

JANUARI - FEBRUARI 2020

3



# IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN  
JAARGANG 4



# INHOUD

## 06 Een goed onderbouwd onthaalbeleid geeft kinderen vleugels

Steeds meer scholen krijgen te maken met anderstalige nieuwkomers die midden in het schooljaar toekomen. Hoe ga je daar als school mee om? Wat zegt de regelgeving? En hoe kun je de verwelkoming en de taalondersteuning praktisch aanpakken? Het artikel biedt getuigenissen en tips.



## 12 Breed evalueren vanuit Zin in leren! Zin in leven!

Breed evalueren betekent sterktes en zwaktes, talenten en mogelijkheden bekijken vanuit verschillende invalshoeken, op verschillende momenten, met verschillende soorten instrumenten en in verschillende situaties. Het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* biedt ons daarvoor handvatten.

## 18 Diversiteit als gegeven en als fundament

Diversiteit is breed en meer dan een gegeven, ze is ook een opdracht en is daarom als fundament opgenomen in het *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs*. In dit artikel gaan we na waarom we inzetten op diversiteit, hoe diversiteit en identiteit zich tot elkaar verhouden en hoe we met verschillen omgaan.



## 25 Hoe onderwijs verandert

Ons onderwijs creëert eigen wegen van verandering. Scholen verlaten een eng instrumenteel doelgericht handelen en richten zich op een breder en hoopvoller perspectief. We illustreren dat met enkele ons hoopvol stemmende voorbeelden.

## EN VERDER

### 32 Goed werkgeverschap

Elk schoolbestuur wil een goede werkgever zijn, maar wat betekent dat? Hoe kun je daarin groeien? Hoe kun je het verloop en de uitval van personeelsleden beperken? Hoe trek je personeelsleden aan die echt in je school passen? Met *strategisch human resources management* (SHRM) boek je betere resultaten.



04 Voorwoord:  
Levenslang leren  
in/door onderwijs

30 Pro en contra:  
Beperkingen op  
online bereikbaarheid  
en mogelijkheden, graag!

50 Geloven vandaag:  
De tuinman en de deadlines

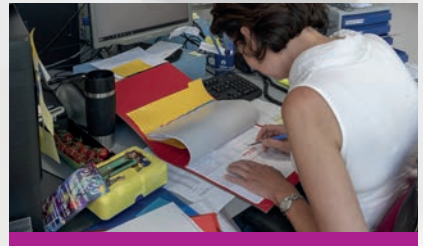


### 38 Collegiale visitaties in Vlaanderen. Ik zie, ik zie wat jij niet ziet!

De centra voor volwassenenonderwijs startten in 2017 met een ambitieus traject van collegiale visitaties, over de netten en provinciegrenzen heen. Zo konden ze heel wat van elkaar leren. Mooi meegenomen is ook de link met de methodiek van Inspectie 2.0, de nieuwe manier van doorlichting.

### 44 Gelijke financiering kleuter- en leerplichtonderwijs?

Het huidige financieringssysteem garandeert, ongeacht het net, een gelijke financiering van het kleuter- en leerplichtonderwijs. Dat is zo voor de omkadering en de werkingsmiddelen. Het artikel focust op nog andere regelgeving die de beschikbaarheid van middelen beïnvloedt en waar de gelijkheid niet altijd gegarandeerd is.



## *Beste lezer*

### **Levenslang leren in/door onderwijs**

Op 8 november laatstleden gaf minister Ben Weyts zijn beleidsnota vrij. Die bestaat in de eerste plaats uit de licht herwerkte tekst van de regeerverklaring, met hier en daar een kleine aanvulling. Op één uitzondering na: er is ook een *lezenswaardige omgevingsanalyse* ingesloten. Wat vooral interessant is, is dat die analyse reliëf geeft aan de vooraf al bekende beleidsintenties en afgesproken maatregelen: de kwaliteit van ons onderwijs, het lerarentekort, de juridisering, een goede omgang met diversiteit, de noden inzake onderwijsinfrastructuur ... Zelfs wat minder prominent in het regeerakkoord staat, krijgt er aandacht: de cruciale, uitdagende, maar ook stresserende rol van de schoolleider. Echter, ook in de omgevingsanalyse blijft de school als sociale onderneming, die heel wat beleidsvoerend vermogen nodig heeft, zo goed als buiten beeld. Evenals de grote rijkdom aan pedagogische projecten die het Vlaamse onderwijs kleur geven. Wat wel in beeld komt, is de nood aan levenslang leren voor het geheel van onze samenleving en, meer in het bijzonder, de continue professionalisering van leraren en andere personeelsleden in het onderwijs.

De omgevingsanalyse verwijst uiteraard zijdelings naar de lage deelname aan **levenslang leren in Vlaanderen**. En dat klopt: met 8,5 procent zitten we stevig onder het Europese gemiddelde en het streefcijfer van 15 procent dat Vlaanderen in 2009 in het 'toekomstpact 2020' vooropgesteld had. Toch zijn het vooral de oorzaken voor de lage deelname die ons zorgen moeten baren. Die situeren zich "volgens onderzoek niet bij objectieve structurele drempels, want die liggen in Vlaanderen niet hoger dan in de meeste andere landen, maar eerder bij het ontbreken van een leercultuur, in het bijzonder bij mensen met een moeilijk verlopen initiële schoolloopbaan" (*Beleidsnota Onderwijs*, p. 21). Drie zaken leer ik daaruit.

- (1) Inzetten op levenslang leren begint bij een goed parcours in het basis- en het secundair onderwijs: een pleidooi voor optimale schoolloopbaanbegeleiding, studie-oriëntering en voorkomen van de waterval en de niet-gekwalificeerde uitstroom. Een effectieve realisatie van de initiële ambitie van de hervorming van het secundair onderwijs blijft noodzakelijk: iedere leerling op het juiste moment op de juiste plaats.
- (2) Ook al zijn er geen grotere objectieve structurele drempels, het nog meer toegankelijk maken van leerwegen voor iedereen in het hoger en het volwassenenonderwijs blijft een uitdaging. Het aangekondigde 'platform voor levenslang leren' kan op dat vlak uitkomst bieden. We moeten dringend nagaan hoe naast bestaande leerwegen ook meer flexibele leertrajecten en contractonderwijs in het aanbod en de organisatie van die onderwijsinstellingen opgenomen kunnen worden. Een goede samenwerking met het beleidsdomein Werk van minister Hilde Crevits is belangrijk. Onze centra voor volwassenenonderwijs zijn er alvast vragende partij voor: ze willen graag doorgroeien tot echte educatieve ondernemingen. Vermeldenswaard is overigens dat de omgevingsanalyse een heus capaciteitstekort in het volwassenenonderwijs voorspelt, als we de ambitie om tegen 2030 driemaal meer volwassenen levenslang te laten leren dan in 2015 willen waarmaken.

- (3) Een leercultuur komt er niet vanzelf: enkel als alle maatschappelijke spelers zich erachter scharen, kan er iets veranderen. En het helpt uiteraard wanneer dergelijke verandering via gerichte maatregelen gefaciliteerd wordt: alvast interessant is de verwijzing in de beleidsnota naar de invoering van een leerkrediet. Vooral belangrijk voor zo'n cultuurverandering lijkt me dat we bij levenslang leren niet alleen focussen op onmiddellijk nut of op de arbeidsmarkt, maar tegelijkertijd inzetten op de waarde van continu leren voor persoonsvorming, verrijking en zingeving. Ook voor volwassenen geldt dat 'zin in leren' en 'zin in leven' elkaar wederzijds versterken.

Onderwijs biedt niet alleen mogelijkheden tot levenslang leren, maar heeft er zelf nood aan. Ook in zake **blijvende professionalisering van leraren** en andere onderwijsprofessionals is werk aan de winkel; ook op dat vlak ontbreekt de leercultuur nog te vaak, zeker als we dat in internationaal perspectief bekijken. De omgevingsanalyse herinnert in dat verband aan het recente TALIS-onderzoek. Deze professionaliseringsnoden voor leraren worden vermeld en krijgen ook aandacht in de rest van de beleidsnota: ICT-vaardigheden, datageletterdheid, vakkennis en omgang met diversiteit, specifieke onderwijsbehoeften en gedragsproblemen.

Zelf voeg ik daar de nieuwe eindtermen en leerplannen aan toe, evenals het meer teamgericht werken van leraren. En ook die continue professionalisering kan door de overheid gestimuleerd worden, uiteraard door scholen en hun netwerkorganisaties meer professionaliseringsmiddelen te bieden, want ook op dat punt scoren we internationaal niet goed. Ook gerichtere maatregelen zijn mogelijk: waarom kunnen afwezigheden van leraren die zich bijscholen, niet mee verrekend worden voor de inzet van het lerarenplatform? Zo is hun vervanging goed geregeld en ondervinden hun leerlingen er geen hinder van.

Samen werk maken van een cultuur van levenslang leren, en er ons onderwijs op organiseren: daar is Katholiek Onderwijs Vlaanderen alvast een partner voor!

Lieven Boeve  
Directeur-generaal  
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



# EEN GOED ONDERBOUWD ONTHAALBELEID GEEFT KINDEREN VLEUGELS



Anderstalige nieuwkomers die midden in het schooljaar plots in je klas zitten ... Het is een realiteit waar steeds meer scholen mee te maken krijgen. In de steden zijn ze dat al langer 'gewoon', maar door het spreidingsplan dat de vorige regering afgekondigd heeft, worden steeds meer scholen – ook in landelijke gebieden – daarmee geconfronteerd. En dan is het toch wel even slikken. Hoe begin je eraan?

Het is dinsdagochtend. Plots gaat de telefoon. De dame aan de andere kant van de lijn zegt voor het OCMW te werken. Zij heeft een gezin uit Palestina bij zich zitten met drie kindjes voor wie ze een school zoekt. Het jongste kind is drie, het zusje is zes en grote broer is negen. Eerste stap: een afspraak maken om kennis te maken. En dan zien we wel verder ...

De volgende dag staat het gezin aan de schoolpoort, samen met de mevrouw van het OCMW. Er is ook een tolk bij, dat zal het gesprek vast gemakkelijker maken. Tijdens het eerste gesprek is het meteen duidelijk dat het hier niet om een gewone inschrijving gaat. Het gezin is de oorlog ontvlucht en heeft veel meegemaakt, zowel voor als tijdens de vlucht. Ze zullen begeleid worden door het Agentschap voor Integratie en Inburgering en door het OCMW. De vader en de moeder zijn zelf nooit naar school geweest, maar werden er wel al over ingelicht dat er in België leerplicht is van zes tot achttien. Naar school gaan is voor de kinderen een kans om kennis te maken met een normaal leven in dit vreemde land. Het schoolleven kan de kinderen rust bieden: een gestructureerde dag, leren lezen en schrijven, spelen met andere kindjes en vooral niet bang hoeven te zijn voor bommen of soldaten. Dat het niet eenvoudig zal zijn, begrijpt de directrice maar al te goed, maar ze weet dat ze op haar team kan rekenen en op de kinderen van de klassen waar de Palestijnse kinderen terecht zullen komen.

**Wat de achtergrond van de nieuwkomers ook is, scholen die ermee geconfronteerd worden staan voor een gigantische uitdaging.**

In een ander schooltje komt papa Dirk zijn pluszoon voorstellen. Hij is enkele maanden geleden hertrouwd met een vrouw uit de Filipijnen. Zij had al een zoontje van elf en is vorige week met hem naar België gekomen. Alles is voor hen nieuw hier. Dirk komt zijn stiefzoon inschrijven

in het schooltje in de buurt. De jongen begrijpt nog niet veel Nederlands, maar heeft torenhoge ambities. Hij droomt ervan om piloot te worden en praat heel vlot Engels.

Wat de achtergrond van de nieuwkomers ook is, scholen die ermee geconfronteerd worden, staan voor een gigantische uitdaging. Het gaat er niet alleen om dat die kinderen de taal leren. Alles rondom hen voelt vreemd, is ongewoon en het is wel even wennen. De regelgeving voorziet wel in extra middelen. Soms zijn scholen zich niet bewust van het feit dat ze die extra ondersteuning kunnen aanvragen, maar dan nog is het een kwestie van keuzes maken, keuzes waar zowel de leraren als de kinderen en hun ouders baat bij hebben.

## Wat zegt de regelgeving?

Scholen hebben de keuze om extra middelen aan te vragen voor het beter begeleiden van anderstalige nieuwkomers. Er moet wel een aantal voorwaarden vervuld zijn. Zo wordt een kind in het basisonderwijs als anderstalige nieuwkomer beschouwd wanneer het:

- officieel in een asielcentrum verblijft;
- voor 31 december van het schooljaar 5 jaar, maar nog geen 12 is (vanaf het schooljaar 2020-2021 wordt de leerplicht verlaagd van 6 naar 5 jaar);
- maximaal een jaar ononderbroken in België verblijft;
- niet het Nederlands als thuistaal of als moedertaal heeft;
- niet voldoende Nederlands spreekt of begrijpt om de lessen te kunnen volgen;
- niet langer dan negen maanden ingeschreven is in het Nederlandstalig onderwijs (de vakantie maanden juli en augustus niet meegerekend).

Kinderen in het basisonderwijs kunnen tot twee jaar als anderstalige nieuwkomer beschouwd worden.

Kinderen die al langer dan een jaar in België verblijven, maar nog geen negen maanden in het Nederlandstalig onderwijs ingeschreven waren, voldoen niet aan de voorwaarden om als anderstalige nieuwkomer beschouwd te worden.



Scholen kunnen ervoor kiezen om de kinderen bij leeftijdsgenootjes in de klas te zetten. Dat zal de integratie vergemakkelijken. Voor de leraar die er zo'n anderstalig nieuwkomertje midden in het schooljaar bij krijgt, is dat absoluut niet evident. Differentiatie is sneller uitgesproken dan gerealiseerd en toch is er veel mogelijk. Het nieuwe leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) bevat een speciale module voor anderstalige nieuwkomers (AN). Daarin zijn de verschillende elementen van het taalverwervingsproces opgenomen en wanneer die ongeveer bereikt kunnen worden.

Een school kan er evenwel ook voor opteren om samen te werken met andere scholen en om een taalbadklas te organiseren. Als het kind beantwoordt aan de toelatingsvoorwaarden en de capaciteit van de school is nog niet bereikt, kan een kind ingeschreven worden. Je kunt als school voor de inschrijvingen ook een capaciteit bepalen voor anderstalige nieuwkomers. AN behoren echter tot de overcapaciteitsgroep. Als school beslis je autonoom en geval per geval of je die kinderen inschrijft of niet. Je kiest ook vooraf of je de AN wilt tellen per school of per scholengemeenschap om extra middelen te genereren. Een school heeft recht op aanvullende lestijden vanaf de volgende aantallen AN:

- vier als de aanvraag gebeurt door een autonome kleuterschool of lagere school met één vestigingsplaats;
- zes in een basisschool;
- twaalf in de scholengemeenschap.

Kinderen, voor wie aanvullende lestijden voor AN aangevraagd werden, genereren het jaar daarna nog één uur voor de duur van het hele schooljaar als GAN (gewezen anderstalige nieuwkomer). Die uren kunnen niet gevraagd worden als het jaar daarvoor geen extra middelen aangevraagd werden voor de AN! Naast de aanvullende lestijden ontvangt de school ook een toelage van 12,5 euro per maand dat de AN onthaalonderwijs krijgt. Alle informatie vind je in de omzendbrief BaO/2006/03.

**We merken dat anderstalige kinderen het Nederlands mondeling vrij snel oppikken.**

Voor het secundair onderwijs is de regelgeving anders. Eén van de redenen daarvoor is dat een derde leerjaar in het baO hetzelfde is over het hele land, maar als je als zestienjarige in het so terecht komt, spelen er veel meer zaken. De opties voor studierichtingen zijn zeer uitgebreid. Je kunt een jongere die in Vlaanderen strandt niet zomaar in aso, bso, kso of tso zetten. Gedurende het onthaaljaar in de OKAN-klas – OKAN staat voor onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers – wordt de jongere daarom grondig geobserveerd en geëvalueerd, om uiteindelijk een advies te kunnen geven, zodat de jongere terecht komt



in het leerjaar en de studierichting die het best bij zijn interesses en capaciteiten aansluiten. Het schoolsysteem in andere landen wijkt namelijk vaak heel sterk af van dat in Vlaanderen.

Bovendien wordt in de literatuur over taalverwerving bij nieuwkomers vaak verwezen naar de 'cruciale leeftijd'. Die ligt tussen twaalf en veertien jaar. Op die leeftijd begint een jongere te beseffen hoe de taal in elkaar zit en begint hij zich vragen te stellen bij taalsystematiek en vormvereisten. We zien ook dat jongeren op die leeftijd vaak veel minder spontaan de taal oppikken. Ze willen geen flater slaan, geen fouten maken. Kinderen in het bao verwerven de taal vaak op een natuurlijke manier, door Nederlands te gebruiken, door te proberen, al spelend. Ze stellen zich geen vragen of het wel correct is wat ze zeggen – dat is niet belangrijk. We merken dan ook dat anderstalige kinderen die in Vlaanderen toekomen het Nederlands mondeling vrij snel oppikken. Ze willen spelen, ze willen meedoen met de andere kinderen en zijn niet bang om fouten te maken. Klinkt het niet, dan botst het.

## Eerst je hoofd leegmaken

Je kunt bij kinderen die midden in het schooljaar bij jou binnenkomen niet meteen beginnen met testen, met sommen ... Je kunt met andere woorden niet verwachten dat ze meteen vlotjes meedraaien. Een eerste indruk maak je maar één keer! Daarom is het belangrijk dat elke school naast een taalbeleid ook nadenkt over een degelijk onthaalbeleid. In De Mozaïek in Borgerhout bijvoorbeeld heeft het schoolteam al langer ervaring met een instroom van nieuwe leerlingen in de loop van het schooljaar. Er is dan ook een heus scenario voor uitgewerkt, dat te allen tijde geactiveerd kan worden. De leraren zijn er zich bewust van dat het kan gebeuren en hebben mee nagedacht over de efficiëntste manier om die eerste tijd bij hen op school voor de kinderen en hun ouders zo aangenaam mogelijk te laten verlopen.

