

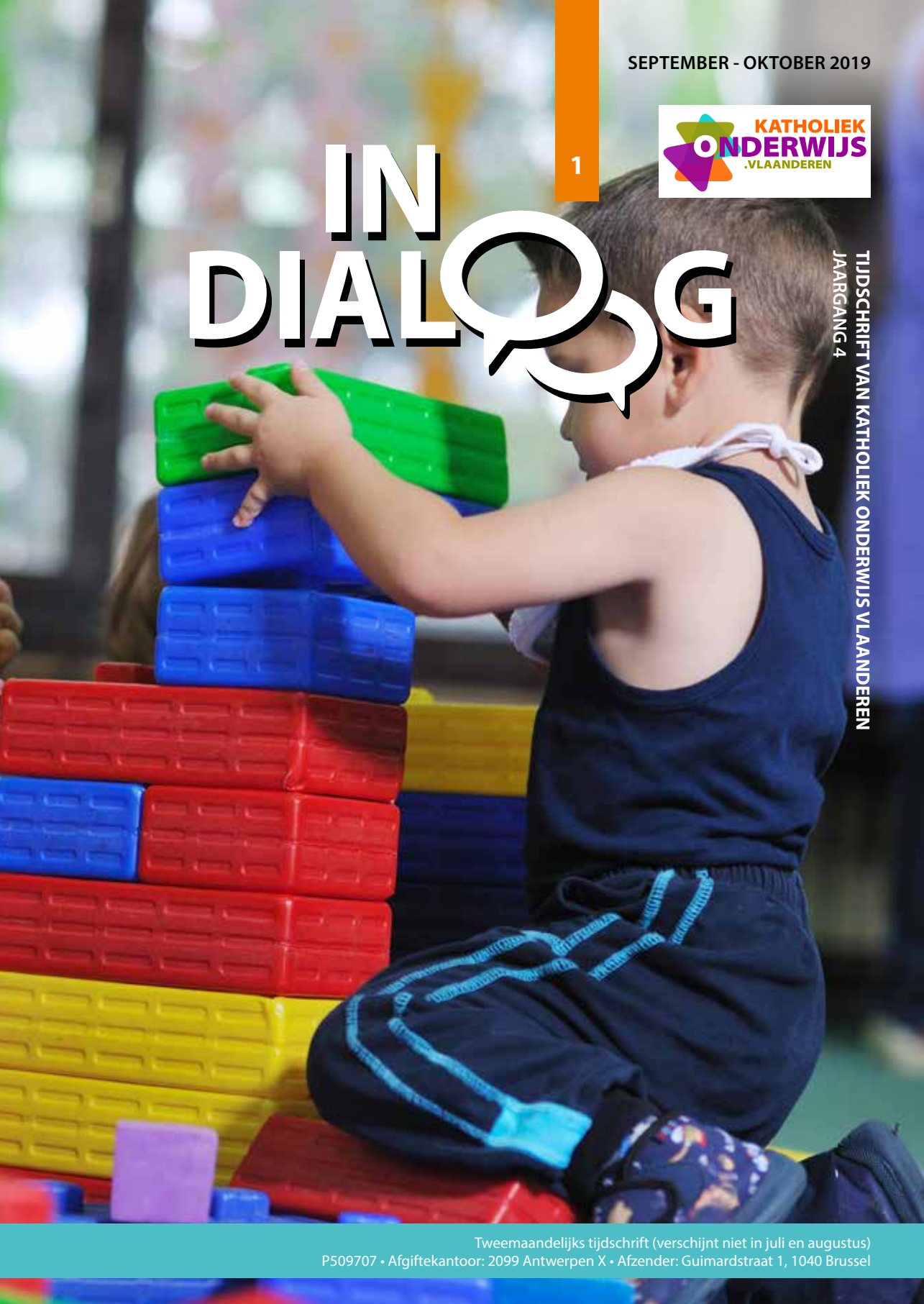
SEPTEMBER - OKTOBER 2019



1

IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 4



INHOUD

06 De organisatiestructuur weerspiegelt de eigen missie, visie en kernwaarden

Als eindverantwoordelijke voor de werking van de eigen onderwijsinstellingen beschikt een bestuur het best over een transparante organisatiestructuur, een gestroomlijnde communicatie en duidelijk afgesproken verantwoordelijkheden om die werking efficiënt te doen verlopen. In dit artikel gaan we dieper in op een organisatiestructuur in een onderwijscontext.



12 Het is nooit te laat om je diploma te behalen

Een traject in het tweedekansonderwijs in een centrum voor volwassenenonderwijs biedt vroegtijdige schoolverlaters goede kansen om alsnog een diploma te behalen. Bovendien zijn de cursussen meestal modulair georganiseerd en op maat gesneden, zodat de motivatie en de slaagkansen van de cursisten sterk gestegen zijn.

18 Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs: onze school, een huis vol zorg en kansen

Het geactualiseerde Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs, dat Katholiek Onderwijs Vlaanderen in de loop van het najaar 2019 publiceert, vervolledigt de focus met een gelijkemansbeleid gericht op kinderen en jongeren uit kansgroepen, zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs.



EN VERDER

26 Een goed rapport met werkpunten voor onze pedagogische begeleidingsdienst

In maart 2019 ontving de pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen het rapport van de hervisitatie of opvolgingsevaluatie. We bespreken de aanmoedigende conclusies en de aanbevelingen of werkpunten.



38 LLinkid. Een digitale tool voor goed onderwijs vanuit eigenaarschap en verbinding, identiteit en kwaliteit

LLinkid, de nieuwe digitale tool voor het secundair onderwijs, wil scholen ondersteunen bij de implementatie van de modernisering secundair onderwijs met oog voor kwaliteits- en identiteitsontwikkeling. We gaan na wat achter LLinkid schuilgaat en hoe we de tool het best gebruiken.



44 Onderwijsinternaten uit de marge. Het belang van kwalitatief werken aan brede persoonsvorming

Internaten hebben als kerntaak kinderen en jongeren een brede persoonsvorming aan te bieden, maar vertoeven vaak in de marge van het onderwijsgebeuren. Ze verdienen een zichtbaarder positie en de nodige aandacht van hun besturen. De overheid overweegt een breder regelgevend kader voor de internaten en een Referentiekader voor Internaatkwaliteit (RIK), waarmee het hun kwaliteit kan beoordelen. Katholiek Onderwijs Vlaanderen ziet daar in kansen voor de vele uitdagingen.

04 Voorwoord:
Onderwijs en de zorg voor ons gemeenschappelijk huis

24 Pro en contra:
Vaste benoeming

31 Boekrecensies

32 Drieluik:
De professionele leergemeenschap

50 Geloven vandaag:
Het schooljaar begint, we gaan op reis



Beste lezer

Onderwijs en de zorg voor ons gemeenschappelijk huis

In juni bleizen vertegenwoordigers van het katholiek onderwijs wereldwijd verzamelen in New York voor een meerdaags congres, georganiseerd door de Internationale Organisatie voor het Katholiek Onderwijs (OIEC). Het thema van de bijeenkomst was 'Educating for the Humanism of Fraternity to Build a Civilization of Love'. Met een videotoespraak leverde ook paus Franciscus een stevige bijdrage.

In lijn met het tweede Vaticaans concilie en zijn voorgangers omschrijft de paus de opdracht van katholieke scholen als een dienst aan de samenleving die zich richt op de menselijke persoon en zijn onvervreemdbare rechten. Zo'n visie is gebaseerd op waarden als rechtvaardigheid en vrede, de juiste relatie tussen de maatschappij (de staat) en het individu, alsook de beginselen van solidariteit en subsidiariteit. Zo moet bijvoorbeeld het streven naar economische vooruitgang *elke mens*, alsook *de hele mens* ten goede komen. En dat geldt ook voor het onderwijs: iedereen heeft recht op onderwijs, en dat onderwijs vormt de gehele menselijke persoon. Geheel in lijn met zijn encycliek *Laudato si* verbindt de paus dat perspectief van vorming van de gehele menselijke persoon in dienst van een humane samenleving onlosmakelijk met de zorg voor het milieu. Opvoeding moet dus ook *ecologische opvoeding* zijn, *gekaderd binnen de 'zorg voor ons gemeenschappelijke huis'*. En voor de paus gaat het daarbij niet enkel over het bijbrengen van wetenschappelijke informatie en bewustwording, het voorkomen van risico's voor het milieu, maar ook over het bevorderen van een *ecologisch evenwicht*, en dat op verschillende niveaus: het innerlijk evenwicht met zichzelf, het solidaire evenwicht met de ander, het natuurlijke evenwicht met alle levende wezens, het geestelijke met God.

In zijn toespraak wijst paus Franciscus ook op tendensen die de zorg voor ons gemeenschappelijke huis ondermijnen. Hij spreekt over de 'deconstructie van het humanisme' door groeiend individualisme en consumentisme, alsook een om zich heen grijpende cultuur van de onverschilligheid. Een tegenbeweging is maar mogelijk, als iedereen die met opvoeding en onderwijs bezig is, goed samenwerkt: het gezin, de school en de gemeenschap. Met hun levende getuigenis helpen volwassenen actief in opvoeding en onderwijs jongeren om ook zelf actief te werken aan een solidaire en vredevolle wereld. Katholieke onderwijsinstellingen, stelt de paus, hebben de bijzondere missie om in de wereld van jongeren ruimte te creëren voor spiritualiteit en transcendentie. Tegelijkertijd moeten ze zich engageren voor wie het moeilijk heeft, zowel vanuit sociaaleconomisch als existentieel perspectief. Door volop kansen te bieden aan de meest kwetsbaren, worden ontmoeting, vrede en verzoening bevorderd.

Interessant, ook in het licht van onderwijsdiscussies in Vlaanderen, is dat de paus twee bijzondere waarschuwingen toevoegt aan zijn pleidooi om het onderwijs resoluut te koppelen aan de zorg voor ons gemeenschappelijke huis. In de eerste plaats waarschuwt paus Franciscus voor de *dictatuur van de resultaten*. Leerlingen worden gereduceerd tot cijfers, tot manipuleerbare objecten en de integrale groei van hun persoon verdwijnt zo uit beeld. Zo'n aanpak negeert hun persoon-zijn, hun moeilijkheden en fouten, angsten, dromen en persoonlijke vrijheden. De (economische) logica van productie en consumptie gaat daarbij overheersen. In de opvoeding moet de hele persoon centraal staan. Dat vraagt van de school en de leraar zowel professionaliteit als liefdevolle aandacht en zorg voor de leerling.

Daarnaast wijst de paus op de *tendens van de 'versnelling'*. Ook het onderwijs wordt gevat in de draaikolk van snelheid. In opvoeding en onderwijs contrasteert dat met de natuurlijke traagheid van de biologische evolutie. Daarom is het noodzakelijk om aandacht te schenken aan de ontwikkeling van ieder kind en iedere jongere, en daar ook de nodige tijd voor te nemen. Elke lerende heeft zijn eigen tijdsplan om kennis en vaardigheden te verwerven, zich die eigen te maken en ook in andere situaties te gebruiken. En tijd is ook een noodzakelijke voorwaarde om verwonderd stil te kunnen staan bij de schoonheid van de schepping, en zo inspiratie op te doen om ons gemeenschappelijk huis ook voor volgende generaties te beschermen.

Tot zover de toespraak van paus Franciscus. Persoonsvorming, zorg voor ons gemeenschappelijk huis, aandacht voor wie het moeilijk heeft: dat alles is helemaal niet vreemd aan de katholieke dialoogschool. In onze visietekst staat niet voor niets dat we werken "aan een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar plaats is voor iedereen". En dat we dat doen vanuit datzelfde (scheppings)geloof dat alles met alles verbonden is. Een ons gegeven vrijheid die tot verantwoordelijkheid noopt.

Inzetten op verbinding, op dialoog, niet ondanks, maar dankzij het verschil, en zo samenwerken aan samen meer mens-woorden: het blijft in het Vlaanderen van vandaag een belangrijke opdracht voor ons onderwijs, en al helemaal voor het katholiek onderwijs. Ik wens jullie allen een inspirerend nieuw schooljaar toe.

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



DE ORGANISATIESTRUCTUUR WEERSPIEGELT DE EIGEN MISSIE, VISIE EN KERNWAARDEN



Als bestuurder draag je mee de eindverantwoordelijkheid voor de goede werking van de onderwijsinstellingen die tot het bestuur behoren. Een transparante organisatiestructuur, een gestroomlijnde communicatie en duidelijk afgesproken verantwoordelijkheden zijn onontbeerlijk om die werking efficiënt te laten verlopen.

Daarnaast is het gewoon fijn om te werken in een organisatie waar transparant gecommuniceerd wordt en waar het duidelijk is wat er van jou verwacht wordt, welke verantwoordelijkheden je hebt en hoe er overlegd en gerapporteerd wordt.

Wat is een organisatiestructuur?

In de literatuur vinden we verschillende definities van 'organisatiestructuur'. In dit artikel vertrekken we van de algemeen gerespecteerde definitie van Mintzberg¹:

De organisatiestructuur is de manier waarop het werk in afzonderlijke taken is verdeeld en de wijze waarop vervolgens afstemming tussen deeltaken tot stand is gebracht.

Die definitie valt uiteen in twee delen. Het eerste deel - de verdeling van de taken - wordt meestal wel goed uitgeschreven. Men stelt dat graag voor in een organigram en legt de uitvoering van taken vast in afspraken met medewerkers en teams. Dat is uiteraard belangrijk. Daarnaast verdient evenwel ook het tweede gedeelte van de definitie voldoende aandacht. Hoe het overleg georganiseerd wordt, hoe de samenwerking gefaciliteerd wordt, wie wat beslist, hoe die beslissingen uitgevoerd worden, hoe er aan kennisdeling binnen de organisatie gedaan wordt ... zijn minstens even belangrijke aandachtspunten voor een goed functionerende organisatie.

Een organisatiestructuur is dan ook veel meer dan een organigram, waarin enkel de verschillende delen en teams binnen een organisatie getoond worden, meestal top-down. Ook de modernere voorstellingen, bijvoorbeeld in een netwerkstructuur, kunnen niet alles vatten. De afstemming tussen de verschillende teams, de cultuur, de communicatie, de samenwerking en beslissingsstructuren vallen er zelden uit af te leiden. Toch maken ze integraal deel uit van de organisatiestructuur.

Het hebben van een vastgelegde structuur is geen doel op zich. De organisatiestructuur moet de realisatie van de doelen van de organisatie zo optimaal mogelijk ondersteunen en faciliteren.

Waarom is een organisatiestructuur belangrijk?

Traditionele organisatie modellen staan onder druk, maar toch heeft elke betrokkene behoefte aan een organisatiestructuur. Idealiter is dat de

structuur waarin elke betrokkene zich als een vis in het water voelt, met de nodige verantwoordelijkheden en vrijheden om in team het gezamenlijke doel te verwezenlijken.

Een duidelijke organisatiestructuur biedt veiligheid voor de medewerkers, welke verantwoordelijkheid ze ook dragen. De meeste werknemers hebben echt nood aan ordening en concrete afspraken en verwachtingen. Communiceren over de verdeling van de taken en bevoegdheden en de coördinatie ervan zijn daarbij essentieel.

Om vast te stellen welke structuur bij de organisatie past, is het noodzakelijk om een optimalisatieproces te volgen en bewuste keuzes te maken met inspraak van alle betrokkenen. Volgens Alfred Chandler² moet de organisatiestructuur bepaald worden door de missie, visie en kernwaarden en de strategie van de organisatie. De structuur moet de strategie volgen en zeker niet omgekeerd.

Een organisatiestructuur is veel meer dan een organigram.

Voor een bestuur van een onderwijsinstelling is het ook uitermate belangrijk om vanuit de organisatiestructuur de realisatie van de strategie te faciliteren. Volgens Alfred Chandler heb je via de structuur invloed op het gedrag van medewerkers, en dus op de organisatiecultuur. Bovendien helpt een goede organisatiestructuur bij het nemen van de juiste beslissingen. De juiste besluiten en het juiste gedrag bij het uitvoeren van die besluiten leiden tot succesvolle organisaties.

De laatste jaren gaat veel aandacht uit naar zelfsturing, horizontale netwerken en andere types van leidinggeven. Onderzoek heeft aangetoond dat ook bij die vormen van leidinggeven een organisatiestructuur nodig en zelfs noodzakelijk is. Ook bij zelfsturende teams moet je nog steeds afbakenen hoe die teams samenwerken en beslissingen nemen. Het moet voor iedereen heel duidelijk zijn wie onderdeel is van het team, welke taken en verantwoordelijkheden het team heeft, wat de taken van de afzonderlijke teamleden zijn en hoe er af- ▶

gestemd wordt tussen de teams en de teamleden. Er is ook behoefte en noodzaak om te weten wie welke verantwoordelijkheid draagt. Dat alles moet bovendien op de missie, visie en kernwaarden van de organisatie geënt zijn en die uitdragen.

Uiteraard is een organisatiemodel niet in beton gegoten, maar kan het vanuit de optiek 'het kan altijd beter' voortdurend geoptimaliseerd worden. Ook daarover moet men afspraken maken en transparant communiceren.

Modelletje kopiëren?

Onderzoek heeft aangetoond dat geen twee organisaties dezelfde zijn. Hoewel er algemene principes bestaan, zal een structuur die werkt en optimaal is voor de ene organisatie, niet in een andere organisatie werken.

Men kan uiteraard naar elkaar luisteren, kritische vriend proberen te zijn en zich laten inspireren door een bestaand model. Toch zal men zelf door een ontwerpproces moeten gaan, bouwend op de basisonderdelen die elke organisatie heeft. Men kan taken en verantwoordelijkheden toekennen, rekening houdend met de eigen context, de gemaakte keuze voor centralisatie of decentralisatie, de werknemers en hun draagkracht, maar bovenal vertrekkend vanuit de missie, visie en kernwaarden van de organisatie en de strategie om die te realiseren. Ook de manier waarop afstemming, communicatie, kennisdeling ... georganiseerd worden is eigen aan elke organisatie.

De organisatiestructuur is ontwikkeld vanuit de missie, visie, kernwaarden en strategie van de organisatie én ademt ze ook uit. Zo moet ook het vertrouwen dat men aan de medewerkers geeft daaruit af te leiden zijn, samen met een authentieke werking van kwaliteitsontwikkeling. Bij een onvoldoende doordachte of gedragen structuur valt de organisatie vlug door de mand.

Binnen een onderwijscontext

Een onderwijscontext is complex en wordt gekenmerkt door tal van interne en externe actoren met elk hun eigen wensen, verplichtingen, verwachtingen, noden en verzuchtingen.



Een onderwijssetting is niet te vergelijken met een bedrijf dat de verkoop van een kwaliteitsvol product of dienst als gemeenschappelijk doel heeft. Het onderwijs maakt deel uit van de non-profitsector en ook al zijn er veel gelijkenissen met bijvoorbeeld de zorgsector, toch heeft het onderwijs een heel eigen doel, een eigen strategie en dus ook een eigen organisatiestructuur nodig.

