

# IN DIALOG

THOLEK ONDERWIJS VLAMANDEREN



# INHOUD

## 06 Bemiddelen in Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Welke school heeft er nog nooit mee te maken gehad: conflicten die de sfeer verzuren, uit de hand lopen en mensen meezuigen, of juist conflicten die onderhuids sluimeren en onverwacht opflakkeren? Conflicten zijn een bron van stress en negatieve energie. Tegelijkertijd raakt iedereen daardoor van de ander vervreemd. Men wordt defensief, achterdochtig, vijandig, gesloten en ongevoelig voor het perspectief van de ander. In dit artikel zetten we uiteen hoe Katholiek Onderwijs Vlaanderen de scholen en schoolbesturen op het vlak van bemiddeling ondersteunt.



## 12 Met Linpilcare bottom-up aan onderwijskwaliteit werken

Evidence-based en evidence-informed werken, hoe doen we dat? Hoe kunnen we relevante resultaten van academisch onderzoek verbinden met onze eigen praktijk? Hoe wordt onze school een professionele leergemeenschap? Dat waren de uitgangsvragen voor het project Linpilcare, een Erasmus+ KA2-project dat we tussen 2014 en 2017 met zes Europese partners ontwikkelden.

## 18 Centra voor volwassenenonderwijs op fusiepad

Halverwege 2017 hebben de regering en het parlement besloten dat de centra voor volwassenenonderwijs het fusiepad moeten opgaan. Vanaf 1 september 2019 wordt de minimale schaalgrootte van een centrum namelijk zo goed als verzesvoudigd. In het kader van zijn directiecongres ging het katholiek volwassenenonderwijs te rade bij een aantal ervaringsdeskundigen uit de hogescholen. Het leverde inspiratie en informatie over allerlei bewegingen die op de centra voor volwassenenonderwijs afkomen.



## EN VERDER

### 26 Groei-impulsen voor kwaliteitsvolle scholen

In 2016 stelden de Onderwijsinspectie en de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten het referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK) voor. Het OK is een door alle partners gedragen omschrijving van een kwaliteitsvolle school. In dit artikel schetsen we groei-impulsen voor scholen vanuit vier stellingen die volgens ons de kern en de kracht van het OK weergeven. Scholen die met deze vier stellingen weten om te gaan, staan al heel ver in hun 'OK-werking'!



### 38 De kracht van de dialoog in Zill

Wat is voor het basisonderwijs de relatie tussen het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) en de katholieke dialoogschool? We beschrijven enkele aspecten van de katholieke dialoogschool die inspireerden bij de uitwerking van Zill. Je leest ook hoe die elementen, door gebruik te maken van de mogelijkheden van Zill, tot leven kunnen komen in de klas.



### 45 Aanwerven in dialoog

Wie vandaag onderwijs organiseert, neemt één van de meest complexe en tegelijkertijd één van de belangrijkste opdrachten in onze samenleving op zich. Een belangrijk element daarbij is het vormen van een sterk team dat vanuit een gedeelde visie op goed onderwijs samenwerkt aan de vorming van kinderen en jongeren. We reiken drie principes aan die kunnen inspireren bij de aanwerving van personeelsleden in een katholieke dialoogschool.

05 Voorwoord:  
Leraar is een prachtig beroep

11 Boekrecensies

24 Pro en Contra:  
Maximumfactuur

32 Drieluik:  
Spijbelen en  
vroegtijdig schoolverlaten

50 Geloven vandaag:  
God en zo





## Beste lezer

### Leraar is een prachtig beroep

Vooraf in het voorjaar worden onze scholen geconfronteerd met het aankomende lerarentekort. Ze vinden nauwelijks interimarissen voor afwezige collega's. Directies lossen dat met heel wat creativiteit op via interne vervangingen of door klassen tijdelijk samen te voegen. Meer dan eens doen ze een beroep op gepensioneerde leerkrachten. Pas als de nood acuut wordt, luiden ze de alarmklok. Als netwerkvereniging kunnen we alleen maar dankbaar zijn voor zoveel creativiteit en extra inzet. Tegelijk ijveren we volop om dat telkens weerkerend en groeiend tekort structureel aan te pakken, want straks slagen scholen er ook niet meer in om aan het begin van het schooljaar voldoende en de juiste leraren aan te trekken.

Een oplossing is evenwel niet meteen in zicht. Vijf ontwikkelingen staan die in de weg. Ten eerste dalen de inschrijvingen voor de lerarenopleiding. Ten tweede doet zich een pensioneringsgolf voor, die enkel wat vertraagd wordt door de latere pensioendatum. Ten derde trekt de economische conjunctuur aan, waardoor leraren makkelijk in andere sectoren aan de slag kunnen. Ten vierde stijgt het leerlingenaantal nu ook in het secundair onderwijs. We hebben ook daar meer leraren nodig.

Tot slot: het lerarenberoep is maatschappelijk gesproken onaantrekkelijk geworden. En dat zou wel eens het grootste probleem kunnen zijn. Bij nader toezien zijn er verschillende oorzaken. Als het over leraren gaat buiten de schoolcontext, wordt het lerarenberoep afgerekend op het relatief beperkte aantal lessen, de vele vakanties, de vrije woensdagnamiddag of zelfs de allerindividueelste problemen die ouders met een leraar hebben. Bovendien stijgen de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs en dus de leraar. Bij zowat elk probleem wordt de school ter hulp geroepen: of het nu de omgang met honden is of met smartphones, dan wel het voorzien in socio-emotionele veiligheid die kinderen blijkbaar buiten de school niet meer vinden.

Vanuit de schoolcontext klinken in de publieke media vooral verhalen over de moeilijkere context waarin de leraar opereert: diversiteit, M-decreet, gedragsproblemen, verantwoordingsdruk, verouderde gebouwen ... Het beleid dient dat uiteraard ernstig te nemen. Het hoeft niet te verwonderen dat er steeds minder jongeren voor het lerarenberoep kiezen, als bij herhaling bij het begin van het schooljaar, en dus op het ogenblik van de studiekeuze, de (tijdelijk) penibele situatie van (een aantal) jonge leraren aangekaart wordt.

Wat nu? Minstens twee zaken zijn nodig. Ten eerste is het de hoogste tijd om de hele problematiek van gewenst lerarenprofiel, opdracht, opleiding, loopbaan en verloning ten gronde te behandelen. Enkel zo zullen we ons ervan verzekeren dat de meest geschikte en best gekwalificeerde leraren in ruim voldoende aantallen als eerste keuze voor het lerarenberoep kiezen.

Ten tweede, en dat is een opdracht voor alle betrokkenen in het onderwijs, wordt het tijd om ook de mooie kanten van het lerarenberoep in de verf te zetten: de passie en expertise waarmee leraren voor kinderen, jongeren en volwassenen de wereld openen, vanuit een liefde voor hun vak en betrokkenheid op de toekomst. Leraren die zich geroepen voelen en zich bekwaam weten hun leerlingen zin in leren en zin in leven te doen krijgen. Leraren die, vanuit het beste dat ze hebben, zich voluit engageren voor wie aan hen is toevertrouwd. Slechts wanneer we ook die dimensie van het lerarenberoep blijven ontsluiten, kunnen we het lerarentekort écht aanpakken.

Lieven Boeve  
Directeur-generaal  
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



# BEMIDDELEN IN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN

Via dialoog weer de menselijke factor in de communicatie brengen



Welke school heeft er nog nooit mee te maken gehad: conflicten die de sfeer verzuren, uit de hand lopen en mensen meezuigen, of juist conflicten die onderhuids sluimeren en onverwacht opflakkeren? Het woord 'conflict' heeft een negatieve connotatie. Een conflict leidt altijd tot controleverlies. Controleverlies gaat gepaard met verwarring, twijfel, onzekerheid en besluiteloosheid. Conflicten zijn een bron van stress en negatieve energie. Tegelijkertijd raakt iedereen daardoor van de ander vervreemd. Men wordt defensief, achterdochtig, vijandig, gesloten en ongevoelig voor het perspectief van de ander.

In dit artikel zetten we uiteen hoe Katholiek Onderwijs Vlaanderen de scholen en schoolbesturen op het vlak van bemiddeling ondersteunt.

## Wat is bemiddeling?

Bemiddelen is een 'beproefde' methode voor het oplossen van conflicten. Zowel in de westerse als in niet-westerse samenlevingen is de specifieke methode terug te vinden. In de voorbije decennia is de methode 'herontdekt'. Het zoeken naar alternatieven voor buitengerechtelijke conflictoplossing vertrekt van de vaststelling dat de klassieke procedures niet tot tevredenheid voor de betrokken partijen leiden. Bovendien zijn ze duur en duurt het jaren, vooraleer er een definitieve uitspraak komt. De gerechtelijke procedure wordt in die benadering als een ultimum remedium beschouwd waarop slechts een beroep wordt gedaan, nadat een minnelijke oplossing van het geschil niet mogelijk is.

Bemiddeling heeft bij ons in eerste instantie bekendheid gekregen in de vorm van familiale en echtscheidingsbemiddeling. Daarin kwam verandering door de wet van 21 februari 2005 op de bemiddeling. Die wet heeft het instrument 'bemiddeling' expliciet ingeschreven in het Gerechtelijk Wetboek en het toepassingsgebied voor bemiddeling verruimd. Bemiddeling is nu mogelijk in elk geschil dat vatbaar is voor een dading. Naast de familiale bemiddeling kent men nu ook de bemiddeling in sociale zaken, evenals de bemiddeling voor burgerlijke en handelszaken.

De wet bevat zelf geen definitie van het begrip 'bemiddeling'. In de Memorie van Toelichting bij de wet lezen we dat bemiddeling *'een proces (is) van vrijwillig overleg tussen conflicterende partijen, geleid wordt door een onafhankelijke derde die de communicatie vergemakkelijkt en tracht de partijen ertoe te brengen zelf tot een oplossing te komen'*. Bemiddeling is dus een vorm van conflictoplossing waarbij een onafhankelijke derde, de bemiddelaar, de partijen begeleidt om vanuit hun werkelijke belangen tot een gezamenlijk gedragen oplossing van hun onderling conflict te komen.

De bemiddeling verschilt van andere vormen van alternatieve geschillenbeslechting, zoals de verzoening, de arbitrage of de bindende derdenbeslissing. Bij de laatste twee wordt de oplossing van bovenaf opgelegd.

Bemiddelen als methodiek en als basishouding bevordert het constructief 'uitvechten' van conflicten. Het helpt mensen om te gaan met tegenstellingen en het stimuleert het 'en-en'-denken. Dankzij bemiddeling leren mensen de meerwaarde van het verschil te zien.

Dit zijn de krachtlijnen van bemiddeling:

- 1° De conflicterende partijen trachten zelf tot een oplossing te komen. De bemiddelaar heeft geen enkele beslissingsbevoegdheid en beslecht het geding niet. Hij is geen rechter of arbiter.
- 2° De bemiddelaar treedt proceduredirectief op, niet inhoudsdirectief. De bemiddelaar treedt op als katalysator: hij vergemakkelijkt en structureert de communicatie tussen de partijen, maar net zomin als hij de partijen een oplossing oplegt, duwt hij de mogelijke oplossing in een bepaalde richting.

Binnen de bemiddeling zijn er verschillende benaderingen die elk uitgaan van een eigen mensen wereldbeeld en een eigen visie op conflicten.<sup>1</sup> De bekendste manier om conflicten aan te pakken, is de probleemoplossende benadering of de Harvard-methode. Die vorm van bemiddeling gebruikt de onderhandelingsmethode om een conflict op te lossen. De focus ligt op het zoeken naar inhoudelijke oplossingen voor de conflictkwestie op basis van de belangen van de betrokken partijen.

Er bestaan daarnaast nog verschillende andere bemiddelingsmethoden. Sommige van die methoden zijn sterker psychologisch ingebed, waardoor ze effectiever zijn voor de aanpak van conflicten in doorlopende relaties, zoals arbeidsrelaties. Bij een samenwerkingsconflict op de werkvloer kan de zakelijke inhoud van het conflict volledig ondergeschikt zijn aan de problemen die in de relatie tussen de partijen zijn ontstaan.<sup>2</sup> De ervaring leert dat een benadering die meer relatiegericht is, effectiever is dan een benadering die gericht is op een onderhandelingsresultaat. ▶

Doorlopende relaties kenmerken zich door het gegeven dat er altijd weer momenten komen waarop nieuwe spanningen ontstaan. De intensiteit van die spanningen wisselt, maar bemiddeling biedt geen garantie dat de relatie vrij van spanningen wordt. Een goede relatie kenmerkt zich niet door het ontbreken van spanning of conflict, maar door tijdig samen iets te ondernemen om de spanningen te beteugelen.<sup>3</sup>

## Waar bemiddelen in een schoolcontext? <sup>4</sup>

### *Werken aan een duurzaam welzijnsbeleid: de relatie met de wetgeving psychosociale risico's*

De welzijnswet legt aan elke werkgever de verplichting op om de kans zo klein mogelijk te maken dat een of meer van zijn werknemers psychische en/of lichamelijke schade onderkennen op het werk, niet enkel ten gevolge van pesten en grensoverschrijdend gedrag, maar ook ten gevolge van stress, burn-out en/of ernstige conflicten.<sup>5</sup>

De sociale inspectie en het arbeidsauditoriaat worden vlugger dan vroeger betrokken bij conflicten op de werkvloer. Zij zien erop toe dat het schoolbestuur de verplichtingen naleeft die voortvloeien uit de welzijnswet. Bij ernstige conflicten zal de sociale inspectie het schoolbestuur wijzen op zijn verantwoordelijkheid om effectief op te treden en nauwgezet opvolgen welke concrete maatregelen het schoolbestuur neemt. Als het schoolbestuur niet ingrijpt, kan de sociaal inspecteur het dossier doorgeven aan de arbeidsauditeur met de vraag tot dagvaarding van het bestuur.

Leidinggevend weten vaak niet goed hoe zij zich in een conflictueuze situatie het best gedragen of ze kunnen het niet opbrengen om iets te doen. Daarom laten leidinggevend de situatie dikwijls voortbestaan.

Om daaraan tegemoet te komen, biedt Katholiek Onderwijs Vlaanderen opleidingen conflictbeheersing en bemiddelen voor leidinggevend

aan. Met die vormingen beoogt onze netwerkvereniging om door een preventieve aanpak de psychosociale risico's in de scholen enerzijds te vermijden en anderzijds de schade van bestaande conflicten zoveel mogelijk te beperken.

**Bemiddelen is een 'beproefde' methode voor het oplossen van conflicten.**

### *Doorlopende relaties*

De onderwijssector heeft een eigen rechtspositieregeling die op verschillende punten afwijkt van de algemene arbeidsovereenkomstenwet. Personeelsleden die vast benoemd zijn of TADD (tijdelijk aangesteld doorlopende duur), kunnen niet zomaar ontslagen worden. Een vaste benoeming houdt een beperking van het ontslagrecht van de werkgever in. Wanneer een schoolbestuur een aanstelling van een vast benoemd personeelslid wil beëindigen, dan moet het een tuchtprocedure opstarten. Tegen een tuchtsanctie uitgesproken door het schoolbestuur is altijd beroep bij de Kamer van Beroep mogelijk, die de sanctie kan bevestigen, gewoon vernietigen of vernietigen en hervormen in een mildere straf.

Uit onderzoek blijkt dat het opstarten van een formele juridische procedure, wat een tuchtprocedure toch is, het conflict doet escaleren.<sup>6</sup> Het opstarten van een tuchtprocedure beschadigt de relatie.

Bij sociaal-emotionele conflicten moet de vraag gesteld worden of het opstarten van een tuchtprocedure de meest aangewezen weg is. Indien de procedure niet in ontslag uitmondt, dan betekent dat voor beide partijen dat zij na de procedure met elkaar verder moeten.

Wanneer de relatie tussen mensen verzuurd is en hun onderlinge communicatie vastgelopen is, dan kan bemiddeling een bruikbaar instrument zijn om de communicatie opnieuw op te starten. De aanwezigheid van een neutrale derde bevordert het werken aan een verbetering van de



onderlinge interactie. Daardoor kunnen partijen een beter begrip van de situatie krijgen. Zodra de communicatie hersteld is, kan de bemiddeling afgerond worden met een overeenkomst waarin de deelnemers samen (werk)afspraken maken en de verhouding tussen de partijen geregeld wordt. Vooral in het onderwijs, waar samenwerking centraal staat en onderling vertrouwen onmisbaar is, is bemiddeling een waardevol instrument om spanningen en conflicten om te vormen naar gezamenlijk gedragen afspraken.

Het komt voor dat het vertrouwen tussen een werkgever en werknemer zodanig aangetast is dat beide partijen niet meer aan een herstel van hun relatie willen werken. Het is ook mogelijk dat een werkgever een werknemer wil ontslaan. Zeker in die gevallen is een gesprek, waarin de omstandigheden van het ontslag worden geëvalueerd, nuttig. Dat men in zo'n gesprek bewezen diensten erkent, is een belangrijke stap voor de aanvaarding. In die gevallen heeft het bemiddelingsgesprek tot doel om de werkrelatie op een humane wijze te beëindigen.<sup>7</sup>

Dat een juridische procedure niet altijd een oplossing ten gronde brengt, blijkt uit deze casus. Tussen 2005 en 2012 voerde een schoolbestuur vier verschillende tuchtprocedures tegen een personeelslid. De laatste procedure, die uitliep op een beslissing tot ontslag van het personeels-

lid, werd door de Kamer van Beroep hervormd tot een schorsing voor een periode van een jaar. In de tussentijd had het personeelslid een klacht wegens pesten tegen vijf personen neergelegd. Het onderzoek van de Externe Dienst duurde negen maanden. De Externe Dienst kwam tot de conclusie dat er geen sprake was van pesten op het werk, maar dat er veeleer sprake was van een hyperconflict. En verder stelde de Externe Dienst: *'De tegenstellingen zijn uitgegroeid tot een extreem conflictueuze bipolarisatie. Elke nieuwe episode in de evolutie van de relatie tussen de verschillende partijen betekent een verdere verstarring van de standpunten, waarbij woorden en gedragingen automatisch met een negatieve intentie begrepen worden.'* Aangezien het personeelslid na de schorsingsperiode zijn functie in de school opnieuw zou opnemen, raadde de Externe Dienst aan om een externe bemiddelaar aan te stellen. Twee bemiddelingsgesprekken zorgden ervoor dat de partijen weer met elkaar 'on speaking terms' kwamen. In de periode vóór de bemiddeling verliep de communicatie tussen de directeur en het personeelslid via aangetekende brieven. Een gesprek met de directie was voor het personeelslid enkel mogelijk in aanwezigheid van een advocaat. Doordat de bemiddeling in eerste instantie werkte aan het 'normaliseren' van de communicatie, raakten de partijen opnieuw in staat om samen te overleggen over hun toekomstige samenwerking. ▶



## Vlaanderenbrede bemiddelingspool

Ervaringen in andere landen tonen aan dat het een hele tijd duurt, vooraleer het instrument een structurele plaats verwerft in een conflicthanteeringsbeleid van organisaties. Wat de onderwijssector betreft wordt bemiddeling nog relatief weinig gehanteerd. Dat is grotendeels het gevolg van het feit dat bemiddeling nog maar weinig bekend is. "Koepels zouden op dit vlak een voortrekkersrol kunnen opnemen."<sup>8</sup>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen kiest ervoor om het instrument bemiddeling aan te bieden aan haar leden om alzo dure en lang aanslepende juridische procedures in de mate van het mogelijke te vermijden.<sup>9</sup> Bemiddeling wil via dialoog opnieuw de menselijke factor in de communicatie tussen beide partijen brengen. Bemiddeling is bijgevolg een concretisering van de dialoogschool op het niveau van het schoolbestuur.

Binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen werd daarom een bemiddelingspool opgericht. De pool bestaat uit bemiddelaars die Vlaanderenbreed of op regioniveau opereren.<sup>10</sup> Onze organisatie kiest er bewust voor om enkel te werken met erkende bemiddelaars. 'Erkend' wil zeggen dat officieel (door de Federale Bemiddelingscommissie) is vastgesteld dat de bemiddelaar voldoet aan een aantal kwaliteitscriteria. Dankzij de erkenning is het ook mogelijk een bemiddelingsakkoord te laten homologeren. De homologatie betekent dat het akkoord erkend wordt door een rechter,

wat niet het geval is indien een beroep gedaan wordt op niet-erkende bemiddelaars. Het akkoord heeft dezelfde juridische waarde als een vonnis en wordt bindend en juridisch afdwingbaar.

## Bemiddeling werkt toekomstgericht

Bemiddeling is geen oplossing voor elk mogelijk conflict.<sup>11</sup> Het biedt wel een ander antwoord op een conflictsituatie dan de bestaande juridische procedures, namelijk tucht- en evaluatieprocedures. Daarom alleen al verdient het een plaats naast die formele procedures.

Bemiddeling werkt toekomstgericht. Het is een proces dat vertrekt van de vrijwillige deelname van de betrokkenen. Het proces verloopt in vertrouwen en op een gestructureerde manier. Het is een preventieve aanpak die ervoor kan zorgen dat men geen beroep moet doen op formele procedures of juridische kanalen. Het spreekt de mensen aan op hun eigen verantwoordelijkheid in het oplossen van conflicten. De bemiddelingsgerichte aanpak creëert ruimte voor dialoog en kan de focus verleggen van de kwestie (de inhoudelijke kant van het conflict) naar de samenwerkingsrelatie. Dat maakt de benadering zo aantrekkelijk, ook voor leidinggevenden. ◀◀

Beatrijs Pletinck

Erkend bemiddelaar

Stafmedewerker Dienst Bestuur & organisatie  
[beatrijs.pletinck@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:beatrijs.pletinck@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## EINDNOTEN

1. Evers, D. *Veranderingsgericht bemiddelen. Een literatuuronderzoek naar de plaats van verandering in vier bemiddelingsmodellen*, 2007.
2. Brennikmeyer, A.F.M., *Benaderingen in "Handboek Mediation" (2009)*, Sdu uitgevers.
3. Bos Ch., "De narratieve methode: een ander verhaal over mediation" in *Tijdschrift Conflicthantering*, 2014, Nr. 3, Sdu uitgevers.
4. *We beperken ons hier tot die conflicten die zich situeren binnen de arbeidsrelatie, dat wil zeggen conflicten tussen werkgever en werknemer of conflicten tussen werknemers onderling.*
5. *Wet van 28 februari 2014 tot wijziging van de wet van 4 augustus 1996 en het K.B. van 10 april 2014 betreffende de preventie van psychosociale risico's op het werk.*
6. Jagtenberg, R. e.a., *Kosten en Kansen. Een onderzoek naar individuele arbeidsconflicten binnen de Nederlandse politie*, 2006.
7. Jacobs, C., "Doen we het of doen we het niet? Een conceptuele analyse van de voor- en nadelen van bemiddeling," in: Van Ransbeeck, R. (ed.) *Bemiddeling, Die Keure, Brugge*, 2008.
8. Verstegen, R. "Er loopt iets mis met een personeelslid, wat doen?," in: *Evaluatie en tucht, Brugge* 2010.
9. *Voor meer info zie [www.katholiekonderwijs.vlaanderen/onderwijsbemiddeling](http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/onderwijsbemiddeling).*
10. *Momenteel bestaat de pool uit vijf leden: Rik Logghe, Greet Vermeire, Dis Van Berckelaer, Helga Melis en Beatrijs Pletinck.*
11. Lanckswert, E., "Bemiddeling in het onderwijs" in: *Meester over meester? Een probleemverkenning over juridisering en onderwijs*, Acco, Leuven, 2010.



Jaspaert, K. & Frijns, C.

## TAAL LEREN.

*Van kleuters tot volwassenen.*

Tielt, Lannoo, 2017,  
238 p. (€ 24,99)

*Taal leren* is zonder twijfel een boeiend boek voor ervaren taalleraren- en -begeleiders. Het boek biedt geen kant-en-klare oplossingen, maar zet je aan het denken over het taalverwervingsproces bij verschillende 'taalleerlingen' en de factoren die het taalleerproces bevorderen. Sommige theorieën zijn wellicht bekend, zoals *growth mindset*, andere bieden een nieuwe kijk, bijvoorbeeld wereldbeelden.

In het eerste hoofdstuk zet Jaspaert de toon met een visiestuk dat aangeeft hoe we niet handelen met de wereld zoals die is, maar met een mentale representatie van de wereld die we in ons hoofd hebben opgeslagen. Het beeld dat we van taal leren hebben, speelt ons dan ook parten bij het zien van bepaalde oplossingen van een probleem. In het tweede hoofdstuk pleiten Jaspaert en Frijns voor het inzetten op productieve interacties op basis van betekenisvolle input. Uit het onderzoek van Frijns blijkt dat leraren veel verschillende wereldbeelden hebben over meertaligheid en dat die wereldbeelden bepalen of een leerkracht thuistaal al dan niet een plaats geeft in productieve interacties.

De overige auteurs illustreren die gedachten met verhalen uit de praktijk en brengen die in verband met interessant onderzoek. In het derde hoofdstuk geeft Van den Branden de krachtlijnen van een goed taalbeleid en van taalonderwijs in de 21ste eeuw weer. Frijns en Jaspaert gaan in hoofdstuk 4 in op leesplezier (intrinsieke motivatie) en begrijpend lezen. In hoofdstuk 5 en 9 illustreren leraren met een authentieke getuigenis hun wereldbeelden. Goossens vertelt in hoofdstuk 6 over het studiekeuze-project *Horizontaal*. Daarbij legt ze een link tussen de *growth mindset* en leren op impliciete én expliciete wijze. In hoofdstuk 7 bepleit Bogaert taalontwikkelen onderwijs in niet-taalvakken. Concrete voorbeelden en een kijkwijzer illustreren het verhaal. Bultynck en Vanbuel geven in hoofdstuk 8 aan hoe de NT2-klas in het volwassenenonderwijs een kruispunt van verschillende wereldbeelden is. Als lesgevers vasthouden aan één 'westers' wereldbeeld, zullen ze er niet in slagen de leerkansen te maximaliseren.

Jozefien Loman



Frans, E., De Wilde, K., Janssens, K., Van Berlo, W. & Storms, O.

## BUITEN DE LIJNEN.

*Sensoa Vlaggensysteem voor kinderen en jongeren met bijzondere behoeften.*

Garant, 2016, Box (€58,00)

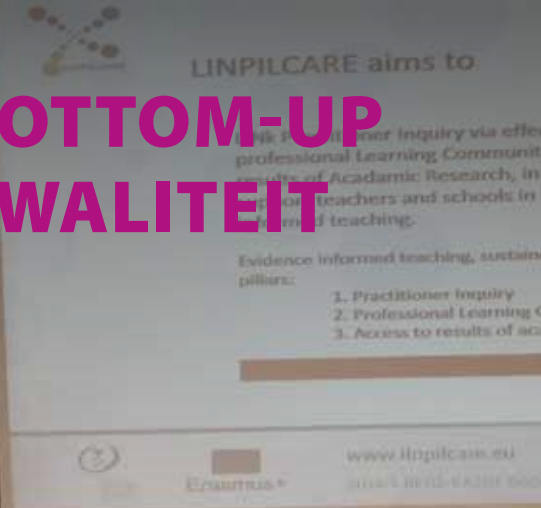
*Buiten de lijnen* is een verdere uitdieping van en een aanvulling op het *Vlaggensysteem. Reageren op seksueel (grensoverschrijdend) gedrag van kinderen en jongeren*. De auteurs focussen op kinderen en jongeren met bijzondere behoeften, op de genderontwikkeling en op de invloed van cultuur op de seksuele ontwikkeling. Ze gaan ook na hoe die elementen de verwachtingen en attitudes van professionals beïnvloeden. Het geheel wordt sterk wetenschappelijk onderbouwd. In de doos vind je een handleiding, een normatieve lijst, werkkaarten, steekkaarten en een publicatie met onderbouwing van het geheel.

Je krijgt een zicht op gezond seksueel gedrag en op de seksuele ontwikkeling. Je vindt per leeftijd wat voor gedrag 'normaal' is. De '*richtlijnen tot pedagogisch handelen*' geven weer hoe je het best reageert op (grensoverschrijdend) seksueel gedrag. De basis voor de hele werking blijven de vlaggen die aangeven of gedrag acceptabel is (groene vlag), licht grensoverschrijdend (gele vlag), ernstig grensoverschrijdend (rode vlag) of zeer ernstig grensoverschrijdend (zwarte vlag). Er zijn vier types steekkaarten die de aanpak heel concreet maken. Op de voorzijde van de steekkaarten vind je telkens een tekening en de beschrijving van een situatie. Op de keerzijde wordt aangegeven welke vlag past bij de situatie, wordt het gedrag beoordeeld aan de hand van criteria en wordt aangegeven welke reactie passend is.

Het materiaal biedt verschillende aanknopingspunten om aan relationele en seksuele vorming te werken en legt de nadruk op de ontwikkeling van de weerbaarheid van kinderen en jongeren. Het is bruikbaar in het gewoon en in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Je 'traint' het best eens met het materiaal, vooraleer er zich een uitdaging voordoet. Zo leer je op een veilige manier naar gedrag van kinderen en jongeren kijken. Het materiaal helpt scholen ook om een beleid uit te tekenen rond het thema. Zeker een aanrader dus.

Gerda Bruneel

# MET LINPILCARE BOTTOM-UP AAN ONDERWIJSKWALITEIT WERKEN





Katholiek Onderwijs Vlaanderen coördineerde van 2014 tot 2017 het Erasmus+ KA2 project Linpilcare. Zes Europese partners ontwikkelden 'evidence-based' hedendaagse onderwijsinnovatie. De zes Europese partners werkten daarvoor samen met Nancy Dana van de universiteit van Florida (Verenigde Staten), Gene Thompson van het School Reform Institute uit Denver (Verenigde Staten) en de Universiteit van Auckland (Nieuw- Zeeland). Misschien zegt die laatste universiteit je niet zoveel. Zowel John Hattie als Helen Timperley werkten aan de Universiteit van Auckland en wellicht doen die namen wel een belletje bij je rinkelen.

## Wat is Linpilcare?

Het project Linpilcare ontwikkelde praktische handvaten om de eigen praktijk cyclisch te optimaliseren. Je onderzoekt je eigen praktijk, je deelt de resultaten van je praktijkonderzoek met je collega's. Nee, niet zomaar delen, maar professioneel van elkaar leren in effectieve professionele leergemeenschappen. In die professionele leergemeenschappen zoek je verbanden met relevante resultaten van academisch onderzoek en beslis je 'informed' door de 'evidence' van je praktijkonderzoek en de resultaten van academisch onderzoek hoe je binnen de context van je eigen klas/school je praktijk optimaliseert.

Die aanpak is compleet anders dan wat je traditioneel gewoon bent. Niet voor niets is Linpilcare een strategisch partnerschap dat werkt aan innovatie in onderwijs. En ja, je hebt het al door. Ditmaal is het niet de zogenaamde 'externe expert' die jou en je team komt vertellen wat er moet veranderen en hoe je dat moet doen. Jij, samen met je collega's, bepaalt in overleg zelf wat de uitdagingen zijn in je praktijk en welke oplossingen je vindt om je praktijk te optimaliseren. Je school werkt bottom-up en jij wordt samen met je collega's beschouwd als de 'echte' professional.

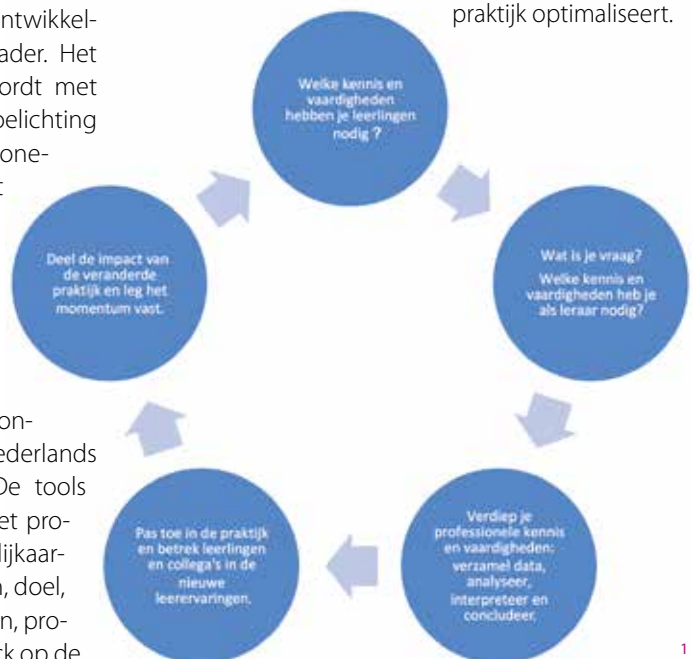
Om deze innovatie te ondersteunen, ontwikkelde Linpilcare een conceptueel denkkader. Het denkkader geeft aan wat bedoeld wordt met 'evidence-informed' werken en geeft toelichting bij de pijlers: praktijkonderzoek, professionele leergemeenschappen en toegang tot academisch onderzoek. Flankerend aan het conceptuele kader ontwikkelden de partners een honderdtal tools. De tools zijn materialen, protocollen en casestudy's. Ze ondersteunen de praktische uitwerking van het conceptuele denkkader. Je kunt het conceptuele kader en alle tools in het Nederlands downloaden op [www.linpilcare.eu](http://www.linpilcare.eu). De tools zijn geordend volgens de pijlers van het project en elke tool is bovendien op een gelijkaardige manier gestructureerd: naam, bron, doel, benodigd materiaal, voorziene tijd, rollen, proces en bij heel veel tools vind je feedback op de

tool. Het gaat over feedback geformuleerd door collega's die al met de tool werkten.

## Eerste pijler: je eigen praktijk onderzoeken

### Conceptueel denkkader

Je eigen praktijk optimaliseren start met het systematisch reflecteren over je eigen praktijk en de professionaliteit hebben om je eigen praktijk cyclisch te optimaliseren. Om systematisch te reflecteren over je eigen praktijk, gebruik je een onderzoekscirkel waarin je meteen je collega's betrekt. Het uitgangspunt is de optimalisering van het leren van elke leerling. Je vraagt je dus af welke kennis en vaardigheden je leerlingen nodig hebben om je 'onderzoeksvraag' precies te kunnen formuleren. Met je onderzoeksvraag ga je na welke kennis en vaardigheden je daarvoor als leraar nodig hebt. Je verdiept je kennis en vaardigheden door data te verzamelen, die te analyseren, te interpreteren en tot conclusies te komen. Je past wat je leerde in je praktijk toe en je betreft je collega's daar ook bij. Je deelt de impact van je veranderde praktijk en legt het momentum vast. Dat vormt meteen het beginpunt van een volgende onderzoekscyclus waarmee je cyclisch je praktijk optimaliseert.



## *Ondersteund met tools uit Linpilcare werkt dat in de praktijk als volgt:*

Je reflecteert over uitdagingen in je eigen onderwijspraktijk om de kennis en vaardigheden bij leerlingen te verhogen. Je noteert je uitdagingen en je kiest er een uit waaraan je zult werken. Je leest en herleest je uitdaging en je formuleert die zo concreet mogelijk. Je deelt je uitdaging met collega's en formuleert uiteindelijk je uitdaging in een onderzoeksvraag (tool 94-99).

**Je eigen praktijk optimaliseren start bij systematisch reflecteren over je eigen praktijk.**

Na een proces om de vraag te verfijnen, denk je na over welke data je in je dagelijkse praktijk kunt verzamelen om een antwoord te formuleren op je onderzoeksvraag (tool 33). Bij praktijkonderzoek zoek en vind je data in je dagelijkse praktijk. Je kunt aan volgende zaken denken: notities, documenten, leerlingenwerk, interviews, groepsinterviews, foto's, video's, reflectie-documenten, weblogs, bevestigingen, resultaten van leerlingen, feedback van collega's/kritische vrienden, literatuur ...

Je neemt de tijd om minstens drie verschillende soorten data te verzamelen. Je verzamelt data tot je vindt dat je voldoende materiaal hebt om een antwoord te formuleren op je vraag. Het is belangrijk dat je literatuuronderzoek als data in elk praktijkonderzoek meeneemt.

Vervolgens breng je de verzamelde data samen en analyseer je die (tool 24). Analyse hoeft je niet als een academisch onderzoeker te doen. Je kunt dat heel eenvoudig doen. Je legt je data samen (bijvoorbeeld op tafel) en bespreekt die met je collega's. Een handig voordeel daarbij is dat je op die manier meteen systematisch je praktijk deprivatiseert. Je ordent je data en je maakt er stapeltjes van. Op post-its noteer je wat elk stapeltje data betekent. Op een andere kleur post-its noteer je de linken tussen de verschillende data. Je interpreteert wat de verschillende data en de verbanden tussen die data betekenen en je formuleert uiteindelijk een passend antwoord op je onderzoeksvraag.

Het is goed om te weten dat bij praktijkonderzoek het enige juiste antwoord niet bestaat. Binnen de context van je praktijk zijn er meerdere antwoorden mogelijk en het is je autonomie om te beslissen waarvoor je binnen de context van je klas/school uiteindelijk kiest. Je verankert je antwoord in de reguliere werking van je klas/je school. Je onderneemt actie in je onderwijspraktijk. De actie in je praktijk is meteen het startpunt om een volgende onderzoekscyclus op te zetten.

