

MEI - JUNI 2019

5

IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 3

INHOUD

06 **Volwassenenonderwijs op nieuwe sporen. Binnen katholiek onderwijs naar negen centra**

Nadat de Vlaamse regering voor schaalvergroting koos, staan de centra voor volwassenenonderwijs voor een grote transformatie. We focussen op het nieuwe landschap dat zich de volgende jaren zal aandienen.



12 **Van sacraal gebouw tot schoolgebouw**

Herbestemming van kerken voor onderwijsfuncties is meer dan ooit aan de orde. We onderzoeken hoe de schoolinfrastructuur en de onderwijsprogramma's op een meer symbiotische manier met kerken, kapellen en kloosters kunnen omgaan.



17 **Het evangelie volgens Lieven Boeve**

Een woordje uitleg bij het pas verschenen boek van de directeur-generaal van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

18 **Instaptoetsen lerarenopleiding**

Er worden steeds meer instrumenten ingezet om de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs in goede banen te leiden. Die instrumenten hebben als doel een juiste studiekeuze te bevorderen en het studiesucces in het hoger onderwijs te verhogen. We bespreken de verschillen tussen die instrumenten en spitsen ons toe op de instaptoetsen voor de lerarenopleiding.



EN VERDER

26 Samen veilig: de rol van lokale integrale veiligheidscellen in radicalisering

Bij een noodsituatie moet een school kunnen terugvallen op een schooleigen noodplan. Dat geldt ook in gevallen van radicalisering, extremisme en terrorisme. In het kader daarvan zijn gemeenten verplicht een lokale integrale veiligheidscel in radicalisering (LIVC-R) op te richten. We lichten toe wat zo'n LIVC-R is, wat haar doel is en hoe ze werkt.



38 Brussel, ook binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen een buitenbeentje

Al bijna een halve eeuw wordt het katholiek onderwijs in Brussel ondersteund door de vzw Katholieke Opvoeding en Cultuur Brussel. Sinds dit schooljaar zorgt de nieuw opgerichte Adviesraad Brussel in de schoot van Katholiek Onderwijs Vlaanderen voor een nog sterkere krachtenbundeling en dienstverlening aan de Nederlandstalige katholieke scholen in een uitdagende, multiculturele hoofdstedelijke context.



44 Hoezo katholiek? Typologieën van Nederlandse christelijke en katholieke basisscholen

Zowel Katholiek Onderwijs Vlaanderen als de Nederlandse onderwijskoepel Verus bereiken een stabiel percentage van 60 tot 70 procent van de leerlingen en ouders dat kiest voor een christelijke of katholieke school in een levensbeschouwelijk superdiverse samenleving. Aan de hand van twee onderzoeken krijgen we een beeld of typologie van protestants-christelijke en katholieke basisscholen.

04 Voorwoord:
Wie wordt de volgende minister van Onderwijs?

24 Pro en contra:
Onderwijsassistenten

31 Boekrecensies

32 Drieluik: Katholiek
Onderwijs Vlaanderen zet in
op computationeel denken

50 Geloven vandaag:
Wees gegroet



Beste lezer

Wie wordt de volgende minister van Onderwijs?

De verkiezingen komen er nu echt aan. Ondertussen presenteerden vele onderwijsorganisaties en belangengroepen hun memoranda en verwachtingen voor de volgende Vlaamse regering. Die overlappen op tal van punten: van actieplan basisonderwijs tot meer inzetten op levenslang en levensbreed leren, van herwaardering van het lerarenberoep tot de vraag naar veel meer middelen voor infrastructuur ... Er zijn daarnaast ook verschillen, die niet verrassen. Wij gaan voor bestuurlijke optimalisering via schaalvergroting; het GO! gaat voor de ontwikkeling tot één officieel net, terwijl de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG) het deeltijds kunstonderwijs wil opnemen in haar scholengemeenschappen. Verder zijn er die punten, zoals zorg- en gelijkheidskansenbeleid, waarvoor iedereen aandacht vraagt, maar niettemin verschillend denkt over wat er dan concreet dient te gebeuren. En dan zijn er de typisch weerkerende issues in het officieel onderwijs, zoals de plaats van het levensbeschouwelijke vak.

Wanneer je dit voorwoord leest - en dus nog niet wanneer ik dit schrijf -, zijn ook de partijprogramma's bekend en kun je erop nalezen wie wat belooft. En er zijn ondertussen ongetwijfeld ook heel wat gegadigden voor de positie van minister van Onderwijs en Vorming.

Wie het ook wordt, de nieuwe minister staat voor een bijzondere opdracht. In de huidige legislatuur is heel veel op de rails gezet. Er is geen onderwijsniveau of er is wel een decreet voor geschreven: modernisering secundair onderwijs, schaalvergroting volwassenenonderwijs, hervorming lerarenopleiding, graduat, deeltijds kunstonderwijs, leerlingenbegeleiding, kwaliteitstoezicht, duaal leren, eindtermen ... De volgende minister wacht de klus om alle veranderingen goed te implementeren en bij te sturen waar nodig. We hopen dat dat kan gebeuren met ingroeiperiodes en voldoende omkadering, met aandacht voor het eigenaarschap én de draagkracht van onze scholen.

Uiteraard ligt er nog werk op de plank. Met stip vermeld: het actieplan basisonderwijs waarin beslissende stappen gezet moeten worden. Verder ook het loopbaanpact met de herwaardering van het lerarenberoep. En er is natuurlijk nog de dringende bede voor een tegelijk ambitieuze en realistische implementatie van het M-decreet.

Een nieuwe, maar niet onverwachte uitdaging is het lerarentekort. Niet alleen rekruteren we niet uit de volle breedte van de mogelijk geïnteresseerde 18-jarigen, bovendien neemt de interesse voor de lerarenopleiding al een paar jaar af. En dat terwijl er, door de wellicht blijvend stijgende aantallen in het basisonderwijs en de zeker toenemende leerlingenaantallen in het secundair onderwijs, nog veel meer leraren nodig zullen zijn, meer dan 7500 per jaar, bovenop het aantal dat nodig is door de gebruikelijke uitstroom van personeelsleden.

Die stijgingen hebben vanwege de open end-financiering vanzelfsprekend ook een budgettaire effect, en dat kan tot een half miljard euro oplopen. En dan hebben we nog geen scholen bijgebouwd, noch hebben we bijkomend ingezet op capaciteitsbehoud, terwijl het wel eens heel belangrijk zou kunnen worden om in voldoende plaatsen te kunnen voorzien, zeker in het secundair onderwijs, dat in de laatste jaren net gekrompen is.

Wie de nieuwe minister ook wordt, hij of zij zal diepe zakken nodig hebben, want er is heel wat bijkomend geld nodig. Er is bovendien ook dringende nood aan koopkrachtherstel van de werkmiddelen (gemiddeld zo'n 15 procent ten aanzien van 2008), aanwendingspercentages op 100 procent, beleidsruimte voor het volwassenenonderwijs, betere financiering van hogeschoolstudenten. En dan heb ik het nog niet gehad over het faciliteren van de zij-instroom van leraren door middel van het doorrekenen van anciënniteit, de correcte verloning van schoolleiders en internaatbeheerders ...

Voldoende bijkomende middelen worden dus bepalend voor het onderwijsbeleid van de volgende regering. Maar dat niet alleen. En voor ons zelfs niet in de eerste plaats. Vooral de houding van het beleid ten aanzien van de verantwoordelijkheid van de school en de mate van overheidssturing die het daarbij beoogt, zijn minstens even cruciaal. De vrijheid van onze schoolbesturen, scholen en lerarenteams, wordt al te vaak met de mond beleden. In de praktijk wordt de beleidsruimte van scholen hand over hand ingeperkt. Krijgen we een beleid dat daadwerkelijk scholen en lerarenteams ondersteunt in het nemen van hun verantwoordelijkheid of worden we met zijn allen nog meer uitvoerders van wat de toevallige politieke meerderheid aan het onderwijs wil opleggen?

Katholieke scholen, verenigd in hun netwerkorganisatie, willen betrouwbare partners zijn van een onderwijsbeleid dat scholen stimuleert om vanuit hun pedagogisch project kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden en hun daartoe voldoende middelen verschafft. Uiteraard zijn we bereid verantwoording af te leggen. Wie de minister ook wordt: we zijn klaar om samen aan de kar te trekken en de vele uitdagingen in overleg daadkrachtig aan te pakken.

En nu kiezen maar!

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



VOLWASSENENONDERWIJS OP NIEUWE SPOREN

Binnen katholiek onderwijs naar negen centra



Haast geruisloos is het volwassenenonderwijs de afgelopen jaren grondig hervormd. In het regeerakkoord van 2014 staat dat de Vlaamse regering kiest “voor schaalvergroting en een financieringsmechanisme dat aanbieders noopt tot een rationele aanwending van de middelen.” Vijf jaar later staan de centra voor volwassenenonderwijs voor een grote transformatie. Het hoger beroepsonderwijs en de lerarenopleidingen verdwijnen uit hun aanbod; een ongeziene schaalvergrotingsoperatie voltrekt zich; en het volwassenenonderwijs wordt door de nieuwe financiering getransformeerd tot 'kansonderwijs'. De herpositionering van het volwassenenonderwijs maakt het onderwerp uit van deze bijdrage waarin de nadruk ligt op het nieuwe landschap dat zich de komende jaren zal aandienen, want de puzzel van wie-gaat-met-wie lijkt gelegd te zijn.

Herpositionering

Dat het volwassenenonderwijs opnieuw wordt gepositioneerd, is op zich geen verrassing. In de loop van de jaren is die sector bij herhaling van gedaante veranderd. Wat in 1933 doorging onder de benaming 'avondscholen', werd twintig jaar later herdoopt tot 'onderwijs volgens beperkt leerplan'. In 1970 is dat 'onderwijs voor sociale promotie' geworden en in 1999 is het verveld tot het vandaag gangbare 'volwassenenonderwijs'. Minister Hilde Crevits doet op 25 maart 2016 nog maar eens haar duit in het zakje met de conceptnota *Volwassenenonderwijs als kansonderwijs. Kansen op leren, integreren en kwalificeren, een leven lang*. In die nota worden nieuwe klemtonen ten aanzien van het volwassenenonderwijs gelegd:

Binnen [zijn] brede missie profileert het volwassenenonderwijs van de toekomst zich rond zijn kerntaken van tweedekansonderwijs, geletterdheid, Nederlands als tweede taal en levenslang en levensbreed leren. Het legt hierbij de prioritaire focus op kwalificerende opleidingstrajecten en kwetsbare doelgroepen.

Daarmee zijn de verwachtingen van de politiek duidelijk: het volwassenenonderwijs heeft een heel duidelijke en belangrijke maatschappelijke rol te vervullen. Om de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) op die lijn te krijgen, worden twee instrumenten ingezet: het opdrijven van de schaalgrootte en het aanpassen van de financiering.

Schaalvergroting

De beperkte schaalgrootte van de CVO's is menig Vlaams onderwijsminister een doorn in het oog geweest. Al in 1993 pleit Luc Van den Bossche voor een "drastische schaalvergroting". Zes jaar later schrijft Marleen Vanderpoorten dat er "te veel te kleine scholen" zijn, terwijl Frank Vandembroucke in 2005 dan weer laat optekenen dat een "schaalvergroting derhalve nodig is." Hij voert weliswaar als alternatief de consortia (regionale, netoverschrijdende samenwerkingsverbanden) in, waardoor de centra elkaar beter leren kennen en die in bepaalde gevallen zelfs leiden tot schaalver-

groting. Voor de vorige minister Pascal Smet gaat het allemaal nog niet ver genoeg: "Er moet verder geïnvesteerd worden in het doorvoeren van een schaalvergroting". Om uiteenlopende redenen komt de schaalvergroting in het volwassenenonderwijs evenwel telkens niet van de grond.

Profilering van de centra en het volwassenenonderwijs wordt door de toegenomen schaalgrootte en het grotere centrumbudget echt mogelijk.

In de eerdergenoemde conceptnota wordt wederom een lans gebroken voor de krachtenbundeling in het volwassenenonderwijs, opdat die sector aan zichtbaarheid, vertrouwen en beleidsvoerend vermogen zou winnen. De minister voert voorts een hele resem aan bijkomende argumenten aan:

- Volledige trajecten (en niet slechts een aantal populaire modules) kunnen gemakkelijker worden aangeboden omdat opleidingen beter bevolkt zullen zijn of omdat centra over meer middelen zullen beschikken die ze gericht kunnen inzetten;
- Profilering van de centra en het volwassenenonderwijs wordt door de toegenomen schaalgrootte en het grotere centrumbudget echt mogelijk;
- Kansengroepen kunnen door middel van de krachtenbundeling beter bediend worden;
- Voorzieningen als gebouwen, praktijkruimtes, ateliers ... kunnen meer worden benut en verder worden uitgebouwd;
- Personeel kan op meerdere plaatsen worden ingezet binnen de grotere volwassenenonderwijsorganisatie;
- Professionalisering van het fusiecentrum wordt toegelaten door de uitbouw van een middenkader;
- Administratieve en logistieke ondersteuning kan grootschaliger worden georganiseerd, zodat efficiëntiewinsten kunnen worden geboekt.

Deze keer blijft het niet bij mooie woorden en in 2017 wordt de daad bij het woord gevoegd. De politiek opteerde om niet te gaan voor een operatie bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting (BOS), maar voor instellingsfusies. Na vrij lange onderhandelingen komen de meerderheidspartijen overeen dat vanaf 1 september 2019 een centrum voor volwassenenonderwijs minimaal 700.000 lesuren cursist moet genereren. Dat betekent dat het de politici menens is, want tot dan toe ligt de lat op slechts 120.000 lesuren cursist. Zoals dat gaat, wordt een aantal uitzonderingen op die norm bedongen voor centra die actief zijn in bepaalde gebieden of gemeenten, of zich willen specialiseren binnen een beperkt vakgebied. Ook wordt beslist dat centra een genadejaar kunnen invoeren als ze onder de norm vallen. Naar het zich laat aanzien maken de CVO's van die uitzonderingsmaatregelen nauwelijks tot geen gebruik, zij het dat bepaalde fusies onmiddellijk het genadejaar zullen invoeren en daarom pas op 1 september 2020 van start gaan.



Financiering

De herpositionering van het volwassenenonderwijs wordt voorts kracht bijgezet door gebruik te maken van een tweede instrument: het uittekenen van een nieuw financieringsmechanisme. Het is onmiddellijk duidelijk welke richting de Vlaamse regering met het volwassenenonderwijs uit wil: de nieuwe bekostigingsformule moet centra ertoe aanzetten om (1) bepaalde doelgroepen meer aan te spreken; (2) cursisten hun opleiding succesvol te laten afronden en (3) hun schaal op te voeren zonder afbreuk te doen aan het fijn-

mazige aanbod. Het is hier niet de plaats om alle details en finesses van het nieuwe financieringsstelsel toe te lichten, maar het is wel de moeite waard om in kort bestek de verschillende parameters te overlopen. Het is namelijk de verwachting dat de CVO's daar maximaal op zullen inspelen. Een belangrijke politieke keuze is dat voor het volwassenenonderwijs voortaan gewerkt wordt met een gesloten enveloppe van leraarsuren en punten (behalve voor NT2) die slechts gedeeltelijk kan groeien (dalen) als de deelname aan het volwassenenonderwijs stijgt (daalt). Die optie kan worden betreurd omdat Vlaanderen in internationale vergelijkingen op het gebied van deelname aan levenslang leren al jaren slecht scoort en er bijgevolg beter voor een financieel groeiscenario voor het volwassenenonderwijs was gekozen.

Doelgroepen

De overheid wil door middel van twee manieren de doelgroepbenadering bij centra voor volwassenenonderwijs ingang laten vinden. Dat doet ze ten eerste door cursisten met welbepaalde kenmerken extra te wegen in het financieringsmodel. Dat zijn:

1. Cursisten zonder een diploma secundair onderwijs. Dat ligt duidelijk in het verlengde van het vernieuwde accent op de tweedekansfunctie van het volwassenenonderwijs. Op dit moment heeft ongeveer een op de drie cursisten geen diploma secundair onderwijs.
2. Cursisten met het arbeidsstatuut werkzoekende. Door die doelgroep zwaarder te laten meetellen in de financiering wil de overheid de centra inschakelen om werkzoekenden nieuwe kansen op de arbeidsmarkt te geven. Momenteel is circa een op de twee cursisten werkzoekend.

De tweede manier waarop centra worden gestimuleerd om bepaalde doelgroepen te bereiken, is door een drietal delen van hun onderwijsaanbod financieel te begunstigen:

1. Aanbod met een maatschappelijk belang. Onder die noemer vallen het Nederlands als tweede taal (NT2) en de opleidingen die leiden tot een diploma secundair onderwijs.

2. Aanbod met een structureel knelpuntkarakter. In dat geval gaat het om het onderwijsaanbod dat samenhangt met structurele knelpuntberoepen, zoals zorgkundige of autobuschauffeur.
3. Aanbod in penitentiaire inrichtingen. Het is voor CVO's om allerlei praktische redenen niet evident om een aanbod in gevangenissen te organiseren ondanks het feit dat de doelgroep daarbij veel baat kan hebben.

Kwalificatiegericht

Het tweede oogmerk van de financiering is dat centra meer inspanningen moeten doen om cursisten succesvol hun traject te laten afsluiten. Dat objectief bevordert de overheid door in een beperkte outputfinanciering te voorzien: ten eerste geeft ze een incentive voor cursisten die een module succesvol afwerken en ten tweede worden uitgereikte kwalificaties (certificaten of diploma's secundair onderwijs) ook meegenomen als een (kwalificatie)bonus in het financieringsmodel. De overheid meent dat centra door in te zetten op het aanbieden van trajectbegeleiding meer cursisten tot de eindstreep kunnen brengen. In dat opzicht is het jammer dat in het nieuwe financieringsmodel niet langer voorzien is in een tegemoetkoming voor het organiseren van leertrajectbegeleiding. De kwalificatiebonus wil centra ook belonen voor hun inspanningen op het vlak van eerder verworven competenties (EVC), want de modules waarvoor cursisten een vrijstelling ontvangen, tellen evengoed mee in die component van de financiering.

