

# IN DIALOG

TJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN  
JAARGANG 1



# INHOUD

## 06 **Individueel aangepaste curricula in het gewoon onderwijs**

Het gemeenschappelijk curriculum is niet voor elke leerling haalbaar. De inclusieve school biedt leerlingen de kans om een individueel aangepast curriculum te volgen. Maar wat houdt dat in? Wat zegt de regelgeving daarover? En hoe worden scholen daarbij ondersteund?



## 20 **Werken aan een verlovenbeleid met de focus op een werkbare organisatie**

Loopbaanonderbrekingen en verlofstelsels zijn een manier om werk en gezin te kunnen combineren. In het onderwijs is het aanbod aan verlofstelsels erg groot. In dit artikel reiken we het schoolbestuur ideeën aan om een verlovenbeleid te ontwikkelen of te herbekijken in het licht van de harmonisering van de verlofstelsels vanaf 1 september 2017.



## 12 **Kwaliteitsontwikkeling van internaten in de kijker**

Om opvoeders en beheerders bij de uitbouw van kwaliteitsontwikkeling te ondersteunen, realiseerde het team internaten van Katholiek Onderwijs Vlaanderen een Pedagogisch Kader Internaten. We schetsen de (meer)waarde en de werking van het internaat en gaan dieper in op het pedagogisch kader.

## EN VERDER

### 26 Katholieke dialoogschool. Wissel op de toekomst

Een aantal professoren start een publicatiereeks op over de katholieke dialoogschool. We krijgen een dubbel spoor geschetst: enerzijds enkele wetenschappelijke en empirische achtergronden, anderzijds de implementatie in de praktijk. Het is niet enkel de bedoeling om een duidelijke stand van zaken te krijgen, maar ook een realistisch perspectief om in de toekomst te groeien naar de katholieke dialoogschool.



### 30 Stilte als vormend moment

In deze tijd hebben we amper ruimte voor innerlijke stilte. Zelfs in het onderwijs is die cultuur niet aanwezig. We kennen hooguit de gespannen stilte bij bepaalde lesactiviteiten. Toch kan stilte de ruimte scheppen voor contemplatie en reflectie. In deze bijdrage gaat Hans Van Crombrugge in op de pedagogie van de stilte.



### 43 De begroting en het Vlaams Parlement

Elk jaar neemt het Vlaams Parlement de beslissing over de wijze waarop ze de overheidsmiddelen zal verdelen. De goedkeuring van zo'n uitgavenbegroting verloopt volgens een welbepaalde procedure. Daarbij houdt men rekening met een aantal algemene principes. In dit artikel geven we een illustratie van de werkwijze en focussen we op de plaats die het onderwijs in deze begroting invult.

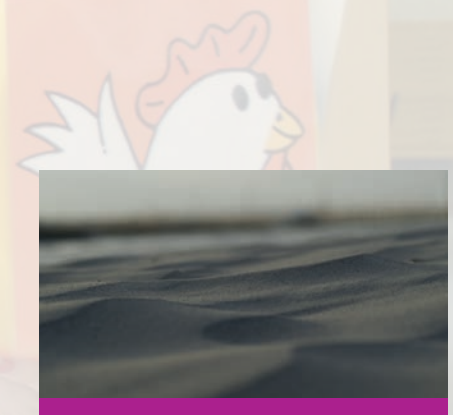
05 Edito: Klimaatplan voor het basisonderwijs

18 Pro en Contra: Herexamens

25 Boekrecensies

36 Drieluik: Flexibele leerwegen

50 Geloven vandaag: Met de 's' van veertigdagentijd





## Beste lezer


### Klimaatplan voor het basisonderwijs

Met de onderfinanciering van het basisonderwijs is het net zoals met de klimaatopwarming. Eerst is er ontkenning, maar na onderzoek rest er weinig twijfel. Rapporten van het Rekenhof, de OESO en diverse universiteiten tonen aan dat de Vlaamse overheid voor de leerling van het basisonderwijs slechts de helft van het bedrag veil heeft in vergelijking met het voorafgaand traject, met name de kindercrèches, en het erop volgend traject, met name het secundair onderwijs.

Die onderfinanciering heeft gelukkig nog niet al te veel gevolgen gehad voor de kwaliteit van het geboden onderwijs. Dat blijkt uit de goede resultaten voor wiskunde en wetenschappen (internationale TIMSS-proeven) en de prestaties bij de Vlaamse peilingproeven. Het borgen en verbeteren van de onderwijskwaliteit is vooral te danken aan de inspanningen van schoolteams en directies. Maar de welwillendheid van onderwijzers om méér te presteren dan enkel hun lesuren en het doorgedreven engagement van vele directeurs om – ondanks de beperkte ondersteuning – alles in goede banen te leiden, vormen ook de grootste bedreiging. De gezonde balans werk-privé raakt daardoor al eens uit evenwicht. En bij de minste onvolkomenheid wijst men met de vinger naar hen die zoveel engagement toonden.

Net daarom is het een uitstekende zaak dat de minister van Onderwijs haar verantwoordelijkheid opneemt. In de komende maanden zal ze een strategisch actieplan uitrollen dat het basisonderwijs een nieuw elan kan geven. Zo'n actieplan overschrijdt noodzakelijkerwijze de huidige legislatuur. Het is immers ondenkbaar dat de regering de kloof op korte termijn kan dichten. Bovendien zal zo'n plan niet enkel over financiën moeten gaan, maar over wat toekomstgericht basisonderwijs is. Uiteraard staan we daar achter. Het gaat immers om het kader waarbinnen onze basisscholen de ruimte krijgen om een goed pedagogisch beleid te ontwikkelen. Vanuit die contouren dienen de financiële noden te worden geschetst.

Dat perspectief vraagt een breed draagvlak bij alle betrokkenen. Via de Vlaamse Onderwijsraad zoekt de minister de nodige steun bij alle onderwijsgeledingen: de ouders, de lerarenverenigingen, de directies en de schoolbesturen. Maar gezien het legislatuuroverschrijdend karakter zullen ook de politieke partijen zich dienen uit te spreken. We zijn benieuwd of zij het nodige engagement willen opbrengen. Het is net als bij de klimaatopwarming: we kunnen het vaststellen, maar nu moeten we er ook iets aan doen.



Lieven Boeve  
Directeur-generaal  
Katholiek Onderwijs Vlaanderen

# INDIVIDUEEL AANGEPASTE CURRICULA IN HET GEWOON ONDERWIJS



Inclusief onderwijs houdt in dat elke school openstaat voor elke leerling, ongeacht de aard en de intensiteit van de zorg. De katholieke dialoogschool is een inclusieve school waarin alle leerlingen samen leren en samen leven in verscheidenheid. In die school hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hun plaats en heeft de school de verantwoordelijkheid om het zorgcontinuüm vanuit de inclusieve gedachte te realiseren. We willen daarbij alle leerlingen goed onderwijs bieden in het gewoon onderwijs binnen een zorgcontinuüm:

- via het gemeenschappelijk curriculum (GC);
- handelingsgericht en flexibel;
- met redelijke aanpassingen binnen het gemeenschappelijk curriculum;
- waar nodig en mogelijk met een individueel aangepast curriculum (IAC).

In dit artikel focussen we op dat laatste. We geven een aantal voorbeelden van IAC's, koppelen de regelgeving aan de visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en geven tot slot enkele handvaten voor scholen om een IAC uit te bouwen.

## Wat zijn individueel aangepaste curricula?

Als team ja zeggen op een individueel aangepast curriculum is een hele uitdaging. Het betekent ja zeggen op een gezamenlijke zoektocht die nooit af is, die je voor heel wat uitdagingen plaatst, maar die je als team ongetwijfeld sterker zal maken en bovendien nieuwe wegen toont, ook voor andere leerlingen. Voor we meer toelichting geven bij IAC's, geven we ter verduidelijking een aantal voorbeelden.

### Enkele IAC's in de praktijk

#### *Kaj*

Kaj zit in de eerste kleuterklas van een gewone school. Zijn broer en zus volgen ook les in die school. Kaj kan moeilijk tegen drukte, hij heeft nood aan een prikkelarme omgeving die hem voldoende uitdaagt. Hij kan nog niet praten en is nog niet zindelijk. Vriendjes maken vindt Kaj erg leuk. Hij weet alleen nog niet goed hoe.

Door een centrum ontwikkelingsstoornissen werd bij Kaj een autismespectrum- en taalstoornis vastgesteld. Kaj heeft een ernstige ontwikkelingsachterstand, hij heeft een verslag dat hem toegang geeft tot buitengewoon onderwijs type 9.

Binnen de klas wordt gezorgd voor een duidelijk dagverloop. Dat wordt voor Kaj extra gevisualiseerd. De GON-ondersteuner neemt vaak een vriendje van de klas mee bij een individuele activiteit. Kaj leert op die manier zijn beurt afwachten, hij kan zelf goed aangeven wanneer het voor hem niet meer lukt. Kaj houdt van visuele activiteiten, vooral in puzzelen scheidt hij veel plezier.

#### *Marthe*

Marthe zit in het vierde leerjaar van een grote basisschool. Ze zit hier al van in de eerste kleuterklas. Leren is bij Marthe altijd een stukje moeilijker gelopen. Bij de overgang naar de lagere school was Marthe nog erg speels en weinig gericht op schools leren. Het verwerven van de maaltafels is tot hiertoe nooit helemaal gelukt, Marthe werkt daarvoor met een rekenmachine. De juf geeft aan dat Marthe echt deel uitmaakt van de klasgroep en op de speelplaats nooit al-

leen staat. Daar staat tegenover dat ze erg traag werkt en veel instructie nodig heeft. Zelfstandig werken lukt erg moeizaam.

Omdat voor Marthe het behalen van het getuigschrift basisonderwijs niet haalbaar is en ze beschikt over een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs type 2, zitten alle partijen (ouders, klasleraar, zorgcoördinator, ION en CLB) om de zes weken samen om de voorgestelde doelen op te volgen en bij te sturen. Marthe krijgt 5,5 uur ION-ondersteuning en extra hulp van stagiaires.

#### *Anna*

Anna zit in het vierde leerjaar bso en volgt de richting retail en merchandising. Ze is een meisje van weinig woorden dat eerder op zichzelf is. Ze vertoont veel inzet om te leren, maar moet al doende kunnen leren. Theoretische lessen zijn voor haar erg moeilijk. Ze werkt nauwkeurig en traag. Bovendien is ze erg afhankelijk van duidelijke en korte instructies die regelmatig herhaald worden.

Bij de overgang naar de tweede graad werd door de school in samenspraak met het CLB geadviseerd om over te stappen naar het buitengewoon secundair onderwijs opleidingsvorm 3 (OV 3). De ouders en Anna kiezen echter heel bewust voor een traject in het gewoon onderwijs. Omdat het niet haalbaar is om Anna de leerplandoelen, ook niet met dispenserende maatregelen, te laten realiseren, werd voor Anna een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs type basisaanbod OV 3 opgemaakt. Anna blijft in de gewone school met een individueel aangepast curriculum. Gezien er in het kader van het GON momenteel geen uren ondersteuning voorzien zijn voor leerlingen met een verslag type basisaanbod, behalve wanneer zij eerst in het buitengewoon onderwijs hebben gezeten, krijgt zij geen extra ondersteuning. De school deed wel een beroep op een begeleider competentieontwikkeling en het CLB voor het uittekenen van haar traject. Voor Anna wordt er uitgekeken naar een aangepaste stage. Het CLB heeft de ouders en Anna uitgelegd dat zij in het gewoon onderwijs op die manier enkel attesten van verworven bekwaamheden kan bereiken. ►

## Wat zegt de regelgeving?

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben door het M-decreet het recht om zich in te schrijven in het gewoon onderwijs. Zij hebben daarbij recht op redelijke aanpassingen. Het M-decreet maakt een onderscheid tussen leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen (en dus een gewone studiebekrachtiging, zoals een getuigschrift of diploma kunnen behalen) en leerlingen die aangewezen zijn op een individueel aangepast curriculum.

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die het gemeenschappelijk curriculum volgen, hebben een onverkort recht op inschrijving in het gewoon onderwijs. GON-leerlingen vallen daaronder. Met het M-decreet krijgen zij van het CLB een gemotiveerd verslag dat hun een onvoorwaardelijk recht op inschrijving in de gewone school toekent.

Dat een leerling nood heeft aan een individueel aangepast curriculum moet blijken uit een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs, opgemaakt door het CLB. De gewone school schrijft de leerling in 'onder ontbindende voorwaarde' en start in overleg met alle partijen het proces van afweging van de redelijkheid van de gevraagde aanpassingen. Vindt de school de vraag van een individueel aangepast curriculum

redelijk dan wordt de leerling definitief ingeschreven, zo niet, wordt de inschrijving ontbonden. Met het M-decreet hebben leerlingen met een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs dus het recht om onderwijs te volgen in het gewoon onderwijs. Dat recht is echter niet absoluut. Het staat onder de voorwaarde dat de nodige aanpassingen 'redelijk' zijn.

Elk verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs, ongeacht het type of de opleidingsvorm, laat toe te kiezen voor een IAC in het gewoon onderwijs. Het is eigen aan een individueel aangepast curriculum dat er voor de leerling redelijke aanpassingen, ook met betrekking tot het curriculum, geboden worden. Zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs is het belangrijk dat er zoveel mogelijk naar gestreefd wordt om leerlingen studievoortgang te laten maken binnen het GC. IAC's moeten uitzonderingen blijven.

Het M-decreet definieert het gemeenschappelijk curriculum, maar het geeft tot vandaag geen definitie van een individueel aangepast curriculum. 'Het' individueel aangepaste curriculum bestaat niet, elk IAC is specifiek en op maat: voor deze leerling, met deze mogelijkheden, in deze context en met dit toekomstperspectief. Sommige IAC's zullen erg nauw bij het gemeenschappelijk curriculum aansluiten, andere zullen daar verder van afstaan.





## Wat is de visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen?

Scholen bouwen het zorgcontinuüm uit via het gemeenschappelijk curriculum, handelingsgericht en flexibel, met redelijke aanpassingen binnen het gemeenschappelijk curriculum en waar nodig en mogelijk met een individueel aangepast curriculum. We benaderen elke leerling vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief. Het realiseren van individueel aangepaste curricula in de context van het gewoon onderwijs neemt als vertrekpunt altijd het gemeenschappelijk curriculum en het leren van de klasgroep, om zo te komen tot maximaal leerrendement voor alle leerlingen. We gaan daarbij altijd uit van de mogelijkheden van leerlingen en wat leerlingen ondanks alle verschillen bindt. Dat wil zeggen dat we op de eerste plaats ook voor leerlingen met een IAC uitgaan van de goedgekeurde leerplannen en leerdoelen – vanaf de goedkeuring door de inspectie is voor het basisonderwijs het nieuwe leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* het gemeenschappelijk curriculum, voor het secundair onderwijs zijn dat de leerplannen en leerplandoelen voor de gevolgde studierichting - en dat we ook voor die leerlingen streven naar een maximaal eindresultaat.

Het gemeenschappelijk curriculum wordt voor leerlingen met een IAC gehanteerd als streefdoel. We leggen de lat ook voor die leerlingen hoog, maar hanteren het gemeenschappelijk curriculum voor hen op een flexibele wijze. Een individueel aangepast curriculum is dan een doorgedreven redelijke aanpassing vanuit de specifieke onderwijsbehoeften van die leerling in die specifieke context. 'Een individueel aangepast curriculum in de context van het gewoon onderwijs gaat over het gemeenschappelijk curriculum met een eigen spoor.' (Giangreco, 1998)

In de visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen is er in die zin, in tegenstelling tot de regelgeving waarbij het al dan niet schrijven van een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs een scharniermoment blijft, geen breuklijn tussen de fase van uitbreiding van zorg en een IAC ongeacht de specifieke onderwijsbehoeften

van de leerling. Voor het schoolteam betekent dat dat het gaat om een doorgedreven vorm van differentiatie die verder bouwt op het al uitgewerkte zorgbeleid in de fases van brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg.

**Een individueel aangepast curriculum in de context van het gewoon onderwijs gaat over het gemeenschappelijk curriculum met een eigen spoor.**

Bij de afweging van redelijke aanpassingen of een IAC kun je een beroep doen op de expertise van anderen: leergebiedbegeleiders, vakbegeleiders, studiegebiedverantwoordelijken, schoolbegeleiders, begeleiders competentieontwikkeling, het buitengewoon onderwijs, de welzijnssector en andere deskundigen. In het basisonderwijs staat niet gespecificeerd wie die afweging moet maken. In de meeste scholen gebeurt dat binnen een multidisciplinair overleg (MDO) of de klassenraad. Binnen het secundair onderwijs is het altijd de klassenraad die de afweging maakt. Het denken in termen van een gemeenschappelijk curriculum, handelingsgericht en flexibel, met redelijke aanpassingen binnen het gemeenschappelijk curriculum en waar nodig en mogelijk met een individueel aangepast curriculum vraagt een brede kijk op de ontwikkeling van leerlingen.

Het realiseren van een IAC kan in de praktijk alleen maar slagen in verbindende samenwerking en vraagt een geregelde overleg met alle partijen, waaronder de leerling zelf en zijn ouders. Onder verbindende samenwerking verstaan we een echte connectie tussen partners om het gezamenlijk doel, in concreto inclusief onderwijs, te realiseren. Verbindende samenwerking verwijst naar een verbond, een engagement van alle betrokken partijen. Dat verbond wordt gekenmerkt door grote openheid en samen zoeken naar gedragen acties vanuit erkenning van ieders waarheid. ▶

## De realisatie van individueel aangepaste curricula

Begin 2016 maakten we binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen deze keuze met betrekking tot de gehanteerde terminologie:

- *Gewoon onderwijs*
  - Leerlingen met SOB met en zonder gemotiveerd verslag binnen het gemeenschappelijk curriculum
    - Basisonderwijs: zorgplan
    - Secundair onderwijs: begeleidingsplan
  - Leerlingen met SOB met een verslag binnen een IAC
    - Basisonderwijs: IAC-plan
    - Secundair onderwijs: IAC-plan
- *Buitengewoon onderwijs*
  - Handelingsplan, decretaal bepaald

Ook leerlingen die studievoortgang maken op basis van een IAC, hebben recht op een kwaliteitsvolle, planmatige aanpak. Via een IAC-plan zoeken we een antwoord op deze vragen: 'Wat doen de andere leerlingen tijdens de les?' 'Hoe zal deze leerling gezien zijn mogelijkheden en beperkingen participeren aan de les?' 'Welke aanpassingen zijn daarbij nodig?' (Mortier, 2010)

Een IAC-plan is dynamisch en kadert binnen een proces van planmatig handelen en transparante en open communicatie. Een IAC-plan staat stil bij deze aspecten:

- een brede beeldvorming: wie is deze leerling, in welke klasgroep zit hij?
- een doelbepaling op maat: hoe kan de leerling zich optimaal ontwikkelen en aansluiten bij de leeractiviteiten van de klasgroep?
- de organisatie van gepaste ondersteuning en aanpassingen zowel aan de omgeving, educatief, als sociaal en gedragsmatig: wie doet wat?

