

MAART - APRIL 2020

4



IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 4

INHOUD

06 Wanneer de leider K.I.E.S(t). Professionaliseringsproject voor schoolleiders

Het professionaliseringsproject K.I.E.S (Knowlegde, Integrity, Empowerment & Stability) is ontstaan in de schoot van het loopbaan debat. Het bouwt voort op de voorstellen geformuleerd op basis van het onderzoek van prof. Geert Devos en zijn collega's naar 'Stress en welbevinden bij leidinggevenden in het basis- en secundair onderwijs'. Het artikel beschrijft acht Vlaanderenbrede K.I.E.S-initiatieven en evalueert het project.



12 Kwetsbaarheid en armoede: versterk het kapitaal van je leerlingen!

De armoede groeit en een grote groep leerlingen in je klas leeft in armoede. In dit artikel lees je welke invloed kansarmoede heeft op leren en hoe je het kapitaal van je leerlingen kunt versterken. Dat heeft te maken met materiële, menselijke, sociale en culturele aspecten.

18 Artistieke vorming in de praktijk

Een aantal scholen gaat vandaag aan de slag met het nieuwe leerplan Artistieke vorming. Hoe wordt het in de praktijk ingevuld? Wat zijn de klemtonen van het leerplan? We laten je kennismaken met de inhoud van dat leerplan, geïllustreerd met enkele voorbeelden uit scholen.



25 Leren van elkaar. Projectmatig werken in het lager onderwijs

Projectwerk mag als term wellicht bekend zijn, maar wordt vaak nog niet in de praktijk toegepast. Het schoolteam van de Sint-Lukas Basisschool legt uit hoe de leraren van het team via projectwerk verschillende vakken geïntegreerd aanbieden en zo ervaringsgericht werken.

EN VERDER

32 Waardegericht ondernemen en de inspiratie van de katholieke dialoogschool

In dit artikel kijken we eerst naar de manier waarop in de bedrijfswereld met begrippen als 'waarden' en 'zingeving' wordt omgegaan. We geven daarna parallellen aan met hoe we in de katholieke dialoogschool over 'waarden' en 'zingeving' spreken, maar wijzen vooral een fundamenteel verschil aan.



04 Voorwoord: Stop het koopkrachtverlies in het lager en secundair onderwijs!

30 Pro en contra: Domeinscholen

31 Boekrecensies

50 Geloven vandaag: Je school is geen voetbalclub

38 Breng (meer) diversiteit in je personeelsbestand

Het personeelsbestand in de gemiddelde katholieke school is geen afspiegeling van onze diverse en multiculturele samenleving. Moeten en willen we daar iets aan veranderen? Verschuilen we ons achter excuses, of is er geen aanbod van onderwijzend personeel met een allochtone achtergrond? Hoe denken zij er zelf over? In dit artikel vind je het relaas van een gespreksavond daarover.

44 Hoe zou het nog met de koopkracht van de werkingsmiddelen zijn?

In een bijdrage uit 2017 raamden we de te verwachten evolutie van de koopkracht van scholen. We blikken terug op de kwaliteit van die raming en kijken vooruit naar wat we kunnen verwachten voor de nieuwe legislatuur.



Beste lezer

Stop het koopkrachtverlies in het lager en secundair onderwijs!

In dit nummer van *In dialoog* lezen we hoe het de komende legislatuur met de koopkracht van onze scholen gesteld is. Het artikel van Trui Vermeersch is een vervolg op haar eerdere bijdrage over de koopkracht van de werkingsmiddelen in het basis- en secundair onderwijs, gepubliceerd in *In dialoog* van mei-juni 2017 (p. 6-13). Toen liet de auteur een duidelijk alarmsignaal weerklinken: ten aanzien van het schooljaar 2008-2009 was de koopkracht van de werkingsmiddelen wegens opeenvolgende niet-indexeringen ernstig aangetast. Het vervolgartikel maakt alvast duidelijk dat de situatie de komende jaren nog veel dramatischer wordt.

Het (enige) goede nieuws van 2020 is dat de gelijkschakeling van de werkingsmiddelen van het kleuteronderwijs met die van het lager onderwijs alvast voor de kleuters soelaas biedt. De erosie van de koopkracht in het lager onderwijs gaat echter verder, vanwege de niet-indexeringen en éénmalige besparingen uit het verleden: die hebben immers een blijvend effect. We verwachten tegen 2024 een koopkrachtverlies van 15 procent ten aanzien van 2008 (voor het buitengewoon basisonderwijs 13 procent). Maar de grootste klappen vallen in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs: het koopkrachtverlies loopt er in 2024 op tot 23 procent, in vergelijking met 2008. Scholen lijden tot één vierde koopkrachtverlies op hun werkingsmiddelen! En dat op een moment dat bijkomende investeringen nodig zijn in onderwijskwaliteit, de modernisering secundair onderwijs uitgevoerd moet worden en er een enorme capaciteitsuitbreiding nodig is ...

Scholen lijden tot één vierde koopkrachtverlies op hun werkingsmiddelen!

Twee zaken zijn daarvoor verantwoordelijk. We hebben al de niet-indexering van de werkingsmiddelen en éénmalige besparingen genoemd. Daarnaast is het koopkrachtverlies vooral te wijten aan de onderfinanciering van bijkomende leerlingen bij stijgende leerlingenaantallen: voor elke bijkomende leerling krijgen scholen slechts 40 procent van de normale werkingsmiddelen. Dat dempingsmechanisme werkt in twee richtingen: scholen verliezen ook slechts 40 procent bij een afname van het aantal leerlingen. Maar aangezien onze schoolbevolking de laatste jaren groeide, en de komende jaren enkel nog zal toenemen, is dat bijzonder slecht nieuws voor de koopkracht. In 2019, zo becijferden we, ontvingen basisscholen voor een kleine 50 000 leerlingen geen werkingsmiddelen. Na de stijging van de leerlingenaantallen in het basisonderwijs, die overigens niet zal stoppen, komen er tegen 2024 maar liefst 50 000 leerlingen bij in het secundair onderwijs. Ook voor het merendeel van die leerlingen zullen er dus geen werkingsmiddelen zijn ...

Kinderen verdienen het niet om met overheidsmiddelen ongelijk behandeld te worden.

“Globaal voor het leerplichtonderwijs is meer dan een half miljard euro extra nodig om de koopkracht van de werkingsmiddelen per leerling tijdens de nieuwe legislatuur weer op het niveau van het schooljaar 2008-2009 te brengen”, noteert Trui Vermeersch. Laat dat nu het bedrag zijn dat de Vlaamse overheid uittrekt voor capaciteitsuitbreiding in het secundair onderwijs. Maar om van die middelen te kunnen gebruikmaken, dient het gesubsidieerd onderwijs in 40 procent eigen middelen te voorzien (30 procent in het basisonderwijs). Als we ervan uitgaan dat, volgens ons markt-aandeel, 350 miljoen beschikbaar is voor katholieke secundaire scholen, dan zullen die scholen minstens 233 miljoen bijkomend moeten zien te vinden om daarvan gebruik te maken – en dat naast de gewone investeringen in schoolinfrastructuur die volgens dezelfde regels gefinancierd moeten worden.

De organisatoren van het officieel gesubsidieerd onderwijs (steden en gemeenten, en provincies) kunnen dat eigen aandeel bijpassen vanuit hun eigen middelen, die uit inkomsten uit belastingen bestaan. Het vrij gesubsidieerd onderwijs kan dat niet en moet in toenemende mate daarvoor gebruikmaken van de werkingsmiddelen. Nochtans betalen ouders die hun kinderen naar het vrij onderwijs sturen ook belastingen. Bovendien vervalt het klassieke argument dat die schoolinfrastructuur privé-eigendom is, aangezien vanaf dit jaar de onderwijsbestemming van dat soort investeringen tot 30 jaar gegarandeerd moet worden. Reden te over dus om het subsidiepercentage serieus op te trekken, want kinderen verdienen het niet om met overheidsmiddelen ongelijk behandeld te worden.

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



WANNEER DE LEIDER K.I.E.S(T)

Professionaliseringsproject voor schoolleiders



Project
K.I.E.S.
knowledge insight empowerment equity

Professionalisering van schoolleiders in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming

“Jullie hebben in mijn leven alvast een wereld van verschil gemaakt het voorbije jaar.”

“Alleen al de inzichten op zich bieden een fundament voor het wat, hoe en waarom van zelfzorg.”

“Wat mij vooral bijgebleven is, zijn de ademhalingstechnieken.”

“Ik probeer bewuster dank je wel te zeggen tegen medewerkers.”

“Ik maak op het eind van de dag een kort prioriteitenlijstje voor de volgende dag. Ik probeer mijn bureau ordelijk en clean te verlaten zonder een berg ongeordende papieren. Ik neem tijd om op te ruimen. Het voelt beter om mijn school te verlaten en ik vind meer rust in mijn hoofd wanneer ik thuis ben. Vooral 's nachts word ik minder wakker.”

Het zijn slechts enkele citaten uit de bevragingen van deelnemers aan het professionaliseringsproject K.I.E.S, dat in 2019 door Katholiek Onderwijs Vlaanderen werd vormgegeven. In dit artikel lees je meer over het opzet, de inhoud, de aanpak en enkele effecten van dit unieke project.

Het ontstaan

Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft op vraag van het Departement Onderwijs en Vorming het afgelopen kalenderjaar dit professionaliseringsproject mee op de rails gezet. Het is ontstaan in de schoot van het loopbaandebat. Met de onderwijskoepels en vakorganisaties werden voorstellen geformuleerd op basis van het onderzoek dat **Geert Devos** en zijn collega's uitvoerden naar **stress en welbevinden bij leidinggevenden** in het basis- en secundair onderwijs bij het steunpunt onderwijsonderzoek (SONO).

Aan de pedagogische begeleidingsdiensten werd gevraagd om in de uitwerking de rol van de **schoolleider als poortwachter**¹ extra in de focus te plaatsen (naar analogie met Operatie Tarra, 2016). Dienst Identiteit & kwaliteit van Katholiek Onderwijs Vlaanderen nam het management van het project op zich.

Ons project kreeg een naam

K.I.E.S staat voor **'Knowledge, Integrity, Empowerment & Stability'**. Die vier woorden vatten het opzet van de verschillende initiatieven van ons professionaliseringsproject samen.

De kennisoverdracht in de projecten sloot uiteraard aan bij 'knowledge'. Bewust leren voorleven en kiezen voor wat moedig is in plaats voor wat makkelijk is, paste bij 'integriteit'.

Leidinggevenden in hun (herstelde) kracht krijgen, paste bij 'empowerment'. Ten slotte wilden we met alle initiatieven een gefundeerde basis, een 'vaste grond', bieden waarop de deelnemers nadien kunnen terugvallen.

Opzet van het project

We wilden het welbevinden van leidinggevenden en medewerkers uit het middenkader ondersteunen en versterken. We kozen voor groeps- en individuele coachmodules op maat. We richtten ons bij het oriënteren op verschillende vormen van leiderschap en wilden elementen uit het project transfereren naar onze opleidingen voor (beginnende) schoolleiders.

We legden de klemtoon op onderwijsmensen uit basis- en secundair onderwijs. Het professionaliseringsaanbod werd door Elodie Peirelinck en Wim Van Nieuwenhuize in modules gebracht.

Interne kwaliteitsontwikkeling

We maakten eerst een projectplan op met daarin de kwaliteitsvereisten voor ons project. Binnen onze projectwerking hanteerden we de PDCA-cirkel als kwaliteitsinstrument. PDCA staat voor 'Plan', 'Do', 'Check' en 'Act'. Concreet betekent dat dat we na elk overleg bijstellingen en aanpassingen uitvoerden. Dat was een permanente focus in onze werking. Daarna ontwikkelden we gerichte vragenlijsten voor elke sessie, verzamelde we kwantitatieve data van onze deelnemers en tijdens de sessies 'gelukkige directeur op school' en 'energiehandleiding' vroegen we de deelnemers om zes poortwachtercompetenties (zie kadertje) te rangschikken volgens belang. Per mail werd enige tijd na het volgen van de sessie gevraagd naar het effect van de sessie en wat hun bijgebleven was. ►

Poortwachtercompetenties:

De schoolleider:

1. kan de implicaties van de externe uitdagingen die zich aandienen voor de eigen school(context) inschatten;
2. kan, in overleg met het schoolteam, doelgerichte keuzes maken uit die externe uitdagingen, zodat de visie van de school bewaakt wordt en de draagkracht van de leden van het schoolteam gegarandeerd wordt;
3. kan in overleg met het schoolteam de keuzes uitwerken met respect voor de leraar als autonome professional. Daarbij worden de middelen in brede zin (personeel, werkmiddelen, curriculum, professionele ontwikkeling, ...) ingezet voor de gekozen prioriteiten;
4. kan, in overleg met het schoolteam, de uitwerking van de keuzes opvolgen en eventueel bijsturen;
5. kan gericht interne en externe expertise gebruiken om het realiseren van de keuzes te ondersteunen;
6. kan in het kader van zelfzorg die keuzes maken, uitwerken en opvolgen met aandacht voor een haalbare werkdruk voor zichzelf.

Acht Vlaanderenbrede K.I.E.S-initiatieven

1 - Een gelukkige directeur op school (volle dag) (107 deelnemers)

In de voormiddag zoomden we met de deelnemers in op hoe we gelukkig in het leven kunnen staan, zowel thuis als op het werk. We verkenden de dimensies van geluk, gingen na waaruit we allemaal kracht kunnen putten en welke houding we kunnen aannemen tegenover het leven. In de namiddag lag de focus op zelfzorg en teamzorg.

We overliepen essentiële werkkenmerken en zochten met de deelnemers hoe we binnen ons leiderschap aan teamzorg en zelfzorg kunnen doen. We onderzochten welke hefboomen ons konden helpen om tot een gezonde (herstel)balans te komen.

2 - Gedeeld en dialogaal leiderschap vanuit de benedictijnse spiritualiteit (volle dag) (69 deelnemers)

Vanuit een benedictijnse visie op leiden, focussten we bij de deelnemende leidinggevendenden erop om vooral bezig te zijn met mensen en in het bijzonder met hun bezieling. Er ging aandacht naar de nodige structuur om de bezieling dagelijks te voeden. Benedictijns leiderschap vraagt je te luisteren en gehoor te geven, iedere dag weer. We gingen op zoek naar kansen om dagelijks ruimte te bieden om handelen, reflectie en inspiratie mogelijk te maken. We beklemtoonden het belang van de werking van stilte en het in contact blijven met bronnen van waarde en onze christelijke inspiratie.

3 - Oriënteren op leiderschap (vier uur verspreid over twee dagen) (35 deelnemers)

Met dit project richtten we ons op onderwijsprofessionals in het basis- en secundair onderwijs die overwogen om een leidinggevende functie op zich te nemen. Aan de hand van coachingsoefeningen probeerden we scherp te krijgen wat leiderschap inhield en waarom de deelnemers graag leiding wilden nemen. Gedurende twee sessies gingen we op een interactieve manier aan de slag. We zetten tijdens beide sessies in op het delen en meegeven van inzichten rond gedeeld leiderschap met ruime kans tot het stellen van vragen.

Benedictijns leiderschap vraagt je te luisteren en gehoor te geven, iedere dag weer.

4 - Coachmodule: KIES voor je energiehandleiding (25 deelnemers)

Met dit project richtten we ons op leidinggevendenden en medewerkers uit het middenkader van zowel basis- als secundair onderwijs, internaten en volwassenenonderwijs. In deze interactieve workshop gaven we een aantal inzichten mee rond de eigen energiehandleiding en ruimte om die al coachend te onderzoeken en vorm te geven. Wat geeft en vraagt jou energie? Hoe kun je wat jou passioneert en drive geeft meer in je leven trekken en hoe ga je om met wat je

zoveel moeite kost en je batterijen doet leeglopen? Naast thema's als motivatie, talenten, fixed en growth mindset, weerstand, infobesitas, fysiek en mentaal welbevinden ... gaven we ook een aantal basisprincipes mee rond coaching.

5 - Coachtraject van vier dagen rond het thema: KIES voor je energiehandleiding (leidinggevend) (75 deelnemers)

In het voorjaar van 2019 legden we de focus op zelfzorg bij leidinggevend: goed voor jezelf zorgen, goed voor anderen zorgen, leiderschapsrollen op zich nemen en verwachtingen inlossen, het beste in anderen naar boven halen. Dat vraagt veel energie, moed, kracht en vertrouwen.

In het najaar van 2019 stelden we een traject samen, rekening houdend met de tot dan verkregen opmerkingen van de deelnemers aan het coachtraject uit het voorjaar. We gingen daarmee aan de slag op het niveau van de scholengroep of de scholengemeenschap. We hebben daarbij ingezet op het vaardig maken in het managen van de eigen energie. We gaven inzichten in de dynamiek van energiemangement, oefenden zeven coachende vaardigheden in en werkten met veel feedback. Het traject bestond uit vier hele of halve dagen en we werkten in groepen van zes tot maximaal zestien deelnemers.

6 - We organiseerden workshops op congressen voor middenkaderleden uit secundair onderwijs rond het thema zelfzorg, teamzorg en energiehandleiding (110 deelnemers)

Van een leidinggevende wordt verwacht dat hij heel wat rollen en verwachtingen op zich neemt en inlost en daarbij ook nog het beste in anderen naar boven probeert te halen. Dat vraagt veel energie, moed, kracht en vertrouwen. Daarom is zelfzorg uiterst belangrijk. Eerst voor jezelf zorgen en van daaruit in je kracht staan om voor anderen (team, leerlingen, ouders ...) te zorgen. We focusten ook op het thema: 'Hoe word ik een veerkrachtige leidinggevende en hoe wordt mijn school veerkrachtig?'

7 - Individuele begeleiding voor schoolleiders binnen scholengemeenschappen en scholengroepen (179 deelnemers)

Thema's als burn-out, zelfzorg, energiehandleiding, benedictijnse regel kwamen in deze op maat gemaakte sessie aan bod. Daarbij gebruikten we de inhoud en werkvormen uit de hierboven opgesomde sessies.