Grotere centra

Naast de eerder besproken minimale instellings- of rationalisatienorm van 700.000 lesuren cursist voorziet de nieuwe bekostiging, ten derde, in een verdere stimulans om tot grotere centra te komen. Vanaf een centrumgrootte van 850.000 lesuren cursist ontvangen CVO's per schijf van 100.000 lesuren cursist telkens een hoger gewicht. Die progressieve weging is maximaal voor een schaalgrootte van 2 miljoen lesuren cursist en neemt daarna af tot ongeveer 2,5 miljoen lesuren cursist. Na dat aantal blijft de weging

constant. De decreetgever heeft evenwel de mogelijkheid opengelaten dat centra met elkaar een samenwerkingsverband aangaan om die parameter te optimaliseren. Naar analogie met de scholengemeenschappen uit het leerplichtonderwijs moeten de betrokken centra in dat geval afspraken maken over het onderwijsaanbod, het personeelsbeleid en de cursistenbegeleiding. Het is de verwachting dat de fusiecentra ofwel groot genoeg zijn ofwel in een samenwerkingsverband stappen, waardoor de incentive tot schaalvergroting wordt tenietgedaan en enkel nadelig uitpakt voor CVO's die niet groot genoeg zijn én niet toegetreden zijn tot een samenwerkingsverband.

In het financieringsmechanisme worden twee parameters meegenomen die centra ervan moeten weerhouden om hun onderwijsaanbod te centraliseren op een beperkt aantal plaatsen. Zo krijgt het aanbod in dunbevolkte regio's (gemeentes) een hogere coëfficiënt dan in dichtbevolkte gebieden. De idee is dat in regio's met minder dan 300 inwoners per vierkante meter het moeilijker is om voldoende deelnemers te vinden om een module of opleiding rendabel aan te bieden. Een tweede wijze waarop het fijnmazige aanbod moet worden gewaarborgd, is door het aantal vestigingsplaatsen als een parameter mee op te nemen. Meer vestigingsplaatsen betekent meer kosten en dus meer middelen.

De nieuwe financiering kent echter geen aanmoediging meer voor gecombineerd of afstandsonderwijs. In een wereld die alsmaar digitaal wordt, waar leren niet langer gebonden kan zijn aan plaats en tijd mag dat ten zeerste worden betreurd. Eerlijkheidshalve staat daar tegenover dat het verfoeide aanwezigheids criterium vervalt, waardoor de fysieke aan- of afwezigheid van geen betekenis meer is bij het bepalen of een cursist al dan niet voor subsidiëring in aanmerking komt.

Landschap

De verhoogde rationalisatienorm en de nieuwe financiering zullen onmiskenbaar hun impact hebben op het landschap van de centra voor volwassenenonderwijs. In het katholiek onderwijs is al langere tijd een evolutie naar grotere gehelen ►

merkbaar. Een paar jaar geleden waren er nog meer dan veertig centra actief, maar dat zal de komende jaren dalen tot onder de tien. Trendsetter was en is CVO KISP waarvan de historische wortels terugreiken tot het grafische onderwijs in het Gentse. Sinds 1986 is dat centrum middels fusies en schaalvergroting stap voor stap uitgegroeid tot een professionele onderwijsinstelling met vestigingsplaatsen over heel Oost-Vlaanderen. Andere fusieverhalen hebben zich de laatste jaren voltrokken in Limburg (CVO Qrios) en in het zuiden van West-Vlaanderen (CVO MIRAS).

Tour d'horizon

In wat volgt maken we een tour d'horizon van het toekomstige CVO-landschap op basis van de informatie die bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen bekend is in april 2019. De puzzel van wie gaat met wie lijkt inmiddels door de centrumbesturen definitief gelegd te zijn. Daarbij moeten we een paar kanttekeningen plaatsen. Ten eerste wordt over 'groepen' en niet over centra gesproken, omdat binnen sommige fusieconstructies met meerdere centra zal worden gewerkt die evenwel als één (operationeel) geheel worden aangestuurd en werken. Ten tweede maken enkele schaalvergrotingsoperaties gebruik van het genadejaar, waardoor de fusie pas ingaat vanaf 1 september 2020. Omdat daarover op bepaalde plaatsen nog niet definitief is besloten, wordt het aspect van de timing achterwege gelaten in het hiernavolgende overzicht.

Antwerpen

De groep LBC-NVK bestaat op dit moment al uit zes centra die in drie provincies actief zijn. Het zwaartepunt ligt in en rond de stad Antwerpen, waar drie centra opereren (Antwerpen, Berchem en Mortsel); de andere drie situeren zich in Sint-Niklaas, Turnhout en Beringen. In het kader van het lopende fusieproces komt daar nog CVO TSM Mechelen bij. Binnen het vernieuwde landschap van het katholiek volwassenenonderwijs zal deze groep de grootste speler zijn.

In de regio Kempen was er al recentelijk een bestuurlijke schaalvergroting tot stand gekomen tussen de centra uit Geel (CVO HIK/TISJ) en Herentals

(DTL) enerzijds en de Molse centra Sint-Lutgardis en VSPW anderzijds. Beide besturen hebben ondertussen besloten om hun centra samen te brengen onder de naam HIK Volwassenenonderwijs.

West-Vlaanderen

Over de groep MIRAS is zo-even al gesproken: de vier centra CVO VSPW Kortrijk, CVO Hitek Kortrijk, CVO Westhoek-Westkust Ieper en CVO Waregem hebben in 2016 de handen al in elkaar geslagen.

Een jaar later is de tweede West-Vlaamse groep Creo gevormd tussen CVO Roeselare en CVO VIVO Kortrijk.

En recentelijk hebben de Brugse CVO's Sint-Godelieve, VTI Brugge en Spermalie kenbaar gemaakt te willen varen onder de vlag SVG (Spermalie-VTI-Godelieve).

Oost-Vlaanderen

De laatste jaren heeft de groep KISP zijn schaalvergrotingsproces gecontinueerd door centrum TISJ Geraardsbergen (2017) onder zijn hoede te nemen. Door de verhoogde rationalisatienorm komen daar de CVO's M&T Merchtem-Ternat, VTI Lier-Antwerpen en TNA Antwerpen bij waardoor de groep KISP zijn werkingsgebied zal uitbreiden tot in de provincies Vlaams-Brabant en Antwerpen.

Brussel

In Brussel verandert er niets en blijft het al grote CVO Lethas voortdoen met zijn omvangrijke aanbod inzake NT2.

Vlaams-Brabant

In Leuven fuseren de CVO's CLT en Mobyus. De eerste heeft nauwe relaties met de KU Leuven en de tweede komt voort uit Groep T. Deze groep heeft de ambitie om dé referentie in talenonderwijs te worden.

Limburg

De katholieke centra uit Genk, Hasselt, Houthalen, Maasmechelen, Overpelt, Sint-Truiden en Tongeren vormen sinds 2015 de groep Qrios. Daar komen nog eens CVO VTI Leuven en CVO Hageland Aarschot bij, waardoor ook deze groep, net als LBC-NVK en KISP, provincieoverschrijdend zal werken.

Niet het einde

Hoewel de reductie tot negen groepen (met negen besturen) zonder meer getuigt van een enorme krachtinspanning, is de verwachting dat het daarbij niet zal blijven en dat sommige groepen elkaar nog zullen opzoeken. Ook Katholiek Onderwijs Vlaanderen zal zijn ondersteuning en pedagogische begeleiding opnieuw moeten afstemmen op het sterk gewijzigde landschap. Zo zal de huidige Adviescommissie volwassenenonderwijs vanaf 1 september 2019 worden omgevormd tot de Adviesraad volwassenenonderwijs waarin van elke groep één directeur en

één bestuurder zal zetelen. Daarnaast wordt een Agogische raad in het leven geroepen die de pedagogische begeleiding volwassenenonderwijs mee zal aansturen. Voorts zal Katholiek Onderwijs Vlaanderen de besturen en directies blijvend ondersteunen, professionaliseren en inspireren. Dat gebeurt bijvoorbeeld concreet door het jaarlijkse congres voor leidinggevenden, dat in november 2019 volledig in het teken staat van de herprofilering van het volwassenenonderwijs: het volwassenenonderwijs staat voor de grote uitdaging om een nog grotere rol te spelen op het gebied van levenslang leren, maatschappij-opbouw en de arbeidsmarkt van morgen.

Groep	Hoofdvestigingsplaats	(Recente) fusiepartners
1 LBC-NVK	Antwerpen	LBC-NVK-centra in Sint-Niklaas, Antwerpen, Berchem, Mortsels, Turnhout en Beringen; en TSM Mechelen
2 HIK Volwassenenonderwijs	Geel	DTL Herentals, HIK/TISJ Geel, VSPW Mol en Sint-Lutgardis Mol
3 MIRAS	Kortrijk	VSPW Kortrijk, Hitek Kortrijk, Westhoek-Westkust en Waregem
4 Creo	Roeselare	Roeselare en VIVO Kortrijk
5 SVG	Brugge	Sint-Godelieve, VTI Brugge en Spermalie
6 KISP	Gent/Mariakerke	TISJ Geraardsbergen, M&T Merchtem-Ternat, VTI Lier-Antwerpen en TNA Antwerpen
7 Lethas	Brussel	-
8 CLT	Leuven	CLT Leuven en Mobyus Leuven
9 Qrios	Genk	Helix Maasmechelen, KCST Sint-Truiden, TIKB Houthalen, viio Tongeren, VLL Genk, VSPW Hasselt, WICO Pelt; en VTI Leuven en Hageland Aarschot

Kurt Berteloot

kurt.berteloot@katholiekonderwijs.vlaanderen

Eddy Demeersseman

eddy.demeersseman@katholiekonderwijs.vlaanderen

Ton van Weel

ton.vanweel@katholiekonderwijs.vlaanderen

Team postinitieel onderwijs

Dienst Curriculum & vorming

VAN SACRAAL GEBOUW TOT SCHOOLGEBOUW





Een herbestemming van (parochie)kerken haalt weleens het nieuws, veelal omdat elk profaan hergebruik een heikel thema blijkt. Terwijl één viool een supermarkt buiten de kerk probeert te houden, blijven overal te lande variaties op hetzelfde mercantiele thema opduiken: van een kunstgalerij en luxeflats over een hotel, skatehal of huisartsenpraktijk tot een kinderopvang, een food court en zelfs een dancing raken vandaag onder dak in een in vroeger tijden sacraal gebouw.

De juiste snaar mag opnieuw geraakt worden door te onderzoeken waarom en hoe schoolinfrastructuur en onderwijsprogramma's symbiotischer met kerken, kapellen en kloosters kunnen omgaan.

INTRINSIEKE KWALITEITEN

Hergebruik voor onderwijsfuncties gaat nage- noeg altijd over het alternatief invullen van ge- bouwen met een religieus verleden, die al een onderdeel vormen van de schoolsite en -infra- structuur. Slechts sporadisch wordt buiten de oorspronkelijke eigen omgeving een sacraal ge- bouw ingeschakeld. Een voorbeeld van zo'n uit- zondering is de herbestemming van de Sint-Ro- chuskerk (2011) in de wijk 'Rugge' (Avelgem), die na toevoeging van een eetruimte 't Schoolce- nter' werd voor de lokale kleuters.

Waarom kan een kerk, een kapel, een klooster het (meer dan) waard zijn om hergebruikt te worden?

Een. Die gebouwen hebben door hun leeftijd en dus door hun vanzelfsprekendheid een iden- titeit gekregen van en gegeven aan de plek waar ze staan. Ze worden karakterieel wijsheid toegedicht, als een landmark van vertrouwen, als een oriëntatiepunt voor verleden, heden en toekomst. Hun iconische eigenheid als ruimte en decor kan een nieuw gebruik en nieuwe gebrui- kers moreel verheffen.

Twee. Dezelfde leeftijd van die sacrale gebouwen heeft een onverwacht prettig gevolg: in vervlogen tijden kregen introverte ruimten nog extraverte afmetingen. De oversizing van vroeger zorgt voor een nuttige overmaat aan hoogte, breedte, dikte en oppervlakte, die met moderne energiebeheer- singstechnieken een langdurige functionaliteit binnen héél veel ademruimte kan opleveren.

Drie. Naast ruimte en decor zijn kerken, kapel- len of kloosters ook mentale 'lieux de mémoire' (een term van de Franse historicus Pierre Nora) vanwege die sacraliteit, die nooit uit de stenen verdampst. De materiële en functionele waarde sublimeert zichzelf door de symbolische en cul- turele appreciatie voor die geheugenplaatsen. Daar huizen herinneringen aan collectieve mo- menten, toen ontmoet en verbonden werd, toen gedacht en herdacht werd, toen een plek thera- peutisch werd. Daar wachten nieuwe kansen op diepe ervaringen.

Pierre Nora publiceert tussen 1984 en 1992 een zevendelig standaardwerk over (de Franse) lieux de mémoire, die hij als volgt definieert: "elke betekenisvolle eenheid, van materiële of ideële orde, waarvan de menselijke wil of het werk van de tijd een symbolisch element van het herinnerings- patrimonium van een gemeenschap heeft gemaakt". Hij wil aan geschiedschrijving doen met de brokstukken van het col- lectief geheugen: associaties vervangen feiten, wanneer levende herinneringen verdwijnen en de geschiedenis betrappt moet worden op pleisterplekken van het geheugen. Nora gedraagt zich als een we- tenschappelijke Marcel Proust, à la recher- che du temps perdu.

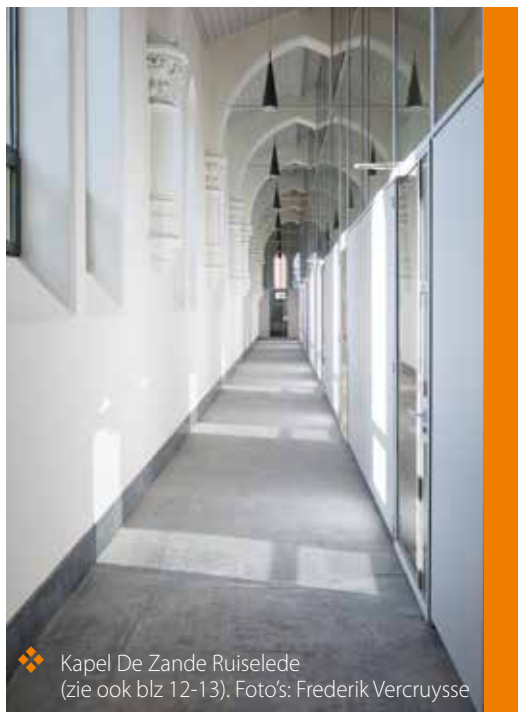
Onder leiding van Jo Tollebeek, hoogleraar cul- tuurgeschiedenis aan de KU Leuven, wordt in onze contreien eenzelfde oefening gemaakt, goed voor het tweedelige *België, een parcours van herinneringen* (Bert Bakker, 2008) en voor 'Het ge- heugen van de Lage Landen' (Ons Erfdeel, 2009). Naast Kuifje, de fanfare, de fermette, het Atomi- um, de taalgrens, de Marollen en de wei van Wer- chter kunnen vele kerken, kapellen en kloosters hun plaats als geheugenplek verdienen.

In vervlogen tijden kregen introverte ruimten nog extraverte afmetingen.

Vier. Hergebruik kan de verloren glorie van onze oude schoolgebouwen recupereren als proe- ve van 'dierzaamheid' (een term van de Neder- landse architecte Marieke Kraaij-Schalkwijk). Dierzaamheid, duurzaamheid plus dierbaarheid, staat in de eerste plaats voor een zachte, sensi- tieve duurzaamheid, waarbij de beeld- en bele- vingskwaliteit, de zintuiglijkheid, het welzijn lan- ge-termijn-ambities worden. Dierzaamheid staat

ook voor de huldiging van de intelligente ruïne (een term van Vlaams Bouwmeester bOb Van Reeth). Een gebouw is de som van relevante en relatieve lagen. De plek, de letterlijke voetafdruk, is eeuwig en bijna onuitwisbaar. De structuur en de schil moeten 400 jaar overleven door, telkens wanneer nodig, van gebruik te veranderen. Plek, structuur en schil zijn de relevante en daarom herbruikbare lagen. Uitrusting, indeling, afwerking en inrichting zijn de relatieve lagen, die maar vijf, vijftien of dertig jaar levensduur krijgen, maar dat hergebruik wel faciliteren.

Vijf. Herbestemming van sacrale ruimten stelt het architecturale vernuft nuttig op de proef. De startsituatie is gunstig: de waarden en emoties, betekenissen en referenties blijven voelbaar zonder onnodig te wegen op de schouders van de nieuwe gebruikers. 'God has left the building' (een term van de Vlaamse redacteur Johan Geerts) moet nog niet betekenen dat de geest hem vergezeld heeft: wat was, kan moeilijk ontkend, laat staan verloochend worden. Goede architecten kunnen daarmee om en zullen bewijzen dat goede architectuur net als goede herbestemming vorm- en zingeving is.



◆ Kapel De Zande Ruiselede (zie ook blz 12-13). Foto's: Frederik Vercausse

Welke criteria bepalen de wenselijkheid en haalbaarheid van hergebruik als schoolgebouw?

De antwoorden op zes reeksen van vragen kunnen leiden tot een verstandige beslissing om al dan niet tot een herbestemming over te gaan.

Een. Hoe zit het met de beeldwaarde, de historische waarde, de erfgoedwaarde? Wat is de (subjectieve) appreciatie van de vormelijke kwaliteit?

Twee. Wat is de bouwfysische staat? Hoe gaat het met de structuur en de schil? Wat is nog herbruikbaar?

Drie. Wat zijn de gebruiksmogelijkheden? Welke functionaliteit kan nog? Hoe groot is de 'goesting' om het gebouw te hergebruiken?

