

# 00g voor meer gelijke onderwijskansen

EEN HANDLEIDING VOOR BEGINNENDE BEGELEIDERS



# OOg voor meer gelijke onderwijskansen

EEN HANDLEIDING VOOR BEGINNENDE BEGELEIDERS

## COLOFON

### VERANTWOORDELIJKE UITGEVER

Mia Douterlungne, administrateur-generaal  
Vlaamse Onderwijsraad  
Kunstlaan 6 bus 6  
1210 Brussel  
[www.vlor.be](http://www.vlor.be)

### OPMAAK

Filip Degryse  
Die Keure / Graphic Design

### DRUK

Die Keure  
[www.diekeure.be](http://www.diekeure.be)

### DEPOTNUMMER

D/2008/6356/3

### ISBN

978-90-8133-360-3

### NUR

841

Brussel, september 2008

# I N H O U D S T A F E L

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Inhoudstafel</b> ..... | 5 |
| <b>Dankwoord</b> .....    | 6 |
| <b>Voorwoord</b> .....    | 7 |

## Inleiding

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| 1 Fierheid .....                                         | 9  |
| 2 De gevleugelde woorden .....                           | 9  |
| 3 Tussen droom en daad .....                             | 9  |
| 4 Een handleiding voor meer gelijke onderwijskansen .... | 10 |
| 5 Het profiel van de beginnende begeleider .....         | 10 |
| 6 De beginnende begeleider en zijn vorming .....         | 11 |
| Interview met een beginnende begeleider: Wim .....       | 11 |

## Hoofdstuk 1

### De grote spelverdeler: onze basishouding

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 De houding van de leerkracht: een 'jat', een tas,<br>een kop, een hoofd ..... | 15 |
| 2 Een cultuurvariant, zijden handschoenen, op eieren<br>lopen .....             | 15 |
| 3 Vogels voor de kat .....                                                      | 16 |
| 4 Er zijn ook effectieve concentratiescholen .....                              | 17 |
| Een anonieme brief 'Kubra' .....                                                | 20 |

## Hoofdstuk 2

### De gok-cyclus

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| 1 De beginsituatieanalyse .....                  | 24 |
| 2 Uitvoeren van de acties en zelfevaluatie ..... | 26 |
| 3 Mindmap .....                                  | 27 |
| Interview met een begeleider: Christine .....    | 28 |

## Hoofdstuk 3

### De gok-thema's en hun integratie

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 1 Socio-emotionele ontwikkeling .....                     | 37 |
| 2 Preventie en remediëring achterstanden l.o. & s.o. .... | 35 |
| 3 Preventie en remediëring problemen s.o. ....            | 38 |
| 4 Taalvaardigheid .....                                   | 42 |
| 5 Omgaan met diversiteit .....                            | 45 |
| 6 Doorstroming en oriëntering .....                       | 49 |
| 7 Leerling- en ouderparticipatie .....                    | 50 |
| Interview met een beginnende begeleider: Stefaan .....    | 55 |

## Hoofdstuk 4

### Begeleidingsstrategieën

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| 1 De vaardigheden .....                           | 60 |
| 2 De ingrediënten van een goede begeleiding ..... | 62 |
| 3 Coachen .....                                   | 64 |
| 4 Aanzetten tot reflectie .....                   | 66 |
| 5 Valkuilen voor de begeleider .....              | 68 |
| 6 Drie bronnen .....                              | 70 |
| Interview met een begeleider: Els .....           | 72 |

## Hoofdstuk 5

### Beleidsvoerend vermogen

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| 1 Beleidsruimte creëren .....                   | 75 |
| 2 Parameters voor kwaliteitsontwikkeling .....  | 75 |
| 3 Indicatoren van beleidsvoerend vermogen ..... | 76 |
| 4 De relatie met de directeur .....             | 79 |
| Interview met een begeleider: Roos .....        | 80 |

## Hoofdstuk 6

### Schema's, halffabricaten, instrumenten, methodieken

#### 1 Methodieken:

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 1 Werken met stellingen .....                 | 83 |
| 2 SMART .....                                 | 85 |
| 3 SWOT-analyse .....                          | 85 |
| 4 De denkhoeden van De Bono .....             | 86 |
| 5 Legpuzzel .....                             | 87 |
| 6 Placemats .....                             | 88 |
| 7 Conceptmap .....                            | 88 |
| 8 Ronde van hoeken .....                      | 88 |
| 9 Verdeelde informatie .....                  | 89 |
| 10 Verkennen van de eigen gevoeligheden ..... | 89 |
| 11 De gok-ster .....                          | 92 |
| 12 Groepswerk - stap één .....                | 92 |

#### 2 Schema's en halffabricaten

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 Schema ongelijke kansen .....                                    | 100 |
| 2 De 12P-MIX van Mahieu .....                                      | 102 |
| 3 Capaciteitsontwikkeling in scholen:<br>ontwikkelingsmatrix ..... | 104 |
| 4 Het zesveld .....                                                | 108 |
| 5 Groeipad naar meer integratie .....                              | 112 |

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| <b>Referenties</b> ..... | 118 |
|--------------------------|-----|

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| <b>Zaakregister</b> ..... | 120 |
|---------------------------|-----|



## Dankwoord

Deze handleiding voor beginnende begeleiders is het werk van velen.

Dank aan de begeleiders en deskundigen die de sprong in de diepte waagden en kandidaat waren voor een interview: Wim, Stefaan, Els, Roos (de namen zijn fictief), Jos Cré, Luc Driesmans, Josée Liebens, Bob Loisen en Paul Mahieu.

Dank aan de lees- en denkgroep die op kritisch-constructieve manier elk hoofdstuk tegen het licht hield: Ludo Boey, Gerda Bruneel, Patrice Caremans – voorzitter, Karen Dehaen, Jan Huyghebaert, Jean Jacobs, Erna Janssens, Lizi Reweghs, Ria Schoonvliet, Marc Smolenaers, Martine Taffein, Piet van Avermaet, Kris Van den Branden en Bert Vermeersch.

Dank aan de collega's en onderzoekers die krachtige impulsen ter beschikking stelden: Mieke Hagenaars, Paul Mahieu, Karel Martens, Christine Servais, Eric Verbiest, Jean-Pierre Verhaeghe, Bert Vermeersch en Eva Verstraete.

Dank aan de collega's die een mindmap mee gestalte hebben gegeven: Gerda Bruneel, Karen Dehaen, Lizi Reweghs, Ria Schoonvliet en Martine Taffein.

Dank voor de up-date van de gok-thema's onder redactie van het Steunpunt GOK: Kris Van den Branden (Centrum voor Taal en Onderwijs), Piet van Avermaet (Steunpunt Diversiteit & Leren) en Bert Vermeersch (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs).

Dank aan al de groepen die bij het overleg op de Vlaamse Onderwijsraad of elders een stoel voor mij bijschoven.

Dank ten slotte aan alle Vlor-medewerkers voor het mee-denken, het mee-leven en het stroomlijnen van deze handleiding. Vooral dank aan Patrice Caremans en Marc Smolenaers die bij elke vraag minstens drie voorzetten in petto hadden.

Veel leergenoet,  
voor de Vlor, Louisa Peeters  
Karel de Grote-Hogeschool

## Voorwoord: 17 jaar samenwerken aan onderwijsbegeleiding

In 1991 startte een nieuw 'onderwijsbeleid ten aanzien van migranten', het zogenaamde 'Onderwijsvoorrrangsbeleid' (ovb). Dat beleid was gericht op leerlingen die omwille van hun etnische herkomst en omwille van sociale, culturele en economische omstandigheden leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden ervaren of risico liepen in een achterstandspositie te raken.

Het beleid had vier grote doelen en pijlers:

- onderwijsachterstanden wegwerken en achterstelling tegengaan bij welbepaalde kansarme leerlingen – pijler *onderwijsvoorrrang*;
- kennis en waardering voor verschillende culturen in onze samenleving bevorderen – pijler *intercultureel onderwijs*;
- neveninstromers van vreemde nationaliteit onthalen en opvangen – pijler *onthaalbeleid*;
- de mogelijkheid bieden tot het ontwikkelen van een eigen identiteit aan ingezetenen migrantengroepen, mede door het aanbieden van *onderwijs in eigen taal en cultuur* – pijler oetc.

Deze scholen kregen, onder voorwaarden, 'gekleurde' extra middelen. Van de pedagogische begeleidingsdiensten werd verwacht dat ze de ovb-scholen ondersteunden in het onderbouwen van hun ovb-werking. De begeleidingsdiensten werden daartoe versterkt met 'ovb-begeleiders'.

1991 was ook het jaar van de oprichting van de Vlaamse Onderwijsraad. De Vlor ging van start in april 1991. Er werd binnen de raad een Commissie Onderwijs Migrantengroepen opgestart en de Vlor kreeg als netoverschrijdend forum de opdracht om de ovb-begeleiders samen te brengen rond de thema's van het 'onderwijsvoorrrangsbeleid'. De krachten werden gebundeld in de

strijd tegen de onderwijsachterstand. De raad kreeg daarvoor twee ovb-coördinatoren.

De ovb-werking werd wetenschappelijk ondersteund door het Steunpunt NT2 (nu Centrum voor Taal en Onderwijs). Dat steunpunt was opgericht in 1990. Het deed onderzoek naar de taalontwikkeling van 'migrantenkinderen', zorgde voor de vorming van begeleiders en scholen en ontwikkelde materialen om de implementatie van nieuwe inzichten te ondersteunen. Midden de jaren '90 werd het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (nu Steunpunt Diversiteit & Leren) opgericht en werd de samenwerking met het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs versterkt. Nu werken ze samen in het Steunpunt GOK.

De Vlor was het forum waar wetenschappers en pedagogisch begeleiders van scholen en van clb's samenwerkten aan strategieën om onderwijsachterstand en onderwijsachterstelling weg te werken. Dat bleef zo toen het onderwijsvoorrrangsbeleid overging in het gelijke-onderwijskansenbeleid (gok-beleid). De ovb-begeleiders werden gok-begeleiders en het werkgebied werd steeds ruimer. Nu, in 2008, gaan we ervan uit dat alle scholen een gok-opdracht hebben en zijn alle pedagogisch begeleiders ook gok-begeleider.

Gedurende zeventien jaar kregen we vorming, probeerden we onze inzichten uit te dragen, deden daarbij ervaringen op, reflecteerden op ons werk, stuurden bij, overlegden met de overheid, de inspectie, schoolopbouwwerkers... We brachten materialen samen, legden portfolio aan en schreven visieteksten.

We evolueerden in onze visie op goed begeleidingswerk. In de beginjaren focusten we vooral op de inhoudelijke invulling van onderwijs dat kansen van alle kinderen groter maakt. We

werkten rond de thema's preventie en remediëring, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, socio-emotionele ontwikkeling, leerlingen- en ouderparticipatie en doorstroming en oriëntering.

Doorheen de jaren ervaren we dat het minstens even belangrijk is om aan het beleidsvoerend vermogen van scholen te werken. De 'gok-cirkel' is ondertussen gemeengoed geworden voor velen die nadenken over goed onderwijs. We leerden ook dat een onderwijspraktijk pas echt verandert als de leraren anders les geven. En dat doen ze maar als ze er zelf het nut van inzien. We verdiepten ons daarom o.a. in coachende vaardigheden en gingen na hoe competenties van individuele leraren, groepen leraren en scholen als organisatie kunnen versterkt worden. We deden samen een 'schat' aan inzichten en ervaringen op.

Deze schat ligt nu voor.

We bieden hem aan, aan alle 'nieuwe' begeleiders die werk willen maken van gelijke onderwijskansen.

Namens alle ovb- en gok-begeleiders die samen in de Vlor een weg gingen,

Gerda Bruneel

Inleiding

0

# ‘Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen!’

*(Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke)*

## 1 Fierheid

Het decreet Gelijke Onderwijskansen – gok – en zijn voorganger Onderwijsvoorrrangsbeleid hebben alvast één ding opgeleverd, namelijk een groep van enthousiaste begeleiders die ervaringen heeft verzameld. Met vertrouwen. Met vallen en opstaan. Soms met de moed der wanhoop. Al dan niet in een bad van collegialiteit. Samen in de schoot van de Vlor. Ze zijn klaar om het woord te nemen, om hun ervaringen te delen. Er is fierheid en die zoekt een weg. Er is frustratie en daar trekken we lessen uit.

## 2 De gevleugelde woorden

Onderwijs is een recht voor alle kinderen. Elk kind heeft het recht om zijn mogelijkheden te ontplooiën en in deze wereld een maximale ontwikkelingsgraad te ambiëren.

Onderwijs heeft zijn monopolie op informatie al lang verloren. Maar het monopolie op diepgang is nog steeds in handen van de school. De school brengt kaders aan, leert om verschillende bronnen te vergelijken, leert kritisch te kijken, leert om nieuwe kaders aan te maken. Over één nacht ijs gaan is er niet, nooit bij.

En, er is de ervaring. De ervaring om bij gewijzigde situaties, nieuwe leerlingen, andere uitdagingen... toch een antwoord te hebben... ook al gaat het loslaten van vertrouwde wegen gepaard met weerstand.

En, onderwijs is niet de enige maar in ieder geval een mogelijke hefboom om armoede van weerwoord te dienen.

## 3 Tussen droom en daad

Niet elk onderwijs is een hefboom! Niet eender welk onderwijs is in staat in één generatie leerlingen uit een troosteloze situatie te halen. Ook al bedoelt iedereen het goed, ook al vermeldt de schoolvisie expliciet de sociale problematiek ter harte te nemen... Papier is verduidelijk.

‘Leren is verbonden met de maatschappelijke realiteit dat niet iedereen op dezelfde wijze profiteert van het onderwijsaanbod. Ondanks de doorgedreven democratisering van het onderwijs merken we dat jongeren met een allochtone afkomst en jongeren uit sociaal achtergestelde autochtone gezinnen meer dan anderen het risico lopen om geconfronteerd te worden met schoolproblemen zoals leerachterstand, zittenblijven en schooluitval. Ze hebben soms andere, maar veelal intensere noden en hebben het dan ook moeilijker om te beantwoorden aan de verwachtingen die de school hen stelt. Daardoor bestaat de kans dat hun mogelijkheden door de school onvoldoende herkend en erkend worden en dat er sprake is van achterstelling. Ook de doorstroming van deze leerlingen, blijft problematisch.’<sup>1</sup>

Op de website van het Ministerie van Onderwijs lezen we: ‘Het decreet Gelijke Onderwijskansen zag het levenslicht in september 2002. Dit geïntegreerd ondersteuningsaanbod wil alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Dit decreet wil uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie tegengaan en heeft daarom speciale aandacht voor kinderen uit kansarme milieus.’<sup>2</sup>

Het Steunpunt GOK verwoordt het als volgt: ‘Om deze achterstand en achterstelling tegen te gaan, is er nood aan een duidelijke aanpak binnen het onderwijs. Er moet werk gemaakt worden van een onderwijsaanpak die maximale kansen biedt aan iedereen om – binnen de eigen mogelijkheden – een succesvolle schoolloopbaan te kennen.’<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Steunpunt intercultureel onderwijs & Steunpunt Nederlands tweede taal (2003), *Kijkwijzer Gelijke onderwijskansen in een zorgbrede lerarenopleiding*. Leuven-Gent: Steunpunt Associatie. p. 3.

<sup>2</sup> <http://www.ond.vlaanderen.be/gok>

<sup>3</sup> Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Steunpunt Nederlands Tweede taal (2003), *Kijkwijzer. ‘Gelijke onderwijskansen in een zorgbrede lerarenopleiding.’* Leuven-Gent: Steunpunt Associatie. p. 3.

Voor er sprake was van het decreet Gelijke Onderwijskansen was er een doelgroepenbeleid<sup>4</sup>. Er was een aparte aanpak voor allochtonen, voor leerlingen met bijzondere noden, voor anderstalige nieuwkomers. Het gok-decreet van 2002 bundelt alle initiatieven. De leerkracht wordt uitgenodigd om zijn aanbod af te stemmen en te vertalen naar de leerling – elke leerling – en zijn specifieke vraag.

We merken op dat de Vlaamse onderwijswereld diversiteit uitdrukkelijk als meerwaarde heeft erkend en herkend. De Vlaamse minister van onderwijs en vorming, alle netten, alle koepels van ouders, alle clb's, alle syndicaten, de werknemers en werkgeversorganisaties ondertekenden een engagementsverklaring. Hierin lezen we:

- 'De partners willen dualisering in de maatschappij tegengaan en zo bijdragen tot meer sociale cohesie.
- De partners blijven vanuit hun eigen verantwoordelijkheid streven naar een maatschappij met meer verdraagzaamheid, openheid en respect ten aanzien van diversiteit.
- De partners blijven vanuit hun eigen verantwoordelijkheid streven naar een onderwijs zonder discriminatie, uitsluiting, segregatie en racisme.
- De partners blijven vanuit hun eigen verantwoordelijkheid streven naar optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, in alle Vlaamse scholen en vestigingsplaatsen.'<sup>5</sup>

## 4 Een handleiding voor meer gelijke onderwijskansen

De beginsituatie kan bondig als volgt worden beschreven: elke school is een gok-school, elke leerkracht is een gok-leerkracht, elke begeleider is een gok-begeleider. Niet meer, niet minder. Deze publicatie van de Vlaamse Onderwijsraad wil de erfenis van het onderwijsvoorrrangs- en gok-beleid in kaart brengen. Het is een – voorlopige – balans: dit zijn de verworven inzichten na bijna twintig jaar 'proefdraaien'. De voorbeelden, verhalen en interviews zijn levende getuigen van de groeiende expertise. Daarbij was de Vlor uitvalsbasis en gastheer voor werkgroepen waarbij de begeleiders niet met elkaar praatten maar met elkaar leerden. De dialoog met inspecteurs, steunpunten, onderzoekers kreeg er ruimte en tijd.

<sup>4</sup> Wie een gedetailleerd zicht wil krijgen op de groei van het onderwijsvoorrrangsbeleid, het beleid zorgverbreding en het onthaalbeleid naar het decreet gelijke onderwijskansen verwijzen we naar de tekst van Caremans, P. in: Cré, J. (red.) (2006), *GOKken op de toekomst. Het GelijkeOnderwijsKansenbeleid in Vlaanderen*. Mechelen: Wolters Plantyn. p. 33-46.

<sup>5</sup> Diversiteit als meerwaarde, engagementsverklaring van de Vlaamse onderwijswereld, 19 februari 2003, zie <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/engagementsverklaring.pdf>

Als het structurerend karakter van gok zijn grootste kwaliteit is, dan mogen we die structuur niet verloren laten gaan. We inventariseren de strategieën waar de leerkracht, de school en vooral de leerling mee gebaat zijn. De handleiding focust op het aspect 'ondersteuning'. De doelgroep bestaat in de eerste plaats uit de toekomstige begeleiders. Van begeleiders voor begeleiders, dat is het opzet. Daarnaast gaan we niet voorbij aan de inzichten uit Vlor- en andere publicaties.

We brengen in kaart welke inzichten er op de werkvloer zijn ontstaan, opdat de nieuwe generatie:

- niet opnieuw het warm water moet uitvinden;
- beslagen op het ijs komt;
- het bos door de bomen zal zien;
- de veroverde structuur begrijpt en meeneemt;
- op de verworven expertise kan voortbouwen.

## 5 Het profiel van de beginnende begeleider

Om de doelgroep zo goed mogelijk te bedienen, brengen we in kaart wat de kenmerken zijn van een startende begeleider. In feite proberen we de principes van goed onderwijs toe te passen: alleen hij die de beginsituatie verkeert, komt te weten voor wat de lerende klaar is.

In het beste geval heeft de begeleider op de werkvloer kennis gemaakt met één of twee gok-thema's, maar dat is geen regel. In het beste geval heeft hij samengewerkt met een gok-coördinator of begeleider, maar ook dat is niet zeker. Wat wel zeker is, is dat de band van de beginnende begeleider met de werkvloer (nog) sterk is, dat zijn voeling met de behoeften, noden van leerlingen fris is en dat je mag spreken van een zelfgekozen, nieuwe start in de carrière van de leerkracht; gewend om te werken met leerlingen, werkt hij nu met volwassenen. Daarvoor kan hij wel steunen op de ervaringen opgedaan tijdens de samenwerking met begeleiders, inspecteurs...

Wat zeker moet meegenomen worden, is dat een nieuwe begeleider doorgaans wordt ingekapseld in de cultuur van de eigen begeleidingsdienst. Dan is er een draagvlak. En vooral tijd om fouten te maken. Soms is de thuisbasis de uitvalsbasis van de begeleider. Op dit 'eiland' moet hij leren zijn plan te trekken.

Ook de voorgeschiedenis van de begeleider is niet altijd dezelfde. Soms komt hij uit de vijver van directies, soms was hij begeleider in de school, soms was hij klasleerkracht... Onnodig te zeggen dat de nieuwe begeleider andere referentiekaders heeft, afhankelijk van de voorbije loopbaan.

De begeleider draagt niet de verantwoordelijkheid voor het welslagen van gok in de scholen die hij

# Interview

## met een begeleider: Wim

begeleidt. Gok is een zaak van de hele school. Een functie bekleden van begeleider impliceert niet meteen dat men ook veranderingsdeskundige is.

Om in deze handleiding zo goed mogelijk aan te sluiten bij de beginsituatie van de beginnende begeleider laten we zo veel mogelijk de begeleiders aan het woord. Zij zijn het best geplaatst om uit te leggen hoe gok wordt aanvoeld op de werkvloer, en hoe de invulling evolueerde sinds de start van het onderwijsvoorrangsbeleid in 1991.

### 6 De beginnende begeleider en zijn vorming

We vroegen aan een geroutineerde begeleider hoe de beginnende begeleider kan geholpen worden in zijn eigen leerproces.

“Een beginnende begeleider zou het aanbod van de steunpunten van A tot Z moeten volgen. Verder zou hij in goeddraaiende scholen moeten uitzoeken: waar halen die de mosterd? Op die twee plekken moet hij de eigen fundamenten halen. Dat zal hem sterker maken. Websites napluizen is niet voldoende, hij moet vorming krijgen. Hij zal maar leren door uit te proberen. *Leesslang, Wereldkuren, Brede schouders, Peper en zout...* aanschaffen en uitproberen is de boodschap.

Daarnaast mag hij contact leggen met scholen met veel problemen. Daar zijn de leerkrachten die de vaardigheden al hebben. Daarom moeten begeleiders best ook gekozen worden uit de visvijver van leraren die al wat bewezen hebben op het gebied van gelijke kansen, op het vlak van kansarmoede.

Een derde tip gaat over het focussen op de competenties van de leerkrachten. Enkel als de leraren in staat zijn om de competenties van kinderen in kaart te brengen zal het effect duidelijk worden. Als het team de cirkel van Gardner of de competenties van Laevers hanteert, dan focust het op wat het kind kan. Tijdens de zelfevaluatie wordt dan duidelijk wat het effect is op kinderen, op kansarmen.”

*Vragen stellen was niet nodig. De stroom van ideeën, gevoelens, ervaringen... was onstuitbaar. Het eerste jaar als begeleider komt er een tsunami aan informatie af die slechts mondjesmaat kan verteerd worden. De worsteling, de onzekerheid, de eerste successen, de pijn die het inzicht omsluit... De eerste drie jaar als begeleider zijn een harde leerschool voor Wim. Een scholing die men zichzelf moet gunnen.*

*Hij werkt al zijn hele loopbaan in het onderwijs. Tot nu toe steeds schoolgebonden, in het buitengewoon secundair onderwijs. Kort na zijn aanstelling als begeleider voor gok – nu precies 18 maanden geleden – gingen zijn ogen open:*

*‘Het staat allemaal op schijf. Zoek het maar uit, zei men me. Dat was wel even slikken. Eerst oriënteren, eerst de wetgeving, dat is niet het plezierigste. Je leest, je bevraagt de collega’s... Iedereen doet het anders. Wat je echter mist is hoe gok gegroeid is.’*

### Autodidact

*‘Ik denk dat het wel interessant is om mijn verhaal te doen in vergelijking met de “oude ratten” die de gok-cyclus al twee keer hebben meegemaakt of die het onderwijsvoorrangsbeleid nog hebben uitgevoerd. Er is een groot verschil tussen de visie op papier en hoe je ermee omgaat. Hoe komen ze tot de thema’s? Het veld riep me terug: met de screeningsinstrumenten moet je niet afkomen! Ik heb me gesmeten en heb de kwaliteitcirkel genomen. Zoals in een kleerkast stop ik in elke lade de eyeopeners die ik krijg. Het Steunpunt GOK gaf vorming, maar doorgaans voelde ik me autodidact. Dat komt ook omdat ik vooral werk vanuit de thuisbasis.*

*De eerste begeleiding die ik deed, was bij mijn voorganger die directeur was geworden. Na het eerste gesprek dacht ik: dit zal het wel zijn. Maar*



# Interview

met een begeleider: Wim

*hij weerlegde: het moest meer schoolspecifiek en concreet zijn! De eerste schooleigen visies die ik zag, waren van scholen die al vijf jaar bezig waren. De kwaliteitscontrole voor een schooleigen visie heb ik zelf gemaakt. De startende scholen en de scholen met ervaring gaven commentaar: het werkt! Als je geen feedback krijgt, moet je alles zelf uitzoeken. Ik probeerde van een nadeel een voordeel te maken. Drie scholen kregen een positief verslag en dat deed goed. Iemand zei: "We zijn allemaal kruideniers, maar het wordt nooit een supermarkt." Ik had een leidraad maar dat was alles. Zelf uitzoeken hoe het moet duurt langer en je moet ook checken of je het goed hebt begrepen.'*

## Vaardigheden leer je al doende?

*'Ik heb zelf het initiatief genomen om ondersteuning te krijgen. Dat is oké nu, maar in het begin was het moeilijk: waar moest ik het halen? Het is niet omdat je iets leest dat je het dan ook helemaal eigen hebt gemaakt. Waar haal je de vaardigheden? Ik probeerde de positieve zaken eruit te halen. Als de doelen niet SMART genoeg waren, dan herschreef ik, vertaalde ik. Samen met de vraag aan de school: is het dat wat je wilt? Die vaardigheid leer je al doende. Ik heb leren zwemmen... en misschien kun je dat alleen al doende. "Ik zou niet graag starten zoals jij nu start," zei men tegen mij.'*

## Op weg met de school

*'Alle scholen, alle mensen zijn anders. Op een bepaald moment kreeg ik een vraag over taalvaardigheid van een school. Bij het intakegesprek luisterde ik naar wat men precies wilde. Het is elke keer een uitdaging. De school wil een pasklare oplossing. Maar dat is er niet. Je moet met hen op weg. Je zoekt op, reikt aan. Maar de*

*school moet kiezen: Wat willen we, wat hebben we? De weg naar de top is even belangrijk als de top bereiken, de eindtermen bereiken.'*

## Gok is van jou

*'De bevindingen van de Onderwijsspiegel voelde ik eerst aan als abstracte woorden. Al doende worden ze duidelijk. Bijvoorbeeld, scholen met een goed beleidsvoerend vermogen zetten grote stappen. Als gok niet gedragen wordt door het geheel, dan is het moeilijk. Een klasleraar zei ooit tegen een gok-coördinator: gok is van jou! Dat illustreert hoezeer het nodig is om tijd te maken om te sensibiliseren. Sommige leraren zijn doordrongen, willen het beste van zichzelf geven, maar krijgen de anderen niet mee. Als de basishouding er is bij een deel van het team, dan creëer je een domino-effect.'*

## Expert in zes thema's

*'Je begint als begeleider met kleine uitdagingen, maar ik moest ook leren stop zeggen. Moet ik een expert worden in zes thema's? Ik had ervaring met taalvaardigheid en moest nog veel expertise opdoen. Maar heel veel zaken komen terug. Hoe langer je ermee bezig bent, hoe meer je aanvoelt dat de thema's samenkomen op één punt. Participatie raakt aan welbevinden. Andere werkvormen gebruiken is werken aan preventie en remediëring. Een positief neveneffect van gok is het verhogen van het beleidsvoerend vermogen. Sommige scholen willen af van de thema's, maar anderen hebben de structuur nodig.'*

## Vaag, concreet, nog concreter

*'Hoe duidelijker de doelen, hoe makkelijker het is om acties te plannen en te evalueren. Een taalbeleid voeren is een vaag en*

*algemeen doel. Taalvaardigheid verhogen is al wat concreter. Nog concreter is: een stappenplan opstellen en volgen om de taalvaardigheid gestalte te geven. Het leeskader, bijvoorbeeld, dat is een 'tool' bruikbaar in elk vak. In sommige scholen gaat dat. Anderen geven een njet, en dat is niet te begrijpen.'*

## Reflectie

*'De laatste maanden heb ik al een paar keer overwogen om te stoppen als begeleider. Er zijn zoveel hoge verwachtingen die ik niet altijd kan inlossen. Daarnaast wordt het denken een deel van je. Er is geen weg terug. Evalueren, reflecteren hoort bij ademen. Je kunt het niet afzetten... Correctie: ik kan het op dit moment niet afzetten.'*





De grote spelverdeler:  
onze basishouding

1



‘Wanneer u zich kunt voorstellen welke voorsprong meisjes op school hebben op jongens, vermenigvuldig die voorstelling dan met tien: dat is de voorsprong van de meest welstellende leerlingen op de armste.’<sup>6</sup>

## 1 Een ‘jat’, een tas, een kop, een hoofd

Om adequaat om te gaan met kansarme leerlingen in de klas, om leerkrachten die kansarme leerlingen begeleiden effectief te helpen, is er nood aan informatie, vaardigheden, instrumenten, inzichten... Maar tegelijkertijd is de houding van de leerkracht en de houding van de begeleider van doorslaggevend belang.

De eerste vraag is: hoe verhoudt de leerkracht zich tot de kansarme leerling? Wie neerkijkt op, oordeelt over, weerstand voelt bij de zichtbare aspecten van de armoede moet niet de armoede aanpakken, maar zichzelf! Niet oordelen is de ‘mantra’ als de gsm in de handen van de kansarme wrevel opwekt bij het team. Méér zelfs, er is inzicht en begrip nodig als de blitse BMW aan de schoolpoort opduikt, uitgerekend van de man of vrouw die een openstaande schoolrekening heeft. Als men wel oordeelt, hypothekeert dat de kansen dat kansarme leerlingen zich binden met de school. Immers, het vooroordeel, de weerstand wordt gevoeld door de leerlingen. Afhaken is dan het logische gevolg. Het falen is – op lange termijn – een feit.

‘Het onderwijs heeft een middel in handen om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, met name door niet te discrimineren op de culturele en de maatschappelijke kenmerken van het gezin. Uit preventief oogpunt vraagt dit acties om de cultuur en de leefomgeving/thuissituatie van sociaal zwakke groepen te leren kennen en te waarderen als een cultuurvariant, niet als een ‘achterstelling’ of een ‘gebrek’.’<sup>7</sup>

Wanneer de leerkracht en begeleider zich openstellen voor deze cultuurvariant vergroot de kans op een positieve binding tussen de school en de leerling. En dit is voeding voor het zelfbeeld, het zelfvertrouwen, fundament voor de rest van zijn leven. ‘Als het klikt, als tussen de leerkracht en de leerling een persoonlijke band ontstaat, als de leerling het gevoel krijgt aanvaard te zijn, dan nemen de kansen op ontwikkeling en leren toe. De binding met de school kan nog een helend effect hebben als de binding met thuis is mislukt.’<sup>8</sup>

## 2. Een cultuurvariant, zijden handschoenen, op eieren lopen

Wat betekent het echter concreet voor de leerkracht in de klas en zijn begeleider om de cultuur van sociaal zwakke groepen te waarderen als een cultuurvariant? ‘Een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van de leerlingen, zal hen ernstig nemen, hen stimuleren, naar hen luisteren, ingaan op hun vragen, hen zoveel mogelijk bij de lesinhoud betrekken via het stellen van vragen, via het aansluiten op hun leefwereld, zich opstellen als meedenker, meezoeker, enz.’<sup>9</sup> Anders gezegd, de acties van de leerkracht om de betrokkenheid te verhogen zullen subtieler, sterker en meer doelbewust moeten gebeuren. De beginsituatie van het kind, elk kind, moet verrekend worden. Wie mikt op het doel maar het uitgangspunt negeert, schiet het doel voorbij.

‘Leerkrachten hebben het beste voor met de leerlingen. Om het rendement van gok en zorgcoördinatie te optimaliseren moeten schoolteams vanuit een eensgezinde visie aan de gevolgen van armoede werken. Een goede visie voorkomt dat de inspanningen van individuele leerkrachten of schoolteams verzanden in frustraties zowel van de leerkracht als van de ouders of leerlingen die met armoede worden geconfronteerd.’<sup>10</sup>

Dat dit geen eenvoudige zaak is, illustreert het volgende fragment. ‘Een voorbeeld: Jenny groeit op in een arm gezin en is niet in orde met haar schoolmateriaal. De leerkracht is vol begrip en zegt bij het begin van de les: “’t Komt wel in orde, Jenny, in oktober komt dat wel in orde.” De moeder

<sup>6</sup> Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007), *De school van de ongelijkheid*. Berchem: Epo. p. 40.

<sup>7</sup> Vlaamse Onderwijsraad (2007), *Leerkracht Veerkracht, een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen*. Brussel: p. 14.

<sup>8</sup> Idem, p. 34.

<sup>9</sup> Idem, p. 15.

<sup>10</sup> Kussé, P. (2003), ‘Onderwijs: een hefboom voor kinderen uit arme gezinnen.’ *Zorgbreed* (3) p. 1.

van Jenny reageert gekwetst op deze uitspraak want elk jaar in september moet haar dochter aanhoren van een leerkracht vol goede bedoelingen dat "... het wel in orde komt". En de leerkracht is gefrustreerd omdat zijn goedbedoelde interventie niet wordt geapprecieerd.' <sup>11</sup>

Wie als begeleider voeling wil krijgen met de kansarmoede en zicht wil hebben hoe ver de schoolwereld en de wereld van de kansarme van elkaar verwijderd zijn bevelen we van harte het Onderwijsdossier van Welzijnszorg aan. <sup>12</sup> Vooral de 'maanden' december en januari zijn een eyeopener. Ook het boek *Gokken op de toekomst* <sup>13</sup> brengt in kaart wat de uitgangspositie is van generatiearmen. In hoofdstuk zes vindt men uit deze publicatie een overzicht van de factoren die meespelen in geval van kansarmoede. Het document wordt voorgesteld en voorzien van een gebruiksaanwijzing voor de begeleider.

### 3 Vogels voor de kat

De grootste valkuil is gelatenheid, onverschilligheid. Wie kansarmen, anderstaligen... ziet als vogels voor de kat weerlegt impliciet de impact van goed onderwijs en zit meer dan waarschijnlijk zelf in een impasse. Hij gelooft niet dat onderwijs het verschil kan maken. Op die manier kan de vicieuze cirkel van armoede niet doorbroken worden en zijn gelijke kansen verder weg dan ooit.

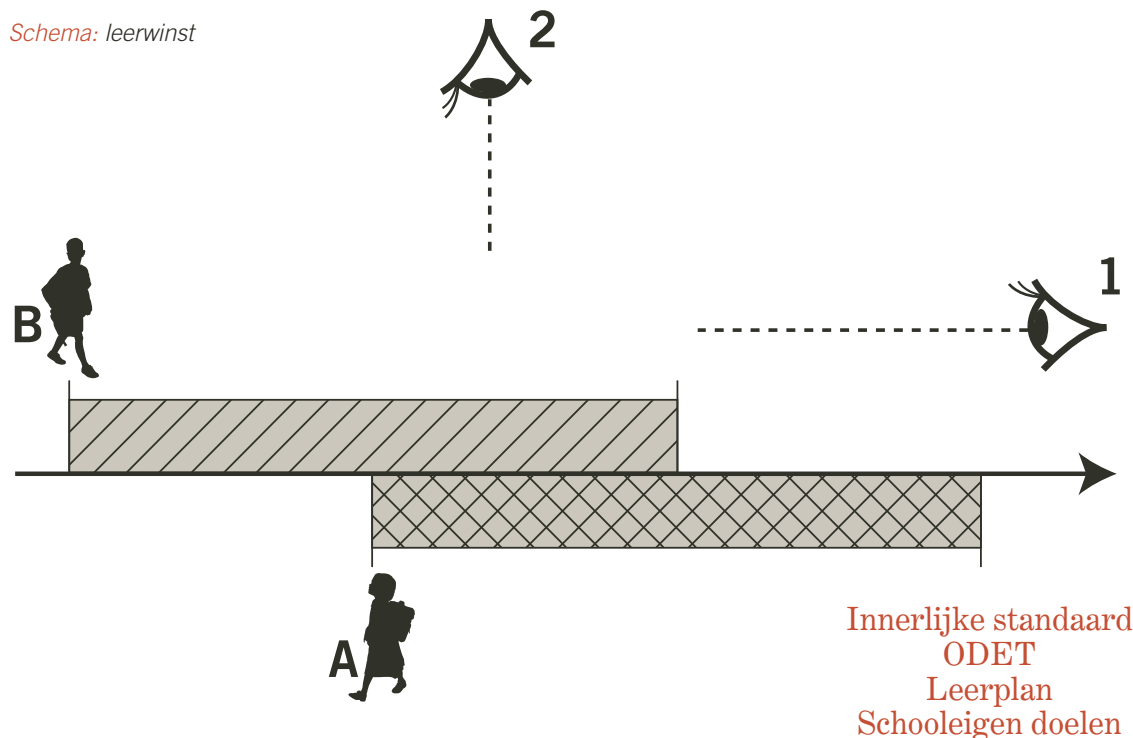
Toch moeten we voorzichtig zijn. Wie jarenlang het beste van zichzelf heeft gegeven en niet meer oogst, kan als zelfverdediging een cynisch schild opbouwen. Het is niet vanzelfsprekend om met deze beleving rekening te houden. Ze is reëel maar contraproductief. Dan volgt de moeilijke taak om de essentie van leren, betrokkenheid verhogen, te (her)installeren. Het is merkwaardig om vast te stellen dat leerkrachten die de grootste leerwinst realiseren het minst tevreden zijn. Anderstaligen die op één schooljaar kunnen lezen, rekenen, schrijven... in het Nederlands én meedraaien in het onderwijssysteem... het wordt niet aangevoeld als een succes. Immers, niet de beginsituatie en de afgelegde weg zijn de maat voor

de oogst, wél de eigen impliciete standaard dikwijls vertaald als 'de eindtermen'.

