

JANUARI - FEBRUARI 2017

3

# IN DIALOG

TJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN  
JAARGANG 1



# INHOUD

## 06 Verbindend schoolklimaat

Voor de meeste directeurs, leraren, ondersteunend personeel, leerlingen en ouders is samenleven op school elke dag opnieuw een boeiende uitdaging. Maar wat als het moeilijk gaat? Wat als de relatie tussen de school, de leerling en zijn ouders vertroebelt en er zware conflicten ontstaan? Hoe kan een school dan nog inzetten op het behoud van die relatie? Als school denk je daar best vooraf over na. Je kunt dan kiezen voor een schoolbeleid dat inzet op verbinding en het herstelgericht omgaan met conflicten. Een visie over verbindend schoolklimaat en een getuigenis.



## 12 Hoe een onderwijsdecreet tot stand komt: Lerarenopleiding

De theorie van onze parlementaire democratie zegt dat het Vlaams Parlement decreten maakt. Onwaar is dat niet, maar de echte praktijk is complexer en genuanceerder. Onderwijsdecreten kunnen omwille van hun complexiteit eigenlijk nooit het werk zijn van één of meer Vlaams Parlementsleden, zoals we op grond van de theorie wel zouden kunnen vermoeden. Hebben die Vlaams Parlementsleden dan helemaal geen inbreng of impact (meer)? We beschrijven de genese van een onderwijsdecreet aan de hand van het dossier lerarenopleidingen.



## 19 Bakstenen en belastingen

Voor scholen bestaan diverse gunstmaatregelen op het vlak van belastingen. Maar diversificatie en uitbreiding van activiteiten, zoals het verhuur van lokalen en het verstrekken van bepaalde diensten, hebben gevolgen voor de fiscale situatie van een vzw schoolbestuur. Waar moeten we binnen ons schoolbestuur op letten?



## EN VERDER

### 28 Toekomstgerichte innovatie voor het volwassenenonderwijs

De overheid legt nieuwe klemtonen voor het volwassenenonderwijs. Heel wat veranderingen kunnen weerstanden oproepen. Het lijken donkere wolken, maar er zijn ook kansen. Hoe kunnen we anders, vernieuwend en creatief de zon door de wolken laten schijnen? Hoe als CVO reageren op die uitdagingen? Hoe kan het CVO zelf de hand aan de ploeg slaan?



### 34 Vormen en implicaties van de STEM-dynamiek in het Vlaamse secundair onderwijs

Schoolbesturen grijpen de actuele dynamiek rond STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) aan om te reflecteren op hun vormingsaanbod. Een aantal scholen ontwikkelde een pedagogisch-didactisch STEM-initiatief in de eerste graad. Er zijn ook scholen die deelnemen aan het onderzoeksproject STEM@school of actief zijn als lid van het 'Vlaams Lerend Netwerk STEM so'. Welke aandachtspunten komen naar voren uit de eerste ervaringen?



### 39 Duaal leren: oude wijn in nieuwe zakken?

Is 'duaal leren' het toverwoord voor het 'opwaarderen' van het onderwijs voor Leren en werken – zoals ze het wel eens laten uitschijnen – of is het eerder oude wijn in nieuwe zakken? En als het dan toch anders pretendeert te zijn, hoe verhoudt het zich dan ten opzichte van de huidige onderwijsvormen? Een situatieschets vanuit het jongerenperspectief.

05 Edito:  
Het vierde jaar van de legislatuur

26 Pro en Contra:  
Frisdrankenautomaten

33 Boekrecensies

44 Drieluik: Vroegtijdig  
schoolverlaten... onder leraren

50 Geloven vandaag:  
Jezus is niet los verkrijgbaar





## Beste lezer

### Het vierde jaar van de legislatuur

2017: alweer een nieuw jaar! En met de beste wensen! Op Katholiek Onderwijs Vlaanderen zal je verder kunnen rekenen: de optimalisering van onze dienstverlening zetten we onverkort voort. We werken aan verhoogde participatie van bestuurders in onze overlegorganen, en stemmen begeleiding en nascholing beter op elkaar af. Ook op de werven van de katholieke dialogeschool en de bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting (BOS) is er intense activiteit. Met geïnspireerd, kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling als uiteindelijke oogmerk!

2017 is ook het vierde jaar van de legislatuur van de Vlaamse Regering (2014-2019): in wetgevend opzicht is dat vaak het belangrijkste. Grote dossiers liggen op tafel, analyses zijn klaar, voorstellen worden afgetoetst, in de verwachting van afwerking voor het legislatuureinde. En dit vraagt (veel) tijd.

Dat is nu niet anders. De modernisering secundair onderwijs blijft een heet hangijzer. We vragen een betere regeling van BOS. We verwachten veel van het loopbaanpact. De herwerking van de eindtermen komt eraan. De onderwijsinspectie en de pedagogische begeleiding bereiden de implementatie van het referentiekader onderwijskwaliteit voor. En verder staan nog het plan basisonderwijs, ondersteuning van leerlingen met SOB, leerlingenbegeleiding, inschrijvingsregeling en lerarenopleiding op de agenda.

Vele van de genoemde dossiers zijn complex en vergen bijzonder ingrijpende keuzes die de werking van onderwijs verregaand veranderen. Meer nog, ze hangen samen, en dienen volgtijdelijk aangepakt te worden. Het is onmogelijk aan kerndoelen, nieuwe eindtermen, te werken, als de modernisering van het secundair onderwijs geen duidelijke vormen heeft. Werken aan schoolleiden onderwijskwaliteit hangt sterk af van meer autonomie en incentivering vanuit BOS en ruimte voor personeelsbeleid vanuit het loopbaanpact.

Het wordt voor de overheid een herculesopdracht die dossiers tot een goed einde te brengen. Het procedurele werk goed doen, volstaat niet; de inhoudelijke richting is fundamenteel. We wensen de minister daar veel succes bij. In onze netwerkvereniging zal ze alvast een constructieve gesprekspartner vinden.

Lieven Boeve  
Directeur-generaal  
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



# WERKEN AAN EEN VERBINDEND SCHOOLKLIMAAT

Voor de meeste directeurs, leraren, ondersteunend personeel, leerlingen en ouders is samenleven op school elke dag opnieuw een boeiende uitdaging. Maar wat als het moeilijk gaat? Wat als de relatie tussen de school, de leerling en zijn ouders vertroebelt en er zware conflicten ontstaan? Hoe kan een school dan nog inzetten op het behoud van die relatie? Als school denk je daar best vooraf over na. Je kunt dan kiezen voor een schoolbeleid dat inzet op verbinding en het herstelgericht omgaan met conflicten. In dit artikel lichten we de visie over verbindend schoolklimaat toe en schetsen we aan de hand van een getuigenis hoe dat in de praktijk vorm kan krijgen.

## Wat is een verbindend schoolklimaat?

Een verbindend schoolklimaat is een pedagogisch klimaat waarin er voldoende positieve, verbindende referentiepunten voorhanden zijn: respect voor elkaar, een goede band met de leraren, de veiligheid en de geborgenheid van de omgeving, gedreven en empathische lesgevers en boeiende lessen, echte participatiekansen, gezonde ontspanning. Een verbindend schoolklimaat is elke dag zichtbaar in de gewone klassituatie, in de leraarenkamer en in contacten met ouders ...

Elke school die van een verbindend schoolklimaat werk wil maken, zal nadenken over hoe ze op sociaalpedagogisch terrein een proactief beleid voert. De focus in een school ligt op goed onderwijzen. In een verbindend schoolklimaat staan de relatie school/leerlingen en de dialoog daarbij centraal. Wanneer directie, personeel, leerlingen en ouders zich op school goed voelen en zich gewaardeerd en gerespecteerd weten, zal dat een gunstige invloed hebben op het leerproces. Wanneer de directeur en de leraren inzetten op verbinding en dialoog centraal stellen, groeien leerlingen.

Een verbindend schoolklimaat versterkt het leerproces. De focus ligt uitdrukkelijk op deze elementen:

- een gezond omgangsklimaat waarin leraren en leerlingen vanuit wederzijds respect gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor de eigen ontwikkeling, de relatie met anderen en de zorg voor de leeromgeving;
- de onderlinge communicatie en het geven van feedback over lastige situaties en gebeurtenissen, onder andere via verbindende communicatie en proactieve cirkels;
- (zelf)reflectie op leerprestaties, waarmee leerlingen een coachinginstrument in handen hebben bij bv. leerlingcontacten;
- welbevinden en ontplooiingskansen voor elk lid van de schoolgemeenschap;
- de uitgangspunten over sturing en ondersteuning van de leerlingen worden expliciet geformuleerd. Gedragingen worden concreet omschreven en de consequenties, wanneer het op dat gebied fout loopt, worden aan iedereen uitgelegd en breed gecommuniceerd;

- een herstelgerichte aanpak van conflicten: de focus ligt op het herstel van de schade aan de relatie.

In een verbindend schoolklimaat richt je je altijd opnieuw op het bouwen, behouden en versterken van die relaties omdat zij de basis zijn voor een gemotiveerd en productief leerproces op school en in de klas.

## Verbindende communicatie

Een verbindend schoolklimaat kan enkel succesvol tot stand komen als de directeur en de personeelsleden ook werk maken van de communicatie op school, meer bepaald van verbindende communicatie. Verbindende communicatie heeft als doel het bevestigen en verstevigen van relaties, niet alleen tijdens het leerproces, maar ook bij eventuele conflicten. Het is een mededeling aan de ander over zijn gedrag of zijn houding en het effect daarvan op een ander.

Daarbij ligt de focus niet enkel op zichtbaar, maar ook op dieperliggend gedrag. Door te peilen naar gedachten, gevoelens en behoeften, zal een directeur, een leraar, een zorgcoördinator meer inzicht krijgen op de innerlijke beweegredenen, de oorzaken van een bepaald gedrag dat een leerling stelt. Verbindende communicatie is dé taal bij uitstek om die drie elementen te verwoorden.

### *Elementen van verbindende communicatie*

Verbindende communicatie maakt mensen bewust van hun eigen gedrag, van de woorden die ze uitspreken en van de doelen die ze daarmee willen bereiken. Wanneer mensen op verbindend communiceren inzetten, willen ze openstaan voor wat de ander nodig heeft, zich eerlijk uiten, verwijten en oordelen van de andere niet persoonlijk nemen en uitdrukkelijk empathisch luisteren.

Deze principes staan hierbij:

- zelfempathie: onderzoeken bij jezelf wat er speelt en wat je nodig hebt;
- verbindende eerlijkheid: de ander rechtstreeks en respectvol aanspreken en duidelijk maken wat je graag zou hebben dat de ander voor je doet, vanuit je eigen gevoelens en behoeften. ►

# Herstelgericht omgaan met conflicten in een verbindend schoolklimaat

Vier pedagogische stijlen toegepast op het omgaan met conflicten

mate van controle, straf	<b>HOOG</b> Weinig steun en veel controle <b>DISCIPLINEREN/STRAFFEN</b> Autoritair, stigmatiserend	Veel controle en veel steun <b>HERSTELLEN</b> Gezaghebbend, respectvol
	Weinig van allebei <b>VERWAARLOZEN</b> Weinig van allebei	Weinig controle en veel steun <b>TOELATEN/GEDOGEN</b> Niet eisend bemoederen
<b>LAAG</b>	mate van zorg, steun	
		<b>HOOG</b>

In deze matrix worden vier basisinvalshoeken zichtbaar, van waaruit binnen een school aan relaties en conflicten gewerkt kan worden. De vier invalshoeken worden gepresenteerd als verschillende combinaties van hoge of lage mate van controle met veel of weinig ondersteuning.

De matrix speelt ook een belangrijke rol bij de vraag: 'Welke school willen wij zijn?'

## Disciplineren/straffen

Een school die streng en controlerend optreedt en weinig aandacht aan zorg/steun voor leerlingen besteedt, bevindt zich in het kwadrant 'disciplineren/straffen'. De school treedt dan disciplinerend op zonder de nodige ondersteuning.

In tijden van conflicten worden dan grenzen opgelegd aan de leerling die iets verkeerd gedaan heeft. Als de leerling niet rechtstreeks bij de afhandeling van het probleem betrokken wordt, is de kans groot dat de leerling tegen de oplossing in verzet gaat.

## Toelaten/gedogen

Een school die heel zorgzaam met leerlingen omgaat, maar weinig controle uitoefent, bevindt zich in het kwadrant 'toelaten/gedogen'. Die school biedt veel ondersteuning en aanmoediging, maar bepaalt weinig of geen grenzen. In dat geheel dreigt het hele proces te verzanden. In tijden van conflict wordt het conflict opgelost voor de leerling en zijn context.

## Verwaarlozen of laissez faire

Als een school noch controle noch steun biedt, dan handelt ze niet. In dat geval kan er geen positief resultaat volgen. Die school bevindt zich in het kwadrant 'verwaarlozen'.

## Verbinden/herstellen

Een verbindende school zal grensoverschrijdend gedrag, of het nu gaat over normaal pubergedrag of een zwaar incident, herstelgericht benaderen. Ze treedt op tegen overtredend gedrag door een hoge mate van controle, maar ze combineert dat met een hoge mate van zorg en steun.

Samen met de betrokkenen zoeken ze naar oplossingen voor het conflict. De dader neemt daarbij expliciet zijn verantwoordelijkheid op. Die oplossingen kunnen ofwel bereikt worden door het expliciet toepassen van herstelgerichte methodieken, ofwel door toepassing van de bestaande begeleidende, orde- en tuchtmaatregelen.

De keuze voor de ene of de andere oplossing wordt bepaald door de situatie en de mate waarin dader en slachtoffer expliciet samen én vrijwillig aan een oplossing willen werken. Belangrijk bij elk van die maatregelen is dat iedereen zich gerespecteerd voelt en dat ze een resultaat bereiken dat door allen gedragen wordt. Daardoor wordt het omgaan van de school met grensoverschrijdend gedrag niet als autoritair of stigmatiserend ervaren, maar als gezaghebbend.



## *Conflicten bieden kansen in een verbindend schoolklimaat*

Scholen die werk maken van een verbindend schoolklimaat gaan ervanuit dat conflicten of overschrijding van normen weliswaar het schoolklimaat verstoren, maar dat strafmaatregelen geen garantie bieden voor een goede aanpak van de problematiek. Uiteraard zijn schoolregels er niet voor niets en iemand die ze overtreedt moet de straf krijgen die daarvoor staat. Dat schept duidelijkheid en structuur. Basisvragen om dat te bepalen zijn:

- Wat is er gebeurd?
- Wie heeft het gedaan?
- Welke straf staat daarop?

Maar daarmee is het probleem meestal niet opgelost. Er is schade ontstaan, die materieel, fysiek en emotioneel kan zijn. Zowel voor de dader, het slachtoffer en andere betrokkenen staat die schade nieuwe kansen, een nieuwe start in de weg. Sterker nog: het kan de bron zijn voor nieuwe conflicten.

Herstelrecht gaat daarom een flinke stap verder. Daarin wordt vooral aandacht besteed aan herstel van de verhoudingen. Basisvragen daarbij zijn:

- Wat is er gebeurd?
- Wat dacht je op dat moment en hoe denk je er nu over?
- Wie is er door het gebeurde beschadigd, benadeeld, en hoe?
- Hoe zorgen we ervoor dat iedere betrokkene zijn kant van het verhaal kan vertellen?
- Wat is nodig om te herstellen wat gebeurd is?
- Wat leren we daarover voor de toekomst?

## *Naar een verbindende school*

Het besluit om verbindend te werken, is enkel effectief wanneer er de bereidheid en de intentie van alle betrokkenen is om op te schuiven naar een verbindend schoolklimaat en herstelgericht werken. Meestal is dat niet het punt. Iedereen herkent zich wel in de grote principes van verbondenheid. Het grote punt is om iedereen ervan te overtuigen dat verbindend werken het kader is van waaruit op school gewerkt wordt. De eis dat iedereen altijd

verbindend werkt, is immers niet waar te maken en in tegenspraak met het model. Omgaan met normovertredend gedrag lokt ook emotionele reacties uit. Daardoor komen ze weleens in meer sturende of 'repressieve' reacties terecht. Het gaat er in een verbindend schoolklimaat om om altijd weer een stap naar het verbindende te zetten en de goede relaties met iedereen na te streven en, als dat nodig is, te herstellen. Het verbindende is dé leidraad doorheen het samenleven op school.

De invoering van een verbindend schoolklimaat met inbegrip van herstelgericht werken gebeurt vanuit de bestaande schoolcultuur, het bestaande zorgbeleid en orde- en sanctiebeleid. Vanuit een evaluatie van bijvoorbeeld het orde- en tuchtbeleid maakt de directie i.s.m. het personeel keuzes bij de invoering: 'Welke waarden en normen willen we als school uitdragen?', 'Wat gaat goed?', 'Wat kan beter?', 'Wat willen we nog meer?', 'Tot welke acties gaat dit leiden?'. Op basis van de antwoorden moet een duidelijke visie met planning ontwikkeld worden. Er worden heldere kaders rond het omgaan met leerlingen en het gewenste schoolklimaat uitgetekend en er wordt nagedacht over de ondersteuning en de vorming van het hele team (voor meer informatie daaromtrent kan de school altijd een beroep doen op de pedagogische begeleiding).

Naarmate het traject vordert, worden leerlingen, ouders en instanties waarmee de school samenwerkt, betrokken. De school houdt daarbij rekening met de belangen van alle betrokkenen en nodigt hen uit om mee te doen, met respect voor ieders inbreng. Als je de invoering in herkenbare fasen laat verlopen, houd je constant zicht op wat er gebeurd is, waar je zit, wat het einddoel is en hoe ver je daar vandaan zit. Niet alles hoeft ineens; elke stap die je zet moet goed ingeburgerd zijn alvorens je een nieuwe zet. In de startfase moet wel helder zijn welke doelen nagestreefd worden, hoe de weg ernaartoe wordt afgelegd en wat daarbij van de betrokkenen gevraagd wordt.

Belangrijk is dat iedereen zich in toenemende mate betrokken voelt. Wanneer die betrokkenheid toeneemt, nemen mensen meer verantwoordelijkheid en ontwikkelen zich betere ►

contacten. 'De school' wordt onder collega's en leerlingen 'onze school'.

## Een praktijkverhaal ... Samen school maken in Sint-Jozef Ternat

In volgend praktijkverhaal laten we Yannick Noppe, directeur van het Sint-Jozefinstituut Ternat, aan het woord.

### *Samen opstaan, een start voor meer verbinding en herstel*

Het was Felix, die in het schooljaar 2008-2009 zorgde voor een breuk tussen het lerarenteam en de directie. De directie volgde het advies van de klassenraad niet, om Felix drie maanden voor zijn afstuderen definitief uit te sluiten. Felix had met zijn storend en arrogant gedrag nochtans te veel grenzen overschreden. Zijn gedrag veranderde niet, ondanks de verschillende kansen en straffen die we hem hadden gegeven. Leraren zagen het niet meer zitten om verder te gaan. Zij namen een duidelijk en gezamenlijk standpunt in. Zowel Felix als zijn ouders waren erg geschrokken en het was pas tijdens het tuchtverhoor dat Felix besepte hoe ernstig de situatie was. Ik zag toen ook voor de eerste keer een Felix die zijn verantwoordelijkheid wilde nemen.