Vier. Kan het hergebruikte sacrale gebouw ingepast worden binnen de globale onderwijsinfrastructuur? Wordt één plus één meer dan twee?

Vijf. Wat zou het kosten om het sacrale gebouw te vervangen door iets anders? Wat zijn de sloop-, nieuwbouw-, renovatie-, onderhouds- en energiekosten?

Zes. Wordt hergebruik enkel gestoeld op pure noodzaak, op financiële schaarste of op een hogere ambitie, om een maatschappelijke verantwoordelijkheid op zich te nemen en om een goede daad van respect en duurzaamheid te stellen?

SCHOOLVOORBEELDEN

Onderstaande schoolprojecten hergebruiken, met relevantie en kwaliteit, bestaande sacrale gebouwen op vijf verschillende manieren.

Integrale renovatie met herdefinitie

- Sint-Lievenspoort, Gent
Een negentiende-eeuws neogotisch klooster wordt herbestemd en uitgebreid tot een school voor buitengewoon basisonderwijs (Arch School Award 2018 voor renovatie). ▶



❖ Sint-Lievenspoort Gent. Foto: Filip Canfyn.

Andere inrichting, uitrusting en afwerking

- **Kapelzaal Circus in Beweging, Heverlee**
Een kloosterkapel uit 1938 wordt in 2009 heringericht tot oefenruimten voor een circuschool.
- **Schoolkapel Sint-Hendrik, Deinze**
Een schoolkapel uit 1955 wordt in 2017 heringericht voor diverse nevenbestemmingen (leslokalen, auditorium, polyvalente ruimte).

Box-in-box binnen overmatige ruimte

- **Kapel Broederschool, Sint-Niklaas**
Een kapel uit 1872 krijgt in 2015 verschillende nevenbestemmingen (les-, expo-, werkruimten) met een box-in-box-systeem over drie verdiepingen naast het behoud van de gebiedsruimte.

Box-in-box en integrale renovatie met herdefinitie

- **Kapel De Zande, Ruiselede**
Een geklasseerde kapel uit 1860 wordt in 2013 herbestemd tot school voor een specifieke doelgroep.

De Vlaamse Bouwmeester lanceert in 2008 een Open Oproep voor de herbestemming van een kapel tot school van De Zande, een gesloten instelling voor bijzondere jeugdzorg. Hootsmans Architectuurbureau uit Amsterdam wint de ontwerpwedstrijd door de kapel, die vanaf 1974 een vergeten opslagplaats wordt, ingenieus om te vormen tot een significante onderwijsplek voor een specifieke doelgroep. Bijna 1.500 m² programma wordt uiterst intelligent georganiseerd: een doos met op de gelijkvloerse verdieping kleine klasruimten en op de mezzanine vergader- en leraarsruimten wordt respectvol geschoven in het monumentale bestaande volume. Rond die box-in-box loopt alle horizontale circulatie en twee smalle trapkokers, over de volledige breedte én hoogte, maken van stijgen en dalen een bijna tactiele ervaring tussen houten wanden. Daglicht stroomt binnen langs de hoge buitenramen, de glazen klaswanden en de kriskrasruiten in wanden en vloeren. De robuuste kelder, met sport- en crearuimten, zet letterlijk de schouders onder het leerproces bovengronds. Hier zweven rust en waardigheid als stofdeeltjes in de lucht. Spijtig dat de buitenwereld deze parel niet kan zien ...

Pop-up, tijdelijke inrichting

- **blok@kerk**
Parochiekerken krijgen een tijdelijke nevenbestemming als collectieve studieruimte in Assebroek, Brugge, Oostende, Kortrijk, Poperinge, Sint-Pieters-Kapelle ...

Filip Canfyn

filip.canfyn@katholiekonderwijs.vlaanderen

Stafmedewerker DBFM

Dienst Bestuur & organisatie

Het evangelie volgens Lieven Boeve

Het is heel ironisch dat precies een boek dat pleit voor nuance en dialoog op de dag van zijn lancering op 28 maart onthaald wordt op stemmingmakerij op basis van de kop van een artikel erover. Of misschien juist niet, want dat is precies één van de redenen waarom ik het boek schreef: over onderwijs wordt te weinig in de diepte en met voldoende nuance gesproken. Telkens worden posities uitvergroot tot óf-óf-patstellingen en vervluchtigt de ruimte voor én-én-gesprekken. Als bevoorrechte waarnemer en deelnemer aan vele debatten wou ik daarom na vijf jaar dienst een stand van zaken opmaken. Vanuit mijn academische achtergrond, maar uiteraard ook op basis van mijn ervaringen als directeur-generaal. En één ding weet ik ondertussen zeker: ons onderwijs wordt niet beter van die voortdurende polarisering.

Je kunt de titel uiteraard niet anders dan ironisch lezen. Wat ik schrijf, is geen evangelie: het is niet te nemen of te laten. Tegelijk is het me ernst en wil ik mezelf en de lezer de spiegel van dat evangelie voorhouden – in alle radicaliteit. Vanzelfsprekend wanneer ik het heb over de katholieke dialoogschool en de vrijheid van onderwijs, maar ook als het gaat

over gelijke onderwijskansen en het M-decreet, de leraar van de toekomst, eindtermen en leerplannen, de modernisering van het secundair onderwijs, de politiek, de directeurs, bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting en de rol van netwerkorganisaties als Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Telkens schets ik wat er op het spel staat en doe ik een aantal voorstellen, als uitnodiging voor verder gesprek. Veel leesplezier!

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



Bestelgegevens boek: <https://www.lannoocampus.be/nl/het-evangelie-volgens-lieven-boeve>
De prijs is 22,99 euro.

INSTAPTOETSEN LERARENOPLEIDING



De laatste jaren worden steeds meer instrumenten ingezet om de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs in goede banen te leiden. Men spreekt van exploratie-instrumenten, instaptoetsen, ijkingsstoetsen, toelatingsproeven of -examens ... Die instrumenten hebben als doel een juiste studiekeuze te bevorderen en het studiesucces in het hoger onderwijs te verhogen. Tussen de verschillende instrumenten zijn er echter belangrijke verschillen. We gaan in dit artikel eerst in op de verschillen in doelstellingen, inhoud en criteria. Vervolgens spitsen we ons toe op de instaptoetsen voor de lerarenopleiding. We sluiten het artikel af met een aantal bedenkingen over het gebruik ervan.

Vlotte overgang van secundair naar hoger onderwijs

Een vlotte overgang van het secundair naar het hoger onderwijs is zowel voor de individuele student als voor het onderwijssysteem in zijn geheel van belang. Een foute studiekeuze is niet alleen emotioneel en financieel een tegenslag voor de student, het betekent ook een aanzienlijke kostprijs voor het onderwijssysteem. Er zijn goede argumenten om middelen te zoeken die dat kunnen voorkomen. Daarom zetten de overheid, secundaire scholen, hogescholen en universiteiten in op instrumenten die erbij helpen de juiste studiekeuze te maken en het studiesucces te verhogen.

In het secundair onderwijs (so) werken schoolteams aan een vernieuwing van de onderwijsloopbaanbegeleiding naar aanleiding van de modernisering so, het decreet leerlingenbegeleiding, het referentiekader voor onderwijskwaliteit en het exploratie-instrument Columbus. De keuze van leerlingen voor een studierichting in het hoger onderwijs (ho) houdt een complex samenspel in van kennis, motivatie, studiehouding en persoonlijkheidskenmerken. De focus ligt in de derde graad op de optimalisatie van de verschillende aspecten van het studiekeuzebegeleidingstraject.

Daarnaast zijn ook de mate waarin de eindtermen so en de startcompetenties van de gekozen studierichting op elkaar aansluiten en het beheersingsniveau ervan belangrijke factoren voor een vlotte overgang. Het ho ontwikkelde daarom een aantal instrumenten, zoals ijkingstoetsen en de instaptoetsen lerarenopleiding, om de student meer inzicht te geven in zijn profiel in vergelijking met de vereisten van de opleiding die wordt beoogd.

Tot slot besteedt men in het ho ook na de inschrijving aandacht aan de vlotte overgang door de studenten verder te begeleiden. Bij remediëringstrajecten en studietrajectbegeleiding is er aandacht voor een vlotte heroriëntering, zodat de slaagkansen in een eerste jaar ho niet gehypothekeerd worden .

Toelatingsexamen – instaptoets – ijkingstoets: what's in a name?

Er zijn nogal wat termen om de instrumenten te benoemen die gebruikt worden om de overgang van secundair naar hoger onderwijs te reguleren: toelatings- of ingangsexamen, instaptoets, ijkingstoets, oriëntatieproef, exploratie-instrument ... Die instrumenten verschillen echter op essentiële aspecten.

Selecteren of oriënteren

Er zijn ten eerste verschillen qua doelstelling. Die zijn op te splitsen in twee grote categorieën: ofwel is het de bedoeling te selecteren wie toelating krijgt tot een opleiding, ofwel is het de bedoeling te oriënteren of adviseren. In het eerste geval is het resultaat voor de proef bindend: enkel bij een goed resultaat krijg je toegang tot de opleiding. Het toelatingsexamen arts/tandarts is daar het belangrijkste (en enige) voorbeeld van. Proeven die bindend zijn, zijn vanzelfsprekend ook verplicht: je moet ze afleggen. Het zijn met andere woorden verplichte en bindende proeven.

Proeven kunnen er ook op gericht zijn om de student te informeren, te oriënteren of te adviseren. Het instrument geeft dan enkel feedback of je als student voldoende of de juiste competenties hebt om in een bepaalde opleiding te starten. Het verschil met de eerstgenoemde proeven ligt erin dat het resultaat niet bindend is. Het is niet omdat je een minder goede score voor die proef behaalt dat je niet mag starten met de opleiding.

Niet-bindende toetsen kunnen verplicht of vrijwillig zijn. De verplichting zit erin dat je de toets wel moet afleggen, voor je je mag inschrijven. Het resultaat van de toets bepaalt de toegang niet, maar wel het feit of je de toets aflegt. Je ontvangt dan een attest van deelname en dat volstaat om je te mogen inschrijven. Voorbeelden van verplichte, niet-bindende toetsen zijn de instaptoetsen lerarenopleiding, de ijkingstoetsen voor burgerlijk ingenieur, burgerlijk ingenieur-architect en diergeneeskunde en – in de toekomst – het exploratie-instrument Columbus. ►

Er zijn, tot slot, ook toetsen die niet-verplicht en niet-bindend zijn, zoals de ijkingstoetsen voor een groot aantal academische bacheloropleidingen met een grote wiskundige en wetenschappelijke component. Deelname aan die ijkingstoetsen is niet verplicht en ook het behaalde resultaat is niet bepalend om te mogen starten, maar het biedt de student wel informatie om in te schatten of hij voldoende startcompetenties heeft.

Het exploratie-instrument Columbus geeft informatie over wie je bent, wat je kunt en wat je wilt.

Algemene of specifieke competenties?

Ten tweede verschillen instrumenten in de inhoud die ze toetsen. Globaal kun je daarin een onderscheid maken tussen algemene competenties en vaardigheden (intellectuele capaciteiten, motivatie, attitudes, studievaardigheden) enerzijds en specifieke competenties die nodig zijn voor een bepaalde opleiding anderzijds (studiegebonden competenties).

Zo geeft het exploratie-instrument Columbus informatie over wie je bent, wat je kunt en wat je wilt. Het gaat om algemene kennis, vaardigheden en attitudes. Het toelatingsexamen arts/tandarts, de instaptoetsen lerarenopleiding en de ijkingstoetsen peilen daarentegen in hoofdzaak naar specifieke, opleidingsgebonden kennis, maar daarnaast soms ook naar algemenere competenties, zoals studievaardigheden en motivatie.

Daarbij stellen we vast dat de getoetste inhouden vooral gericht zijn op kennis en vaardigheden die nodig zijn om te slagen in de opleiding, maar daarom niet gericht zijn op de professionele competenties die nodig zijn om een beroep

uit te oefenen. Zo kun je als student bijvoorbeeld wel voldoende taalvaardig en gemotiveerd zijn, maar kan het beroep van leraar toch helemaal je ding niet zijn. De vraag is daarom of het niet aangewezen is om in de toetsen in eerste instantie te peilen naar die professionele competenties.

Criteria

Ten derde verschillen instrumenten in de criteria die ze hanteren om te bepalen of kennis, vaardigheden en attitudes 'voldoende' verworven zijn. Het criterium kan inhoudelijk ('absoluut') of vergelijkend ('relatief') zijn. Met een absoluut criterium wordt een inhoudelijke grens ('cesuur') bepaald. Die cesuur wordt doorgaans bepaald door experts die aangeven wat men minimaal moet kennen en kunnen. Dat kan bepaald worden door de eindtermen so, vanuit de verwachte startcompetenties voor een bepaalde opleiding of op basis van een overeengekomen standaard, zoals het Europees Referentiekader voor talen.

Een criterium is echter relatief als men het resultaat van een bepaalde student vergelijkt met de resultaten van de andere. Dat resulteert in een rangorde, percentage (of percentiel) of het vastleggen van een vorm van numerus fixus, waarbij enkel de zoveel best presterende studenten mogen starten.

De instaptoets lerarenopleiding: verplicht maar niet-bindend¹

De overheid lanceerde een instaptoets voor de lerarenopleiding met de bedoeling de instroom te versterken. Die instaptoets is verplicht sinds het academiejaar 2017-2018. Iedereen die eraan denkt de educatieve bacheloropleiding voor kleuter-, lager of secundair onderwijs² te volgen, moet de toets afleggen voor hij zich kan inschrijven voor die opleiding; dat geldt ook voor studenten die al een opleiding ho hebben afgerond of voordien met een andere opleiding binnen het ho waren gestart. Het gaat dus om een verplichte toets.

1 Meer informatie over de instaptoetsen lerarenopleiding vind je op <https://ilo.onderwijskiezzer.be/instaptoets.html>.

2 Wie zich wenst in te schrijven voor de educatieve graaatsopleiding secundair onderwijs of de educatieve masteropleiding secundair onderwijs, hoeft deze instaptoets dus niet af te leggen.

De instaptoetsen hebben een adviserend karakter. Ze hebben als bedoeling informatie te geven over het startniveau van de student: waar liggen zijn sterktes, wat heeft hij minder onder de knie? Je moet de toets afleggen, maar het resultaat is niet bepalend om te mogen starten (niet-bindend).

Het bewijs van deelname is één academiejaar geldig. De student legt de instaptoets 2019-2020 af, als hij zich wil inschrijven voor het academiejaar 2019-2020. Als de student de instaptoets dit jaar maakt, maar zich pas wil inschrijven voor het academiejaar 2020-2021, zal hij de instaptoets opnieuw moeten afleggen.

De instaptoets lerarenopleiding peilt naar talige competenties (Nederlands), studievaardigheden en motivatie. Voor wie wil starten in de bacheloropleiding lager onderwijs komen daar nog Frans en wiskunde bij.

De toetsen worden online afgelegd. De instaptoets voor de bachelor kleuteronderwijs en secundair onderwijs neemt in totaal ongeveer één uur in beslag, voor de bachelor lager onderwijs ruim drie uur. De toetsonderdelen kunnen gespreid afgelegd worden.

Studievaardigheden en motivatie (15')

De studievaardigheden- en motivatietest bestaat uit vragen waarin het eigen studiegedrag wordt ingeschat op aspecten als analyseren (leerstof in bevattelijke stukken opdelen en die stap voor stap verwerken), kritisch verwerken (een kritische ingesteldheid, leerstof niet blindelings aannemen), memoriseren, relateren en structureren, willen studeren, moeten studeren ...

Nederlands (45')

De instaptoets Nederlands bestaat uit meerkeuze- en invulvragen waarmee leesbegrip, woordenschat, structuur (signaal- en verwijswaarden, verbanden tussen zinnen en alinea's, op volgorde zetten van alinea's en zinnen) en correct taalgebruik (spelling en grammatica) worden getest.

Frans (90') – enkel voor bacheloropleiding lager onderwijs

Voor Frans gaat het enkel om de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) en niet om de productieve vaardigheden schrijven, spreken en mondelinge interactie, omdat die niet gemakkelijk online getest kunnen worden. De proef bestaat uit meerdere lees- en luisterteksten met bijbehorende vragen.

Wiskunde (45') – enkel voor bacheloropleiding lager onderwijs

De instaptoets wiskunde bevat de onderdelen getalennis, bewerkingen, metend rekenen, meetkunde en vraagstukken. Hij is gebaseerd op de leerstof lager onderwijs.

Feedback

Omdat de toetsen adviserend van aard zijn, is het geen kwestie van slagen of niet-slagen. De feedback verschilt naargelang van het onderdeel van de instaptoets en geeft enkel een indicatie van het startniveau per onderdeel.

In de studievaardigheidentest krijgen de studenten per schaal feedback in de categorieën 'zeer goed', 'goed', 'op weg', 'aandacht' en 'werkpunt'. ▶



Voor Nederlands en wiskunde werden de resultaten van de testafname gegroepeerd in vier groepen van A tot D (volgens kwartielen), waarbij A de 25% hoogst presterende zijn en D de 25% laagst presterenden. Bij C en D wordt remediëring geadviseerd. De feedback is bijgevolg gebaseerd op een relatief criterium, namelijk hoe presteert iemand in vergelijking met de andere studenten (normgroep).

Voor Frans is dat anders. Daar is de feedback gebaseerd op het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK), namelijk niveau A1 tot en met B2 en die weerspiegelen een inhoudelijk niveau. Op basis van het behaalde niveau krijg je feedback.

Een aantal bedenkingen

Hoe schatten we de toename van instrumenten ter ondersteuning van de overgang van so naar ho nu het best in? En welke meerwaarde hebben ze? Een belangrijk element in het antwoord op die vragen is dat we de instrumenten moeten zien als een onderdeel van een langer studiekeuzeproces. Ze bieden extra informatie, maar nemen niet de plaats in van het eigen beslissingsproces van de student.