Een eerste sleutelwoord is tijd. De directrice neemt ruim de tijd om de ouders te ontvangen, om een rondleiding te geven in de school en om meteen de handel en wandel in De Mozaïek aan de ouders uit te leggen. Dat eerste contact be-

paalt voor een groot deel hoe de verdere samenwerking kan verlopen en of er bijzondere aandachtspunten zijn waar de school rekening mee zal moeten houden. Tijd nemen betekent ook de tijd om te luisteren naar de ouders. Zij kennen hun kind het best. Zij zijn de deskundigen, als het op hun kind aankomt. Het maakt niet uit of zij naar school zijn geweest toen ze jong waren; de school gaat ervan uit dat ouders sowieso het beste met hun kinderen voor hebben, dat ze hun best doen, hoe precair de situatie ook kan zijn. Het feit dat die tijd genomen wordt, geeft aan met welk respect de school naar de ouders kijkt en automatisch resulteert dat in een wederzijds respect. Ouders zijn ook altijd welkom, als ze vragen hebben en dat kan bij die gelegenheid meteen duidelijk gemaakt worden.

Dan bekijkt de directrice of er in de klas waar de nieuwkomer zal terechtkomen eventueel een kindje zit dat dezelfde moedertaal spreekt. Die medeleerling zou als buddy kunnen fungeren. Als er in die klas geen geschikt kind te vinden is, kijkt ze verder onder de leerlingen of er iemand is die de nieuwkomer op sleeptouw kan en wil nemen. Kinderen nemen nu eenmaal gemakkelijker iets aan van een leeftijdsgenootje en een kind dat ongeveer hetzelfde heeft meegemaakt, begrijpt beter waar dat kind mee kampt of welke vragen het zou kunnen hebben.



In die eerste periode wordt er niet over testen gepraat. De kinderen moeten eerst 'landen', hun hoofd leegmaken. Pas als ze zich een beetje op hun gemak voelen, is er plaats om te 'leren'. Bij sommige kinderen verloopt die eerste fase vlotjes, maar andere hebben meer tijd nodig. Die krijgen ze in dat geval ook. De school heeft ondervonden dat tijd geven om te acclimatiseren op lange termijn vruchten afwerpt. Overhaast te werk gaan, werkt contraproductief en zorgt alleen voor meer frustratie, zowel bij de leraren als bij de kinderen.

Terwijl in het Vlaams Parlement de discussie woedt over de argumenten voor en tegen taalbadklassen, heeft De Mozaïek een mengvorm ingevoerd die gestoeld is op de noden die ze de afgelopen jaren ondervond en de positieve ervaringen van de verschillende acties die ze op poten zette.

**Het is belangrijk dat elke school naast een taalbeleid ook nadenkt over een degelijk onthaalbeleid.**

## Welkomstdoos

Elke school heeft afspraken die het samenleven gemakkelijker maken en die de visie van de school over duurzaamheid, milieu en dergelijke bevatten. Bij De Mozaïek zitten die in de 'welkomstdoos'. De doos is een middel dat de buddy kan gebruiken om de afspraken met het nieuwkomertje te overlopen. Er zit een brooddoos in, een doosje voor een koek, een doosje voor fruit, enkele gelamineerde bladen met pictogrammen over het verloop van een schooldag, een overzicht van een week op school (woensdagmiddag is immers vrij) en nog een aantal zaken. Alles wordt visueel voorgesteld, zodat het meteen duidelijk is wat er bedoeld wordt.

De bladen hangen ook in de taalbadklas, waar de taalcoach of taalondersteuner ernaar kan verwijzen als er iets niet duidelijk is. Ook als er op

dat moment geen nieuwkomertjes zijn, staat de welkomstdoos klaar ... voor het geval er eentje toekomt. Ze is maar uit de kast te halen!

## Taalondersteuning

Een ander sterk element is de keuze die gemaakt wordt om met de extra middelen een taaljuf aan te trekken. Haar taak is dubbel: ze kan zowel ingezet worden in de taalbadklas als in de gewone klas. In de taalbadklas zitten de nieuwkomertjes die nog heel weinig Nederlands begrijpen enkele uren per week samen om met elkaar te praten, om te vertellen, om nieuwe dingen te leren die klasoverkoepelend zijn. De taaljuf haalt letterlijk alles uit de kast om op een creatieve manier aan taalverwerving te werken. Er hangt bijvoorbeeld een kalender waarop duidelijk te zien is hoe het schooljaar loopt. De kinderen kunnen bij haar met al hun vragen terecht en leren in de taalbadklas ook zaken zoals specifieke instructietaal, hoe je een agenda bijhoudt ... Ze voelen zich heel even onder lotgenoten en krijgen er zuurstof om de andere uren in de klas weer voort te kunnen.

De taaljuf biedt ook ondersteuning tijdens de gewone lessen in de gewone klas. In samenspraak met de klassenleraar wordt er aan pre-teaching of co-teaching gedaan of krijgt de nieuwkomer bij een test of bij een nieuw onderwerp de fysieke assistentie van de taalcoach, die erover waakt dat het kind sneller kan aanpakken. De kinderen worden ook gestimuleerd om zelfstandig te werken. Een kind dat een presentatie moet geven over Columbus zal alle middelen aangereikt krijgen om die tot een goed einde te brengen en kan rekenen op de ondersteuning van de taaljuf of de klassenleraar. Uiteindelijk zal het kind aangemoedigd worden om zoveel mogelijk zelf op te zoeken.

Omdat de taaljuf flexibel ingezet kan worden, kan er effectief ingespeeld worden op de noden van elk kind. Nu eens is ze nodig bij een uitstap, dan weer om de vragen van een oefening extra uit te leggen of neemt ze de nieuwkomer even uit de klas om iets extra uit te leggen of om een volgende les voor te bereiden. Alles verloopt schijnbaar ongedwongen, maar tegelijkertijd

heel doordacht. En uiteraard is voortdurend overleg en communicatie ingebed in de werking. Dat is nodig om alles vlotjes te kunnen

laten verlopen en om duidelijkheid te creëren, zowel naar de nieuwkomer als naar de andere kinderen van de klas.



## Vertrouwen geven en geloof in eigen kunnen

Door de mengvorm van individuele ondersteuning in de klas en de aparte begeleiding in de taalbadklas voelen zowel alle kinderen als leraren zich samen verantwoordelijk voor de sfeer op school, waarin iedereen kan 'blinker'. Door die aanpak is de kans groter dat de talenten van de nieuwkomer sneller gedetecteerd worden. De kinderen worden uitgedaagd om die te tonen, om niet bang te zijn. Het zorgt ervoor dat de kinderen zich snel thuis voelen, dat ze kunnen en durven aangeven wat hun noden zijn, waar ze het moeilijk mee hebben of wat ze net graag doen en goed kunnen. Dat zelfvertrouwen geeft hun vleugels.

**Essentieel is de balans vinden tussen zorgzaam omgaan met kinderen en kansen bieden die hen vooruit kunnen helpen.**

Loopt het soms eens fout? Voelen de leraren in de reguliere klas toch die machteloosheid en de druk die op hun schouders ligt om alle kinderen mee te krijgen? Natuurlijk! Maar dan is er altijd het team, waarbij ze terecht kunnen om samen te zoeken naar een oplossing, een andere aanpak. De grootste valkuil is allicht de empathie waarmee elk kind benaderd wordt. Medeleven is oké, medelijden is uit den boze, omdat je daar niemand mee vooruithelpt. Het is de balans vinden tussen zorgzaam omgaan met kinderen en kansen bieden die hen vooruit kunnen helpen, samen met de ouders. Die kinderen zijn onze toekomst. Ze zullen niet weggaan of in lucht oplossen. En dan kunnen we er maar beter zorg voor dragen dat ze een goede start maken, dat ze die kansen krijgen die we onze eigen kinderen ook zouden geven.

Ann Devos

[ann.devos@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:ann.devos@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

# BREED EVALUEREN VANUIT ZIN IN LEREN! ZIN IN LEVEN!



De invoering van het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) daagt schoolteams uit om na te denken over de brede evaluatie bij hun leerlingen. Breed evalueren betekent sterktes en zwaktes, talenten en mogelijkheden bekijken vanuit verschillende invalshoeken, op verschillende momenten, met verschillende soorten instrumenten en in verschillende situaties.

In dit artikel geven we handvatten vanuit het leerplan om scholen te helpen om op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces te evalueren met het oog op het behalen van de doelen. Daarbij hebben we aandacht voor verschillende evaluatieprocedures, adequate feedback aan de leerling, de bijsturing van het onderwijsleerproces door de leraar en de wijze waarop de school communiceert aan en over de leerling (zie het referentiekader voor onderwijskwaliteit). We stimuleren schoolteams om na te denken over hun evaluatiebeleid.

## Waarom evalueren?

Leraren evalueren hun leerlingen om verschillende redenen.

- Om de ontwikkeling of leerwinst van leerlingen **op te volgen** en de leerling daarover feedback te geven.

Telkens als je leerlingen observeert, dagelijks werk corrigeert, hen uitleg laat geven bij een werkstuk of met de klas een oplossingswijze van een probleem bespreekt, ga je na in welke mate je leerlingen mee zijn. Tijdens die evaluatiemomenten zet je leerlingen ook aan het denken over hun vorderingen. Die vormen van evaluatie, geïntegreerd in het leerproces, behoren tot de *formatieve evaluatie (evalueren om te leren)*. Je wilt dan de voortgang van de leerling opvolgen en een goed zicht krijgen op zijn leerproces.

Op basis van formatieve evaluatie kun je de leerling tijdens het leerproces effectieve feedback geven: waar ga je naartoe (doel)? Waar sta je nu? Wat moet je nog doen om het doel te bereiken? Je kunt als leraar op basis daarvan je pedagogisch-didactische aanpak bijsturen.

Bij het evalueren van leerlingen is het belangrijk om ook oog te hebben voor de groei (leerwinst) die leerlingen kennen. Je kijkt hoe je leerlingen individueel groeien vanuit hun beginsituatie, maar ook hoe ze evolueren in de richting van de doelen.

- Om een onderwijsarrangement **bij te sturen**, zodat het afgestemd is op de leerling, de context en het leerplan.

Vanuit het evalueren om te leren kun je dat leerproces verder gericht en waar nodig bijsturen. Je past je onderwijsarrangement aan of houdt er rekening mee in je volgende arrangementen.

- Om te **beoordelen** in welke mate de ontwikkeling van de leerling aan de vooropgestelde doelen voldoet.

Al tijdens het leerproces ga je na (evalueren om te leren) in welke mate de leerling groeit ten aanzien van de doelen. Ook bij de afronding van een reeks onderwijsarrangementen of na een lange-

re periode ga je na waar je met je leerling(en) staat. Die *summatieve evaluatie (evalueren van het leren)* heeft tot doel leerlingen te beoordelen in het licht van de doelen op langere termijn.

- Om de leerling te **oriënteren** in zijn verdere schoolloopbaan.

**Bij het evalueren van leerlingen is het belangrijk om ook oog te hebben voor de groei (leerwinst) die leerlingen kennen.**

Summatieve evaluatie vindt ook plaats op scharniermomenten in de schoolloopbaan: de overgang naar een volgende leerlingengroep, de doorstroming naar het secundair onderwijs of de toekenning van het getuigschrift basisonderwijs. Bij summatieve evaluatie is de centrale vraag: in welke mate heeft deze leerling de vooropgestelde doelen (in voldoende mate) bereikt? Op die specifieke momenten worden het best alle leraren en anderen die met die leerling(en) hebben gewerkt, betrokken. Door alle evaluatiegegevens samen te leggen, kom je gezamenlijk tot een breed gedocumenteerde beoordeling.

## Handvatten vanuit het leerplan

In het leerplan vind je veel aanknopingspunten of criteria voor de evaluatie, waaronder het proces van het bepalen van de focus. Het ordeningskader biedt zowel inhoudelijk (ontwikkelvelden en -thema's, doelen en leerinhouden) als op het vlak van beheersingsniveaus (leerlijnen met ontwikkelstappen) houvast.

*De krachtige leeromgeving: van focus naar onderwijsarrangement en evaluatie*

Net zoals bij het ontwerpen van onderwijsarrangementen, is de keuze voor een bepaalde eva-

luatieprocedure afhankelijk van de focus die je vooropstelt.

Daarbij stel je jezelf drie kernvragen:

1. Welke leerling(en) wil je evalueren? Op welke manier sluit deze evaluatie aan bij de ontwikkeling en eerdere evaluaties van deze leerling(en)?
2. Hoe sluit de evaluatie aan bij de context van de school? (Visie op evalueren, evaluatiebeleid, evaluatiepraktijk ...)
3. Welke doelen/inhouden uit het leerplan wil je evalueren?



Afbeelding 1 schema focus

De leerling, het leerplan én de context zijn dus bepalend voor de evaluatie die je voor ogen hebt. Vaak is die evaluatie een deel van je onderwijsarrangement (evalueren om te leren). Je neemt de keuze voor een evaluatieprocedure van meet af aan mee bij het ontwerpen van een onderwijsarrangement. Bij het vastzetten van de focus denk je daarom meteen na over hoe je:

- gegevens **verzamelt** (data): wat wil je weten of opvolgen en waarom? Wie wil je opvolgen en waarom? Is de gekozen evaluatieprocedure daarvoor het meest geschikt?
- gegevens **beoordeelt**: wat wil je doen met de resultaten?
- **handelt** (waarbij feedback een belangrijk in-

strument is): hoe zet je de resultaten in voor het vervolg van het leerproces? Hoe stem je je didactische en pedagogische aanpak af op de resultaten?

- **communiceert** over de gerealiseerde ontwikkeling (leerwinst) met de leerling zelf, ouders, collega's en eventueel externen (het CLB, de secundaire school ...): hoe deel je de resultaten?

Soms is evaluatie een onderwijsarrangement op zich (evalueren om te leren).

Voorbeeld:

*Juf Marijke legt allerlei materialen in de ontdekhoek of knutselhoek waarmee kleuters vrij mogen spelen of knutselen. Ze brainstormt vooraf over wat kleuters kunnen doen in de hoeken en wat ze ervan verwachten. Ze plaatst drie potjes waarin de kleuters, nadat ze in de hoek gespeeld of geknutseld hebben, hun symbool kunnen posten:*

- *potje met groene duim: de kleuter vond het fijn om in de hoek te spelen;*
- *potje met oranje duim: de kleuter vond het niet altijd leuk, maar is wel blijven spelen;*
- *potje met rode duim: de kleuter vond dit echt geen leuke hoek en is niet blijven spelen.*

*Juf Marijke observeert en stuurt kleuters bij, bekijkt de symbolen van de kleuters in de potjes en houdt nadien een klasgesprekje: wat deed je in de hoek? Wat vond je er leuk/niet leuk aan? Wat zou de hoek nog leuker maken? Wat zou je er willen doen?*

### **Persoons- en cultuurgebonden ontwikkeling: tien ontwikkelvelden**

In het katholiek basisonderwijs is het leren en leven op school gericht op de harmonische ontwikkeling van de hele persoon: hoofd, hart en handen. Dat betekent dat we investeren in de ontwikkeling van de kennis, vaardigheden, attitudes en inzichten die leerlingen nodig hebben om zelfredzaam en gelukkig te functioneren in de hen omringende wereld. (De ontwikkeling van) een leerling breed documenteren vanuit de tien ontwikkelvelden en

hun leeruitkomsten biedt de mogelijkheid de totale persoon van de leerling in beeld te brengen. Het lerarenteam kiest zelf hoe het dat doet. Het ordeningskader geeft de richting aan.

Voorbeeld vanuit een observatie:

*Yani heeft groot inzicht in het oplossen van wiskundige problemen. (Ontwikkeling van wiskundig denken > ontwikkeling van logisch en wiskundig denken) Hij doet dat bijna perfect. Dat merk ik in de les en in de toetsen. Hij heeft ook de gave en het geduld om anderen daarbij te helpen (Socio-emotionele ontwikkeling > relationele vaardigheden) en denkt met hen soms hardop mee. (Ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid > zelfregulerend vermogen (specifieke strategieën toepassen))*

### Ontwikkelthema's met leeruitkomsten

De verschillende ontwikkelthema's met hun leeruitkomsten geven vulling en 'taal' aan de leraar om het beeld van de leerling scherper te stellen. Ze bieden een bril die helpt om gericht en dieper te kijken en dus ook diepgaander te evalueren en te beoordelen.

Voorbeeld uit een logboekje:

*Maysan (5 jaar) vlindert nog van hoek naar hoek. Ze heeft het nog moeilijk om zich langer geconcentreerd bezig te houden met opdrachten, maar ook in het spel. Het blijft ook moeilijker voor haar om samen te spelen en materiaal te delen. Ik zal haar de komende weken in haar spel daarin begeleiden. (Relationele vaardigheden - Ik wil en kan met anderen samenleven, samenwerken en communiceren.)*

### Generieke doelen, leerinhouden en leerlijnen met ontwikkelstappen

De generieke doelen, leerinhouden en leerlijnen met ontwikkelstappen verfijnen het beeld dat je

van leerlingen kunt schetsen. Ze worden in de eerste plaats gebruikt om te evalueren vanuit de focus. In sommige gevallen geven de (specifieke) leerinhouden of leerlijnen met ontwikkelstappen handvatten om de evaluatie doelgerichter te maken. Ze geven ook, waar nodig, handvatten voor een verfijnd(er) beeld van hoe de leerling zich ontwikkelt en waar hij staat ten aanzien van de te bereiken doelen. Dat kan van pas komen bij een diepgaandere, procesgerichte evaluatie en bij de beschrijving van waar de leerling in zijn ontwikkeling staat. In die zin geven de referentieleeftijden aan in welke mate leerlingen zich onder normale omstandigheden ontwikkelen.