De leraren begrepen niet waarom ik hun beslissing niet gevolgd had. De pedagogische raad, de adjunct-directeur en ikzelf herschreven onze visietekst over sanctioneren waarbij het woord 'herstel' een plaats kreeg. We konden verder en Felix haalde dankzij de inspanningen van leraren en van hemzelf het einde van het schooljaar.

## *De doorbraak naar écht herstelgericht werken*

Het was een vechtpartij die zorgde voor een wezenlijke doorbraak in het herstelgericht werken op onze school. Als directieteam beseften we dat we professionele hulp nodig hadden om de situatie herstelgericht te kunnen oplossen. Uiteraard werd de 'dader' preventief geschorst, zodat we de tijd hadden om na te denken. We riepen de hulp in van een extern persoon die al ervaring had in het bemiddelen bij ernstige conflicten in scholen. Er werd naar alle partijen geluisterd: dader en slachtoffers (medeleerlingen, leraren, ouders, directie). We organiseerden een herstelcirkel met alle partijen en zochten naar een plan om samen verder te kunnen. We startten een herstelgerichte weg met aandacht voor alle betrokkenen en met veel dialoog, open communicatie, verantwoordelijkheid, begrip, vertrouwen ... Het was een heel intense, maar beklijvende weg. Vaak gingen we onderuit, maar telkens stonden we samen weer op.

### *Herstelgericht werken, een beleidskeuze*

Herstelgericht werken werd een beleidsaccent voor 2013-2017. We volgden een traject over herstelgericht werken. Er ontstond een kerngroep van vijftien vrijwilligers die zich engageerden om de theoretische kaders te verkennen, die te leren toepassen in de dagelijkse schoolpraktijk en om hun ervaringen te delen. De theoretische kaders werden daardoor minder abstract, kregen een schooleigen betekenis en werden voor de meeste leden van de kerngroep een manier van zijn en handelen op school en zelfs daarbuiten.



Herstelgericht werken bleek meer te zijn dan een manier van omgaan met grensoverschrijdend gedrag. Het is een totaalconcept waarbij preventie door verbinding centraal staat, waarbij iedereen gelijkwaardig is en aanvaard wordt zoals hij of zij is. Daardoor groeit het vertrouwen en nemen mensen meer verantwoordelijkheid. En dat veronderstelt een open en rechtstreekse communicatie met begrip voor elkaars gevoelens en behoeftes.

### *Een langzaam, maar duurzaam traject voor de hele school*

We besloten om een pedagogische studiedag te organiseren en het voltallige personeel een aantal technieken en methodieken aan te leren. Die konden ze leren gebruiken wanneer ze er zelf de kans toe zagen. Hoe meer we probeerden en deelden met elkaar, hoe meer we bewuste keuzes maakten voor de school. Onze vertrouwenspersoon en onze leerlingenbegeleidster volgden een intensieve cursus tot HERGO-moderator zodat zij de interne coaches werden voor klasleraren en leraren, voor collega's en de directie. Zij kunnen nu zelf voor bemiddeling bij ernstige conflicten instaan.

De focus op herstel heeft een positieve impact op heel wat segmenten van onze school.

- We stuurden onze klassenraadwerking bij. Leerlingen worden nu meer ondersteund door de klasleraren om hun verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces.
- We gebruiken de technieken van geweldloos communiceren om (rekening houdend met elkaars gevoelens en behoeften) een bepaald gedrag te benoemen en om te vragen dat te veranderen.
- Onze mentoren bieden onze nieuwe leraren sedert dit jaar een inleiding op de theoretische kaders van het herstelgericht werken.
- We leren onze leerlingen een aantal technieken aan. Onze vierdejaars oefenen met de beginnende van geweldloos communiceren tijdens een workshop in het kader van relatievorming.

- Onze peters en meters uit het zesde jaar zetten in op verbinding in hun begeleiding van onze derdejaars, die nieuw zijn op school.

### *Is iedereen op school ondertussen voorstander?*

Er zijn nog altijd leerlingen, ouders en leraren die kiezen voor minder dialoog en voor een straf in verhouding tot wat er gebeurd is. Daarvoor tonen we uiteraard begrip. Ook dat is herstelgericht werken: rekening houden met de behoeftes van mensen. De gesprekken die er naar aanleiding van een dergelijke keuze zijn, verrijken onze zoektocht naar de concrete invulling van een herstelgericht denkkader en wijzen ons op mogelijke valkuilen.

### *Een uitdaging voor de toekomst*

Dit schooljaar is het laatste schooljaar van een beleidsperiode waarin we focussen op herstelgericht werken in onze school. We zoeken nu samen hoe we alles wat we geleerd hebben, kunnen consolideren, borgen en verankeren voor de toekomst. We beseffen dat herstelgericht werken een voortdurende zoektocht blijft van samen leren, reflecteren en delen.


Voor mij staat het als leidinggevende als een paal boven water: het herstelgericht werken biedt naast de pijlers van ons opvoedingsproject een stevig referentiekader van waaruit we met het voltallige team bewust aan een goede sfeer op school kunnen blijven werken en op de vorming van de burger van morgen kunnen inzetten, helemaal binnen het concept van de katholieke dialogeschool. ◀◀

Katrien Bressers,  
pedagogisch begeleider Dienst Lerenden  
[katrien.bressers@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:katrien.bressers@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Yannick Noppe,  
directeur Sint-Jozefsinstituut Ternat

## EINDNOTEN

1. Meer informatie over 'Verbindend schoolklimaat en herstelgericht werken' vind je op onze website [www.katholiekonderwijs.vlaanderen](http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen) (> thema's A-Z > verbindend schoolklimaat).



# HOE EEN ONDERWIJSDECREET TOT STAND KOMT: LERARENOPLEIDING

De theorie van onze parlementaire democratie zegt dat (bv. inzake onderwijs) het Vlaams Parlement decreten maakt. Onwaar is dat niet, maar de echte praktijk is complexer en genuanceerder. Onderwijsdecreten kunnen omwille van hun complexiteit eigenlijk nooit het werk zijn van één of meer Vlaams Parlementsleden, zoals we op grond van de theorie wel zouden kunnen vermoeden. Hebben die Vlaams Parlementsleden dan helemaal geen inbreng of impact (meer)? Nee, dat zou ook overdreven zijn. In dit artikel proberen we de genese van een onderwijsdecreet te beschrijven aan de hand van het dossier lerarenopleidingen, zoals dat onder toenmalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke en nu onder minister Hilde Crevits verlopen is, en ook opnieuw bezig is.

Voor dit artikel put ik uit mijn eigen ervaring<sup>1</sup> met het thema, maar leg over dit historisch geordende verhaal ook het zgn. stroomschema<sup>2</sup> voor de opmaak van regelgeving van de Vlaamse overheid. Op die manier komen 12 stappen aan bod, die geleid hebben tot het huidige decreet over lerarenopleidingen in Vlaanderen. Maar mijn invalshoek is ook ruimer (lees: politiek) dan de pure decretale procedure op zich: tegelijk wil ik tonen (1) welke hoofdrol de Vlaamse Regering als initiatiefnemer (niet: het Vlaams Parlement) speelt bij onderwijsdecreten en (2) hoe net door de complexiteit ervan zulke dossiers niet zomaar te situeren zijn binnen één legislatuur. Deze versie van de feiten is bovendien slechts een samengebalde versie. De geïnteresseerde lezer zal in de vermelde websites zeker zijn honger naar meer details kunnen stillen.

Decretale processen over de grenzen van de legislaturen heen zijn in onderwijs niet ongewoon. Dat betekent dat in onderwijsdecreetgeving haast nooit (meer) van nul vertrokken wordt: een onderwijsthema heeft meestal al een decreet, waarbij vervolgens actieve periodes voorkomen met kleinere of grotere wijzigingen aan dat decreet via wijzigingsdecreten en/of de jaarlijkse zgn. genummerde onderwijsverzameldecreten, die nog amper leesbaar zijn, maar waarvan dan gelukkig door de onderwijsambtenaren gecoördineerde teksten gemaakt worden (soms ook gecodificeerd in een aparte codex waarin alle decreten die op een bepaald onderwijsniveau betrekking hebben, samengebracht worden met een nieuwe nummering van de artikelen, maar waarbij dan niets inhoudelijks gewijzigd wordt). Zo'n actieve decretale periode wordt soms weer gevolgd door een stillere periode, waarin geen nieuw decreet het licht ziet, maar bv. wel niet onbelangrijke consultaties en denkoefeningen ondernomen worden met het oog op een nieuw decreet later.

## Deel 1: 1999-2006

### Aanloop

Eigenlijk moeten we voor dit dossier teruggaan naar de legislatuur 1999-2004: toenmalig onderwijsminister Marleen Vanderpoorten had toen in een aantal lerarenopleidingen een zgn. beleidse-

valuatie laten doen. Geen doorlichtingen/visaties van die opleidingen, maar een evaluatie van het onderwijsbeleid (van de overheid dus) inzake basiscompetenties voor leraren, die enkele jaren eerder ingevoerd waren: nl. om een antwoord te krijgen op de vraag of dat beleid op de werkvloer de gewenste effecten had. Voor het overige heeft die hele operatie onder Vanderpoorten niet meer opgeleverd dan twee beperkte 'stukken'. Geen echte discussienota, laat staan, een conceptnota.

Het thema kwam dan in het volgende Vlaamse regeerakkoord aan bod (legislatuur 2004-2009) en minister Frank Vandenbroucke moest het proces starten dat uiteindelijk een nieuw decreet zou opleveren.

### Eerste principiële goedkeuring

Onder Frank Vandenbroucke begon dat verhaal met de voorbereidingen van de *Beleidsnota Onderwijs en Vorming* (2004-2009), die via het tussenstation van een *discussienota* enkele maanden in beslag nam en waar het thema van de lerarenopleiding al meteen als apart dossier uitgelicht werd. Voor dat laatste werkte de minister met een specifieke *conceptnota* die nadien als hoofdstuk in de Beleidsnota opgenomen kon worden.<sup>3</sup>

Op 15 december 2004 vond het eerste *meerderheidsoverleg* plaats (onderwijscommissarissen van de coalitiepartners, fractiemedewerkers, het kabinet-Vandenbroucke, ambtenaren en medewerkers van de andere kabinetten) over die conceptnota lerarenopleiding. Ter voorbereiding van dat meerderheidsoverleg was het binnen de meerderheidsfracties van het Vlaams Parlement gebruikelijk dat mensen uit verschillende lerarenopleidingen geconsulteerd werden, wat resulteerde in een eigen interne nota van die politieke fractie. Door dat meerderheidsoverleg kwamen de eerste bijstellingen aan de tekst tot stand.

Januari 2005 werd de conceptnota lerarenopleiding in een samengevatte versie opgenomen in de Beleidsnota, die besproken werd in de commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement. De volgende link geeft een mooi chronologisch overzicht van de behandeling in het Vlaams Par- ►

lement: <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/404430#procedureverloop>. Al het werk tot op dit moment zou stap 1 in het decretale proces genoemd kunnen worden: het dossier is opgenomen in de Beleidsnota en aan de regelgevingsagenda van de Vlaamse Regering toegevoegd.

In april 2005 was de conceptnota lerarenopleiding voorwerp van gesprek tijdens een meerderheidsoverleg.

Het bleef stil rond het dossier tot een nieuw meerderheidsoverleg op 21 september 2005. Toen bleek dat men zou afstappen van een belangrijke inhoudelijke keuze i.v.m. de vorm van samenwerking tussen de verschillende soorten lerarenopleidingen.

Najaar 2005 ging het werk aan een decretale tekst verder via overleg achter de schermen en via het systeem van de IKW's<sup>4</sup>. Die voorbereidingsfase was stap 2 in het proces: dat betekende dat er binnen de Vlaamse Regering politieke afstemming was over een voorontwerp van decreet, dat begeleid werd door een zgn. Nota aan de Vlaamse Regering met een aantal vaste rubrieken én waarover interne adviezen en akkoorden waren ingewonnen. Het belangrijkste interne advies betrof het advies van de Inspectie van Financiën. Dat doet uitspraak over de wettigheid en de regelmatigheid, over de doelmatigheid en de kostenefficiëntie en over de budgettaire inpasbaarheid op termijn van het dossier. Het belangrijkste akkoord hier was het begrotingsakkoord van de Vlaamse minister bevoegd voor Financiën en Begroting. Er werden opeenvolgende budgettaire fiches opgemaakt, met daarin heel gedetailleerde ramingen van de meerkosten van verschillende nieuwe elementen in het dossier en een concrete fasering over meerdere jaren van de toekenning van die extra middelen. Op 13 januari 2006 kwam het dossier voor de eerste keer op de agenda van de Vlaamse Regering. Dat was stap 3 in het decretale proces. Daarmee kreeg de tekst het statuut van 'voorontwerp van decreet', cf. de beslissingsfiche in kwestie, die duidelijk vermeldt welke omstandige adviesprocedure (en ook onderhandelingen met vakbonden en inrichtende machten) dan in gang gezet werd/wordt:

## VLAAMSE REGERING

Vergadering van vrijdag 13 januari 2006  
VR/PV/2006/1 - punt 33

**Betrefft** : Voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen  
Principiële goedkeuring m.h.o. op adviesaanvragen en onderhandelingen(-VR/2006/13.01/DOC.0031)

**Beslissing** : Mits voldaan wordt aan de voorwaarden, geformuleerd in het bij bovengenoemde nota gevoegde akkoord van 12 januari 2006 van de Vlaamse minister, bevoegd voor de begroting, beslist de Vlaamse Regering:

1. haar principiële goedkeuring te hechten aan bovengenoemd voorontwerp van decreet en aan de bijbehorende memorie van toelichting;
2. de Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, te gelasten:
  - 2.1. over voornoemd voorontwerp van decreet het advies in te winnen van de Vlaamse Onderwijsraad (VIOR), de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV), de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR), de Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA), het GPB-platform (vereniging van aanbieders van GPB-opleidingen – opleidingen getuigschrift van pedagogische bekwaamheid) en de Vlaamse Vereniging van Studenten (VVS),
  - 2.2. de minister-president van de Vlaamse Regering te verzoeken voornoemd voorontwerp van decreet op de agenda te plaatsen van een gemeenschappelijke vergadering van het sectorcomité X en van de onderafdeling Vlaamse Gemeenschap van afdeling 2 van het comité voor de provinciale en plaatselijke overheidsdiensten,
  - 2.3. voornoemd voorontwerp van decreet op de agenda te plaatsen van een vergadering van het overkoepelend onderhandelingscomité van het vrij gesubsidieerd onderwijs en van een vergadering van het Vlaams onderhandelingscomité voor het hoger onderwijs.

In principe gaat de bespreking in de VLOR over de niet-personeelsgebonden aspecten van het voorontwerp van decreet en de bespreking in de onderhandelingscomités (van vakbonden en werkgevers) over de personeelsgebonden elementen. Maar in de praktijk wordt die scheiding in de onderhandelingscomités niet zo rigide gehanteerd, soms tot ergernis van bepaalde partners. Deze fase van externe adviezen en onderhandelingen tussen de sociale partners zouden we stap 4 kunnen noemen.

### *Tweede principiële goedkeuring*

Over de resultaten van externe adviezen en onderhandelingen volgde opnieuw politieke afstemming in de Vlaamse Regering (stap 5), voorafgaand aan de tweede agendering. Op 12 mei 2006 kwam het dossier voor de tweede keer op de agenda van de Vlaamse Regering (stap 6) voor de finale fase van de adviezenprocedure, nl. het advies van de Raad van State. Cf. een uittreksel uit de notulen:

## **14. VOORONTWERP VAN DECREET BETREFFENDE DE LERARENOPLEIDING IN VLAANDEREN PRINCIPIËLE GOEDKEURING M.H.O. OP ADVIESAANVRAAG AAN DE RAAD VAN STATE (VR/2006/12.05/DOC.0439 EN DOC.0439BIS)**

Mits voldaan wordt aan de voorwaarden, geformuleerd in het akkoord van 12 januari 2006 van de Vlaamse minister, bevoegd voor de begroting, beslist de Vlaamse Regering:

1. haar principiële goedkeuring te hechten aan bovengenoemd voorontwerp van decreet en aan de bijbehorende memorie van toelichting, beide gevoegd bij document VR/2006/12.05/DOC.0439Bis;
2. de Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, te gelasten over voornoemd voorontwerp van decreet het advies in te winnen van de Raad van State, met verzoek het advies mee te delen binnen een termijn van dertig dagen, zoals bepaald in artikel 84, §1, eerste lid, 1°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State.

### *Derde principiële goedkeuring*

Op 8 juni 2006 kwam dat advies van de RvS (stap 7). De tekst van het voorontwerp van decreet moest bijgestuurd worden (ook alweer mét politieke afstemming: stap 8) en op 30 juni werd hij door de

Vlaamse Regering definitief goedgekeurd (cf. notulen hieronder) en op 13 juli 2006 (eindelijk) ingediend in het Vlaams Parlement (stap 9). Die derde principiële goedkeuring geeft de tekst het statuut van 'ontwerpdecreet' of 'ontwerp van decreet'.

## **26. ONTWERPDECREET BETREFFENDE DE LERARENOPLEIDING IN VLAANDEREN GOEDKEURING NA ADVIES VAN DE RAAD VAN STATE (VR/2006/30.06/DOC.0658BIS)**

Mits voldaan wordt aan de voorwaarden, geformuleerd in het akkoord van 12 januari 2006 van de Vlaamse minister, bevoegd voor de begroting, beslist de Vlaamse Regering:

1. haar goedkeuring te hechten aan bovengenoemd ontwerpdecreet en aan de bijbehorende memorie van toelichting;
2. de Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, te gelasten voornoemd ontwerpdecreet en de bijbehorende memorie van toelichting, in naam van de Vlaamse Regering, in te dienen bij het Vlaams Parlement.

## Parlementaire gedeelte van de procedure

Voor het parlementaire gedeelte (stap 10; Stuk 924 (2005-2006) – Nr.1) verwijs ik naar het volledige dossier met alle adviezen en de chronologie van de onderhandelingen met vakbonden en inrichtende machten<sup>5</sup>.

Samengevat gaat het om een procedure in twee stappen: eerst de behandeling (met stemming) van het ontwerp van decreet in de commissie Onderwijs en nadien de bespreking en finale stemming in de plenaire vergadering.

Die laatste, parlementaire fase (met hoorzitting en amendering) was erg hectisch. Het eindproduct was het zgn. decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 15 december 2006<sup>6</sup>.