In het katholiek onderwijs in Vlaanderen zijn er vandaag ongeveer 630 besturen actief. Geen twee besturen zijn identiek, dus is ook de organisatiestructuur niet te kopiëren en moet elk bestuur zichzelf een adequate organisatiestructuur aanmeten. Daarbij zullen het onderwijsniveau en andere contextfactoren – we denken daarbij ook aan de aanwezigheid van een internaat, de mogelijke grootstedelijke context, allemaal op dezelfde campus of niet, al dan niet een samenwerkingsverband met een multifunctioneel centrum (MFC), de groei van de leerlingenpopulatie, scholen in de nabije omgeving ... – in meer of mindere mate bepalend zijn voor de organisatiestructuur. Daarnaast zijn er ook eigen bewuste keuzes te maken.

Voor elke onderwijsinstelling is er wel sprake van een gemeenschappelijke basis:

- Het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs is voor elke onderwijsinstelling het primaire proces en zal dus ook de organisatiestructuur bepalen.
- De besturen, lid van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, vertrekken vanuit de inspiratiebronnen van de katholieke dialogeschool om onderwijs vorm te geven. De missie, visie en kernwaarden van die besturen zijn dus daarop gestoeld.

- De strategische beslissingen die door een bestuur genomen worden, worden telkens getoetst aan de eigen missie, visie en kernwaarden, maar hebben bij elk bestuur als doel om kwaliteitsvol genereus ambitieus en eigentijds tegendraads onderwijs aan te bieden voor elke lerende in elke context.
- Alle onderwijsinstellingen werken met onderwijsprofessionals die niet zo opgezet zijn met 'regeltjes'. Ze hebben graag een klimaat waarin initiatief en eigenaarschap de werking kleuren. Ze hebben ook graag ruimte voor zelfontplooiing. Aangezien een structuur gedrag uitlokt, is het belangrijk om daarmee rekening te houden.
- Elk bestuur, hoe de bevoegdheden intern ook verdeeld zijn, heeft te maken met de acht beleidsdomeinen³: identiteit en pastoraal, pedagogisch en didactisch beleid, personeelsbeleid, schoolorganisatie en -administratie, financieel en materieel beleid, welzijnsbeleid, inspraakbeleid en communicatiebeleid.

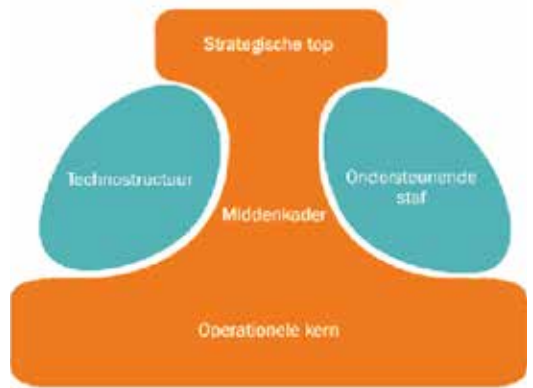
Basisonderdelen van elke organisatie

Volgens Mintzberg is een organisatie niets anders dan een groep mensen die een gezamenlijk doel nastreven. Om dat doel te realiseren, zijn er in elke organisatie verschillende taken uit te voeren. Het opdelen van die taken in verschillende soorten vormt het eerste deel van een organisatiestructuur.

De organisatiestructuur moet de strategie volgen, en niet omgekeerd.

Om een ordening in de taken en de beschikbare medewerkers aan te brengen, onderscheidt Mintzberg vijf organisatiedelen waaruit elke organisatie is opgebouwd. Later voegde Mintzberg daar de ideologie of cultuur van de organisatie als zesde organisatiedeel aan

toe. In een onderwijscontext is de organisatiestructuur een heel belangrijk onderdeel. Je ontmoet personeel van een school en je weet soms onmiddellijk hoe de structuur en cultuur daar in elkaar zitten.



Operationele kern

Op de zogenaamde 'werkvloer' wordt het eigenlijke werk gedaan. Mintzberg stelt de 'werkvloer' dan ook centraal in zijn theorie. Alleen als de uitvoerende kern de werkzaamheden efficiënt en effectief uitvoert, zullen de beoogde doelen van de organisatie gerealiseerd worden.

In het onderwijs bestaat de operationele kern uit de leraren, docenten, internaatopvoeders ... die het primaire proces dagelijks 'doen'.

Mintzberg stelt dat het belangrijkste onderdeel, dus het primaire proces, de organisatiestructuur moet bepalen. Een effectieve organisatiestructuur wordt dan ook het best met alle betrokken actoren uitgewerkt in een participatief proces.

Strategische top

De strategische top in een onderwijsinstelling bestaat uit het bestuursorgaan (raad van bestuur), samen met het directieteam of een deel ervan. De strategische top is verantwoordelijk voor de continuïteit van de organisatie. Dat doet zij door voor de gestelde doelen een strategie te ontwikkelen, en vervolgens richting te geven aan de activiteiten die de strategie moeten realiseren.

Middenkader

Het middenkader geeft leiding aan de uitvoerende kern. In de taakopvatting van het middenmanagement staan plannen, instrueren en controleren centraal.

Technische staf

De technische staf vervult taken die nauw met het primaire proces verweven zijn. Veelal gaat het om activiteiten die specifieke kennis en kunde van de medewerkers vereisen, zoals specifieke zorgverleners, mentoren, specifieke specialiteiten van het onderwijsproces, of om activiteiten die over de verschillende teams heen moeten worden uitgevoerd, zoals kwaliteitscontrole, standaardisatie van processen en professionalisering van medewerkers.

De technische staf hangt dermate sterk samen met het primaire proces dat de ondersteunende diensten meestal bemand worden door onderwijsprofessionals.

Ondersteunende staf

Hier gaat het over ondersteunende diensten die het primaire proces niet direct beïnvloeden, maar wel zorgen en taken wegnemen bij de uitvoerende kern, zodat zij zich beter kunnen focussen op het primaire proces. Die taken kunnen relatief eenvoudig uitbesteed of gecentraliseerd worden zonder dat de continuïteit van het primaire proces in het gedrang komt.

Denk daarbij bijvoorbeeld aan personeelsadministratie, catering, schoonmaak, juridische zaken en de financiële administratie.

Ideologie - organisatiecultuur

Mintzberg vindt dat de organisatiecultuur uit gedeelde tradities, afspraken, normen en waarden bestaat. Daarmee onderscheidt een organisatie zich van andere organisaties. Hoewel de ideologie geen zelfstandig organisatieonderdeel is, vormt ze volgens Mintzberg wel degelijk een belangrijke bouwsteen voor het succes van de organisatie.

Ontwerpstappen

Om een organisatiestructuur te ontwerpen en/of te optimaliseren, is een aantal stappen te nemen. Tijdens een fusieproces moet men ook die stappen doorlopen. Soms wordt het 'herontwerp' opgesplitst in meerdere kleinere stappen om niet ineens te veel hooi op je vork hoeven te nemen. Het komt immers overweldigend over voor leidinggevenden en personeelsleden als men alles ineens verandert en alle opgebouwde stabiliteit verdwijnt. De implementatie van een nieuwe of vernieuwde organisatiestructuur moet, zoals elk ander veranderingsproces, grondig ondersteund worden.

Ontwerp geen structuur op basis van taken van mensen, maar van teams. Als mensen wegvallen, moet de organisatiestructuur stabiel kunnen blijven.

De **eerste stap** in het ontwerp bestaat uit het knippen van de uitvoerende taken van de organisatie in afzonderlijke taken vertrekkend vanuit de vragen: welk werk moet er allemaal gebeuren? Wat moeten we georganiseerd krijgen?

Je merkt dat het voor een onderwijsinstelling om heel wat gaat. Katholiek Onderwijs Vlaanderen biedt daar inspirerende startdocumenten voor aan. Je kunt ook ondersteuning krijgen bij dat ontwerpproces, gaande van een informatiesessie tot een ondersteunend traject op maat.

Je kunt ervoor kiezen om niet alles in een keer aan te pakken en bijvoorbeeld te starten met één beleidsdomein. In de praktijk zien we dan vooral dat gestart wordt met de secundaire processen, zoals personeelsadministratie, boekhouding, financiën... Dat is uiteraard prima, maar het primaire proces mag niet aan de aandacht ontsnappen, meer nog, het dient de structuur te bepalen. Onderzoek heeft aangetoond dat er pas als dat gebeurt een werkbare organisatiestructuur ontstaat.

In de **tweede stap** in het ontwerpen van een organisatiestructuur maak je de keuze welke taken je groepeerd, bij welk deel van de organisatie je die plaatst (strategische top, technische staf, ondersteunende diensten ...), welk team je ervoor verantwoordelijk maakt en welke afhankelijkheden je daarbij inbouwt.

Een heel belangrijke ontwerpparameter is: gaan we voor centralisatie of decentralisatie, horizontaal of verticaal? Dat is een strategische beleidsbeslissing die uiteraard gevoed wordt vanuit de missie, visie en kernwaarden van de organisatie. In de praktijk zien we dat er onder andere op dat punt nog heel wat afstemming en optimalisatie mogelijk is.

In de **derde stap** ontwerp je een grove structuur van de organisatie en geef je een antwoord op de vragen: met welke teams gaan we werken? Welke rollen gaan die teams op zich nemen? Hoe ga je de teams groeperen? Welke afspraken worden er gemaakt?

Structuur lukt gedrag uit.

Een valkuil bij het groeperen van taken en toewijzen van taken aan teams is dat die verdeling gebeurt op basis van het beschikbare personeel, de aanwezige mensen. Dat is begrijpelijk, maar houdt het risico in dat bij het wegvallen van een personeelslid de structuur niet meer werkt en je opnieuw moet ontwerpen. Dat komt de stabiliteit van de organisatie niet ten goede. Een betere praktijk is om te ontwerpen op basis van profielen van personeelsleden gegroepeerd in teams.

Een heel belangrijke ontwerpparameter is: gaan we voor centralisatie of decentralisatie, horizontaal of verticaal? Dat is een strategische beleidsbeslissing die uiteraard gevoed wordt vanuit de missie, visie en kernwaarden van de organisatie.

In de **vierde stap** breng je de lijm aan in de organisatie en werk je het tweede deel van de definitie van een organisatiestructuur helemaal af. Je legt vast hoe de verschillende teams zullen samenwerken, hoe ze zullen overleggen, wie welke (eventueel getrapte) beslissingen neemt, wie aan wie rapporteert, welke overlegorganen er wat moeten bespreken, hoe de communicatie verloopt, hoe het kennismangement in de organisatie verloopt ...

En nu hebben we een structuur ...

Een organisatie-model is geen statisch begrip, maar dient mee te evolueren met de strategie die een organisatie volgt om het algemene doel te bereiken.

Ook in het kader van een organisatiestructuur is het belangrijk dat elke beslissing gevoed wordt vanuit de identiteit van de organisatie en eigenlijk steeds getoetst wordt aan de missie, visie en kernwaarden van de organisatie. Dat is meer dan een formaliteit, want het bepaalt mee de geloofwaardigheid en de aantrekkelijkheid van die organisatie. ◀◀

Marleen Decuyper
marleen.decuyper@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Bestuur & organisatie


EINDNOTEN

1. Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
2. Chandler, Alfred D. Jr, *Strategy and Structure: Chapters in the*

History of Industrial Enterprise (Cambridge, Mass., 1962).

3. Meer informatie over de acht beleidsdomeinen is onder andere te vinden in de Gids voor BESTUREN.

HET IS NOOIT TE LAAT OM JE DIPLOMA TE BEHALEN



Welke mogelijkheden heb je als je de secundaire school zonder diploma verlaten hebt? Redenen daarvoor kunnen zijn: je bent bijvoorbeeld wegens ziekte langere tijd niet naar school kunnen gaan. Of je ontvangt na een moeilijk zesde jaar een C-attest op basis van tekorten voor wiskunde en Nederlands en ziet school (even) niet meer zitten. Leerlingen in zo'n situatie kunnen hun diploma secundair onderwijs behalen via zelfstudie en de examencommissie¹ of ze kiezen voor een traject in het tweedekansonderwijs (TKO)² in een centrum voor volwassenenonderwijs (CVO). Dit artikel zet in de kijker hoe onze centra die uitdaging aanpakken. Het is een verhaal van kansen bieden en grijpen, engagement en samenwerking van alle betrokkenen, diversiteit, vernieuwing en kwaliteit.

Een modulair programma

De school verlaten zonder diploma

Jaarlijks verlaten ongeveer 7000 leerlingen het Vlaams secundair onderwijs zonder diploma. Op Europees niveau wordt ernaar gestreefd om het aantal vroegtijdige schoolverlaters terug te dringen tot minder dan 10% van alle leerlingen. België staat op de veertiende plaats, net na Finland.

Europees presteert Kroatië het best met 3,3% vroegtijdige schoolverlaters.³ Vlaanderen streeft naar een halvering van het aandeel vroegtijdige schoolverlaters, van 8,6% in 2008 naar 4,25% in 2020. De Europese cijfers worden gemeten volgens de EAK-indicator (de 'early school leavers'-indicator uit de enquête naar de arbeidskrachten), de vertaling naar Vlaanderen gebeurt gedetailleerder via de data van het Departement Onderwijs en Vorming.⁴

Cijfers volgens EAK-indicator

Belgische cijfers volgens de EAK-indicator:

	2006	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
EU 27	15.5	14.1	13.5	12.8	12.0	11.3	11.0	10.8	10.6
België	12.6	11.9	12.3	12.0	11.0	9.8	10.1	8.8	8.9
Wallonië	14.8	13.7	14.7	14.8	14.7	12.9	13.1	10.3	10.5
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	19.3	18.4	18.9	24.1	17.7	14.4	15.8	14.8	12.9
Vlaanderen	10.0	9.6	9.6	8.7	7.5	7.0	7.2	6.8	7.2

Cijfers volgens Vlaamse indicator

Schooljaar	Leerlingen met een kwalificatie	Vroegtijdige schoolverlaters	% vroegtijdige schoolverlaters
2009-2010	64.431	8.787	12%
2010-2011	63.640	8.418	11,7%
2011-2012	61.915	7.561	10,9%
2012-2013	61.248	7.177	10,5%
2013-2014	61.258	6.840	10%
2014-2015	62.152	6.638	9,6%
2015-2016	61.699	7.100	10,3%
2016-2017	60.736	7.524	11%

De verdeling met betrekking tot de ongekwalificeerde uitstroom is niet evenredig verspreid over de regio's. Vroegtijdig schoolverlaten is frequenter in de centrumsteden. Met name in Antwerpen (21,5%), Genk (21,5%), het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (16,9%), Oostende (15,8%), Gent (15,6%) en Hasselt (15,2%) is het aantal vroegtijdige schoolverlaters significant hoger (data schooljaar 2016-2017). Het aantal vroegtijdige schoolverlaters kan per gemeente worden geraadpleegd in het rapport 'Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs'⁵ op basis van de variabelen uitstroompositie en studiegebied, leerlingkenmerken, opleidingsniveau moeder, gezinstaal, leeftijd, geslacht, schoolse vordering, nationaliteit en type loopbaan in het voltijds gewoon secundair onderwijs.

Een tweede kans moet ook een echte kans zijn en dat maakt dat het tweedekansonderwijs geen kopie van het secundair onderwijs kan zijn.

Tal van vroegtijdige schoolverlaters geven het streven naar een kwalificatie niet op.

Er zijn drie tweedekansleerwegen:

- Examencommissie secundair onderwijs (via zelfstudie)
- Secundair volwassenenonderwijs (via contact- en afstandsonderwijs)
- Herintrede in het secundair onderwijs

In het schooljaar 2016-2017 verlieten 7524 jongeren vroegtijdig het secundair onderwijs. Eén jaar later hebben 1423 onder hen (18,9%) zich ingeschreven bij de Examencommissie secundair onderwijs. De meeste jongeren die zich voor de Examencommissie secundair onderwijs inschrijven, doen dat tijdens het jaar nadat ze vroegtijdig het so verlaten hebben. Het aantal jongeren dat zich tijdens het jaar van vroegtijdig schoolverlaten al inschrijft, neemt elk jaar toe. De kans bestaat dat het aantal inschrijvingen in het volwassenenonderwijs zal stijgen, omdat de Examencommissie

inzet op portfoliowerk en recent grotere eisen stelde op het gebied van zelfstandigheid voor bso- en tso-diplomerings. Voor het secundair volwassenenonderwijs zijn de cijfers op dit moment vergelijkbaar. Van de 7524 jongeren die in 2016-2017 het secundair onderwijs verlieten, hebben 1138 onder hen (15,1%) zich ingeschreven in het secundair volwassenenonderwijs. De meeste jongeren die via het volwassenenonderwijs herkanssen, schrijven zich ook het jaar nadat ze vroegtijdig het secundair onderwijs verlieten al in. In het schooljaar 2015-2016 verlieten 7100 jongeren vroegtijdig de schoolbanken. Twee jaar later schreven 196 onder hen (2,8%) zich opnieuw in bij een secundaire school. Het aantal herinschrijvers is niet zo groot en neemt licht af. Dat is mogelijk te wijten aan de groeiende populariteit van het volwassenenonderwijs. Er is een gestage toename van het aantal vroegtijdige schoolverlaters dat via het secundair volwassenenonderwijs een nieuwe kans waagt.⁶

Op 25 maart 2016 keurde de Vlaamse Regering de conceptnota 'Volwassenenonderwijs als kansonderwijs. Kansen op leren, integreren en kwalificeren, een leven lang' goed. De conceptnota positioneert het volwassenenonderwijs preciezer en formuleert een duidelijk doel als onderwijs voor kansengroepen.⁷ We leven in een steeds veranderende en complexer wordende wereld, met technologische innovatie, globalisering en digitalisering en maatschappelijke en demografische wijzigingen. In die wereld in voortdurende verandering wordt een hoge mate van zelfstandigheid en flexibiliteit gevraagd en daarin speelt het volwassenenonderwijs een belangrijke rol. Op 1 september 2019 kent Vlaanderen 49 centra voor volwassenenonderwijs. Voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen bieden volgende centra tweedekansonderwijs aan: CVO CREO (Kortrijk en Roeselare), CVO HIK (Herentals en Mol), CVO KISP (Aalst, Eeklo, Gent, Mariakerke, Merchtem, Oudenaarde, Antwerpen en Zelzate), CVO LBC (Beringen en Turnhout), CVO Lethas (Brussel), CVO MIRAS (Ieper, Kortrijk, Oostende, Tielt en Waregem), CVO QRIOS (Genk, Hasselt, Kessel-Lo, Maasmechelen, Nieuwerkerken, Pelt en Tongeren) en CVO SVG (Brugge).

De uitdaging voor de centra is blijvend inzetten op het realiseren van geschikte leerwegen in competentiegericht onderwijs naar volwaardige en duurzame participatie met duidelijke aandacht voor persoonlijke interesses en talenten. Het volwassenenonderwijs neemt zo een emancipatorische rol op zich en begeleidt mensen in hoe je duurzaam kunt participeren; niet enkel aan de samenleving van vandaag, maar ook aan die van morgen.

Het volwassenenonderwijs is de bevoorrechte partner in levenslang en levensbreed leren. Inzetten op de bekendmaking van de mogelijkheden die het volwassenenonderwijs biedt, is van groot belang met het oog op het zichtbaar maken van een leercontinuüm dat niet eindigt, zodra iemand de schoolbanken verlaat. Hoewel de statistieken anders aantonen, blijft het aanbod van het volwassenenonderwijs nog altijd weinig bekend en de participatie aan opleiding en vorming van volwassenen is in Vlaanderen nog altijd erg laag.