Tools die Linpilcare ontwikkelde om praktijkonderzoek te ondersteunen:

- 8: vragen ontstaan uit passies
- 14: vergelijking tussen academisch onderzoek en praktijkonderzoek
- 24: data-analyse-protocol
- 33: eenvoudig data verzamelen tijdens je werk
- 35: onderzoeksplan opstellen
- 94: voorbeelden van verwonderings- en onderzoeksvragen
- 99: een onderzoekbare vraag stellen
- 122: kwalitatieve data analyseren

Het is een uitdaging om praktijkonderzoek in te bedden in het alledaagse werk van leraren. Onderwijsmensen hebben en nemen namelijk zelden de

tijd voor reflectie. Logischerwijs hebben leraren er moeite mee om praktijkonderzoek als onderdeel van hun dagelijkse werk te beschouwen. ►

## Tweede pijler: professionele leergemeenschappen

### *Conceptueel denkkader*

Om praktijkonderzoek duurzaam in te bedden in het dagelijkse werk van leraren in scholen werkt Linpilcare in professionele leergemeenschappen. Hord (1997) definieerde precies wat Linpilcare bedoelt met professionele leergemeenschappen:

*'A place where teachers inquire together into how to improve their practices in areas of importance to them and then implement what they learned to make it happen.'*

Wat leraren in professionele leergemeenschappen doen, vertrekt vanuit de praktijk, handelt over de praktijk en leidt tot actie in de praktijk. Op die manier is praktijkonderzoek in Linpilcare het vertrekpunt om in professionele leergemeenschappen te leren. Teams van maximaal twaalf leraren ontmoeten elkaar op geregelde tijdstippen en leren er professioneel op basis van hun praktijkonderzoeken. Om de professionele leergemeenschappen effectief te maken en om tot resultaat te komen, werk je met 'protocollen'. Protocollen zorgen voor een gestructureerde aanpak waarbij iedere deelnemer het woord krijgt, waarbij meningen gedeeld worden, waarbij er binnen een afgesproken tijd gewerkt wordt en waarbij men uiteindelijk tot besluiten komt die men in de praktijk toepast.

**Uitgangspunt is het optimaliseren van het leren van elke leerling.**

### *Ondersteund met tools uit Linpilcare werkt dat in de praktijk als volgt:*

Linpilcare ontwikkelde tools om professionele leergemeenschappen op te starten en uit te bouwen. Door met het noord-, zuid-, oost- en westprotocol te werken ontdek je wat voor soort lerenden (tool 59) jij en je collega's zijn. Dat is handig om te weten, als je samen leert. Aan de hand van quotes verken je essentiële kenmerken van professionele leergemeenschappen (tool 130). Vanuit je positieve leerervaringen verrijk je die kenmerken (141). Je stelt samen met het team een lijst op met gedeelde waarden (bijvoorbeeld we respecteren elkaars mening, we werken samen, er is een vertrouwenscultuur ...) en gedeelde normen (bijvoorbeeld we beginnen op tijd, we eindigen op tijd, we leggen afspraken vast, er is iemand die faciliteert ...) (tool 131). Je verkent wat protocollen zijn en je leert die ook gebruiken (tool 20). Je oefent in het stellen van verhelderende en verdiepende vragen (tool 30) en je gaat na of je professionele leergemeenschap er wel echt één is (tool 151). Ten slotte werk je in een effectieve professionele leergemeenschap en bespreek je praktijkonderzoek met je collega's (tool 152).

Tools die Linpilcare ontwikkelde om professionele leergemeenschappen te ondersteunen:

20: protocollen: wat, doel, rollen en hoe ze werken

30: wat zijn verdiepende en verhelderende vragen?

56: consensogram

59: kompas: noord, zuid, oost en west

60: puzzel

130: block party

131: waarden en normen

141: kenmerken van een lerende gemeenschap

151: enquête: is je professionele leergemeenschap een echte professionele leergemeenschap

152: consultancy protocol



## Derde pijler: eenvoudig toegang krijgen tot academisch onderzoek

### Conceptueel denkkader

De derde pijler is een lastige en niet eenvoudig te realiseren. Quigley<sup>2</sup> meldde al twintig jaar geleden het volgende: *'De loopbanen van de meerderheid van leraren bestaan erin om 'gemaakte' onderzoeksproducten te ontvangen, onderzoeksproducten in ver afgelegen universiteiten waar wereldvreemde onderzoekers werken...'*

De partners in Linpilcare vonden bijvoorbeeld nauwelijks publicaties over hoe leraren resultaten van academisch onderzoek kunnen gebruiken om de kwaliteit van hun lesgeven te optimaliseren. St. Clair<sup>3</sup> geeft aan dat *'niettegenstaande er heel wat normerende uitspraken zijn over hoe de relatie tussen onderzoek en praktijk zou moeten zijn er opvallend weinig data bestaat over hoe het is.'*

En zelfs al heb je toegang tot resultaten van academisch onderzoek, dan nog blijven die moeilijk leesbaar vanwege het academische taalgebruik.

### Ondersteund met tools uit Linpilcare werkt dat in de praktijk als volgt:

Door literatuuronderzoek (tijdschriften, boeken en artikelen...) als data in je praktijkonderzoek te gebruiken, leg je al het verband met resultaten van academisch onderzoek. Begeleiders ondersteunen je graag in je zoektocht naar kwaliteitsvolle literatuur. Je kunt ook altijd rechtstreeks contact opnemen met academische onderzoekers en met hen het gesprek aangaan. Onderzoekers zijn bijzonder blij, als ze ervaren dat praktijkmensen interesse hebben in resultaten van hun onderzoek. Linpilcare is het levende bewijs dat in gesprek gaan met onderzoekers werkt. Het team contacteerde verschillende internationale onderzoekers en ging met hen in gesprek om de

doelstellingen van Linpilcare te realiseren.

Als je in de praktijk wilt gebruikmaken van academische publicaties, kun je tool 123 gebruiken. Die helpt je om op een efficiëntere manier academische artikelen te lezen.

## De meest innovatieve school van het jaar

In verschillende scholen in Europa realiseren we met succes een effectieve bottom-uponderwijsaanpak waarbij het leren van zowel leerling als leraar centraal staan. We stellen met plezier vast dat de vooropgestelde aanpak spoort met de kwaliteitsaspecten van de doorlichting door de Vlaamse onderwijsinspectie, het referentiekader voor onderwijskwaliteit (ROK).

Begin januari 2018 werd een school van onze partner in Slovenië verkozen tot meest innovatieve school van het jaar. De volledige school past de principes van Linpilcare in de praktijk toe en voert een systematisch strategisch beleid rond de kwaliteitsaspecten uit Linpilcare.

Via nascholingssessies van Katholiek Onderwijs Vlaanderen kan je team zich verder professionaliseren om te leren hoe je praktijkonderzoek kunt doen, hoe je professionele leergemeenschappen kunt opstarten en hoe je toegang kunt krijgen tot relevant academisch onderzoek. Je kunt daarvoor contact opnemen met Jerissa Debilde ([jerissa.debilde@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:jerissa.debilde@katholiekonderwijs.vlaanderen)).

Via Erasmus+ organiseert Linpilcare internationale professionalisering. Je bent van harte uitgenodigd van 12 tot 16 november 2018 in Malaga om je te verdiepen in de inhoud van Linpilcare: 'evidence informed teaching & learning'. Meer info vind je op <http://int.nascholing.be>. ◀◀

De Vlaamse Linpilcare-coördinatoren Rik Vanderhauwaert en Wim Peeters

## EINDNOTEN

1. Quigley, B.A. (1997). 'The role of research in practice of adult education', in: *New directions for adult and continuing education*, 73, 3-22
2. St. Clair, R (2004). 'A beautiful friendship? The relationship of research to practice in adult education', in: *Adult Education Quarterly*, 54, 3, 224-241.

# CENTRA VOOR VOLWASSENEN- ONDERWIJS OP FUSIEPAD

## Leren uit het vallen en opstaan van de hogescholen(fusies)

Halverwege 2017 hebben de regering en het parlement besloten dat de centra voor volwassenenonderwijs het fusiepad moeten opgaan. Vanaf 1 september 2019<sup>1</sup> wordt de minimale schaalgrootte van een centrum namelijk zo goed als verzesvoudigd.<sup>2</sup> Teneinde de centra in dat proces te ondersteunen, heeft Katholiek Onderwijs Vlaanderen afgelopen november zijn directiecongres voor het volwassenenonderwijs volledig in het teken gesteld van deze operatie met de uitdagende titel 'Big is beautiful?!'. In de afgelopen jaren hebben de Vlaamse hogescholen een soortgelijk traject van fusies en herstructureringen doorlopen. Daarom werden ervaringsdeskundigen uit de hogescholen uitgenodigd om de directies volwassenenonderwijs te informeren en vooral te inspireren over alle aspecten die op hen afkomen. In deze bijdrage wordt geen draaiboek of fusietheorie uiteengezet, maar wordt een impressie, een bloemlezing gegeven van wat de verschillende sprekers op het congres aan de orde hebben gesteld.

## SCHAALVERGROTING

De belangrijkste reden voor de overheid om het volwassenenonderwijs op een nieuwe leest te schoeien, is om de zichtbaarheid van deze relatief kleine sector, vaak in de schaduw van het secundair- en hogescholenonderwijs, te vergroten. Daarnaast is er de levensgrote uitdaging voor de toekomst om kansengroepen (laag- of niet-geschoolden, migranten ...) efficiënter te kunnen begeleiden. Op dit moment lopen de fusiebesprekingen volop en is nog niet bekend hoe het landschap er in 2019 zal uitzien. Vanwege een verhoogde rationalisatie- of instellingsnorm en financiële stimuleringsmaatregelen is de verwachting dat het aantal katholieke centra van ongeveer 40 zal teruglopen tot ongeveer 10 grotere gehelen. Die nieuwe situatie zou voor de centra aanleiding kunnen geven om volwaardige partnerschappen met het hogescholenonderwijs aan te gaan.

Naast het verhogen van de zichtbaarheid van het vroegere onderwijs voor sociale promotie zijn er natuurlijk nog diverse redenen om het aantal centra te concentreren. Zo biedt een grotere organisatie meer kansen voor specialisatie en professionalisering, zowel op directie- als op medewerkersniveau; kunnen gemakkelijker internationale projecten worden opgezet; zijn (overhead)kosten gemakkelijker te stabiliseren of te verminderen; en maakt de grotere financiële armslag het mogelijk om nieuwe (dure) opleidingen te ontwikkelen en nieuwe infrastructuur te realiseren. Daarenboven zorgt de schaalvergroting voor meer interesse en steun van regionale en lokale overheden, waardoor fusiecentra sterker staan ten opzichte van de Vlaamse regelgever.

Dat neemt niet weg, zo hielden de hogeschoolvertegenwoordigers hun publiek voor, dat er een aantal nadelen kleven aan datgene waar het volwassenenonderwijs voor staat. Zo klagen de hogescholen al geruime tijd over de zogenoemde 'autonomieparadox'. Dat begrip brengt tot uitdrukking dat de overheid grote spelers die over veel (beleids)autonomie beschikken niet lijkt te vertrouwen. Universiteiten en hogescholen claimen immers dat ze de meest gecontroleerde instellingen zijn (Rekenhof, regeringscommissaris,

revisor, administratie ...). Een ander potentieel nadeel is dat vanuit doelmatigheidsperspectief enkel geïnvesteerd wordt in de grote campussen, waardoor verschraling optreedt in de periferie. Dat zet een rem op de toegankelijkheid, één van de huidige, grote sterktes van het volwassenenonderwijs. Natuurlijk is er ook sprake van een verminderd persoonlijk contact tussen studenten, personeelsleden en leiding. De eigenheid van het hogescholenonderwijs is met andere woorden veranderd.

## ORGANISATIESTRUCTUUR

De sprekers benadrukten het belang van een missie die herkenbaar en gedragen is door liefst alle betrokkenen en daarom door hen mee wordt opgesteld – waarover meer onder het luik 'communicatie'. Het is van belang dat elke geleiding (opleiding, dienst ...) van de instelling haar eigen werking daarop kan afstemmen. Die missie dient onder meer als kapstok voor het uittekenen van de nieuwe organisatiestructuur. Een belangrijke afweging daarbij is in welke mate bepaalde zaken moeten worden gecentraliseerd. De keuze voor een decentrale organisatie zorgt ervoor dat de overgang naar de nieuwe structuur minder bruusk verloopt maar dat veel van de mogelijke fusievoordelen onbenut blijven. Om de fusie niet te hypothekeren, suggereren een aantal hogeschoolvertegenwoordigers om huidige directeurs niet op hun plaats te laten zitten als campusdirecteur. Anderzijds kan geopteerd worden voor een meer instellingsbrede (centrale) constructie die de hefboomen geeft om de fusie snel te implementeren. Het levensgrote risico is echter dat veel personeelsleden dan afhaken of zich tegen de herstructurering beginnen te verzetten. Het voordeel van dit model is wel dat de fusie snel werkelijkheid wordt op voorwaarde dat de digitale systemen voldoende zijn uitgerust om een dergelijk organisatie-model te ondersteunen en te dragen.

Als algemene leidraad werd meegegeven de primaire processen zoveel als mogelijk decentraal te organiseren. Dat gaat dan met name om het onderwijsgebeuren dat bijvoorbeeld in groepen of clusters kan worden ondergebracht. De indeling ►

in groepen of clusters kan gebeuren op basis van de campussen, de studiegebieden, opleidingen ... Daarbij speelt de schaalgrootte van een cluster een belangrijke rol, want de *span of control* mag niet te groot zijn. Een vuistregel is dat maximaal 25 personen kunnen worden opgevolgd door een leidinggevende. Afgeraden wordt om personeelsleden verschillende opdrachten te geven waardoor ze ressorteren onder verschillende leidinggevendenden want het is op dit niveau dat de beslissingen over inzet van mensen en middelen worden genomen. Het is evident dat het zwaartepunt inzake onderwijsbeleid bij de groepen of clusters ligt. Op dat niveau gebeurt eveneens de cursistenbegeleiding, internationalisering, HR, kwaliteitszorg, communicatie ...

Het secundaire proces vervult een faciliterende en ondersteunende rol ten aanzien van wat in de groepen en clusters gebeurt. Voorbeelden daarvan zijn ICT, budget, personeelszaken en logistiek. Dat geadviseerd wordt om die dienstenfuncties centraal aan te sturen, wil nog niet zeggen dat alles vanuit één campus moet gebeuren. Het grote voordeel van een centrale dienstenstructuur is dat expertise en competenties worden gebundeld en dat instellingsbrede processen gemakkelijker kunnen worden opgezet. Om een matrixstructuur te voorkomen, rapporteren ondersteuningsmedewerkers enkel aan hun diensthoofd. Een centrale dienstenstructuur brengt evenwel een aantal nadelen met zich mee. Zo heeft het een grote impact bij de start van de fusie en ontbreekt soms de kennis met betrekking tot bepaalde vestigings- of lesplaatsen. Daarenboven moet meer tijd uitgetrokken worden voor overleg en verplaatsingen. Dat heeft evenwel tot voordeel dat de verschillende fusiepartners elkaar beter leren kennen en hun werkwijzen op elkaar kunnen afstemmen. Het werken met een centrale dienstenstructuur vraagt wel om grote investeringen op het vlak van ICT om alle activiteiten van de fusieinstelling goed te kunnen opvolgen.

De grote vraag bij dit alles is hoe het lokale en het centrale op elkaar worden afgestemd. Odissee heeft in dat kader gekozen voor 'campusdirecteurs' die de brug maken tussen centrale

overlegorganen en de campussen. Het zijn zij die het regionale netwerk met lokale overheden, stageorganisaties en -bedrijven en zo meer uitbouwen en onderhouden. Ook staan ze in voor het 'runnen' van de campus zodat alle geplande activiteiten vlot verlopen en dat de algehele infrastructuur in orde is. De campusdirecteur is als het ware de gastheer of -vrouw die het contact en de communicatie met de collega's op de campus verzorgt. Naast zijn lokale taken neemt hij deel aan het directeurenoverleg en combineert hij zijn campusdirecteurschap met een andere functie, bijvoorbeeld met het directeurschap van een bepaald studiegebied.

## ONDERWIJS

Voortgaande op wat daarnet over primaire en secundaire processen is beschreven, ligt het zwaartepunt van het onderwijsbeleid bij de groepen of clusters. Zij nemen de 'lead' waar op hogeschoolniveau de hoofdplicht bestaat uit coördinatie, afstemming en externe vertegenwoordiging. In het geval van de UCLL is gekozen om de baseline én de (verbindende) filosofie te vatten met het concept 'Moving Minds':





Moving Minds,  
altijd in beweging,  
open in een complexe wereld,  
klaar voor de veeleisende student  
die mee wil bewegen naar de toekomst.

De rode draad in het uitzetten van het onderwijsbeleid is de ontwikkeling van een kwaliteitscultuur binnen de fusieinstelling. Voor het onderwijsbeleid betekent dat dat die werking steeds een plaats heeft in de beleidscyclus (PDCA). Het gaat onder meer om het ontwikkelen en actualiseren van processen en tools; het ondersteunen en adviseren van directie en opleidingen (studiegebieden); en het organiseren van professionalisering waardoor onderwijskundige knowhow wordt ontsloten. Een concreet voorbeeld is het project *Bachelor-Proof* waarmee de hogeschool garant wil staan voor de eindkwaliteit van het bachelorniveau van elke afstuderende student en voor het realiseren van het 'UCLL-profiel' bij de afgestudeerden. Zo leidt het project tot het bijsturen van curricula, het aanscherpen van het toetsbeleid, extra aandacht voor de bachelorproef en het opnieuw bekijken van de stage. In het kader van de instellingsreview (externe kwaliteitsdoorlichting) heeft UCLL voor dit project veel lof gekregen.

## COMMUNICATIE

Het hoeft geen betoog dat de communicatie van wezensbelang is. Aangezien weerstanden snel de kop kunnen opsteken, heeft Thomas More

drie stappen gevolgd om hun personeelsleden mee te krijgen. Afstanden, cultuurverschillen, veranderingsangst, weggehaald worden uit de comfortzone, vrees voor jobverlies ... maken dat er voldoende en tijdig gecommuniceerd moet worden zodat het personeel gaandeweg eigenaar wordt van de verandering. Een eerste stap daarbij is het informeren over wat er beslist is en waarom dat is gebeurd. Dat kan het best gebeuren aan de hand van een genuanceerd verhaal waarin kansen en gevaren worden belicht en waar bezorgdheden worden gecapteerd en meegenomen. Instrumenten om de eerste stap te verwezenlijken zijn personeelsvergaderingen, nieuwsbrieven, e-mailcampagnes, FAQ's ... In een tweede stap wordt het personeel uitgenodigd om mee te denken over de missie, visie, strategie en waarden, kortom, waarvoor de nieuwe organisatie moet staan. Ook in die fase worden allerhande werkvormen gehanteerd, zoals korte polls, *crowdsourcing*, vragenlijst voor het waardenonderzoek en brooddoosgesprekken.