Schematisch ziet het proces, enigszins vereenvoudigd, er dus zo uit:

**Stap 1:** het dossier wordt opgenomen in de Beleidsnota en aan de regelgevingsagenda van de Vlaamse Regering toegevoegd;

**Stap 2:** voorbereidingsfase met een basisdossier (voorontwerp van decreet met interne adviezen en akkoorden);

**Stap 3:** eerste principiële goedkeuring door de Vlaamse Regering;

**Stap 4:** externe adviezen en onderhandelingen tussen de sociale partners;

**Stap 5:** nieuwe politieke afstemming in de Vlaamse Regering n.a.v. stap 4;

**Stap 6:** tweede principiële goedkeuring door de Vlaamse Regering;

**Stap 7:** advies van de Raad van State;

**Stap 8:** nieuwe politieke afstemming in de Vlaamse Regering n.a.v. stap 7;

**Stap 9:** derde en definitieve goedkeuring door de Vlaamse Regering en indiening in het Vlaams Parlement;

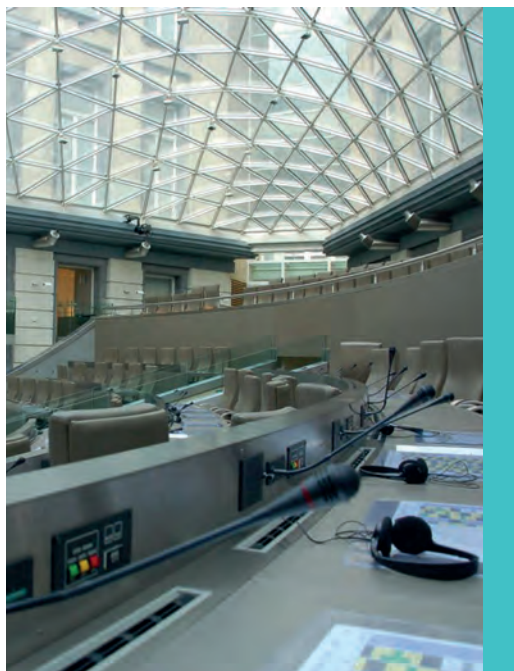
**Stap 10:** parlementaire behandeling (in commissie en plenair);

**Stap 11:** bekrachtiging en afkondiging door de Vlaamse Regering;

**Stap 12:** publicatie in het Belgisch Staatsblad door Departement Kanselarij en Bestuur.

## Deel 2: 2009-2014

Vanaf het begin van het academiejaar 2007-2008 werd dat nieuwe decreet, met een aantal cruciale nieuwigheden, ingevoerd in de lerarenopleidingen van de drie betrokken onderwijsverstrekkers: de centra voor volwassenenonderwijs, de hogescholen en de universiteiten. Onder onderwijsminister Pascal Smet werd opnieuw het vehikel van de zgn. beleidsevaluatie gehanteerd. Anderzijds kwam er, als kwaliteitscontrole, een visitatie van alle specifieke lerarenopleidingen. Omdat die geen voorwerp waren van het intussen operationele BaMa<sup>7</sup>-verhaal in het hoger onderwijs, waren die opleidingen namelijk buiten het bereik gebleven van het reguliere, externe kwaliteitszorgsysteem van visitaties en accreditaties.



Eind 2013 kregen het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen (d.d. 17 december 2012) en vooral het rapport van de vermelde beleidsevaluatie (d.d. 5 oktober 2013) een vervolg in de vorm van zes beleidsgroepen, telkens met een ander thema<sup>8</sup>. In het voorjaar van 2014 hebben die beleidsgroepen, met deelnemers uit



diverse onderwijsmilieus, hard gewerkt, zodat na de nieuwe parlementsverkiezingen van 25 mei 2014 het eindrapport van de beleidsgroepen aan de onderhandelaars voor een nieuwe (de huidige) Vlaamse Regering overhandigd kon worden. Met andere woorden, in deze legislatuur werd geen nieuw decreet geschreven over de lerarenopleidingen, maar werd wel belangrijk denkwerk verricht. Daarop kon de huidige onderwijsminister Hilde Crevits voortwerken. Inderdaad, soms al oudere verzuchtingen, maar ook nieuwe plannen waren (weer) boven water gekomen en de nieuwe Vlaamse Regering ambieerde in haar regeerakkoord een nieuw decreet op de lerarenopleidingen.

### Deel 3: 2014-2016

Dat regeerakkoord met een passage over de lerarenopleidingen was meteen een volgende stap in dit proces van decreetgeving. Die passage kreeg vervolgens een verdere uitwerking in de Beleidsnota 2014-2019 van minister Hilde Crevits en een herhaling in haar Beleidsbrief 2015-2016. Pas in september 2015 ging een specifieke raadgever voor dit complexe dossier aan de slag in het onderwijskabinet-Crevits. Het instrument dat nu gebruikt werd, was dat van een *taskforce*, waarin in eerste instantie géén maar vervolgens wél ook vertegenwoordigers van de onderwijskoepels en het GO! zetelden. Het startoverleg van de taskforce vond plaats op dinsdag 27 oktober 2015, op dezelfde dag als het formele (her)begin van het zgn. loopbaandebat/pact, dat een verwant thema behandelt. Die taskforce heeft input geleverd voor een conceptnota, die na de gebruikelijke IKW-bijeenkomsten, goedgekeurd werd door de Vlaamse Regering op 25 maart 2016. Inhoudelijk werd in die conceptnota een principiële, nieuwe beslissing genomen over welke onderwijsverstrekker welke lerarenopleiding in de toekomst zou aanbieden. Maar er moest nog heel wat geconcretiseerd worden en dat werk werd toevertrouwd aan zeven werkgroepen, die tegen 1 januari 2017 resp. 30 april 2017 conclusies moeten voorleggen.

Intussen was er voor het zomerreces 2016 al een parlementaire activiteit, nadat de algemene raad van de VLOR zijn advies over de conceptnota uitgebracht had op 26 mei 2016<sup>9</sup>. Op 28 juni 2016 vond een hoorzitting plaats over de conceptnota<sup>10</sup>, waarna een 'bespreking'<sup>11</sup> met minister Crevits volgde op 30 juni 2016<sup>12</sup>.

Tijdens het najaar 2016 is het aan de zeven werkgroepen om te werken rond deze (soms toch wel complexe) deelthema's:

- Werkgroep beheersingsniveaus basiscompetenties en beroepsprofiel
- Werkgroep ontwikkelen trajecten zij-instroom toekomstige lerarenopleidingen
- Werkgroep Bachelor kleuteronderwijs en Bachelor lager onderwijs
- Werkgroep Bachelor secundair onderwijs
- Werkgroep Educatieve master voor het secundair onderwijs
- Werkgroep Bachelor en educatieve master in de kunsten
- Werkgroep onderzoek profiel onderwijs op niveau 5 Vlaamse KwalificatieStructuur (VKS).

Daar staan we nu en het doel is om volgens het hierboven beschreven proces een nieuw decreet te schrijven zodat het vanaf september 2019 in werking kan treden. Daarvoor is het nodig dat er in 2018 een ontwerp van decreet door het Vlaams Parlement aangenomen wordt. Maar we beleven bijzondere politieke tijden, met daarbovenop gemeenteraadsverkiezingen in oktober 2018 en parlementsverkiezingen voor de zomer van 2019, die ongetwijfeld ook hun invloed zullen hebben op deze én andere (complexe) decretale processen. Afwachten toch maar wat dat allemaal wordt.

**De parlementsleden hebben de ambtenaren nodig om zo'n heikele klus te klaren.**

## Conclusie

Kijk naar het langdurige karakter van het beschreven voorbeeld en probeer je een idee te vormen van de hoeveelheid papier die daarbij geproduceerd is (en dan heb ik nog niet gesproken van allerlei tussentijdse versies van teksten). Dan begrijp je dat de betrokken actoren daaraan veel 'eten en drinken' gehad hebben. Bovendien wil ik met dat complexe dossier ook aantonen dat het decreetgevende werk in deze gewoon niet kan gedaan worden door de Vlaams Parlementleden (en hun fractiemedewerkers) zelf, maar de uitvoerende macht (dus ook de ambtenaren in kwestie) echt nodig hebben om zo'n heikele klus te klaren. Hebben de betrokken leden van de commissie Onderwijs dan zelf niets gedaan of geen impact op het eindresultaat gehad? Nee, dat zou ook sterk overdreven zijn: ze denken wel degelijk mee en maken dankbaar gebruik van

allerlei externe input om te wegen op de zaak, voor ze finaal op het gewenste stemknopje drukken in de plenaire vergadering. Zo komen compromissen in ons politieke landschap nu eenmaal tot stand.

Nog een slotopmerking. De laatste jaren (en het hangende eindtermendossier is daarvan zeker een actueel voorbeeld) komt er, naast de hier beschreven werkwijze met een aantal klassieke gremia, nog een nieuwe aanpak in beeld bij de beleidsvoorbereiding<sup>13</sup>: in diverse varianten worden allerlei aparte *burgerfora* bij een dossier betrokken, die via soms heel erg uitgekien-de werkvormen geconsulteerd worden en een eindrapport afleveren. Kosten noch moeite van communicatiebureaus en/of (al of niet gepensioneerde) journalisten worden daarbij gespaard. ◀◀

Wilfried Van Rompaey

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

## EINDNOTEN

1. De citaten uit de notulen/beslissingsfiches van de Vlaamse Regering bijvoorbeeld komen uit mijn persoonlijk archief. Daarvan kan ik dus geen formele referenties geven.
2. Mijn ervaring met dit dossier leert mij wel dat de echte praktijk grilliger verlopen is dan het stroomschema doet vermoeden.
3. Dat systeem met discussienota/conceptnota als voorbereiding op eigenlijke regelgevende teksten is voor Onderwijs al voor meer thema's toegepast en op zich is dat een zinvolle werkwijze.
4. IKW=interkabinettenwerkgroep, waarin vertegenwoordigers van de verschillende ministers overleggen, bv. in dit geval, over een onderwijsdossier.
5. <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/475281>
6. De datum van een decreet is niet de datum waarop het Vlaams Parlement in plenaire zitting het ontwerp van decreet heeft aangenomen, maar wel de datum waarop de Vlaamse Regering in een nieuwe vergadering dat aangenomen ontwerp bekrachtigt en afkondigt (stap 11). Het wordt vervolgens gepubliceerd in het Belgisch Staatsblad en de Vlaamse Codex (stap 12).
7. Bachelor en Master
8. Thema's: lerarenopleiders, aanvangsbegeleiding, inhoud en uitstroom, stage, instroom, specifieke lerarenopleiding en educatieve master.
9. <http://www.vlor.be/advies/advies-over-de-conceptnota-lerarenopleiding-0>
10. <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/1073257>
11. Doorgaans wordt in het parlementaire jargon voor zulke besprekingen de term *gedachtewisseling* (i.t.t. hoorzitting) gebruikt, maar om een mij onbekende reden komt die term nu niet formeel voor in de teksten.
12. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2015-2016/g741-3.pdf>
13. Dit lijkt mij overigens vooral te gebeuren op initiatief van het ministerie van Onderwijs en Vorming zelf.
14. <https://overheid.vlaanderen.be/stroomschema/122>
15. <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/404430#procedureverloop>

# BAKSTENEN EN BELASTINGEN

## INVLOED VAN DIVERSIFICATIE EN UITBREIDING VAN ACTIVITEITEN IN SCHOLEN OP FISCALE GUNSTMAATREGELLEN

Voor scholen bestaan diverse gunstmaatregelen op het vlak van belastingen. Soms bestaat er behoefte aan meer duidelijkheid over de invloed van nieuwe activiteiten of van een reorganisatie op de fiscale situatie van de (nieuwe) vzw's die zich met onderwijs of onderwijsondersteuning bezighouden. Nieuwe activiteiten kunnen bijvoorbeeld bestaan uit het ter beschikking stellen van lokalen aan derden op momenten dat de school die infrastructuur niet gebruikt. Mag een schoolbestuur huurinkomsten verwerven? Mag een schoolbestuur winst maken op de verhuring van schoolinfrastructuur? Verliest het schoolbestuur dan het recht op de fiscale gunstmaatregelen? Heeft de grootte van de vzw een invloed op de fiscale situatie?

## Belastinginstrumenten en fiscale gunstmaatregelen

Om de toegankelijkheid van het onderwijs te bevorderen, wordt het onderwijs voor de afnemers ervan zo goedkoop mogelijk gemaakt. Het onderwijs wordt door de overheid gefinancierd en gesubsidieerd waardoor de kostprijs over de gemeenschap gespreid wordt. Belasting is een kostenverhogende factor. Het belasten van een activiteit die in hoofdzaak door de overheid gefinancierd of gesubsidieerd wordt, is weinig zinvol: het is een vestzak-broekzakoperatie. Gefinancierd en gesubsidieerd onderwijs belasten komt neer op een situatie waarin de Vlaamse overheid eerst werkingstoelagen aan de schoolbesturen toekent terwijl die schoolbesturen vervolgens op hun beurt een deel van de ontvangen werkingstoelagen terugstorten aan andere overheidsinstanties onder de vorm van belastingen.

In dit artikel gaan we niet in op de belastingen die voortvloeien uit de tewerkstelling van personeel?

**De btw-wetgeving is streng in haar definitie van geregelde activiteiten.**

De belastinginstrumenten die hier behandeld worden en waar de meeste schoolbesturen mee te maken krijgen, kunnen in twee grote families verdeeld worden:

- de btw
- een groep belastinginstrumenten bestaande uit:
  - de rechtspersonenbelasting (inclusief de roerende en onroerende voorheffing);
  - de successierechten (inclusief de patrimoniumtaks);
  - de registratierechten.

Voor belastingen die een gewestmaterie zijn, wordt in dit artikel alleen de regelgeving van het Vlaams Gewest toegelicht, we staan echter niet

stil bij technisch complexe rekenregels. Uiteraard kunnen schoolbesturen bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen terecht voor extra toelichting.

Men moet er zich van bewust zijn dat de belastingwetgeving en -interpretatie doorheen de tijd verandert. Denk maar aan de relatief nieuwe uitbreiding van de vrijstelling kleine onderneming en de wijziging van de wetgeving betreffende registratie- en successierechten.

## Afbakening van de fiscale gunstmaatregelen

Fiscale gunstmaatregelen bestaan uit vrijstellingen en verlaagde tarieven. Door het toepassingsgebied van fiscale gunstmaatregelen af te bakenen, vermijdt de overheid dat de sectoren met overheidsfinanciering of -subsidie de private sector beconcurreren.

De twee families van belastinginstrumenten hebben voor de toekenning van gunstmaatregelen elk een eigen logica. Zo komen bepaalde activiteiten in aanmerking voor de vrijstelling van onroerende voorheffing en van patrimoniumtaks, maar niet voor de btw-vrijstelling. Die logica wordt hierna verder toegelicht wat winstgevende activiteiten betreft, zoals opbrengsten uit onroerende goederen.

De Belgische btw-wetgeving is in belangrijke mate overeenkomstig Europese verordeningen en richtlijnen vormgegeven. De nationale en regionale overheden hebben weinig ruimte om op het vlak van btw-regelgeving een eigen beleid uit te stippelen.

Voor de fiscus zijn huurinkomsten uit onroerende goederen en de verkoop van onroerende goederen economische activiteiten. De verkoop van onroerende goederen door een schoolbestuur is een occasionele activiteit. Verhuring kan met een grotere frequentie voorkomen.

## De rechtspersonenbelasting

De vzw-structuur brengt niet automatisch met zich mee dat een vereniging onderworpen is aan

de rechtspersonenbelasting. Sommige vzw's zijn aan de (duurdere) vennootschapsbelasting onderworpen.

Om als schoolbestuur in aanmerking te komen voor de rechtspersonenbelasting moet:

- het schoolbestuur een vzw zijn of een andere rechtspersoon die geen winstoogmerk nastreeft;
- het uitsluitend of hoofdzakelijk doel van het schoolbestuur bestaan uit het verstrekken of het ondersteunen van onderwijs;
- de winstgevende activiteit van het schoolbestuur beperkt blijven tot deze vier soorten:
  - alleenstaande of uitzonderlijke verrichtingen (bijvoorbeeld: één keer per jaar een eetfestijn);
  - bijkomstige nijverheids-, handels- of landbouwverrichtingen;
  - verrichtingen die niet volgens nijverheids- of handelsmethoden gevoerd worden (bijvoorbeeld: de activiteiten van mini-ondernemingen);
  - beheer van de middelen die de instellingen verworven hebben om hun statutaire opdracht te realiseren.

Voldoet een schoolbestuur niet aan alle voorwaarden, dan wordt het onderworpen aan de vennootschapsbelasting.

Aan de criteria 'rechtspersoonlijkheid' en 'doel' is meestal zonder meer voldaan. Het derde criterium ligt moeilijker: de verhuur en verkoop van onroerende goederen zijn immers te beschouwen als winstgevende activiteiten. Er moet dus bepaald worden of de verhuur en verkoop tot de 4 soorten toegelaten winstgevende activiteiten behoren.

De verkoop van onroerende goederen zal meestal tot de alleenstaande of uitzonderlijke verrichtingen behoren, maar dat is vaak niet het geval voor verhueringen.

Het catalogeren van de verhuur als een bijkomstige activiteit kan een zeker risico inhouden: de criteria waarmee bepaald wordt of een winstgevende activiteit bijkomstig van aard is, zijn niet exhaustief in de regelgeving opgesomd. Wel



heeft de FOD Financiën twee mogelijke criteria toegelicht :

- de verwantschap met het onderwijsdoel waarbij aangetoond moet worden dat de realisatie van het onderwijsdoel onmogelijk is zonder de bijkomstige activiteit;
- een kwantitatief criterium waarbij het relatieve belang van de inzet van middelen en personeel voor de winstgevende activiteit vergeleken wordt met de middelen en het personeel dat ingezet wordt voor het onbaatzuchtige doel.

De verhuur zal op het verwantschaps criterium niet goed scoren.

De FOD Financiën heeft dit probleem opgelost door expliciet te stellen dat de verhuur van onroerende goederen deel kan uitmaken van de laatst vermelde soort toegelaten activiteiten: het beheer van de middelen die voor de realisatie van de statutaire opdracht verworven zijn.

Conclusie: de verhuur en de verkoop van onroerende goederen hebben geen invloed op de onderwerping aan de rechtspersonenbelasting. ►

## De vrijstelling van onroerende voorheffing

Voor onroerende goederen die tijdens de normale lesuren voor onderwijs bestemd zijn, kan vrijstelling van onroerende voorheffing aangevraagd worden. De vrijstelling wordt ruim geïnterpreteerd. Niet alleen schoolbesturen, maar ook patrimoniumvzw's, rechtspersonen die een internaat inrichten, rechtspersonen die bepaalde soorten nascholing organiseren, volkshogescholen, muziek- en tekenacademies, sommige erkende sportclubs en -verenigingen die een sport aanleren, erkende sportdiensten, de meeste landelijk georganiseerde jeugdbewegingen en sommige bezinnings- en vormingscentra komen in aanmerking voor die onderwijsvrijstelling. Voor- en naschoolse kinderopvang zijn zelf uitgesloten, maar de vrijstelling blijft wel verworven voor schoolbesturen die hun lokalen voor die opvang ter beschikking stellen, tenminste als die lokalen tijdens de normale lesuren voor onderwijs bestemd worden.

De vrijstelling onroerende voorheffing geldt niet alleen voor de lokalen, gebouwen en terreinen die gebruikt worden om onderwijs te verstrekken, maar ook de ruimte die gebruikt wordt voor de internaatwerking, de speelplaatsen, schoolbibliotheken, kapellen, eetzaal, keukens, kelders, lokalen voor onderhouds- en gezondheidsdiensten, administratieve lokalen en gebouwen, bergplaatsen, garages en parkeerterreinen en soms zelfs voor cafetaria's, feestzaal of woningen voor inwonend personeel. Sommige vrijgestelde ruimtes kunnen zich buiten de vestigingsplaats van de scholen bevinden. Er moet aangetoond kunnen worden dat de ruimtes:

- noodzakelijk zijn voor het onderwijs;
- tijdens de normale lestijden uitsluitend toegankelijk zijn voor het personeel en de leerlingen.

