken waarbij iedereen de kans krijgt om aan het woord te komen), 5) leren door het denken zichtbaar te maken (bv. argumenten visualiseren via kaartjes tijdens groepsgesprekken).

Bovendien kon de evaluatie in drie van de vier scholen waar gesprekken met leerlingen werden gevoerd, ook vaststellen dat het operationaliseren van EDO experimenteeromgeving kan bijdragen tot leerwinst bij de leerlingen m.b.t. tot het versterken van bepaalde EDO vermogens. Voorbeelden hiervan zijn 1) kennis (bv. indicaties van bredere kennis rond afval, recycleren en consuminderen), 2) EDO vaardigheden (bv. leerlingenparlement die zelf een afsprakenkader voor kledij op school uitwerkt), 3) motivatie (leerlingen die enthousiast zijn over vernieuwde leerlingenraad en vragende partij zijn voor meer vergaderingen) 4) alertheid (leerlingen die andere leerlingen of ouders aanspreken bij niet-duurzaam gedrag).

Op basis van de bovenstaande vaststellingen kunnen we besluiten dat de causale assumptie vanuit de veranderingstheorie van het programma die stelt dat een EDO experimenteeromgeving op school kan bijdragen tot het stimuleren van EDO vermogens en daaraan gelinkt gedrag, niet wordt tegengesproken door de bevindingen vanuit de evaluatie.

Echter, het is belangrijk om op te merken dat de evaluatie niet toelaat om sterke uitspraken te doen over de mate waarin de geobserveerde veranderingen bij de leerlingen kunnen doorgetrokken worden naar de bredere populatie van de leerlingen. Bovendien tonen de bevindingen ook aan dat de operationele verankering van een EDO experimenteeromgeving alsook het doordringen ervan naar de lespraktijk van het bredere leerkrachtenteam een aanzienlijke uitdaging blijft. De trekkende kracht rond zulke ontwikkelingen blijft vaak beperkt tot een klein aantal enthousiaste leerkrachten.

Belemmerende factoren zoals werkdruk, andere concurrerende prioriteiten, de indruk dat EDO niet deel uitmaakt van de eigen lesopdracht of relevant is voor de eigen pedagogische of didactische aanpak zijn belangrijke belemmerende factoren.

Bevorderende factoren daarentegen zijn onder andere de actiegerichte, niet-belerende en sterk didactische aanpak van Djapo, afgestemd op de specifieke behoeften van de school en uitgevoerd met betrokkenheid van het hele leerkrachtenteam, de directie en de leerlingen. Steun van de directie, bestaande ervaring met EDO-gerelateerde initiatieven die de school wil versterken, een actieve trekkersgroep en financiële steun vanuit de gemeente zijn eveneens belangrijke bevorderende factoren. Daarnaast werkt het enthousiasme en de leerwinst bij de leerlingen motiverend voor het bredere leerkrachtenteam.

## Aanbevelingen

- 7.1.1. De bevindingen met betrekking tot de causale link tussen een EDO experimenteeromgeving op school en het versterken van EDO vermogens bij de leerlingen zijn bemoedigend. Ze kunnen beschouwd worden als een eerste voorzichtige aanzet tot een body of evidence die doorheen het verdere verloop van het programma kan aangevuld worden met evidence vanuit de monitoring data. Het is aangewezen om dit als aandachtspunt mee te nemen in het lopende MEAL traject.
- 7.1.2. De observeerbare veranderingen m.b.t. het in de praktijk brengen van een EDO experimenteeromgeving en de leerwinst die hieruit voortvloeit bij de leerlingen, zijn enerzijds bemoedigend. Anderzijds zijn het nog ‘jonge plantjes’ die verdere verzorging nodig hebben vooraleer blijvende doorgroei binnen de bredere schoolgemeenschap sterker gegarandeerd kan worden. Voor zulke nazorg bieden Djapo trajecten momenteel geen ondersteuning. Nochtans is er binnen de scholen een duidelijke vraag naar een zeker vorm van opvolging door Djapo na afloop van het traject. Een aantal pistes die door de respondenten zelf worden gesuggereerd kunnen inspiratie bieden voor Djapo om een zekere vorm van opvolging standaard in te bouwen in de begeleide trajecten: bv. een online follow-up gesprek met leden van het trekkersteam om te bespreken hoe het loopt en om eventuele tips mee te geven; een specifieke contactpersoon aanduiden in de school die proactief contact blijft onderhouden met Djapo; waar mogelijk nog eens een bezoekje brengen aan de school, ....
- 7.1.3. De bevinding dat Djapo’s werkvormen leerlingen met een anderstalige achtergrond kunnen motiveren om actief deel te nemen in het leerproces biedt een mogelijke basis om verder te onderzoeken in welke mate het aanbod ook sterker gekoppeld kan worden aan het taalbeleid in de school. Gezien de sterke focus op taalvaardigheid vanuit het onderwijsbeleid zou zulke koppeling een bijkomend argument kunnen bieden voor de relevantie van WBE en EDO.
- 7.1.4. De literatuurstudie m.b.t. tot de lerarenopleiding die in het kader van deze evaluatie werd uitgevoerd, leert dat de manier waarop leraren denken over kennis, een invloed heeft op hoe ze lesgeven, welke strategieën ze in de klas gebruiken en wat ze verwachten van hun leerlingen (zie bijlage 3 voor rapport literatuurstudie). Onderzoek toont eveneens aan dat opvattingen over kennis en kennisverwerving kunnen veranderen door geconfronteerd te worden met benaderingen die tegenstrijdig zijn met de eigen opvattingen alsook door kritische reflectie over de eigen opvatting (Lunn Brownlee et al., 2017)<sup>5</sup>. In die zin is het aangewezen dat er binnen het traject ook specifieke aandacht uitgaat naar activiteiten die leerkrachten aanzetten om kritisch te reflecteren over hun eigen pedagogische en didactische aanpak en de aanpak van een EDO experimenteeromgeving die binnen het Djapo traject naar voor wordt geschoven. Dit kan een antwoord bieden op de uitdaging dat een deel van de leerkrachten afhaken omdat ze zich niet kunnen vinden in de interactieve en creatieve werkvormen (bv.

<sup>5</sup> Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017). Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242-252. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430>

werken met tekeningen en post-its). Hen sterker betrekken in een kritische reflectie over de achterliggende pedagogische theorieën kan hen mogelijk aanzetten om hun eigen voorkeuren en perspectieven hierrond in vraag te stellen en mogelijk bij te stellen. Dit biedt ook een interessante leervraag die in het verdere verloop van het programma op basis van eigen monitoring data kan onderzocht worden.

- 7.1.5. Het valt de evaluatoren op dat er tijdens de gesprekken weinig gerefereerd wordt naar de mondiale dimensie van EDO en het werken rond duurzaamheidsvraagstukken vanuit een mondiaal kader. Gezien de wens van Djapo om in de toekomst nog sterker in te zetten op wereldburgerschapsonderwijs (WBE) zoals nu reeds gebeurt rond de thema's culturele diversiteit (bv. omgaan met gevoelige thema's in de klas en het project 'blik op de wereld' met student leerkrachten) is het een interessant werkpunt om te na te gaan in welke mate doorheen het educatief aanbod de mondiale dimensie van duurzaamheidsvraagstukken sterker aan bod kan komen en niet alleen bij de start van een traject wanneer er uitgezoomd wordt en gerefereerd wordt naar de SDGs. Het PETA project waar wordt samengewerkt met scholen in de Filipijnen biedt hier alvast een interessant kader voor.

## 8.2 Invloed binnen de lerarenopleiding

Evaluatievraag: *Klopt de assumptie dat we via een aanbod voor student-leerkrachten ook: 1) lerarenopleiders stimuleren om EDO-elementen op te nemen in hun eigen lessen? 2) onderzoekers stimuleren om nieuwe kaders en methodes rond EDO te ontwikkelen? 3) Zijn er nog andere effecten?*

De bevindingen bieden indicaties dat het educatief aanbod voor de studentleerkrachten een invloed kan hebben op de lespraktijk van de docenten. Deze invloed lijkt echter niet indirect via de student leerkrachten te verlopen maar eerder op een directe manier waarbij een docent door deel te nemen aan de Djapo workshops voor de studenten, zelf ook geïnspireerd raakt. Sommige docenten nemen inzichten van het Djapo aanbod mee in de verdere uitwerking van een les of een leerlijn of raken door het aanbod getriggerd om bijkomende educatieve kaders of materialen op te zoeken. Docenten observeren bovendien veranderingen bij studenten die deelnamen aan Djapo workshops, bijvoorbeeld studenten die zich achteraf realiseren dat ze met kleuters rond systeemdenken kunnen werken en daar ook tijdens hun stage mee aan de slag gaan. Het beperkt aantal gesprekken met docenten en studentleerkrachten leverde echter geen informatie op over de mate waarin de veranderingen bij de studenten ten gevolge van het Djapo aanbod, ook een invloed zouden hebben op de praktijk van de docenten. Over deze causale pathway in de veranderingstheorie kan de evaluatie geen uitspraken doen. De gesprekken met de studentleerkrachten bieden wel indicaties dat de praktijk van de studentleerkrachten tijdens hun stage een invloed kan hebben op de mentor leerkrachten die hen begeleiden in de school. Dit bevestigt de veronderstelling dat het programma indirect invloed kan hebben op leerkrachten in de scholen waar student-leerkrachten, die gebruik hebben gemaakt van het Djapo-aanbod, stage lopen.

Djapo's didactische expertise en praktijkervaring alsook de wetenschappelijke onderbouwing, praktijkvoorbeelden, en niet-belerende en niet-activistische aanpak worden gezien als belangrijke factoren die de transfer bevorderen naar de praktijk van de docenten en de student leerkrachten. Volgens de docenten stimuleert Djapo's objectieve aanpak de studenten om zelf na te denken en conclusies te trekken, zowel over duurzaamheidsthema's als over didactische methoden wat versterkend werkt voor de internalisering ervan. Bovendien vormen de transversale eindtermen (bv. rond welbevinden, gezondheid, duurzaamheid) potentiële entry points voor WBE en EDO in de lerarenopleidingen en de scholen waar het Djapo aanbod kan op inspelen.

Naar aandachtspunten toe vinden docenten het nieuwe theoretische kader 'School als Oefenplaats' enerzijds goed theoretisch uitgewerkt maar anderzijds te complex en moeilijk toepasbaar voor

studenten. Daarnaast worden de workshops soms als te kort ervaren om voldoende diepgang te bereiken, en blijkt uit de gesprekken met de studenten dat Djapo nog relatief onbekend is bij de medestudenten en er niet geheel in slaagt om de organisatie en haar doelstellingen en waarden voldoende voor te stellen tijdens de workshops.

Studenten en docenten merken ten slotte op dat de leerwinst bij de studenten verhoogd kan worden door het Djapo aanbod eerder in de opleiding aan bod te laten komen. Momenteel worden er enkel aan laatstejaarsstudenten workshops aangeboden, vaak ter voorbereiding van hun stage. Dit heeft echter als gevolg dat studenten slechts een beperkte tijd krijgen om zich met Djapo en de methodieken vertrouwd te maken. Mogelijks verklaart dit ook mee dat er weinig bevindingen wijzen op de invloed van het aanbod op de docenten – de tijd en gelegenheid hiervoor is immers beperkt.