Voor veel van de instrumenten wordt de wetenschappelijke (voorspellende) waarde nog onderzocht. Door het complexe karakter van studiekeuze en studiesucces zijn de instrumenten een van meerdere elementen die in overweging genomen moeten worden. Uit onderzoek blijkt immers dat de resultaten behaald in het so nog altijd de beste voorspeller zijn van studiesucces in het ho. Ook leraren en klassenraden spelen een belangrijke rol bij de studiekeuzebegeleiding. Hun opvolging gedurende een langere periode blijft een onmiskenbare schakel. De meerwaarde van de ontwikkelde toetsen ligt vooral in de aanvullende informatie die het de student over zichzelf kan geven met betrekking tot de verworven algemene kennis of de specifieke opleidingsgebonden kennis.

Bij niet-bindende instrumenten is de feedback een cruciaal element. De studenten moeten de feedback begrijpen, naar waarde kunnen schat-

ten en op basis daarvan de juiste beslissing kunnen nemen. Een belangrijk aandachtspunt is om in te zetten op het verschaffen van inzicht in wat het instrument meet, welke beperkingen het heeft en welke conclusies daaruit getrokken kunnen worden. Een nadeel is dat doorgaans in weinig begeleiding voorzien is bij de feedback.

De instaptoetsen lerarenopleiding zijn nog maar twee schooljaren van kracht en een grondige evaluatie dringt zich op. Het nut staat of valt met de kwaliteit van de toetsen. En dat is geen evidentie. Bovendien is het wetenschappelijk onderzoek over de voorspellende waarde van dergelijke toetsen, zeker voor lerarenopleidingen, heel beperkt. Voldoende reden dus om heel terughoudend te zijn, zeker als men in de toekomst een bindend karakter zou overwegen.

Kortom: de beoogde meerwaarde van de instaptoetsen lerarenopleiding – het versterken van de instroom – moet nog worden aangetoond. Recente conclusies dat de resultaten op de instaptoetsen samenhangen met het studieresultaat is daarin nog maar een eerste stap. Het is aangewezen te onderzoeken of de toets ook een afschrikkend effect heeft (of net studenten aantrekt?) en in welke mate studenten rekening houden met de feedback.

Uit onderzoek blijkt dat de resultaten behaald in het so nog altijd de beste voorspeller zijn van studiesucces in het ho. Ook leraren en klassenraden spelen een belangrijke rol bij de studiekeuzebegeleiding.

Naar aanleiding van de resultaten van de eerste afnames van de instaptoetsen lerarenopleiding berichtte de pers dat het gewenste eindniveau van het so niet behaald wordt. Dat is een foute conclusie. Het is niet correct om op basis van

een instaptoets uitspraken te doen of men het eindniveau van een niveau al dan niet behaalt. Het gewenste startniveau voor een opleiding is immers niet per definitie hetzelfde als de eindtermen van de derde graad so. Die verschillen naargelang van de studievorm of -richting en het gewenste startniveau kan hoger liggen dan wat de eindtermen bepalen. Het is belangrijk om de dialoog daarover aan te gaan.

Tot slot lijkt de vraag wie de instaptoets lerarenopleiding moet maken nog voor discussie vatbaar. Van zij-instromers die al een opleiding ho achter de rug hebben en eventueel zelf werkervaring hebben, verwachten we dat ze de toets maken, als ze een educatieve bacheloropleiding willen volgen (ook in verkorte vorm), maar toekomstige educatieve graduaatsstudenten of educatieve masterstudenten hoeven dat niet te doen. Als de doelstelling is om studenten te adviseren of de opleiding bij hun competenties past, dan lijkt het ook voor die doelgroepen even zinvol.

Welk soort toegang tot het hoger onderwijs?

Het doel van de instaptoets lerarenopleiding is de instroom te versterken. Of de huidige instaptoets dat doel bereikt, zullen we pas na een grondige evaluatie kunnen beoordelen. Toch zullen vooral het samengaan van en de afstemming tussen de studiekeuzebegeleiding in het so, het exploratie-instrument Columbus, de instaptoets lerarenopleiding en de begeleiding in het ho belangrijk zijn om een sterke instroom te realiseren. Dat samenspel, de afstemming tussen de verschillende instrumenten en de wetenschappelijke onderbouwing van de betrouwbaarheid en voorspellende waarde zullen nog veel inspanning vragen.

Het valt te verwachten dat voor een toenemend aantal opleidingen oriënterende proeven georganiseerd zullen worden. Daarbij zal telkens de vraag zijn of ze verplicht worden of niet, en of ze bindend zijn of niet. Het bindende karakter houdt evenwel een fundamentele wijziging in visie in: de toets is dan niet adviserend, maar selectief. Het is dan de vraag hoe we de toegang



tot het hoger onderwijs zien: als een recht voor elke leerling of voorbehouden voor hen die aantonen dat ze de vereiste startcompetenties hebben. Die keuze weerspiegelt een verschil in 'mindset' over talent, groei en ontwikkeling. Onderzoek heeft aangetoond dat bij bindende toelatingsproeven het gevaar dreigt van preselectie, waardoor bepaalde doelgroepen minder kans maken. Ook dat nemen we het best in overweging, als we een diverse en rijk samengestelde lerarenpopulatie beogen. ◀◀

Frederik Maes
frederik.maes@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker lerarenopleiding
Dienst Identiteit & kwaliteit

Bavo Verlackt
bavo.verlackt@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Lerenden

ONDERWIJSASSISTENT

PRO

Op 21 januari 2019 ontstond er enige commotie over één element in het verkiezingsmemorandum van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: het pleidooi voor de invoering van de functie van onderwijsassistent. Toch kwam het idee al voor in diverse oudere teksten. Het Vlhora-standpunt over de lerarenopleidingen van december 2012 sprak erover. Idem in de visietekst over hetzelfde thema van de Associatie KU Leuven van juni 2015 en in het Vlor-verslag van de Vlaamse ronde tafel over onderwijs aan leerlingen met een migratieachtergrond van 4 oktober 2013. Cruciaal is wat de precieze taken zijn die zo'n onderwijsassistent worden toegedicht.

- **Verlicht de werkdruk van de leraar**

Onderwijsassistenten zouden kunnen worden ingezet voor tal van taken die nu door leraren gedaan worden, maar waarvoor geen leraren-diploma vereist is. Zo kan de leraar zich beter focussen op zijn pedagogisch-didactische taken. Onderwijsassistenten zouden dan administratieve taken op zich kunnen nemen, zoals de lijst opmaken van wie 's middags blijft eten. Ze kunnen ook lesmateriaal klaarzetten en het klaslokaal opruimen. Voorts kan er gedacht worden aan leerlingen begeleiden die moeite hebben met specifieke taken of leerlingen apart nemen bij problematisch gedrag. Ook huiswerkbegeleiding, toezicht houden op de speelplaats en schooluitstappen begeleiden komen in aanmerking.

- **Biedt ook interessante hogeronderwijs-optie voor bso-leerlingen**

De opleiding tot onderwijsassistent is niet te verwarren met de toekomstige educatieve graduaatsopleiding tot leraar, maar zou wel tot datzelfde hogeronderwijsniveau beho-

ren. Ze zou vooral bedoeld zijn voor jongeren uit het beroepssecundair onderwijs. Velen onder hen zijn zeker gemotiveerd om in het onderwijs te werken, maar de bso-afgestudeerden kunnen nu alleen proberen om een bachelordiploma te behalen. Dat lukt vaak niet, omdat ze algemene vorming missen.

- **Biedt doorgroeimogelijkheden**

Ervaring opdoen als onderwijsassistent is een geschikte opstap om nadien een lerarenopleiding te gaan volgen. Via het zalmpincipe van graduaat naar bachelor schakelen, kan het studietraject voor een aantal jongeren met ambitie voor onderwijs vergemakkelijken.

- **Maakt het schoolteam gepast diverser**

De schoolteams van de toekomst zullen personeelsleden bevatten met gediversifieerde kwalificaties dan nu. Zo zou elk schoolteam, bijvoorbeeld in het basisonderwijs, kunnen bestaan uit een meerderheid bachelors, enkele masters en meerdere onderwijsassistenten voor ondersteuning in de klas.



CONTRA

- **Is geen oplossing voor lerarentekort**

Onderwijsassistenten kunnen leraren niet vervangen. Het lerarentekort laat zich nu al voelen en zal de volgende jaren alleen maar nijpender worden. Een onderwijsassistent moet altijd onder de verantwoordelijkheid van een leraar vallen, maar in de praktijk, zo leert bijvoorbeeld de situatie in Nederland, dreigt het toch te gebeuren dat een onderwijsassistent, die bovendien een lager salaris krijgt, autonoom voor de klas komt te staan.

- **Levert lagere kwaliteit van interactie met leerlingen**

Uit Brits wetenschappelijk onderzoek bleek dat de kwaliteit van interactie tussen onderwijsassistenten en leerlingen van beduidend minder goede kwaliteit was dan die tussen volwaardig opgeleide leraren en leerlingen. Zo stelden onderwijsassistenten veel meer gesloten vragen, gaven zij soms foute informatie aan leerlingen, namen ze te snel het initiatief uit de handen van de leerlingen en waren ze te eenzijdig gefocust op het afwerken van taken en oefeningen, eerder dan op het bevorderen van het denkproces van de leerlingen. Voorts bleek ook dat onderwijsassistenten niet systematisch ingezet mochten worden om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, leerlingen met een laag SES-profiel, of leerlingen

met leermoeilijkheden individueel te ondersteunen of remediëring aan te bieden.

- **Administratieve last terugdringen in plaats van een onderwijsassistent inzetten**

De klachten van leraren over planlast, administratieve werkdruk en allerlei procedures zijn legio. Die worden niet opgelost door het inzetten van onderwijsassistenten, maar wel door die administratieve lasten kritisch te evalueren.

- **Is geen oplossing voor diverse uitdagingen van de leraar**

De vele uitdagingen worden niet opgelost door onderwijsassistenten. Voor die uitdagingen zijn wel voldoende en sterke lerarenprofielen nodig, die kunnen rekenen op voldoende (ook financiële) middelen en gepaste, continue professionalisering, zodat het werk van de leraar een hele loopbaan lang werkbaar blijft. Afgestudeerden moeten vervolgens voldoende ondersteund worden, waarbij versnipperde opdrachten worden vermeden. Wat nodig is, is een echt lerarenloopbaanpact. Heil kan ook verwacht worden van meer en breder ingezet kinderverzorgers in het kleuter- en het lager onderwijs, zodat hun nu te versnipperde opdrachten verleden tijd worden.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey



SAMEN VEILIG: DE ROL VAN LOKALE INTEGRALE VEILIGHEIDS- CELLEN IN RADICALISERING

Scholen en schoolbesturen dragen de verantwoordelijkheid voor de veiligheid in het geval van radicalisering, extremisme en terrorisme. Die verantwoordelijkheid slaat in eerste instantie op preventie. Komt het toch tot een noodsituatie, dan moet een school kunnen terugvallen op een school-eigen noodplan: hoe kan een school zich voorbereiden, hoe moet er worden gehandeld wanneer zich een noodsituatie voordoet, op wie moet een beroep worden gedaan, welke nazorg is nodig ...? In het kader daarvan zijn gemeenten verplicht om een lokale integrale veiligheidscel in radicalisering op te richten, afgekort als LIVC-R. Intussen doen gemeenten daarvoor ook een beroep op de lokale onderwijsinstellingen.

Dit artikel gaat dieper in op wat zo'n LIVC-R is, wat het doel ervan is en hoe ze werkt. Aan de hand van toetsstenen wil dit artikel scholen een houvast bieden voor de informatie-uitwisseling met politie en parket die door zo'n LIVC-R mogelijk wordt gemaakt. Die toetsstenen kunnen scholen ook gebruiken om afspraken te maken met hun CLB.

Een nieuw letterwoord in het onderwijs: wat is een LIVC-R?

Een LIVC-R is een lokaal overlegplatform van de burgemeester. De burgemeester kan erin als brugfiguur overleggen met veiligheidsactoren zoals de korpschef, de preventieambtenaar van de gemeente en preventie- en sociale diensten, zoals straathoekwerkers en OCMW-medewerkers. De burgemeester kan zich ook beroepen op andere partners, zoals het CLB en de lokale onderwijsinstellingen.

Hoe frequent men samenkomt, bepaalt het lokale bestuur en is afhankelijk van de doelstelling van de gevormde LIVC-R. De deelnemers moeten wel minstens één keer rond de tafel zitten om de werkingsmodaliteiten af te spreken. Indien er verder geen nood is om casussen te bespreken, dan is men weliswaar niet verplicht om meer overleg te organiseren.

Detecteren en signaleren

Algemeen gesteld moet het multidisciplinair overlegplatform op lokaal niveau een integraal en geïntegreerd veiligheidsbeleid ontwikkelen voor de algemene aanpak van radicalisme en de specifieke opvolging van de zogenaamde '(homegrown and foreign) terrorist fighters' en de 'haatpredikers'¹.

Concreet wil de overheid lokaal overleg tussen veiligheids- en maatschappelijke actoren faciliteren om personen die zich in een radicaliseringsproces bevinden, zo vroeg mogelijk proberen te detecteren. Door dan geïndividualiseerde opvolgtrajecten uit te werken, kan in dat radicaliseringsproces mogelijk nog worden ingegrepen. De maatschappelijke actoren spelen vanzelfsprekend een belangrijke rol in die individuele begeleiding. Toch krijgen die actoren evengoed een signaleringsfunctie toegewezen: ze kunnen immers zelf ook individuele casussen bespreekbaar maken binnen een LIVC-R.

Geheimen uitwisselen

Lokaal overleg kan alleen maar, als de deelnemers met elkaar informatie mogen delen. Niettemin zijn heel wat mogelijke actoren in een LIVC-R gebonden aan een beroepsgeheim, zoals bijvoorbeeld het CLB.

De overheid wil lokaal overleg tussen veiligheids- en maatschappelijke actoren faciliteren om personen die zich in een radicaliseringsproces bevinden, zo vroeg mogelijk te detecteren.

Iemand met een beroepsgeheim kan niet zomaar informatie die hem is toevertrouwd, prijsgeven. Zo'n schending van het beroepsgeheim kan niet alleen onherstelbare schade aanbrengen aan de vertrouwensrelatie met de betrokken cliënt, maar is ook strafbaar. De informatie die zo verkregen wordt, wordt in principe ook niet toegelaten als bewijs in strafzaken. Voor casusoverleg zoals dat gebeurt in een LIVC-R voorziet de regelgever daarom in een uitzondering op die strafbaarheidsstelling. Hij geeft er medewerkers van het CLB en andere partners die houder zijn van het beroepsgeheim onder strikte voorwaarden spreekrecht. De inhoud van het overleg moet wel geheim blijven voor buitenstaanders. Spreekrecht is bovendien geen spreekplicht: deelnemers aan het overleg kunnen met andere woorden altijd zelf de afweging maken welke informatie ze al dan niet delen.

In het onderwijs zijn personeelsleden niet gebonden door een beroepsgeheim. Ze hebben wel ambtsgeheim. Dat ambtsgeheim verschilt fundamenteel van het beroepsgeheim. Het grote verschil tussen beide ligt in de belangen die ze dienen. Het ambtsgeheim waarborgt de belangen van een organisatie, terwijl het beroepsgeheim ook een groot maatschappelijk belang waarborgt. Het beroepsgeheim legt de plicht op vertrouwelijk- ▶

¹ Voor meer toelichting bij deze termen, zie <https://www.koengeens.be/news/2017/12/01/strijd-tegen-terreur-uitbreiding-dynamische-databank-fft-naar-homegrown-terrorist-fighter>.

ke gegevens geheim te houden, terwijl het ambtsgeheim *enkel* vereist dat discreet met die gegevens omgegaan wordt. Hoewel de personeelsleden in het onderwijs uiteraard steeds zorgvuldig moeten omgaan met vertrouwelijke gegevens, kan het verschil tussen ambts- en beroepsgeheim mogelijk tot een spanningsveld leiden, wanneer beide partners deelnemen aan een LIVC-R: scholen kunnen informatie delen in gevallen waarin het CLB die informatie geheim moet houden.

Vertrouwen als noodzakelijk uitgangspunt

Deel uitmaken van een LIVC-R kan op zich nuttig zijn, maar er zijn zeker ook vragen. Wanneer is het nodig om een casus voor te leggen aan een LIVC-R? Als je een casus voorlegt, geef je die dan uit handen? Hoe verhoudt de zorgwerking van de school en het CLB waarmee ze samenwerkt, zich tot het overlegplatform? Hoe volgt een LIVC-R de casus verder op? Welke terugkoppeling mag je verwachten?

Bij de uitwisseling van informatie in een LIVC-R zal het in elk geval belangrijk zijn om de nodige voorzichtigheid aan de dag te leggen. De finaliteit van veiligheidsactoren is immers niet dezelfde als die van sociale partners. Mogelijk kan er ook tussen scholen en CLB's een spanningsveld ontstaan door het verschil tussen enerzijds het ambts- en anderzijds het beroepsgeheim. Dat kan het onderlinge vertrouwen tussen hen, maar ook het vertrouwen van een leerling en zijn ouders in die partners ernstig schaden, met alle gevolgen van dien.

Een goed werkend LIVC-R moet dus vertrekken van een sterke vertrouwensbasis. De onderwijsinstelling en het CLB moeten zich ervoor hoeden in een LIVC-R misbruikt of tegen elkaar gebruikt te worden als informatiebron. Vanuit de gedeelde zorg voor leerlingen is het goed als scholen en CLB's goede afspraken maken over hun, soms gezamenlijke, deelname aan een LIVC-R.

Deze tien basisprincipes inzake samenwerking tussen hulpverlening en justitie van professor Put kunnen scholen en CLB's daarvoor als toetsstenen gebruiken.

Grondhouding

“De betrokkenen gaan uit van eerbied voor de fundamentele rechten en waarden van menselijke waardigheid, veiligheid en vrijheid.”