8 - Onze themadag KIES op 17 oktober 2019 - BluePoint Antwerpen (116 deelnemers)

startte met een plenaire lezing door Lieven Viaene van de Vlaamse onderwijsinspectie. Hij maakte concreet hoe de inspectie meewerkt aan de uitbouw van minder stress en meer welbevinden bij schoolleiders. Daarna volgden acht workshops:

1. KIES voor meer veerkracht met hartcoherentie – Adem je terug in balans
Spreker: Annekatrien Masschelin
2. KIES voor je energiehandleiding – Coachmodule
Spreker: Elodie Peirelinck
3. KIES voor geluk
Spreker: Wim Van Nieuwenhuize
4. KIES voor leiderschap en veerkracht
Spreker: Sonja Reckers
5. KIES voor een doeltreffend, integraal en samenhangend personeelsbeleid
Sprekers: Caroline Van Driessche en Johan Vercauteren
6. KIES voor feedbackcultuur op de school
Spreker: Hans Mennes
7. KIES voor teamzorg – Met de 'wel in je vel-sleutels' op weg naar een krachtig en veerkrachtig team
Spreker: Sabine Keerman
8. KIES voor gedeeld leiderschap en nieuw leidinggeven
Spreker: Koen Marichal

Na de middag hadden we nog drie plenaire sessies:

1. Lut Celie: KIES voor jezelf – Opdat jezelf geven niet jezelf weggeven wordt
2. Lieven Boeve: KIES voor minder stress en meer welbevinden bij schoolleiders
3. Paul Van Den Bosch: KIES voor energiemangement

We richtten ons bij het oriënteren op verschillende vormen van leiderschap en wilden elementen uit het project transfereren naar onze opleidingen voor (beginnende) schoolleiders.

Analyse van de verzamelde data

De meeste deelnemers gaven na afloop van de sessies aan dat ze iets in hun praktijk zouden veranderen. Pas in de loop van de sessies raakten ze vertrouwd met het begrip 'poortwachter'. Ze gaven bovendien aan dat ze het moeilijk vonden om de poortwachtercompetenties te rangschikken in volgorde van belang, omdat ze die allemaal belangrijk vonden.

De meeste feedback die we kregen, verwees naar de thema's zelfzorg, zorg dragen voor fysieke en mentale gezondheid en omgaan met werkdruk. Andere feedback ging over het veranderen in de stijl van leidinggeven. Een aantal deelnemers gaf aan dat er weinig verandering merkbaar was.

De factoren en processen die bijdroegen tot die verandering, waren:

- kennis verwerven en inzicht krijgen in de thema's;
- werken op bewustwording;
- werken met reflectie (tijd nemen, stilstaan, wat kost/geeft energie?) als component van het eigen leren;
- vertaling van de informatie naar de eigen persoon en het doorvertalen naar de specifieke werkcontext;
- bewust tijd durven te nemen (kiezen) om zich voor die thema's te professionaliseren.

Hoe hebben de deelnemers het KIES-project geëvalueerd?

In de evaluaties van de sessies rond energiehandleiding kwamen de sfeer, de aanpak van het coachen en de zelfreflectieve inhoud als sterktes naar voren. Verschillende deelnemers formuleerden daarbij de wens naar terugkomdagen. Een zwakte was de beperkte tijd om zich te verdiepen tijdens de sessie.

In de evaluaties bij oriënteren op leiderschap waren vooral de inzichten, de variatie, de expertise van de lesgevers en de coachtips heel positief. Heel wat deelnemers gaven aan nog te weinig vertrouwd te zijn met coaching of met de gehanteerde coachaanpak.

De twee meest voorkomende competenties voor schoolleiderschap waren *empathie* en *communicatie*.

In de evaluaties van de sessie 'gelukkige directeur' kwamen de herkenbaarheid, de gestructureerde aanpak, de inhoud, de enthousiaste spreker en tijd voor reflectie als positief naar voren.

Wat hebben we geleerd?

Uit de feedback van de deelnemers kunnen we afleiden dat er een duidelijke behoefte is aan extra omkadering met specifieke ondersteuning voor begeleiding, opvolging en voortzetting.

Het valt op dat het begrip 'poortwachter' als term niet doorgedrongen is tot op de werkvloer. Dat bleek onder andere uit de vraag om de competenties te rangschikken. We kunnen ons afvragen of het begrip ook voldoende herkenbaar is voor leidinggevendenden. Ook in onze eigen begeleidingsinterventies wordt de term niet of te weinig gebruikt. De term verwijst naar één specifieke rol die te weinig de volledige complexiteit van het leidinggeven weergeeft. Intern gebruiken we de term 'spin in het web' (*Het Evangelie volgens Lieven Boeve*, p. 288). In die zin is het de vraag of de metafoer van poortwachter en de daaraan gelinkte competenties wel voldoende aanspreken en bruikbaar zijn.

Thema's als zelfzorg, beleid voeren, focus en kiezen zijn veel herkenbaarder en een duidelijkere ingangspoort voor professionalisering.

Schoolleiders geven aan het lastig te hebben in het maken van keuzes in het kader van zelfzorg. Die uitwerken met aandacht voor een haalbare werkdruk voor zichzelf vraagt specifieke begeleiding en permanente ondersteuning. Vanuit het project verwachtten we van schoolleiders dat ze een sterk reflectief vermogen ontwikkelden met het oog op hun persoonlijk authentiek leiderschap (met onder andere een focus op 'zelfzorg') en de ontwikkeling van het gedeeld leiderschap (met onder andere een focus op 'teamzorg').

Van een leidinggevende wordt verwacht dat hij heel wat rollen en verwachtingen op zich neemt en inlost en daarbij ook nog het beste in anderen naar boven probeert te halen.

Authenticiteit (en integriteit), communicatie (met een uitgesproken klemtoon op goed kunnen luisteren) en verbindend kunnen samenwerken met een bepaald doel (visie) voor ogen kwamen in onze bevraging als de drie belangrijkste factoren voor goed leiderschap naar voren. Op dit ogenblik hebben we onvoldoende gegevens en onderzoek kunnen doen of die factoren effectief (duurzaam) werden beïnvloed met de sessies binnen ons KIES-project.

Wat betekent het KIES-project voor onze professionalisering van schoolleiders?

Het is waardevol en goed om in professionalisering te voorzien voor alle onderwijsprofessionals die overwegen om leiderschap op zich te nemen (oriënteren op leiderschap gericht op informatie (kennis, vaardigheden) over jobinhoud, vereiste competenties en verwachtingen) met daarbij de eigen reflectieve overweging van eigen potentieel, ambitie en competenties.

Inzichten bieden over zelfzorg (eigen energiebalans, mentaal en fysiek welzijn) en praktijken ontwikkelen om dat te hanteren in de eigen specifieke schoolcontext spreken aan, zijn belangrijk en hebben ook effect. Ook inzichten over teamzorg, burn-outpreventie en benedictijns tijdsmanagement met daarbij gerichte coachende begeleiding voor groepen en individuen brachten iets teweeg.

Praktijkvoorbeelden en inzichten over gedeeld leiderschap en beleid voeren vanuit gedeeld leiderschap zijn nog pril ontwikkeld en dienen nog meer aan bod te komen in professionaliseringstrajecten waarbij leraren, leidinggevenden en schoolbesturen samen betrokken kunnen worden. ◀◀

Peter Van Iseghem

peter.vaniseghem@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker leiderschapsontwikkeling
Dienst Identiteit & kwaliteit

Ann Devos

ann.devos@katholiekonderwijs.vlaanderen
Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

EINDNOTEN

1. De term 'de schoolleider als poortwachter' verwijst naar de mate waarin de schoolleider openstaat voor, en in staat is een antwoord te formuleren op externe vragen en verwachtingen.

De schoolleider heeft een belangrijke rol in wat hij in de school laat 'binnenkomen' of wat hij nog even bewust 'buiten' houdt.

KWETSBAARHEID EN ARMOEDE: VERSTERK HET KAPITAAL VAN JE LEERLINGEN!



De armoede neemt toe en een grote groep leerlingen in je klas leeft in armoede. Meestal zie je hun armoede niet meteen. In dit artikel lees je welke invloed kansarmoede heeft op leren en hoe je het kapitaal van je leerlingen kunt versterken. Dat heeft te maken met materiële, menselijke, sociale en culturele aspecten. De bouwsteen kwetsbaarheid en armoede in het *Vademecum zorgbreed en kansenrijk onderwijs* gaat daar uitgebreider op in.

Bjorg woont aan de rand van de stad. Hij is intelligent, maar omdat hij vaak moe is, houdt hij moeilijk de aandacht bij de lessen. Hij neemt als oudste van een groot gezin taken van zijn alleenstaande moeder over. Zo wordt Bjorg geconfronteerd met de schuldenlast van zijn gezin, met de stress van de chronische schaarste, met de relatiebreuk van zijn ouders en met mama's afhankelijkheid van sociale voorzieningen. Vaak komt het er niet van om daarbovenop ook nog voor school te werken. Dat weerspiegelt zich in het niet afgeven van taken en wisselende resultaten. Bjorg vindt moeilijk aansluiting bij zijn klasgenoten en heeft een beperkte bewegingsruimte. Af en toe 'ontploft' Bjorg in de klas en komt hij erg onbeleefd uit de hoek.

De problemen versterken elkaar in een ingewikkeld armoedekluwen. Dat kan een negatieve invloed hebben op zijn gezondheid en ... op hoe hij het op school doet.

Armoede, in het bijzonder kansarmoede, is dus veel meer dan een leven met een tekort aan middelen en geld. Armoede kun je omschrijven als een ongelijke verdeling van vier soorten kapitaal onder de bevolking: menselijk, materieel, sociaal en cultureel (Nicaise I. en Desmet E., 2008).



Figuur 1 ontleend aan 'Oog voor meer gelijke onderwijskansen', VLOR, 2008, Brussel

Schaarste beperkt het menselijk kapitaal

De levensomstandigheden van Bjorg hebben een nefaste invloed op zijn cognitieve ontwikkeling. Ondersteuning krijgen bij het plannen en opvolgen van lessen en taken, bij het regelen van emoties en zelfbeheersing maken het verschil. Dat heeft onderzoek (Mullainathan S. en Shafir E., 2013) aangetoond. Door stress, zorgen, omgaan met schaarste en moeilijke relaties kunnen jongeren als Bjorg hun cognitieve vermogens niet optimaal benutten en worden de executieve functies die nodig zijn om zichzelf te sturen, minder goed getraind. Executieve functies heb je nodig om rationele beslissingen te nemen, impulsen te beheersen en te focussen op wat belangrijk is. Leerlingen met minder goed ontwikkelde executieve functies vertonen vaker probleemgedrag, vergeten vaker dingen, zijn slordiger of komen niet tot studeren. Bjorg wordt ter ondersteuning gecoacht met een *groeidossier* waarin hij reflecteert over het eigen leerproces en zijn mogelijkheden. Daarnaast is feedback krijgen voor Bjorg zeer belangrijk en de ondersteuning van een taakplanner heeft hij echt nodig. In het *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs* geven we in de bouwsteen kwetsbaarheid en armoede suggesties hoe je in je onderwijspraktijk de executieve functies kunt versterken.



Figuur 2 QR-code van bouwsteen kwetsbaarheid en armoede

Een goede leerlingenbegeleiding biedt naast ondersteuning voor het leren en voor leren leren ook aandacht voor gezondheid en welbevinden. Door het schaarse gezinsbudget worden er keuzes gemaakt die nadelig zijn voor de gezondheid. Betaal je de halfjaarlijkse controle bij de tandarts of toch maar de elektriciteitsrekening? Ga je naar de oogarts of herstel je het raam dat niet goed meer sluit? Wat eten we vandaag of eten we vandaag? Bjorg begint de dag eerder met een lege dan met een volle maag. Het gezondheidsbeleid van en de gezondheidseducatie in zijn school kunnen het verschil maken: de groentesoep 's middags, het fruit van de week, de bewegings- ▶

mogelijkheden van de middagsporten, het aanbod van *Sport Na School* tegen een laag tarief, leren over een gezonde levensstijl ...

Armoede heeft ook een impact op de psychologische gezondheid en het welbevinden. Bjorg schaamt zich voor zijn situatie en voelt zich niet altijd begrepen. Zijn gedrag wordt dan vaak als problematisch ervaren. Werken aan een goede verbindende relatie met je leerlingen is dus essentieel in een armoedebeleid. Een uitgewerkt anti-pestbeleid, ruimte voor individuele gesprekken en leraren die verbindend communiceren vormen het basismenu.

Armoede, in het bijzonder kansarmoede, is veel meer dan een leven met een tekort aan middelen en geld.

Verhoog de sociale status van je leerlingen

Elke leerling moet kunnen excelleren, dus leg je de lat voor iedere leerling hoog! Jammer genoeg blijken verwachtingen gekoppeld te zijn aan de sociale status en afkomst van leerlingen. Bjorg ervaart weinig uitdaging, als zijn leraren vanwege zijn achtergrond minder van hem verwachten. Hij heeft respect voor die leraren die hem ondersteunen om de hoogst mogelijke leerdoelen onder de knie te krijgen. Zulke leraren wisselen regelmatig van werkvorm waarbij Bjorg actief aan de slag moet en vaak samenwerkt met zijn klasgenoten. Zijn leraren structureren daardoor de les beter en dat zorgt voor zijn verhoogde aandacht. Door de regelmatige samenwerking waarderen en respecteren de leerlingen elkaar en ontstaat er meer begrip. Onderzoek heeft veelvuldig aangetoond dat coöperatief leren een belangrijk positief effect heeft op de leerprestaties, het zelfvertrouwen en de sociale status van de leerling.

In gezinnen met een lage sociale status weten ouders onvoldoende hoe ze hun weg moeten vinden in het onderwijssysteem, hun kinderen kunnen begeleiden en aanmoedigen. Ze heb-

ben het ook moeilijker om te communiceren en te onderhandelen met leraren en schoolleiders. Zo blijkt uit studies (Diversiteitsbarometer UNIA, 2018) dat bij dezelfde studieresultaten kansrijke leerlingen een ander attest krijgen dan kansarme leerlingen. Tekorten in de resultaten van kansrijke leerlingen worden door leraren verklaard door een eenmalig falen en de studieloopbaan kan worden voortgezet. Bij kansarmere leerlingen wordt het falen aan de competenties van de leerling toegeschreven en moet de leerling van studierichting veranderen. Een goede begeleiding van de onderwijsloopbaan betekent inzetten op studiekeuzebegeleiding en leren kiezen.

Waarderen en gebruiken van ieders culturele identiteit

Tijdens de opvoeding leren kinderen en jongeren kennis, ideeën, normen en waarden van hun ouders en andere belangrijke personen. Daardoor leert het kind wat het is om mens te zijn binnen zijn groep. Als antwoord op het vraagstuk van de sociale ongelijkheid introduceerde Bourdieu, een Franse socioloog, de begrippen cultureel kapitaal, naast het sociaal en economisch kapitaal. Tot de knowhow van je culturele bagage behoren de schoolse kennis, houdingen, opvattingen en smaak. Hoe hoger de sociale positie, hoe dominanter die cultuurkenmerken in de samenleving zijn.

Aansluiting vinden bij de cultuur in de klas en de school is een basisvoorwaarde om te leren. Wanneer ouders de schoolcultuur kennen en eraan participeren, beschikken zij dus over een groter cultureel kapitaal. Ouders met andere waarden en normen, met een ander cultureel kapitaal vinden niet altijd aansluiting bij de cultuur die op school gangbaar is of hebben een andere visie op ouderbetrokkenheid en participatie. Onderzoek van het Rekenhof (Verslag van het Rekenhof, 2017) wijst uit dat ouderbetrokkenheid de schoolresultaten ten goede komt. Je school onderzoekt de drempels en zoekt aansluiting door een verbindend schoolklimaat. De diversiteit in je school zien, erkennen en positief waarderen, is cruciaal om het culturele kapitaal van alle leerlingen te kunnen verhogen.

In de Sint-Pietersschool in Mechelen vindt elke twee weken op woensdagochtend het Forum plaats. Dan verzamelen leerlingen, leraren én ouders op de speelplaats. Samen stellen ze dan activiteiten voor, wordt er een klas in de kijker gezet, een dans en een lied gebracht. Nadien worden de ouders uitgenodigd voor een kort koffiemoment. Zo is de stap minder groot om leraren aan te spreken. Tevens zet de school zeer bewust en gericht in op vorming om verbindend te communiceren met kinderen en ouders.

Taal, thuistaal in het bijzonder, is een kenmerkend aspect van culturele identiteit en bepaalt je cultureel en ook sociaal kapitaal. Bij Bjorg wordt er thuis direct, concreet met elkaar gesproken. Dat kan een drempel zijn om toegang te krijgen tot de leerstof. Het register is binnen zijn thuiscultuur waardevol en hoeft dus niet als een tekort gezien te worden, maar de schooltaal is complexer. Ze is abstracter en biedt weinig of geen context waaruit betekenissen afgeleid kunnen worden. Een beperkte kennis van het Nederlands versterkt de ongelijkheid. Als leraren je voortdurend op zoek naar hoe je je onderwijs kunt afstemmen op de onderwijsbehoeften van je leerlingen. Bij leerlingen die een taalkloof ervaren en kennis hebben die minder goed aansluit bij de schoolcontext, is dat nog belangrijker. Dat kan onder andere door een veilige leeromgeving en een rijk en uitdagend klimaat te creëren en aansluiting te zoeken bij wat de leerlingen werkelijk in-

teresseert en uitdaagt, ook al verschilt dat van jouw leefwereld. Je kunt met taalgericht (vak)onderwijs betere leerresultaten bereiken en de kloof tussen onderwijstaal/instructietaal en thuistaal dichten. Je hebt immers de hele dag door aandacht voor taal. Door met je school een taalbeleid uit te stippelen, werkt taal krachtig door in elke les en bevordert je de communicatie tussen school en ouders. De meertaligheid van je leerlingen kun je als een sterke troef zien en er bestaan verschillende mogelijkheden om die troef positief te benutten.

De school beheerst de kosten

De schoollkosten vormen in het gezin van Bjorg een probleem. De school is zich daarvan bewust en wil haar bijdrage leveren aan het bestrijden van de armoede. Het schoolteam zoekt het evenwicht tussen hoge onderwijskwaliteit en een lage kostprijs.