Voorbeeld:

*In een thema 'Mijn leven en familie' kunnen leerlingen gebeurtenissen of ervaringen uit het eigen leven ordenen aan de hand van eigen referentiepunten. (OWti 3 - Oriëntatie op de wereld - Oriëntatie op de tijd - Gebeurtenissen uit het eigen leven en uit de geschiedenis situeren in de tijd)*

### Kijken naar leerlingen vanuit een Zill-bril



Vanuit een brede evaluatie probeert het schoolteam zich een beeld te vormen van de leerling. Waar nodig wordt die evaluatie diepgaander. Die gedetailleerde kijk op de leerling maakt een verfijndere invulling van de brede evaluatie van de leerling mogelijk. Alle evaluatiegegevens dragen ertoe bij een zo compleet mogelijk beeld van de leerling te krijgen. Evaluatie vertrekt dus vanuit het geheel, over de delen, met het oog op het geheel: de harmonische ontwikkeling van de leerling. We stellen het voor aan de hand van een zandloper.

### Een evaluatiebeleid voeren

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit stipt aan dat het schoolteam het onderwijsleerproces op een brede en onderbouwde wijze moet eva-

leren afgestemd op het behalen van de doelen. Dat vraagt een beleidsmatige aanpak en een doordacht en geïnformeerd evaluatiesysteem. Het schoolteam beslist en rapporteert daarbij onderbouwd over de behaalde doelen.

### *Is de evaluatie conform het pedagogisch project?*

In het eigen opvoedingsproject (EOP) en het schoolwerkplan (SWP) bepaal je als school hoe je het onderwijs vormgeeft. De missie, visie en strategie die daaraan ten grondslag liggen (de voordeur), vertalen zich ook in de wijze waarop je de leerlingen evalueert (achterdeur).

Voorbeeld:

*In haar EOP stelt de school dat ze rekening houdt met de beginsituatie en het ontwikkelingsniveau van de leerling en op zoek gaat naar een gedifferentieerde aanpak. De kinderen krijgen daarbij kansen om te kiezen, te plannen, oplossingen te zoeken en over hun aanpak te reflecteren. De school kiest daarbij voor gedifferentieerde toetsen en laat de leerlingen die dat nodig hebben, gebruikmaken van redelijke aanpassingen, zoals het gebruik van de zakrekenmachine, hulpschema's, dyslexiesoftware ... De leerlingen krijgen feedback na elke toets. Geregeld zijn er ook kindcontacten.*

### *Welke procedures en criteria hanteert het schoolteam?*

Breed evalueren gebeurt door leraar en leerling, met meerdere evaluatiemomenten in verschillende situaties, op basis van kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes. Daarvoor zet je een scala aan evaluatieprocedures in die het meest passend zijn bij de focus op basis van de doelen, de leerling en de context: observatie, toets, vragen, opdracht, werkstuk, reflectie, praktische proef, portfolio(gesprek), feedback, kindcontact... In een gedifferentieerde setting kan dat verschillende soorten evaluaties opleveren met het oog op verschillende doelen of rekening

houdend met de individuele leerling ten aanzien van de groep. De referentieleeftijden in de leerlijnen kunnen daarbij een rol spelen.

### *Wie is er betrokken bij de evaluatie?*

In de eerste plaats beschikken de leraar en de leerling over de nodige evaluatieprocedures. *Zin in leren! Zin in leven!* stelt in verschillende doelen dat de leerling ook zichzelf en andere leerlingen kan evalueren. In het licht van het leren past de leerling zijn handelen aan de bevindingen aan.

Voorbeeld doelen:

- IVzv3 Doelgericht en efficiënt handelen door taken te plannen, uit te voeren, erop te reflecteren en waar nodig bij te sturen met het oog op zelfredzaam en zelfstandig functioneren*
- IVzv5 Op een constructieve manier met feedback omgaan*
- IKid2 Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen*

### *Hoe communiceert het schoolteam over de evaluatie aan de leerling en de ouder(s)?*

In de eerste plaats geef je feedback aan de leerlingen over hun ontwikkeling. Uiteraard informeert het schoolteam ook de ouders, om verschillende redenen, over de ontwikkeling van hun kinderen: om de evolutie aan te tonen, om zicht te geven op het onderwijsleerproces, om een stand van zaken te geven, om ouders en leerlingen te motiveren, om beslissingen te nemen, om te oriënteren ...

Dat kan op verschillende wijzen en tijdstippen:

- via materialen uit de klas: werkschriften, opdrachten, toetsen, kindvolgsysteem, werkstukken, portfolio, klasblog, WhatsApp-groepen, tentoonstellingen of toonmomenten ...;
- via gesprekken met de leerling zelf: welke feedback geeft de leraar aan de leerling?;
- via oudergesprekken: informeel en formeel overleg;
- via een schriftelijke rapportering.



De schriftelijke rapportering heeft een toegevoegde waarde bovenop alle andere communicatiemiddelen en is nuttig en belangrijk voor de doorstroming, attestering en oriëntering. Die rapportering kan in de vorm van een schriftelijke verslaggeving tussen ouders en school, in de vorm van een rapport (met kwalitatieve en/of kwantitatieve gegevens) ... Je maakt daarbij als schoolteam keuzes over de vorm en de inhoud van de rapportering: wie is de doelgroep (ouders en/of leerling)? Hoe wordt de doelgroep het best geïnformeerd (via cijfers, taal of een combinatie daarvan)? Hoe vaak en op welke wijze wordt er gerapporteerd aan de doelgroep (hoe vaak, wanneer, in combinatie met een gesprek ...)? Wat voor informatie moet er aangeleverd worden (resultaten, feedback, blik op de toekomst, wat er gaat gebeuren de komende tijd ...)?

### *Geeft het schoolteam een getuigschrift?*

Het al dan niet uitreiken van een getuigschrift wordt vaak als het sluitstuk van het basisonderwijs gezien. De centrale vraag is op dat moment: heeft de leerling de eindtermen basisonderwijs (in voldoende mate) bereikt? Alle leraren en anderen die met die leerling(en) hebben gewerkt, worden het best betrokken bij die beslissing. Gedurende de hele schoolloopbaan is de gerealiseerde ontwikkeling van de leerling immers gedocumenteerd. Die ontwikkeling eindigt helemaal niet na de basisschool: het getuigschrift is slechts een schakel in de oriëntering van de leerling.

**De missie, visie en strategie die aan de grondslag liggen van onderwijs (voorkeur), vertalen zich ook in de wijze waarop de school haar leerlingen evalueert (achterkeur).**

### **De harmonische ontwikkeling staat centraal**

*Zin in leren! Zin in leven!* stelt geen nieuwe eisen aan de evaluatie. Het maakt schoolteams er wel opnieuw van bewust om de harmonische ontwikkeling van leerlingen te stimuleren en te documenteren. Via brede evaluatie trachten schoolteams de leerlingen in de eerste plaats tot ontwikkeling te brengen. In de tweede plaats biedt de uitrusting van het ordeningskader 'taal' en criteria om de groei of leerwinst van leerlingen in kaart te brengen en te beoordelen ten aanzien van de te verwachten leeruitkomsten en doelen.

Bart Masquillier

[bart.masquillier@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:bart.masquillier@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

Voor meer inspirerende voorbeelden van breed evalueren: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/evaluatiebox-basisonderwijs>.



**link** **LERARENTOP 1010** **KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN**

**WE WANT YOU**

**Voor wie?** - Leraren eerste jaar so  
- Middenkader en directies

**Wanneer?** Woensdag 5 februari 2020 van 9 tot 16 uur

**Waar?** KU Leuven

# DIVERSITEIT ALS GEGEVEN EN ALS FUNDAMENT



Wat is belangrijker: wat jou van de ander onderscheidt of wat je met de ander deelt? Dagelijks blijkt dat onze maatschappij in het algemeen en ons onderwijs in het bijzonder met die vraag worstelen, want wie is die ander? Gaat het over jongeren met andere gewoontes en opvattingen, met zeer uiteenlopende culturele, religieuze en etnische achtergronden? Of ook over jongeren met bijzondere noden die een legitiem verlangen uitdrukken om hun plaats in de maatschappij in te nemen? Gaat het over arm en rijk? Over wie ver van jou staat in denken en doen? Of kan ook iemand die dicht bij jou staat, anders zijn? Diversiteit is breed en meer dan een gegeven, zij is ook een opdracht en is daarom als fundament opgenomen in het *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs*.

De worsteling met diversiteit maakt je vaak handlingsverlegen. Zij zorgt er jammer genoeg voor dat je als professional terugplooit op wat jou bekend is, op je eigen identiteit. De tijdsgeest ondersteunt die reflex. De waarde van de eigen identiteit wordt vandaag vooral afgemeten aan verschil, veeleer dan aan overeenkomst. Dagelijks blijkt echter dat de schoolse realiteit anders is, met andere woorden dat de tijdsgeest botst met wat de school van jou als professional verwacht.

## Waarom zet je in op diversiteit?

Elke school is divers, in elke school verschillen leerlingen, maar ook leraren van elkaar. Omgaan met verschil zit in het hart van de katholieke dialoogschool. *'Kritisch-creatief leren omgaan met wat eigen en wat anders is, met wat verbindt en wat onderscheidt, stelt mensen in staat bij te dragen aan een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar een plaats is voor iedereen – een wereld waar ook God van droomt!'*



Figuur 1 uit missie en visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

## Hoe verhouden diversiteit en identiteit zich tot elkaar?

Diversiteit en identiteit zijn twee zijden van dezelfde munt. Je kunt het niet hebben over diversiteit zonder ook je identiteit te benoemen. Je identiteit is persoonlijk en sociaal, maar ook gelaagd en dynamisch.

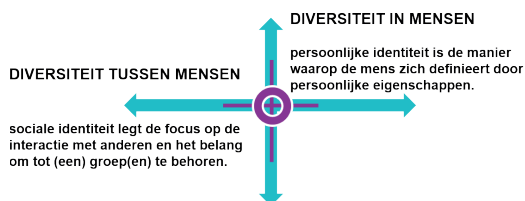
“Bij je persoonlijke identiteit gaat het om de manier waarop de mens zich definieert door persoonlijke eigenschappen.” (Ang, 2019) Dat

gaat over je leeftijd, je opleiding, je gezondheid, je levensbeschouwing, over gender, over je persoonlijke interesses ...

“De sociale identiteit legt de focus op de interactie met anderen en het belang om tot een groep te behoren.” (Ang, 2019) Die groep kan erg verschillend zijn: hij kan gebaseerd zijn op je gezin of op je werk, maar ook op je hobby's of interesses, op je beperking, op je nationaliteit, cultuur of religie. “Mensen hechten waarde aan het gevoel om tot allerlei groepen te horen.” (Ang, 2019) Het geeft je een betekenisvolle plaats in de wereld. We spinnen zo als het ware een evenwichtig web van groepen waaraan we loyaal zijn: we vertrouwen erop, ze kunnen op ons rekenen en wij op hen. Met dat web ondersteunen we onze loyaliteit aan de samenleving. Dat heet integratie en geïntegreerd zijn. (Brandsma, 2006)

Je persoonlijke en sociale identiteit ontwikkelen zich voortdurend. Zij zijn dynamisch. Bovendien zijn zij ook gelaagd. Je bent niet alleen maar leraar, je bent ook voetballer of muzikant, je hebt gevoel voor humor, je hebt een bijzondere aanleg voor wiskunde of taal ... De ontwikkeling van de persoonlijke en de sociale identiteit voltrekt zich bij jongeren evenzeer als bij volwassenen, soms gestaag, soms met horten en stoten. Jongeren vragen zich – net als ouderen – af wie ze zijn, maar ook wie ze willen zijn. Hoe anders zijn ze, anders dan hun ouders, hun leraar, hun vrienden? Hoe zien die anderen hen? Als leraar begeleid en ondersteun je die ontwikkeling.

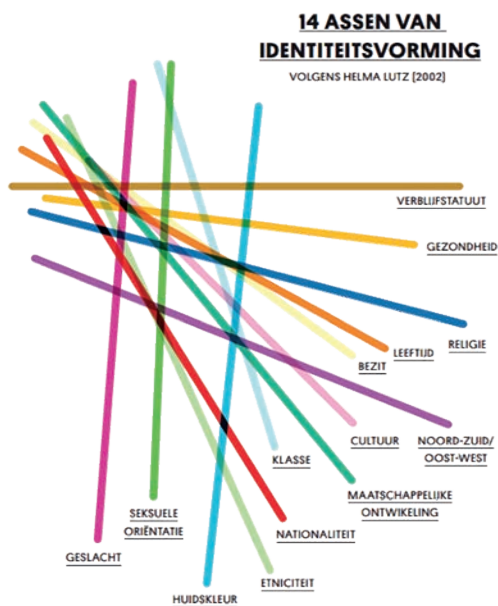
Als je het zo bekijkt, is ieder van ons een *kruispunt* van deelidentiteiten en ervaringen. Dat kruispunt is de vertaling van onze rijke persoonlijkheid en het is voortdurend in beweging omdat we dynamisch zijn.



Figuur 2: persoonlijke en sociale identiteit

## Hoe neem je de maat van diversiteit?

Wij verschillen allemaal van elkaar. Diversiteit zien we daarom in de breedste betekenis van het woord. Dat betekent dat we oog hebben voor evidente en minder evidente verschillen, voor zichtbare en onzichtbare, voor bewuste en onbewuste.



Onderzoek naar de ontwikkeling van identiteit onderscheidt veertien assen van identiteitsvorming. (Lutz, 2002) Elk van ons bevindt zich op een ander kruispunt van variabelen. Dat zorgt voor die brede diversiteit. Het besef daarvan stelt je in staat in te spelen op de verschillen tussen leerlingen.

## Welk gewicht krijgen het verschil en de norm?

Met verschil omgaan mag dan wel de essentie zijn van de katholieke dialoogschool, het is ook een hele uitdaging. Mensen reageren immers op verschil vanuit hun eigen kennis en ervaring, met andere woorden vanuit hun persoonlijk referentiekader. Je hebt dus een persoonlijk beeld van een persoon of van een groep. Dat is heel menselijk: wat anders is, proberen we te begrijpen door het te kaderen. We toetsen het met andere woorden aan de kaders die we kennen. We maken vakjes en stoppen daar mensen in. Wat te veel van

ons eigen vakje afwijkt, boezemt ons vaak angst in en in extreme gevallen ervaren we verschil zelfs als een aantasting van onze veiligheid.

Sommige combinaties van variabelen maken sommige jongeren kwetsbaarder dan andere, of bieden hun meer of minder kansen. En ons referentiekader, met vaak impliciete en onbewuste beelden over jongeren, stuurt onze gedragingen en verwachtingen. Zo verhinderen we ongewild dat elke jongere zijn/haar potentieel ten volle kan benutten en/of ontwikkelen en kunnen we negatief inwerken op het zelfbeeld, de motivatie, de interesse en de uiteindelijke prestaties van jongeren.

Daarom is het zo belangrijk dat je verder kijkt dan je eigen kader. Jouw professionele instelling zorgt ervoor dat je je leerlingen beoordeelt op competenties en kwaliteiten, niet op tekorten en achterstanden. Net daarin maak je als leraar voor je leerling het verschil.

## Hoe gaan we met verschil om?

Je verwachtingen, gedragingen en opvattingen zijn niet zomaar ontstaan. Ze zijn mee ingegeven door diepgewortelde, historisch gegroeide, opvattingen en waarden. De manier waarop je op school verschil waardeert, hangt niet alleen samen met je persoonlijke waarden, maar ook met de waarden die je verbindt met je professioneel handelen en met de waarden die je school uitdraagt. Katholiek Onderwijs Vlaanderen vertaalde dat in de acht wegwijzers voor de katholieke dialoogschool.



Figuur 4: wegwijzers van de katholieke dialoogschool

De wegwijzers van de katholieke dialoogschool kunnen je inspireren om samen op zoek te gaan hoe je zorg en gelijke kansen in diversiteit kwaliteitsvol en schooleigen kunt laten groeien. Zij zetten je op weg om verschil te waarderen en wat dat betekent voor de dialoog die een antwoord moet bieden op de uitdagingen, vragen en conflicten die je weg kruisen.

## Welke sleutelcompetenties kunnen je helpen om verschil te waarderen?

Verskil waarderen betekent appreciëren of op prijs stellen, maar ook inschatten of evalueren. Er zijn sleutelcompetenties om dat op een correcte manier te doen.

### *Aanvaarding*

Je aanvaardt het verschil én de complexiteit ervan. Ook als het botst, accepteert je dat.

### *Ontmoeting en dialoog als sleutelbegrippen*

Samenleven in diversiteit veronderstelt ontmoeting, in de breedste zin van het woord. Die ontmoeting komt er niet vanzelf. Voldoende ruimte voor communicatie, dialoog en vooral voor interactie is essentieel.

### *Verskil erkennen*

Verskil moet erkend worden en zeker niet ontkend of geminimaliseerd. Het is pas vanuit de kennis van de verschillende referentiekaders dat je de ander kunt begrijpen, erkennen en waarderen.

### *Gemeenschappelijkheid zoeken*

Het zoeken naar wat ons bindt is even belangrijk als het toelaten van verschil. Als alle leerlingen met optimale kansen aan het onderwijs moeten kunnen deelnemen, dan is het vinden van gemeenschappelijkheid essentieel.

### *Grenzen verleggen in wederkerigheid*

School maken doen we samen, in onderlinge afhankelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid, voortdurend op zoek naar een maximale consensus. Een onderhandeld kader is belangrijk voor het vinden van een gemeenschappelijke sokkel op basis van gedeelde waarden.

### *Grenzen benoemen en verduidelijken*

De school functioneert binnen grenzen die maatschappelijk opgelegd zijn, naast grenzen die de school zichzelf oplegt in haar pedagogisch project. Die grenzen worden expliciet benoemd en telkens opnieuw geduid. Dat is essentieel voor de acceptatie ervan.