De actoren die deelnemen aan een LIVC-R, spreken het best vooraf samen een aantal basisprincipes af rekening houdend met de fundamentele rechten van de mens. Zo creëren ze een duidelijk kader waarin de samenwerking kan gebeuren. Er kan daarbij bijvoorbeeld inspiratie gehaald worden uit de eigen deontologische code, de eigen werkingsprincipes ...

Positieverheldering

“Alle betrokken actoren komen eerst voor zichzelf tot positieverheldering.”

Een positieverheldering van alle actoren is zowel voor de school als voor het CLB een noodzakelijke voorwaarde bij een deelname aan een LIVC-R. Het moet duidelijk zijn welke positie elke actor heeft, alvorens er tot overleg kan worden overgegaan.

Door geïndividualiseerde opvolgtrajecten uit te werken, kan in het radicaliseringsproces mogelijk nog worden ingegrepen.

Scholen en CLB's vervullen in eerste instantie een preventieve rol in het kader van polarisering en radicalisering. Bij het vermoeden van radicalisering binnen een school zullen eerst stappen gezet worden op basis van het zorgbeleid van de school. Samen met het CLB kan de school nagaan welk traject kan worden gelopen. Het is pas na het doorlopen van een proces dat de school en het CLB de deelname aan een LIVC-R overwegen. Specifiek gedrag benoemen als radicalisering is immers net nog meer versterkend. De stap naar een LIVC-R kan bijvoorbeeld nodig zijn in de gevallen waarin men zich ernstige zorgen maakt om de veiligheid en eerdere stappen om verbinding te maken met de jongere tot niets geleid hebben.

Hun basisopdracht blijft voor de school en het CLB altijd het uitgangspunt om – samen – af te wegen of het nodig is om deel te nemen aan de LIVC-R. Het CLB en de school kunnen dan samen bekijken wie het best geplaatst is om de stap naar de LIVC-R te zetten. Vaak zal de school beter geplaatst zijn, aangezien het beroepsgeheim van de CLB-medewerker zorgt voor een grotere terughoudendheid. Nemen de school en het CLB toch gezamenlijk deel aan een LIVC-R, dan maken ze het best voorafgaandelijk afspraken over de eigen en gezamenlijke positie (en bijvoorbeeld over welke (gezamenlijke) informatie ze kunnen uitwisselen).

Openheid

“De actoren (willen) elkaar beter leren kennen, zowel wat de structuren als de personen betreft.”

Niet alleen is het belangrijk om de eigen positie te kennen en te duiden aan de andere actoren. Ook is het belangrijk om de andere actoren binnen de LIVC-R te leren kennen. Vanuit welke invalshoek werken zij? Welke opdracht hebben zij? Enkel door elkaars posities duidelijk te benoemen, kan er op een open manier gezocht worden naar een constructieve samenwerking binnen de LIVC-R. Er kunnen daardoor goede onderlinge relaties ontstaan, maar het zal ook steeds belangrijk zijn om loyaal te blijven aan de eigen werkingsprincipes en positie en daarover open te communiceren.

Respect

“De actoren respecteren elkaars opdracht, eigenheid en positie en vermijden wederzijdse ‘instrumentalisering.’”

Of en hoe de partners een casus al dan niet verder opvolgen, moeten zij gezamenlijk kunnen beslissen. Als er onvoldoende elementen zijn om een bepaalde casus verder op te volgen, dan moet elke partner dat respecteren. Het is belangrijk om daarover vooraf afspraken te maken. De informatie die scholen en CLB's delen, kan immers leiden tot een strafzaak. Dat kan zelfs bij informatie waarvoor het overleg niet werd georganiseerd. Op zich zal die informatie geen bewijswaarde hebben, maar het parket kan op grond daarvan wel beslissen om verder autonoom bewijzen te vergaren.



Transparantie

“Gesteund op overleg en continue opvolging, wordt op voorhand een transparant en duidelijk kader (protocol) afgesproken.”

De modaliteiten voor het casusoverleg zouden vooraf transparant moeten vastliggen. De school en het CLB brengen de eigen werkingsprincipes mee in. Het is aangewezen de gemaakte afspraken op papier te formaliseren, zodat iedereen ze kan nalezen en ernaar terugrijpen indien nodig.

Maximale subsidiariteit

“Prioriteit voor de ‘reguliere’ werking van de actoren; samenwerking bij voorrang inzetten voor complexe en chronische situaties; bij verwacht gelijk effect, voorrang [geven] aan de lichtste vorm van samenwerking.”

Een LIVC-R mag geen instantie op zichzelf worden. De school en het CLB zullen steeds eerst samen een casus (van verontrusting) analyseren, alvorens een LIVC-R erbij te betrekken of er een rol in te laten vervullen. Dat hangt samen met het principe dat de eigen werking primeert op een samenwerking binnen een LIVC-R.

Cliëntgerichtheid

“Maximale betrokkenheid van de cliënten.”

Tot de basisprincipes van zowel de school als het CLB behoren transparantie en openheid naar de leerling en zijn ouders. Scholen en CLB's moeten de leerling en zijn ouders zoveel mogelijk betrekken in de stappen die ze zetten. Goede afspraken ►

over welke informatie de school en/of het CLB voor het overleg kan meedelen aan de leerling of ouders en op welke wijze ze na het overleg kunnen terugkoppelen, zijn dus onontbeerlijk. De veiligheid en integriteit van de leerling en zijn ouders, maar ook die van andere personen, spelen daarin een belangrijke rol.

Verantwoordelijkheid

“Samenwerking is nooit een reden tot afwending van verantwoordelijkheid.”

Elke partner blijft binnen de eigen opdracht zelf verantwoordelijk om eventuele stappen te ondernemen (bijvoorbeeld bij onrust of nood-situatie). Scholen en CLB's nemen die verantwoordelijkheid binnen hun eigen werking. De veiligheidsactoren kunnen hun verantwoorde-lijkheid in geen geval overdragen aan de school of het CLB. Het zal belangrijk zijn dat basisprin-cipe te duiden, indien er daarover ambiguïteit zou bestaan.

Scholen en CLB's vervullen in eerste in-stantie een preventieve rol in het kader van polarisering en radicalisering.

Wettelijkheid

“Er wordt gewerkt binnen de wettelijke grenzen. Op een overlegde manier kunnen de voorgaande prin-cipes leiden tot een verfijning en verduidelijking van de wetgeving.”

Een goed werkend LIVC-R moet ver-trekken van een sterke vertrouwens-basis. De onderwijsinstelling en het CLB moeten zich ervoor hoeden op een LIVC-R misbruikt of tegen elkaar gebruikt te worden als informatiebron.

De afspraken die binnen een LIVC-R gemaakt worden op basis van de hier vermelde toetsste-nen, moeten binnen de wettelijke grenzen val-len. Het is niet mogelijk om binnen het overleg afspraken te maken die verder gaan dan het wet-telijke kader.

Reflexiviteit

“De effecten van de reguliere werking en van de sa-menwerking worden permanent gemonitord. De initiatieven stellen zich open voor onafhankelijk, extern onderzoek.”

Het is belangrijk dat scholen en CLB's hun (geza-menlijke) deelname aan een LIVC-R, op basis van voormelde toetsstenen, permanent beoordelen.

Mocht je als school of schoolbestuur na het le-zen van deze tekst nog vragen hebben bij de werking van je lokale integrale veiligheidsstel in radicalisering of bij je eigen rol in de LIVC-R, dan kun je uiteraard altijd contact opnemen met de medewerkers van Dienst Lerenden. ◀◀

Lieselot Vantuyckom
lieselot.vantuyckom@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Lerenden





Van Hoecke, L.
(W)ONDERWIJZE MEDIA
*Kaders, praktijken
en tools voor een
mediawijs onderwijs*
Brussel, Politea,
2017, 174 p. (€ 39)

Met dit boek wil de auteur je concrete elementen aanreiken voor een mediawijs beleid op school. De inhoud is enerzijds gebaseerd op de expertise van Mediawijs, het Vlaamse kenniscentrum Mediawijsheid, en anderzijds op de ervaringen en getuigenissen van leraren en actoren uit het onderwijs zelf.

Deel 1 gaat dieper in op een aantal cijfers en referentiekaders over mediagebruik en mediawijsheid. Er wordt gefocust op de referentiekaders die voor het onderwijs relevant zijn.

Hoofdstuk 2 vormt de ruggengraat van dit boek met het 'Mediawijze Competentiemodel'. Dit dynamische model biedt het onderwijs en andere actoren de nodige verdieping om in hun eigen werking concreet aan de slag te gaan met mediawijsheid. Er worden bruggen geslagen naar de maatschappelijke tendensen rond mediagebruik en naar specifieke onderwijskaders. Vervolgens ontdek je zes (mogelijke) stappen om tot een mediawijs beleid te komen. Elke stap wordt geïllustreerd met voorbeelden uit de praktijk.

Deel 2 gaat dieper in op de inhoudelijke thema's die belangrijk zijn om leerlingen mediawijzer te maken. De visie van experts, goede praktijkvoorbeelden, verbanden met de eindtermen en specifieke tools vormen de rode draad bij elk thema.

Dit boek richt zich zowel op het basis- als op het secundair leerplichtonderwijs met praktijkvoorbeelden voor beide niveaus. Sommige onderwerpen, zoals het gebruik van sociale media, zijn belangrijk(er) voor het secundair onderwijs. De start van het secundair onderwijs vormt immers vaak ook een cruciale overgang in het mediagebruik van jongeren.

Het is noodzakelijk om op jonge leeftijd te starten met mediawijsheid. Alleen zo leggen we de nodige fundamenten voor de latere kennis, vaardigheden en attitudes. Dit boek gaat uit van een positieve kijk op media. Kinderen en jongeren weerbaar maken is belangrijk, maar mediawijsheid is veel meer dan dat. Mediawijsheid moet een positieve cultuur zijn, die start in het kleuteronderwijs en doorloopt tot na het afstuderen. Mediawijs zijn en blijven is immers een levenslang proces.



Hattie, J., & Zierer, K.
**10 MINDFRAMES OM LEREN
ZICHTBAAR TE MAKEN**
*Denkkaders voor goede
leraren en docenten.*
Kalmthout, Pelckmans Pro,
2018, 175 p. (€ 51)

De databank die John Hattie en Klaus Zierer voor hun meta-studie over 'Visible Learning' aanlegden, groeit nog dagelijks aan: van 800 meta-analyses in 2009 tot 1400 op dit moment. Voor deze publicatie vertaalden de auteurs die meta-analyses in tien mindframes, die de belangrijkste invloeden op de leerprestaties van leerlingen weergeven.

Het boek is een zoektocht naar wat werkelijk het verschil maakt tussen leraren met veel impact en leraren met weinig impact op het leren van hun leerlingen. Uit de metastudies blijkt dat de leerprestaties van leerlingen vooral en direct te maken hebben met hoe leraren denken over hun werk, hun interventies en hun leerlingen. Die passie en dat enthousiasme maken de auteurs zichtbaar in tien denkkaders. De eerste drie gaan over impact, de volgende twee over verandering en uitdaging en de laatste vijf stellen het leren centraal. Per denkkader formuleren Hattie en Zierer een leeruitkomst, bijvoorbeeld "Ik informeer leerlingen heel precies over hoe een goed resultaat eruitziet" en "Ik evalueer mijn impact op het leren van mijn leerlingen".

Elk van de tien hoofdstukken start met zelfreflectievragen over een mindframe, een korte schets om het denkkader en de leerdoelen van het hoofdstuk duidelijk te maken. Daarna volgt de wetenschappelijke onderbouwing vanuit de metastudies en tal van praktijkvoorbeelden. Een hoofdstuk wordt afgerond met oefeningen, een checklist en een terugblik op de zelfreflectie.

Dit boek met impact moet in elke lerarenopleiding aan bod komen en in elke leraarskamer aanwezig zijn. Het goed onderbouwde gedachtegoed verdient een plaats in de *mind* van elke onderwijsprofessional. Niet als afvinklijstje van tien denkkaders, maar als één geheel van elkaar versterkende invloeden op de impact die leraren op het leren van hun leerlingen hebben. Voor onze leraren en directies in het basisonderwijs zijn de tien denkkaders erg herkenbaar in de uitgangspunten van het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) en in onze inzichten over hoe je een krachtige leeromgeving kunt vormgeven vanuit Zill via het ontwerpen van onderwijsarrangementen. Een aanrader!

Anne Verhoeven

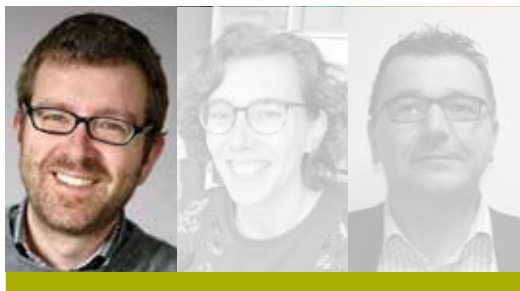
KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN ZET IN OP COMPUTATIONEEL DENKEN

DRIELUIK



In het nieuwe leerplan voor het basisonderwijs *Zin in leren! Zin in leven!* trekt Katholiek Onderwijs Vlaanderen volop de kaart van het computationele denken, het vermogen om problemen op te lossen met behulp van ICT of door inzicht in ICT.

Daarnaast lanceerde onze netwerkorganisatie, in samenwerking met de universiteiten van Leuven, Gent en Hasselt, onlangs een ondersteunende themawebsite over computationeel denken. In dit drieluik laten we achtereenvolgens een onderzoeker, een leraar en een pedagogisch begeleider hun licht schijnen over deze materie.



Giovanni Samaey is professor wiskundige ingenieurstechnieken en heeft expertise opgebouwd met betrekking tot computationeel denken.

Q *Computationeel denken is een relatief nieuw begrip. Hoe zou je het definiëren?*

Bij computationeel denken komt het er in essentie op neer dat je op zo'n manier leert nadenken over een specifiek probleem dat je tot de oplossing kunt komen door gewoon de stappen uit te voeren die je bij het uitdenken van de oplossing opgeschreven hebt. Het gaat dus niet over het uitvoeren van de oplossing, maar wel over het uitdenken en weergeven ervan op zo'n manier dat iemand anders of een machine niet meer hoeft na te denken, maar gewoon de stappen of instructies moet volgen om het probleem op te lossen. Bij het uitdenken van de oplossingsstrategie komen tal van hogere vaardigheden aan bod: probleemoplossend denken, precies formuleren, verbanden zien, opdelen van problemen in deelproblemen, herhalen ...

Q *Kun je kort de concepten toelichten? Welke vaardigheden en competenties worden er bij computationeel denken nu precies ingeoeffend?*

Leerlingen leren logisch denken in termen van oorzaak en gevolg en nadenken over de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om een bepaald effect te hebben, bijvoorbeeld om in een computerspelletje een aap van links naar rechts te laten bewegen, zodat hij naar bananen kan grijpen die aan het plafond hangen. Je moet dan nadenken over de nodige stappen om die aap in de juiste richting te doen bewegen, zodat die bananen uiteindelijk vallen. Dat kun je weerge-

ven in computercode: als dit, dan dat ... Je moet ook aangeven wat er gebeurt, als die twee elkaar raken. Dat is een begin van algoritmisch denken.

Q *Is dat geen vaardigheid die eerder in ICT-activiteiten ingeoeffend wordt?*

Dat zou je verwachten, maar we hebben vastgesteld dat ICT-activiteiten zoals die nu aan bod komen, zich vooral richten op het leren gebruiken van computerprogramma's: het leren werken met Word, Excel, PowerPoint en dergelijke. In de mate dat de software geavanceerder is geworden, is de aandacht voor hoe die werkt in het onderwijs verminderd in plaats van toegenomen, ondanks het feit dat vernieuwingen op dat vlak steeds belangrijker worden. Dat is een paradox. Om de kinderen de wereld te laten ontdekken, moet je ze meer geven dan enkel het gebruik van die steeds veranderende producten.

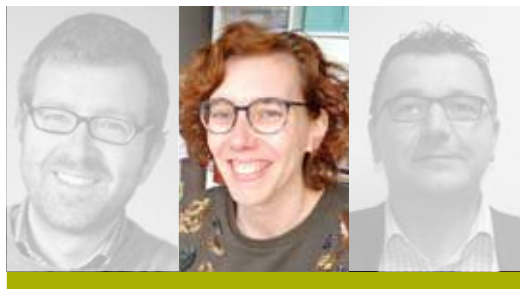
Een andere vaardigheid die via computationeel denken geoefend wordt, is 'decompositie': het opdelen van complexe situaties in deeloplossingen, stap voor stap. Dat komt niet vanzelf, maar is iets dat aangeleerd moet worden. Dat geldt ook voor abstracte voorstellingen, zoals metroplannen of schema's waardoor je de dingen gemakkelijker kunt begrijpen.

Q *Leer je die vaardigheden ook niet in andere situaties? Wiskunde had toch al langer de functie om dat soort competenties in te oefenen?*

Dat klopt, maar wat computationeel denken zo interessant maakt, is dat je een aantal dingen die met wiskundig denken te maken hebben, inoefent in een situatie waarbij het denken abstract is, maar het resultaat concreet. Dat heeft een heel motiverend effect op jongeren. Om een wiskundig vraagstuk op te lossen, komen dezelfde redeneerpatronen aan bod, maar op het einde ervan heb je een getal dat juist of fout kan zijn. Je moet gewoon de procedures die opgesteld zijn, uitvoeren. Als je een robotje moet laten rijden, zie je meteen of het al dan niet werkt. Daar moet je de procedure zelf voor opstellen. Door het feit dat het moet werken, krijg je ook direct feedback op hoe het werkt, of het aan de verwachtingen beantwoordt. ►

🗨️ *Worden er daarbij nog andere competenties ontwikkeld?*

Leerlingen leren samenwerken en door te zetten. Iedere leerling kan vanuit zijn talenten een bijdrage leveren: leerlingen die sterk zijn in redeneren, kunnen bijvoorbeeld hulp gebruiken van medeleerlingen die beter zijn in de uitvoering. Leerlingen moeten onder andere strategisch te werk gaan bij het oplossen van problemen en zelf fouten opsporen, als bijvoorbeeld een algoritme niet klopt. Daarnaast doen we ook een beroep op de onderzoekscompetentie van leerlingen.