Via het inburgeringstraject, lokaal en regionaal overleg, trajecten bij de VDAB of het OCMW, overeenkomsten met privépartners of maatschappelijke dienstverlening kan het aanbod van het volwassenenonderwijs zijn doelpubliek bereiken. Toch blijft het ideaal een cultuur waarin levenslang en levensbreed leren voor iedereen vanzelfsprekend is met als logische partner het centrum voor volwassenenonderwijs in de regio.

Modulair aanbod

Het onderwijsaanbod van de centra voor volwassenenonderwijs is modulair opgebouwd. Dat wil zeggen dat je via het behalen van deelcertificaten je diploma secundair onderwijs kunt behalen. De verschillende modules vormen de bouwstenen van je deelcertificaat of diploma. Je kunt in het tweedekansonderwijs deze diploma's behalen: tweede en derde graad aso en beroeps- of technische vorming, van tandartsassistent over schoonheidsspecialist, medisch administratief bediende en netwerktechnicus tot zeefdrukker.⁸ Beroeps- en technische vorming worden in het volwassenenonderwijs aangeboden als een deelcertificaat Aanvullende Algemene Vorming (AAV) dat in combinatie met een deelcertificaat specialisatie een diploma oplevert. Het deel AAV wordt georganiseerd met voor elke module een 'minimum' (M)- en een 'uitbreiding' (B)-versie. Het idee is dat cursisten voor de uitbreiding kiezen, als dat in hun specifieke behoefte past. Een cursist die de opleiding boekhoudkundig bediende volgt, wordt zo bijvoorbeeld aangemoedigd om voor de modules wiskunde uitbreiding te kiezen. Daarnaast bestaat een systeem van concordanties en vrijstellingen. In het voorbeeld uit de inleiding: een leerling met tekorten voor wiskunde en Nederlands zal op basis van het rapport secundair onderwijs worden vrijgesteld voor een aantal modules in het volwassenenonderwijs of gevraagd worden een reeks vrijstellingsproeven af te leggen. Zo wordt het lessenpakket bij het begin van elk semester op maat samengesteld. Cursisten kunnen zo op relatief korte termijn hun deelcertificaat of diploma behalen. Bepaalde trajecten zijn mogelijk op één schooljaar. De gemiddelde cursist behaalt het diploma na een traject van an- ▶

derhalf jaar, maar evengoed zijn langere trajecten mogelijk, afhankelijk van de mogelijkheden van de cursist, de combinatie met werk of de gezins-situatie. Het modulaire systeem biedt de kans op relatief korte termijn succes te ervaren. Die deelsuccessen vormen een incentive en stimuleren om verder te gaan, ook op langere termijn.

Gewijzigde doelgroep

Bij de start van het tweedekansonderwijs in de jaren 1980 waren het veeleer wat oudere cursisten die zich inschreven, bijvoorbeeld moeders die na de zorg voor hun kinderen ruimte kregen om weer te gaan studeren of twintigers met een aantal jaren werkervaring die een diploma wilden behalen om hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Een groep enthousiaste vrijwilligers startte lessen voor volwassenen die via de Examencommissie - toen nog de middenjury - het diploma secundair onderwijs wilden behalen. Samen namen vrijwilligers en cursisten de trein naar Brussel om daar de examens af te leggen. Samen mag daarbij benadrukt worden, want voor veel cursisten was die hindernis te groot om zelfstandig te kunnen nemen. De vrijwilligerswerking had succes en minister Vanderpoorten reikte op 3 juli 2001 de eerste diploma's so uit die volwassenen behaald hebben bij de centra voor tweedekansonderwijs.

De doelgroep is de voorbije jaren sterk veranderd door de bijkomende instroom van (meer mannelijke) schoolverlaters en anderstaligen. Dat creëert heel heterogene groepen. De leraren moeten meer dan voorheen leren werken met bijvoorbeeld motivatieproblemen en leerstoornissen. Zo wordt het tweedekansonderwijs een uitdaging voor alle betrokkenen, in de eerste plaats voor de cursisten, maar evengoed voor het schoolteam.

Op maat van de individuele cursist

Cursisten in het tweedekansonderwijs hebben de eerste keer om verschillende redenen hun opleiding niet succesvol afgerond. Onderwijs dat echt een tweede kans wil bieden, mag geen kopie zijn van het secundair onderwijs ondanks het feit dat het curriculum gelijkaardig is. Het is zoeken naar wat dan wel precies een echte kans is

voor die groep lerenden en hoe het anders kan. Duidelijke struikelblokken zijn klassikaal werken en de impact van evaluatie op het leerproces. Cursisten in het tweedekansonderwijs zijn op verschillende vlakken een heterogeen publiek. Toch zijn vooral de verschillen in voorkennis en scholingsgraad opmerkelijk. En elke cursist wil wel wat. Gezien de situatie en de context van de cursisten heeft de opleiding voor hen een hoge inzet. Cursisten zijn veeleisend en kritisch. Ze leggen bovendien voor zichzelf vaak de lat erg hoog. Zeker cursisten die tweedekansonderwijs volgen met het oog op het starten van een hogere studie, maar evengoed cursisten die een beroepsgerichte opleiding volgen, willen kwalitatief onderwijs en zien dat ze vooruitgaan. Een aanpak gericht op de hele groep is vaak niet geschikt en dus zet tweedekansonderwijs in op maatwerk voor de individuele cursist. Dat gebeurt door te werken in projecten en bijvoorbeeld ook vakken te clusteren, zoals in de module AAV MaCuSa (Maatschappij-Cultuur-Samenwerken) waar kennis over onze maatschappij en cultuur wordt gekoppeld aan attitudegebonden doelen. Breed inzetten op die attitudes is van essentieel belang in tweedekansonderwijs. Werken aan attitudes met volwassenen in een kwetsbare onderwijscontext is niet eenvoudig, maar vaak ligt net daar het verschil tussen succes of een nieuwe mislukking. Centra voor volwassenenonderwijs die actief durven inzetten op werken aan attitudes bij (jonge) volwassenen maken net daar een belangrijk verschil. De cursist bouwt zo samen met de docent en medecursisten aan een nieuwe toekomst, dit keer met een diploma en met meer zelfvertrouwen.

**Als volwassene op school
zitten, is helemaal anders.**

De centra voor volwassenenonderwijs zetten in op werken op maat en anders evalueren. Vanwege de negatieve voorgeschiedenis van de lerenden met betrekking tot onderwijs en de heterogene groepen hebben veel centra gekozen voor een doorgedreven cursistgerichte aanpak, tot

op het niveau van evaluatie. Cursisten hebben vaak een negatieve ervaring met evaluatie gehad, waardoor klassiek evalueren mogelijk geen eerlijk resultaat oplevert of cursisten zijn net heel gemotiveerd om een hogere studie aan te vatten en vragen van de leraar een grondige voorbereiding, inclusief examens. Wat startte als een systeem met formatieve en summatieve evaluatie, met oefenkansen en gespreide evaluatie, is uitgegroeid tot een systeem waarin formatief evalueren vaak de norm wordt.

Het hoeft geen betoog dat een doorgedreven aanpak op maat, inclusief inzetten op attitudes en anders evalueren, veel vraagt van de leraren in het tweedekansonderwijs. Naast vakexpert, die de lat hoog wil leggen, moet die leraar ook trajectbegeleider, motivator en coach voor een kwetsbare doelgroep zijn. Dat profiel vraagt een switch in het denken over je eigen rol als onderwijsprofessional.

Zorg en ondersteuning: praten helpt

Een sterk begeleidingsnetwerk uitbouwen binnen het centrum is essentieel. De leraar is de eerstelijnsbegeleider en wordt ondersteund door de trajectbegeleider en eventueel het zorgteam. Begeleiding werkt maar goed, als de verschillende delen goed in elkaar haken. Naast het curriculum is er een breed aanbod aan on-

dersteuningsmaatregelen om individuele leer-noden te ondersteunen. Dat kan op individuele basis tijdens de lessen door de docent, maar ook in ondersteunende gelettertheidsmodu-les die de leernoden van een groep cursisten aanpakken. Ondanks die maatregelen blijft de kwetsbare doelgroep begeleiden soms een moeilijke weg door de rugzak die veel cursisten met zich meedragen. Praten helpt, ook hier. Resultaten en ervaringen permanent in dialoog met de cursist als bronnenmateriaal gebruiken om samen verder te raken, vormt een belangrij-schakel in begeleiding op maat.

Begeleiding

Er is geen pasklare methode voor die heterogene doelgroep en het leertraject verloopt niet altijd zonder slag of stoot. Enthousiasme en betrokkenheid zijn sleutelwoorden in het tweedekansonderwijs. Tegelijk is het tweedekansonderwijs deli-caat, net omdat het een belangrijke stap is in het leven van de cursisten. Het schoolteam is dan ook in die begeleidingsrol erg kwetsbaar. Flexibiliteit en een open geest tegenover verschillen in iden-titeit zijn van groot belang. Zorg voor ieder per-son vormt daarin een belangrijke factor, voor de cursist, maar ook voor het voltallige schoolteam. ◀◀

Wouter Gorissen

wouter.gorissen@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider

Dienst Curriculum & vorming

EINDNOTEN

1. <https://examencommissiesecundaironderwijs.be/> (geraad-pleegd op 1 maart 2019)
2. <http://www.tweedekansonderwijs.be/> (geraadpleegd op 1 maart 2019). De Vlaamse overheid heeft de term tweedekans-onderwijs intussen vervangen door 'secundair volwassenen-onderwijs'.
3. *Early leavers from education and training* (EUROSTAT). (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training). (geraadpleegd op 27 mei 2019)
4. *Cijfers over schooluitval*. (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/cijfers-over-schooluitval>) (geraadpleegd op 3 juni 2019)
5. *Gemeenterapporten over vroegtijdig schoolverlaten voor het secundair onderwijs* (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ge-meenterapporten-over-vroegtijdig-schoolverlaten-voor-het-se-cundair-onderwijs>). (geraadpleegd op 29 mei 2019)
6. *In het rapport 'Vroegtijdige schoolverlaters: inschrijvingen en kwalificaties in tweedekansleerwegen' lees je hoeveel vroegtijdi-ge schoolverlaters zich inschrijven voor een tweedekansleerweg en hoeveel alsnog een kwalificatie halen.* (<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/RapportTweede-kansLeerwegenPDF.pdf>) (geraadpleegd op 24 mei 2019)
7. *Conceptnota aan de Vlaamse regering* (<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Conceptnota%20volwassenenonderwijs%20-%20definitief.pdf>). (geraadpleegd op 28 maart 2019)
8. *Voor een volledig overzicht, zie <http://www.tweedekansonderwijs.be/component/cvo/?view=school&id=37>* (geraadpleegd op 28 mei 2019)

VADEMECUM ZORGBREED EN KANSENRIJK ONDERWIJS

Onze school, een huis vol zorg en kansen

In de loop van het eerste trimester van dit schooljaar publiceert Katholiek Onderwijs Vlaanderen het Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs. Het vademecum richt zich op de eerste plaats tot de vele leraren die zich dag in dag uit bekommeren om de zorg voor en de kansen van hun leerlingen. Leraren zijn de spilfiguur in het onderwijs voor alle leerlingen. Het vademecum is geschreven voor leraren in het gewoon basis- (bao) of secundair onderwijs (so), maar ook wie in het buitengewoon onderwijs werkt, vindt er inspiratie in.

Waarom een (nieuw) vademecum?

Het *Vademecum zorg* heeft sinds zijn publicatie in 2012 in het gewoon basisonderwijs meer dan zijn verdiensten bewezen. Na zeven jaar is er nood aan een actualisering. Het *Vademecum zorg* beperkte zich tot zorg en het is vandaag onontbeerlijk de focus te vervolledigen met een gelijkkansbeleid gericht op kinderen en jongeren uit kansengroepen. Tegelijkertijd is het aangewezen ook het gewoon secundair onderwijs mee te nemen. Daar gelden immers dezelfde vaststellingen als in het basisonderwijs. Bovendien maken steeds meer secundaire scholen werk van een goed onderbouwd (leerlingen)beleid dat die dubbele focus (zorg én kansen) in zich draagt.

Er hebben zich de voorbije jaren nog andere evoluties voorgedaan. Zo zetten we ondertussen volop in op het concept van de katholieke dialoogschool en dat heeft ongetwijfeld een impact op de aanpak van zorg en kansen. Er is het M-decreet en het decreet leerlingenbegeleiding, het referentiekader onderwijskwaliteit, het

nieuwe leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* in het basisonderwijs en de hervorming van het secundair onderwijs. En er is de nood om de visietekst 'Onderwijs voor alle leerlingen in 2025. De kracht van een droom' naar de werkvloer te vertalen.

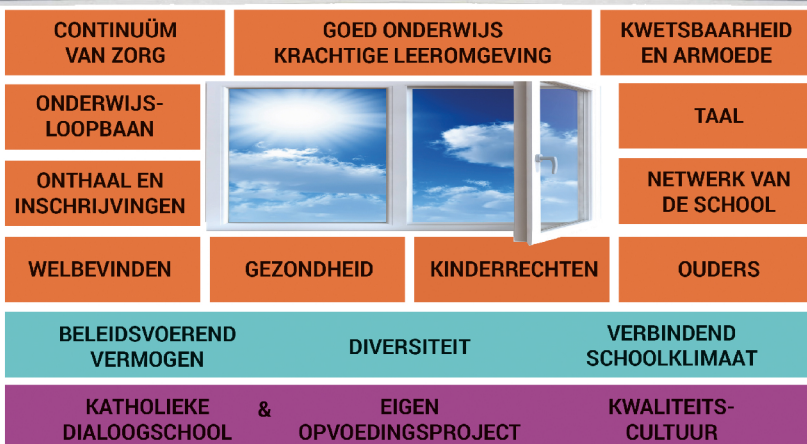
Het Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs toont zich als een stevig huis, gebouwd op goede grond en met stevige fundamenten.

Daarom maken we werk van een *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs*, dat scholen wil ondersteunen in het ontwikkelen van een visie op en het implementeren van een beleid over zorg en gelijke kansen. Tegelijk wil het ook een toetssteen zijn. Vele scholen ontwikkelden al een visie op die vlakken en voeren een beleid van zorg en gelijke kansen. Met dit vademecum zorgen we voor de noodzakelijke verbinding tussen de verschillende domeinen.

ONZE SCHOOL, EEN HUIS VOL ZORG EN KANSEN



EIGENAARSCHAP



Het *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs* toont zich als een stevig huis, gebouwd op goede grond en met stevige fundamenten. Het huis bestaat uit elf bouwstenen. Het alles overkoepelende dak staat voor het eigenaarschap dat de school en de leraar op zich nemen. Het venster biedt op zijn beurt perspectief en maakt duidelijk dat een school altijd een onderdeel is van een grotere gemeenschap.

De opbouw van het huis is voor bao en so gelijk. Waar nodig maken de teksten wel een onderscheid naargelang van het onderwijsniveau.

De grond waarop we bouwen

Goede grond is onontbeerlijk om een huis te bouwen. De principes van de katholieke dialoogschool, het eigen opvoedingsproject en de heersende kwaliteitscultuur staan daarbij centraal.

Katholieke dialoogschool en eigen opvoedingsproject

Een katholieke dialoogschool zet in op kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen. Genereus ambitieus, ook voor leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben en/of minder kansen hebben. Vanuit dat perspectief is onderwijs meer dan opleiden. Het vormt leerlingen tot vrije, competente en solidaire mensen die creatief en geëngageerd zijn en kritische zin hebben.

Vanuit de katholieke traditie en het voorbeeld van Jezus Christus is liefde het richtsnoer voor opvoeden. De liefde voor de leerlingen verbindt alle onderwijzenspersonen en maakt voor vele leerlingen het verschil in hun leerproces en in hun persoonlijke ontwikkeling. De school die er bewust voor kiest om vanuit die visie verantwoordelijkheid te nemen voor alle leerlingen, onderschrijft het project van de katholieke dialoogschool.

Dit vademecum nodigt uit om inclusie, zorg en gelijke kansen waar te maken door er met elkaar in dialoog over te gaan. Die dialoog vertrekt niet vanuit beperkingen, wel vanuit ieders volle mens-zijn. Hij brengt respect op voor ieders identiteit en houdt rekening met wie geen stem heeft. Hij heft dus het verschil niet op, maar gebruikt het om de eigen identiteit te verdiepen.

Onderwijs vormt leerlingen tot vrije, competente en solidaire mensen die creatief en geëngageerd zijn en zin voor kritiek hebben.

Goede grond heeft ook voeding nodig. Onze katholieke traditie gaat uit van een relationeel mensbeeld: we zijn altijd betrokken op anderen en wie we zijn, krijgt vorm door de relaties die we aangaan. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt met wie we relaties aangaan, integendeel, we worden gestimuleerd om extra aandacht te hebben voor wie uitgesloten wordt of minder aanleunt bij de algemeen geldende 'norm'. De vertaling van die traditie naar een hedendaags eigen opvoedingsproject biedt een vruchtbare voedingsbodem voor de verdere ontwikkeling van de eigen visie, het eigen beleid en de eigen manier waarop zorg en gelijke kansen op school gerealiseerd worden.

Kwaliteitscultuur

We willen allemaal goed onderwijs voor alle leerlingen. Het helpt, als we dat streven kunnen enten op een kwaliteitscultuur die vertrekt vanuit de overtuiging dat elke leerling recht heeft op goed onderwijs. De zorg voor kwaliteit is de verantwoordelijkheid van iedereen, ook de kwaliteit van zorg en gelijke onderwijskansen.



De wegwijzers die een katholieke dialoogschool inzet, inspireren de kwaliteitscultuur op school. Vanuit een gezamenlijke visie bekijkt de school hoe ze kan bijdragen aan een groeicultuur, zowel op het vlak van beleid als van praktijk. Daartoe formuleert ze eerst samen en op een verbindende manier een duidelijke, gedragen en doorleefde onderwijsvisie. Dat is een cruciale stap, omdat ze zo voor zichzelf bepaalt in welke mate ze kwaliteitsvol wil handelen.

Op een systematische wijze vormgegeven kwaliteitsprocessen zorgen voor een beter resultaat en meer efficiëntie. Het is een uitdaging om vanuit de eigen visie op onderwijs zowel het schoolbeleid als de klaspraktijk zo dicht mogelijk te laten aansluiten bij wat de leerlingen en het lerarenteam nodig hebben. Dat is zonder meer een uitdaging voor het kwaliteitsvol realiseren van inclusie, brede zorg en gelijke kansen. Die aanpak spoort met de principes van het referentiekader voor onderwijskwaliteit.

Fundamenten

Ons huis heeft nood aan stevige fundamenten. Zij helpen de constructie te dragen, ook als er een storm opsteekt. Reflectie is daarbij essentieel. Het vademecum nodigt daartoe uit door het formuleren van reflectievragen. De antwoorden op die vragen kunnen als inspiratie gebruikt worden om te toetsen wat al aanwezig is en welke nieuwe stappen het schoolteam kan zetten.

Beleidsvoerend vermogen

Een kwaliteitsvol gelijke onderwijskansen (GOK)- en zorgbeleid voor elke leerling vraagt van de directie en het schoolteam een sterk beleidsvoerend vermogen (BVV). Dat vermogen komt concreet tot uiting in de werking van de school en in de capaciteiten van het team.