Wat het laatste aspect betreft, is het belangrijk dat we op geregelde basis bijsturen. De beeldvorming en doelen worden bij elke evaluatie bekeken en bijgestuurd waar nodig. IAC-plannen zijn een concretisering van de beschreven visie in een specifieke situatie. Gezien IAC's maatwerk zijn, zijn ook IAC-plannen maatwerk.

## Je staat er niet alleen voor: ondersteuning voor scholen

In het kader van de realisatie van het M-decreet werd door de overheid voorzien in extra pedagogisch begeleiders. Zij zijn vandaag gekend als pedagogisch begeleiders competentieontwikkeling en hebben de opdracht om enerzijds de uitbouw van een professionaliseringstraject van het gewoon onderwijs inzake het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te ondersteunen en anderzijds een aantal nieuwe ontwikkelingen in het buitengewoon onderwijs mee te begeleiden. Die begeleiders zetten vandaag in op het ondersteunen van schoolteams in het realiseren van een inclusieve school in verbindende samenwerking met alle betrokken partijen. Als school kun je dus altijd een beroep doen op de begeleiders competentieontwikkeling. Voor meer informatie kun je terecht bij je schoolbegeleider.

**Als team ja zeggen op een IAC betekent ja zeggen op een gezamenlijke zoektocht die nooit af is, die je voor heel wat uitdagingen plaatst, maar die je als team ongetwijfeld sterker zal maken en bovendien nieuwe wegen toont, ook voor andere leerlingen.**

Het CLB heeft een sleutelpositie bij het doorlopen van een proces van handelingsgerichte diagnostiek en het toekennen van gemotiveerde verslagen en verslagen die toegang geven tot het buitengewoon onderwijs. Het CLB neemt die rol op zich in verbindende samenwerking met alle partijen, waaronder de ouders en de leerling. Het CLB staat model om dat te doen vanuit een nieuwe visie op handicap. Zowel het CLB als de pedagogisch begeleiders hebben in dat kader de opdracht om enerzijds een kriti-



sche vriend te zijn voor de school en anderzijds de school te ondersteunen in het realiseren van redelijke aanpassingen. Het CLB is ook een partner van de leerling en de ouders. Het CLB en de pedagogisch begeleiders competentieontwikkeling zijn een belangrijke partner van de school in de vormgeving van individueel aangepaste curricula met aandacht voor de ondersteuningsnoden die de school en het lerarenteam daarbij ervaren.

## Elk IAC is maatwerk

Individueel aangepaste curricula zijn onlosmakelijk verbonden met het kiezen voor een katholieke dialoogschool als een inclusieve school. Het realiseren van een individueel aangepast curriculum in de context van het gewoon onderwijs biedt nieuwe perspectieven voor leerlingen. Het

plaatst schoolteams voor nieuwe uitdagingen. Elk IAC is maatwerk, vraagt creativiteit en 'out of the box' denken. IAC's zijn vernieuwingsprocessen, processen die gekenmerkt worden door zoeken en groeigericht handelen in situaties waarbij de te verwachten leeruitkomst geen vaststaand gegeven is. Het is eigen aan vernieuwingsprocessen dat je in eerste instantie een zekere handelingsverlegenheid en onzekerheid ervaart. Het is goed om daarbij te weten dat er zich op dat vlak in Vlaanderen ook al goede praktijken ontwikkeld hebben en dat je er als school niet alleen voor staat.

Inge Ranschaert,  
Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden  
Coördinator project competentieontwikkeling  
Katholiek Onderwijs Vlaanderen

[inge.ranschaert@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:inge.ranschaert@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## EINDNOTEN

1. *Giagreco, M., Cloninger, C. en Iverson, V., Choosing outcomes and accomodations for children: a guide to educational planning for students with disabilities, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, (2nd edition), 1998.*
2. *Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Begrippenkader zorg/leerlingbegeleiding, mededeling 24 februari 2016.*
3. *Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Visietekst individueel aangepaste curricula, december 2016.*
4. *Mortier, K., Het creëren van ondersteuning voor kinderen met een beperking in klassen van het regulier onderwijs: van een expertmodel naar een partnerschapsmodel, UGent, 2010.*
5. *Mortier, K. en Ranschaert, I., 'Inclusieve waarden en normen in ons onderwijs: waarom en hoe?', in: Tijdschrift school- en klaspraktijk, 223, 2015*
6. *Vlaams Parlement, Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, Stuk 2290, nr. 7, Brussel, 12 maart 2014.*

# KWALITEITSONTWIKKELING VAN INTERNATEN IN DE KIJKER



© VISO Mariakerke

Om opvoeders en beheerders bij de uitbouw van kwaliteitsontwikkeling te ondersteunen, realiseerde het team internaten van Katholiek Onderwijs Vlaanderen een Pedagogisch Kader Internaten. In deze bijdrage wordt de context, de (meer)waarde en de werking van het internaat geschetst en wordt op dit pedagogisch kader dieper ingegaan.

## Leren door samenleven

Decennia geleden hebben congregaties en bisdommen internaten opgericht om tegemoet te komen aan bepaalde noden in de samenleving vanuit het besef dat je vooral leert door samen te leven. Het internaat biedt als mini-maatschappij heel wat groeikansen, zowel in de persoonlijke als in de sociale ontwikkeling van kinderen en jongeren. Ook in deze tijd zijn we ervan overtuigd dat het internaat veel te bieden heeft als tegenwicht tegen een aantal tendensen in de samenleving. Met een toegenomen prestatiedruk, psychische druk, ook op kinderen en jongeren, consumentisme en individualisme biedt het internaat een samenlevingsvorm aan die andere waarden centraal stelt. Het groepsgebeuren speelt er bijvoorbeeld een belangrijke rol. In een leefgroep waar een kind zich thuis voelt, wordt het opgetild en gemotiveerd om dingen te doen waar het anders minder toe komt. Dat kan gaan van studeren tot bijvoorbeeld verantwoordelijkheid nemen voor huishoudelijke taken, zorg dragen voor de eigen kamer, zich engageren voor het uitwerken van een activiteit voor een jongere leefgroep. Internen leren samenleven en rekening houden met anderen. Problemen en zorgen kunnen soms gerelativeerd worden omdat internen zich gedragen weten door de groep. De structuur en het dagritme in een internaat geeft kinderen en jongeren houvast, duidelijkheid en rust in hun hoofd. Rust en stabiliteit is wat veel kinderen en jongeren broodnodig hebben.

## Toegenomen uitdagingen vanuit de samenleving

Toch merken we dat het voor opvoeders niet makkelijker wordt om met alle pedagogische uitdagingen die op hen afkomen om te gaan en om tegelijkertijd een goed partnerschap met ouders en school uit te bouwen.

Die uitdagingen zijn divers. Het dagelijkse 'gewone' samenleven vraagt al heel wat aandacht en toewijding van opvoeders. Er is de aandacht voor het groepsgebeuren dat het best in evenwicht blijft met de aandacht voor de noden en de ondersteuning van elk individu. Ieder kind wil namelijk elke

dag 'gezien' worden en verdient bemoediging en positieve aandacht. De toegenomen diagnostisering van studiegebonden, gedragsgebonden en gezinsgebonden zorgvragen creëert bovendien hoge verwachtingen van ouders en school. Daarnaast is er het vaste dagritme waarbinnen een aantal internaten tegelijk ook wil tegemoetkomen aan engagementen van internen op het vlak van hun persoonlijke ontwikkeling. Sommigen beoefenen een hobby, anderen willen op bepaalde dagen naar de training van hun sportclub ... Dat vraagt om flexibiliteit in de organisatie. Bovendien willen we partner in de opvoeding zijn van ouders, school en andere externe partners. Ouders vertrouwen hun kind gedurende de schoolweek toe aan het internaat en rekenen op een goede, kwaliteitsvolle opvang. Kinderen en jongeren hebben er recht op. Voor het internaat betekent dat een bijzondere opdracht en een grote verantwoordelijkheid. De invloed die opvoeders hebben op de ontwikkeling van internen en op hun latere leven, is vaak groot. De participatie en de betrokkenheid van ouders als eerste opvoedingsverantwoordelijken zijn cruciaal voor een kwalitatieve opvang in het internaat. Niet alleen met ouders, maar met alle betrokken partijen is er vaak afstemming, overleg en communicatie nodig om een duurzame impact op de begeleiding te kunnen bieden. Wat kan opvoeders dan ondersteunen bij alle uitdagingen waar zij voor staan?

**De persoonlijke ontwikkeling van de leerling vraagt om flexibiliteit in de organisatie van het internaat.**

Eerder dan ad hoc met problemen of uitdagingen om te gaan, merken we dat er prioritair nood is aan een duidelijke visie op wat het internaat met kinderen en jongeren wil realiseren. Belangrijke vragen daarbij zijn: 'Waar staan wij voor? Wat willen we waarmaken? Wat hebben we te bieden dat aanvullend is bij school en thuis? Wat kenmerkt ons internaat en hoe maken wij het verschil met andere internaten?' Met vallen ►

en ontstaan de uitgangspunten met betrekking tot onze visie op opvoeden expliciteren - waar dat vroeger vaak impliciet bleef - is een belangrijke opdracht voor de internaatssteams. Om dat te verwezenlijken denken de internaatssteams het best vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid na over hoe ze tijd en ruimte kunnen voorzien om tot dialoog en uitwisseling te komen over kwaliteitsontwikkeling. Samen praten over de aanpak en samenwerken binnen het team bieden een duidelijke meerwaarde voor de kwaliteit van de internaatswerking. Open dialoog mogelijk maken, reflecteren op het werk en kijken naar elkaars handelen zorgen voor gezamenlijke leermomenten. Via die weg kunnen internaten zich nog meer professionaliseren en zich versterken als krachtig opvoedingsmilieu in de interactie met ouders en scholen.

## Pedagogisch kader internaten: een inspiratiebron

Om opvoeders en beheerders bij de uitbouw van kwaliteitsontwikkeling te ondersteunen, realiseerde het team internaten van Katholiek Onderwijs Vlaanderen een Pedagogisch Kader Internaten. Dat kader beschrijft wat we verstaan onder kwaliteitsvolle internaatswerking vanuit een gedragen en gedeelde visie. Het pedagogisch kader internaten vindt zijn onderbouwing enerzijds in het project van de katholieke dialoogschool, anderzijds liggen ontwikkelingspsychologische inzichten en bestaande pedagogische raamwerken met betrekking tot opvang en begeleiding van kinderen en jongeren aan de basis. Het kader kwam tot stand dankzij de medewerking van de beheerderscommissie en de adviesraad internaten, van beheerders, opvoeders, ouders en collega's van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Het Pedagogisch Kader Internaten wil voor de internaatssteams vooral een inspiratiebron zijn bij het uitwerken van een eigen pedagogisch project van het internaat, uitgebouwd vanuit de missie van de organisatie. Het biedt mogelijkheden tot kritische reflectie met het oog op de verbetering van het eigen handelen in het team. Vragen daarbij kunnen zijn: 'Herkennen wij ons in die situatie? Zijn we het daarmee eens? Doen we wat daar

staat? Hoe pakken wij het aan en waarom doen we het zo?' Kritische vragen stellen en antwoorden zoeken, zijn belangrijke elementen van professioneel werken. Het betekent blijven nadenken over je handelen en stilstaan bij de pedagogische keuzes die je maakt en de gevolgen ervan.

**Ook in deze tijd zijn we ervan overtuigd dat het internaat veel te bieden heeft als tegenwicht tegen een aantal tendensen in de samenleving.**

## Vier pedagogische basisdoelen

Een goede internaatswerking draagt bij tot de ontwikkeling en de ontplooiing van de internen via vier pedagogische basisdoelen: (1) bieden van fysieke en emotionele veiligheid; (2) bevorderen van persoonlijke ontwikkeling; (3) bevorderen van sociale ontwikkeling; en (4) overdracht van waarden en normen<sup>1</sup>. Die volgorde is niet willekeurig.

Dat kinderen en jongeren zich fysiek en emotioneel veilig voelen, is een eerste basisvoorwaarde om tot persoonlijke en sociale ontwikkeling evenals om tot ontplooiing te komen. Een intern die zich niet veilig voelt of zich niet liefdevol aanvaard weet, trekt zich terug, durft niet te gaan ontdekken, gaat geen nieuwe contacten aan en kan dus niet profiteren van alle nieuwe kansen die het internaat biedt. Dat vraagt van opvoeders dat ze gevoelig (sensitief) zijn voor de signalen die internen uitsturen, dat ze goed kijken en luisteren naar hen. Vervolgens is het belangrijk dat een opvoeder adequaat reageert op die signalen (responsief). De opvoeder draagt zorg, ondersteunt, bemoedigt en gaat in interactie via verbindende communicatie.

Het tweede basisdoel is het bevorderen van de persoonlijke ontplooiing van internen. Het gaat daarbij zowel om de ontplooiing van de persoonlijkheid van de internen als om de ontwikkeling van hun talenten. Persoonlijkeont-

wikkeling gaat over bijvoorbeeld zelfvertrouwen ontwikkelen, steeds meer zelfstandig kunnen zijn en over de ontwikkeling van frustratietolerantie, flexibiliteit, emotieregulatie, een betere impulscontrole, leren plannen en organiseren. Het betekent ook een eigen identiteit ontwikkelen en steeds beter weten wat je wilt en wat je wel en niet goed kunt. Talentontwikkeling kan op allerlei gebieden gebeuren: op intellectueel, lichamelijk en creatief vlak. Binnen de vrijetijdsbesteding kan het internaat kansen creëren om daaraan tegemoet te komen. Het internaat biedt via de activiteiten geregeld mogelijkheden aan om te kiezen welke talenten internen kunnen ontplooiën. Dat kan gaan van een creatieve bijdrage aan toneel-, dans- of muziekvoorstelling tot sporten, schaken, knutselen, koken. Het is juist de keuzevrijheid die iets unieks bijdraagt aan de persoonlijkheidsontwikkeling. Een uitdagend aanbod van activiteiten en materialen is dan ook belangrijk. Internen moeten via het aanbod de kans krijgen zichzelf te ontdekken. Dan kunnen nieuwe of andere kwaliteiten naar voren komen dan wat op school of thuis uit de verf komt.

De derde basisambitie is het bevorderen van de sociale ontwikkeling. Sociale ontwikkeling gaat over contacten met anderen aangaan in verschillende sociale situaties: in een groep leeftijdsgenoten of met volwassenen, tijdens een georganiseerde activiteit of tijdens de vrije tijd. Internen krijgen de kans om te leren omgaan met anderen en conflicten te leren oplossen onder het coachend toezicht van de opvoeders. Soms grijpt een opvoeder in als situaties uit de hand lopen, gaat in gesprek en begeleidt waar nodig. De opvoeder is daarbij een rolmodel in de manier waarop hij zichzelf in sociale situaties gedraagt. Zijn manier van omgaan met collega's, zijn wijze van steun bieden aan internen, is voor hen een voorbeeld.

Het vierde basisdoel is de overdracht van waarden en normen. Internen komen in contact met de diversiteit in de samenleving en leren ermee omgaan: met verschillende persoonlijkheden, sociale achtergrond, leefstijlen en omgangsvormen. Dat geldt overigens ook voor opvoeders en ouders. Opvoeders en ouders leren van en met

elkaar. Als internaten in het katholiek onderwijs zien we iedere mens, ieder kind als een unieke mix van beperking en belofte. Opvoeden vanuit een christelijk perspectief is blij geven van realisme en is altijd een kwestie van herbeginnen met mensen. Er is altijd een toekomstperspectief. Vanuit die visie geven we elk kind nieuwe kansen en helpen we het na een teleurstelling weer recht te komen. Falen en fouten maken beschouwen we daarbij als een leermoment om te groeien en zich verder te ontwikkelen. Daarnaast besteden we aandacht aan levensvragen en diepere zingeving, en staan we stil bij bijzondere momenten in hun leven. De wijze waarop opvoeders internen leren omgaan met waarden en normen, speelt een grote rol. Het gaat niet alleen over het maken van gezamenlijke afspraken binnen de groep, maar ook over reflectie en discussie. Zo leren internen verantwoordelijkheid krijgen en nemen. Hoe meer opvoeders internen betrekken bij het bepalen van afspraken binnen de leefgroep, hoe meer die gedragen zullen zijn. Ook daar geldt weer de voorbeeldfunctie van de opvoeder. Als volwassenen hetzelfde gedrag naleven, is het leereffect voor de internen groot. ▶



'You will not grow if you sit in a beautiful garden,  
but you will grow if you are in pain, if your experience losses,  
and if you do not put your head in the sand,  
but take the pain as a gift to you with a very, very specific purpose.'

*(E. Kübler-Ross)*

De vier doelen zijn met elkaar verweven en lopen in elkaar over. Het bevorderen van de sociale ontwikkeling gebeurt bijvoorbeeld altijd vanuit bepaalde waarden die we belangrijk vinden. Het is de bedoeling dat ieder internaat werkt aan de vier basisdoelen. De manier waarop elk internaat individueel daaraan werkt, bepaalt het team zelf. Belangrijk is dat het internaat altijd een duidelijk verband legt tussen het doel (wat willen we bereiken?) en de uitvoering ervan (zo pakken we het aan). De pedagogische visie en de uitvoering ervan kunnen dus per internaat verschillen. De profilering van elk internaat krijgt dan eigen accenten. Elke situatie, elke activiteit, elke afspraak geeft een aangrijpingspunt om aan die vier basisdoelen te werken. Zo worden de doelen als toetssteen gebruikt om na te gaan of het beoogde effect bereikt is. Kwaliteitsvol werken betekent geregeld stilstaan bij de juiste inzet van middelen voor het werken aan de pedagogische doelen.