## Aanbevelingen

- 7.2.1. Onderzoek toont aan dat de ideeën die student-leerkrachten hebben over kennis, invloed hebben op hoe goed ze de leerstof begrijpen tijdens hun lerarenopleiding en op hoe ze beslissingen nemen, plannen maken, coördineren en beoordelen als ze later zelf lesgeven (Buehl & Fives, 2016<sup>6</sup>; Yadav & Koehler, 2007<sup>7</sup>). Zoals we eerder reeds aangaven toont onderzoek ook aan dat opvattingen over kennis en kennisverwerving kunnen veranderen door kritische reflectie over de eigen opvatting die kan getriggerd worden door geconfronteerd te worden met andere soms tegenstrijdige opvattingen. Het is dan ook belangrijk dat student leerkrachten tijdens hun opleiding de mogelijkheid hebben om kritisch om te gaan met de verschillende EDO benaderingen zodat ze hun eigen voorkeuren of perspectieven hierrond in vraag kunnen stellen en mogelijk kunnen bijstellen. Wellicht is een workshop te kort om zulke kritische reflectie op een diepgaande manier mogelijk te maken. Djapo kan in overleg met de actoren vanuit de lerarenopleiding nagaan in welke mate hier trajecten zouden kunnen worden rond opgezet, gericht op lerarenopleidingen en/of student leerkrachten. Zulke reflecties kunnen ook ingebouwd worden binnen bestaande trajecten zoals het ‘blik op de wereld traject’ i.s.m. de stad Genk en PXL-Hasselt.
- 7.2.2. Het theoretisch kader ‘de school als oefenplaats’ wordt erkend als een sterk theoretisch onderbouwd kader dat ook vertrouwen schept naar de docenten toe maar het is te theoretisch en complex voor de studenten. Het is dan ook aangewezen dat Djapo dit kader vertaalt naar meer gebruiksvriendelijke korte nota’s of bruikbare kaders of tools waar de student leerkrachten gemakkelijker mee aan de slag kunnen.
- 7.2.3. Vanuit de student leerkrachten die deelnamen aan de interviews werd de aanbeveling meegegeven om tijdens de workshops voldoende de tijd te nemen om Djapo als organisatie voor te stellen.
- 7.2.4. Tracht het aanbod voor student leerkrachten eerder in de opleiding aan te bieden zodat er meer gelegenheden en tijd voor hen en hun docenten is om het EDO materiaal en de methodieken van Djapo te leren kennen en toe te passen.

## 8.3 Percepties van de doelgroepen over het educatief aanbod

*Wat is de ervaring en perceptie van leerkrachten over het aanbod van Djapo, met focus op: 1) aanbod voor kleuterleerkrachten? 2) aanbod voor leerkrachten secundair onderwijs? 3) digitaal aanbod? Wat zijn hun voorkeuren qua vorm, inhoud, opbouw? Wat zijn mogelijke drempels? Wat ontbreekt er nog?*

6 Buehl, M. M., & Fives, H. (2016). The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis. In Handbook of epistemic cognition (pp. 247-264). Routledge.

7 Yadav, A., & Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. Journal of technology and teacher education, 15(3), 335-361.

Wat betreft de begeleiding van Djapo tijdens vormingen en trajecten spreken de respondenten zich zowel tijdens de interviews als bij de online bevraging over het algemeen sterk positief uit. Men waardeert de planmatige en actiegerichte aanpak op maat van de school, interactieve werkvormen, en de focus op een gedeelde visie en collaboratieve acties. Djapo's didactische methoden, die denkprocessen visualiseren en kritisch denken stimuleren, evenals de flexibele planning en efficiënte communicatie, worden sterk gewaardeerd. Ook de fysieke aanwezigheid, persoonlijke band, en pedagogische expertise van de begeleiders worden zeer positief ontvangen. Op basis van de interviews lijkt er vraag te zijn om soms iets sneller vooruit te gaan tijdens een traject en om voldoende variatie te voorzien in werkvormen in functie van de verschillende leerstijlen van de leerkrachten. Uit de survey bevraging lijkt er ook vraag te zijn naar meer aandacht voor kritische reflectie en het stellen van kritische vragen alsook naar de mogelijkheden voor uitwisseling met andere scholen en collega's.

Ook wat betref het educatief materiaal spreken respondenten zich sterk waarderend uit over de opbouw, vormgeving en inhoud alsook over de informatie over werkvormen en hoe je maatschappelijke thema's in de les kan integreren. Men is ook te spreken over de mate waarin het educatief materiaal aansluit bij de specifieke noden. De belangrijkste factor die bepaalt of men gebruik maakt van het aanbod is de aansluiting bij de doelen die leerkrachten nastreven in hun les. Respondenten vinden het educatief in mindere mate kant en klaar maar dit aspect lijkt minder bepalend te zijn om er gebruik van te maken. Belangrijkste drempels die leerkrachten weerhouden om het materiaal te gebruiken zijn kostprijs, gebrek aan tijd en beperkte kennis van het aanbod.

Respondenten zijn over het algemeen positief over de vernieuwde website, vooral wat betreft de praktijkvoorbeelden. Men stelt zich iets genuanceerder op over het verkrijgen van inzicht in de onderliggende theorie en de gebruiksvriendelijkheid.

### **Aanbevelingen**

- 7.3.1. Besteed tijdens begeleide trajecten voldoende aandacht aan de mix van leerstijlen en verwachtingen binnen een leerkrachtenteam om zo uitval tijdens het traject te vermijden. Besteed ook meer aandacht aan kritische reflectie en manieren om kritische vragen te stellen.
- 7.3.2. Blijf zoveel mogelijk de vinger aan de pols houden waar leerkrachten nood aan hebben om het educatief materiaal zoveel mogelijk te laten aansluiten bij de doelen die leerkrachten nastreven in hun lessen.
- 7.3.3. Kostprijs is een belangrijke bepalende factor voor het al dan niet gebruiken van het educatief materiaal. Het zoveel mogelijk behouden van een lage kostprijs of het gratis beschikbaar maken van het materiaal blijft aangewezen.
- 7.3.4. Met het oog op het nog breder bekendmaken van het educatie aanbod is het aangewezen om verder in te zetten op de samenwerking met Klasse en nog sterker strategisch gebruik te maken van bestaande platformen zoals klascement of Smartschool (bijvoorbeeld in navolging van Krijt die daar adverteert) en ook meer in te zetten op de mogelijke makelaarsfunctie van pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels. Kenniscentra zoals BeGlobal en Duurzaam Educatiepunt alsook steden en gemeenten zijn goed geplaatst om zulke makelaarsrol op te nemen. De Leuven 2030 schoolwerking<sup>8</sup> is hier een voorbeeld van.
- 7.3.5. Vanuit de open antwoorden bij de survey bevraging geven respondenten de volgende aanbevelingen mee gelinkt aan de verschillende leernoden die leerkrachten ondervinden bij hun leerlingen bv: minder abstracte opdrachten en meer materiaal waarin stellingen worden uitgewerkt met linken naar bronmateriaal voor basisschoolleerlingen; minder talig materiaal

---

<sup>8</sup> <https://school2030.be/>

voor kleuters in grootstedelijke contexten, en meer focus op bewegend en onderzoekend leren en meer pictogrammen.

## 8.4 Het MEAL systeem

*Evaluatievraag: Zijn alle data die gemonitord worden relevant voor de opvolging van de veranderingstheorie? Zijn er gaten in de datacollectie met het oog op evaluaties? Verzamelen we data die we niet gebruiken?*

Het vernieuwde MEAL systeem dat naar aanloop van het huidige programma werd uitgewerkt bevat een aantal nuttige kwantitatieve en kwalitatieve monitoring tools waarvan sommige momenteel nog onderbenut of niet systematisch toegepast omdat medewerkers uitdagingen ondervinden bij de toepassing ervan. Zo zijn er uitdagingen bij het gebruik van de score cards om veranderingen in de scholen op te volgen, en is er nood aan een specifieke aanpak voor het opvolgen van effecten van vormingen of trajecten waarbij de begeleider niet aanwezig is in de scholen. Voorts is er ook beperkte informatie over de effecten van de samenwerking met externe partners en wordt het logboek voor het registreren van effecten van beleidsbeïnvloeding die zich, ongeacht het feit dat Djapo op dat laatste niet meer inzet, toch kunnen voordoen mede door de invloed van sommige van haar activiteiten (bv. deelname aan bepaalde netwerken, samenwerking met gemeenten en steden,...). Bovendien levert het huidige survey instrument voor leerkrachten weinig info op omtrent veranderingen ten gevolge van hun deelname aan Djapo trajecten en ontbreekt er een digitaal feedback systeem dat info zou kunnen opleveren rond nieuw ontwikkeld materiaal. Djapo bezit wel een rijke en zeer degelijk uitgebouwde database waar cijfers rond bereik en gebruik van het aanbod op een fijnmazige manier worden bijgehouden. Maar er is weinig kwalitatieve informatie over team activiteiten en reflecties die op een systematische manier wordt geregistreerd en gemakkelijk toegankelijk zijn. Tenslotte wordt MEAL nog te weinig geoperationaliseerd als een gedeelde verantwoordelijkheid voor alle medewerkers.

### Aanbevelingen

- 7.4.1. Het volledige Djapo team betrekken bij de tweede fase van het MEAL traject dat er op gericht is om het huidige MEAL systeem te versterken en te operationaliseren. Gebruik hiertoe de bevindingen vanuit de mid-termevaluatie en de eerste fase van het MEAL traject om de MEAL processen en tools op punt te stellen en op basis hiervan een MEAL beleid uit te werken.
- 7.4.2. In de toekomst zou het relevant kunnen zijn om het theoretisch kader verder met evidence te onderbouwen en daarbij ook waar mogelijk voorbeelden te verzamelen die inzicht bieden over 'hoe' elementen van het aanbod (bv. specifieke werkvormen) bijdragen aan bepaalde veranderingen. Op die manier kan er op een meer fijnmazige manier inzicht verkregen worden in de veranderingen die zich kunnen voordoen rond de verschillende dimensies van een EDO experimenteeromgeving alsook rond de vermogens die zulke omgeving bij de leerlingen tracht te versterken (bv. vermogen om bewuste keuzes te maken en het systemisch, transformatief, sociaal en reflectief vermogen). Tegelijk kan het ook nuttige inzichten opleveren over de werking van specifieke elementen van het aanbod.