## Welke grondhouding neem je daarbij aan?

Het kunnen waarderen van verschil heeft in wezen te maken met (zelf)reflectie, met je capaciteit om jezelf te kennen en de ander te willen leren kennen. (Van den Bergh, 15de jaargang, nr.4)

Je bent niet immuun voor vooroordelen en je beseft dat je eigen gedrag een impact heeft op je leerlingen en dat je zo hun ontwikkeling beïnvloedt. In je persoonlijke, professionele ontwikkeling houd je daarmee rekening. (Smeets et al, 2015)

Die houding vereist een 'inclusieve' kijk op het waarderen van diversiteit. Diversiteit omvat namelijk iedereen. Het gaat over diversiteit binnen een gemeenschappelijk mens-zijn, over zichtbare én onzichtbare verschillen en gelijkenissen tussen mensen. Anders gezegd, diversiteit gaat niet alleen over diegene die afwijkt van een zogezegd 'normaal', want wat is 'normaal'? Je verbindt diversiteit dus niet met anders-zijn, met *zij* die niet zijn zoals *wij*. Divers en uniek zijn *wij* allemaal. (Anscow Mel en Booth Tony, 2015)

## Waar kom je dan met je school uit?

De grondhouding is verbindend. Zij helpt je diversiteit te ervaren als een kracht die er mee voor zorgt dat je school een oefenplaats is voor het samenleven in een wereld gekenmerkt door verschil.

Schoolbeleid doet ertoe. Een geslaagd diversiteitsbeleid heeft aandacht voor de zorg voor de individuele leerling en erkent tegelijkertijd structurele ongelijkheid tussen leerlingen. Die aanpak zorgt ervoor dat je leerlingen zich begrepen voelen. Bovendien zorg je er zo voor dat vooroordelen benoemd kunnen worden. Moeilijkheden horen erbij en kun je aanpakken. Verschillen

waarden en als uitgangspunt nemen, verkleint de kloof. (Celeste, L., et al)

De proef op de som van een geslaagd diversiteitsbeleid is onderstaande veiligheidspiramide. Wanneer de wegwijzers van de katholieke dialoogschool goed ingezet worden, voelt iedereen - leerlingen, personeel, ouders - zich veilig op school. Dat gevoel van veiligheid en geborgenheid is nodig om erbij te horen, om eigenaarschap op zich te nemen. Dan pas kun je je meerwaarde inzetten om, ten slotte, ten volle jezelf te zijn, anders dan anderen.



Figuur 5: veiligheidspiramide

## Wat doen we?

Als het *waarom* en *hoe* duidelijk zijn, kun je concreet aan de slag met de vragen en de uitdagingen die vanuit het verschil op je afkomen. Daartoe ga je in *dialoog*. Die is steeds open en verbindend. Hieronder verduidelijken we hoe je dat kunt aanpakken.



Figuur 6: dialoogmodel



Tal van vragen van ouders en leerlingen wortelen in verschil. Het is belangrijk om de vraag die ze stellen scherp te krijgen door uit te gaan van je gezond verstand en door je (voor)oordeel opzij te schuiven:

- kijk verder dan het gestelde gedrag;
- ga op zoek naar de vraag achter de vraag.

Met je antwoord probeer je zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de fundamentele behoefte van alle betrokkenen. Daarmee ga je aan de slag.



Ga in **dialog** met alle betrokkenen. Denk goed na over wie je rond de tafel wilt uitnodigen. Voor de hand liggende betrokkenen zijn: de leerling, de ouders, de leraren, de directie, het ondersteunend personeel en het CLB.

Maar het kunnen ook vertegenwoordigers zijn vanuit de buurt, de politie ... Alle betrokkenen zijn **partners** die elk vanuit hun eigen expertise en handlingsruimte **verantwoordelijkheid** moeten/kunnen nemen. Beslis niet boven de hoofden van je leerling en zijn ouders, maar neem hen volwaardig mee in het beslissingsproces.



### Kaders om de vraag aan te toetsen

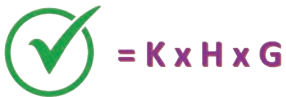
De vragen die gesteld worden, hebben ofwel in het algemeen betrekking op het samenleven op school ofwel meer specifiek op het realiseren van leerplandoelstellingen. Je verkent de mogelijke antwoorden door ze aan de kaders te toetsen waarmee je rekening kunt/moet houden:

- de context waarin de vraag gesteld is;
- het schoolreglement;
- juridische kaders, bijvoorbeeld het arbeidsreglement van kracht op de stageplaats, een zwembadreglement, decretale voorschriften op het vlak van inschrijvingen, redelijke aanpassingen, individuele trajecten en curricula;
- veiligheidskaders, bijvoorbeeld veiligheidsvoorschriften bij het gebruik van het openbaar vervoer, het verbod op het dragen van bepaalde kledij tijdens praktijklessen;
- curriculum en leerplandoelstellingen;
- ...

Het antwoord dat je formuleert leidt pas tot een duurzaam resultaat, als het aan drie voorwaarden tegemoetkomt.

Je streeft eerst naar kwaliteit. De kwaliteit wordt bepaald door

- de betrokkenheid van de partners rond de tafel;
- de kaders waaraan je je antwoord getoetst hebt;
- de aansluiting bij het pedagogisch project van je school;
- de manier waarop je de wijzigers hebt ingezet.



Vervolgens streef je met je antwoord naar **haalbaarheid**. Wanneer een antwoord wel kwalitatief sterk is, maar niet haalbaar, zorgt dat voor frustratie en boosheid.

Ten slotte is een goed antwoord ook een gedragen antwoord. Maximale **gedragenheid** bekom je door met alle betrokkenen in dialoog te gaan en goed te communiceren. Een onderhandeld kader is een belangrijke bevorderende factor voor het vinden van een gemeenschappelijke sokkel.



Vooraleer je aan de slag gaat, maak je de **doelstelling(en)** duidelijk. Als dat door het hele team gebeurt, verhoogt dat de gedragenheid in grote mate. Probeer ook de doelstelling zo concreet mogelijk te formuleren: wat wil je precies bereiken?



Vertaal je doelstelling(en) in een plan.  
Welke stappen wil je zetten en wanneer en met wie?



Pas als je doelstelling omgezet is in een plan, kun je heel concreet aan de slag. Voer de actie(s) uit met respect voor de afspraken die in het plan opgenomen zijn.



Evalueer ook tussen de uitvoering van het plan door of je met je acties je doelstelling hebt bereikt. Wat was goed? Wat waren succesfactoren? Wat kan beter? Wat zijn specifieke werkpunten?

## Diversiteit als uitgangspunt voor een kansrijk onderwijs

Het is een uitdaging om naar diversiteit op een inclusieve manier te kijken. Volgend beeld van Rudine Sims Bishop geldt daarom voor *alle* kinderen en jongeren: "Kinderen hebben behoefte zowel aan spiegels als aan ramen. Veel gekleurde kinderen zien de wereld alleen via ramen en zij hebben spiegels nodig. Andere kinderen zien alleen spiegels en zij moeten de wereld ook door ramen leren zien<sup>2</sup>."

Jongeren die het goed hebben, hebben voldoende voorbeelden waaraan zij zich kunnen spiegelen en optrekken. Tegelijkertijd ontbreekt

het hun vaak aan een genuanceerde manier om naar de wereld te kijken, aan het inzicht dat hun eigen referentiekader bijlange niet voor iedereen geldt. Jongeren die het op de één of andere manier minder goed hebben, moeten steeds opboksen tegen de zienswijze van wat 'normaal' wordt geacht. Zij hebben nood aan sterke rolmodellen waaraan zij zich kunnen spiegelen. Diversiteit als uitgangspunt nemen zorgt ervoor dat *alle* jongeren de kansen krijgen waar ze recht op hebben.

Chris Wyns

[chris.wyns@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:chris.wyns@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Vrijwillig medewerker Dienst Lerenden

## BRONNEN

Ang, W. (2019, oktober 24). Hoe worden jongeren wie ze zijn? Opgehaald van <https://sociaal.net/achtergrond/identiteit-in-een-diverse-wereld/>

ANSCOW Mel en BOOTH Tony. (2015). Index voor inclusie. Heverlee: UCLL.

Brandtsma, B. (2006). De hel dat is de ander. Media, 29.

Celeste, L., et al. (sd). Can diversity policies help close belonging and achievement gaps between minority and majority students? Multiculturalism, colorblindness and assimilationism

assessed. Personality and Social Psychology Bulletin, 1-16.

Lutz, H. (2002). Zonder blikken of blozen. Het standpunt van de (nieuw-)realisten. Tijdschrift voor Genderstudies, 7-17.

Smeets et al. (2015). Passende competenties voor passend onderwijs. (Vol. Passende competenties voor passend onderwijs). (Smeets, Red.) Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.

Van den Bergh, L. (15de jaargang, nr.4). De kracht van wat je verwacht. Zorgbreed, Tijdschrift voor integrale leerlingzorg, 4-7.

## VOETNOTEN

1. Zie visietekst over de katholieke dialogeschool

2. Metafoor van Rudine Sims Bishop in *Mirrors, Windows and Sliding glass doors*.



# HOE ONDERWIJS VERANDERT



Het onderwijs in Vlaanderen verandert. Het verandert niet omdat een politicus, een expert of een academicus zegt dat het moet veranderen. Het creëert eigen wegen van verandering. In dit artikel beschrijven we de op gang zijnde verandering in het katholiek onderwijs, een verandering die van onderuit komt. Scholen verlaten een eng instrumenteel doelgericht handelen en richten zich op een breder en hoopvoller perspectief. We illustreren dat ook aan de hand van enkele sprekende voorbeelden.

## Het verleden

### Een invasie

'Targets', 'output measurement', 'scores', 'benchmarking' - termen uit de financiële en de sportwereld - werden in de onderwijstaal vlot opgenomen. 'Prestatiemeting van leerlingen', 'prestatiebeloning van leraren', 'opbrengstgericht werken aan het verhogen van sociaal, intellectueel en economisch kapitaal' werden schering en inslag voor de moderne onderwijsmanager. Eindtermen vanuit de overheid, strategische en operationele doelen van een school, curriculumdoelen, lesdoelen, leerlingendoelen en standaardtesten om het veronderstelde bereik van die doelen te testen, zorgden voor een wat belangstigende doeleninvasie binnen het Vlaamse onderwijs.

**De horizon-taal van de hoop spreekt over wat op een volkomen andere wijze toekomst. In de nieuwe taal verdwijnen doelen niet, maar worden doelen deuren.**

### Een recept

Instrumenteel doelgericht handelen doe je steevast op een welbepaalde manier. Zoals in een kookboek werk je met een recept. Je begint met het vaststellen van een doel, je formuleert dat SMART, je concretiseert dat doel in een helder punt dat door een leerling (leraar, school) bereikt moet worden. Vervolgens zet je een lijn uit die de vastgelegde weg naar het doel bepaalt. Die lijn wordt dan het best nog opgedeeld in een aantal stappen en deelstappen. Zo kun je op weg naar je doel niet verdwalen. Op het einde van het proces heb je je doel bereikt. Als dat niet het geval zou zijn, heb jij een probleem. Dat betekent dan dat je ofwel het recept niet begrepen hebt, ofwel bepaalde stappen niet goed uitgevoerd hebt. Dan moet je opnieuw beginnen.



### Een vergelijking

Die manier van instrumenteel leren is in tal van publicaties, decreten en handboeken over het onderwijs dominant. Als je vindt dat we het daarmee allemaal wat karikuraal voorstellen, dan heb je wellicht gelijk. Het punt dat we willen maken, is dat een dominant discours de neiging heeft andere manieren van spreken te verdringen. We handelen op de voorgeschreven manier en we rapporteren binnen de strikte lijnen van de norm, ook al vermoeden we dat de onderwijswerkelijkheid complexer is dan het recept suggereert.

Een vergelijking. Als er een domein is binnen de samenleving dat aan het onderwijs verwant is, dan is dat het bredere domein van de opvoeding. Zoals kinderen opgevoed worden in een gezin, voeden wij ook kinderen op in de school. Stel je nu eens voor dat jonge ouders bij de geboorte van hun baby voor hun zoon of dochter een plan zouden maken dat bol zou staan van termen als 'te bereiken targets en eindtermen', 'benchmarking', 'het maximaliseren van sociaal, intellectueel en economisch kapitaal' en 'het testen en evalueren van het kind'. We zouden wellicht de wenkbrauwen fronsen bij zoveel naïeve planningsdrift. In het onderwijs gaat het om diezelfde kinderen. Waarom fronsen we onze wenkbrauwen dan niet meer?

### De toekomst

We willen niet beweren dat doelen overbodig zijn. Ze zijn belangrijk om richting te geven aan het handelen van mensen. Wij zijn er wel van overtuigd dat er nood is aan een andere, nieuwe

taal om over die richting te spreken. Een hoopgevende onderwijstaal die zich toont in religie, wetenschap, kunst en in alledaagse schoolervaringen die jongeren doen hopen.

**De zeven wegwijzers van de katholieke dialoogschool tonen jonge mensen een weg die ambitieus en onvoorspelbaar is.**

### Een deur

Hoopvol spreken over de toekomst vertrekt zelden van een vooraf omschreven doel, de einder is ver en moet nog ontdekt worden. Toch hoeft dat geen probleem te zijn: de toekomst komt toe, ook weten wij niet hoe ze er precies zal uitzien. De pedagoog John Dewey zei al: *“Als het beter is om te reizen dan om aan te komen, dan is dat omdat reizen niets anders is dan voortdurend aankomen!”* De horizon-taal van de hoop spreekt over wat op een volkomen andere wijze toekomt. In de nieuwe taal verdwijnen doelen niet, maar worden doelen deuren.

*“De beste plaats van de leraar is de plaats aan de deur. De leraar aan de deur is een onderwijzer. Hij wijst de weg, hij geeft aanwijzingen en tekens. Veel meer kan hij niet doen. Hij is ook nooit zeker dat die aanwijzingen door de leerlingen opgepikt worden. Hij opent voor leerlingen een deur en daarachter ligt een tijd en een ruimte, een onvermoede wereld waarin ze kunnen stoeien en groeien. Een leraar is niet alleen onderwijzer, hij is ook opvoeder. Hij staat voor de wereld en de cultuur die hij wil doorgeven - voor de ouders en voor de oudere generatie - maar hij staat ook voor de jonge generaties voor wie hij de deuren naar een nieuwe wereld opengooit.”*

### Een boek

Er is geen boek waarin deuren verder opengegooid worden dan in de Bijbel. De zeven wegwijzers van de katholieke dialoogschool - generositeit, gast-

vrijheid, verbeelding, duurzaamheid, rechtvaardigheid, uniciteit in verbinding, kwetsbaarheid en belofte - zijn allemaal deuren die leraren en leerlingen kunnen openen. Als ze die deuren openen, kunnen ze zich laten inspireren door de oude hoopvolle verhalen. Ze laten het daarbij niet, ze schrijven nieuwe verhalen als palimpsesten van hoop<sup>3</sup>.

Leraren vertellen een hoopvol verhaal en zetten leerlingen in beweging. De wegwijzers tonen jonge mensen een weg die ambitieus en onvoorspelbaar is. De hartstocht van de hoop maakt mensen breder in plaats van smaller. Het resultaat kan verbluffend zijn.

## Het heden

### Het daghet in het oosten ... en in het westen

Niemand bevroedde dat de taal van ons onderwijs zo snel en krachtadig van toon zou veranderen. Als de hoop gaat leven, dan gaan mensen leren, dan verandert onderwijs van onderuit. Hoop wordt dan al snel epidemisch.

❖ 'De ladder van de hoop' (schilderij Inge Peeters)



In Limburg werd in oktober een **Festival van de hoop** georganiseerd. Dat festival werd een enorm succes. Meer dan 500 leraren, directeurs, begeleiders en bestuurders van het basis-, secundair en hoger onderwijs waren aanwezig. Het werd een sfeervolle avond met veel muziek, TED- en andere 'talks', dialoogtafels, workshops en belevingsactiviteiten. Het was een feest van de verbondenheid, zegt Francis Loyens, bisschoppelijk gedelegeerde voor het onderwijs. Deelnemers deden niet alleen inspiratie op voor de dagelijkse werking in hun school, maar werden ook gestrekt in hun geloof en vertrouwen in de kracht van de taal van de hoop.

In West-Vlaanderen vonden onlangs **gespreksavonden** plaats onder de titel **'Hoop doet leren'**. In totaal waren er meer dan honderd deelnemers. Die gespreksavonden werden op drie verschillende plaatsen in de regio georganiseerd. Sabrina Stragier, deelneemster aan een van de avonden, schreef een mooi verslag onder de titel: "Hoop wordt pas echt geboren, wanneer de wanhoop het hoogst is."