Net zoals in de Sint-Martinusscholen tso-bso in Asse kijken alle vakgroepen kritisch naar de schooluitstappen en gaan ze op zoek naar betaalbare en gelijkwaardige alternatieven. Kinderen in armoede hebben er baat bij om via de school hun kennis van de wereld te vergroten. De vakgroepen evalueren de aankoop van leermaterialen en schoolboeken op wegwijzers als duurzaamheid, generositeit en soberheid. Ze nemen het leerplan en niet de leermethode als leidraad.



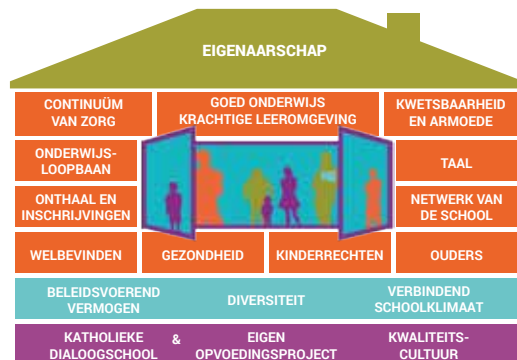
Een goed schoolkostenbeleid is gebaseerd op deze vier pijlers:

Pijler 1: De school maakt strategische keuzes voor minimale schoolkosten.

Pijler 2: De school garandeert de dialoog tussen school en ouders.

Pijler 3: De school bewaakt het evenwicht tussen haar maatschappelijke verantwoordelijkheid en de financiële gezondheid van de school.

Pijler 4: De school communiceert transparant over het kostenbeleid



Figuur 3

Samen bouwen aan een school voor iedereen

Ouders zijn de partners van de school. Je ziet hen niet als klanten of consumenten. Die visie is geïnspireerd door het pedagogisch project van de katholieke dialoogschool. Daarin stel je intermenselijke relaties voorop. Wanneer er een open sfeer en een klimaat van vertrouwen heersen, dan wordt er ruimte gecreëerd om betalingsmoeilijkheden op school aan te kaarten. Zo kun je samen zoeken naar betalingsoplossingen, al of niet ondersteund door de sociale partners van de school.

“Door aan armoede te werken, ontdekten we het belang van een breed netwerk”, vertelt de directeur van de Sint-Martinusscholen. “Dat is er gekomen doordat we een netwerkkaart (zie ook bouwsteen netwerk van de school in het vademecum) hebben opgesteld met een overzicht van de organisaties in de gemeente Asse. Als school vinden we het belangrijk dat het netwerk niet enkel voordelen biedt voor ons en onze leerlingen, maar ook voor de organisaties waarmee we een engagement aangaan. Door een goede relatie met bijvoorbeeld een Centrum Algemeen Welzijnswerk kunnen de leerlingen die moeilijkheden ondervinden sneller bij de juiste personen of instanties terecht. Onze leraren geven daarnaast aan dat ze veel hebben aan het uitgebouwde netwerk”, vertelt hij verder. “Zo hebben de leerlingen opnieuw de bibliotheek leren kennen en ontdekten ze initiatieven in de buurt”. De Sint-Martinusscholen gingen ook samenwerkingsverbanden aan met het cultuurcentrum van de gemeente.

Een goede leerlingenbegeleiding biedt naast ondersteuning voor het leren en voor leren leren ook aandacht voor gezondheid en welbevinden.

Als school bewaak je het evenwicht tussen het nemen van je maatschappelijke verantwoordelijkheid en ervoor zorgen dat je niet ten onder gaat aan onbetaalde schoolrekeningen. Sommige scholen hebben een solidariteitsfonds met het oog op de armoedeproblematiek, andere investeren dan weer sterk in overleg met het bredere sociale netwerk van de regio om ouders te kunnen doorverwijzen. Die scholen houden het betalingstraject zo lang mogelijk in eigen handen. Daarom hebben ze afspraken over omgaan met kansarme leerlingen, het aanbieden van (kosteloze) afbetalingsplannen, het openhouden van de gespreksmogelijkheden tussen de school en ouders. Invorderingsbedrijven worden niet ingeschakeld wanneer de leerling kansarm is.

De raamovereenkomsten voor schoolboeken van vzw DOKO (Diensten ter Ondersteuning van het Katholiek Onderwijs) verplichten de leveranciers om aandacht te schenken aan leerlingen in kansarmoede en willen voorkomen dat leerlingen zonder schoolboeken in de klas zitten. Zo kan de school niet alleen de prijs drukken, maar ook maatschappelijk verantwoord ondernemen.

Aan schoolkosten werken vraagt samenwerking in de school. Het vademecum biedt je een actieplan.

Stap 1: sensibiliseer het schoolteam.

Stap 2: stel een werkgroep samen, betrek ouders.

Stap 3: onderzoek je armoede- en kostenbeleid.

Stap 4: werk aan de betaalbaarheid van je schoolkosten.

Stap 5: verbeter de communicatie over de schoolkosten en betrek de ouders.

Begin bij je eigen referentiekader

Armoede daagt je uit om de structurele drempels voor je leerlingen te verlagen, hun volledige kapitaal aan te spreken en hun potentiële leervermogen te versterken. Dat vraagt een inspanning en een grondige reflectie over je eigen referentiekader en dat van kansarmen. Veel leraren komen in de eigen leefwereld niet zo vaak kansarmen tegen. Daardoor bestaat vaak een grote kloof tussen die twee werelden. Het dichten van die kloof vraagt misschien ook van jou inleving en een perspectiefwissel. Je kijkt met jouw bril naar de wereld als gevolg van ervaringen, eigen normen en waarden. Sommige kijken naar armoede als een probleem, als een schuldvraag of een deficit. Door 'andere brillen op te zetten', kun je uitgenodigd worden om genuanceerd naar de oorzaken, mogelijkheden en oplossingen te kijken. In het vademecum vind je bruikbare tools en reflectiemateriaal om je armoedecompetenties met behulp van vijf hefboomen aan te scherpen.



Breed én anders kijken is de boodschap. Om door armoede geraakt te worden, moet je armoede en sociale kwetsbaarheid eerst willen en kunnen zien. Als je de armoede en de situatie van je leerlingen herkent, kun je ze ook erkennen. Dan is een waarderende grondhouding noodzakelijk: respect, openheid, flexibiliteit, luisterbereidheid en een geloof in de groeikansen van alle jongeren. Het vademecum biedt je daarvoor inspiratie, aandachtspunten, actieplannen en ook praktijkvoorbeelden. ◀◀

Peter Bracaval

peter.bracaval@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

BRONNEN

Gourdin & Van Gorp. (2015, 09 01). Weg van het stigma. Hoe kunnen we anders communiceren over kinderarmoede? Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). Gids voor BESTUREN. Brussel: DOKO vzw.
Mullainathan & Shafrir. (2013). Schaarste, hoe gebrek aan tijd en geld ons gedrag bepalen. Amsterdam: Maven Publishing.
Nicaise Ides en Desmedt Ella (red.); Gelijke kansen op school: het kan!: zestien sporen voor praktijk en beleid, Mechelen, Plantyn, 2008.

Speybroeck et al. (2012). The Role of Teachers' Expectations in the Association between Children's SES and Performance in Kindergarten: A Moderated Mediation Analysis. Brussel: LISO.
Vettenburg & Walgrave. (2009). Maatschappelijke kwetsbaarheid op school. Welwijs, 3-8.
Unia (2018) Diversiteitsbarometer Onderwijs, Brussel, Armoede op school. Een leidraad voor een kostenbeheersende en kostenbewuste gewone en buitengewone secundaire school (2019).

ARTISTIEKE VORMING IN DE PRAKTIJK



Een aantal scholen gaat vandaag aan de slag met het nieuwe leerplan Artistieke vorming. Hoe wordt het in de praktijk ingevuld? Wat zijn de klemtonen van het leerplan? Dit artikel wil je laten kennismaken met de inhoud van dat leerplan, geïllustreerd met enkele voorbeelden uit scholen.

Leerplan Artistieke vorming

Katholiek Onderwijs Vlaanderen biedt binnen de algemene vorming naast de leerplannen Beeld en Muziek vanaf dit schooljaar ook het leerplan Artistieke vorming aan. (<https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20190320-28>) Het leerplan Artistieke vorming is een interdisciplinair leerplan. Dat wil zeggen dat er vaardigheden en kennis van verschillende kunsttalen (artistieke expressievormen) met elkaar gecombineerd worden om zo dieper inzicht te krijgen in cultuur en de manier waarop we betekenis geven aan de wereld om ons heen.

Artistieke vorming wil bij leerlingen een brede esthetische gevoeligheid ontwikkelen voor cultuur en haar expressiemogelijkheden.

Het onderscheid tussen vakgericht en interdisciplinair is niet zwart-wit. Als leraar werk je soms vanuit je eigen vak, vanuit lessen, opdrachten of projecten waarbij je andere vakken betreft en inzet op multi- of interdisciplinariteit. Omgekeerd kunnen binnen een interdisciplinair leerplan bepaalde opdrachten of lessen een vakgerichte focus hebben.

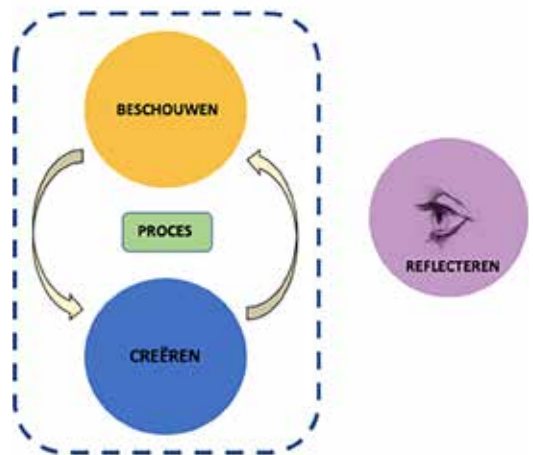
Artistieke vorming wil bij leerlingen een brede esthetische gevoeligheid ontwikkelen voor cultuur en haar expressiemogelijkheden. Daarnaast zet Artistieke vorming in op heel wat leerplandoelen van het Gemeenschappelijke funderend leerplan, zoals samenwerken, onderzoeken, ontwerpen, creatief denken, kritisch denken, empathie. Door leerlingen binnen Artistieke vorming onder te dompelen in verschillende artistieke expressievormen en ze in contact te brengen met diverse culturele thema's, ontdekken ze diverse talenten en interesses.

Lessenreeks met als thema 'klanken en kleuren'

Leerlingen onderzoeken verschillende soorten muziek via beweging. Welke intonaties kunnen ze waarnemen? Zijn er versnellingen, vertragingen, herhalingen? Is er een ritme aanwezig? Er wordt een specifiek fragment gekozen (bv. Mozart 'Eine Kleine Nachtmusik'). Tijdens het beluisteren van het muziekstuk knippen de leerlingen diverse geometrische en organische vormen uit gekleurde bladen papier. De leerlingen kiezen een kunstwerk dat ze linken aan het muziekfragment. Via de werken van Kandinsky wordt er onderzocht hoe die als schilder muziek in beeld probeerde weer te geven. De kenmerken van het schilderij, de verzamelde vormen en het bewegingsonderzoek worden dan in een grafische partituur omgezet. Die partituur wordt vervolgens in muziek omgezet en vergeleken met het originele stuk.

Katrien en Nele – KaSO Mortsel – co-teaching

Leren doen de leerlingen door kunst en cultuur te beschouwen, ermee te creëren en door op dat proces van betekenisgeving te reflecteren bij zichzelf en bij anderen.



De wisselwerking tussen 'beschouwen', 'creëren' en 'reflecteren' vormt de basis van het leerproces bij Artistieke vorming.

Beschouwen, creëren en reflecteren vormen de categorieën waaronder de leerplandoelen terug te vinden zijn. Een goede les Artistieke vorming bevat elementen uit die drie categorieën.

In de praktijk is een les Artistieke vorming een heen en weer gaan tussen beschouwen, creëren en reflecteren. Die elementen stellen dus geen fasering voorop. Je kunt bijvoorbeeld een waarneming vastzetten in een creatie en daar dan over beschouwen. Door daarover te reflecteren, wordt het leren vastgezet: wat zijn gelijkenissen en verschillen tussen de creaties? Hoe komen ze over?

Lessenreeks rond het thema 'identiteit'

De presentatie gebeurt door middel van een minitheater. De leerlingen stellen zich aan elkaar voor via een samenwerking van beeld, muziek, poëzie en drama. Leerlingen onderzoeken wat hen typeert door zichzelf aan een dier of een ding te koppelen (bv. een kat want ik ben lui, de zon want ik ben een vrolijk persoon). Dat wordt uitgewerkt op een stevig stuk karton dat in het theater past. Hun gezicht wordt geschminkt en vormt het hoofd van het gekozen dier. De achtergrond wordt geschilderd waardoor er een specifieke context en sfeer ontstaat (bv. een kat zit op een dak met een sterrenhemel). Dat beeld wordt verder onderzocht via een gekozen lied dat de leerlingen zelf musiceren en/of zingen. Tot slot dragen de leerlingen als synthese een zelf geschreven gedicht voor met aandacht voor gezichtsuitdrukking (mimiek).

*Stef en Donatella – Inspirocollege
Houthalen-Helchteren – co-teaching*

Cultuur onderzoeken binnen Artistieke vorming

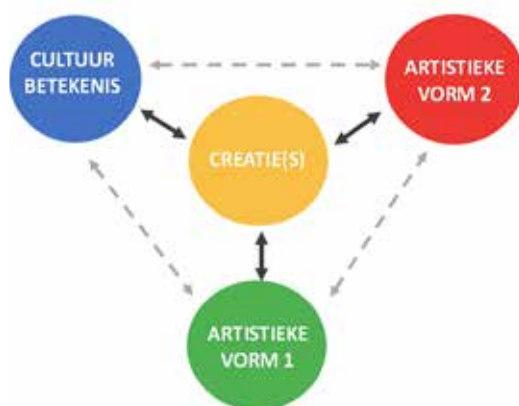
Het leerplan Artistieke vorming legt een accent op cultuur. Cultuur is een ruim begrip dat in het eindrapport van de Commissie Onderwijs en Cultuur gedefinieerd wordt als een proces van betekenisgeving. Mensen geven al denkend, handelend en communicerend betekenis aan de werkelijkheid. Cultuur maakt interactie mogelijk tussen mensen

onderling en tussen mensen en dingen. Cultuur omvat bijgevolg taal, muziek, beelden, gebaren, fysieke objecten (kleren, gebouwen, boeken, schilderijen), kennis, opvattingen, normen ... Zo maken kunst, erfgoed en media integraal deel uit van cultuur (2008, *gedeeld verbeeld*).

Cultuur in de Spiegel koppelt cultuur aan de vaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Cultuur ontstaat wanneer die vaardigheden doorlopen zijn (Van Heusden, B., *Cultuur in de Spiegel*).

Artistieke vorming laat leerlingen onderzoeken hoe cultuur werkt en hoe we er betekenis aan geven: wat vinden we belangrijk? Hoe komt dat? Hoe is het elders? Cultuur omvat bijvoorbeeld gebruiken en rituelen, hoe we met elkaar omgaan en communiceren ..., maar evengoed kunst en hoe we expressie geven aan cultuur.

Bijvoorbeeld: door manieren van elkaar te begroeten enerzijds uit te beelden via beweging binnen drama en anderzijds via muziek, betrek je diverse mogelijkheden om cultuur te onderzoeken. Het is belangrijk om aan leerlingen de vraag te stellen welke bewegingen ze zoal maken wanneer ze iemand begroeten. De verschillen in intonatie bij het begroeten kunnen dan een muzikale insteek vormen. Eveneens kun je onderzoeken hoe interacties tussen mensen in diverse kunstwerken weergegeven worden.



Deze afbeelding toont hoe cultuur wordt onderzocht door met kenmerken van verschillende artistieke vormen te creëren.



Leerlingen onderzoeken cultuur door te creëren waarbij ze eigenschappen combineren van diverse artistieke vormen. Daardoor krijg je een dieper inzicht in de verschillende kunstvormen en de betekenis van cultuur.

Als je bijvoorbeeld de lijnvoering van een tekening omzet in beweging, dan ga je heel bewust stilstaan bij de betekenis ervan. Evengoed verklank je een architecturale constructie of onderzoek je een muzikale compositie door het schrijven van poëzie.

Lessenreeks die vertrekt vanuit de film 'Edward Scissorhands'

De leerlingen kiezen een fragment uit de film dat ze naspelen via drama en costuming. Ze kiezen voor een opstelling (tableau vivant) waarin ze de essentie van de scène weergeven. Die wordt dan vastgezet via fotografie. De sfeer van de foto wordt vervolgens versterkt door muziek. Tijdens het toonmoment wordt een foto voorzien van een soundscape.

Nathalie – Guldensporencollege Kortrijk – één leraar geeft de lessen Artistieke vorming

Interdisciplinair werken binnen Artistieke vorming

Interdisciplinair werken met het leerplan Artistieke vorming betekent dat je artistieke expressievormen met elkaar verbindt. De volgende artistieke expressievormen dien je minimaal aan te raken tijdens de eerste graad secundair onderwijs: beeld, muziek, woord, drama, media, beweging (of dans). Per artistieke expressievorm is in een bijlage voorzien. Die bijlage dient ter inspiratie en is dus geen 'te behalen' lijst. Die lijst kan helpen om verbindingen te maken tussen artistieke expressievormen.

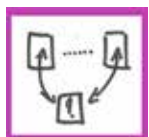
Interdisciplinair werken met het leerplan Artistieke vorming betekent dat je artistieke expressievormen met elkaar verbindt.

Het leerplan stelt voorop dat er telkens minstens twee artistieke expressievormen met elkaar verbonden worden.

Bijvoorbeeld: hoe kun je het ritme van een muziekstuk verbinden met het ritme van een beeld?

Bijvoorbeeld: hoe kun je een versnelling in een muziekstuk in woord omzetten?

We bespreken drie mogelijkheden om artistieke expressievormen met elkaar te verbinden. Uiteraard zijn er combinaties en variaties mogelijk. Idealiter vertrekken de leerlingen vanuit een onderzoeksvraag gekoppeld aan een waarneming. Bij de voorbeelden wordt telkens vertrokken vanuit de vraag: 'Hoe is het om op een drukke markt rond te lopen?'