De bedoeling van de derde stap is dat de mensen mee gaan doen, bijvoorbeeld door toekomstmeetings te organiseren en cultuurambassadeurs aan te stellen. De verankering van de nieuwe organisatiecultuur gebeurt in die fase in de kern- (onderwijs- en HR-processen). Dat mag evenwel geen eenrichtingsverkeer zijn, want continue feedback doorheen het hele fusiegebeuren blijft cruciaal. Andere tips die de deelne- ▶

mers meekregen, waren: leer luisteren; werk aan een community-gevoel door *milestone events* te organiseren; en haal de buitenwereld binnen (media, stakeholders ...). Bij de externe communicatie gaat het in de eerste plaats om een sterk merk uit de grond te stampen waarmee de nieuwe instelling op de kaart wordt gezet en onderscheiden kan worden van de andere concurrenten. Dat gaat dan om een pakkende baseline (*expect more* voor Thomas More), beleving (*feeling*), gadgets, eigen studenten zelf aan het woord laten en in beeld brengen, personalisatie in plaats van massacommunicatie, video (eigen YouTube-kanaal *MoreTV*), maar evenzeer om het 'waar maken' van je eigen verhaal.

## PERSONEEL

Willen personeelsleden zich verbonden voelen met het nieuwe project, dan moet er gezorgd worden voor een geloofwaardig verhaal, bijvoorbeeld: alle centra uit een bepaalde regio samenbrengen; ontwikkeling van synergie tussen verschillende studiegebieden; of voordelen voor het personeel van een grotere organisatie. De leden van het directieteam moeten het voorbeeld geven hoewel dat niet zo eenvoudig is, aangezien er bij een fusie vaak te veel directieleden zijn. In dergelijke gevallen moet men op zijn hoede zijn voor een overlappende structuur. Het inbouwen van een overgangssituatie kan dan uitkomst bieden. Ook moeten gepercipieerde demoties (degradatie) in het oog worden gehouden. Het is aan te bevelen om het directieteam een veranderingsmanagementopleiding te laten volgen die inspeelt op de specifieke noden. Sowieso spelen zij samen met de personeelsverantwoordelijke een belangrijke rol bij het informeren van het personeel en het opvangen van geluiden uit de organisatie. Echte communicatie moet met andere woorden tot stand komen. Leidinggevendenden moeten aanspreekbaar en luisterbereid zijn, of, anders verwoord, bereid zijn om zich kwetsbaar op te stellen.

Het ontwikkelen van een nieuw personeelsbeleid kan gebeuren vanuit het oogpunt van wat 'paars management' wordt genoemd. Dat wil zeggen dat er tegelijkertijd rekening wordt gehouden met zowel het organisatie- als het me-

dewerkersbelang. Voorbeelden van een dergelijk personeelsbeleid zijn dat tijdens het selectieproces de functie wordt aangepast op basis van de talenten van de geselecteerde kandidaat. Een andere optie is, is dat door middel van professionalisering tekorten worden weggewerkt waar het moet (kloofbenadering) en dat talentgericht wordt gewerkt waar het kan. Motivatie is daarbij van belang voor zowel de persoonlijke groei en ontwikkeling als die van de organisatie. *Jobcrafting* ('baanboetsen') wordt alleszins niet uitgesloten want daardoor maakt het personeelslid zich de functie meer eigen. Op het vlak van de arbeidsvoorwaarden worden bij voorkeur voorafgaand aan de eenwording de verschillende regelingen geharmoniseerd. Dat moet zeker gebeuren wat de benoemingspercentages betreft. Andere essentiële onderwerpen zijn vakantie, benoeming, evaluatie en taakinvulling. Wanneer de nodige tijd ontbreekt, is het raadzaam om de grote principes af te spreken opdat latere onderhandelingen vlotter verlopen.

## FINANCIERING

De hogescholen ondergaan al sinds 1995 de gevolgen van de enveloppefinanciering zoals die vanaf 2019 ook voor de centra zal gelden, zij het dat in het volwassenenonderwijs niet alleen gewerkt zal worden met euro's, maar ook met learaarsuren. Dat laatste heeft als groot voordeel dat centra bij hun beslissingen niet geconfronteerd worden met de situatie van de individuele loonkost waarbij oudere medewerkers simpelweg 'meer kosten' dan jeugdiger collega's. Het grote gevolg van de gesloten of budgetfinanciering is dat de winst voor de een, het verlies van de ander betekent (*zero-sum game* of nulsomspel). Dat financieringssysteem zet daarom aan tot meer onderlinge concurrentie en het grote belang dat in allerhande (financiële) analyses gehecht zal worden aan de evolutie van de marktaandelen. Het nieuwe financieringssysteem dat vanaf 2019 van kracht wordt, zal werken met een langer meet- of tijdvenster waardoor groeiers worden benadeeld (want de groei zal pas later worden gehonoreerd) en dalers bevoordeeld (zij krijgen pas later minder middelen).

Bij de fusie moet erover worden gewaakt dat er geen afspraken worden gemaakt die de financiële autonomie van de partners ten eeuwigen dage garandeert. Wel is het aan te bevelen om te vertrekken met een 'juste retour', dat wil zeggen dat de eerste jaren de verschillende partners hun deel krijgen van de financiering waar ze volgens het bekostigingssysteem recht op hebben – daarvan wordt evenwel een gedeelte afgenomen om de centrale diensten op te kunnen zetten. Het vraagt veel geduld om stap voor stap van de autonomie van de partners te evolueren naar een centraal of centraler beheer. Die ontwikkeling kan worden beïnvloed door de juiste samenstelling van de bestuursorganen en directieleden naast hun lokale verantwoordelijkheid ook taken te geven op instellingsniveau. De voordelen van een centraal beheer zijn natuurlijk legio: efficiëntiewinsten inzake ondersteunende processen (toon kleine successen aan, bijvoorbeeld samenaankoop); de groeiers sneller te compenseren; grote opleidingen zijn solidair met kleine opleidingen; nieuwe, kapitaalintensieve projecten (huisvesting, infrastructuur, onderwijsaanbod, ...) kunnen gemakkelijker worden opgezet; schommelingen in de studiekeuze kunnen soepel worden opgevangen.

## KORTOM

Met dit overzicht hebben we een indruk willen geven van de ervaringen van verschillende hogescholen met het fenomeen schaalvergroting. Thans is het aan de centra voor volwassenenonderwijs om het beste te maken van wat er - hoe dan ook - op hen afkomt. Katholiek Onderwijs Vlaanderen is en blijft als dienende netwerkorganisatie te allen tijde bereid daarbij de centra ondersteuning en begeleiding te bieden.

Zie voor de verschillende presentaties:

**[www.nascholing.be](http://www.nascholing.be)** -> Volwassenenonderwijs  
-> Big is beautiful?! -> Verdiepende workshops  
-> Digitaal materiaal

Met dank aan: Joris Hindryckx (Vives), Chris Jonckheere (Syntra West), Denise Lanneau (Odisee), Francis Loyens (UCLL), Michel Maricau (Vives), Mia Sas (Odisee), Martine Taeymans (Thomas More), Maurice Vaes (Associatie KU Leuven), Bram Van Baarle (Arteveldehogeschool) en Dirk Vanhegen (ex-Focus & WTV)

Ton van Weel

Stafmedewerker, Dienst Curriculum & vorming  
[ton.vanweel@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:ton.vanweel@katholiekonderwijs.vlaanderen)



## EINDNOTEN

1. De centra voor volwassenenonderwijs kunnen een genadejaar inroepen, waardoor ze pas vanaf 2020 aan de nieuwe rationalisatienorm van 700 000 LUC moeten voldoen.
2. De decreetgever heeft evenwel een aantal uitzonderingen voorzien (Brussel, voormalige Limburgse mijngemeenten, lage bevolkingsdichtheid, beperkt studieaanbod).

# MAXIMUM- FACTUUR

## PRO

*Vanaf 1 september 2008 bestaat een maximumfactuur in het basisonderwijs. De realisatie van de eindtermen moet zelfs kosteloos zijn. Sindsdien zijn daarover talrijke bladzijden volgeschreven. De universitaire wereld en het Rekenhof hebben geëvalueerd, de Vlaamse Onderwijsraad heeft geadviseerd, de Vlaamse Parlementsleden hebben vragen gesteld ... Het is een complexe zaak, want de maximumfactuur heeft ook invloed op andere domeinen, zoals de werkingsmiddelen, het flankerend onderwijsbeleid, de onbetaalde schoolrekeningen, de schooltoelagen, de brede school en de organisatie van het middagtoezicht. Het secundair onderwijs heeft (nog) geen decretale maximumfactuur, hoewel o.a. bepaalde politici daarop aandringen en bepaalde scholen ze al zelf in hun eerste graad ingevoerd hebben. Het volwassenenonderwijs en het hoger onderwijs hebben ze evenmin, maar er bestaan daar wel spelregels voor het inschrijvingsgeld en bv. de KU Leuven heeft zelfs een project "maximumfactuur en studiekostenbeheersing".*

### *Vermijdt de stigmatisering van leerlingen in armoede*

Doordat een maximumfactuur de schoolkosten beperkt houdt, hoeven leerlingen uit arme gezinnen niet voortdurend hun onvermogen te tonen om de rekeningen te betalen voor deelname aan activiteiten op en rond de school.

**"Ouders weten aan het begin van het schooljaar welke kosten ze mogen verwachten."**

### *Verkleint de invloed van armoede op de studiekeuze in het secundair onderwijs en op de schoolkeuze in het basisonderwijs*

Minder gegoede leerlingen kiezen geen dure studierichtingen in het secundair onderwijs (kapper, slager), terwijl ze daar wel het gepaste talent voor hebben.

Leerlingen in het basisonderwijs kiezen voor een school waar de kosten nog lager zijn dan elders. Een maximumfactuur gaat segregatie aan de schoolpoort tegen. Financiële elitescholen worden onmogelijk.

### *Vermijdt onbetaalde schoolrekeningen voor de ouders en kosten om achterstallen te innen voor de scholen*

Een maximumfactuur verhindert dat de rekeningen torenhoog oplopen. Scholen worden minder geconfronteerd met onbetaalde facturen. Ze hoeven ook minder administratie op te zetten om onbetaalde facturen te innen.

### *Maakt de schoolkosten transparant, objectief en voorspelbaar voor de ouders en de school*

Ouders weten aan het begin van het schooljaar welke kosten ze mogen verwachten. Het maakt de kosten ook objectiever: het kan niet dat dezelfde opleiding in school x enkele honderden euro's en in school y enkele duizenden euro's kost.





# CONTRA

## *Heeft geen herverdelend effect*

De maximumfactuur betekent een gesloten inkomstenbegroting, die problemen oplevert wanneer de uitgaven die inkomsten toch overstijgen. Intern corrigeren kan niet meer.

## *Vergt meer werkingsmiddelen van de overheid*

De geschiedenis van het basisonderwijs heeft bewezen dat een maximumfactuur maar kan mits er veel meer werkingsmiddelen tegenover staan, waarmee een zekere herverdeling op basis van leerlingenkenmerken gepaard gaat.

## *Roept niet-transparante alternatieve financieringsbronnen in het leven*

Als die extra werkingsmiddelen van de overheid er niet zijn, neemt men vaak zijn toevlucht tot allerlei alternatieve financieringsbronnen, met alle onduidelijkheid van dien.

## *Vergt heel wat extra werk van de scholen*

De huidige maximumfactuur in het basisonderwijs betekent voor de school heel wat werk: wat valt wel/niet binnen de kosteloosheid; wat valt wel/niet binnen de maximumfactuur?

## *Laat uitschijnen dat er geen andere kosten zijn*

De maximumfactuur creëert de illusie dat er niets meer daarbovenop betaald moet worden. In het basisonderwijs blijken andere kosten (schoolmaaltijd, buitenschoolse kinderopvang) net de grootste

kosten te zijn, die nog wél betaald moeten worden.

## *Soort en aantal leeractiviteiten lijden eronder*

Zwemmen, culturele uitstappen en andere authentieke leerervaringen buiten de school worden teruggeschroefd en er zijn weinig mogelijkheden voor bijzondere initiatieven.

## *Rekent meer op de goodwill van ouders om in te springen*

Inspringen voor vervoer bv. is voor scholen in kansarme buurten niet vanzelfsprekend.

## *Levert voor bepaalde scholen een concurrentienadeel op*

Scholen die wel extra ondersteuning kunnen genieten, financieel (bv. ook inzake leninglasten) of in natura van andere bronnen dan de Vlaamse overheid, hebben een concurrentievoordeel.

## *Is in het secundair onderwijs een ingewikkelde oefening*

In het secundair onderwijs zou er dan per studierichting een maximumfactuur gemaakt moeten worden.

## *Er bestaan betere alternatieven*

Studietoelagen drastisch laten stijgen voor wie het echt nodig heeft, zou veel effectiever zijn om tot betaalbaar, goed onderwijs voor iedereen te komen.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

# GROEI-IMPULSEN VOOR KWALITEITSVOLLE SCHOLEN



Op 20 september 2016 stelden de Onderwijsinspectie en de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten met enige trots het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK)<sup>1</sup> voor. Dat referentiekader kwam tot stand dankzij ruime inspraak van vertegenwoordigers van leerlingen/cursisten, ouders, leraren, directies, vakbonden en academici. Het OK is een door alle partners gedragen omschrijving van een kwaliteitsvolle school.

In dit artikel willen we scholen groei-impulsen geven voor de eigen kwaliteitsontwikkeling vanuit vier stellingen die volgens ons de kern en de kracht van het OK weergeven. Scholen die met deze vier stellingen weten om te gaan, staan al heel ver in hun 'OK-werking'!

## Stelling 1: Een kwaliteitsvolle school groeit door een effectief intern kwaliteitsbeleid

Het OK geeft aan dat kwaliteitsvolle scholen zichzelf voortdurend ter discussie stellen in het licht van vooropgestelde doelen. Op die manier worden het schoolbeleid en de onderwijsleerprocessen permanent bijgestuurd. Die aandacht voor permanente bijsturing is ook nodig, omdat de omstandigheden en de uitdagingen voor scholen voortdurend veranderen.

De uitdaging van kwaliteitsontwikkeling is dus om vanuit een eigen visie op onderwijs zowel het beleid als de praktijk op de klasvloer voortdurend zo dicht mogelijk te laten aansluiten bij wat de leerlingen en het lerarenteam nodig hebben. Daar zijn onzes inziens helemaal geen complexe modellen voor nodig. We werken zelf graag aan de hand van vijf 'kwaliteitsvragen' (die ook in het bronnendocument van het OK<sup>2</sup> vermeld staan).

Schematische voorstelling van de vijf kwaliteitsvragen:



De eerste kwaliteitsvraag (Q1) luidt: 'Doen we de goede dingen?' Deze vraag roept ons op om te reflecteren over of wat we in ons dagelijks handelen doen gericht is op wat we werkelijk be-

ogen te doen. Het is evenwel geen eenrichtingsverkeer van 'beleid naar praktijk': praktijk, beleid en visie kunnen elkaar in de school permanent en wederzijds versterken. Vanuit het dagelijkse handelen kan het schoolteam de eigen missie en visie tot leven laten komen. Het is bevorderend voor de kwaliteitsontwikkeling om regelmatig te expliciteren in welke mate activiteiten gericht zijn op het bereiken van de doelen in de strategische planning van de school, en of wat men doet in de klaspraktijk gestalte geeft aan het pedagogisch project en aan de eigenheid als katholieke dialogeschool. Andersom kan ook de klaspraktijk betekenen dat beleid en/of visie moeten worden bijgesteld.

Een kwaliteitsvolle school maakt volgens het OK werk van elk van de kwaliteitsverwachtingen die in het referentiekader aan bod komen. Aan sommige kwaliteitsverwachtingen wordt expliciet gewerkt, aan heel wat andere impliciet. Een school kan regelmatig voor elk van de deelrubrieken van het OK in kaart brengen hoe die deelrubrieken concreet in het dagelijks handelen worden ingevuld. Vaak is dat een heel waardevolle oefening voor het schoolteam, omdat we in veel scholen kunnen vaststellen hoeveel 'goede dingen' men al doet.

Op klasniveau geven de leerplannen een goed kader: is het onderwijsaanbod gericht op het bereiken van de leerplandoelen en de doelen die de school zelf voor de leerlingen voor ogen heeft? Die vraag herkennen velen ongetwijfeld als een vraag van onderwijsinspecteurs, want ook de inspectie gaat natuurlijk na of de onderwijsleerprocessen gericht zijn op de 'goede dingen'.

Door expliciet die vragen te poneren, stellen scholen vaak vast dat men veel 'goede dingen' doet, maar dat sommige andere 'goede dingen' misschien net wat meer aandacht verdienen.

De tweede kwaliteitsvraag (Q2) luidt: 'Doen we de dingen op een goede manier?' Die vraag hangt samen met de eerste kwaliteitsvraag, maar verschilt er wel degelijk van: de onderwijsaanpak kan bijvoorbeeld wel gericht zijn ►

op het realiseren van de leerplandoelen, maar dat betekent nog niet dat de gekozen aanpak ook toelaat om die doelen te bereiken. Daarbij gaan we dus vragen stellen als 'Is onze didactische aanpak de beste manier om elke leerling maximaal te laten leren?' of 'Maken we in ons zorgbeleid de beste keuzes om elke leerling zo goed mogelijk te ondersteunen?'

Onderwijskundige inzichten en vakliteratuur kunnen zinvolle handvaten bieden, maar er is geen algemene wetmatigheid over *hoe* men de 'goede dingen' doet. Wat in de ene school of klas of bij die éne leerling effectief blijkt, is niet automatisch ook de meest geschikte aanpak in een andere school of klas of bij een andere leerling. Bovendien spelen ook de eigenheid en authenticiteit van de leraar een belangrijke rol: wat bij de ene leraar werkt, werkt daarom nog niet bij de andere leraar in dezelfde klas. Context en input zijn dus belangrijke factoren die elke professional en elke school in overweging nemen om de 'goede manier' te vinden.

De derde en vierde kwaliteitsvraag (Q3 en Q4) gaan over het zichtbaar maken van de kwaliteit van de eigen processen en resultaten: 'Hoe weten we dat we de goede dingen op een goede manier doen?' en 'Vinden anderen dat ook?'. Die vragen behandelen we uitgebreid bij stelling 2.