*"Maandagavond 23 september was er de eerste regionale avond rond Identiteit. Een 25-tal deelnemers vanuit alle geledingen van ons onderwijs: leraren, docenten, directies, codi's, pedagogisch begeleiders en inspectie, alsook bestuurders kwamen samen. Alle deelnemers hadden één gemeenschappelijke deler: hun dagelijkse inzet voor de jongvolwassenen van morgen. Een inzet die ze vormgeven vanuit hun gelovig engagement. Engagement dat ze wensen te vermenigvuldigen, door het te delen met anderen.*

*De taal van de hoop begint met een hoopvol, maar realistisch verhaal van kwetsbaar houden van. Houden van onze kinderen en houden van een wereld waarin zij allen de nieuwkomers zijn. Onze kinderen en jongeren van nu groeien op in een wereld van wij-zij-denken. Hoe delen wij hen die wereld mee op verbindende wijze in een taal en een vorm die zij begrijpen?*

*Een kind vormt zich aan wat de wereld zegt. De belangrijkste wegwijzer van vorming is die van ons eigen pedagogisch project, wat vanuit onze scholen zelf komt. Een wegwijzer die radicaal geformuleerd*

*is en eigentijds-tegendraads is. Denken we maar aan de confiteurpastoraal in een lagere school. Waar allen gastvrij meewerken aan een positieve sfeer door confiteur te helpen maken en te bedelen aan mensen in eenzaamheid. Of aan de leuke die in bepaalde hbo5-opleidingen de leerlingen motiveert om een 'R.E.E.' te zijn: respect, empathie en eerlijkheid. Of aan de proefprojecten van inspirerend burgerschap die in bepaalde secundaire scholen opgezet worden. Projecten die de jongeren aanmoedigen om na te denken - in een beweging van 'slow education' - over waar ze voor gaan en wat hun inspiratie daarvoor is. Doorheen sterke vorming bepaalde denkbeelden leren loslaten ..., want als jongvolwassene vormt het kind uiteindelijk zelf de wereld.*

**In de verbinding tussen de oude en de nieuwe generatie wordt hoop opnieuw geboren in de onvoorspelbare kansen die bij elk kind aanwezig zijn.**

*Houden van onze kinderen is hen vormen met aandacht voor hun totale persoonlijkheid. Het is de hoop in onze scholen concreet tastbaar maken. Dat vanuit onze religieuze traditie waarvoor de Bijbel als vindplaats van hoop een onuitputtelijke bron is, om net zoals Jezus steeds radicaal voor de hoop te blijven kiezen. Terwijl we met onze beide voeten in de wereld van vandaag staan, in het besef dat godsdienst een belangrijk deel is van deze wereld en veel meer is dan een vak ... en ertoe doet, net zoals taal, wiskunde en noem maar op.*

*Het werd een avond van oprecht en inspirerend ont-moeten. Onder begeleiding van Rik Depré – identiteitscoördinator –, Ward Goudenhoofd – ankerfiguur besturen –, Filip Defauw – BOS-begeleider – en An Quaghebeur – bisschoppelijk gedelegeerde voor het onderwijs – ging iedereen in kleine groepjes concreet aan de slag. Allen vertelden over hun persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke identiteit ... en wat hen daarin verbindt. Hoop doet leren was die avond letterlijk te nemen!"*



❖ Het festival van de hoop in Limburg

## Een pedagogie van de hoop

De voorbeelden bewijzen dat ons onderwijs verandert, wanneer leraren een andere bril opzetten en een andere taal durven te spreken. Ze kijken dan met een blik die niet vertroebeld wordt door de bijziendheid van de courante onderwijsvisie. Ze ontdekken dat de hoop nooit weg was, maar zich enkel schuilhield. De hoop verborg zich in een cynische en geestdodende taal die de realiteit ondergeschikt maakte aan een levensvreemd discours.

Op die manier ontstaat van onderuit een pedagogie van de hoop. Zij zoekt naar sporen van goede en verbindende vorming in elke klas, op elke speelplaats, in elke school. Ze vindt die sporen in de inzet van leraren, in de veerkracht van leerlingen, in de daadkracht van leiders. Ze licht op in de betrokkenheid bij de samenleving, in de goodwill van ouders. In de verbinding tussen de

oude en de nieuwe generatie wordt hoop opnieuw geboren in de onvoorspelbare kansen die bij elk kind aanwezig zijn.

Ons onderwijs verandert hier en nu. Die verandering laat zich niet tegenhouden. Ook niet in jouw school, dat durven we samen met jou te hopen.

Carl Snoecx

[carl.snoecx@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:carl.snoecx@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

**De voorbeelden bewijzen dat ons onderwijs verandert, wanneer leraren een andere bril opzetten en een andere taal durven te spreken.**

## EINDNOTEN

1. John Dewey, (1931). *Philosophy and Civilization*.
2. Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2019). *Hoop doet leren. Aanzet tot een pedagogie voor katholieke dialogescholen*.
3. *Een palimpsest is een stuk perkament dat opnieuw gebruikt en*

*overschreven werd. Men zou denken dat door de palimpsesten veel oude geschriften verloren zijn gegaan, maar het tegendeel is waar. Vaak bleef de oorspronkelijke tekst toch nog deels zichtbaar en onder ultraviolet licht valt de onderliggende tekst vaak goed te ontcijferen.*

# BEPERKINGEN OP ONLINE BEREIKBAARHEID EN MOGELIJKHEDEN, GRAAG!

## PRO

- **Noodzaak van een deontologische code**

De onrust en wrevel die het gebruik van de verschillende digitale communicatie-instrumenten zowel bij leerlingen/studenten als bij leraren al veroorzaakt heeft, vragen om heldere spelregels voor alle betrokkenen. Zulke regels bestaan overigens al in meerdere onderwijsinstellingen: wat wordt er van hen wel en niet verwacht én wanneer, met name bij het gebruik van platformen als Smartschool en bij e-mailgebruik.

- **Clustering van berichten**

Professionele digitale communicatie is nog relatief jong. Daardoor hanteert wie berichten verstuurt, de digitale systemen dikwijls nog te fragmentarisch in plaats van zulke aparte berichten te clusteren in bijvoorbeeld weekberichten. Zo'n ingreep helpt de beheersbaarheid van het systeem vooruit.

- **Noodzaak van integratie van communicatiekanalen**

Nu worden nog vaak verschillende communicatiekanalen (platformen) naast elkaar gebruikt: er is bijvoorbeeld Smartschool, maar daarnaast zijn er ook nog 'klassieke valven' en tv-schermen in de instelling om te communiceren. Zulke kanalen moeten beter geïntegreerd gebruikt worden, met duidelijkheid over welke informatie precies waar hoort.

- **Cultuur van de onderwijsomgeving**

Een onderwijsinstelling die veel belang hecht aan duurzaamheid, vertrouwen in de leraren en op menselijkheid bedachte collegialiteit, kan vanuit zo'n cultuur niet verwachten dat leraren en leerlingen/studenten 24/7 (elektronisch) bereikbaar zijn. Een systeem waarmee een directeur gedetailleerd kan aflezen wanneer zijn personeel werkt en wanneer niet, spoot niet met zo'n cultuur. Ook een systeem dat de smartphone van ouders meteen doet rinkelen bij slechte cijfers op een toets van een van hun kinderen, nog voor die leerling het zelf weet, is fundamenteel verkeerd.

- **Gezondheidspreventie**

Zogenaamde deconnectie is ook een belangrijk instrument van gezondheidspreventie. Een onderwijsinstelling die daarvoor aandacht heeft, verzekert het respect voor de rusttijden, de jaarlijkse vakantie en andere verlopen van haar personeelsleden en van leerlingen/studenten. Ze vrijwaart aldus een verzekerde balans tussen werk en privéleven. Op die manier worden burn-outs en andere gezondheidsproblemen voorkomen en het fysieke en mentale welbevinden verhoogd.



# CONTRA

*Het werk van een leraar beperkt zich niet tot de klassieke schooluren en tot de vier muren van het klaslokaal. Het is wellicht een van de troeven van het beroep, zoals het in Vlaanderen bestaat: er is een grote vrijheid en flexibiliteit in wanneer en waar een leraar het vele en diverse werk doet. Smartphones, e-mail, internet hebben nog meer mogelijkheden gecreëerd en hebben met name ook de drempels verlaagd om met leraren in contact te treden: door hun directeur, door ouders, door leerlingen en studenten. Maar is de slinger van de bereikbaarheid intussen niet doorgeslagen en moeten er geen beperkingen aan die bereikbaarheid afgesproken – of zelfs opgelegd – worden? En ook omgekeerd, wat met de communicatie van leraren naar leerlingen en studenten?*

*Sinds 26 maart 2018 bestaat er in België voor de privésector zelfs een wet die werknemers een recht op overleg geeft over zogenaamde deconnectie en het gebruik van digitale communicatiemiddelen.*

- **Vrijheid van handelen als leraar, als leerling/student**

Een code met allerlei regels over wanneer en hoe leraren en leerlingen/studenten wel en niet online bereikbaar moeten zijn, leidt veel te ver en beperkt hun vrijheid van handelen te zeer. Het is beter om te vertrouwen op hun autonomie. Het ontbreken van zo'n administratief apparaat zal net de goede werking van een onderwijsinstelling en de arbeids- en studievreugde bevorderen.

- **Flexibiliteit mogelijk maken**

Het gebruik van digitale communicatiemiddelen maakt een grote flexibiliteit mogelijk bij het onderwijzen en leren. Anytime Anywhere Learning maakt leren voor leerlingen/studenten aangenamer en de huidige, soepele vormgeving van het werk van de leraar,

ook mét digitale communicatiemiddelen, is net een troef voor de aantrekkelijkheid van het leraarschap. Dat alles maakt een veel rijkere leer- en onderwijsomgeving dan ooit tevoren mogelijk.

- **Snelheid van handelen soms vereist**

In het onderwijs is bereikbaarheid, ook buiten de klassieke werkuren 's avonds en in het weekend, soms erg belangrijk. Bij urgente situaties moet men heel snel kunnen handelen: in noodsituaties, dringende leer/werkafspraken ... Dan zijn de diverse digitale communicatiemiddelen een echte zegen, die het best niet gehinderd wordt door allerlei beperkende spelregels.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

# GOED WERKGEVERSCHAP

A photograph of a bright, modern office space. In the foreground, a woman with long brown hair is seated at a black desk, working on a computer. The desk is cluttered with papers, a pen holder, and a blue filing cabinet. To her right, another person is partially visible, seated in a black office chair. In the background, a woman in a white sleeveless top and a blue skirt is standing and talking to a man in a grey sweater at a long wooden counter. Large windows on the right side of the office provide a view of green trees outside. The overall atmosphere is professional and collaborative.

Een bestuur is werkgever voor alle personeelsleden van zijn scholen. Uiteraard wil elk bestuur een goede werkgever zijn, maar wat betekent dat? Hoe kun je daarin groeien? Hoe kun je het verloop en de uitval van personeelsleden beperken? Hoe trek je personeelsleden aan die echt in een specifieke school passen?

In oktober 2019 organiseerde Katholiek Onderwijs Vlaanderen een vorming voor bestuurders en leidinggevendenden met bestuurlijke verantwoordelijkheden om te proberen op bestuursniveau een concreet antwoord te geven op die vragen. In dit artikel vind je een relaas van de tijdens die vorming aangebrachte stellingen, kaders, praktische toepassingen ...



## Waarom wil elk bestuur een goede werkgever zijn?

Stefaan Misschaert, regiodirecteur van regio West-Vlaanderen, startte de vorming en schetste vijf contextfactoren waarom elk bestuur in de huidige tijdsgeest de noodzaak moet voelen om een goede werkgever te zijn:

1. Het is een (morele) plicht van leidinggeven. Goed werkgeverschap is onder andere kansen geven aan personeelsleden in hun groei tot een professional die het beste van zichzelf geeft aan onze kinderen, jongeren en volwassenen. Als katholieke dialogeschool geef je iedereen een tweede kans en, als het nodig is, ook een derde kans. Je draagt zorg voor je 'mede'werkers, want zij vormen het menselijk kapitaal van je organisatie.
2. De verplichte investering vanuit de werkgever in het psychosociaal welzijn van de medewerkers genereert een kwaliteitsvollere organisatie. Het onderzoek van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) leert ons dat personeelsleden in het onderwijs heel veel belang hechten aan de arbeidsomstandigheden: arbeidsrelatie, arbeidsinhoud, arbeidsorganisatie, arbeidsvoorwaarden, een motiverend personeelsbeleid en een aangepaste werk-privébalans. Zorg dragen voor één aspect is niet voldoende, men heeft graag dat alle aspecten behartigd worden.
3. Het nijpende personeelstekort zorgt ervoor dat elke werkgever heel gericht op zoek moet naar medewerkers, en daarbij een beleid moet voeren om het personeel ook te houden, zodat verworven expertise kan renderen. Daarbij komt ook nog dat 86 % van het personeel in het basisonderwijs vrouwelijk is. Zo komt het voor dat een twaalfjarige leerling in het lager onderwijs nog geen mannelijke klasleerkracht gehad heeft. Sommige besturen willen daarop heel bewust (proactief) rekruteren. Bovendien wordt het onderwijspersoneel door de verhoogde pensioenleeftijd wel grijzer. Er komt binnenkort een pensioeringsgolf aan, omdat wie twee, drie of vier jaar langer moest werken, wel binnenkort zal stoppen.

Koppel dat nog aan de hoge uitval van startende leraren binnen de eerste vijf jaar én het tekort aan (juist) gekwalificeerde leraren en je begrijpt dat de nood erg hoog is. De cijfers uit onderzoek spreken eigenlijk voor zichzelf. In 2006 bedroeg de uitval van leraren in het basisonderwijs op een termijn van vijf jaar één op de vijf. In 2016 was dat aantal al gestegen tot één op de vier. In het secundair onderwijs is de situatie nog iets erger. In 2006 was de uitval binnen de vijf jaar één op de drie. In 2016 was dat aantal zelfs gestegen tot 44 %: onrustwekkende cijfers die ons ertoe nopen om doelbewust aan een beter retentiebeleid te werken.

4. Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft als prioriteit voor de komende drie jaar in het begeleidingsplan genoteerd te werken aan leiderschap en schoolorganisatie mét de focus op de ontwikkeling van een sterk beleidsvoerend vermogen, steeds vertrekkend vanuit een dialogaal, gedeeld, onderwijskundig leiderschap.
5. De samenleving heeft – terecht - hoge verwachtingen ten aanzien van het onderwijs: ouders verwachten immers het beste voor hun dierbaarste bezit. Er is heel wat druk vanuit de maatschappij om in het onderwijs extra taken in de opvoeding van onze kinderen en jongeren te vervullen. Daarvoor hebben we goede onderwijsprofessionals nodig. In het verhaal van kwaliteitsontwikkeling willen we als poortwachter filteren én ten positieve keren wat zoal op ons afkomt: denk daarbij aan de negatieve berichtgeving en onverwachte wendingen in wijzigingen en besluitvorming vanuit diverse instanties ... We willen echter vooral beklemtonen wat goed werkt en welke mooie prestaties onze scholen dagelijks afleveren; het 'borgen' van het goede is immers een eerste stap in het proces van kwaliteitszorg.

Voor elke organisatie zijn er ook triggers om een goede werkgever te zijn:

- Wetenschappelijk is bewezen dat een werknemer van wie de kernwaarden matchen met de organisatie, een grotere betrokkenheid bij de missie en de visie (de 'bedrijfsfilosofie') heeft. Een dergelijke werknemer voelt zich mede-eigenaar van de organisatie doelen en zet zich er mee voor in. Een organisatie kan via

een goede strategie en planning werken aan duidelijke en aantrekkelijke organisatiedoelen.

- Uit onderzoek blijkt dat ‘gelukkige’ werknemers 24 % minder afwezig zijn, dat het verloop van werknemers daalt met 17 %, ze drie keer meer motivatie vertonen en dat er drie maal minder uitval is door stress en burn-out.

Die bevindingen werden kort en krachtig samengevat door professor Maarten Vansteenkiste (Universiteit Gent) in de uitspraak: “Moetivatie vreet energie, goesting geeft energie.”

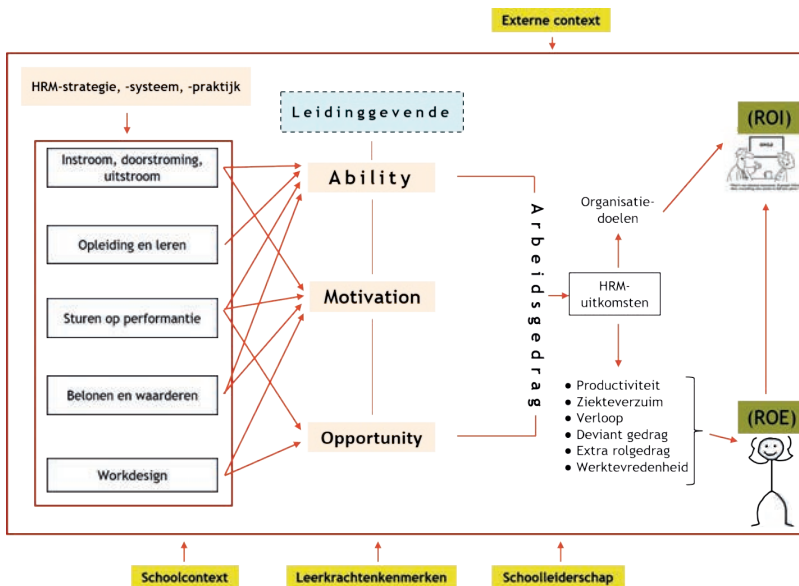
## Wat is strategisch HRM-beleid?

Wetenschappelijk onderzoek geeft keer op keer aan dat bedrijven en organisaties die werken op basis van ‘strategisch human resources management’ (SHRM) betere resultaten boeken dan hun collega’s die dat niet doen. In die bedrijven en organisaties is er minder ziekteverzuim, is er minder personeelsverloop, nemen medewerkers spontaan meerdere rollen op zich ..., kortom, zijn de personeelsleden meer tevreden.

Jan-Baptist De Smet, stafmedewerker Dienst Personeel, gaf aan wat SHRM inhoudt en hoe dat soort management ertoe bijdraagt de organisatiedoelen beter te realiseren. Een uniforme definitie van SHRM bestaat niet, maar alle definities benadrukken gelijkaardige principes:

- SHRM is een beleidsvisie: in plaats van ad-hocbeslissingen en instrumenten die elk een eigen doel dienen, vertrekt SHRM vanuit één coherente visie op het personeelsbeleid.
- SHRM is gericht op de adequate inzet van sterk betrokken en bekwame medewerkers in de organisatie.
- SHRM wil bijdragen aan de verwezenlijking van drie gelijkwaardige doelen: de (strategische) organisatiedoelstellingen en het competitief organisatievoordeel; de individuele doelstellingen en het welzijn van de medewerkers; de maatschappelijke opbrengsten.
- SHRM maakt gebruik van een resem HRM-praktijken om dat beleid te realiseren.<sup>1</sup>

De omschrijving illustreert de twee dimensies van SHRM. Ze verbindt de concrete HRM-praktijken met de (strategische) organisatiedoelstellingen en het competitief organisatievoordeel (verticale afstemming), maar beklemtoont tegelijk de noodzaak tot complementariteit en positief synergetische samenhang tussen de verschillende HRM-praktijken. Bij de **verticale** afstemming gaat het om de vraag welke HRM-praktijken verankerd moeten worden om de beoogde doelstellingen te realiseren. Bij de **horizontale** afstemming gaat het erom de individuele HRM-praktijken zo te organiseren dat ze elkaar versterken tot een duidelijk consistent en coherent HRM-systeem.<sup>2</sup>



De bedoeling van elke organisatie is om de ROI ('return on investment') zo hoog mogelijk te krijgen. Het is dus de kunst om een SHRM-beleid uit te rollen dat ingebakken zit in de werking van de organisatie en als 'natuurlijk' aanvoelt.