Een laagdrempelige manier om interdisciplinair te werken is een cultureel thema afzonderlijk te benaderen vanuit minstens twee artistieke expressievormen. Tijdens het toonmoment worden de artistieke expressievormen met elkaar verbonden. Dat is een beperkte manier om interdisciplinair aan de slag te gaan omdat de artistieke expressievormen tijdens het creëren niet actief met elkaar in interactie gaan.

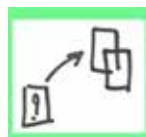
Bijvoorbeeld: leerlingen werken een collage uit rond het thema 'drukke markt'. Daarnaast wordt dat thema aan de hand van stem en instrumenten muzikaal uitgewerkt. In het toonmoment wordt de opgenomen audio samen gepresenteerd met de gemaakte collage.



Een tweede interdisciplinaire aanpak houdt in dat je creëert met een artistieke expressievorm en het resultaat gebruikt als basis om met een andere artistieke expressievorm op verder te werken. De interactie tussen de beide artistieke expressievormen staat daarbij centraler. Tijdens het toonmoment worden beide artistieke expressievormen samen gepresenteerd.

Bijvoorbeeld: leerlingen onderzoeken vanuit verschillende invalshoeken hoe het is om op een drukke markt rond te lopen (bijvoorbeeld looplijnen, persoonlijke ruimte, bewegingen die mensen maken tijdens het verkopen, verbale en non-verbale communicatie). De ervaring van de markt wordt omgezet naar dans waarbij leerlingen zowel individueel als in groepjes op elkaar reageren. De onderzochte bewegingen worden vervolgens omgezet naar woord. Een mogelijk resul-

taat kan er als volgt uitzien 'Kriskras en om ter luidst roepen. Over elkaar heen roepend plaats ik een bestelling. Rechte lijnen bestaan hier niet. Mensen verdwijnen in elkaar en worden één dreunende massa.'



Een derde manier om interdisciplinair aan de slag te gaan, is om artistieke expressievormen direct met elkaar te combineren. Ze worden constant op elkaar afgestemd en verbonden in de creatie(s). Tijdens het toonmoment versterken de artistieke expressievormen elkaar tot een geheel.

Bijvoorbeeld: de leerlingen maken een wandeling op een drukke markt. Er worden foto's genomen (bijvoorbeeld verschillende functies, scènes, houdingen), diverse audiofragmenten opgenomen (bv. dialoog tussen mensen, marktkramer, algemeen geluid, voorbijrijdende auto's), looplijnen getekend van de weg die mensen afleggen (treuzelend, recht op het doel af, terugkerend, heen en weer). Vanuit de verzamelde gegevens ontwikkelen de leerlingen vervolgens een 'geluid- en bewegingsspel'. De verschillende functies van de markt en de uiteenlopende manieren van gedrag worden uitgewerkt via mode. Tijdens het toonmoment presenteren de leerlingen hun ervaring van de markt. Gedrag en interacties worden weergegeven via een samenwerking van beeld (bijvoorbeeld een 'treuzelend' kostuum), geluid (via jabbertalk en body percussion) en drama (gesticulaties, mimiek).

**Cultuur maakt
interactie mogelijk
tussen mensen onderling
en tussen mensen en dingen.**

En hoe organiseer je dat dan?

Cultuur organiseren via verschillende artistieke expressievormen doe je niet zomaar in een lesuur. Uiteraard kun je eens een les spenderen aan een specifieke techniek of een culturele uitstap. Vaak zijn er echter kansen om daarop verder te werken en de les binnen een lessenreeks te

plaatsen. Dat geeft de leerlingen de kans cultuur breder te onderzoeken. Je kunt projectmatig werken rond thema's waardoor je meer verdiepend kunt werken.

Sommige scholen werken met een individuele leraar gekoppeld aan een klas, in andere scholen werken leraren dan weer samen, geven ze gelijktijdig les of ze wisselen de klasgroepen af. Co-teaching hoeft niet te betekenen dat je de leerlingen steeds samen lesgeeft. Je kunt talentgericht differentiëren, afhankelijk van de opdracht. Iedere leraar is natuurlijk vrij om vanuit de eigen expertise de lessen in te vullen.

Lessenreeks vanuit het thema 'Materie'

Deze school kiest ervoor het leerplan Artistieke vorming, het leerplan Natuur, Ruimte & Techniek en ook de leerplannen geschiedenis en Mens & samenleving, thematisch aan elkaar te koppelen. Thema's als materie en dynamiek worden in die vakken gelijktijdig behandeld om de leerlingen zo verbindingen tussen vakken te laten maken en een brede kijk te stimuleren. Vertrekkend vanuit het thema materie onderzoeken de leerlingen binnen Artistieke vorming heel zware en heel lichte materie. Ze bouwen een architecturale structuur waarin een tegenstelling verwerkt is, bijvoorbeeld een heel zware constructie met heel licht materiaal of een ogenschijnlijk lichte constructie gemaakt uit zware materialen. De betekenis van de constructie wordt versterkt door muziek toe te voegen (bijvoorbeeld een dramatisch muziekfragment bij een overweldigende constructie).

Elien, Sarah en Amber, IVV Sint-Vincentius Gent, de lessen worden samen afgestemd, maar vaak apart gegeven.

In de praktijk is een les Artistieke vorming een heen en weer gaan tussen beschouwen, creëren en reflecteren.



Wil je inspiratie opdoen over de invulling van Artistieke vorming in de eerste graad of je invulling aftoetsen met andere scholen? Schrijf je dan in voor de nascholing op vrijdag 20 maart 2020 in de Guimardstaat in Brussel. Inschrijven kan via www.nascholing.be. Wens je graag een bezoek op school of heb je een specifieke vraag? Twijfel dan niet en contacteer ons!

Eef Thoen

eef.thoen@katholiekonderwijs.vlaanderen

Nascholer Artistieke vorming

Lut Favoreel

lut.favoreel@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider

Dienst Curriculum & vorming

DOMEIN SCHOLEN

PRO

- **Gelijkwaardig gevoel voor iedereen**

Het organiseren van een studiedomein met de diverse finaliteiten binnen één school schept een omgeving waarin alle leerlingen uit de verschillende (vroegere) onderwijsvormen zich gelijkwaardig kunnen voelen. Het stigma van het minderwaardige bso verdwijnt.

- **Beter voor goede leerlingenoriëntatie**

De klassenraad kan onafhankelijker leerlingen oriënteren en leerlingen kunnen doordachter een geschikte studierichting kiezen. Bij heroriëntering biedt een domeinschool het voordeel dat leerlingen niet van school hoeven te veranderen en ze wordt aldus ook een instrument tegen voortijdige schooluitval.

“Bij de start vroeg een ouder: ‘Loopt mijn zoon binnenkort met bso-leerlingen op één speelplaats?’ Dat ging recht naar mijn hart.” (<https://www.klasse.be/130981/domeinscholen-leerlingen-evenwaardig/>, Klasse, 20 maart 2018)

- **Onderbezetting van tso-studierichtingen**

Tso-studierichtingen als industriële wetenschappen zijn nu vaak onderbezet alleen doordat ze in een technische school aangeboden worden.

- **Klasoverstijgende samenwerking**

In een domeinschool ontmoeten leerlingen uit diverse, verwante studierichtingen van eenzelfde studiedomein elkaar klasoverstijgend. Zo ontdekken ze elkaars talenten. De school kan voor de verwante studierichtingen ook veel gericht investeren in knowhow: expertise van de leraars, stageplaatsen, infrastructuur en uitrusting.

- **Bevordert sociale cohesie**

Gelijkwaardigheid en meer samenwerking op school resulteren in een ruimere sociale cohesie.

- **Incentives van de overheid**

De programmatie van studierichtingen door een domeinschool of om domeinschool te worden, is vrij. Ook de programmatie van domeinoverschrijdende studierichtingen binnen de finaliteit doorstroom is vrij voor domeinscholen. Het zou wel nuttig zijn om ook een domeinschool mogelijk te maken als een cluster van meerdere, nabije scholen.



CONTRA

De term domeinscholen stond wellicht voor het eerst in het zogenaamde 'Masterplan hervorming secundair onderwijs' van 4 juni 2013, dat toen na een lang proces tot stand gekomen was in de Vlaamse regering-Peeters II. Zonder echte definitie weliswaar. "Domein- en campusscholen worden via incentives aangemoedigd", stond er ineens gewoon in de tekst na een wat moeilijke en zelfs eigenaardige voorgaande passage over een nieuwe ordening van studierichtingen in de tweede en derde graad en de ontwikkeling van het schoolconcept van de toekomst. Het persbericht van toenmalig onderwijsminister Pascal Smet bevatte wel een definitie. Domeinscholen bieden voor één of meer inhoudelijke domeinen zowel doorstroomrichtingen, arbeidsmarktgerichte opleidingen als gecombineerde richtingen aan. Scholen konden zich wel op diverse manieren organiseren. Domeinscholen werden niet verplicht.

Onder voormalig onderwijsminister Hilde Crevits in de Vlaamse regering-Bourgeois I werd vervolgens de oorspronkelijke, eenvoudige matrixidee voor de tweede en derde graad in tegenstelling tot het Masterplan aangevuld met de 'oude' onderwijsvormen en werden ineens alle aso-studierichtingen domeinoverstijgend, wat toch weer enigszins moeilijk lag voor de duidelijkheid van het concept 'domein'.

- **Voorgeschiedenis van scholen**

Bestaande scholen hebben een eigen identiteit en daarvan een domeinschool willen maken, kan erg artificieel zijn. Dat zulke goed draaiende scholen dan afgeschaft worden, valt vaak niet in goede aarde bij ouders, leerlingen en leraren.

- **Alternatief van goede samenwerking**

Onder één schoolbestuur twee of meer domeinscholen maken is niet altijd een haalbare kaart in een concrete situatie. Een goede samenwerking tussen scholen is dan via goede onderlinge planningsafspraken veeleer de sleutel tot een efficiënt scholenlandschap.

- **Vergt idealiter nieuwe of herschikte campus**

Dat is vaak niet alleen een groot financieel, maar ook een onmogelijk plaats- en/of infrastructuurprobleem.

- **Leegloop van aso-scholen en -studierichtingen**

De beweging 'Economie naar de handeschool, Humane wetenschappen naar de personenzorgschool, Wetenschappen naar de STEM-school' heeft tot gevolg dat een aso-school leeggeplukt wordt.

Aso-studierichtingen in een domeinschool die zich voorheen een technisch profiel aantmat, dreigen aan attractiviteit in te boeten.

LEREN VAN ELKAAR

Projectmatig werken in het lager onderwijs



Projectwerk is een term die de meeste leraren wellicht bekend in de oren klinkt. In ons onderwijs wordt projectmatig werken evenwel nog niet zo vaak in de praktijk toegepast. Voor dit artikel nemen we een kijkje in de Sint-Lukas Basisschool in Schaarbeek. Het schoolteam van die basisschool geeft een concrete invulling aan het concept: "We proberen onze leerlingen een kijk op de wereld te geven. De wereld is niet verdeeld in vakken of vaardigheden. Alles loopt door elkaar. Waarom trekken we dat dan niet door in onze lessen?"

Bij de start van de Sint-Lukas Basisschool, nu goed acht jaar geleden, maakte het schoolteam de keuze om in de namiddag projectmatig te werken. De leerlingen nemen tijdens die lessen hun leerproces zelf in handen. Ze werken klasoverschrijdend, leren ervaringsgericht en er is ruimte voor initiatief van de leerlingen. Dat geeft hun de kans om van elkaar te leren. Het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) en de eindtermen zijn de leidraad voor de afbakening van de leerinhouden.

Wat is projectmatig werken?

Bij projectwerk of projectmatig werken bied je als leraar de verschillende vakken geïntegreerd aan. Muzische vorming, ICT en wereldoriëntatie vormen de basis, maar ook taal en wiskunde kunnen in het project verwerkt worden. Ik neem het project 'samen, wij' van de tweede graad even onder de loep als voorbeeld. In dat project maakten de leerlingen kennis met de taal, de cultuur, de eetgewoontes en het geloof van andere culturen. Vooral de kennismaking met en het accepteren van verschillen vormden de focus. De leerlingen gingen online op zoek naar informatie over de door hen gekozen cultuur. Ze raadpleegden ook boeken. De verzamelde informatie werd herleid tot kernwoorden die de leerlingen gebruikten om hun cultuur 'in de verf te zetten' tijdens een culturenbeurs. Dankzij de kernwoorden konden de leerlingen hun uitleg in eigen woorden geven. De leerlingen die sneller klaar waren, gingen aan de slag met het maken van een affiche en het schrijven van een uitnodiging voor de ouders. Alle vakken en vaardigheden vloeien in dit project in elkaar.

Centraal in het project staan de leerlingen die samenwerken. Dat zorgt ervoor dat tal van sociale, functionele en communicatieve vaardigheden aangeleerd kunnen worden die zich voornamelijk situeren binnen de persoonsgebonden ontwikkelvelden van het Zill-kader. We laten tijdens de projecten in het begin van het schooljaar leerlingen samenwerken met een partner die ze goed kennen en op wie ze vertrouwen. Beetje bij beetje sturen we hen in de richting om grenzen te verleggen en eens met iemand samen te wer-

ken die ze niet zo goed kennen. Zo werkt het namelijk ook in onze samenleving. Naarmate je ouder wordt, kom je meer en meer in contact met mensen met wie je moet leren samenwerken. Een open houding naar de andere onbekende is daarom een must. Dat is iets wat veel in onze projecten aan bod komt.

Er is altijd een rode draad die voor de samenhang zorgt. In iedere graad wordt elke projectnamiddag gestart met een verhaal, een lied, een gedicht of een stukje film ... Het maakt de kinderen warm om aan het project te beginnen. Bovendien komen zo de kerngedachten van onze gekozen doelstellingen op een ludieke en muzische manier aan bod. Er wordt telkens een stuk aangebracht en het bouwt het project op die manier verder op.

Niets staat los van elkaar in onze maatschappij en dat is iets wat de leerlingen zelf moeten ondervinden. We werken dus ervaringsgericht. We spelen in op de interesses van de leerlingen, waardoor we een maximale betrokkenheid creëren. De leerlingen krijgen bij de keuze en uitwerking van het project ook hun aandeel. Door middel van een brainstorm of een kringgesprek komen we te weten wat de leerlingen prikkelt en welke richting ze uit willen. Dat zorgt ervoor dat de leerlingen het gevoel krijgen 'gehoord' te worden en zo zijn ze bezig met wat hen echt motiveert.

Niets staat los van elkaar in onze maatschappij en dat is iets wat de leerlingen zelf moeten ondervinden.

Ten slotte is elke projectnamiddag anders. We passen verschillende werkvormen toe om de interesse te blijven prikkelen: van een groot hoekenwerk over de onderdelen van het lichaam tot een filosofisch gesprek over leven zonder rechten. Er zijn zoveel mogelijkheden om leerinhoud aan te brengen. Kan er dan nooit nog een klassi- ►

kale instructie of onderwijsleergesprek gegeven worden? Tuurlijk wel, maar dat wordt beperkt. Die twee werkvormen zullen het meest opbrengen, wanneer ze kort van duur en efficiënt worden ingezet. Het is als leraar verrijkend om zoveel mogelijk werkvormen uit te proberen, af en toe te mislukken en nadien te reflecteren. Niet elke werkvorm past bij iedere groep, maar om dat te ondervinden, moet hij natuurlijk uitgeprobeerd worden. Leerlingen werken voornamelijk in duo's en afwisselend in hetero- of homogene groepen, afhankelijk van de gekozen werkvorm.

Zill biedt veel kansen om projectmatig te werken

Het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* is een enorme verbetering binnen het kader van projectmatig werken. Zill werkt volgens vijf krachtlijnen. Eén krachtlijn daarvan springt meteen in het oog: 'de harmonische ontwikkeling van elke leerling staat voorop'. Het leerplan legt dus niet alleen nadruk op kennis bij de leerlingen, maar evengoed op vaardigheden, attitudes en inzicht. Een kenmerk dat we in projectwerking consequent zien terugkomen.



Het team werkt niet met een handleiding voor wereldoriëntatie en muzische vorming. Zo krijgen we een aantal schooleigen groepswerken met veel creativiteit. Elk project wordt gecoördineerd door de twee (of drie) leerkrachten die in dezelfde graad lesgeven. Iedere twee jaar worden dezelfde projecten herhaald, al worden ze kritisch aangepast. Wanneer we ondervinden dat iets niet werkt, wordt dat verbeterd.

Het projectwerk is niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de leraren een leerproces. We evalueren de leerlingen, maar we evalueren evengoed onszelf. Een werkpunt voor de hele school is bijvoorbeeld het bewaken van de leerlijn. We merken immers dat er wat overlappingen waren met betrekking tot de leerstof in de verschillende leerjaren. Met het leerplan Zill in de hand stemmen we de leerstof per graad op elkaar af, zodat de leerlingen niet twee keer hetzelfde doen.

**We proberen projecten
in onze school te laten 'leven'.
Om de twee weken houden
we op vrijdag een forum.**

We proberen projecten in onze school te laten 'leven'. Om de twee weken houden we op vrijdag een forum. Dat is een toonmoment waarop de leerlingen kunnen laten zien of laten horen waarrond zij gewerkt hebben. De leerlingen laten vol trots hun werkjes zien, zingen een lied, leren een lied aan, voeren een toneelstukje op ... Er zijn oneindig veel mogelijkheden, maar de nadruk ligt erop dat de leerlingen trots zijn op wat ze verwezenlijkt hebben en dat met de hele school kunnen delen.

Bovendien zetten we met onze manier van werken ook in op ouderbetrokkenheid. We nodigen bijvoorbeeld ouders uit om te komen kijken naar het toonmoment van het project. Een ander voorbeeld komt uit de eerste graad. Daar leren de leerlingen meer over de verschillende beroe-

pen. Daarvoor gaan de leerlingen op bezoek op de werkplek van de verschillende ouders. Zo zijn op die kostbare momenten niet alleen de leerlingen, maar ook de ouders heel trots.