De vijfde kwaliteitsvraag (Q5) is tweeledig: 'Wat leren we hieruit?' en 'Wat doen we hiermee?'. Het is een uitdaging om eerst de tijd te nemen om in alle informatie de essentie van de bijzaken te onderscheiden en daarna pas tot actie over te gaan. En na die analyse - als een school weet waar men 'in essentie' goed in is (en waarin minder goed) - is het van belang om die sterktes te borgen en de werkpunten aan te pakken. Dat laatste is niet vanzelfsprekend: vaak blijven werkpunten bestaan, omdat het schoolteam niet goed weet hoe men ze kan aanpakken, omdat men er de tijd niet voor heeft, omdat men sommige zaken niet bespreekbaar durft te maken of er de eigen rol niet in erkent. Recepten die overal en altijd werken, zijn er niet. Het in kaart brengen van die sterktes en werkpunten kan wél de opstap zijn om dat proces gefaseerd aan te pakken, mogelijk met externe begeleiding. Hoe moeilijk ook, de hele kwaliteitscirkel is niet zinvol zonder dat ook de vijfde kwaliteitsvraag wordt beantwoord.

De vijf kwaliteitsvragen zijn maar één model; er zijn nog verschillende andere modellen, zoals de PDCA- of IMWR-cirkels. Het ene model is niet beter dan het andere. Kies gerust het model dat het best bij de specifieke situatie van de school past. Begeleiding kan ondersteunend zijn voor de keuze van het meest gepaste model.



## **Stelling 2: Kwaliteitsvolle scholen groeien door systematisch de eigen processen en output in kaart te brengen**

In scholen gebeurt er heel veel. Het lerarenteam is druk bezig en zet dagelijks haar beste beentje voor. Dat is natuurlijk prachtig, maar toch kan het soms net wat effectiever of efficiënter. Dat wil *niet* zeggen *nóg* meer doen, maar vooral even een stapje achteruit zetten om de dingen doeltreffender aan te pakken. Bij dat stapje achteruit kijken we naar al die dingen die dag in dag uit gebeuren, bijvoorbeeld vanuit de eerste twee kwaliteitsvragen: zijn het wel de 'goede dingen' die we doen (Q1) en doen we die goede dingen wel 'op een goede manier' (Q2)? Dat in kaart brengen is niet evident. Hoewel ervaring en intuïtie ("Ik voel aan dat dit goed gaat en dat minder goed.") waardevol kunnen zijn, wijst het OK erop dat men veel informatie dreigt te missen als men zich enkel op dat aanvoelen zou baseren.

Er zijn tal van instrumenten voor scholen om zicht te krijgen op de eigen processen en output (Q3). Die instrumenten variëren van omvangrijke bevestigingen tot erg gerichte specifieke tools om één bepaald aspect van de school te screenen. Naast een beroep te doen op die instrumenten kan een school ook heel diepgaande informatie verzamelen via gerichte interviews of focusgesprekken. Soms is daar wel enige training of begeleiding voor nodig. Sommige scholen zijn dan weer vooral gebaat met een combinatie van instrumenten en gespreksmethoden. Zo'n praktijkonderzoek kan een meerwaarde bieden om zicht te krijgen op de waarde van de eigen processen. Ook de ontwikkelingsschalen die de inspectie hanteert, kunnen voor sommige scholen een handige tool zijn om in gesprek te gaan over de eigen kwaliteit op verschillende domeinen. De gekozen methodiek hangt opnieuw af van de schoolcontext en van het doel dat men nastreeft. Een goede systematische zelfevaluatie laat steeds toe om enerzijds kritisch naar de eigen werking te kijken en anderzijds waardering voor de eigen sterktes uit te spreken.

Daarnaast zijn er uiteenlopende manieren om zicht te krijgen op de output van de school. Zo kan men de ontwikkeling in het welbevinden van leerlingen in kaart brengen door systematische observaties of door regelmatige bevragingen. Een schoolteam kan bijvoorbeeld ook de leerresultaten van leerlingen over meerdere jaren heen analyseren: bij welke leerplandoelen gaan die naar boven, bij welke leerplandoelen is er een neerwaartse trend? Men kan ook een ruimere blik krijgen door het gebruik van referentiegroepen die in gestandaardiseerde toetsen als de interdiocesane proeven worden aangeboden. We plannen om in de toekomst voor het basisonderwijs nog veel meer sterke evaluatie-instrumenten aan te bieden.

Een andere strategie (gericht op Q4, 'Vinden anderen dat ook?') bestaat erin om de laatstejaarsleerlingen net na hun afstuderen systematisch te bevragen. Het is een makkelijk bereikbare doelgroep die vaak erg welwillend is om hun ervaringen te delen. Leerlingen kunnen vanuit een unieke positie feedback geven over de manier waarop de school de goede dingen heeft gedaan. Zo kan hun feedback diverse aanvullende perspectieven bieden bij hetgeen het schoolteam zelf al weet, en dus 'blinde vlekken' zichtbaar maken. Hetzelfde geldt voor het bevragen van oudertevredenheid: dat kan ad hoc aan de schoolpoort, maar een goede bevraging levert vaak veel bijkomende informatie op.

## **Stelling 3: Kwaliteitsvolle scholen groeien door de ontwikkeling van elke leerling centraal te stellen**

We zijn ervan overtuigd dat in elke school de lerende centraal staat. Net als het concept van de katholieke dialoogschool gaat het OK daarbij echter een stapje verder: niet de ontwikkeling van 'de leerling' staat centraal, maar wel de ontwikkeling van 'elke leerling'. Zo stelt het OK dat een kwaliteitsvolle school naar zoveel mogelijk leerwinst bij elke lerende streeft. Met andere woorden: het draait niet enkel om het behalen van een bepaalde 'norm' (leerplandoelen bijvoorbeeld), maar de ►

leerling zelf wordt het criterium. Heeft elke leerling de maximale voortgang geboekt? Het OK stelt ook dat kwaliteitsvolle scholen niet enkel maximale leerwinst voor elke leerling nastreven, maar daarnaast ook dat elke lerende zich in de school goed voelt. Het is niet toevallig dat een hele deelrubriek van het OK aan leerlingenbegeleiding gewijd is en dat ook 'welbevinden en betrokkenheid' als belangrijke output erkend worden.

Scholen zijn evenwel meer dan louter opleidingsinstellingen waar leerlingen zich goed moeten voelen. Wanneer scholen erin slagen om leerlingen in verbondenheid en in dialoog met leraren en met elkaar te leren leren, leren werken en leren (samen) leven, komt dat niet enkel de leerlingen, maar ook de kwaliteitsontwikkeling in de hele school ten goede. Het is evenwel – binnen de vele verwachtingen die ten aanzien van scholen worden gesteld – niet vanzelfsprekend om als school bewust tijd en ruimte te bieden voor ontdekking, reflectie en verdieping in de ontwikkeling van elke leerling. Concrete strategieën die daarbij kunnen helpen, zijn bijvoorbeeld regelmatige leerlingcontacten (naar analogie met oudercontacten) waarbij een leerling actief luistert en wordt beluisterd. Door die contacten leert het schoolteam leerlingen kennen op een andere manier dan in de groep; ze kunnen door een toegenomen vertrouwen een hefboom zijn om obstakels in het leren of leven van de leerlingen bespreekbaar te maken. Daarnaast zijn ook gerichte projectwerkingen waarbij leerlingen op een gelijkwaardige wijze hun verschillende expertise, achtergrond en interesses kunnen inzetten, een voorbeeld van een initiatief dat bijdraagt tot verbondenheid tussen leerlingen.

'Elke leerling centraal' betekent dus niet een verregaande personalisering waarbij de individuele trajecten van leerlingen allesbepalend zijn, maar wel dat een school vanuit haar schoolse identiteit en vormingsideaal 'deuren opent', zodat elke leerling maximale kansen krijgt om in dialoog met anderen de eigen persoonlijke identiteit te ontdekken. Het openen van deuren gaat dus verder dan 'planmatigheid' en 'doelen stellen', want het streeft kwaliteitsontwikkeling na vanuit een passie voor de onderwijsinhouden gecombineerd met een warme band en zorgzaamheid voor elke leerling.



#### **Stelling 4:** **Kwaliteitsvolle scholen groeien doordat het hele schoolteam verantwoordelijk is voor elke leerling.**

Het OK stelt dat het beleid van een school uiteraard het best gedragen wordt door het hele personeelsteam. Het beleid maakt meer kans om door iedereen ondersteund te worden, wanneer het expliciet wordt gevoed door de waarden, de missie en de onderwijsvisie van de school. In de omschrijving van het OK gaat een kwaliteitsvolle school nog twee stappen verder:

- In deze scholen neemt men er geen genoegen mee dat het beleid enkel gedragen wordt door het personeelsteam, men ontwikkelt er het beleid in samenspraak met het personeelsteam. Zo komen we bij de term 'gedeeld leiderschap', een van de pijlers van beleidsvoerend vermogen. Dat betekent niet dat bij elke beslissing het hele schoolteam moet worden samengeroepen. Ook in een school met gedeeld leiderschap is het belangrijk dat de schoolleider beslis-

singen durft te nemen: sturing en participatie gaan hand in hand. Bij het bepalen van het beleid vertrekt de schoolleider evenwel vanuit een gedragen visie.

- Gedeeld leiderschap hangt niet enkel af van de schoolleider, maar ook van het personeelsteam. Dat vereist een 'collectieve verantwoordelijkheid', waarbij een leraar zichzelf niet enkel verantwoordelijk voelt voor de eigen klas, maar medeverantwoordelijk voor de hele school en elke leerling in de school. Een goede leraar is meer dan een goede lesgever. Dat uit zich een in constructieve dialoog in het personeelsteam en in een samenhangende manier van hoe men met leerlingen in de hele school omgaat. De klasdeuren gaan open. Zo maakt het OK definitief komaf met het klassieke beeld van de leraar die de deur van zijn klaslokaal sluit, waarbij de overtuiging leeft dat het niemand aangaat wat er achter die deur gebeurt. De collectieve verantwoordelijkheid uit zich ook in de zorg voor elke leerling alsook voor elk teamlid in het schoolteam.

**Gedeeld leiderschap vereist een 'collectieve verantwoordelijkheid', waarbij een leraar zichzelf niet enkel verantwoordelijk voelt voor de eigen klas, maar medeverantwoordelijk voor de hele school en elke leerling in de school.**

In scholen die aan die beschrijving voldoen, zullen beleidsteksten niet gewoon in een of andere lade verdwijnen. Integendeel, de visie van de school zal er voelbaar zijn tot op de klasvloer, om-

dat elk lid van het personeelsteam – ongeacht de functie – zich inzet voor de gehele school.

## Welke ondersteuning kan de school verwachten?

We wezen er in dit artikel op dat we er geen voorstander van zijn om complexe modellen te gebruiken. De toepassing van eenvoudige modellen in de schoolpraktijk is soms al erg complex en vereist vaak deskundige begeleiding. De pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zet dan ook in op maatwerk om interne mechanismen die bijdragen tot kwaliteitsontwikkeling, zelfevaluerend vermogen en beleidsvoerend vermogen van scholen te versterken.

Tal van begeleidings- en nascholingstrajecten zijn rechtstreeks gelinkt aan het referentiekader voor onderwijskwaliteit. We bekijken samen met de scholen wat dat kader voor hen betekent. Zoals hierboven gesteld, kan elke school op een eigen manier optimaal aan kwaliteit werken. We begeleiden ook scholen in hun zelfevaluatie, zelfanalyse of bij het opstellen van bevragingen, in het verzamelen en optimaal benutten van allerlei data (bijvoorbeeld uit 'Mijn Onderwijs') en om die data om te zetten in concrete en gedragen actieplannen voor de school. We bieden ook ondersteuning bij de stap van actieplan naar effectieve actie.

We nodigen scholen en lerarenteams die vragen hebben over kwaliteitsontwikkeling of er concreet mee aan de slag willen gaan met andere woorden uit om contact op te nemen met hun schoolbegeleider voor een ondersteuningstraject op maat. ◀◀

Maarten Penninckx  
Stafmedewerker, Dienst Identiteit & kwaliteit  
[maarten.penninckx@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:maarten.penninckx@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Jerissa de Bilde, Nele Goethals, Diane Van Hove,  
Kris Vanspeybroeck.

## EINDNOTEN

1. Zie [mijnschoolisok.be](http://mijnschoolisok.be) voor het volledige referentiekader. Zie ook Schelstraete, G., 'Het nieuwe doorlichtingskader van de onderwijsinspectie is klaar. Wat betekent het Referentiekader Onderwijskwaliteit voor de school?', in: *In dialoog*, 1(1), 18-25.
2. Zie [http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK\\_bronnendoc\\_LOW.pdf](http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW.pdf)

# SPIJBELLEN EN VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN

## Inzetten op verbinding

### DRIELUIK

Het aantal spijbelaars in het secundair onderwijs in Vlaanderen blijft stijgen. Vorig schooljaar was 2,5 procent van de leerplichtige leerlingen minstens dertig halve dagen ongewettigd afwezig. Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten zijn actuele thema's die ons bezighouden. Waarom spijbelen leerlingen? Welk verband is er met vroegtijdig schoolverlaten? Hoe kan een school preventief stappen ondernemen? In dit drieluik gaan we in gesprek met Gil Keppens, onderzoeker aan de Vrije Universiteit Brussel, met Alain Noëz, pedagogisch begeleider in de regio Mechelen-Brussel en met Wim Hanssens, adjunct-directeur van Don Bosco Groenveld.





Gil Keppens is onderzoeker aan de Vrije Universiteit Brussel. Hij voert in opdracht van het Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO) onderzoek uit naar spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.

**🔗 *Het Steunpunt Onderwijsonderzoek heeft al verschillende onderzoeken gedaan naar spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Welke verbanden zijn er tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten?***

Spijbelen kan worden gezien als een belangrijke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten. Uit longitudinaal onderzoek blijkt dat een definitieve keuze om de schoolbanken te verlaten bijna altijd wordt voorafgegaan door intensief spijbelgedrag. Het sterke verband tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten is gebaseerd op het idee dat vroegtijdig schoolverlaten niet moet worden opgevat als een op zichzelf staande gebeurtenis, maar als een proces waarbij een leerling gradueel de mate van schoolbinding verliest. De redenering luidt daarbij dat wat als occasioneel spijbelen begint, zich gemakkelijk ontwikkelt tot frequenter spijbelen dat tenslotte uitmondt in een ongekwalificeerde uitstroom.

Spijbelen wordt in die visie als een belangrijke graadmeter voor het verlies van schoolbinding beschouwd. Dat verklaart en verantwoordt de sterke klemtoon op de preventie van spijbelen in succesvolle strategieën in het bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten.

**🔗 *Je onderzocht welk soort schoolklimaat samenhangt***

***met lagere spijbelcijfers. Wat waren de voornaamste bevindingen?***

Zoals hierboven reeds gesteld werd, is het ontwikkelen van strategieën ter preventie van spijbelen een van de belangrijkste methoden in de reductie van het aantal vroegtijdige schoolverlaters. Tegen die achtergrond onderzochten we in ons onderzoek hoe scholen op preventieve wijze spijbelen kunnen tegengaan. Concreet gingen we na welk type schoolklimaat samenhangt met lagere spijbelcijfers na controle van de instroomkenmerken van leerlingen. Uit dat onderzoek blijkt dat één type schoolklimaat, namelijk het autoritatieve schoolklimaat, in vergelijking met de andere onderzochte types, vaak hand in hand gaat met een lagere kans op spijbelen.

Autoritatieve scholen combineren een veeleisende en een gedisciplineerde aanpak met een responsieve aanpak. Scholen met een autoritatieve stijl zetten zowel in op het bewerkstelligen van een vertrouwensrelatie met de leerlingen, door bijvoorbeeld het verlenen van inspraak, als het bewerkstelligen van ambitieuze leerdoelen en duidelijk regels. De achterliggende redenering daarvan luidt dat leerlingen pas geneigd zijn mee te stappen in een veeleisend en disciplinair klimaat, als ze inspraak en vertrouwen ervaren bij het opstellen van de regels. Uit ons onderzoek blijkt dat in de scholen die erin slagen leerlingen in een dergelijk verhaal mee te nemen leerlingen een hogere mate van schoolbinding rapporteren. Het is die sterkere mate van schoolbinding die in autoritatieve scholen een buffer tegen spijbelen vormt.

**🔗 *Welke concrete tips heb je voor scholen om in te zetten op een preventief beleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten?***

Uit het onderzoek blijkt dat het versterken van de schoolbinding een geschikte aanpak is om laagdrempelig spijbelen op school te voorkomen. Schoolbinding verwijst naar de kwaliteit van de relatie tussen een leerling en zijn school. Interventies die steunen op het 'schoolbindingsperspectief', zetten in de eerste plaats in op het versterken van die relatie. Die relationele aanpak ►

leidt tot maatregelen waarbij de aandacht niet zozeer gericht is op het spijbelen zelf, maar op de oorzaken van het spijbelgedrag. De aanpak van de achterliggende oorzaken van het spijbelen en er een gepaste begeleiding aan koppelen, vormen een fundamentele voorwaarde om een interventie rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te doen slagen.

De meerwaarde van het schoolbindingsperspectief is dat het niet enkel een antwoord biedt op de vraag waarom bepaalde interventies *wel* werken, maar ook meer zicht levert op de mogelijke verklaringen waarom bepaalde interventies *niet* werken. In Vlaanderen kennen we bijvoorbeeld het sanctioneringsmechanisme, waarbij we leerlingen die in twee opeenvolgende jaren 30 B-codes verzamelen, bestraffen. Vanuit het schoolbindingsperspectief is het niet erg waarschijnlijk dat die maatregel tot positieve gedragsuitkomsten leidt. Sanctioneringsmaatregelen worden immers efficiënter naarmate leerlingen een sterke band hebben met de school. In die mate dat de leerling spijbelt en het schoolonthechttingsproces zich voltrekt, neemt de positieve invloed die sancties kunnen uitoefenen af. Op het ogenblik dat men leerlingen die in twee opeenvolgende jaren 30 B-codes verzamelen bestraft, is de kans groot dat het die leerlingen nog weinig uitmaakt of ze al dan niet gesanctioneerd worden. De mate van schoolbinding is in dergelijke gevallen al zodanig verzwakt dat sancties leerlingen nog meer in de richting van de uitgang drijven. Sancties tegenover spijbelgedrag kunnen zeker effectief zijn, maar enkel wanneer ze toegepast worden bij jongeren die zich nog verbonden voelen met de school (dus bij voorkeur bij jongeren die voor de eerste keer spijbelen) en wanneer ze kaderen in een breder begeleidingstraject, waarbij ook de achterliggende oorzaken van het spijbelen worden aangepakt.