Elke werknemer wil een zo hoog mogelijke ROE ('return on engagement'). Een onderwijsprofessional is meestal heel nauw betrokken op de werkomgeving.

De afgelopen jaren is onderzocht hoe binnen en buiten het onderwijs SHRM kan bijdragen tot de realisatie van de organisatiedoelen. Dat resulteerde in de zogenoemde HRM-waardeketen, een conceptueel model dat visualiseert hoe de diverse HRM-domeinen en -praktijken op elkaar inspelen en hoe die praktijken de opbrengsten voor de organisatie, de personeelsleden en de maatschappij beïnvloeden.

In de literatuur wordt de HRM-keten op verschillende manieren voorgesteld, maar elke voorstelling bevat in essentie dezelfde schakels. We baseren ons op het model dat uitgewerkt is door Henderickx e.a. en vullen het aan met de resultaten van het onderzoek<sup>3</sup> van het Steunpunt Onderwijs Onderzoek naar de HRM-waardeketen in het Vlaams onderwijs.

Het hart van de HRM-waardeketen wordt gevormd door de zogenaamde 'AMO-to-perform-theorie', die stelt dat de belangen van de organisatie het best gediend worden als de HRM-praktijken bijdragen tot competentere medewerkers (Ability - kunnen) die gemotiveerd zijn om hun competenties in te zetten (Motivation - willen) en die actief zijn in een arbeidsomgeving die hen daarin ondersteunt en stimuleert (Opportunity - mogen).

Het AMO-model maakt duidelijk dat die drie types van HRM-praktijken nodig zijn, opdat medewerkers maximaal meewerken aan de realisatie van de organisatiedoelstellingen. Elk type is even belangrijk, omdat een competente medewerker die gedemotiveerd is om zijn kennis, vaardigheden of attitudes voor de organisatie in te zetten of die door de arbeidscontext geremd wordt om zijn kunnen maximaal te benutten, niet optimaal bijdraagt tot de realisatie van de organisatiedoelen.

Naar de HRM-praktijken die in het onderwijs van belang zijn voor het AMO-model, werd recent onderzoek verricht. Om bekwaam onderwijspersoneel te hebben – om te **kunnen** –, moet vooral ingezet worden op personeelsinzet en op professionalisering. De professionele ontwikkeling van de medewerkers om de juiste kennis, vaardigheden en competenties op te doen voor de huidige of voor de toekomstige functie, en voor mogelijke organisatieveranderingen, is meer dan ooit een aandachtspunt. Maar willen opleidingsactiviteiten ook effectief een bijdrage leveren aan de realisatie van de schooldoelen, dan zal er, veel meer dan nu het geval is, over gewaakt moeten worden dat opleidingsactiviteiten niet op zichzelf staan, maar als onderdeel van een SHRM-beleid gekoppeld worden aan de onderwijspraktijk.

Om te **willen**, heeft de onderwijsprofessional vooral waardering nodig, gekoppeld aan een adequate inzet van bevlogen en bekwame medewerkers. Zo krijgt elke onderwijsprofessional de drang om te presteren. Dat komt voor een deel door duidelijkheid, ondubbelzinnigheid en consistentie vanuit het beleid, gekoppeld aan gedeelde percepties, want dat creëert affectieve betrokkenheid.

Het creëren van een adequate arbeidssituatie zorgt ervoor dat de onderwijsprofessional er van overtuigd is te **mogen**. De organisatie van het werk en de verdeling van de taken vertrekken vanuit een innovatief 'work design' en moeten bijdragen aan de autonomie en de betrokkenheid van de onderwijsprofessional, zodat die voelt dat zijn competenties optimaal ingezet worden. Essentieel bij dat 'work design' is dat er rekening gehouden wordt met de zelfdeterminatietheorie – ook wel ABC-theorie genoemd – , die stelt dat ieder van ons in zijn werk in mindere of meerdere mate nood heeft aan autonomie (A), betrokkenheid (B) en erkenning van de competenties (C).

## Strategisch HRM-beleid en functioneringsgesprekken

Eens je een kader voor het SHRM-beleid gekozen hebt, moet je het natuurlijk toepassen, anders maakt het helemaal geen verschil. Els Goeminne, stafmedewerker Dienst Personeel, ging verder met

een voorbeeld van SHRM. Je kunt het bijvoorbeeld toepassen op functioneringsgesprekken en de evaluatiecyclus. Dat maakt immers integraal deel uit van een waarderend en duurzaam personeelsbeleid. Daarnaast zijn er ook bij de medewerkers heel wat redenen te vinden om daar veel aandacht aan te besteden: medewerkers willen weten hoe ze beoordeeld worden en willen graag feedback op hun prestaties. Dat dwingt leidinggevenden ertoe aandacht te besteden aan het functioneren van medewerkers. Als je dat structureel aanpakt vanuit een geïntegreerd beleid, zorgt dat voor garantie tegen subjectiviteit en willekeur. Dat zorgt er ook voor dat de verkregen informatie ingezet kan worden bij een strategische personeelsplanning.

Je houdt dus het best functioneringsgesprekken, niet omdat het decreet dat voorschrijft, maar wel omdat je wilt dat personeelsleden weten wat van hen verwacht wordt, omdat je duidelijkheid wilt, omdat je personeelsleden in hun opdracht sterker wilt maken, omdat je personeelsleden

wilt waarderen, omdat je goede geschikte mensen wilt selecteren en omdat je bevlogen mensen in jouw organisatie wilt kunnen inzetten.

Spijtig genoeg stellen we soms nog vast dat het in de praktijk verengd wordt tot de beoordeling van arbeidsgedrag met het doel te komen tot een beoordelingsuitkomst (voldoende of onvoldoende). Dat is dan eerder beoordelend en/of veroordelend. Onderwijsprofessionals hebben het daar niet zo voor.

Het beoordelen van arbeidsgedrag met het doel te komen tot acties ter vernieuwing, verbetering, ontwikkeling en vooruitgang van persoon en organisatie, stimuleert bevlogenheid van personeelsleden en leidinggevenden. Dat verwijst net naar een waarderend en stimulerend HR-management.

Het onderstaande schema past de criteria van een SHRM-beleid toe op functioneringsgesprekken en de evaluatiecyclus.

<p><b>In lijn met de strategie</b> Systeem moet gedrag bevorderen en meten, dat de realisatie van organisatiedoelen bevordert</p>	<p><b>Betekenisvol</b> Enkel prestaties meten waarover de medewerker controle heeft; systeem moet toelaten dat beoordelaar en beoordeelde hun vaardigheden kunnen ontwikkelen; de resultaten moeten gebruikt kunnen worden voor belangrijkere HR-beslissingen; dossiervorming</p>	<p><b>Betrouwbaar</b> Scores moeten consistent zijn over de tijd en over de beoordelaars die hetzelfde gedrag beoordelen; eenheid van criteria, interpretatie en weging; vaste procedures</p>
<p><b>Grondig</b> Iedereen; alle kernverantwoordelijkheden; hele periode</p>	<p><b>Specifiek</b> Beoordelaar en beoordeelde moeten precies weten wat van hen verwacht wordt en hoe ze daaraan kunnen voldoen; niet dezelfde beoordelingscriteria voor het geheel van de organisatie; functionele vertaling van algemene criteria</p>	<p><b>Inclusief</b> Beoordelaars en beoordeelde moeten input kunnen geven over het ontwerp van het systeem; openstaan voor elkaars meningen en visie</p>
<p><b>Praktisch</b> Gemakkelijk te gebruiken; voordelen groter dan de kosten</p>	<p><b>Discrimineerbaar</b> Het onderscheid tussen effectieve en ineffectieve prestaties en presteerders moet duidelijk zijn</p>	<p><b>Eerlijk en aanvaardbaar</b> Het proces en de uitkomsten van het systeem moeten als rechtvaardig en billijk ervaren worden; waarborgen tegen willekeur; beroepsmogelijkheid</p>

## ... en nu integraal en geïntegreerd

Strategisch human resources management houdt in dat je het niet alleen toepast op de evaluatiecyclus, maar op alle aspecten van het personeelsbeleid, dat je – met andere woorden – als bestuur aandacht hebt voor alle aspecten van loopbaanbegeleiding (integraal) mét voldoende dwarsverbindingen (geïntegreerd).

Je past SHRM dus ook toe bij selectie en aanwervingen, bij de aanvangsbegeleiding, in de functiebeschrijving en tijdens het functioneringsgesprek, in het professionaliseringsbeleid, het evaluatiegesprek, het eindloopbaanbeleid. Kortom, in elke HRM-praktijk op welk punt van de loopbaan ook.

## Het belang van schoolleiders

Stefaan Misschaert ging nog even in op het aspect van leiderschap binnen het SHRM-beleid. Leiderschap is in een onderwijscontext en dus ook binnen de HRM-praktijken enorm belangrijk. Enerzijds past het bestuur het best alle aspecten van het SHRM-beleid toe met en voor de schoolleiders. Anderzijds leven de bestuurders en schoolleiders in optimale omstandigheden vanuit elke genomen beslissing en in elke actie hun SHRM-beleid voor. Zij dragen ook allemaal samen de organisatiedoelen uit naar de personeelsleden.

Vanuit hun onderwijskundig dialogaal en gedeeld leiderschap moeten zij op de hoogte zijn van de ontwikkelingen binnen het onderwijslandschap, moeten ze de vertaalslag kunnen maken naar de eigen context, reiken ze kansen aan tot professionalisering en behartigen ze samen met hun personeel de kwaliteitsontwikkeling.

Leidinggevend besteden ook bijzondere aandacht aan persoonlijk leiderschap, zodat ze gekoppeld aan de eigen identiteit een gedragen missie, visie en kernwaarden van hun onderwijsinstelling uitdragen. Ze moeten daarbij blijvend een evenwicht zoeken tussen de taken als manager, als inspirator, als inhoudelijk expert en als coach, zowel in formele als in informele situaties. Om dat te bereiken, is het essentieel te werken aan de eigen persoonlijkheid en blijvend vaardigheden die leiderschap bevorderen te ontwikkelen. Je toont ook het best je leiderschap via besluitvaardigheid en daadkracht. In de huidige context is het ook heel belangrijk om teams toe te laten zelf leiderschap op zich te nemen.

## En nu aan de slag

Personeelsbeleid is één van de acht beleidsdomeinen van een bestuur, maar - zonder afbreuk te doen aan het belang van de andere zeven - echt wel één van de belangrijkste aspecten van het voeren van een beleid. Werken met en aan je menselijk kapitaal loont echt in het onderwijs. Alle resultaten uit wetenschappelijk onderzoek staven dat.

In de vorming maakten de deelnemers nog kennis met reflectiefiches die kunnen helpen om te reflecteren over het eigen SHRM-beleid vanuit kwaliteitsontwikkeling. Een van die fiches vertrekt vanuit het (R)OK-kader. Een andere is gebaseerd op de tool ontwikkeld door de Koning Boudewijnstichting: sterkschoolbestuur.be. Het zijn elementen die ertoe kunnen bijdragen dat het SHRM-beleid stevig verankerd wordt.

Marleen Decuyper

[marleen.decuyper@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:marleen.decuyper@katholiekonderwijs.vlaanderen)  
Stafmedewerker Dienst Bestuur & organisatie

## EINDNOTEN

1. L. SELS, *Human resource management*, Leuven, 2011.
2. E. HENDERICKX, R. JANVIER, L. Van BEIRENDONCK, J. SEGERS en P. HUMBLET, *Handboek HRM*, Leuven, 2014.
3. E. HENDERICKX, R. JANVIER, L. Van BEIRENDONCK, J. SEGERS en P. HUMBLET, *Handboek HRM*, Leuven, 2014.; B. VANBLAERE, M. TUYTENS en G. DEVOS, *Personeelsbeleid in onderwijs: Een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*, Gent, 2017.

# COLLEGIALE VISITATIES IN VLAANDEREN. IK ZIE, IK ZIE WAT JIJ NIET ZIET!

Wat zouden collega's uit andere scholen van onze aanpak vinden? Zou ik hier les willen volgen? Welke mogelijkheden zien collega's om te groeien? Hoe worden soortgelijke struikelblokken in de andere regio's aangepakt? Wat gebeurt er als directies, coördinatoren, docenten en cursisten onderwijsinspecteur van elkaar worden? De centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) starten in 2017 met een ambitieus traject van collegiale visitaties, over de netten en over de provinciegrenzen heen. Door de link met inspectie 2.0 en het enthousiasme van de betrokken partners raakte het project in een stroomversnelling.

## Collegiale inspectie?

### *Nederlands als tweede taal werd de motor*

Voor het studiegebied Nederlands als tweede taal (NT2) werken alle pedagogische begeleidingsdiensten sinds 2016 samen een begeleidingsaanbod uit. De projecten van die samenwerkingsovereenkomst komen op de portaalsite [www.nt2020.be](http://www.nt2020.be). In het voorjaar van 2017 lanceerden de verschillende begeleidingsdiensten van het volwassenenonderwijs de oproep aan alle centra voor volwassenenonderwijs zich kandidaat te stellen om deel te nemen aan een nieuwe cyclus van collegiale visitaties. Het voorstel werd gelanceerd om vier CVO's bij elkaar op bezoek te laten gaan en elkaar collegiaal te laten doorlichten. Drie jaar eerder werden de nieuwe opleidingsprofielen NT2 van kracht met een flexibeler NT2-aanbod tot gevolg, inclusief een aanpak die een meer cursistgerichte methodiek vereist. Een periode van drie jaar bleek ideaal om bij de collega's te kijken hoe die verandering een weg tot op de klasvloer gevonden had en de verandering te evalueren. De centra reageerden erg enthousiast en er werden twee cycli opgestart: een groep CVO's in stedelijk gebied - Encora (Antwerpen), CVO Miras (West-Vlaanderen), CVO Crescendo (Mechelen) en CVO Het Perspectief (Gent) - en een groep CVO's in een niet-stedelijke context, meer bepaald Qrios (Limburg), PCVO Dender en Schelde (Ninove), Cursa (Limburg) en PCVO Scheldeland (Wetteren). De centra werden in april 2017 ontvangen voor de kick-off van een project dat drie jaar in beslag zou nemen. In het voorjaar van 2020 sluiten we de twee cycli af met een studiedag aan de UGent en lanceren we, wegens het succes van dit project, samen een nieuwe oproep.

### *De link met inspectie 2.0*

De methodiek van de collegiale visitatie werd in 2006 ontwikkeld door Paul Cautreels en Peter van Petegem<sup>1</sup>. De gebruikte werkvormen (cf. infra) zijn ook deels de werkvormen die gebruikt worden door onderwijsinspectie 2.0 en dat maakt de methodiek de ideale 'generale repetitie' voor een doorlichting. Dat een uitgebreide bronnenstudie deel uitmaakt van de methodiek,

hoeft geen betoog, maar het *shadowen* van docenten en met hen tijdens panelgesprekken in dialoog gaan over gemaakte keuzes is voor veel collega's heel vernieuwend. En in veel gevallen een eyeopener, zo blijkt.

**Als lid van een visitatieteam leer je ook dingen die zeer waardevol zijn voor jezelf. Je springt eens uit je eigen context, waardoor je een heldere kijk krijgt op je eigen functioneren.**

Waarin verschilt een collegiaal visitatiebezoek van een bezoek door de onderwijsinspectie? Een belangrijk verschil is dat een collegiale visitatie geen externe evaluatie is, maar gebeurt door collega's die in hun centrum dezelfde functie uitvoeren. Die collega's hanteren geen externe norm, maar kijken vanuit de vergelijking met hun eigen functioneren als beleidsmedewerker, docent, (zorg)trajectbegeleider of secretariatsmedewerker. Adviezen worden zo geformuleerd door 'peers', in een traject waarin collega's *kritische vrienden* van elkaar zijn. Het eindrapport is een verzameling van sterke punten, minder sterke punten en aanbevelingen, ontstaan vanuit het perspectief van de praktijk. Naast een instrument tot kwaliteitsmeting heeft de methodiek nog een aantal effecten op het gebied van professionalisering, netwerking en welbevinden.

## Inspectie door collega's

### *Aan de slag: de cyclus*

De cyclus start met een kick-off en opleidingsdag waarin de deelnemers elkaar leren kennen, het deontologisch kader goedkeuren en de gebruikte werkvormen inoefenen. Tijdens de kick-off worden vier *focusdomeinen* vastgelegd. De deelnemers bepalen de bril waar ze door zullen kijken om een centrum te visiteren. In deze cyclus werden focusdomeinen als behoeftegericht

werken, trajectbegeleiding, samenwerking met externe partners en brede evaluatie gekozen. Die focusdomeinen worden inhoudelijk uitgewerkt. De deelnemers selecteren samen het bronnenmateriaal dat noodzakelijk is voor de analyse, richtvragen voor gesprekken en kijkwijzers voor observatie. Het is enkel op basis van de gekozen focusdomeinen en de ontwikkelde observatie-instrumenten dat elk van de gevisiteerde centra afzonderlijk een rapport zal ontvangen.