**De vzw-structuur brengt niet automatisch met zich mee dat een schoolbestuur onderworpen is aan de rechtspersonenbelasting.**

Ook onroerende goederen die tijdelijk niet gebruikt kunnen worden voor het verstrekken van onderwijs of die in de toekomst voor onderwijs gebruikt zullen worden, kunnen in aanmerking komen voor de vrijstelling van onroerende voorheffing zolang ze geen andere bestemming krijgen in afwachting van hun inzet voor het onderwijs. Voor gebouwen die al meer dan drie jaar leeg staan, zal aangetoond moeten worden dat er concrete stappen ondernomen zijn om de onderwijsbestemming in de toekomst te kunnen realiseren.

Voor de fiscus is het nastreven van winst uit verhuring geen belemmering voor het behoud van die vrijstelling. De vrijstelling gaat wel verloren, wanneer:

- het aantal winstgevendende activiteiten hoger is dan één per maand;
- winsten uitgekeerd worden en niet gebruikt worden voor de instandhouding en uitbreiding van het onderwijs.

Bij het tellen van het aantal winstgevendende activiteiten worden de verkoop van producten die door leerlingen gemaakt worden, de verkoop van diensten door bijvoorbeeld een didactisch kapsalon en de activiteiten van miniondernemingen niet meegeteld. Dergelijke activiteiten kunnen permanent gebeuren zonder dat de vrijstelling van de onroerende voorheffing in het gedrang komt.

Verder in dit artikel kun je vaststellen dat in de btw-wetgeving een andere houding aangenomen wordt ten aanzien van didactische uitbatingen en ten aanzien van occasioneel verrichte winstgevendende activiteiten dan in de regelgeving betreffende de onroerende voorheffing.

Een ander belangrijk verschil tussen de btw-wetgeving en de vrijstelling onroerende voorheffing bestaat in de manier waarop met de verhuring van schoolinfrastructuur aan externen omgegaan wordt. Voor de btw is een geregelde verhuring een economische (of winstgevendende) activiteit (zie verder). Voor de vrijstelling van de onroerende voorheffing is dat niet het geval: de beperking van het aantal winstgevendende activiteiten tot hoogstens een per maand geldt niet voor de, al dan niet



winstgevende, verhuring van schoolinfrastructuur. Permanente verhuring is evenwel niet toegelaten omdat dit de 'bestemming voor onderwijs' in het gedrang brengt. Aan de verhuring van schoolinfrastructuur worden wel twee specifieke voorwaarden gesteld wat de periodes betreft dat de schoolinfrastructuur ter beschikking aan derden gesteld wordt. Dat moet gebeuren:

- buiten de normale lesuren;
- gedurende maximaal vijf uur per week tijdens de normale lesuren.

De hoogte van de gevraagde (huur)prijzen speelt geen enkele rol bij de beoordeling van het recht op vrijstelling van onroerende voorheffing.

De minister van Onderwijs heeft aangekondigd dat ze de modaliteiten van de vrijstelling verder wil verruimen zodat de schoolgebouwen meer ter beschikking gesteld kunnen worden van externen, ook tijdens de normale lesuren.

Conclusie: de vrijstelling van de onroerende voorheffing komt niet in gevaar door de verhuring en de verkoop van onroerende goederen.

### *De vrijstelling van de belasting op de onroerende inkomsten*

Een schoolbestuur dat onroerende goederen verhuurt, moet nagaan waarvoor de huurder het gehuurde onroerend goed gebruikt. Huurinkomsten, erfpacht- en opstalvergoedingen zijn vrijgesteld van de belasting op de onroerende inkomsten behalve als de huurder de onroerende goederen voor een commerciële activiteit bestemt.

### *Vrijstelling van de meerwaarde op onroerende goederen*

Of de meerwaarde op onroerende goederen vrijgesteld wordt, hangt af van het soort onroerende goederen, de termijn die verstreken is sinds de verkrijging van de onroerende goederen en van de manier waarop de onroerende goederen verkregen zijn. De meerwaarde van onroerende goederen is het positieve verschil tussen de verkoopprijs en de aankoopprijs of de waarde die vastgesteld is bij de schenking, verhoogd met kosten.

Verkopen van kleine stukken grond (bijvoorbeeld een doorgang) zijn niet aan de meerwaardebelasting onderworpen. Voor het overige bestaan er geen gunstmaatregelen betreffende de meerwaardebelasting.

### **De registratierechten**

Er moet een onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds de schenkings- en successierechten en anderzijds de registratierechten.

Een inbreng om niet wordt door de fiscus als een schenking beschouwd. De belastingplichtige is de begunstigde van de inbreng.

### *De schenkbelasting en de successierechten*

Voor schenkingen tussen vzw's, private stichtingen, stichtingen van openbaar nut, internationale verenigingen zonder winstoogmerk, ziekenfondsen, landsbonden van ziekenfondsen en beroepsverenigingen bedraagt het schenkingsrecht 100 euro. ►

Wanneer vzw's schenkingen of legaten van andere partijen ontvangen, kunnen ze genieten van verlaagde tarieven:

- 8,5% op legaten;
- 5,5% op schenkingen onder levenden.

### *De kosteloze registratie van overige akten*

De akten die op de verkoop en de verdeling van onroerende goederen en op de vestiging van andere zakelijke rechten betrekking hebben, zijn kosteloos voor inrichtende machten van het gesubsidieerd onderwijs en voor patrimoniumvzw's die tot uitsluitend doel hebben onroerende goederen ter beschikking te stellen voor onderwijs dat door die inrichtende machten verstrekt wordt.

De onroerende goederen die ter beschikking worden gesteld voor onderwijs mogen ruim geïnterpreteerd worden, vergelijkbaar met de beschrijving die gegeven is bij de vrijstelling van onroerende voorheffing.

## **De patrimoniumtaks**

Jaarlijks moet 0,17% patrimoniumtaks op het vermogen van vzw's betaald worden. De onroerende goederen die uitsluitend bestemd zijn voor onderwijs zijn van de patrimoniumtaks vrijgesteld.

De uitsluitende bestemming voor het onderwijs mag ook hier ruim geïnterpreteerd worden (zie beschrijving bij de vrijstelling van onroerende voorheffing).

## **De btw**

### *De onderwijsvrijstelling*

De verkoop of verhuring van onroerende goederen behoort niet tot de onderwijsactiviteiten of tot de activiteiten die nauw met het onderwijs samenhangen. Activiteiten die niet tot die groep behoren, kunnen echter toch ook van de onderwijsvrijstelling genieten als ze slechts occasioneel uitgevoerd worden. Occasioneel staat daarbij tegenover geregeld of herhaaldelijk. De btw-wetgeving is streng in haar definitie van 'geregelde activiteiten'. De fiscus noemt deze activiteiten 'geregelde activiteiten':

- jaarlijks op hetzelfde tijdstip een samenkomst organiseren (slechts één keer per jaar);
- één huurcontract waaruit periodieke betalingen voortvloeien;
- één contract waarvoor herhaalde activiteiten moeten gebeuren.

Over fondsenwervingsactiviteiten (eetfestijnen, schoolfeesten, pannenkoekenverkoop ...) heeft de FOD Financiën een tolerantere visie gepubliceerd dan blijkt uit de btw-wetgeving. Er moet uiteraard altijd aangetoond kunnen worden dat de fondsenwerving geen hoofdactiviteit geworden is.

De verkoop van onroerende goederen is normaal gezien vrij van btw. Er bestaat wel een keuzemogelijkheid om btw te heffen op nieuwe onroerende goederen<sup>3</sup>.

Onroerende verhuring is eveneens van de btw vrijgesteld. Zodra de verhuurde onroerende goederen verplaatsbaar meubilair of toestellen bevatten die voor de huurder dienstig kunnen zijn, is er niet langer sprake van een loutere onroerende verhuring. Voor de belastingen moet de verhuring dan opgesplitst worden in een deel onroerende verhuring zonder btw en een deel roerende verhuring die wel aan de btw onderworpen wordt. Wanneer er ook voeding en/of drank aangeboden wordt, wordt de volledige verhuring als een btw-plichtige dienstverlening beschouwd. Er kan dan niet gesplitst worden om een deel van de activiteit vrij te stellen van btw.

De btw-vrijstelling kan van toepassing zijn op roerende verhuringen als dergelijke verhuringen slechts occasioneel plaatsvinden, bijvoorbeeld enkele keren per jaar en telkens voor eenmalige events. Maar maandelijks verhuren telkens voor een eenmalig event of één enkel huurcontract dat gedurende enkele weken of maanden loopt, wordt dan weer als herhaaldelijk beschouwd en komt voor de onderwijsvrijstelling niet in aanmerking.

Wanneer een schoolbestuur naast onderwijsactiviteiten en nauw met het onderwijs samenhangende activiteiten ook winstgevende activiteiten uitvoert die niet van de onderwijsvrijstelling kunnen genieten, dan gaat de onderwijsvrijstelling voor de onderwijsactiviteiten en de nauw ermee



samenhangende activiteiten niet verloren op voorwaarde dat het schoolbestuur geen winst-oogmerk heeft en de winst niet uitkeert, maar gebruikt voor de voortzetting en de verbetering van het onderwijs. De hoogte van de winst is daarbij niet van belang. Het bijkomstig karakter van de activiteit dat voor de rechtspersonenbelasting een rol speelt, speelt niet voor de btw.

### *De vrijstelling kleine onderneming*

Schoolbesturen die geregeld<sup>4</sup> btw-plichtige activiteiten uitvoeren, kunnen de vrijstelling kleine onderneming aanvragen op voorwaarde dat de omzet van de niet vrijgestelde activiteiten op jaarbasis niet hoger is dan 25 000 euro.

Schoolbesturen die de vrijstelling kleine onderneming aangevraagd hebben, moeten geen btw aanrekenen, geen periodieke aangiften indienen en geen btw doorstorten aan de Schatkist.

Ze moeten wel een reeks administratieve verplichtingen naleven, waaronder:

- facturen uitreiken waarop ze vermelden dat ze geen btw aanrekenen omdat ze gebruik maken van de vrijstelling kleine onderneming;
- jaarlijks een klantenlijst indienen;
- een dagboek van ontvangsten en een bedrijfsmiddelentabel bijhouden.

Om te bepalen of het grensbedrag van 25 000 euro overschreden wordt, moet de omzet van alle btw-plichtige activiteiten van een schoolbestuur samengeteld worden. De omzet van didactische kapsalons, restaurants en dergelijke is geen vrijgestelde onderwijsactiviteit. Die om-

zet moet bij de berekening van het grensbedrag meegeteld worden.

De 25 000 euro-grens is niet altijd een zinvolle regel voor een schoolbestuur: een schoolbestuur dat de 25 000 euro-grens nadert, maar niet moet overleven van zijn belastingplichtige activiteiten, kan zijn tarievenpolitiek aanpassen zodat het onder de 25 000 euro-grens blijft. Bij reorganisaties die een schaalvergroting van het schoolbestuur betekenen, is het belangrijk stil te staan bij het btw-regime waaronder de oude en de nieuwe schoolbesturen opereren.

**Zodra de verhuurde onroerende goederen verplaatsbaar meubilair of toestellen bevatten die voor de huurder dienstig kunnen zijn, is er niet langer sprake van een loutere onroerende verhuuring.**

Wanneer schoolbesturen geregeld niet vrijgestelde activiteiten uitvoeren, terwijl ze geen vrijstelling kleine onderneming aangevraagd hebben of niet voor de vrijstelling kleine onderneming in aanmerking komen, zijn ze gemengd btw-plichtig. ◀◀

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

## EINDNOTEN

1. *Onder de term 'schoolbestuur' verstaan we de rechtspersonen die onderwijs inrichten en de rechtspersonen die nauw met het onderwijs samenhangende activiteiten uitvoeren: schoolbesturen, instellingen die hoger onderwijs inrichten, internaten, patrimoniumvzw's die het onderwijs ondersteunen en CLB's.*
2. *De belastinginstrumenten die hier niet aan bod komen, zijn de*

*bedrijfsvoorheffing, de sociale bijdragen, de voordelen van alle aard en de andere diverse kosten die vermeld moeten worden op fiscale fiches en belastbaar zijn in de rechtspersonenbelasting.*

3. *Onroerende goederen zijn nieuw tot op 31 december van het tweede jaar volgend op de eerste ingebruikname of inbezitneming.*
4. *Geregeld betekent hier: meer dan occasioneel.*

# FRISDRANKAUTOMATEN

## PRO

Een leeswaarschuwing: dit stukje staat aan deze kant om slechts één reden, nl. omdat tot recent dat het beleid van een betrokken school was en het beleid van twee andere scholen genuanceerd is.

De evolutie naar frisdrankenautomatenvrije scholen betekent dat de Vlor-adviezen van 2007 en 2015 goed ingeburgerd zijn.

Maar wat is er dan gebeurd in het Instituut voor Verpleegkunde Sint-Vincentius in Gent? Kathleen Malfliet van het leerlingenonthaal vertelt. Vanaf 1999 tot eind 2015 gebruikte de school drie cola-automaten. Tussen 2004 tot 2015 werden ook twee Danone-automaten geïnstalleerd op de twee opleidingscampussen. De volgende stap was dat de 'cola'-automaten opgevuld werden met alleen plat water en bruiswater. Sedert september 2016 zijn er nu twee watertappen (plat, licht bruisend en bruisend water) aangekocht. Één staat centraal op de 'Franse koer' (refter) voor de leerlingen en één staat in de leraarskamer. Een derde watertap zou in de loop van dit schooljaar nog aangekocht worden voor de leerlingen. Bij dat systeem verkoopt de school leuke, hervulbare plastic flesjes, met het IVV-logo en fijne spreuken.

Soms wordt er wel een onderscheid gemaakt tussen het aanbod voor leerlingen en leraren,

zoals in het Geelse Sint-Aloysiusinstituut. Directeur Gilberte Peeters meldt dat in de leraarskamer een automaat staat met o.a. frisdranken. Vrijheid, verantwoordelijkheid is haar motto. Voor leerlingen bieden ze dat niet aan omdat ze nog te jong zijn om een gezonde keuze te maken. Groepsdruk beïnvloedt hen zeker en vast. Vandaar de keuze voor gezonde dranken in de refter.

Nicole Boonen, directeur in dezelfde Geelse scholengemeenschap, voegt nog een bedenking toe: géén frisdrankenautomaten daar, wél waterfonteinen op de speelplaats, maar toch is ervoor gekozen leerlingen toe te laten fruitsapen en melkdranken mee te brengen, waaronder fristi. Tijdens de middagpauze kunnen leerlingen appelsap of fruitsap kopen. Het suikergehalte daarvan is veel te hoog, aldus Nicole. De praktijk blijkt dus toch niet zo eenduidig te zijn.

Ook niet in de Gentse casus: geen verbod op het meebrengen van frisdrank. Het schoolreglement bevat vanaf nu wel een verbod op energiedranken en fastfood. Dat is een duidelijke reactie op de pizza- en chips-als-lunch-praktijken van leerlingen. Dit past ook in een bredere werking rond gezondheid (nascholing, aanbod van gezonde Oxfamproducten en fruit).



# CONTRA

In de basisschool van directeur Thomas Vanden Berghe, KBO Leupegem-Melden, staan heel bewust geen frisdrankenautomaten. Er wordt alleen water en melk aangeboden. De directeur benadrukt de sensibiliserende en opvoedende taak van de school in dezen: jong geleerd is oud gedaan. Een positieve benadering dus i.p.v. een louter verbod via regels.

Vóór 1 september 2010 had de school wel nog fruitsappen in het aanbod, maar ook die zijn sindsdien verdwenen.

In KBO Leupegem-Melden waait een participatieve wind: ze zijn er zich van bewust dat ze leerlingen en ouders moeten meenemen in dit hele verhaal. Dat gebeurt in dit geval evenwel zonder al te veel expliciet een beroep te doen op formele overlegorganen. Een beslissing als die over het afschaffen van fruitsap werd wel goed gecommuniceerd naar de ouders.

Naast de frisdrankenpolitiek heeft de school nog een andere gewoonte: op woensdag en vrijdag brengen de leerlingen geen koekjes mee naar school en wordt hun gevraagd zelf een stuk fruit mee te brengen.

Voor de lunch in de refter geldt geen radicaal verbod op frisdranken, die leerlingen van thuis

zouden meebrengen, maar in dat geval wordt zo'n leerling daarop wel sensibiliserend aangesproken. Dat werkt.

Overigens past de afwezigheid van frisdrankenautomaten, ook voor leraren, in een ruimer gezondheidsbeleid van de school. Thomas Vanden Berghe verwijst expliciet naar bv. het belang van beweging: zijn indruk is dat leerlingen te weinig bewegen, te veel achter hun laptop zitten, te weinig buiten spelen. Ook dat krijgt aandacht in zijn school.

Gelukkig is de buurt waar de school gelegen is aan de rand van Oudenaarde, een rustige buurt zonder winkels, zodat er alleszins vanuit die kant geen directe frisdranken- of snoepverleidingen voor de leerlingen zijn, die bijkomende actie zouden vergen.

Hoewel de overheid al een aantal acties op gezondheidsvlak ondersteunt, oppert de directeur ten slotte toch dat ze nog een tandje kan bijsteken, bv. inzake het verschaffen van informatie. Algemeen: de kinderen zijn de toekomst en daaraan meer middelen besteden vindt directeur Vanden Berghe erg belangrijk.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

# TOEKOMSTGERICHTE INNOVATIE VOOR HET VOLWASSENENONDERWIJS

© KISP

Het volwassenenonderwijs staat voor grote uitdagingen. Dat blijkt duidelijk uit de omgevingsanalyse van Eddy Demeersseman die in het vorige nummer van In dialoog werd gepubliceerd<sup>1</sup>. De beleidsaandacht van de overheid verschuift en legt nieuwe klemtonen voor het volwassenenonderwijs<sup>2</sup>. HBO5 en SLO gaan naar het hoger onderwijs. Er zijn belangrijke veranderingen in de vraag. De concurrentie neemt toe. Voor sommige opleidingen zijn de Centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) niet langer regisseur, maar uitvoerder. Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK) vergt extra inzet<sup>3</sup>. Er is druk in de richting van schaalvergroting ... Het lijken donkere wolken, maar er zijn ook kansen. Hoe kunnen we anders, vernieuwend en creatief de zon door de wolken laten schijnen?

Hoe als CVO reageren op die uitdagingen? Hoe kan het CVO zelf de hand aan de ploeg slaan?

## Reageren op de uitdagingen: anders, creatief en vernieuwend kijken naar de toekomst

### *Vertrekken vanuit de eigen sterktes*

De CVO's hebben een sterke expertise opgebouwd in het leren en het begeleiden van volwassenen. Ze zorgen voor een lage drempel, zowel op het vlak van de prijs als wat de bereikbaarheid betreft en ze werken op mensmaat. Het directe contact tussen docent en cursist vormt de basis van een warm onderwijs. De ervaring met samenwerking in een breder netwerk maakt de CVO's sterk voor de toekomst. Zij hebben belangrijke kerncompetenties ontwikkeld in krachtig onderwijs voor specifieke doelgroepen. Het belang van levenslang en levensbreed leren zal toenemen. De CVO's zijn vanuit ervaring sterke experts om daaraan een belangrijke maatschappelijke bijdrage te leveren.