**Essentieel voor het leerproces is de relatie die de leerling met de school en nog meer met zijn leerkrachten heeft.**



Alain Noëz is pedagogisch begeleider in de regio Mechelen-Brussel.

***Het onderzoek geeft aan dat er een significant verband is tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Op welke manier kunnen secundaire scholen actief inzetten op een beleid ter preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten?***

Ik ben niet verrast over het resultaat dat er een verband bestaat tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Wanneer jongeren stelselmatig afwezig blijven van school, betekent dat volgens mij dat de relatie tussen de jongere en de school verdwenen is of aan het verdwijnen is. Dat bevestigt ook het onderzoek. Essentieel voor het leerproces is de relatie die de leerling met de school en nog meer met zijn leerkrachten heeft. Als de jongere merkt dat de leerkrachten geïnteresseerd zijn in hem en dat de leerkracht met hem in relatie gaat, zal dat een drijfveer zijn om ervoor te blijven gaan, ook als het moeilijk wordt. En zoals we weten, is de weg van het leren soms een moeilijke weg. Leren is soms lastig.

Het streven naar en werken aan 'happiness' bij jongeren is van essentieel belang om de schoolloopbaan zo optimaal mogelijk af te werken. Op dat vlak kunnen leerkrachten veel bijdragen door in relatie met de leerlingen te gaan. Dat wil niet zeggen dat alles altijd 'fun' moet zijn. Leren is hard werken, maar om dat te kunnen volhouden, moeten de jongeren zich verbonden voelen met hun school en met hun leerkrachten.

Dat betekent bijvoorbeeld dat je als leerkracht ook je leerlingen laat voelen: "Ik ben en blijf je opvoeder. Ook als het moeilijk gaat, laat ik je niet

los." Een interessant kader daarbij is de 'Nieuwe Autoriteit' van Haim Omer. Bij Nieuwe Autoriteit verschuift het accent van een visie op controle op kinderen naar een visie op opvoeding. Nieuwe Autoriteit staat niet alleen voor aanwezigheid en gezag, maar ook voor zorg en warmte. De principes van Nieuwe Autoriteit kunnen daarbij inspirerend zijn:

- **Vermijden van escalatie**

Stel je reactie uit. Je hoeft niet altijd onmiddellijk sanctionerend op te treden. 'Uitstel', als jouw gekozen antwoord op ongewenst gedrag, is een krachtige respons, omdat je dan uit de escalatie kunt blijven (je straft of dreigt niet én negeert ook niet).

- **Aanwezigheid**

Autoriteit heeft alles te maken met aanwezig zijn, in je eigen kracht staan en blijven staan, zowel in houding als in handelen om van daaruit in relatie te kunnen treden met kinderen.

- **Waakzame zorg**

De basis is in open dialoog met de leerlingen gaan. Je maakt contact met je leerlingen en weet wat hen bezighoudt. Gerichtte vragen gaan een stap verder. Je vraagt door over een specifiek onderwerp, hoe en welke hulp ze eventueel nodig hebben. In je zorg voor leerlingen neem je je verantwoordelijkheid, als er effectief sprake is van probleemgedrag. Je gaat eenzijdig actief aan de slag. Dat noemt men Geweldloos Verzet.

- **Net-werken**

Je staat er niet alleen voor. Samen met leerkrachten, opvoedend personeel, directie, ouders, medeleerlingen, externen deel je het gezag.

- **Relatie**

Nabijheid is een sleutelbegrip in de Nieuwe Autoriteit. Door er te zijn, laat je aan de jongere merken: "Jij doet ertoe voor mij."

Door met de leerlingen te praten en interesse te tonen voor hun leefwereld, zorg je voor verbinding. Praat dus niet alleen over de leerlingen, maar maak ook duidelijk wat kan en niet kan (grenzen en regels). Dat zorgt voor duidelijkheid, structuur en dat hebben jongeren ook nodig om zich goed te kunnen voelen!

## 🗨️ Hoe kan de pedagogische begeleiding scholen daarbij ondersteunen?

Vanuit de pedagogische begeleiding kunnen we scholen ondersteunen door samen het schoolbeleid onder de loep te nemen en te kijken waar we aan kunnen werken om die verbinding tot stand te brengen en ook te borgen. We kunnen leerkrachten trainen om via methodieken meer verbinding met hun leerlingen te maken.

Zoals het onderzoek ook aangeeft, is het beleid van een school van groot belang. De autoritaire scholen scoren het best. Dat is ook wat we binnen de context van verbindend schoolklimaat proberen te duiden en wat we aantonen via 'Social Discipline Window' (McCold en Wachtel) binnen het herstelgericht werken:

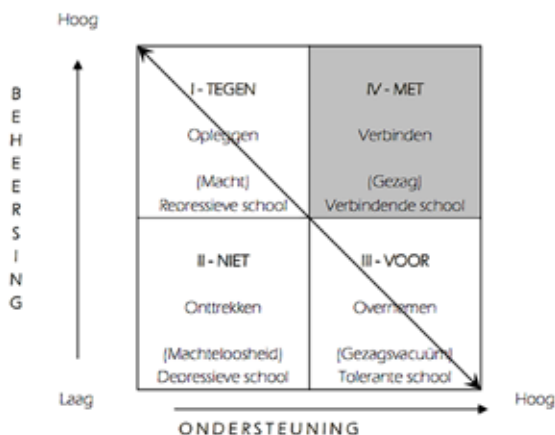


Fig. 2 Sociale-discipline-matrix (naar Paul McCold & Ted Wachtel, 2000)

1. In het tegen-kwadrant heeft de school veel beheersing, geeft weinig ondersteuning en keert zich tegen de leerlingen. Er wordt niet geluisterd naar leerlingen en via machtsmiddelen, zoals straffen, wordt gehoorzaamheid afgedwongen.
2. In het niet-kwadrant heeft de school geen beheersing en geen ondersteuning. Er is volgens de school geen probleem. De school reageert onverschillig en voelt zich machteloos. Als een leerling zijn huiswerk niet maakt dan is dat zijn probleem. De school en leraar kunnen er toch niets aan doen. ▶

3. In het voor-kwadrant heeft de school weinig beheersing, maar veel ondersteuning. De school neemt de leerlingen in bescherming en geeft hun geen verantwoordelijkheid.
4. In het met-kwadrant heeft de school beheersing en geeft ze ondersteuning. De school en leerlingen gaan met elkaar in gesprek om problemen te herstellen. De leerlingen moeten hun verantwoordelijkheid op zich nemen, maar worden wel ondersteund door de school.

Om een herstelgerichte school te zijn, is het belangrijk om op te voeden vanuit het met-kwadrant. Dat creëert een schoolomgeving waarin iedereen zich gerespecteerd voelt. Op die manier kan iedereen op school groeien en kunnen agressie, depressie en wanhoop worden vermeden.



Wim Hanssens is adjunct-directeur bij Don Bosco Groenveld.

**🗨️ Don Bosco Groenveld zet actief in op preventie rond spijbelen. Hoe heeft jouw school dat beleid vormgegeven?**

We voeren in onze school inderdaad een actief en preventief beleid met het oog op het voorkomen of terugdringen van spijbelgedrag, maar die aanpak past in een veel breder kader. Spijbelen heeft voor ons, net als elke andere vorm van grensoverschrijdend gedrag, een belangrijke signaalfunctie en roept ons op om consequent en met de nodige zorg te handelen. Of we nu te maken krijgen met occasioneel of problematisch spijbelgedrag, met thuisblijvers of 'sociale' spijbelaars, al dan niet met goedkeuring van de ouders; ons zorgbeleid wordt even consequent uitgerold.

Concreet houdt dat in dat wanneer een leerling beslist om niet deel te nemen aan de lessen en weg te blijven van de school, de leerling aangeeft dat hij kampt met een ernstig gevoel van ontevredenheid/niet-welbevinden. Een reactieve en repressieve aanpak zal de ontevredenheid/het niet-welbevinden van de leerling enkel maar versterken en de drempel naar een terugkeer vergroten. Dat wil niet zeggen dat de oorzaak van het onwelbevinden steeds te zoeken is in de schoolcontext, verre van, maar het is onze overtuiging dat de sleutel tot een positief kantelmoment wel in een onderbouwd zorgbeleid op school kan worden gevonden.

Om tegen spijbelgedrag weerwerk te bieden, zetten we bijgevolg sterk in op twee domeinen: Er is een duidelijke registratie van elke vorm van spijbelgedrag, gevolgd door heldere communicatie met de leerling en de thuiscontext. Daarbij wordt gepeild naar de oorzaak en worden de mogelijke consequenties gekaderd.

We kiezen steeds voor een methodische aanpak, waarbij gesprekken leiden tot inzichten en nieuwe vaardigheden. Tijdens die begeleiding merken we dat een veelheid aan factoren (stress, thuiscontext, angst, groepsdruk ...) de onderliggende oorzaak vormen van het ongewenste gedrag. Sanctiëren leidt dan – en dat geldt voor vrijwel elke vorm van grensoverschrijdend gedrag - niet tot verbetering. We dienen voornamelijk in te zetten op relatieopbouw tussen de school en de jongere.

**🗨️ Op welke manier zie je op school een verband tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten? Welke acties ondernemen jullie?**

Aanhoudend spijbelen kan in sterke mate leiden tot vroegtijdig schoolverlaten. Het is dan ook belangrijk om bij de eerste signalen te handelen en niet te wachten tot dat eenmalige of sporadische spijbelgedrag zich ontwikkelt tot problematisch spijbelgedrag. Een opgestoken vinger is geen uitgestoken hand. Een belangrijke sleutel is volgens ons te vinden in de uitbouw van een schoolcultuur, waarbij het welbevinden van jongeren en collega's de maatstaf vormt.

Onze school is een school voor exclusief beroepsonderwijs en het moet gezegd: veel van onze leerlingen hebben bij aankomst niet altijd een fijne schoolervaring achter de rug. De school wordt in aanvang zelden ervaren als een veilige leerplek. We zien de talenten van onze leerlingen en kennen hun veerkracht, maar het vaak irrealistische negatieve zelfbeeld dat ze met zich meedragen, is zichtbaar in hun handelen, hun twijfel, hun contacten en hun keuzes. Je kunt dat te lage zelfwaardergevoel niet wijzigen door hen met woorden te overtuigen, je kunt dat enkel maar door hen dagelijks het tegendeel te laten ervaren. We vertalen dat streven in 'de Cirkel van Veerkracht'.

Al een aantal jaar zetten we in onze school bewust en actief in op vier universele noden van elk kind, elke jongere, elke mens: de nood aan verbondenheid, aan onafhankelijkheid, aan meesterschap en aan altruïsme. Het actief en daadwerkelijk inzetten op die vier noden en het



hanteren van het welbevinden als maatstaf staan borg voor een leefcultuur waarin jongeren en medewerkers samen school maken.

1. **Verbondenheid** laten we ervaren door op een oprechte wijze op elke jongere betrokken te zijn; door oog en oor te hebben voor hun verhaal en samen aansluiting te zoeken met het verhaal van de school; door structureel tijd en ruimte in te bouwen om signalen te lezen en te luisteren naar wat niet gezegd kan worden.
2. Een gevoel van **meesterschap** streven we na door op interactieve wijze leerinhouden aan te reiken en samen met leerlingen, vertrekkend van hun sterktes, hun vaardigheden en attitudes, naar een hoger niveau te tillen.
3. **Altruïsme**, vrijgevigheid laten ervaren en doorgeven is de deur openen naar een zorgende leeromgeving en samenleving. Door onophoudelijk en zonder verwachting jongeren steun te bieden, voelen jongeren zich ernstig genomen en gedragen.
4. **Onafhankelijkheid** leidt tot het op zich nemen van verantwoordelijkheid. Het is volgens ons zeer belangrijk om jongeren te laten ervaren dat ze zelf het verschil kunnen maken, dat ze keuzes kunnen en mogen maken. Dat vertaalt zich in de school in een kleurrijk palet aan klas-gebonden en klas-overstijgende initiatieven.

Die zorgende aanpak is de belangrijkste sleutel om antwoord te bieden aan vormen van spijbelgedrag en staat borg voor de verbinding tussen school en jongeren. ◀◀

Lien De Feyter, stafmedewerker Dienst Lerenden  
[lien.defeyter@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:lien.defeyter@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## MEER INFORMATIE:

- Keppens, G. & Spruyt, B. (2016). *Scholen die verbinden. Naar een beter begrip van de impact van binding en een 'autoritair' schoolklimaat op spijbelen*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2016). *Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in internationaal perspectief. Maakt het type onderwijs-*

- *systeem een verschil?*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- Keppens, G., Spruyt, B. & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar. Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*, OBPWO 11.03, Ministerie van Onderwijs, Brussel.
- <https://www.dbgroenveld.be/>

# DE KRACHT VAN DE DIALOOG IN ZILL



In dit artikel verduidelijken en illustreren we de relatie tussen het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) en de katholieke dialoogschool. Die relatie is wederkerig. Enerzijds zullen schoolteams die Zill goed implementeren belangrijke stappen zetten in de concrete uitwerking van de katholieke dialoogschool in de eigen context. Anderzijds zullen teams die door de bril van de katholieke dialoogschool naar het leerplan kijken betekenisvolle stappen zetten naar een gedeelde visie op goed onderwijs. In het eerste deel van het artikel lichten we enkele aspecten van de katholieke dialoogschool toe die inspireerden bij de uitwerking van Zill. In het tweede deel beschrijven we hoe die elementen, door gebruik te maken van de mogelijkheden van Zill, tot leven kunnen komen in de klas.

## Krachtlijnen van de katholieke dialoogschool

Niemand zal tegenspreken dat een school leiden of een opvoedingsproject concreet gestalte geven in de dagelijkse praktijk meer behelst dan een leerplan realiseren. Ondanks de verwevenheid van Zill en de katholieke dialoogschool geldt evenzeer dat het realiseren van een katholieke dialoogschool meer inhoudt dan het uitvoeren van Zill. Toch durven we stellen dat Zill tot het DNA van een katholieke dialoogschool behoort.

### *Dialogeren als werkwoord*

In een katholieke dialoogschool doorlopen leraren en leerlingen een voortdurend proces waarbij dialogeren een belangrijk werkwoord is. Als het gaat om de voortdurende identiteitsontwikkeling van de school, om daardoor in een team een gedeelde visie op goed onderwijs te ontwikkelen, dan is eerste dialoog die tussen het schoolteam en de inspiratiebronnen van een katholieke school. Dit zijn belangrijke hulpbronnen waar een team bij het dagelijks werken en leven op school uit kan putten. Denk maar aan de Bijbel, aan de spiritualiteit van de oprichters van de school, aan de religieuze symboliek achter de naam van een school, aan de visietekst 'katholieke dialoogschool' en aan 'Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen'.

Die hulpbronnen boden ook handvatten bij de uitwerking van Zill. Verschillende keuzes die de ontwikkelgroepen maakten, kunnen rechtstreeks worden gekoppeld aan de christelijke inspiratie van katholiek onderwijs. Denk maar aan de uitwerking van het ontwikkelveld 'Ontwikkeling van een innerlijk kompas', de invulling van ontwikkelthema's, zoals 'relationele vaardigheden' en 'engagement voor duurzaam samenleven' en de uitdrukkelijke integratie van het leer- en werkplan rooms-katholieke godsdienst in Zill. Ook de uitdrukkelijke en fundamentele vraag aan de leerplangebuiters om ontwikkelvelden en -thema's zoveel als mogelijk met elkaar te verbinden, zodat holistisch onderwijs mogelijk wordt, vindt haar oorsprong in die traditie.

## *Recontextualisering*

Dialoog met de traditie duiden we met een theologisch woord aan als 'recontextualisering'. Dat begrip vat hoe katholieke traditie voortdurend in beweging is, hoe gelovigen voortdurend in dialoog gaan met God en het Woord van God in wezen een gesprek is tussen God en gelovige. In dit gesprek kan er sprake zijn van een 'onderbreking', een moment waarop we - soms abrupt - beseffen dat onze vertrouwde opvattingen en vooronderstellingen niet langer kloppen of zomaar behouden kunnen blijven. De katholieke traditie kan daarbij fungeren als spiegel, die leerlingen, ouders, leraren, schoolleiders, schoolbestuurders ... confronteert met eigen opvattingen en gedragingen. Denk bijvoorbeeld aan dit bijbelverhaal (Lc. 13, 6-9). Een vijgenboom draagt na enkele jaren nog steeds geen vruchten. De eigenaar van de boomgaard geeft opdracht de boom om te hakken. Maar een knecht vraagt om de boom nog één jaar te mogen verzorgen. Misschien draagt hij dan wel vruchten? Wat betekent dit verhaal voor een schoolteam, voor de leerlingen, wanneer zij de gangbare evaluatiepraktijk spiegelen aan dit verhaal? Wie ziet doorheen het negatieve nog het positieve? In welke mate creëert het schoolteam nieuwe kansen?<sup>1</sup> Het verhaal openbaart als het ware hoe de onderwijspraktijk zou kunnen zijn en illustreert hoe dialoog met traditie een kwestie is van 'leren zien wat kan'.

Wie zich vanuit eigen persoonlijke identiteit niet sterk verbonden voelt met deze verhalen, kan zich toch aangesproken voelen door de manier waarop ze de ontwikkeling van een gedeelde visie op goed onderwijs inspireren.

Recontextualisering en onderbreking zijn ook in de basisschool vaak weerkerende processen. Het pleidooi voor sterk wereldoriënterend en werkelijkheidsnabij onderwijs, waarbij leer- en leefstof voortdurend met elkaar verbonden worden, komt daaruit voort. De ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes is net gericht op een stevige en zelfredzame participatie aan de wereld van vandaag en morgen. We willen kinderen en jonge mensen helpen groeien tot personen die op een positief-kritische en geïnspireerde wijze kunnen bijdragen aan de toekomstige wereld. ►

## Een drieledig aanbod

Zill documenteert, doorheen de verschillende ontwikkelvelden, -thema's, doelstellingen en de eraan verbonden leerlijnen, de ontwikkeling die kinderen tussen 2,5 en 12 jaar doormaken om binnen en buiten de school, op hun niveau te kunnen bijdragen aan "een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar een plaats is voor iedereen – een wereld waar ook God van droomt."

Om die ontwikkeling mogelijk te maken, is een drieledig, complementair aanbod onontbeerlijk: een **duidelijk** aanbod, een **breed** aanbod en een **bedachtzaam** aanbod. Dat de delen complementair zijn, houdt in dat elk aanbod ertoe doet. We lichten ze kort toe.