Dit fundament toont hoe een school een sterk zorg- en gelijke kansenbeleid kan voeren, aan de hand van de acht pijlers van BVV:

- Gezamenlijke doelgerichtheid
- Gedeeld dialogaal leiderschap
- Doeltreffende communicatie
- Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties

- Responsief vermogen
- Reflectief vermogen
- Innovatief vermogen
- Geïntegreerd beleid

Het vademecum concretiseert die pijlers met het oog op zorg en gelijke kansen. Het resultaat is een referentiekader om het BVV op het vlak van GOK- en zorgbeleid te onderzoeken, prioriteiten te bepalen en te versterken.

Verbindend schoolklimaat

Een verbindend schoolklimaat waardeert - binnen hun eigen mogelijkheden en binnen de afgesproken kaders van de school - leerlingen, personeel en ouders om wie ze zijn, wat ze kunnen en doen. Iedereen is de moeite waard en voelt zich pas helemaal geaccepteerd als hij zich veilig voelt, een inbreng heeft en relaties kan aangaan. Het is een fundamenteel recht dat die behoeften beantwoord worden en eraan tegemoetkomen is een opdracht die tot de professionele verantwoordelijkheid van de leraar behoort.

In een school die verbinding centraal stelt, voelen leerlingen zich veilig. Ze denken mee want hun mening telt mee, ze krijgen invloed. Daardoor ervaren leerlingen hun betekenis voor anderen. Omgekeerd krijgt de leraar van zijn leerlingen in zo'n context vertrouwen terug. Hij wordt gerespecteerd als leraar en als mens. Door die wisselwerking ontstaat een voedingsbodemp voor respectvolle persoonlijke relaties.

Een verbindende school is vooral een proactieve school, een school die werk maakt van preventie, maar ook als het moeilijk gaat, laat de school haar leerlingen en hun ouders niet los. Dan zet zij in op herstel.

Diversiteit

Omgaan met diversiteit betekent eigenlijk omgaan met verschil. Dat mensen van elkaar verschillen, is normaal, maar helaas niet altijd evident om te aanvaarden en ermee te willen/leren/kunnen omgaan. Verschillen uiten zich in cultuur en geloof, op socio-economisch vlak, maar evenzeer in gender en seksuele geaardheid, huidskleur, talenten en beperkingen ... Verschil is (een) gegeven. Kinderen verschillen nu eenmaal van el- ▶

kaar en dus zijn de klas en de school op heel veel manieren divers. De diversiteit zit in het hart van de school, die kritisch-creatief leert omgaan “met wat eigen en wat anders is, met wat verbindt en wat onderscheidt.”

De leraar gaat dagelijks om met verschil. Dat klinkt eenvoudiger dan het is. Soms is wat hem overkomt zowel verrijkend als overweldigend, soms lijkt een goede oplossing onhaalbaar, een enkele keer dreigen emoties of frustratie het over te nemen. Dat hoort er allemaal bij. Omgaan met verschil is nu eenmaal gebonden aan waarden: persoonlijke waarden, de waarden verbonden met het professioneel handelen en vooral de waarden die de school uitdraagt. Bovenvermelde wegwijzers tonen hoe je verschil kunt waarderen en wat dat betekent voor de dialoog die een antwoord moet bieden op de uitdagingen, vragen en conflicten die de weg van de leraar kruisen. Het geloof in leerlingen zorgt ervoor dat diversiteit gezien kan worden als een kracht. Een open geest is een kwaliteit die wordt ingezet samen met de interculturele competenties van de leraar en het team. Zo kan een school een oefenplaats zijn voor een (samen)leven in een wereld die gekenmerkt wordt door diversiteit en verschil.

Bouwstenen

Het huis zelf bestaat uit elf bouwstenen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. In die bouwstenen vinden scholen concrete handvatten terug die hen ondersteunen bij het uitbouwen van zorgbreed en kansrijk onderwijs.

Continuüm van zorg

De meeste scholen gebruiken het zorgcontinuüm al vele jaren om het eigen beleid op leerlingenbegeleiding vorm te geven. Leerlingenbegeleiding blijft niet beperkt tot leerlingen die nood hebben aan extra begeleiding. Alle leerlingen profiteren van een krachtige leeromgeving en van een goed uitgebouwd zorgcontinuüm. Leerlingen uit kansengroepen en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zullen er extra voordeel uit halen. Maatregelen op school- en klasniveau gaan daarbij hand in hand. Deze bouwsteen start met een aantal uitgangs- en aandachtspunten die van toepassing

zijn op elke fase van het zorgcontinuüm en van cruciaal belang om het beleid op leerlingenbegeleiding vorm te geven. Vervolgens worden de vier fasen verder uitgewerkt: brede basiszorg (fase 0), verhoogde zorg (fase 1), uitbreiding van zorg (fase 2) en individueel aangepast curriculum (fase 3).

Goed onderwijs - krachtige leeromgeving

In goed onderwijs staat de ontwikkeling van de leerling centraal. Elke leerling heeft recht op het best mogelijke onderwijs en een optimale ontwikkeling. In het zorgcontinuüm wordt de brede basiszorg gedragen door geëngageerde leraren die werk maken van een krachtige leeromgeving. Zo realiseert de leraar effectief onderwijs met optimale ontwikkelkansen voor elke leerling. Deze bouwsteen biedt meer informatie en concrete handvatten over hoe je werk kunt maken van goed onderwijs voor elke leerling.

Kwetsbaarheid en armoede

Een armoedebeleid op school zal pas effectief zijn, als een schoolteam weet wat armoede is en vanuit die kennis de signalen van armoede kan herkennen en ernaar handelen. Daar maakt deze bouwsteen eerst werk van. Vervolgens gaat hij in op de aanpak van kinderen en jongeren in de klas en op school. Hij sluit af met een actieplan om aan kostenbeheersing voor de leerlingen te doen.

Onderwijsloopbaan (OLB)

De onderwijsloopbaan van een leerling bepaalt voor een deel hoe zijn leven kan verlopen. Die loopbaan start al bij de instap in het kleuteronderwijs. Leerlingen hebben zelf een steeds grotere rol bij de verdere uitbouw ervan. Het is belangrijk om hen hierin ontwikkelingsgericht te begeleiden. Deze bouwsteen geeft aan hoe een gedegen OLB ontwikkelingskansen voor elke leerling kan creëren.

Onthaal en inschrijving

Deze bouwsteen biedt aanknopingspunten voor al wie op school meewerkt aan het inschrijvings- en onthaalbeleid. Hij gaat in op de schoolkeuze van ouders en leerling en hoe je als school dat proces beïnvloedt. Het eerste onthaalgesprek van leerlingen en ouders op school komt aan bod en hoe je het aanmeldings-, inschrijvings- en onthaalgebeuren kunt optimaliseren.

Ouders

De bouwsteen ouders neemt je mee in het verhaal van ouderbetrokkenheid. Hij verkent hoe we als leraar en als school ten volle kunnen inzetten op het leerproces van alle leerlingen door een sterke samenwerking met alle ouders.

Kinderrechten

Elke school streeft ernaar om haar leerlingen ten volle voor te bereiden op het leven in de samenleving en hen te vormen tot kritische en zelfbewuste burgers. Leerlingen krijgen de kans om actief te participeren aan het schoolleven, om hun eigen mening te uiten en om effectief gehoord te worden. De stem van de leerling telt. Het ontstaan van de kinderrechten in het Kinderrechtenverdrag wordt beschreven en de belangrijkste kinderrechten worden vanuit het project van de katholieke dialoogschool belicht.

Taal

Taal speelt een essentiële rol in kwaliteitsvol onderwijs. Een goede taalvaardigheid is een belangrijke voorwaarde voor schoolsucces: leerlingen hebben taalvaardigheid Nederlands nodig om tot optimale leeruitkomsten te komen. Taal is het belangrijkste medium in het onderwijs. In deze bouwsteen geven we de kapstukken weer van alles wat met taal en zorg te maken heeft.

Welbevinden

Welbevinden van leerlingen gaat over de manier waarop ze de school beleven. Het is gelinkt aan tevredenheid op school en in de klas, het zelfconcept van de leerling, het pedagogisch klimaat, de interpersoonlijke relaties ... Deze bouwsteen brengt onderwerpen onder de aandacht als verbindend schoolklimaat, herstelgericht werken, anti-pestbeleid, preventie en aanpak van spijbelen, aanpak van schooluitval. De leraar neemt daarin een centrale plaats in. Door in gesprek te gaan met de leerling en belangstelling en betrokkenheid te tonen, werk je aan het welbevinden van leerlingen.

Gezondheid

Sinds 1 september 2018 is het gezondheidsbeleid een essentieel onderdeel van het beleid op leerlingenbegeleiding en dus decretaal verplicht. Deze bouwsteen toont hoe de school een gezondheidsbeleid kan uitbouwen en hoe de eindtermen

en hun opname in de leerplannen de verwachting creëren dat scholen actief inzetten op het stimuleren van een gezonde en veilige levensstijl.

Netwerk van de school

De school maakt deel uit van een groter geheel: de lokale context, de buurt, de sociale en economische context van het werkgebied, de maatschappelijke context. De school stemt haar werking daar niet enkel op af, ze zoekt ook partners in de omgeving om haar werking vorm te geven. Kansenbevordering, zorg en armoedebestrijding zijn belangrijke uitdagingen om samen met de partners van de school aan te werken. Zo groeit de aandacht voor de maatschappelijke verantwoordelijkheid en voor leren buiten de school. Door een stevig netwerk uit te bouwen, legt de school de link met het grotere geheel.

Eigenaarschap

Het dak is het sluitstuk van elk goed huis. Hoewel elke leraar zijn persoonlijke identiteit mee naar de klas brengt, is hij ook professional. Alleen zo kan hij leerlingen helpen groeien in elk domein. Op die manier kleurt de leraar de identiteit van de school. Dat is de basis voor eigenaarschap.

Eigenaarschap is essentieel voor goed onderwijs en goed eigenaarschap deelt en gunt. Eigenaarschap *delen* betekent het betrekken van mede-eigenaars, omdat goed onderwijs teamwork is. Eigenaarschap *gunnen* betekent dat je anderen met meer en andere expertise betreft en kansen geeft zonder zelf los te laten.

Tot slot, het venster. Het venster opent mogelijkheden, het biedt een open kijk op de wereld, een andere manier van omgaan met wat anders is, een inspiratiebron voor een goed beleid. Het venster is ook een spiegel, een toetssteen om je eigen beleid aan te meten. ◀◀

Chris Wyns

chris.wyns@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

Lien De Feyter

Lien.de.feyter@katholiekonderwijs.vlaanderen

Stafmedewerker Dienst Lerenden

VASTE BENOEMING

PRO

- **Is een geruststelling voor goede werkers**

Het vormt voor hen een goede omgeving om zich te blijven inzetten voor lerenden en zich te blijven bijscholen. De jobzekerheid is een enorme motivatie. Aldus komt dit systeem de onderwijskwaliteit ten goede, in tegenstelling tot een voortdurende en snelle wisseling van leraren.

- **Is een compenserend systeem op de arbeidsmarkt**

Het is een compensatie voor een vlakke loopbaan en een lagere verloning ten opzichte van de privésector. Onderwijsmensen genieten geen extralegale voordelen, zoals een gsm, laptop of bedrijfswagen.

- **Voorkomt willekeur**

Het is nodig om willekeur te voorkomen en onafhankelijkheid te bevorderen bij het uitoefenen van een ambt. Ook professoren ontlenen hun academische vrijheid aan hun benoeming. Zij kunnen onderzoeksresultaten publiceren die ingaan tegen het regeringsbeleid. Benoemde leraren vormen een tegengewicht voor directies die te veel leerlingen zouden willen laten slagen omwille van marktaandeelen.

- **Maakt de job aantrekkelijk**

Jobzekerheid in het onderwijs biedt vele voordelen: boeiend en belangrijk werk, goe-

de work-life balance, vakantie, verloven en een goed overheidspensioen.

- **Verhoogt de flexibiliteit van de werkgever**

Een statuut kan eenzijdig door de overheid worden gewijzigd, een contract is enkel wijzigbaar met het akkoord van beide partijen. Een contract kan ook worden opgezegd, maar dat impliceert opzeggingsvergoedingen. Die zijn niet alleen rigide, maar kosten nog veel geld ook.

- **Impliceert lagere sociale bijdragen**

Wat de vorige Vlaamse regering al inzag, is dat een benoeming een besparing betekent, omdat sociale bijdragen dan lager zijn; zij het dat het slechts een tijdelijke oplossing is en een verschuiving betekent tussen overheidsinstanties onderling.

- **Faciliteert de retentie van leraren en is een besparing voor de overheid**

Als de privésector een niet-benoemde leraar, die 2.000 euro netto verdient, een job aanbiedt voor 2.200 euro, is het risico reëel dat sommigen overstappen. Voor benoemden is dat risico lager. Dankzij de benoeming kan de overheid haar leraren dus behouden zonder hen opslag te moeten geven. Dat vormt een permanente besparing en is een extra reden om de benoeming te laten bestaan. Ze afschaffen zal het lerarentekort enkel doen toenemen.



CONTRA

Regelmatig pleiten mensen uit diverse maatschappelijke milieus (ook uit het onderwijs zelf) vurig tegen de vaste benoeming in het onderwijs, maar evenzeer omgekeerd, doen vooral onderwijzers dat vóór de vaste benoeming. Een beperkte lectuur van zulke stemmen in de media van de voorbije jaren bewijst dat. Soms wordt zelfs eenzelfde argument zowel pro als contra gebruikt. Eén zaak is alvast zeker: het systeem bestaat en lag/licht niet op de tafel bij de onderhandelingen over het zogenaamde loopbaanpact, dat ook voor de verkiezingen van 26 mei 2019 niet geland is.

- **Is nadelig voor jonge leraren**

Voor jonge leraren die te vaak eerst talrijke interimopdrachten moeten doen in een veelheid aan scholen blijft jobzekerheid te lang uit. Daardoor stappen velen snel uit het onderwijs, waardoor veel jong talent verloren gaat, net nu een groot lerarentekort zich aandient. Ook het aan de vaste benoeming voorafgaande systeem van TADD betekent in de praktijk soms dat jonge leraren net voor ze TADD'er zouden worden, niet aangeworven blijven. Ten slotte stellen de vastbenoemden in diverse verlofstelsels problemen voor de vervangers (jobonzekerheid) en de schoolorganisatie.

- **Doet op lauweren rusten**

Een aantal vastbenoemden schoolt zich niet bij en is gedemotiveerd, maar kan blijven wegens de vaste benoeming. Er is wel een evaluatiesysteem, maar een vastbenoemde die niet functioneert ontslaan, blijft erg moeilijk.

- **Wordt beter vervangen door een contract van onbepaalde duur**

Op die manier zou de lerarenloopbaan flexibeler en moderner worden, mét een betere verloning voor inzet en meer stimulansen tot professionalisering. Dat zou voor wie goed werkt een betere beloning zijn dan een vaste benoeming. Aldus worden kwaliteit en gedrevenheid belangrijker dan anciënniteit en rechten.

- **Belemmert afstemming tussen onderwijs en bedrijfsleven**

Voor die afstemming is er nood aan meer leraren met ervaring op de werkvloer. Het zou een goede zaak zijn, als leraren een tijd in de privésector werken om daarna weer les te geven. Die extra mobiliteit in plaats van een hele carrière alleen in het onderwijs dankzij een vaste benoeming zou de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

EEN GOED RAPPORT MET WERKPUNTEN VOOR ONZE PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST



Net zoals scholen worden de pedagogische begeleidingsdiensten minstens om de zes jaar door de overheid geëvalueerd. Vorig jaar vond, na de eerste visitatie in 2014, zo'n doorlichting voor de tweede keer plaats. De evaluatiecommissie, voorgezeten door Georges Monard, voerde gesprekken met begeleiders, directeurs en leraren, en observeerde hoe we op de werkvloer actief zijn. In maart 2019 ontvingen we het rapport van die 'hervisitatie' of opvolgingsevaluatie, met conclusies en aanbevelingen.

De commissie waardeert de werking van onze begeleidingsdienst en ondersteuning van onze onderwijsinstellingen. Ze erkent de cruciale rol die pedagogisch begeleiders vervullen in het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. Ze beveelt de overheid dan ook aan om blijvend in begeleiding te investeren. In dit artikel staan we stil bij de resultaten van die visitatie en bespreken we de suggesties van de commissie.

Algemene resultaten

Een positief effect van de hervorming van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

In het rapport klinkt veel lof over de stappen die de begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen sinds de eerste evaluatie vooruitgezet heeft. De conclusie vat samen waar we ons bevinden en wat ons als pedagogische begeleidingsdienst (PBD) te doen staat: "De commissie heeft een grondig vernieuwde pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen ontmoet. De reorganisatie was onder meer een antwoord van Katholiek Onderwijs Vlaanderen op diverse aanbevelingen uit de vorige evaluatie. Met het oog op een sterke begeleiding met effect tot op de werkvloer is er een diepgaande hervorming ingezet: er werden muren gesloopt tussen niveaus en regio's. Er werden bovendien regio- en niveau-overstrijdende samenwerkingsstructuren opgezet en wetenschappelijk onderbouwde visieteksten ontwikkeld. Het was voor de commissie duidelijk dat dat bijzonder ingrijpend was, maar dat het globaal beschouwd door de begeleiders als een positieve evolutie ervaren werd. Leraren merkten minder van die evolutie.

Het antwoord op de uitdagingen mag niet enkel een structuurverandering zijn, maar moet gepaard gaan met een evolutie naar een cultuur van collectief leren binnen de pedagogische begeleidingsdienst. De pedagogische begeleidingsdienst onderschrijft die visie. Het effect van de ingrepen op de begeleidingspraktijk of de impact ervan in de scholen zijn op het moment van de opvolgingsevaluatie evenwel nog niet helemaal zichtbaar. De pedagogische begeleidingsdienst staat nu voor de uitdaging om dat ingang te doen vinden in de concrete begeleidingspraktijk en in de scholen. De commissie vraagt de pedagogische begeleidingsdienst dan ook om de eigen werking (personeels- en professionaliseringsbeleid, interne kwaliteitszorg) verder te ontwikkelen zodat vragen van schoolteams op een onderbouwde en kwaliteitsvolle wijze, met effect op de werkvloer, beantwoord kunnen worden."

De commissie waardeert de werking van de begeleiding en ondersteuning voor scholen, centra, academies en internaten en erkent de cruciale rol die de begeleidingsdienst vervult in het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs.

Waardering voor de omvangrijke opdracht van de begeleiding met beperkte middelen

De commissie waardeert de werking van de begeleiding en ondersteuning voor scholen, centra, academies en internaten, en erkent de cruciale rol in het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. Het rapport maakt duidelijk dat we sterk investeerden in begeleiding met effect tot op de klasvloer. Ondanks de beperkte mankracht nemen we enorm veel opdrachten voor onze rekening. Op basis van het kwaliteitsdecreet beschikken we gemiddeld over één begeleider voor de ondersteuning van meer dan 400 voltijdse personeelsleden, "een absoluut minimum" volgens de commissie. De commissie beveelt de overheid dan ook uitdrukkelijk aan om te blijven investeren in begeleiding om zo kwaliteitsvol onderwijs te garanderen.