De leerlingen leren samenwerken en zichzelf beter kennen

Veel leraren in onze basisschool hebben eerdere ervaringen opgedaan in scholen die niet projectmatig werken. Dat biedt ons de kans om een betere afweging te maken over hoe we de dingen willen aanpakken. Wat willen we wel en wat willen we niet? De leerlingen weten niet wat er hun te wachten staat en dat maakt hen enthousiast. Het is telkens iets anders. We zorgen voor voldoende afwisseling, zo blijven wereldoriëntatie en muzische vorming een uitdaging voor onze leerlingen.

Of het altijd 'hun ding' is? Zeker niet, maar daarvoor leren de leerlingen zichzelf wel kennen. Zo kunnen ze op jonge leeftijd al aangeven wat hun meer en wat hun minder ligt, en dat aanvaarden ze ook. Er wordt aan zoveel gewerkt tijdens de projectwerking dat iedere leerling zich wel ergens in kan vinden. Tijdens 'eronder, erboven', een project waarbij de focus lag op het ontwikkelveld 'initiatief en verantwoordelijkheid' met de nadruk op onderzoekscompetenties, kozen Zoé, Jules, Lina en Kerem om hun onderzoeksvraag voor te stellen als een weerbericht. Een ander groepje koos voor een schaduwspeel, nog een ander groepje koos voor een beeldend werk in 3D.

Door per graad te werken, leren de leerlingen omgaan met individuele verschillen en leren ze samenwerken. Het ene jaar hebben zij in eerste instantie hulp nodig, het jaar erop gaan zij hulp aanbieden en kunnen ze al wat meer dan de andere leerlingen. In het begin is het altijd even zoeken, sommige klasgenootjes liggen je namelijk meer dan anderen, maar de leerlingen krijgen alle ruimte om daarin te groeien. Leerlingen moeten fouten (kunnen) maken en op problemen botsen, maar op het einde van de rit moeten ze in hun leerproces een stap verder staan. ►



Projectwerk is motiverend voor leerling en leraar

Projectwerking kunnen we omschrijven als een manier om de leerlingen de wereld beter te laten begrijpen. Alles begint bij de persoon die daartoe in staat is, de leraar. Het is onze taak om de leerlingen kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes aan te leren. We moeten hun duidelijk maken dat alles in onze wereld door elkaar loopt. Onze maatschappij is niet opgedeeld in vakken.

Misschien moeten we als leraar durven af te stappen van de handleiding en meer ons eigen ding doen. De eindtermen en het leerplan Zill blijven de leidraad, maar er staat nergens geschreven dat de handleidingen verplicht zijn. De leerlingen moeten bepaalde doelen bereiken, maar hoe zij die bereiken ... dat is aan ons. Maak dus je leerlingen enthousiast, denk vernieuwend, geef hun zelf initiatief en vooral ... laat hun creativiteit de vrije loop. Trek de wijde wereld in en laat de kinderen (en jezelf) indrukken opdoen. Neem een kijkje in de buurt en onderzoek wat die te bieden heeft. Misschien zijn er winkels, handelaars, musea, gemeenschapscentra die meer betekenis kunnen geven aan het project. Geef de kinderen verantwoordelijkheid en laat hen mee nadenken over onderwerpen die behandeld

kunnen worden. Zo zorg je voor betrokkenheid en interesse. Duw hen niet in één bepaalde richting, maar laat de pistes open.

Door mogelijkheden aan te bieden, zorg je er enerzijds voor dat kinderen kunnen kiezen voor wat goed bij hen past, anderzijds zorg je ervoor dat kinderen voor een uitdaging kunnen gaan. Laat hen bij een toonmoment bijvoorbeeld kiezen tussen verschillende werkvormen: een presentatie, een filmpje, een verhaal of een toneelstuk. Niet alleen bij het eindproduct kun je de leerlingen verschillende keuzes geven, maar evengoed tijdens het leerproces. Er zijn zoveel technieken om leerstof (muzisch) te verwerken. Stiften, verf en kleurpotloden vormen de basis, maar het gaat zoveel verder.

Niet alleen de kinderen, maar ook de leraren moeten uit hun 'comfortzone' durven te stappen. Werken met fotografie, waterverf, assemblage, installatiekunst ... de mogelijkheden zijn eindeloos. Een handleiding kan een vertrekpunt zijn om je eigen projecten uit te werken, maar dat is geen noodzaak. Denk breder na. Zo kun je je eigen leerlingen blijven prikkelen en motiveren om te leren. Kortom, zo geef je hun zin in leven, zin in leren. ◀◀

Chloé Mathijs

chloe@sintlukasbasisschool.be

Leraar Sint-Lukas Basisschool Schaarbeek



Vreugdenhil, K.,
& Ettekoen, S.
**EENSGEZIND
LEIDING GEVEN. VISIE
OP STUREN IN ONDER-
WIJSORGANISATIES**

Meppel: Ter Brink. 2019.
120 p. (€ 19,95)

In dit werk gaan de auteurs uit van de stelling dat leiding geven in het onderwijs op drie niveaus gebeurt: de leraar in de klas, de leider in de school of afdeling en de bestuurder in de hele organisatie.

Het boek vertrekt vanuit de drive van leraren, leidinggevers en bestuurders. Die zou volgens de auteurs op de drie niveaus aanwezig moeten zijn: mensen laten leren en zich laten ontwikkelen. Alleen ligt voor hen daarbij ook de klemtoon op het eensgezind leiding geven.

Het eerste hoofdstuk gaat daar dieper op in. Het boekje laat zien hoe je via begaanbare en inspirerende wegen eensgezind leiderschap kunt bereiken.

In het tweede hoofdstuk vind je een definitie, praktijkvoorbeelden, ontwikkelingsstrategieën en reflectievragen over de ontwikkeling en het borgen van een professionele cultuur vertrekkende vanuit de missie, visie en kernwaarden van de eigen onderwijsorganisatie.

Het derde hoofdstuk zoomt in op de aspecten van leiderschap, enerzijds voor de persoon van de leider zelf, anderzijds de plaats van leiderschap in de onderwijsorganisatie en tot slot wordt er gefocust op de effecten van organisatorisch en collegiaal leiderschap op de leider zelf, de teamleden en de hele onderwijsorganisatie.

In het vierde en laatste hoofdstuk wordt er ingegaan op veranderingsprocessen, meer specifiek voor het ontwikkelen van een professionele cultuur en eensgezind leiding geven. Het gebruik van het Wybertje-model, dat al bij de start van het boek geïntroduceerd werd, wordt dan echt duidelijk. Het Wybertje-model, ontwikkeld door de auteurs, is een ruitfiguur gericht op de brede ontwikkeling van mensen en hun cultuur van werken. De volgorde van beleidsontwikkeling vertrekt in dat model bij de visie en strategie om te landen bij de professionele cultuur. Pas daarna kun je doordacht praktische beslissingen nemen, ook in het kader van de organisatiestructuur.

De kracht van het boekje ligt in de aangeboden samenvattingen, kaders, praktijkverhalen en reflectievragen, altijd vertrekkende vanuit de missie, visie en kernwaarden

van de eigen onderwijsorganisatie. Kort en krachtig worden de begrippen aangebracht, met elkaar in relatie gebracht en in schema's aan elkaar gelinkt. Je kunt met de reflectievragen ook heel concreet in de eigen context aan de slag.

Marleen Decuyper



Biesta, G.
**DE TERUGKEER
VAN HET LESGEVEN**

Culemborg: Phronese.
2018. 182 p. (€ 25,95)

Dit boek van Gert Biesta is het laatste van een vierluik waarmee zijn ster in Nederland en Vlaanderen hoog aan het pedagogische firmament is komen te staan.

“Een progressief argument voor een conservatief idee” luidde de ondertitel die Biesta aan deze publicatie wilde geven. De auteur hekelt de reductie van het leraarschap tot deel van een leeromgeving. De in sommige onderwijsmiddens exclusieve nadruk op ‘leren’ ging ten koste van het lesgeven van de leraar. De terugkeer van het lesgeven is dan ook een onverbloemd pleidooi voor de terugkeer van de leraar als lesgever, de leraar die iets nieuws durft mee te geven aan zijn leerlingen.

Wat een leraar aan zijn leerlingen kan meegeven, is echter allerm minst te reduceren tot kennis. Lesgeven gaat volgens Biesta ook om de vorming van de leerling tot persoon. De gedreven lesgever zorgt ervoor dat leerlingen de kans krijgen om te verkennen wat het voor henzelf betekent als mens te bestaan. In Biesta's taal beoogt goed onderwijs niet enkel kwalificatie en socialisatie, maar bovenal subjectvorming.

Ten slotte, een waarschuwing en een aanbeveling. Biesta's pleidooi voor de terugkeer van het lesgeven is niet altijd eenvoudig om te begrijpen. In zijn betoog gaat hij het gesprek aan met filosofen en pedagogen en dat is vaak taaie lees kost. Je kunt er ook niet onmiddellijk iets mee in de klas.

Als je echter de tijd neemt om het boek grondig te lezen, dan zul je in tijden van polariserend politiek gekrakeel beter beseffen waar onderwijs echt om gaat. Je zult je visie op onderwijs verdiepen en het grote belang van je lesgeven nog meer waarderen.

Carl Snoecx

WAARDEGERICHT ONDERNEMEN EN DE INSPIRATIE VAN DE KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL

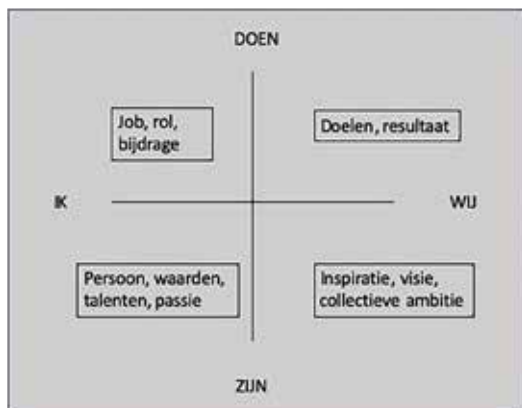


Voor zijn jaarlijkse bijeenkomst in Davos koos het Wereld Economisch Forum in 2020 voor het thema 'stakeholder capitalism' of 'inclusief kapitalisme'. Er werd gesproken over 'zinnig ondernemen' en 'waardegericht ondernemen'. In dit artikel kijken we eerst naar de manier waarop in de bedrijfswereld met begrippen als 'waarden' en 'zingeving' wordt omgegaan. We geven daarna parallellen aan met hoe we in de katholieke dialoogschool over 'waarden' en 'zingeving' spreken, maar duiden vooral een fundamenteel verschil aan. Daarmee willen we duidelijk maken hoe belangrijk een katholieke dialoogschool kan zijn voor de persoonlijke vorming van haar medewerkers. Tot slot vermelden we enkele voorbeelden van de manier waarop Katholiek Onderwijs Vlaanderen scholen daarbij wil ondersteunen.

Inspiratie vinden door een collectieve ambitie?

De maatschappelijke verwachtingen waaraan het onderwijs moet voldoen, lijken elke dag wat groter te worden. In die context lijkt het op het eerste gezicht wat vreemd om het belang van de inspiratiebronnen van een katholieke school voor de kwaliteit van haar onderwijs naar voren te schuiven. Is dat geen omweg, wanneer we zo snel mogelijk resultaten moeten boeken in ons voortdurende streven naar beter onderwijs? Toch wordt het belang van inspiratie alvast in de bedrijfswereld steeds meer onderkend. De arbeids- en organisatiepsycholoog Rik De Wulf legt in zijn boek *Soulmade* uit welke mechanismen bepalen of en hoe medewerkers zich kunnen verbinden met de organisatie waarvoor ze werken¹. Dat is volgens hem trouwens niet alleen fijn voor die medewerkers. Het komt ook het economische succes van de organisatie ten goede, doordat werknemers die zich sterk met hun organisatie kunnen verbinden zich er meer voor inzetten (*Soulmade*, p. 53).

De Wulf analyseert de dynamiek die de verbondenheid van medewerkers met hun organisatie bepaalt door de relatie tussen vier elementen te schetsen: (1) IK en (2) WIJ en (a) ZIJN en (b) DOEN. Met IK bedoelt hij het "individuele verlangen om iemand te zijn en een verschil te kunnen maken". WIJ gaat over het verlangen om deel uit te maken "van iets dat groter is dan onszelf". Met ZIJN duidt De Wulf de nood aan om zinvol werk te doen, aan iets van betekenis bij te dragen. DOEN, ten slotte, gaat over de zichtbare resultaten die we boeken. Als persoon ("IK/ZIJN") hebben we eigen waarden. We willen onze talenten inzetten voor iets dat daar zo nauw mogelijk bij aansluit. Als de rol ("IK/DOEN") die we in een organisatie kunnen vervullen dat inderdaad mogelijk maakt, krijgen we daar energie van. Ook van belang is de mate waarin de collectieve ambitie van de organisatie ("WIJ/ZIJN") strookt met onze eigen ambitie ("IK/ZIJN") en hoe zich dat concreet vertaalt in de realisaties van de organisatie ("WIJ/DOEN"). Zijn dat realisaties waar we zelf trots op kunnen zijn, waar we graag toe bijdragen vanuit onze rol in de organisatie ("IK/DOEN") (*Soulmade*, p. 51)?



(naar *Soulmade*, p. 50)

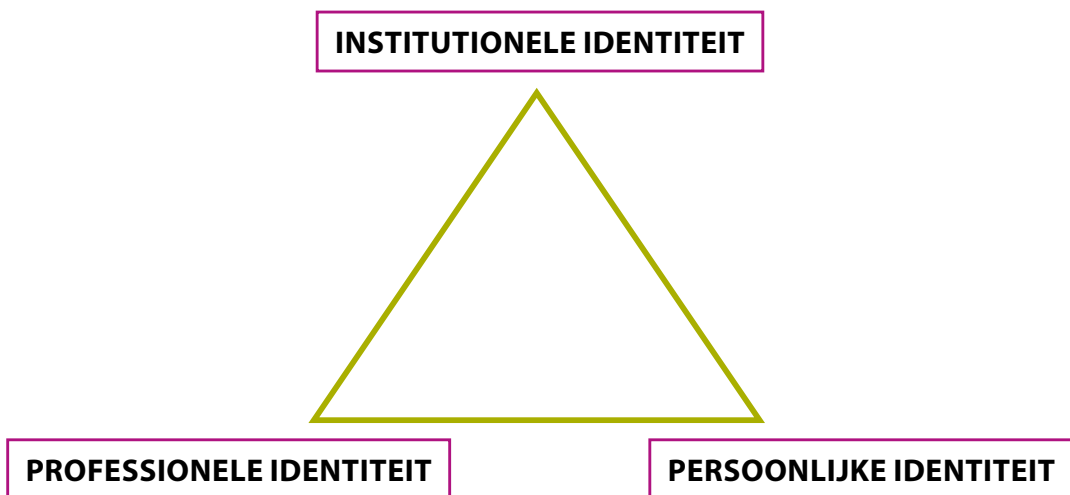
De Wulf spreekt over het "spiritueel kapitaal" van een organisatie; het vermogen van een organisatie om zich met een hoger doel te verbinden en helder te kunnen aanduiden op welke manier ze maatschappelijke verantwoordelijkheid wil nemen. Hij benadrukt dat het niet alleen voor organisaties belangrijk is om "spiritueel kapitaal" op te bouwen. Ook de medewerkers, geeft hij aan, hebben er nood aan om vervulling te vinden in hun leven, om zich te kunnen verbinden met een hoger doel en zo hun buitenkant (DOEN) te verbinden met hun binnenkant (ZIJN) (*Soulmade*, p. 10-11 en p. 109). Het bijzondere van zijn benadering is dat hij werk als een manier ziet om mensen in staat te stellen die verbinding te maken en geïnspireerd te leven, ook in hun persoonlijk leven. Dat sluit mooi aan bij de verwijzingen naar 'inspiratie' in de *Engagementsverklaring van Katholiek Onderwijs Vlaanderen*. Zo stelt die tekst dat medewerkers van een school mogen verwachten in die school de inspiratie te vinden "om mee te werken aan het katholiek-pedagogisch project van de school". Hoe kan een katholieke dialoogschool dat waarmaken en daardoor leraren de kans geven, zoals De Wulf zegt, authentiek te leven, in verbinding met hun eigen waarden en passie?

Elke katholieke school heeft in de teksten waarin ze haar missie en visie vat een eigen collectieve (genereuze?) ambitie verwoord.

De Wulf wijst in dit verband op het belang van de collectieve ambitie van een organisatie. In de visietekst *Katholieke dialoogschool* wordt over die ambitie gesproken in termen van “een oefenplaats voor samenleven”, waar mensen leren hoe ze kunnen helpen bouwen “aan een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar een plaats is voor iedereen – een wereld waar ook God van droomt.” Elke katholieke school heeft in de teksten waarin ze haar missie en visie vat een eigen collectieve (genereuze?) ambitie verwoord. Kunnen medewerkers zich daarmee verbinden? Welke rol kunnen zij op zich nemen om het “WIJ/ZIJN” van de school te helpen realiseren? Weerspiegelt de werking, het “WIJ/DOEN” van de school haar collectieve ambitie?

Het zijn dezelfde soort vragen die ook de identiteitsdriehoek oproept, een kader dat in Katholiek Onderwijs Vlaanderen al langer gebruikt wordt om de identiteitsontwikkeling van scholen te on-

dersteunen. Daarmee wordt inzichtelijk gemaakt dat de identiteitsontwikkeling van een school gekenmerkt wordt door een voortdurend samenspel tussen: (1) de persoonlijke identiteit, (2) de professionele identiteit van elke medewerker en (3) de institutionele identiteit van de school. Vanuit het individuele perspectief van een medewerker van een katholieke dialoogschool kan dat schema tegelijkertijd geruststellend én opvorderend werken. Geruststellend, want de identiteitsdriehoek maakt duidelijk dat het normaal is dat onze persoonlijke identiteit niet volledig samenvalt met de institutionele identiteit van onze school. Opvorderend, want de dynamiek van de identiteitsdriehoek vraagt ook om naar de verbinding tussen de verschillende vormen van identiteit te zoeken. Kun je jezelf verbinden met het project van je school, herken je jezelf daarin? En kun je die verbinding niet alleen op het professionele vlak maken, maar ook op persoonlijk vlak?