### *Surfen op mega- en metatrends*

Megatrends<sup>4</sup> zijn grote trends met betrekking tot maatschappelijke ontwikkelingen op langere termijn. Metatrends zijn trends die in diverse disciplines voorkomen en die disciplines overstijgen. Die trends zijn daarom inspirerend voor onderwijs- en voor organisatie-innovatie. Als CVO's op die trends surfen, dan innoveren ze toekomstgericht.

We illustreren dat door een aantal trends als inspiratiebron te verkennen.

#### *Toename van de nood aan warme organisaties*

De CVO's scoren van nature goed op die trend waarbij de nood aan warme organisaties toeneemt. Enkele inspirerende vragen als opstap om nog sterker te innoveren op die trend:

- Hoe kan de cursist eigen sterktes en talenten ontdekken?
- Hoe nog meer vertrekken van die eigen sterktes en talenten?
- Hoe leren in een sociale context versterken?
- Hoe de aandacht voor de cursist als mens verbreden?
- Hoe meer de nadruk leggen op waarderen van leren en waardierend evalueren?

*Evolutie naar meer maatwerk, personaliseren, 'snowflaken'*

Producten en diensten zijn succesvoller naarmate ze meer op de eigenheid en specifieke behoeften van de cursist inspelen. Iedere lerende is anders, zoals iedere sneeuwvlok verschilt van een andere sneeuwvlok. CVO's kunnen surfen op die trend door de leeromgevingen te personaliseren, te 'snowflaken'.

- Aanpassen aan specifieke en diverse doelgroepen.<sup>5 6</sup>
- Ontdekken en ontwikkelen van eigen sterktes en talenten.
- Inzetten op leerloopbaanbegeleiding, zorg- en trajectbegeleiding.
- Valoreren van elders, anders en eerder verworven competenties.
- Sterker inzetten op ontwikkelingsgerichte en gepersonaliseerde feedback en zelfsturing.
- Flexibiliseren van het curriculum met geïndividualiseerde trajecten, deeltrajecten, credit-accumulatie, en kleine, haalbare en (be)haalbare stapjes.

*Vervagen van grenzen: ontgrenzen en verbinden in netwerken*

Organisaties staan niet meer op zichzelf. De grote uitdaging van een leven lang en levensbreed leren vraagt samenwerking tussen vele instellingen. CVO's ontdekken nieuwe kansen en mogelijkheden door vanuit die trend naar de toekomst te kijken.

- Wat is onze sterkte in een breder leernetwerk? Waarvoor kan een CVO een knooppunt zijn in het netwerk? Welke rollen kan een CVO vervullen in een breder netwerk?
- Hoe samen met anderen bijdragen tot het uitbouwen van diverse leerladders voor de cursisten?
- Hoe 'zachte' en 'warme' overgangen creëren tussen niveaus, hoe het schakelen vergemakkelijken?
- Hoe praktijk en theorie meer verstrengelen? Hoe meer al doende leren vanuit ervaring?
- Hoe leven en leren meer vermengen in het levende leren en het lerende leven?
- Hoe meer leren buiten de onderwijsinstelling? ►

### *Sterker accent op duurzaamheid*

Ook de duurzaamheidstrend biedt inspiratie om anders, creatief alsook vernieuwend te kijken naar de toekomst en nieuwe accenten en mogelijkheden te ontdekken.

- Hoe meer algemene, duurzame competenties ontwikkelen doorheen een praktische opleiding?
- Hoe de wendbaarheid en de weerbaarheid van de cursist verhogen?
- Hoe het zelfvertrouwen en de zelfsturing van de cursist ontwikkelen?
- Hoe begeleiden naar zelfstandigheid?
- Hoe de cursist als 'medeproducent' inschakelen in de leeromgeving?

**Het belang van levenslang en levensbreed leren zal toenemen.**

### *Internationalisering*

Het CVO kan inspelen op kansen en mogelijkheden die met de internationaliseringstendens samenhangen.

- Nieuwe doelgroepen, zoals vluchtelingen en anderstaligen.
- Nieuwe behoeften, zoals inburgering, talenkennis, interculturele competenties.
- Aanbod aansluitend bij de ontwikkeling van en de realisatie van een diversiteitsbeleid.
- Voorbereiden op het werken in een multiculturele omgeving.

### *Inschakelen van nieuwe technologische mogelijkheden*

Nieuwe technologie lost het onderwijsprobleem niet op, maar als hulpmiddel is het een impuls voor innovatie. Hoe ontdekt een CVO nieuwe mogelijkheden door van de nieuwe technologische mogelijkheden gebruik te maken?

- Behoeft om met nieuwe technologieën te leren omgaan.
- Sterker inspelen op individuele verschillen door immersieve technologieën, in het bij-

zonder van virtuele en verhoogde realiteit ('augmented reality') te gebruiken.

- Flexibel inspelen op individuele behoeften door het onderwijs te ontkoppelen van tijd en plaats met afstandsonderwijs of 'blended learning'. De cursist kan leren wat, waar en wanneer hij dat wil.
- Versterken van het leren door ingebedde, gepersonaliseerde en geautomatiseerde feedback, mee op basis van de mogelijkheden van het Internet of Everything (IoE).
- Voor wie meer wil weten, inspelen op de mogelijkheden van Open Education (OE).

## **Zelf bouwen aan een innovatieve organisatie**

Er zijn geen toverformules, maar te midden van die megatrends staat een CVO zeker niet machteloos. Zo kunnen ten minste vijf punten aangegeven worden die CVO's in staat stellen om het eigen roer in handen te nemen.

### *Werken aan een missie, visie en strategie als basis*

De missie geeft de bestaansgrond van de organisatie: waarom doen we wat we doen? De visie omschrijft waar de organisatie voor gaat en wat de organisatie niet doet. De strategie vertelt hoe de organisatie de toekomstvisie wil realiseren. Een sterke missie, visie en strategie vloeien voort uit de evoluties in de omgeving, de eigen sterktes en kerncompetenties van de organisatie en surft mee op de meta- en megatrends. Een krachtige missie, visie en strategie worden mee ontwikkeld door alle betrokkenen en worden daardoor ook breed gedragen. De missie-visie-strategie vormt de brede, dynamische stroom waarop de vloot kan varen. Het is het onmisbare fundament van een innovatieve organisatie.

### *Een voedingsbodem creëren voor innovatie*

Innovatie ontluikt als er een goede voedingsbodem is: waarbij op basisbehoeften van de medewerkers ingespeeld wordt; waarbij er ruimte voor professionele autonomie is; waarbij voor

stabiliteitszones zorg gedragen wordt; waarbij er kansen zijn om al doende te leren; en waarbij er een grote openheid is. Die vijf punten worden achtereenvolgens kort besproken.

#### *Inspelen op de basisbehoeften van de medewerkers*

Mensen hebben de behoefte om gezien, gewaardeerd en geliefd te worden. Een medewerker wil zich graag inzetten voor iets wat zichtbaar is, gewaardeerd wordt, betekenis en nut heeft. Er is behoefte aan zekerheid, maar ook aan variatie; behoefte aan persoonlijke groei en behoefte om een bijdrage te leveren aan een zinvol groter geheel.

#### *Ruimte voor professionele autonomie*

De missie, visie en strategie vormen een ideale basis voor het creëren van ruimte voor professionele autonomie. Op de brede stroom kan iedere medewerker, ieder team in de organisatie zijn eigen verhaal schrijven. Een goede missie, visie en strategie leggen het accent op het 'waarom' van de te varen koers en die laten veel ruimte voor hoe dat ingevuld moet worden en wat er moet gebeuren om het doel te bereiken.

#### *Zorg dragen voor stabiliteitszones*

De missie en de visie blijven gedurende jaren gelijk en zorgen zo voor een stabiele onderstroom. Stabiliteitszones alsook comfortzones zorgen ervoor dat niet alles verandert. Door te vertrekken met experimenten en pilootprojecten wijzigt niet alles onmiddellijk voor iedereen. Experimenten en pilootprojecten kunnen de haalbaarheid aantonen en de voordelen van een andere aanpak zichtbaar maken. Vele medewerkers zullen dan bereid zijn de stap naar innovatie te zetten.

#### *Kansen om al doende te leren*

Een cultuur waarin 'fouten maeken mach en moed' draagt bij tot een goede voedingsbodem voor innovatie. Medewerkers krijgen de kans om iets uit te testen en mogen leren uit fouten. De openheid voor innovatie verhoogt nog als de medewerkers binnen de grote lijnen van de missie, visie en strategie zelf op zoek mogen gaan: 'Wat je zelf vindt, vind je beter'. Vormen van 'waardierend onderzoek' en 'ontwerponderzoek' zijn daarvoor uitstekend geschikt<sup>7</sup>.

#### *Openheid*

Naarmate een organisatie zich meer als een open organisatie gedraagt, stijgen de kansen op innovatie. Co-creatie met andere belanghebbenden, open innovatie-initiatieven binnen een ruimer netwerk, crossovers tussen disciplines, leernetwerken, internationale benchmarking, audits met externen stimuleren de innovatie.

#### *Een ondersteunend beleid uitwerken*

Het CVO kan het innovatiebeleid ondersteunen vanuit het personeelsbeleid, het kwaliteitszorgbeleid, het communicatiebeleid, het financieel beleid en het beleid inzake infrastructuur, logistiek en ICT. Innovatiebeleid staat niet op zichzelf, maar krijgt pas echt kracht als het vanuit diverse beleidsaspecten gevoed wordt. We illustreren dat met enkele mogelijke accenten.

#### *Personeelsbeleid*

Bij de selectie, aanwerving en aanvangsbegeleiding kan het CVO een belangrijk accent leggen op het innovatievermogen van de medewerker. Het professionaliseringsbeleid vormt wellicht de belangrijkste sleutel, met een klemtoon op 'al doende van elkaar leren uit ervaring'. Coachend leidinggeven verhoogt het innovatievermogen van de medewerker. Teamgericht werken met zelfsturende teams ondersteunt de innovatie. Ook in functioneringsgesprekken kan het CVO het accent op innovatie leggen.

#### *Kwaliteitszorgbeleid*

Het is vooral belangrijk in elke fase van de 'Plan-Do-Check-Act'-cirkel om de koppeling te maken met de missie, de visie en de strategie. Elk jaar kan het CVO een accent leggen door middel van beleidsprioriteiten. Een aangepast feedback- en opvolgingssysteem focust op kritische succesfactoren en kritische procesindicatoren die met de beoogde innovatie verband houden. In de 'Act'-fase kan het CVO het accent verleggen van voortdurend verbeteren naar innoveren: kan het anders in plaats van beter?

#### *Communicatiebeleid*

Interne communicatie bevordert het innovatievermogen van de organisatie door het accent ►

te leggen op delend leren, het leren van elkaar en door ruimte te voorzien voor ontmoeten en ontmoeten. Ook het ondersteunen van interne en externe leergemeenschappen verrijkt de voedingsbodem voor innovatie. Externe communicatie gericht op het verhogen van de betrokkenheid van alle belanghebbenden zet aan tot co-creatie en open innovatie. Externe communicatie over de innovatieprojecten is een belangrijke vorm van waardering voor de betrokken medewerkers. Die externe communicatie bevordert de fierheid over de eigen organisatie en lokt feedback uit van andere geïnteresseerden.

**De missie en de visie blijven gedurende jaren gelijk en zorgen zo voor een stabiele onderstroom.**

#### *Financieel beleid*

Het CVO kan innovatieprojecten ondersteunen door een budget te voorzien en door een deel van de opdracht van medewerkers daaraan toe te wijzen. Mogelijke criteria voor het toekennen van innovatieprojecten zijn bijvoorbeeld: aansluiting bij de missie-visie-strategie; samenwerking in een team of tussen diverse units en disciplines; aandacht voor vermindering van de werkdruk ... Niet alle innovatie hoeft veel geld te kosten. De samenwerking met universiteiten en hogescholen biedt mogelijkheden. Master- en bachelorproeven kunnen de innovatie wetenschappelijk ondersteunen. Ook stages en vormen van werkplekleren vanuit de lerarenopleidingen kunnen mee de innovatieprojecten vormgeven.

#### *Infrastructuur-, logistiek en ICT-beleid*

Innovatie wordt gevoed vanuit een modern uitgeruste en comfortabele infrastructuur evenals door de multimediale ondersteuning van de docenten. Toekomstgerichte infrastructuur kan aan diverse werkvormen aangepast worden en speelt in op een deeleconomie. In de deeleconomie gebruikt het CVO infrastructuur van anderen binnen een netwerk en stelt het eigen infrastructuur ter beschikking van anderen.

#### *Anders kijken naar schaalvergroting*

De klassieke discussie over schaalvergroting resulteert in voorstanders en tegenstanders op basis van voor- en nadelen. Een andere manier van kijken naar schaalvergroting is die van kansen en valkuilen. Schaalvergroting is geen doel op zich, maar een middel om de uitdagingen van de toekomst beter aan te kunnen. De voornaamste valkuil is het verliezen van de mensenmaat. Er bestaan heel wat mogelijkheden om managementmatig klein en groot te combineren. Bovendien zijn er vele variaties in schaalvergroting van een echte fusie tot allerlei samenwerkingscontracten.

#### *Een eenvoudige aanpak verricht wonderen*

Toekomstgerichte innovatie bevorderen kan ook relatief eenvoudig. Een simpele, maar krachtige aanpak is die van vertrouwen en bemoedigen, van inspireren en appelleren in plaats van commanderen en controleren, van betekenis geven, van aandacht voor welbevinden, van luisteren en aanwezig zijn. Maar vooral veel 'dank je wel' zeggen, verricht wonderen. ◀◀

Eric Halsberghe

Ere-algemeen directeur Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (Katho)

[eric.halsberghe@telenet.be](mailto:eric.halsberghe@telenet.be)

## EINDNOTEN

1. Demeersman E., 'Het volwassenenonderwijs onder druk en in volle transitie', In *Dialogo*, 2016, 2, p. 38-43.
2. Conceptnota van de Vlaamse Regering, *Volwassenenonderwijs als kansonderwijs*, 2016.
3. Referentiekader voor *Onderwijskwaliteit*, 2016.
4. Halsberghe E., *Onderwijsinnovatie*, Brugge, die Keure, 2016, p. 8-10.
5. *Curriculum & vorming, team postinitieel onderwijs, Aanzet voor een nieuwe toekomst voor centra voor volwassenenonderwijs, drie mogelijke businessunits (interne nota)*, 2016, p. 17 e.v.
6. Halsberghe E., *Hoe inspelen op zeer diverse doelgroepen?*, *Onderwijsinnovatie*, Brugge, die Keure, 2016, p. 73-77.
7. Halsberghe E., *Onderwijsmanagement – hoe ruimte creëren voor innovatie*, Brugge, die Keure, (te verschijnen voorjaar 2017).





Meirieu, Philippe

### PEDAGOGIEK

*De plicht om weerstand te bieden*

Culemborg, Phronese, 2016, 180 p. (€ 24,99)

De laatste decennia baseren Vlamingen zich vooral op Engelstalige wetenschappelijke literatuur als referentiekader voor eigen visieontwikkeling. Dit verklaart waarom het tot in 2016 geduurd heeft vooraleer een werk van Philippe Meirieu in het Nederlands vertaald werd. Meirieu is nochtans niet de eerste de beste. In de Franstalige wereld is hij een toonaangevend pedagoog, betrokken bij onderwijsbeleid, de hervorming van de lerarenopleiding en curriculumhervormingen in basis- en secundair onderwijs. Dit kort werkje, vlot leesbaar en bevattelijk, biedt een prima inleiding tot zijn omvangrijke oeuvre.

Opvallend is de militante toon die de auteur aanslaat om de eigen plaats van onderwijs in de maatschappij te verdedigen. De situatie is ernstig. In een samenleving die gekarakteriseerd wordt door toenemende ongelijkheid, consumentistische waanzin en brutaal geweld heeft onderwijs de plicht om weerstand te bieden. Indien vrijheid van onderwijs niet bestond dan zouden wij deze hier en nu moeten uitvinden, aldus Meirieu.

Wat volgt is een fervent pleidooi voor een terugkeer naar de fundamenteën van de pedagogiek, de wederopbouw van het gezag van de leraar en het benaderen van de leerling als vrij subject. De auteur vraagt scholen en leraren het heft in handen te nemen en het voortouw te nemen in een duurzame en democratische opstand die hen bevrijdt van de wurggreep waarin economie en politiek hen houden. Weerstand tonen in de dagelijkse praktijk vereist van 'onderwijzensen' vastbeslotenheid en vindingrijkheid, uitwisseling, solidariteit en samenwerking, moed en kracht om tegen de stroom in te zwemmen.

De epiloog van dit boek bestaat uit 61 minibiografieën van pedagogen die de auteur hebben geïnspireerd. Pedagogen uit verschillende tijden als Comenius, Pestalozzi, Don Bosco, Tagore, Montessori en Freire passeren de revue. Wat zij voor hun tijd betekenden, kan Meirieu misschien voor onze tijd betekenen. Dit boek is dan ook een aanrader voor iedereen die wil nadenken over de bevrijdende betekenis van onderwijs voor deze en de toekomstige generatie.

Carl Snoecx



Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C.

### SAMEN LESGEVEN

*Co-teaching in de praktijk*

Kalmthout, Pelckmans Pro, 229 p. (€ 26,50)

Co-teaching is één van de nieuwste onderwijstrends. Door met twee of meer leraren voor de klas te staan, draag je samen de verantwoordelijkheid over een steeds diversere wordende klasgroep. De auteurs willen een antwoord bieden op deze vragen: *Wat ervaren goed functionerende co-teachingteams als belangrijk in hun werk? Wat zijn hun opvattingen over goed onderwijs en goede samenwerking? Welke ontwikkelingspunten signaleren zij?* Centraal in het boek staan 12 unieke portretten van co-teachingteams die een antwoord bieden op die vragen.

'Samen lesgeven' is een praktijkgericht én wetenschappelijk onderbouwd boek over co-teaching. Het is toegankelijk geschreven en heeft een aantrekkelijke lay-out met knappe foto's. Het boek bevat praktische tools als bijlage om met het schoolteam zelf mee aan de slag te gaan. Een aanrader is bijlage 10, waar tips en tools gegeven worden om de tijd om met elkaar te overleggen te organiseren. Dat is namelijk één van de struikelblokken om van co-teaching een succes te maken.

De praktijkvoorbeelden focussen zich zowel op het basis- als op het secundair onderwijs. Een minpuntje is dat de portretten van co-teaching uit Oostenrijk komen. Daar is er sinds 1985 een traditie in het werken via co-teaching. Het onderwijssysteem verschilt echter met dat van Vlaanderen. Het laatste hoofdstuk biedt een concluderend antwoord op de voorgaande vragen. De resultaten die in dat hoofdstuk beschreven worden, komen wel grotendeels overeen met wat Vlaamse directeurs en leraren, die de sprong naar co-teaching al waagden, rapporteren: het belang van inzetten op een open communicatie, respect voor elkaar, het belang van overleg en reflectie, dezelfde regels hanteren in de les ...

Het boek 'Samen lesgeven' is aan te raden voor directeurs, schoolbestuurders, leraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders die over co-teaching meer te weten willen komen en die inspiratie willen opdoen om dat in de eigen praktijk te brengen.