Het rapport biedt een stimulerende externe blik om de kwaliteit van de eigen werking te ontwikkelen. De commissie stelt vast dat de begeleiding bekender is geworden en vaker op de werkvloer aanwezig is en vraagt die aanwezigheid nog te versterken. Ze stuurt aan op ontwikkeling van expertise en kennisdeling, wat tijd voor studie en ontwikkeling vraagt. De commissie ziet efficiëntiewinst in nog meer samenwerking tussen de netten. Voor de onderwijsverstrekkers zelf is het evident dat zij blijven investeren in samenwerking, als dat de efficiëntie bevordert en de scholen ten goede komt, maar samenwerken vraagt ook tijd. Om al die aanbevelingen met dezelfde middelen waar te maken, zijn dus scherpe keuzes nodig. ►

Bevestiging van de ingeslagen weg en pleidooi voor stabiliteit en continuïteit

Het rapport is gebaseerd op gesprekken en bezoeken van een jaar geleden. Intussen hebben we een nieuw begeleidingsplan voor 2018-2021 opgemaakt. Daarin hebben we proactief beleidslijnen uitgezet die ook in het rapport terug te vinden zijn. De voorwaarden voor een kwaliteitsvolle ondersteuning zijn, volgens de commissie, de aansluiting bij het eigen pedagogisch project, de vertrouwensband met de onderwijsinstelling en de langdurige aanwezigheid op de werkvloer. Ondersteuning en vorming zijn geen eenmalige initiatieven, maar maken deel uit van duurzame professionaliseringstrajecten. De begeleidingsdienst is een bevoorrechte en betrouwbare partner van de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te ondersteunen. Daarom is het nodig structureel te investeren in de ondersteuning en begeleiding van scholen en centra – liever dan in versnipperde projecten.

Specifieke werkpunten voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Vijftien aanbevelingen

De hervisitatie heeft als voornaamste doel de begeleidingsdiensten te ondersteunen bij hun kwaliteitsontwikkeling en is ontwikkelingsgericht. Op basis van haar evaluatie formuleert de commissie deze aanbevelingen:

1. Zet in op de concretisering van de onderbouwde visie op begeleiden en de doorvertaling ervan naar de concrete begeleidingspraktijk. Volg die doorvertaling en de effecten van de begeleidingsinterventies op. Deel de resultaten ervan.
2. Continueer de inspanningen met het oog op een onderbouwde verruiming van het begeleidingsrepertoire, dat als basis dient voor de zoektocht naar gepaste antwoorden op vragen van scholen.
3. Wees voldoende aanwezig op de werkvloer.
4. Blijf verder werken aan de afstemming van alle begeleidingsactiviteiten en -methodieken met het oog op hun uiteindelijke effect en impact op de klasvloer. Operationaliseer daarbij de concepten “begeleiding met effect tot op de werkvloer” en “geïntegreerde ondersteuning”.
5. Zet meer in op een gedeeld begrip van onderwijskundig leiderschap van alle professionals die een leidinggevende functie op zich nemen in een school en zorg voor verankering van het concept in de vorming en begeleiding gedurende de hele loopbaan van de leidinggevendenden.
6. Pak (de decretale) innovaties op een proactieve, onderbouwde en systematische manier aan. Ondersteun scholen in het identificeren, initiëren, implementeren en verankeren van innovaties.
7. Blijf zoeken naar manieren om zicht te krijgen op alle scholen, ook die welke (nagenoeg) geen vragen stellen. Maak daarbij gebruik van het Referentiekader voor onderwijskwaliteit (ROK), toetsresultaten en doorlichtingsverslagen. Reflecteer over de gevolgen van inspectie 2.0 voor de begeleiding na doorlichting.
8. Zet verder in op de evolutie naar de cultuur van collectief leren, over grenzen van onderwijsniveaus, regio's en contexten heen. Investeer in expertiseontwikkeling van begeleiders door het delen en analyseren van concrete begeleidingspraktijken.
9. Leg de lat hoog bij rekrutering, selectie en professionalisering van begeleiders. Gebruik de functieprofielen als leidraad. Zorg dat alle begeleiders voldoende competent zijn om de minimumkwaliteit van de begeleiding te garanderen.
10. Maak van het begeleidingsplan, de begeleidingsovereenkomsten en het schooldossier echte werkinstrumenten met concrete doelen en acties en instrumenten voor (centrale en lokale) beleidsvoering.
11. Denk samen met de andere PBD's na over een definiëring van bereik en tijdsbesteding, en het in kaart brengen van effectiviteit van de PBD.
12. Versterk de begeleidingscapaciteit. Ontwikkel daarbij de makelaarsrol van de begeleider verder en denk na over de implicaties ervan voor de begeleiders.

13. Streef structurele samenwerkingen na, zowel met de andere PBD's, als met instellingen hoger onderwijs.
14. Bouw samen met de andere PBD's een sterke netoverschrijdende begeleiding uit voor het deeltijds kunstonderwijs en het volwassenenonderwijs.
15. Werk sterk samen met het Vrij CLB Netwerk ter ondersteuning van de scholen en CLB's in de ontwikkeling van de leerlingenbegeleiding.

De voorwaarden voor een kwaliteitsvolle ondersteuning zijn, volgens de commissie, de aansluiting bij het eigen pedagogisch project, de vertrouwensband met de onderwijsinstelling en de langdurige aanwezigheid op de werkvloer.

Enkele aanbevelingen onder de loep

De adviezen komen voor onze begeleidingsdienst niet als een verrassing. Het zijn werkpunten die we door onze eigen kwaliteitsmonitoring al in kaart hadden gebracht en waarvoor we verbeterprocessen hebben opgezet. We gaan in dit artikel wat uitgebreider in op wat een aantal van die aanbevelingen voor onze verdere werking betekent.

Een belangrijke vraag voor onze begeleiding is hoe we maximale impact op de onderwijspraktijk kunnen realiseren. Daarvoor is het nodig dat we werk maken van een visie op begeleiden en een wetenschappelijk onderbouwde 'begeleidingsdidactiek'. Effecten willen we realiseren door intensieve trajecten op maat, door lerende netwerken ...; dat vraagt een direct contact met de onderwijsprofessionals en een hoge mate van aanwezigheid op de werkvloer. Daarvoor zullen we werk maken van een definitie van die begrippen en de uitklaring wanneer we onze scholen

ook daadwerkelijk 'bereikt' hebben. Onze begeleidingsovereenkomsten moeten niet alleen duidelijke doelen bevatten, maar ook aangeven wanneer we die doelen bereikt zullen hebben. We zullen dus beter meten of we de doelen van onze begeleidingsinitiatieven realiseren en welk effect we creëren. Om onze eigen kwaliteit te monitoren, zullen we een systematiek moeten ontwikkelen naast een begrippenkader en instrumentarium om de dienstverlening in kaart te brengen en te verbeteren. Om te vermijden dat we scholen niet of onvoldoende bereiken, is het nodig proactiever te werken en in een aanbod te voorzien dat tegemoetkomt aan hun ondersteuningsnoden. Dat aanbod moet ook bekender, zichtbaarder en toegankelijker gemaakt worden, zodat scholen goed weten waar ze voor welke vraag terecht kunnen.

Scholen zijn in de eerste plaats zelf verantwoordelijk voor hun kwaliteitsmonitoring. We zullen verder inzetten op de ondersteuning daarbij, onder meer door te werken aan een datarijke omgeving en de vaardigheden om daarmee om te gaan. Er zijn immers allerlei gegevens beschikbaar, zoals resultaten van evaluaties in het basisonderwijs, die we nog optimaler kunnen inzetten om een geïnformeerd beleid te helpen voeren. Ook schoolbesturen willen daarvoor hun verantwoordelijkheid nemen en zullen daarbij begeleid moeten worden.

Om effect te sorteren, hebben we uiteraard sterke begeleiders nodig. Zij moeten inhoudelijk expert, verbindingsfiguur, coach, inspirator ... zijn. Daarom worden een goede functioneringsbegeleiding en een doelgerichte professionalisering verder uitgebouwd. De vorming van onze begeleiders zullen we sterker evidence-informed maken. Ook ons kennismanagement versterken we. Kennisdeling zullen we structureel in onze werking inbouwen.

Een andere bevinding van de commissie is dat we krachten moeten bundelen om de veelheid aan opdrachten te kunnen bolwerken. Binnen onze organisatie betekent dat goed samenwerken over regio's, congregaties en niveaus heen, en inzetten op een coherent aanbod van na ►

scholing en begeleiding. Het impliceert ook dat we niet alle vragen zelf hoeven op te volgen, maar wel kunnen doorverwijzen naar waar de nodige expertise zich bevindt. Ook met andere, externe partners moet er meer samengewerkt worden. Daartoe zullen we afspraken maken met het Vrij CLB Netwerk, de onderwijsinspectie, de hogescholen ... en zullen we met de andere begeleidingsdiensten bekijken waarrond we elkaar kunnen versterken.

Hoe gaan we daarmee verder aan de slag?

Naar aanleiding van het rapport zijn trajecten uitgezet om reacties en suggesties voor de toekomst te verzamelen, met pedagogisch begeleiders en met de raad van bestuur, op regionale comités besturen en met de overheid. Via bezoeken in de regio's en congregaties, bij de Vlaanderenbrede diensten, op bestuursvergaderingen, via een online bevraging en werkwinkels op een vormingsdag werden de mening en input van relevante stakeholders breed bevroegd. Begeleiders en leden gaven aan waarmee ze het (on)jeens waren, wat mogelijke oorzaken waren voor pijnpunten en welke acties ze nodig achten voor de toekomst. De resultaten van die informatieverzameling werden verder aangevuld met de resultaten van de behoeftebevraging (2017) en effectmeting (2018). We

synthetiseerden de werkpunten en koppelen ze aan acties voor de toekomst, waarvan we in de voorgaande alinea al de algemene richting weergaven. Dat kaderen we binnen een breder debat over de toekomst van onze pedagogische begeleidingsdienst en het geheel van de dienstverlening van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Om de verbeterpunten aan te pakken, moeten we immers prioriteiten stellen en onze leden en doelgroepen beluisteren over wat zij als kerntaken van de organisatie beschouwen.

Feedback komt dienstverlening ten goede

Wij zijn blij met de externe kijk van de commissie op de werking van de pedagogische begeleiding. Op basis van haar evaluatie formuleert de commissie een aantal aanbevelingen, die met de output van onze eigen effectenmeting bij directies stroken, waarover we al eerder in *In dialoog* rapporteerden. Samen met onze begeleiders en met de vertegenwoordigers van directies en besturen in onze advies- en beslissingsorganen gaan we met al die feedback aan de slag. Zo hopen we jou nog beter van dienst te zijn om je te ondersteunen in het realiseren van onderwijskwaliteit. ◀◀

Machteld Verhelst
machteld.verhelst@katholiekonderwijs.vlaanderen
Pedagogisch directeur





Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H.

HANDELINGSGERICHT WERKEN

Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie

Leuven, Acco, 2018, 312 p. (€ 36)

In vergelijking met de vorige uitgave(n) zijn de uitgangspunten en de werkwijze van de vernieuwde Vlaamse versie van *Handelingsgericht werken* (HGW) verbeterd en aangepast aan actuele ontwikkelingen. Zo is er meer aandacht voor evidence-based onderwijs (focus op wat werkt), staan doelgericht werken en systematisch evalueren op de eerste plaats, gaat er meer aandacht naar het belang van samenwerking met de leerling en komt ook de samenwerking met ouders nadrukkelijker aan bod. Deze vragen staan daarbij centraal:

- Wat is HGW precies en waarop is het gebaseerd?
- Waarom zou je handelingsgericht(er) willen werken?
- Hoe draagt HGW bij aan effectief onderwijs?
- Wanneer werkt een team handelingsgericht?
- Wat maakt de implementatie in de ene school succesvol en in de andere moeizaam?

HGW is voor de meeste schoolteams geen onbekend begrip. In het *Vademecum* zorg voor het basisonderwijs en de *Visie op zorg voor de leerlingen in het secundair onderwijs* staan de principes van HGW centraal en worden ze ook verder geconcretiseerd voor de klaspraktijk. Ook in het nieuwe *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs* zal dat het geval zijn.

Het boek maakt de (nieuwe) theoretische inzichten concreet door praktijkvoorbeelden en tips aan te reiken. In de vernieuwde versie worden 'gesprekken met leerlingen en 'samenwerken met ouders' heel goed uitgewerkt. Eén verwarrend punt in het hele boek is de invulling van het zorgcontinuüm. Terwijl Pameijer uitgaat van drie fasen van het zorgcontinuüm (brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg), blijft in onze visie op zorg een individueel aangepast curriculum de vierde fase binnen het zorgcontinuüm.

Dit boek is bedoeld voor alle onderwijsprofessionals in het basis- en secundair onderwijs. Je kunt het boek lezen als je HGW nog niet kent, maar ook als je de eerdere boeken al gelezen hebt, biedt deze publicatie nieuwe inzichten waar je in je klas en op je school mee aan de slag kunt. Formulieren die soms voor planlast zorgden, zijn weg. De handige downloadlinks blijven behouden.

Lien De Feyter



De Witte, K., & Hindriks, J. (eds.)

DE (HER)VORMENDE SCHOOL

Gent, Itinera Institute, 2018, 248 p. (€ 20)

Dit boek kijkt naar onderwijs vanuit een onderwijs-economische invalshoek. Dat is best verfrissend en ongewoon. Het ruimt dan ook meer dan andere uitgaven over onderwijs plaats in voor digitaal onderwijs, voor vragen naar efficiëntie, kosten-batenanalyses, duaal leren ... Overigens, ook deze auteurs staan achter de rol van het onderwijs inzake sociale mobiliteit. Een schoolsysteem wordt pas als efficiënt beschouwd, wanneer het met weinig middelen hoge resultaten oplevert. Lezenswaard is het korte, interessante hoofdstuk over autonomie van schoolbesturen en de mate waarin ze delegatie geven aan directies.

Nog op een tweede manier is dit boek bijzonder: het beschrijft onderwijshervormingen in de Vlaamse gemeenschap en in de Fédération Bruxelles-Wallonie. Zo vallen gelijkenissen en verschillen op en dertig jaar communautaire onderwijsbevoegdheid laat toch vooral sterke verschillen zien. Het boek, dat ook in het Frans verscheen, beschrijft hoe beide gemeenschappen hun onderwijs hervormen en hoe ze via vormend onderwijs hoge onderwijskwaliteit nastreven. We leren onder meer dat volgens de auteurs het Pacte d'Excellence (Fédération Bruxelles-Wallonie) een verschuiving inhoudt van een logica van middelen naar een logica van resultaat: een ware revolutie.

Vormend onderwijs moet in kansscholen plaatsvinden, vinden Hindriks en Godin. Zij wijzen erop dat Vlaanderen het op het vlak van sociale mobiliteit, beter doet dan Wallonië en het officieel onderwijs beter dan het vrij onderwijs. Toch zijn de vrije scholen in beide landsdelen volgens de auteurs de betere 'kansscholen'. Dat zijn scholen die erin slagen om eerlijkheid en efficiëntie te combineren en een gedifferentieerde pedagogie, met gepast gebruik van ICT, blijkt voor die doelen heel gunstig te zijn. Zie daarvoor ook de hoofdstukken 7 en 8: digitale toepassingen vormen een geweldig hulpmiddel om leerlingen te motiveren en om schoolverzuim en -uitval te bestrijden, maar ze worden veel te weinig ingezet omdat leraren onvoldoende technisch ondersteund worden.

Dit boek is, voor wie van andere dan de gewone onderwijsinvalshoeken houdt, een aanrader! Helaas moet de lezer er wel wat talig onvolmaakte zinnen en foutjes bij nemen.

Geert Schelstraete

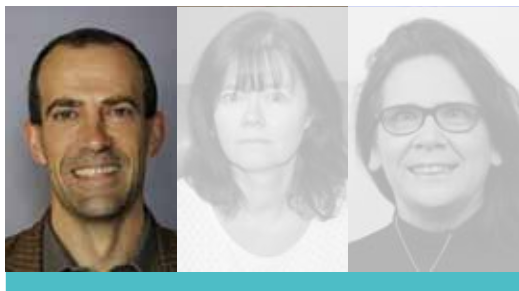
DE PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP

Hefboom voor professionalisering, effectieve samenwerking en de implementatie van vernieuwingen

DRIELUIK



Professionele leergemeenschappen (PLG's) hebben als doel om onderwijspraktijken te ontwikkelen, ervaringen uit te wisselen, op het proces te reflecteren en dat bij te sturen. In dit drieluik laten we achtereenvolgens een wetenschapper, een directeur en een pedagogisch begeleider hun licht schijnen over professionele leergemeenschappen en lichten we toe hoe themagecentreerde interactie (TGI) handvatten biedt voor PLG's.



Wouter Schelfhout (UAntwerpen) is verbonden aan de faculteit Sociale Wetenschappen en Antwerp School of Education en een van de promotoren binnen VALIES¹.

Hoe zou je een professionele leergemeenschap (PLG) definiëren?

Het aantal concepten en het onderzoek naar vormen van PLG's groeien sterk. Zonder ook maar enigszins uitpuittend te willen zijn, gaat het om concepten als 'communities of practice', 'actie-onderzoek in teams', 'datateams', 'docentontwerpteams', 'vakdidactische leergemeenschappen', 'lesson study', 'netwerkleren' ... Daardoor is een PLG stilaan een containerbegrip geworden.

Lomos, Hofman en Bosker komen op basis van een meta-analyse tot deze definitie voor PLG: *"In professionele leergemeenschappen reflecteren leraren gezamenlijk op onderwijskundige thema's vanuit een gedeelde visie met een wederzijdse verantwoordelijkheid voor het leren van kinderen"*.

Via een PLG kun je op zeer korte tijd alle mensen in het team benaderen en meenemen.

In de definitie komt expliciet naar voren dat het leren van leerlingen centraal staat. Bijgevolg zullen de inspanningen in PLG's direct of indirect ten goede van de leerlingen moeten komen. Naast het verbeteren van leerresultaten zijn echter ook andere doelen heel belangrijk: bijdragen

aan de persoonlijke professionele ontwikkeling van de leraren, het verbeteren van de onderwijspraktijk, werken aan schoolontwikkeling en ten slotte ook bijdragen aan de theorievorming met betrekking tot het onderwijskundig thema waarvoor in de PLG gewerkt wordt.

Waaraan kun je een effectieve PLG herkennen?

Ten eerste aan reflectieve dialoog in de PLG en ten tweede aan gedeelde autonomie in de praktijk, zoals leraren die elkaars klassen bezoeken en/of minstens feedback geven op elkaars werk. Ook verschillende manieren van samenwerking zijn typerend voor effectieve professionele leergemeenschappen en uiteraard gedeelde doorleefde doelstellingen. Ten slotte mag de collectieve focus op het leren van leerlingen niet ontbreken en daarmee samenhangend dat leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren van de leerlingen.

De weg naar het bereiken van leerresultaten bij leraren via PLG's is vaak lang en de effecten zijn moeilijk meetbaar. Hoe kan men daarop anticiperen?