Het schema hieronder laat zien wat er gebeurt. Leerling A is het kind van de middenklasse dat wil leren, zich kan concentreren, gesteund wordt door het thuisfront, en op die manier voorbereid is op het schoolse leren... Leerling B komt uit een oorlogssituatie, moet zijn weg door het leven zelf banen, wordt verrast door de schoolcultuur op alle fronten...

Omdat leerkrachten positie 1 innemen hebben ze het gevoel te falen voor leerling B. De innerlijke norm domineert. In plaats van tevredenheid is er frustratie. En dat is de slechtste voedingsbodem om wat dan ook te veranderen of te vernieuwen... Het is de taak van de begeleider om dit mechanisme toe te lichten.

Schema: leerwinst



<sup>11</sup> Kussé, P. (2003), 'Onderwijs: een hefboom voor kinderen uit arme gezinnen.' Zorgbreed (3) p. 1.

<sup>12</sup> Welzijnszorg (2007) *Onderwijsdossier*. Wij tekenen voor de toekomst. [s.l.] [s.n.]

<sup>13</sup> Cré, J. & Driesmans, L., Gelijke onderwijskansen en kansenbevordering als antwoord op sociale ongelijkheid' in: Cré, J. (red.) (2006), *GOKken op de toekomst*. Het GelijkeOnderwijsKansenbeleid in Vlaanderen. Mechelen: Wolters Plantyn.

#### 4. Er zijn ook effectieve concentratiescholen. Het onderzoek van Verhaeghe en Van Damme

Zijn ‘concentratiescholen’ niet-effectieve scholen? In het kader van het debat rond gelijke onderwijskansen gingen Verhaeghe en Van Damme op zoek naar de effecten van de samenstelling van de klas. Anders gezegd: ‘We gaan na in hoeverre behalve de eigen individuele achtergrond ook de achtergrond van de medeleerlingen een rol speelt in de leerwinst die leerlingen maken. Is het van belang met welke andere leerlingen men samen op school zit?’<sup>14</sup>

We bekijken de beginsituatie begin eerste leerjaar voor wiskunde in **figuur 1**.

- De verticale as geeft de positie van elk type school ten opzichte van het schoolgemiddelde voor wiskunde weer.
- De horizontale as geeft zicht op de te verwachten extra achterstand voor wiskunde per schooltype. Hoe meer een stip naar links ligt hoe groter het te verwachten negatieve effect.

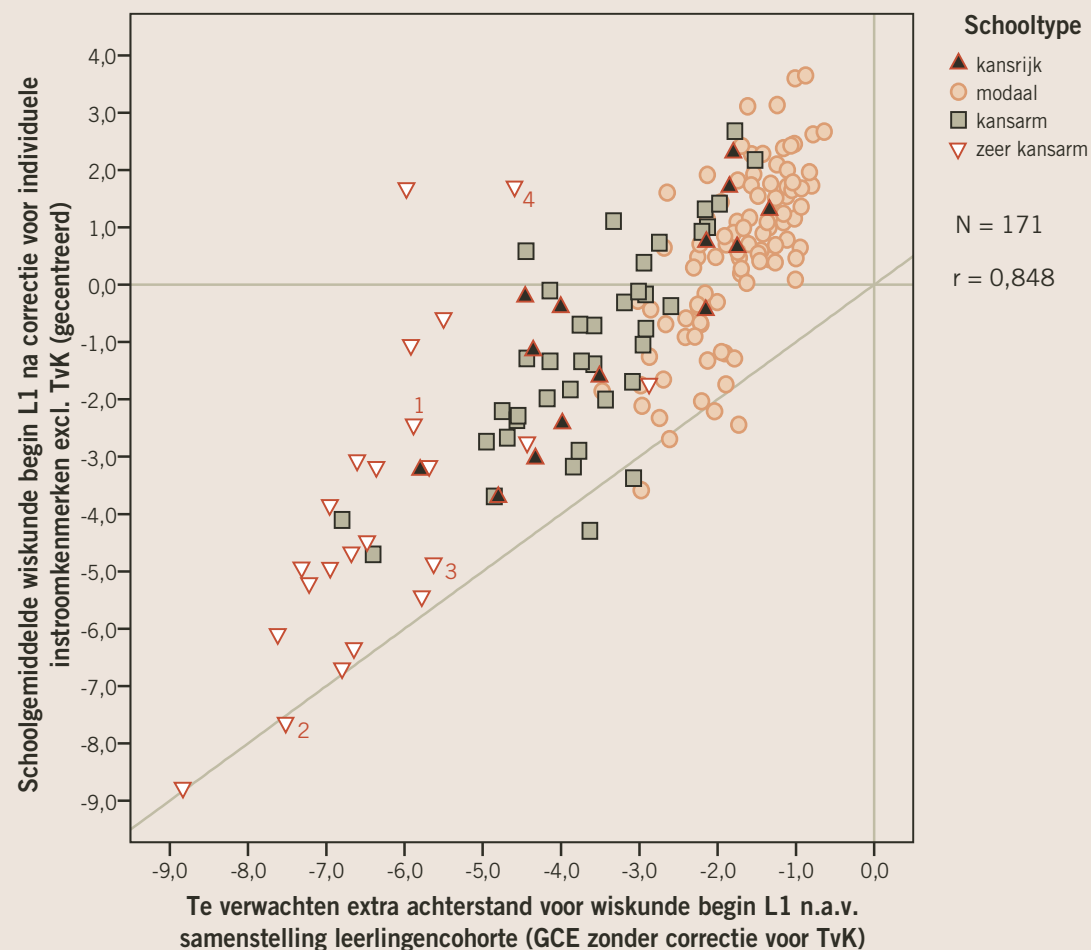
We zien dat de groepssamenstelling een sterke invloed heeft op de beginscore voor wiskunde. Het groepscompositie-effect op de beginscore voor wiskunde is bij alle scholen negatief, maar bij zeer kansarme en kansarme scholen duidelijk in veel sterkere mate. De onderzoekers spreken over een extra achterstand van ruim een half schooljaar. Leerlingen uit modale scholen hebben een achterstand van anderhalve maand.

Tegelijkertijd valt op dat scholen binnen eenzelfde schooltype vaak verschillende gemiddelden hebben. In school twee is er geen sprake van een mildering van het groepscompositie-effect. In school één daarentegen wordt het verwachte effect van de groepssamenstelling in belangrijke mate gemilderd.

‘Wat we in elk geval wel al met zekerheid kunnen stellen is dat de samenhang tussen de samenstelling van de leerlingengroep in het eerste leerjaar en de beginscore voor wiskunde niet in alle scholen even sterk is. In sommige kansarme en zeer kansarme scholen is van zo’n samenhang zelfs niets of bijna niets

<sup>14</sup> Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. (2008), *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar* (SSL-rapport nr. OD1/05). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. p. 4.

*Figuur 1: Verschillen tussen scholen en schooltypes in omvang van gecumuleerde groepscompositie-effect op wiskundescores begin eerste leerjaar – zonder correctie voor effecten van aanvankelijke Nederlandse taalvaardigheid*



## H1. De grote spelverdeler: onze basishouding

merkbaar. Dat is op zich een belangrijke vaststelling. Het wijst erop dat op basis van de samenstelling van de schoolbevolking geen uitspraken gedaan kunnen worden over de effectiviteit van een school.’<sup>15</sup>

Op **figuur 2** zien we:

- Op de horizontale as opnieuw de omvang van het groepscompositie-effect bij het begin van het eerste leerjaar.
- Op de verticale as per school het gemiddelde wiskundeniveau einde tweede leerjaar.

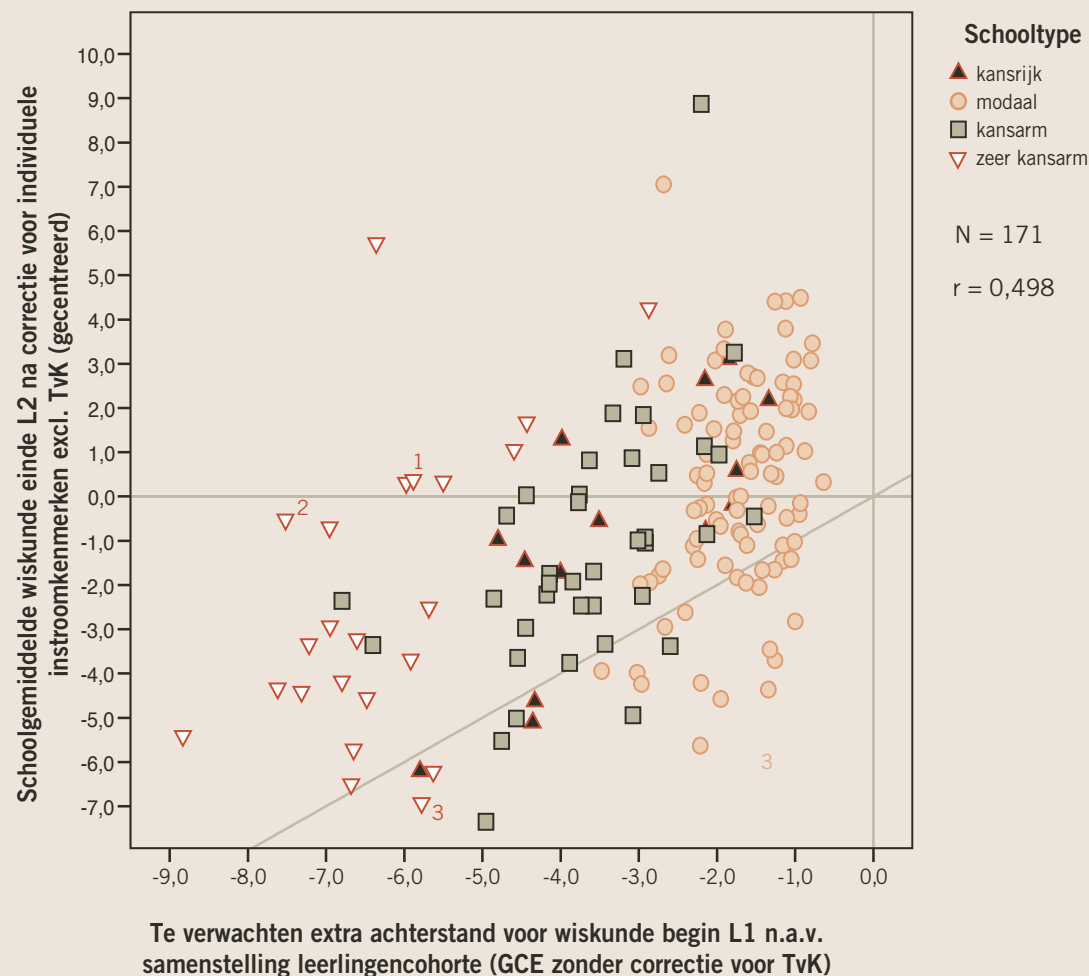
De onderzoekers stellen vast dat scholen die op of boven de horizontale lijn liggen erin geslaagd zijn het negatieve gecumuleerde groepscompositie-effect van bij de start van het eerste leerjaar te overwinnen.

- Ofwel doordat het effect van meet af aan al geheel of gedeeltelijk gemilderd was.
- Ofwel omdat de school een toegevoegde waarde realiseerde in de loop van twee schooljaren.
- Ofwel door een combinatie van beide.

Scholen op de diagonaal zijn er niet in geslaagd het negatieve groepscompositie-effect van bij het begin van het eerste leerjaar te neutraliseren. Hun leerlingen vertonen een achterstand die precies overeenkomt met wat verwacht kon worden. Verder is duidelijk dat meer zeer kansarme scholen tegen het einde van het tweede leerjaar erin slagen te compenseren voor de heikele startpositie. Modale scholen zien hun leerlingen een extra achterstand opbouwen. De samenhang daalt van 0,836 naar 0,498. De impact van de samenstelling van de groep wordt dus geleidelijk aan een heel stuk kleiner.

Als we alleen de zeer kansarme scholen bekijken dan zien we dat ‘negen van de zeer kansarme scholen slagen er tegen einde van het tweede leerjaar – zo goed als – volledig in te compenseren voor het negatieve groepscompositie-effect van bij het begin van het eerste leerjaar; twee van die scholen doen het zelfs een heel stuk beter dan dat. Een tiental zeer kansarme scholen realiseert een gedeeltelijke

**Figuur 2:** Mate waarin scholen er voor het leergebied wiskunde in slagen tegen het einde van het tweede leerjaar het groepscompositie-effect van bij het begin van het eerste leerjaar te neutraliseren, opgesplitst naar schooltype



<sup>15</sup> Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. (2008), *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar* (SSL-rapport nr. OD1/05). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. p. 4.

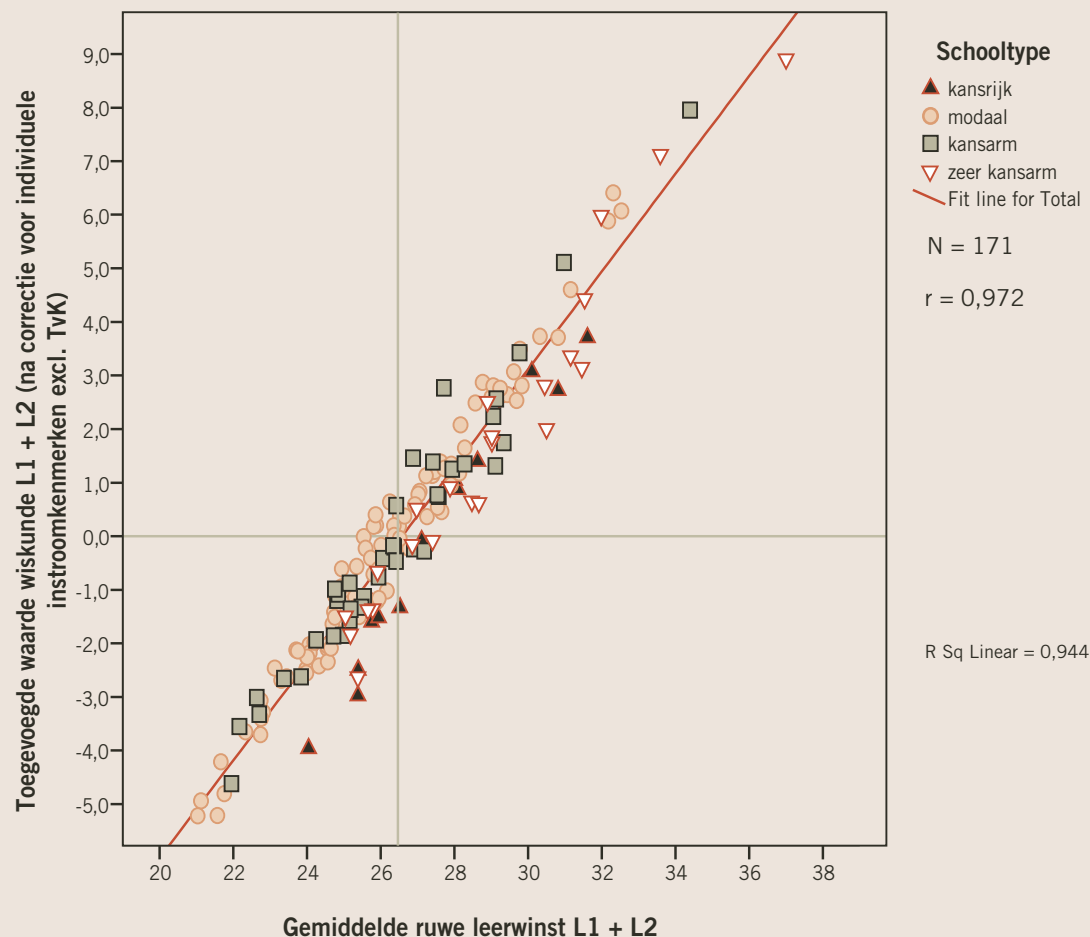
compensatie. In de overige vier vertonen de leerlingen – tegen de algemene trend in – op het einde van het tweede leerjaar grosso modo nog steeds de extra achterstand die op grond van het groepscompositie-effect bij het begin van het eerste leerjaar te verwachten viel; bij één van die vier – school drie – wordt die extra achterstand zelfs nog iets aangedikt.’<sup>16</sup>

Figuur 3 geeft:

- Op de horizontale as de gemiddelde ruwe leerwinst.
- Op de verticale as de toegevoegde waarde inzake de leerwinst in het eerste en tweede leerjaar met correctie voor het groepscompositie-effect maar niet voor aanvankelijke Nederlandse taalvaardigheid.

De onderzoekers komen tot het volgende besluit. Uit figuur drie ‘is duidelijk dat de verschillen tussen scholen in gemiddelde leerwinst en toegevoegde waarde behoorlijk kunnen oplopen. Tussen de school met de laagst en die met hoogste toegevoegde waarde bedraagt het verschil ruim 14 punten – voor de gemiddelde ruwe leerwinst bijna 16 punten. Ter vergelijking: tussen het begin van het eerste leerjaar en het einde van het tweede leerjaar gaan modale Vlaamse leerlingen gemiddeld 25 punten vooruit.’<sup>17</sup> Anders gezegd: er zijn ook effectieve concentratiescholen!

Figuur 3: Schoolgemiddelden voor de ruwe leerwinst voor wiskunde tussen begin van het eerste leerjaar en het einde van het tweede leerjaar en toegevoegde waarde zonder correctie voor groepscompositie



<sup>16</sup> Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. (2008), *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar* (SSL-rapport nr. OD1/05). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. p. 74.

<sup>17</sup> Idem, p. 71.

# Kubra

## *Een anonieme brief*

*Beste juf Suzy*

*het bogon zo Kubra de nichtje van die jongen zijn wij waren in de eet zaal en zij moest wisk. maken en zij heeft dat niet en rekenmacien aan het rekenen en dan heb ik dat gezien en ik heb haar bang gemaakt en ik zij van hè ik ga dat verkliden en ik heb dat natuurlijk niet gezegt maar ik heb dat alleen aan een ander meisje gezegt want ze heeft dat zelf gezegt en dan ging ik dan maar een testen en die meisje zit onze klas 4A en dan is die jongen gegaan naar zij nichtje en dan kwam die dat te weten gekomen en dan de ruzie en dan kwam hij naar mij toe en begonkt ruzie en dan kwam je binnen en dan heb ik hem een klap gegeven en ze waren met 2 jongens en dan vond ik het te veel en dan begon ik te schoten en dan zijn wij gestopt want juf Els had ons gezien en dan had hij mijn haar getrokken en dan begon ik te klappen uit te delen aaaa ja weet je waarom ik vond het heel erg dat ik haar had laten huilen dat was mijn beste vrindin en ik wauw naar haar gaan maar ik durde niet en dat was het verhaal*

*Daag ik schrijf beter hahaha'*

Is deze brief een gruwel?  
Een bron van ergernis?  
Een aanslag op de taal?  
Een studieobject voor foutenanalyse?  
Een hartverwarmende schuldbekentenis?  
Een ontroerende neerslag van een conflict?

Het is het neergeschreven persoonlijke relaas van een negenjarig meisje dat zichzelf in de problemen heeft gebracht en zich niet laat doen. Ze heeft voeling met haar gevoelens van angst, van vriendschap, van spijt. De boodschap is duidelijk voor wie wat moeite wil doen, de taal is gammel, maar de pen is vrijmoedig. Juffrouw Suzy deed wat ze moest doen: het meisje de opdracht geven om een brief te schrijven, lees: de taalvaardigheid stimuleren, de beleving van de leerlinge recht doen, de communicatie openhouden.





A close-up photograph of a person's eye, looking slightly to the right. The image is heavily overlaid with a semi-transparent red color, creating a monochromatic effect. The eye itself is a dark, intense color, and the eyelashes are visible. The overall mood is dramatic and intense.

De gok-cyclus

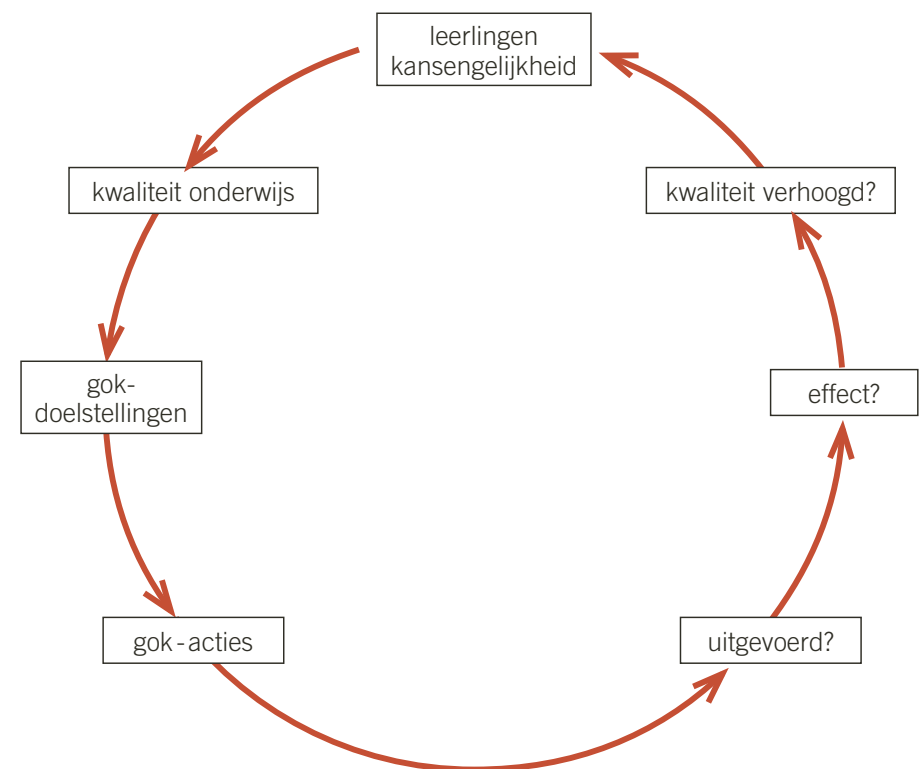
2

Het is ouderavond voor die ouders die hun kind voor de eerste keer toevertrouwen aan het secundair onderwijs. Aan het woord is de directeur die meteen in zijn kaarten laat kijken. Hij wil garanties voor de uitstroom zes jaar later: alleen de leerlingen met voldoende cognitief kapitaal, voldoende wilskracht, afdoende concentratie en leerstrategieën zullen de eindstreep halen. Alleen zij die het schoolritme aankunnen, mogen blijven. ‘Wij gaan door met de goeden,’ besluit hij.

Voor de begeleider zal de beginsituatie van de scholen steeds anders zijn. Sommige scholen hebben voor de gok-jaren ook de jaren onderwijsvoorrrangsbeleid meegemaakt; sommige scholen hebben alleen de gok-jaren achter de rug; andere beginnen pas, voor hen is gok een onontgonnen terrein. We spreken verder alleen over de grootste verdeling, de startende scholen en de scholen die doorstarten. Dat onderscheid doet geen recht aan de realiteit, die is meer genuanceerd.

In dit hoofdstuk beschrijven we de gok-cyclus. Het is de bedoeling dat scholen de cyclus doorlopen in drie schooljaren. Elke fase heeft een duidelijk begin en einde. En wat nog het meest belangrijk is, elke fase groeit vanuit de schoot van het – hele – team. Als het gok-plan wordt uitgeschreven door een kleine kern, goedbedoelende leerkrachten zonder back-up van de achterban dan resulteert dit doorgaans in papieren tijgers. En die klauwen niet.

Als basis voor de beschrijving van de gok-cyclus nemen we de stappen van de kwaliteitscirkel.<sup>18</sup> De praktijk leert dat deze route en zijn jargon goed is ingeburgerd. In de beginsituatieanalyse<sup>19</sup> wordt de route nog meer gedetailleerd en voorzien van voorbeelden.



<sup>18</sup> Aanzetten tot zelfevaluatie binnen GOK Basisonderwijs. Geraadpleegd op 14 april 2008, op <http://www.vlor.be> > Publicaties > GOK > GOK-zelfevaluatie: inspiratietekst b.o.  
Aanzetten tot zelfevaluatie binnen GOK Secundair Onderwijs. Geraadpleegd op 14 april 2008, op <http://www.vlor.be> > publicaties > GOK > GOK-zelfevaluatie: inspiratietekst s.o.

<sup>19</sup> Het instrument voor de analyse van de beginsituatie van de school betreffende gelijke onderwijskansen vindt men respectievelijk op <http://www.steunpuntgok.be/kleuteronderwijs/materiaal/index.aspx>  
[http://www.steunpuntgok.be/lager\\_onderwijs/startpagina.aspx](http://www.steunpuntgok.be/lager_onderwijs/startpagina.aspx)  
en [http://www.steunpuntgok.be/secundair\\_onderwijs/startpagina.aspx](http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/startpagina.aspx)

## 1 De beginsituatieanalyse

Met behulp van de beginsituatieanalyse, kunnen schoolteams het eigen handelen met betrekking tot het gok-beleid in kaart brengen. Deze screening vormt de start bij het zinvol aanwenden van de extra gok-middelen en is een belangrijke schakel bij de implementatie van kwaliteitsvol onderwijs op school.

Het invullen van het instrument door het schoolteam resulteert in twee gegevens. Enerzijds krijgt men een synthese van de gelijke-kansenproblematiek op de school. Anderzijds leidt het invullen van het instrument tot een concreet plan van doelstellingen en acties. Het instrument is opgebouwd aan de hand van een stappenplan. Het team doorloopt acht denkstappen. In principe moet een schoolteam in staat zijn om in een periode van vier à zes weken de analyse uit te voeren en tot een actieplan te komen.

Voor de begeleider is het belangrijk om op te volgen dat elke beslissing gedragen is door het hele team. Om dat te kunnen doen, ontwikkel je best voelsprietten in het formele en het informele circuit. Praat met leerkrachten, voel hun polsslag, zoek de wandelgangen op. Het vraagt een brok emotionele intelligentie om die gegevens constructief te gebruiken, maar dat mag geen rem zijn.

Verder is het nodig als begeleider erop te wijzen dat het instrument een inspiratiebron is, geen harnas. Elke school wordt aangemoedigd om de eigen accenten te bewaren, sterker nog, ze uit te spelen als troef. Doorgaans zal de begeleider uitgenodigd worden om feedback te geven op de twee producten, synthese en actieplan. Nodig dan ook de CLB-medewerker uit, zodat de steun in stereo klinkt.

We lichten het stappenplan voor de beginsituatieanalyse beknopt toe.<sup>20</sup>

### STAP ÉÉN: DE DOELGROEPLEERLINGEN

In welke mate realiseren wij als school gelijke kansen - op maximale ontplooiing - voor al onze leerlingen? Zijn er bepaalde leerlingen of groepen van leerlingen die systematisch lager scoren dan de andere leerlingen? Wat is onze in- en uitstroom? Hoeveel leerlingen komen volgens de indicatoren van het gok-decreet sterk in aanmerking om in een spiraal van kansengelijkheid terecht te komen?

Hoeveel leerlingen hebben daadwerkelijk problemen? Wie zijn ze en hoe uiten hun problemen zich? Houd voor ogen dat dit ontwikkelingsproblemen zijn!

Alleen deze eerste denkstap – het in kaart brengen van de doelgroep leerlingen – kan administratief opgelost worden. Het is een belangrijke stap omdat de toegekende omkadering recht evenredig is met het aantal kansarme leerlingen in de school.

### STAP TWEE: DE EIGENLIJKE PROBLEMATIEK

Wie zijn we en wat willen we als school?

Hoe tevreden zijn we over het onderwijs dat we onze leerlingen bieden m.b.t. de prioritaire thema's van het gok-beleid?

Wat doen we nu al? In welke mate bieden wij nu al kwaliteitsvol onderwijs aan alle leerlingen? Kan de kwaliteit nog verhoogd worden zodat alle leerlingen zich maximaal kunnen ontplooiën? Welke middelen hebben we?

### STAP DRIE: DE KWALITEIT VAN ONS HUIDIG ONDERWIJS

De basisfilosofie van het gok is dat de school – en meer bepaald de kwaliteit van het onderwijs dat de school aanbiedt – de sleutel is tot meer gelijke kansen voor leerlingen, ongeacht hun herkomst. Als blijkt dat de school niet voor alle leerlingen gelijke kansen garandeert, moet ze zich dus afvragen hoe het

gesteld is met de kwaliteit van het onderwijs dat ze aanbiedt.

Het is belangrijk te realiseren dat het de school zelf is die de concrete indicatoren benoemt om de kwaliteit van het onderwijs te meten.

De indicatoren kunnen makkelijker geformuleerd worden als de school een duidelijke visie heeft. Een schooleigen visie, een eigen identiteit, een duidelijk profiel is de beste 'visvijver' voor al de verdere stappen. Als de school zich bewust is van haar eigen merites kan ze die als voedingsbodem gebruiken.

Om een schooleigen plan vorm te geven kan het geraadzaam zijn tijd uit te trekken voor de profilering van de school. Voor ideeën en suggesties verwijzen we naar '*Scholen zonder oogst?*'<sup>21</sup> Het is echter ook zo dat een school door het doorlopen van de gok-cyclus tegelijkertijd stappen zet op weg naar visieontwikkeling, omdat elke stap gepaard gaat met kleur bekennen: waar staan we voor? Waar gaan we voor?

### STAP VIER: EERSTE CONCLUSIES

Hoe tevreden zijn we globaal over de kwaliteit van ons onderwijs m.b.t. de thema's/clusters? Waar liggen onze sterktes en zwaktes? Met welke concrete acties willen we de gok-doelstellingen halen? De beschrijving van de acties bevat:

- de doelstelling van de actie
- het tijdspad
- de verantwoordelijkheden
- het materiaal en de middelen
- de voorziene opvolging en evaluatie

<sup>20</sup> Het instrument voor de analyse van de beginsituatie van de school betreffende gelijke onderwijskansen vindt men respectievelijk op <http://www.steunpuntgok.be/kleuteronderwijs/materiaal/index.aspx> en [http://www.steunpuntgok.be/lager\\_onderwijs/startpagina.aspx](http://www.steunpuntgok.be/lager_onderwijs/startpagina.aspx) en [http://www.steunpuntgok.be/secundair\\_onderwijs/startpagina.aspx](http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/startpagina.aspx)

<sup>21</sup> Peeters, L. (2007), *Scholen zonder oogst? Herprofilering in de basisschool*. Antwerpen: Garant.

- de wijze waarop het hele team op de hoogte wordt gehouden van het verloop

## STAP VIJF: DE PRIORITAIRE THEMA'S

Over welke aspecten van ons onderwijs maken we ons vooral zorgen? Welke thema's dienen zich aan om actie te ondernemen? In dit verband maken we een onderscheid tussen basisonderwijs en de eerste graad van het secundair enerzijds en de tweede en derde graad van het secundair onderwijs anderzijds.

Wat is de beginsituatie in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs met betrekking tot de zes centrale thema's van gok:

- preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden
- taalvaardigheidsonderwijs
- omgaan met diversiteit
- doorstroming en oriëntering
- socio-emotionele ontwikkeling
- leerlingen- en ouderparticipatie

Voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs zijn de vijf thema's:

- preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen
- taalvaardigheidsonderwijs
- omgaan met diversiteit
- oriëntering bij instroom en uitstroom
- leerlingen- en ouderparticipatie

## STAP ZES:

### DE PRIORITAIRE THEMA'S GRONDIG DOORGELICHT

Wat is – in detail – de stand van zaken voor de prioritaire thema's? Tijdens deze stap identificeert men twee thema's die een grote impact hebben op de gelijke kansen van de leerlingen en waaraan het team wenst te werken. Het is aan te raden om de prioriteitenmatrix te gebruiken. In deze matrix worden de

resultaten van de screening en de discussies samengevat.

**Schema 3:** prioriteitenmatrix

|                                                                       | Werken aan dit thema is volgens het team van hoog belang | Werken aan dit thema is volgens het team van laag belang |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Over de werking m.b.t. het thema is het team (heel) tevreden          | A                                                        | B                                                        |
| Over de werking m.b.t. het thema is het team (helemaal) niet tevreden | C                                                        | D                                                        |

De verticale as betreft de tevredenheid over de werking met betrekking tot de thema's; de horizontale as betreft het belang dat het team toeschrijft aan het verder werken aan de thema's met als doel de ontwikkelingskansen van de leerlingen te verbeteren. Elk thema komt in één van de vier vakken terecht.

De thema's in *vak C* lijken zich als prioritaire thema's aan te dienen. Het team is ontevreden over de huidige situatie en men hecht veel belang aan de verbetering ervan.

De thema's in *vak A* komen echter ook, en misschien zelfs meer, in aanmerking. Men is tevreden over de huidige situatie, en wenst daarop verder te bouwen, overtuigd van de mogelijkheden tot optimalisering.

Als de school zich bewust is van zijn sterke kanten en kiest om die verder uit te bouwen dan zullen de weerstanden om te vernieuwen gevoelig kleiner zijn. In de slipstream van deze vernieuwingsoperatie is het mogelijk om – na verloop van tijd – de zwakke plekken systematisch, dus bewust mee te nemen. Als begeleider mag men – moet men – zeker beklemtonen wat er goed gaat.

De thema's in *vak D* zijn minder aan te bevelen als startpunt. Men is wel erg ontevreden over die facetten, maar men is niet overtuigd van het belang van inspanningen tot verbetering.

De thema's in *vak B* lijken probleemloos: men zegt er tevreden over te zijn en men vindt verbetering geen prioriteit.

## STAP ZEVEN: BEPALEN VAN CONCRETE DOELSTELLINGEN EN ACTIES

Welke doelen stellen we voorop? Aan welke gok-doelstellingen gaat de school concreet werken? Welke concrete acties plannen we om de doelen te bereiken? Wie volgt de uitvoering van de actie op? Hoe gebeurt de opvolging concreet? Hoe blijft het team op de hoogte van de voortgang van de acties? Binnen welke tijdspanne wordt de actie gepland?

Leerkrachten die 'concreet zicht hebben op wat gok voor hen betekent en welke voordelen het voor hen impliceert, kennen een veel vlottere adoptie- en implementatiefase dan in scholen waar dit niet het geval is.' <sup>22</sup>

Er worden doelstellingen geformuleerd voor de drie niveaus: leerlingen, leerkrachten en school. Het is belangrijk dat deze doelstellingen bij elkaar aansluiten. Doelstellingen op leerlingniveau kunnen slechts gehaald worden als ze gesteund worden door gelijklopende doelstellingen op leerkrachten- en schoolniveau.

Doelstellingen worden zo duidelijk mogelijk geformuleerd en een evaluatiemethode wordt voorzien. Het is dus aan de school om te bepalen hoe ze de evaluatie zal uitvoeren. Concreet lijnt de school voor zichzelf indicatoren af. Hier is voor de begeleider een taak weggelegd. Het toezien op het concreet formuleren

<sup>22</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 266.

‘Ik zoek geen erkenning. Wie erkenning zoekt, voelt zich de mindere die de goedkeuring van de meerdere nastreeft. Ik eis respect. Ik ben hier. Kijk mij aan. Ik vraag niet dat iemand iets voor mij doet of mij helpt. Ik wil niet dat iemand anders bepaalt welke plaats ik mag innemen. Ik bepaal zelf mijn plaats. Ik ben een burger. Ik wil mee de maatschappij sturen en vormgeven. Dat is voor mij gelijke kansen.’<sup>23</sup>

van de doelen en indicatoren is niet gemakkelijk. Men spreekt slechts van een indicator als die zichtbaar, meetbaar en waarneembaar is.

Als begeleider volgt men de doelen op niveau van de leerkrachten en de doelen op niveau van de school op.

### STAP ACHT: ALGEMEEN BESLUIT

Hoe ziet de uiteindelijke synthese en actieplanning er uit?

## 2 Uitvoeren van de acties en zelfevaluatie

Vanaf het eerste moment van uitvoering start ook het moment van evaluatie van de uitvoering. Actie en reflectie zijn immers voortdurend verweven. De evaluatie situeert zich in de rechterhelft van de kwaliteitscirkel. De volgende vragen komen aan de orde:

### WORDEN DE ACTIES GOED UITGEVOERD?

Het proces van de uitvoering wordt in kaart gebracht:

- Wordt de actie uitgevoerd?
- Is iedereen die bij de uitvoering van de actie moest betrokken zijn, er daadwerkelijk bij betrokken?
- Is voor iedereen duidelijk wat er moest gebeuren?
- Krijgt de actie voldoende ondersteuning?

- Is bijkomende vorming nodig?
- Is overleg met andere scholen aangewezen?
- Kan de actie in de voorziene tijd uitgevoerd worden?
- Heeft de actie het beoogde effect?
- Zijn er neveneffecten?

### HEBBEN DE ACTIES HET BEOOGDE RESULTAAT?

Niet alleen het uitvoeren van de acties, maar ook het effect moet geëvalueerd worden. Met andere woorden: worden de beoogde doelstellingen behaald? Wat is het gevolg van de actie voor de doelgroep? Effecten kunnen in kaart worden gebracht op het niveau van leerlingen, leerkrachten en school.

Het is belangrijk dat acties die goede resultaten opleveren, blijvend zijn of structureel worden, zodat ze voortgezet kunnen worden ook als er wijzigingen zijn in het team.

### IS DANKZIJ DE ACTIES DE TOTALE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS TOEGENOMEN?

Zijn de gelijke kansen tot maximale ontplooiing voor alle leerlingen echt verhoogd? Slaagt de school erin om voor meer leerlingen, en in het bijzonder de meest kwetsbare, gelijke en volwaardige kansen op ontwikkeling te bieden? De laatste stap van een cyclus vormt meteen de aanzet tot de eerste stap van de volgende cyclus.