Lien De Feyter

# VORMEN EN IMPLICATIES VAN DE STEM-DYNAMIEK IN HET VLAAMSE SECUNDAIR ONDERWIJS

Heel wat schoolbesturen grijpen de actuele dynamiek rond STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) aan om te reflecteren op hun vormingsaanbod. Sommige schoolbesturen hebben een pedagogisch-didactisch STEM-initiatief in de eerste graad ontwikkeld. Er zijn ook scholen die deelnemen aan het onderzoeksproject STEM@school om een geïntegreerde STEM-doorstroomdidactiek te ontwikkelen in de tweede graad. Anderen zijn lid van het 'Vlaams Lerend Netwerk STEM so' (UCLL, 2016) om kennis over STEM op te bouwen en te delen. Welke aandachtspunten komen naar voren uit de eerste ervaringen?

## De beleidscontext en interpretaties van STEM

Het 'Actieplan voor het stimuleren van loopbanen in wiskunde, exacte wetenschappen en techniek 2012-2020' van de Vlaamse regering (2012) en de studie 'Kiezen voor STEM - De keuze van jongeren voor technische en wetenschappelijke studies' van de Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie (2012) hebben de internationale STEM-dynamiek ook in Vlaanderen geïntroduceerd.

Europese overheden zijn namelijk bezorgd over de dalende belangstelling van jongeren voor bèta-technische studierichtingen in het hoger onderwijs. Volgens Eurydice (2011) wijst onderzoek uit dat jongeren vaak een stereotiep beeld hebben van aan wetenschap gerelateerde loopbanen. Vooral meisjes haken af. Het laatste decennium werken vele geïndustrialiseerde landen daarom actieplannen uit voor het stimuleren van loopbanen in wiskunde, exacte wetenschappen en techniek: de zogenaamde STEM-loopbanen. STEM is daarbij het door vele landen gebruikte acroniem dat staat voor Science, Technology, Engineering and Mathematics. De invulling van STEM verschilt evenwel van land tot land.

In STEM-acties binnen onderwijs komen nog andere perspectieven vaak terug. Internationaal vergelijkend onderzoek (Sjøberg et al., 2004) laat zien dat goede PISA-scores voor wetenschappen in vele landen vaak samengaan met een daarvoor dalende belangstelling. Ook in Vlaanderen is dat het geval. Daarom staat STEM voor een didactiek van meer actief, geïntegreerd (en daardoor meer betekenisvol) leren. Jongeren zien op die manier een directere link tussen STEM, het uitbouwen van een duurzame samenleving en een interessant professioneel leven. Sommige scholen grijpen een pedagogisch-didactisch STEM-initiatief aan om de wetenschaps- en techniekdidactiek bij te stellen.

STEM wordt daarnaast nog gebruikt als typering voor een doorstroomgerichte studierichting waarin de componenten S, T, E en M evenwaardig aanwezig zijn. In de Vlaamse context denken we dan aan de studierichting Industriële wetenschappen. Een meer evenwichtige aanwezigheid

van alle STEM-vormingscomponenten biedt kansen om een ruimere groep van leerlingprofielen te boeien voor STEM-vervolgopleidingen. Ook in andere landen vinden we vormen van wat De Vries et al. (2016) 'pré-universitaire engineering'<sup>1</sup> noemen en deze tendens is groeiende. Zo vinden we in Nederland het vwo<sup>2</sup>-profiel 'natuur en techniek' en het 'technasium' (Van de Velde, 2015). In Frankrijk bestaat het profiel 'sciences de l'ingénieur' binnen het 'Lycée général scientifique'. Er beweegt internationaal ook een en ander om engineering als vormingscomponent te omschrijven<sup>3</sup>.

**Goede PISA-scores voor wetenschappen gaan in vele landen vaak samen met een daarvoor dalende belangstelling.**

In de loop van 2016 introduceerde de Vlaamse Regering nog een bijkomende interpretatie voor STEM in de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs. STEM is nu ook de benaming van een studiedomein met daarin zowel doorstroom- als arbeidsmarktgerichte studierichtingen.

## STEM en de modernisering van het secundair onderwijs

De publicatie 'Toekomst in kleuren' (VVKSO, 2012) schetst voor de derde graad twee abstracte doorstroomstudierichtingen: een profiel met een verdieping richting technische systemen/processen met meer nadruk op de fysische en de ontworpen wereld, en een profiel met meer verdieping van natuurlijke systemen/processen met meer nadruk op de chemische en biologische wereld. Binnen de tweede graad komt dan zowel de wetenschappelijke, de wiskundige als de conceptueel-abstraherende technische vorming aan bod. Geïntegreerd STEM-onderwijs kan daarbij een rol spelen. Het vierjarig strategisch basisonderzoeksproject STEM@school, gestart in 2014, probeert criteria voor goed geïntegreerd STEM-doorstroomonderwijs te achterhalen. Het is een consortium van KU Leuven, HIVA, de Universiteit Antwerpen, het GO! ►

en Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Het gaat over een didactiek voor de leerlingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs die kiezen voor studierichtingen die sterk op wiskunde, wetenschappen en/of technologie inzetten: aso - wetenschappen en tso - industriële wetenschappen (De Meester et al, 2015). Vanaf het schooljaar 2015-2016 wordt die didactiek uitgetest in een 30-tal testscholen, over heel Vlaanderen verspreid. De leraren hebben al drie STEM-projectmodules uitgetest waarin leerlingen een betekenisvolle centrale uitdaging aanpakken via onderzoeks- en ontwerpactiviteiten. Om dit tot een goed eind te kunnen brengen, moeten leerlingen kennis en vaardigheden verwerven op het vlak van engineering, technologie, wetenschappen, wiskunde en informatica. Die kennis wordt idealiter 'just-in-time' verworven via parallelle, flankerende en wederzijds afhankelijke leerlijnen.

## Hoe leraren STEM@school beleven in aso wetenschappen en Industriële wetenschappen

Omdat uit onderzoek blijkt dat de leraar een cruciale rol speelt in onderwijsinnovaties, wordt de persoonlijke beleving van de leraar in kaart gebracht. In de loop van het eerste testjaar (2015-2016) van het project STEM@school leerden circa 45 betrokken leraren uit elkaars ervaringen. Uit observaties (Van de Velde et al, 2016) bleek onder meer dat de leraren zich daadwerkelijk aangezet voelden tot regelmatig en meer diepgaand overleg. De meeste scholen vonden de afstemming van de verschillende inhoudelijke leerlijnen niet evident. Versnippering in lessenroosters en verantwoordelijkheden bleken niet productief. De leraren gaven aan dat de momenten waarop inhouden uit verschillende vakken samenkwamen zeer motiverend waren, zowel voor henzelf als voor hun leerlingen. Het actief leren (zelf de hulpmiddelen ontwerpen en maken, experimenteren, programmeren ...) kon bij de leerlingen op veel bijval rekenen. De leraren wiskunde werken een alternatieve planning uit rekening houdend met bezorgdheden rond de vakinterne logica, principes van spiraalsgewijs leren en met de gebruikte handboeken. Het doel is daarbij meer STEM-interactie. Voor

leraren wetenschappen waren er uitdagingen op het vlak van ontwerpvaardigheden, kennis over programmeren en praktische elektronica. Voor leraren engineering was er de grotere interactie met fysica en wiskunde. Zo bood het project voor elke betrokken leraar uitdagingen.

**Het implementeren van nieuwe en geïntegreerde leermiddelen, veelvuldig overleg met collega's, inzicht verwerven in andere disciplines ... vroegen een grote inspanning.**

Wanneer de leraren over de kritische succesfactoren bevroegd werden, gaven zij aan dat een gedeelde visie in het schoolteam over een STEM-initiatief een eerste belangrijke voorwaarde is. Ten tweede kwamen de schoolorganisatie en het schoolbeleid naar voren. De leraren verwachtten voldoende ondersteuning, autonomie en waardering. Het implementeren van nieuwe en geïntegreerde leermiddelen, veelvuldig overleg met collega's, inzicht verwerven in andere disciplines ... vroegen een grote inspanning. De leraren vonden dat een ideaal team niet te groot mag zijn en uit gemotiveerde en vakbekwame leraren moet bestaan die elkaar aanvullen en die willen samenwerken.

Uit verder onderzoek zal moeten blijken welke didactische criteria het verschil maken om jongeren enthousiast én STEM-bekwaam te maken.

## STEM-initiatieven in de eerste graad: een noodzaak?

In de eerste graad zijn al aparte STEM-vormingscomponenten aanwezig in de basisvorming: aardrijkskunde, natuurwetenschappen, techniek en wiskunde. De eindtermen en leerplandoelen van die vakken bevatten ook doelen voor onderzoekend, ontwerpend en probleemoplossend leren. De leerplannen bevatten daarnaast nog

verbonden met andere vormingscomponenten. Bovendien zijn er nog STEM-gerelateerde vormingselementen in de vakoverschrijdende eindtermen ICT en 'leren leren'. Is het dan noodzakelijk om die vorming uit te breiden?

Vanuit de pedagogische begeleiding van Katholiek Onderwijs Vlaanderen stellen we vast dat de aangrijpingspunten voor meer betekenisvol leren niet altijd goed uit de verf komen door de tijdsdruk van de aan te leren vakgebonden concepten. Niet meer van hetzelfde is dan aangewezen: lesuren basisvorming wiskunde, natuurwetenschappen en techniek uitbreiden is wellicht niet de grootste stimulans om tot een betekenisvolle didactiek met andere invalshoeken te komen. Een apart STEM-initiatief onder de vorm van vakoverschrijdende projecten of als apart vak in het keuzegedeelte kan meer tijd bieden voor een 'tragere' didactiek die zich toespitst op actief en constructief leren vanuit STEM-vaardigheden en betekenisvolle probleemstellingen. Ook de verbanden tussen de vormingscomponenten kunnen explicieter aan bod komen.

In het tweede leerjaar A maakt een basisoptie deel uit van het lessenrooster. Volgens de regelgeving is een basisoptie in het tweede leerjaar een groep leervakken die in de eerste graad een bredere observatie en oriëntatie van de leerling mogelijk maken. Katholiek Onderwijs Vlaanderen stelt in haar visietekst over de eerste graad (2005, 2015) dat het voor een leerling mogelijk moet blijven om voor een studierichting te kiezen die niet echt aansluit bij de gevolgde basisoptie, als blijkt dat die niet de goede keuze was. Er bestaat op dit moment geen specifieke STEM-basisoptie. In het tweede leerjaar moet gekozen worden uit de lijst van bestaande basisopties met de bijbehorende goedgekeurde leerplannen. STEM in het tweede leerjaar koppelen aan een basisoptie, kan die basisoptie verbreden zodat jongeren zich beter kunnen oriënteren op een keuze van een studierichting in de tweede graad. Als jongeren zowel conceptuele als concreet-operationele aspecten van STEM kunnen verkennen, krijgen ze kansen om hun belangstellings- en ambitieniveau in te schatten voor de verdere schoolloopbaan.

## Bestaat er een STEM-didactiek?

De voorbije decennia werd voor de STEM-vakken die deel uitmaken van een schoolcurriculum internationaal een ruime vakinhoudelijke en vakdidactische kennisbasis opgebouwd via praktijkgericht vakdidactisch onderzoek en expertiseontwikkeling in lerende professionele netwerken zoals de pedagogische begeleiding. Zo beschikken we vandaag over goede referentiekaders voor onder meer aardrijkskunde, natuurwetenschappen, techniek en wiskunde. Geïntegreerd STEM-onderwijs roept veel vragen en keuzes op waarbij niet alle antwoorden gevonden kunnen worden in de ervaring of de literatuur van de aparte STEM-vakken. Er is daarnaast ook een belangrijke contextgevoeligheid: we kunnen verwachten dat de leerdoelen en de vakdidactiek voor doorstroom-STEM verschillend zijn van die voor STEM-geletterdheid of voor arbeidsmarktgerichte STEM.

In een STEM-project bepaalt een centrale probleemstelling in belangrijke mate het lesverloop. Het is dus zeker niet zo dat wiskunde automatisch eerst komt, gevolgd door natuurwetenschappen en daarna techniek/engineering. Dat geeft aanleiding tot verschillende opvattingen over geïntegreerd en/of multidisciplinair leren in STEM. Sommige actoren pleiten voor een verregaande integratie door het opzetten van wederzijds afhankelijke leerlijnen. Een centrale probleemstelling in een STEM-project beïnvloedt dan ook de lessenplanning van de flankerende vakken. Andere actoren stellen procesvaardigheden voor onderzoeken, ontwerpen en modelleren centraal en kiezen een probleemstelling waarbij leerlingen grotendeels terugvallen op al aangeleerde concepten. Dat model van STEM-integratie zouden we het toepassingsmodel kunnen noemen. Beide modellen hebben voor- en nadelen.

Een goede begeleiding van de leerlingen (bijvoorbeeld onder de vorm van feedback) is cruciaal om de leerdoelen te bereiken in een context van meer nadruk op zelfstandig en probleemoplossend leren (Hattie, 2009). Opdrachten waarbij de leerlingen veel bijkomende kennis en/of vaardigheden moeten verwerven, vragen een andere begeleiding dan opdrachten waarin leerlingen meer ►

oefenen op het integreren van voorkennis en vlot zelfstandig verwervbare kennis. In alle gevallen zal het aansluiten bij de beginsituatie en het activeren van voorkennis belangrijk zijn. Het is sowieso belangrijk om complexere opdrachten met gerichte leeractiviteiten voor te bereiden en/of te flankeren zodat de leerlingen de nodige kennis en vaardigheden kunnen verwerven en inzetten.

## Conclusies

Er bestaan beleidsmatige, vakdidactische en curriculumgebonden interpretaties van STEM. STEM-aanbevelingen kunnen bijgevolg niet helemaal los staan van de context waarop ze betrekking hebben. Katholiek Onderwijs Vlaanderen gaat ervan uit dat scholengemeenschappen en schoolbesturen nadenken over STEM met het oog op een transparant studieaanbod in functie van een optimale schoolloopbaan van leerlingen (VVKSO, 2015).

Een STEM-initiatief in de eerste graad kan gemotiveerd worden vanuit argumenten voor een betere studiekeuze, oriëntatie of voor een optimalisering van de didactiek voor wiskunde, wetenschap en techniek of voor het introduceren van meer aandacht voor techniek en engineering. Een pedagogisch-didactisch STEM-initiatief in de eerste graad kan alle leerlingen beogen of georganiseerd worden als keuzetraject voor een gedeelte van de

leerlingen, bijvoorbeeld als aanvulling op een basisoptie. Alle vormingscomponenten van STEM dienen daarbij evenwaardig aan bod te komen.

**Er bestaat op dit moment geen specifieke STEM-basisoptie.**

Eerste ervaringen wijzen uit dat sterk geïntegreerd en op doorstroom georiënteerd STEM-onderwijs het potentieel heeft om leraren en jongeren enthousiast te maken. Een goed samenwerkend en complementair samengesteld lerarenteam gekoppeld aan een ondersteunend schoolbeleid is daarbij aangewezen.

In de zoektocht naar een geschikte STEM-didactiek kan deels gesteund worden op de vakdidactische traditie van de aparte STEM-vakken. STEM-didactiek roept echter ook vele vragen en keuzes op. Behoedzaamheid en verdere expertiseontwikkeling zijn vereist. Om effectief STEM-leerdoelen te bereiken, dient het lerarenteam in elk geval een uitgekiende begeleidingsstrategie van de leerlingen uit te werken. ◀◀

Didier Van de Velde  
Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum  
& vorming - coördinatie STEM

*didier.vandevelde@katholiekonderwijs.vlaanderen*

## EINDNOTEN

1. De Meester, J., De Cock, M., Knipprath, H., Dehaene, W. (2015). Een nieuwe didactiek, richting abstract geïntegreerd STEM-onderwijs. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 46 (1), 3-11.
2. De Vries, M., Gumaelius, L. en Skogh, I. (Eds.) (2016). *Pre-university Engineering Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
3. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - Eurydice (2011). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
4. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analysis relating to Achievement*. Milton Park, Oxon: Routledge.
5. Royal Academy of Engineering (2014). *Thinking like an engineer: implications for the education system*. Internet: [www.raeng.org.uk/thinkinglikeanengineer](http://www.raeng.org.uk/thinkinglikeanengineer)
6. Schreiner, C. en Sjøberg, S. (2004). *Sowing the seeds of ROSE (The Relevance of Science Education)*. University of Oslo - Department of teacher education and school development.
7. Van den Berghe, W. en De Martelaere, D. (2012). *Kiezen voor STEM - De keuze van jongeren voor technische en wetenschappelijke studies*. Studie in opdracht van de Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie (VRWI).
8. Van de Velde, D., Van Boven, H., Dehaene, W., Knipprath, H. en De Cock, M. (2016). *Hoe leraren de opstart van doorstroomgericht STEM-onderwijs beleven en percipiëren in de tweede graad van het secundair onderwijs*. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 47 (2).
9. Vlaamse Regering (2012). *Actieplan voor het stimuleren van loopbanen in wiskunde, exacte wetenschappen en techniek 2012-2020*. Stuk 1478 - Nr. 1. 8 februari 2012 (2011-2012)
10. Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (2012). *Toekomst op inkleuren*. Brussel, D/2012/7841/047 (Blz. 69).
11. Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (2005, gewijzigd 2015). *Werken in de eerste graad*. Internet: <http://ond.vvksso-ict.com/vvksosites/UPLOAD/2005/M-VVKSO-2005-158.pdf>
12. Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (2015). *STEM, een stand van zaken*. Internet: <http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/stem>

# DUAAL LEREN: OUDE WIJN IN NIEUWE ZAKKEN?

Is 'duaal leren' het toverwoord voor het 'opwaarderen' van het onderwijs voor Leren en werken – zoals ze het wel eens laten uitschijnen – of is het eerder oude wijn in nieuwe zakken? En als het dan toch anders pretendeert te zijn, hoe verhoudt het zich dan ten opzichte van de huidige onderwijsvormen? Een situatieschets vanuit het jongerenperspectief.

## Een lange traditie

Ons Vlaamse onderwijs wortelt in een aaneengesloten lange traditie. Zo ook het sterk vakgericht onderwijs dat in zijn eerste vormen nog kan terugvallen op de 'leermeester-leerjongen-geschiedenis' uit een ver verleden. Meer recent, maar ondertussen ook al 34 jaar geleden, werd de voltijdse leerplicht verlengd van 14 naar 18 jaar. Simultaan werd aan jongeren de mogelijkheid geboden om deeltijds school te lopen en deeltijds ervaring op de werkvloer op te doen. Met die vorm van 'alternerend' leren op school en op de reële werkplek, legde de overheid toen de fundamenten vast voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs, dat vanaf 1990 decretaal werd onderbouwd en met een decreet van 2008<sup>1</sup> in zijn huidige (flexibele) vorm werd gegoten.

Met het 'dual leren' wil de overheid het alternerende school-leerwerkplektraject nieuwe impulsen inblazen. 'Duaal leren' wil zich trouwens niet beperken tot een enkel onderwijsniveau of tot een onderwijsvorm. Het wil een volwaardig traject zijn naar een onderwijskwalificatie op elk niveau.