### Een duidelijk aanbod van katholieke traditie

Dialogo met de traditie houdt in dat katholieke scholen bereid én in staat zijn om de eigen levensbeschouwelijke positie toe te lichten. Daartoe dienen ze voldoende kansen te creëren voor een duidelijk aanbod van katholieke traditie. De meest voor de hand liggende vindplaats van de doelen die daarmee verband houden, is het ontwikkelveld 'Rooms-katholieke godsdienst'. De te verwachten leeruitkomst bij dat ontwikkelveld vat goed samen waar we met de leerlingen van de basisschool naartoe willen:

*Ik sta open voor een diepere dimensie in het leven. Ik maak kennis met en ga in dialoog met de katholieke geloofstradi-*

*tie. Ik groei op levensbeschouwelijk, religieus en/of godsdienstig vlak.*

Een aandachtspunt is wel dat het niet volstaat om énkél aan de doelen uit dit ontwikkelveld te werken. Er is ook expliciete aandacht nodig voor doelen die onder andere opgenomen zijn bij het ontwikkelveld 'Ontwikkeling van een innerlijk kompas'. Ook daar lezen we duidelijk waar we met de leerlingen willen uitkomen:

*In dialoog met de a/Andere(n) leer ik mezelf en waartoe ik word uitgenodigd kennen. Ik kan richting geven aan mijn leven. Ik reageer veerkrachtig.*

### Een breed aanbod van christelijke traditie

In het katholiek basisonderwijs kiezen we er uitdrukkelijk voor om 'het levensbeschouwelijke' niet los te snijden van de werkelijkheid waarin kinderen leven. Het verdient net aanbeveling om dat ook te midden van die werkelijkheid ter sprake te brengen. Omdat een katholieke dialogo-school haar dialoog met de traditie op elk aspect van het onderwijs wil betrekken, moeten er in de basisschool voldoende kansen voor een breed aanbod van katholieke traditie geboden worden.

De digitale omgeving van Zill maakt het mogelijk om op een laagdrempelige wijze de ontwikkelvelden 'Rooms-katholieke godsdienst' en 'Ontwikkeling van een innerlijk kompas' met elkaar en met de andere ontwikkelvelden te verbinden. Daarnaast is er, zoals uit onderstaand voorbeeld blijkt, ook binnen de andere ontwikkelvelden aandacht voor aspecten van de katholieke dialogo-school.

- ✓ **IVds3** Bijdragen aan een zinvolle samenleving waar een plaats is voor iedereen en respectvol omgaan met en zorgen voor de kwetsbare ander
- ✓ **IVds4** Zorgzaam omgaan met de schepping, zich inzetten voor een leefbare planeet
  - 2,5 - 12 Alert zijn voor de schoonheid van de schepping - nadenken over een sam...
- ✓ **IVds5** Bewust omgaan met consumeren
  - 4 - 7 Ervaren hoe men met anderen kan delen en wat dit betekent voor zichzelf...
- 🌱 **OWna8** Ervaren, onderzoeken, vaststellen en uitdrukken hoe levende organismen groeien en zich voortplanten
  - 2,5 - 12 Verwondering en bewondering tonen voor elke vorm van nieuw leven en di...
- 🌱 **OWna9** Onderzoeken en illustreren hoe de aarde om de eigen as draait en hoe de aarde, de zon en de maan ten opzichte van elkaar bewegen
  - 2,5 - 12 Bewondering en verwondering ervaren en uitdrukken voor het onmetelijke...
- ❤️ **SEsb2** Gezond en liefdevol fysiek contact erkennen, ervaren en benoemen als een basisbehoefte
  - 10 - 12 Inzien hoe voor christenen God zich te kennen geeft in een liefdevol s...



De taal die in de verschillende ontwikkelvelden wordt gebruikt, laat ruimte om levensbeschouwelijke aspecten van de werkelijkheid ter sprake te brengen, ook vanuit rooms-katholiek perspectief. Het christelijke mens- en wereldbeeld, gekenmerkt door relationaliteit, verbondenheid, het samenspel van gave en opgave wordt in de formulering van visieteksten en generieke doelen in de verschillende ontwikkelvelden duidelijk als inspiratiebron gehanteerd.

### Een bedachtzaam aanbod van christelijke traditie

De identiteit van een katholieke school is gebaseerd op een dialoog met de traditie waarin

‘onderbreking’ tot nieuwe mogelijkheden leidt. Daarom mag die traditie niet als een gesloten, dominant verhaal gaan doorwerken in het leven en leren op school. Dat zou trouwens tegen de aard van het christelijke verhaal ingaan: dat wil open, uitnodigend en uitdagend zijn. Dit brengt ons bij het derde deel van het complementaire aanbod: een bedachtzaam aanbod van katholieke traditie, dat steun geeft aan de ontwikkeling van identiteit in verschil. Zill nodigt leraren uit om hun leerlingen voldoende ruimte en gelegenheid te bieden om te oefenen in de dialoog die leerlingen helpt hun identiteit te ontwikkelen in een wereld van verschil. ►

## Levensbeschouwelijke grondhouding (IKlg)

*Ik sta stil bij levensvragen en ga daarover in dialoog met de christelijke geloofstraditie en andere levensbeschouwingen.*

IKlg1

Dieper ingaan op de eigen levensbeschouwelijke en spirituele ontvankelijkheid en groei

2,5 – 12

De eigen openheid voor een diepere dimensie<sup>7</sup> (de Andere) in het dagelijks leven (in de ontmoeting met mensen, in de natuur, in verdriet en pijn ...) verder verkennen en voeden - gericht zijn op het zoeken naar en het vinden en ontvangen van betekenis en zin - ontdekken en leren kennen van bronnen van hoop en betekenisverlening

Spiritualiteit beleven met de totale persoon – met anderen communiceren over het eigen zin zoeken - gevoelig zijn voor en verlangen naar de authenticiteit van mensen in wat ze zeggen en doen

Existentiële vragen stellen - open filosoferen en theologiseren zonder sluitende antwoorden te verwachten

7 – 12

Ontdekken hoe mensen in hun zoeken niet (alleen) zin ‘geven’, maar ook zin ‘ontvangen’ – ontdekken hoe levensbeschouwelijke beleving en spiritualiteit, zowel in blije als in moeilijke tijden een gids en een steun kunnen zijn

De eigen vragen over leven en dood, goed en kwaad, God, verscheidenheid... afoetsen aan levensbeschouwelijke bronnen die worden aangereikt

In de christelijke en andere levensbeschouwelijke tradities het denken, voelen en beleven van mensen ontdekken en zien hoe ze door de tijd evolueren - ontdekken hoe deze veranderende manier van kijken naar de eigen levensbeschouwing verrijkend kan zijn voor zichzelf, voor de anderen en voor levensbeschouwelijke tradities



RKlg2 Komen tot communicatie op levensbeschouwelijk, religieus en/of godsdienstig vlak, verbaal of niet-verbaal

## RKlg2

### De eigen levensbeschouwelijke en spirituele kijk verrijken door in ontmoeting en in dialoog te treden met anderen

2,5 – 12

Zich ervan bewust worden hoe anderen eigen emotionele, persoonlijke, levensbeschouwelijke en religieuze ervaringen en verhalen met zich meedragen

Ontdekken hoe mensen dankzij verschillen kunnen groeien en in beweging komen - ontdekken hoe het nieuwe dat anderen binnenbrengen kan bijdragen aan de persoonlijke groei - 'zich schuren aan elkaar' ervaren als een verrijking - in ontmoeting willen treden met anderen en daarbij bereid zijn om te geven aan én te ontvangen van anderen

Ontdekken dat er verschillende zingevingsverhalen, levensbeschouwingen en religies bestaan - er nieuwsgierig naar zijn en ermee in ontmoeting treden - beluisteren hoe mensen in de ontmoeting met anderen de diepere dimensie<sup>8</sup> op het spoor komen - dit mogelijk zelf ook ervaren en hier uitdrukking aan geven - zich bewust worden van het feit dat men niet mee hoeft te gaan in de geconstrueerde werkelijkheid van anderen



**RKlg2** Komen tot communicatie op levensbeschouwelijk, religieus en/of godsdienstig vlak, verbaal of niet-verbaal

**RKlg4** Groeien in interlevensbeschouwelijk ontmoeten en samen leven

De vraag naar een bedachtzaam aanbod is niet in tegenspraak met een duidelijk aanbod, maar kwalificeert het wel. Het deed de ontwikkelaars van het leerplan bijvoorbeeld voortdurend nadenken over de taal die ze hanteerden en over de plaats waar dit bedachtzaam aanbod het best aan bod kwam. Een goed voorbeeld is de verwijzing naar transcendentie, naar wat mensen overstijgt. We gebruiken hiervoor "Ander", met hoofdletter. Daarmee willen we enerzijds aansluiten bij het christelijke taalgebruik om over God te spreken, maar anderzijds kinderen en leerkrachten uitnodigen om in te brengen wat dat woord vanuit hun eigen 'thuisland' – die ook niet-religieus kan zijn – kan betekenen.

## Zill-ig werken aan de katholieke dialoogschool

### Werken vanuit een focus

Binnen Zill worden de gebruikers uitgenodigd om te werken aan de ontwikkeling van leerlingen vanuit een focus. Zodra die focus bepaald is, wordt gestart met een ontwerpfase op weg naar het meest passende onderwijsarrangement. Bij

het bepalen van de focus wordt, zoals de figuur hierbij uitdrukt, vertrokken vanuit drie kernvragen: Deze drie kernvragen worden in Zill ook betrokken op het levensbeschouwelijke discours.



### De leerling(en)

De ontwikkelaars van Zill gaan ervan uit dat leraren een goed zicht hebben op de persoonlijkheid en de ontwikkeling van hun leerlingen. Die

kennis is onontbeerlijk voor het bepalen van de zone van naaste ontwikkeling van de leerling en heeft ook betrekking op de levensbeschouwelijke positie van de leerling:

*Wie is de leerling als mens: hoe denkt, voelt en handelt dit kind? In welke omstandigheden groeit dit kind op? Waarvan droomt dit kind? Hoe functioneert dit kind in groep (thuis, op school, op straat ...)? Hoe staat het op levensbeschouwelijk vlak in het leven?*

Bij het bepalen van de focus op het niveau van de leerling kan de aandacht gaan naar een groep leerlingen (school- en klasniveau) of een individuele leerling. In die zin spreken we van een groepsgerichte of een individugerichte focus.

### **De context**

De verbinding tussen leren en leven vormt de rode draad in *Zin in leren! Zin in leven!*. Daarom moeten we de context bij het bepalen van de focus voor het leren mee in rekening brengen. Verschillende elementen komen daarbij in het vizier, waaronder het opvoedingsproject van de school:

*Welke mensen wil de school vormen? Wat is schooleigen en typeert leren en leven in deze school? Wat typeert de schoolcultuur? Welk gezicht heeft de school?*

**Dialogo met de traditie houdt in dat katholieke scholen bereid én in staat zijn om de eigen levensbeschouwelijke positie toe te lichten.**

### **Het leerplan**

We beschreven hierboven reeds hoe belangrijk het is dat de groei die betrekking heeft op de ontwikkeling van competenties die de levensbeschouwelijke dialoog mogelijk maken, harmonieus en geïntegreerd gebeurt via een duidelijk, breed én bedachtzaam aanbod. Dat kan door

meerdere ontwikkelvelden of ontwikkelthema's samen in de focus te zetten, met aandacht voor zowel de persoonsgebonden als de cultuurgebonden ontwikkeling.

### **Een variatie aan onderwijsarrangementen**

Zill promoot een aanpak waarbij leerlingen kansen krijgen om veelzijdige en verscheiden ervaringen op te doen. Leraren kunnen onder andere zorgen voor een prikkelende inrichting van de speel- en leeromgeving, voor uitdagende opdrachten of taken en een coachende begeleidingsstijl. Die noodzakelijke verscheidenheid aan onderwijsarrangementen – lees: variatie – willen we benadrukken. Ze komt het levensbeschouwelijk discours en de activering van de katholieke dialoogschool ten goede. Gevarieerde leeransen bieden vaak een nieuw perspectief, een nieuwe kijk op bepaalde leerinhouden.



Het leerplan stelt vier rijke ervaringskansen voor op die breed en diepgaand ontwikkelen stimuleren. Elk van die ervaringskansen draagt op een eigen wijze bij aan de persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling van leerlingen.

### **Ontmoeten**

Ontmoeten houdt in dat leerlingen en leraren ongedwongen en spontaan samen zijn, genieten van elkaars aanwezigheid, met elkaar com- ▶

municeren en de bereidheid tonen om zichzelf en elkaar (beter) te leren kennen. Ze gaan met elkaar in dialoog. De actuele en brede leef- en belevingswereld van de leerlingen vormt daarbij het vertrekpunt. De aanpak en het aanbod zijn gericht op de actieve beleving van het samen-zijn en het groeien in verbondenheid

**In het katholiek basisonderwijs kiezen we er uitdrukkelijk voor om 'het levensbeschouwelijke' niet los te snijden van de werkelijkheid waarin kinderen leven.**

### **Zelfstandig spelen en leren**

Tijdens momenten van zelfstandig spelen en leren worden leerlingen uitgedaagd om speels, onbevangen en creatief om te gaan met de wereld, om er autonoom en actief betekenis in te zoeken. Zelfstandig spelen en leren doet een beroep op de verantwoordelijkheidszin van leerlingen en zet hen aan om hun eigen leerproces explicieter in handen te nemen. Daarbij moeten ze eigen keuzes maken en plannen vooropstellen. De leraar faciliteert vooral. Begeleid exploreren en beleven

Bij deze ervaringskansen ligt de nadruk op het veelzijdig verkennen, ontdekken en onderzoeken van de echte werkelijkheid. Leerlingen komen actief in contact met iets uit hun vertrouwde leefwereld of worden door de confrontatie met iets nieuws net uit hun comfortzone gehaald. Zowel de leerlingen als de leraren, of leerlingen onderling (peer-to-peer) nemen het initiatief om die impressiemomenten te starten, te verdiepen

en/of uit te breiden. Vaak bepalen ze de doelen in onderling overleg.

### **Geleid spelen en leren**

In een geleid aanbod staat de leraar aan het roer. Hij/zij stelt doelen voorop en bepaalt groten-deels de koers en het specifieke aanbod of de activiteit door vooraf de verschillende stappen vast te leggen en tijdens de activiteit gericht te begeleiden. Dat de leraar een strak scenario volgt, sluit niet uit dat leerlingen ook zelfstandig kunnen bezig zijn en ruimte tot initiatief krijgen.

Leraren zijn tijdens de verschillende ervaringskansen vanzelfsprekend actief betrokken bij het leren van hun leerlingen, maar ze wisselen wel voortdurend van rol. Het is belangrijk dat ze zich daarvan bewust zijn en kiezen voor een aan de ervaringskans aangepaste begeleidingsstijl. Een belangrijk aandachtspunt, zeker op het vlak van het duidelijk aanbod, is dat niet al onze leraren meer opgeleid of gemandateerd zijn om rooms-katholieke godsdienst te geven. Dat is onder meer het geval in basisscholen die, gezien hun interculturele of interreligieuze context, ook één of meerdere leraren aanwerven die tot een andere godsdienst of levensbeschouwing behoren. Zij zijn welkom als leraar en kunnen aan de katholieke dialoogschool een bijzonder cachet geven, al hebben zij geen mandaat voor het vak rooms-katholieke godsdienst. Voor dat specifieke aanbod zal dan naar oplossingen gezocht moeten worden binnen het team. Uitwisseling van leraren, team-teaching of taakdifferentiatie kunnen dan soelaas bieden.<sup>2</sup>

Tom Uytterhoeven, Stafmedewerker  
Dienst Identiteit & kwaliteit  
[tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Kris De Ruyscher, Pedagogisch begeleider  
Dienst Curriculum & vorming  
[kris.deruyscher@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:kris.deruyscher@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## **EINDNOTEN**

1. Cf. Fons Uytterhoeven, *Een uitdagend woord. Inspiratie in het dagelijks leven op school*, Antwerpen, Halewijn, p. 14-15.
2. Zie De Vlaamse bisschoppen, *De Erkende Instantie r.-k. godsdienst: Het vak r.-k. godsdienst op het kruispunt van samenleving, onderwijs & kerkgemeenschap*, 21 september 2017.

# AANWERVEN IN DIALOOG



Wie vandaag onderwijs organiseert, neemt één van de meest complexe en tegelijkertijd één van de belangrijkste opdrachten in onze samenleving op zich. Een belangrijk element daarbij is het vormen van een sterk team dat vanuit een gedeelde visie op goed onderwijs samenwerkt aan de vorming van kinderen en jongeren. In dit artikel willen we enkele aspecten belichten van een aanwervingsbeleid dat in de hedendaagse maatschappelijke context de continuïteit van het school-eigen opvoedingsproject van een katholieke school ondersteunt. We reiken drie principes aan die kunnen inspireren bij de aanwerving van personeelsleden in een katholieke dialoogschool.

## Beperkte beleidsruimte maximaal benutten: HR in onze scholen

Het personeel van onze scholen is een cruciale pijler voor de kwaliteit van ons onderwijs. In die zin is het misschien goed om kritisch, maar met open geest, te kijken naar de manier waarop bedrijven en non-profitorganisaties begrippen als HR-management, menselijk kapitaal, talentmanagement... gebruiken. 'Bij ons is het anders,' is een veelgehoorde reactie vanuit het onderwijs op dergelijke taal. Het is inderdaad zo dat het personeelsbeleid in de scholen in grote mate wordt bepaald door het wettelijk kader. Er is weinig speelruimte om een wervend personeelsbeleid te voeren. Er is het decreet rechtspositie waarin strikte regels opgenomen zijn over prestatieregeling, ambten, statuten, anciënniteit, bekwaamheidsbewijzen en voorrangsregeling. De evaluatieprocedure zoals we die nu kennen, werkt helaas ook verstikkend en is er niet op gericht een positief personeelsbeleid te voeren. Onderwijs is trouwens niet de enige sector waarin kritische opmerkingen bij gevestigde gewoonten in personeelsbeleid worden geplaatst. We merken bijvoorbeeld dat in veel actuele literatuur over dit thema en bij monde van visionaire CEO's van toonaangevende bedrijven de cultuur van functionerings- en evaluatiegesprekken serieus in vraag wordt gesteld<sup>1</sup>.