**- BIJLAGEN -**

## bijlage 1 Gesprekken met Djapo medewerkers

### Medewerkers Djapo

| Naam                                     | Functie                         | datum      |
|------------------------------------------|---------------------------------|------------|
| Bram Speleman en Sabine Anné             | Ontwikkeling & lerarenopleiding | 23/01/2024 |
| Heleen Dorpmans                          | Begeleider                      | 24/01/2024 |
| Ann Matton                               | Begeleider                      | 29/01/2024 |
| Wendy Blanckaert                         | Begeleider                      | 31/01/2024 |
| Liesbet-Ann Verbruggen en Ariana Dermine | Communicatie                    | 01/02/2024 |
| Kristien Defrenne                        | Begeleider                      | 01/02/2024 |
| Ann Yskout                               | Onderzoek en ontwikkeling       | 21/02/2024 |
| Wim Jansens                              | Data base                       | 23/02/2024 |
| Dries Van Itterbeeck                     | Zakelijk directeur              | 27/02/2024 |

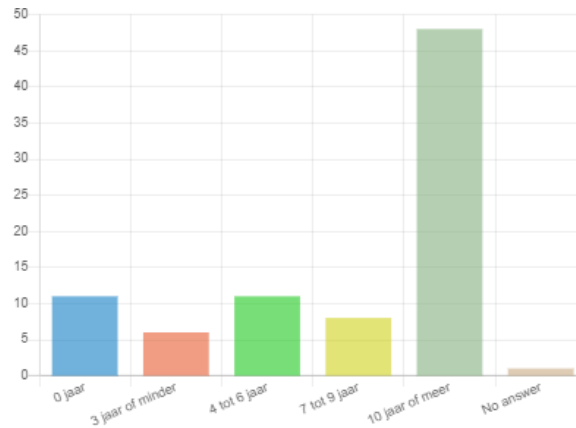
### Werksessies met Djapo team tijdens Wroetdagen

- 15/01/2024
- 04/03/2024

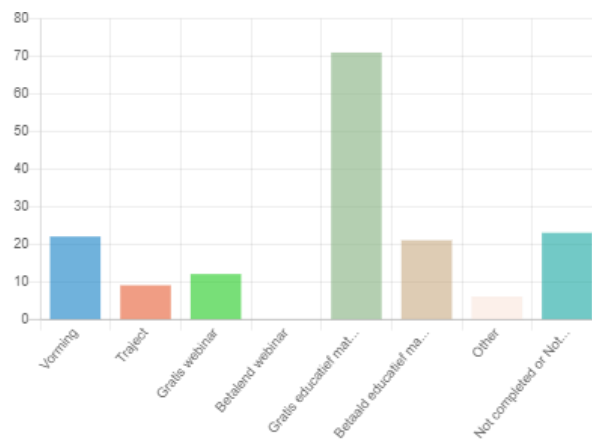


## bijlage 2 Beschrijving van de steekproef van de online survey m.b.t. educatief aanbod

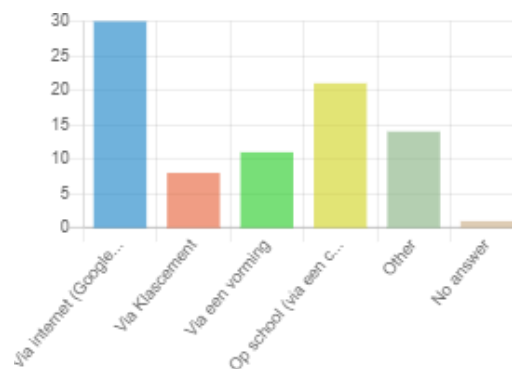
**Figuur 8.1** Hoeveel jaren werk je reeds in het onderwijs?



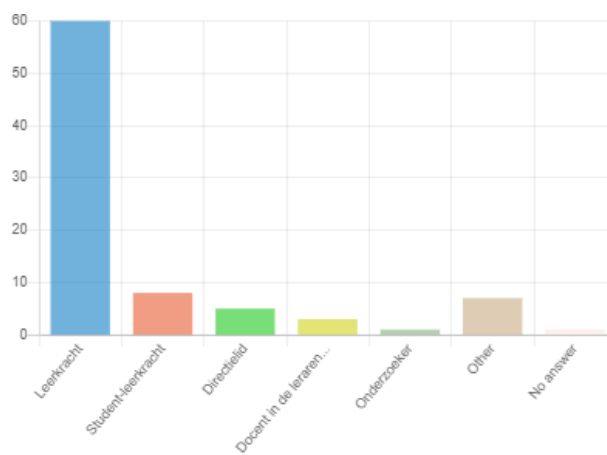
**Figuur 8.2** Van welk educatief aanbod heb je sinds 2022 gebruik gemaakt?



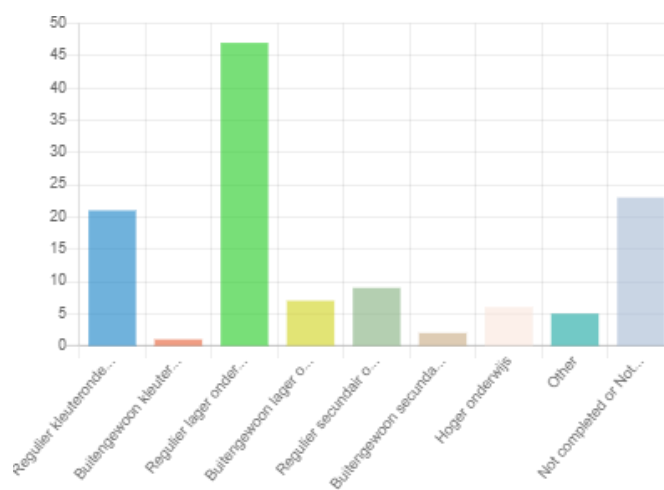
**Figuur 8.3** Hoe ben je in contact gekomen met het educatief aanbod van Djapo?



**Figuur 8.4** Ik ben ...



**Figuur 8.5** Aan welke onderwijsvorm ben je verbonden?



## bijlage 3 Literatuurstudie

### **Welke aanknopingspunten geeft de literatuur over de relatie tussen de opleiding van student-leerkracht en wat doorsijpelt naar hun latere lespraktijk?**

#### **Inleiding**

Deze literatuurstudie zoekt aanknopingspunten in de literatuur over de relatie tussen de opleiding van student-leraren en hoe zij eens voor de klas, hun lespraktijk met betrekking tot educatie voor duurzame ontwikkeling (EDO) vormgeven. Een scan van de wetenschappelijke literatuur wijst uit dat deze onderzoeksvraag nieuw terrein ontgint en op geen kant-en-klare antwoorden kan rekenen. Zelfs de meer algemene vraag van hoe leraren hun lerarenopleiding in de klas inzetten (of nog, hoe die lerarenopleiding doorsijpelt in de klaspraktijk) los van EDO, blijkt relatief schaars te zijn besproken. Er zijn echter enkele concepten die het wetenschappelijk discours rond deze vraag dragen. We bespreken ze in dit rapport.

De wetenschappelijke schaarste rond de directe relatie tussen lerarenopleiding, klaspraktijken en EDO betekent echter niet dat de rol van onderwijs onderbelicht blijft in de literatuur rond duurzame ontwikkeling. De Duurzame Ontwikkelingsdoelen van de Verenigde Naties benadrukken de rol van onderwijs bij het bevorderen van bewustzijn, begrip en actie voor een meer duurzame, rechtvaardige en inclusieve wereld. SDG 4.7 benadrukt specifiek het belang van onderwijs voor duurzame ontwikkeling en wereldburgerschap (Karaalslan-Semiz, 2022). De doelstelling luidt “er tegen 2030 voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen, onder andere via vorming omtrent duurzame ontwikkeling en duurzame levenswijzen, mensenrechten, gendergelijkheid, de bevordering van een cultuur van vrede en geweldloosheid, wereldburgerschap en de waardering van culturele diversiteit en van de bijdrage van de cultuur tot de duurzame ontwikkeling” (UNRIC, 2019:22).

Het doel van EDO gaat verder dan het overdragen van kennis en vaardigheden. Het UN Decennium van Onderwijs voor Duurzame Ontwikkeling 2005-2014 stelde duidelijk als doel om de waarden die inherent zijn aan duurzame ontwikkeling te integreren in alle aspecten van leren om een gedragsverandering te bevorderen die leidt tot een meer duurzame en rechtvaardige samenleving. De doelstelling benadrukt expliciet de rol van waarden in deze transformatie, naast het belang van het onderwijzen van kennis/feiten over duurzame ontwikkeling en het aanleren van vaardigheden voor het bouwen van een duurzame toekomst (Savory, 2016).

Ook voor Djapo (2022) gaat Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO) verder dan het ‘onderwijzen’ over duurzame ontwikkeling. Djapo heeft een duidelijke visie op de school en de aard en doel van het onderwijs over duurzame ontwikkeling. Djapo vertrekt vanuit de visie van de school als veilige oefenplaats die leerlingen de kans geeft om vermogens te ontwikkelen om bewuste keuzes te maken door middel van ervaringen met maatschappelijke vraagstukken van lokaal tot mondiaal niveau. De vermogens die hiervoor nodig zijn, de zogenaamde EDO vermogens, omvatten verschillende capaciteiten die leerlingen (moeten) ontwikkelen om aan de slag te gaan met maatschappelijke vraagstukken. Deze vermogens staan eveneens in verband met de verschillende functies en opvattingen van ‘goed’ onderwijs, zoals Biesta die beschrijft (hierover later meer) en geven richting aan de onderwijspraktijk.

De lerarenopleiding speelt in de Duurzame Ontwikkelingsdoelen en EDO nochtans een belangrijke rol. Een van de wereldwijde indicatoren om de voortgang naar het behalen van doel 4.7 te meten, is de mate waarin EDO en wereldburgerschap op alle niveaus is geïntegreerd in "nationale onderwijsbeleidslijnen, leerplannen, lerarenopleiding en studentenbeoordeling" (United Nations Statistical Commission, 2018: 5). Daarmee is de belangrijke link tussen EDO en lerarenopleiding gelegd. Een recent rapport (UNESCO, 2018) over de voortgang naar het behalen van Doel 4.7 stelt echter dat de heroriëntatie van lerarenopleidingen voor duurzame ontwikkeling een langdurig proces is dat verandering in houdingen, praktijken en keuzes vereist. In 2011, hadden 74% van de lidstaten EDO in de lerarenopleiding ingewerkt, 93% in nascholing, en 62% in de training van schoolleiders en administrators (UNESCO, 2014). Wereldwijd zijn er echter grote verschillen in de geboekte vooruitgang. Ook de manieren waarop dit aangepakt wordt, verschilt, en het rapport illustreert dit met een aantal concrete initiatieven. Scholen en instellingen in Vlaanderen, zo stelt het rapport verder, zijn vrij om hun strategie te kiezen voor de implementatie van EDO. EDO kan worden behandeld in specifieke vakken, in afzonderlijke projecten of in vakoverstijgende cursussen. Interdisciplinaire en, indien mogelijk, op projecten gebaseerde benaderingen worden aangemoedigd door de autoriteiten (UNESCO, 2014). Maar een eenvormigheid is er dus niet. Ondersteuning, betrokkenheid van hogere administratieve niveaus, en de opbouw van expertise bij docenten, is volgens het slotrapport (UNESCO, 2014) noodzakelijk – wereldwijd gesproken – om de geboekte vooruitgang in de lerarenopleiding verder te zetten.

De bedoeling van de inspanningen omtrent EDO in de lerarenopleiding heeft uiteraard tot doel om uiteindelijk ook op de klasvloer tot uiting te komen. De link tussen de vooruitgang in de lerarenopleiding en de lespraktijk van leraren moet ergens meer wijdverspreid en systematisch gelegd worden. Deze literatuurstudie levert hiertoe alvast een bijdrage.

### **Methodologie**

Voor deze literatuurstudie hebben we gebruikgemaakt van artikels en hoofdstukken uit bekende wetenschappelijke tijdschriften en boeken. Om deze te verzamelen, hebben we gezocht in bekende databases zoals LIBIS en LIMO, waarbij we gerichte zoekopdrachten hebben uitgevoerd bij uitgevers als Elsevier, JSTOR, Taylor & Francis, Springer, Sage en Web of Science. Deze uitgevers worden erkend vanwege de hoge kwaliteit van hun publicaties, die eerst beoordeeld worden door andere experts voordat ze worden gepubliceerd. Daarnaast hebben we [www.elicit.org](http://www.elicit.org) en Google Scholar geraadpleegd om onze zoekresultaten te verifiëren en aan te vullen met nieuwe bronnen. Bij het selecteren van literatuur hebben we gelet op de volgende criteria:

- De publicaties zijn voornamelijk in het Engels of Nederlands.
- Ze richten zich op aspecten van lerarenopleiding, klaspraktijk en duurzame ontwikkeling. Later hebben we dit uitgebreid naar literatuur over bredere concepten die relevant zijn voor de onderzoeksvraag.