Nele Kestens is zorgcoördinator in de vrije basisschool top@punt in Geel.

🗨️ *De vrije basisschool top@punt in Geel staat intussen al ver met de implementatie van computationeel denken. Hoe wordt dat concreet in jouw school aangepakt?*

Zo'n vier jaar geleden, toen we ermee van start gegaan zijn, liepen we aan tegen het probleem dat sommige collega's op school minder vertrouwd waren met de materie. Bijna iedereen op school erkende het belang van programmeren. De term computationeel denken wordt op school eigenlijk niet gebruikt. Een structurele aanpak was in het begin lastig. Het begon op school met één leraar met een passie voor robotica en programmeren. Daarom introduceerde ik het werken met robots en het programmeren hier op school met enkele laagdrempelige mediamiddelen als Ozobots – dat zijn kleine programmeerbare robotjes – en andere eenvoudig programmeerbare tools. Al snel startte in de

derde graad een verdere ondersteuning door een papa van een leerling. Hij introduceerde Scratch. Nadien volgde nog onder andere Jack de muis, Ko de kraker en ScratchJR. We gebruiken leermiddelen gaande van geanimeerde leeromgevingen, zoals Scratch, tot 'echte robots' die bijvoorbeeld via een tablet aangestuurd worden. We kozen bewust voor laagdrempelige initiatieven. Ook startten we tegelijkertijd met 'unplugged' activiteiten. Dat zijn activiteiten om de concepten van computationeel denken aan te leren zonder het gebruik van computers zelf.

Tools en mediamiddelen als ScratchJR, mBot, Lego WeDo en Scratch faciliteren enkel maar het programmeren, maar computationeel denken is meer dan enkel programmeren. We geven daarom niet bewust programmeerlessen. De leerlingen hoeven niet de concepten van computationeel denken te kennen, maar onbewust komt de basis van programmeren wel aan bod. Essentieel bij computationeel denken is evenwel het nadenken over de instructies of handelingen die nodig zijn om een bepaald doel te bereiken. Wat de tools en mediamiddelen die op de markt aangeboden worden betreft, is het belangrijk om het kaf van het koren te scheiden. 'Less is more.' Rond de gekozen mediamiddelen hebben we vervolgens zelf een logische leerlijn opgebouwd.

Leerlingen leren samenwerken en door te zetten. Iedere leerling kan vanuit zijn talenten een bijdrage leveren.

We spelen vaak in op de interesses van de leerlingen uit de klas. Ik werk zelf tweewekelijks met verschillende groepjes leerlingen. Samen verkennen we verschillende activiteiten. De bedoeling is dat de kinderen dat dan introduceren bij hun klasgenoten tijdens hoekenwerk en talentenwerk. Voor dat talentenwerk gebruiken we talentenbakken. Het materiaal in de klas wordt opgedeeld volgens de meervoudige talenten: 'rekenknop', 'natuurknop', 'beweegknop'... De leerlingen mogen daar nadien zelfstandig mee aan de slag.



Voor klas 4L organiseren we binnenkort weer een kennismakingshoekenwerk met nieuwe tools waarbij leerlingen van 6L hen begeleiden in negen verschillende hoeken. De bedoeling van die initiatie is dat ze daarna met het grootste deel van die materialen zelfstandig aan de slag kunnen binnen hun hoekenwerk en talentenbakken.

🗨 Heb je er als school veel materiaal voor nodig? Kun je enkele laagdrempelige voorbeelden toelichten?

Ik heb er al enkele opgesomd, die we ook in onze school gebruiken. Een laagdrempelig voorbeeld is het Bee-Botspel, waarbij kinderen zelf een robotje aan de hand van korte instructies kunnen programmeren. Ze kunnen dus ook zonder computers aan de slag. Met spelletjes kunnen kinderen heel wat leren over hoe een computer denkt. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld zelf hun eigen juf of meester programmeren, door hun als een robot duidelijke en gedetailleerde instructies te geven over hoe ze een handeling, bijvoorbeeld het maken van een tekening, moeten uitvoeren.

Zo doen leerlingen ervaringen op met het bedenken van een eenvoudig algoritme en het uitvoeren van precieze instructies. Door na te denken over de

stappen die ze moeten nemen, leren ze in eenvoudige algoritmes denken. Een algoritme is immers niets meer dan een welbepaalde reeks instructies.

Er is in onze school geen sprake van een vast pakket, een aangekochte leermethode van een uitgeverij waaruit we putten. Veel wordt overgelaten aan de creativiteit van de leraren. Zelf werkte ik in samenspraak met de ICT-coördinator heel wat opdrachten uit.

Verder geloven we sterk in 'peer tutoring', waarbij leerlingen een ondersteunende rol op zich nemen. De begeleidende leerling kan in een hogere klas zitten, maar het kan ook om twee klasgenoten gaan. Zo werden onlangs kinderen van het derde leerjaar begeleid door kinderen van het zesde, die er al wat meer ervaring mee hebben.

Voor ons is het duidelijk dat het tijd is dat computationeel denken een vaste plaats in het onderwijs krijgt. Van in de kleuterklas dagen we leerlingen uit om computationeel te leren denken. Door het op een geïntegreerde manier aan te bieden, willen we alle kinderen aanmoedigen de kracht van wiskunde en computationeel denken in te zetten om fris en alert om te gaan met problemen in de snel veranderende wereld rondom hen. Het gaat dus bij ►

ons niet om de gadgets. De tools zetten we in om de leeromgeving nog krachtiger te maken en zo het computationele denken optimaal te faciliteren.

Wat is de rol van de directeur in dat hele proces?

De directeur heeft daarin vooral een coachende rol. Hij ondersteunt ons volop om te groeien. Zo maakten we samen de keuze om mij, naast mijn opdracht als zorgcoördinator, ook nog een coachende rol te geven op het vlak van computationeel denken.

Hij waardeert waarmee we bezig zijn en dat zorgt voor de nodige energie. Uiteraard is en blijft hij op de hoogte van wat we doen. De directeur moedigt de teamleden aan om zich in de materie blijvend te professionaliseren.

Heel belangrijk is dat we als leraar en als schoolteam de ruimte krijgen om zaken uit te testen en te experimenteren. We ervaren dat we zelf kunnen groeien en dat het niet noodzakelijk is om een zeer diepgaande expertise te hebben. Ook mag het, net zoals dat bij onze leerlingen het geval is, zeker wel eens fout lopen, want daar leren we vaak het meest uit.



Marcel Vanlommel is pedagogisch begeleider internationalisering en media voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Hij ondersteunt het thema computationeel denken.

Laat het curriculum computationeel denken toe? Hoe zit dat in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs?

Katholiek Onderwijs Vlaanderen trekt in *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) volop de kaart van het

computationele denken. In het ontwikkelveld *Ontwikkeling van wiskundig denken* vinden we het doel *Logisch en algoritmisch denken* terug. Bij *Mediakundige ontwikkeling* zien we in een leerlijn *Mediamiddelen inzetten bij logisch en algoritmisch denken*. Ook in het secundair onderwijs wordt er aandacht besteed aan computationeel denken. In het nieuwe gemeenschappelijk leerplan ICT voor de eerste graad, dat voor alle leerlingen van de A- en de B-stroom in het secundair onderwijs geldt, zijn er doelstellingen die naar computationeel denken verwijzen. De eindtermen voor de tweede en de derde graad over computationeel denken en handelen worden op dit moment ontwikkeld. Er worden algemene eindtermen opgesteld voor iedereen en daarnaast specifieke eindtermen voor verschillende studierichtingen.

Heel belangrijk is dat we als leraar en als schoolteam de ruimte krijgen om zaken uit te testen en te experimenteren.

Door computationeel denken van meet af aan in het curriculum op te nemen, beogen we een onderbouwd en structureel onderwijsaanbod voor alle leerlingen, niet enkel voor de 'happy few'. Die kennis en de verworven vaardigheden nemen ze dan mee naar het secundair en het hoger onderwijs.


Met het nieuwe leerplan Zill is Katholiek Onderwijs Vlaanderen pionier in het aanbrengen van deze eenentwintigste-eeuwse competentie. We mogen daar best trots op zijn, want computationeel denken is een van de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om succesvol aan de maatschappij van de toekomst te kunnen deelnemen.

Kan het ook bij jonge kinderen?

Natuurlijk! Ik geef een concreet voorbeeld: de leerlingen van het tweede leerjaar van juf Martine spelen met de Bee-Bot op de transparante mat met pictogrammen. Op een woordkaart staat een woord waar ze de Bee-Bot naartoe moeten sturen. Ze programmeren de robot met

de pijltjestoetsen om tot bij het juiste pictogram te komen. Zo raken ze op een speelse manier vertrouwd met het geven van instructies aan een apparaat. De leerlingen ontdekken snel dat instructies volledig moeten zijn en in een bepaalde opeenvolging moeten worden ingevoerd, een algoritme. Het leren strikken van veters bij kleuters is ook zo'n algoritme. Ook het hanteren van spellingstrategieën is een voorbeeld van logisch en algoritmisch denken.

Als pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen realiseren we ons dat de aandacht voor computationeel denken nog verder moet groeien bij directies, leraren en lerarenopleiders. Ik verwijs je graag naar de themapagina over computationeel denken met achtergrondinformatie, praktijkvoorbeelden en instrumenten om bij leerlingen de basisprincipes van computationeel denken te ontwikkelen. Daarbij is het belangrijk om vooral te focussen op het begrijpen van de concepten en de aanpak van computationeel denken en dus niet zozeer het aanleren van programmeertools.

 ***Is computationeel denken hetzelfde als programmeren? Moeten alle kinderen nu leren programmeren en moeten we hen warm maken voor de informaticawereld?***


Computationeel denken is meer dan met een computer werken en leren programmeren. Voor alle duidelijkheid: we maken van onze leerlingen in het basisonderwijs zeker geen informatici. Leren programmeren is niet het doel, wel probleemoplossend denken met behulp van ICT of door inzicht in ICT.

 ***Heb je nog tips voor scholen?***

Er is misschien nog wat drempelvrees vanwege de perceptie dat bepaalde leerlingen beter op de hoogte zijn van de werking van al die ondersteunende mediamiddelen. Dat mag evenwel zeker niet afschrikken. Zoek het als leraar gewoon niet te ver. De meerwaarde is zien dat de verschillende onderliggende competenties

die gebruikt worden bij computationeel denken ook in onderwijsarrangementen binnen andere ontwikkelvelden en vakken worden ingezet. Het abstraheren wordt bijvoorbeeld ook inge oefend tijdens het maken van presentaties. Ook dan moeten de leerlingen beslissen wat de belangrijkste elementen zijn en moeten ze de overbodige elementen weglaten.

Nog zo'n competentie is decompositie. Eigenlijk is decompositie nu al vaak aanwezig op school. Wanneer leerlingen eender welk project of eender welke taak uitvoeren, zoals een toneelstuk maken, een vraagstuk oplossen, een tekst schrijven of een wafelverkoop organiseren, dan moeten ze die taak opsplitsen in gemakkelijker uit te voeren onderdelen. Als bijvoorbeeld een musical wordt opgevoerd, kan de organisatie ervan opgedeeld worden in het decor, het scenario, de tickets, de reclame en de uitvoering. Binnen elk onderdeel kunnen rollen toegekend worden en iedere taak kan verder opgesplitst worden. Zo ontwikkelen leerlingen hun 'decompositie'-vaardigheden.

Een leraar moet de kans krijgen om te groeien. Om de leraar daarin te ondersteunen, pleit ik ervoor om - al dan niet tijdelijk - te werken met een mediacoach binnen het team. Uiteraard kan ook de pedagogische ICT-coördinator die taak op zich nemen. 

De themasite 'computationeel denken' biedt basis- en secundaire scholen achtergrondinformatie, praktijkvoorbeelden en instrumenten voor leraren:

<https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/computationeel-denken>

Samensteller drieluik:


Marcel Vanlommel

marcel.vanlommel@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider

Dienst Curriculum & vorming

BRUSSEL, OOK BINNEN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN EEN BUITENBEENTJE



Brussel is op allerlei vlakken een buitenbeentje. De hoofdstad van Vlaanderen, België en Europa speelt niet alleen in politiek opzicht een bijzondere en unieke rol, ook op onderwijsgebied vraagt het Brussels Hoofdstedelijk Gewest een speciale aanpak. Het Nederlandstalig onderwijs maakt er ongeveer 20% van het onderwijsaanbod uit en wordt bevolkt door overwegend anderstalige en taalgemengde kinderen en jongeren. De Nederlandstaligen zijn er in de loop van de voorbije decennia een minderheidsgroep geworden.

Het katholiek onderwijs heeft zich al bijna een halve eeuw extra voor de Brusselse problematiek en uitdagingen ingespannen en voegt daar nu nog een inspanning aan toe. Begin december 2018 installeerde Katholiek Onderwijs Vlaanderen een aparte Adviesraad Brussel. Die heeft als doel niveauoverstijgend de belangen van de katholieke scholen in de hoofdstad te behartigen en in te spelen op de uitdagingen die het Nederlandstalig onderwijs in deze smeltkroes van talen, culturen, religies en andere levensbeschouwingen dient aan te gaan.

De gevolgen van de herinvoering van 'de vrijheid van het gezinshoofd'

Het Nederlandstalig katholiek onderwijs in Brussel kan al bijna vijftig jaar rekenen op bijzondere aandacht. Die halve eeuw extra aandacht is te danken aan de werking van de vzw Katholieke Opvoeding en Cultuur Brussel (KOCB). Die vereniging is op 1 maart 1972 opgericht om de belangen van zowel de Brusselse vrije kinderdagverblijven als de katholieke scholen te behartigen. De toekomst van het Vlaams onderwijs werd in die tijd immers bedreigd door de gevolgen van de herinvoering van de zogenaamde 'vrijheid van het gezinshoofd' in 1971. Die regeling gaf ouders – binnen de grenzen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest – de keuzevrijheid om hun kinderen aan ofwel een Franstalige ofwel een Nederlandstalige school toe te vertrouwen. In die jaren waren veel Vlaamse ouders geneigd hun kinderen in het Franstalige stelsel in te schrijven. Ze vonden in Brussel vaak geen Nederlandstalig kinderdagverblijf en kozen dan noodgedwongen voor een Franstalige crèche en, vervolgens, voor een Franstalige kleuterschool. De verfransing begon zo al in de wieg. De vrees was gegrond dat die vrije keuze de doodsteek voor de Vlaamse scholen zou betekenen. Gelukkig konden de Vlamingen, als compensatie voor die voor de Nederlandstaligen ongunstige maatregel, een niet gering budget opeisen om een groot netwerk van Vlaamse 'peutertuinen' op te richten en op die manier een voedingsbodemp en toekomst te creëren voor de Nederlandstalige scholen. Dat zogenaamde 'peuterplan' vroeg veel overleg, coördinatie en krachtenbundeling. Zowel het voormalige Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs als de onderwijsvakbonden, ouderverenigingen en andere sympathisanten waren erbij betrokken en zetten er hun schouders onder. Om die ondersteuning toekomstbestendig te maken, richtten ze toen samen de vzw KOCB op. Met bescheiden middelen slaagde

die vereniging erin om onder andere tientallen schoolbesturen en parochies ertoe te bewegen voorschoolse instellingen op te richten. Na jaren van dalende leerlingencijfers in het basis- en secundair onderwijs begonnen de inspanningen aan de basis eindelijk vruchten af te werpen.

Kentering en gestage groei van het Nederlandstalig onderwijs

Tegelijkertijd begon zich een ander fenomeen voor te doen. In de jaren zeventig en tachtig waren de Nederlandstalige scholen in Brussel hoofdzakelijk bevolkt door kinderen van homogeen Nederlandstalige gezinnen. Toch begon, dankzij de kwaliteit die het Vlaams onderwijs bood en de grote aandacht voor een goede taalverwerving van de tweede taal Frans, dat onderwijs steeds meer aantrekkingskracht uit te oefenen op taalgemengde, Franstalige en anderstalige gezinnen. Het betekende een kentering van formaat. Diezelfde 'vrijheid van het gezinshoofd' inzake keuze van de onderwijstaal' begon nu in de andere richting te spelen. Er waren amper nog Nederlandstalige ouders die voor het Franstalig onderwijs kozen, maar des te meer anderstalige ouders die het belang van een goede meertaligheid voor de toekomst van hun kinderen inzagen en bewust voor het Nederlandstalig onderwijs opteerden.

Brussel is een laboratorium voor onderwijsinnovatie geworden.

Het resultaat kennen we. Vanaf de jaren negentig gaat de curve van de aangroei in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel pijlsnel omhoog. Intussen is de groei al jaren ook merkbaar in het secundair onderwijs, dat tot de eeuwwisseling leerlingen verloor. In de jaren tachtig en negentig van vorige eeuw daalde het aantal katholieke secundaire scholen in Brussel van 35 naar 15. Die neergang stopte gelukkig vanaf 2000 en sedertdien kennen we ook op dat niveau een voortdurende stijging. Al vele jaren dienen de verschillende overheden capaciteitsproblemen ►



op te lossen, want bijna alle scholen barsten uit hun voegen. Dat is ook het geval in het Franstalig onderwijs, waardoor we niet kunnen zeggen dat het marktaandeel van het Nederlandstalig onderwijs sterk verbeterd is. Het blijft op ongeveer 20%. De laatste jaren is er tegen een hoog tempo capaciteit bij gecreëerd, maar in een dichtbevolkte stad als Brussel is het niet zo evident veel bijkomende en betaalbare ruimte te vinden om nieuwe scholen in te planten.