Eerst en vooral wil ik meegeven dat leraren via het werken in PLG's op twee vlakken leerwinst kunnen boeken. Ten eerste groeien leraren inhoudelijk met betrekking tot het onderwijskundig thema waarvoor gewerkt wordt. Ten tweede vindt er ook op procesmatig vlak een evolutie plaats, bijvoorbeeld op het vlak van samenwerking. Een expliciete focus op leerresultaten op het vlak van de inhoud en op het vlak van het proces door het formuleren van doelen helpt voorkomen dat PLG's te vrijblijvende praatgroepjes worden die niet werkelijk een verschil maken. Ook is het verstandig om 'tussendoelen' te definiëren voor grote doelen, zoals de implementatie van duurzame ontwikkeling in de school.

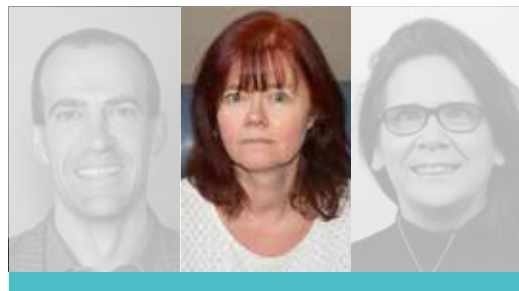
Wat draagt, naast het expliciteren van doelen, nog bij tot de professionalisering van de leraren?

In elk geval wil ik de illusie doorprikken dat PLG's sowieso tot succes leiden. PLG's verschillen im- ►

mers qua doelstellingen en op het vlak van gehanteerde methodiek. Ervaringen en onderzoek hebben ook geleerd dat er aan tal van voorwaarden voldaan moet zijn, alvorens PLG's gepaard gaan met positieve (leer)processen. Zo vindt de ontwikkeling van leraren het best plaats in de context van de eigen praktijk en in samenwerking met anderen, zodat er van elkaar geleerd kan worden. De uitdaging is echter dat leraren vaak gewend zijn aan een schoolcultuur, waarbij de leraar autonoom werkt en waarbij concrete didactische samenwerking eerder beperkt is. Eveneens beïnvloeden groepsdynamische processen de leerprocessen van leraren in belangrijke mate. Leraren in de PLG moeten kunnen werken rond thema's waarbij ze zich veilig voelen en die ze met z'n allen voldoende belangrijk vinden om er tijd in te willen investeren. Ook de aard en de diepgang van de discussies in de PLG zijn belangrijk voor de diepgang van de individuele leerprocessen bij de deelnemers. Is er bijvoorbeeld ruimte voor echte co-constructie of voor constructieve cognitieve conflicten om dat te faciliteren? De leden van een PLG moeten ook getriggerd worden om *out of the box* te denken en ondersteund worden om nieuwe inzichten te integreren in hun werking.

Bij wijze van besluit wil ik meegeven dat PLG's al bij al mooie kansen tot professionalisering bieden, tenminste indien de geschikte condities worden gecreëerd. De rol van facilitator, of het laten delen van die rol van de procescoach door de groep, en de rol van de schoolleider zijn daarbij cruciaal.

In professionele leergemeenschappen reflecteren leraren gezamenlijk op onderwijskundige thema's vanuit een gedeelde visie met een wederzijdse verantwoordelijkheid voor het leren van kinderen.



Pascale Luyckfasseel is directeur van basisschool de Vlindertuin in Oudergem en heeft het werken in PLG's al jaren in de vingers.

De Vlindertuin in Oudergem werkte vorig schooljaar met een PLG voor de implementatie van educatie voor duurzame ontwikkeling (EDO) in het kader van het onderzoeksproject VALIES. Hoe werd dat concreet op jouw school aangepakt?

Voor de samenstelling van de PLG heb ik mij, als facilitator, in de eerste plaats omringd met mensen die al feeling hadden met EDO en die het gedachtegoed samen met mij in het team mee zouden kunnen uitdragen. Het doel van de PLG was ons te verdiepen in wereldoriëntatie vanuit *Zin in leren! Zin in leven!* met de focus op EDO-onderwijsarrangementen, er samen over te leren en die kennis door te geven.

Jij bent de facilitator van de PLG. Welke taken neem je bijgevolg op je?

Eigenlijk is dat vooral het bewaken van het proces dat de PLG doorloopt. Met andere woorden: vanuit een helikopterzicht bewaken wie waarmee bezig is. Eveneens is het mijn taak te detecteren welke noden er opduiken, daarop inspelen en processen eventueel bijsturen. Inhoudelijk zijn wij vooral bezig geweest met het voorbereiden en uitwerken van EDO-onderwijsarrangementen. Uiteraard was de voorkennis over EDO niet voor alle leraren dezelfde, en moest ik als facilitator daarop inspelen. Op het vlak van samenwerking, het praktisch vormgeven van de PLG ... heb ik als facilitator eigenlijk zo goed als geen taken uitgevoerd. De leraren zijn het gewoon te func-

tioneren in een PLG. Ik waak vooral over het feit dat ze daadwerkelijk op regelmatige basis met elkaar rond de tafel gaan zitten en dat daarvan een verslag wordt gemaakt. De terugkoppeling naar eerder gemaakte afspraken volg ik ook altijd op.

Je hebt voor VALIES ook een vorming gevolgd over PLG's. Wat heb je daaruit meegenomen?

Omdat in onze school het werken in PLG's al in ons DNA ingebed is en ikzelf al heel wat ervaring heb, was de inhoud over PLG's die tijdens de vorming gebracht werd voor mij persoonlijk niet nieuw. Voor collega's die daar nog weinig achtergrond rond hebben en/of weinig ervaring mee hebben, is het in elk geval aanbevolen om de vorming te volgen. Het inzicht dat je als facilitator van een PLG niet louter de inhoudelijke processen moet bewaken die met de taak samenhangen, is cruciaal. Het succes van de PLG hangt immers ook af van de mogelijkheden van elk lid van de PLG, de groepsdynamische processen waarmee de samenwerking staat of valt en de context waarin je werkt. Om tot een gemeenschappelijk doel voor de PLG vanuit een waaier aan ideeën te komen, vond ik de in de vorming aangereikte KanDoe-methodiek² overigens erg laagdrempelig en bruikbaar.

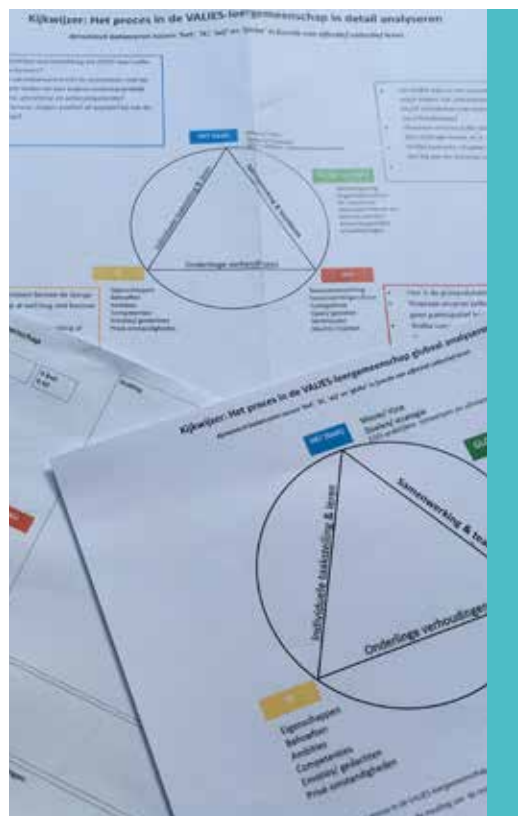
Welke meerwaarde heeft het werken in een PLG volgens jou in het kader van het implementeren van onderwijsvernieuwingen?

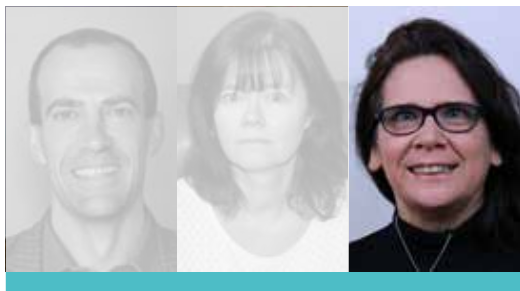
De meerwaarde om onderwijsvernieuwingen via PLG's te implementeren is het steeds groter wordend draagvlak binnen het team waarop je kunt voortbouwen. Als je een vernieuwing als directeur top-down implementeert, dan is er meestal weinig of geen draagvlak en duurt het veel langer voor de vernieuwing geïmplementeerd is. Via een PLG kun je op zeer korte tijd alle mensen in het team benaderen en meenemen. Bovendien hebben de mensen in de PLG al een zekere expertise en volgen ze stapsgewijs een soort plan van aanpak voor de uitrol en uitvoering. Als je daar ook nog eens alle formele en informele momenten van informatieoverdracht en uitwisseling op teamniveau bij optelt, dan kom je tot een formule voor een soepele implementatie.

Welk advies geef je mee aan directeurs die ook met PLG's willen starten?

Het klinkt als een cliché, maar alles vertrekt vanuit de visie op school. Een visie zorgt ervoor dat je krachtig onderwijs kan neerpoten. Er zijn zoveel uitdagingen die op de school afkomen, zoveel interessante dingen waarrond je zou kunnen werken, maar je moet kiezen. En kiezen kun je alleen maar vanuit de visie op jouw school. Bij ons zijn alle initiatieven in PLG's pas echt beginnen te lopen, vanaf het ogenblik dat er een gedragen visie was. Je hebt die kapstok nodig.

Los van het feit of een directeur of een ander teamlid de rol van facilitator van een PLG op zich neemt, al dan niet inhoudelijk en/of louter procesmatig coacht, alles staat of valt met de betrokkenheid en ondersteuning van de directeur ten aanzien van de PLG. Een directeur hoeft niet de persoon te zijn die insteken geeft of altijd aanwezig is, maar zonder zijn steun is de kans klein dat een PLG haar vooropgestelde doelen kan bereiken. ▶





Els De Smet is pedagogisch begeleider en betrokken bij de professionalisering en begeleiding van de VALIES-scholen.

Q Bij de VALIES-PLG's gebruiken jullie themagecentreerde interactie (TGI). Wat is TGI?

TGI omvat enerzijds een systeem van waarden en opvattingen, anderzijds is het een concrete methodiek die ontwikkeld werd door Ruth Cohn. TGI beoogt effectieve samenwerking binnen groepen, waaronder PLG's. Dat gebeurt door de leiderschapskwaliteiten van alle betrokkenen te bevorderen, hun zelfsturing te ontwikkelen en hen gezamenlijk verantwoordelijkheid te laten nemen voor de realisatie van hun taak en hun samenwerkingsproces. Bij TGI gaan leren en werken - de interactie - hand in hand.

Q Hoe kan TGI als concrete methodiek voor het werken in PLG's gebruikt worden?

Overall waar mensen met elkaar werken, leren en leven, spelen vier factoren een rol, die Ruth Cohn aanduidt met de begrippen 'HET', 'IK', 'WIJ' en 'GLOBE'. 'HET' omvat de taak waaraan gewerkt wordt, bijvoorbeeld het ontwikkelen van EDO-onderwijsarrangementen. Onder 'IK' verstaan we elk lid van de PLG met zijn competenties, wensen, gevoelens en achtergrond. 'WIJ' slaat op de relaties en interacties tussen alle leden van de PLG. De 'GLOBE', ten slotte, is de context met alle beïnvloedende factoren.

Vaak werken we in ons onderwijs erg taakgericht. Het 'HET' wordt daardoor soms overbelicht. Voor een optimale werking moeten de vier bovengenoemde factoren echter een gelijk gewicht krijgen. Het is dus van belang om in de PLG altijd

weer de balans te vinden tussen die factoren. Het vier-factorenmodel is een waardevol instrument voor de planning, analyse en de bijsturing van de werking van de PLG. Voor de facilitatoren van de VALIES-PLG's hebben we kijkwijzers op het niveau van de vier factoren ontwikkeld om het proces in de PLG op vaste tijdstippen globaal en in detail te analyseren. Op basis van die analyse kan de werking, indien nodig, bijgestuurd worden. Op intervisiemomenten voor facilitatoren van de VALIES-PLG's bespreken we cases met de TGI-bril op.

Q Hoe draagt TGI ertoe bij dat alle leden van de PLG actief aan gesprekken deelnemen en zich niet afhankelijk opstellen van bijvoorbeeld een facilitator?

Bij niet-gecentreerde interactie in een PLG is er geen duidelijk richtpunt van bespreking en bij leider-gecentreerde interactie geeft de leider in hoge mate sturing aan de interactie, maar komt wat de leden effectief bezighoudt, vaak niet aan bod en nemen ze een eerder volgende houding aan dan zelf verantwoordelijkheid te nemen. Bij themagecentreerde interactie is er een duidelijk richtpunt van aandacht en levert elk lid van de PLG effectief een bijdrage aan het gesprek en het proces in de PLG.

Een TGI-thema is een methodiek om het proces van themagecentreerde interactie vorm te geven. Het is een door de facilitator in woorden geformuleerd richtpunt van aandacht waarop iedereen zich betrokken voelt en dat uitnodigt tot interactie. Het TGI-thema heeft dus te maken met wat de groep of de individuen op dat moment bezighoudt en kan dus verband houden met 'HET', 'IK', 'WIJ', de 'GLOBE' of meerdere factoren.

Het maken van een analyse naar het vier-factorenmodel kan de facilitator helpen bij het vinden van het mentale richtpunt voor de PLG. Bij de formulering van het thema nemen we niet alleen de zakelijke kant met betrekking tot één of meer factoren mee, maar benutten we ook de taal in haar volle rijkdom. Daarom zijn TGI-thema's soms cryptisch of poëtisch van aard, worden metaforen en woorden gebruikt die de fantasie prikkelen. Een TGI-thema kan stimuleren of vervelen, irriteren of nieuws-

gierig maken, plezier geven of ergernis uitlokken. Voor de facilitator van de PLG is het TGI-thema een houvast voor wat er op een bijeenkomst van de PLG te doen staat. Een TGI-thema is dus veel meer dan een gewoon gespreksonderwerp.


Werken met een TGI-thema brengt op het moment van de interactie zelf een proces op gang, waarbij de leden van de PLG gelijkwaardig met elkaar in interactie gaan over hun ervaringen, waarnemingen, belevingen en gedachten bij het TGI-thema. Vervolgens brengt een goed geformuleerd TGI-thema het werk- en leerproces in de PLG verder, wordt de samenwerking in de groep gestimuleerd en blijven alle leden betrokken bij de realisatie van de vooropgestelde doelen.

Kun je een voorbeeld geven van een TGI-thema waarover mensen na het lezen van dit drieluik met elkaar in interactie zouden kunnen gaan?

Veel lezers maken via dit drieluik wellicht voor het eerst kennis met TGI, zijn enerzijds nieuwsgierig om er 'iets' mee te doen, maar moeten anderzijds nog enkele drempels over alvorens ze het volledig in de vingers hebben. Het 'IK' en het 'HET' zijn bijgevolg richtpunten van aandacht

voor de lezers. Een TGI-thema waarover lezers met elkaar in interactie zouden kunnen gaan, is: "Waar maak ik een punt van en waar laat ik nog een komma staan?". Vervolgens noteert elk individu op een post-it met een punt die elementen uit dit drieluik waar hij of zij al mee aan de slag wilt gaan. Op een post-it met een komma noteert elk individu bijvoorbeeld die elementen die nog niet duidelijk zijn, die nog dieper verkend moeten worden of wat nu nog niet realiseerbaar is. Vervolgens deelt wie wil de acties die op de post-its staan met elkaar. Naast het kiezen en formuleren van het TGI-thema is het, zoals uit bovenstaand voorbeeld blijkt, ook belangrijk om te bepalen hoe de interactie passend gestructureerd kan worden door het hanteren van bepaalde gespreksvormen, werkvormen, groepeeringsvormen. Het is immers van belang dat ook de structurering tot het participierend leiderschap van de deelnemers bijdraagt.

Kun je TGI ook in andere contexten dan PLG's gebruiken?

Natuurlijk! TGI is bruikbaar op organisatie-, schoolteam- en klasniveau, bij begeleidingswerk, intervisies ... Kortom, in alle contexten waar mensen effectief willen samenwerken. 

Save the date! Op woensdag 4 december 2019 ben je in Brussel, Mechelen of Brugge van harte welkom voor de masterclass 'De professionele leergemeenschap als hefboom voor professionalisering, effectieve samenwerking en de implementatie van vernieuwingen', georganiseerd door Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Een aankondiging met het programma en de inschrijvingsmodaliteiten verschijnen nog in onze nieuwsbrief.

Samensteller Drieluik
Els De Smet
els.desmet@katholiekonderwijs.vlaanderen
Pedagogisch begeleider
Dienst Curriculum & vorming

EINDNOTEN

1. Voor meer uitleg bij VALIES, zie *In dialoog 2018-2019*, nr. 4: 'Een VALIES voor een duurzame wereld op school'.
2. *KanDoe* is een werkvorm om vanuit een waarderende houding met een groep aan de slag te gaan. Zie <http://www.slideshare.net/socius/kandoe-methode>.

LLINKID

Een digitale tool voor goed onderwijs vanuit
eigenaarschap en verbinding, identiteit en kwaliteit



LLinkid, de nieuwe digitale tool voor het secundair onderwijs, wil scholen ondersteunen bij de implementatie van de modernisering secundair onderwijs (so) met oog voor kwaliteits- en identiteitsontwikkeling. Zowel beleidsteam, lerarenteam als individuele leraren kunnen er mee aan de slag om hun visie op goed onderwijs te funderen, keuzes in leerplannen te verankeren en vorderingsplannen vorm te geven. Waarvoor staat LLinkid precies en hoe kunnen scholen ermee aan de slag gaan?

De betekenis achter LLinkid

Achter de naam LLinkid schuilt een betekenis. Het letterwoord staat voor **Leren en leven in Kleuren en in dialoog**. 'LLink' impliceert verbindend leren, verbindend leven, tussen en met medeleerlingen en het hele schoolteam; de verbinding tussen vakken, leerinhouden en leerplannen; de verbinding met de voorkennis van leerlingen, met de realiteit ... en zo komen tot betekenisvol leren; de verbinding met *Zin in leren! Zin in leven!*, met het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt; met onze visie op vorming in het secundair onderwijs ...

'id' staat voor 'identiteit vinden in dialoog'. De identiteit van de jongere die zich vormt, maar ook de identiteit van de school als de vrijplaats bij uitstap waar leerlingen, in dialoog met de brede schoolgemeenschap, ruimte krijgen om te groeien.

'LLinkid' zelf houdt ook een aansporing in – 'verbind het' – en verwijst naar het samenspel van kwaliteitsontwikkeling en identiteitsontwikkeling in de implementatie van de modernisering secundair onderwijs.

Drie interactieve tools op drie niveaus

LLinkid omvat op dit moment een leidraad so, de nieuwe leerplannen voor de eerste graad so en de mogelijkheid om eigen doelenkaders en vorderingsplannen te maken. De tool kan gebruikt worden door het beleidsteam van een school,

door diverse lerarenteams (denk bijvoorbeeld aan de vakgroep moderne vreemde talen, het lerarenteam dat lesgeeft in een bepaalde basisoptie, de leraren die een interdisciplinair vak geven ...) en door de individuele leraar.