Er werden combinaties van zoektermen gebruikt, samen met een sneeuwbalmethode van referenties binnen de opgehaalde literatuur om nieuwe bronnen te verzamelen (Wohlin, 2014). De resultaten werden beoordeeld volgens de principes van de CRAAP-test (Blakeslee, 2004), waarbij gelet werd op de actualiteit (wanneer de publicatie geschreven is), relevantie (in hoeverre de inhoud van het artikel gerelateerd is aan de onderzoekstaak), autoriteit (deskundigheid en geloofwaardigheid van de bron/auteur), accuraatheid (of de informatie betrouwbaar is, peer-reviewed of niet) en het beoogde doel van de publicatie. Deze zoekopdracht leverde 24 publicaties op.

We voerden een inhoudsanalyse uit op twee niveaus. In eerste instantie analyseerden we op tekstniveau om vast te stellen welke aspecten van de relatie lerarenopleiding, klaspraktijk, EDO of van de centrale concepten die we hieronder bespreken in de teksten aan bod kwamen. Vervolgens

voerden we een metaniveau-analyse uit om de lessen te onderzoeken die kunnen worden getrokken uit het geheel van de verzamelde literatuur.

### **Lerarenopleidingen en multidimensionele competenties**

Een van de belangrijkste doelen van de lerarenopleiding in veel landen wereldwijd is om de professionele competentie van toekomstige leraren te ontwikkelen (bijvoorbeeld, Cochran-Smith & Villegas, 2015; Europese Commissie, 2013). Onder professionele competentie wordt verstaan "wat leraren daadwerkelijk nodig hebben om succesvol te handelen tijdens hun professionele leven" (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser, & Lehmann, 2008, p. 720). Er is consensus in de literatuur over het feit dat professionele competentie multidimensionaal is, en bestaat uit zowel cognitieve aspecten (of nog "professionele kennis" vertaald van 'professional knowledge') en dynamisch-affectieve aspecten (of nog "professionele overtuigingen, motivatie en oriëntatie" van 'professional beliefs') (Baumert & Kunter, 2013; Blömeke, 2017). De vraag hoe lerarenopleidingen doorspijpen tot op de klasvloer, zal dus a priori een meervoudig antwoord kennen en kijken naar zowel cognitieve als affectieve aspecten. Ook deze twee dimensies worden in de vakliteratuur verder onderverdeeld. Professionele kennis bestaat volgens Shulman (1987) uit drie sub-aspecten: inhoudelijke kennis (kennis van het te onderwijzen vakgebied), pedagogisch-didactische kennis (kennis over hoe dat specifieke onderwerp te onderwijzen, rekening houdend met de opvattingen en leerproblemen van studenten), en algemene pedagogische kennis (kennis over leren en onderwijzen die het specifieke vakgebied overstijgt). Dynamisch-affectieve aspecten worden onder meer bestudeerd via de concepten van zelf-effectiviteitsovertuigingen, en wordt er gekeken naar de overtuigingen van leerkrachten over hun bekwaamheden inzake instructiemethoden, klassenmanagement en betrokkenheid van studenten (Depaepe en Koning, 2018).

### **Lespraktijk**

De lespraktijk van leraren verwijst naar wat er daadwerkelijk gebeurt in het klaslokaal. Onderzoekers onderscheiden doorgaans drie dimensies van de lespraktijk van leraren: cognitieve activatie, klassenmanagement en het bieden van ondersteuning voor het leren van studenten (bijv. Baumert et al., 2010; Kunter et al., 2013; Voss et al., 2011). Cognitieve activatie heeft betrekking op de mate waarin de instructiestrategieën van leraren en de leertaken cognitief uitdagend zijn voor studenten. Klassenmanagement gaat over efficiënt gebruik van de lestijd, verwachtingen van leraren over het gedrag van studenten en het voorkomen van wanorde in het klaslokaal. Ondersteuning voor studenten heeft betrekking op het aanmoedigen van studenten en het bieden van gepaste leerondersteuning. Studies hebben aangetoond dat deze drie dimensies van lespraktijk significant gerelateerd zijn aan zowel cognitieve als niet-cognitieve leerresultaten van studenten (Baumert et al., 2010; Kunter et al., 2013; Hattie, 2009; Wang, Haertel en Walberg, 1993).

### **Leeroverdracht of 'learning transfer'**

De vraag naar of en hoe leerkrachten wat ze opgestoken hebben tijdens hun lerarenopleiding tot op de klasvloer brengen – en daarmee de brug slaat tussen de twee voorgaande rubrieken – is in essentie een vraag naar leeroverdracht of 'learning transfer' tussen de lerarenopleiding en de klasvloer of de werkplek. Barnett (2005) stelt dat het idee van leeroverdracht niet nieuw is en al door oude filosofen en religieuze geleerden werd onderzocht om te begrijpen hoe individuen hun kennis verbinden met hun (nieuwe) sociale context. Beroepsonderwijs, basisvaardighedeninstructie, kritisch denken en probleemgestuurd leren, die bedoeld zijn om studenten te helpen kennis toe te passen die ze in de ene context hebben opgedaan in een andere context, zijn volgens de auteur sterke voorbeelden van leeroverdracht. De lerarenopleiding zelf wordt niet expliciet besproken, maar we kunnen lessen trekken uit wat auteurs meer algemeen stellen over onderzoek naar leeroverdracht. Marini en Genereux (1995) bijvoorbeeld stellen dat een evaluatie van leertransfer drie aspecten moet belichten: (a) Wat precies is er geleerd? - dit gaat over de specifieke dingen die iemand moet kunnen doen; (b)

Kan de persoon zich aanpassen aan veranderingen? – dit gaat over hoe flexibel de lerende (i.e. de leerkracht) is; en (c) Wat is de rol van de sociale en organisatorische omgeving - dit gaat over de invloed van de situatie en de mensen eromheen. We lichten deze drie aspecten nader toe.

Een eerste aspect van leeroverdracht gaat over de taak of handeling die overgedragen wordt van onderwijs naar de werkplek. Als de taak niet wordt gezien als voordelig voor individuen of de organisatie, buitengewoon ingewikkeld is om te implementeren en moeilijk voor te stellen valt in de praktijk, dan neemt de waarschijnlijkheid van implementatie sterk af. Een andere belangrijke factor voor transfer is de gelijkenis van de taakeisen tussen de leersituatie en de werkomgeving. Hoe meer gelijksoortig de taken in deze twee contexten zijn (in dit geval, hoe meer de lerarenopleiding de taken en handelingen die vereist worden van een leraar op de concrete klasvloer kan simuleren), des te groter is de kans dat transfer zal plaatsvinden.

Een tweede aspect van leeroverdracht is het vermogen van individuen om zich aan een verandering aan te passen. In dit geval gaat dit over het vermogen van student-leraren om zich als leraar aan te passen aan de verandering van leraar te zijn. Hall en Hord (1987, 2001) hebben vastgesteld dat individuen een reeks zorgen doormaken bij het omgaan met verandering. In eerste instantie trekken individuen hun kennis of capaciteit om nieuwe ideeën op te nemen, in twijfel en voelen zich onzeker en/of incompetent. Na het overwinnen van deze aanvankelijke aarzelingen ontstaan er bekommernissen omtrent het ‘managen’ van de verandering wanneer individuen moeite hebben met het implementeren van nieuwe ideeën voor de eerste keer. In de vroege stadia voelen deze nieuwe benaderingen ongemakkelijk en onnatuurlijk aan; echter, met oefening en voortdurende ondersteuning vervagen de managementzorgen doorgaans. Uiteindelijk, naarmate individuen vertrouwd raken met de verandering, ontstaan er impactzorgen, waarbij de focus ligt op hoe de verandering anderen beïnvloedt en hoe deze in de toekomst kan worden aangepast voor een grotere impact. Barnett legt de link met onderwijsprofessionals. Hij stelt dat het belangrijk is in de ondersteuning van onderwijsprofessionals bij het omgaan met verandering om kansen te bieden om te reflecteren op hun zorgen. Dit proces helpt bij het blootleggen van dieperliggende vooroordelen, waarden en vroegere praktijken die zowel het leerproces kunnen bevorderen als belemmeren. Om onderwijsprofessionals te helpen hun reflectieve gewoonten te verbeteren, zijn ervaringsgerichte leerbenaderingen nuttig, volgens Barnett. Een moderne herwerking van een ervaringsgerichte leertheorie (Barnett verwijst naar die van Kolb uit 1984) is de driedelige vraag “What?, So what? Now what?” die hij samen met collega’s formuleerde (Barnett et al, 2004). Deze vragen verduidelijken dat men eerst moet begrijpen wat er gebeurde, vervolgens wat men eruit leerde, en tot slot anticipeert wat men in de toekomst gelijkaardig of anders zou doen. Leeroverdracht begint zich te vormen in de overgang van vraag 2 naar vraag 3, volgens de auteurs.

Een derde aspect van leeroverdracht zijn de karakteristieken van de sociale context of de organisatie. Barnett verwijst zowel naar interne als externe omgevingsfactoren die leeroverdracht beïnvloeden. In eerste instantie zijn interne omstandigheden, zoals menselijke, materiële en symbolische ondersteuning voor verandering van essentieel belang voor een succesvolle implementatie (Berman & McLaughlin, 1976). Binnen de schoolomgeving zijn bijvoorbeeld collegiale steun en belangstelling wellicht de meest cruciale factor voor het bevorderen van verandering en innovatie (bijvoorbeeld het lesgeven over EDO) (Fleisher, 1985). De visie van de school komt ook als een positief significante factor naar voren in het onderzoek van Juchtmans en Knipprath (2020) die nagaan hoe leerkrachten en scholen op weg gaan met het educatief aanbod van Djapo. Ten tweede spelen externe omstandigheden, zoals economische, sociale en politieke factoren, een kritieke rol en kunnen ze de implementatie van nieuwe praktijken, beleid en programma's in organisaties beïnvloeden (Caffarella, 2002). We stelden eerder in dit rapport dat de Vlaamse beleidscontext de scholen en onderwijsinstellingen veel vrijheid geeft in hoe EDO wordt aangepakt op de klasvloer. Maar ook hoe

scholen zelf tegenover EDO staan, zal dus een impact hebben. De literatuur die Barnett in een overzichtsartikel rond de effecten van onderwijskundig leiderschapsprogramma's op de praktijk van schooldirecteuren bespreekt, is veelal onbekend. Dit omwille van twee redenen. Ten eerste bestaat er erg weinig onderzoek over. Ten tweede kon het bestaande onderzoek dat in de decade rond 1990 werd gevoerd, geen positief verband detecteren tussen schoolleiderschap en hun praktijk op school.

Dat ligt ietwat anders in meer recent (maar nog steeds ouder) onderzoek dat hij bespreekt. Bijvoorbeeld, Herbert en Reynolds (1998) hebben vastgesteld dat de resultaten van leeroverdracht iets gunstiger zijn wanneer afgestudeerde studenten deelnamen aan vormingen in die groep werden aangeboden, en niet individueel. De onderzoekers wezen als verklaring op de sociale en interpersoonlijke vaardigheden die getraind worden in zo'n groep van lerenden (een klasgroep, een tijdelijke groep in een opleiding, ...). Leithwood, Riedlinger, Bauer en Jantzi (2003) vonden in een langlopend onderzoek naar de effecten van opleidingen voor schooldirecties, genaamd het School Leadership Center (SLC), dat het leren in groep de kwaliteit van het leiderschap van de deelnemers deed toenemen, prestatiewinst bij studenten opleverde, en de schoolomstandigheden eens terug in de school verbeterde. Een samenvatting van deze geringe literatuur door Barnett levert de volgende inzichten op: programma's aangebonden in groepsverband, probleemgestuurd leren en intensieve stages zijn veelbelovend voor de voorbereiding op schoolleiderschap. Het wordt niet geopperd dat deze inzichten ook door te trekken zijn op leraren meer algemeen.