Aandacht voor kwaliteit

Nadat het probleem van kwantitatieve achteruitgang opgelost was, legde de vzw KOEB zich steeds meer toe op de ondersteuning van de kwaliteit van het katholiek Nederlandstalig onderwijs. De schoolpopulatie is zo sterk gewijzigd dat leraren en directeurs voor zware uitdagingen staan: hoe moet worden omgegaan met kinderen voor wie de schooltaal Nederlands pas de derde of vierde taal is, die ze bovendien in de omgeving van de school zelden horen, kinderen uit sociaal achtergestelde gezinnen, in kansarmoede, met een andere geloofsovertuiging, met ouders die in hun communicatie met de school gehandicapt zijn omdat ze geen Nederlands begrijpen of spreken? Brussel is een laboratorium voor onderwijsinnovatie geworden. Er is de laatste jaren veel geïnvesteerd in methodes en materialen voor taalverwerving in een multiculturele context, in vorming voor leraren, in verbetering

en uitbreiding van de schoolinfrastructuur, in allerlei projecten om het hoofd te bieden aan de vele uitdagingen en problemen. Specifiek voor Brussel is ook dat er naast de federale en Vlaamse overheden nog andere instanties zijn die een impact hebben op het onderwijsbeleid: de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC), die het onderwijsbeleid mee kan sturen met subsidies en met een sterk uitgebouwd Onderwijscentrum Brussel voor de nascholing en begeleiding van leraren. Ook het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is een partner voor de capaciteitsproblematiek en voor specifieke regelgeving; die is voor de Brusselse scholen anders dan in Vlaanderen, bijvoorbeeld inzake energieprestatiecertificaten, afvalbehandeling, ruimtelijke ordening ...

Krachtenbundeling binnen het katholiek onderwijs

De vzw KOEB wordt voor haar werking als 'hoofdstedelijke vereniging voor het onderwijs' gesubsidieerd door de VGC en door Actiris (via Gesco-personeel) en heeft steeds goed samengewerkt met het Vicariaat Onderwijs Mechelen-Brussel, de netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen en het Vlaams Welzijnsverbond (voor de welzijnsdossiers). Niettemin bleef KOEB altijd een buitenbeentje als autonome vzw ter ondersteuning en coördinatie van het 'katholiek opvoedingswezen'. In geen enkele andere stad is zo'n organisatie werkzaam. De vzw

blijft kwetsbaar door haar afhankelijkheid van overheidssubsidies en is door haar heel kleine personeelsbezetting – een opdrachthouder, een administratief medewerker en een klusjesman – beperkt in haar ondersteuningsmogelijkheden. Mede om die reden was het tijd om versterking te zoeken door krachtenbundeling met het Vicariaat Onderwijs en Katholiek Onderwijs Vlaanderen. In de Guimardstraat beseffen de verantwoordelijken ook hoe belangrijk het katholiek onderwijs in Brussel is en willen ze de belangenbehartiging ervan veilig stellen.

Adviesraad Brussel

Na een paar jaar voorbereiding met een werkgroep besliste Katholiek Onderwijs Vlaanderen een Adviesraad Brussel op te richten, naast de niveaugebonden adviesraden. Die Adviesraad Brussel werd samengesteld uit vertegenwoordigers van directeurs en schoolbesturen van het basis-, secundair, volwassenen- en hoger onderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, het vrij CLB Pieter Breughel, de Vlaamse Confederatie van Ouders en ouderverenigingen (VCOV) en het Vicariaat Onderwijs Mechelen-Brussel. De Adviesraad adviseert de raad van bestuur van Katholiek Onderwijs Vlaanderen over het beleid en de standpuntbepaling van het katholiek onderwijs, met een bijzondere focus op of zorg voor Brussel.

In de nota die ten behoeve van de Adviesraad is uitgewerkt, krijgt die groep een stevig mandaat om thema's te behandelen zoals:

- aanbod en programmatie met inbegrip van een globaal structuurplan voor alle niveaus en types;
- initiatieven met betrekking tot capaciteit en verdeling van capaciteitsmiddelen binnen het onderwijsnet;
- curriculum met focus op taal en taalbeleid, omgaan met polarisatie en radicalisering;
- netoverschrijdende CLB-werking;
- opstelling ten aanzien van de VGC, het Onderwijscentrum Brussel en welzijnsorganisaties;
- omgaan met (kans)armoede, schooluitval, spijbelen;
- schoolloopbaanbegeleiding, met bijzondere aandacht voor de overgang tussen de niveaus.

De Adviesraad krijgt ook een rol in de procedure van de Diocesane Plannings- en Coördinatiecommissie, als het dossiers van scholen betreft die zich in Brussel bevinden of die Brussel aanbelangen.

Omkadering

Voor de dagelijkse werking staan Chris Wyns, stafmedewerker bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen, en Christel Herbosch, opdrachthouder KOEB, in. Daarnaast blijft een Brusselteam van de pedagogische begeleidingsdienst de ondersteuning van de Brusselse scholen verzorgen en specifieke deskundigheid over Brusselse thema's ontwikkelen.

Werking Adviesraad

De Adviesraad kwam dit schooljaar al twee keer samen: op 13 december 2018 en 7 februari 2019. Zijn eerste taak was de ontwerpnota 'Toekomstige aanpak van het katholiek onderwijs in Brussel' verder te verfijnen. Dit zijn de **uitdagingen**:

- katholieke identiteit en de verbondenheid met ons opvoedingsproject;
- capaciteit en diversiteit door de enorme aangroei van de bevolking;
- kwaliteit en kwaliteitsbevorderend beleid;
- marktaandeel en de rol die wij willen spelen met ons onderwijs in het Brusselse landschap;
- het groeiende lerarentekort in de Brusselse scholen en het grote verloop van het personeel.

De Adviesraad adviseert de raad van bestuur over het beleid en de standpuntbepaling van het katholiek onderwijs, met een bijzondere focus op of zorg voor Brussel.

Om die uitdagingen te kunnen aangaan, dienen de onderwijsverstrekkers op een aantal vlakken **initiatief** te nemen zoals:

- de verbondenheid met elkaar en met het opvoedingsproject versterken;

- doelgericht en effectief inspelen op de Brusselse context op het gebied van leerlingen: anderstaligheid, SES (sociaal-economische status), attestering, ongekwalificeerde uitstroom, spijbelen, kleuterparticipatie, ouderbetrokkenheid, definitieve uitsluitingen van leerlingen ...;
- de leraar gericht ondersteunen rekening houdend met de Brusselse context en input, met bijzondere aandacht voor de ondersteuning en begeleiding van de startende leraar;
- het beleidsvoerend vermogen van de Brusselse directies versterken;
- de bestuurlijke optimalisering op een efficiënte wijze organiseren;
- de cohesie tussen de spelers in onze netwerkvereniging bevorderen;
- het netwerk van de Brusselse katholieke scholen en schoolbesturen verstevigen;
- de bestaande contacten met de Brusselse beleidsmakers onderhouden en verder uitbouwen en zo meer impact proberen uit te oefenen;
- adequaat inspelen op de Brusselse context op het gebied van kinderopvang, zorg, werk ...;
- werken aan het macrobeleid;
- het aanbod afstemmen op de noodzakelijke capaciteit, diversiteit en context door de opmaak van een globaal structuurplan voor Brussel.

Verhouding met KOCB

In de nota wordt voorts de verhouding met de vzw KOCB beschreven. Aangezien het merendeel van de thema's die de raad van bestuur van KOCB pleegt te behandelen nu door de Adviesraad overgenomen wordt, dringt een herformulering van de opdracht van KOCB zich op. Het bestuur van KOCB zal zich voortaan vooral concentreren op de opdrachten die het, in ruil voor subsidies, voor de VGC dient uit te voeren en op de aspecten van de werking die niet behartigd worden door de Adviesraad. De raad van bestuur zal worden gereduceerd en de statuten zullen worden aangepast. Als voorzitter van KOCB zal Guido François, directeur Dienst Schoolorganisatie van het Vicariaat Onderwijs Mechelen-Brussel, de schakel zijn tussen de Adviesraad Brussel, het Vicariaat en KOCB.

Veel Brusselse scholen vinden geen vervangers meer en moeten zich behelpen met personeelsleden die niet het juiste diploma hebben en onvoorbereid voor zeer complexe situaties komen te staan.

Een Brussels memorandum

Tijdens de twee voorbije vergaderingen van de Adviesraad ging de meeste tijd naar een specifiek memorandum dat het katholiek onderwijs van Brussel zal bezorgen aan zowel de nieuwe Vlaamse en federale regeringen, de Vlaamse Gemeenschapscommissie als de regering van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het wordt een aanvulling op het memorandum van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en bevat een reeks specifiek Brusselse knelpunten. Die zijn ingedeeld in deze acht thema's:

1. *Zorg voor voldoende financiële middelen inzake gelijke kansen.* 29% van de kinderen groeit op in armoede tegenover gemiddeld 8% in Vlaanderen.
2. *Neem structurele maatregelen om het lerarentekort aan te pakken.* Veel Brusselse scholen vinden geen vervangers meer en moeten zich behelpen met personeelsleden die niet het juiste diploma hebben en onvoorbereid voor zeer complexe situaties komen te staan. Veel jonge leraren haken snel af. De situatie is onhoudbaar. Daarom vraagt de Adviesraad acties om Brusselse jongeren te laten doorstromen naar de lerarenopleiding, extra omkadering voor de begeleiding van beginnende leraren, betaalbare huisvesting en incentives om wonen in Brussel interessant te maken.
3. *Infrastructuur en middelen.* Er zijn dringend nieuwe en betaalbare bouwgronden nodig, want bouwen is in Brussel beduidend duurder dan in Vlaanderen. Bovendien werken gemeentebesturen niet altijd mee. Vandaar het pleidooi voor een bijzonder plan voor Brusselse schoolinfrastructuur en het wegwerken van

financiële en administratieve drempels voor noodzakelijke capaciteitsuitbreiding.

4. *Taalachterstand wegwerken.* Het Nederlands neemt geen dominante positie in het sociale weefsel en in het straatbeeld in en blijft voor vele lerenden in vele gevallen een artificiële schooltaal. Daarom pleit de Adviesraad voor onderzoek naar de impact van een dominante en superdiverse omgeving op de kennis en het gebruik van het Nederlands door Brusselse anderstalige leerlingen en voor maatregelen om de taalachterstand weg te werken.
5. *Mobiliteit.* Scholen worstelen met de mobiliteit van hun leerlingen en hun personeel, maar ook van hun werklieden. De Adviesraad vraagt een gratis abonnement voor het openbaar vervoer voor alle leerlingen en studenten die recht hebben op een schooltoelage, gemakkelijke bereikbaarheid van de scholen door openbaar vervoer, een geüniformiseerd voordeeltarief voor parkeren ten behoeve van leraren, een verhoging van de fietsvergoeding en parkeergelegenheid voor professionele werklui in de buurt van scholen.
6. *Ondersteuning tso en bso.* In Brussel kiest meer dan 60% van de leerlingen voor louter op doorstroming gericht aso. Het arbeidsgerichte bso, maar ook het tso, dat zowel arbeids- als doorstromingsgericht is, zijn ondergewaardeerd en ondervetegenwoordigd. Daarom

vraagt de Adviesraad promotie van die onderwijsvormen.

7. *De school ondersteunen.* Een structurele samenwerking tussen onderwijs en welzijn mogelijk maken, drempelverlagende projecten ondersteunen die ouderbetrokkenheid versterken, meer middelen voor de brede schoolwerking en een ruimere omkadering van het CLB.
8. *Buitenschoolse opvang.* Ondersteuning van initiatieven die voor een betaalbaar en kwaliteitsvol voor- en naschools toezicht zorgen en op dat vlak een structurele samenwerking tussen onderwijs en welzijn mogelijk maken.

Door bovenstaande verzuchtingen in een memorandum te gieten, heeft de nieuwe Adviesraad Brussel meteen kunnen aangeven waarop ze de volgende jaren wil inzetten. We durven erop te vertrouwen dat de leden voldoende terugkoppelen naar de achterban die hen gemandateerd heeft en dat de Adviesraad een krachtig instrument wordt om de belangen van het katholiek onderwijs in Brussel nog beter dan voorheen op een professionele wijze en met een groot engagement te behartigen. ◀◀

Guido François

guido.francois@katholiekonderwijs.vlaanderen

Voorzitter KOCB en directeur Dienst Schoolorganisatie Vicariaat Onderwijs Mechelen-Brussel



HOEZO KATHOLIEK? TYPOLOGIEËN VAN NEDERLANDSE CHRISTELIJKE EN KATHOLIEKE BASISCHOLEN¹

CBS De Fontein

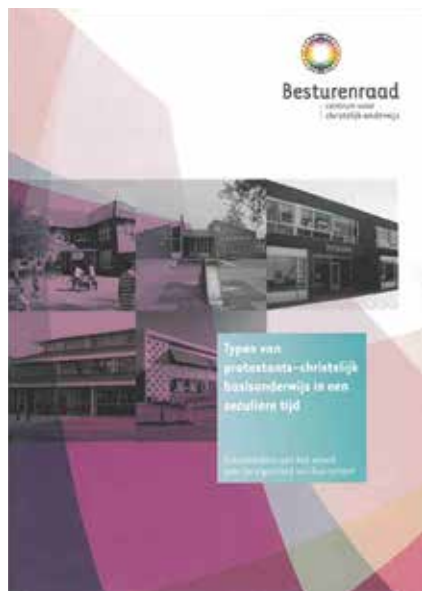


De interesse voor de wisselwerking tussen kwaliteitsvol onderwijs en geïnspireerde scholen vormt de basis voor de jarenlange uitwisseling en samenwerking tussen Katholiek Onderwijs Vlaanderen en de Nederlandse onderwijskoepel Verus. De vroegere Besturenraad, centrum voor christelijk onderwijs, fuseerde in 2014 met de Vereniging voor Katholiek Onderwijs tot Verus. Verus is een vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs die zich richt tot bestuurders, toezichthouders, schoolleiders, docenten en ouders.

Een andere overeenkomst tussen Verus en Katholiek Onderwijs Vlaanderen is het stabiele percentage van 60 tot 70% van de leerlingen en ouders dat kiest voor een christelijke of katholieke school in een, in levensbeschouwelijk opzicht, superdiverse samenleving. Een fundamentele uitdaging voor onze scholen is om de levensbeschouwelijke vorming van elke leerling kansen te geven in die superdiverse context en met respect voor onder meer de levensbeschouwelijke opties van de ouders.

In Vlaanderen hanteren we sinds enkele jaren het concept van de katholieke dialogeschool. Hoe kijken onze Nederlandse collega's naar de verhouding tussen identiteit en diversiteit? In deze bijdrage maken we kennis met twee onderzoeken waarbij men op basis van de ervaringen van schoolleiders een beeld of typologie schetst van protestants-christelijke (2011) en katholieke (2018) basisscholen. Beide onderzoeken hebben als doel om de veelheid aan basisscholen samen te brengen tot een beperkt aantal schooltypen. Die schooltypen zijn op hun beurt een hefboom voor de identiteitsontwikkeling van de christelijke of katholieke basisschool en bij uitbreiding voor alle onderwijsniveaus. We ronden dit artikel af met drie hefbomen voor de identiteitsdialogoog in Vlaamse katholieke scholen.

Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd



Figuur 1. Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd

In het protestants-christelijk onderwijs wordt al langer bij de reflectie over de identiteit van de school gebruikgemaakt van een indeling in

schoolconcepten. De ontwikkeling van scholen en de samenleving gaf aanleiding tot de vraag hoe schoolleiders de eigenheid van hun school beschrijven in relatie tot actuele maatschappelijke ontwikkelingen. Het onderzoek *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs* werd in 2011 in christelijke basisscholen uitgevoerd door de Vrije Universiteit Amsterdam en het identiteitslectoraat van Hogeschool Inholland op vraag van de toenmalige Besturenraad.

De uitkomsten van een interviewronde met schoolleiders werd verwerkt tot een vragenlijst. Vervolgens werden de reacties via clusteranalyse geïnterpreteerd en kwam men tot drie schooltypen. Er werd gekozen om tijdens het onderzoek de types niet te labelen en enkel te werken met de complexere beschrijvingen. Die beschrijvingen zijn in een tweede ronde via interviews voorgelegd aan elf schoolleiders en op basis daarvan verder verfijnd. Uiteindelijk zal men in de conclusies van het onderzoek drie schooltypen specifiekere labelen.

Schoolleiders herkennen hun school nooit volledig in een van de onderstaande typebeschrijvingen. Ze herkennen zich samen met de kern van een bepaald schooltype tegelijkertijd in onderdelen van de andere typen. Elke school(leider) komt dus op basis van reflectie tot een eigen en uniek identiteitsverhaal.

De *traditieschool* vindt persoonlijke ontplooiing met aandacht voor godsdienstige vorming erg belangrijk. Dit schooltype wil leerlingen in aanraking brengen met het christelijk geloof en kennis aanreiken over de Bijbel en het christendom. De samenstelling van de leerlingen- en lerarenpopulatie is levensbeschouwelijk homogeen. Van daaruit wordt aandacht besteed aan de diversiteit in de samenleving. 40% van de basisscholen herkent zich vooral in dit schooltype.

10% van de basisscholen weet zich aangesproken door de *diversiteitsschool*. Deze scholen vinden het belangrijk dat leerlingen gelijke kansen ►

1 Voor het meezielen en de waardevolle tips dank ik Jacomijn van der Kooij, adviseur bij Verus en Maarten Penninckx, stafmedewerker kwaliteitsontwikkeling bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

krijgen en bereiden de leerlingen voor op een leven in de interculturele samenleving. Men vindt het als school belangrijk dat leerlingen kennismaken met het christelijk geloof vanwege de invloed op de waarden van de samenleving. In deze scholen is er ruimte om op basis van gelijkwaardigheid de levensbeschouwelijk andere te ontmoeten en van elkaar te leren. Verschillen, met name levensbeschouwelijke verschillen, worden in deze scholen gezien als een leermogelijkheid. Op school zijn er leerlingen en leraren met diverse levensbeschouwelijke achtergronden.