In die zin is 'dual leren' op termijn dus geen exclusief keuzetraject voor de leerling secundair of nog meer specifiek voor de leerling die overwegend vanuit een concreet-uitvoerende context leert. Het richt zich op elke jongere die proactief aan zijn beroepsloopbaan, een lerend traject wenst te doorlopen binnen een reële werkplek. Centraal staat de gedachte dat de te volgen leerweg niet noodzakelijk voor elke jongere dezelfde hoeft te zijn. Sommige jongeren zijn meer gebaat bij een gestructureerde en gemeenschappelijk opgebouwde leerweg binnen een klassieke schoolcontext, anderen hebben misschien meer nood aan contextgebonden ervaring op de werkplek.

Duaal leren beoogt een traject te zijn om 'sterke' profielen toe te leiden naar meer contextueel gerichte studierichtingen. Het focust daarbij op ingeschaalde beroepskwalificaties en – inherent daaraan – beroepscompetenties en gaat uit van competentiegericht handelen en kwalificatiegericht denken<sup>2</sup>. Dat neigt natuurlijk heel sterk naar "opleiden".

Onderwijs behoort naar ons aanvoelen nog altijd 'iets meer' te zijn...

## Meer dan alleen maar beroepscompetenties

Onderwijs behoort jonge mensen te vormen tot mensen die niet louter (vak)competent zijn, maar die ook zin voor initiatief betonen. Mensen die zich, vanuit een kritische (zelf-)reflex en met de nodige verantwoordelijkheidszin, willen engageren in de maatschappij en die daardoor zin en betekenis kunnen geven aan hun leven en aan dat van anderen. Katholiek Onderwijs Vlaanderen is ervan overtuigd dat onderwijs bijgevolg veel meer is dan het louter 'opleiden' van jongeren.

Leren leren, leren werken, maar ook leren samenleven, gaan vanuit die optiek hand in hand. Dat betekent concreet dat vormen van dual leren die al te eng focussen op de utiliteit en op de directe inzetbaarheid van mensen, niet tot de doelstellingen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen behoren.

In een wereld die steeds complexer wordt, willen wij mensen vormen die bij machte zijn en die de competenties bezitten om wendbaar te zijn; mensen die voldoende breed gevormd zijn om zich flexibel te kunnen aanpassen aan een maatschappij in verandering. Dat houdt in dat jonge mensen – naast heel specifieke competenties – ook generieke competenties moeten leren verwerven om toekomstgericht voldoende breed inzetbaar te zijn, flexibiliteit leren ontwikkelen en de transfer leren maken van zowel 'content' als van 'competenties', verworven binnen de ene context, naar een andere.

Precies het samengaan van het ontwikkelen van beroepseigen competenties met een verruimde algemene vorming en het ontwikkelen van generieke competenties bieden op termijn de grootste garantie op een goedbetaalde job, op een springplank naar een carrière die zich zonder een dergelijke onderbouw wellicht niet zal kunnen ontvouwen.

## Een probleem van perceptie?

De perceptie ten aanzien van de meer uitvoerende beroepen is in de laatste decennia grondig ver-



anderd. Voor veel ouders en voor veel jongeren bepaalt de plaats van de schoolpoort vandaag de keuze voor een studierichting. De keuze voor de meer technologisch onderbouwde studierichtingen, voor de technische scholen in het algemeen kreeg – ten onrechte – een flinke knauw.

Ook nu – met de zogenaamde STEM-initiatieven die her en der genomen worden – tracht men op sommige plaatsen de meer op doorstroming gerichte leerlingen van de meer op finaliteit gerichte leerlingen van elkaar te onderscheiden. Het is een bangelijke evolutie die de trend naar sociale segregatie in onze maatschappij onderlijnt. Veel meer zijn we daarom gecharmeerd door initiatieven die erop gericht zijn om juist een grotere mix te betrachten.

Voor het ‘duaal leren’ geldt in het bijzonder de vrees voor een negatieve perceptie.

Het wordt dus een hele uitdaging opdat de plaats van de leerwerkplek geen negatieve perceptie bij de keuze voor duaal leren zou teweegbrengen. Wil het duaal leren geen imago probleem krijgen, dan is de kwaliteit van de werkplek primordiaal. Om het met een boutade te zeggen: alleen ‘het beste’ is goed genoeg!

## De leraar maakt het verschil; de ‘mentor’ dus ook!

Jongeren die kiezen voor duaal leren, moeten terecht kunnen in een lerende omgeving, waarin er niet louter voor het resultaat of voor de productie aandacht is, maar ook voor het leren ‘an sich’. Dat betekent dat mentoren en de mensen die zij aanstellen om op hun beurt in de opleiding van de leerling te voorzien, bij machte moeten zijn om zowel hun praktische als hun theoretisch-technische bagage over te dragen aan de jongeren die kiezen voor het duaal leren. Het betekent ook dat van hen een zekere souplesse met betrekking tot het leren verwacht mag worden. Het leervermogen van een jongere is immers niet hetzelfde als dat van een volwassene die bijvoorbeeld al competenties van de ene context naar een andere kan transfereren, laat staan van die van iemand die al een zekere (beroeps)ervaring opgedaan heeft.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen is ervan overtuigd dat de leerervaring die jongeren op de werkvloer kunnen opdoen, uniek zal zijn en op hen een blijvende stempel zal drukken. Naar analogie zal die stempel niet louter bepaald worden door de ervaringen die jongeren opdoen met betrekking tot de techniciteit van het werk, maar evenzeer door de wijze waarop mensen er met elkaar en met hen zullen omgaan. De wijze waarop ze elkaar aanspreken, de taal die ze hanteren zowel als de stijl die daarmee gepaard gaat, zullen een stempel drukken op de ervaring die de jongeren zullen meedragen.

Hoe gaat een bedrijf om met iemand die fouten maakt? Hoe gaat het bedrijf om met wie nog niet volwassen reageert? Hoe gaat het bedrijf om met diversiteit in de samenleving? Hoe gaat het bedrijf om met mensen die tijdelijk of langdurig kampen met problemen? Hoe gaat het bedrijf om met werkdruk?

Katholiek Onderwijs Vlaanderen benadrukt dat de intrinsieke kracht en de voorbeeldfunctie van de leraar voor veel jonge mensen dikwijls hét verschil maken. Die kracht ligt niet alleen in de competentie binnen het eigen vakgebied, maar ook – en soms zelfs nog meer – in de bezieling van de leraar. Elk van ons koestert wellicht nog de gedachte aan één of meer leraren die ons bijgebleven zijn, maar evenzeer rakelen ze de gedachte op aan leraren die schromelijk tekort schoten.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen breekt daarom een lans voor sterke mentoren, niet louter binnen het eigen kennis- en vaardigheidsdomein, maar ook als mens. Het pleit daarom ook voor een gedegen opleidingstraject voor mentoren, waarin een centrale plaats voorbehouden is voor het ontwikkelen van brede agogische vaardigheden. Hopelijk mogen onze jongeren dan mentoren ontmoeten die niet alleen prima vakspecialisten zijn, maar die hen ook tot een (nog) rijker mens kunnen helpen maken.

## Wie is de mentor?

Het Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het tijdelijke project ‘schoolbank op de werkvloer’ over duaal leren in het secundair onderwijs (2016) definieert de mentor als de persoon die ►

binnen de onderneming aangeduid wordt om de opleiding van de leerling op de werkplek te begeleiden en op te volgen<sup>3</sup>.

Die definitie laat een vrij ruime interpretatie toe, gaande van de daadwerkelijke directe werkplek-begeleider tot degene die eerder overschouwend de voorwaarden tot de opleiding van de jongere behartigt.

Binnen de verschillende sectorale partnerschappen lijkt er een soort zelfregulatie te ontstaan, waarbij de mentor meestal 1 tot 2 leerlingen begeleidt. Met uitzondering van een leeftijdsgrens<sup>4</sup> worden er vandaag – in schril contrast tot het lerarenambt – weinig concrete voorwaarden aan de mentor gesteld. Sectoren bepalen ook zelf het opleidingstraject van die mentor.

Ook op de werkvloer zelf blijkt die grote diversiteit en de verschillen in interpretatie die worden gegeven aan het begrip 'mentor' en aan de invulling ervan. Zo zijn er werkplekken waar de mentor naast de leerling in het stelsel van duaal leren, ook nog een jongere uit het circuit van het alternerend leren binnen Leren & Werken (dbso) begeleidt, een jongere uit de leertijd (Syntra) en een stagiair uit een voltijdse opleiding secundair onderwijs.

## Zorg voor elke jongere

Elk kind is een uniek kind, met een eigen aanleg, met talenten en soms ook met tekortkomingen en/of met beperkingen. Elk kind verdient het om te worden benaderd en aangesproken op zijn 'kunnen', niet op zijn 'niet-kunnen'.

De zorg en aandacht voor wie al te gemakkelijk uit de boot dreigt te vallen, maken deel uit van onze zorg om de samenleving en om de mens daarin.

Jongeren die nu, mits een volgehouden zorg en aandacht, binnen een welbepaalde leercontext aan boord kunnen worden gehouden, mogen door het invoeren van een stelsel van duaal leren niet uit de boot vallen. Wij denken hierbij in het bijzonder aan de soms heel "kwetsbare" leerlingen binnen het stelsel van "leren en werken" en binnen het buitengewoon onderwijs, die door het aantrekken van "sterkere profielen" vrez

om verdrongen te worden van en minder kansen dreigen te krijgen op de arbeidsmarkt.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen durft daarom een appel te doen op de verantwoordelijkheidszin van de overheid en de werkgevers om bewust arbeidsplaatsen en tewerkstelling te creëren voor doelgroepen die dreigen weggedrukt te worden. Juist de zorg die een maatschappij betoont voor de minst weerbaren, typeert haar wijze van samenleven. Een samenleving is rijk en warm, wanneer ze ook die zorg ter harte neemt. Ook die zorg is voor ons een toetssteen om het succes van duaal leren aan af te meten.

## Succes is niet gegarandeerd

We mogen niet veronderstellen dat alles probleemloos zal verlopen. Succes is geen evidentie. Onze sectoren zijn zich daar ook wel van bewust...

In het werkveld – en in het bijzonder bij veel KMO's – is er nog niet veel enthousiasme om mee op de kar van het duaal leren te springen. Vlaanderen heeft die traditie (nog) niet. Het is enerzijds wel vertrouwd met (onbezoldigde) stages waarin de tolerantie ten aanzien van de lerende jongere navenant voldoende groot is. Het is vertrouwd met leercontracten, waarbij dikwijls de één-op-één-relatie en de overdracht aan kennis centraal staan. Het is echter veel minder vertrouwd met het overnemen van opleiding én vorming binnen de bedrijfscontext. Net daar knelt het schoentje.

Duaal leren is voor de leerlingen niet vrijblijvend, maar het is dat dus ook niet voor de bedrijven! Op de werkplek dient de leerling een opleidingstraject te doorlopen, aan kennisopbouw te doen, opeenvolgende competenties te verwerven. Dat betekent voor de jongere meer dan zomaar 'meedraaien' in de arbeidscontext en 'al doende' leren. Dat vraagt – net zoals binnen de schoolcontext – om een planmatige, gestructureerde en goed doordachte aanpak.

Duaal leren is dus meer dan 'stage lopen', veel meer gestructureerd opgevat ook dan 'uit werken gaan' via een leercontract of via een andere overeenkomst. Leerlingen verwerven via het 'duaal leren' niet alleen een of meerdere beroeps-

kwalificaties; ze verwerven ook een onderwijskwalificatie (diploma – getuigschrift – certificering) waarmee ze nog toegang moeten kunnen krijgen tot bijkomende opleidingen of studies.

21 scholen en/of centra voor Leren en Werken van Katholiek Onderwijs Vlaanderen hebben zich geëngageerd om aan leerlingen die dat willen, de kans te geven om een duaal leertraject te doorlopen. Ze zijn over heel Vlaanderen verspreid.

De eerste inschrijffresultaten liggen – met uitzondering van de specialisatie (Se-n-Se) chemische procestechnieken, waarvan de voorbereiding al meerdere jaren bezig was – veeleer aan de lage kant. De intensiteit van de opstart is daarentegen ongemeen groot. Zowel de voorbereiding als de begeleiding van de leerling op de werkplek vragen om een formeel engagement van de schoolleiding, het middenkader, de leraren, de leerlingen en trajectbegeleiders. Een goede voorbereiding en opvolging, een doordachte interactie tussen de school en de werkplek zijn sleutels tot succes. Dat is niet altijd even evident, omdat de opleiding nagenoeg voor 2/3 van de beschikbare tijd op de

reële werkplek gebeurt en nog slechts voor ongeveer 1/3 van de tijd binnen de schoolcontext.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen ondersteunt de scholen en centra die in het kader van het pilootproject 'schoolbank op de werkplek' aan de prille opstart van 'dual leren' participeren. Het biedt hun de broodnodige informatie aan of verwijst hen naar de plaatsen waar die gevonden kan worden. Het bemiddelt bij de problemen die zich onvermijdelijk stellen en probeert via contacten met de scholen, centra en werkplekken informatie te bundelen die het mogelijk moet maken om in een verdere fase grondig het dual leren te evalueren. Het houdt daarom ook de vinger aan de pols in de contacten met de sectoren die zich mee geëngageerd hebben om als gangmaker in de pilootfase op te treden.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen participeert daarenboven op verschillende niveaus aan overleg, gaande van het Overlegplatform dual leren over het Vlaams partnerschap dual leren, de diverse sectorale partnerschappen tot en met de lerende netwerken.

*De sectoren en studierichtingen waarmee Katholiek Onderwijs Vlaanderen het project "schoolbank op de werkplek" heeft opgestart, zijn:*

Chemie	Se-n-Se tso chemische procestechnieken
Kappers	3e gr. bso haarverzorging
Social-profit	7e spec.j. bso thuis- en bejaardenzorg / zorgkundige & dbso zorgkundige
Installateurs elektriciteit	3e gr. bso elektrische installaties & dbso elektrotechnisch installateur
Bouw	3e gr. bso ruwbouw & dbso metselaar
Land- en tuinbouw	Kwalificatiefase buso OV 3 groen- en tuinbeheer

Volgend jaar komt daar voor de sector mechanica-elektriciteit nog de 3de graad tso elektromechanische technieken bij.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen wenst alle stakeholders, dat ze mogen slagen in de opdracht die

ze zich met betrekking tot het 'dual leren' tot doel hebben gesteld. ◀◀

Eddy Van Autreve  
Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming  
[eddy.vanautreve@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:eddy.vanautreve@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## EINDNOTEN

1. Decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap, BS 3 oktober 2008.
2. Omzendbrief SO/2016/02 Tijdelijk project "schoolbank op de werkplek" rond dual leren in het secundair onderwijs. Deel 1. Inleiding.
3. BVR van 22 april 2016 betreffende het tijdelijke project schoolbank op de werkplek rond dual leren in het secundair onderwijs: Art. 1, 6° mentor.
4. BVR van 8 juli 2016 tot uitvoering van het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen.

# VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN ... ONDER LERAREN

## DRIELUIK



De arbeidsmarkt voor leraren staat steeds vaker onder druk. Binnen een termijn van tien jaar zal een aanzienlijk deel van de lerarenpopulatie met pensioen gaan. Een groot deel van de nieuwe generatie leraren lijkt echter heel snel weer het beroep de rug toe te keren. Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen onderzoekt de uitstroom van startende leraren na afstuderen aan hogeschool en/of universiteit. In dit drieluik stellen we een aantal vragen aan Hans Tierens, één van de onderzoekers. Vervolgens confronteren we die inzichten met de ervaring van pedagogisch begeleider Iris Bruneel en van coördinerend directeur van de scholengemeenschap Kust & Polder Marleen Pareyn.



Hans Tierens is onderzoeker bij de onderzoeksgroep Work and Organisation Studies van de KU Leuven.

### **🔗 Je stelt de tendens vast dat nieuwe, jonge leraren snel weer uit het lerarenberoep uitstromen. Wat zijn daarvoor de redenen?**

De redenen van vroege uitstroom kunnen vrij divers zijn. Ik verwijs hierbij graag naar de braintwister: 'In theorie is praktijk en theorie gelijk, maar in de praktijk is het vaak anders'.

Vaak wordt opgemerkt dat het lerarenberoep vandaag niet altijd als het meest aantrekkelijke beroep gezien wordt. Dat is ook gekoppeld aan wisselende stereotypes, zoals: 'Het is hard werken, maar ze krijgen er maanden vakantie voor in de plaats', 'Het is een beroep dat de toekomst van de nieuwe generaties bepaalt, maar het zijn niet de 'high potentials/performers' van onze maatschappij' en 'onderbetaald, onbemind'. Toch lijkt het uitzicht op een vaste benoeming in het onderwijs wel werkzekerheid op te leveren, wat in tijden van een schoorvoetende economie toch een aantrekkelijk perspectief biedt. Er zijn echter ook hier heel wat zaken die roet in het eten gooien.

We denken aan het evenwicht tussen werk en privé dat voor jonge, startende leraren die zich nog moeten bewijzen en zich inwerken in de school nog gevonden moet worden, zelfs ondanks de al talrijke aangeboden en gebruikte hulpmiddelen. Zo zullen startende leraren de moeilijke en gevoelige balans tussen vermoeiende werkdagen (zeker niet '9-to-5') gevuld met voor de klas staan, verbeteren, administratie en lessen voorbereiden enerzijds en het zorgen voor hun eigen gezin en kinderen anderzijds

moeten vinden. Zeker als ze pas les geven op het moment dat de grote veranderingen in het gezinsleven lijken aan te breken (rond de leeftijd van dertig jaar), stromen leraren snel weer uit.

We denken ook aan de noodzaak om 'de juiste leraar op de juiste plaats' te krijgen. Jonge, gemotiveerde leraren grijpen elke kans om leraar te worden en te blijven, zelfs al betekent het dat ze voor de klas staan buiten hun expertisegebied. Op termijn lijkt dat niet de meest wenselijke positie voor de leraar, wat ook weer een snelle uitstroom teweegbrengt.

Werkzekerheid onder de vorm van een vaste benoeming is nog altijd geënt op het aantal uren van de opdracht en anciënniteit. Jonge leraren blijven bij gebrek aan beschikbare uren vaak voor lange periodes in tijdelijke (en/of interim-) posities vervallen, waardoor ze misschien geen kans op werkzekerheid krijgen.

### **🔗 Welke verschillen nemen we waar in uitstroom in de verschillende onderwijsniveaus? Wat is de verklaring?**

De cijfers - waarin de gediplomeerde leraren uit centra voor volwassenenonderwijs (CVO) ontbreken - tonen dat ongeveer 12 tot 15 procent van de startende leraren in (respectievelijk kleuter- en lager onderwijs) het beroep vaarwel zegt tijdens de eerste vijf jaar. In secundair onderwijs, tevens de grootste groep leraren door verschillende opleidingspaden (bv. professionele bachelor en specifieke lerarenopleiding), neigt de uitstroom zelfs naar 31 procent, bijna één op de drie leraren dus.