### **Professionele competentie**

Depaepe en Koning (2018) citeren verschillende onderzoeken met zowel toekomstige als actieve leraren dat heeft aangetoond dat verschillende achtergrondfactoren verband houden met algemene pedagogische kennis (general pedagogical knowledge afgekort tot GPK). Bijvoorbeeld, leraren die net begonnen waren met lesgeven, hadden aanzienlijk meer GPK dan leraren in opleiding (Voss et al., 2011). Ook eerdere kennis, gemeten aan de hand van prestaties op de middelbare school, was gekoppeld aan GPK. Toekomstige leraren met betere resultaten aan het einde van de middelbare school hadden hogere GPK-scores dan hun leeftijdsgenoten met lagere resultaten op de middelbare school. Er waren tegenstrijdige bevindingen over geslacht. Vrouwelijke studenten van de lerarenopleiding deden het beter dan mannelijke studenten van de lerarenopleiding, terwijl er geen geslachtseffect werd waargenomen bij masterstudenten van de lerarenopleiding en actieve leraren. Wat betreft andere achtergrondfactoren zoals leeftijd en sociaaleconomische status (SES) werd er geen bewijs gevonden dat deze factoren invloed hadden op de GPK van studenten van de lerarenopleiding.

Eveneens bespreken Depaepe en Koning onderzoek naar de zelfeffectiviteit (self-efficacy afgekort tot SE), of vertrouwen in het eigen kunnen, van leraren dat heeft aangetoond dat deze wordt beïnvloed door verschillende achtergrondvariabelen, zoals onderwijservaring en geslacht. Wat betreft onderwijservaring werd een niet-lineair verband gevonden tussen onderwijservaring en het vertrouwen van de leerkracht in haar/zijn eigen kunnen in de drie dimensies van lespraktijk (instructiemethoden, klassenmanagement en ondersteuning van studenten). Meer specifiek neemt het vertrouwen toe tijdens de lerarenopleiding, terwijl deze afneemt tijdens de eerste jaren van daadwerkelijk lesgeven (Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). Bovendien neemt het vertrouwen gedurende de eerste twee decennia van de onderwijsloopbaan toe, terwijl deze tegen het einde van de onderwijsloopbaan afneemt (Klassen & Chiu, 2010). Wat betreft de relatie tussen dit vertrouwen en geslacht, merkten Klassen en Chiu (2010) op dat vrouwelijke leraren lager scoren op het gebied van klassenmanagement in vergelijking met mannelijke leraren.

### **Critical thinking – kritisch denkvermogen**

Literatuur rond critical thinking, gedefinieerd als “redelijk en reflectief denken that gefocust is op beslissingen over wat te geloven en te doen” (Ennis, 1987), wijst net zoals de literatuur rond



professional competency op een cognitieve en een affectieve dimensie. De cognitieve dimensie omvat onder meer de cognitieve vaardigheden om te analyseren, evalueren, verbanden te leggen en inductief en deductief te kunnen redeneren. De affectieve dimensie houdt leergierigheid, open-mindedheid, systematiek, zelfvertrouwen over de vaardigheden om kritisch te denken, het zoeken naar waarheid, cognitieve maturiteit en analytische geest in. Het ontwikkelen van het kritisch denkvermogen behoort tot de belangrijkste doelstellingen van onderwijs, ook in die van de lerarenopleiding (Yang, 2012). Yang voerde een kleinschalig comparatief onderzoek uit over lerarenopleidingen met aandacht voor kritisch denkvermogen en of dit al dan niet een effect had op het latere vermogen van de leerkracht om dit door te geven aan studenten – zogenaamd transformatief – of overbrengend- leren. Met deze vraagstelling leunt Yangs onderzoek dicht aan bij de centrale vraag van deze literatuurstudie. De analyse wees uit dat studenten lerarenopleiding die de opleiding hadden gevolgd waarin kritisch denkvermogen extra aandacht kreeg, de zowel cognitieve als affectieve vaardigheden van kritisch denkvermogen meer overbrachten aan leerlingen op de klasvloer dan leerkrachten die de klassieke lerarenopleiding hadden gevolgd. Een voetnoot bij het onderzoek is wel dat van de aanvankelijke grotere samplegroep slechts twee studenten lerarenopleiding ook effectief het leraarschap opnamen, waardoor de sample erg klein werd.

### **Teacher cognition en epistemische cognition**

Teacher cognition als onderzoeksthema verwijst naar alles wat “teachers know, believe and think” (Borg, 2003:81) en hoe dit gelinkt is aan wat ze op de klasvloer doen. Empirisch onderzoek naar deze cognitieve aspecten van onderwijs en lesgeven is relatief nieuw en begon rond 1970s. Vooral in taalonderzoek is teacher cognition een veelgebruikt concept, en heeft het overtuigend uitgewezen dat hoe leraren denken over taal, taalverwerving en taalonderwijs een grote invloed heeft op hoe ze dit in de praktijk aanpakken. De cognitieve aspecten van kennis, overtuigingen en persoonlijke houding van de leraar zijn daarbij belangrijke intrinsieke factoren die vormgeven aan de lespraktijken, leerdoelen, omgang en begeleiding van de leraar met de leerlingen op de klasvloer.

Dezelfde lijn wordt doorgetrokken in onderzoek naar de epistemische cognitie van leraren en student-leraren. Brownlee en collega's (2017) gebruiken het begrip "epistemische cognitie" als overkoepelende term voor opvattingen over kennis, de ontwikkeling van kennis, overtuigingen over kennisleer en persoonlijke kennisleer. De auteurs stellen in hun overzicht van eerder onderzoek op het thema dat de manier waarop leraren denken over kennis (hun epistemische cognitie) een invloed heeft op hoe ze lesgeven, welke strategieën ze in de klas gebruiken en wat ze verwachten van hun studenten (Buehl & Fives, 2009; Lunn Brownlee et al., 2011). Bij student-leraren wordt aangenomen (het werd niet apart onderzocht) dat hun ideeën over kennis invloed hebben op hoe goed ze de lesstof begrijpen tijdens hun lerarenopleiding en op hoe ze beslissingen nemen, plannen maken, coördineren en beoordelen als ze later zelf lesgeven (Buehl & Fives, 2016; Yadav & Koehler, 2007). Deze bevindingen houden twee hypothesen in voor student-leraren en hun lespraktijk. Ten eerste, stellen Brownlee et al, geeft de epistemische cognitie van student-leraren een aanduiding van hoe ze verder als leraren en hoe hun lespraktijk zullen ontwikkelen. Ten tweede, omwille van deze relaties, is het volgens Brownlee en collega's belangrijk om aandacht te besteden aan de vorming van de epistemische cognitie van (student-)leraren. Meer bepaald, hoe men de kijk op en interactie met kennis van (student-)leraren kan verbeteren, zodat ze beter kunnen omgaan met complexe probleemoplossingen en via betrouwbare processen nieuwe kennis kunnen verwerven en doorgeven.

De auteurs identificeren vervolgens twee mogelijke routes voor het werken aan epistemische cognitie van leraren. Een eerste is via ‘conceptual change theory’, uitgetest in longitudinale studies die veranderingen in student-leraren onderzoeken terwijl ze hun lerarenopleiding doorlopen. Deze studies suggereren dat cognitieve conflicten, geïnduceerd door constructivistische benaderingen van leren (Rodriguez & Cano, 2007) of blootstelling aan tegenstrijdige theorieën (Sosu & Gray, 2012),



verandering in epistemische cognitie kunnen bevorderen (Lunn Brownlee et al., 2016). Ook korte interventies gaven een positief resultaat (Gill, Ashton, & Algina, 2004). Een tweede route is via reflectie over epistemische opvattingen. Metacognitieve reflectie over de eigen epistemische overtuigingen qua de aard van kennis en de processen van kennisverwerving kan tot veranderingen in de epistemische cognitie leiden.

Yadav, Herron, en Samarapungavan (2011) onderzochten hoe de epistemische cognitie van student-leraren belangrijk was voor hun voorbereiding op het leraarschap. De epistemische cognitie van student-leraren speelde een rol in hun percepties en aandacht tijdens het observeren van andere leraren, evenals in de onderwijsdoelen die ze ontwikkelden. Met betrekking tot de epistemische cognitie en onderwijsdoelen van student-leraren meldde Kang (2008) specifiek dat aankomende natuurwetenschapsleraren die wetenschappelijke kennis beschouwden als feitelijke informatie, de doelstelling hadden om studenten wetenschappelijke kennis te laten gebruiken. Aan de andere kant waren degenen die wetenschappelijke kennis zagen als voortdurend evoluerend, eerder geneigd om als doel te stellen dat studenten de denkvaardigheden ontwikkelen die nodig zijn voor wetenschappelijk onderzoek.

Hoe epistemische cognitie doorsijpelt in de lespraktijk wordt in de literatuur ook geanalyseerd met het concept van “epistemic climate”. Het epistemische klimaat verwijst naar facetten van kennis en weten die opvallend zijn in de context van het klaslokaal, of kortweg, hoe het klaslokaal ingericht is en gebruikt wordt om tot leren te komen (Feucht, 2010). Feucht onderzocht de epistemische basis van verschillende klaslokalen, inclusief instructie en kennisrepresentatie van leraren en de implicaties hiervan voor de epistemologie van studenten. Hij concludeerde dat het epistemisch klimaat in leeromgevingen het leren van studenten kon faciliteren of belemmeren, en dat het epistemisch klimaat beïnvloed en gevormd werd door de epistemische cognitie van leraren en hun lespraktijken. Tegelijk wijzen Brownlee et al naar inconsistenties tussen wat leraren aangeven over hun epistemische cognitie en hun lespraktijken. Voornamelijk sociale invloeden komen hier naar voren: ten eerste, de professionele standaarden van leraren die steeds meer technische kwaliteiten en minder de emotionele en intellectuele kanten van het leraarschap belichten. Ten tweede, de invloed van gestandaardiseerde testomgevingen waardoor leraren steeds meer geacht worden om leerlingen voor te bereiden op testen, eerder dan op naar andere doelen toe te werken.

Biesta (2009) bespreekt de impact van de meetcultuur in het onderwijs, van beleidsniveau tot lokale schoolpraktijken. Zijn vertrekpunt is een toepassing van het 'is-zou' probleem, geïntroduceerd door Hume in de 18<sup>e</sup> eeuw, op het onderwijs. Besluitvorming over de evolutie van het onderwijs, op alle vlakken van beleid tot klasvloer, gaat altijd gepaard met waardeoordelen over wat educatief wenselijk is. Biesta waarschuwt voor twee valkuilen in de vraag naar goed onderwijs. Een eerste valkuil is de meetcultuur voor effectiviteit van het onderwijs waardoor we vaak meten wat makkelijk meetbaar is. Hierdoor boeten we in aan normatieve geldigheid bij het meten, die ervoor zorgt dat we meten wat we waardevol vinden. Het belangrijke punt voor deze literatuurstudie is dat Biesta suggereert dat onderwijsstrategieën die niet effectief zijn volgens traditionele maatstaven van de meetcultuur, zoals die kansen bieden voor studenten om hun eigen denkwijzen te verkennen, soms wenselijker kunnen zijn maar door de meetcultuur minder kans krijgen. Een tweede valkuil is volgens Biesta de 'verleerificatie' van onderwijs, waarbij alles over onderwijs wordt vertaald in termen van leren en lerenden. Dit benadrukt de individualistische aard van leren en het ontbreken van inhoudelijke en richtinggevende aspecten. Het ontbreken van de vraag *wat* leerlingen leren en *waarom* het belangrijk is dat ze het leren, is een probleem in dit proces. Ook deze valkuil is relevant voor EDO en voor het democratisch educatief doel van actiecompetentie.