## De opvoeder als coach

Om de vier doelen te realiseren wordt veel van de opvoeders verwacht. Zij maken de pedagogische kernopdracht waar. De rol van de opvoeder is zowel rolmodel, klankbord als veilige haven voor de internen, vanuit een onvoorwaardelijke acceptatie en geloof in de mogelijkheden van ieder kind. De opdracht van de opvoeder bestaat erin aanwezig te zijn bij en tussen de internen, voldoende en veelvuldig te bevestigen, op gepaste momenten te begrenzen en bij te sturen of los te laten waar nodig. Begrenzing, structuur en sturing zijn nodig om internen weerbaar en veerkrachtig te maken. Warme duidelijkheid is immers het fundament van de opvoeding. De opvoeder tracht in elke ontwikkelingsfase van de intern de gepaste aan-

dacht en begeleiding te geven vanuit een coachende houding. Falen is daarbij een essentieel deel van het groeiproces: daar ontstaat immers het leermoment. Het doel van de coaching is het vergroten van de persoonlijke effectiviteit en de ontwikkeling van de intern. Daarnaast begeleidt de opvoeder ook de interacties van de internen en stimuleert hij participatie en betrokkenheid in de leefgroep. Zo leren internen verantwoordelijkheid nemen voor zichzelf en voor de groep.

De visie op het primaire proces (het pedagogisch handelen) heeft directe gevolgen voor de uitbouw van de secundaire processen, zoals het gebruik van middelen, de inzet van het personeel, aspecten van veiligheid en welzijn, communicatie ... Naast de beschrijving van de vier doelen en de rol van de opvoeder en het team geeft het pedagogisch kader een aantal suggesties met betrekking tot de secundaire processen, zoals het dagritme, de begeleidingsactiviteiten, de inrichting van de binnen- en buitenruimte, de participatie van internen en ouders.

## Groeien doen we samen

Bij de uitbouw van kwaliteitsontwikkeling legt elk internaat het kwaliteitsbeleid (missie – visie/ pedagogisch project – visie op participatie en betrokkenheid van internen en ouders – klachtenbeleid) en het kwaliteitssysteem (de uitvoering ervan, namelijk hoe we de visie in de praktijk brengen) het best vast op een haalbare manier, zodat iedereen die met de internen werkt de gegevens makkelijk kan terugvinden. Daarnaast denkt het internaat voortdurend na over hoe het aan kwaliteitsverbetering kan doen: 'Hoe weten we of onze aanpak goed zit? Vinden anderen



dat ook?' Geregelde evaluaties zorgen ervoor dat we een zicht krijgen op het welbevinden, de betrokkenheid en de ontwikkeling van internen, op de mate van tevredenheid over de werking van ouders en internen, op de werking en op het welbevinden en de betrokkenheid van medewerkers. Met die informatie trachten we haalbare actieplannen te realiseren met het oog op permanente kwaliteitsverbetering.

Team internaten wil in de loop van dit schooljaar via de Dag van de beheerder, de regionale studiedagen voor opvoeders en beheerders, de regionale beheerdersvergaderingen en de ontmoetingsavonden voor besturen en beheerders de internaten ondersteunen bij de uitbouw van kwaliteitsontwikkeling, telkens vanuit de eigen rol van de betrokkenen. Vooral van de regionale beheerdersvergaderingen willen we lerende netwerken maken rond diverse aspecten van kwaliteitsontwikkeling. Daarnaast actualiseren we de modellen voor de functiebeschrijvingen van opvoeder en beheerder (deel pedagogische opdracht) en ontwikkelen we vanuit het werkveld evaluatiebevragingen voor het team, de internen en de ouders. We toetsen die documenten telkens af aan het Pedagogisch Kader Internaten. Op het einde van het schooljaar bekijken we samen met het werkveld hoe we daar het volgende jaar mee verder gaan en waar we verder op willen inzetten. Een initiatief dat we volgend schooljaar willen opstarten, is het betrekken van enkele internaten als proeftuin bij het uitwerken van een kwaliteitsbeleid, kwaliteitssysteem en kwaliteitsverbetering. Die proeftuinen kunnen motiverend zijn voor andere internaten.

Groeien doen we met andere woorden samen: we zien het internaat als een levend systeem, waarbij alle betrokkenen (bestuur, beheerder, opvoeder, intern, ouder) een impact hebben op elkaars ontwikkeling. De vier doelen zijn dus niet enkel te realiseren van opvoeder naar intern, maar ook in alle andere wederzijdse interacties, van be-

heerder naar opvoeder, van bestuur naar beheerder, van opvoeder naar ouder. Telkens gaat het over aansturen, begeleiden en in verbinding gaan met mensen. In al die relaties is er prioritair nood aan een emotioneel-veilige context waar falen en fouten niet onmiddellijk afgerekend worden, om tot persoonlijke groei en onderlinge samenwerking te kunnen komen. Het komt er dus op aan in elke interactie de verbinding te versterken om andere ontwikkelingsdoelen te kunnen realiseren.

Tegelijk werken de bestuurder, de beheerder en de opvoeder aan de vier doelen bij zichzelf: 'Wat heb ik nodig om mijn internen, mijn medewerkers te doen groeien? Welke competenties moet ik bij mezelf ontwikkelen om moeilijke, uitdagende situaties het hoofd te bieden?' Dat besef zorgt ervoor dat het internaat zich kan ontwikkelen. ◀◀

Anja Dingenen  
Coördinator internaten,  
Stafdienst Directeur-generaal

[anja.dingenen@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:anja.dingenen@katholiekonderwijs.vlaanderen)



## EINDNOTEN

1. R. Ijzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven. (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Boom. (blz. 100-123)

# HEREXAMENS

## PRO

Hoewel directeur Jean-Marie Van Gavere (Sint-Gabriëlcollege Boechout) algemeen ook de APR 3 (Algemene Pedagogische Reglementering) hanteert en het goedvindt dat er richtlijnen voor deliberaties zijn, vindt hij wel dat die regeling soms te ver gaat. Hij wil met name soepeler omgaan met de fetisj van '50% op elk vak is per definitie geslaagd'. Volgens hem zouden we meer van de fundamentele deliberatievraag (ook in de APR 3) moeten uitgaan en moet je daarbij meer vertrouwen op de (vak)bekwaamheid van de leraren in de klassenraden, die de hele context van een leerling kennen (i.t.t. bv. de diverse beroepsinstanties na klachten). 'Je mag iets eisen van de leerlingen', aldus de heer Van Gavere, ook bij zgn. 'kleinere' vakken. In zijn van oorsprong congregationale school met alleen een aso-bovenbouw (Broeders van Sint-Gabriël, in de Montfortaanse familie, nu uit handen gegeven aan leken, maar werkt nog wel in de geest van de broeders) verbindt hij dat trouwens logisch met de missie van de school, waarin staat dat ze leerlingen op hoger onderwijs willen voorbereiden (professioneel en academisch gericht). De cijfers bewijzen dat zijn school in dat opzet slaagt.

Zijn aanvoelen is dat de APR 3 soms te snel dwingt tot een A-attest en hij zou daarin meer

bewegingsruimte willen om sneller bijkomende proeven te organiseren als een echte tweede kans. In het vierde jaar worden in Boechout beduidend minder A-attesten uitgereikt (slechts 75% versus meer dan 90% in de andere jaren), waar bijkomende proeven eerder uitzonderlijk zijn (ze geven wel - al dan niet gevolgd - adviezen). In de derde graad daarentegen worden bijkomende proeven sneller als 'herkansing' gegeven.

In de uitzonderlijke situaties, zoals opgenomen in de APR 3, staat de school, hoe mild en zorgzaam ze ook is voor haar leerlingen, erop dat zij aan duidelijke voorwaarden voldoen en dan pas slagen.

In de gevallen waarin de APR 3 weinig ruimte laat en een leerling nipt slaagt, worden dan toch vakantietaken als een remediëringinstrument gehanteerd, met eventueel een controleproef.

Bij de figuur van de waarschuwing merkt directeur Van Gavere op dat die conform rechtspraak van de Raad van State geen juridische waarde heeft, omdat ze de klassenraad van het volgende jaar niet formeel bindt. Ze engageert hem en zijn leraren wel om tijdens het daaropvolgende schooljaar extra aandacht en opvolging te geven aan een leerling met een waarschuwing.



# CONTRA

In Sint-Jozef Ternat (alleen bovenbouw aso) heeft directeur Yannick Noppe met haar leraren een hele weg afgelegd, waarmee ze nu beland zijn op de positie dat tien maanden principieel volstaan om over een leerling een oordeel te vellen: dus *contra* de 'oude' automatische herkansing via herexamens, maar wel *pro* bijkomende proeven, maar alleen uitzonderlijk, helemaal conform de geest van de APR 3 van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Mevrouw Noppe heeft ervaring zowel met onvolledige dossiers door langdurige gezondheidsproblemen als met onverwacht grote tekorten, vaak bij schoolmoeheid van leerlingen in de derde graad. Bijkomende proeven worden dan alleen georganiseerd, als die voor de leerling een haalbare kaart zijn.

Cruciaal bij de evaluatie van leerlingen vindt ze dat de leerplandoelen in het licht van het totale pakket aan te behalen doelen en de concrete studierichting bekeken worden: of het gaat om een tekort op een zgn. 'richtingsvak' en het aantal lessen van het vak kunnen daarbij een rol spelen.

De schaal van de school is nog net niet te groot, waardoor mevrouw Noppe zelf in alle deliberaties erover kan waken dat er gelijkgericht gedelibeereerd wordt. Ondertussen is diezelfde visie overal in de school, ook bij de ouders, doorgedrongen.

Het 'achterpoortje' dat minister Crevits formeel voor het schooljaar 2015-2016 geregeld heeft, waardoor leerlingen een herexamen bij de Vlaamse Examencommissie kunnen afleggen en zo hun opleiding kunnen voortzetten in hun school, krijgt van mevrouw Noppe alleen gratie voor schoolmoeë zesdejaars met een C-attest, niet voor vijfdejaars.

Mevrouw Noppe vindt dat de delibererende klasraad sneller een A-attest moet durven te geven, zelfs bij een tekort op één richtingsvak; dus moeten de niet-behaalde doelen t.o.v. het pakket voldoende behaalde doelen afgewogen worden.

Ze gelooft ten slotte in het systeem van zgn. waarschuwingen en vakantietaken. Waarschuwingen helpen om leerlingen aan te moedigen het volgende jaar meer aandacht te hebben voor een vak waarvoor ze de leerplandoelen niet behaald hebben en waar de leraren in het kunnen van de leerling geloven. Tot twee jaar geleden hadden ze in de school veel (verplichte) vakantietaken, maar dat systeem leidde tot frustratie bij de leraren. Daarom hebben ze dat systeem recent omgevormd tot een positieve kans na eerst een goed gesprek met de leerling en de ouders.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

# WERKEN AAN EEN VERLOVENBELEID MET DE FOCUS OP EEN WERKBARE ORGANISATIE

Voor heel wat personeelsleden zijn loopbaanonderbrekingen en andere verlofstelsels een manier om werk en gezin te kunnen combineren. De mogelijkheden die gecreëerd worden om verlof te kunnen nemen, spelen een grote rol in een lange loopbaan van een leraar.

In het onderwijs is het aanbod aan verlofstelsels erg groot. Het schoolbestuur is als werkgever verantwoordelijk voor de organisatie van het schoolgebeuren. De voorbereiding van het schooljaar gebeurt telkens met de meeste zorg en aandacht. De verdeling van het uren- en takenpakket over alle personeelsleden is daarvan een belangrijk deel. Het verlovenbeleid speelt rechtstreeks in op die verdeling en is daarvan niet los te koppelen.

Dit artikel wil schoolbesturen van het leerplichtonderwijs een hand reiken met de focus op een werkbare organisatie in ieders belang. We vatten samen welke verloven een gunst zijn en welke een recht, welke weigeringsgronden een schoolbestuur in bepaalde situaties kan invoeren. We gaan ook in op de aanvraagprocedure en de verlofvereenkomst.

Dit artikel kan inspirerend werken en heeft als doel ideeën aan te reiken die het schoolbestuur en de school kunnen helpen om een verlovenbeleid te ontwikkelen of te herbekijken in het licht van de harmonisering van de verlofstelsels vanaf 1 september 2017.

Uit tal van wetenschappelijke onderzoeken blijkt dat de mogelijkheid tot het opnemen van verloven een van de aantrekkingskrachten is om naar het onderwijs te komen, omdat dat de personeelsleden ruimte biedt voor een optimale combinatie van werk en gezin. Sommige verloven en dienstonderbrekingen zijn een gunst. Het schoolbestuur beslist in dergelijke gevallen autonoom over de toekenning van die dienstonderbrekingen. Vanuit het beleidsvoerend vermogen maakt het schoolbestuur een afweging tussen de schoolorganisatie en de persoonlijke vragen en noden van de personeelsleden.

Of het schoolbestuur al dan niet op de vraag van het personeelslid ingaat, hangt af van de criteria die het schoolbestuur hanteert. Die zijn meestal gekaderd in een overwogen visie met betrekking tot het toekennen of het weigeren van verlofstelsels. We gaan dieper in op de vraag welke mogelijke weigeringsgronden het schoolbestuur in bepaalde situaties kan inroepen.

## **Uitbouwen van een verlovenbeleid**

Het schoolbestuur is als werkgever verantwoordelijk voor de organisatie van het schoolgebeuren en van daaruit verantwoordelijk voor het verlovenbeleid. Het schoolbestuur moet dan ook tijdig weten over welke personeelsleden het tijdens het volgende schooljaar volledig, deeltijds of helemaal niet zal kunnen beschikken. Het schoolbestuur werkt een verlovenbeleid het best uit in een aantal opeenvolgende stappen die naar chronologie en timing vastliggen.

Het beleid omtrent verloven gebeurt in overleg met het personeel. Het algemeen beleid inzake de verloven en deeltijdse arbeid behoort tot de onderhandelingsbevoegdheid van het lokaal onderhandelingscomité (LOC) of de ondernemingsraad. De criteria om dienstonderbrekingen toe te kennen en de weigeringsgronden worden daar besproken.

Een verlovenbeleid in een school kan krachtig uitgebouwd worden en maakt een grote kans op slagen, als de andere scholen en schoolbesturen van de scholengemeenschap daarop een gelijkgerichte visie ontwikkelen en toepassen.

## **Aanvraagprocedure**

De aanvraag tot het bekomen van een verlofstelsel wordt door het personeelslid tijdig en schriftelijk gericht aan het schoolbestuur. In bepaalde gevallen moet die aanvraag gemotiveerd worden.

Een verlovenbeleid is gebaseerd op het principe van 'de jaarlijkse aanvraag'. Dat is in het voordeel van zowel het schoolbestuur als van het personeelslid. Een verlofstelsel met de maximumduur van een schooljaar geeft aan de personeelsleden telkens nieuwe kansen bij het indienen van een volgende aanvraag. Zo is het mogelijk dat bij de eerste aanvraag het schoolbestuur niet ingaat op de vraag wegens organisatorische redenen die op het moment van aanvragen zeer sterk doorwegen, terwijl dat later niet meer het geval is en het schoolbestuur later wel kan ingaan op de vraag van het personeelslid. Om praktische redenen stellen we voor om ook voor verlofstelsels die op basis van de regelgeving niet eindigen op het einde van het schooljaar te werken met een jaarlijkse aanvraag. In zo'n geval kan het schoolbestuur de toestemming voor het volgende schooljaar uiteraard niet weigeren.

Omwille van de transparantie is het goed dat het schoolbestuur de personeelsleden ieder jaar herinnert aan het tijdig indienen van de aanvraag, liefst geruime tijd voor de afgesproken datum.

## **Kennisgeving van de aanvraag aan het schoolbestuur**

Het personeelslid moet tijdig zijn voornemens tot opname van een verlofstelsel kenbaar maken. Dat is nodig voor de organisatie. We maken daarbij een onderscheid tussen voorziene verloven, onvoorziene verloven en doorlopende verlofstelsels.

## **Voorziene verloven: jaarlijkse aanvraag**

Een personeelslid moet een voorzien verlotijdig vooraf tijdelijk en schriftelijk aanvragen bij het schoolbestuur. Het schoolbestuur legt - op basis van voorziene verloven voor het volgende schooljaar - een datum van indiening vast. De personeelsleden moeten met die datum bij hun persoonlijke aanvraag rekening houden. ►

## **Onvoorziene verloven: aanvraag op het moment**

Niet alle verlofintenties zijn door de personeelsleden lang vooraf gekend. Voor verloven die kaders in onverwachte sociale of familiale redenen zal het schoolbestuur een redelijke aanvraagtermijn hanteren die zelfs tot nul dagen gereduceerd kan worden.

## **Doorlopende verlofstelsels: eenmalige aanvraag**

Als de wettelijke bepalingen voorzien dat een verlofstelsel of een dienstonderbreking ononderbroken over de schooljaren heen loopt, kan het schoolbestuur aan het personeelslid niet vragen om als einddatum 31 augustus te vermelden in de aanvraag. Een voorbeeld daarvan is de ononderbroken periode van een gedeeltelijke loopbaanonderbreking wegens ouderschapsverlof. Het principe van de jaarlijkse aanvraag is daar niet van toepassing, maar in het kader van een duidelijke en open communicatie zouden personeelsleden het lopende verlof het best jaarlijks tegen de afgesproken datum bevestigen.

## **Schriftelijke aanvraag voor de meest voorkomende dienstonderbrekingen**

Het personeelslid moet in de schriftelijke en persoonlijke aanvraag tot verlof duidelijk vermelden over welk soort verlofstelsel het gaat,

voor welk volume van de opdracht het wordt aangevraagd en voor welke duur. De personeelsleden dienen te beseffen dat zij zelf moeten nagaan of ze aan de voorwaarden voldoen om van een bepaald verlofstelsel te kunnen genieten. Ook als de school hen daarbij ondersteunt, blijven zij verantwoordelijk voor de correctheid van hun aanvraag.

In de meeste gevallen zal de verlofaanvraag via de directeur gebeuren. We veronderstellen dan ook dat de directeur advies aan het schoolbestuur geeft.