Het grootste verschil zit, volgens mij, in de aanwezigheid van alternatieve arbeidsmarktposities. Die zijn waarschijnlijk iets talrijker aanwezig voor leraren secundair onderwijs. Zij hebben specifieke kennis en vaardigheden opgedaan binnen een vakdomein, naast de pedagogische vaardigheden van leraren. Die kennis wordt ook gewaardeerd op de arbeidsmarkt buiten het onderwijs, wat de deur naar arbeidsmarktalternatieven wagenwijd openzet. Afhankelijk van hun relatieve aantrekkelijkheid op de arbeidsmarkt zijn er verschillen merkbaar tussen domeinen of vakken. ▶

Het is bovendien zo dat het negatieve effect van jarenlang over en weer geslingerd te worden, van interim naar interim, op het behouden van leraren een stuk sterker is in het secundair onderwijs. Hoe langer een leraar in een onzekere situatie verkeert, door het aan elkaar rijgen van tijdelijke opdrachten met onzekere voortzetting in de nabije toekomst, hoe waarschijnlijker die leraar op zoek gaat naar een alternatieve tewerkstelling buiten het onderwijs.

### **🔗 Welke aanbevelingen kun je geven om een vroegtijdige uitstroom te beperken?**

Ik denk dat zowel de aantrekkelijkheid als het realisme van het lerarenberoep centraal dienen te staan. Het lerarenberoep als waardig en gewaardeerd beroep op de arbeidsmarkt plaatsen, is uiterst belangrijk. Laat het een beroep zijn waar gemotiveerde individuen bewust en met passie voor kiezen.

Natuurlijk kan de kwaliteit van de lerarenopleidingen daar al toe bijdragen, maar ook de arbeidsomstandigheden van de huidige leraren en van de nieuwe generatie leraren verbeteren, lijkt aangewezen. Het lerarenberoep is een sleutelberoep in onze huidige kennisgedreven maatschappij. Laat ook instromende leraren (of studenten in de lerarenopleidingen) zich daarvan bewust zijn en zorg ervoor dat de arbeidsomstandigheden aantrekkelijk(er) worden. Gemotiveerde leraren kiezen niet voor onderbetaling en lange vakanties, maar wel voor het delen van kennis en expertise, en voor een betekenisvolle rol in de opleiding van de nieuwe generatie. Maak het beroep dan werkbaar, waardig en gewaardeerd.

Het zou geen slecht idee zijn om onzekerheid bij jonge leraren te verminderen. Daarbij kunnen eventueel de voorrangsregels bij benoeming van onderwijspersoneel herbekeken worden. Het is interessant om na te gaan of jonge, startende leraren wel de kans krijgen om een stabiele carrière met voldoende mate van werkzekerheid uit te bouwen, of wordt de nieuwe generatie leraren geblokkeerd door een stroef systeem?



Iris Bruneel is schoolbegeleider in West-Vlaanderen voor de regio Sint-Niklaas (SGn Het Vlakke Land, De Zaaier, Kust en Polder) en de regio Hoppeland (SG KB Poperinge)

### **🔗 Het onderzoek stelt dat nieuwe, jonge leraren snel weer uit het lerarenberoep stappen. Hoe kunnen scholen daartegen ingaan?**

Een belangrijk uitgangspunt is dat teams ervoor zorgen dat jonge leraren in een positieve en veilige omgeving terecht komen. Dat kan bijvoorbeeld door een peter of meter toe te wijzen. Dat kan een parallelleraar zijn of een persoon bij wie de startende leraar zich goed voelt. Die persoon kan ondersteuning bieden bij concrete didactische vragen, schoolafspraken verduidelijken ... en een coachende rol op zich nemen. We voelen dat de drempel voor de startende leraar kleiner is als hij aan een toegewezen 'buddy' directe vragen kan stellen. Die kan op zijn beurt de starter helpen om de stap naar de directeur te zetten met de vragen waar hij zelf geen antwoord op weet.

**Jonge, gemotiveerde leraren grijpen elke kans om leraar te worden.**

Een ander concreet voorbeeld is het ontwerpen van een E.H.B.Onderwijs. Beginnende leraren worden vaak door informatie overstelpt. Door in het begin voornamelijk op de belangrijkste af-

spraken te focussen en die weer te geven in een schoolwerkplan of brochure op maat, biedt dat een zekere rust.

Daarnaast merk ik dat het ook belangrijk is om van bij de start oog te hebben voor de talenten van de startende leraar. Tijdens hun opleiding hebben zij daar al sterk op ingezet via portfolio's en reflectie op eigen handelen. Door daarop voort te bouwen kan een directeur snel achterhalen wat de talenten van een persoon zijn om daar vervolgens onmiddellijk op in te zetten.

Ten slotte is een open houding van het hele schoolteam ten aanzien van de beginnende leraren belangrijk. Collega's die de vraag stellen 'Is er iets wat je nodig hebt?', kan wonderen doen.

### Hoe worden scholen ondersteund?

Sinds september 2016 hebben we in onze regio een samenwerking opgestart tussen de scholengemeenschap Kust & Polder en de hogeschool Vives. Het is een pilootproject waarin concreet gezocht wordt naar aansluiting tussen pas afgestuurde leraren en de overstap naar het onderwijs. In dat netwerk zoeken de coördinerend directeur van de scholengemeenschap en directies binnen die scholengemeenschap samen met de collega's van de hogeschool en de regionale begeleiding naar wat er nodig is om de overgang vlot te kunnen organiseren.

Één van de acties die we met dit netwerk al ondernomen hebben, is de organisatie van een nascholing voor de directies over coaching. De lectoren van de hogeschool hebben samen met de begeleiding een hele dag vorming gegeven over hoe je als directeur een mentorrol op je kunt nemen in het coachen van startende leraren; wat zijn goede technieken?

Na die studiedag gingen ze binnen de scholengemeenschap ook concreet aan de slag met de input. De documenten over evaluatie na drie schooljaren met betrekking tot aanvangsbegeleiding, die binnen de scholengemeenschap ontwikkeld zijn, werden onder de loep genomen. Zijn de technieken rond coaching voldoende gelinkt aan die documenten? Is het bijvoorbeeld

duidelijk met welk doel een klasbezoek georganiseerd wordt (begeleidende of evaluatieve functie)? Is dat ook herkenbaar in de bijbehorende documenten? Kan de starter duidelijk lezen in de documenten waar zijn groeikansen liggen?

Per scholengemeenschap wordt met de coördinerend directeur en de directeurs een planning opgemaakt waarbij iedere starter van mij - als begeleider - een coachend klassenbezoek krijgt.

Daarnaast organiseren we binnen de regio ook drie woensdagmiddagen waar we alle startende leraren ontvangen. De regionale werkgroep loopbaanbegeleiding overlegt met de lerarenopleidingen om die middagen een invulling te geven die nauw bij de noden van de starter aansluit.

### Waar dienen scholen rekening mee te houden? Tips? Aanpassingen in beleid?

Het sleutelwoord is inzetten op de jobtevredenheid. Scholen zetten daar in hun beleid al sterk op in, maar scholen botsen vaak op organisatorische problemen. Zo is het beperken van het aantal versnipperde opdrachten vaak moeilijk. Toch blijven we daarvoor pleiten!

Een school kan daarnaast ook inzetten op de jobtevredenheid door als het ware een zachte landing te voorzien voor de starters. Dat kan bijvoorbeeld door bij een oudercontact de starter eerst te laten hospiteren bij een meer ervaren collega: hoe kun je op een kwartier een kwalitatief en open gesprek voeren met ouders en dat ook constructief afronden? Ook dat zijn belangrijke momenten waarbij we voor de starter een vorm van veiligheid kunnen inbouwen.

Ik blijf het wel jammer vinden dat de mentoruren afgeschaft zijn. In de praktijk merk ik namelijk dat het nu voornamelijk de directeur is die die rol op zich neemt. Naast alle andere opdrachten die een directeur heeft, is dat niet altijd evident. Een mentor kan verschillende rollen vervullen: modelrol (voorbeeldfunctie opnemen), sponsorrol (materiaal ter beschikking stellen, literatuur aanreiken), acculturatorrol (je draagt ertoe bij dat de startende leraar onmiddellijk een volwaardig lid van het schoolteam wordt, dat hij zich 'thuis' ►

voelt'), supportrol (je biedt een veilige schouder aan bij wie de startende leraar altijd terecht kan) en ten slotte de educatorrol (je gaat samen met de startende leraar reflecteren om hem vooruit te helpen in zijn leerproces).

Een laatste aanbeveling die ik wens mee te geven is om op het niveau van de scholengemeenschap te streven naar een goede loopbaanbegeleiding. Stem met alle directeurs af om het traject naar een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) op een gezonde manier aan te pakken, zodat elke startende leraar voldoende groeikansen krijgt. Uiteraard streven we naar kwaliteit, maar de passende communicatie daarbij blijft heel belangrijk!



Marleen Pareyn is coördinerend directeur voor de scholengemeenschap Kust & Polder in West-Vlaanderen.

**De uitstroom van jonge, nieuwe leraren uit het lerarenberoep is groot. Hoe zet jouw scholengemeenschap daarop in? Wat is jullie visie?**

In onze scholengemeenschap Kust & Polder zien wij de grote verscheidenheid van onze scholen als een rijkdom: grote en middelgrote centrumscholen, middelgrote en kleine plattelandsscholen, met of zonder graadklassen, met veel of weinig anderstaligen, met weinig tot veel in- en uitstroom ... We informeren de leraren die in onze scholengemeenschap aan de slag gaan daarover. Een startende leraar weet vooraf dat hij ruim inzetbaar moet zijn, wat we van hem verwachten en hoe wij aanvangsbegeleiding in onze scholengemeenschap invullen.

Omwille van de grote variatie tussen onze scholen ervoeren we dat we - met het oog op het optimaliseren van de groeikansen van jonge, startende leraren - bepaalde aspecten daarover beter op elkaar moesten afstemmen. We stelden een centraal doel voorop: een gelijkgerichte aanvangsbegeleiding met voldoende beweegruimte voor de persoonlijke begeleidingsstijl van de directeurs, met respect voor de schoolculturen en met eerlijke kansen in al onze scholen voor al die beginnende leraren.

We stelden een werkgroep 'loopbaanbegeleiding' met focus op aanvangsbegeleiding samen. Met een zestal directeurs wordt nagedacht over wat we effectief willen bereiken met een gelijkgerichte aanvangsbegeleiding, hoe we ieder lid van het directieteam bewust kunnen maken van het belang daarvan, wat er nodig is om samen naar een gelijkgerichte aanvangsbegeleiding te groeien, hoe we startende leraren zo goed mogelijk kunnen begeleiden, wat we verwachten van eerstejaars/tweedejaars/..., hoe we in onze scholen een cultuur van observeren, reflecteren en coachen kunnen versterken, op wie we een beroep kunnen doen, hoe het directieteam zich daarin kan professionaliseren ...

De directie-werkgroep 'loopbaanbegeleiding' ontwikkelt instrumenten die een gelijkgerichte aanpak moeten bevorderen, zoals een afsprakennota met de minimale verwachtingen ten aanzien van alle directeurs, een kader voor de begeleidingsverslaggeving, een lijst van reflectieve vragen om begeleidings- en reflectiegesprekken te verdiepen.

Vanuit die werkgroep is er telkens een terugkoppeling naar het volledige directieteam. Na een fase van uitproberen kunnen de directeurs vervolgens wenselijke bijstellingen formuleren. Aanvangsbegeleiding staat dus geregeld op de agenda van het college van directeurs.

We kozen er bewust voor om te blijven investeren in een mentor die met stimuluspunten is tewerkgesteld. Hij maakt op de eerste plaats tijd voor nieuwe en voor startende leraren in de scholengemeenschap. De mentor voert ken-



nismakings- en begeleidingsgesprekken, observeert, beantwoordt mailverkeer, informeert over ontwikkelings- en leerstoornissen, blikt mee vooruit naar oudercontacten, zoekt mee naar allerlei materialen en volgt zelf jaarlijks nascholing. De vertrouwensrelatie die hij heeft met de startende leraren in onze scholengemeenschap, wordt niet geschonden.

## In het secundair onderwijs zegt één op de drie leraren het beroep vaarwel.

Omdat we 'GELOVEN DAT DE LERAAR ERTOE DOET' en omdat we 'GELOVEN IN DE PROFESSIONELE GROEI' engageren alle directeurs zich om tijd vrij te maken om jonge leraren breed te observeren en geregeld met hen informele en formele gesprekken te voeren, sterktes en groeikansen te communiceren en coachingsafspraken te noteren. Nieuwe en startende leraren worden gestimuleerd om te blijven reflecteren, om te leren uit hun ervaringen, om te leren van collega's en om hulp te durven vragen.

### *Wat zijn volgens jou redenen waarom startende leraren snel uitstromen?*


Om tegemoet te komen aan de hedendaagse en toekomstige uitdagingen stellen we hoge verwachtingen ten aanzien van al onze leraren, dus ook van jonge, nieuwe leraren. We ervaren dat wie afgestudeerd is, een rugzak vol kennis, vaardigheden, competenties en talenten meebrengt. We verwachten dat nieuwe leraren hun 'kunnen, kennen en zijn' kwaliteitsvol inzetten zodat alle leerlingen zich op maat en volgens eigen tempo kunnen ontplooiën. Tegelijk stellen we gerust door duidelijk te maken dat falen mag, 'als je er maar uit leert', en dat de starter moet weten dat hij er niet alleen voor staat.

Toch stellen we vast dat sommige beginnende leraren na korte tijd een ander pad kiezen en het onderwijs (soms) voor goed achter zich laten. We kunnen ons daarbij deze vragen stellen:

- Verwachten we te veel van onze nieuwe, startende leraren? Of wijkt de inhoud van de job te veel af van wat ze zich erbij hadden voorgesteld?
- Is de lerarenopleiding voldoende afgestemd op de realiteit in het werkveld?
- Krijgen ze voldoende begeleiding tijdens de start van hun loopbaan? Of krijgen ze te veel korte en/of deeltijdse opdrachten? Of te complexe opdrachten?
- Is er voldoende werkzekerheid tijdens de eerste periode van tewerkstelling?
- Krijgen ze voldoende krediet van collega's, ouders, directeurs?
- Voelen ze zich beknot in hun creativiteit en hun vernieuwingsdrang?
- Ervaren ze te veel administratie als planlast? Of zijn er te veel opvoedkundige taken?
- Misschien krijgt iemand gewoon een fantastische job aangeboden buiten het onderwijs?

Wellicht is de oorzaak van de uitstroom te zoeken in een combinatie van redenen.

### *Welke aanbevelingen heb je naar andere scholen toe die daarrond een beleid willen voeren?*

Investeren in startende collega's is noodzakelijk! Ze krijgen van bij de start ook echt kansen om bij te dragen aan onderwijs en opvoeding van hoge kwaliteit waar onze kinderen recht op hebben. Zet in op professionalisering van het directieteam. Maak tijd en plan coachingsinitiatieven vooraf. Creëer kansen zodat leraren – ervaren en startende - kunnen leren van elkaar. En streef een cultuur van coaching na in je scholen waar klasdeuren open staan. Zo wordt iedereen coach! 

Lien De Feyter

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

GELOVEN VANDAAG

Jezus is niet los verkrijgbaar



Een rubriek die gaat over geloven vandaag, handelt per definitie over morgen. Hoe vandaag geloven opdat we morgen overeind blijven staan en ook nog gelukkig zijn? Dat is de vraag. Daarbij mag geloven geen apart thema zijn omdat het dat eenvoudigweg niet kan zijn: geloven hangt met alles samen.

Zo begrepen is 'geloven' een werkwoord dat met alle onderwerpen en op alle terreinen vervoegd kan worden. Dat is ook zo, ware het niet dat bij het woord 'geloven' de kanttekening gemaakt moet worden dat het geen statisch begrip is. Geloven heeft immers vandoen met zingeving en zin-zoeken. Zoeken is inherent aan het leven van mensen. Wie niet meer zoekt, alles zeker weet en geen vragen meer heeft, belandt in extremisme: alles is dan duidelijk ...

**Geloven stelt niet het vinden centraal, wel een manier van zoeken.**

Geloven zonder zoeken is zoals God zonder mysterie. Dan kom je gauw terecht in het beeld dat atheïsten nog altijd graag van God ophangen: een God zonder liefde die wij niet kunnen begrijpen, die tegen alle rede ingaat en waar je dus als mens niets mee bent. Waar geen ruimte is voor mysterie, kan geen liefde groeien. En laat het geloof precies daarrond draaien, waarbij liefde zich ook uitdrukt in het zoeken.

Zoeken drijft ons vooruit, net zoals de liefde dat doet. Geloven stelt niet het vinden centraal, wel een manier van zoeken, met name de manier die uitgaat van vertrouwen, van een zich toevertrouwen. Dat gebeurt niet puur rationeel, maar relationeel: ik weet niet exact waarom ik me toevertrouw aan God, maar ik vertrouw me toe. Dat is geloven, ondanks de vragen. Ja, ook mét de vragen!

Een geloof zonder zoeken en vragen heeft God niet nodig, maar heeft genoeg aan zichzelf. Zo is het geen geloof meer, maar louter zelf-zekerheid: een zekerheid die je zelf hebt opgebouwd.

Een zelfzekerheid die het eigen imago wil verzekeren en de onzekerheid wil annuleren, die de liefde wil reguleren in plaats van ventileren. Ik besef: het wordt haast mystiek als we het nadenken daarover paradoxaal genoeg met taal durven te overschrijden. Hier raakt geloof liefde en wordt het zowaar liefde!

Liefde is een relationeel woord, zoals Jezus getoond en voorgehouden heeft. Het gaat over de kwaliteit van relaties en de verdieping ervan. Wat geloof betreft, betekent dat meteen ook dat geloof niet apart staat van al het andere in het leven. Geloof staat in relatie met alles, zoals al gesteld werd. Het volstaat te verwijzen naar de centrale figuur van het geloof zelf: Jezus. Over hem zijn alleen zinvolle woorden te zeggen wanneer we hem bekijken in zijn relatie tot God (die hij Abba noemde: vake), tot de mensen die hem kwamen opzoeken en die hij zelf opzocht, tot de situaties waarmee hij geconfronteerd werd, tot zijn lijden en dood, tot de apostelen ... en tot de christenen van vandaag! En de vragen die vandaag leven, ook dat.

Is het je overigens ook al opgevallen hoeveel vraagtekens er staan in het evangelie? De woorden van de Blijde Boodschap mogen dan centraal staan, de leestekens verdienen ook onze aandacht. Jezus werd geconfronteerd met vragen van mensen en met de problemen van zijn tijd. Hij stond niet los van het zoeken van zijn tijdgenoten. Met zijn woorden van wijsheid en vergeving en met zijn daden van delen en genezing, gaf hij hoop en bemoediging. Zo gaf hij hun perspectief en bracht hij mensen in relatie met God.

Nee, Jezus en het christelijk geloof zijn niet los verkrijgbaar. Inbedding in kerk en maatschappij, met alle relaties en vragen die daar leven, is noodzakelijk om Jezus' boodschap relevant te laten zijn. De Blijde Boodschap kan daadwerkelijk maar blijdschap geven wanneer ze mensen verrijkt in hun relaties, onderling en met God. Dat is de kracht van het geloof, vandaag en morgen. ◀◀

Jürgen Mettepenningen  
Bisschoppelijk afgevaardigde Onderwijs  
aartsbisdom

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

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

Lieven Boeve, directeur-generaal • Kernredactie: Marc Van den Brande, Henk de Baene, Jürgen Grosemans, Rita Herdies, Marleen Lippens • 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.