De leidraad so vertrekt van het vormingsconcept so¹ en de vijf kwaliteitsvragen (Doe ik de goede dingen? Doe ik de dingen goed? Hoe weet ik dat? Vinden anderen dat ook? Wat doe ik daarmee?)². In een eerste deel stimuleert de leidraad de school om te omschrijven welke visie ze heeft op goed onderwijs, welke droom ze voor de toekomst van haar school en van haar leerlingen heeft. Een tweede deel is toegespitst op de observerende en oriënterende eerste graad en focust onder meer op de overgang van basis- naar secundair onderwijs, brede vorming voor alle leerlingen, differentiatie, observatie en oriëntatie, evaluatie en studiebekrachtiging, gedragen visie en beleidskeuzes. Voor diverse focussen zijn, waar relevant, reflectievragen opgenomen en links naar ondersteunend bronnenmateriaal. We geven ook aan welke reflectievragen verband houden met welke kwaliteitsverwachtingen uit het Referentiekader voor onderwijskwaliteit.

De leidraad richt zich op dit moment vooral op het pedagogisch-didactisch beleid in de eerste graad, maar de school kan ook eigen focussen bepalen. Gaandeweg breiden we de leidraad uit met focussen specifiek voor de tweede en de derde graad en met bijkomend materiaal. ▶

The screenshot displays the LLinkid web application. On the left is a sidebar with a navigation menu containing 'Leerplannen', 'Vorderingsplannen', 'Leidraad', and 'Leercertificaten'. The main content area is titled 'Leidraad SO' and features a form with several text input fields and checkboxes. Below the form is a grid of icons representing different educational levels: 'Leidraad op basisniveau', 'Leidraad op eerste graad', 'Leidraad op tweede graad', 'Leidraad op derde graad', 'Leidraad op vierde graad', and 'Leidraad op vijfde graad'. The 'Leidraad op tweede graad' icon is highlighted in purple. In the top right corner of the main area, there are buttons for 'Nieuw' and 'Inloggen'.

Aan de hand van de leidraad kan een school- en lerarenteam op een eenvoudige en uniforme manier registreren van waaruit en waartoe ze keuzes maken en de effecten van die keuzes monitoren met het oog op eventuele bijsturing.

➤ *Een school kan via de leidraad so een of meer speerpunten vastleggen voor haar evaluatiebeleid en die delen met de diverse lerarenteams in de eerste graad. Lerarenteams hanteren dat als basis, maar verfijnen en verrijken die speerpunten vanuit de specificiteit van het eigen vak. Zowel het beleidsteam als een lerarenteam kunnen ervoor kiezen één specifiek speerpunt (tijdelijk) extra aandacht te geven en het op te nemen in de leerplantoel.*

➤ *Een school besluit om extra aandacht te besteden aan haar baso-werking. De pedagogische raad stelt voor om dat te vertalen naar aansluiting bij de voorkennis van alle leerlingen en formuleert het als een prioriteit voor alle leraren algemene vorming. Op schoolniveau komt er overleg tussen leraren basisonderwijs en leraren eerste graad secundair onderwijs. Aanvullend formuleert de school een eigen prioriteit bovenaan elk vakleerplan. Zo stimuleert ze vakgroepen om na te denken over wat dat kan betekenen voor hun vak en wil ze hen stimuleren om in het digitale vakleerplan in de rubriek Situering door te klikken op de vermelde ontwikkelvelden en ontwikkelthema's. Zo krijgt elke vakgroep een goed zicht op wat in het basisonderwijs aan bod kwam.*

➤ *Aansluitend op haar pedagogisch project zet een school de wegwijzers generositeit en rechtvaardigheid extra in de kijker voor het herbekijken van haar evaluatiebeleid. Ze vraagt aan verschillende vakgroepen om na te gaan wat dat voor hen concreet kan betekenen. De vakgroep Nederlands denkt in dat kader na over hoe omgaan met het laattijdig indienen van opdrachten, werkt een actie uit, evalueert ze en koppelt terug naar het overleg met de vakgroepvoorzitters om de visie op schoolniveau verder te verhelderen.*

De leerplantoel maakt prioritaire keuzes van schoolbeleid of lerarenteams vanuit de leidraad so zichtbaar in het leerplan van alle of bepaalde vakleraren. De nieuwe leerplannen voor de eerste graad so zetten aan tot een sterkere reflectie over wat lerarenteams, vakgroepen, individuele leraren in hun school met hun leerlingen beogen. Ze faciliteren overleg in en over vakgroepen heen en maken de leraar eigenaar van zijn leerplan. De leerplantoel ondersteunt en versterkt dat proces: de samenhang van leerplandoelen met andere vakken wordt onmiddellijk zichtbaar en toegankelijk vanuit het eigen leerplan. Leraren(team) bepalen zelf welke verdiepingsdoelen en welke didactische wenken voor hen relevant zijn en verankeren afspraken in het leerplan.

➤ *Op schoolniveau wordt afgesproken dat alle leerlingen aanvullend op de basisleerplandoelen ook verdieping krijgen. De leraren wetenschappen van de eerste graad spreken af om een aantal verdiepingsdoelen aan te bieden aan alle leerlingen. Die verdiepingsdoelen verankeren ze in het leerplan van alle leraren wetenschappen. Verder staat het elke individuele leraar wetenschappen vrij om afhankelijk van de klasgroep (of de gekozen lessen differentiatie, basisoptie ...) bijkomend verdieping aan te bieden en te variëren in complexiteit, abstractieniveau of autonomie.*

De leerplantoel ondersteunt scholen ook bij het Gemeenschappelijk funderend leerplan en het Gemeenschappelijk leerplan ICT. De tool maakt het mogelijk doelen toe te wijzen aan projecten of aan een of meer vakken, biedt op elk moment een totaaloverzicht van wat waar aan bod komt en doet die doelen meteen ook in het vakleerplan van de betrokken lera(a)r(en) verschijnen. Zo worden de leerplannen aangepast aan de keuzes van de school, de vakgroep en de leraar zelf.

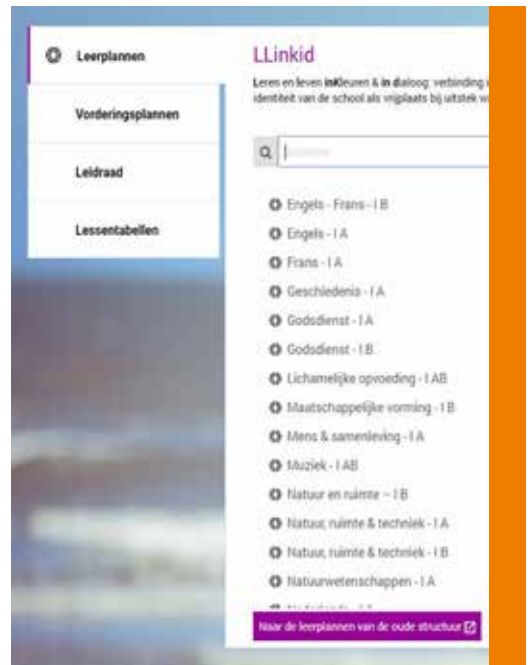
➤ *Een school kiest voor een geleidelijk en participatief implementatietraject van beide gemeenschappelijke leerplannen. In voorbereiding op de nieuwe eerste graad heeft ze daar-*

om in eerste instantie enkel die leerplandoelen van de gemeenschappelijke leerplannen toegewezen die de school al verwezenlijkte via bepaalde projecten of vakken. In de gemeenschappelijke leerplannen in LLinkid is het duidelijk voor welke leerplandoelen er nog overleg met de leraren eerste graad nodig is. Zo wil ze bijvoorbeeld meer tijd nemen om samen de visie op leren leren scherp te stellen. De leerplandoelen die daarop betrekking hebben, kent ze daarom pas in de loop van het eerste semester toe aan vakken of projecten.

De vorderingstool stelt leraren in staat op een dynamische manier in te plannen hoe en wanneer ze de leerplandoelen willen realiseren. De tool kan gebruikt worden door individuele leraren, maar ook door groepen van leraren die samen een vak geven, samen in een graad staan, samen het leerplan van een basisoptie realiseren ... Afhankelijk van de rechten die de school toegekend heeft, kunnen leraren elkaars vorderingsplan lezen of er samen aan werken. Die samenwerking tussen leraren wordt nog bevorderd, omdat leraren ook het gebruikte materiaal in één platform kunnen delen.

➤ Twee leraren geschiedenis van de eerste graad besluiten om voor alle klassen van de eerste graad samen een vorderingsplan op te maken. Ze verdelen het werk en gaan elk voor een gedeelte van de lessen op zoek naar relevant lesmateriaal. Op een vakoverleg bespreken ze welk materiaal ze uiteindelijk zullen gebruiken. Voor de klassen Latijn willen ze ook sterk afstemmen met de leraar klassieke talen. Daarom krijgt die ook leesrechten op hun vorderingsplan. Als het nodig is, kunnen ze in de loop van het schooljaar het vorderingsplan nog opsplitsen en aanpassingen doen die bijvoorbeeld enkel gelden voor de klassen Latijn.

Een school kan er ook voor kiezen om via de vorderingstool van de vakleerplannen items op te nemen die ze op schoolniveau belangrijk vindt en waarvan ze verwacht dat alle leraren er aandacht aan besteden.



➤ Een school organiseert in oktober een leesweek en vraagt dat alle leraren gedurende het eerste lesuur van de dag kort tijd maken voor lezen. In november vraagt ze dat alle leraren tijd uittrekken om in hun lessen expliciet aandacht te besteden aan studietips. Die school kiest ervoor om beide items in het vorderingsplan van alle leraren eerste graad te verankeren als extra aandachtspunt.

De vorderingstool maakt het bovendien ook mogelijk om op eenvormige, maar eenvoudige wijze de realisatie van de gemeenschappelijke leerplannen in kaart te brengen en te monitoren, bijvoorbeeld voor die leerplandoelen die via projecten gerealiseerd worden. De school zou er in dat geval voor kunnen kiezen om alle betrokken leraren schrijfrechten te geven op de vorderingstool van het Gemeenschappelijk funderend leerplan en het Gemeenschappelijk leerplan ICT.

Wie welke tool en welke deelfunctionaliteiten op welke manier gebruikt, ligt volledig in handen van de school. Er kan veel, maar niets is verplicht. De school bepaalt volledig haar eigen tempo. De tools zijn wel zo ontwikkeld ➤

dat keuzes die door het beleidsteam gemaakt zijn, doorwerken tot op het niveau van lerarenteams en dat keuzes van een lerarenteam doorwerken tot op het niveau van de individuele leraar. Op basis van een gelaagd rechtensysteem kunnen ook de keuzes van individuele leraren zichtbaar worden voor specifieke lerarenteams en het schoolbeleid.

Eigen doelenkaders

Op basis van de goedgekeurde leerplannen kunnen scholen ook eigen doelenkaders ontwerpen op maat van de eigen school. Dat kan bijvoorbeeld voor de lesuren differentiatie. Maar het is ook best mogelijk dat een school voor haar klassen van de B-stroom een of meer vakleerplannen wil samenvoegen in één vak, dat een school aan het leerplan van een bepaald vak ook een aantal doelen van een ander vak wil toekennen of dat een school een aantal leerplandoelen van de algemene vorming ook wil toekennen aan het vak godsdienst. Eigen doelenkaders komen aan dergelijke vragen tegemoet en bieden scholen de nodige flexibiliteit. Als een school eigen doelenkaders maakt, zal ze er zich wel goed van moeten vergewissen dat ze de totaliteit van de basisleerplandoelen in het geheel van de eigen doelenkaders opneemt.

Als een school kiest voor zelf ontwikkelde doelenkaders, dan kan ze er op identieke wijze ook voor kiezen dezelfde vorderingstool te gebruiken. Dat bevordert de samenwerking en de continuïteit binnen het lerarenteam van de eerste graad en maakt het ook mogelijk dat leraren tweede graad na verloop van tijd op eenvoudige wijze toegang krijgen tot de keuzes die in de eerste graad voor de algemene vorming, de basisopties of de lesuren differentiatie gemaakt zijn.

➤ *Een school kiest ervoor om op basis van de leerplannen Nederlands, Engels en Frans en aanvullend op die leerplannen een eigen doelenkader te ontwikkelen voor moderne talen. De leerplandoelen die gemeenschappelijk zijn voor de drie leerplannen (zoals strategieën, de hoofdgedachte bepalen ...) brengen ze samen in zo'n gemeen-*

schappelijk doelenkader. Voor dat doelenkader spreken ze met behulp van de vorderingstool onderling af wie wat wanneer aanbrengt in welke taal. De collega's van de andere taal hoeven geen lestijd meer te spenderen aan instructie, maar oefenen die strategieën en vaardigheden uiteraard wel in de eigen taal in en evalueren ze ook. Door dergelijke afspraken te maken, bevorderen ze dat leerlingen actief de transfer maken van de ene naar de andere taal en genereren ze meteen ook ruimte in het eigen taalvak.

Duurzaam en kwaliteitsvol samenwerken en plannen

Via interactieve tools wil LLinkid in de eerste plaats kwaliteits- en identiteitsontwikkeland denken en werken in scholen en bij lerarenteams faciliteren. Dat geldt bij uitstek ook voor de vorderingstool. Als een school belang hecht aan de eigen kwaliteit, dan zal ze op geregelde tijdstippen ook haar eigen leerplanrealisatie monitoren. De vorderingstool biedt daartoe heel wat kansen en is bewust sober gehouden. Items kunnen enkel op weekniveau ingegeven worden. Periodes kunnen gemakkelijk aangepast worden, materiaal eenvoudig gedeeld. Een gedeeld en kwalitatief vorderingsplan dat voor de lespraktijk een meerwaarde biedt, zal in de beginfase meer overleg vergen, maar kan op termijn planlastverlagend werken. Ook bij afwezigheid van de klasleraar of een verandering in opdrachten, kan het de vervanger of de nieuwe collega's extra ondersteunen.

Voor het geheel zal het echter belangrijk zijn dat de school er voldoende over waakt waarop ze wil inzetten vanuit welke doelstelling. Zo behoort bijvoorbeeld het invullen van een digitale agenda met lesinhouden, toetsen en taken voor elk lesuur en die delen met leerlingen en ouders volledig tot de keuzevrijheid van scholen. Om de pedagogische vrijheid van scholen optimaal te ondersteunen, hebben Katholiek Onderwijs Vlaanderen en de betrokken softwareleveranciers de handen in elkaar geslagen om de integratie tussen LLinkid en specifieke schoolsoftware als Smartschool, WISA ... zo optimaal mogelijk te laten verlopen.

In ontwikkeling ...

Omdat we het belangrijk vinden dat LLinkid een gebruiksvriendelijke tool is die bij de noden van scholen en leraren aansluit, hebben we bij de ontwikkeling ervan heel wat leraren betrokken. We gingen daarbij gefaseerd te werk: van twee scholengemeenschappen in de eerste fase naar tien in de tweede fase. Op basis van alle feedback die we op diverse fora ontvangen, plannen we de komende periode nieuwe releases met nog meer functionaliteiten. Om goed de vinger aan de pols te blijven houden, starten we een resonansgroep waarmee we die nieuwe mogelijkheden en eventuele problemen bespreken. En omdat we kwaliteitsontwikkeling hoog in het vaandel dragen, nodigen we op 5 februari 2020 zo'n duizend leraren van het eerste leerjaar uit op een Lerarentop in de gebouwen van

de KU Leuven. We willen niet alleen het nieuwe leerplanconcept van de eerste graad bevragen, maar ook de manier waarop leraren gebruikmaken van LLinkid. De feedback en input die we zo ontvangen, kunnen we gericht inzetten bij het verdere ontwikkelwerk, onder meer met het oog op de tweede graad. ◀◀

**De nieuwe leerplannen
zetten aan tot een sterkere
reflectie over wat lerarenteams
in hun school met hun
leerlingen beogen.
De leerplantool ondersteunt
en versterkt dat proces.**

Meer weten?

Ben je benieuwd naar de mogelijkheden van LLinkid? Ben je niet verbonden aan een school voor secundair onderwijs? Maak dan kennis met de leerplantool op <https://llinkid.katholiekonderwijs.vlaanderen>. Voor alle andere functionaliteiten moet je aangemeld zijn. Dat kan, als je verbonden bent aan een secundaire school.

Zit je nog met vragen of ervaar je een probleem? Aarzel dan niet om contact op te nemen met onze helpdesk via llinkid.helpdesk@katholiekonderwijs.vlaanderen. We volgen al jouw vragen binnen de drie werkdagen op. Op de themapagina [katholiekonderwijs-vlaanderen/secundair/modernisering-so-2018/ondersteuning-llinkid](#) vind je tal van ondersteunende materialen. Voor wie de mogelijkheden van LLinkid op maat van de eigen school wil verkennen, voorzien we dit schooljaar ook in een nascholingsmodule (nascholing.be > secundair onderwijs > [Geïnspireerd en kwaliteitsvol aan de slag met de modernisering so](#) > Aan de slag met de digitale tool LLinkid).

Cindy Lammens

cindy.lammens@katholiekonderwijs.vlaanderen

Teamverantwoordelijke secundair onderwijs

Dienst Curriculum & vorming

EINDNOTEN

1. Cf. In dialoog 2017-2018, nr. 3: 'Reflecties over goed onderwijs' en In dialoog 2018-2019, nr. 3: 'Een nieuwe generatie leerplannen: hefboom voor kwaliteits- en identiteitsontwikkeling'.
2. Cf. In dialoog 2017-2018, nr. 4: 'Groeïmpulsen voor kwaliteitsvolle scholen'.

ONDERWIJSINTERNATEN UIT DE MARGE

Het belang van kwalitatief werken
aan brede persoonsvorming



Internaten vormen een klein werkveld binnen ons onderwijs en blijven vaak onderbelicht, ook door de overheid. Toch maken net de onderwijsinternaten voor veel kinderen en jongeren het verschil en daarom moeten ook zij kwaliteitsvol kunnen werken. Hoe kunnen ze dat waarmaken? Wat zijn de grote uitdagingen? Wat zijn de plannen van de overheid?

Brede persoonsvorming als kerntaak van het internaat

Veel internaten zijn door religieuzen opgericht vanuit de overtuiging dat je in opvoeding veel meer kunt bereiken door met kinderen en jongeren samen te leven. Internaten hebben zowel vroeger als nu een antwoord willen bieden op de uitdagingen die de samenleving met zich meebrengt. Elke generatie wordt daarbij gekenmerkt door haar eigen uitdagingen.

Een internaat zit er met de neus op: jongeren komen om 16 uur binnen en vertellen hun verhaal, de wereld komt binnen. Hoe maken we hen veerkrachtig om hun plek te vinden in de samenleving? Hoe leren we hen verantwoordelijkheid op te nemen en het eigen ik te overstijgen? Welke tools geven we hun mee om hun talenten te ontplooiën? En als het tegenzit of als het thuis moeilijk gaat, hoe kunnen we hen dan ondersteunen en vertrouwen geven?

De brede persoonsvorming – een van de hoofddoelstellingen van ons schools beleid – krijgt nergens zoveel aandacht als in de internaatswereld.