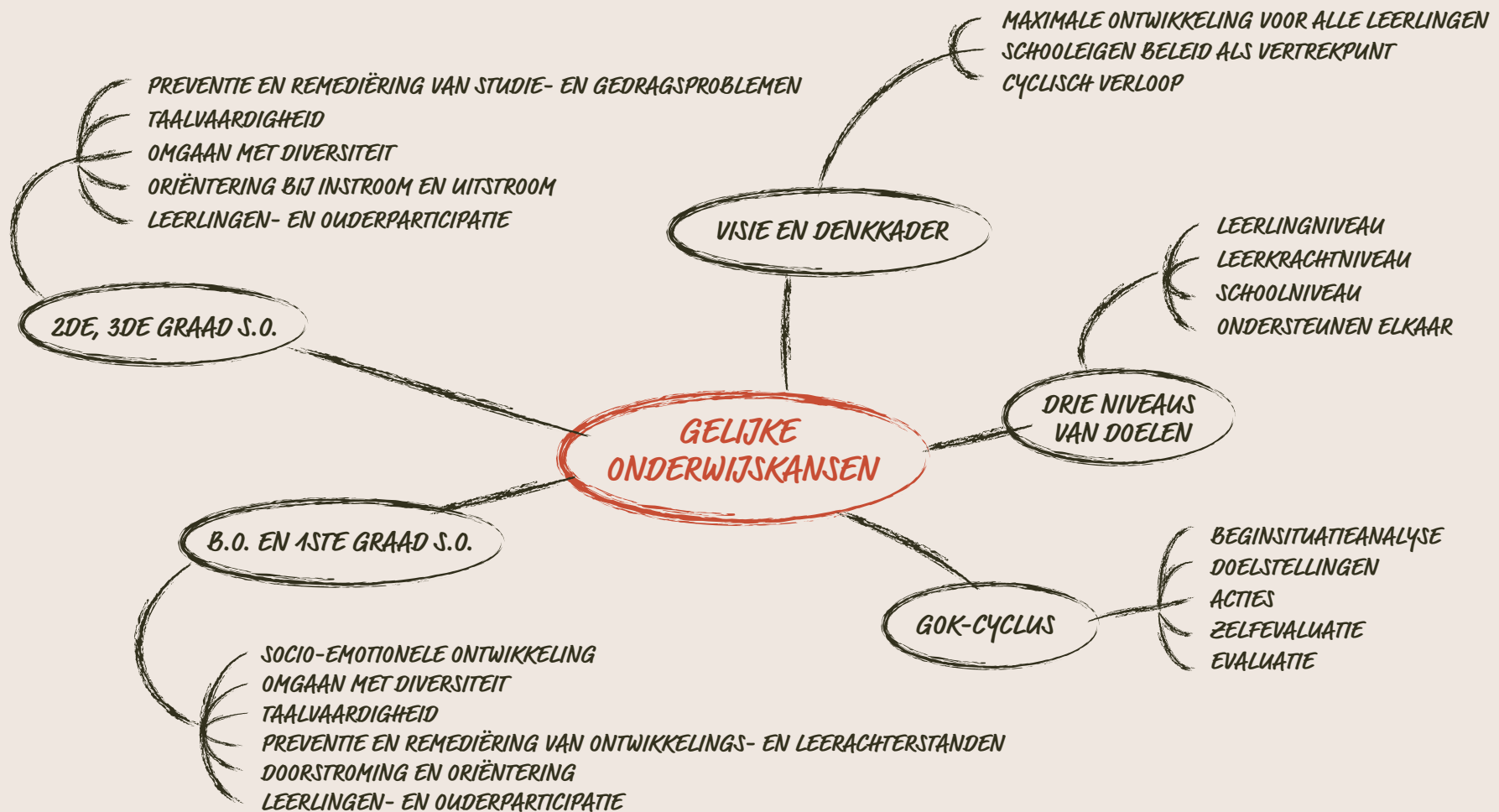
## 3 Mindmap gelijke onderwijskansen

Op de volgende bladzijde en in het volgende hoofdstuk vindt men telkens een mindmap:

- Om vlug een overzicht te hebben, waar gaat het om bij gok?
- Om in één oogopslag zicht te krijgen op de basiselementen, de buzz-words, de kapstokken.
- Om de beginnende begeleider een navigatiesysteem aan de hand te doen.
- Om de eigen werkzaamheden op dezelfde manier in kaart te brengen, de mappen te personaliseren, aan te passen aan elke te begeleiden school...

We kunnen honderd doelen formuleren, maar de weg ernaartoe blijft het hoofddoel.

<sup>23</sup> Ba, O. (31 mei 2008), Ze zijn het beu ‘allochtoon’ te zijn. *De Standaard-Weekend*, p.5.





‘De begeleiding is altijd vraaggestuurd. Slechts een beperkt aantal scholen heeft een gerichte vraag voor ondersteuning. Daarom hebben we alternatieve routes. We werken sterk met netwerken. De opgebouwde expertise wordt uitgewisseld. Leerkrachten tekenen op vrijwillige basis in. Daarnaast brengen we ook de scholen van de scholengemeenschap samen, opnieuw op vraag van de gemeenschap. We hebben op regelmatige basis contact, daaruit groeit een vertrouwen, vraagt men om input, om advies... Een gesprek maakt duidelijk wat voor hen de volgende stap kan zijn. Wij bepalen het traject niet.’

# Interview

met een begeleider: Christine

*Christine is begeleider in het basisonderwijs. Ze heeft de twee gok-cyclussen meegemaakt.*

*Scholen klagen wel eens over de geringe beschikbaarheid van de begeleider.*

*We lezen hoe Christine de eindjes aan elkaar knoopt.*

*‘Ik begeleid in totaal 130 scholen. Voor gok zijn dat scholen in de provincies Oost- en West-Vlaanderen. Met de ene school heb ik natuurlijk al wat meer contact dan met de andere. In een cyclus van drie jaar probeer ik alle scholen toch minstens één keer gezien te hebben. Ik ben nu bijna zes jaar bezig met gok en globaal heb ik ondertussen toch een goed beeld van elke school. Natuurlijk is het dikwijls een kwestie van prioriteiten stellen. Als we ter plaatse gevraagd worden om het zorgteam te ondersteunen, probeer ik toch kort op de bal te spelen.’*

## Geen ver van mijn bed show

*‘Scholen kloppen voor verschillende vormen van begeleiding aan: van schoolspecifieke begeleiding ter plaatse, tot ondersteuning per e-mail of telefoon. Scholen waar ik langs ben geweest voor een advies in verband met hun gok-plan, vragen vaak om alles nog eens na te lezen. Of om een aantal actiepunten te bekijken. Of om doelstellingen te helpen herformuleren. Dat is heel belangrijk omdat leerkrachten buiten het gok- of zorgteam ook een goed zicht moeten hebben op waar de school mee bezig is zodat het voor hen geen ver van mijn bed show is.’*

## Evoluties in het gok-beleid

*‘In het begin liep de gok-werking heel chaotisch. Ineens uren extra! Voor vele leerkrachten was het een evidentie dat die uren konden ingezet worden voor taakklassen. De reflex om bij een probleem een kindje uit de klas te halen, het probleem via individuele ondersteuning op te lossen en dan het kindje terug in de klas te brengen, was en is soms nog hardnekkig. Maar de gok-uren zijn bedoeld ter ondersteuning en in de gok-filosofie ligt de nadruk op preventie en op een werking op drie niveaus: leerlingen, leerkrachten en de school. Het heeft toch een aantal jaren geduurd voor ze die klik konden maken.’*

### De snelheid en de afgelegde weg

*‘Als ik zie welke weg de voorbije zes jaar werd afgelegd, dan zeg ik “chapeau” voor de meeste scholen. De eerstelijnszorg is in de klas nu zelf veel sterker opgebouwd. Door differentiatie, andere werkvormen, andere materialen, nieuwe methodes. Bovendien wordt er vandaag op een veel beter gestructureerde manier gewerkt. Er wordt sneller op de bal gespeeld en de horizontale en verticale samenhang is veel beter gegarandeerd. Als vroeger de verdubbeling van medeklinkers van het ene jaar op het andere op twee verschillende manieren werd uitgelegd en in de taakklas op nog eens een andere manier, tja, dan zal je maar een taalzwak kind zijn. Dat is er toch aan het uit gaan.’*

### De thema's

*‘Op het vlak van de inhoudelijke thema's van gok zijn er evoluties merkbaar in de scholen. “Preventie en remediëring van leerachterstanden” loopt het vlotst. Omdat het zo een breed veld is. En het in het verlengde ligt van de zorgverbreding. “Sociaal-emotionele ontwikkeling” is moeilijker. Het is geen eenvoudige klus om er een permanente gevoeligheid voor te ontwikkelen bij leerkrachten. Men blijft soms hangen bij kortlopende projecten. Bij “omgaan met diversiteit” zie je een beetje hetzelfde probleem. Bovendien zie je dat de etnische benadering*

*van diversiteit nog steeds de bovenhand heeft.*

*“Taalvaardigheid” is heel populair, maar ook heel moeilijk. Acties opstarten gaat meestal vlot maar je stoot heel snel op gevoeligheden. Rond spelling bijvoorbeeld of taalbeschouwing. Al snel blijkt dat je als school een visie op taal en een taalbeleid nodig hebt en dat is niet evident.’*

### Participatie

*‘Op vlak van “leerlingenparticipatie” zie je dat er heel veel en heel goede initiatieven genomen worden maar soms ontbreekt de kritische toets. Zo hebben heel wat scholen de oprichting van een leerlingenraad als actie ondernomen. En dat blijkt dan te lukken. Maar voor welke leerlingen? En dan zie je dat scholen soms niet zelfkritisch genoeg zijn en vergeten waarom gok er gekomen is. Als je merkt dat de doelgroep leerlingen niet op de leerlingenraad afkomen, dan moet je de acties zodanig bijstellen dat dit wel lukt. Anders realiseer je geen effect. En daar gaat het toch om.*

*“Ouderparticipatie” is een ander verhaal. Een heel belangrijk thema maar ook een heel moeilijk. Zo moeilijk dat sommige scholen na de eerste gok-cyclus wat teleurgesteld waren in de resultaten en er van afgestapt zijn en voor een ander thema hebben gekozen. Jammer, want er is zoveel te doen. Op niveau van communicatie vooral. Het taalgebruik in brieven, op zoek gaan naar verschillende manieren van*

*‘Ik ben pas een goede begeleider geworden toen ik gok-begeleider werd.’ Gok heeft een sterk structurerend karakter, wat deze uitspraak kernachtig illustreert. Gok is geen oeverloze oceaan, maar een duidelijk afgebakend zwembad. Anders gezegd: de begeleider handelt in een duidelijk kader: voor hemzelf én voor de school. Het welbevinden, de voldoening, het zelfvertrouwen, de groei in expertise... nemen recht evenredig toe met de duidelijkheid van de functie.’*

*communiceren, het organiseren van drempelverlagende activiteiten, het opbouwen van informele contacten. En dan is er nog “doorstroming en oriëntering”. Dat is het minst populaire thema. Dat vind ik jammer. Scholen zien het vooral als iets dat enkel van tel is op scharnierenmomenten. Terwijl het zo veel meer is. Kinderen vaardiger maken in het leren kiezen, daar zit toch een heel belangrijke knoop, zeker ook bij kansarme kinderen. ‘<sup>24</sup>*

<sup>24</sup> Servais, C. (2007), *De werken van de begeleider*. Geraadpleegd op 28 januari 2008, op [http://www.steunpuntgok.be/lager\\_onderwijs/nascholing/interview\\_christine\\_servais.aspx](http://www.steunpuntgok.be/lager_onderwijs/nascholing/interview_christine_servais.aspx)



De gok-thema's

3



‘Het gok-proces is een veranderingsproces dat door de overheid in gang werd gezet als antwoord op een sociaal probleem waarvoor tot dusver gefragmenteerde oplossingen aangeboden werden. De doelstelling van de overheid bestaat dan ook in het tegemoet komen aan de gok-problematiek op een geïntegreerde manier.’<sup>25</sup>

Gok gaat om een andere manier van werken, niet om extra werklast. Om die andere manier van werken te adopteren zijn er twee wegen mogelijk. Ofwel richt de school zich op een thema en bouwt vanuit dit thema een expertise op die na het doorlopen van enkele cycli andere terreinen omsluit. Deze scholen zijn geholpen met een concrete insteek, een concreet thema. Ofwel richt de school zich op een geïntegreerde gok-werking. Deze scholen bouwen een strategie op vanuit een helicopterview. Om dit echt gestalte te geven moet er in de school al een visie, een geïntegreerde opvatting aanwezig zijn. Onnodig te zeggen dat ‘op die manier de ganse schoolwerking meer pedagogische armslag krijgt en de draagkracht van het team wordt vergroot’<sup>26</sup>. Of men werkt vanuit de integratie of vanuit een thema wordt als evenwaardig beschouwd.

Werken aan gelijke onderwijskansen creëert een domino-effect. Wie aan één touwtje trekt van de school, brengt beweging in een ander segment. Een school die meer leerlinggericht gaat werken zal bijna automatisch verschuivingen maken richting meer participatie, meer mondigheid en meer verrekenen van de diversiteit. Wie werk maakt van participatie zorgt voor meer welbevinden. Wie taalvaardigheid kiest als thema focust tegelijkertijd op preventie en remediëring.

Laevers en Vermeersch ontwikkelden een groeipad naar meer integratie in het zorgbeleid. Het is een gedetailleerd screeningsinstrument dat de zorgaspecten in kaart brengt en een discussie op gang brengt. Ze stellen het instrument ter beschikking van deze publicatie. De lezer vindt het instrument in hoofdstuk zes bij de halffabricaten.

Het decreet gelijke onderwijskansen voorziet zes thema’s die in theorie dus wel gescheiden kunnen worden maar in de praktijk behoren tot één organisch geheel. De invulling van de thema’s is in de loop der jaren, tijdens ontelbare Vlor-vergaderingen en in samenspraak met de steunpunten geëvolueerd naar de vorm die we hier voorstellen.

In dit hoofdstuk stellen we de zes thema’s in het kort voor. Voor wie meer uitgebreide informatie wenst verwijzen we naar de Vlor-website of naar de website van de steunpunten. Men vindt de route naar de themabeschrijvingen achteraan bij de referenties. De lezer zal botsen op herhalingen. De lijnen vloeien over in elkaar. Accenten zoals welbevinden, het belang van de context, het creëren van een krachtige leeromgeving komen terug in verschillende thema’s. Verhaeghe<sup>27</sup> besluit in zijn onderzoek dat de verschillende gok-thema’s en aanwendingen evenwaardig zijn. Het belangrijkste is dat de school focust. De keuze van de gok-thema’s en de aanwendingen blijken wel belangrijk te zijn voor specifieke doelgroepen. Maar het effect is zeer klein. De groepscompositie is belangrijker om verschillen tussen scholen te verklaren.

<sup>25</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I*. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 261.

<sup>26</sup> idem, p.284

<sup>27</sup> Verhaeghe, J. P. (2008), *Effectiviteit van het gok-beleid. Eerste resultaten van het SIBO-onderzoek*. Powerpointpresentatie voor begeleiders op de Vlor, 17.1.2008.

## 1 Socio-emotionele ontwikkeling (voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs)

De 25 leerlingen van het eerste leerjaar hebben lang, te lang gewerkt voor de rekenles. De energie is op, de concentratie zoek. De stagiaire neemt de goede beslissing om een – gekend – tussendoortje in te schakelen.

De kinderen verspreiden zich over de klas en proberen samen om één ballon in de lucht te houden. Elke tik wordt hardop geteld.

Het record is 103. Ongewild laat Sander de ballon vallen bij 57. Hij krijgt een dodelijke blik toegeworpen van zijn ambitieuze buurmeisje Eugenie terwijl ze sist: het is jouw schuld!

De leraar hoort en ziet wat er gebeurt en besluit om tijdens de pauze Sander en Eugenie uit te nodigen voor een babbeltje: hoe hebben jullie dit tussendoortje beleefd? Is er iets wat je hierrond wil vertellen? In het gesprek valt Sander stil bij het verbale ‘geweld’ van Eugenie. Hij trekt voor de tweede keer aan het kortste eind. Na het gesprek duwt hij bruut tegen een stoel. De leraar besluit om informatie op te vragen bij het gok-team om Sander meer weerbaar te maken. Hij beslist om al te competitieve tussendoortjes op te schorten.

#### 1.1 WAT?

##### VISIE OP SOCIO-EMOTIONELE ONTWIKKELING

De visie op het thema socio-emotionele ontwikkeling kunnen we als volgt omschrijven: op een systematische manier nagaan hoe elk van de leerlingen het maakt op school en in de klas op vlak van welbevinden, zelfbeeld en sociale competentie maar ook met aandacht voor het school- en klasklimaat. Op basis van deze gegevens worden interventies gebouwd zodat enerzijds de basisaanpak beter aansluit bij het profiel en de noden van de klasgroep – preventieve maatregelen – en anderzijds ook de zorgenleerlingen ondersteuning op maat krijgen – remediërende tussenkomsten.

In het thema 'socio-emotionele ontwikkeling' wordt gefocust op het 'zorggebied' sociale competenties, sociaal-emotionele problemen en identiteitsontwikkeling. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen vormen het brede kader, in het bijzonder de domeinen sociale vaardigheden, communicatieve vaardigheden en leren leren.

De inspanningen die onder het thema socio-emotionele ontwikkeling thuishoren, richten zich in de eerste plaats op de sociale en emotionele aspecten die in de dagelijkse klas- en schoolwerking een rol spelen:

- Hoe gaan de kinderen en jongeren met elkaar om?
- Hoe verloopt de interactie met de leerkracht?
- Hoe beleeft de leerling de (leer-)situatie?
- Hoe functioneert de klas als groep?
- ...

#### 1.2 WAAROM?

Een zekere mate van welbevinden is belangrijk om ontwikkeling bij kinderen en jongeren alle kansen te geven. Bij sommige

leerlingen gaat het al mis bij hun eerste stappen in hun (nieuwe) school of klas. De verwachtingen en evidenties die de school als instituut voorhoudt, klinken vreemd en staan soms haaks op het waardenkader waarmee ze van thuis uit vertrouwd zijn. Ze zijn niet doordrongen van de idee dat je 'het zelf in handen hebt', dat je 'er moet voor gaan' en dat je vooral 'je best moet doen'. Meer groepsgerichte, cultuurgebonden behoeften bepalen in hun thuissituatie hun welbevinden en hun identiteit in de groep. Persoonsgerichte behoeften zoals zelfontplooiing en ontwikkeling van eigen talenten, die traditioneel thuishoren in het waardenkader dat in het onderwijs gehanteerd wordt, zijn minder uitgesproken aanwezig. De uitdaging van de school bestaat er dan in om het niveau van groepsgerichte behoeften te erkennen en te overstijgen om pas dan meer persoonsgerichte behoeften aan te wakkeren.

Voor andere kinderen en jongeren is het niet de botsing van waardenhiërarchieën op zich die problematisch is, maar wel de negatieve ervaringen die danig aan hun zelfbeeld en zelfvertrouwen geknaagd hebben. Zij komen de school binnen met een gehavend zelfbeeld. Zij zullen eerst opnieuw het vertrouwen in zichzelf en in de school en leerkracht(en) moeten vinden vooraleer hun ontwikkeling nieuwe kansen krijgt en weer op gang komt.

Verontrustend zijn de signalen bij een steeds groter wordende groep kinderen en jongeren dat hun draagkracht overschreden wordt: door de hooggespannen verwachtingen van de ouders, het hectische en stresserende leven waar rust en ruimte bijzonder schaars zijn om ervaringen te laten binnendringen, door competitie en concurrentie, binnen en buiten de school, door een overvloed aan informatie, ervaringen en mogelijkheden die soms moeilijk te behappen zijn... De individuele behoeften aan rust (ook puur fysiek), aan regelmaat en duidelijkheid, aan veiligheid staan onder druk en wegen op het welbevinden.

Anderzijds kunnen we er ook niet omheen dat deze generatie jongeren – de zogenaamde Einsteingeneratie – een leer- en denkstijl, lateraal in plaats van lineair; verschillende bronnen tegelijkertijd verkennend om op te pikken wat op dat moment een antwoord biedt, en daarmee gepaard gaande vlotheid en wendbaarheid hanteert die naadloos aansluit bij de eisen van onze geïnformatiseerde kennismaatschappij. Vaak zijn het de leerkrachten die het meest te kampen hebben met aanpassingsproblemen.

Aan de kant van de leerkracht is de eerste competentie om in te schatten of leerlingen het socio-emotioneel 'goed maken', zich erkend en aangesproken voelen in de realisatie van hun ontwikkelingsbehoeften en met het nodige zelfvertrouwen aan de slag kunnen gaan. Maar minstens zo belangrijk is de relatie leerkracht-leerlingen en leerlingen onderling (het klasklimaat): veiligheid en vertrouwen, een persoonlijk contact en erkenning, opbouwende feedback, positieve commentaar en waardering voor de unieke talenten die elk kind, elke jongere in zich draagt... het is het fundament waarop leren kan gebeuren.

#### 1.3 HOE?

Zorgvuldig in kaart brengen hoe leerlingen het in de klas- en schoolcontext maken, is een vertrekpunt om eventuele noden op het spoor te komen. We denken hierbij zowel aan het welbevinden van elke individuele leerling afzonderlijk, als aan de algemene sfeer die een klas of school uitstraalt.

Wil men problemen op het vlak van de socio-emotionele ontwikkeling voorkomen of wegwerken, dan is het van belang dat men een gedifferentieerd beeld heeft van de klasgroep zodat men tijdig zicht heeft op kinderen en jongeren die het niet goed maken in de klas. Dat veronderstelt een 'systeem' om elk van de kinderen en de jongeren van nabij te volgen en

aan die informatie ook acties te verbinden.

Observaties en gesprekken met leerlingen zijn bijzonder belangrijke informatiebronnen. Een regelmatig bevraging van leerlingen vult dit beeld verder aan.

Vanuit deze informatie doe je gericht ingrepen die de ontwikkelingskansen van elke leerling vergroten. Deze conclusies vormen de basis voor algemene en meer specifieke, leerlinggerichte maatregelen. Als garantie voor de kwaliteit van het proces, heb je bij de aanpak voortdurend oog voor het welbevinden van elke leerling en de sfeer in de klasgroep. Regelmatig wordt nagekeken of deze ingrepen ook effectief blijken te zijn.

Deze tweesporenaanpak houdt in dat de energie niet exclusief gericht is op 'specifieke interventies' voor een individuele leerling met problemen. De leerkracht is minstens zoveel bezig met het verleggen van grenzen in de algemene aanpak zodat problemen worden voorkomen, beter op individuele noden kan ingespeeld worden, leerlingen meer actief kunnen participeren en (leren) samenwerken. Bij dat alles waakt hij erover individuele leerlingen of subgroepen niet van de anderen te isoleren, maar integendeel de diversiteit te benutten door kansen te scheppen voor leren van en aan elkaar. De leerkracht is zich bewust van zijn rol in dit geheel. Werken aan socio-emotionele ontwikkeling, ten slotte, vereist dat ook de ouders en externe deskundigen worden betrokken.

Na screening, observaties en bevraging van de leerlingen zelf lijkt het vanzelfsprekend direct tot remediëring van individuele leerlingen over te gaan. Men moet zich echter tegelijk afvragen of bepaalde tekorten en problemen niet door een verandering in de algemene aanpak kunnen verholpen of voorkomen worden. In welke mate is er in de klas- en schoolpraktijk werk gemaakt van een aanpak die meer kansen biedt voor kinderen en jongeren om zich goed te voelen en zich maximaal te ontplooiën?



Initiatieven kunnen betrekking hebben op:

- Gericht werk maken van een positief school- en klasklimaat.
- Benutten van kansen voor sfeervolle momenten, bevorderen van open communicatie, werken met projecten waarin de belevingswereld, de identiteitsontwikkeling aan bod komt...
- Door de eigen houding en doorheen activiteiten kansen benutten om bij kinderen en jongeren de basisattitude van verbondenheid te ontwikkelen. Hen inspireren tot respectvolle omgang met elkaar, bijvoorbeeld niemand uitsluiten, sfeer van concurrentie vermijden, pestprobleem aanpakken... Respectvol omgaan met materialen zoals spel- en leermateriaal in de klas, de toiletten, de aanplantingen... En dit op basis van een gevoel van 'verbondenheid'.
- Door het aanbod van mogelijkheden tot expressie – beeldend, talig, beweging... – kinderen en jongeren aanzetten om hun beleving en emoties tot uitdrukking te brengen.
- Gericht werken aan de sociale competentie van leerlingen via aangepaste inhouden, materialen en activiteiten; zichtbaar initiatieven nemen om kinderen en jongeren te stimuleren en te leren om conflicten in eerste instantie met elkaar op te lossen.
- Bevorderen van de actieve participatie en initiatief van de leerlingen.
- Regelmatig werken in kleine, heterogene groepjes zodat de rijkdom en verscheidenheid van deze groepssamenstelling maximaal benut worden.

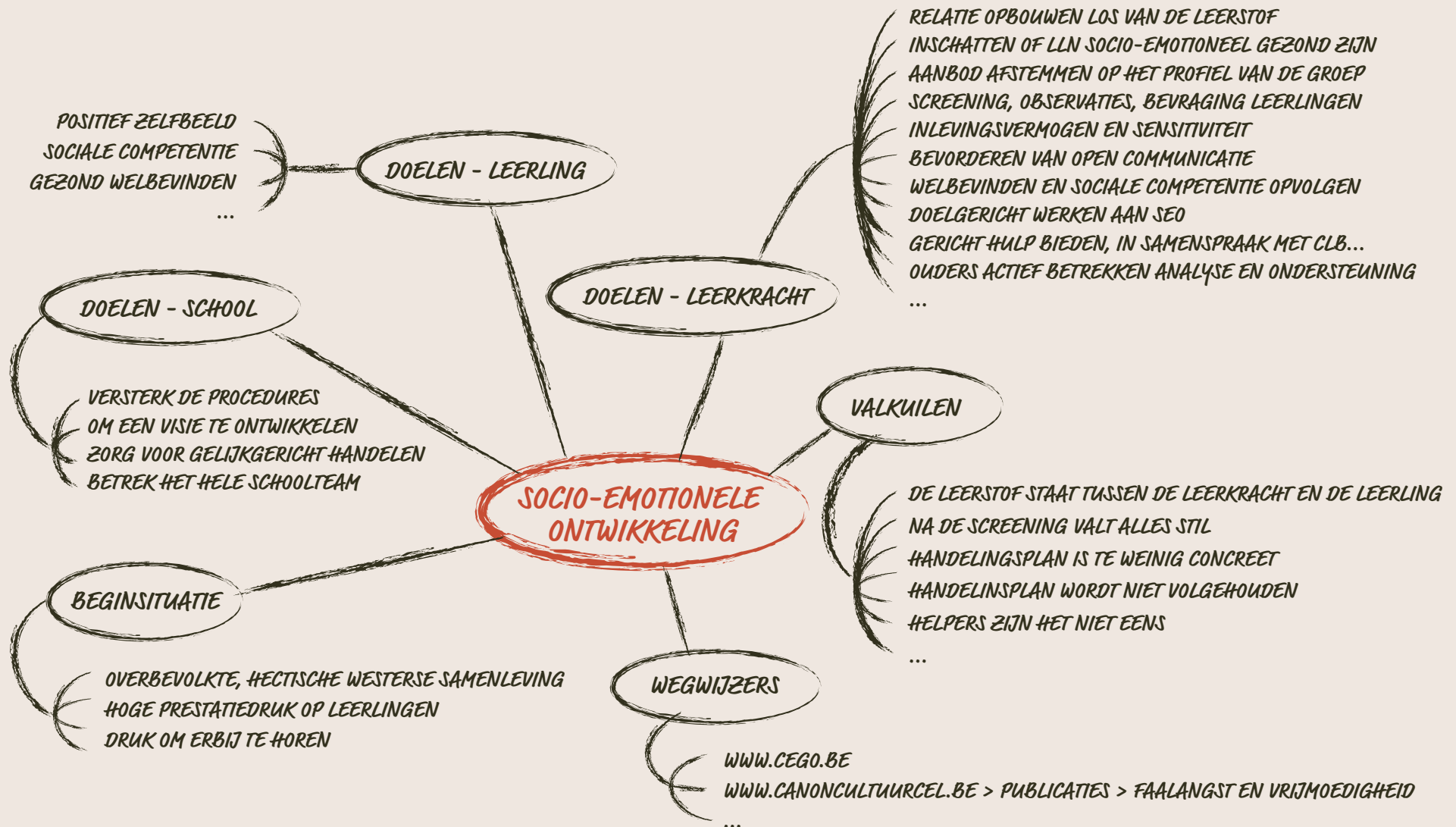
Een goede basisaanpak laat al veel verscheidenheid toe in activiteiten van leerlingen. Maar voor sommige kinderen en jongeren zijn nog meer specifieke ingrepen nodig om hun sociale en emotionele ontwikkeling te ondersteunen of socio-emotionele problemen aan te pakken.

De kansen die soepele organisatie- en groepeeringsvormen bieden, worden maximaal benut om tegemoet te komen aan individuele noden van leerlingen.

Bij het opzetten van specifieke maatregelen voor individuele leerlingen zal rekening gehouden worden met volgende aandachtspunten:

- Remediëring is gebaseerd op een deskundige analyse van de vraag – eventueel met hulp van derden – waarin de hele persoon binnen zijn context wordt meegenomen.
- De aanpak is erop gericht meer dan oppervlakkig te corrigeren – symptoombestrijding – maar grijpt in op de dieperliggende oorzaken en beleving.
- De groep actief benutten als kracht om kinderen en jongeren die het emotioneel moeilijk hebben te helpen meer geïntegreerd te geraken.





Tijdens de les weigert Frank al een tijdje mee te werken. Hij vindt de leerstof veel te gemakkelijk, zegt hij. Vorige les is hij ontploft en sloeg hij een medeleerling. Daardoor werd hij twee weken geschorst. Het zorgteam stelde gezien zijn leeftijd, hij wordt zeventien en zit in het tweede, moeilijkere of andere opdrachten voor. Dus meer differentiëren.

De eerste inschatting was dat hij onrustig was uit frustratie omdat hij ouder is dan de rest en dezelfde taken moet doen.

Twee dagen verder. De les gaat over omtrek en oppervlakte. Frank krijgt een andere taak, iets moeilijker.

*Leerkracht: Waarom werk je niet mee?*

*Frank: Dees is stoem. Daar hebt ge niks aan, zoiets moet ge niet kunnen...*

Na overleg met het zorgteam en na de afname van een klein testje, blijkt dat hij niet meewerkt tijdens de les omdat het niveau van de klas te hoog is voor Frank. Differentiëren naar moeilijkere taken maakt dat hij zich nog meer gefrustreerd gaat voelen, als blijkt dat hem dit niet lukt.

## 2 Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs)

### 2.1 WAT? VISIE OP PREVENTIE EN REMEDIËRING VAN ONTWIKKELINGS- EN LEERACHTERSTANDEN

De visie op het thema preventie en remediëring kunnen we als volgt omschrijven: op een systematische manier nagaan hoe elk van de leerlingen het maakt op leer- en ontwikkelingsvlak, met inbegrip van het sociaal-emotionele, het motivationele en de vakoverstijgende competenties. Daarop worden interventies gebouwd zodat enerzijds de basisaanpak beter aansluit bij het profiel en de noden van de klasgroep – preventieve maatregelen – en anderzijds ook de zorgenleerlingen ondersteuning op maat krijgen – remediërende tussenkomsten.

De inspanningen die onder het thema preventie en remediëring thuishoren, zijn erop gericht zorgvuldig op te volgen hoe leerlingen het in de klas- en schoolcontext maken. Vanuit die informatie doe je ingrepen die de ontwikkelingskansen van elke leerling moeten vergroten. Als garantie voor de kwaliteit van het proces, heb je bij de aanpak voortdurend oog voor het welbevinden én de betrokkenheid van de leerling.

Preventie en remediëring richt zich op de hele leerling en dus niet alleen op schoolse vakken als taal en rekenen/wiskunde, maar evenzeer op de bredere, vakoverstijgende competenties, zoals zelfsturing – leren leren – en sociale vaardigheden. De leerplannen vormen ook hier het brede kader.

Bij preventie en remediëring is de energie niet exclusief gericht op remediëring. Men is minstens zoveel bezig met het verleggen van grenzen in de algemene aanpak zodat beter op individuele talenten en noden kan ingespeeld worden, leerlingen meer actief kunnen participeren en problemen worden voorkomen. Bij dat alles vaak je erover individuele leerlingen of subgroepen niet van de anderen te isoleren, maar integendeel de diversiteit te benutten door kansen te scheppen voor coöperatief leren.

Werken aan preventie en remediëring, ten slotte, vereist dat je ook de ouders en externe deskundigen maximaal betreft.

### 2.2 HOE? IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

De school wil de brede basisontwikkeling ondersteunen van alle leerlingen, ook de onderwijskansarmen. Leer- of ontwikkelingsproblemen moeten voorkomen of weggewerkt worden. Dan is het van belang dat de leerkracht een gedifferentieerd beeld heeft van de klasgroep zodat hij tijdig zicht heeft op leerlingen die in de klas en de school dreigen uit de boot te vallen. Dat veronderstelt een 'systeem' om elk van de leerlingen van nabij te volgen en aan die informatie ook acties te verbinden. De leerkracht komt te weten waar de problemen zitten én heeft ook ideeën om er iets aan te doen. Hij heeft hierbij niet enkel oog voor schoolse prestaties maar neemt ook de bredere competenties, de hele identiteit mee. Daarnaast breng hij eveneens

andere aspecten van de persoon in rekening: het motivationele, het emotionele en de vakoverstijgende competenties zoals sociale vaardigheden, zelfsturing...

Observaties en gesprekken met leerlingen zijn belangrijke informatiebronnen. Ook de evaluatie-instrumenten die leerlingen helpen kijken naar hun eigen leren en leven op school zijn een essentieel gegeven. Toets- en testresultaten, product- en procesgericht, vullen dit beeld verder aan. De verzamelde gegevens leiden tot conclusies en vormen de basis voor algemene en meer specifieke klasspecifieke, klasoverstijgende en leerlinggerichte interventies.

Regelmatig wordt nagekeken of deze ingrepen ook effectief blijken te zijn.

Na screenings, toetsen en observaties lijkt het vanzelfsprekend direct tot remediëring van individuele leerlingen over te gaan.

Voor de uitbouw van preventie en remediëring moet men zich echter tegelijk afvragen of bepaalde tekorten en problemen niet door een verandering in de algemene aanpak kunnen verholpen of voorkomen worden. Acties kunnen ondermeer betrekking hebben op:

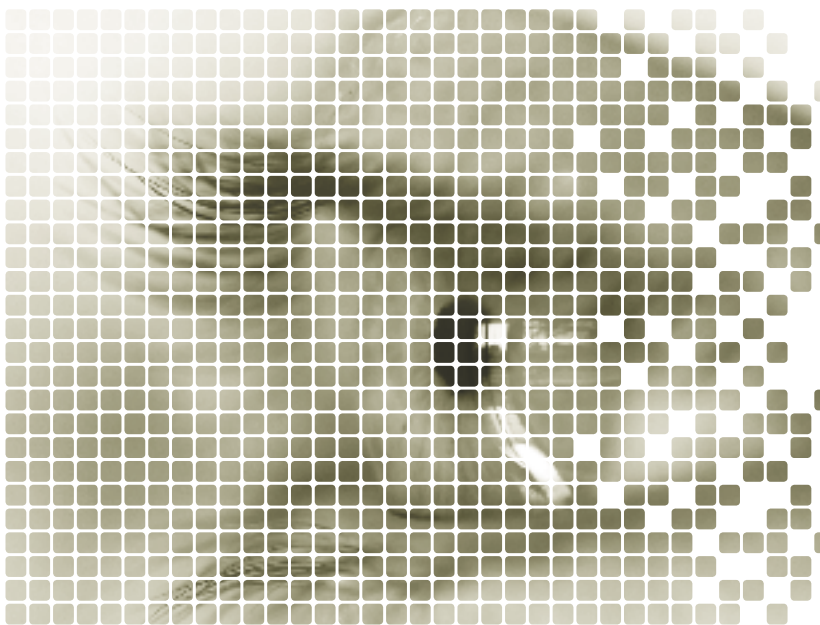
- Gericht werk maken van een positief school- en klimaat.
- Zichtbaar initiatieven nemen om zich meer af te stemmen op het ontwikkelingsniveau van de klasgroep.
- Bevorderen van zelfstandigheid en initiatief door dode momenten te vermijden en actieve leersituaties te creëren.
- Inhouden werkelijkheidsnabij uitwerken en laten aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen.
- Bevorderen van actieve participatie en initiatief van de leerlingen.
- Regelmatig werken in kleine, heterogene groepjes zodat de rijkdom en verscheidenheid van deze groepssamenstelling maximaal benut worden.

Een kwaliteitsvolle basisaanpak laat al veel verscheidenheid toe in leeractiviteiten van leerlingen. Maar voor sommige leerlingen zijn nog meer specifieke ingrepen nodig om hun ontwikkeling te ondersteunen of ontwikkelings- en leerproblemen aan te pakken.

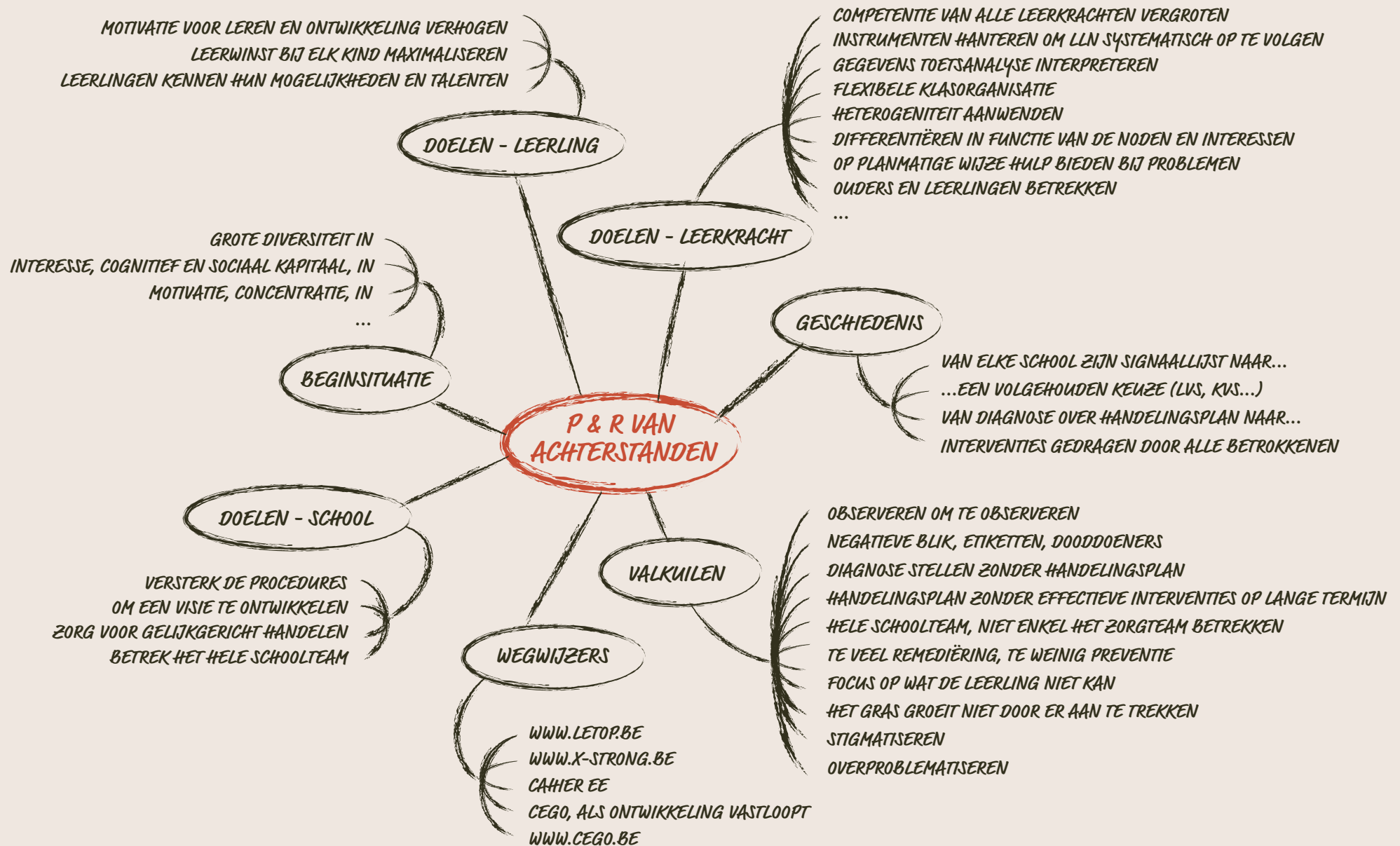
De kansen die soepele organisatie- en groepeeringsvormen bieden, worden maximaal benut om tegemoet te komen aan individuele noden van zorgleerlingen.