## **Recht of gunst?**

Het schoolbestuur moet rekening houden met het feit dat sommige verlofstelsels een recht zijn en dus niet geweigerd kunnen worden. Als het schoolbestuur overweegt om een verlofaanvraag te weigeren, dan is het belangrijk te weten of dat wettelijk kan.

De harmonisering van de verlofstelsels vanaf 1 september 2017 houdt een vereenvoudiging in van het aantal verlofstelsels. Bepalen of een verlof een recht of een gunst is, werd er echter niet eenvoudiger op. We beperken ons hier tot een samenvatting, vooral wat het verlof voor verminderde prestaties (VVP) betreft. Het VVP, dat tot en met 31 augustus 2017 altijd een gunst was, wordt in veel gevallen een recht op voorwaarde dat de aanvraag tijdig gebeurt. Ook vanaf een bepaalde leeftijd wordt VVP een recht.



Toch kan het soms (tijdelijk) geweigerd worden, als het schoolbestuur geen vervanger vindt die het vereiste bekwaamheidsbewijs heeft en die voldoet aan de eisen van het opvoedingsproject van het schoolbestuur.

Voor zover de andere verlofstelsels nog blijven bestaan, zijn de mogelijkheden om ze toe te staan of te weigeren meestal onveranderd gebleven.

Een overzicht, waarbij we ons beperken tot de veel voorkomende verlofstelsels:

### *Verlofstelsels die een recht zijn:*

- omstandigheidsverlof,
- de specifieke stelsels van loopbaanonderbreking: ouderschapsverlof, medische bijstand en het verstrekken van palliatieve zorgen,
- het voortzetten van een onbeperkte gedeeltelijke loopbaanonderbreking vanaf de leeftijd van 50 of 55 jaar die ten laatste is ingegaan op 1 september 2016,
- verlof voor verminderde prestaties in veel gevallen (vanaf 1 september 2017),
- zorgkrediet.

### *Verlofstelsels die geen recht zijn:*

- afwezigheid voor verminderde prestaties,
- verlof voor verminderde prestaties (in sommige gevallen),
- verlof tijdelijk andere opdracht (TAO),
- verlof wegens bijzondere opdracht of verlof wegens opdracht.

## **Communicatie naar het personeelslid**

Het schoolbestuur moet reageren op alle aanvragen van verloven of dienstonderbrekingen.

### *Het schoolbestuur bevestigt het recht op verlof*

Het schoolbestuur bevestigt een verlofaanvraag waarop het personeelslid recht heeft. Door die bevestiging weet het personeelslid dat het schoolbestuur akte van zijn voornemen genomen heeft.



### *Het schoolbestuur beantwoordt de verlofaanvraag*

Het schoolbestuur geeft antwoord aan het personeelslid, als het gaat om een verlofaanvraag waarop het personeelslid geen recht heeft. Dat geldt ook voor een VVP waarvoor het schoolbestuur het vinden van een vervanger als bijkomende voorwaarde kan stellen. Het schoolbestuur deelt zijn goedkeuring of weigering schriftelijk en binnen een redelijke termijn mee. In geval van een weigering beargumenteert het schoolbestuur zijn antwoord. Een definitieve weigering wegens het niet vinden van een vervanger bij een VVP moet uiterlijk zeven kalenderdagen voor de aanvangsdatum bevestigd worden.

## **Mogelijke weigeringsgronden voor verlofstelsels die geen recht zijn**

Opdat het schoolbestuur een transparant verlovenbeleid zou kunnen voeren, doet het er goed aan een aantal principes en algemene criteria vooraf met het personeel vast te leggen. Het overleg en de constructieve dialoog worden binnen het LOC gevoerd. Daarna volgen enkele voorbeelden van weigeringsgronden. ►

## Maximumduur van afwezigheid

Het schoolbestuur kan overwegen om een maximale duur van afwezigheid te bepalen, bijvoorbeeld wanneer de (te) langdurige afwezigheid van de titularis kan leiden tot een moeilijke terugkeer. Of wanneer de statutaire toestand van de vervanger uitzichtloos dreigt te worden door het ontbreken van een loopbaanperspectief. Daarbij kan het schoolbestuur, voor zover dat wettelijk mogelijk is, deze principes hanteren:

- Het schoolbestuur kent uitsluitend verloven toe die een volledig schooljaar dekken.
- Het schoolbestuur houdt alleen rekening met de verloven opgenomen in de scholen van het schoolbestuur of scholengemeenschap.
- Het schoolbestuur houdt alleen rekening met verloven die geen recht zijn.
- Het schoolbestuur voorziet voor bepaalde verlofstelsels een uitzondering omwille van de meerwaarde die ze bieden voor het schoolbestuur en het onderwijsveld. Zo kan men de dienstonderbrekingen van personeelsleden die een nieuwe taak uitoefenen in een andere onderwijscontext buiten beschouwing laten. Het zou dan concreet kunnen gaan om het verlof wegens (bijzondere) opdracht en het verlof tijdelijk andere opdracht.

## De goede werking van de school

Als de afwezigheid van het personeelslid zo zwaar op de dagelijkse organisatie van de school doorweegt en belastend is voor de andere collega's, kan het schoolbestuur overwegen om de aanvraag te weigeren op basis van het feit dat de goede werking van de school in het gedrang komt. Het belang van de school en het belang van de leerlingen primeren op het eigen belang van het personeelslid. De weigeringsgrond kan in deze situaties ingeroepen worden.

- Het schoolbestuur vindt geen passende vervanger.

- De hoeveelheid vervangingen weegt te zwaar door op de organisatie van het lesaanbod. Het samenvallen van verschillende deeltijdse verloven zorgt er bijvoorbeeld voor dat het moeilijk wordt om de school pedagogisch te organiseren.

## De aanvraagdatum

Het schoolbestuur weigert de aanvraag, omdat die na de uiterste aanvraagdatum gebeurt.

## Omvang van het verlof

Voor het schoolbestuur een verlofaanvraag toestaat waarbij het personeelslid nog een te klein volume effectieve prestaties wenst te verrichten, zal het overwegen of dat strookt met de pedagogische belangen en of de affiniteit met het schoolgebeuren nog voldoende verzekerd is.

## Wegens het ambt

Wanneer titularissen van een bevorderingsambt (bijvoorbeeld de directeur) een verlofstelsel aanvragen, dient het schoolbestuur ook zijn goedkeuring te geven. Het schoolbestuur heeft het recht om een verschillende visie uit te tekenen.

## Het opmaken van een verlofovereenkomst

Het schoolbestuur bevestigt het recht op verlof of keurt het goed. Die goedkeuring krijgt een aantal juridische gevolgen. Het akkoord tussen het personeelslid en het schoolbestuur wordt vastgelegd in een contract of overeenkomst. Het is aangewezen om zo'n overeenkomst op te maken. Die overeenkomst bindt beide partijen. ◀◀

Paul De Meester en Els Goeminne  
Stafmedewerkers Dienst Personeel

[paul.demeester@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:paul.demeester@katholiekonderwijs.vlaanderen)  
[els.goeminne@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:els.goeminne@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## EINDNOTEN

1. Dit artikel is een verkorte versie van de mededeling 'Toekennen van verlofstelsels door het schoolbestuur vanaf 2017-2018'

die terug te vinden is op de website [www.katholiekonderwijs.vlaanderen](http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen) > Thema's A-Z > Verloven.





De Maeyer, J. & Wynants, P. (red.)

## KATHOLIEK ONDERWIJS IN BELGIË

*Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw.*

Antwerpen, Halewijn, 2016, 573 p. (€ 49,00)

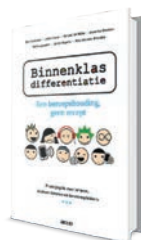
Vijf jaar lang, tussen 2011 en 2016, werkte een team van zevenentwintig academici aan een bundel die een historisch portret maakte van het katholiek onderwijs in België sinds het begin van de 19de eeuw tot op heden. Onder de leiding van Jan De Maeyer en Paul Wynants resulteerde hun werk in een lijvig en zwaar boek, rijk qua tekst en illustraties.

Het opzet van de bundel weerspiegelt zich in de indeling: een relaas brengen van het kerkelijk-maatschappelijk kader, van de diverse actoren en van de verschillende culturen aanwezig in het onderwijs. De bijdragen doen begrijpen dat de ondertitel van het werk een meervoud kent: 'identiteiten'. Uiteindelijk geeft het boek goed aan dat, tegen de achtergrond van sterk evoluerende staatskundige, maatschappelijke en levensbeschouwelijke evoluties en hun onderlinge spanningsvelden, naast het verschil in ontwikkeling in de Franstalige en Nederlandstalige gemeenschappen, er ook andere elementen bijdragen tot verschillende 'identiteiten' binnen het katholiek onderwijs.

De bijdragen verschillen niet alleen op het vlak van het specifieke onderwerp, maar ook qua toon en zwaarte. In dat verschil zit een wonderlijke complementariteit, die aan de bundel als geheel een meerwaarde geeft die boven het vakgebied van de historicus uit gaat. Het boek is een 'must have' voor ieder die vandaag binnen het katholiek onderwijs wil weten vanwaar men komt en waar men voor staat. Uiteindelijk kan men slechts het heden begrijpen en aan de toekomst bouwen, als men het verleden en zijn diverse tentakels in ogenschouw neemt.

Met dit boek hebben de redacteurs en auteurs een prestatie neergezet, zonder twijfel. Toch zijn er hiaten, zoals het universitair onderwijs dat buiten beschouwing werd gelaten. Ondanks enkele minpunten verdient dit boek lof en aanbeveling, waarbij eer wordt gedaan aan degenen die van hoog tot laag meegebouwd hebben aan kerk en samenleving, aan godsbeeld en wereldbeeld, aan versterking van intellect, kunde en mens-zijn tout court.

*Jürgen Mettepenningen*



Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., & Van den Branden, K.

## BINNENKLASDIFFERENTIATIE

*Een beroepshouding, geen recept. Praktijkgids voor leraren, student-leraren en lerarenopleiders.*

Leuven, Acco, 2016, 152 p. (€ 19,95)

Dit boek is het resultaat van een onderzoeksproject in het kader van het expertisenetwerk School of Education van de Associatie KU Leuven. De auteurs reiken in deze praktijkgids concrete manieren aan om binnenklasdifferentiatie toe te passen in het secundair onderwijs en in de lerarenopleiding.

Het eerste hoofdstuk schetst een duidelijk conceptueel kader voor binnenklasdifferentiatie, dat je ook los in het boek terugvindt. De verschillende onderdelen van het kader worden daarna in afzonderlijke hoofdstukken dieper uitgewerkt. Het laatste hoofdstuk is gewijd aan de lerarenopleiding en hoe lerarenopleiders hun studenten vertrouwd kunnen maken met het thema.

Het conceptueel kader van deze praktijkgids is bruikbaar zowel in het lager, secundair als in het hoger onderwijs. De vele praktijkvoorbeelden in het boek komen van leraren uit het secundair onderwijs en uit de lerarenopleiding voor secundair onderwijs.

Het boek leest bijzonder vlot en bovendien hoeft je de gids niet noodzakelijk in chronologische volgorde te lezen. Wie op zoek is naar een diepgaande wetenschappelijke publicatie, zal zijn gading vinden in andere werken. De meerwaarde van dit boek ligt juist in het aanreiken van een basis theoretische kennis aangevuld met vele voorbeelden die hun nut hebben bewezen in de onderwijspraktijk.

Binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen is iedereen er het over eens dat binnenklasdifferentiatie een must is in het hedendaags onderwijs. Dit boek is een aanrader.

*Luc Van Acker*

# NIEUWE PUBLICATIE KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL. WISSEL OP DE TOEKOMST

De publicatie *Katholieke dialoogschool. Wissel op de toekomst* gaat verder op het dubbele spoor van de katholieke dialoogschool: wetenschappelijke en empirische achtergronden enerzijds en implementatie in de praktijk anderzijds. Dit nieuwe boek is een naslagwerk voor al wie geïnteresseerd is in de identiteit van het katholiek onderwijs in het Nederlandse taalgebied. Niet alleen krijgt de lezer een duidelijk en genuanceerd beeld van de huidige stand van zaken, hem wordt ook een realistisch perspectief geboden om in de toekomst te groeien in de richting van de katholieke dialoogschool. Leraren, directeurs, identiteitsverantwoordelijken in scholen en op hogere beleidsniveaus vinden in dit werk hun gading.

## Ontstaanscontext: een wetenschappelijk empirisch onderzoek, gepresenteerd tijdens een academische zitting

Het corpus van het boek is een verwerking, aanvulling en uitbreiding van de publieke lezing die professor Didier Pollefeyt hield op 20 mei 2014 in de context van de Academische Feestzitting aan de KU Leuven voor Mieke Van Hecke, uittredend directeur-generaal van het voormalige VSKO. Pollefeyt, vicerector onderwijsbeleid en gewoon hoogleraar aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen aan de KU Leuven, gaf bij die gelegenheid een overzicht van de resultaten van een breed opgezet empirisch onderzoek tussen 2008 en 2014 naar de identiteit van het katholiek onderwijs in Vlaanderen. Die resultaten werden aangevuld met nieuw onderzoek en nieuwe inzichten in de periode 2014-2015. Over een periode van acht jaar hebben meer dan 23.000 mensen aan het vragenlijstonderzoek deelgenomen. Het gaat daarbij om leerlingen, onderwijspersoneel, directies en ouders uit veel basis- en secundaire scholen alsook om medewerkers uit het onderwijsbeleid (het voormalige VSKO en de onderwijsvicariaten van de vijf bisdommen in Vlaanderen).

Het onderzoek biedt een beeld van de manier waarop in katholieke scholen en op diverse beleidsniveaus gedacht werd en wordt over geloof en over katholieke identiteit in een onderwijscontext. De theologische achtergrond van het onderzoek wordt gevormd door drie attitudeschalen die door het onderzoeksteam van Didier Pollefeyt in samenwerking met zijn collega Lieven Boeve ontwikkeld werden. Dat deze laatste sinds 1 september 2014 aan het hoofd staat van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, kan beschouwd worden als een opportuniteit om de katholieke identiteit sterker dan ooit op de onderwijsagenda te plaatsen.

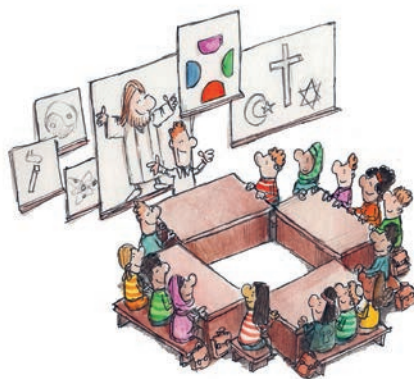
## Wat en hoe gelooft men en wat doet men met dat geloof op school?

Naast een beschrijving van het wetenschappelijk onderzoek biedt *Wissel op de toekomst* de lezer in drie aparte hoofdstukken de kern van de Leu-

vense benadering van hedendaagse katholieke schoolidentiteit: de Post-kritische Geloofsschaal, de Melbourne Schaal en de Victoria Schaal. Die attitudeschalen zijn meetinstrumenten die peilen naar de geloofshouding van de respondenten, hun perceptie van feitelijke (katholieke) schoolidentiteit en hun normatieve visie daarop. In elk hoofdstuk verneemt de lezer wat er precies gemeten wordt en op welke manier. Diverse voorbeelden, foto's en cartoons illustreren het geschreven woord. Grafieken en tabellen tonen de samengevoegde resultaten in Vlaanderen en leveren stof voor veel reflecties en beschouwingen.

De Post-Kritische Geloofsschaal brengt de persoonlijke geloofsidentiteit van de respondenten in kaart: wat en hoe gelooft men? Een voorbeeld: *Jezus die over het water loopt (Mt 14, 22-23)*. Men kan dat evangelieverhaal op vier manieren lezen. (1) Je gelooft het letterlijk, want Jezus was in staat tot bovennatuurlijke handelingen (letterlijk geloof). (2) Je verwerpt het, omdat zoiets natuurkundig niet kan (externe kritiek). (3) Je vindt het een boeiend verhaal met een symbolisch te

## KATHOLIEKE DIALOGESCHOOL



## WISSEL OP DE TOEKOMST

Didier Pollefeyt, Jan Bouwens, Paul Vereecke  
Met een bijdrage van Lieven Boeve

halewijn

KATHOLIEK  
ONDERWIJS  
VLAANDEREN

KU LEUVEN

begrijpen boodschap over het menselijk leven (relativisme). (4) Je vindt het een boeiend verhaal met een religieuze boodschap over de persoon van Jezus, door christenen beleden als de Mesias; dat bijbelverhaal zet je aan om mee in dat geloof te stappen (post-kritisch geloof).

De persoonlijke geloofsstijlen leveren de bouwstenen voor het handelen van de school als organisatie. Dit laatste, de institutionele identiteit, wordt gemeten in de Melbourne Schaal en de Victoria Schaal. De basisvraag is: hoe gaat de school om met de katholieke traditie? In welke mate wordt die traditie gewoon voortgezet, achterwege gelaten of juist van binnenuit vernieuwd in gesprek met de hedendaagse context? Beperkt de school zich tot het doorgeven van christelijke waarden? Laat de school expliciet zien dat ze een katholieke school is, en op welke manier? En hoe vertaalt zich dat in de school als leer- en leefomgeving? In welke mate en op welke manier wordt het levensbeschouwelijk gesprek gevoerd? In welke mate is de christelijke godsdienst het referentiepunt van waaruit de school dat gesprek organiseert? Een

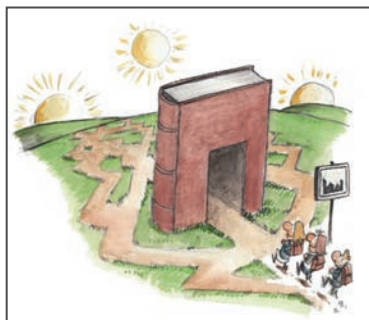
school die de katholieke inspiratie als uitgangspunt neemt én die tegelijk (en juist daarom) openheid stimuleert naar andere levensbeschouwelijke overtuigingen, is een katholieke dialogoschool.