Tot hiertoe namen we in dit artikel alleen het perspectief van de individuele werknemer in. Het is aan hem of haar, zagen we, om eigen waarden te verkennen en na te gaan in hoeverre die waarden passen bij de waarden van de werkgever. De visie van een onderneming hoort duidelijk te zijn en mag niet alleen blijken uit een mooie tekst, maar moet ook als concrete werkelijkheid te ervaren zijn in de dagelijkse werking van het bedrijf

(*Soulmade*, p. 74-75, 83). Maar verder dan dat lijkt voorlopig de verantwoordelijkheid van een organisatie niet te gaan. Ook onze bespreking van de identiteitsdriehoek lijkt te suggereren dat het tot de verantwoordelijkheid van elke individuele leraar hoort om te zoeken of en hoe hij zich thuis kan voelen in het project van een katholieke dialoogschool. Tot op zekere hoogte – zie de *Engagementsverklaring* – is dat ook zo. Het lijkt dan

vanzelfsprekend om te suggereren dat dialoog over vragen als ‘Welke school willen we zijn?’, ‘Waarom doen we dit (niet)?’, ‘Waar willen we uiteindelijk naartoe?’ nuttig is voor de identiteitsontwikkeling van de school. Maar is die dialoog ook *voldoende* om te waarborgen dat een school zich als katholieke dialoogschool ontwikkelt? Is het voldoende dat leraren zich aangesproken voelen door de genereuze ambitie, het collectieve hogere doel van de school waar ze (willen) werken om ervoor te zorgen dat zij betekenis kunnen vinden in hun professionele en persoonlijke leven? Is een katholieke dialoogschool de pedagogische pendant van een waardegerichte onderneming? Of zijn er toch verschillen tussen beide die ertoe doen?

Is een katholieke dialoogschool de pedagogische pendant van een waardegerichte onderneming?

Een collectieve ambitie vinden door inspiratie?

De identiteitsdriehoek betreft niet alleen de individuele identiteitsontwikkeling van de medewerkers van een katholieke dialoogschool. De dynamiek die tussen de drie hoeken speelt, heeft ook gevolgen voor de institutionele identiteit van de school. We citeren uit de basistekst bij de identiteitsdriehoek: “De identiteit van een katholieke school, die zich steeds verder ontwikkelt als deel van de katholieke traditie en gemeenschap, kan door schoolbestuur en schoolleiding niet alleen als opdracht voor zichzelf en alle medewerkers worden gezien. Ze is ook een gave, die mogelijk maakt om vandaag heel concreet te beleven wat de inspiratie van Jezus Christus kan betekenen. Meer nog: de institutionele identiteit van een katholieke dialoogschool maakt mogelijk om zich te laten inspireren, vanuit welk perspectief men ook zelf naar de wereld kijkt.” Anders gezegd: zoals bedrijven met hun missie en visie werknemers

kunnen inspireren door hun de kans te geven zich te verbinden met een hoger doel, geeft de identiteitsdriehoek aan dat het project van een katholieke dialoogschool leraren kan inspireren. In ‘waardegericht ondernemen’ worden een aantal wegen geschetst om als bedrijf te waarborgen dat werknemers zich betrokken voelen bij de gezamenlijke missie en visie. Aspecten als inspraak, ruimte geven voor de inbreng van alle medewerkers, de visie in de dagelijkse praktijk van een bedrijf concretiseren, werken aan de cultuur van de onderneming, ... komen vaak terug. Vanuit onderwijsperspectief valt meteen op dat dat raakt aan zaken die ook voor de praktijk van de katholieke dialoogschool cruciaal zijn, zoals hoe we leiderschap zien, hoe we concreet ruimte maken voor dialoog of hoe schoolklimaat het samenwerken en -leven op school bepaalt. Tegelijkertijd brengt dat ons bij een wezenlijk verschil in de manier waarop in ‘waardegericht ondernemen’ en ‘inclusief kapitalisme’ over inspiratie en zingeving wordt gesproken en wat we daarmee bedoelen in het perspectief van de katholieke dialoogschool.

De onderliggende veronderstelling in inclusief kapitalisme is dat waarden door de sociale interacties tussen mensen heen bepaald worden, als een ‘nieuw sociaal contract’ (*Change by Design*, p. 177-201). Je zou in het verlengde daarvan kunnen zeggen dat Katholiek Onderwijs Vlaanderen ook een aantal waarden naar voren schuift als een sociaal contract met alle betrokkenen. Naast de specifieke inspiratiebronnen van elke katholieke school, worden immers volgende ‘wegwijzers’ benoemd: gastvrijheid, duurzaamheid, rechtvaardigheid, uniciteit in verbondenheid, kwetsbaarheid en belofte, verbeelding en generositeit. Maar elk van die begrippen is in feite een kernachtige omschrijving van wat we ook ‘bijbelse intuïties’ kunnen noemen. Dat is geen detail.

Laten we als voorbeeld ‘kwetsbaarheid en belofte’ nemen, over mogelijkheden van mensen, grenzen aan die mogelijkheden en over nieuwe kansen krijgen. Zonder zijn Bijbelse wortels zal het begrip ‘kwetsbaarheid en belofte’ volledig afhankelijk zijn van de consensus binnen een schoolteam over welke grenzen erkend worden en onder welke voorwaarden nieuwe kansen ►

mogelijk zijn. Dat is op zich een goede zaak en loopt parallel met wat in 'waardegericht ondernemen' over waarden en het vinden van betekenis wordt gezegd. Maar de Bijbelse wortels van de wegwijzer geven er een eigen dynamiek aan. Eén van die wortels is het verhaal dat Jezus vertelt over de wijngaardenier die van zijn meester opdracht krijgt een wijnstok om te hakken, maar: "De wijngaardenier antwoordde: 'Mijnheer, laat hem dit jaar nog staan, zodat ik de grond eromheen kan omspitten en bemesten. Wie weet draagt hij dan volgend jaar vrucht.' (Luc. 13, 8-9)" Dat verhaal, net zoals andere verhalen uit de Bijbel, stelt elke consensus ter discussie, doet elk antwoord als tijdelijk zien, zonder zelf definitieve antwoorden te geven, zonder te veroordelen, maar als een open uitnodiging om elke situatie opnieuw te overwegen en te kijken wat in die situatie van waarde is, wat in die situatie op het spel staat. Kort gezegd: in een waardegerichte onderneming zijn het waarden die mensen inspireren, in een katholieke dialoogschool brengt inspiratie mensen tot waarden.

In een waardegerichte onderneming zijn het waarden die mensen inspireren, in een katholieke dialoogschool brengt inspiratie mensen tot waarden.

Tot besluit

De identiteitsdriehoek vraagt "dat medewerkers bereid zijn om persoonlijke ervaringen, overtuigingen, tastend en zoekend geloof, twijfels, idealen, bezieling, ... ter sprake te brengen." Zo, geeft het document verder aan, kan een beroepsspiritualiteit groeien. Het gaat daarbij uitdrukkelijk niet alleen om een christelijk perspectief. Zoals Lieven Boeve stelt: "Niet alleen christenen kunnen een relationeel mensbeeld huldigen. Door actief deel te nemen aan het gesprek en door hun eigen stem te laten weerklanken in die dialoog, zetten ze mee de uitwisseling en weder-

zijdse leerprocessen in gang. Bovendien kunnen zij zelfs kleur brengen bij het binnenbrengen van de christelijke stem in de dialoog, net vanuit het verschil." (*Het evangelie volgens Lieven Boeve*, p. 52) Wanneer we dat koppelen aan wat de *Engagementsverklaring* van de school vraagt – inspiratie bieden aan medewerkers, leerlingen ... –, dan komen we een mogelijke, belangrijke rol van een katholieke dialoogschool op het spoor. In een samenleving waarin de vraag naar betekenis, naar zingeving langzaam maar zeker luider begint te klinken – zelfs bij de leiders van de wereldeconomie – kan een katholieke dialoogschool een oefenplaats zijn om met die vragen om te gaan. Maar daartoe moet een katholieke school zichzelf ook de ruimte geven om te oefenen. Vanuit Katholiek Onderwijs Vlaanderen ondersteunen we dat op verschillende manieren. We beperken ons tot drie voorbeelden:

1. Bij de opbouw van de nieuwe leerplannen voor het basis- en secundair onderwijs is er uitdrukkelijk voor gezorgd dat de vraag naar waar men als school voor wil gaan centraal komt te staan. Hoe functioneert het algemeen funderend leerplan in onze secundaire school? Hoe verbinden we persoons- en cultuurgebonden ontwikkeling in onze basisschool? Het beantwoorden van dergelijke vragen is van groot belang om als team tot goede keuzes in het curriculum te komen.
2. In het *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs* vormen, naast de kwaliteitscultuur, de katholieke dialoogschool en het schoolleig opvoedingsproject de grond waarop alle bouwstenen van het vademecum rusten. In 'diversiteit' (zie *In dialoog*, september 2019), één van de fundamenten van het vademecum, werd de dialoogcirkel opgenomen. Met dat instrument kan een team de inspiratie van de katholieke school en van alle medewerkers inbrengen bij het zoeken naar kwalitatieve, haalbare en gedragen antwoorden om het project van de school te concretiseren.
3. In elk Vicariaat Onderwijs zijn identiteitsbegeleiders actief, die scholen op verschillende manieren begeleiden bij hun identiteitsontwikkeling als katholieke dialoogschool. Door hun expertise kunnen zij, bijvoorbeeld, me-

dewerkers ondersteunen in het ontsluiten van de christelijke inspiratiebronnen van hun school en het zoeken naar antwoorden op de vragen die vanuit die bronnen klinken.

We zouden het ook nog kunnen hebben over hoe begeleiders van de Dienst Bestuur & organisatie directies en schoolbesturen ondersteunen bij de ontwikkeling van de visie van hun school of scholen, of over hoe instappen in een raamovereenkomst voor de aankoop van schoolboeken een concreet antwoord kan zijn van een

katholieke dialoogschool op de vragen die vanuit Bijbelse verhalen klinken, of over ... Zo zijn nog vele voorbeelden te vinden van de manier waarop we als netwerkorganisatie en als school in onze werking kunnen merken dat de verhalen en rituelen die een katholieke dialoogschool inspireren, onze blik voortdurend doet verschuiven van 'wat is' naar 'wat zou kunnen zijn'.

Tom Uytterhoeven

tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Identiteit & kwaliteit



EINDNOTEN

1. *Met dank aan collega Tom Vermeulen, die me op deze uitgave wees.*

BRONNENLIJST

Lieven Boeve, Het evangelie volgens Lieven Boeve. Mijn ambitie voor onderwijs, Leuven, Lannoo Campus, 2019.

Tim Brown, Change by Design. How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation, New York, HarperCollins, 2009.

Rik De Wulf, Soulmade. Bezieling op het werk, Leuven, Davidsfonds, 2015.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Basistekst bij de identiteitsdriehoek, 2019, zie: <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Id-20190118-26>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Engagementsverklaring van het katholiek onderwijs. Samen werken aan katholieke dialoog-

scholen, 2019. Zie: <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/nieuws/engagementsverklaring-van-het-katholiek-onderwijs>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Hoop doet leren. Aanzet tot een pedagogie voor katholieke dialoogscholen, Antwerpen, Halewijn, 2019.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs. Bouwen aan een school voor iedereen, 2019. Zie: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/vademecum-zorg-en-kansen>

Chris Wyns, 'Diversiteit als gegeven en als fundament', In dialoog 2019 (3).

BRENG (MEER) DIVERSITEIT IN JE PERSONEELSBESTAND



Als we in de gemiddelde katholieke school het personeelsbestand bekijken, dan moeten we eerlijk bekennen dat het geen afspiegeling van onze diverse en multiculturele samenleving is. Moeten en willen we daar iets aan veranderen? Wat zegt de regelgeving daarover? Hoe zit dat dan met het mandaat rooms-katholieke godsdienst? Verschillen we ons achter excuses of is er geen aanbod van onderwijzend personeel met een allochtone achtergrond? Hoe denken zij er zelf over? Het zijn allemaal vragen waar besturen, personeelsleden en uiteraard ook ouders, leerlingen en andere onderwijsactoren mee zitten. In dit artikel vind je het relaas van een gespreksavond waarop we elkaars bekommernissen, vragen en opmerkingen beluisterden en geïnspireerd werden door de getuigenis vanuit CKSA (Centraal Katholiek Schoolcomité van Antwerpen) dat daarover een bewust beleid uitgebouwd heeft.

We willen vooraf benadrukken dat een divers personeelsbeleid niet enkel gericht is op het aanwerven van personeelsleden met een migratieachtergrond, maar ook kansen creëert voor oudere werknemers, zij-instromers, mensen met een beperking of een andere geaardheid, personeelsleden zonder godsdienstmandaat, maar die wel ons opvoedingsproject onderschrijven en zich akkoord verklaren met de engagementsverklaring van het katholiek onderwijs in Vlaanderen.

Het lerarentekort is prangend

Uit cijfers van de VDAB van 2018 blijkt dat het lerarentekort zeer groot is in de provincies Oost-Vlaanderen, Antwerpen en Vlaams-Brabant en daarbij nog het meest uitgesproken in de grotere steden. Eigenlijk hebben we die cijfers niet nodig, want we merken zelf dat het niet zo gemakkelijk is om personeel te vinden, dat op onze vacatures niet zo veel sollicitanten afkomen en dat de uitval groot is. We worden dus de komende jaren met een groot probleem geconfronteerd. In de media vernamen we dat er zo'n 5 à 7000 leraren nodig zullen zijn tegen 2028.

Dat speelt mee, maar het mag uiteraard niet de enige motivatie zijn om te starten met een diversiteitsbeleid voor personeelsleden. Het beste is om een degelijk en doordacht diversiteitsbeleid uit te rollen dat samen met alle onderwijspartners uitgewerkt is.

Het gebeurt al ...

Geert Van Kerckhoven getuigde als gedelegeerd bestuurder van CKSA dat diversiteit in het onderwijs een thema is dat zijn schoolbestuur ter gelegenheid van zijn 75-jarig bestaan naar voren geschoven heeft.

CKSA is een bestuur van 33 scholen, waarvan de meeste in het centrum van Antwerpen liggen. Het zijn vooral basisscholen en scholen voor buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Zo goed als alle scholen hebben een multiculturele schoolbevolking.

Het begrip 'diversiteit' in het personeelsbestand wil CKSA niet verengen tot het verschil tussen au-

tochtoon en allochtoon. Diversiteit betekent voor hen ook vijftigplussers actief een kans geven of mensen met een arbeidshandicap tewerkstellen. Ook bij de samenstelling van de raad van bestuur van CKSA streefde men naar meer diversiteit. Nu bestaat het bestuursorgaan van de vzw uit tien mensen met een heel diverse achtergrond.

Diversiteit is veel meer dan het verschil tussen allochtoon en autochtoon.

Voor CKSA is er enerzijds een actieve rekrutering van personeelsleden met diverse kansen op de arbeidsmarkt, maar anderzijds is er een aantal voorwaarden waarmee een nieuw personeelslid zich akkoord moet verklaren. Het gaat er concreet om dat het personeelslid het opvoedingsproject van de betrokken school en de engagementsverklaring van het katholiek onderwijs onderschrijft. Moslima's mogen in de klas een hoofddoek dragen, als dat vanuit hun geloofsovertuiging hun eigen keuze is. Het wordt niet aanvaard als het een opgelegde keuze is door ouders, familie of anderen. Dat geldt ook voor de leerlingen. Als bepaalde personeelsleden het mandaat rooms-katholieke godsdienst niet hebben, dan wordt er via team-teaching of het wisselen van klassen/vakken gewerkt.

CKSA kiest als bestuur voor het actief rekruteren en aanwerven van leraren met een diverse achtergrond, maar laat de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor het al dan niet aanwerven van een leraar aan de directeur van de betrokken school. Het bestuur moedigt een divers personeelsbeleid aan, maar de draagkracht van het team is eveneens belangrijk. Het bestuur stimuleert, maar verplicht uiteindelijk niet.

Geert benadrukte dat CKSA met die aanpak fijne ervaringen heeft en in die lijn wil voortwerken. Hij getuigde over de voordelen van werken met een divers lerarenkorps. Zo gaf hij het voorbeeld van een buso-leraar met migratieroots die voor ►

vele puberjongens een rolmodel is, omdat hij voor hen mogelijke perspectieven voorleeft.

Mogelijkheden en hinderpalen vanuit de regelgeving

Suzy Sterck, stafmedewerker in Dienst Personeel, beklemtoonde dat - om als personeelslid in een katholieke school aangeworven te kunnen worden - naast de aanstellingsvoorwaarden (onder andere nationaliteitsvoorwaarde, taalkennis, medische geschiktheid) ook volgende voorwaarden vervuld moeten zijn: je moet over het juiste bekwaamheidsbewijs beschikken (onderwijsbevoegdheid) en je moet de arbeidsovereenkomst ondertekenen. Sinds 1 september 2019 maakt de engagementsverklaring van het katholiek onderwijs deel uit van elk schoolreglement en iedere arbeidsovereenkomst.

Door de ondertekening van de arbeidsovereenkomst engageert het personeelslid zich om actief bij te dragen aan het pedagogisch project van de school en verklaart het zich akkoord met de engagementsverklaring van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Om het vak rooms-katholieke godsdienst te mogen geven, moet je naast het juiste bekwaamheidsbewijs het mandaat¹ verworven hebben en een voordracht krijgen van de bevoegde instantie van de betrokken godsdienst. Dat behoort voor sommige personeelsleden niet tot de mogelijkheden.

Het personeelsbestand van een school moet een weerspiegeling zijn van de samenstelling van onze maatschappij.

Het is niet noodzakelijk dat alle personeelsleden het vak rooms-katholieke godsdienst geven. Voor wie geen titularis van dat vak is, is dat met andere woorden geen probleem. Als het personeelslid het juiste bekwaamheidsbewijs heeft en de arbeidsovereenkomst ondertekent, is een aanwerving

mogelijk. Uiteraard moet ieder personeelslid het pedagogisch project van de school of de instelling onderschrijven. Dat biedt dus veel perspectief voor secundaire scholen waar het vak rooms-katholieke godsdienst door vakleraren wordt gegeven.