Bij het opzetten van specifieke maatregelen voor individuele leerlingen zal rekening gehouden worden met volgende aandachtspunten:

- Remediëring is gebaseerd op een deskundige analyse van de vraag – eventueel met hulp van derden – waarin de hele persoon binnen zijn context wordt meegenomen.
- De aanpak is gericht op meer dan oppervlakkig leren. Dat vereist een minimale intrinsieke betrokkenheid.
- De remediërende activiteiten zijn zo opgevat dat ze de leerling niet ontmoedigen of geen stigmatiserend effect door isolatie van de klasgroep hebben, maar het zelfvertrouwen versterken doordat ze aanleiding zijn tot succeservaringen.
- De remediërende activiteiten worden zo georganiseerd dat de leerling niet van het inhoudelijke leerproces in de klas losgekoppeld geraakt.







'In die tijd zat ik op een pasgebouwde, moderne middelbare school in onze buitenwijk, waar vooral aandacht werd besteed aan praktische vakken als houtbewerking, metaalbewerking en technisch tekenen. Onze status en positie in de maatschappij werden al aan het begin vrij duidelijk gesteld. Als we geen "praktijklessen" kregen, schreven we dingen over van het bord of probeerden te volgen wat er "gedicteerd" werd. We waren absoluut niet onder de indruk van de morele of godsdienstige axioma's die ons werden opgelegd, zelfs niet van opvattingen over "goed gedrag". We waren ons ervan bewust dat we onder een zeer banale dictatuur leefden, wat je op zich ook als vormend zou kunnen zien. Voor de rest sleten we alleen papier, en de tijd. Je kon niets beginnen met de informatie die je kreeg; die was onbeweeglijk en levenloos. Hoe kon die ooit deel worden van een levend systeem? Niemand, de leraren inclusief, durfde te vragen waarom we daar waren of wat we moesten doen...

Elke dag weer was ik bang om naar school te gaan, omdat ik wist dat het echte leven van de school onder de oppervlakte plaatsvond, in de voortdurende wreedheden en pesterijen van de jongens, in hun seksualiteit, in die van de leraren, en in de straffen – begeerte via andere middelen...

Ik werd naar deze school gestuurd – als straf, dacht ik – omdat ik vanaf mijn zevende, achtste jaar niet kon leren. Ik kon de leerstof niet onthouden, de frustratie die het wachten en luisteren met zich meebrachten maakte me ondraaglijk verward. Ik had een fobische angst voor leraren ontwikkeld, deels omdat ze me niet konden beschermen tegen racistische pesterijen, evenmin als mijn ouders. Ik werd als "lui" bestempeld of men dacht dat er iets mis was met mijn ogen. Ik had een vlekkerige huid en kreeg zenuwtrekjes, tics, en ik had altijd wel een pijnkje in mijn maag of buik.' <sup>28</sup>

<sup>28</sup> Kureishi, H. (2006), *Mijn oor aan je hart. Het verhaal van mijn vader*. Amsterdam: De bezige bij. p. 58-60.

### 3 Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen (voor tweede en derde graad secundair onderwijs)

#### 3.1 WAT? VISIE OP PREVENTIE EN REMEDIËRING VAN STUDIE- EN GEDRAGSPROBLEMEN

De visie op preventie en remediëring die de begeleiders gaandeweg gingen hanteren, houdt in dat scholen/leerkrachten op een systematische manier nagaan hoe elk van de leerlingen het maakt op leer- en ontwikkelingsvlak, met inbegrip van het sociaal-emotionele, het motivationele en de vakoverschrijdende competenties. Deze systematische, bredere en diepere kijk op de leerlingen zou aan de basis moeten liggen van elk remediërend en preventief handelen.

Een samenhangend en evenwichtig remediërend en preventief beleid moet twee doelen voor ogen houden: zo komt het er op aan de basisaanpak van de school te optimaliseren. Tegelijk dient werk gemaakt van de noden en de ondersteuning op maat van 'zorgleerlingen'.

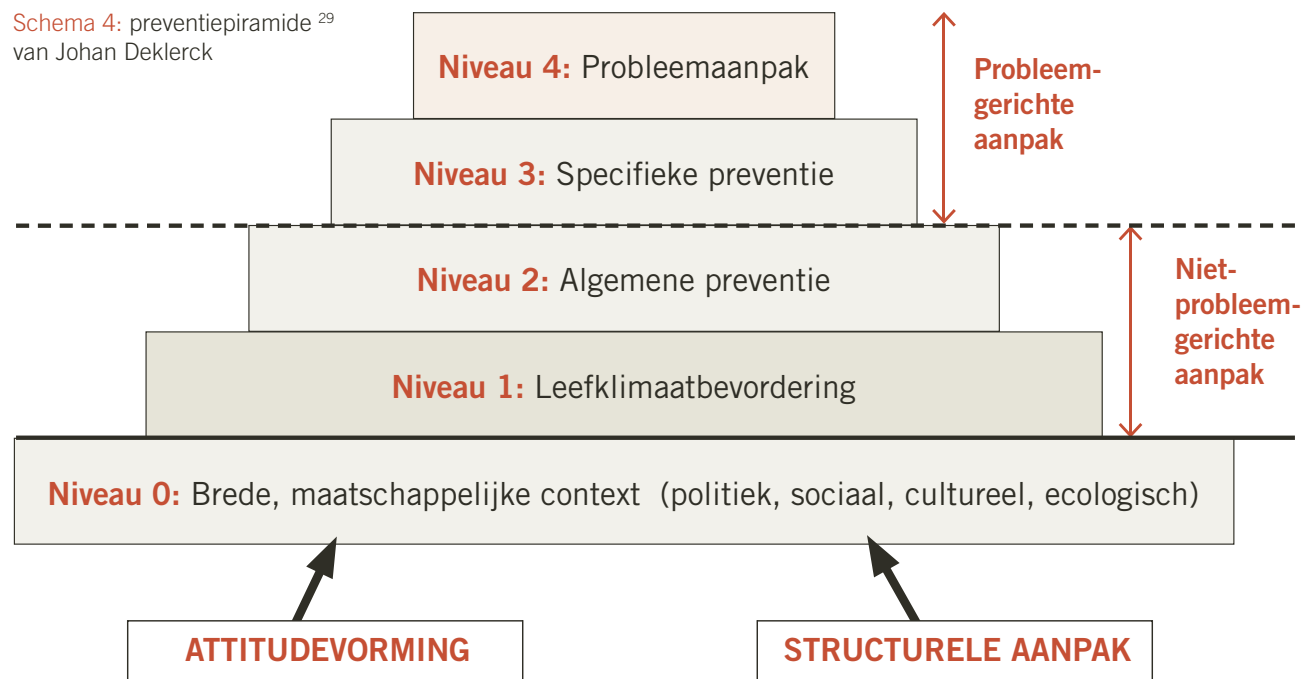
De preventiepiramide van dr. Johan Deklerck (KULeuven) laat ons toe beide 'brandpunten' voor ogen te houden. Dit recent ontwikkelde kader integreert verschillende, complementaire actieniveaus en laat toe een integraal beleid van preventie en remediëring te organiseren en/of te evalueren.

De preventiepiramide onderstreept de wenselijkheid van een omvattend schoolbeleid waarin vier actieniveaus elkaar aanvullen en versterken. Volgende interventieniveaus verdienen aandacht:

- 1 de uitbouw en het in stand houden van een positief schoolklimaat. Dit laat zich onder andere kenmerken door hoog welbevinden, degelijke communicatie, participatie en positieve betrokkenheid op het schoolgebouwen;
- 2 tot stand brengen van een degelijk en met visie onderbouwd ondersteuningsbeleid ten aanzien van alle actoren. Dit betekent concreet competentieontwikkeling, versterken van het draagvermogen en uitbouw van een professioneel netwerk, ondersteunend nascholingsbeleid...;
- 3 doelgericht anticiperen op sluipende of mogelijke problemen door gericht in te zetten op zoveel mogelijk elementen die probleemvoorkomend zijn. Hier is de aanpak meer doelgroepgericht en komen vooral de risicofactoren en de risicodragers in het vizier;
- 4 doelgericht aanpakken van bestaande problemen door werk te maken van maatregelen die deze problemen indijken, oplossen en/of in de kiem smoren. In het ideale geval hebben deze probleemoplossende maatregelen tevens een preventief effect.

Dat deze vier actieniveaus in beeld komen, vloeit voort uit de bevinding dat een omvattend en effectief preventie- en remediëringbeleid niet mag beperkt blijven tot inperken van risico's en bekampen van 'hangende' of al bestaande problemen (niveaus 3 en 4). Een stevige, niet-probleemgerichte onderbouw die de draagkracht van

Schema 4: preventiepiramide <sup>29</sup>  
van Johan Deklerck



de betrokkenen versterkt, bijdraagt tot de effectiviteit van het schoolgebeuren en het leefklimaat van de klas of de school in gunstige zin beïnvloedt, is eveneens noodzakelijk.

Ten slotte moet onderstreept worden dat elke school er baat bij heeft te kunnen terugvallen op een ondersteunend of flankerend netwerk van personen of organisaties die de schooleigen competenties aanvult of versterkt. Als ook die voorwaarde is vervuld, wordt het mogelijk voor de school om elke leerling optimaal te ondersteunen, zelfs al loopt de ontwikkeling niet van een leien dakje.

<sup>28</sup> Deklerck, J. (2008), 'De preventiepiramide'. *Noega* 24: 4.

### 3.2 HOE? IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK, PIJLERS VAN EEN BELEID

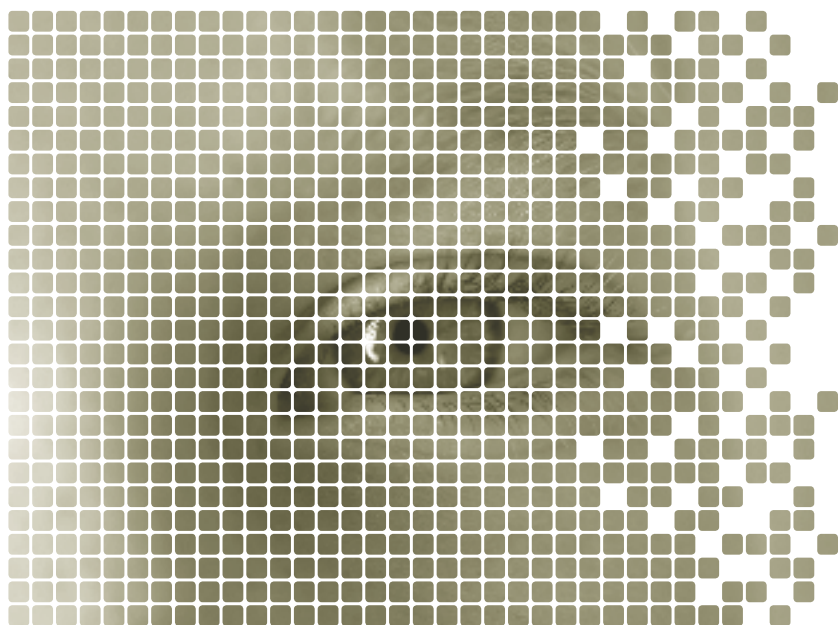
Breed en diep kijken is nodig om problemen in een zo vroeg mogelijk stadium te voorkomen. In geval ze dan nog de kop opsteken komt het er op aan alle relevante informatie op een systematische manier te verzamelen en zodoende tot een verantwoorde analyse te komen. Observaties, gesprekken met leerlingen, instrumenten voor zelfevaluatie, toets- en testresultaten en besprekingen met ouders en met de klassenraad zijn de belangrijkste bouwstenen die toelaten inzicht te krijgen in de situatie en het groeiproces van leerlingen.

Het gaat er om 'de hele leerling' in beeld te krijgen, verder te kijken dan de moeilijkheden die zich in en om de leerling aftekenen en na te gaan welke 'hefbomen' en 'stapstenen', krachtige of positieve elementen er nog zijn. Stigmatisering en overproblemativering zijn valkuilen die we in elk geval moeten vermijden. Daarom is het goed dat eerst en vooral gezocht wordt naar maatregelen die ten goede komen aan alle leerlingen maar bijzonder nodig/wenselijk zijn voor de doelgroep leerlingen zoals sturen, begrenzen, steunen, of stimuleren.

Elk initiatief op vlak van preventie of remediëring krijgt betere slaagkansen wanneer kan gerekend worden op de instemming en – beter nog – de effectieve steun van meerdere actoren. Alleen daarom is het belangrijk om tegelijk werk te blijven maken van een positief klas- en schoolklimaat. Zo'n context oliet de zorgstructuur, voedt de cohesie en draagt bij tot een minder gespannen of krampachtige aanpak. Scholen zullen dus moeten inzetten op een viertal sporen: het spoor van de individuele leerling die 'in moeilijkheden' is, het spoor van de leerkracht, het spoor van de klasgroep en het spoor van de algemene aanpak op de school.

Een omvattend schoolbeleid op het gebied van preventie en remediëring van leer- en gedragsproblemen kan niet anders dan veelsporig zijn. Het betreft bovendien een combinatie van preventie- en remediëringgerichte acties.

Het concrete effect van al deze maatregelen wordt niet uitsluitend bepaald door hun aard, inhoud of vorm. Hun succes is bovendien in aanzienlijke mate afhankelijk van beleidsgebonden factoren. Andere contextgebonden elementen zoals de infrastructuur, de instroom van leerlingen, de toegekende middelen... spelen een betekenisvolle rol.



‘Dit geeft onder andere aan wat het betekent om uit een eenvoudig milieu te komen: als je ouders geen ruimere visie op je toekomst hebben, heb je zelf ook maar een beperkt inzicht in je mogelijkheden.’<sup>29</sup>

### 3.3 HOE?

#### BREED OBSERVEREN: HET VERTREKPUNT

In het beleid staat niet de school maar staan de leerlingen centraal, samen en als individuele persoon. Om hen is het te doen. Loopt het fout, dan gaat het er in de eerste plaats om een zo breed mogelijke kijk te krijgen op wat zich voordoet: breed observeren leidt tot ‘overzicht’. En zonder overzicht krijgt men geen uitzicht op gepaste interventies of – in onderwijsstermen – remediërende maatregelen.

‘Inzicht’ verwerven lukt het best wanneer men oog heeft voor het gehele functioneren van de leerlingen. Inzicht omvat dan een analyse maken en een diagnose stellen. Wat betekent dat men verder kijkt dan de persoon van de leerling. De ‘relatievelden’ waarin hij/zij beweegt, helpen ons genuanceerder en diepgaander te kijken naar wie de leerling is en welke hindernissen en kansen er voor hem of haar liggen.

Leer- en gedragsmoeilijkheden haken in de meeste gevallen in elkaar en vertalen zich in een verstoord – ‘de-link-went’ of respectloos – omgaan met zichzelf en de omgeving. Niet zelden zijn verstoorde relaties de oorzaak van minder goed tot problematisch functioneren binnen de school. Omgekeerd leiden studie- of leerproblemen tot spanningen in en om de leerling.

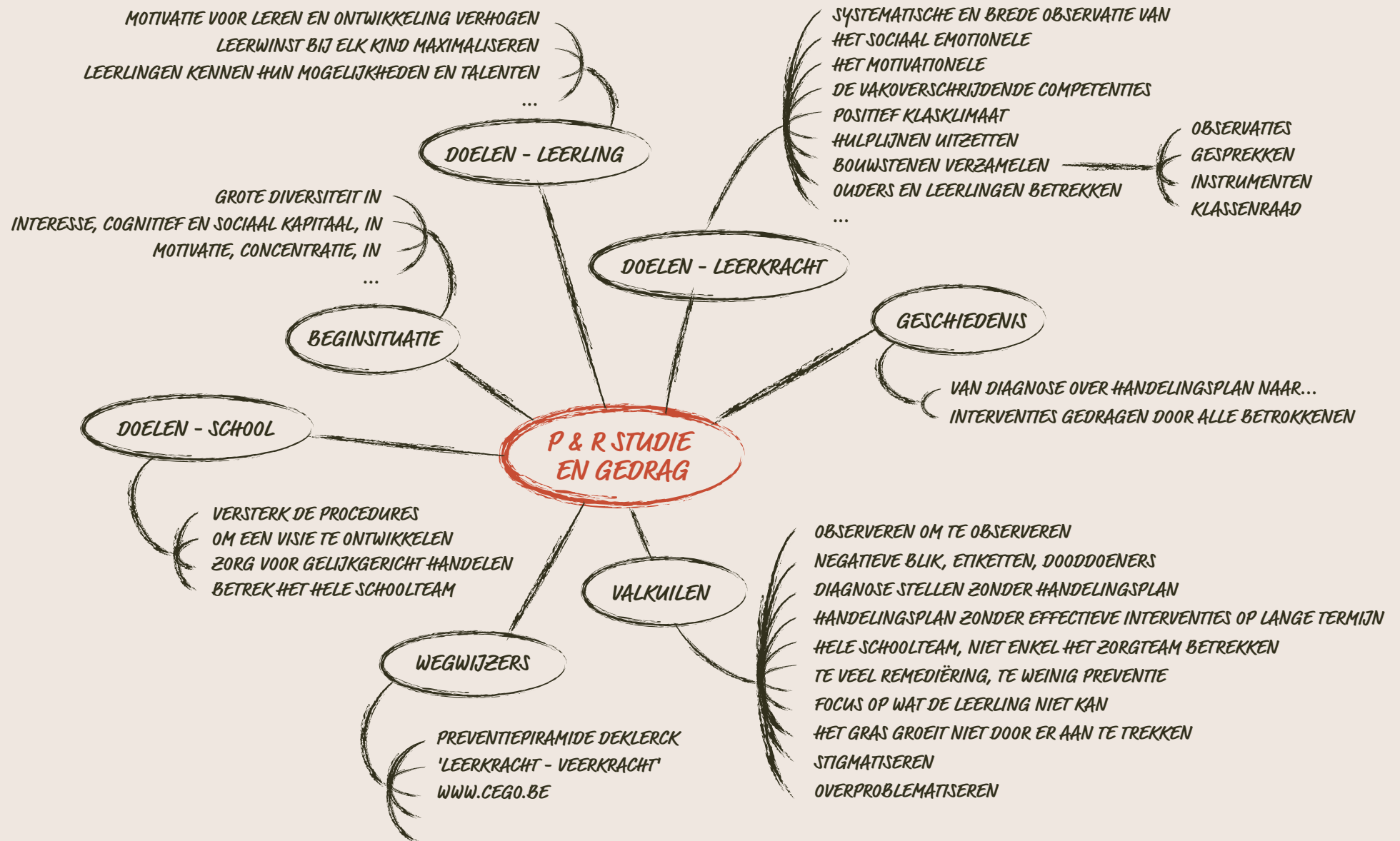
### 3.4 HOE?

#### COMPLEMENTAIRE HULP- OF ZORGLIJNEN

Voor een optimaal gebruik van de aanwezige competenties om leer- en gedragsmoeilijkheden te helpen voorkomen of aanpakken kan de school terugvallen op een aantal complementaire en elkaar versterkende zorg- of hulplijnen. Het belang van een positief leefklimaat en de daaraan gekoppelde keuze voor een participatieve schoolcultuur zetten ons op het spoor van volgende vier hulp- en ondersteuningslijnen:

- **Nuldelijnshulp:** omvat alle directe, vaak informele en spontane hulp/ondersteuning die uitgaat van leeftijdsgenoten, toevallige bijstaanders of betrokkenen. Deze ‘hulp’/ondersteuning gebeurt op basis van vrijwilligheid en kenmerkt zich door haar laagdrempelig karakter. We denken aan vertrouwensleerlingen, peter-/meterschap, peerbemiddeling, ‘befriending’...
- **Eerstelijnschulp:** gaat uit van leerkrachten of opvoeders die, gezien hun positie, een deel van de verantwoordelijkheid op zich nemen zoals veilig stellen, opvangen, doorverwijzen, verzorgen...
- **Tweedelijnschulp:** is gelinkt aan personen die zich in het bijzonder inlaten met de zorg en het ondersteunen van leerlingen en daartoe extra toegerust zijn qua tijd, vorming, statuut...
- **Derdelijnschulp:** gaat om professionele hulpverleners, vaak met specialisatie, waarop de school kan terugvallen wanneer het haar aan kennis of deskundigheid ontbreekt. Deze ‘lijn’ bestaat uit schoolexternen.

<sup>29</sup> Kureishi, H. (2006), *Mijn oor aan je hart. Het verhaal van mijn vader*. Amsterdam: De bezige bij. p. 155





## 4 Taalvaardigheid

### 4.1 WAT? (SCHOOL)TAAL

Om zich maximaal te ontplooiën in het onderwijs en de eindtermen in de verschillende schoolvakken te halen, moeten leerlingen kunnen omgaan met de taal die op school wordt gebruikt. De taal van de leerkracht en het schoolboek is echter niet altijd even begrijpelijk. Vakken als rekenen en wereldoriëntatie kijken vaak erg abstract naar de werkelijkheid. Daarbij komen onvermijdelijk een boel vaktermen te pas – trapezium, gewest, kringloop, nerf – maar ook andere abstracte begrippen als element, factor, feit, kenmerk, eigenschap, vergelijken, oorzaak, gevolg, voorwaarde... Ook in andere opzichten, bijvoorbeeld bij moeilijke zinsconstructies is het taalgebruik van de leerkracht en het schoolboek zeer complex. Bovendien liggen de taaleisen ook op productief vlak – spreken en schrijven – hoog.

### 4.2 WAAROM? (SCHOOL)TAALVAARDIGHEID ALS VOORNAAMSTE DOEL

Bepaalde leerlingen hebben als ze binnenkomen in het lager onderwijs al heel wat bagage om de confrontatie met dat soort taalgebruik aan te kunnen. Voor andere leerlingen is dat niet het geval, en kan taal leren in de weg staan. Om deze groep een grotere kans op schoolsucces te geven, moet de school werk maken van de ontwikkeling van 'schooltaalvaardigheid', zowel in het vak Nederlands als in de andere vakken. Die inspanningen voor schooltaalvaardigheid moeten kaderen in een taalbeleid dat begrijpelijke communicatie en bevorderen van taalvaardigheid in alle vakken als een prioritaire aandachtspunt vooropstelt.

**'Ik heb ooit in mijn hoofd en in mijn hart een fundamentele keuze moeten maken: voor het Nederlands. Het was dat of aan de kant worden gezet voor het leven. Op die kennis van die taal zou ik worden afgerekend, kansen krijgen of verliezen. Dat wist ik.'**<sup>30</sup>

### 4.3 HOE? EEN TAAKGERICHTE AANPAK

Een effectieve manier om de schooltaalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen is de taakgerichte aanpak. Die neemt de spontane taalverwerving in een natuurlijke, niet-schoolse omgeving als model. Terwijl de taken van het dagelijkse leven worden uitgevoerd, leert men taal al doende, met het nodige vallen en opstaan, missen en treffen... En niet dankzij uiteenzettingen over hoe het systeem van de taal in kwestie in elkaar zit. Bij de meeste mensen, kinderen zowel als volwassenen, verloopt dat niet-gestuurde proces van zelfontdekking heel succesvol.

Parallel met de situatie in het natuurlijke leven wordt bij de taakgerichte aanpak uitgegaan van het principe dat je taal leert via zelfontdekking, door taal te gebruiken in functie van een bepaald niet-talig doel dat moet worden bereikt: een voorwerp moet worden gemaakt, een handeling uitgevoerd, een motiverend probleem opgelost. Dat doel kan slechts worden gerealiseerd als de leerlingen daartoe de nodige gesproken of geschreven informatie verwerken. Die krijgen ze mondeling of via leesteksten aangeboden of verzamelen ze

zelf. Terwijl hun aandacht toegespitst is op het uitvoeren van de taak, komt bij de leerlingen een proces op gang waarbij ze betekenis toekennen aan tot dan toe onbekende woorden en woordvormen en waarbij ze allerlei deelvaardigheden en strategieën aanspreken. Ze leren taal door taken uit te voeren, en niet door onderwezen te worden over het taalsysteem.

### 4.4 HOE? TAKEN: GEEN LUKRAKE BEDOENING

Om leereffect op te leveren moeten taken wel voldoen aan een aantal voorwaarden:

- **Relevantie:** taken moeten inspelen op de behoeften die bij de leerlingen zijn vastgesteld en de taalvaardigheidsdoelen die daaruit voortvloeien.
- **Schooltaal:** in de gok-context is voor het basisonderwijs de schooltaalvaardigheid een prioritaire doel: er moeten dus taken worden gekozen die de leerlingen vaardiger maken in het begrijpen en produceren van schooltaal.
- **Uitdaging:** taken moeten ook grensverleggend zijn: tussen de taalvaardigheid die de leerlingen in huis hebben en de vaardigheid die de taak vereist, zit een kloof die moet worden overbrugd.
- **Motiverend:** om de leerlingen zover te krijgen dat ze de confrontatie met die veeleisende taak aangaan, moeten taken ook een grote motiverende kracht hebben.
- **Behoefteschepping:** de kracht zit in de aantrekkelijkheid van het doel dat moet worden bereikt en in de noodzaak die dat doel schept om te luisteren of lezen, te praten en te schrijven.
- **Variatie:** de kracht van de taken zit ook in een voldoende gevarieerd zijn.
- **Hoeveelheid:** om de mogelijkheid tot zelfontdekking voldoende breed uit te zetten dienen de leerlingen ook een voldoende grote hoeveelheid taken voorgelegd te krijgen.

<sup>30</sup> Özgünes, F. (2008), 'Valse bescheidenheid en faalangst zijn mij vreemd.' Interview in *De Morgen* van 29-03-2008, p. 62-63.

#### 4.5 HOE? LEREN IS SAMENWERKEN

De confrontatie met de taak is geen individuele aangelegenheid. Leren, en zeker taal leren, brengt veel meer op als er anderen bij betrokken zijn: actief leren is meteen ook best interactief leren. De ‘andere’ met wie die interactie wordt aangegaan is niet alleen de leerkracht, maar ook de medeleerling.

Samenwerking tussen leerlingen, vooral wanneer de groepjes heterogeen zijn samengesteld, leidt tot intense communicatie, die taalverwerving in de hand werkt en doorgaans leidt tot betere taakuitvoering en eindproducten. Niet alleen de zwakke(re) leerlingen maar ook de sterke(re) blijken meer te leren als ze taken mogen uitvoeren in heterogene groepjes. Heterogeniteit is in een taakgerichte aanpak een regelrechte troef op het vlak van leereffect en heeft daarnaast een positieve invloed op het zelfvertrouwen, het competentiegevoel en de motivatie van kwetsbare leerlingen.

Interactie met de leerkracht is vooral zinvol als leerlingen nood hebben aan aanmoediging en ondersteuning. Wanneer de start niet vlot, de eerste pogingen van de leerlingen vastlopen, het verkeerde pad wordt ingeslagen, taalaanbod ontoegankelijk blijkt, gaat de leerkracht met de leerlingen in gesprek, lokt hun nieuwsgierigheid uit, brengt hun denken op gang...

#### 4.6 HOE? EEN LEERKRACHTIG KLASKLIMAAT

Naast goede taken en uitgebreide interactie is ook het klasklimaat bepalend voor het zelfontdekkend leren dat de taakgerichte aanpak beoogt. De leerkracht draagt bij tot een leerkrachtig klimaat als hij voortdurend het signaal geeft dat voor het leren niet zozeer het eindproduct dan wel het zoekproces van belang is en dat de leerlingen naar eigen vermogen mogen exploreren, fouten maken, vragen stellen, hulp vragen.

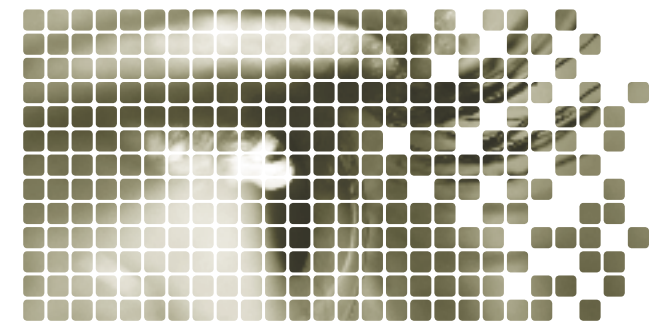
#### 4.7 HOE? WAT MET WOORDENSCHAT, GRAMMATICA, SPELLING...?

Expliciete aandacht voor de betekenis van een woord of voor een grammatica- of spellingregel heeft binnen taakgericht taalvaardigheidsonderwijs een plaats en een tijd: namelijk binnen de ‘taakcontext’ en bij voorkeur, bijvoorbeeld als de leerlingen vastlopen op het taalelement in kwestie terwijl dat binnen de taak een essentiële rol heeft. Zo kan expliciet worden stilgestaan bij de betekenis van de woorden oorzaak en gevolg als de leerlingen een tekst te lezen krijgen over bedreigde diersoorten, of de vorming van de superlatief als ze een informatiefolder moeten schrijven waarbij ze verschillende producten met mekaar moeten vergelijken. Evenzeer kan er tijdens de uitvoering van taken gereflecteerd worden over hoe die taken het meest efficiënt kunnen worden uitgevoerd. Reflectie – stilstaan bij taak-taken – en actie – uitvoeren van functionele taken – liggen in taakgericht taalvaardigheidsonderwijs heel nauw in mekaars verlengde. Taalbeschouwing gebeurt dus bij voorkeur vanuit een functionele context. Dan zijn leerlingen immers het meest ontvankelijk voor ‘beschouwing’ omdat ze gekoppeld is aan een hogergelegen, en niet altijd talig doel.

#### 4.8 TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS BINNEN EEN ALGEHEEL TAALBELEID

De zorg om de voortdurende ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen is een van de elementen van een goed taalbeleid. Die gaat samen met een bewuste aandacht voor de moeilijkheidsgraad van instructietaal in schoolboeken en van de leerkracht tijdens alle vakken – taal in alle vakken –, en met pogingen om daarbij ook positief om te gaan met de thuistalen van anderstalige leerlingen – omgaan met meertaligheid. Een schoolteam dat doorheen het curriculum

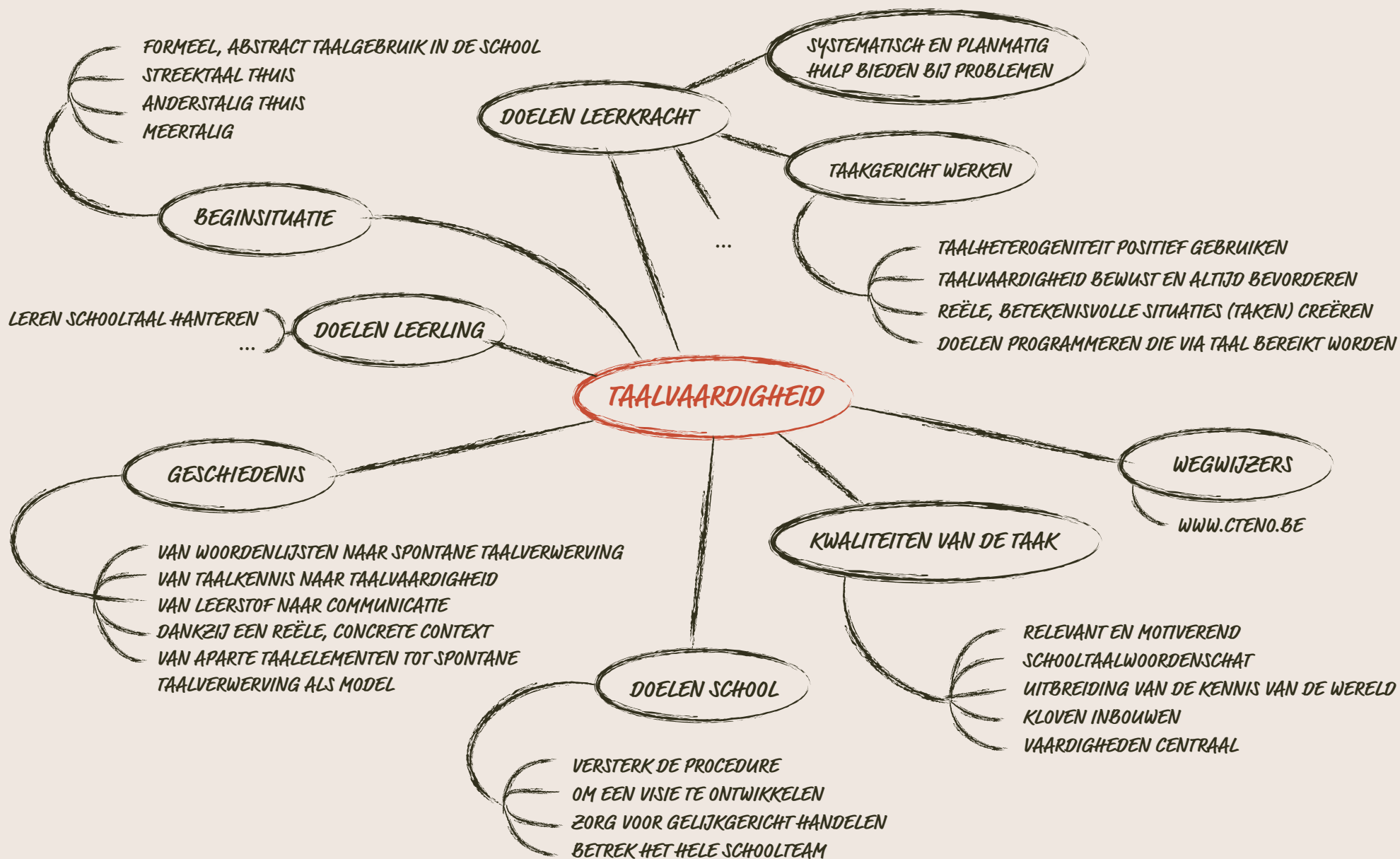
een taalbeleid wil opzetten, stelt zich dus de basisvraag: hoe gaan we in al onze vakken om met taal? Het team probeert rond die basisvraag een aantal stimulerende acties te ondernemen, en deze te evalueren. Een taalbeleid is bij uitstek een teamaangelegenheid: het is een opdracht voor het hele team, waarin elke leerkracht zijn bijdrage levert en verantwoordelijkheid opneemt, waarbij heel het team samen planmatig nadenkt over hoe het taalbeleid beter kan, en samen de plannen ter verbetering uitvoert.



‘... heel wat argumenten zijn aangebracht die erop wijzen dat een positieve omgang met meertaligheid het effect van het onderwijs in en van het Nederlands wel eens zou kunnen versterken.’<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2008), ‘Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. In: *Tijdschrift onderwijsrecht en onderwijsbeleid*. (nog te verschijnen)





## 5 Omgaan met diversiteit

### 5.1 WAT?

#### HET BEGRIP DIVERSITEIT

Diversiteit betekent verscheidenheid. Mensen kunnen op heel veel vlakken van elkaar verschillen en het is die veelheid die we in het begrip diversiteit willen inbouwen. Een opdeling van diversiteit in een aantal categorieën, zoals religieuze diversiteit, etnische diversiteit of seksuele diversiteit is weliswaar populair en kan op het eerste gezicht misschien verhelderend werken. Op de keper beschouwd gaat het dikwijls om veralgemeningen en stereotypen die onrecht doen aan zowel de meervoudige persoonlijkheid van individuen als aan de complexiteit en dynamiek van de sociale werkelijkheid. Kennis over diversiteit haal je niet zozeer uit de boekjes maar wel door zelf, geval per geval, ogen en oren grondig de kost te geven in een specifieke context. Dit noemen we breed observeren.

#### DIVERSITEIT OP ZICH DEKT NOG NIET VOLLEDIG DE LADING

De vraag is, hoe gaan we met de diversiteit om. We zien dit als een proces dat bestaat uit drie grote stappen, die niet door iedereen in elke omstandigheid dienen te worden gezet. Het gaat om:

- 1 diversiteit aanvaarden;
- 2 interactie aangaan over de – op dat moment – relevante diversiteit, bijvoorbeeld via dialoog of samenwerking;
- 3 toewerken naar een gezamenlijk product.

Het product van een positieve omgang met diversiteit kan velerlei vormen aannemen. Het kan een werkstuk zijn waarin de verschillende samenwerkende partners hun diverse talenten hebben kunnen ontplooiën en hun verschillende

‘Het sluiten van de cirkel: ‘Bij de zelfevaluatie vergeten schoolteams wel eens om de kwaliteitscirkel volledig te sluiten. Verhogen van de onderwijskwaliteit houdt impliciet in dat er wordt gewerkt aan de kloofverkleining tussen kansrijk en kansarm. Een school had in het kader van leerling- en ouderparticipatie de mogelijkheid ingebouwd om door (groot)ouders gemaakte foto’s van feestelijke en andere schoolactiviteiten op de website van de school te bekijken. Als begeleider vroeg ik de trotse zorgcoördinator wat Jef – die thuis geen aansluiting op het internet heeft – daar dan wel van vond? Zonder het te willen of te weten misbruikt men soms de gok-lestijden om de kansenkloof te vergroten...’

zienswijzen hebben ingebracht. Of het kunnen een consensus of compromis zijn als resultaat van een onderhandeling. De resultaten hoeven ook niet altijd even spectaculair of zichtbaar te zijn. Een referentiekader van een individu dat onder invloed van een confrontatie met diversiteit – een ander perspectief, een andere invalshoek – een kleine wijziging heeft ondergaan, ‘telt’ ook mee. Dit laatste kan ook eenvoudigweg omschreven worden als ‘leren van elkaar’.