## Werkelijkheid en droom

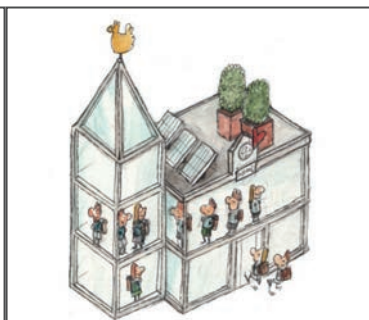
De bevraging van leerlingen en volwassenen geeft antwoord op twee vragen: (1) welk beeld heeft men van de eigen school, en (2) wat verlangt men van de eigen school? Vindt men bijvoorbeeld dat de eigen school de christelijke identiteit (1) beperkt of (2) moet beperken tot algemeen-menselijke waarden? De vergelijking van de feitelijke en normatieve meetniveaus is relevant en leerrijk.

## Een droom van een school

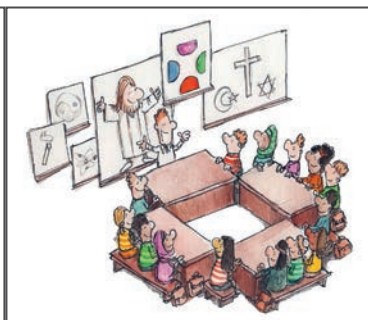
*Wissel op de toekomst* laat de lezer dromen: een school die het symbolisch geloof van volwassenen en jongeren stimuleert en in de grootste openheid met iedereen vanuit het christelijk perspectief bewust nadenkt over levensbeschouwelijke identiteit. Vertaald in de cartoons van Joris Snaet ©:



Vanuit post-kritisch geloof ...



... naar een gerecontextualiseerde katholieke schoolidentiteit ...



... dankzij de methode van de katholieke dialogoschool.

## Van droom naar werkelijkheid, van theorie naar praktijk

Het omvangrijke vragenlijstonderzoek leidt tot intrigerende inzichten die in de publicatie uitgebreid aan bod komen. Zo leert het onderzoek dat scholen die de katholieke identiteit niet expliciet als referentiepunt naar voren schuiven, in

de praktijk zich tot scholen ontwikkelen waar levensbeschouwelijke vorming *tout court* in de marge verdwijnt en 'verdampt'. Kiezen voor een kleurrijke school is de schoolpoort openzetten voor 'kleurloze' tendensen. Belangwekkend is ook de vaststelling dat levensbeschouwelijke vorming van volwassenen en jongeren van essentieel belang is, als men de katholieke dia-

# BOEKENREEKS KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL

*Het boek Katholieke dialoogschool. Wissel op de toekomst gaat door het leven als het tweede boek van een nieuwe boekenreeks. De reeks heet 'Katholieke dialoogschool' en kende als eerste boek de publicatie die in juni 2016 op het congres van Katholiek Onderwijs Vlaanderen aan alle deelnemers meegegeven werd. Na Katholieke dialoogschool. Eigentijds-tegendraads is er nu dit boek. De bedoeling is dat er elk jaar een boek verschijnt om scholen te voeden en te ondersteunen in hun streven zelf als katholieke dialoogschool te groeien. De reeks wordt uitgegeven bij Halewijn in Antwerpen en kent als reeksverantwoordelijken deze zes personen: Lieven Boeve, Jan Bouwens, Jürgen Mettepenningen, Didier Pollefeyt, Carl Snoeckx en Tom Uytterhoeven.*



identiteit kunnen blijven baseren op een latent aanwezige 'confessionaliteit' of op de bemiddeling van zogenaamd 'christelijke waarden'. Het is nodig een keuze te maken, bewust en expliciet, voor een hedendaags katholiek onderwijsproject gegrond in het post-kritisch geloof en op de wijze van de dialoog. Het afsluitende hoofdstuk van het boek geeft een overzicht van de belangrijkste werkinstrumenten die beschikbaar zijn voor scholen die willen groeien naar de katholieke dialoogschool.

Verder bevat het boek ook de *Integrale Kadervisie voor het Katholiek Onderwijs in Vlaanderen* van de hand van Lieven Boeve. In die tekst schetst de directeur-generaal hoe de processen van secularisering en pluralisering vandaag een opportuniteit creëren voor een gerecontextualiseerde katholieke schoolidentiteit.

*Wissel op de toekomst* is een realistisch, optimistisch en tegelijk ook praktisch naslagwerk voor wie zich verantwoordelijk weet voor de geloofsidentiteit van de katholieke scholen in Vlaanderen en Nederland. ◀◀

Paul Vereecke en Jan Bouwens  
Centrum Academische Lerarenopleiding  
KU Leuven

loogschool concreet wil realiseren. Wil het christelijke geloof een plaats verwerven in de geest van een school en haar 'bewoners', dan zal men het moeten ontdekken en durven te presenteren als een geloofwaardige en cultureel aanneembare optie die over het mens-zijn vandaag iets zinvol en waardevol te zeggen heeft. De tijd blijkt voorbij dat scholen hun katholieke

## EINDNOTEN

1. D. Pollefeyt, J. Bouwens & P. Vereecke, *Katholieke Dialoogschool: Wissel op de toekomst. Onderzoek naar de Identiteit van het*

*Katholiek Onderwijs in Vlaanderen. (Katholieke Dialoogschool 2), Antwerpen, Halewijn, 2017, 183p., ISBN 978-90-8528-407-9.*

# IN DE 'LOMMERTE' VAN HET GEPRAAT

## Stilte als vormend moment

In deze tijd hebben we amper ruimte voor innerlijke stilte. Zelfs in het onderwijs is die cultuur niet aanwezig. We kennen hooguit de gespannen stilte bij bepaalde lesactiviteiten. Toch kan stilte de ruimte scheppen voor contemplatie en reflectie. In deze bijdrage gaat Hans Van Crombrugge in op de pedagogie van de stilte.

## Onderwijs als cultuur van onrust

We kunnen zeker niet spreken over een cultuur van stilte in het onderwijs. We hebben geen traditie van innerlijke stilte. We kennen wel allerlei vormen van uitwendige stilte: 'Zwijg!'; 'Stil!'; 'Let op!'; 'Hou jullie mond!' Dat zijn vormen van elkaar het zwijgen op te leggen. Die stilte is instrumenteel:

- om te luisteren naar de meester;
- om geconcentreerd te werken;
- om zich voor te bereiden op een toets.

Met die uitwendige stilte correspondeert geen of weinig innerlijke stilte, maar wel innerlijke onrust, spanning en angst.

Dat is allesbehalve stilte. H  l  ne Lubienska de Lenval – een Pools-Belgische pedagoge, een van de eerste medewerksters van Montessori – spreekt over *mutisme* als tegengesteld aan stilte. Simone Weil heeft het over concentratie en inspanning als tegengesteld aan aandachtige toewijding.

In ons onderwijs staat tegenover die vorm van gespannen, verkrampde stilte, die instrumenteel is voor allerlei activiteiten (het spreken van de leraar, het werken van de leerlingen ...), ontspanning: het luidruchtig zich uitleven. Ontspannen is niet tot rust komen, maar een andere vorm van onrust: het zich ontladen. Eigenlijk hebben we in ons onderwijs eerder een traditie en cultuur van activiteit, van inspanning, van onrust.

Zo we mogen spreken over een 'oud' onderwijs en een 'nieuw onderwijs' (zoals men spreekt over het oude en het nieuwe leren), dan wordt dat oude onderwijs gekenmerkt door een uitwendige stilte, instrumenteel voor de monoloog van de leraar en de leerling die naar die monoloog luistert. In het nieuwe onderwijs is er helemaal geen stilte meer. Er wordt ingezet op dialoog of gesprek. Het lijkt wel alsof er niet meer gezwegen mag worden. Er moet geargumenteed, standpunten uitgewisseld, gevoelens verwoord en uitgesproken worden. Onderwijs is dingen bespreekbaar maken.

Stilte kennen we hier alleen als negatieve aangelegenheden:

- stilte als zwijgen wegens het taboe dat doorbroken moet worden;

- stilte als een geheim dat naar bovengehaald moet worden;
- stilte als het stilvallen van het gesprek en wat dus vermeden moet worden.

Stilte en rust kunnen hoogstens een aspect van de veilige omgeving zijn, een voorwaarde om alles te kunnen zeggen, om tot actie over te gaan.

## De grond van de zaak

Het onderwijs is het kind van de cultuur en de traditie waarin de centrale waarde 'actie' is. De mens in ons onderwijs is die van de *vita activa*: of het nu een arbeider, een werker, of een spreker is, hij moet zich inspannen, moeite doen.

**"On connaît assez le silence de la bouche, mais on ne comprend point celui du cœur."  
(Fénelon)**

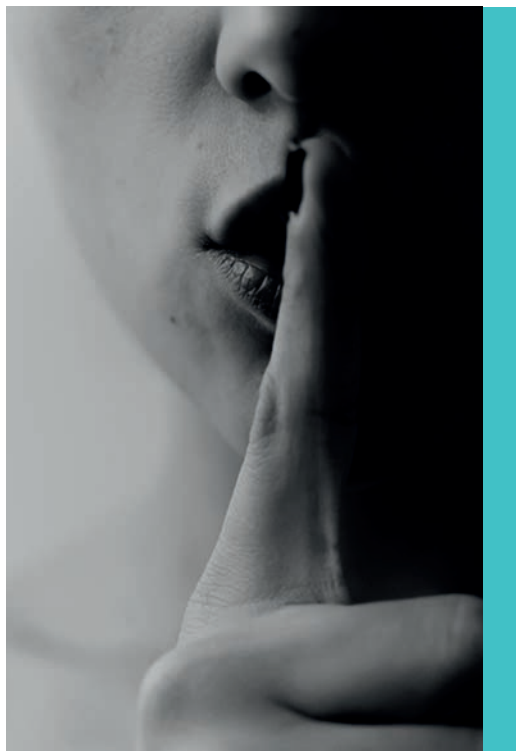
Zoals er veel vormen van activiteit zijn, zijn er verschillende opvattingen over welke activiteit in en door onderwijs gevormd moet worden. Denken we aan de vele reformpedagogische vernieuwingen: de Duitse *Arbeitschule* (Kerschensteiner), de Franse *  ducation active*, het Noord-Amerikaanse pragmatisme met zijn *learning by doing* (Dewey). Toch verschilt ook de kritische pedagogiek, waarin de mens als een politiek communicaief handelend wezen begrepen wordt, niet wezenlijk wat haar activisme betreft. Zelfs vele recente vormen van sociaal-emotioneel leren blijven in de traditie van de actie en inspanning, namelijk door de verwoording van allerlei gevoelens. Stilte is daarbij geen waarde, hoogstens een voorwaarde voor het actieve leven.

De Duitse filosoof Jozef Pieper heeft daarover op verschillende plaatsen interessante dingen gezegd: bijvoorbeeld in *Muße und Kult* – de Engelse titel daarvan is heel ongelukkig *Leisure and culture*. Volgens hem is met de moderniteit ►

– en ons onderwijs is een kind van de moderniteit – ons begrip van wat redelijk(heid) is gereduceerd tot een vorm van rede. Naast 'ratio' kende de voormoderne mens ook 'intellectus'. De moderne mens verabsoluteerde evenwel de ratio ten nadele van de intellectus. De ratio staat voor de kennis die de mens door eigen toedoen verwerft: door goed te observeren, vragen te stellen, hypothesen te formuleren en door die op grond van ervaring te toetsen. Kortom, redeneren als menselijke activiteit, als probleemoplossing, als inductie, als deductie. Het gaat met andere woorden om een discursieve activiteit waarin concepten, proposities en argumenten ontwikkeld worden; kennis waarin de realiteit be-grepen, ge-vat wordt in woorden.

Dat vraagt inspanning, moeite, arbeid. Tekenend is Kants opvatting dat de filosoof een arbeider is, een van de geest. Waarheid toont zich niet zomaar aan de mens. De mens moet moeite doen om de waarheid te achterhalen. Denken is labeur, inspannend werk. Kant verwoordde die opvatting – niet toevallig – in een heel kritische bijdrage die hij schreef over en vooral tegen wat we nu de romantici noemen, zoals Jacobi, die op dat moment erg in zwang kwamen. De romantici grepen terug op de voormoderne intellectus als bron van kennis. Zij wezen op intuïtie, de plotse inval, het zich tonen van de waarheid, de evidente ervaring, de aanschouwing, waarin de waarheid van de werkelijkheid ervaren wordt, gevoeld wordt. Die waarheid is niet de oplossing van een probleem, niet publiek verwoordbaar en in begrippen te vatten, maar eerder een kwestie van inzicht, aanvoelen, van een vanzelfsprekende – en dus erg zwijgzaam en niet te verwoorden, maar wel op te roepen – werkelijkheid. Niet een publiek of openbaar gebeuren, maar iets wat in het innerlijke plaatsgrijpt en zich voltrekt aan de mens. Waarheid is niet een prestatie van zich toe-eigenen, maar een gebeuren van gegrepen worden.

De rede als intellectus vraagt niet om observatie, maar wel om contemplatie of toewijding, niet om gepraat en geconceptualiseer, maar wel om stilte, ervaring, aandacht in de zin van attent-zijn (*attention* van Weil), zich openstellen – en daartoe zich ook kunnen leegmaken –, om



belangeloos schouwen. Intellectus vraagt geen inspanning, maar juist ontspanning, geen actie, maar passiviteit.

Pieper merkt op dat waar de middeleeuwse denkers evenveel belang hechten aan de beide vormen van rede, de Grieken en Romeinen intellectus hoger achten. Tekenend daarvoor is dat bij ons ontspanning een negatie is van spanning, daar waar in het Grieks arbeid negatief geformuleerd wordt als niet-rust (*a-scholè*), cf. Latijn: *neg-otium*).

Stilte als contemplatie, als waarde, als rust, zich vrijmaken van gedachten, belangen, behoeften, zich leeg maken, kennen we als een aspect van de *lectio divina* van de christelijke spiritualiteit, maar is bekend in tal van spirituele tradities als de *vita contemplativa*.

Opvallend – en tekenend voor het activisme van onze cultuur – is dat velen het onderscheid tussen meditatie en contemplatie niet maken. Meditatie is nog een erg actieve vorm van denken. Contemplatie verlegt de 'actie' naar de wer-



kelijkheid: in de contemplatie toont zich iets dat werkt, stel ik me open voor de werkelijkheid. Het gaat niet om een ik dat mediteert over een realiteit, maar om de werkelijkheid die zich aan mij toont. Het gaat niet om iets dat afwezig is alsnog aanwezig te maken door een of andere denkactiviteit, maar om aanwezigheid te ervaren, te beleven, *Anschauung*. Het gaat niet om een probleem dat bedacht moet worden, maar om een mysterie dat ondergaan wordt.

We kunnen dat binnen het bestek van dit artikel niet uitwerken. Ik kan wel verwijzen naar voor mij herkenbare manieren om over die aangelegenheden te spreken. Voor mij erg overtuigend ten tijde van mijn promotieonderzoek was de (vroeg) romantische filosofie en pedagogie van een Fröbel en ook wel Schleiermacher die wezen op de wijsheid van het gevoel en duidelijk lieten zien dat realiteit (iets wat tegenover ons staat) en werkelijkheid (waarmee we verbonden en waarvan we afhankelijk zijn) niet inwisselbare woorden zijn, maar staan voor wezensverschillende houdingen tegenover de wereld, die ik toen verbond met het onderscheid van Buber tussen ik-het en ik-jij. Een andere inspiratiebron is voor mij Fénelon en de augustijnse traditie van de *amour pur*: de belangeloze liefde, de houding van *désintéressement*, waarbij de oneindigheid in de breedte en de diepte, zich in de eindigheid kan tonen, waarbij de mens in zich iets ontdekt dat hem overstijgt en dat hem toch intiemer, vertrouwder is dan hemzelf, en waarin hij rust kan vinden. Het gaat om een innerlijke leermeester die je maar horen kan, op voorwaarde dat je het stil maakt.

## Vorming als cultuur van stilte of het waarom van contemplatie

Als ons onderwijs de gehele mens wil vormen, dan lijkt me een pedagogische cultuur van contemplatie en stilte cruciaal. Niet alleen de actieve mens, maar ook de contemplatieve mens vraagt om vorming en moet gecultiveerd worden.

Ik verschil fundamenteel van mening met mensen die vinden dat in het onderwijs gekozen moet worden tussen die twee types van mensen. Iemand als Pieper, die op dat punt erg be-

invloed is door de vormingstheorie van Kardinal Newman, meent dat onderwijs maar vormend is, als het kiest voor de cultuur van contemplatie en de actie buitenhoudt. Vormend onderwijs met als ideaal de gentleman, en dat tegenover het niet vormend onderwijs waarin de arbeider, de functionaris het ideaalbeeld is.

Ik meen evenwel dat de vormende opdracht van ons onderwijs juist gelegen is in het voorbereiden en bijdragen tot een actief leven dat doordrongen wordt door een contemplatieve houding. Het is immers mijn overtuiging dat het actieve leven verrijkt wordt door een contemplatieve houding. Met andere woorden: omwille van de kwaliteit – en zeg maar de humane kwaliteit – van het actieve leven, moet een contemplatieve houding gecultiveerd worden.

Inspirerend daarvoor zijn Simone Weil en de door haar geïnspireerde Iris Murdoch. Zij spreken over aandacht, *attention*, attent zijn, als de houding van openstaan, niet van wachten, maar van in verwachting staan, een houding van luisteren, de ander, het ander kans geven zich te tonen. Of ook van *the careful vision*: de zorgzame kijk op mens en wereld. Dus niet als iets naast het actieve leven, maar wel als een perspectiefwijziging binnen het actieve leven, die juist de ethische kwaliteit van dat leven uitmaakt.

**“En daarom is het dat we mensen hebben om ons te leren spreken, maar dat het de Goden zijn die ons stilzwijgendheid leren.”  
(Plutarchus)**

We zouden het ook zo kunnen formuleren: bezonnenheid (*prudentia*) is een deugd die onderwijs kan cultiveren voor en in het actieve leven, en wel door de cultuur van contemplatie, waarin stilte een waarde is. ▶



Om het nog anders te formuleren: in de literatuur betreffende de professionele vorming is een bekend ideaalbeeld dat van de *reflective practitioner* (Donald Schön). Niet alleen vaardigheden en inzichten zijn belangrijk, maar ook een reflectieve, nadenkende houding.