**Je krijgt inzicht in je eigen school. Je beeld wordt breder dan je eigen lesvoorbereidingen. Je leert dingen te appreciëren en ook actief mee te werken aan verbetering. Die ver-van-mijn-bed-show komt iets dichterbij.**

Het is een uitgebreid traject waarin per semester een partner wordt bezocht door een visitatiecommissie van de andere deelnemers. De methodiek van de collegiale visitatie bestaat in dit geval uit een driedaags werkbezoek van een visitatiecommissie aan een van de partners in een cyclus. De verschillende centra stellen elk een visitatiecommissie samen. In dit geval werd gekozen voor teams met deelnemers uit volgende geledingen per centrum: directielid, trajectbegeleider, docenten, administratief medewerker en cursisten NT2. In een cyclus met vier partners zorgt die verdeling ervoor dat, wanneer een van de centra wordt bezocht, een team van ongeveer zeventien leden aangevuld met twee pedagogisch begeleiders de collegiale visitatie zal realiseren.

In die twee cycli werd er ook voor gekozen om bij elk bezoek een onafhankelijk expert te betrekken. Verschillende vakexperten uit een ander domein dan het volwassenenonderwijs maakten tijdens de visitaties de brug naar bijvoorbeeld het sociaal-economische veld of academisch onderzoek en bewaakten zo een te specifiek discours.

Het betrekken van cursisten NT2 in deze cyclus was een hele uitdaging, omdat het taalniveau voldoende diende te zijn om op een constructieve manier mee te kunnen denken over goed onderwijs. Cursisten uit hogere richtgraden werd gevraagd deel te nemen om zo de leefwereld van de lerenden erbij te betrekken.

Op het einde van elke cyclus organiseren de begeleidingsdiensten een terugkommoment waarin de cyclus wordt geëvalueerd en de deelnemers voorstellen op welke manier het rapport onthaald is in het centrum en de verschillende aanbevelingen zijn opgenomen in het kwaliteitsplan. Een collegiale visitatie mag geen eenmalig bezoek zijn. Het denken op lange termijn en het principe van 'review to retain' verhogen zo het leerrendement. Door de duur van het traject en de intense samenwerking tijdens de visitaties zijn de collega's ondertussen ook een netwerk van onderwijsprofessionals geworden.

### *Drie dagen hoog bezoek*

Tijdens de drie dagen worden volgende methodieken gebruikt: *bronnenanalyse*, *shadowing* en *panelgesprekken*. De visitatiecommissie krijgt toegang tot het bronnenmateriaal van het gevisiteerde centrum dat tijdens de kick-off werd geselecteerd: visieteksten, verslagen van vakgroepwerking, evaluatiemateriaal, moduleplannen, feedback, remediëringmateriaal, informatie bij trajectbegeleiding ... In kleine groepjes worden klasobservaties gedaan, trajectgesprekken worden bijgewoond en ook het secretariaat en de cursisten worden 'geschaduwd'. De informatie uit de bronnenanalyse en de observaties vormen de basis voor verschillende panelgesprekken met afzonderlijk docenten, cursisten, secretariatsmedewerkers en de directie. Docenten krijgen in kleine groepjes ruimte om zonder hun leidinggevende(n) in dialoog te gaan met collega's uit andere centra over kwaliteitsvol onderwijs. "Ah, dat wist ik eigenlijk niet, waarom we dat zo doen" en "Dat is interessant om hierover met een collega uit een ander centrum te kunnen praten" zijn vaak gehoorde zinnen tijdens die panelgesprekken. De informatie die de leden van de visitatiecommissie uit de bronnenanalyse, shado-



wing en panelgesprekken halen, wordt vier keer samengebracht tijdens een teamoverleg met de hele commissie, uiteraard zonder het gevisiteerde centrum. Het is tijdens die teamoverlegmomenten dat de puzzel gelegd wordt en de kijk op kwaliteitsdenken van de deelnemers stilaan helemaal verandert.

Een groep collega's die gedetailleerd toegang krijgt tot de werking van een centrum, moet zich houden aan een strikte deontologische code: wat aan bod komt tijdens een collegiale visitatie, wordt niet verder verspreid! Op de eerste dag ondertekenen de deelnemers een code die bepaalt dat geen informatie uit de visitatie wordt meegenomen of gedeeld buiten de cyclus. Het is niet evident: een groep collega's die toegang krijgt tot je materiaal en collega's afzonderlijk kan bevragen in panelgesprekken, expliciet zonder de aanwezigheid van leidinggevenden. De inzet moet constructief blijven en mag geen speurtocht naar eventuele manco's worden. Netwerken en uitwisselen in het traject kan, maar ná de visitatie, niet tijdens de drie dagen. Een collegiale visitatie moet een veilig traject zijn, maar ook een positief traject.

Tijdens de derde dag wordt in de voormiddag het rapport van het centrum opgesteld met daarin sterke punten, minder sterke punten en aanbevelingen bij elk van de gekozen focusdomeinen. De pedagogische begeleidingsdienst waakt over de kwaliteit van het rapport en het feit dat de deelnemers de positieve en constructieve instelling behouden. De aanbevelingen bij de minder sterke punten moeten hands-on zijn, het centrum moet concrete aanbevelingen krijgen om met mindere punten aan de slag te kunnen gaan.

Weer is het de commissie die het rapport opstelt en wordt het gevisiteerde centrum niet betrokken. Het rapport wordt in consensus opgesteld door de voorzitter en daarna wordt al het materiaal van de commissie vernietigd. Ook het rapport blijft exclusief eigendom van het gevisiteerde centrum. Het rapport mag niet het eindpunt van de visitatie zijn. Samen met de voorzitter lichten de betrokken pedagogisch begeleiders het rapport binnen een periode van tien dagen toe aan de directie van het gevisiteerde centrum. De bespreking van het rapport is belangrijk om de minder sterke punten en aanbevelingen te duiden en samen na te denken over mogelijke veranderpistes.



En dan is het uitkijken naar wie de volgende keer aan de beurt is. De deelnemers van een visitatie raken onderweg meer vertrouwd met de methodiek en zo wordt de bril onderweg scherper gesteld. Als eerste aan bod komen in zo'n cyclus heeft dus zo zijn voor- en nadelen.

## De resultaten: high impact?

### Quick wins en (middel)lange termijn

Een collegiale visitatie is ontwikkelingsgericht en het is geenszins de bedoeling aan 'windowdressing' te doen of de visitatie te benaderen vanuit het perspectief van verantwoording. We benadrukken dat de methodiek ideaal is om een momentopname van de kwaliteitswerking in een centrum te krijgen en ertoe kan bijdragen dat alle betrokkenen een bredere kijk (360°) op kwaliteit binnen een centrum ontwikkelen. Maar een visitatie blijft een visitatie, ook wanneer ze collegiaal is, dus zonder stress is zo'n bezoek niet. De organisatie en de ontvangst vragen flink wat planning en tijd, maar net die voorbereiding maakt het bezoek al een eerste 'quick win'. Het gevisiteerde centrum zal zijn eigen werking – denk daarbij aan verslagen van vakgroepwerking bijvoorbeeld of contacten met externe partners – al naast de verwachtingen leggen zoals die geformuleerd werden tijdens de kick-off. Hoe gaan we om met dat materiaal? Collega's geven aan dat deelnemen aan een collegiale visitatie op korte termijn een sterk groepsvormend effect genereert. Ook het feit dat de pedagogische begeleiding over het positieve karakter waakt, uiteraard zonder daarbij de rol van kritische vriend uit het oog te verliezen, is een quick win. Bevestiging van goede praktijken door een groep van peers vormt voor veel collega's een impuls om verder aan de slag te gaan.

De meeste aanbevelingen uit een rapport zijn zaken die niet meteen gerealiseerd kunnen worden. De commissie probeert een evenwicht te vinden tussen aanbevelingen die op korte termijn en zaken die op (middel)lange termijn gerealiseerd kunnen worden. De duur van een cyclus (in dit geval 2017-2020) en het inspirerende karakter van de verschillende bezoeken stimuleren het denken op langere termijn.

## Professionalisering en eigenaarschap

In een collegiale visitatie is iedereen inspecteur en ROKt iedereen. Deelnemen aan een collegiale visitatie en het vertrouwen dat de deelnemers krijgen, vormen een grote boost voor het eigenaarschap en het nadenken over de eigen graad van professionaliteit. Het rendement is meervoudig.

Eenzijds krijg je als onderwijsprofessional de verantwoordelijkheid je doordachte mening en advies te formuleren, ook over elementen waarvan je dacht dat die niet meteen bij je functie als secretariaatsmedewerker hoorden bijvoorbeeld. Tijdens de panelgesprekken komt vaak aan het licht dat collega's niet hetzelfde verhaal vertellen, terwijl net dat een belangrijk kenmerk is van nadenken over kwaliteit binnen het onderwijs. Meebouwen aan het verhaal van een centrum waar de verschillende functies in elkaar haken, breder durven te denken dan enkel je eigen klaspraktijk of je functie als trajectbegeleider of secretariaatsmedewerker, is een heel grote stap in professionalisering en eigenaarschap. Naast kwaliteitsmeting in een centrum is de collegiale visitatie ook voor de ontwikkeling van dat kwaliteitsdenken een geschikte methodiek.

**Ik heb er veel meer uit geleerd dan uit de bijscholingen van de voorbije jaren. Het was een intense positieve ervaring. Het gaf een extra boost om er weer tegenaan te gaan.**

Anderzijds is een collegiale visitatie ook een soort mini-Erasmus+-ervaring. De deelnemers gaan ook naar een centrum met als doel 'What's in it for me?' en nemen wat ze geleerd hebben mee in hun onderwijspraktijk. In eerste instantie geven collega's aan geïnteresseerd te zijn in andere werkvormen, begeleidend materiaal, een nieuw sterk netwerk en systemen in de organisatie, maar gaandeweg stimuleert die methodiek

kritische zelfreflectie. Evalueren en adviseren leiden zo tot het ter discussie stellen van de eigen praktijk aan de hand van praktijkvoorbeelden van collega's uit de andere regio's.

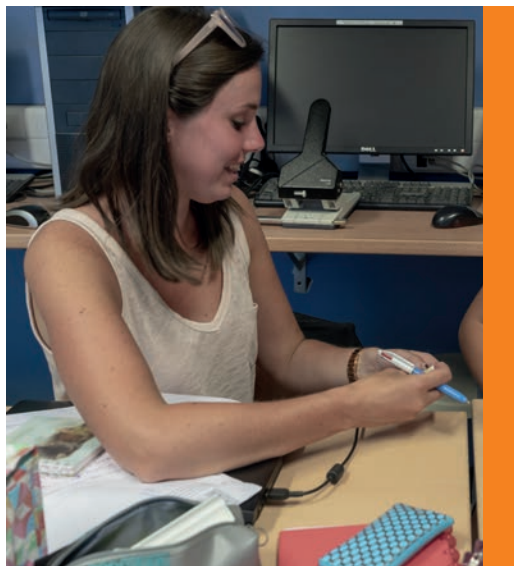
### Spiegel aan de wand

Een gevisiteerd centrum ontvangt op de laatste dag van een visitatie een mooi ingelijste woordenwolk. Die woordenwolk bevat alle woorden die het centrum volgens de visitatiecommissie het best typeren en wordt gehandtekend door alle leden van de commissie. Die lijst krijgt een mooie plek in het centrum. Samen met het rapport vormt de gehandtekende lijst de kern van het bezoek, van hoe de commissie het bezoek ervaren heeft en herinnert hij aan de bevestiging van de kritische vrienden en mogelijke verbeterpunten. De lijst wil een spiegel zijn van het centrum en vormt het antwoord op de vragen uit de inleiding: wat zouden collega's uit andere scholen van onze aanpak vinden? Zou ik hier les willen volgen? Welke mogelijkheden zien collega's om te groeien? Hoe worden soortgelijke struikelblokken in de andere regio's aangepakt?

### Nieuwe mogelijkheden

De twee cycli van collegiale visitaties NT2 eindigen in het voorjaar van 2020. Gezien het inter-nettenkarakter waren slechts twee centra voor volwassenenonderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen erbij betrokken. Onze netwerkorganisatie wachtte echter niet op een nieuwe oproep en startte op vraag van de centra zelf een aantal nieuwe cycli voor NT2 op. Zo werd een cyclus opgestart tussen LBC Antwerpen, CVO Lethas (Brussel) en CVO TSM (Mechelen). Zowel CVO VSPW Mol en CVO DTL (Herentals) als CVO KISP en CVO Merchtem-Ternat gebruikten de methodiek om elkaars werking grondig te leren kennen in een fusietraject. Ook voor de opleiding zorgkundi-

ge in het studiegebied personenzorg werden in het voorjaar van 2019 twee inter-nettencycli opgestart. Daar zijn Encora (Antwerpen), CVO KISP (Oost-Vlaanderen), VTI Leuven (nu Qrios) en CVO Meise-Jette (nu Semper) gestart in de eerste cyclus. CVO De Oranjerie (Diest), CVO TSM (Mechelen), CVO LBC Antwerpen en Sint-Niklaas en CVO CURSA starten in een tweede cyclus.



Het feit dat de methodiek enerzijds aansluit bij een bredere kijk op kwaliteit als onderwijsprofessional, ROK en onderwijsinspectie 2.0 en anderzijds professionalisering, eigenaarschap en netwerking stimuleert, maakt dat er ongetwijfeld nog mogelijkheden zijn opnieuw aan de slag te gaan met collegiale visitaties, ook buiten het volwassenenonderwijs.

Wouter Gorissen

[wouter.gorissen@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:wouter.gorissen@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

## EINDNOTEN

1. Cautreels, P. en Van Petegem, P., *Ik zie, ik zie wat jij niet ziet : collegiale visitatie als hefboom voor schoolontwikkeling*, Mechelen: Wolters-Plantyn, 2006.

# GELIJKE FINANCIERING KLEUTER- EN LEERP LICHTONDERWIJS?



Meestal hoor je dat het huidige financieringssysteem, ongeacht het net, een gelijke financiering garandeert van het kleuter- en het leerplichtonderwijs. Dat is zo voor de omkadering en de werkingsmiddelen<sup>1</sup>. Andere regelgeving beïnvloedt echter daarnaast de beschikbaarheid van middelen en daar is de gelijkheid niet altijd gegarandeerd: "All animals are equal, but some animals are more equal than others"<sup>2</sup>.

## Focus

We brengen in dit artikel twee verschillen in beschikbaarheid van middelen in kaart: de financiering/subsidiëring van de centrale ondersteuning van de scholen en de investeringen in schoolinfrastructuur.

Om de vergelijking niet nodeloos complex te maken, bekijken we alleen het Nederlandstalig gemeenschapsonderwijs (GO!) en het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en beperken we ons tot het basis- en het secundair onderwijs.

## Twee soorten verschillen

Niet voor alle overheidsdotaties is de gelijke behandeling van de netten geregeld. Eén van die dotaties financiert de personeelsformatie van de administratieve diensten van de Raad van het GO!. Die middelen gaan integraal naar het GO!, terwijl er voor de andere netten geen vergelijkbare subsidie bestaat. Die financiering voor het GO! wordt in een volgend punt verder toegelicht.

Er bestaat nog een tweede manier om te differentiëren tussen de netten: door schoolbesturen van het VGO te verplichten om mee te investeren in schoolinfrastructuur, terwijl het GO! dat niet moet doen.

Beide soorten differentiatie zorgen ervoor dat VGO-schoolbesturen meer uitgaven zelf moeten dragen. Die extra uitgaven in het VGO worden ten minste gedeeltelijk betaald met de gelijk verdeelde werkingsmiddelen. VGO-scholen kunnen de middelen die ze moeten sparen of aflossen op investeringskredieten en de middelen die ze moeten inzetten voor centrale ondersteuning niet inzetten voor hun pedagogische en didactische werking. Scholen van het GO! kennen die uitgavenposten niet: ze kunnen de gelijk verdeelde werkingsmiddelen volledig besteden aan hun pedagogisch project en didactische uitrusting.

In het basisonderwijs verhindert de maximumfactuur dat de extra uitgaven in het VGO worden verhaald op de ouders. In het secundair onderwijs kunnen extra uitgaven wel worden doorgerekend

in leerlingenbijdragen, wat deels kan verklaren waarom de studiekosten in de eerste graad van het VGO gemiddeld hoger zijn dan in het GO!<sup>3</sup>

**Met gelijke middelen zouden de netwerkorganisaties van het VGO 730 personeelsleden kunnen tewerkstellen, terwijl de schoolbesturen van het vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs vijftien euro per leerling extra zouden kunnen besteden aan hun pedagogische en didactische werking.**

## Financiering van de centrale ondersteuning

### *Het verschil*

Elk jaar kent de Vlaamse Regering een dotatie van ongeveer twintig miljoen euro toe aan het GO! voor de algemene werking van de administratieve diensten van de Raad van het GO! en voor de sociale dienst voor die personeelsleden.

In 2017 werden met die twintig miljoen euro 194 personeelsleden gefinancierd<sup>4</sup>. Die dotatie is niet bedoeld voor de vorming van het MVD-personeel<sup>5</sup>, de regularisatie van gescos's<sup>6</sup>, de pedagogische begeleiding, de nascholing of de contractuelen van het Departement Onderwijs. Er bestaat dus geen vergelijkbare subsidie voor de centrale ondersteuning van VGO-scholen.

Die extra dotatie komt overeen met twaalf procent van de gelijk verdeelde gewone werkingsmiddelen van het GO! (per leerling ingeschreven in een GO!-school gaat het om ongeveer 100 euro of nog: per 1.050 leerlingen beschikt het GO! over een medewerker voor centrale ondersteuning).

In het vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs zien we het omgekeerde: geen vergelijkbare subsi-

die, maar wel een jaarlijkse ledenbijdrage van de schoolbesturen aan Katholiek Onderwijs Vlaanderen voor ondersteuning en belangenbehartiging. In 2017 bedroeg die ledenbijdrage ongeveer elf miljoen euro<sup>7</sup> of vijftien euro per leerling.

Honderd euro dotatie per leerling van het GO! versus vijftien euro ledenbijdrage per leerling aan Katholiek Onderwijs Vlaanderen levert een verschil op van 115 euro per leerling.