### 5.2 DE COMPETENTIE ‘OMGAAN MET DIVERSITEIT’

#### ALGEMEEN

Wat moet een individu allemaal in zich hebben, kunnen en weten om succesvol met diversiteit om te gaan?

Inhoudelijk laten we de competentie uiteenvallen in de grote blokken waaruit een proces van omgaan met diversiteit idealiter bestaat: als normaal aanvaarden, breed observeren, in interactie treden, leren van elkaar.

- **Normaliteit:** diversiteit zien als een normaal fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken krijgt.

- **Onbevooroordeeldheid en non-discriminatie:** vooroordelen en veralgemeningen waar mogelijk en wenselijk vermijden. Zich bewust zijn en zich onthouden van elke vorm van discriminatie.
- **Multiperspectiviteit:** gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven bekijken.
- **Flexibiliteit:** functioneren in verschillende contexten, steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties.
- Kiezen voor **dialoog en samenwerking**.
- **Leren van elkaar:** leren van andermans visies, ervaringen en competenties.

#### LEERKRACHT

Toch moeten we aan de ‘algemene’ competenties omgaan met diversiteit nog een aantal elementen toevoegen om het plaatje te vervolledigen. Het gaat hier dan meer bepaald om competenties die specifiek zijn voor het leerkrachtenberoep, alle in de didactische en/of pedagogische sfeer. Alle samen vormen zij een pedagogisch-didactisch referentiekader omgaan met diversiteit dat scholen zouden kunnen aanwenden om de doelen van een schooleigen diversiteitbeleid vorm te geven.

- Diversiteit waarnemen in de klas, op school en daarbuiten.
- Diversiteit op een positieve manier benaderen.
- Kinderen en jongeren begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen.
- Diversiteit integreren in het totale onderwijsleerproces van kinderen en jongeren.
- Goed omgaan met de diversiteit van collega's, ouders en externe partners.
- De eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen.

## SCHOOL

Een diversiteitbeleid op school is in eerste instantie een schoolbeleid dat de voorwaarden invult voor een aanpak die streeft naar een succesvolle omgang met diversiteit op leerlingen en leerkrachtniveau. Of met andere woorden: hoe organiseer je als leerkracht en als school leerprocessen waarin de diversiteit van elke leerling als meerwaarde kan worden benut? Deze redenering kan men vervolgens doortrekken naar een aantal andere facetten van het schoolleven: de samenwerking met externe partners of het personeelsbeleid.

- Omgaan met diversiteit nastreven als competentie bij alle leerlingen en leerkrachten van de school.
- Pedagogische en didactische voorwaarden invullen voor een effectieve diversiteitaanpak op klas- en schoolniveau.
- De school uitbouwen als een interactieve en lerende organisatie.
- Streven naar een diverse samenstelling van alle geledingen in de school.
- De school als leer- en leefomgeving een plaats geven in een breed netwerk van partners.

## 5.3 WAAROM?

We zien twee belangrijke redenen om aandacht te besteden aan omgaan met diversiteit:

- 1 werken aan de doelstelling omgaan met diversiteit bij leerlingen, als een onderdeel van burgerschapsvorming;
- 2 werken aan de doelstelling omgaan met diversiteit binnen de school, als noodzakelijke voorwaarde voor gelijke kansen voor alle leerlingen op een succesvolle schoolloopbaan.

We voorzien een sleutelrol voor de school als het gaat over leren omgaan met diversiteit. De school is een van die plaatsen waar diversiteit nog moeilijk kan worden genegeerd. Bovendien is het de plaats waar op een georganiseerde manier wordt geleerd. Kinderen en jongeren kunnen er leren omgaan met elkaars diversiteit. Maar er is nog meer. Als scholen inderdaad in

**Mensen kennen zo veel betekenis toe aan verschillen, terwijl ze met behulp van een mantel kunnen worden weggetoverd, met behulp van een nagebootste tongval kunnen worden verdreven. Alleen al de juiste hoofdbedekking kon tot eensgezindheid leiden.'**<sup>32</sup>

toenemende mate worden gekenmerkt door de diversiteit van hun leerlingenpopulatie betekent dit automatisch dat de opdracht voor scholen en leerkrachten complexer en deliquer wordt. Zij zullen oplossingen moeten bedenken voor die nieuwe uitdagingen. Hieraan verzaken zou in veel gevallen gelijkstaan met negatief inspelen op een aantal cruciale factoren voor schoolsucces, zoals welbevinden of leerrendement.

Scholen hebben een belangrijke opdracht op het gebied van burgerschaps- en persoonsvorming. De democratische samenleving waarop we leerlingen voorbereiden, is een veelvormige, meerstemmige, complexe, mondiale samenleving. Niet alleen voor toerusting voor de arbeidsmarkt maar ook voor de participatie en 'inburgering' van kinderen en jongeren in de samenleving vormen scholen onmiskenbaar een belangrijk kanaal. Op school moeten leerlingen in beginsel vaardigheden opdoen om hun rol als actieve, kritische burger in een democratische samenleving te kunnen spelen.

Naast burgerschapsvorming heeft het onderwijs de taak gelijke kansen te scheppen voor alle leerlingen. In de eerste plaats gaat het er om dat leerkrachten krachtige leeromgevingen scheppen die alle leerlingen voldoende leerkansen bieden op het veroveren van sleutelcompetenties, rekening houdend met hun talenten en mogelijkheden. Daarin is de diversiteit aan ervaringen, gezichtspunten, ideeën, leerbronnen en leerstijlen van leerlingen een verrijkend gegeven. Met een krachtige leeromgeving bedoelen we een leeromgeving die participatie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maakt. Een dergelijke leeromgeving is een teken van 'goed onderwijs'. Het draagt bij tot de kwaliteitsverbetering van het onderwijsaanbod en verhoogt het leerrendement bij alle leerlingen dus ook bij leerlingen uit sociale achterstandsgroepen.

<sup>32</sup> Trojanow, I., (2008) *De wereldverzamelaar*. Breda: De Geus. p. 80.

## 5.4 HOE?

Wanneer en hoe kunnen leerkrachten en scholen werken aan de competentie omgaan met diversiteit bij leerlingen? We formuleren enkele krachtlijnen.

### ZORG VOOR VOLDOENDE VARIATIE IN HET ONDERWIJSAANBOD

Omgaan met diversiteit betekent onder andere dat we moeten leren functioneren in wisselende contexten en steeds nieuwe situaties. Als we oefenkansen willen creëren voor leerlingen moet dat soort contexten ook binnen de school worden aangeboden. Regelmatig vaste patronen doorbreken, een breed didactisch repertoire aansnijden, een ruim register aan leerinhouden bespelen, een rijke waaier aan leermiddelen aanbieden, stijlbreuken en verrassingen voorzien: het is geen pleidooi om kinderen en jongeren alle gevoel voor regelmaat te laten verliezen – je hoeft dus ook niet te overdrijven – wél om hen te wennen aan omgevingen waarin verscheidenheid de dienst uitmaakt.

Bovendien heeft een dergelijke aanpak nóg een onmiskenbaar voordeel. Het zijn niet enkel de leerlingen die erdoor leren omgaan met diversiteit. De leerkracht die variatie integreert in zijn didactische aanpak zal de kans verhogen dat meer leerlingen regelmatig en actiever worden betrokken en aangesproken. Op hún interesse, op hún leerstijl, op hún vorm van intelligentie, op hún gevoeligheden. Hij zal met andere woorden zelf beter omgaan met de diversiteit in de leerlingengroep en op die manier het leerrendement verhogen.

### ZOEK DE DIVERSITEIT NIET TE VER

Elke klas en school in Vlaanderen zit vol diversiteit. Natuurlijk zal de multiculturele wereldschool te Antwerpen op vlak van etnische diversiteit beter scoren dan de gemeentelijke basisschool van Zonnebeke. Maar er zal in elke school, in elke klas en voor elke leeftijd hoe dan ook meer dan voldoende stof overblijven om dat oefenen in omgaan met diversiteit voeding te geven, zoals:

- Ingaan en voortbouwen op invallen en ideeën van kinderen en jongeren.
- Leerlingen met elkaars oplossingsstrategieën confronteren tijdens de les wiskunde.
- Leerlingen in groepen laten samenwerken aan een taak en de samenstelling van die groepen regelmatig wijzigen.
- Als leerkracht verschillende perspectieven introduceren op een historisch feit of persoon.
- Er voor zorgen dat in de gebruikte leermiddelen diversiteit op een vanzelfsprekende wijze aan bod komt.
- ...

De mogelijkheden zijn talrijk en welke benut worden, hangt af van heel wat factoren: toeval, aard van de leerstof, persoonlijkheid van de leerkracht, aanwezige diversiteit in de klas ...

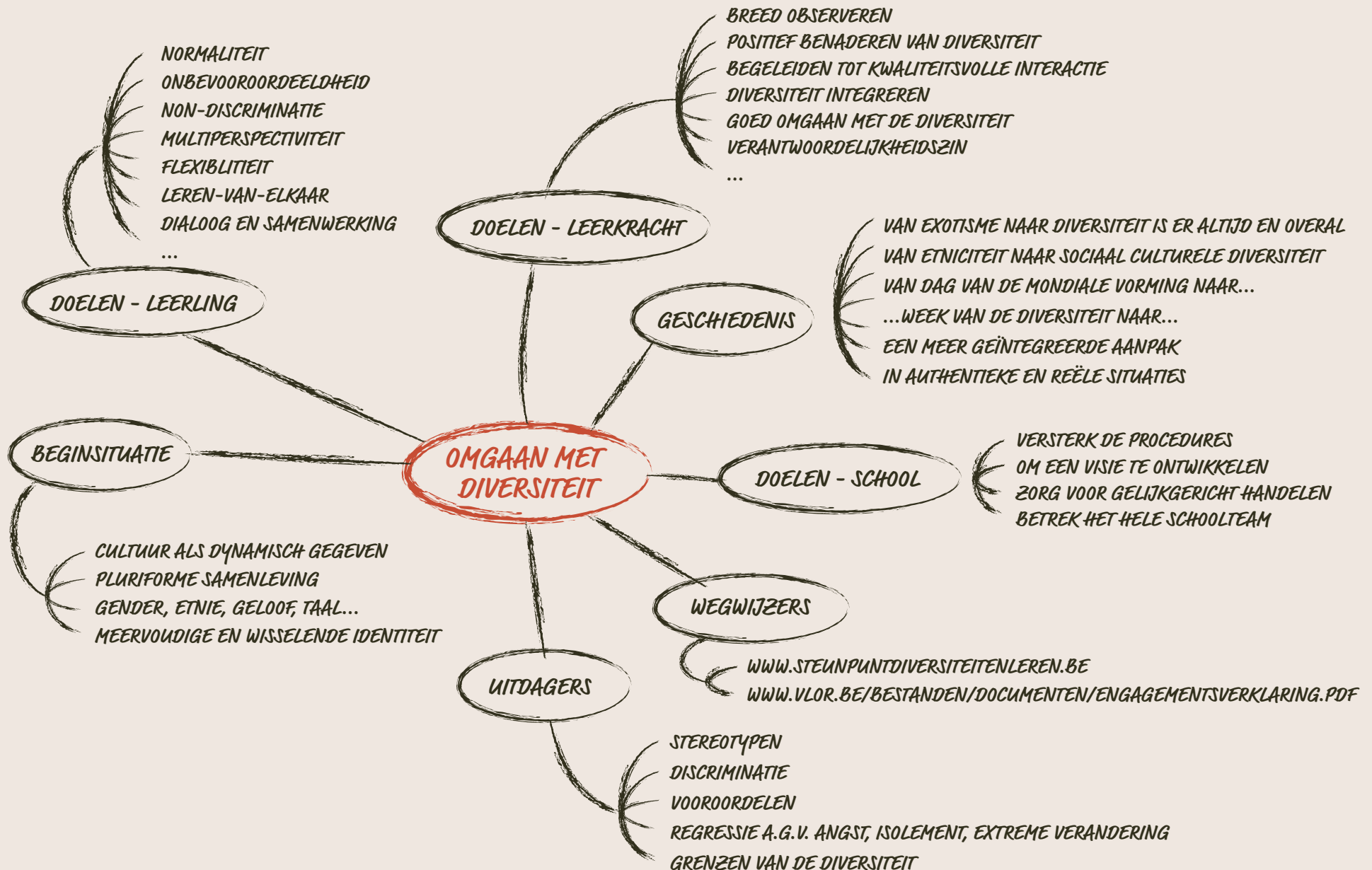
Het is in elk geval belangrijk dat omgaan met diversiteit als doelstelling heel dicht bij het dagelijkse les- en schoolgebeuren aansluit, ja zelfs erin wordt geïntegreerd. Omdat het efficiënter is. Geen enkele school of leerkracht kan het zich immers veroorloven om ‘omgaan met diversiteit’ als doelstelling er nog eens bovenop te nemen.

### ZORG VOOR VOLDOENDE INTERACTIVITEIT BIJ EN TUSSEN LEERLINGEN

Daarnet pleitten we voor variatie. Er bestaat ook niet zoiets als één werkvorm of aanpak die zich exclusief leent tot omgaan met diversiteit. We zouden zelfs zo ver kunnen gaan te stellen dat de diversiteit onder leerkrachten waaraan elke jongere gedurende zijn schoolloopbaan wordt blootgesteld, namelijk verschillen qua persoonlijkheid, sekse, stijl, aanpak, specialiteiten, onhebbelijkheden... op zich al een stevige portie omgaan met diversiteit voor leerlingen omvat.

Toch willen we nog een extra lans breken voor voldoende interactiviteit. Omgaan met diversiteit is een sociale competentie. Dit soort competentie oefen je best door zelf ervaringen op te bouwen. Dan is de effectiviteit het grootst. Uiteenzettingen over samenwerken, zich inleven, dialoog, zelfkritiek en leren van elkaar kunnen misschien wel interessant zijn, maar in de regel toch minder beklijvend dan een opdracht waarbij samenwerking, dialoog, elkaar helpen, vergelijken... moeten worden ingezet om tot een goed resultaat te komen.

We verwezen al naar de dubbele doelstelling van een diversiteitaanpak in het onderwijs. Kinderen en jongeren voorbereiden op burgerschap door hen gedurende de schoolloopbaan permanent met diversiteit te laten en te leren omgaan én als leerkracht en school op een positieve manier omgaan met de diversiteit van elke leerling zodat deze maximaal kansen krijgt op een succesvolle schoolloopbaan. Bovenstaande drie bouwstenen kunnen een aanzet zijn om deze doelen met elkaar te verweven en te bundelen in een krachtige leeromgeving.



## 6 Doorstroming en oriëntering

### 6.1 WAT?

---

De school wil aan alle leerlingen de kans bieden op een succesvolle loopbaan. Succesvol zijn in het onderwijs betekent dat de leerling, bij voorkeur op de leeftijd van 18 jaar, het leerplichtonderwijs afsluit met een volwaardig diploma of attest. De leerling kreeg de kans om zich maximaal te ontplooiën. Hij koos een richting die het best bij zijn interesses, behoeften en mogelijkheden aansluit.

Voor bepaalde groepen leerlingen is een succesvolle schoolloopbaan minder evident dan voor andere: de baggage aan vaardigheden, interesses, waarden en ambities die ze van thuis meekrijgen komt niet tegemoet aan de verwachtingen en vereisten van de school. Zeer vaak heeft dit te maken met de laaggeschooldheid van de ouders en de daarmee samenhangende socio-economische situatie. Als de school gelijke kansen wil bieden aan alle leerlingen, zal ze met deze realiteit rekening moeten houden en haar methoden, zienswijzen en praktijken aanpassen, zodat ze het verschil in baggage van de 'kwetsbare' leerlingen compenseert.

### 6.2 HOE? EEN ONDERWIJSAANPAK DIE PROBLEMEN VOORKOMT

---

Een school die gelijke kansen wil scheppen maakt werk van de afstemming van haar basisaanpak op alle leerlingen. Op die manier worden leerproblemen voorkomen. Het remediëren van leerproblemen bij individuele leerlingen heeft in een goed beleid zeker een plaats, maar de school mag haar beleid niet tot remediëring beperken en er pas toe overgaan als ondanks alle voorzorgen problemen toch de kop opsteken.

De leeromgeving die in de klas wordt gecreëerd moet zo krachtig zijn dat ze ook de kwetsbare leerlingen aanspreekt om te leren en daarvoor de nodige actieve mentale inspanning te leveren. Basisvoorwaarden daarvoor zijn o.m. de herkenbaarheid en werkelijkheidsnabijheid van de inhoud en de uitdaging die uitgaat van de manier waarop die inhoud wordt aangebracht. Organisatievormen die interactie en coöperatie tussen de leerlingen vereisen en/of een beroep doen op zelfsturing – contractwerk, projectwerk, hoekenwerk – maken de betrokkenheid van de leerling nog sterker. Bovendien dragen ze bij tot een bevordering van het competentiegevoel en tot een positief zelfbeeld. De rol die de leerkracht opneemt is die van begeleider en coach, die goede leeropdrachten selecteert en de leerlingen motiveert tot het uitvoeren ervan. Hij/zij zorgt voor een goede organisatie van de leeractiviteiten, volgt de leerprocessen van leerlingen van

nabij en ondersteunt indien nodig. Hij schept een klimaat waarin de leerlingen zich goed, veilig en gestimuleerd voelen.

### 6.3 HOE? BREED EVALUEREN KOMT DOORSTROMING EN ORIËTERING TEN GOEDE

---

In een preventieve onderwijsaanpak is het systematisch evalueren van de leerervaringen en leerprestaties van de leerlingen zeer belangrijk. Het verhoogt de kans dat snel en efficiënt kan worden ingegrepen en bijgestuurd als het leerproces niet succesvol verloopt. Dat evaluatie gericht is op een betere afstemming van het onderwijs, op de noden van de leerling en niet wordt gebruikt als selectiemiddel is heel fundamenteel in een gelijkekansenbeleid. Even fundamenteel is dat de evaluatie die wordt opgezet niet leidt tot onderschatting van leerlingen, doordat ze kennis of vaardigheden vereist die niet op school zijn aangeboden of ontwikkeld, maar toch als aanwezig worden verondersteld. Evaluatie moet in de eerste plaats in kaart brengen wat de leerlingen wel kan, wat de leerlingen in zijn/haar mars heeft, eerder dan wat de leerling niet kan en fout doet.

Omdat heel wat factoren van emotionele, cognitieve, motivationele aard het leerproces en de leerprestaties van de leerling beïnvloeden, moet de evaluatie voldoende breed zijn, en dus ook peilen naar aspecten als welbevinden en betrokkenheid en moet een breed gamma van evaluatievormen waaronder ook observatie en zelfevaluaties worden ingezet.

Op momenten van advisering en beslissing over de verdere schoolloopbaan van de leerling, levert brede evaluatie cruciale informatie op: er kan dan immers worden gewerkt vanuit een 'totaalbeeld' van de leerling. Er kan rekening worden gehouden met gegevens over de competenties, de voorkeuren, de motivaties en de beperkingen van de leerling, en niet alleen met scores op toetsen voor bepaalde vakken, om de meest aangewezen studiekeuze voor de leerling in samenspraak te bepalen.

### 6.4 HOE? HOGE VERWACHTINGEN STELLEN

---

Kwetsbare leerlingen moeten steeds weer het signaal krijgen dat de leerkracht veel van hen verwacht en blijft geloven in hun mogelijkheden. Bovendien moet, uitgaande van de interesses en het potentieel van de individuele leerling, naar een positieve keuze worden gezocht. Geen enkele studierichting is minderwaardig aan een andere; er moet dus bewust worden gezocht naar de studierichting die het best aansluit bij de sterktes en voorkeuren van de leerling, naar de richting die maximale ontplooiingsmogelijkheden biedt.



‘Soms lukt het om kansarme ouders mee aan de tafel te krijgen. Ze knappen dan af op de andere participanten, meestal hoogopgeleide ouders. Ze ervaren de cultuurspleet en een nieuwe drempel wordt geïnstalleerd.’

*(Een begeleider)*

## 6.5 HOE? KEUZEVAARDIGHEDEN EN GELIJKE KANSSEN

Wie gelijke onderwijskansen wil scheppen, moet alle leerlingen en hun omgeving de middelen en verantwoordelijkheid in handen geven om goede en doordachte beslissingen te nemen op scharnier- en keuzemomenten.

Voor kwetsbare leerlingen moet de school bewust omgaan met mogelijke negatieve verwachtingen over hun slaagkansen. Verder moet ze ervoor zorgen dat ook de kwetsbare leerlingen een positief zelfbeeld ontwikkelen, gekoppeld aan een realistische kijk op zichzelf. We noemen dit ‘*zelf-conceptverheldering*’. Daarnaast moet ze actief werk maken van de horizonverruiming van de leerlingen, zodat deze met een breed perspectief en zonder vooroordelen naar onze samenleving leren kijken en handelende personen of ‘actoren’ worden in het zoeken van informatie over studiemogelijkheden en arbeidsperspectieven. Tenslotte moet de school de vaardigheid van de leerling ontwikkelen om de eigen loopbaanplanning en -sturing mee in handen te nemen, en om, in interactie met anderen, op een weloverwogen manier te kunnen kiezen en beslissen.

Die doelstellingen kan de school moeilijk realiseren als er slechts op welbepaalde momenten, bijvoorbeeld in een scharnierjaar, aan wordt gewerkt. De vaardigheden die de leerling moet ontwikkelen, dienen systematisch aandacht te krijgen door in diverse lesactiviteiten gerichte inhoud aan te bieden of werkvormen te hanteren die de keuzevaardigheden van de leerlingen versterken.

## 6.6 HOE? ALLE OUDERS BETREKKEN

Dat ouders hun kinderen kunnen ondersteunen en aanmoedigen bij leerinspanningen staat buiten kijf. Dat ze mee beslissen over de toekomst van hun kinderen is ook duidelijk. Ouders van kwetsbare leerlingen bevinden zich echter zelf vaak in een kwetsbare situatie en/of zijn zelf gekwetst uit hun eigen onderwijsloopbaan gekomen. Vaak hebben ze andere opvattingen over opvoeding en onderwijs dan de school of zijn ze niet vertrouwd met de verwachtingen die de

school van hen heeft. Met dit gegeven moet de school rekening houden als ze met de ouders in interactie gaat over de schoolloopbaan van hun kinderen.

Het betekent in de eerste plaats dat de school alles in het werk stelt om ook de kwetsbare ouders binnen de schoolpoort te onthalen. Om daarin te slagen dient ze alle denkbare drempels weg te nemen en zo de school voor hen ‘bereikbaar’ maken. De school moet ook de inbreng van de ouders ernstig nemen: ouders moeten niet uitsluitend informatie in ontvangst nemen, zij moeten ook hun informatie kunnen bieden, hun kijk, hun ervaringen en hun inzichten kunnen inbrengen en mee beslissingen nemen over de onderwijsloopbaan van hun kind.

## 7 Leerling- en ouderparticipatie

### 7.1 WAT?

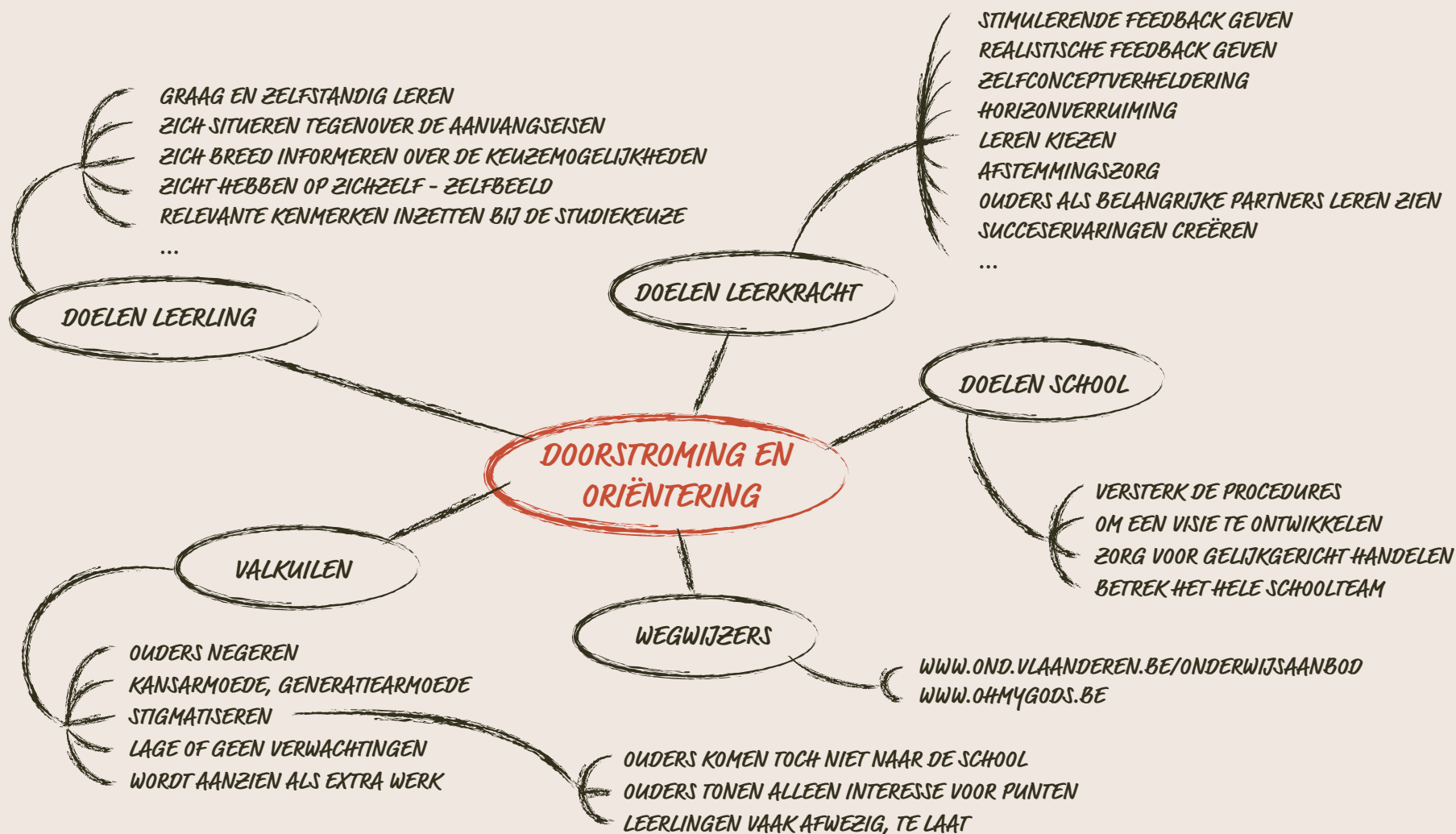
Leerkrachten, ouders, leerlingen, directie... ze hebben allemaal bepaalde verwachtingen, bekommernissen, vragen, bedenkingen bij wat er zich op school afspeelt. Ze beschikken ook allemaal over kennis van verschillende aard en oorsprong. Door met elkaar in dialoog te gaan, de verschillende zienswijzen en standpunten uit te wisselen en naar afstemming te zoeken, bouwt ieder van hen nieuwe kennis op waardoor ze de gelegenheid krijgen om de eigen uitgangspunten en ervaringen, de eigen aanpak weer in vraag te stellen. Dat betekent dat we participatie van ouders en leerlingen heel ruim zien. Het gaat niet enkel om formele participatie zoals in een oudercomité of een leerlingenraad, maar om een basishouding in de dagdagelijkse omgang tussen leerlingen, leerkrachten, ouders, directie en andere betrokkenen tijdens de lessen, aan de schoolpoort, in een werkgroep...

Reële participatie op school heeft te maken met de mate waarin openheid aanwezig is en mogelijkheden bestaan om vanuit een gelijkwaardige positie de dialoog met leerlingen en ouders aan te gaan over relevante thema's op school om zodoende beter onderwijs te realiseren.

### LEERLINGPARTICIPATIE

‘Ik geniet zoveel mogelijk van het leven, maar de school is er te veel aan.’ Kevin verwoordt het kort maar krachtig. Hij wil wel leren, maar is de school moe. Hij heeft een gezonde ambitie, maar hij knapt af op de context. En omdat hij geen vrienden heeft, is de laatste lijm om graag naar school te gaan opgelost.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Welzijnszorg (2007) *Onderwijsdossier. Wij tekenen voor de toekomst*. [s.l.] [s.n.] p. 139.



Vijftig jaar na Piaget – leren is doen –, zeventig jaar na het historische leerplan van 1936 – projectonderwijs – is er nog steeds de noodzaak om het leren te definiëren in zijn naakte waarheid. Zolang de leerling zich concentreerde, de codes van de school begreep, de leerkracht respecteerde, leergierig en geduldig de aandacht er bijhield, was er geen vuiltje aan de lucht. De leersnelheid was recht evenredig met de verbale vaardigheid en het imago van de leerkracht. Maar zoals Dylan al zong, de tijden zijn veranderd. In plaats van een gehoorzaam wezen dat met één blik tot de orde kon worden geroepen verscheen een mondig, zelfbewust opdongertje dat inspraak wil en actie, dat wil leren, maar de school met al zijn moeten moe is en rebels reageert. Erger is het als de angst toeslaat en de school te mijden is – schoolweigering – of als de valkuil van het perfectionisme elk ontspannen gevoel verjaagt.

#### OUDEPARTICIPATIE

Sommige ouders verlenen aan de school actieve steun. Ze helpen waar nodig met klussen, als chauffeur bij projecten, als leesmoeder of -vader, als helpende hand bij de opendeurdag... Of ze geven passieve steun via een stilzwijgend akkoord met de gang van zaken, als plichtsbewuste betaler van de schoolrekening... Ze leggen de school geen strobreed in de weg. Door hun schoolkeuze en door, concreter, hun kind in te schrijven in de school verklaren ze zich akkoord met de gang van zaken, met de schoolcultuur, met het pedagogisch project.

De school mag niet zonder meer van de ouders verwachten dat ze de nodige kennis, vaardigheden en middelen in huis hebben om zelf een actieve rol op te nemen in het bevorderen van de onderwijskansen van hun kind door bijvoorbeeld huiswerk te begeleiden en lessen te overhoren. Als de school het succes van leerlingen te sterk laat bepalen door inhoudelijke ondersteuning vanwege hun ouders, komt ongelijkheid langs een achterdeur terug binnensluipen.

Net zoals er leerlingen zijn die de schoolcontext, de taal die er gesproken wordt, de codes die er onuitgesproken spelen moeten leren kennen, zo zijn er ouders voor wie 'de school een wereldje vormt met een heel eigen taalgebruik, veel afkortingen, specifieke vergaderingen en een welbepaalde schoolcultuur. Daardoor hebben vele ouders het gevoel dat ze onkundig zijn tegenover het schoolteam. Wegblijven op school lijkt hen dan de veiligste oplossing.'<sup>34</sup> Kortom, 'ouderbetrokkenheid is niet voor elke ouder evident. Dat heeft – in tegenstelling tot wat vaak wordt gezegd – niet met onwil te maken maar met de eigen negatieve schoolervaringen, geen geloof meer in zichzelf, de cultuurskloof en ook drempelvrees.'<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Welzijnszorg (2007) *Onderwijsdossier. Wij tekenen voor de toekomst*. [s.l.] [s.n.] p. 81

<sup>35</sup> Idem p. 82.

**‘Een belangrijk aandeel van gelijke onderwijskansen kun je niet in een beleidsplan vervatten. De mama van Sofie ging nooit naar het oudercontact, gekwetst als ze was in haar eigen schooljeugd en geplaagd door een gebrek aan zelfvertrouwen. Bij het afhaken van haar dochttertje had ze stevast de ogen naar de grond gericht om de blik van de juf te ontwijken. Tot op een keer de juf aan de poort riep: “Sofietje heeft zo’n mooi jurkje aan vandaag !”**

**Het ijs was gebroken. Een gok-beleid voer je niet alleen vanuit het verstand maar ook vanuit het hart, de buik, en met behulp van het belangrijkste instrument van onderwijsmensen: de voelsprietten.’**

De school wordt uitgedaagd om die ouders te steunen en te helpen in de schooljungle. Paternalisme, bevoogding... zijn niet aan de orde. Integendeel, 'de eerste stap naar betrokkenheid van kansarme ouders is meteen de moeilijkste: we hebben een andere benadering nodig. In die benadering gaan we ervan uit dat zowel de school als de ouders het beste voorhebben met de leerling. Kansarme ouders willen een betere toekomst voor hun kind. Ze weten dat het onderwijs daarvoor belangrijk is. Elke ouder is dan ook in zekere mate geïnteresseerd in wat er op school gebeurt. Maar niet elke ouder heeft dezelfde mogelijkheden om dat ook te laten zien. Het is aan de school, als professionele en sterkste partner, om de communicatiekloof te overbruggen en ouderbetrokkenheid te stimuleren.' Openheid, vertrouwen, de wil om in ouders te investeren en de basishouding van gelijkwaardigheid zijn evenveel kwaliteiten die essentieel zijn om van een goed 'oudercontact' te spreken. Eens te meer wordt bevestigd dat de houding van de school, het team, de klasleerkracht, de begeleider... de meest cruciale factor is.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Idem p. 86.

## 7.2 WAAROM?

Als de school haar oor te luisteren legt bij ouders en leerlingen en voeling probeert te krijgen met hun perspectief, dan kan ze de aanpak en organisatie ook beter afstemmen op hun noden en behoeften. Dat geldt niet alleen op het niveau van de school en het schoolbeleid, maar evenzeer voor de individuele leerkracht in de klas in het dagdagelijks contact met de leerlingen of tijdens een babbel met de ouders aan de schoolpoort.

Wanneer de school met ouders en leerlingen het gesprek aangaat over bepaalde knelpunten of onderwerpen en samen met hen zoekt naar oplossingen, dan kunnen er afspraken of regels uit de bus komen waar alle betrokken partijen zich in kunnen vinden. Het geeft de school, maar ook de ouders en de leerlingen de gelegenheid om problemen vanuit mekaars invalshoek te zien. Als je als school oog hebt voor de sterke punten van ouders en leerlingen en hen uitnodigt er iets mee te doen, dan stijgt hun zelfwaardegevoel en voelen ze zich positief door de school aangesproken. Als alle betrokkenen op school meer inzicht krijgen in elkaars leefwereld, ervaringen en competenties en van daaruit samen aan de slag kunnen gaan, dan groeit de betrokkenheid en stijgt het welbevinden. Dit is de ideale voedingsbodem om samen te leren.

## 7.3 HOE?

Vanuit de beste bedoelingen verwachten scholen dat leerlingen en ouders meestappen in de participatiekanalen die door de school worden opgelegd. Leerlingen en ouders moeten actief betrokken zijn. Passiviteit wordt vaak geïnterpreteerd als een gebrek aan motivatie of interesse. Het gaat dan in veel gevallen over formele vormen van participatie zoals ouderraden of leerlingenraden, waar vaak enkel de ouders en leerlingen op afkomen die zich goed voelen bij een vergadercultuur.

Het is helemaal niet verkeerd te werken met een leerlingenraad of een ouderraad, maar het is even noodzakelijk dat daarnaast voortdurend gewerkt wordt aan een participatieve basishouding. Leerlingen en ouders hechten geen geloof aan een ouderraad of leerlingenraad als ze niet het gevoel krijgen dat ze op andere momenten door de school ernstig genomen worden. Het komt er op neer dat de school zich moet afvragen hoe leerlingen en ouders in al hun verscheidenheid binnen de school participeren en welke betekenis ze zelf aan die participatie geven. Stilstaan bij die vragen zal de school helpen om haar initiatieven meer af te stemmen op ouders en leerlingen en te werken aan een visie op participatie.

Dat afstemmingsproces kun je samenvatten in vier dubbele vragen:

### HET INHOUDELIJKE ASPECT

- Over welke kwesties wil de school het met ouders en leerlingen hebben?
- Over welke kwesties willen ouders en leerlingen het met de school hebben?

Zoeken naar afstemming op het vlak van thema's, bedoelingen en terreinen tussen de actoren

### HET TIJDSASPECT

- Waar in het proces willen we dat ouders en leerlingen participeren?
- Waar in het proces willen leerlingen en ouders participeren?

De afstemming over het moment in het proces waar de ander participeert. Bij het ontwerpen, het uitvoeren, het evalueren en/of het bijsturen van initiatieven.

### HET INSPRAAKGEHALTE-ASPECT

- Hoe groot is het inspraakgehalte dat we aan ouders en leerlingen willen geven?
- Hoe groot is het inspraakgehalte dat leerlingen en ouders verlangen?

Waar op het continuüm tussen het in eigen handen houden van informatie, initiatieven en beslissingen en het uit handen geven ervan komen we tot afstemming?

### HET PROCEDURELE ASPECT

- Welke procedure verkiezen wij?
- Welke procedure verkiezen leerlingen en ouders?

In welke formele vorm van participatie kunnen we elkaar vinden? Vinden we afstemming over de mate waarin participatie geïnstitutionaliseerd dient te worden?

Als je als school werk wil maken van ouder- en leerlingenparticipatie is het niet enkel belangrijk om naar afstemming te zoeken, maar ook de kwaliteit van het participatieproces te bewaken. Volgende aandachtspunten kunnen daar bij helpen:

- zorg voor besef van invloed bij de participanten;
- ruimte voor eigen zingeving, eigen betekenisverlening in het afstemmingsproces;
- aandacht voor een niet-vrijblijvende communicatie tussen de actoren;
- aandacht voor de eigenheid van de participanten;
- appreciatie voor de competenties van de actoren;
- aandacht voor integratie en samenwerking.