De Amerikaanse onderwijspedagoge Margret Buchman houdt al jaren een betoog - in haar geval voor de leraar, maar dat kan uitgebreid worden tot alle beroepen - van wat ik zou noemen een *contemplative practitioner*. Hij of zij is iemand die de ander en het andere waarmee men te maken heeft, niet alleen kan plaatsen in een vakje, onder een bepaalde noemer en/of regel/wetmatigheid op grond waarvan men dan keuzes kan maken wat er te doen staat; nee, iemand die naast deze expertise ook in staat is tot een *careful vision*, tot een toegewijde aandacht waardoor de eigenheid, het bijzondere, het particuliere zich kan tonen, en wel zo dat op grond van die ervaring evident wordt hoe men met de werkelijkheid op een verantwoorde manier kan omgaan. Om daartoe in staat te zijn, moet je 'geleerd' hebben te handelen niet alleen op grond van denken en redeneren vanuit en met allerlei theoretische kaders, maar ook op grond van intuïtie, een aanvoelen van wat hier en nu zich opdringt (ik gebruik de term van 'opdringen' in aansluiting bij Iris Murdoch, die benadrukt dat contemplatieve aandacht leidt tot een 'punt' waarin je niet meer

kiest, maar waarbij wat je te doen staat als het ware als noodzaak zich aan je oplegt). Wellicht is dat een heel platonische gedachte: het uitsluiten van willekeur.

## Hoe komen tot een pedagogie van de stilte?

Er bestaan tal van oefeningen in allerlei spirituele tradities over hoe je innerlijke stilte kunt cultiveren. We kunnen daarbij aansluiting vinden (zie bijvoorbeeld Kees Both). We moeten evenwel oppassen: het mag en kan niet een vakje worden.

Heel het schoolgebeuren, klasgebeuren en lesgebeuren moet die cultuur van stilte ademen. Altijd en overal moet tijd gemaakt kunnen worden voor stilte en stil staan. Rust moet uit de infrastructuur blijken. Een stille ruimte is een minimum. Enkele voorbeelden van aanzetten tot een pedagogie van de stilte zijn:

- Ruimte: inrichting, kleuren, materialen (bijvoorbeeld Waldorf-pedagogie-architectuur);
- Tijd: ritme, maar vooral ruimte voor kairos (bijvoorbeeld traumaverwerking);
- Handelen van de leraar (handelen vanuit innerlijke rust, aandacht voor kinderlijke (on)rust);
- Activiteiten: bijvoorbeeld Jenaplan: in viering en gesprek leren omgaan met stilte;
- Leerplan: stilteoefeningen (Montessori).

De wiskundige en natuurwetenschapper Martin Wagenschein heeft een didactiek uitgewerkt in zijn exemplarisch lerenconcept waarin observatie als het ware vervangen is door contemplatie, waarin de leraar het voorbeeld is van aandacht die de aandacht van de leerlingen richt naar de natuurwerkelijkheid en hen door die werkelijkheid laat boeien, en waarbij de inzet niet verklaring maar veeleer begrijpen is. Stille maken en stil staan zijn daarin cruciale momenten.

In de traditie van Montessori heeft vooral Lubienska de Lenval veel aandachtsoefeningen, of beter gezegd, oefeningen om innerlijke stilte te bevorderen, uitgewerkt. Haar inspiratiebron is vooral de orthodoxe liturgie. Die leert haar dat innerlijke rust onlosmakelijk verbonden is met lichaamshoudingen en met een lichamelijke discipline. Lichamelijke opvoeding is voor haar ook vooral gericht op die innerlijke houding.

Ze lijkt daarmee erg aan te sluiten bij Simone Weils kritiek op het schoolbedrijf, waarbij ze stelt dat leerlingen zo verkrampd zitten te werken, ogenschijnlijk geconcentreerd, maar daardoor juist niet kunnen openstaan voor de werkelijkheid. Aandacht is om te beginnen ook een kwestie van lichamelijke discipline en ontspanning.

Daarbij kan aansluiting gevonden worden bij wat in de renaissance en later classicistische vormings-tradities als *grazie* aangeduid werd. De uiterlijke houding is gracieus, wanneer die gevoed wordt vanuit het innerlijke. De ware *gentleman* en *gentil homme* kan zich maar belangeloos inzetten voor

de ander, wanneer hij gevoed wordt door een innerlijke belangeloosheid. Die wordt gecultiveerd door contemplatieve oefeningen. In die vorming werd tijd uitgetrokken voor stilte en niet om te mediteren (dat is de eerste fase), maar ook voor contemplatie en gebed (aanbidding).

In de al vermelde Montessoripedagogie wordt ook gewezen op de noodzaak dat de leraar stopt voortdurend les te geven, het woord te voeren, leerlingen te sturen. In stilte op eigen tempo kunnen werken, geboeid door de taak, kan pas als de leraar stilte toelaat. Lubienska de Lenval zegt dat in haar school de leraar hoogstens twee keer een halfuur op de hele dag instructie geeft. Voor de rest van de tijd moeten kinderen zelf kunnen opgaan in hun aandacht. We spreken ook van de polarisatie van de aandacht.

## Enkele verzen tot slot

Deze verzen van Judith Herzberg uit *Beemdgras* (1968) vatten al het bovenstaande treffend samen:

Mijn vader had een lang uur zitten  
zwijgen bij mijn bed.  
Toen hij zijn hoed had opgezet  
zei ik, nou, dit gesprek  
is makkelijk te resumeren.  
Nee, zei hij, nee, toch niet,  
je moet het maar eens proberen.

Hans Van Crombrugge  
 Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen  
 Odisee

## EINDNOTEN

1. Both, K., 'Stilte in de pedagogische school' in: *School en godsdienst*, 53: 1, 10-17.
2. Buchman, M., 'The practicality of contemplative attention: devoted thought that is not deluded' in: *Occasional Paper No. 141. Michigan State University, Institute for Research on Teaching*, 1992.
3. Lubienska de Lenval, H., *Le silence; à l'ombre de la parole*, Don Bosco, Parijs, 1954.
4. Lubienska de Lenval, H., *L'éducation de l'homme conscient et l'entraînement à l'attention*, Don Bosco, Parijs, 1947.
5. Murdoch, I., *Over God en het goede*, Boom, Amsterdam, 2003.
6. Pieper, J., *Muße und Kult*, Kösel, 1947.
7. Pütz, T. *Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich*, Lit, Münster, 2005.
8. Van Crombrugge, H., *De aandachtige leerkracht*, manuscript van lezing op woensdag 28 september 2009, Heverlee, CCS.
9. Van Crombrugge, H., 'Aandacht als inzet van onderwijs' in: *Artificium. Periodiek voor exemplarisch onderwijs*, 4 (2010), 13-17.
10. Van Crombrugge, H. en Debusschere, R., 'Aandacht als professionele deugd' in: Houweling L., (red), *De staat van de pedagogiek. Analytisch, opbrengstgericht en visionair*, SWP, Amsterdam, 2016, 165-178.
11. Weil, S., 'Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu' in: *Attente de Dieu*, La Colombe, Parijs, 1950, 113-123.

# FLEXIBELE LEERWEGEN IN HET ONDERWIJS

## DRIELUIK

Alhoewel de regelgeving de inrichting van flexibele leerwegen in het basis en secundair onderwijs al langer mogelijk maakt, merken we bij veel scholen nog de schroom om daar actief op in te zetten. Toch kunnen flexibele leerwegen een antwoord bieden op de verscheidenheid die vandaag in onze scholen aanwezig is. In dit drieluik lichten we een tipje van de sluier over flexibele leerwegen op. Machteld Vandecandelaere geeft in vogelperspectief weer wat haar onderzoek over flexibele leerwegen aan het licht gebracht heeft. Kris Loobuyck, begeleider competentieontwikkeling in Oost-Vlaanderen, geeft concrete, praktische tips en ten slotte schetst directeur Tom Cox een praktijkvoorbeeld van flexibele leerwegen.



Machteld Vandecandelaere is onderzoeker aan het centrum voor onderwijs-effectiviteit en -evaluatie van KU Leuven.

### 🗨️ *Welke mogelijkheden tot flexibele leerwegen zijn er in Vlaanderen voor basis- en secundair onderwijs?*

Vlaamse scholen hebben de mogelijkheid om flexibele leerwegen in te richten. De praktijken kunnen in drie verschillende vormen van flexibele leerwegen of flexibel werken ingedeeld worden. In die zin is 'flexibele leerwegen' een containerbegrip. In het secundair onderwijs kan verwarring ontstaan met de zogenaamde flexibele leertrajecten. Sinds 2011 kunnen scholen gebruikmaken van die trajecten om bepaalde groepen van leerlingen vrij te stellen of op een andere manier te attesteren op het einde van het schooljaar. Dat kan enkel als er voldaan is aan een aantal voorwaarden, zoals een principiële beslissing van het schoolbestuur. Flexibele leertrajecten zijn met andere woorden voorbeelden van flexibele leerwegen, maar vallen er niet mee samen.

Ten eerste kunnen leraren in de klas flexibel inspelen op diverse leerbehoeften via verschillende vormen van *binnenklasdifferentiatie*. Dat omvat het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klasgroep, met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling. In het jaarklassensysteem betekent het dat de leraar differentieert tussen leerlingen van dezelfde leeftijd binnen een bepaald leerjaar.

Ten tweede kunnen scholen meer *structurele vormen van externe differentiatie* implementeren. Dat zijn praktijken van flexibele leerwegen die het

jaarklassensysteem doorbreken. De school vangt verschillen tussen leerlingen bijvoorbeeld op door hen anders te groeperen, zoals in multileeftijdsklassen of klas- en leerjaaroverstijgende niveaugroepen. Zulke alternatieve groeperingen brengen dikwijls meer mogelijkheden tot interne differentiatie met zich mee. Vormen van externe differentiatie in het secundair onderwijs betreffen bijvoorbeeld de mogelijkheid om te attesteren per graad, met flexibele uurroosters te werken, vakken te bundelen of structureel ingebouwde uren voor remediëring, verbreding en verdieping in te richten.

De derde vorm van flexibele leerwegen omvat *praktijken die op specifieke doelgroepen gericht zijn*. Dat zijn praktijken waar, in tegenstelling tot de andere twee vormen, niet systematisch alle leerlingen van een school mee te maken krijgen. Voorbeelden van dergelijke praktijken zijn niveauewerking voor specifieke doelgroepen en individuele remediëring, verdieping of verbreding. In het secundair onderwijs kan - na toestemming van het schoolbestuur om flexibele leertrajecten in te richten - de klassenraad een leerling bijvoorbeeld vrijstellen voor leerstofonderdelen of vakken die hij al eerder met vrucht heeft doorlopen. Op dezelfde manier kunnen hoogbegaafde leerlingen, leerlingen met een leerstoornis of een tijdelijke leerachterstand voor bepaalde leerstofonderdelen vrijgesteld worden. Door vrijstellingen toe te kennen, komt ruimte vrij voor een gedeeltelijk alternatief programma dat qua aantal wekelijkse lessen gelijk is aan het standaardprogramma. Zittenblijvers kunnen tijdens de vrijgestelde uren bijvoorbeeld vakken volgen in een hoger leerjaar (bij hun vroegere klasgenoten), zelfstandig remediëringsoefeningen verwerken voor vakken waarmee ze moeite hebben of door de leerlingenbegeleiding ondersteund worden.

### 🗨️ *Welke verschillende vormen van flexibele leerwegen heb je gedetecteerd?*

In Vlaanderen heerst er nog grote terughoudendheid en koudwatervrees tegenover flexibele leerwegen. Scholen twijfelen of iets wettelijk kan of hebben soms ook wel angst om meer zorgleerlingen aan te trekken dan hun draagkracht toelaat. In het onderzoek naar 'Flexi- ▶

bele leerwegen in Vlaanderen' gingen mijn onderzoeksgroep en ik op zoek naar het verhaal van scholen die de koudwatervrees proberen te overwinnen en ervoor kiezen te experimenteren met flexibele leerwegen. De aanleiding in die scholen is dikwijls de ervaring dat het jaarklassensysteem onvoldoende ruimte biedt om alle leerlingen maximale ontplooiingskansen te bieden. Voor die scholen strookt het jaarklassensysteem niet langer met de pedagogische visie die ze koesteren.

Uit ons onderzoek blijkt dat structurele vormen van externe differentiatie vaker voorkomen in het basisonderwijs. Dat wil zeggen dat ze kiezen voor leerjaar- en klasoverstijgende praktijken voor alle leerlingen, zoals het groeperen van leerlingen in multileeftijdsklassen en niveaugroepen voor bepaalde leergebieden. Secundaire scholen kiezen, wellicht wegens de gradenstructuur en de complexere opbouw van de lessenroosters, meestal voor flexibele leerwegen die op leerlingen met een specifiek profiel of behoefte gericht zijn.

### **Welke tips heb je voor scholen die de stap naar flexibele leerwegen willen zetten?**

Naast het in kaart brengen van de mogelijkheden in Vlaanderen, gingen we na wat de randvoorwaarden en valkuilen zijn bij de implementatie van flexibele leerwegen. Zo blijken drie randvoorwaarden onontbeerlijk:

- het ontwikkelen en expliciteren van een inclusieve visie als fundament;
- het afstemmen van bepaalde organisatorische aspecten, zoals een aangepaste infrastructuur of lessenrooster, en voldoende financiële mogelijkheden of uren om op maat te kunnen werken;
- passende competenties bij de leraren.

In het boek 'Flexibele leerwegen: Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs' (Vandecandelaere et al., 2016) delen acht basis- en acht secundaire scholen die aan de slag gingen met flexibele leerwegen, hun verhaal en belichten we de uitdagingen die daarmee gepaard gaan.



Kris Loobuyck is begeleider competentieontwikkeling in de regio Oost-Vlaanderen.

### **Hoe kunnen scholen zich voorbereiden om de stap te zetten naar werken met flexibele leerwegen?**

Ik lees in het onderzoek dat ze zich voornamelijk op het organiseren van flexibele leerwegen zelf gericht hebben. Ikzelf focus vooral op binnenklasdifferentiatie en flexibel met het curriculum leren omgaan. We zien zowel in het basis- als in het secundair onderwijs al mooie praktijken. Er zijn daarnaast nog mogelijkheden die leraren en lerarenteams kunnen benutten.

Een eerste 'mindshift' zit in de houding hoe je naar leerlingen kijkt. Waar zit die leerling qua voorkennis, achtergrond, interesses ...? Hoe kun je als leraar je instructie, feedback, ondersteuning ... aanpassen? Scholen doen dat nu al vanuit hun ervaring met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB). Maar het kijken naar 'wat heeft die leerling nodig?' is ruimer dan alleen kijken naar leerlingen met SOB. Een leerling zonder label kan bijvoorbeeld bij het leren ook moeilijkheden ervaren. Of voor een leerling met een label kunnen minder hoge verwachtingen gesteld worden. Het is dus zeker niet zo dat je eerst een leerling met SOB in de groep moet hebben, voor je 'flexibel' naar het curriculum kijkt. Je onderzoekt welke barrières een leerling ervaart bij het leren en hoe de leeromgeving aangepast kan worden.

Denken vanuit een 'fixed mindset' naar denken vanuit een 'growth mindset' zie ik als een tweede mentaliteitswijziging. Wat kan die leerling op dit moment nog niet en wat heeft hij nodig om

het wel te kunnen? We kijken daarbij ontwikkelingsgericht naar onze leerlingen. Als leraar kijk je positief verwonderend naar je leerlingen, zoals grootouders naar hun kleinkinderen kijken.

### *Kun je een aantal voorbeelden geven van hoe leraren en schoolteams bovenstaande elementen concreet kunnen aanpakken?*

In regio Oost-Vlaanderen ontwikkelden we de curriculumbingo. Dat is een overzicht van verschillende kapstokken om flexibel met het curriculum om te gaan.

- Vertrek vanuit de leerplandoelen. Wat moet een leerling kennen en kunnen? Wat is het doel van deze les? Formuleer je lesdoelen herkenbaar en verwijst er meermaals naar. We kijken daarbij bewust naar het curriculum: wat is haalbaar? Wat is haalbaar mits redelijke aanpassingen? Wat lijkt moeilijk haalbaar?
- Kunnen doelen die moeilijk haalbaar lijken op een andere manier bereikt worden? Bijvoorbeeld door meer tijd te geven, in deeldoelen te splitsen, het beheersingsniveau aan te passen ... Belangrijk is om aan te sluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling.
- Gebruik de pedagogisch-didactische wenken uit het leerplan. Er staat veel informatie over hoe je kunt evalueren, welke werkvormen je kunt gebruiken, hoe leerlingen tot leren komen.
- Interpreteer leerplandoelen functioneel en flexibel. Welke doelen zijn bijvoorbeeld belangrijk voor het latere leven? Welke doelen kunnen geschrapt worden, omdat ze in de verdere finaliteit van de richting niet meer aan bod komen?
- Een handboek is soms een handboei. Gooi ballast uit het handboek overboord en vul aan met eigen inhoud, opdrachten, evaluaties. Toets het handboek aan de leerplandoelen en pas waar nodig aan.
- Geef gerichte feedback aan je leerlingen. Focus daarbij op 'feed-up' (waar moet de leerling naartoe?), op 'feedback' (waar staat de leerling nu?), op 'feed-forward' (hoe kun je als leraar de leerling helpen om de juiste stappen te zetten?).
- Kijk breed naar het curriculum. Focus niet alleen op de doelen, maar ook op methoden, materialen, evaluatiewijzen. De leerplandoelen zijn onze wegwijzers en het materiaal, de methodes en onze wijze van evalueren de middelen om in die richting te gaan.
- Zet een positieve bril op. Een belangrijke grondhouding is om te kijken waar een leerling staat en wat lukt, omdat dat uiteindelijk perspectieven biedt om met de leerling aan de slag te gaan.
- Werk samen met ouders. Benut oudercontacten om samen na te denken over vragen als 'wat maakt dat jouw kind tot leren komt en wat heeft hij daarbij nodig'. Ouders kunnen veel vertellen over hoe hun kind thuis leert, of net niet tot leren komt.
- Kijk toekomstgericht naar leerlingen. Welke doelen zijn belangrijk voor het latere leven? In welke mate zijn ze relevant en waardevol om het in het werkveld goed te doen?
- Doe als leraar aan zelfreflectie. Je geeft dikwijls les op basis van je eigen leerstijl (en voorkeuren). Maar is dat ook die van je leerlingen? Spiegel je eigen leraarstijl aan de leerstijl van je leerlingen en kijk of je op die manier iedereen in de klas bereikt.
- Werk samen met collega's. Vakgroepen zijn daar het ideale forum voor. Denk samen na over hoe alle leerlingen tot leren kunnen komen. Bekijk samen het leerplan kritisch.
- Vertrek vanuit barrières. Welke barrières ervaren leerlingen om tot leren te komen? Door die vraag te stellen, willen we loskomen van het label-denken en kijken hoe we tot leerwinst kunnen komen door de leeromgeving van de leerling aan te passen.
- Gebruik visuele ondersteuning. Door in te spelen op verschillende zintuigen, begrijpen leerlingen de leerinhouden sneller en zijn ze gemotiveerder.
- Durf 'out of the box' te denken. Durf een aanpassing voor een aantal leerlingen toe te passen voor de hele klasgroep, ook al lijkt niet iedereen daar op het eerste zicht nood aan te hebben. Durf los te komen van gestandaardiseerde evaluaties. Durf te werken met coöperatieve werkvormen, met co-teaching. ►

Een ander instrument dat ik kort wil toelichten, is het werken met leersleutels voor curriculumaanpassingen. De centrale vraag daarbij is: 'Hoe kun je je materiaal aanpassen?'. Die leersleutels zijn op de cognitieve kaart van Feuerstein gebaseerd (bron: Polyfonie in de klas).