Al die zaken zijn voor jongeren cruciaal om te groeien en ook op school te kunnen presteren. Het internaat is een samenlevingscontext die kinderen en jongeren extra kansen geeft. De brede persoonsvorming – een van de hoofddoelstellingen van ons schools beleid – krijgt nergens zoveel aandacht als in de internaatswereld.

Bewuste keuze van het bestuur

Bij onze internaatsbesturen zijn de meeste religieuzen echter verdwenen. Velen van hen kenden het internaat van binnenuit en waren vurige pleitbezorgers van deze vorm van opvoedingsondersteuning: ze gaven overdag les en om 16 uur leefden ze bij en met de internen.



Nu kennen een aantal bestuurders hun internaat slechts vanaf de zijlijn. Iedere bestuurder is zelf leerling geweest en sommigen leraar of school-directeur, maar zelden of nooit intern, opvoeder of beheerder. Dat maakt een groot verschil en kan een cruciale invloed hebben op de toekomst van de internaten.

Het organiseren van de internaatswerking gaat natuurlijk ook over management, infrastructuur en centen, maar de essentiële vraag is toch: waarom en waartoe organiseren we ons onderwijs? Vinden we die persoonsvorming en opvoeding tot leren samenleven zo belangrijk dat we bewust voor een internaat blijven kiezen? Willen we die extra kansen geven aan onze leerlingen? Als het antwoord 'ja' is en we kiezen voor een internaat, dan kiezen we voor een zo kwaliteitsvol mogelijke internaatswerking.

Hoe internaten uit de marge halen?

Wanneer we geloven in de meerwaarde van de internaatswerking op lange termijn, meer nog, wanneer we kwaliteitsvolle internaten willen uitbouwen en deze opvoedingsondersteuning ook meer willen promoten binnen ons onderwijs, is er een beweging nodig om internaten meer uit de marge te halen. ▶

Het is belangrijk dat internaatsmedewerkers eerst en vooral zelf bewuster stilstaan bij deze vragen: wie zijn we als onderwijsinternaat? Wat zijn de uitdagingen die op ons afkomen en hoe willen we ons profileren? Dat is een oefening op zich, waarbij het best ook het bestuur betrokken wordt.

We merken een grote diversiteit binnen onze internaten. Er zijn internaten die een grote klemtoon leggen op studiebegeleiding en er zijn internaten die meer het zorgende aspect op zich nemen voor de meer kwetsbare kinderen. Beide aspecten zijn belangrijk in de begeleiding van ieder kind. De wijze waarop de internaatswerking uitgebouwd wordt, hangt af van het pedagogisch project, van de context en van de keuzes die het internaat zelf maakt.

Als onderwijsinternaat zijn we geen zorginstelling, maar zitten we af en toe in een grijze zone. Integrale Jeugdhulp of de jeugdrechtsbank kloppen regelmatig aan onze deur aan. Wat is dan onze opdracht, waar maken wij het verschil en wat kunnen we waarmaken? Een kind krijgt in een onderwijsinternaat geen stempel van instellingskind. Het wordt door de veilige en warme omgeving die het onderwijsinternaat biedt, door de structuur en de regelmaat, door het vertrouwen en de begeleiding van opvoeders en door de groep opgetild en gedragen om het leven beter aan te kunnen. Daardoor kan het

kind vaak ook beter het schoolleven oppakken. Zo vormen internaten met een evenwichtige populatie een sterk preventieve beschermingsfactor in het voorkomen van latere ernstiger problemen, die vaak ook gepaard gaan met een hoge emotionele en financiële prijs voor de betrokkenen en de maatschappij.

Een aantal internaten wordt door zorgvragen overspoeld, andere internaten gaan daar bewuster mee om en kunnen de zorgvragen die op hun pad komen beter aan. Hoe komt dat? Hoe zorgen we ervoor dat we in die grijze zone ons profiel van onderwijsinternaat behouden en waar hangt dat van af? Het is belangrijk om bij die cruciale vragen stil te staan.

Is er een match tussen onze visie en de organisatie en de systemen die we in ons internaat geïnstalleerd hebben? Zijn onze opvoeders voldoende sterk en weten ze zich voldoende voorbereid en geschoold om met de actuele uitdagingen om te gaan? Hoe zorgen we ervoor dat de beheerders voldoende inzicht krijgen in de noden van de opvoeders en dat ze bekwame coaches worden van hun team? Het is een complex verhaal, zoals alles in opvoeding, waar we bewust en zorgzaam mee moeten omgaan.

Zelfreflectie en de ontwikkeling van een duidelijke visie op de internaatswerking zijn dus cru-



ciaal. Zo kunnen we ook beter uitdragen waar we voor staan. Kwaliteitsontwikkeling sluit daar onlosmakelijk bij aan. De komende jaren maken internaten het best werk van het bewuster inzetten op kwaliteitsontwikkeling: wat willen we waarmaken? Hoe weten we of we goed bezig zijn? Wat vinden internen en ouders daarvan? Waar zijn we al sterk in? Hoe kunnen we onze aanpak nog verbeteren? Inzetten op participatie van internen en ouders zal internaten nog meer uit de marge halen: we maken immers samen internaat.

Ook het betrekken van de scholen zal van belang zijn. Wanneer directies en leraren niet weten wat de internaatswerking inhoudt en de meerwaarde ervan niet kennen, zullen ze ook geen gericht advies kunnen geven aan leerlingen voor wie het internaat (eventueel tijdelijk) een goede oplossing of ondersteuning zou kunnen zijn.

Om als internaat een plaats te krijgen in de school of scholen waarmee het samenwerkt, moeten zowel het bestuur als de beheerder samen hun verantwoordelijkheid nemen. Hoe betrekken we de directies en de leraren bij de internaatswerking? Ook daarvoor geldt: onbekend is onbemind. Nodig hen uit en stel de werking voor, maak er een fijne ontmoeting van met opvoeders en internen, zodat leraren en directies begrijpen waarom het internaat voor hun leerlingen betekenisvol is.

Het biedt een kans om met een bredere blik naar leerlingen te kijken en hen op een andere manier te leren kennen. Hoe wordt het internaat zichtbaar gemaakt op oudercontacten, opendeurdagen, infomomenten? Heeft het internaat een duidelijke plaats op de website van de school of scholen? Wordt het internaat als suggestie besproken op klassenraden en als gericht advies meegegeven op oudercontacten?

Tegelijkertijd is het noodzakelijk dat internaten zichtbaar zijn in de lokale gemeenschap. Dat kan op verschillende manieren, zoals het in de kijker zetten van acties of activiteiten, opendeurdagen, infomomenten, vieringen of feestelijkheden, lokale nieuwsbrieven ...

Plannen van de overheid

Ook de overheid heeft plannen voor de internaten. De onderliggende boodschap is dat wanneer het beleidsvoerend vermogen van het internaat goed zit, ook de outputresultaten als geheel goed zullen zijn. Een beheerder stelt in samenspraak met zijn team een consistent plan op en zet zich ten volle in om het pedagogisch project en de doelen die zij zich stellen, waar te maken.

Het internaat is zelf verantwoordelijk voor zijn eigen kwaliteit en om daar actief mee aan de slag te gaan.

Vandaag bestaat er (nog) maar weinig regelgeving en ook weinig toezicht door de inspectie op internaten. Internaten worden enkel vijfjaarlijks geïnspecteerd op bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH), maar het ziet ernaar uit dat daar verandering in komt. Het is niet onlogisch dat de overheid een breder regelgevend kader overweegt voor internaten. Vandaag bestaan er zaken die niet of niet goed geregeld zijn of die in de gefinancierde internaten (GO!) heel anders georganiseerd zijn dan in de gesubsidieerde internaten. We zijn gebaat met slanke, maar heldere regelgeving rond de internaten. Het is dan aan de inspectie om erop toe te zien dat we die bepalingen in acht nemen. Maar voor de aangepaste regelgeving rond is, is extra toezicht door de inspectie niet zinvol, op BVH-toezicht of verkennende bezoeken na.

Vernieuwde regelgeving moet ook de financiering en subsidiëring transparant maken. De overheid geeft vandaag aan de GO!-internaten veel opvoeders, maar weinig werkingsmiddelen. Internaten die deel uitmaken van onze netwerkvereniging Katholiek Onderwijs Vlaanderen krijgen meer werkingsmiddelen, maar moeten daarmee noodgedwongen extra personeel aanwerven en investeren in infrastructuur. De over- ▶

heid werkt het best een heldere, gelijkwaardige regeling voor ieder internaat uit.

Het is overigens ten eerste de vraag of internaten hun werk naar behoren kunnen blijven doen met de huidige middelen voor omkadering en werking. Het antwoord op die vraag is 'neen'. Meer nog, kwaliteitsvol werken vraagt opvolging en er is nu al te weinig personeel om individueel met jongeren aan de slag te gaan.

Ook het statuut van beheerder, de vereiste bekwaamheidsbewijzen die voor die functie in aanmerking komen en de verloning moeten herbekeken en beter geregeld worden. Voor ons zijn die zaken essentieel en we blijven er dan ook voor ijveren.

Opmaak van het Referentiekader voor Internaatskwaliteit (RiK)

Vorig schooljaar werd op vraag van de minister van Onderwijs Hilde Crevits het Referentiekader voor Internaatskwaliteit (RiK) ontwikkeld en voorgesteld aan het werkveld. Het RiK¹ is door de onderwijsinspectie opgemaakt naar analogie met het Referentiekader voor onderwijskwaliteit (ROK). Dat gebeurde met de medewerking van een stuurgroep waarin de inspectie, het kabinet, de onderwijsverstrekkers en de zorginspectie vertegenwoordigd waren.

Het RiK bestaat uit drieëntwintig kwaliteitsverwachtingen die geconcretiseerd worden in kwaliteitsbeelden. Bij de opmaak van het RiK werd onderwijsjargon vermeden, aangezien we hoofdzakelijk bezig zijn met opvoeding en begeleiding. Het centrale idee is dat het internaat voor zijn eigen kwaliteit verantwoordelijk is en daar actief mee aan de slag gaat. Kwaliteit is een verantwoordelijkheid van het hele team en vertrekt vanuit het eigen pedagogisch project. Het internaat verzamelt informatie om de kwaliteit te bewaken en doet dat op een cyclische en systematische manier (plan-do-check-act). Het internaat laat zien dat het met die resultaten daadwerkelijk aan de slag gaat.

Vorig schooljaar bezocht de inspectie een aantal internaten om de werking te leren kennen. Die verkennende bezoeken zullen de basis vormen

voor de uitwerking van een toezichtskader. We verwachten in de tweede helft van dit schooljaar de vijfjaarlijkse BVH-controle met een nieuw ontwikkeld instrument volgens de principes van inspectie 2.0 en afgestemd op het RiK.

De vooruitzichten tot nu toe zijn dat er, na de invoering van nieuwe regelgeving, een nulmeting komt via een toezichtskader voor internaatskwaliteit in de loop van het schooljaar 2021-2022.

Pedagogisch kader als concretisering van het RiK

Vanuit onze organisatie gaan we samen met beheerders en opvoeders verder de ingeslagen weg van kwaliteitsontwikkeling op. Het Pedagogisch Kader Internaten² vormt de leidraad bij alle initiatieven die we nemen. Het vormt als het ware de concretisering van het RiK vanuit onze eigenheid en identiteit.

We stimuleren de internaten om eerst en vooral stil te staan bij hun pedagogisch project vanuit de handvatten die het kader aanreikt. Hebben we een 'gedragen' visie? Om tegemoet te komen aan de nood aan een systematiek om cyclisch de werking te evalueren, ontwikkelden we daarnaast ook een digitaal zelfevaluatie-instrument voor internaten (ZIN).

Zelfreflectie en de ontwikkeling van een duidelijke visie op de internaatswerking zijn cruciaal.

Dat ZIN bevraagt via een aantal uitspraken diverse primaire of secundaire processen in de werking. De primaire processen of de opvoeding en begeleiding van de internaten - die de kerntaken vormen - zijn herkenbaar opgebouwd rondom de vier doelen van het Pedagogisch Kader Internaten. Bij de secundaire processen gaat het om de (rand-)voorwaarden voor een effectief ontwikkelingsproces van de internaten: beleid, beheer en bestuur. Daaronder vallen niet alleen planning, coördinatie en administratie, maar ook zaken als begeleiding en nascholing van (nieuwe) opvoe-

ders, onderhoud en beheer van gebouwen, materialen, contact met ouders, het ontwikkelen van een kwaliteitssysteem. Er bestaat een versie van de ZIN- bevraging voor het team, de internen en de ouders. Het internaat kan de primaire en de secundaire processen ook apart bevragen. We adviseren om het de eerste keer zo te doen, aangezien een beperkte bevraging de keuze van prioriteiten en de opvolging via een actieplan haalbaarder maakt.

Team internaten van Katholiek Onderwijs Vlaanderen wil een ondersteunende rol vervullen in de omgang met de bevragingen. Vorig schooljaar hebben al heel wat internaten de bevraging over de secundaire processen ingevuld met hun team. Via de regionale beheerdersvergaderingen lichtte team internaten de interpretatie van het rapport en de keuze van prioriteiten toe.

Via regionale leergroepen willen we dit schooljaar beheerders ondersteunen in de opmaak en uitwerking van een actieplan voor hun gekozen prioriteit(en). Vervolgens gaat een aantal internaten dit schooljaar ook het eerste basisdoel van de primaire processen ('bieden van fysieke en emotionele veiligheid') bevragen via het ZIN.

Het internaat maakt zelf de keuze om enkel het team en de internen of ook de ouders te bevragen. Een ruimere bevraging geeft uiteraard een vollediger beeld van de effecten van de werking. Via die initiatieven introduceren we het kwaliteitsdenken op een haalbare manier. Zo kunnen internaten er daadwerkelijk mee aan de slag gaan.

Gedeelde verantwoordelijkheid

We blijven de vele uitdagingen in de toekomst stap voor stap samen aangaan. Een gepaste regelgeving en subsidiëring zijn daarvoor noodzakelijk. Onze internaten hebben die zaken broodnodig om kwaliteitsvol werk te kunnen verrichten.

En kwaliteitsvolle ondersteuning vormt bij uitstek onze opdracht als katholiek onderwijs: kinderen en jongeren met warme aandacht begeleiden, hun schoolloopbaan faciliteren en hen leren samenleven in diversiteit. Voor die waardevolle opdracht zijn we allemaal samen verantwoordelijk. ◀◀

Anja Dingenen
anja.dingenen@katholiekonderwijs.vlaanderen
Coördinator internaten



EINDNOTEN

1. RiK: zie www.katholiekonderwijs.vlaanderen/internaten
2. Pedagogisch Kader Internaten: zie artikel uit *In dialoog* 'Kwaliteitsontwikkeling van internaten in de kijker', maart-april 2017.

HET SCHOOLJAAR BEGINT, WE GAAN OP REIS

GELOVEN VANDAAG



In mijn hoofd ben ik nog altijd de jonge twintiger die eind vorige eeuw zo fier was op zijn eerste klasje in een lagere school. Maar toen leerlingen uit dat klasje me via Facebook contacteerden, kon ik niet langer ontkennen dat er sindsdien wel wat jaren zijn verstreken. Het deed me denken aan de vele keren dat mijn vader – ook leraar – op straat door oud-leerlingen werd aangesproken met: “Meneer Uytterhoeven, hoe lang is dat niet geleden?” Als kind vond ik het, eerlijk gezegd, vervelend om dergelijke gesprekken te moeten beluisteren. Nu bekijk ik dat anders.

Voor leraren is het immers een bijzondere ervaring om de kinderen van vroeger vandaag als volwassenen te mogen ontmoeten. Soms ben je verrast door de richting die zij hun leven gegeven hebben. Soms vraag je je af of je indertijd, als hun leraar, wel goed genoeg gehandeld hebt. Er zijn altijd wel situaties waarin je mogelijk genereuzer had kunnen zijn ... Gelukkig zijn er ook herinneringen die je milder stemmen over jezelf. In elk geval blijkt uit zulke ontmoetingen telkens weer hoe je leerlingen deel uitmaken van je levensweg en je gevormd hebben, niet alleen als leraar maar ook als persoon. En meestal krijg je te horen hoe ook jij je leerlingen gevormd hebt, door wat je voor hen als leraar deed, maar ook door wie je voor hen als persoon was.

Paus Franciscus gebruikt daar een mooie uitdrukking voor in ‘Christus leeft’, zijn laatste brief aan de Kerk. Hij spreekt (in alinea 246 van de brief) over volwassenen die als begeleider samen op weg gaan met jongeren en hun de ruimte geven om het tempo en de richting van de reis mee te bepalen. Hoewel de paus hier in eerste instantie over jongerenpastoraal spreekt, geeft hij meteen daarop aan dat katholiek onderwijs zonder twijfel een plaats is waar die begeleiding kan gebeuren. Vooral in scholen die zich, zoals we ook in een katholieke dialoogschool doen, openstellen voor “alle jongeren, ongeacht hun religieuze keuze, culturele wortels of persoonlijke, familiale of sociale situatie” (‘Christus leeft’, alinea 247, eigen vertaling) kunnen volwassenen jongeren een vorm van begeleiding bieden die mogelijk hun leven kan verrijken.

Misschien klinkt ‘begeleiden’ in onze Vlaamse onderwijswereld niet meer zo nieuw. Mogelijk denken we, beïnvloed door de tijdsgeest waarin we leven, snel aan begeleiden als ‘coachen’, ‘met raad en daad bijstaan’ ... Het woordenboek wijst er ons evenwel op dat de eerste betekenis van begeleiden nog altijd simpelweg ‘vergezellen’ is. Als begeleider zijn we dus niet noodzakelijk de ervaren gids die reizigers volgens een vooraf bepaald parcours naar interessante punten leidt en daar alles bij kan uitleggen. We worden evengoed verrast door de nieuwe route die onze reisgezel inslaat en door wat we daar samen ontdekken. Door samen onderweg te zijn, door elkaar te vergezellen, worden we allebei gevormd.

**Door samen onderweg te zijn,
door elkaar te vergezellen,
worden we allebei gevormd.**

Op een andere plaats in ‘Christus leeft’ (alinea 156) verwijst onze paus naar het verhaal van de Emmaüsgangers (Lucas 24, 13-35) om ons enkele inzichten over de vriendschap van Jezus mee te geven. Jezus, vertelt de paus, was de leerlingen nabij en wandelde met hen mee. Ik gooi hiermee even de structuur van de pauzelijke brief door elkaar (en onthoud je ook wat de paus verder nog over de vriendschap van Jezus vertelt), maar het is een te mooi beeld om te laten liggen: een katholieke school als een omgeving waar men in de warme vriendschap van Jezus samen onderweg is, elkaar vergezelt in de groei als persoon. Dat maakt het begin van een nieuw schooljaar nog spannender dan het al is: het wordt het begin van een nieuwe etappe in het levensavontuur van zovele leerlingen en leraren. Welke herinneringen zul je op het einde van dit schooljaar willen koesteren? Ik ben alvast benieuwd naar jouw verhalen. 

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

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

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

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

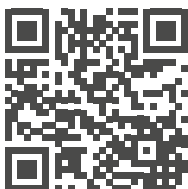
IN DIALOG wordt gedrukt op chloorvrij gebleekt papier vervaardigd uit 100% gerecycleerde, FSC-gecertificeerde vezels.



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen



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