# Interview

met een beginnende begeleider: Stefaan

*Stefaan heeft al heel wat watertjes doorzwommen in het onderwijs: negen jaar leerkracht in het basisonderwijs, tien jaar leerkracht onderwijsvoorrrangsbeleid, acht jaar directeur van een school met twee vestigingsplaatsen en sinds zeven maanden voltijds begeleider. In zijn portefeuille zitten 123 scholen: te begeleiden op weg naar meer gelijke onderwijskansen. In tegenstelling tot Wim – zie hoger – is hij meteen in een netwerk terechtgekomen.*

## Hoog welbevinden

*'We werden met z'n tweeën opgenomen in een groep van begeleiders. Ik ben blij dat ik dit werk kan doen, en vooral dat ik dit werk kan doen als tandem. Ik ben eigenlijk nooit verloren gelopen in de zoektocht. De inhoud, de beginsituatieanalyse, de thema's, de zelfevaluatie, de problematiek van de grootstad... dat was vertrouwd. Mijn compagnon kwam uit een landelijke school en kende de problematiek minder. Ze kan heel gestructureerd denken, planmatig werken. In die zin vullen we elkaar aan. Ik krijg meer en meer het gevoel "ik kan het wel". Als het specifieke gok-vragen zijn dan voel ik me zeker. Maar er komen ook niet-gok-vragen. Zo was er de vraag om in de cursus van beginnende directeurs de module klasbezoeken mee op te pakken. Toen voelde ik dat mijn expertise nog niet op punt stond. Maar ik mag leren van mijn fouten en ik krijg altijd opnieuw een tweede kans. Er is ook gevraagd om een reflectiegroep te begeleiden. Ik voelde me niet competent genoeg en kreeg een "partner in de strijd"... maar de eerste bijeenkomst stond*

*ik er alleen voor...*

*Een derde voorbeeld: ik ben thuis in CLIM, maar dat betekent niet dat ik er vorming over kan geven!*

*Elke vraag interesseert me. Al doende mogen leren is echt een voorrecht. Dank zij het netwerk heb ik niet het gevoel in het zwembad te zijn gegooid.'*

## Leren 'neen' zeggen

*'Er zijn wel dingen die ik niet meer doe. Zo kreeg ik een vraag om op twee personeelsvergaderingen telkens één uur te werken rond huiswerkvisie. "Hoe kunnen ouders de leerlingen helpen bij het huiswerk als ze zelf geen Nederlands spreken?" Dat was onbegonnen werk. Ik had een fragment opgezocht in de film "Etre et avoir", de scene waarbij een jongen hulp krijgt bij zijn huiswerk van bijna heel zijn familie. Als inleiding onkloppbaar. Ik had op voorhand een vragenlijst doorgemaild om zowel leerkrachten, leerlingen als ouders te bevragen. Toen ik in de school kwam was er geen dvd... filmfragment afgevoerd. De enquête was niet gebeurd wegens geen inkt in het kopieerapparaat... afgevoerd.*



# Interview

met een beginnende begeleider: Stefaan

*Na de vergadering ging het team samen uit eten... dus die zaten op hete kolen. En het toppunt was dat toen ik vroeg waarom ze rond huiswerk wilden werken, ze volledig uit de lucht vielen. Ik leerde hieruit dat ik niet op elke vraag moet ingaan. Je wringt jezelf in bochten om toch maar een antwoord te vinden. De “trigger” hier was, tweemaal een uur werken aan een visie is gekkenwerk.’*

## De perceptie van het team

*‘Ik merk dagelijks dat de mensen op de werkvloer schrik hebben en na een tijd voel ik dat ze rustiger worden. Ik vertel veel over mijn eigen ervaring. Daardoor worden ze geruster over hoe ze zelf bezig zijn. Ik haal de druk van de ketel: het kan niet in één dag veranderen. En het is niet erg om de dieperik in te gaan. Als de directeur zegt: “Ik wil de beginsituatieanalyse al maken, zodat we een thema kunnen kiezen.” Dan zeg ik: “Neen! We moeten tijd nemen – drie maanden – om de beginsituatieanalyse te maken.” Als de directeur zegt: “Ik voel dat we rond ouderparticipatie moeten werken. Ik heb dat horen klinken.” Dan zeg ik: “Neen! Het hele team moet de keuze van het thema dragen.” Enkel als je van het team vertrekt kom je tot de juiste perceptie.’*

## Verlieservaring

*‘Ik maak hen duidelijk dat ze aan het werken zijn met “kinderen die er niet meer zijn, en ook nooit meer zullen komen”. Ze hebben hun mond vol van kwaliteitsvol*

*onderwijs, maar in de praktijk werken ze rond de luchtvaart met invulblaadjes die al vijftien jaar oud zijn. En ze verwachten dat alle leerlingen minstens zeven op tien halen.*

*Ik laat hun verhalen bestaan, meer zelfs, ik gebruik hun verhalen en zet er mijn verhaal naast. Ik vertel over projectonderwijs, bijvoorbeeld. Ze weten wel dat wat ze doen geen kwaliteitsvol onderwijs is, de leerlingen halen geen zeven op tien meer... Maar ze hebben blijkbaar geen alternatief voor handen. Eigenlijk gaan sommige leerkrachten door een rouwproces, een verlieservaring. Pas als dat achter de rug is, is er ademruimte om zich te verbinden met de nieuwe populatie leerlingen. Als dat gebeurt, dan gaat het snel, dan komt de schoolontwikkeling in een hogere versnelling.’*

## Hun verhalen gebruiken

*‘Moeilijke leerkrachten die niet mee op de kar van de vernieuwing springen, leggen beslag op de groei van collega’s. Om de omslag te maken moet je hun denken gebruiken. Zo begeleiden we, samen met de directeur, een vorming over projectonderwijs. We maakten heterogene groepen zodat de mensen met veel en weinig knowhow samen kwamen. We bereidden het project mee voor en legden er de leidraad naast voor een krachtige leeromgeving. Bij het toonmoment en bij de evaluatie waren we aanwezig. Dan voel je dat er groei is, dat er iets klikt.’*

## Bewaken van de eigen agenda

*‘Ik doe meer dan mijn voltijdse opdracht. In het begin heb ik het roosteren en plannen van overleg en vergaderingen volledig verkeerd aangepakt. Ik nam teveel aan. Vooral het schatten van de voorbereidingstijd heb ik met schade en schande moeten leren. Een tijdspad maken voor de school, maar ook een tijdspad voor jezelf is nodig zodat er lucht blijft, ademruimte. Dat is niet gemakkelijk, maar wel essentieel.’*



Begeleidingsstrategieën

4

## Leerkrachten willen wel veranderen, maar willen niet veranderd worden.

In dit hoofdstuk zetten we op een rij welke strategieën de begeleider kan volgen. Wat zijn de uitgangspunten voor een goede begeleider? Wat is zijn core business? Welke vaardigheden moet hij leren, als begeleider en als begeleider gelijke onderwijskansen? We gaan ervan uit dat elke begeleider op drie manieren kan leren: al doende, van zijn collega's en door vorming te volgen.

De beginsituatie voor de begeleider is gevoelig verschillend als de vernieuwing of verandering emotioneel gewild wordt of daarentegen rationeel opgelegd is door, bijvoorbeeld een negatief verslag van de inspectie. In het laatste geval moet de school door een fase van teleurstelling en woede. Er moet gesproken worden, geventileerd, verwerkt, geïncasseerd. In deze fase is luisteren de hoofdpodricht van de begeleider. Verder is het een wereld van verschil voor de begeleider of hij al dan niet op geregelde basis contact heeft met de school. Als hij in de loop van een schooljaar slechts één keer – of geen enkele keer – de school kan bezoeken dan is de uitgangssituatie gevoelig anders, dan van de begeleider die met de school een traject kan afleggen. 'Ondersteunende organisaties hebben het niet gemakkelijk om een gepast moment te vinden voor interventies ten aanzien van het schoolteam. Veelal beperken de mogelijkheden zich tot pedagogische studiedagen of nascholingssessies die deelteams of individuele leraren volgen los van de schoolcontext. Met een team schoolintern innoverend aan de slag gaan, is nog niet echt ingeburgerd in onze Vlaamse schoolcontext.'<sup>38</sup>

Tijd is een kernwoord voor de begeleider. Als gok zich beperkt tot enkele lunchvergaderingen of telkens wordt afgehaspeld in een agendapunt van vijftien minuten dan is het de vraag of de begeleider zich hiervoor moet verplaatsen. Samen zoeken naar voldoende tijd betekent gewicht geven aan de gok-thematiek.

Hopkins stelt dat tussenkomsten, ondersteuning en begeleiding altijd in omgekeerde verhouding staan tot het succes van de school. Hij maakt een onderscheid tussen:

- 'Type I-strategieën' mikken op het matig effectief worden van een falende, ineffectieve school. Bij deze strategieën is er sprake van veel externe ondersteuning, een duidelijke, directe gerichtheid op enkele kernelementen van het curriculum, de onderwijsstrategieën en de organisatie, met het oog op het ontwikkelen van vertrouwen en competentie bij de leraren.
- Type II-strategieën proberen gematigd effectieve scholen (laag presterende scholen) effectiever te laten worden. In deze strategieën verfijnt men de ontwikkelingsprioriteiten en richt men zich op specifieke onderwerpen om de capaciteit van de leraren verder uit te bouwen. Men gebruikt nog enige externe ondersteuning, maar steunt al meer op de interne capaciteiten van de school en de onderwijsprofessionals.
- Type III-strategieën helpen effectieve (goede) scholen effectief te blijven. Externe steun is niet langer noodzakelijk, omdat de scholen op eigen capaciteiten kunnen steunen om zich verder te ontwikkelen. Het organiseren van netwerken tussen scholen en de confrontatie met nieuwe ideeën passen bij deze strategieën.'<sup>39</sup>

Toch willen we hierbij een kanttekening maken. Voor de begeleider, en nog sterker voor de beginnende begeleider is het belangrijk om ook in goed draaiende scholen te kunnen werken. Zij vormen een tegengewicht, een spiegel, een plek om de batterijen op te laden. En, ook sterke scholen hebben nood aan bevestiging. Ook met deze scholen moet er een gesprek blijven. Als men alleen komt in scholen met een uitzichtloze situatie en een oeverloze problematiek zal de eigen draagkracht onder vuur komen te liggen. Dosereren is de boodschap.

Dosereren is ook de boodschap voor deze handleiding. We willen de beginnende begeleider niet in een bad gooien van 'musts' en 'to do'. Daarom beperken we ons tot vijf invalshoeken:

- de vaardigheden
- de ingrediënten van goed begeleiden
- coachen

<sup>38</sup> Vlaamse Onderwijsraad (2005), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 33.

<sup>39</sup> Idem, p. 94.

- aanzetten geven tot reflectie
- valkuilen voor de begeleiding

Voor elk type strategie van Hopkins blijven de vaardigheden dezelfde. De intensiteit verschilt echter gevoelig. De balans tussen input en loslaten is voor een type I-strategie totaal anders dan voor een type III-strategie. Bij een type I-strategie zal de begeleider meer uit handen nemen, in de plaats doen, lanceren, doorduwen. Onnodig te zeggen dat als de beginnende begeleider in dit straatje komt, hij best een beroep doet op zijn collega-begeleiders om de kar te trekken.

Eén richtlijn overkoepelt echter alles: werk met het team zoals men wil dat het team werkt met de leerlingen.

## 1 De vaardigheden

Het belang van coachen en reflecteren kan moeilijk overschat worden. Daarom nemen we deze vaardigheden apart op. Om de vaardigheden van de begeleider meer uitgebreid in kaart te brengen beginnen we meteen met de moeilijkste klus.

### 1.1 LEREN ONDERSTEUNEN

‘De methodieken, de handvatten en de strategieën die een begeleider tijdens interventies op school hanteert, dienen op dusdanige manier te worden aangebracht en aangewend dat ze nadien ook vanuit de school zelf, en zonder blijvende externe ondersteuning, kunnen worden gehanteerd. Het gaat er dus niet alleen maar om, om op vraag zo snel mogelijk probleemsituaties te remediëren. In de activiteit van het remediëren zelf moeten de betrokken actoren in de school ook kansen krijgen om zich de onderliggende inzichten en de bijbehorende vaardigheden eigen te maken zodat zij nadien ook vanuit zichzelf remediërend kunnen optreden in gelijkaardige probleemsituaties.’<sup>40</sup>

Gombeir doet dus een oproep om als begeleider voortdurend oog te hebben voor het aspect empowerment in de manier waarop men scholen ondersteunt. Het is helpen, maar niet uit de handen nemen. Het is steunen, maar niet afhankelijk maken. Het is oplossingen zoeken samen met de school. Het is alternatieven bedenken in samenspraak met partners in de school. Het

<sup>40</sup> Gombeir, D. (2005), ‘Externe ondersteuning als sleutel tot interne kwaliteitsontwikkeling’ in: Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 164.

## Een beginnende begeleider mag zichzelf een leertijd van drie jaar gunnen.

gaat om creatief zijn in het aanzwengelen van de creativiteit van de school. Het gaat er niet om ideeën te lanceren maar om strategieën te zoeken om hun ideeën binnen het gok-kader tot hun recht te laten komen. Het resultaat van deze manier van begeleiden is dat de autonomie van de school vergroot.

### 1.2 LUISTEREN, MEER DAN SPREKEN

Om de autonomie van de school te respecteren moet de begeleider een tweede vaardigheid ontwikkelen, namelijk luisteren. Het succes van de ondersteuning ‘staat of valt met de mate waarin aansluiting gevonden wordt bij de ervaringslaag op het niveau van het team; de humuslaag dus van waaruit veranderingsprocessen starten en waarnaar ze altijd ook teruggekoppeld moeten worden. Heel wat ontwikkelingsprocessen zijn gedoemd tot mislukken omdat de gangmakers er maar niet in slagen om de nodige betrokkenheid te creëren bij de medewerkers, noch om de aanwezige weerstanden om te buigen tot motiverende aangrijpingspunten. Des te belangrijker is het dat dergelijke gangmakers inderdaad schoolnabij, of liever nog schoolintern en vanuit het team zelf kunnen opereren.’<sup>41</sup>

Om contact te krijgen met de humuslaag kan de begeleider slechts één ding doen: zorgen dat hij contact heeft met deze onderstroom. We noemen dit de ‘onderstroom’ omdat bij een oppervlakkig contact niet duidelijk zal worden welke elementen doorslaggevend zijn. De concreet gestelde vraag van de school, is de wegwijzer naar een dieper liggend probleem.

Op de stelling, een begeleider luistert meer dan te spreken reageerden enkele begeleiders op de volgende manier: ‘Ik heb heel ambigue gevoelens tegenover deze stelling. Het gaat om én luisteren, én input geven. Hoe sluit je aan bij hun noden? Elke keer opnieuw moet je aftasten,

<sup>41</sup> Idem, p. 169.

zoeken. Fingerspitzengefühl. Luisteren leer je met de jaren. Als beginnende begeleider wil je vooral zelf alles uitleggen... dat is niet de bedoeling. Als begeleider moet je wel bagage in huis hebben, inhoudelijk en procesgericht. Sommige scholen willen een product, “instanthulp”. De kern van de zaak is, wat is de vraag achter de vraag. Het lukt niet altijd om dat uit te zuiveren. Wat zijn de factoren die dat uitzuiveren bevorderen en belemmeren? Het is wel zo dat de mensen het zelf moeten formuleren. Je moet inzichten ontlocken. De techniek van de supervisor toepassen. En bovenal is het een kwestie om de juiste vragen te stellen én door te vragen.’ Op die manier komen we naadloos bij de derde vaardigheid.

### 1.3 VRAGEN STELLEN EN DOORVRAGEN

Via het stellen van vragen krijgt de begeleider zicht op de subjectieve opvattingen van de leraren. Zicht krijgen op hun kennis, op hun visie op leren, is een belangrijke voorwaarde om te kunnen aansluiten bij wat het team nodig heeft. Niet de realiteit, maar de perceptie van die realiteit is de motor van het gebeuren. Een team, bijvoorbeeld, meldt dat het ervaringsgericht werkt, maar de observaties leren dat het team de wensen voor werkelijkheid neemt. Enkel door de juiste vragen te stellen kan de begeleider het inzicht van het team vergroten. Enkel door een spiegel voor te houden, stelt de begeleider het team in staat de reflectievragen vrijmoedig en zonder angst te beantwoorden. Ook hier is de houding van de begeleider cruciaal. De begeleider mag niet oordelen over tekorten en zwaktes. Hij wordt verondersteld de stand van zaken te aanvaarden als de beginsituatie waarmee iedereen constructief aan de slag kan.

Vragen stellen is voor de begeleider even belangrijk als informatie geven. Het gekregen antwoord is de spiegel van het denken van de leerkracht. Men hoort waar het denken fris is en duidelijk, waar de leerkracht mee worstelt, wat de denkfouten zijn. Op die manier kan de begeleider accentueren waar de leerkracht in zijn kracht komt en waar de groeipolen zijn.

Het is duidelijk dat een beginnende school in eerste instantie informatie wil over gok. Die informatie moet de begeleider verstrekken. Dit hoeft niet uit te monden in eenrichtingsverkeer. Als de beginnende school de beginsituatieanalyse bestudeerde, kan in een open en verhelderend gesprek via vraag en antwoord gezocht worden naar de te zetten stappen. Een middenkader is uitermate geschikt om de informatieronde op te starten. Om het vertrouwen van de groep te krijgen is het echter ook nodig om heel de groep te bevragen. Onnodig te zeggen dat in deze fase de weerstand de kop zal opsteken en dat de school schijnbaar eerst achteruit gaat vooraleer zij in een hogere versnelling geraakt. ‘Deze boodschap is belangrijk. Ze voorkomt dat collega’s of partners het proces saboteren bij het uitblijven van succes.’<sup>42</sup>

### 1.4 EEN CONFRONTERENDE HOUDING AANNEMEN

Als de begeleider voldoende informatie heeft verzameld, als de context van de school voldoende in kaart is gebracht dan kan hij meer het initiatief nemen. Het is aan te raden pas input te geven als men min of meer een ‘volledig’ plaatje heeft van de school. Breng in kaart, maak overzichtelijk, zoek uit, breng orde in de chaos... en dit alles opnieuw samen met de school. In plaats van het risico te lopen dat de school in toenemende mate afhankelijk wordt van de begeleider is ‘een confronterende basishouding van de kant van de begeleiding aangewezen.’<sup>43</sup> Als alle puzzelstukken op tafel liggen kan de school haar eigen context analyseren en op zoek gaan naar de doorslaggevende factoren om veranderingsprocessen op touw te zetten.

Als de school het eigen aandeel in een situatie over het hoofd ziet is het nodig dat de begeleider de observaties naast elkaar communiceert. De kern van de zaak is hier om de blinde vlekken zichtbaar te maken op een manier dat ze verteerbaar zijn. Bij een type I-strategie zal de uitgangssituatie minder rooskleurig zijn. De weerstand zal onoverbrugbare proporties aannemen als het team de puzzelstukken niet zelf heeft aangebracht. In hoofdstuk zes vindt de lezer enkele instrumenten, halffabricaten, schema’s... die toelaten om de school een spiegel voor te houden en een eigen traject uit te stippelen. Elk instrument is voorzien van doelen en gebruiksaanwijzing.

Als een deel van het team zijn medewerking weigert dan is de dialoog de enige uitweg. Verplichten leidt tot meer verzuring. Als een werkgroep een mandaat kreeg met beslissingskracht dan is het voltallige team gebonden aan de genomen beslissingen. Terugfluiten van een genomen besluit is dan geen optie. Begeleider en directie moeten soms het team herinneren aan die loyaliteit.

### 1.5 FOCUSSEN OP HET POSITIEVE

Over het verzamelen van de schoolgegevens is Vermeylen formeel. Hij ‘suggereert met klem om bij het verzamelen van gegevens te focussen op positieve ervaringen, op de sterke kanten van onderwijs, op datgene wat energie en motivatie levert, enz.’<sup>44</sup> Ook ‘*Scholen zonder oogst?*’<sup>45</sup> spreekt over het in kaart brengen van wat goed gaat in de school. De positieve factoren dienen als uitvalsbasis om nog te versterken of bruggen te slaan naar nieuwe zelfgekozen groeikansen.

<sup>42</sup> Peeters, L. (2007), *Scholen zonder oogst? Herprofilen in de basisschool*. Antwerpen: Garant. p. 48.

<sup>43</sup> Gombeyr, D., ‘*Externe ondersteuning als sleutel tot interne kwaliteitsontwikkeling*’ in: Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen*. Een verkenning. Antwerpen: Garant. p. 165.

<sup>44</sup> Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen*. Een verkenning. Antwerpen: Garant. p. 42.

<sup>45</sup> Peeters, L. (2007), *Scholen zonder oogst? Herprofilen in de basisschool*. Antwerpen: Garant. p. 135.



Leerkrachten worden mismoedig, zuur, zelfs depressief van de overdaad aan negatieve en belerende boodschappen, als uitvalsbasis ongeschikt voor eender welke groei.

De link tussen positieve commentaar en de mentale kracht van leerkrachten kan niet sterk genoeg beklemtoond worden: 'Leerkrachten voelen zich gesteund wanneer directies en collega's voldoende appreciatie laten blijken voor het werk dat zij doen. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar gebeurt vaak nog te weinig. Ook door hen actief aan te moedigen deel te nemen aan het schoolgebeuren en hen hierin zelfs de nodige verantwoordelijkheid toe te kennen, krijgen leerkrachten een gevoel van vertrouwen. Dit geeft hen een positief signaal, wat hun draagkracht vergroot. Op die manier worden leerkrachten niet enkel bij problemen ondersteund, maar ook tijdens de dagelijkse schoolwerking.'<sup>46</sup>

Vermeulen<sup>47</sup> bepleit het gebruik van kwalitatief focusonderzoek met kleinere groepen omdat dit meer bruikbare resultaten oplevert dan grootschalige, kwantitatieve onderzoeken. Ook hier een impliciete aanwijzing om de middenkaders uit te bouwen en als informatiebron te bevestigen. De weerstand, de zwaarte is steeds recht evenredig met de grootte van de groep. In een grote groep leggen negatief ingestelde mensen gemakkelijker hun ei. De wil om constructief samen te werken, neemt soms aanzienlijk toe als ze een forum krijgen in een kleine groep. Als het opvalt hoe persoon X steeds destructief uit de hoek komt, zorg er dan voor dat hij, in een reeks van observatieopdrachten, de constructieve boodschappen mag inventariseren tijdens een vergadering of overlegmoment.

## 1.6 LEREN VAN ELKAAR

Houd als begeleider in de gaten of de groepsleden van elkaar willen leren. Verbiest noemt dit de 'interpersoonlijke capaciteit'. Het is 'het vermogen om als groep collectieve kennis te construeren of reconstrueren en toe te passen'.<sup>48</sup> Als de school het meent met dit samen-leren dan kan men er gif op innemen dat de wetten van de traagheid de kop opsteken. Er moet immers 'ruimte en tijd zijn om ideeën en ervaringen uit te wisselen. Het moet mogelijk zijn om tegengestelde opvattingen te uiten, zodat er een schoolcultuur ontstaat waarin leraren communicatie, dialoog

en discussie als evident ervaren.' En verder: 'Meer concreet moet de school haar leraren volop kansen geven om inspirerende ervaringen te delen en te leren van-en-met elkaar binnen de school'.<sup>49</sup>

Het is mede de verantwoordelijkheid van de begeleider dat deze noodzakelijke processie van Echternach kan plaatsvinden. Houd daarbij in het achterhoofd dat in geval van compromis alle partijen met een 'onvoldaan gevoel' van tafel vertrekken. In dat geval is de missie geslaagd. Het creëren van de noodzakelijke ruimte en tijd om te discussiëren tot de beslissing gedragen is door de hele groep, is een moeilijke, organisatorische kaap zowel voor de begeleider als voor de directeur.

De samenwerking en het leren reikt verder dan de schoolpoort. De school staat niet alleen. Integendeel, ze vormt de spil van een netwerk met externe, maar schoolbetrokken partners zoals clb, schoolopbouwwerk, onthaalbureaus, integratiecentra, zelforganisaties, basiseducatie, culturele organisaties, buurtwerk, LOP-werkgroepen, centra voor volwassenenonderwijs... Dat de bredeschoolbeweging op dit moment 'booming business' is illustreert de bereidheid om netwerken met externen op te zetten. Het gaat dan om een duurzame, gestructureerde en doelgerichte samenwerking.

## 2 De ingrediënten van een goede begeleiding

De begeleider werkt vraaggestuurd. Als de context duidelijk is, als de initiële vraag is vertaald dan kan het arrangement tussen school en begeleider worden afgelijnd. Los van de inhoudelijke opvulling – een nieuwe stap op weg naar meer taalvaardigheid, een nieuw thema aflijnen, de voorbije werking evalueren... – kunnen we in kaart brengen wat de ingrediënten zijn van een goede begeleiding. We komen tot vier essentiële elementen: aansluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling, inschakelen van keuzemomenten, gebruikmaken van observaties en/of interventies en, ten slotte, een werkvorm gebruiken die de actie aanzwengelt.

### 2.1 DE ZONE VAN DE NAASTE ONTWIKKELING BESPELEN

Voor welke voeding is het team klaar? Op welk terrein is er honger? Er is immers maar sprake van leren wanneer wat aangeboden wordt een plek krijgt of vindt tussen de aanwezige kennis en

<sup>46</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 278.

<sup>47</sup> Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 42

<sup>48</sup> Verbiest, E. (2007), 'Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten' in Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 84..

<sup>49</sup> Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 42.

vaardigheden. Anders gezegd: zijn er mentale ankers voorhanden om de nieuwe gegevens aan te koppelen? Men komt op het spoor van de zone van de naaste ontwikkeling als de informatiefase grondig is gebeurd en als het vertrouwen de kans kreeg om te groeien.

Het is aan te raden om bij de start van elke vorming tijd uit te trekken voor een rondvraag van de deelnemers. Zelfs al besteedt men tijd en ruimte voor een intakegesprek, zelfs als men in de voorbereiding afdoende voeling had met het team, dan nog zal het team constructief en hoogbetrokken reageren op de uitnodiging. Als de groep te groot is om alle deelnemers aan het woord te laten, werk dan met groepjes of laat alleen vrijwilligers aan het woord. De vraag kan bijvoorbeeld als volgt klinken:

- Wat zijn je concrete verwachtingen voor deze vergadering?
- Op welke vraag of vragen wil je een antwoord?
- Wanneer ging je na een studiedag naar huis met een goed gevoel, en waarom?
- Wanneer ging je naar huis met een punthoofd, en waarom?
- Welke factoren beïnvloeden je welbevinden in positieve, negatieve zin?
- ...

Onnodig te zeggen dat de begeleider de verwachtingen moet inventariseren en er zo veel mogelijk rekening moet mee houden. Het is echter aan te raden om de eigen grenzen te bewaken. Als het team van de gelegenheid gebruik maakt om de frustratie te ventileren en de lijken uit de kast te halen, creëer voor jezelf en de directeur dan afstand en tijd door te verwijzen naar een volgende bijeenkomst. Zo heeft men de kans om in rustig water te overleggen en een strategie uit te bouwen. Duw de beleving van de leerkrachten echter niet weg als men wil dat ze zelf de beleving van de leerlingen respecteren, accentueren, opzoeken...

Eén van de elegantste manieren om aan te sluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling is het gebruik van stellingen. Ze leveren de ideale mix van een duidelijke structuur en een sterke beleving. In hoofdstuk zes staan enkele werkvormen die gebaseerd zijn op het gebruik van stellingen. Het is belangrijk om als begeleider goede stellingen aan te brengen. Als het vertrouwen groot is, kan men de groep uitdagen om zelf ook een stelling in te brengen. De kans dat die stelling raak is – in de zone van de naaste ontwikkeling zit – nadert de honderd procent.

## 2.2 KEUZEMOGELIJKHEDEN INSCHAKELEN

---

Een tweede tactiek om ervoor te zorgen dat iedereen wordt benaderd in de eigen zone van naaste ontwikkeling, is te zorgen voor keuzemogelijkheden. De kans op afhaken, op weerstand is groter

als iedereen dezelfde route moet afleggen. Dat is tegendraads, onnatuurlijk en doet geen recht aan de aanwezige diversiteit van leerstijlen in het team. Als men zorgt voor open vragen, voor keuzes, voor meer trajecten, dan krijgt iedereen de kans om dat op te pikken waar hij aan toe is.

## 2.3 OBSERVATIES, GENOTEERDE TUSSENKOMSTEN VAN DE TE BEGELEIDEN SCHOOL GEBRUIKEN

---

De efficiëntie en effectiviteit van de begeleider is recht evenredig met de mate waarin hij de beginsituatie kan verrekenen. Gebruik maken van observaties, van letterlijke tussenkomsten uit de vroegere contacten verhoogt de slaagkansen gevoelig. De groep krijgt zo de bevestiging van ernstig te worden genomen. De begeleider toont zo impliciet dat hij zich verbindt met de school en zijn heel specifieke gok-project.

## 2.4 DE GROEP IN ACTIE BRENGEN

---

Veel vormingen zijn in hetzelfde bedje ziek: een te verbale aanpak. Nochtans spreken we maar van fundamenteel leren als leren gekoppeld is aan doen. Hoe raar het ook mag klinken, elke generatie – leerlingen én leerkrachten – wil aangesproken worden op zijn daadkracht. Het is onze taak en uitdaging dat die drang naar zelfsturing niet kwijnt of verdwijnt onder het verbale geweld van een goedbedoelende begeleider. Men kan opmerken dat ijsbrekers en interactieve werkvormen te veel tijd opsouperen. Het welbevinden en de betrokkenheid die ze genereren kan men echter niet negeren. Bovendien, als we willen dat leerkrachten actieve werkvormen gebruiken, dan moeten we dat als begeleider ook zelf doen. Als we leerkrachten laten kiezen, zullen ze voelen hoeveel ruimte en comfort dit geeft. Ze zullen voelen hoe hun eigen welbevinden stijgt. Ze zullen merken dat de betrokkenheid verhoogt, dat de dialoog toeneemt, dat de intensiteit en de concentratie toeneemt. Ze zullen energie krijgen in plaats van er te verliezen. Als men kiest voor actieve werkvormen geeft men ook ruimte aan de beleving. Leerkrachten kunnen maar gevoeliger worden voor de beleving van de leerlingen als ze zelf in een 'integrale context' worden gebracht. Voor de scholen die doorstarten wordt naast de beginsituatieanalyse een reeks actieve werkvormen voorzien om een déjà vu de pas af te snijden.

Een beginnersfout, waar vermoedelijk elke beginnende begeleider mee te maken krijgt, is de drang om te willen uitleggen. Dat is te begrijpen. Men heeft zelf inzicht gekregen in de gok-materie en men wil maar wat graag deze verworven kennis delen en verankeren. Enkel door een eerlijke reflectie zal men zich realiseren: ik leg het te veel zelf uit. Samengevat: *don't preach!*

### 3 Coachen

De begeleider heeft zowel te maken met individuele leerkrachten, als met de leerkracht als lid van een team. Om het welbevinden van de individuele leerkracht optimaal te houden, moet zowel de solist als de teamspeler aan zijn trekken komen. In *'Scholen zonder oogst?'* vindt men waarom.

- 'Elke leerkracht is een "kleine zelfstandige". Hij is heer en meester in zijn klas, bepaalt de cultuur, de sfeer, de acties, het aanbod. Naast alle vernieuwingspogingen richting school-identiteit hebben we er alle belang bij om die kleine zelfstandige niet met het badwater weg te gooien. Enkel als de leerkracht autonomie krijgt of houdt, is er blijvende garantie voor verbondenheid, creativiteit, energie.' <sup>50</sup>
- School maken is tegelijkertijd ook een teamgebeuren. 'Het kindvolgsysteem, de leerlijnen, de ontwikkeling van een visie... dit veronderstelt het verlaten van het eiland – de leerkracht in zijn klas – en het samenbrengen van evenveel ideeën als er mensen zijn.' <sup>51</sup>

Het is voor de begeleider niet gemakkelijk om beide aspecten voor ogen te houden. Alle gok-beslissingen zijn teambeslissingen. Binnen het gok-verhaal lijkt het er dus op dat de teamspeler meer mag aangesproken worden. Als de solist echter in het gedrang komt zal de weerstand gevoelig toenemen en stokken in de wielen steken. Een moeilijke evenwichtsoefening. Men mag niet vergeten dat onderwijsmensen, meestal geboren solisten, de kans moeten krijgen om te leren een teamspeler te worden.

Voor de begeleider is coachen van individuele partners of klein groepjes dus ook een deel van de job. Soms moet de begeleider via de directeur, via de gok-coördinator of via de informele leider uit het team een opening creëren opdat het team in een stroomversnelling komt in de gok-cyclus. De vaardigheid van het coachen heeft de begeleider doorgaans niet met de paplepel meegekregen. Samen met Larock bespreken we de kenmerken van een coachingsgesprek.

#### 3.1 KENMERKEN VAN COACHING

Larock stelt: 'Coaching is een begeleidingsvorm waarbij de begeleider er zeer sterk van uit gaat dat de verantwoordelijkheid en het initiatiefrecht voor het leerproces in de handen van de lerende

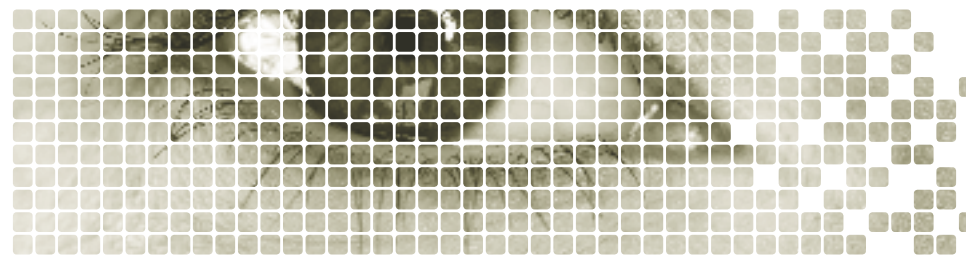
liggen... Coaching wil het functioneren van de gecoachte enkele bevorderen... De gecoachte levert de prestatie.' <sup>52</sup> We beklemtonen dit eens te meer, de biotoop van de begeleider is de achtergrond. Hij activeert de leerbaarheid van de persoon of kleine groep. De begeleider is een organisatie-externe coach en heeft daarom het grote voordeel niet te moeten oordelen. Hij kan voor het volle pond achter de gecoachte gaan staan en de kans dat hij niet 'bezoedeld' is door de context is groter dan bij een organisatie-interne coach. Bij het coachen wordt de totale persoon aangesproken, niet alleen het denken, ook het voelen, het handelen, de intuïtie... Coachen is geen intellectueel of filosofische uitwisseling van ideeën, geen vrijblijvende losse babbel, geen gezellig onderonsje.

Het belangrijkste kenmerk is dat bij een coaching de focus ligt op het takenpakket, maar niet op de totaliteit van taken. Tijdens het gesprek wordt gefocust op een afgelijnd deel:

- het sensibiliseren van het team;
- effectief vergaderen;
- communicatie binnen het team;
- ...

Een laatste kenmerk gaat over het verfijnen van het thema naar concrete leerdoelen. Het doel 'effectief vergaderen' kan vertaald worden in:

- een goede agenda opstellen;
- een dominant teamlid onderbreken;
- een tussentijdse synthese maken van de tussenkomsten;
- ...



<sup>50</sup> Peeters, L. (2007), *Scholen zonder oogst? Herprofilen in de basisschool*. Antwerpen: Garant. p. 63.

<sup>51</sup> Idem, p. 56.

<sup>52</sup> Larock, Y. (2003), 'Coaching. Een extra voertuig in het vormingslandschap.' *Vorming* 18 (4): 257- 276.

### 3.2 WERKWIJZE

Coaching verloopt doorgaans via een gesprek. Een onderwijscontext laat weinig tijd en ruimte om oefeningen via drama, verhaal, fantasie... uit te bouwen. Om toch te verdiepen werkt men naar een tussentijdse opdracht toe. Dank zij de tussentijdse opdracht verhoogt het bewustzijn gevoelig. Het kan dan gaan om een observatie-oefening, een zelfonderzoek...

Enkele voorbeelden:

- Wie zijn de woordvoerders van het team?
- Wie doet er constructieve voorstellen?
- Wie stelt er vragen ter verduidelijking?
- Hoe zorg ik ervoor dat doelen concreet evalueerbaar zijn?
- Wat gebeurt er als ik ouders individueel aanspreek om de ouderraad te vervoegen?

Tijdens het gesprek is de coach een 'rechte muur' die de geformuleerde ideeën teruggeeft met andere woorden, samenvattend, als het ware constant checkend of de golflengte klopt:

- 'Je weet niet waar het proces van het team spaak loopt. Hoe zou je dat kunnen te weten komen?'
- 'Je merkt dat ouders toeklappen bij het verbale geweld van enkele ouders. Hoe zou je dat kunnen voorkomen?'

Het antwoord op dit soort vragen leidt dikwijls naar een zinvolle tussentijdse opdracht.

### 3.3 INTERACTIESTIJL

Larock noemt de interactiestijl de belangrijkste factor bij het coachen. Hij onderscheidt zes componenten. We stellen ze bondig voor.

#### AANDACHT HEBBEN DOOR SCHERP WAARNEMEN

Een coach probeert 'alle' verbale en non-verbale gedragingen van de gecoachte waar te nemen. Deze aandacht of alertheid helpt de coach om in te schatten of een interventie al dan niet gepast is, of een interventie "aankomt", of de coaching te snel of te traag gaat...

Het schema helpt de coach en de gecoachte om wat men waarneemt betekenis te geven.

| Fase 1: Handelen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                     | Fase 1: Observeren                    |                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| Fase 2: Terugblik: Wat gebeurde er?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                     | Fase 2: Terugblik: Wat gebeurde er?   |                                         |
| Leraarperspectief                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Leerlingperspectief | Wat zag ik de leerkracht en lln doen? | Wat denk ik dat de leerkracht en de lln |
| Wat wilde ik?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | .... wilden?        |                                       | .... wilden?                            |
| Wat deed ik?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | .... deden?         |                                       | .... deden?                             |
| Wat dacht ik?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | .... dachten?       |                                       | .... deden?                             |
| Wat voelde ik?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | .... voelden?       |                                       | .... voelden?                           |
| <b>Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?</li> <li>- Hoe hangen ze samen met contextgegevens: leerplannen, schoolcontext, schoolbeleid, gok-plan, leerling- en ouderkenmerken? (horizontale samenhang)</li> <li>- Hoe hangen ze samen met ervaringen in het verleden? (verticale samenhang)</li> <li>- Wat is het probleem? Wat kan beter? Waar zit de uitdaging? ('de positieve ontdekking?')</li> </ul> |                     |                                       |                                         |
| <b>Fase 4: Alternatieven</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welke alternatieven zien we?</li> <li>- Welke voor- en nadelen hebben die?</li> <li>- Wat neem ik me voor?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                     |                                       |                                         |
| <b>Fase 5: Uitproberen in de praktijk</b><br>(eventueel vergezeld van nieuwe observatie)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                     |                                       |                                         |

#### RESPECT TONEN VIA COMMUNICATIEVE ERKENNING

Wanneer een coach de gecoachte communicatief erkent, krijgt de gecoachte het gevoel dat hij het recht heeft te denken wat hij denkt en te voelen wat hij voelt.