Ook kandidaat-leraren basisonderwijs zonder mandaat kunnen aangeworven worden. Dat betekent dan wel dat ze geen lestijden godsdienst kunnen opnemen en ze zich ten volle moeten engageren in de realisatie van het katholiek pedagogisch project. Iemand kan immers klasleraar zijn in het basisonderwijs, terwijl iemand anders de lestijden godsdienst verzorgt of er via co-teaching gewerkt wordt met een collega die wel houder is van het mandaat. Dat vraagt wat organisatiewerk binnen het team van een basisschool, maar er zijn legio mogelijkheden.

Voor het krijgen van een aanstelling in het katholiek onderwijs en later van een vaste benoeming, hoef je niet noodzakelijk over het mandaat voor het vak rooms-katholieke godsdienst beschikken. Suzy verwees naar de brief van de bisschoppen² waarin het vak rooms-katholieke godsdienst op het kruispunt van samenleving, onderwijs en kerkgemeenschap gesitueerd wordt.

Voor specifieke struikelblokken, zoals wanneer een personeelslid met een andere godsdienstige overtuiging aan de eigen feestdagen wenst deel te nemen, kun je oplossingen uitwerken. Het is belangrijk om dat in samenspraak met het personeelslid, het team en de leidinggevende te doen. Je raakt er met wat goede wil, gezond verstand en creativiteit steeds uit.

De Dienst Personeel is altijd bereid om op vragen rond dat thema een adequaat antwoord te geven.

Uit de gespreksronde

Na die uiteenzettingen zette Gerda Bruneel, pedagogisch begeleider in Dienst Lerenden, de aanwezigen aan het werk in gesprekstafels op basis van drie vragen over diversiteit in het eigen personeelsbestand van het bestuur en de scholen:

- Welke kansen zie je?
- Wat heb je daarvoor nodig?
- Welke hindernissen zie je?



De gesprekken waren zeer interessant, uitdagend en toch ook diepgaand. De deelnemers gaven aan dat het heel goed was om daar eens over te praten en ideeën uit te wisselen. Hierna vind je een aantal opmerkingen die naar boven kwamen tijdens het plenum na de gesprekstafels.

Kansen

- We kunnen *ingroeikansen* geven aan starters en via stages.
- We kunnen ervoor zorgen dat ook ons personeelsbestand een beeld geeft van onze diverse maatschappij.
- Diversiteit (levensbeschouwelijk of andere) geeft een meerwaarde, maar we moeten ons daar zelf nog bewust van worden.
- We kunnen zo een connectie creëren met alle doelgroepen. We moeten ons er meer bewust van zijn dat het diploma een maatstaf is voor de competenties van een sollicitant, niet de religieuze overtuiging.
- We kunnen rolmodellen creëren voor collega's en voor leerlingen.
- De *sense of urgency* is er om de verandering te lanceren, we moeten er mee leren omgaan.
- Iedereen leert omgaan met diversiteit, dus ook in de schoolomgeving.
- Diversiteit is meer dan enkel allochtone personeelsleden of leerlingen, er zijn nog veel andere vormen van diversiteit die bij een diversiteitsbeleid baat hebben.
- Onze engagementsverklaring en de katholieke dialoogschool zijn een hefboom.

- We kunnen het niet maken dat we diverse leerlingen van de kleuter- tot in de hogeschool vormen en dan niet openstaan voor diversiteit in ons personeelsbestand en de leraren die we zelf (gedeeltelijk) opgeleid hebben niet aannemen.

Benodigheden

- Aanbod aan gekwalificeerde leraren met migratieroots.
- Beleid uitzetten voor het 'overtuigen' van leraren, directies en besturen.
- Een meerjarenproces mogen lopen en olievllek laten uitlopen om zo aan het draagvlak bij alle onderwijsactoren te kunnen werken.
- Geïntegreerd beleid op het vlak van diversiteit dat niet enkel naar leerlingen werkt, maar ook naar leraren/docenten.
- Cijfermateriaal om aan te tonen hoe we het doen.
- *Coalition of the Willing* kunnen en mogen zoeken.
- Bestuur moet het kunnen waarmaken bij directie en ouders.
- Eigenlijk moeten we kunnen kiezen voor de juiste persoon op de juiste plaats, ongeacht de achtergrond van de betrokkene.
- Diversiteit is nu 'aanvaard' voor leerlingen in de grote steden, maar we hebben wel nog een weg af te leggen voor leraren en personeelsleden.
- Scholen die als inspirerende praktijkvoorbeelden bereid zijn om hun voorbeeld te delen.
- Overwinnen van schrik en schroom.
- Diversiteit opnemen in het beleid en uitdragen als voorbeeldfunctie.
- Respect voor alle culturen en durven meevieren met andere culturen.

Hindernissen

- Sommigen ervaren het als een bedreiging voor de eigen christelijke overtuiging. Dat weerhoudt er sommige directeurs van om niet-katholiek-gelovige leraren aan te nemen.
- Directies zijn niet gewoon om een diversiteitsbeleid voor hun personeel te voeren. ►

- Het team moet willen volgen en er samen voor gaan.
- Het is moeilijk om stageplaatsen te vinden voor studenten die geen rooms-katholieke godsdienst wensen te geven.
- Wat als er in een team geen collega's meer zijn die rooms-katholieke godsdienst willen geven? Dat is nu al een probleem in een aantal scholen.
- Scharste kan ervoor zorgen dat het vlugger gaat, maar kunnen we dan nog kiezen voor kwaliteit in ons personeelsbestand? We moeten kunnen gaan voor de juiste persoon op de juiste plaats, de scharste laat dat niet steeds toe.
- Concurrentiële strijd tussen scholen. Wie doet het en wie start niet? Vragen die scholen zich daarbij stellen, zijn: zal onze keuze niet leiden tot een verandering van onze leerlingenpopulatie en tot *witte vlucht*?
- Hoe creëren we draagvlak bij alle onderwijsactoren?
- Hoe gaan we om met teamleden die hun mening opdringen en zeer dominant zijn?
- Hoe gaan we om met ouders die reageren zonder context/achtergrond en een draagvlak krijgen van anderen?
- Diversiteitscompetenties van personeelsleden zijn nog zeer laag en het is niet steeds mogelijk om een keuze te maken wie je als personeel houdt.
- Men neemt tegenwoordig harde standpunten in bij maatschappelijke uitdagingen.
- Men doet niet mee met de katholieke dialoogschool uit vrees voor het verlies van de katholieke identiteit.
- Onderwijspersoneel aantrekken is een eerste stap, houden is een volgende stap. Ook daar is nog een hele weg af te leggen.
- Men slachtoffer te vlug de nieuwkomer.
- Opmerkingen naar een allochtoon personeelslid, hoe goedbedoeld ze ook zijn.
- Elke leraar moet een professionele houding aannemen, en dat is niet altijd zo.
- Het lerarenberoep is ook niet zo aantrekkelijk meer, dus de hoogopgeleiden kiezen daar niet meer voor, ook niet binnen de allochtone gemeenschap.

**Leraren zonder mandaat
rooms-katholieke godsdienst
kunnen ook aangesteld en later
vastbenoemd worden.**

Project vanuit beweging.net

Sandra Rosvelds sloot de avond af met een gedreven relaas van een eerder kleinschalig project dat ze op vrijwillige basis gestart is vanuit haar functie bij beweging.net: School 3.0³. De doelstelling van het project is dat er voor leraren met een migratieachtergrond gericht gezocht wordt naar scholen die openstaan of op zoek zijn naar leraren met andere roots. Op die manier kunnen ze gericht solliciteren.

Zo zijn er, via dit project, al enkele leerkrachten aan de slag kunnen gaan. Katholiek Onderwijs Vlaanderen is actief bij dit project betrokken waarbij scholen en kandidaten met elkaar in contact gebracht worden.

Sandra sloot af met zes redenen en tips waarom het nu zo belangrijk is dat er gestart wordt met het brengen van (meer) diversiteit in ons personeelsbestand.

Tip 1: het beste is om kleinschalig te starten.

Tip 2: vertrek vanuit de *Coalition of the Willing*.

Tip 3: de diversiteit bij de allochtone leraren is ook zeer groot, evenals in hun verschillende leefgemeenschappen. Houd daarmee rekening.

Tip 4: het lerarentekort is een ideale aanleiding om nu te starten. Dat vermindert de weerstand wel enigzins. Hoe eigenaardig het ook klinkt: men heeft liever toch een leraar met een migratieachtergrond dan dat collega's het erbij moeten nemen.

Tip 5: uiteindelijk moeten alle niveaus in het onderwijs mee, van het kleuteronderwijs tot de universiteit. Je kunt met één niveau starten of het gewoon ineens in alle betrokken niveaus als beleidsoptie invoeren.

Tip 6: je kunt een voorsprong nemen door het nu al op te pakken. Zo ben je een paar jaar vooruit op andere scholen en besturen die nu nog niet mee-doen. Voor de betrokken gemeenschappen is dat een argument om voor jouw school te kiezen.

Waar een wil is, is een weg

Uit de gespreksronde bij de aanwezigen bleek dat iedereen inziet dat het momentum goed is om te starten. Enerzijds is er een groot tekort aan leraren, anderzijds is er meer en meer aanbod van onderwijspersoneel met een diverse achtergrond.

De argumenten dat de school het best een weerspiegeling van onze maatschappij is en de band van een personeelslid met allochtone roots met de leefwereld van tal van onze leerlingen, vonden de deelnemers het meest doorslaggevend.

Het is echter niet overal evident om te starten, omdat er tamelijk veel weerstand is, maar excuses kunnen niet in de regelgeving gezocht worden. Personeelsleden zonder het mandaat rooms-katholieke godsdienst kunnen zeker bij ons aan de slag gaan. Er zijn verschillende mogelijkheden om dat in de praktijk op te lossen.

Een divers personeelsbestand hebben, houden en uitbouwen als onderdeel van je diversiteitsbeleid kan je ook onderscheiden van je concullega's en kan leerlingen uit een bepaalde leefgemeenschap toeleiden naar je onderwijsproject.

Niets staat dus nog in de weg ... en waar een wil is, is steeds een weg. ◀◀

Marleen Decuyper
marleen.decuypere@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Bestuur & organisatie



EINDNOTEN

1. Mandatering in alle bisdommen kun je uitsluitend aanvragen via www.rkg.vlaanderen. Op die website vind je ook meer informatie over de voorwaarden om het mandaat te bekomen.
2. https://www.kerknet.be/sites/default/files/rkgodsdienst_tekst.pdf
3. <https://www.beweging.net/school30>

HOE ZOU HET NOG MET DE KOOPKRACHT VAN DE WERKINGSMIDDELEN ZIJN?



In een eerder nummer van *In dialoog* hebben we bericht over de evolutie van de koopkracht van de werkingmiddelen per leerling tussen de schooljaren 2008-2009 en 2014-2015¹. Dat artikel bevatte ook een raming van de te verwachten ontwikkeling van de koopkracht tot het einde van de voorbije legislatuur (schooljaar 2018-2019). Tijd dus om eens terug te blikken en de kwaliteit van die raming te beoordelen, maar ook om vooruit te kijken naar wat we in de nieuwe legislatuur kunnen verwachten.

Korte schets van de vaststellingen tot 2014-2015

De Vlaamse overheid stelt de werkingsmiddelen ter beschikking aan de scholen. Die werkingsmiddelen zijn bedoeld voor de werking, de uitrusting, het onderhoud en de investeringen van de scholen, zodat de kosteloosheid van het onderwijs kan worden gewaarborgd.

Sinds het huidige financieringsmechanisme van kracht is, is de koopkracht van de werkingsmiddelen per leerling stelselmatig afgenomen totdat nog slechts 86% van de koopkracht van schooljaar 2008-2009 over was in 2014-2015 in het buitengewoon secundair onderwijs (buso), 89% in het gewoon basisonderwijs (bao), 94% in het gewoon secundair onderwijs (so) en 97% in het buitengewoon basisonderwijs (bubao).

Alleen al in het schooljaar 2014-2015 had de overheid 92,4 miljoen euro extra middelen moeten toekennen om het koopkrachtniveau van het schooljaar 2008-2009 te evenaren. Tussen

2009-2010 en 2014-2015 bedroeg het gecumuleerd tekort net geen 301 miljoen euro.

De achteruitgang van de koopkracht is een gevolg van de combinatie van volledige en gedeeltelijke desindexeringen, een besparing van 27 miljoen euro in het schooljaar 2014-2015 en de 40%-regel, waardoor de groei van de leerlingenaantallen maar voor 40% wordt omgezet in werkingsmiddelen.

Terugblik op de voorspellingen voor 2015-2016 tot 2018-2019

In het artikel van 2017 hadden we voorspeld dat de koopkracht er steeds verder op achteruit zou gaan, als de overheid niet tot actie zou overgaan. Dat is ook gebeurd. Dat zie je in tabel 1. De cumulatieve extra achteruitgang van de koopkracht bedroeg 481 miljoen euro. In het schooljaar 2018-2019 bedroeg het tekort aan werkingsmiddelen 139 miljoen euro of 14% van de toegekende werkingsmiddelen.

Tabel 1: Tekort werkingsmiddelen basis- en secundair onderwijs: raming vs. werkelijk (x 1000 euro)

Schooljaar	bao		bubao		so		buso		totaal		% werkingsmiddelen	
	raming	werkelijk	raming	werkelijk	raming	werkelijk	raming	werkelijk	raming	werkelijk	raming	werkelijk
2015-2016	-64 009	-62 253	363	1 137	-28 835	-28 691	-3 792	-3 679	-96 272	-93 485	-10%	-10%
2016-2017	-73 325	-74 528	-336	-3 474	-40 165	-36 724	-4 560	-4 042	-118 385	-118 768	-13%	-13%
2017-2018	-74 926	-77 294	-343	-3 550	-53 641	-44 074	-5 471	-4 741	-134 381	-129 660	-14%	-14%
2018-2019	-76 177	-78 980	-349	-4 511	-65 133	-50 854	-6 250	-5 131	-147 909	-139 475	-15%	-14%
Totaal	-288 436	-293 054	-665	-10 398	-187 773	-160 344	-20 072	-17 593	-496 948	-481 389	-13%	-13%
% werkingsmiddelen	-16%	-16%	0%	-7%	-11%	-10%	-19%	-17%	-13%	-13%		

Wat brengt de toekomst? Voorspellingen voor 2020 tot 2024

De verwachtingen voor de nieuwe legislatuur vind je in tabel 2. Om dezelfde koopkracht per leerling te bereiken als in 2008-2009, zou de overheid in meer dan een half miljard extra werkingsmiddelen moeten voorzien. Zonder bijkomende

werkingsmiddelen neemt het koopkrachtttekort na 2019-2020 jaar na jaar opnieuw toe tot 135 miljoen euro in 2023-2024 (globaal 12% van de verwachte werkingsmiddelen). Door het optrekken van de werkingsmiddelen voor de kleuters verwachten we een substantiële verbetering van de koopkracht in het kleuteronderwijs. ►

Tabel 2: Raming tekort werkingsmiddelen 2020-2024 (x 1000 euro en in procent van de werkingsmiddelen)

Schooljaar	bao				bubao				so		buso		totaal	
	kleuters		lager onderwijs		kleuters		lager onderwijs		bedrag	%	bedrag	%	bedrag	%
	bedrag	%	bedrag	%	bedrag	%	bedrag	%						
2019-2020	39 455	19%	-49 641	-14%	934	31%	-4 336	-13%	-63 746	-15%	-5 414	-20%	-82 747	-8%
2020-2021	39 575	19%	-50 755	-14%	942	31%	-4 373	-13%	-72 500	-16%	-5 555	-20%	-92 665	-9%
2021-2022	39 369	18%	-53 737	-15%	957	31%	-4 443	-13%	-83 357	-19%	-5 817	-21%	-107 028	-10%
2022-2023	39 947	18%	-55 386	-15%	975	31%	-4 523	-13%	-95 159	-21%	-6 119	-22%	-120 266	-11%
2023-2024	40 323	18%	-57 437	-15%	992	31%	-4 605	-13%	-107 433	-23%	-6 429	-23%	-134 588	-12%
Totaal	198 670	18%	-266 955	-15%	4800	31%	-22 281	-13%	-422 195	-19%	-29 333	-21%	-537 293	-10%

De positieve invloed van die extra middelen voor de kleuters zal goed voelbaar blijven in de loop van de hele legislatuur.

De extra middelen brengen echter geen soelaas voor het lager onderwijs. In het gewoon lager onderwijs zal er nog altijd een verlies van koopkracht van 15% blijven bestaan ten overstaan van 2008-2009. Bij het buitengewoon lager onderwijs is dat 13%.

In het secundair onderwijs moeten we vrezen voor een dramatische escalatie. Het grootste slachtoffer zal het buitengewoon secundair onderwijs (buso) zijn (het verlies aan koopkracht evolueert er van 20% naar 23% van de werkingsmiddelen), maar het gewoon secundair onderwijs (so) zal snel inhalen (het verlies van koopkracht neemt toe van 15% naar 23% van de werkingsmiddelen). In het schooljaar 2023-2024 zal het procentuele tekort in het so groter worden dan dat van het buso (23,01% van de werkingsmiddelen in het so versus 22,97% in het buso).

De oorzaken van de verdere achteruitgang van de koopkracht per leerling

Gedeeltelijke desindexering van de werkingsmiddelen

Het basisonderwijs

Hoewel de Vlaamse overheid geen nieuwe desindexeringen aan het basisonderwijs oplegt, blijft het lager onderwijs toch de nadelige gevolgen van desindexeringen van vorige regeringen

ondervinden. Desindexeringen en eenmalige besparingen blijven eeuwig doorwerken als de overheid ze niet actief terugdraait. Naarmate de tijd verstrijkt, groeit het nominale effect van de desindexeringen en van eenmalige besparingen steeds verder aan. De vermindering in koopkracht blijft constant, maar in euro wordt het verlies alsmaar groter.