Kijk naar de herkenningsgraad: in welke mate hebben leerlingen een link met de leerinhouden? Wat is hun voorkennis? Houd dus rekening met de beginsituatie van de leerling. Pre-teaching inzetten, woordenlijsten of (beeld)materiaal toevoegen zijn daarbij mogelijke aanpassingen.

Hoe pas je je instructiewijze aan? Op welke manier kun je instructie brengen, zodat je de meervoudige intelligentie van leerlingen aanspreekt? Bijvoorbeeld verbaal ondersteunen en beeldmateriaal gebruiken.

Hoe help je leerlingen bij het verwerken van informatie en de aanpak van opdrachten? Daarbij spelen drie elementen een rol: helpen bij de input (begrijpt de leerling de vraag?), helpen bij de verwerking (kan de leerling de opdracht verwerken?) en helpen bij de output (hoe kan de leerling aantonen wat hij geleerd heeft?).

De complexiteit van de opdracht verlagen of verhogen. Soms krijgen leerlingen bijvoorbeeld te veel informatie of denkhandelingen aangeboden, dan kunnen ze een stappenplan gebruiken.

Verlagen of verhogen van de abstractiegraad. Sommige leerlingen zullen baat hebben bij een hoge abstractiegraad, anderen zullen eerder nood hebben aan concreet beeldmateriaal, verhalen, ervaringen, begrippen.

Verlagen of verhogen van de automatiseringsgraad. Herhaling helpt om te automatiseren: bij opdrachten kunnen we de hoeveelheid oefeningen aanpassen of meer of minder variëren.

### **Wat zijn randvoorwaarden voor de succesvolle implementatie van flexibele leerwegen?**

Bij een aantal randvoorwaarden ligt de focus op schoolniveau. Denk bijvoorbeeld aan het creëren

van voldoende draagvlak (waar de vakwerkgroep een ideaal forum voor is) en het samen ontwikkelen van een duidelijke visie. Daarbij is ondersteuning vanuit de directie ook een cruciaal element.

Er zijn daarnaast nog een aantal eerder praktische, maar daarom niet minder belangrijke randvoorwaarden, zoals het agenderen van het onderwerp als een vast agendapunt op een personeelsvergadering, hospiteren bij elkaar om zo goede praktijken te delen of uitbouwen van een lerend netwerk met andere scholen.

Ten slotte is ook professionalisering een cruciale randvoorwaarde. Creëer mogelijkheden voor leraren om vorming te volgen over hoe je flexibel met het curriculum kunt omgaan. Schep vervolgens ook de ruimte om daar in de klas zelf actief mee aan de slag te gaan.



Tom Cox is directeur van de Middenschool Kindsheid Jesu in Hasselt en voorzitter van LIEN-Vlaanderen, lerend en inspirerend netwerk voor de eerste graad secundair onderwijs.

### **Welke visie op flexibele leerwegen heeft jouw school?**

Leerlingen komen vanuit een zeventigtal basisscholen in onze school terecht. Hun startposities en contexten zijn bijgevolg ontzettend divers. Onze school wil voor iédere leerling, ongeacht zijn achtergrond, kennen of kunnen, kwaliteitsvol onderwijs organiseren door een zo breed mogelijke basisvorming voor iedere leerling te voorzien in een heterogene setting.



Door de steeds groter wordende diversiteit konden we dat principe niet meer voldoende waarmaken in ons vorig onderwijsmodel (waarbij iedereen min of meer hetzelfde aangeboden kreeg). Daarom zijn we vandaag geëvolueerd naar een onderwijsconcept waarin flexibel ingezet kan worden op de leernood van de individuele leerling. In plaats van ons te focussen op de verschillen tussen onze leerlingen (en te zeggen 'hoe moeilijk dat wel is') zijn we net die verschillen gaan inzetten in het leerproces, waardoor we tot een kwaliteitsvol resultaat voor iedere leerling van de groep komen.

Dat is een kansgevend systeem, omdat we op ieder moment in het leerproces van leerlingen kunnen ingrijpen. Wanneer een leerling niet mee is, pakken we dat onmiddellijk vast en hoeft die leerling niet te 'zakken' omdat hij daarna weer bij de groep kan aansluiten. Wanneer een leerling gedemotiveerd lijkt te raken door onderpresteren, zullen we die onmiddellijk in een uitdagend traject onderbrengen. Beiden – zowel de leerling die remediëring nodig heeft als de leerling die uitgedaagd moet worden - krijgen onmiddellijk de kans om zich verder te ontwikkelen binnen hun eigen leerproces. Op die manier slagen we erin om iedere leerling aan boord te houden.

### Hoe wordt er concreet via flexibele leerwegen gewerkt?

Ons onderwijsmodel neemt het individu als vertrekpunt (wat heeft deze leerling nodig op dit ogenblik om een volgende stap in zijn leerproces te zetten?) en houdt rekening met ieder ander lid van de groep (wie van de groep heeft nog specifieke noden?). Concreet organiseren we allerlei onderwijsprocessen die, afhankelijk van de nood, per leerling zullen verschillen.

Flexibele leerwegen krijgen dan vorm via remediëringstrajecten of verbredingstrajecten. Remediëringstrajecten zijn voor leerlingen die 'leerachterstand' hebben voor een bepaald vak met het doel om die achterstand zo snel mogelijk weg te werken. Zo kunnen leerlingen, individueel of in kleine groepjes, getraind worden in de herhaling van bepaalde leerstofonderdelen,

waarna ze weer bij hun basisgroep aansluiten. Verbredingstrajecten zijn er voor leerlingen die een 'leervoorsprong' hebben voor een of meer vakken. Het doel daarvan is die leerlingen te blijven uitdagen door hun onderwijstijd in te vullen met een voor hen verdiepende materie. Zo kunnen leerlingen werken rond taal (Nederlands, Japans, Frans, Spaans ...) of rond projecten als Europa, schooljournaal, milieu, energie ...

Die trajecten worden mogelijk gemaakt doordat we leraren flexibel inzetten 'daar waar nodig is'. We noemen dat concept 'vlinderleraren'. Dat zijn leraren die voor bepaalde uren klasvrij, maar niet lesvrij zijn. Op vakgroepniveau wordt gekeken waar de leerachterstanden of leerruimten bij onze leerlingen liggen. Op basis daarvan wordt dan bepaald wanneer en hoe die vlinderleraren ingezet worden. Zo kan een vlinderleraar een collega in de klas ondersteunen. Een vlinderleraar kan ook vanuit verschillende klassen een aantal leerlingen samenbrengen ►



om bijvoorbeeld een stuk leerstof opnieuw uit te leggen of om extra oefeningen te maken. Of een vlinderleraar kan een groep leerlingen begeleiden die aan hun verbredingsproject aan het werken zijn.

### Wat zijn effecten op leerlingen van het werken via flexibele leerwegen?

Uit de opvolging van onze leerlingen kunnen we drie effecten afleiden. De leerprestaties van alle leerlingen zijn verbeterd. Wanneer we de resultaten van onze leerlingen aan de start van de eerste graad in een gausscurve voorstellen, zien we dat bijna alle leerlingen op het einde van de eerste graad binnen die gausscurve naar rechts opgeschoven zijn. Een tweede effect is de stijging in leermotivatie. Leerlingen voelen zich persoonlijker aangesproken en betrokken bij het leerproces op school. We stellen vast dat zij een groter engagement ten opzichte van hun eigen leerproces en ten opzichte van elkaar opnemen. Tot slot zijn we blij te kunnen vaststellen dat ook de relatie tussen leerling en leraar erg positief is. Uit bevragingen geven leerlingen bijvoorbeeld aan dat ze zich gelijk behandeld voelen én dat ze van de leraren veel kansen krijgen.

### Wat zijn effecten op leraren van het werken via flexibele leerwegen?

We merken nagenoeg nóg grotere effecten bij onze leraren. Door die vormen van onderwijs is hun manier van denken geëvolueerd. Ze werken vandaag met leerlingen vanuit het geloof in de ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen, waardoor boeiende leerprocessen in de klas vorm krijgen. Samenwerking is daarbij onontbeerlijk. De school organiseert, buiten de 22 uren lesopdracht, heel wat overlegfora tijdens de werkdag: wekelijks ingeroosterde vakgroepwerking, projectbesprekingen, rondetafelbesprekingen, uren klassenleraar ... Op die manier worden leerprocessen op gang getrokken en projecten ontwikkeld. De collegialiteit is daardoor intens. De collega's halen een grote voldoening uit hun job, omdat ze vaak en snel resultaten van hun werk bij leerlingen zien. Door die grote betrokkenheid van onze collega's wordt de werkdruk naar ons aanvoelen niet ervaren als belasting, maar veeleer als een gedrevenheid om het beste uit iedere leerling te halen.

Lien De Feyter

[lien.defeyter@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:lien.defeyter@katholiekonderwijs.vlaanderen)



# DE BEGROTING EN HET VLAAMS PARLEMENT

## Algemene procedure met aandacht voor de onderwijsbegroting

De goedkeuring van de Vlaamse begroting is een van de hoofdtaken van het Vlaams Parlement, naast decreten maken en de Vlaamse regering benoemen en controleren. Het doel van dit artikel is de complexe procedure van die goedkeuring op een globale manier te beschrijven: timing, een deel van de gebruikte terminologie, de belangrijkste documenten, de jaarlijks gevolgde weg in het Vlaams Parlement - telkens in het najaar tot net voor het kerstreces.

Ik zal daarbij gebruikmaken van de gegevens uit het beleidsdomein Onderwijs voor 2017 om een en ander concreter te illustreren. Vooral Onderwijs vormt dus het perspectief vanwaaruit hier naar de begroting gekeken wordt, maar het is daarbij ook nodig een selectie van algemene aspecten kort toe te lichten<sup>1</sup>.

In een eerste paragraaf worden de klassieke algemene beginselen voor begrotingen van overheden met een korte toelichting opgelijst. Dan volgt een paragraaf over enkele cruciale termen. Vervolgens komen de parlementaire begrotingsdocumenten aan bod: dat zijn precies de concrete stukken waarmee de parlementsleden dan werken. Die doen dat volgens een specifieke procedure en timing, die de vierde paragraaf vormen. In de laatste paragraaf gaat het over het Rekenhof, een orgaan dat o.a. ook bij de Vlaamse begroting een belangrijke rol speelt.

## Algemene beginselen

### *Eenjarigheid (annaliteit)*

De Vlaamse begroting is een raming van de inkomsten van de Vlaamse overheid en een vastlegging van de uitgaven die de Vlaamse overheid voor allerlei zaken binnen haar bevoegdheden mag doen. Dit eerste algemene principe betekent dat die regeling van inkomsten en uitgaven door het Vlaams Parlement voor één jaar vastgelegd wordt. Het Vlaams Parlement geeft daarmee via een aantal decreten (cf. infra) aan de Vlaamse regering de toestemming om bepaalde inkomsten te innen en daarmee uitgaven te doen volgens haar planning voor dat bewuste jaar, zoals die is terug te vinden in de diverse beleidsbrieven van de ministers (cf. infra).

**De goedkeuring van de Vlaamse begroting is een van de hoofdtaken van het Vlaams Parlement.**

Voor 2017 gaat het in totaal om ongeveer 42 miljard euro, waarvan ruim 12,5 miljard voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Door de Zesde Staatshervorming (2014) is de begroting gestegen met ongeveer 14,5 miljard euro ten opzichte van 2014. Om voor Onderwijs nog te vergelijken met 2016: toen bedroegen de beleidskredieten/betaalkredieten net iets meer dan 11 miljard euro. Dat is een stijging met 14,6% (1,6 miljard), vooral tengevolge van de volledige integratie van hogescholen en universiteiten in het budgettaire consolidatieproces en van het loonmodel.

### *Specialiteit*

Dit tweede principe houdt in dat het Vlaams Parlement in de begroting niet zomaar één totaal-krediet aan de Vlaamse regering geeft, waarmee die dan naar eigen goedgevoelen de uitgaven kan doen. Het totale bedrag wordt in principe inder-

daad specifiek verdeeld over beleidsdomeinen, entiteiten, programma's en begrotingsartikelen voor welbepaalde doelen. De geraamde ontvangsten worden in de begroting vermeld volgens hun herkomst, de uitgaven volgens hun aard.

### *Universaliteit, niet-affectatie van de ontvangsten en kaseenheid*

Het universaliteitsbeginsel van de begroting betekent dat alle ontvangsten en uitgaven in de begroting opgenomen moeten worden. Daarnaast zijn de gezamenlijke ontvangsten bestemd voor de gezamenlijke uitgaven. Dat heet: het principe van de niet-affectatie van de ontvangsten, zeg maar, het zijn ongekleurde middelen. Ten slotte worden alle ontvangsten in een centrale kas (de zgn. thesaurie) gecentraliseerd. Dat is het principe van kaseenheid.

### *Openbaarheid*

De begroting en de begrotingsdebatten zijn openbaar, zowel in de diverse vakcommissies als in de plenaire vergadering van het Vlaams Parlement. Later worden ook alle goedgekeurde documenten in het Belgisch Staatsblad gepubliceerd.

## Enkele termen

Om een juist begrip van de parlementaire begrotingsdocumenten te krijgen, is het nuttig om vooraf enkele belangrijke termen en bepaalde afkortingen uit die documenten kort uit te leggen.

**Beleidsdomeinen:** de inhoudelijke domeinen waarvoor de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaams Gewest bevoegd zijn, bv. Onderwijs.

**Entiteiten:** per beleidsdomein is er een Vlaams ministerie, waarbinnen er telkens een departement is en enkele intern verzelfstandigde agentschappen zonder rechtspersoonlijkheid; die laatste twee vormen de entiteiten van dat beleidsdomein, zoals bedoeld in de begrotingsdocumenten.

**Programma's:** entiteiten zijn op hun beurt verdeeld in programma's, die telkens alle ontvangsten en uitgaven omvatten voor eenzelfde doelstelling in dat beleidsdomein.

**Begrotingsartikelen:** de concrete aspecten van zo'n doelstelling waaraan een zeker bedrag besteed wordt.

**Basisallocaties:** de bouwstenen van de begroting, telkens bestaande uit een bedrag, en het doel waaraan dat bedrag uitgegeven zal worden; de bedragen worden altijd in duizenden euro weergegeven.

**Apparaatkredieten:** kredieten om de kosten te dekken van het overheidsapparaat zelf.

**Beleidskredieten/betaalkredieten:** kredieten om de inhoudelijke beleidsmaatregelen van de Vlaamse regering financieel te dekken.

### **Kredietsoorten:**

**vastleggingskredieten (VAK):** de maximale kredieten waarvoor tijdens het begrotingsjaar verbintenissen aangegaan mogen worden.

**vereffeningskredieten (VEK):** de maximale kredieten waarvoor tijdens het begrotingsjaar verplichtingen ten opzichte van crediteuren geboekt kunnen worden ingevolge verbintenissen die in dat jaar of in vorige jaren aangegaan zijn.

**variabele kredieten (VRK):** niet-limitatieve kredieten (dus zonder vast maximumbedrag) die in de algemene uitgavenbegroting opgenomen worden met betrekking tot begrotingsfondsen. Variabele uitgavenkredieten ontstaan wanneer in de begroting ontvangsten opgenomen zijn die aan specifieke uitgaven toegewezen worden. Variabele kredieten en de corresponderende ontvangsten vormen samen een begrotingsfonds.

**vastleggingsmachtigingen (MAC):** bepalingen in het uitgavendecreet waarbij aan Vlaamse rechtspersonen machtiging gegeven wordt om in een begrotingsjaar voor een bepaald bedrag verbintenissen aan te gaan.

**Begrotingsruiters:** bijzondere bepalingen in de begrotingsontwerpen die aan de Vlaamse regering de toestemming verlenen om van een of meer van de algemene beginselen (cf. supra) af te wijken voor één jaar.

## **Parlementaire begrotingsdocumenten**

### *Ontwerp van decreet houdende de middelenbegroting van de Vlaamse Gemeenschap<sup>2</sup>*

Dit eerste ontwerp van decreet bevat een raming van alle ontvangsten die de Vlaamse regering tijdens het begrotingsjaar, i.c. 2017, wil innen. Het gaat daarbij om pure ramingen, die, als ze in werkelijkheid later hoger of lager zouden uitvallen, geen ontwerp van decreet houdende aanpassing van de middelenbegroting vergen, zoals dat ter gelegenheid van de traditionele begrotingscontrole later wél het geval is voor de algemene uitgavenbegroting (cf. infra).

In de middelenbegroting worden de ontvangsten verdeeld over beleidsdomeinen, entiteiten, programma's en begrotingsartikelen (cf. supra).

Zo is Onderwijs een van de beleidsdomeinen, nl. beleidsdomein F (andere voorbeelden: beleidsdomein E= Economie, Wetenschap en innovatie; beleidsdomein G= Welzijn, Volksgezondheid en Gezin). Binnen Onderwijs zijn er vervolgens verschillende programma's (met telkens een code die begint met diezelfde F).