Biesta reikt een conceptueel kader aan om de vraag van wat goed onderwijs is, te beantwoorden. Hij doet dit aan de hand van drie verbonden functies van onderwijs:

- Kwalificatie (Qualification): Dit verwijst naar het aanleren van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor deelname aan de samenleving en de arbeidsmarkt. Het gaat hier om het verstrekken van specifieke competenties en het behalen van bepaalde kwalificaties.
- Socialisatie (Socialization): Dit betreft het overbrengen van normen, waarden, cultuur en sociale vaardigheden aan de leerlingen. Het doel is om individuen in te voegen in de bestaande samenleving en hen te helpen begrijpen hoe ze zich moeten gedragen in verschillende sociale contexten.
- Subjectivering (Subjectivation): Biesta voegt hier een derde dimensie aan toe, waarbij het onderwijs gericht is op de ontwikkeling van het individuele subject. Of nog, het ontwikkelen van manieren van zijn die onafhankelijk zijn van bestaande structuren. Dit omvat het stimuleren van zelfreflectie, kritisch denken en het ontdekken van de eigen identiteit en betekenis in relatie tot anderen en de wereld.

Hij benadrukt dat discussies over goed onderwijs rekening moeten houden met deze verschillende functies en potentiële doelen van onderwijs. Hij gebruikt burgerschapseducatie, die essentiële vaardigheden, kennis en disposities biedt voor burgerschap, als een voorbeeld om deze drie functies uit te werken.

### **Actiecompetentie**

Van Poeck (2013) stelt dat actiecompetentie in Natuur- en Milieu-Educatie (NME) zich richt op het opbouwen van vaardigheden om actief bij te dragen aan ecologische kwesties. Het doel is om mensen de moed en betrokkenheid te geven om als actieve burgers deel te nemen aan de democratische samenleving. Deze benadering bekritiseert daarmee de groeiende trend om NME eenvoudig gelijk te stellen met het streven naar gedragsverandering voor meer ecologische verantwoordelijkheid door het aanleren van kennis, houdingen en vaardigheden aan individuen. Het kernprobleem hierbij is dat leerlingen en mensen zonder de 'juiste' kennis, houdingen en vaardigheden mogelijk worden buitengesloten. Daarnaast bestaat het risico dat stemmen van gemarginaliseerde groepen en afwijkende meningen over het hoofd worden gezien in NME. Voor NME ligt de uitdaging daarom in het presenteren van milieuproblemen als 'publieke kwesties', zoals aangegeven door Van Poeck en Vandenabeele (2012). Dit vergt een benadering van leerprocessen vanuit een radicaal democratisch perspectief, waarbij educatie wordt beschouwd als een democratisch experiment. In plaats van mensen te willen aanleren hoe ze in actie moeten komen en hun gedrag te veranderen, draait het hier om het creëren van mogelijkheden voor mensen om in actie te komen en van die acties te leren. Van Poeck (2013) pleit voor onderwijsprocessen waarin mensen zich betrokken voelen bij concrete problemen en actie ondernemen. Het draait hier om het bieden van kansen aan individuen om deel te nemen aan praktijken waarin persoonlijke zorgen worden omgezet in openbare kwesties. Dit houdt in dat er gezocht wordt naar collectieve oplossingen op publiek niveau, die niet van tevoren vastgesteld kunnen worden, maar die keer op keer een democratische en experimentele betrokkenheid vereisen. Leren wordt in deze context gezien als een reactie op specifieke vraagstukken: mensen leren voortdurend als reactie op de tegenstrijdigheden en uiteenlopende opvattingen waarmee ze worden geconfronteerd in de context van een concrete milieukwestie. Actiecompetentie wordt dan ook niet gezien als een vaststaand doel dat al dan niet op een bepaald moment wordt bereikt. Het wordt eerder beschouwd als een educatief ideaal, zoals geformuleerd door Mogensen en Schnack (2010).

### **Conclusie**

Lerarenopleidingen dienen tot het opleiden van competente en effectieve leraren. Ze streven naar een combinatie van theoretische kennis en praktische vaardigheden, met nadruk op zowel wat leraren moeten weten als op hoe ze deze kennis in de klas kunnen toepassen. Het succes van een leraar wordt vaak gemeten aan de hand van hun vermogen om de leeromgeving te activeren, goed te managen en

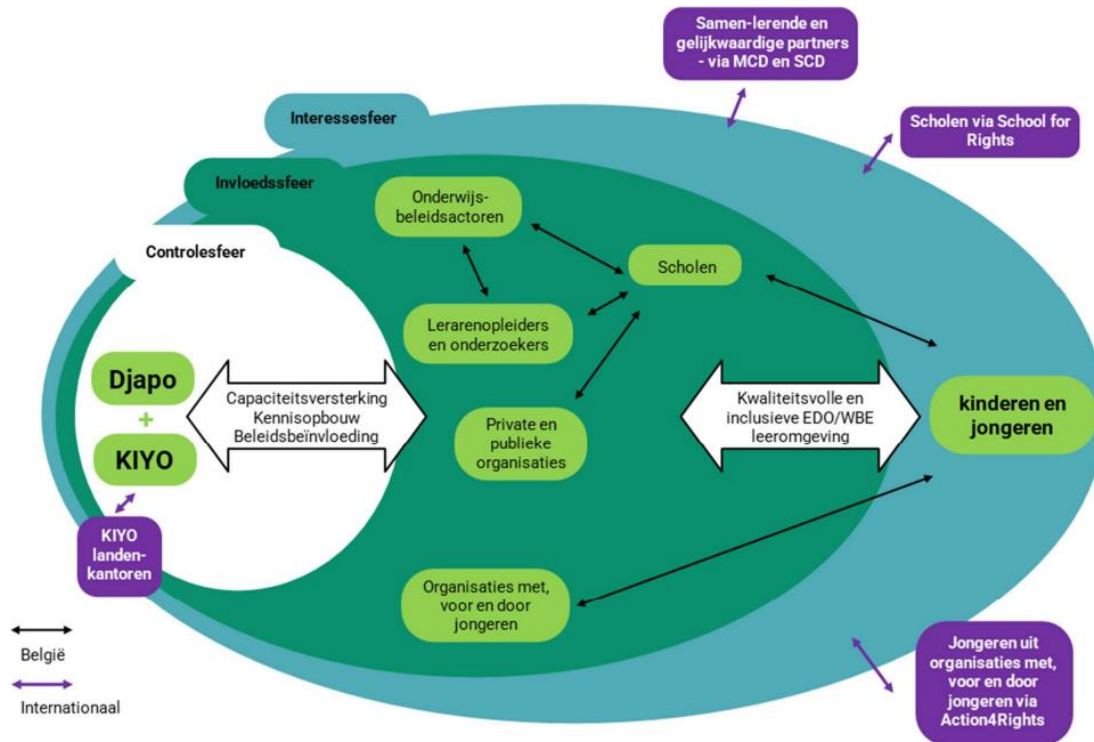
leerlingen te ondersteunen bij hun leerproces. Deze dimensies zijn cruciaal voor het stimuleren van zowel cognitieve als niet-cognitieve ontwikkeling bij leerlingen.

Het overbrengen van geleerde kennis naar de praktijk is een uitdaging waar leraren mee worden geconfronteerd. Dit gaat verder dan enkel het begrijpen van lesinhoud; het vereist ook het vermogen om flexibel te reageren op veranderende omstandigheden en dynamiek in de klas. Daarnaast tonen studies aan dat achtergrondfactoren, zoals onderwijservaring en geslacht, invloed kunnen hebben op het zelfvertrouwen van leraren en hun algemene pedagogische kennis. Het is daarom belangrijk om deze factoren mee te nemen bij het ontwikkelen van programma's voor leraren in opleiding. Tot slot benadrukt de literatuur het belang van kritisch denken en reflectieve praktijken in de lerarenopleiding. Deze benaderingen helpen leraren om effectiever les te geven en betere resultaten te behalen bij hun leerlingen door hen te stimuleren om kritisch na te denken over hun eigen praktijk en aanpak.

Op basis van deze inzichten, die we doortrekken naar EDO, maken we enkele aanbevelingen voor het versterken van de leeroverdracht van de lerarenopleiding naar de eigen klaspraktijk:

- De ontwikkeling van multidimensionale competenties bij leraren tijdens de lerarenopleiding verdient aandacht. Dit omvat niet alleen de overdracht van inhoudelijke kennis over duurzaamheid, maar ook de ontwikkeling van pedagogische vaardigheden, affectieve aspecten zoals motivatie en overtuigingen, en algemene pedagogische kennis.
- Leg de nadruk op actieve lespraktijken die cognitieve activatie, effectief klassenmanagement en ondersteuning om het leren van studenten te bevorderen. Geef leraren praktische tools en strategieën om duurzaamheidsthema's op een boeiende en betekenisvolle manier in hun lessen te integreren.
- Ondersteun reflectie en adaptatie. Hierdoor is het belangrijk om leraren aan te moedigen tot reflectie en hen te ondersteunen bij het omgaan met veranderingen in hun lespraktijk. Bied mogelijkheden voor professionele ontwikkeling en peer learning waar leraren ervaringen kunnen delen, uitdagingen kunnen bespreken en samen oplossingen kunnen zoeken.
- Versterk zelfeffectiviteit: Ontwikkel programma's die de zelfeffectiviteit van leraren versterken, met bijzondere aandacht voor de specifieke dimensies van lespraktijk die relevant zijn voor duurzame educatie. Bied ondersteuning en coaching om leraren te helpen hun vertrouwen in hun capaciteiten te vergroten.
- Integreer kritisch denken: Zorg voor specifieke training in kritisch denken binnen de lerarenopleidingen, zowel voor leraren als voor hun studenten. Leer leraren hoe ze kritisch denken kunnen bevorderen bij hun leerlingen en hoe ze duurzaamheidsthema's kunnen integreren in het leerproces.
- Benut teacher cognition: Begrijp de cognitieve processen en overtuigingen van leraren over duurzame educatie en maak deze inzichten tijdens de lerarenopleidingen onderwerp van gesprek. Bied ruimte voor discussie en reflectie over de rol van leraren in het bevorderen van duurzaamheid.