Tabel 3: Fictief voorbeeld: effect van eenmalige desindexering

Gegevens: Prijsstijging: elk jaar 2%
 Subsidie_1: jaarlijkse volledige indexering
 Subsidie_2: eenmalig 40% desindexering in jaar 2

jaar	index	scenario's		verschil
		subsidie_1	subsidie_2	
1	100,00	500 000 000	500 000 000	0
2	102,00	510 000 000	506 000 000	-4 000 000
3	104,04	520 200 000	516 120 000	-4 080 000
4	106,12	530 604 000	526 442 400	-4 161 600
5	108,24	541 216 080	536 971 248	-4 244 832
6	110,41	552 040 402	547 710 673	-4 329 729
7	112,62	563 081 210	558 664 886	-4 416 323
8	114,87	574 342 834	569 838 184	-4 504 650
9	117,17	585 829 691	581 234 948	-4 594 743
10	119,51	597 546 284	592 859 647	-4 686 638

Dat zie je in tabel 3. Een jaarlijkse subsidie van 500 miljoen euro, die elk jaar geïndexeerd wordt terwijl de jaarlijkse prijsstijging onveranderlijk 2% per jaar is, komt in jaar 10 uit op 597,5 miljoen

euro. Met die 597,5 miljoen euro kan in jaar 10 exact evenveel worden aangekocht als met de 500 miljoen euro in jaar 1.

Wanneer in jaar 2 eenmalig gedeeltelijk wordt gedesindexeerd (60% van de subsidie wordt geïndexeerd en 40% niet), dan kan in dat jaar 4 miljoen euro minder worden aangekocht. Wanneer de subsidie vanaf jaar 3 weer elk jaar volledig wordt geïndexeerd, dan blijft er toch altijd een te klein subsidiebedrag bestaan. Het tekort in euro neemt toe met de jaren: in jaar 3 bedraagt het niet meer 4 miljoen euro, maar 4,08 miljoen euro en daarna groeit het verder. In koopkracht is het verlies van 4 miljoen euro in jaar 2 gelijk aan het verlies van 4,7 miljoen euro in jaar 10.

De extra middelen voor het kleuteronderwijs kunnen als een actief corrigerende ingreep worden beschouwd. Voor het lager onderwijs zijn er geen extra middelen gekomen. In het lager onderwijs zorgen vroegere desindexeringen en een besparing ervoor dat de werkingsmiddelen sinds 2017 elk jaar 7,6% te laag zijn.

Wanneer de overheid de werkingsmiddelen voor het lager onderwijs gedurende de hele legislatuur volledig blijft indexeren, maar in geen corrigerende maatregelen voorziet om de werkingsmiddelen te verhogen, dan blijft dat koopkrachtverlies van 7,6% intact gedurende de hele legislatuur.

Het secundair onderwijs

In het secundair onderwijs hebben desindexeringen en extra eenmalige besparingen uiteraard een gelijkaardig effect als in het basisonderwijs, maar de cijfers zijn verschillend. In begrotingsjaar 2019 bedroeg het koopkrachtverlies ten opzichte van begrotingsjaar 2009 al 9%.

De huidige Vlaamse regering heeft aangekondigd de werkingsmiddelen van het secundair onderwijs ook de volgende jaren met 40% te desindexeren.

Op basis van de voorspellingen van het Planbureau betekent een desindexering van 40% een toename van het verlies aan koopkracht tot 12% in 2024. Stijgt de inflatie sterker, dan zal het

koopkrachtverlies in het secundair onderwijs groter zijn. Is de inflatie lager, dan zal het koopkrachtverlies minder sterk toenemen.

De omzetting van de wijziging van leerlingenaantallen in werkingsmiddelen

De onderwijsdecreten voorzien dat slechts 40% van de toename (en afname) van de leerlingenaantallen vertaald wordt in werkingsmiddelen².

De 40%-regel is bedacht in een tijd van dalende geboortecijfers. Hij was bedoeld om de scholen tegen een te sterke daling van de werkingsmiddelen te beschermen in tijden van dalende leerlingenaantallen.

Hoe goed bedoeld ook, voor het bao kwam de 40%-regel op een heel slecht moment. We overlopen het effect van de 40%-regel per enveloppe werkingsmiddelen.

Het gewoon basisonderwijs

De afgelopen tien jaar is de schoolbevolking in het bao onafgebroken gegroeid³. De 40%-regel bewerkstelligt een even onafgebroken vermindering van de werkingsmiddelen per leerling van het bao.

In het schooljaar 2018-2019 lag het leerlingenaantal in het bao 12,7% hoger dan in 2008-2009. Terwijl er 79 346 extra leerlingen waren, ontving het bao maar extra werkingsmiddelen voor 31 738 kinderen. Voor de andere 47 608 kinderen waren er geen werkingsmiddelen.

Het buitengewoon basisonderwijs

Bij het bubao is de situatie helemaal anders. Door het M-decreet is het aantal leerlingen in het bubao in de laatste tien jaar afgenomen met 2 596 leerlingen. De daling van de werkingsmiddelen is door de 40%-regel getemperd: alsof het aantal leerlingen maar met 1 038 zou zijn afgenomen.

Het gewoon secundair onderwijs

Voor het so moet de periode in twee deelperiodes worden opgesplitst: de eerste zes jaar daalden de leerlingenaantallen (-19 299 leerlingen). In die deelperiode heeft het so voordeel onderzonden van de 40%-regel: de werkingsmiddelen ►

zijn minder sterk verminderd dan het leerlingen-aantal. Sinds het schooljaar 2015-2016 is het tij echter gekeerd en is de schoolbevolking van het so gaan toenemen (+10 609 leerlingen). In die deelperiode zijn ook de werkingsmiddelen toe- genomen, maar minder sterk dan de toename van het leerlingenaantal.

Netto heeft het so nu nog altijd voordeel van de 40%-regel: over de voorbije tien jaar zijn de leerlingenaantallen met 8 690 leerlingen afge- nomen en is er maar een daling van de wer- kingsmiddelen voor 3 476 leerlingen. Het om- slagpunt wordt echter zeer binnenkort bereikt. Omdat er nu al vier jaar op rij een toename van de leerlingenaantallen is en die groei steeds sterker aan het worden is, is het nadeel van de 40%-regel bij stijgende leerlingenaantallen toch al voelbaar in het so.

In de komende jaren wordt nog een sterke stij- ging van de leerlingenaantallen in het so ver- wacht en zal de 40%-regel de werkingsmiddelen van het so verder aantasten. Net nu heeft de Vlaamse regering plannen om nog extra te gaan besparen in het so.

Het buitengewoon secundair onderwijs

In het buso zijn er drie deelperiodes.

Van 2008-2009 tot en met 2014-2015 stijgen de leerlingenaantallen met 2 113 leerlingen. In 2015-2016 en 2016-2017 zijn de leerlingenaan- tallen gedaald met 531 leerlingen en in 2017- 2018 en 2018-2019 stijgen de leerlingenaan- tallen opnieuw met 414 leerlingen.

Over de hele periode bedraagt de toename van de leerlingenaantallen 1 996 leerlingen en zijn er maar extra werkingsmiddelen toege- kend voor 798 leerlingen. De desindexerings- plannen van de Vlaamse regering zijn ook op het buso gericht.

Het effect van de combinatie van desindexering en de 40%-regel

De combinatie van desindexering en de 40%-regel bij stijgende leerlingenaantallen zien we in tabel 4. Opnieuw wordt dezelfde

eenmalige gedeeltelijke desindexatie in jaar 2 afgezet tegen een volledig geïndexeerd scenario subsidie_3, maar nu laten we de leer- lingen aantallen met 10 000 per jaar stijgen. In het scenario subsidie_3 wordt de groei van de leerlingenaantallen volledig gesubsidieerd. In het scenario subsidie_4 geldt de 40%-regel. Het tekort aan subsidie is hoger bij de start en het procentuele tekort neemt nu ook snel toe naarmate de tijd vordert.

Tabel 4: Fictief voorbeeld:

effect van een eenmalige desindexering en een jaarlijkse toename van de leerlingenaantallen

Gegevens: Prijsstijging: elk jaar 2%

Groei aantal leerlingen: +10 000 lln/jaar

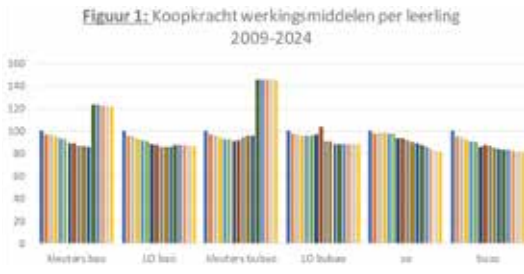
Subsidie_3: jaarlijkse volledige indexering + permanent 100% groei aantal lln

Subsidie_4: eenmalige 40% desindexering in jaar 2 + permanent 40%-regel groei aantal lln

jaar	index	aantal lln	scenario's		verschil
			subsidie_3	subsidie_4	
1	100,00	1 000 000	500 000 000	500 000 000	0
2	102,00	1 010 000	515 100 000	508 024 000	-7 076 000
3	104,04	1 020 000	530 604 000	520 236 696	-10 367 304
4	106,12	1 030 000	546 522 120	532 722 376	-13 799 744
5	108,24	1 040 000	562 864 723	545 487 025	-17 377 698
6	110,41	1 050 000	579 642 422	558 536 753	-21 105 668
7	112,62	1 060 000	596 866 082	571 877 803	-24 988 280
8	114,87	1 070 000	614 546 832	585 516 549	-29 030 283
9	117,17	1 080 000	632 696 066	599 459 504	-33 236 562
10	119,51	1 090 000	651 325 450	613 713 318	-37 612 132

Het combinatie-effect heeft de werkingsmidde- len van het lager onderwijs al sterk doen krim- pen. Nu bedreigt het ook het so. De reële effec- ten zie je in figuur 1.

De afname van de koopkracht in het kleuter- onderwijs is gestopt in 2020. Gemiddeld is de koopkracht per kleuter in het bao in 2020 geste- gen van 86% van het niveau van 2008-2009 naar 123% en in het bubao van 96% naar 146%.



In het lager onderwijs van het bao zal de koopkracht in deze legislatuur verder zakken van 88% naar 87% van het niveau van 2008-2009. In het lager onderwijs van het bubao blijft de koopkracht stabiel op 89% van 2008-2009.

De afname van de koopkracht versnelt in het so. In 2019 bedroeg de koopkracht nog 89% van die van 2008-2009. Tegen het einde van de legislatuur voorzien we een verdere daling tot 81%.

Het buso, dat er in 2019 al het ergst aan toe was, gaat er qua koopkracht verder op achteruit: van 84% van de koopkracht van het referentiejaar 2008-2009 in 2019, eveneens naar 81% in 2024. Het enige positieve is dat de daling vertraagt. Het begeleidingsdecreet zal ook hier een impact hebben.

Corrigerende maatregelen zijn noodzakelijk

Ja, politici kunnen de wereld verbeteren! In 2020 krijgen de kleuterscholen meer dan 40 miljoen euro extra werkingsmiddelen. Voor kleuters zullen er in de voorbije tien jaar nooit meer middelen zijn geweest dan in 2020. Vanaf 2020 wordt in het kleuteronderwijs dus alles anders. Schoolleiders van kleuterscholen zullen niet langer gedwongen zijn om zich permanent te gedragen als crisismanager van een bedrijf in moeilijkheden en zich weer kunnen richten op hun kerntaken.

Nu het lager en het secundair onderwijs nog. Zonder corrigerende maatregelen blijft de onderfinanciering in het lager onderwijs voortbestaan en binnen enkele jaren wordt het waarschijnlijk nog erger in het secundair onderwijs.

Het is tijd om de 40%-regel op de schop te doen. Het is tijd om te onderzoeken hoe de schoolinfrastructuur van het vrij onderwijs in stand kan worden gehouden. Het is tijd om extra werkingsmiddelen te injecteren in het lager en secundair onderwijs. Globaal voor het leerplichtonderwijs is meer dan een half miljard euro extra nodig om de koopkracht van de werkingsmiddelen per leerling tijdens de nieuwe legislatuur weer op het niveau van het schooljaar 2008-2009 te brengen. Het is tijd om uit te zoeken of de besparingen in het onderwijs wel verantwoord zijn, zeker wanneer nog niemand lijkt te weten hoe die middelen beter kunnen worden ingezet. Het is tijd om te onderzoeken wat de gevolgen zullen zijn als 85 miljoen euro SES-middelen in het bao en 46 miljoen euro in het so (15% van de werkingsmiddelen van het bao en 11% van het so) niet meer gebruikt kunnen worden voor uitgaven die schoolleiders en leraren nodig vinden, maar voor centraal opgelegde bestedingen buiten de gewone onderwijscontext om. Het is tijd om de fiscale regels voor het onderwijs te vereenvoudigen, zodat een ijverige belastingcontroleur niet langer 30% rechtspersonenbelasting kan innen op de huur van schoolboeken en scholen niet belemmerd worden in het delen van schoolgebouwen.

Een nulmeting over de uitgaven in scholen is dus een zeer goede zaak, maar kijk tegelijk ook naar de inkomsten.

Trui Vermeersch

trui.vermeersch@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Bestuur & organisatie

EINDNOTEN

1. 'Werkingsmiddelen van scholen en internaten – euro's en koopkracht', Trui Vermeersch, *In dialoog*, 2016-2017 Jaargang 1, nr. 5, 15 mei 2017, p. 6–13.
2. Art. 79, § 3, 1° van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 voor het bao en art. 85bis, § 3, 1° voor het bubao, art. 243,

§ 3, 1° van het besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs van 17 december 2010 voor het so en art. 324, § 3, 1° voor het buso.

3. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2018-2019, Deel 1: Schoolbevolking, Evolutietabellen.*

JE SCHOOL IS GEEN VOETBALCLUB

GELOVEN VANDAAG



Mogelijk heb je niets met voetbal. In dat geval wil ik me verontschuldigen: in dit stukje wil ik je toch even meenemen in de wondere wereld van deze sport. We keren daarna terug naar de nog veel wonderlijkere wereld van het onderwijs, beloofd. Ook als je niet zoals ik – in mijn geval onder invloed van een voetballende zoon en dochter – begeistert wordt door de spanning van een voetbalwedstrijd, heb je toch misschien al gehoord van het roemrijke FC Barcelona. Indien niet, toont dat nog maar eens de relativiteit aan van het begrip ‘wereldberoemd’, maar is dat verder niet erg. Het volstaat dat je in het achterhoofd houdt dat die club één van de succesvolste ter wereld is en bekend staat om haar specifieke speelstijl. De club heeft in haar geschiedenis niet alleen een lange rij overwinningen behaald, ze deed dat ook door technisch hoogstaand, goed uitgevoerd en – voor de liefhebbers van het spelletje – gewoonweg mooi voetbal.

En net daar wrong het (voetbal)schoentje ... Begin dit jaar ontsloeg de club haar trainer om een nieuwe aan te stellen. Op zich niets bijzonders in het voetbalwereldje, hoor ik je denken. Maar de reden voor het ontslag van de oude trainer en de opdracht voor de nieuwe trainer kunnen ons toch iets leren. In *The New York Times* verscheen een artikel waarin de journalist uitlegt hoe het clubbestuur – ook onder druk van zijn supporters – de oude trainer het verlies aan stijl verweet. De club won nog wel, maar niet meer in de wervelende stijl van vroeger. En daarin, schrijft de journalist, ligt meteen de opdracht voor de nieuwe trainer: ervoor zorgen dat het heden net zo wordt als het verleden.

Het is een bekend en begrijpelijk verlangen: het verleden zo goed mogelijk herhalen. In het katholiek onderwijs benadrukken we ook vaak de nood om ons te herbronnen aan de geschiedenis en de traditie van onze school. Toch zit daar ook een gevaar in. Het verleden kan ook verheerlijkt worden, we vergeten soms liever hoe moeilijk het in het verleden was, we blijven het liefst stilstaan bij de grote successen uit het verleden. Dat is zo in het voetbal, dat is soms zo in de officiële geschiedschrijving van staten, en ook binnen de katholieke kerk en in het katholiek onderwijs trapte en trapt men soms in die valkuil.

In deze periode van het jaar, bij de aanvang van de veertigdagentijd naar Pasen toe, wordt duidelijk dat het essentieel is om die valkuil te vermijden. We herdenken dan immers geen glorieuze

opgang naar het vorstelijk onthaal van Jezus in Jeruzalem. Jezus' leven liep stuk in Jeruzalem. De opvoedingsprojecten van onze katholieke scholen worden, als puntje bij paaltje komt, niet geïnspireerd door de grote successen van een mens die luid toegejuicht werd door een massa supporters. Ze worden geïnspireerd door twee in elkaar hakende zaken: de totale afwijzing, tot in de dood toe, die Jezus ervaren heeft en het ‘en toch’ dat daarop volgde.

Zo bekeken, is het een bijzonder lastig verleden dat we ons in het katholiek onderwijs herinneren, waardoor we ons laten inspireren. Het is een verleden waarin wordt getoond hoe ver liefde – Gods liefde – voor de mens kan gaan en tegelijkertijd hoe hard mensen kunnen zijn voor wie die liefde als leidraad voor zijn eigen leven neemt. Als we in een katholieke school het verleden tot heden willen maken, zijn dat centrale elementen die de ‘huisstijl’ bepalen. De manier waarop we goed onderwijs vormgeven, wordt bepaald door termen als ‘rechtvaardigheid’, ‘generositeit’, ‘verbeelding’ ... Het is het technisch hoogstaand, goed uitgevoerd en – voor de onderwijsliefhebber – gewoonweg mooi samenspel tussen die termen dat ervoor zorgt dat we in katholieke scholen een stukje Rijk Gods kunnen waarmaken.

Tom Uytterhoeven
tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Identiteit & kwaliteit

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

Lieven Boeve, directeur-generaal • Redactieraad: Guido François (a.i.), Henk de Baene, Jürgen Grosemans, Rita Herdies, Marleen Lippens, Isabelle Buyse, Marleen Decuyper, Lien De Feyter, Jan-Baptist De Smet, Tom Uytterhoeven, Wilfried Van Rompaey, Ton van Weel •

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

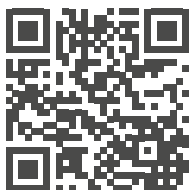
IN DIALOG wordt gedrukt op chloorvrij gebleekt papier vervaardigd uit 100% gerecycleerde, FSC-gecertificeerde vezels.



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen



Ontdek ons nascholingsaanbod 2019-2020 op www.nascholing.be