Het werkelijke verschil is kleiner: van die 115 euro moet een (helaas niet bekend) bedrag worden afgetrokken. Bepaalde taken die het GO! zelf uitvoert, worden voor het VGO verricht door het Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (AGION). Uiteraard kunnen niet alle werkingskosten van AGION als vervanging van VGO-subsidie worden beschouwd: de kosten van bepaalde controletaken en van taken in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming voor het onderwijs in zijn geheel, kunnen niet als vervanging van VGO-subsidie worden beschouwd.

Een dotatie van honderd euro per leerling van het VGO zou 77 miljoen euro kosten, waarvan 75 miljoen euro voor het vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs. Met die middelen zouden de netwerkorganisaties van het VGO 730 personeelsleden kunnen tewerkstellen, terwijl de schoolbesturen van het vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs vijftien euro per leerling extra zouden kunnen besteden aan hun pedagogische en didactische werking.

### *Vergelijking van de systemen*

De dotatie voor het GO! gaat naar het centrale niveau zonder dat scholengroepen of scholen de hoogte van die dotatie kunnen beïnvloeden: ze kunnen niet kiezen om een deel van de dotatie te gebruiken voor de lokale werking in de scholengroepen of de scholen.

In het vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs is er een bottom-up-ledenbijdrage van de schoolbesturen aan Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Daardoor moet Katholiek Onderwijs Vlaanderen zijn werking voortdurend naar zijn leden verantwoorden. Leden worden uitgenodigd om de werking

van Katholiek Onderwijs Vlaanderen te evalueren en doen dat ook op eigen initiatief. Dat dwingt de medewerkers van Katholiek Onderwijs Vlaanderen ertoe om altijd zo goed mogelijk in te spelen op de vragen en de behoeften van de leden.

Die wisselwerking bevordert de ontwikkeling en het behoud van draagvlak en levert een relatief goedkope, efficiënte en met de tijd mee evoluerende centrale werking op. Alleen voor activiteiten die beter door het centrale niveau gebeuren, schakelen de schoolbesturen Katholiek Onderwijs Vlaanderen in. Activiteiten die het best lokaal gebeuren, blijven op het niveau van het schoolbestuur.

Die bottom-up-organisatie resulteert ook in een dynamische dialoog in de adviesorganen met verkozen vertegenwoordigers van de lokale schoolbesturen die Katholiek Onderwijs Vlaanderen sturen in de belangenbehartiging en dienstverlening.

**De eigen bijdrage aan investeringen bedraagt meer dan tien procent van de werkingsmiddelen van VGO-scholen. Die middelen kunnen niet worden ingezet voor de pedagogische en didactische werking.**

### **Investeringen in infrastructuur**

#### *Het verschil*

In het VGO moeten schoolbesturen zelf een deel van de investeringen voor infrastructuur ten laste nemen: dertig procent van het investeringsbedrag in het basisonderwijs en veertig procent in het secundair. Het GO! kan op honderd procent overheidsfinanciering rekenen.

Cijfermatig vergelijken is moeilijk: verschillende bronnen<sup>8</sup> rapporteren over verschillende parameters.



Rekenend vanuit de AGION-betalingen ramen we dat de eigen bijdrage van VGO-scholen voor investeringen met reguliere financiering bijna tien procent bedraagt van de gelijk verdeelde werkingsmiddelen. Met de DBFM-investeringen erbij zal de eigen bijdrage aan investeringen meer dan tien procent van de werkingsmiddelen van VGO-scholen bedragen. Die middelen kunnen niet worden ingezet voor de pedagogische en didactische werking.

Hierna bekijken we enkele minder bekende effecten van de verschillende behandeling van de netten op het gebied van infrastructuur.

### *De groei van de financiële norm*

De investeringen in schoolinfrastructuur worden begrensd door de fysische en de financiële norm. De financiële norm wordt gedeeltelijk geïndexeerd: veertig procent volgt de evolutie van de loonkosten in de bouwsector en veertig procent de evolutie van de materiaalkosten. De evolutie van de financiële norm is dus een goede maatstaf voor de evolutie van de bouwkosten.

De werkingsmiddelen blijven achter op de groei van de bouwkosten. Tussen januari 2009 en januari 2017 steeg de financiële norm met iets meer dan tien procent. In dezelfde periode groeiden de gemiddelde gewone werkingsmiddelen per leerling in het secundair onderwijs van het VGO slechts met vijftien procent en in het basisonderwijs daalden ze zelfs met twee procent.

Tot 2017 is de relatieve achteruitgang sterker in het basisonderwijs, maar voor de toekomst verwachten we extra achteruitgang in het secundair onderwijs. De eigen bijdrage in de investeringen neemt dus een steeds groter wordende hap uit de middelen van de VGO-scholen.

Omdat de bouwkosten niet alleen stijgen door indexatie, maar ook door nieuwe reglementering en comfortvereisten, gaan er steeds meer stemmen op om de financiële norm te verhogen. Maar een verhoging van de financiële norm zonder begeleidende maatregelen zou het beslag op de middelen van het VGO nog doen toenemen.

Bij de beslissing over een verhoging van de financiële norm moet rekening gehouden worden met deze afwegingen:

- Bij gelijkblijvende overheidsbudgetten voor schoolinfrastructuur betekent een verhoging van de financiële norm minder gerealiseerde investeringsprojecten en langere wachtlijsten.
- De bouwkosten drukken door inferieure materialen te gebruiken, wreekt zich doordat het onderhoud tijdens de gebruiksfase duurder wordt. Rationeel verantwoorde energie-efficiëntie maatregelen schrappen verhoogt de energiekosten en is maatschappelijk niet wenselijk.
- Een schoolbestuur mag duurder bouwen en de financiële norm overschrijden, maar de investeringskosten boven de financiële norm zijn niet subsidieerbaar en worden integraal door het schoolbestuur betaald.

- Door een hogere financiële norm kunnen de bouwkosten toenemen: de grens waarop schoolbesturen de bouwkosten extra gaan afremmen, ligt dan op een hoger niveau en daardoor neemt de gemiddelde eigen bijdrage van de schoolbesturen toe.

### Voordelen van de eigen bijdrage

Een eigen bijdrage in de investeringen in schoolinfrastructuur zet schoolbesturen en directies er toe aan om zelf verantwoordelijkheid te nemen. De gebruiker neemt de investeringsbeslissing, begroot de kosten, betaalt, houdt toezicht, stuurt bij, draagt zorg voor de infrastructuur en voorziet in het onderhoud. De eigen bijdrage maakt dat een investering niet beschouwd wordt als een 'free lunch' die integraal door anderen betaald wordt en verplicht schoolbesturen en directies om zich te gedragen als ondernemers. Dat lokale eigenaarschap op het vlak van patrimoniumbeheer is een sterk en te bestendigen element van goed bestuur.

Maar zijn verschillen tussen de netten op dat vlak wenselijk? En zo ja, moeten die verschillen dan zo groot zijn?

### Proportionaliteit

De eigen bijdrage wordt meestal bepleit vanuit het eigendomsrecht. De investeringssubsidies voor het VGO dienen voor gebouwen die de overheid niet zelf bezit en dus moeten schoolbesturen meebetalen. Dat argument voor een (hoge) eigen bijdrage kan evenwel worden weerlegd.

Voor een overheid die voldoende onderwijs belangrijk vindt, maakt het eigendomsrecht niet uit. Die overheid wil immers dat de gebouwen die het VGO nu gebruikt, ook op lange termijn schoolinfrastructuur blijven. De schoolgebouwen van het VGO nationaliseren zou de overheid niet in staat stellen aan de gebouwen een andere bestemming te geven of ze te verkopen en zo de schatkist te spijzen zonder het onderwijs tekort te doen.

Eigenaars van de VGO-schoolinfrastructuur kunnen wél beslissen om de gebouwen te verkopen of te herbesteden, maar ook dat pleit niet ten voordele van de eigen bijdrage. De overheid

beschikt immers over een ander efficiënt instrument tegen subsidiefraude door eigenaars: ze zal de subsidie simpelweg terugvorderen, wanneer gesubsidieerde schoolinfrastructuur van het VGO voortijdig haar onderwijsbestemming verliest. Schoolbesturen kunnen die terugvordering niet ontlopen, omdat ze voor hun omkadering en werkingsmiddelen vrijwel volledig op die overheid aangewezen zijn.

In huursubsidiedossiers wordt het gebrek aan argumenten voor een eigen bijdrage helemaal tot het uiterste gedreven, want de schoolbesturen van alle netten zitten hier in exact dezelfde situatie: iedereen huurt van een derde. De overheid is in huursubsidiedossiers nooit zelf eigenaar. Toch worden huursubsidiedossiers in het VGO slechts voor zestig of zeventig procent gesubsidieerd, terwijl huursubsidiedossiers van het GO! voor honderd procent worden gefinancierd.

In het ontbreken van eigendomsrecht kan zelfs een reden worden gezien om VGO-schoolbesturen meer te subsidiëren voor infrastructuur dan het GO!. Het VGO betaalt bijna altijd cijns aan een derde partij voor het gebruik van de grond waarop de schoolgebouwen staan. Die cijns wordt nu niet gesubsidieerd en wordt meestal betaald met de gewone werkingsmiddelen. Scholen van het GO! moeten doorgaans niet betalen voor de grond waarop hun schoolgebouwen staan. Een echte gelijke behandeling van elke leerling en kleuter zou betekenen dat de overheid de cijns van de VGO-scholen compenseert.

Eigendomsrechten zijn dus onvoldoende redenen voor de huidige netgebonden eigen bijdrage.

**In beide gevallen zet de houding van de overheid de VGO-schoolbesturen aan tot het nemen van verantwoordelijkheid en tot een betere toepassing van het principe van de subsidiariteit.**



## De eigen bijdrage als hindernis bij capaciteitstekort

Bij capaciteitstekorten wordt extra overheids-geld ingezet om snel meer schoolinfrastructuur te realiseren. Capaciteitstekorten manifesteren zich lokaal in bepaalde gebieden, maar ze komen vaker voor op momenten dat de leerlingenaantallen ook Vlaanderenbreed toenemen.

De groei van de leerlingenaantallen wordt nu maar voor veertig procent vertaald in extra werkmiddelen. Schoolbesturen die een substantiële eigen bijdrage moeten leveren in investeringen in extra capaciteit, worden benadeeld ten overstaan van inrichtende machten die honderd procent financiering krijgen.

De VGO-schoolbesturen moeten dan voor hun eigen bijdrage putten uit gewone werkmiddelen die zelfs onvoldoende zijn toegenomen om de gestegen pedagogische kosten van een groter leerlingenaantal te dragen.

## Het subsidiariteitsbeginsel zorgt voor maatschappelijke meerwaarde

De gelijke behandeling van de netten is nog niet gerealiseerd. De overheid investeert nog altijd meer in de leerlingen van het GO! dan in de VGO-leerlingen. Dat is met twee voorbeelden geïllustreerd: de dotatie aan het GO! voor de algemene werking van de administratieve diensten

van de Raad van het GO! en de verplichte eigen VGO-bijdrage bij investeringen in infrastructuur.

In beide gevallen zet de houding van de overheid de VGO-schoolbesturen aan tot het nemen van verantwoordelijkheid en tot een betere toepassing van het principe van de subsidiariteit. Introductie van die methodiek in andere netten kan voor een maatschappelijke meerwaarde zorgen.

Concreet zouden de werkmiddelen van de scholen van alle netten kunnen worden aangevuld met middelen die ze voor een deel bottom-up kunnen inzetten voor centrale ondersteuning en belangenbehartiging en waarvan ze de rest kunnen bijhouden om ze lokaal in te zetten voor activiteiten die ze zelf kunnen organiseren.

Daarnaast kunnen de voordelen voor het patrimoniumbeheer worden onderzocht van een veralgemeende eigen bijdrage van tien procent ongeacht het net, ter vervanging van de dertig respectievelijk veertig procent in het VGO en het en het officieel gesubsidieerd onderwijs.

Er moet dan wel worden vermeden dat die eigen bijdrage in de toekomst weer sneller kan stijgen dan de werkmiddelen per leerling, zodat het beslag op die middelen niet opnieuw kan escaleren.

Trui Vermeersch  
[trui.vermeersch@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:trui.vermeersch@katholiekonderwijs.vlaanderen)  
Stafmedewerker Dienst Bestuur & organisatie

## EINDNOTEN

1. *In de veronderstelling dat de aanvullende lestijden voor godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing en de voorafnames voor objectieve verschillen overeenstemmen met de eraan verbonden kosten.*
2. Quote uit: Orwell, G., *Animal Farm: A Fairy Story*, 1945, Secker and Warburg, Chapter 10 p. 3-4.
3. J. De Norre, N. Havermans en S. Groenez: *Studiekosten in de eerste graad van het secundair onderwijs*, Steunpunt Onderwijs Onderzoek (SONO), Gent 2019, blz. 9 en 77 ([http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/05/SONO\\_2018.OL3\\_3\\_1\\_website.pdf](http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/05/SONO_2018.OL3_3_1_website.pdf))
4. Art. 62, § 1, 1°; art. 62, § 2, 1° en 2° en art. 67 van het Bijzonder decreet betreffende het gemeenschapsonderwijs van 14 juli 1998, BS 30 september 1998 en laatst gewijzigd op 1 september 2015 en Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de personeelsformatie van de administratieve diensten van de Raad van het Gemeenschapsonderwijs van 24 mei 2013, BS 20 juni 2013.
5. *MVD-personeel is Meesters-, Vak- en Dienstpersoneel.*
6. *Gesco's zijn gesubsidieerde contractuelen.*
7. *Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Jaarverslag 2017-2018*, blz. 43-44.
8. *De kredieten in de begroting van de Vlaamse regering, het jaarbudget in de tabel Machtigingen en subsidies voor infrastructuur in het onderwijs en de betalingen voor de DBFM-projecten in het jaarverslag van AGION.*

# DE TUINMAN EN DE DEADLINES

GELOVEN VANDAAG

Mensen die me kennen, weten dat ik niet zo'n goede relatie heb met deadlines. Ik moet bekennen dat ik me tot op zekere hoogte herken in de uitspraak van schrijver Douglas Adams: "Ik houd van deadlines. Ik houd van het zovende geluid dat ze maken als ze voorbijgaan." Toch voel ik me niet helemaal goed bij dat zovende geluid. Dus probeer ik deadlines voor te blijven. Meer nog: dat is één van mijn goede voornemens voor dit jaar.

**Volgens onderzoek geeft één op de drie mensen de goede voornemens voor het nieuwe jaar al na één maand op.**

Volgens onderzoek geeft één op de drie mensen de goede voornemens voor het nieuwe jaar al na één maand op. Vier op de vijf houdt ze geen volledig jaar vol. Statistisch gezien is de kans dus klein dat ik het komende jaar meer zal sporten, minder zal eten en mijn bijdrage voor 'Geloven vandaag' ruim op voorhand zal indienen. Gelukkig zeggen statistieken niet alles...

Eigenlijk is het ook wel wat vreemd, al die druk die we onszelf opleggen bij de overgang naar een nieuw jaar. Het is alsof we maar één kans krijgen om een nieuwe start te nemen. En als we die kans niet grijpen, is alles verloren. Het is nu of nooit voor die betere toekomst, voor die betere versie van jezelf. Nieuwjaar lijkt, zo bekeken, wel de ultieme deadline.

Onlangs realiseerde ik me dat dit 'nu of nooit'-perspectief om naar onze kalender te kijken misschien wel niet het enig mogelijke is. Toen ik in mijn werkkamer wat opruimde, vond ik namelijk enkele muurplaten die ik vroeger in mijn godsdienstlessen gebruikte om het liturgisch jaar uit te leggen. Je ziet er de verschillende feestdagen, mooi geordend rond kerst- en paaskring, elkaar opvolgen in een grote cirkel. Volgens het kerkelijk jaar komt alles terug.

Dat kan de dodelijke verveling van een saaie routine oproepen, maar het kan ook bevrijdend werken. Wat ons vandaag niet lukte, lukt misschien morgen wel. En dat lukken of niet lukken hangt ook niet alleen van ons af. We kunnen op steun rekenen. Het is als in die gelijkenis over de boom die geen vruchten opleverde (Lucas 13, 6-9). De eigenaar van de boomgaard wilde de boom laten omhakken, maar de tuinman pleitte: "Laat me de grond rond de boom nog een keer goed omspitten en de boom goed bemesten. Misschien komen er dan volgend jaar wél vruchten aan de boom."

Die gelijkenis wordt soms gebruikt om na te denken over onderwijs. Geven we, ieder in onze eigen rol op school, wel voldoende kansen aan kinderen, aan collega's, aan medewerkers, aan ouders, ...? Spitten we de grond nog eens om of grijpen we al te snel naar de hakbijl? We plaatsen onszelf dan in de rol van de tuinman. Maar als ik naar mijn eigen to-do-lijstje kijk en naar de statistische kansen dat ik alles altijd perfect en op tijd in orde krijg, geeft het me een zekere rust dat die tuinman uit de gelijkenis ook voor mij opkomt. Het geeft me vertrouwen dat ik van hem op wat extra tijd en bemoeiding kan rekenen omdat hij erop vertrouwt dat mijn werk dan wel vrucht zal opbrengen.

**Geven we, ieder in onze eigen rol op school, wel voldoende kansen aan kinderen, aan collega's, aan medewerkers, aan ouders, ...?**

Beste lezer, ik weet het. We kunnen, willen en mogen niet helemaal ontsnappen aan de tijdsdruk als gevolg van onze verantwoordelijkheden, maar mag ik je toewensen dat je de rustgevende steun mag ervaren van nieuwe kansen? ◀◀

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

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

Verantwoordelijke uitgever:

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

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

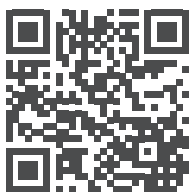
**IN DIALOG** wordt gedrukt op chloorvrij gebleekt papier vervaardigd uit 100% gerecycleerde, FSC-gecertificeerde vezels.



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



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



Ontdek ons nascholingsaanbod 2019-2020 op [www.nascholing.be](http://www.nascholing.be)