#### EMPATISCH ZIJN DOOR ZICH TE VERPLAATSEN

Empathie betekent inleven in de ander. Het komt erop neer dat de coach zich zo letterlijk mogelijk in de schoenen van de ander verplaatst. De coach vraagt zich luidop af hoe hij zich in de plaats

van de gecoachte zou voelen in zijn of haar situatie, hoe zou hij zich gedragen als hij zich in dezelfde werksituatie bevindt. Omdat twee mensen zich nooit voor de volle honderd procent op dezelfde golflengte kunnen stellen, is volledige inleving onmogelijk. De verplaatsingsoefening brengt ons wel aardig in de buurt.

#### BALANS VINDEN TUSSEN SYMMETRIE VERSUS ASYMMETRIE IN DE RELATIE

Deze eis roept de coach op een evenwicht te zoeken in zijn opstelling als gelijke of ongelijke tegenover de gecoachte. Het is een illusie te denken dat de gelijke positie bestaat. De coach weet meestal veel over het coachingsschema en tegelijkertijd wordt hij geacht de ervaringen en al de aanwezige kennis van de gecoachte maximaal te benutten.

#### BALANS VINDEN TUSSEN DIRECTIVITEIT VERSUS NON-DIRECTIVITEIT

Het gesprek tussen coach en gecoachte situeert zich op een continuüm met aan de ene pool volledige zelfsturing en aan de andere pool de sturing door de coach. Wie verzint de tussentijdse opdrachten? Stelt de coach enkel vragen of geeft hij ook antwoorden? Wie bepaalt of het genoeg geweest is voor vandaag? Wie neemt het initiatief voor de opvolging van de vorige sessie? Wie beslist waar de coaching plaatsvindt?... Allemaal vragen die een antwoord moeten krijgen. Echt alles overlaten aan de gecoachte zou coaching overbodig maken. En als de coach alle verantwoordelijkheid voor de goede gang van zaken zou opnemen dan gaat hij voorbij aan de eis van zelfsturing.

#### INTELLECTUELE FLEXIBILITEIT

Intellectuele flexibiliteit wil zeggen dat de coach iedere sessie tegemoet treedt met een open geest en deze open geest ook tijdens elke sessie in werking houdt. Intellectuele flexibiliteit wil niet zeggen dat de coach al zijn bagage tijdens de coaching overboord gooit. Het betekent wel dat de coach zich bewust is van de eigen kaders en bereid is die in vraag te stellen. Kaders, theorieën, opvattingen zijn altijd veralgemeningen die slechts juist zijn totdat er iemand met een feit komt dat niet strookt met het kader. Een coach houdt rekening met de concrete praktijksituatie van de gecoachte en gaat na of het eigen referentiekader hieraan aangepast is.

Om het eigen referentiekader te kunnen opzijzetten, is het nodig om het eigen referentiekader en de eigen valkuilen te kennen. Ze verklaren vaak de reactie van de begeleider. Door het eigen referentiekader en de eigen valkuilen te kennen, begrijpt de begeleider de gecoachte ook beter.

## 4 Aanzetten tot reflectie

Wie intekent op een loopbaan in het onderwijs, tekent tegelijkertijd een contract van levenslang leren. Elke generatie van steeds nieuwe jongeren nodigt uit, dwingt tot een specifieke aanpak.

Wie als leerkracht – bewust of onbewust – zich inkapselde als ‘afgewerkt product’ zal – bewust of onbewust – stokken in de wielen steken van elke verandering. Zo verzekert hij het status quo, zijn status quo. Alleen wie zelf ‘in proces’ blijft zal een verandering positief tegemoet zien. Bijsturen, soepel aanpassen aan nieuwe eisen, lessen trekken uit fricties... zal maar gebeuren door een leerkracht die zelf nog in ontwikkeling is. Dan is reflecteren even logisch als doelen formuleren.

### 4.1 LEERSTIJLEN, BEGELEIDINGSSTIJLEN

Korthagen stelde bij studenten en docenten vast dat ‘ze sterk verschillen in de mate waarin ze geneigd waren te leren via reflectie. Studenten of docenten met een interne leeroriëntatie willen leren door reflectie op eigen ervaringen; studenten of docenten met een externe leeroriëntatie willen aanwijzingen, houvast, tips van een begeleider. Als de laatste categorie te sterk gedwongen wordt om te leren op een manier die niet de hunne is, krijgen ze het gevoel veel tijd te moeten steken in iets waar ze niets van leren. Ze haken af of gaan een soort quasi-aanpassing vertonen en het “reflectiespel meespelen”, zonder intrinsieke motivatie.

Het is dus zaak als begeleider alert te blijven op de afstemming tussen de eigen begeleidingsstijl en de leeroriëntatie van degenen die begeleid worden. Er is een zorgvuldige strategie nodig om extern georiënteerde docenten tot reflectie te stimuleren. Belangrijk daarin is geleidelijkheid en creëren van voldoende houvast en vertrouwen, bijvoorbeeld door aan dit type docenten aanvankelijk veel van de aanwijzingen en tips te geven die zij graag willen hebben en pas daarna geleidelijk toe te werken naar een meer reflectieve aanpak.

Verder kan het nuttig zijn om het fenomeen van de leeroriëntatie expliciet te maken in de begeleiding. Het mes snijdt dan aan twee kanten; de docenten worden zich niet alleen meer bewust van hun eigen manier van leren, maar ook van het bestaan van verschillende leeroriëntaties bij hun leerlingen.’<sup>53</sup>

Naast dit eerste onderscheid is er nog een tweede verschil relevant. ‘Goed gemotiveerde leerkrachten schrijven hun inzet en motivatie vooral toe aan zichzelf (hun idealisme, hun

<sup>53</sup> IVLOS (1999), *Training begeleidingsvaardigheden. Opleiding van Opleiders*. Utrecht: Universiteit Utrecht. p 55-56.

belangstelling voor de jeugd en voor de vakken die ze doceren). Gedemotiveerde leerkrachten daarentegen, leggen de oorzaak daarvan zelden of nooit bij zichzelf maar eerder bij de leerlingen en hun ouders, de directie, de inspectie, de werkomstandigheden...' <sup>54</sup>

Van Petegem wijst nog op een derde moeilijkheid, die zich voordoet als de reflectie zich beperkt tot het informele en het ongestructureerde. 'Dit werkt in de hand dat niet iedereen hieromtrent op dezelfde lijn zit: zo ontstaat er een groep leerkrachten die zichzelf constant in vraag stelt en de eigen aanpak of werking voortdurend tracht te verbeteren en een groep leerkrachten die de eigen methode bijna nooit in vraag stelt of bijstuurt.' <sup>55</sup>

Zelfevaluatie is er in de eerste plaats op gericht om de schoolwerking bij te sturen. Daarnaast vervult ze een belangrijke rol in een bewustwordingsproces van alle partijen. 'In het kader van die bewustwording biedt het ook de mogelijkheid om het beeld dat leerkrachten van zichzelf hebben te toetsen aan het beeld dat anderen van hen hebben.' <sup>56</sup>

## 4.2 DE REFLECTIECYCLUS VAN KORTHAGEN <sup>57</sup>

Niettegenstaande de grote diversiteit in de houding tegenover reflecteren kan men toch globaal het proces van reflecteren in kaart brengen. De basis is het reflectiemodel van Korthagen. Het omvat vijf fasen.

In de **eerste fase** wordt gehandeld, bijvoorbeeld lesgegeven; de leraar doet ervaring op.

In de **tweede fase** wordt teruggeblikt op het handelen zoals dat in de eerste fase heeft plaats gevonden. Hier is al sprake van reflectie omdat er systematisch wordt teruggeblikt.

Tijdens de **derde fase** van het model worden de essentiële aspecten bewust gemaakt en worden problemen of leerwensen onderkend. De essentie van het proces zit in deze fase, dan moet de leerkracht zich bewust worden. Hij knoopt A aan B, de puzzelstukken vallen in elkaar. Hij ziet elementen verschijnen die verklaren waarom iets lukt of niet. De enige voorwaarde om deze fase met succes te doorlopen is: heeft men voeling met de eigen ervaringsstroom, met de eigen

gevoelens. Immers die gevoelens – van frustratie, van boosheid, van angst, van jaloezie... – zijn de sleutel tot het inzicht. Men voelt dat er iets niet klopt, en eerlijke en moedige reflectie leert wat er niet klopt.

In de **vierde fase** worden alternatieven ontwikkeld en wordt een keuze gemaakt voor een van de alternatieven. Het gekozen alternatief wordt in fase vijf in de praktijk gebracht. Daarmee is er weer sprake van handelen en ervaring opdoen waarna weer teruggeblikt wordt... De cyclus kan vele malen herhaald worden, maar telkens op een hoger niveau.

Om leerkrachten en teams te helpen reflecteren liggen er minstens twee wegen open:

Reflecteer zelf op uw begeleidingsaanbod: stel jezelf vooraf bij elk overleg, elke begeleiding een concreet doel en evalueer kort. Voorbeelden van doelen zijn:

- Ik stel open vragen.
- Ik herformuleer vragen als ik mezelf betrap op het stellen van gesloten vragen.
- Ik stel vooraf enkele heldere, concrete doelen, bijvoorbeeld: duidelijke communicatie.
- Ik leg mijn verwachtingen niet te hoog.

Rooster bij elk overleg, bij elke vergadering minstens één of twee korte reflectiemomenten, bij de start, bij het slot en als het kan ook tussendoor. Zorg voor een individueel schrijfmoment en inventariseer. Speel de gegevens terug bij de volgende samenkomst. Wijs op de bijdrage van iedereen.

## 4.3 TOEPASSINGEN

Hierna vindt men drie toepassingen van de reflectiecyclus op het niveau van de begeleider.

### VOORBEELD ÉÉN

Het team is het erover eens. Men wil een akkoord bereiken over het nieuwe gok-thema. De begeleider wordt gevraagd om het proces in goede banen te leiden. Tijdens de vorige cyclus was taalvaardigheid het onderwerp. De gok-coördinator formuleert het krachtig: we zijn erop uitgekeken.

**Stap 1** Overleg met de directeur en de gok-coördinator voor het in kaart brengen van de problematiek en het aflijnen van de vormingsvraag. Het besluit van de vergadering is duidelijk: de school wil een nieuw thema aansnijden. De begeleider heeft vooral geluisterd naar de verhalen en naar de bekommernis van de directeur en de gok-coördinator.

<sup>54</sup> Lens, W. & Depreeuw, E. (1998), *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken. Tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven: Universitaire Pers. p. 186.

<sup>55</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 281.

<sup>56</sup> Idem, p. 286.

<sup>57</sup> IVLOS (1999), *Training begeleidingsvaardigheden. Opleiding van Opleiders*. Utrecht: Universiteit Utrecht. p. 43-56.



*Stap 2* De begeleider inventariseert de gegevens en merkt dat het plaatje niet klopt.

*Stap 3* Ze zit met een vervelend en onbestemd gevoel. Ze herleest het plan van de afgelopen cyclus opnieuw en merkt dat er nog veel potentieel in verborgen zit.

*Stap 4* Ze formuleert twee alternatieven, ofwel komt er een kernteam waar ze haar gevoel terugspeelt ofwel bereidt ze de vorming voor maar speelt haar gevoel terug bij de start van de vorming.

#### VOORBEELD TWEE

In het interview met Stefaan lezen we dat hij gevraagd werd om tweemaal een vorming te geven rond visie op huiswerkbegeleiding door ongeletterde ouders.

*Stap 1* Het eerste uur van de vorming werd gegeven tijdens een personeelsvergadering.

*Stap 2* Hij blikt terug op de elementen: geen dvd aanwezig, geen rondvraag bij ouders en leerlingen, slechts een uurtje de tijd, vraagtekens bij de motivatie van de leerkrachten.

*Stap 3* Bewustwording van de frustratie, van de boosheid, van het opgelaten zijn met als conclusie: “Ik doe dit niet meer, dit was gekkenwerk.”

*Stap 4* Ik bewaak in de toekomst het tijdpad en engageer me niet meer voor visieontwikkeling als de tijdsfactor niet realistisch is ingeschat.

#### VOORBEELD DRIE

*Stap 1* We zijn op een vorming. Verschillende leerkrachten formuleerden hun machteloosheid in de aanpak van de grootste belhamel(s). Zorgenkind, pestkop, poker face, rotverwend... De etiketten vlogen over de tafel. De stoom moest er af. De lijstjes met leerlingenkenmerken kleurden negatief over bijna de hele lijn. ‘Het is de kunst om met goede ogen naar leerlingen te kijken,’ opperde de nestor van de groep. Deze wijze woorden genereerden stilte en aarzeling enerzijds en in andere rangen opstandigheid voor zoveel onbegrip.

*Stap 2* Als begeleider kan je besluiten dat het zinvol is voor dit team om te werken rond het thema socio-emotionele ontwikkeling. De beleving van de twee groepen is echter even reëel. Beide moeten voelen dat ze worden aanvaard in hun fase van ontwikkeling. Het onvermogen om met goede ogen te kijken mag, zelfs kan, niet genegeerd worden.

*Stap 3* Er is angst want de begeleider vreest dat de twee groepen in de clinch zullen gaan als het thema ter sprake komt.

*Stap 4* De begeleider zoekt naar een insteek waarbij alle partijen tot hun recht komen en in hun waarde worden gelaten. Ze kiest om de lijst van Van Poucke (zie hoofdstuk 6) als instap te nemen om op een veilige manier toch het thema ter sprake te brengen.

Tot slot: In de spiegel durven kijken is nog niet iedereen gegeven.

‘Een goed gok-beleid staat of valt met het reflectieve vermogen van het team – een belangrijk onderdeel van de beleidskracht van een school. Bij het begin van de tweede cyclus vroeg een nieuwe directeur me om hem – en zijn kernteam – af en toe eens bij het handje te komen nemen: hij voelde zich wat onzeker in de gok-materie en durfde dat ook toegeven naar buiten toe. Deze samenwerking resulteerde in een vruchtbaar kansenbeleid, wat bij de controle door de inspectie werd bevestigd. Heel anders verging het een school die geen externe ondersteuning, zelfs geen uitwisseling met buurscholen nodig had en waarvan de directeur systematisch zijn kop in het zand stak: op het einde van de cyclus bleek het gok-beleid totaal verkeerd te sporen en moesten we sito presto de brokken trachten te lijmen.’ (begeleider)

## 5 Valkuilen voor de begeleider

### 5.1 DEMOTIVATIE BIJ WIE ONDERSTEUNING BIEDEN MAAR ER ZELF GEEN KRIJGEN

De leerkracht ondersteunt de leerlingen. De directeur en de gok-coördinator ondersteunen de leerkrachten. De begeleider ondersteunt de directeur, de gok-coördinator en het team. Het geven van steun moet op de een of andere manier in balans zijn met de steun die men krijgt. Het is duidelijk dat de begeleider zelf in ademnood kan geraken als hij geen plek heeft om de eigen batterijen op te laden. Investeren in intervisie op het niveau van de begeleiders is geen overbodige luxe. Samengevat: probeer het niet alleen te doen.

### 5.2 BRANDJES BLUSSEN

De eigenschap om als begeleider vraaggestuurd te werken omsluit meteen de tweede valkuil. De begeleider verleent geen eerste hulp bij problemen. ‘...de ondersteuning van leerkrachten beperkt zich in de meeste gevallen tot de ondersteuning bij problemen. Dit is echter onvoldoende. Leerkrachten moeten ook vanuit het positieve benaderd worden zodat zich minder probleemsituaties zouden voordoen. Anders gezegd, het preventieve aspect van ondersteuning

moet meer aandacht krijgen zodat leerkrachten over een grotere draagkracht beschikken dan wanneer ondersteuning enkel remediërend gebeurt.<sup>58</sup> Het is de vraag of er tijd en ruimte is om als begeleider het positieve, preventieve spoor te trekken.

### 5.3 TE VEEL LUISTEREN

---

De volgende getuigenis van een begeleider illustreert dat de men ook te veel kan luisteren, te veel meegaan in het verhaal van de andere. ‘De school ligt in één van de armste buurten van de grootstad. Op vijf jaar tijd waren vier directies elkaar opgevolgd waardoor de cultuur van “ik trek mijn plan in mijn klas” zich had geïnstalleerd. Een vergadercultuur was volledig afwezig en werd, gezien de geschiedenis van de school, ook als overbodig aanvoeld. De nieuwe directeur had in zijn hoofd een scenario van extreme makeover gelardeerd met goede bedoelingen. Bij elk contact ontvouwde hij nieuwe plannen die ik als begeleider braaf aanhoorde... en de volgende keer weer braaf en vooral soepel aanhoorde... Tot het duidelijk werd dat de directeur meeding met de waan van de dag en behoorlijk afweek van de uitgezette lijn. Even een time-out voor mezelf en vooral time-out voor de directeur was nodig. Er is een plan, er is een overeenkomst... draaien als een weerhaan is er – liefst – niet bij.’

### 5.4 INCASSEREN VOOR ANDEREN

---

Wie zichzelf als begeleider een luisterend oor aanmeet, kan voor nog een andere reden in vervelend vaarwater komen. Alle partners hebben hun zorgen en zullen die maar wat graag ventileren. Het is aan te raden om een dam op te werpen voor al de grieven, al de gal die niet voor de begeleider bedoeld is. Partners moeten leren om storende factoren te bespreken met de rechtstreeks betrokken partners. Communiceer daarom helder de boodschap: ‘Je mag het zeggen, maar ik kan daar niets mee.’

Vooraf voor een beginnende begeleider is het niet gemakkelijk om partners te wijzen op hun gedrag. Toch is het aan te raden om van bij de start als begeleider te reflecteren op de kwaliteit en de relevantie van de communicatie. Oude openstaande rekeningen kunnen behoorlijk roet in het eten gooien van het vernieuwingsproces. De begeleider kan dit mechanisme discreet blootleggen,

maar hij kan de rekening niet vereffen.

### 5.5 ISOLEREN VAN HET KERNTTEAM

---

Er is het reële gevaar dat de begeleider zich nestelt in het kernteam of dat het kernteam zich als eiland gaat gedragen. De eensgezindheid is groot, de ideeën helder maar de impact is gering omdat er te weinig geïnvesteerd wordt in doorstroming. Daarom is het nodig alternerend de klasleraren uit te nodigen. Dat zorgt voor garanties voor implementatie van het ideeëngoed en voorkomt dat de school op verschillende snelheden draait.

### 5.6 EIGEN AGENDA DOORDRUKKEN

---

Door de ervaring met andere scholen, door de eigen gedrevenheid of voortvarendheid kan de begeleider de eigen agenda doordrukken. Hij voelt, weet wat goed is voor de school en insisteert op een strategie die hij helemaal ziet zitten. Forceren, doordrukken komen echter niet in het verhaal voor. In alle gevallen blijft de school eigenaar van de vernieuwing. Anders verdwijnt met de begeleider ook de verandering. De begeleider is wel gangmaker van creativiteit, van analyse, maar niet van acties, keuzes of beslissingen.

In de plaats doen, uit handen nemen is alleen te verantwoorden als de moeilijkheden van die aard zijn dat er van beleid geen sprake meer is. Als beginnende begeleider is het beter bij een type I-strategie een pas terug te zetten en meer ervaren collega's in te schakelen. Doordoen, tegen beter weten in, als redder, als laatste strohalm voor de leerlingen, verhult, hoe hard het ook mag klinken, een ego dat vraagt om streling.

### 5.7 SCHULDGEVOELEN

---

De begeleider is niet verantwoordelijk voor het slagen of het falen van het gok-beleid van de school. Er is een gelijke agenda, maar geen gelijke verantwoordelijkheid. De begeleider is mee verantwoordelijk voor de strategie maar niet voor de uitvoering. Hij is wel verantwoordelijk voor de kwaliteit van de begeleiding die hij biedt en voor de kwaliteit van zijn communicatie. De begeleider is een helper, een buitenstaander die zich verbindt voor elk engagement dat hij op zich neemt. De begeleider is wel betrokken maar vereenzelvt zich best niet met de school.

Een bijzondere vaststelling die hierbij aansluit is als men als begeleider voelt dat de partners in de school niet echt reflecteren. Op die manier komt men als begeleider in nauwe schoentjes terecht

---

<sup>58</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 277.

‘Ik ben een kritische vriend. Een medestander. Ik ben niét de inspecteur, niét de beoordelaar, niét de controleur. Ik ben betrokken partner maar mag geen valse verwachtingen wekken. De school is verantwoordelijk voor de uitbouw van het gok-beleid. De verandering moet van binnenuit komen. Onze taak is het creëren van condities zodat de verandering, de vernieuwing kan gebeuren. Wij schudden aan de boom, en dat is ook onze morele plicht. Maar we zijn niet verantwoordelijk voor falen of succes. Zelfs al heeft de school maar zes uur gok in haar pakket, dan nog loont het de moeite. Immers dan krijg je van binnenuit een dynamiek, mensen die aan de kar duwen.’

*(Een begeleider)*

door het falen alleen op de eigen rekening te schrijven. Dat is ver van de realiteit, maar wel een reële valkuil.

#### 5.8 DE BEGELEIDER IS EEN EXPERT, MAAR STELT ZICH NIET OP ALS EXPERT

Als de begeleider zich opstelt als expert leidt dit automatisch tot een school die zal ‘volgen’. De begeleider is geen gangmaker en geen leider. Hij stelt zich ten dienste van de te begeleiden school. Uit de aard van de zaak is hij zelf een volger. Geduld is een aanbevolen karaktertrek. Hij wordt ‘geprogrammeerd’ door het team. Hij is een expert in het ‘anderperspectief’: wat brengt initiatief teweeg bij dit team? Wat zet hen aan het denken. Wat brengt hen in actie?

#### 5.9 IN DE KLEINE CIRKEL BLIJVEN HANGEN

Tijdens de afgelopen gok-cycli waren de begeleiders getuige van de volgende tendens: de school plant acties, evalueert, plant nieuwe acties... De lezer zal opmerken dat de school

zich alleen beweegt in een lus onderaan de kwaliteitscirkel. Het is de taak van de begeleider om terug te spoelen naar het oorspronkelijke opzet. De uitgangsvraag – is er effectief vooruitgang voor kansarme leerlingen? – moet telkens opnieuw gesteld worden.

#### 5.10 EEN LEVENSLANG ARRANGEMENT

Sommige begeleiders laten bepaalde scholen nooit los. Ze zijn er welkom, alles lukt er, het klikt. Men settelt zich in levenslang begeleiden. Dat is geenszins de bedoeling en vraagt om een moedige zelfreflectie.

#### 5.11 DE ZAKEN BEMOEILIJKEN

Sommige begeleiders willen zich manifesteren door het gebruik van moeilijke, dure woorden. Ze geven de anderen het gevoel om niets te kunnen. De begeleider maakt hen niet handelingsbekwaam, maar handelingsverlegen.

## 6 Drie bronnen

Op de volgende bladzijde boren we drie bronnen aan. We zetten op een rij wat recent onderzoek aan besluiten heeft opgeleverd om schoolontwikkeling te stimuleren. Daarnaast vroegen we achtereenvolgens aan professor Paul Mahieu, auteur van het basisboek *Witte vlucht, zwarte magie*<sup>59</sup> en Bob Loisen, onderwijsbegeleider van het eerste uur om kernachtig te verwoorden wat de vaardigheden, de kennis en de inzichten zijn van een goede begeleider om de school effectief te helpen. Merk hoezeer ze met elkaar overeenkomen. Merk hoezeer ze van elkaar verschillen en elkaar aanvullen.

<sup>59</sup> De Mets, J. & Mahieu, P. (1998), *Witte vlucht, zwarte magie?* Stapstenen in het opnieuw aantrekkelijk maken van concentratiescholen voor autochtone leerlingen. Brussel: Koning Boudewijnsstichting in samenwerking met de Vlaamse Onderwijsraad.

| Onderzoeksresultaten <sup>60</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Paul Mahieu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Bob Loisen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertrek van realiteitsgebonden problemen.</li> <li>- Schenk aandacht aan bestaande praktijkkennis, aan de subjectieve opvatting van leraren.</li> <li>- Zoek naar een goede combinatie van externe scholing en interne deskundigheidsbevordering.</li> <li>- Bespreek en deel met elkaar de resultaten en ervaringen met specifieke onderwijsthema's.</li> <li>- Streef emancipatie na van leerkrachten en leerlingen vanuit de overtuiging dat het mogelijk is iedereen de nodige competenties bij te brengen.</li> <li>- Aanvaard dat het realiseren van beleid, van projecten, van vernieuwingen contextgebonden is.</li> <li>- Besteed uitdrukkelijk aandacht aan het systematisch verzamelen van gegevens om de beslissingen en de activiteiten van de school te kunnen ondersteunen.</li> <li>- Zorg mee voor externe netwerkvorming.</li> <li>- Ontwikkel en communiceer een visie.</li> <li>- Stimuleer leerkrachten om zelf initiatief te nemen in hun professionele ontwikkeling.</li> <li>- ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Luister naar het team</b>, naar de directeur, naar alle betrokken partijen.</li> <li>- De begeleider moet met de schoolgegevens kunnen omgaan. Hij moet <b>instrumenten</b> aanreiken. Hij is een technisch 'supporter'.</li> <li>- Hij moet de school helpen om keuzes te maken. Dat is hetzelfde als het beleidsvoerend vermogen versterken. Hij moet niet overtuigen, wel adviseren. Hij moet met mensen samen tot inzichten komen.</li> <li>- De begeleider moet goed in zijn vel zitten. Daarom is een positieve rekrutering nodig! Er moet gezocht worden naar begeesterde, bekwame en gemotiveerde mensen. De begeleider mag de opdracht niet zien als een zijspoor of een uitweg.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No-nonsenshouding. Zeg waar het op staat. Durf te durven.</li> <li>- Wees authentiek.</li> <li>- Loop niet naast je schoenen. De begeleider is een gelijke.</li> <li>- <b>Luister naar het team</b>, naar alle partners in en rond de school.</li> <li>- Als de school een vraag stelt, vraag dan door tot men bij de essentie van de vraag komt, tot de kern van de behoefte duidelijk is.</li> <li>- Communicatievaardigheden.</li> <li>- Pedagogisch-didactische inzichten.</li> <li>- Respecteer de autonomie van de school. Men mag alleen sturen als er in de school geen stuurman is. Snijd de <b>instrumenten</b> op maat van de school.</li> </ul> |

<sup>60</sup> Vlaamse Onderwijsraad (2005), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 22-25.

# Interview

met een begeleider: Els

*Els heeft zestien jaar een graadklas gehad, vijfde en zesde leerjaar. Gedurende vier jaar was ze beleidsondersteuner. Concreet betekende dit, de directeur netwerkte en volgde de administratie op, Els behartigde het pedagogische.*

*Ze beklemtoont dat ze zes jaar gedetacheerd is als gok'er en dus twee volledige gok-cycli heeft meegemaakt.*

*'Als beleidsondersteuner was er het comfort om niet de eindverantwoordelijkheid te moeten dragen. Maar er was ook een vervelend kantje. Men vroeg me op de duur, wie is er nu de directeur? We waren in de school mee met zorgverbreding, vanaf de start, met het maximum aantal uren. De cultuur van eerst een plan schrijven en dan pas de goedkeuring – lees, subsidies – heb ik nog meegemaakt. Mijn opvolger in de school wist niets van gok. Anders gezegd, gok staat nog in de kinderschoenen. Ik merk ook dat er een groot verloop is bij de begeleiders. Ook dat is niet gunstig voor het binnensijpelen van het gedachtegoed.*

*Het voelt wel goed om regulier te worden. We blijven wel ankerfiguren voor gok en we blijven samenkomen met de begeleiders. Dat is drie jaar te verdedigen. En dan?*

*We vormen met de begeleiders een open groep. We wisselen materialen uit zonder bescherming, of zonder de reflex van "van mij". We leren veel van elkaar.'*

## Ja, ik wil

*'In juni 2002 kreeg ik het aanbod om begeleider te worden. Ik voerde enkele gesprekken, vroeg en kreeg bedenktijd. Waar het echt over ging wist ik eigenlijk niet. Mijn "ja, ik wil" werd door de directeur afgeblokt. Hij wou me niet laten gaan. Vanuit de begeleiding kwam er druk op de directeur. Tijdens de personeelsvergadering, de laatste schooldag, kwam dan als een donderslag bij heldere hemel de aankondiging van mijn vertrek. Een tranendal! Ik had wat opgebouwd, ik was een vertrouwenspersoon. De waardering kreeg een onverwacht orgelpunt.*

## Onderwijswerkplaatsen

*'In september wist ik niet waaraan te beginnen. Ondertussen waren in de scholen de documenten toegekomen voor de beginsituatieanalyse, maar wij wisten nog van niets. Als dienst hebben we dan een goede zet gedaan om "onderwijswerkplaatsen" te organiseren. Het accent ligt dan op uitwisseling, op kleine input vanwege de begeleiding. Het opzet was interactief. We organiseerden rond elk thema één onderwijswerkplaats. We zorgden voor een inhoudelijke tekst per thema. Administratief kwam ik wel in tijdsnood: uitnodigingen versturen, inschrijvingen opvolgen... Voor de eerste sessie bleven de inschrijvingen toekomen: drieënnegentig kandidaten! Dat zegt iets over de nood aan ondersteuning. Het eerste moment was de sfeer heel*

*vijandig. "Met wat zijn jullie bezig?" Ik wist zelf nog van niets. Dan heb ik de beslissing genomen om hen een kwartier lang te laten komen met hun kritiek. Ze mochten uitrazen, mij konden ze toch niet raken. Ook bij de inservicebijscholing van de directeurs kregen we de wind van voren. Het tweede werkjaar werd alles duidelijker. De grootste vraag ging rond de inhoudelijke opvulling van de thema's. Wat wil dat zeggen, taalvaardigheidsonderwijs, preventie en remediëring? Hoe laat je leerlingen participeren? Is oriëntering niet de zaak van andere partners?'*

## De inschrijvingen onder controle

*'We organiseren ons nu beter om het aantal inschrijvingen binnen de haalbare perken te houden. Elk onderwerp bieden we verschillende keren aan binnen een periode. We nemen ook steeds verschillende dagen van de week. De school kan zichzelf organiseren en een keuze maken. En dat de inschrijvingen nu binnenkomen via de computer maakt het ook wel gemakkelijker. De onderwijswerkplaatsen evolueerden ook van louter input geven naar echte uitwisseling.'*

## Windstilte

*'Ik werkte de klok rond. Tijdens de dag vergaderingen en studiedagen, en 's avonds en in het weekend voorbereiden. De gok-plannen moesten klaar voor de kerst. Op elke vraag naar ondersteuning ging ik in. Ik voelde*

me als een piloot van een C130 die pakketten noodhulp uitgooit. Ik moest leren om leegtes in mijn agenda te roosteren. Eigenlijk moet ik dat nog steeds leren.

In januari was er dan ineens de windstilte. De ongerustheid nam hand over hand toe. Ik ging er helemaal onderdoor. Ik dacht aan stoppen en terug te keren naar de school. De hertekening van het onderwijslandschap met de komst van de zorgcoördinator is mijn redding geweest. Ik claimde de tekst. Ik wilde me daarin verdiepen. Ik vertaalde de tekst naar onze situatie. Er was onrust in de scholen: wat betekent de nieuwe opdracht en wat is de relatie met gok? Ik nam het initiatief om informatie te geven aan de zorgcoördinatoren. Ik zag de linken en de verschilpunten. Het werd helemaal mijn ding. Ik vond het ook boeiend om samen met anderen de linken en verschilpunten te zoeken.'

### **De klik, van pasklaar oordeel over schaamte naar begrip**

'Achteraf gezien hebben we tijdens de eerste cyclus te veel de focus gelegd op de thema's en te weinig geïnvesteerd in gelijke onderwijskansen. Bij de start van de tweede cyclus gooiden we het over een andere boeg. We organiseerden een onderwijswerkplaats en nodigden een ervaringsdeskundige uit, die werd voorgesteld als een medewerker van een clb, een halve waarheid. De clichés kwamen naar boven: kansarmen moeten maar zus, kansarmen moeten zo... Dan kwam

de vrouw met haar levensverhaal. Dat sloeg in als een bom. Een oorverdovende stilte, iedereen kromp ineen. De klik die ik toen gevoeld heb bij de mensen...

Binnen gok moeten we dit blijven doen. We moeten de klik elke keer weer blijven maken. Het denken over de – hopelijk – kleine groep kansarmen beïnvloedt de hele groep, het komt ten goede aan iedereen. Maar het doorsijpelen naar de klas is nog maar pas gestart.'

### **Werken met volwassenen**

'De stap van de klas naar de taak van beleidsondersteuner was groot. De stap van beleidsondersteuner naar begeleider was minder groot. De grootste schok is: alleen, je staat alleen!! Alleen met je computer. En je computer verwijst naar je werk, dag en nacht. Mijn computer doet altijd weer een appèl op me. Ik ben geneigd om toch altijd weer de inkomende berichten op te volgen.

Bij de start was het wel prettig om autonomie te krijgen. Carte blanche, heerlijk! Mijn grootste nood zat op het terrein van een functioneringsgesprek. Voor gok was het niet mogelijk me op te volgen want niemand wist van wanten. Maar over mijn stijl van begeleiden kon men toch feedback geven? Ik was absoluut vragende partij voor loopbaanbegeleiding.'

### **Een forum voor de weerstand**

'De beginsituatie, het kernteam zegt ja en het team

zegt neen, komt heel veel voor. Het is niet gemakkelijk om dat aan te pakken. Op de personeelsvergadering geef ik altijd een forum aan de weerstand. Wat stoort hen? Wat was de geschiedenis van hun plan? Wie is de auteur? Enkel als je dat op het spoor komt kan je met het team een volgende stap zetten. Ze liggen niet wakker van een plan, tenzij ze zelf de pen hebben vastgehouden. De expertise om een plan te laten maken door een groep was er niet in het begin.

Er was ook onvoldoende durf om een eigen invulling te geven aan het plan. Als begeleider hamerde ik ook op de durf om als school toe te geven dat iets niet lukt, dat men iets niet doet. De school mondiger maken, leren reflecteren, leren zichzelf niets wijs te maken... Dat is een kerntaak. Als de school zichzelf wat wijsmaakt, dan is bijsturen niet mogelijk.'

### **De meerwaarde van gok**

'Een meerwaarde van gok is absoluut dat het responsief vermogen van de school toeneemt. In het begin was alles "moeten"; dan kwam de fase van "wij, als team, bepalen hoe het eruit ziet", en bij de zelfevaluatie was er geen spanning meer, geen druk, geen moeten meer. Dat is een mooie evolutie. Het werken volgens een strak plan evolueerde naar een meer soepel werken. De sterke gok-scholen weten nu al wat ze de volgende drie jaar willen doen. Als dat geen meerwaarde is.'



Beleidsvoerend vermogen

5



‘Soms is er de ontstellende vaststelling: ik ben meer met het beleidsvoerend vermogen van de school bezig dan met gok!’ *(Een begeleider)*

In dit hoofdstuk leggen we de link tussen het gok-beleid van de school en haar beleidsvoerend vermogen. Eens te meer is duidelijk dat het om communicerende vaten gaat: een school die werkt aan haar gelijkemansbeleid verhoogt tegelijkertijd haar beleidseffectiviteit. De begeleiders hadden vrij gauw gezien dat er heel wat parallellen waren tussen het werken aan gok en aan het beleidsvoerend vermogen. Daarbij had gok het voordeel dat scholen een structuur als houvast kregen: de gok-cyclus. Via gok kreeg de school dus dubbele winst.

## 1 Beleidsruimte creëren

We brengen in kaart wat de kenmerken zijn van scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen en merken op dat de lijst ook de voorwaarden weerspiegelt van een succesvolle gok-werking:

- De werking is door een gezamenlijke visie geïnspireerd.
- De betrokkenheid van alle teamleden is hoog.
- De teamleden werken samen.
- Er is een goede en vlotte communicatie zowel binnen de school als met de buitenwereld.
- Er worden door iedereen gedragen keuzes gemaakt.
- Er worden plannen gemaakt die uitgevoerd, opgevolgd en bijgestuurd worden.
- Er wordt geïnvesteerd in de professionalisering van de teamleden en het hele team.
- Er wordt gericht gewerkt aan gelijke onderwijskansen voor iedereen.

Verbiest verwoordt het als volgt: ‘Scholen verschillen in beleidsvoerend vermogen. De ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten vraagt een langdurige inspanning, die bovendien een beroep doet op een minimum aan capaciteiten bij de direct betrokken onderwijsprofessionals om zichzelf en de school in de geschetste richting te ontwikkelen. Men zou zelfs kunnen spreken van een zekere paradox in schoolontwikkeling: schoolontwikkeling vraagt ontwikkelde scholen.’<sup>61</sup>

Als begeleider kan men consequent wijzen op de grootte van de speling die de wetgever biedt om

als school het eigen beleid gestalte te geven. Het gok-decreet geeft de school een grote vrijheid in het stimuleren van gelijke kansen. ‘Tegelijkertijd legt het een aantal bepalingen vast waar de scholen niet buiten kunnen, bijvoorbeeld het opstellen van een gok-plan en het uitvoeren van een zelfevaluatie.’<sup>62</sup> Het plan wordt geconstrueerd op basis van een beginsituatieanalyse.

## 2 Parameters voor kwaliteitsontwikkeling

Elke school heeft zijn eigen aard. Dat kan door de begeleider gevoeld worden als een handicap, een last. Het zijn echter de unieke kwaliteiten van elke school die de begeleider moet blootleggen, beklemtonen. Een bewuste groei naar een eigen identiteit gaat hand in hand met het toenemen van het beleidsvoerend vermogen. Gombeyer schrijft: ‘In het sleutelen aan de eigen aard liggen meteen ook de meest directe aangrijpingspunten om een intern draagvlak voor beleidsvoerend vermogen te creëren, dan wel te verbreden en te verdiepen. Niet het moeten voldoen aan kwaliteitseisen, maar wel het als school en vanuit een team samen kunnen sleutelen aan specifieke projecten die al of niet expliciet in het teken staan van kwaliteitsontwikkeling, zorgt voor de onontbeerlijke, aandrijvende kracht om tot vernieuwing, bijsturing of verandering in denken en handelen te komen. Daarbij kunnen we er genoegzaam van uitgaan dat drie essentiële parameters in alle scholen zullen meespelen om het succes te voorspellen van dergelijke kwaliteitsontwikkelingsinitiatieven, namelijk:

- Aansturen op een zo ruim mogelijke betrokkenheid van alle schoolteamleden.
- Of we te maken hebben met een school die formeel dan wel organisch functioneert, die

<sup>61</sup> Verbiest, E. (2008) *Werken aan de schoolinterne capaciteiten: naar een gedifferentieerde aanpak*. Geraadpleegd op 7 juli 2008, op: <http://www.qprimaire.nl>

<sup>62</sup> Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006), *Pei/Pijlen naar succesvol schoolbeleid*. Mechelen: Wolters Plantyn. p. 118.

regelgericht dan wel teamgericht werkt, die passief dan wel pro-actief handelt, een eerste vereiste is dat er tijd wordt uitgetrokken voor het opstarten of het verstevigen van een schoolcultuur die een open communicatie en een gezamenlijke beslissingskracht uitstraalt.