Het derde type of de *zingevingsschool* stelt persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van de individuele leerling centraal. Zingeving is een belangrijke uitdaging die bij de levensbeschouwelijke vorming veel aandacht krijgt. Vanuit de christelijke achtergrond leren leerlingen met verschillende levensopvattingen om te gaan. De leerlingenpopulatie is divers: vaak christelijk, maar ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. Ongeveer de helft van de basisscholen rekent zich tot dit schooltype.

Identiteit van katholieke basisscholen. Een typologie op basis van beleid en leerlingenpopulatie



Figuur 2. Identiteit van katholieke basisscholen

De fusie tot Verus vormde de aanleiding voor het uitvoeren van een vergelijkbaar onderzoek bij katholieke basisscholen. Het Kaski of het onderzoekscentrum aan de Radboud Universiteit Nijmegen werkte die opdracht in 2018 uit. Het onderzoek peilt naar schoolkenmerken, onderwijs- en opvoedingsdoelen en de invulling van levensbeschouwelijke vorming. Schoolleiders konden hun antwoorden aanbrengen in een digitale vragenlijst en op basis van de ontvangen antwoorden werd een typologie geconstrueerd. De onderzoekers werkten de typologie uit door gebruik te maken van de Ansoffmatrix. Die matrix maakt het voor managers mogelijk om aan de hand van twee assen de wijze van groei te bepalen. De combinatie van de inzet op een bestaand of nieuw aanbod enerzijds (horizontale as) met de bestaande of nieuwe doelgroepen anderzijds (verticale as) geeft vier mogelijke combinaties (zie figuur 3).



Figuur 3. De Ansoffmatrix

De onderzoekers gaan ervan uit dat deze indeling ook gebruikt kan worden bij het uitwerken van een typologie voor katholieke basisscholen. De eerste dimensie of verticale as van de doelgroep wordt in dit onderzoek opgevat als de religieuze achtergrond van de leerlingen. Op die as positioneren leerlingen zich van katholiek tot onkerkelijk of divers. De tweede dimensie of de horizontale as betreft het levensbeschouwelijk perspectief en aanbod van de school. Op die as situeert het aanbod zich van katholiek-christelijk perspectief tot geen voorkeurperspectief. De combinatie van de beide assen geeft zo vier verschillende typen van katholieke basisscholen.



Figuur 4. Typologie katholieke basisscholen

Links onderaan heb je de *traditieschool* (TS) waarin een doelgroep van kinderen met een overwegend katholieke achtergrond een levensbeschouwelijke vorming krijgt vanuit katholiek-christelijke traditie. Dat type omvat volgens de onderzoekers 16% van de scholen. Bijna evenveel scholen zijn *cultuurkatholieke scholen* (CKS) (17%). Voor een overwegend katholieke doelgroep wordt hier het levensbeschouwelijk onderwijs niet vanuit een katholiek-christelijk perspectief gegeven. Een derde stijl zijn de *profiel scholen* (PS) (22%) waarbij een overwegend divers of onkerkelijk leerlingepubliek aangesproken wordt met een levensbeschouwelijke vorming vanuit katholiek-christelijk perspectief. Een vierde soort maakt de keuze om een overwegend diverse of onkerkelijke populatie aan te spreken met een levensbeschouwelijke vorming die niet plaatsvindt vanuit een katholiek-christelijk perspectief. Die *diversiteitsscholen* (DS) omvatten bijna de helft van de katholieke basisscholen.

Wat leren we van dit onderzoek? Gert Biesta, een internationaal opererende onderwijswetenschapper, werkte een drieslag van onderwijsdoelen uit waarbij kwalificatie, socialisatie en subjectificatie centraal staan. Bij alle typen scoren onderwijs- en opvoedingsdoelen die samenhangen met die drie onderwijsdoelen hoog en zijn er geen onderlinge verschillen te vinden. Het onderzoek leert ons ook dat de toepassing van de Ansoffmatrix in een onderwijscontext sterk wijzigt. De levensbeschouwelijke keuzes van de school gaan gelijk op (TS en DS) of, sterker nog, hebben voorrang op de levensbeschouwelijke visie van de leerlingen (PS

en CKS). Zo zien we bij profielscholen het ruimste aanbod aan specifieke elementen uit de christelijke traditie, zoals Bijbelverhalen, kerkgeschiedenis, sacramenten, jaar- en dagopening, stil gebed, aanwezigheid van kruisbeelden, kaarsen ... Informatie over wereldgodsdiensten scoort in die scholen het laagst. De grootste tegenstelling in keuzes in verband met levensbeschouwelijke vorming vinden we bij de cultuurkatholieke scholen. Voor de onderzoekers is de meest uitdagende vraag hoe men in de verschillende schooltypen kan groeien naar een integrale aanpak voor de levensbeschouwelijke vorming.

Hoeho katholieke scholen in Vlaanderen?

Beide onderzoeken hebben telkens een doel van maatschappelijke dienstverlening, namelijk scholen intern en met elkaar in gesprek te laten gaan over hun identiteit (Bertram-Troost, 2011: 55; Hermans, 2018: 8). Waarvoor willen we elkaar scherp houden met het oog op de identiteitsdialoog in Vlaamse scholen? We beperken ons tot drie perspectieven, telkens aangevuld met mogelijke reflectievragen.

1. De identiteitstypologieën zijn tot stand gekomen op basis van de verhalen en beschrijvingen van schoolleiders. Beide onderzoeken steunen dus op de bereidheid tot reflectie en het kaderen van het schooleigen identiteitsverhaal in tijd en ruimte. Pedagogie Liesbeth Piot bevestigt de conclusie: "talk is the work of leaders" (Piot, 2015: 266). Dat belang zal verder toenemen bij een ontwikkeling naar vlakke organisaties, waarbij professionals als gelijkwaardigen met elkaar omgaan. Door (samen) te verhalen, komen we niet alleen op verhaal, maar ook tot een verhaal. Wat is de meerwaarde van het inzetten op een identiteitsverhaal of collectieve processen van betekenisgeving? Het verhalen van identiteit werkt contesterend (verhalen worden verschillend begrepen en diverse verhalen worden verteld), inspirerend (verhalen bevestigen oudere verhalen en laten nieuwe wegen zien) en transformerend (verhalen die zich herhalen en aangevuld worden met nieuwe verhalen kristalliseren zich tot een cultuur met gemeenschappelijke betekenis- ▶

sen en opvattingen en geven kansen tot transfer naar de structuur) (naar Piot, 2015: 237-238).

Vragen ter reflectie: Welke verhalen delen we met elkaar en vormen onze identiteit? Welke kleine of grote, succes- of twijfelverhalen resoneren of vinden weerklank bij jezelf en collega's? In welke mate is ons schoolverhaal voor de stakeholders contesterend, inspirerend en transformerend?

2. De onderzoeken presenteren verschillende typologieën van katholieke scholen en elke typologie is op haar beurt een abstractie van het unieke verhaal van de school. Identiteit of een antwoord op de vraag 'wie zijn we als school?', ontwikkelt zich voortdurend in dialoog en binnen de context. Leuvense theologen spreken over de uitdaging tot recontextualisering. Die context wordt steeds meer beschreven met aandacht voor superdiversiteit. Verschillende steden in Nederland en België worden getypeerd als *majority minority cities*, wat betekent dat de meerderheid van de bevolking tot een minderheid behoort. De context daagt elke school uit tot een antwoord op de vraag waarom we met de groeiende en veelzijdige diversiteit willen omgaan. Beide onderzoeken tonen aan dat meerdere antwoorden mogelijk zijn.

Beide onderzoeken hebben telkens een doel van maatschappelijke dienstverlening, namelijk scholen intern en met elkaar in gesprek te laten gaan over hun identiteit.

- In het eerste onderzoek motiveert de diversiteitsschool de aandacht voor diversiteit vanuit de focus van gelijke kansen voor de leerlingen. De Amerikaanse onderzoekers Ely en Thomas benoemen dat als het *Discrimination-and-Fairness*-perspectief of het voor-

komen van discriminatie en het streven naar een gelijke behandeling.

- Het tweede onderzoek bekijkt de geografische spreiding van de scholen en daarmee samenhangend de instroom van de al dan niet diverse leerlingen- en lerarenpopulatie. Scholen kunnen zich tot doel stellen om de diverse populatie aan te spreken in de school. Ely en Thomas spreken van het *Access-and-Legitimacy*-perspectief. Het doel is om meer toegang te krijgen tot superdiverse studenten en zo te streven naar erkenning en groei als school.
- De diversiteitsscholen in het eerste onderzoek geven ruimte om op basis van gelijkwaardigheid de levensbeschouwelijk andere te ontmoeten en van elkaar te leren. Ongeveer 40% van de schoolleiders van de diversiteitsscholen in het tweede onderzoek vinden dat voor hun school de verscheidenheid aan levensbeschouwingen een sterke leermogelijkheid is (Hermans, 2018: 33). Verschillen en meer bepaald levensbeschouwelijke verschillen worden in deze scholen gezien als een leermogelijkheid. Ely en Thomas benoemen dat als het *Integration-and-Learning*-perspectief. Vanuit dat paradigma wordt diversiteit gezien als bron voor ontwikkeling en leren.

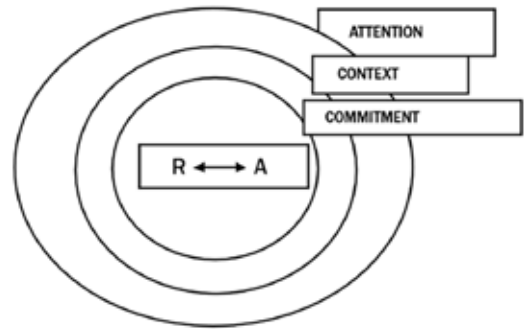
Vragen ter reflectie: Hoe beschrijven we de context van onze school met aandacht voor superdiversiteit? Vanuit welk doel gaan we om met superdiversiteit? In welke mate kunnen de Nederlandse onderzoeken en het kader van Ely en Thomas ons daarbij inspireren?

3. Groeien in een integrale benadering van de levensbeschouwelijke vorming is voor de onderzoekers een belangrijke uitdaging. Een integrale benadering is bij uitbreiding een uitdaging voor de identiteits- en kwaliteitsontwikkeling van scholen. Het belang daarvan wordt versterkt door de vele veranderingen in onze samenleving. Die worden samengebracht in de term VUCA of *Volatile, Uncertain, Complex en Ambiguous*. Welke verhalen en instrumenten hebben we als school in de omgang met het vluchtige, onzekere, complexe en dubbelzinnige? De universaliteit van

een westers instrument als de PDCA-cyclus botst in dat opzicht op zijn grenzen (van Kemenade, 2013: 33, Cuyvers, 2019: 132). Kwaliteitsontwikkeling is veel meer dan de sisyfusarbeid waarbij de PDCA-cyclus steeds verder de berg op geduwd wordt en moet instaan voor vooruitgang (figuur 5). In tijden en plaatsen van verandering en vanuit een streven naar een integrale benadering worden scholen uitgedaagd om te zoeken naar aanvullende en andere instrumenten. Om ook de kant van menselijke ontwikkeling en betrokkenheid in het identiteitsverhaal van de school te betrekken, reikt Everard van Kemenade ACCRA als een alternatief aan. Dat letterwoord is ontleend aan de hoofdstad van Ghana en omvat vier principes: *Attention* (aandacht geven en relaties opbouwen), *Context* (kennen van en rekening houden met de omgeving waarin men zich bevindt), *Commitment* (betrokkenheid van mensen creëren), *Reflection in Action* (reflecteren op dat waarmee men bezig is). Die principes worden niet na elkaar, maar tegelijk gebruikt (figuur 6). Het doel van dat model is om in tijden van snelle veranderingen te zoeken naar synergie tussen mensen en scholen.



Figuur 5. De PDCA-cirkel



Figuur 6. ACCRA-principes

Vragen ter reflectie: Hoe geef je aandacht aan mensen? Hoe krijgt kwaliteit haar betekenis in de context van jouw school? Hoe zijn we elk vanuit onze eigen taken betrokken op de kwaliteit van ons werk en het geheel? Welke kennis verzamelen we door naar verhalen te luisteren, in gesprekken, dialoog, groepsbijeenkomsten en innerlijke conversaties?

Mensen en scholen stellen zich steeds opnieuw identiteitsvragen vanuit de context waarin ze leven en werken. Die vragen genereren op hun beurt nieuwe identiteitsverhalen. Naast hun eigen expertise kunnen scholen een beroep doen op Katholiek Onderwijs Vlaanderen om samen in dialoog vragen en verhalen te ontwikkelen. ◀◀

Kris Vanspeybroeck
kris.vanspeybroeck@katholiekonderwijs.vlaanderen
 Stafmedewerker kwaliteitsontwikkeling Dienst Identiteit & kwaliteit

BRONNEN

Bertram-Troost, G. D., Kom, C., Avest, I. ter & Miedema, S. (2012). Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school. Woerden, Nederland: Besturenraad.

Hermans, C.; Kregting, J. & Bernts, T. (2018). Identiteit van katholieke basisscholen. Een typologie op basis van beleid en leerlingenpopulatie. Nijmegen: Kaski.

Cuyvers, G. (2019). Zorgen voor kwaliteit. Kwaliteitsontwikkeling voor non-profitorganisaties. Tiel: Lannoo Campus.

Ely, R. & Thomas, D. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46, 229-273.

Piot, L. (2015). *Andere tijden, andere leiders? Een beschrijving en analyse van leiderschapspraktijken op het bovenschoolse niveau*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

van Kemenade, E. (2013). De mythe van de PDCA-cyclus. ACCRA als alternatief in tijden van transformatie. *Sigma*, 5, 32-36.

GELOVEN VANDAAG

Wees gegroet



Wie zich af en toe op het gladde ijs van de sociale media waagt, weet hoe hard het er in de virtuele ruimte aan toe kan gaan. Achter het masker van anonieme accounts wordt op elkaar gescholden en maakt men van elk debat een zaak van winnaars en verliezers. Ondanks alle ronkende woorden over 'het verbinden van mensen' van bedrijven als Facebook en Twitter lijken de sociale media vooral asociale media geworden, die de polarisering in onze samenleving versterken.

Toch kan het ook anders. Sinds een paar maanden volg ik het Twitteraccount van een godsdienstlerares. Ze post bij het begin en het einde van elke dag een kort bericht waarin ze iedereen een fijne ochtend en een fijne avond toewenst. De bewoordingen verschillen af en toe, de foto's bij het bericht zijn altijd nieuw, het effect is steeds hetzelfde. In een virtuele wereld waarin voortdurend om het Grote Gelijk wordt gevochten, creëert deze lerares een kleine ruimte waarin je als mens, als persoon wordt toegesproken.

Het contrast tussen deze virtuele oase en de haar omringende steenwoestijn van harde meningen deed me denken aan wat ik elke zomer ervaar, wanneer ik uit vakantie terugkom. Ik trek tijdens mijn zomervakanties vaak de Oostenrijkse bergen in. Dat klinkt misschien niet erg exotisch of avontuurlijk, al spelen de plaatselijke toeristische diensten graag de Instagramfactor van 'hun' bergen uit als troef om toeristen te lokken. Maar het mooie landschap is niet de enige troef van de Alpen. Het zijn de mensen die er leven die de streek zo bijzonder maken.

Als je in de Alpen gaat wandelen, valt namelijk op hoe iedereen elkaar er vriendelijk begroet. Op het einde van elke wandeldag heb je toch vlot enkele tientallen keren een 'Servus' uitgewisseld met volslagen vreemden. Of, ook al hoor je dat de laatste jaren wat minder, het zalige 'Grüß Gott'. Als je dan terug in je eigen heimat bent, merk je dat mensen je bevreemd aanstaren als je hen onderweg naar de bakker vriendelijk een 'goede dag' wenst.

Het is nochtans een geweldig iets: elkaar begroeten. In het Nederlands zeggen we elkaar 'goedendag'. Die uitdrukking is geen feitelijke vaststelling: het is niet noodzakelijk een goede dag voor jezelf of voor wie je ontmoet. Het is een wens: je drukt de hoop uit dat het voor de ander een goede dag zal zijn. Dat is zo mooi aan het Twitteraccount van de godsdienstlerares waarover ik eerder sprak. Dat is wat het zo jammer maakt, wanneer een vriendelijke 'goedemorgen' op een koude steen valt.

Wanneer je elkaar begroet, maak je duidelijk dat je de ontmoeting met de ander als een gebeuren erkent. Je erkent elkaar als mens, als persoon, als iemand die jou aanspreekt en die jij kunt aanspreken. Dat wordt mooi verdiept in het Oostenrijkse 'Grüß Gott'. Eigenlijk is het een afkorting van 'God (be)groete je'. Anders gezegd: de mens die je ontmoet, geeft je de groeten van God door. God laat je groeten door wie jij toevallig op je pad ontmoet en ontvangt met plezier je wedergroet. God erkent jou als mens, is oprecht blij je te ontmoeten. God wenst je een goede dag toe.

**God laat je groeten door wie
jij toevallig op je pad ontmoet
en ontvangt met plezier je
wedergroet.**

Je leest in teksten wel eens over de ontmoeting met de ander en de Ander, of a/Ander. Dat lijkt dan soms een vrijblijvend taalspel. Maar het drukt wel degelijk een grondkenmerk van onze werkelijkheid uit. In de ontmoeting met de ander kunnen we de Ander ontmoeten. God is een God die samen met ons op weg wil gaan, die ons hartelijk begroet en de loop van de geschiedenis laat keren door wat dan kan gebeuren. Kijk maar wat er zich ontplooid na dat mooie "Wees gegroet, Maria", dat in mei zo vaak wordt herhaald: het ultieme verhaal van God die in-de-wereld is. Beste lezer, ik wens je deze meimaand, maar ook daarna, vele gezegende ontmoetingen toe. Wees gegroet!

PS: Voor wie nieuwsgierig is naar het Twitteraccount waarover ik sprak: @maivandenbroeck – doe haar de groeten van mij. ◀◀

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

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

Verantwoordelijke uitgever:

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

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

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



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen



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