Los van de decretale bepalingen is het ook zonder meer waar dat overbevraagde schoolleiders wel ten volle beseffen hoe belangrijk een wervend personeelsbeleid is, maar hier door tijdsdruk niet steeds de nodige aandacht aan kunnen besteden. Toch kunnen we er niet omheen dat een vereiste voor een effectieve school een effectief leerkrachtenteam is. Daarom is het cruciaal dat we de kleine marge die we hebben, optimaal benutten. Meer dan ooit hebben we immers nood aan goede leraren. In tijden waar het onderwijs zo vaak onder vuur komt te liggen, in tijden waarin de zorgvragen exponentieel groeien, in tijden waarin de maatschappelijke relevantie van katholiek onderwijs ontzettend groot blijft (al willen sommigen ons anders doen geloven), is er een grote vraag naar goed (onderwijzend) personeel. Onze

kinderen hebben recht op sterke leraren, opvoeders en begeleiders. Onze medewerkers hebben recht op competente en fijne collega's. Onze scholen hebben recht op geëngageerde medewerkers die het schooleigen opvoedingsproject in de dagelijkse praktijk concreet maken. Onze nieuwe collega's hebben recht op een transparant en eerlijk aanwervingsbeleid. Vandaar dat we drie principes ter inspiratie voorleggen. We spreken in dit artikel meestal over 'de leraar', maar uiteraard kunnen deze principes ook bij de aanwerving van opvoeders, paramedisch personeel, onderhoudspersoneel, enz. worden gehanteerd.

### Principe 1: Aanwerven is kansen geven aan verbinding

Een katholieke school organiseert zich om een specifieke bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren. In de visietekst katholieke dialoogschool wordt deze bijdrage als volgt omschreven:

*'Vanuit de traditie waarin de school staat en in gesprek met haar omgeving, wil de katholieke dialoogschool een oefenplaats zijn voor een (samen) leven in een wereld die gekenmerkt is door diversiteit en verschil. Kritisch-creatief leren omgaan met wat eigen en wat anders is, met wat verbindt en wat onderscheidt, stelt mensen in staat bij te dragen aan een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar een plaats is voor iedereen – een wereld waar ook God van droomt.'*

Uiteraard wordt dit in elke school verder uitgewerkt in het schooleigen opvoedingsproject. Dat scholen onderling sterk verschillen van cultuur, doelgroep, onderwijsideeën ... is hun kracht en een groot goed van katholiek onderwijs.

Het loont zeker de moeite om het opvoedingsproject van je school te expliciteren tijdens het aanwervingsproces. Dat maakt immers duidelijk wat de inspiratiebronnen, de eigenheid en het gedeelde doel van het schoolteam zijn. Personeelsleden die zich kunnen verbinden met het

opvoedingsproject van de school, zullen met overtuiging meewerken aan de goede werking van de school. Durf dus te zoeken naar die match.

De mate waarin een kandidaat-leraar zich kan verbinden met het schooleigen opvoedingsproject is geen binair gegeven, maar dienen we eerder te zien als een continuüm. We verwijzen opnieuw naar de visietekst 'katholieke dialoogschool' die opent met:

*'Op het kruispunt van onderwijs, Kerk en samenleving verwelkomt de katholieke dialoogschool gastvrij iedereen, van welke levensbeschouwelijke of religieuze achtergrond ook. Zonder uitzondering nodigt ze leerlingen (internen, cursisten, studenten), ouders, personeelsleden en bestuurders uit aan haar onderwijsproject mee te werken. Vanuit haar christelijke inspiratie wil ze ieder hiertoe uitdagen, motiveren en kracht geven.'*

In een katholieke dialoogschool wordt de beslissing over aanwerving van een leraar niet louter op basis van diens al of niet katholiek-gelovig-zijn genomen. Een leraar wordt in een katholieke school aangeworven omdat bestuur en directie geloven dat deze man of vrouw de juiste competenties heeft om het christelijk-pedagogisch project van de katholieke dialoogschool mee vorm te geven en er vanuit het eigen perspectief een unieke per-

soonlijke bijdrage toe te leveren.<sup>2</sup> Uiteraard is het belangrijk dat de mensen die er nu reeds werken het opvoedingsproject van de school dragen. Maar ook nieuwe personeelsleden moeten kennis hebben van dit project. Het is dan ook ontzettend belangrijk dat tijdens een sollicitatiegesprek heel sterk gefocust wordt op de wil om aan het schooleigen opvoedingsproject mee te werken.

Specifiek voor het basisonderwijs is hierbij de recente nota van de Vlaamse bisschoppen over de plaats van RKG in katholiek onderwijs van belang<sup>3</sup>. Hierin stellen de bisschoppen duidelijk dat in de hedendaagse multiculturele en multireligieuze context niet steeds van alle (kandidaat-)leraren kan worden verwacht dat zij rooms-katholieke godsdienst onderwijzen. Dit geldt niet alleen voor hen die niet in aanmerking komen voor een kerkelijk mandaat om godsdienstles te geven, maar ook voor leraren die om diverse redenen niet in staat zijn om "het vak r.-k. godsdienst vakkundig en eerlijk te geven". De bisschoppen zien het als een opdracht voor schoolbesturen om ervoor te zorgen dat hun schoolteam zo is samengesteld "dat hun basisschool ook in de toekomst het katholieke opvoedingsproject kan ontvouwen en een volwaardige aanpak van het vak r.-k. godsdienst kan waarborgen." Dit houdt ook in dat naar nieuwe manieren wordt gezocht door samenwerking binnen een team het aanbod van rooms-katholieke godsdienst in een katholieke basisschool te ver- ►



zekeren. Voorbeelden die we in de tekst kunnen vinden zijn: door te differentiëren in de opdracht van leraren, door team-teaching te organiseren, of door de uitbreiding van de opdracht rooms-katholieke godsdienst voor bepaalde leraren in een team. De bisschoppen besluiten: "Zulk een samenwerking hoeft helemaal geen 'noodoplossing' te zijn; ze biedt extra kansen op leren van elkaar, zeker in het kader van de katholieke dialoogschool."

## **Principe 2: Aanwerven is dialoog voeren**

Het is belangrijk om een vacature niet op de eerste plaats als een onoverkomelijk probleem te zien, maar vooral als een kans voor je school. Uiteraard is het lastig om leraren te vinden. Op bepaalde momenten is er echt schaarste en kun je geen selectie maken omdat er maar één kandidaat is. Ook dan loont het de moeite, zoals we hierboven argumenteerden, om met die ene kandidaat in gesprek te gaan en duidelijk te maken waar de school voor staat en waar je met het hele team gezamenlijk aan werkt. Door een vacature duidelijk te omschrijven, verzekert je dat voor alle betrokkenen helder is welke kwaliteiten en competenties gevraagd worden, wat de verwachtingen zijn voor de betreffende functie. Wanneer dit niet goed zit bij die ene kandidaat, is het de vraag of het wel mogelijk is om tot aanwerving over te gaan. Vanwege de praktische implicaties van een niet-ingevulde plaats in het schoolteam, is dit een heel moeilijke evenwichts-oefening. Om dergelijke moeilijke beslissingen op een breed gedragen manier te kunnen nemen, is het noodzakelijk om een heel duidelijk en transparant personeelsbeleid te voeren.

Als we naar de gangbare praktijk kijken, merken we enkele zaken op. Een standaardprocedure voor selectie is er niet altijd. Aanwerving op een school gebeurt op verschillende manieren al naargelang het tijdstip in het schooljaar, de lengte van de opdracht, de job-inhoud en de beschikbaarheid van personeel op de arbeidsmarkt. Veel scholengemeenschappen houden een sollicitatieronde voor de start van een nieuw schooljaar en leggen op die manier een wervingsreserve aan. Het aantal kanalen dat ingeschakeld wordt, varieert sterk. Alleen als het ene

kanaal niets oplevert, kiest men voor een ander kanaal. Wanneer er verschillende kandidaten zijn, kijkt men in de eerste plaats naar het CV, eventueel in combinatie met een motivatiebrief.

Veelal – zowel in het basis- als in het secundair onderwijs - rekruteert men als de nood zich voordoet. Het kan nochtans handig zijn om een goed wervingsdraaiboek te hebben voor het moment dat er vacatures opduiken. Ook bij korte vervangingen loont het om een zekere – zij het misschien een minder uitgebreide - procedure te hanteren. Ervaring leert dat een korte vervangingsopdracht wel eens heel lang kan uitlopen. En dan is het beter dat je een goede keuze hebt gemaakt, gebaseerd op de dialoog tussen kandidaat en school.

Die dialoog met de kandidaat hoeft niet alleen door de directie en/of leden van het schoolbestuur gevoerd te worden. Ook leraren en eventueel ook leerlingen kunnen in het selectiecomité zetelen. Hoewel dit voor sommigen wellicht een bevreemdend idee is, sluit deze praktijk wel aan bij de onderwijsrealiteit. Vergeet immers niet dat je een teamlid aanwerft dat elke dag met leerlingen, collega's en ouders in contact komt. Er kan maar beter een juiste match zijn. Het spreekt voor zich dat de samenstelling van een selectiecomité goed doordacht moet gebeuren. Als leerlingen een actieve rol kunnen spelen in het selectieproces van een nieuw teamlid, is dit voor hen een unieke leerkans. Voor teamleden die betrokken worden bij de aanwerving van een nieuwe collega is dit een kans om mee verantwoordelijkheid te dragen. Als we er ook nog ouders bij betrekken, is dit voor hen een kans om actief mee vorm te geven aan het onderwijsproject van de school. In elk geval zal iedereen die in deze fase van het aanwervingsproces betrokken wordt dit als een vorm van grote waardering ervaren.

## **Principe 3: Aanwerven is een engagement**

De dialoog tussen school en kandidaat is niet vrijblijvend, alleen al vanwege het feit dat de school vanuit een welbepaald perspectief het gesprek aangaat. Dat perspectief wordt in de visietekst 'katholieke dialoogschool' gevat met de term 'liefde':



*'Als katholieke school werkt ze vanuit de grondervaring dat mens en wereld tegelijk gave en opgave zijn. Gevat in een netwerk van relaties met medemensen, de samenleving en de wereld, is mense-lijke vrijheid een gekregen vrijheid, die oproept tot verantwoordelijkheid. In het vertrouwen dat het diepste mysterie van de werkelijkheid de liefde is, neemt de school deze liefde – zoals de Bijbel verhaalt en Jezus die voorleeft – als richtsnoer voor opvoeden, leven en samenleven. De christelijke hoop die in deze liefde en het vrijzigen geloof ontspringt, oriënteert de school in haar doelen en werking.'*

'Liefde' is een term die in het gangbare HR-jargon beslist tegendraads en misschien wat zweverig klinkt. Toch heeft juist deze ogenschijnlijk zweverige term concrete implicaties voor een duurzaam personeelsbeleid in een katholieke dialoogschool. Hoe maken we als katholieke school deze liefde voor de medemens concreet in ons aanwervingsbeleid? Krijgen personeelsleden regelmatig feedback zowel formeel, maar even belangrijk informeel? Hoe ondersteunt deze feedback de groei van personeelsleden? Hoe zit het met de collegialiteit op school? Hoe ga je als directie en bestuur om met nieuwe personeelsleden? Is er plaats voor dialoog? Hoe gaan we om met medewerkers die op professioneel vlak, ook na de nodige groeikansen, niet voldoen?<sup>4</sup> En uiteraard gaat het ook hier om verbinding zoeken: in welke mate is een kandidaat bereid om 'deze liefde – zoals de Bijbel verhaalt en Jezus die voorleeft - als richtsnoer voor opvoeden, leven en samenleven' te nemen?

In dit alles rust een grote verantwoordelijkheid bij de directie en het schoolbestuur en eigenlijk bij de collega's. We verwachten van nieuwe (vaak

jonge) mensen die aangeworven worden, veel. Ze krijgen niet altijd de mooiste opdrachten. Gesplitste opdrachten in verschillende scholen, aanwezig zijn op alle vergaderingen, liefst ook in zoveel mogelijk werkgroepen want ze zijn jong en boordevol nieuwe ideeën. Durven we hen vrij te stellen van een aantal zaken, zodat ze zich kunnen focussen op het lesgeven en zich op die manier ten volle professionaliseren? Zorg ervoor dat je de werkgever bent waar leerkrachten van dromen.

## Conclusie

Ook in ons aanwervingsbeleid kunnen we, op drie manieren, ten volle een katholieke dialoogschool zijn. Het aanwerven van een nieuwe collega kan een gelegenheid vormen om met alle betrokkenen in dialoog te gaan over het schoolleigen opvoedingsproject en de manier waarop ieder zich kan verbinden met dit project. Aanwerving is ook een gelegenheid om het gesprek te voeren over hoe samenwerking de concrete uitwerking van het schoolproject kan ondersteunen. En aanwerving is op zich een concrete uiting van wat het betekent om een katholieke dialoogschool te zijn; een school gebaseerd op liefde als 'het diepste mysterie van de werkelijkheid'.

In de suggesties die we hier meegeven, kiezen we uitdrukkelijk voor gedeeld onderwijskundig leiderschap. Dat houdt in dat leraren, middenkader, directeurs en bestuurders in voortdurende dialoog met elkaar leiding geven aan een school. Een nieuwe collega kiezen en begeleiden om te groeien als teamlid, is een verantwoordelijkheid van alle participanten in onze scholen. ◀◀

Els Goeminne en Tom Uytterhoeven  
[els.goeminne@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:els.goeminne@katholiekonderwijs.vlaanderen) en  
[tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## EINDNOTEN

1. Zie Frederik Anseel in *De Tijd*, 17/12/2017, *Millennials worden straks de grootste ontgoocheling* (<https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie-algemeen/Millennials-als-woorden-straks-de-grootste-ontgoocheling/9963893?ck-c=1&ts=1513686336>).
2. *Katholieke dialoogschool: Eigentijds tegendraads*, pag. 31
3. *De Vlaamse Bisschoppen, de Erkende Instantie r.k.-godsdienst:*

*Het vak r.-k. godsdienst op het kruispunt van samenleving, onderwijs & kerkgemeenschap*, 21 september 2017.

4. Zie voor deze en andere concrete voorbeelden van hoe concrete keuzes op vlak van schoolbeleid en over hoe we omgaan met collega's, met leerlingen, met ouders: Fons Uytterhoeven, *Een uitdagend woord. Inspiratie in het dagelijks leven op school*, Antwerpen, Halewijn, 2016.

GELOVEN VANDAAG

God en zo

EN ZO

BOY

'Waarin geloof je dan precies?' Die vraag kreeg ik onlangs weer eens voor de voeten geworpen. Ik had niet bepaald de indruk dat ik een langgerekt antwoord mocht geven. Mijn gesprekspartner, een vriendelijke jongedame die zich naar eigen zeggen 'absoluut ongelovig' noemde, was inderdaad wat ongeduldig om haar 'gelijk' te kunnen halen. Ik stelde echter even vriendelijk een wedervraag: 'Als je jezelf zo uitgesproken ongelovig noemt, wat is dan niet-geloven precies?' Anders gezegd: ik versta dat je me vraagt naar wat ik geloof, maar leg mij als gelovige nu eens uit wat jij verstaat onder 'niet-geloven'. Het antwoord van de jongedame kwam na enige aarzeling: 'Niet geloven in God en zo.' Naast haar godsbeeld interesseerde me wel die 'en zo', tenzij ze 'Enzo' bedoelde.

De God die door niet-gelovigen wordt opzijgeschoven, is meestal helderder omschreven dan dat gelovigen die God kunnen omschrijven. Het gaat dan bij niet-gelovigen over de God die lijden toelaat, of die een verzinsel is van mensen om te kunnen omgaan met de eindigheid van het leven, of die door mensen is uitgevonden om macht te hebben over anderen ... Stuk voor stuk argumenten waarmee ze God met een fikse zwaai van het schaakbord van het leven gooien.

De God die wordt opzijgeschoven, is vaak slechts een godsbeeld. Dat godsbeeld kan door niet-gelovigen soms vrij precies omschreven worden. En zo komen ze tot een antwoord op de vraag 'Waarin geloof je dan precies niet?' Grote precisie in het verantwoorden van het eigen ongelooft. Gelovigen draaien echter de woorden om: het gaat niet om 'precies niet', maar over 'niet precies': ze kunnen 'niet precies' zeggen waarin ze geloven. Het gaat bij christenen inderdaad over 'God en zo'. Meer zelfs, het is in wezen die 'en zo' die uitdrukt dat we God niet kunnen vatten of vangen in onze woorden. Waar dat vatten of vangen wel gebeurt in naam van het geloof, is men niet bezig met God maar met een strak godsbeeld dat geen ruimte meer laat voor God zelf. Fundamentalisten hanteren een dergelijk godsbeeld.

De God van de christenen laat zich niet kennen in de zin dat Hij volkomen en adequaat te om-

schrijven zou zijn. Neen, God laat zich niet kennen, maar laat zich geloven. Hij dringt zich niet op, maar geeft zich te herkennen. Met de nodige sleutels is Hij vanuit gelovig standpunt inderdaad te duiden als een God die tot op de dag van vandaag werkzaam is in onze geschiedenis, vaak op bescheiden wijze, in het dagelijkse samenleven van mensen.

Christenen geloven dat God hun niet de opdracht geeft om te moeten geloven, maar dat God in ontmoeting treedt waardoor ze diep in zichzelf niet anders kunnen dan in hem te geloven. Bestaat ware liefde 'niet precies' in de diepe band van wederzijdse betrokkenheid op grond van ontmoeting. Een dergelijke liefde is niet volledig in woorden te vertolken, mede omdat ze niet volledig te begrijpen is. Ik kan God niet bewijzen omdat het over zo'n liefde gaat. En zo is God mysterie. De 'en zo' wijst op alles wat niet gezegd kan worden, omdat de ware liefde in het spel is, ja zelfs de essentie is van geloven: de tegelijk onzegbare maar ook de niet te verzwijgen wederzijdse betrokkenheid van God en mens ...

De vraag 'waarin ik nu precies geloof' is niet te beantwoorden, althans niet adequaat. Eender welk antwoord op de vraag waarin ik geloof, heeft dus nooit de bedoeling te overtuigen of gelijk te krijgen. Liefde staat boven de dynamiek van het dispuut. Als dat laatste niet het geval is, dan draait het niet meer rond relatie, maar rond argumentatie.

Is er in de visietekst van de katholieke dialoogschool geen sprake van een wereld zoals God die droomt? Jazeker! Wij kunnen de droom van God niet precies doorgronden of formuleren, maar zonder liefde en de wijsheid die Jezus uitdroeg, kan die droom alvast niet werkelijkheid worden in het dagelijkse schoolleven. Je weet wel: Jezus en zo ... of is het Enzo? Tja, het zou niet verwonderen: dezelfde familienaam als God ... ☺

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

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

Verantwoordelijke uitgever:

Lieven Boeve, directeur-generaal • Redactieraad: Marc Van den Brande, 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](mailto:indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen) •

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



[www.twitter.com/KathOndVla](https://www.twitter.com/KathOndVla)



[www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen](https://www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen)