PROGRAMMA FA - DEPARTEMENT ONDERWIJS EN VORMING  
PROGRAMMA FA - AGENTSCHAP VOOR ONDERWIJSDIENSTEN (AGODI)  
PROGRAMMA FA - AGENTSCHAP HOGER ONDERWIJS, VOLWASSENENONDERWIJS, KWALIFICATIES EN STUDIETOELAGEN (AHOVOKS)  
PROGRAMMA FA - ONDERWIJSINSPECTIE  
PROGRAMMA FB – PROVISIES  
PROGRAMMA FD – FINANCIERING VAN HET KLEUTER- EN LEERPLICHTONDERWIJS  
PROGRAMMA FE – FINANCIERING VAN HET HOGER ONDERWIJS  
PROGRAMMA FF – FINANCIERING VAN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS EN HET VOLWASSENENONDERWIJS  
PROGRAMMA FG – ONDERSTEUNING VAN HET ONDERWIJSVELD  
PROGRAMMA FH – BELEIDSTHEMA'S ONDERWIJS

De andere verdeling van de middelen houdt rekening met de diverse soorten entiteiten in het beleidsdomein. Voor Onderwijs is het DEPARTEMENT (als deel van het Ministerie Onderwijs & Vorming) bv. zo'n entiteit, maar ook enkele intern verzelfstandigde agentschappen zonder rechtspersoonlijkheid (ook delen van het Ministerie Onderwijs & Vorming).

AGENTSCHAP VOOR ONDERWIJSDIENSTEN  
AGENTSCHAP VOOR HOGER ONDERWIJS, VOLWASSENENONDERWIJS, KWALIFICATIES EN STUDIETOELAGEN  
ONDERWIJSINSPECTIE

**De Vlaams Parlementsleden gaan aan de slag met omstandige decretale begrotingsdocumenten.**

Ook een entiteit is daarnaast het extern verzelfstandigd agentschap (met rechtspersoonlijkheid)

AGENTSCHAP VOOR INFRASTRUCTUUR IN HET ONDERWIJS (AGION).

Nog andere voorbeelden van onderwijsentiteiten zijn de strategische adviesraad, VLAAMSE ONDERWIJSRAAD en Vlaamse instellingen van openbaar nut (categorie sui generis), bv. HET GE-MEENSCHAPSONDERWIJS (GO!).

Het belang van het ontwerpdecreet ligt vooral in twee artikelen:

- het artikel waarin aan de Vlaamse regering de machtiging gegeven wordt om belastingen te heffen;
- het artikel waarin aan de Vlaamse regering de machtiging gegeven wordt om het eventuele tekort - wanneer ontvangsten lager uitvallen dan uitgaven - door leningen te dekken.

### *Ontwerp van decreet houdende de algemene uitgavenbegroting van de Vlaamse Gemeenschap<sup>3</sup>*

Dit tweede ontwerp van decreet bevat een gedetailleerde raming en machtiging per programma van alle uitgaven die de Vlaamse regering tijdens het begrotingsjaar wil doen. Als later een ingeschreven krediet niet blijkt te volstaan voor de uitgave in kwestie, moet bij de zgn. begrotingscontrole de Vlaamse regering via een nieuw ontwerpdecreet aan het Vlaams Parlement toestemming vragen om het krediet te verhogen. Dat is een gevolg van het bovenvermelde specialiteitsbeginsel van de begroting, waardoor kredieten (bv. overschotten) van het ene programma niet naar een ander programma overgeheveld kunnen worden.

Op eenzelfde manier als voor de middelenbegroting wordt ook voor de algemene uitgavenbegroting (de zgn. kredieten) de verdeling toegepast (binnen een beleidsdomein) tussen de entiteiten (departement en intern verzelfstandigde agentschappen zonder rechtspersoonlijkheid). Binnen elke entiteit is er vervolgens een programma voor apparaatkredieten en een of meer programma's voor beleidskredieten. In elk programma zijn er doelstellingen en daarmee corresponderende begrotingsartikelen.

Voor de onderwijsbegroting 2017 is die veelheid aan gegevens, zowel voor de middelen als voor



Rekenhof (Brussel)

de algemene uitgaven, terug te vinden in de zgn. 'Toelichtingen bij de middelenbegroting en de algemene uitgavenbegroting van de Vlaamse Gemeenschap voor het begrotingsjaar 2017. Toelichting per programma' (*Parl. St. VI. Parl. 2016-17, nr.13/2/f<sup>4</sup>*).

Om de zaken wat concreter te maken voor Onderwijs, wordt deze paragraaf beëindigd met twee voorbeelden van begrotingsartikelen, zoals ze te vinden zijn in die Toelichtingen: zo'n begrotingsartikel heeft een heel precieze code, een tekstomschrijving en een bedrag. Zonder al te ver in detail te willen treden, deze bondige toelichting:

FC0-1FDE2AB-WT – werking gewoon basisonderwijs<sup>5</sup>

FC0-1FDE2AD-WT – lonen secundair onderwijs<sup>6</sup>

In de code van die begrotingsartikelen zit veel informatie opgeslagen over het desbetreffende beleidsdomein, i.c. Onderwijs, de bedoelde entiteit, i.c. AGODI, het programma, de bevoegde minister, de kredietsoort, de concrete doelstelling in kwestie en nog meer dan dat.

## Beleidsbrief

Het is nuttig om nu ook te wijzen op nog een ander formeel document, naast de decretale teksten, dat relevant is voor de begroting, namelijk de beleidsbrief<sup>7</sup>. Bij het begin van elk parlementair werkjaar geeft een minister daarin namelijk een overzicht van:

- de manier waarop de begroting uitgevoerd werd tijdens het lopende jaar;
- het beleid dat de minister tijdens het volgende jaar wil voeren;
- hoe de regering het regeerakkoord, de beleidsnota's en de resoluties en moties van het Parlement uitgevoerd heeft;
- de nieuwe decreten die de minister in het volgende jaar wil voorstellen;
- de manier waarop de regering de belangrijkste bestaande decreten uitgevoerd heeft;
- hoe de minister en de regering de aanbevelingen van het Rekenhof uitgevoerd hebben.

Beleidsbrieven worden besproken in de bevoegde commissie, samen met het stuk van de begroting waarvoor de commissie bevoegd is. ►

Zo zijn ook de bovenvermelde begrotingsartikelen terug te vinden in een tabel van de Beleidsbrief Onderwijs 2016-2017, met vooraan de vermelding van de basisallocatie en achteraan de relevante strategische doelstelling (en eventueel operationele doelstelling) van het geplande beleid.

1FD121 FC0-1FDE2AB-WT middelen toegekend aan het gemeenschapsonderwijs (scholengroepen) voor de werkings- en uitrustingskosten van het gewoon basisonderwijs SD 3

1FD122 FC0-1FDE2AB-WT forfaitaire subsidies bestemd voor de werkings- en uitrustingskosten van de gesubsidieerde officiële instellingen van het gewoon basisonderwijs SD 3

1FD123 FC0-1FDE2AB-WT forfaitaire subsidies bestemd voor de werkings- en uitrustingskosten van de gesubsidieerde vrije instellingen van het gewoon basisonderwijs SD 3<sup>8</sup>

1FD107 FC0-1FDE2AD-WT salarissen gewoon secundair onderwijs van het gemeenschapsonderwijs SD 2

1FD108 FC0-1FDE2AD-WT salarissen gewoon secundair onderwijs van het gesubsidieerd officieel onderwijs SD 2

1FD109 FC0-1FDE2AD-WT salarissen gewoon secundair onderwijs van het gesubsidieerd vrij onderwijs SD 2

1FD110 FC0-1FDE2AD-WT salarissen buitengewoon secundair onderwijs van het gemeenschapsonderwijs SD 2

1FD111 FC0-1FDE2AD-WT salarissen buitenge-

woon secundair onderwijs van het gesubsidieerd officieel onderwijs SD 2

1FD112 FC0-1FDE2AD-WT salarissen buitengewoon secundair onderwijs van het gesubsidieerd vrij onderwijs SD 2<sup>9</sup>

Strategische doelstelling (SD) 3 is 'Onderwijsinstellingen versterken' en strategische doelstelling (SD) 2 is 'Voldoende, deskundig en gemotiveerd onderwijspersoneel garanderen', zoals terug te vinden in de Beleidsbrief Onderwijs.

### *Ontwerp van decreet houdende bepalingen tot begeleiding van de begroting<sup>10</sup>*

In de regerings- en parlementaire praktijk wordt dit het programmadecreet genoemd. Dit derde decreet dient om de begrotingsdoelstellingen van de Vlaamse regering te realiseren door wijzigingen in de bestaande regelgeving.

Voor Onderwijs gaat het daarbij om hoofdstuk 9, artikelen 23-40<sup>11</sup>, met o.a. enkele positieve bepalingen voor het hoger onderwijs, maar er was dit jaar vooral veel aandacht voor het generieke artikel over de bevrozing van de index voor subsidies (werkingsmiddelen)<sup>12</sup> tot het einde van de legislatuur, met wel een uitzondering voor het basisonderwijs in 2018 en 2019.

### **Procedure en timing**

Schematisch ziet die er zo uit:

Eind oktober 2016	De Vlaamse regering dient de ontwerpbegroting in bij het Vlaams Parlement.
November-begin december 2016	De delen van de uitgavenbegroting, het programmadecreet en de beleidsbrieven worden besproken in de vakcommissies. De Commissie voor Algemeen Beleid, Financiën en Begroting bespreekt ook de inkomstenbegroting.
Begin december 2016	De Commissie voor Algemeen Beleid, Financiën en Begroting verzamelt alle opmerkingen van de verschillende andere commissies en houdt de slotstemming over de begrotingsdocumenten.
21-22 december 2016	De plenaire vergadering bespreekt het geheel van de begroting en houdt de eindstemming. De plenaire vergadering bespreekt de moties die de volksvertegenwoordigers hebben ingediend over de beleidsbrieven en stemt erover.



## De parlementaire behandeling van de begroting kent een specifieke procedure en timing.

Voor Onderwijs verwijs ik hier naar het gebruikelijke Vlor-advies over het programmadecreet<sup>13</sup> (27 oktober 2016) en het verslag van de vergaderingen van de Commissie Onderwijs (17 en 24 november, 1 december 2016)<sup>14</sup>, waarin de stukken voor Onderwijs besproken werden.

In de afrondende plenaire vergaderingen net voor het kerstreces komt een hele reeks sprekers volgens een strak tijdschema aan bod<sup>15</sup>.

## Rekenhof

Het Rekenhof, ingesteld door art.180 van de Grondwet<sup>16</sup>, is een orgaan van de wetgevende macht, dat belast is met de externe controle op o.a. de begrotingsverrichtingen van o.a. de gemeenschappen en gewesten.

Zo maakt het Rekenhof, vanuit zijn informatieopdracht tegenover het Vlaams Parlement, telkens

een omstandig en bijwijlen kritisch commentaarrapport bij de initiële begroting en het bijbehorende programmadecreet, zo ook voor de begroting 2017<sup>17</sup>.

## Conclusie

Het is duidelijk geworden dat de hele begrotingsopmaak een enorme hoeveelheid papier en dito vrouw- en manuren impliceert. Het is bovendien een heel technisch verhaal, waarbij ik geprobeerd heb een goed evenwicht te vinden tussen een voldoende mate van detail en toch voldoende toegankelijkheid voor de niet-begrotingsspecialist, waartoe ik mezelf overigens ook reken. Het gaat om een belangrijke opdracht van het Vlaams Parlement en de parlementsleden nemen die opdracht ook ernstig op zich. Voor Onderwijs mag het uitgebreide verslag van de desbetreffende commissievergaderingen, gefinaliseerd in de plenaire vergaderingen net voor Kerstmis 2016, daarvan getuige zijn. ◀◀

Wilfried Van Rompaey

Adviseur Stafdienst Directeur-generaal

[wilfried.vanrompaey@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:wilfried.vanrompaey@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## EINDNOTEN

1. De bronnen voor dit artikel zijn: de publicatie *Begrotingsregels ontrafeld voor Vlaamse volksvertegenwoordigers (november 2014)* (cf. <https://www.vlaamsparlement.be/bestanden/Documenten/Begrotingsregels%20ontrafeld.pdf>) en de relevante parlementaire documenten zelf.
2. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g14-4.pdf>
3. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g15-12.pdf>
4. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g13-2-f.pdf>
5. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g13-2-f.pdf>, p. 43-44
6. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g13-2-f.pdf>, p. 45-46
7. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g940-1.pdf>
8. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g940-1.pdf>, p. 111-112
9. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g940-1.pdf>, p. 111
10. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g944-16.pdf>
11. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g944-16.pdf>, p. 10-14
12. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g944-16.pdf>, p. 17-18
13. <http://www.vlor.be/advies/advies-over-het-programmadecreet-bij-de-begroting-2017>
14. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g15-7-i.pdf>
15. *Sprekerslijst versie 21 december 2016*: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/varia/actuelevragen/sprekerslijstbegroting-2017versie4.pdf>
16. [http://www.const-court.be/nl/basisteksten/belgische\\_grondwet.pdf](http://www.const-court.be/nl/basisteksten/belgische_grondwet.pdf), p. 46
17. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g16-1.pdf>, met ook een onderwijspassage op p. 25 en op p. 44

**GELOVEN VANDAAG**

**Met de 's' van veertigdagentijd**



Het besef dat de veertigdagentijd in de lente plaatsvindt, kwam ineens in me op. Ik vond dat op het eerste gezicht vreemd. Uiteindelijk heeft de veertigdagentijd het aureool van 'loslaten', terwijl de bomen in de lente net knopjes en bladeren 'erbij krijgen'. De veertigdagentijd klinkt nog altijd naar vasten, volgens regels die vooral verbodsregels zijn, terwijl de lente de connotatie heeft van groeien in 'vrijheid blijheid'. Verkeerd seizoen voor de veertigdagentijd of toch niet?

Misschien moeten we verder kijken dan onze eerste gedachten over de lente en de veertigdagentijd. Zou het in beide gevallen niet over bloei gaan? Anders gezegd: de veertigdagentijd is een fantastische periode, omdat ze ons de kans biedt naar de essentie van geloof en leven te gaan. Door die hernieuwde aandacht te bloeien als gelovige. Zeemzoeterig en soft? Kijk dan maar naar de vier S-woorden die in de veertigdagentijd centraal staan. Elk van die vier woorden daagt ons uit.

Het eerste S-woord: spiritualiteit. Wat is nu weer het oerverhaal van het christelijk geloof? De veertigdagentijd nodigt uit om alle andere teksten, filmpjes en commentaren opzij te leggen. Wat is de essentie? Leven in liefde, volgens de leidraad van het evangelie. Welke 'blijheid' zit er voor mij in die 'blijde boodschap'? Op welke terreinen daagt Jezus mij uit, kan ik God en medemensen beter tot dienst zijn, kan ik authentiek mens en gelovige worden?

Ten tweede is er solidariteit. Het evangelie staat niet los van mijn leven met medemensen. Ik word in de veertigdagentijd uitgedaagd om te delen – broederlijk te delen. In de eerste plaats wellicht mijn aandacht, want solidariteit begint met aandacht en empathie: hoe stelt mijn medemens het? En dan mijn energie en middelen, om anderen te verrijken en te versterken, ongeacht welke levensbeschouwing iemand heeft. Solidariteit is het fundament van barmhartigheid: eerst goed doen voor elkaar! De betekenisgeving of zingeving is pas daarna van tel.


Ten derde: soberheid. Wil je je laven aan de bron (spiritualiteit) en delen met anderen (solidariteit), dan vergt dat een aangepaste levensstijl. Klassiek stond soberheid gelijk met 'verstervingen doen':

veertig dagen zo weinig mogelijk genieten van het aangename en het lekkere van het leven. Vandaag gaat het er niet meer om dat we ons iets moeten tekortdoen, maar dat we ons een periode bewust 'eens niet iets te veel zouden doen'. Een doordenkertje ...

**De veertigdagentijd is een fantastische periode, omdat ze ons de kans biedt naar de essentie van geloof en leven te gaan.**

Deze drie S-woorden staan in de Bergrede, in het evangelie van Mattheus. Daar heet het: bidden, een aalmoes geven en vasten. De evangelist voegt eraan toe dat je die drie werkwoorden voor God moet doen, niet voor het oog van de mensen. Discreet dus. Vandaar dat ik een vierde S-woord toevoeg: stilte. De driehoek van S-woorden kan niet zonder dat we het af en toe stil maken in onszelf. Uiteindelijk zijn de werkwoorden paradoxaal genoeg geen taken die van de veertigdagentijd een prestatie maken. Het gaat over inspiratie, op weg naar Pasen.

Hoeven de vier S-woorden af te schrikken? Neen. Zijn ze aantrekkelijk? Misschien niet. Christenen geloven dat ze zichzelf als gelovige mens pas authentiek kunnen waarmaken, als ze die weg bewandelen. Niet alleen gedurende veertig dagen, maar een heel jaar en een heel leven lang. Daarin staat geen enkele zinzinker en christen alleen: iedereen mag zich verbonden weten met een gemeenschap van mensen die samen op dat pad willen gaan. Dat pad is er een van vallen en opstaan, van zoeken, altijd zoeken.

Misschien is de lente wel het beste seizoen voor de veertigdagentijd. Lekker tegendraads. Wanneer je de vier S-woorden bekijkt, wellicht niet minder eigentijds! 

Jürgen Mettepenningen  
Bisschoppelijk afgevaardigde Onderwijs  
aartsbisdom Mechelen-Brussel

[jurgen.mettepenningen@vikom.be](mailto:jurgen.mettepenningen@vikom.be)

**IN DIALOOG** is het tijdschrift van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en verschijnt vijf keer per jaar • Redactieadres: Guimardstraat 1, 1040 Brussel, [indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen) • Verantwoordelijke uitgever: Lieven Boeve, directeur-generaal • Kernredactie: Marc Van den Brande, Henk de Baene, Jürgen Grosemans, Rita Herdies, Marleen Lippens, Isabelle Buysse, Lien De Feyter, Els Goeminne, Tom Uytterhoeven, Wilfried Van Rompaey, Ton Van Weel, Trui Vermeersch • 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](mailto:indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen) • **IN DIALOOG** wordt gedrukt op chloorvrij gebleekt papier vervaardigd uit 100% gerecycleerde, FSC-gecertificeerde vezels.



KathOndVla



KatholiekOnderwijsVlaanderen