## bijlage 4 Visuele voorstelling van de veranderingstheorie



## bijlage 5 Logisch kader

| Bijlage 1 - Logisch kader voor de outcome 'Empowering kinderen en jongeren in België'                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Nr.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Indicator                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Baseline                                                                                                     | Target j3                                                                                                                    | Target j5                                                                                                                    | Verificatiebronnen                               |
| SD: Scholen en organisaties die werken met, voor en door jongeren creëren een kwaliteitsvolle leeromgeving die aansluit bij de leefwereld, de context en de identiteit van alle kinderen en jongeren waarmee zij werken, zodat deze zichzelf maximaal kunnen ontwikkelen als actieve wereldburgers.                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                  |
| SD1.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Aantal scholen dat initiatieven neemt voor het creëren van een EDO/wBE-kwaliteitsvolle leeromgeving<br>- waarvan kleuterscholen of scholen in het basis en secundair onderwijs met een gemiddeld hoog % leerlingen in een kwetsbare context (d.i. SES, TSO/BSO, buitengewoon onderwijs) (bereik/kwantitatief)<br>- waarvan KRS/S4R | 320 unieke scholen per jaar<br><br>50 unieke scholen per jaar<br><br>10 scholen betrokken in KRS/S4R traject | 328 (+2,5%) unieke scholen per jaar<br><br>51 (+2,5%) unieke scholen per jaar<br><br>12 scholen betrokken in KRS/S4R traject | 336 (+2,5%) unieke scholen per jaar<br><br>53 (+2,5%) unieke scholen per jaar<br><br>14 scholen betrokken in KRS/S4R traject | Intern registratiesysteem Djapo/KIYO             |
| SD1.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Gemiddelde score bij scholen op vlak van het                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Gemiddelde score van 1,5 op een 4-                                                                           | Gemiddelde score is toegenomen                                                                                               | Gemiddelde score is toegenomen                                                                                               | Scorecard Djapo/KIYO • interne leersessies       |
| SD1.3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Aantal organisaties die werken met, voor en door jongeren dat een empowerment leertraject start (kwantitatief)                                                                                                                                                                                                                     | 11                                                                                                           | 16 (cumulatief)                                                                                                              | 20 (cumulatief)                                                                                                              | Interne registratiesysteem KIYO                  |
| SD1.4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Gemiddelde score bij organisaties die werken met, voor en door jongeren op vlak van het creëren van een EDO/wBE-kwaliteitsvolle leeromgeving volgens de principes van                                                                                                                                                              | Gemiddelde score van 1,5 op een 4-puntenschaal (onderbouwde inschatting)                                     | Gemiddelde score is toegenomen tot 2,5 op een 4-puntenschaal                                                                 | Gemiddelde score is toegenomen tot 3 op een 4-puntenschaal                                                                   | Scorecard KIYO                                   |
| Resultaat 1: Leerkrachten en toekomstige leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs zijn gemotiveerd, competent en passen elementen in hun praktijk aan om een inclusieve EDO/wBE-kwaliteitsvolle leeromgeving te creëren waarin alle leerlingen zichzelf ontwikkelen, leren van en experimenteren met maatschappelijke vraagstukken.                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                  |
| Ind1.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal leerkrachten (m/v/s) dat gebruik maakt van het aanbod Djapo-KIYO (bereik/kwantitatief)                                                                                                                                                                                                                                      | 2590 unieke leerkrachten per jaar<br>m: 388/v: 2202                                                          | 2072 unieke leerkrachten per jaar<br>m: 310/v: 1762                                                                          | 2072 unieke leerkrachten per jaar<br>m: 310/v: 1762                                                                          | Intern registratiesysteem Djapo/KIYO             |
| Ind1.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal leerkrachten (m/v/s) dat via een traject rechtstreeks aan de slag gaat met leerlingen zodat zij sociale acties opzetten                                                                                                                                                                                                     | 12<br>m: 5/v: 7                                                                                              | 16 (cumulatief)<br>m: 6/v: 10                                                                                                | 20 (cumulatief)<br>m: 7/v: 13                                                                                                | Intern registratiesysteem KIYO                   |
| Ind1.3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Gemiddelde score bij leerkrachten (in opleiding) op vlak van EDO/wBE-competenties & gendersensitiviteit (kwalitatief)                                                                                                                                                                                                              | Gemiddelde score van 1,5 op een 4-puntenschaal (onderbouwde inschatting)                                     | Min. 70% van de bevroagde leerkrachten behaalt 2 op 4<br>Min. 10% van de bevroagde leerkrachten behaalt 3 op 4               | Min. 70% van de bevroagde leerkrachten behaalt 2 op 4<br>Min. 10% van de bevroagde leerkrachten behaalt 3 op 4               | Vragenlijst Djapo/KIYO • interne leersessies     |
| Resultaat 2: Lerarenopleiders en onderzoekers (ped/didactisch) gaan gericht op zoek naar nieuwe inzichten en zetten samenwerkingen op om te innoveren i.f.v. een inclusieve EDO/wBE-kwaliteitsvolle leeromgeving voor schoolteams en leerkrachten                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                  |
| Ind2.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal samenwerkingen met lerarenopleiders en                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 30 unieke lerarenopleiders en/of                                                                             | 30 unieke lerarenopleiders en/of                                                                                             | 30 unieke lerarenopleiders en/of                                                                                             | Intern registratiesysteem Djapo                  |
| Resultaat 3: Vlaamse onderwijsbeleidsactoren zijn zich bewust en hebben kennis van de randvoorwaarden voor scholen om een EDO/wBE-kwaliteitsvolle leeromgeving te creëren                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                  |
| Ind3.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal interacties met onderwijskoepels en -                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 12 interacties per jaar met                                                                                  | 12 interacties per jaar met                                                                                                  | 12 interacties per jaar met                                                                                                  | Intern registratiesysteem Djapo • Change         |
| Resultaat 4: Organisaties (publiek en privaat) nemen de voorwaarden voor een EDO/wBE-kwaliteitsvolle leeromgeving mee in hun aanbod naar scholen en leerkrachten                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                  |
| Ind4.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal gemeenten dat initiatieven neemt t.g.v. EDO/wBE voor de scholen in hun gemeenten                                                                                                                                                                                                                                            | 25 unieke gemeenten per jaar                                                                                 | 18 unieke gemeenten per jaar                                                                                                 | 18 unieke gemeenten per jaar                                                                                                 | Intern registratiesysteem Djapo                  |
| Ind4.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal organisaties dat voorstellen en adviezen vragen m.b.t. de aanpassing van hun onderwijsaanbod                                                                                                                                                                                                                                | 12 unieke organisaties per jaar                                                                              | 8 unieke organisaties per jaar                                                                                               | 8 unieke organisaties per jaar                                                                                               | Intern registratiesysteem Djapo                  |
| Ind4.3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal organisaties dat tools en methoden                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 6 unieke organisaties per jaar                                                                               | 3 unieke organisaties per jaar                                                                                               | 3 unieke organisaties per jaar                                                                                               | Intern registratiesysteem Djapo                  |
| Resultaat 5: Organisaties die met, voor en door jongeren werken en hun mentoren zijn gemotiveerd, competent en passen elementen in hun praktijk en beleid aan om een kwaliteitsvolle, inclusieve leeromgeving te creëren waarin alle jongeren bewust zijn van hun rechten en hun potentieel, zich veilig voelen, zich kunnen uitdrukken en nieuwe vaardigheden ontwikkelen om sterker te staan in het leven. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                                                                                              |                                                  |
| Ind5.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal mentoren (m/v/s) dat door een traject bereikt is (bereik/kwantitatief)                                                                                                                                                                                                                                                      | 33<br>m: 16/v: 17                                                                                            | 48 (cumulatief)<br>m: 24/v: 24                                                                                               | 60 (cumulatief)<br>m: 30/v: 30                                                                                               | Semestriële rapporten / intern MEAL systeem KIYO |
| Ind5.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Gemiddelde score bij organisaties rond 1 of 2                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Gemiddelde score van 1,5 op een 4-                                                                           | Gemiddelde score is toegenomen                                                                                               | Gemiddelde score is toegenomen                                                                                               | Scorecard KIYO                                   |

## **bijlage 6 Online Survey – educatief aanbod**

# Evaluatie educatief aanbod Djapo

Heel erg bedankt om 15 minuten tijd te maken om deze enquête over ons educatief aanbod in te vullen. Dankzij jouw input zullen we onze werking de komende jaren nog meer kunnen aanpassen aan jullie vragen en noden. En je maakt ook kans op een bon ter waarde van 15 euro waarmee je educatief materiaal van Djapo kan bestellen!

Belangrijk: de enquêtes worden anoniem verwerkt en het databeheer is in lijn met de GDPR-privacyrichtlijn van de Europese Commissie. Nieuwsgierig naar het eindrapport? Dat vind je vanaf 01/07/2024 terug op onze website.

Heb je nog vragen? Je kan de onderzoekers van de KU Leuven bereiken via "jan.vanongevalle@kuleuven.be"

Er zijn 27 vragen in deze enquête.

## Het educatief aanbod van Djapo - Algemeen

Hoe ben je in contact gekomen met het educatief aanbod van Djapo? \*

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Via internet (Google, sociale media ...)
- ☐ Via Klascement
- ☐ Via een vorming
- ☐ Op school (via een collega, personeelsvergadering, project op school)
- ☐ Overige

## Ik ben .... \*

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Leerkracht
- ☐ Student-leerkracht
- ☐ Directielid
- ☐ Docent in de lerarenopleiding
- ☐ Onderzoeker

☐ Overige

## Aan welke onderwijsvorm ben je verbonden? \*

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

- ☐ Regulier kleuteronderwijs
- ☐ Buitengewoon kleuteronderwijs
- ☐ Regulier lager onderwijs
- ☐ Buitengewoon lager onderwijs
- ☐ Regulier secundair onderwijs
- ☐ Buitengewoon secundair onderwijs
- ☐ Hoger onderwijs

☐ Overige:



## Aan welk jaar geef je les? \*

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

- ☐ Instapklas
- ☐ 1e kleuterklas
- ☐ 2e kleuterklas
- ☐ 3e kleuterklas
- ☐ 1e leerjaar lager onderwijs
- ☐ 2e leerjaar lager onderwijs
- ☐ 3e leerjaar lager onderwijs
- ☐ 4e leerjaar lager onderwijs
- ☐ 5e leerjaar lager onderwijs
- ☐ 6e leerjaar lager onderwijs
- ☐ 1e jaar secundair onderwijs
- ☐ 2e jaar secundair onderwijs
- ☐ 3e jaar secundair onderwijs
- ☐ 4e jaar secundair onderwijs
- ☐ 5e jaar secundair onderwijs
- ☐ 6e jaar secundair onderwijs
- ☐ 7e jaar secundair onderwijs

☐ Overige:

## Welke richting volg je? \*

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

- ☐ Lerarenopleiding kleuter
- ☐ Lerarenopleiding lager
- ☐ Lerarenopleiding secundair

☐ Overige:

## In welke richting geef je les? \*

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

- ☐ Lerarenopleiding kleuter
- ☐ Lerarenopleiding lager
- ☐ Lerarenopleiding secundair

☐ Overige:

## Welke vakken geef je? \*

Vul uw antwoord hier in:

## Hoeveel jaren werk je reeds in het onderwijs?

\*

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ 0 jaar
- ☐ 3 jaar of minder
- ☐ 4 tot 6 jaar
- ☐ 7 tot 9 jaar
- ☐ 10 jaar of meer

## Van welk educatief aanbod heb je sinds 2022 gebruik gemaakt? \*

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

☐ Vorming

☐ Traject

☐ Gratis webinar

☐ Betalend webinar

☐ Gratis educatief materiaal gedownload en/of besteld via de Djapo-website (b.v. les, verhaal, werkvorm, filmpje, klasmateriaal)

☐ Betaald educatief materiaal gedownload en/of besteld via de Djapo-website (b.v. les, verhaal, werkvorm, klasmateriaal)

☐ Overige:

## Begeleid aanbod (vorming of traject)

In welke mate ga je akkoord met de volgende stellingen over de kwaliteit van de begeleiding (vorming of traject) die je gevolgd hebt? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                     | Helemaal<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>wel<br>akkoord | Helemaal<br>akkoord   | Niet van<br>toepassing |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|
| Er was voldoende interactie tijdens de begeleiding.                 | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Werkvormen konden actief ingeoeft worden.                           | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| De begeleider hield rekening met mijn/onze noden.                   | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| De begeleider had voldoende inhoudelijke expertise.                 | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| De begeleider had voldoende expertise op het gebied van werkvormen. | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Er was voldoende tijd voor reflectie.                               | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Als onderstaande aspecten aanwezig waren in de vorming of het traject, hoe waardevol vond je ze dan? Waren ze niet aanwezig, kies dan voor '*Niet van toepassing*'. \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                                                 | Helemaal<br>niet<br>waardevol | Eerder<br>niet<br>waardevol | Eerder<br>wel<br>waardevol | Ze<br>er<br>waardevol | Niet van<br>toepassing |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|------------------------|
| De vorming gebeurde samen met collega's.                                                        | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Uitwisseling van ervaringen met andere scholen was mogelijk.                                    | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Informatie over werkvormen voor filosoferen en/of systeemdenken.                                | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Informatie over hoe je goede reflectievragen kan stellen.                                       | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Informatie over hoe je leerlingen in interactie kan laten gaan met verschillende perspectieven. | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Informatie over hoe je maatschappelijke thema's kan integreren in je lessen.                    | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Werkvormen om het denken zichtbaar te maken.                                                    | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

In welke mate zou je het waardevol vinden dat de volgende aspecten aan bod komen tijdens een vorming of traject? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                                                 | Helemaal<br>niet<br>waardevol | Eerder<br>niet<br>waardevol | Eerder<br>wel<br>waardevol | Ze<br>er<br>waardevol | Ik weet<br>het niet   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| De vorming gebeurt samen met collega's.                                                         | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Uitwisseling van ervaringen met andere scholen is mogelijk.                                     | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opvolging door Djapo na de vorming of het traject.                                              | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Informatie over werkvormen voor filosoferen en/of systeemdenken.                                | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Informatie over hoe je goede reflectievragen kan stellen.                                       | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Informatie over hoe je leerlingen in interactie kan laten gaan met verschillende perspectieven. | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Informatie over hoe je maatschappelijke thema's kan integreren in je lessen.                    | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Werkvormen om het denken zichtbaar te maken.                                                    | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

In welke mate ga je akkoord met de volgende stellingen over de effectiviteit van de begeleiding (vorming of traject) die je gevolgd hebt? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                                                                                                      | Helemaal<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>wel<br>akkoord | Helemaal<br>akkoord   | Ik weet<br>het niet   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Ik pas inzichten vanuit de vorming of het traject toe in mijn werk.</b>                                                                           | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Dankzij de vorming of het traject merk ik bij mezelf een grotere alertheid om maatschappelijk relevante thema's te integreren in mijn lessen.</b> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>De vorming of het traject heeft bijgedragen tot (observeerbare) veranderingen in de werking van het leerkrachtenteam.</b>                         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>De vorming of het traject heeft bijgedragen tot (observeerbare) veranderingen bij de leerlingen.</b>                                              | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Heb je nog opmerkingen of aanbevelingen met betrekking tot het begeleid educatief aanbod (vormingen of trajecten) van Djapo?

Vul uw antwoord hier in:

## Educatief materiaal

Het educatief materiaal omvat het materiaal (b.v. les, verhaal, werkvorm, klasmateriaal, webinar...) dat je kreeg of gebruikte tijdens een vorming of begeleiding en/of dat werd aangekocht of gedownload of online bekeken.



## In welke mate ga je akkoord met de volgende stellingen over het educatief materiaal van Djapo? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                                                                    | Helemaal<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>wel<br>akkoord | Helemaal<br>akkoord   | Niet van<br>toepassing |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|
| Het educatief materiaal sluit goed aan op het leerplan van mijn onderwijskoepel/net.                               | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal sluit goed aan bij de doelen die ik nastreef in mijn lessen.                               | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal sluit goed aan bij de methoden die ik wil gebruiken in mijn lessen.                        | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal is kant-en-klaar en kan zonder extra werk in de klas gebruikt worden.                      | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal is gemakkelijk aan te passen aan de situaties die zich in mijn klas of de school voordoen. | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal sluit goed aan bij de competenties en het niveau van mijn leerlingen.                      | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

## Welke aspecten van het educatief materiaal van Djapo heb je als waardevol ervaren? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                             | Helemaal<br>niet<br>waardevol | Eerder<br>niet<br>waardevol | Eerder<br>wel<br>waardevol | Ze<br>er<br>waardevol | Niet van<br>toepassing |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|------------------------|
| De inhoudelijke informatie over de thema's die aan bod komen                | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| De informatie over de te gebruiken werkvormen                               | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Informatie over hoe je maatschappelijke thema's kan integreren in je lessen | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| De vormgeving van het educatief materiaal                                   | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| De opbouw van het educatief materiaal                                       | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Geen of lage aankoopprijs van de materialen                                 | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

In welke mate zijn de volgende criteria bepalend voor jou om gebruik te maken van het educatief materiaal van Djapo? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                                                                    | Helemaal<br>niet<br>bepalend | Eerder<br>niet<br>bepalend | Eerder<br>wel<br>bepalend | Sterk<br>bepalend     | Niet van<br>toepassing |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------|
| Het educatief materiaal sluit goed aan op het leerplan van mijn koepel/net.                                        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal sluit goed aan bij de doelen die ik nastreef in mijn lessen.                               | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal sluit goed aan bij de methoden die ik wil gebruiken in mijn lessen.                        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal is kant en klaar en kan zonder extra werk in de klas gebruikt worden.                      | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal is gemakkelijk aan te passen aan de situaties die zich in mijn klas of de school voordoen. | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Het educatief materiaal sluit goed aan bij de competenties en het                                                  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

|                                | Helemaal<br>niet<br>bepalend | Eerder<br>niet<br>bepalend | Eerder<br>wel<br>bepalend | Sterk<br>bepalend | Niet van<br>toepassing |
|--------------------------------|------------------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------|------------------------|
| niveau van mijn<br>leerlingen. |                              |                            |                           |                   |                        |

Heb je nog opmerkingen of aanbevelingen met betrekking tot het educatief materiaal van Djapo?

Vul uw antwoord hier in:

## Vernieuwde website en communicatie

Heb je de (vernieuwde) Djapo website bezocht na 01 juni 2023? \*

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ De laatste keer dat ik de website bezocht was voor 01 juni 2023
- ☐ Ik weet het niet

## In welke mate ga je akkoord met volgende stellingen over de vernieuwde website? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                                                      | Helemaal<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>niet<br>akkoord | Eerder<br>wel<br>akkoord | Helemaal<br>akkoord   | Ik weet<br>het niet   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Ik vind gemakkelijk wat ik zoek</b>                                                               | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Via de website heb ik meer inzicht gekregen in de onderliggende theorie van het Djapo aanbod.</b> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>De praktijkvoorbeelden op de website inspireren mij in mijn eigen praktijk.</b>                   | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Heb je nog opmerkingen of aanbevelingen omtrent de (vernieuwde) website van Djapo?

Vul uw antwoord hier in:

Drempels, noden en aanbevelingen

In welke mate ervaar je de volgende drempels die je belemmeren om het educatief aanbod van Djapo te gebruiken? \*

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

|                                                                      | Helemaal<br>niet      | Eerder<br>niet        | Eerder<br>wel         | In sterke<br>mate     | Niet van<br>toepassing |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| <b>Ik ken het aanbod te weinig</b>                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| <b>Ik heb te weinig tijd</b>                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| <b>De kostprijs in geval van betalend aanbod</b>                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| <b>Weinig ondersteuning vanuit de directie</b>                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| <b>Het aanbod sluit niet voldoende aan op mijn specifieke noden</b>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| <b>Het aanbod sluit niet voldoende aan op de noden van de school</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

In het onderstaande tekstvak kan je nadere toelichting geven over de drempels die je belemmeren om het educatief aanbod van Djapo te gebruiken.

Vul uw antwoord hier in:

Zijn er specifieke educatieve materialen of vormen van begeleiding die je momenteel niet terugvindt in het educatief aanbod en die Djapo ook zou kunnen aanbieden?

Vul uw antwoord hier in:

Heb je aanbevelingen voor Djapo om hun aanbod nog sterker te laten aansluiten op de noden die je ondervindt in jouw klaspraktijk of op jouw school?

Vul uw antwoord hier in:

Tot slot

Van harte bedankt voor je deelname aan de vragenlijst! Indien je bereid bent om deel te nemen aan een kort vervolginterview, dan kan je hieronder geheel vrijblijvend je emailadres of telefoonnummer achterlaten.

Vul uw antwoord(en) hier in:

E-mailadres

Telefoonnummer



Maak je graag kans op een bon van 15 euro waarmee je educatief materiaal van Djapo kan bestellen? Laat dan hier je e-mailadres achter:

Vul uw antwoord(en) hier in:

E-mailadres

10-06-2024 – 10:41

Verzend uw enquête.

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

# Referenties

- Bamber, P. (Ed.). (2019). *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429427053>
- Barnett, B.G. (2005) "Transferring Learning from the Classroom to the Workplace: Challenges and Implications for Educational Leadership Preparation," *Educational Considerations*: Vol. 32: No. 2. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1241>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Blakeslee, S. (2004). The CRAAP Test. *LOEX Quarterly* 31(3).
- Blömeke, S., Müller, Ch., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008a). Epistemologische Überzeugungen zur Natur der Mathematik. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -referendare—Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, S. 219–246.
- Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21: 33-46.
- Brownlee, J., Ferguson, L. & Ryan, M. (2017) Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity, *Educational Psychologist*, 52:4, 242-252, DOI: 10.1080/00461520.2017.1333430
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A.M. (2016) Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*. 4(5). <https://doi.org/10.1177/1474904115590211>
- Depaepe, F & König, J. (2018) General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 8(69) 177 – 190.
- Djapo (2022). *De school als oefenplaats. Hoe Educatie voor Duurzame Ontwikkeling bijdraagt aan kwaliteitsvol onderwijs*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820.
- Klassen, R., M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64, 90-106.
- Karaarslan-Semiz, G. (Eds.) (2022) *Education for Sustainable Development in Primary and Secondary schools. Pedagogical and practical approaches for Teachers*. Switzerland: Springer

- Kunter, M & Baumert, J. (2018) *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Mathematics Teacher Education. New York: Springer
- Regionaal Informatiecentrum van de Verenigde Naties (UNRIC) (2019). *Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen*. 17 Doelstellingen om onze wereld te transformeren. Regionaal Informatiecentrum van de Verenigde Naties.
- Savory, C. (2016) Changing Values for a Sustainable Future: The Role of Teaching and Learning. In D. Summers, R. Cutting (eds.), *Education for Sustainable Development in Further Education*, p93-106. DOI 10.1057/978-1-137-51911-5\_7
- United Nations Statistical Commission. (2018). *Global Indicator Framework for the Sustainable Development Goals and Targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. [https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement\\_Eng.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Eng.pdf).
- UNESCO. (2018). *Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2014) *Shaping the Future we want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final report*. Paris: UNESCO.
- Van Poeck, K. (2013). *Natuur- en milieueducatie en actiecompetentie*. Cursus Natuur- en Milieueducatie 2013. Cursus Natuur- en Milieueducatie. Deinze, België, 30 Januari - 1 Februari 2013, 1-8.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., Groenez, S. (2016). *Deeltijds kunstonderwijs in de spiegel: exploratieve studie naar de artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - Vrije Universiteit Brussel.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 952-969.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 38, 1-10.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.