- De aangrijpingspunten om op eigen kracht richting uit te zetten zichtbaar maken. Ook al moet het voor alle teamleden duidelijk zijn en blijven dat een school aan een aantal kwaliteitseisen moet voldoen, even belangrijk - zoniet nog belangrijker - is dat tastbaar en hanteerbaar wordt gemaakt dat ook de school zelf keuzes kan maken over de precieze richting die ze zal varen. Een tweede parameter bestaat er dus in dat er vanuit de school zelf heel wat eigen accenten en zelfgekozen klemtonen gelegd worden zodat de gezamenlijk te ondernemen tocht boeiend, avontuurlijk en uitdagend blijft.
- De nodige ruimte vrijwaren die het doorlopen van groeicycli mogelijk maakt. Kwaliteit ontwikkelen vergt tijd en vooral ook een context die toelaat om te leren uit de initiatieven die schoorvoetend en dikwijls ook aftastend worden ondernomen. Vernieuwen, bijsturen of veranderen kost altijd weer veel energie en inzet, dus is het ten derde noodzakelijk om volop te voorzien in mogelijkheden om te leren uit foute inschattingen, verkeerde timing, slechte planningen, enz. Wanneer het uitwerken van initiatieven opgevat wordt als een cyclisch groeiproces, kunnen tegenvallende ervaringen benut worden als de bouwstenen die het doorlopen van volgende cycli effectiever zullen helpen maken.

Wanneer deze drie parameters aanwezig zijn in de manier waarop scholen aan kwaliteit sleutelen, kunnen we ervan op aan dat er intern inderdaad een draagvlak voor beleidsvoerend vermogen ontstaat, dan wel verder kan “uitbotten”. Heel wat scholen moeten wat dat betreft evenwel nog een hele weg afleggen, dus is het tijdens de diverse fases van dat uitbotten geen overbodige luxe dat er kan worden teruggevallen op toegespitste ondersteuning vanwege de begeleiding. In dat opzicht bestaat het meest wenselijke scenario er dan ook in dat die begeleiding zoveel mogelijk aansluit op de specifieke groeifases waarin een school zich bevindt én inspeelt op de concrete aangrijpingspunten die zich daarbij allemaal aandienen. Of nog: we gaan ervan uit dat de ondersteuning schoolspecifiek, vraaggestuurd, op maat en case-gebonden moet worden verstrekt, en dat het bovendien zo moet zijn dat de school daarbij zelf een aansturende functie op zich moet (kunnen) nemen.<sup>63</sup>

Op de stelling ‘Een begeleider begeleidt in hoofdzaak op het schoolniveau/beleidsniveau, en

niet of nauwelijks op klasniveau’, kregen we de volgende reactie: ‘De hamvraag is altijd: Is wat je doet beter voor de gok-leerlingen? Als begeleider start je altijd op schoolniveau. Via het gok-team geraak je bij de vakleerkrachten, bij de klasleerkrachten. De school creëert haar eigen gok-beleid. Wij coachen de coaches. Betuttelen, voorschrijven is er niet bij. Als de school en de leerkrachten bediend worden, dan volgt automatisch het leerlingenniveau. Als de vertrouwensband er is, dan wordt men ook gevraagd voor problemen op leerlingenniveau.’

### 3 Indicatoren van beleidsvoerend vermogen

Begeleiders en inspectie stellen negen invalshoeken voor om het beleidsvoerend vermogen te bekijken. Dat zorgt voor een gemeenschappelijk kader, een gemeenschappelijke taal.

#### 3.1 LEIDERSCHAP

Elk type van leiderschap is een vorm van gedeeld leiderschap. De realiteit en de opdracht waar scholen voor staan, zijn te complex en te omvangrijk om door één persoon gedragen te worden. Bij gedeeld leiderschap gaat het om een transparante verdeling van verantwoordelijkheden. Wie heeft welk mandaat? En hoe spoort de opdracht van de begeleider met de verschillende actoren op de werkvloer? Bij het schrijven, redigeren en evalueren van het gok-plan is het belangrijk om de taken duidelijk te verdelen.

#### 3.2 DE DOELGERICHTHEID VAN DE SCHOOLVISIE

Leerkrachten en directie, maar ook ouders en leerlingen en andere actoren, moeten de visie en doelstellingen van de school dragen. Het is niet gemakkelijk om vanuit verschillende verwachtingen een gezamenlijke doelgerichtheid te ontwikkelen. Toch leert de praktijk dat als de school een eigen identiteit heeft, haar slagkracht gevoelig vergroot.

De schoolvisie moet onderwerp van reflectie zijn. Zij is daardoor nooit een gegeven, maar wel onderhevig aan een zekere dynamiek. Voor de leden van de schoolgemeenschap is de schoolvisie een houvast van waaruit ze de keuze voor bepaalde prioriteiten kunnen verantwoorden en concrete gedragingen in de dagelijkse praktijk kunnen kaderen.

In een aantal situaties is de doelgerichtheid van de schoolvisie een extra grote uitdaging. We denken concreet aan fusies van scholen of centra, een groot aandeel deeltijds tewerkgestelde leerkrachten, integratie van nieuwe personeelsleden...

<sup>63</sup> Gombeir, D. (2005) ‘Externe ondersteuning als sleutel tot interne kwaliteitsontwikkeling’ in: Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 148.

### 3.3 DE BETROKKENHEID VAN LEERKRACHTEN IN BESLUITVORMING

---

Het is duidelijk dat bij participatieve besluitvorming de school een groter draagvlak, grotere betrokkenheid van de teamleden en een meer duidelijke communicatie realiseert.

Niet alle domeinen zijn even aantrekkelijk voor een gedeeld leiderschap. Vooral onderwijskundige thema's kunnen leerkrachten mobiliseren omdat ze hierbij persoonlijk betrokken zijn én over voldoende kennis beschikken. Voor de meer beheersgerichte taken zoals personeelsmanagement, financiële en strategische taken is de bereidheid om mee te beslissen, beperkter.

Er wordt voor gekozen om leerkrachtenparticipatie te verbreden naar 'betrokkenheid van leerkrachten'. Het is immers niet evident om alle leerkrachten te bewegen tot actieve inspraak, zeker niet als er een groot aandeel deeltijdse leerkrachten tewerkgesteld is in de school. Dit neemt niet weg dat er toch van elke leerkracht een zekere identificatie met de school verwacht wordt. Afhankelijk van de specifieke context van de school kunnen er verschillende gradaties van betrokkenheid verwacht worden. Een goede interne communicatie is het minimum dat men kan verwachten van de school.

### 3.4 DE SAMENWERKING TUSSEN LEERKRACHTEN

---

De professionele samenwerking tussen leerkrachten kan tot een beleidskrachtige school leiden. Er zijn verschillende vormen van samenwerking in scholen: ervaringen uitwisselen, elkaar helpen, ideeën delen, werk delen, materiaal delen... Deze verschillende vormen vullen elkaar aan. Maar niet alle scholen slagen erin hun leerkrachten verder te brengen dan informele contacten; enerzijds door de houding van de leerkrachten die erg op hun autonomie staan en anderzijds door de organisatie van het onderwijs. Het is immers niet gemakkelijk om gemeenschappelijke werkmomenten te vinden. De professionele samenwerking heeft trouwens gevolgen voor de ontwikkeling van de professionaliteit van de leerkracht op zich, maar ook voor de school als lerende organisatie. Deze samenwerking tussen leerkrachten is o.a. essentieel voor de implementatie van onderwijsvernieuwingen en de begeleiding van beginnende leerkrachten. Er is niet enkel samenwerking mogelijk tussen leerkrachten van de eigen instelling, maar ook over de grenzen van de eigen school en het onderwijsnet heen. Ook internationale projecten zoals *Socrates*, *Leonardo*, *Grundtvig*... kunnen bijdragen tot samenwerking tussen leerkrachten. Deze internationale projecten kunnen bovendien de samenwerking binnen de eigen school en over de schoolgrenzen heen versterken.

### 3.5 HET RESPONSIEF VERMOGEN

---

Samen met Vanhoof beschouwen we de schoolorganisatie als een open systeem. 'De school wordt duidelijk niet benaderd als een eiland, maar als volledig in haar omgeving ingebed. Scholen moeten in relatie treden met die omgeving en inspelen op de impulsen die vanuit de omgeving op hen afkomen. De omgeving heeft immers talrijke vragen en verwachtingen ten aanzien van de school. Uiteindelijk is de school er voor de leerlingen, hun ouders en de samenleving als geheel. Van scholen wordt dan ook verwacht dat ze een gevoeligheid voor de externe omgevingsimpulsen aan de dag leggen. Een school die adequaat op deze vragen en verwachtingen reageert, noemen we een responsieve school.'<sup>64</sup> Gok-scholen vergroten gevoelig hun responsief vermogen. De begeleider geeft mee vorm aan het responsief vermogen en is er tegelijkertijd van afhankelijk. Je bent welkom of niet. Je krijgt respect of niet. Omdat in onze scholen de begeleiding vraaggestuurd werkt, is de kans op een warm onthaal groter.

### 3.6 HET REFLECTEREND VERMOGEN

---

Een evolutie van louter externe controle naar zelfevaluatie sluit aan bij het streven naar een groter beleidsvoerend vermogen van scholen omdat het van scholen een kritische instelling vraagt. Zelfevaluatie is een eerste stap in het doorlopen van de kwaliteitscyclus die uiteindelijk moet leiden tot een verbetering van de onderwijskwaliteit. Een zelfevaluatie kan een aanleiding zijn voor de scholen om met de pedagogische begeleiding contact op te nemen. Het is wenselijk dat scholen hiertoe overgaan vanuit zelfreflectie en niet omdat ze denken dat de inspectie dit zal controleren.

De pedagogische begeleiding kan een aantal instrumenten aanreiken voor het implementeren van een intern kwaliteitszorgsysteem. De ondersteuning gaat verder dan enkel het aanleveren van een instrument om gegevens te verzamelen. Bij de analyse, opvolging, het uitschrijven van verbeterplannen... kunnen de scholen eveneens ondersteund worden door de pedagogische begeleiding. In de praktijk blijkt immers dat nog niet alle scholen in staat zijn om een degelijke zelfevaluatie uit te voeren.

Naast de gegevens die een school zelf kan verzamelen om haar functioneren te evalueren, kan er ook extern informatie aangeleverd worden die zelfevaluatie mogelijk maakt. De creatie

---

<sup>64</sup> Vanhoof, J. & Van Petegem, P.(2006), *Pei/Pijlen naar succesvol schoolbeleid*. Mechelen: Wolters Plantyn. p. 116.

van informatierijke omgevingen past in de evolutie naar zelfkritische scholen, maar veel zal afhangen van de manier waarop deze informatie aangeboden wordt. Ze kan een aanleiding zijn voor bijsturingen in de klas, een studierichting of zelfs een hele school. Het meten van leerprestaties wordt pas echt zinvol voor scholen wanneer ze genoeg beleidskracht hebben om aan de resultaten betekenis te geven: ze interpreteren, zoeken naar verklaringen, hypothesen formuleren, actieplannen opstellen, die uitvoeren en opnieuw evalueren. Nog niet alle scholen zijn hier momenteel toe in staat.

### 3.7 HET INNOVATIEF VERMOGEN

Scholen worden voortdurend geconfronteerd met vernieuwingen. Willen ze aansluiten bij de vernieuwingen in de maatschappij, dan is bijsturen een must. Kennis gaat maar even mee. 'Shift happens'. Zo zien we dat in de school de kennis lineair wordt opgebouwd terwijl ondertussen de leerlingen kennis lateraal zoeken. Het waardenkader van een school is conservatief. Het vraagt alertheid en goede wil opdat de school niet verwordt tot een eiland.

Niet alleen vanuit het beleid, maar ook vanuit de omgeving en de school zelf worden er tal van prikkels gegeven. De school kan wel bepaalde prioriteiten stellen, maar sommige initiatieven vanuit het beleid moeten nu eenmaal geïmplementeerd worden. Vernieuwingen kunnen dus op weerstand stuiten en wel om meer redenen: de verandering wordt niet belangrijk geacht, er is onduidelijke communicatie, er is onzekerheid of men nog wel 'mee' kan, de vernieuwing wordt ervaren als opgedrongen... Soms ook worden vernieuwingen ondoordacht geïmplementeerd en moeten ze snel bijgestuurd worden. De manier waarop scholen onderwijsinnovaties implementeren, geeft een beeld van het beleidsvoerend vermogen van die scholen. Om een vernieuwing te implementeren op de klasvloer moeten een aantal randvoorwaarden ingevuld worden, die ook tot de indicatoren van beleidsvoerend vermogen gerekend kunnen worden: leiderschap, professionele samenwerking, reflecterend en responsief vermogen...

### 3.8 DE PROFESSIONALISERING VAN HET TEAM

Het motto is duidelijk: professionalisering kan niet maar moet!

Om het beleidsvoerend vermogen van een school te stimuleren is het belangrijk dat de leden van het team die er werken, in staat zijn hun verantwoordelijkheden te (h)erkennen en op te nemen. Na de initiële opleiding is het essentieel dat er ruimte blijft voor verdere professionele ontwikkeling. In de eerste plaats in de dagdagelijkse schoolpraktijk door het intern professionaliseringsbeleid,

deelname aan beleidsontwikkeling, functioneren in het team. Daarnaast is het belangrijk om de horizon te kunnen verruimen door bijvoorbeeld in te gaan op extern aangeboden vorming van pedagogische begeleiding, opleidingscentra.... In elke organisatie zijn er mogelijkheden om te leren. Het is een teken van beleidsvoerend vermogen deze mogelijkheden te herkennen, aan te wenden en uit te breiden. Dit draagt bij tot het collectief leren en maakt de school een lerende organisatie.

De begeleider is niet alleen doorgeefluik van interessante vormen, maar ook katalysator van behoeften, wensen. Samen met de directeur en het kernteam zoekt hij waar de nood is van het team en wat de zone van de naaste ontwikkeling is. Samen hebben ze de verantwoordelijkheid om de juiste strategie te gebruiken om de professionalisering op gang te trekken en gaande te houden. Als de weerstand groot is, rijst de vraag aan welke draad de begeleider kan trekken om het gok-proces op gang te trekken. De ervaring leert dat de insteek 'didactiek' geschikt is om goodwill te creëren. Een lesmodel, een werkvorm, een concrete tip... die aanslaat, vergroot aanzienlijk de kans om de eerste dominosteen te laten kantelen. We merken op dat de begeleider dus het microniveau 'gebruikt' om op het mesoniveau – waar zijn mandaat zich situeert – aan de slag te kunnen gaan.

### 3.9 DE GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID

De gezamenlijke verantwoordelijkheid sluit aan bij het concept van gedeeld leiderschap. Maar door het mee te nemen als een afzonderlijke indicator, beklemtonen we het belang nog eens extra. Het uitgangspunt is dat een leerkracht geen eiland is in een school, maar deel uitmaakt van en verantwoordelijkheid draagt voor de totaliteit van het gebeuren. Met betrekking tot het gok-beleid gaat het bijvoorbeeld niet op om alle verantwoordelijkheid naar één leerkracht af te schuiven. Elke leerkracht is immers een gok-leerkracht. Door de toename van functiedifferentiatie zou het kunnen dat een aantal functies, die leerkrachten in het verleden spontaan en vrijwillig opnamen, nu tot andermans verantwoordelijkheid worden gerekend. Een dergelijke opvatting bevordert de samenwerking tussen de leerkrachten niet. Iemand moet echter het overzicht bewaren. Wie dat doet in de school is niet zo belangrijk, belangrijk is dat het gebeurt. Als de beschikbare uren verspreid zijn over verschillende mensen is het wenselijk een duidelijke taakomschrijving te voorzien.

## 4 De relatie met de directeur

In het werk van de begeleider is de relatie met de directeur van cruciaal belang. Elke school voelt zich min of meer geprangd tussen de sturende overheid enerzijds en de concrete eisen van de klasvloer anderzijds. Het hangt in eerste instantie af van de directeur; hoeveel ademruimte hij creëert of neemt. Daar is durf voor nodig, en visie.

‘Hij fungeert als tolk van de groep. Als bevoorrechte getuige kan hij, als geen ander, aanwijzen “dit is onze kracht”, dit is de zone van de naaste ontwikkeling van mijn team. Zijn taak is niet om een spoor te trekken, maar om een spoor mogelijk te maken. Zijn taak is niet om een voorstel te doen, maar om een voorstel te synthetiseren, te “lezen” dat – na verloop van tijd – in de lucht hangt.’<sup>65</sup>

Ervaring leert dat als het gok-beleid van de school niet mee gedragen is door de directeur de kansen op falen aanzienlijk toenemen. Van bij de start en in elk overleg is het nodig om een stoel bij te schuiven voor de directie. ‘Wanneer de directeur niet eenduidig positief is over gok en de gok-leerkracht tot het uiterste wil gaan om gok in de school te implementeren, is deze laatste niet opgewassen tegen eventuele weerstand van leerkrachten.’<sup>66</sup> De focus van de begeleider switcht dan van de weerstand van het team naar het sensibiliseren van de directeur.

Soms geraak je als begeleider niet verder dan ‘het bureau van de directeur’. Ook dat is geen wenselijke situatie. Er is geen gedeeld leiderschap, geen participatief beleid. Het gok-beleid van de school groeit enkel als alle partijen zich – mogen – engageren op korte én lange termijn. Alle partijen krijgen een mandaat en af en toe mag daar naar verwezen worden als één van de partijen zijn rol vergeet. De meest wenselijke situatie is als de school een intern netwerk heeft opgebouwd. ‘Het werken met middenkaders en tussenstructuren is een duidelijk signaal dat de directeur het meent met overleg en democratie.’<sup>67</sup> Dit netwerk is het best geschikt om de beleidsruimte in te vullen. Alle wetten van de democratie – inspraak, discussie, beslissen na overleg, gedragen besluiten – krijgen dan een kans.

Vanhoof spreekt over gedeeld leiderschap als één van de dragers van het beleidsvoerend vermogen. ‘Effectief leiderschap bezit twee componenten: het leiderschap van de schoolleider en de participatie van de leerkrachten, leerlingen en ouders in de besluitvorming. Een participatief of

gedeeld leiderschap dus. Dat betekent niet dat iedereen bij alle beslissingen betrokken moeten worden, maar wel dat ze waar nodig een rol spelen.’<sup>68</sup> En gok is per definitie een terrein waar iedereen zijn inbreng heeft. ‘Leerkrachten mogen enkel bij de besluitvorming betrokken worden als er een persoonlijk belang aanwezig is en/of als zij over voldoende kennis ter zake beschikken.’<sup>69</sup> Men mag echter niet blind zijn voor het omgekeerde effect: het persoonlijk belang en de expertise zal toenemen als de schoolleiding het meent met de participatie en het team een stem geeft. Tot slot een kanttekening die aantoont hoe subtiel het evenwicht is tussen democratische besluitvorming en beleid voeren. Het is geen sinecure om als begeleider aan te voelen wanneer de tijd rijp is om door te gaan of de – trage – wetten van de democratie te respecteren. Van Petegem ziet het zo: ‘Het is uiteraard bevorderlijk dat beslissingen op een zeer democratische wijze genomen worden. Maar aangezien deze werkwijze heel tijdsintensief is, moet men daarin trachten een evenwicht te vinden. Ook mag de democratische beslissingswijze vanuit de directie niet als excuus gebruikt worden om bepaalde beslissingen uit te stellen. Scholen hebben dus nood aan directeurs die zich ook daadwerkelijk durven positioneren als directeurs zonder echter de leerkrachten over het hoofd te zien.’<sup>70</sup>

Soms laat de kwaliteit van het overleg te wensen over: vage agenda, oeverloze discussies, afwijken van het onderwerp, iedereen laat betijen, manke besluitvorming... Kwaliteitsvol overleg vraagt om heel wat vaardigheden. Die vaardigheden behoren tot de verantwoordelijkheid van de directeur. De begeleider mag dan, als kritische vriend, de vinger leggen op de zere plekken. Een begeleider verwoordt hoe hij hier constructief mee omspringt:

- De vergadering meemaken, volgen, participeren.
- Daarna reflectievragen stellen aan de voorzitter of aan de ploeg. De uitgangsvraag is dan, wat kan er beter? Ze doen zelf voorstellen en werken ze uit, eventueel onder begeleiding.
- De begeleider volgt opnieuw het overleg en volgt op of de vooropgestelde verbeteringen gerealiseerd worden.
- Herhaling van de stappen, indien nodig. De begeleider laat voldoende gereedschap achter opdat de ploeg autonoom verder kan werken.
- Nazorg, zoveel maanden later, is nodig.

<sup>65</sup> Peeters, L. (2007), *Scholen zonder oogst? Herprofilen in de basisschool*. Antwerpen: Garant. p. 80.

<sup>66</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 262.

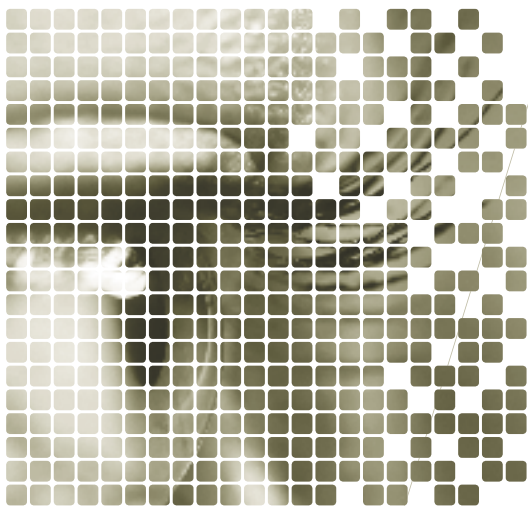
<sup>67</sup> Vanhoof, J. & Van Petegem, P.(2006), *Pei/Pijlen naar succesvol schoolbeleid*. Mechelen: Wolters Plantyn. p. 80.

<sup>68</sup> Vanhoof, J. & Van Petegem, P.(2006), *Pei/Pijlen naar succesvol schoolbeleid*. Mechelen: Wolters Plantyn. p. 89.

<sup>69</sup> Idem, p. 90.

<sup>70</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 278





# Interview

met een begeleider: Roos

*Roos is zes jaar begeleider in het secundair onderwijs. Voordien heeft ze een school geleid als directeur. En dat laat zich voelen in het gesprek. Ze focust op het beleid. Soms voelde ze zich in de scholen, die niet bekend waren met het gok-beleid, als de 'mormoon die gok kwam preken'. 'Mijn kerntaak voel ik aan als: de directeur en de gok-coördinator deskundig maken zodat zij het team deskundig kunnen maken. Twee thema's wil ik graag bespreken: "de veelheid der dingen" en "het belang van het schoolniveau dat in de eerste cyclus is onderschat". Bij de start van de eerste gok-cyclus was ik nog directeur. De eerste vraag naar een gok-analyse lag klaar tijdens de vakantie. Ik wist toen nog in de verste verte niet wat ermee bedoeld werd. Maar ik heb intuïtief wel de juiste stap gezet: wie zijn de leerlingen met achterstand en waar situeren zich de knelpunten bij de leerkrachten? In mijn school had ik op dat moment alle vernieuwing gebracht die ik wilde bereiken... ik wilde mijn horizon verbreden... ik wilde doorgeven wat ik had ervaren. Wat ik vanuit een buikgevoel had gedaan werd tastbaar, mijn inzichten waren juist. Ik zag het als een uitdaging om het helderder, concreter te maken.'*

## De veelheid der dingen

*'Toen ik in de begeleidingsdienst stapte was ik wel perplex: zoveel thema's, zoveel inhouden, zoveel scholen... Onderwijsvoorrrangsbeleid had ik niet meegemaakt. Anders gezegd: ik had het gevoel opnieuw met een leeg blad te moeten starten. Ik had als begeleider niet het comfort om me te richten op één thema en dan uit te breiden naar andere thema's. We moesten vooruit met veel meer scholen dan voorheen, en die gingen heel verschillend werken, gericht op andere doelgroepen en op de thema's die ze hadden gekozen. Die veelheid van thema's was zowel zalig als lastig. Zalig vond ik dat ik alles wat ik vroeger in mijn school had uitgewerkt nu tastbaar zag worden. Ik kon veel linken aan mijn ervaringen van vroeger, al moet je daar in gesprekken als begeleider niet naar teruggrijpen. Lastiger was het om de rol van gangmaker los te laten, en zo de scholen zelf te laten beslissen en handelen.'*

## Het belang van het schoolniveau

*'Als begeleider heb ik telkens weer gehamerd op het veranderingsproces op schoolniveau. Ik focus daarop, omdat de veelheid van scholen en van thema's me ertoe "dwingt" om scholen zo goed en zo vlug mogelijk zelfsturend te leren werken. Tijdens de eerste cyclus trokken de scholen aan mijn mouw. Ze vroegen om concrete materialen en inhouden, om "gesneden brood". En dat was nog te weinig voorhanden. Bovendien moest ik erover waken dat de scholen zichzelf gingen aansturen en evalueren. Tijdens het scharniermoment van de zelfevaluatie werd eerder gefocust op de werking, en werd het verband met de acties en de effecten ervan nog te weinig gelegd. De stress piekte uit schrik te falen. Samen met mijn collega gaven we input zowel per thema als per scharniermoment. We haalden de scholen bijeen per provincie. Dat lukte voor de goede scholen, maar minder voor de scholen waar een nieuwe directeur of nieuwe gok-coördinator was, of*

waar de uren te veel verspreid waren. Er kwam een steeds wisselende delegatie op het aanbod en die had geen voeling met het veranderingsproces of met de achterban. Het gevolg was dat niet alle scholen een gunstig advies kregen bij de eerste doorlichting.

Bij de overstap naar de tweede cyclus las ik grondig de Onderwijs Spiegel, Van Petegem... maar ook de inspectieverslagen van alle scholen, en trok daaruit een aantal conclusies.

Moeilijk is het als de directeur niet betrokken is bij het veranderingsproces. Gok geeft ademruimte aan de directeur, hij kan een aantal functies loskoppelen, delegeren, zoals het directe contact met de ouders, het opvangen van leerlingen met problemen... Dat heeft als gevolg dat de directeur niet mee op de trein van de vernieuwing stapt en dat is absoluut niet de bedoeling. Hieraan is ruim aandacht geschonken in de tweede cyclus.'

### Iedereen aan de tafel

'Een deel van het werk bestaat uit het rond de tafel halen van iedereen die betrokken is. Een paar keer heb ik me voorgenomen: "Ik doe niet verder met de directeur alleen!", omdat ik merkte dat ik niet verder kwam dan zijn bureau. Het komt erop aan samen te gaan zitten en te laten voelen dat iedereen er baat bij heeft om samen te werken. Soms moest ik eerst overleggen en plannen met de directeur. Daarna "filterden"

we samen met hem en het team, om tot een consensus te komen over wat aanvaardbaar was voor zowel de directeur als voor het team. Zo werd het gok-beleid meer en meer gedragen door de hele school.'

### De missing link

'Ik ervaar wél nog een blinde vlek. Het wordt nog te vaak aan de leerkracht zelf overgelaten om lessen te ontwikkelen die elke leerling uitdaging en kansen bieden. Als die leerkracht zijn lessen wil innoveren, dan vraagt hij de hulp van een vakbegeleider, die het heeft over het vak, maar ook over klasklimaat, betrokkenheid, taalbeleid, leren leren, omgaan met diversiteit... Tegelijkertijd en los hiervan wordt op schoolniveau een gok-plan ontwikkeld met acties die in de lessen moeten worden ingebed. Door de bomen het bos nog zien, is niet eenvoudig. Het zal noodzakelijk blijven om leerkrachten er bewust van te maken dat een krachtige leeromgeving creëren ook werken is aan gelijke onderwijskansen, en dat ze hierin onderdeel zijn van een groter geheel. De visie en afspraken van de groep gaan in dit grotere geheel vóór de eigen dada. Het team mag weerstanden uiten, maar ze kunnen niet zeggen: "we doen niet mee." Hen hierbij ondersteunen wordt in de derde cyclus zeker prioriteit.'

### Kettingverkoop

'In een school iedereen betrekken bij het gok-beleid is niet eenvoudig. Hoe deed ik dat? Door bijvoorbeeld de leden van een kleiner gok-team aan te raden één of twee collega's aan te spreken en aan de slag te krijgen: je zoekt trapsgewijs gelijkgezinden en probeert of de nieuwe ideeën aanslaan bij een andere groep, een andere afdeling, dus door als het ware het principe van de kettingverkoop te hanteren.

Je zoekt openingen: wat heeft deze school nodig, en tot waar is men bereid te gaan, tot waar kan ik ze brengen? Te veel informatie ineens geven is niet goed. Wat zit er in de zone van de naaste ontwikkeling? Dat is de hamvraag. Wat bijvoorbeeld wel eens goed werkt, is het oprichten van reflectiegroepen. Elke leerkracht wordt gevraagd zich aan te sluiten bij één groep. De werking stopt als de doelen bereikt zijn.'

### Comfort in tijd

'Vooral bij de start van de tweede cyclus kreeg ik het moeilijk. Er waren scholen, die niet meteen de zin inzagen van een nieuwe beginsituatie met screenen van de doelgroep en van de onderwijskwaliteit, van opnieuw thema's kiezen en doelen formuleren... Ze waren toch goed bezig? Op zo'n moment, als je er in zo'n netwerk helemaal alleen voor staat, wordt je draagkracht als begeleider zwaar op de proef

gesteld.

Het samenstellen, opstarten en ondersteunen van intervisie in kleinere regionale netwerken was heel arbeidsintensief, maar zeker productief. Ik was op die manier nauwer betrokken bij de scholen, die dan ook vlugger hulp vroegen. Dit werd gekoppeld aan een aanbod van begeleiding op school, een aanbod dat voor de zwakste scholen niet vrijblijvend was. Ze moesten namelijk een traject van één schooljaar doorlopen, met daarna een nieuwe controle. Dat was boeiend, voor hen, maar ook voor mij. Ik heb er veel uit geleerd.

Toch ging ik vaak tot de grens van mijn kunnen: de vele vergaderingen, de planning en verslaggeving van de begeleiding... eisten nu en dan hun tol. Gelukkig heb ik thuis het comfort van een "leeg nest". Met een gezin was deze opdracht – voor mij – onhaalbaar geweest.'

A close-up, artistic photograph of a human eye, looking slightly to the right. The image is heavily stylized with a deep red overlay, giving it a dramatic and intense appearance. The eye's iris and pupil are visible, though somewhat obscured by the red tint. The surrounding skin and eyelashes are also visible, contributing to the overall texture and detail of the image.

Halffabricaten, schema's,  
instrumenten, methodieken

6

## Mensen verbinden zich meer met de organisatie als hun denkkader wordt gerespecteerd.

De begeleiders benadrukten bij elk overleg op de Vlor de nood aan interactieve werkvormen. In deze handleiding willen we tegemoet komen aan deze nood. Het ter beschikking stellen van gebruiksklare instrumenten is een prioriteit voor deze publicatie.

‘Scholen zijn sterk vragende partij voor gebruiksklare methodieken voor het bevragen en voeren van een gelijke-onderwijskansenbeleid. Op die manier willen ze vermijden teveel tijd te moeten steken in ontwikkelingswerk omdat dit ten koste gaat van de eigenlijke gok-activiteiten.’<sup>71</sup>

Afhankelijk van de stand van zaken van de concrete school kan er aan een verschillend doel gewerkt worden:

- verkennen van de verschillende gok-thema's;
- uitdiepen van de verschillende gok-thema's;
- evalueren van de voorgaande gok-cyclus;
- opstellen van doelstellingen en acties in verband met de gekozen gok-thema's.

Het is de taak van de begeleider om aan te voelen welke impuls geschikt is voor de specifieke situatie van de te begeleiden school. Hij voelt aan wat de cultuur is van de school, kijkt men of gruwet men van vragenlijsten. De doelenlijst kan helpen om de keuze te maken in samenspraak met directeur of kernteam. De hamvraag is: welk van de instrumenten is geschikt om de volgende stap in het gok-proces te vergemakkelijken?

De meeste instrumenten zijn multi-inzetbaar:

- voor een individuele partner, de directeur, de gok-coördinator, de leerkracht;
- voor een groep, een kernteam, een team, de externe partners...

Via het instrument, de werkvorm... is het de kunst om voldoende constructieve frictie teweeg te brengen zodat het team zelf de nood aan vorming en vernieuwing aanvoelt. Via de confrontatie met de resultaten van een screening, een ingevulde vragenlijst... krijgt de groep zicht op waar de kracht en de manco's zijn en wordt het team uitgenodigd om zijn capaciteiten verder te ontwikkelen.

We bespreken achtereenvolgens enkele methodieken, schema's en halffabricaten. Alle voorgestelde impulsen hebben hun waarde bewezen. Voor dit hoofdstuk zijn we schatplichtig aan Eva Verstraete van de Gentse Universiteit die samen met een Vlor-werkgroep een inventaris maakte van bruikbare methodieken.<sup>72</sup> Het 'zesveld' is ontwikkeld en ter beschikking gesteld door de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Basisonderwijs van Hasselt.

## 1 Methodieken

### 1.1 WERKEN MET STELLINGEN

Bij de start van een vorming, een personeelsvergadering of een studiedag is het wenselijk om de spieren figuurlijk los te gooien. Het werken met stellingen brengt leven in de brouwerij en verhoogt de betrokkenheid gevoelig. Voorzie minstens 30 minuten werktijd om effectief de vruchten te plukken van deze werkvorm. De werkvorm is geschikt voor maximum 30 deelnemers en is afhankelijk van de kwaliteiten van de begeleider als moderator.

#### DOEL

- zoeken van en aansluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling
- een vorming opstarten
- een levende discussie uitlokken
- op korte tijd veel informatie verzamelen
- een grote groep een forum geven
- facultatief: de verslaggever verwoordt de mening van een groep (en niet alleen van zichzelf)
- de nuances zoeken als de polen gekend zijn

<sup>71</sup> Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA en KUL. p. 323.

<sup>72</sup> Alle methodieken, materialen en instrumenten zijn te vinden op: <http://www.steunpuntgok.be> > lager > materiaal > screenings materiaal > algemeen screeningsdocument > gok-beleid in de steigers. Voor het s.o. klik op secundair.

## VOORWAARDEN WAARAAN STELLINGEN MOETEN VOLDOEN

- korte, krachtige formulering
- positief geformuleerd dus geen negatie zoals: niet, nooit, nergens...
- polariserend karakter
- liefst gegroeid in de schoot van de school: uit een informeel gesprek, een citaat uit een verslag, een citaat uit een vergadering... Op die manier geeft men een krachtig signaal aan het team dat men hen serieus neemt, luistert

## PRAKTISCHE SUGGESTIES

- Zorg voor een discrete tijdbewaker
- Zorg bij elke stelling voor een synthesesmoment, de synthese wordt liefst geformuleerd door iemand uit de groep
- Zorg bij elke stelling voor een verslaggever. Het verslag is de opmaat voor het vervolg van de vorming of voor het vervolg van het begeleidingstraject!
- Als het vertrouwen intact is, daag de groep dan uit om zelf een stelling te formuleren als slot van deze werkvorm

## VOORBEELDEN, SUGGESTIES VOOR STELLINGEN

- Gok wordt gedragen door de gok-coördinator.
- Elke leerkracht is een gok-leerkracht.
- Iemand moet het overzicht houden.
- De essentie van gok is de leerkracht in de klas.
- Om de leerkansen van alle leerlingen te maximaliseren moet de school haar verantwoordelijkheid opnemen.
- Zonder de steun van de directeur is gok een doodgeboren kind.
- Zonder de steun van de ouders is gok een doodgeboren kind.
- Zonder de steun van het hele team is gok een doodgebo-

ren kind.

- Iedere leraar is een taalleraar.
- Diversiteit is meer een last dan een kans.
- In onze school ligt de focus te veel op remediëring en te weinig op preventie.
- De opbouwende tussenkomsten mogen in onze school meer licht krijgen.
- De opbouwende tussenkomsten mogen in onze school in aantal toenemen.
- Ouders hebben de nodige expertise om mee te beslissen in het schoolbeleid.
- ...

## VARIANTEN

### U-discussie

*Opstelling:* zet de stoelen in een U met drie rechte benen. Zet jezelf aan het open einde. Teken een U op het bord en leg de spelregels uit. Geef een betekenis aan elk 'been':

- linkerkant, dit betekent akkoord met de stelling;
- rechterkant, dit betekent niet akkoord met de stelling;
- midden, dit betekent twijfel of geen mening.

De begeleider formuleert een stelling. Iedereen blijft zitten. De begeleider leest de stelling een tweede maal, iedereen staat op en verhuist. Elk lid van de groep neemt dus een standpunt in en krijgt een korte bedenktijd om zijn positie, zijn keuze te motiveren voor zichzelf. Als iedereen stelling heeft genomen kan de discussie beginnen. Geef de minderheid het eerste woord.

Doe een proefspel met een grappige stelling om het ijs te breken. Na verloop van tijd, bij de derde of vierde stelling bijvoorbeeld, mag een persoon van plaats veranderen als hij een argument hoort dat voor hem doorslaggevend is.

## Kaartspel

De deelnemers zitten per vier à vijf aan een tafel. Zorg voor een heterogene samenstelling. Elke deelnemer heeft vijf speelkaarten van aas tot vijf. De deelnemers kunnen ook zelf hun speelkaarten maken door een 'A-4'tje' in vijf even grote stroken te scheuren en te voorzien van de getallen één tot vijf.

Leg de betekenis van elke kaart uit:

- **Aas:** ik ga helemaal niet akkoord met de stelling.
- **Twee:** ik ga niet akkoord met de stelling, maar...
- **Drie:** ik twijfel, ik heb evenveel redenen om akkoord als om niet akkoord te gaan.
- **Vier:** ik ga akkoord, maar...
- **Vijf:** ik ga helemaal akkoord met de stelling.

De begeleider formuleert een stelling. Iedereen kiest een kaart. De begeleider leest de stelling een tweede keer. Iedereen legt zijn kaart op tafel met het nummer naar de onderkant. Als elke deelnemer van de tafel gekozen heeft worden de kaarten omgedraaid. De discussie kan beginnen. De deelnemers lichten hun keuze toe voor elkaar. Na verloop van tijd formuleren ze een gemeenschappelijk standpunt waarin iedereen zich kan terugvinden. Als de groepsleden allemaal voor dezelfde kaart kozen dan is een discussie nog steeds zinvol omdat het motief grondig kan verschillen.

*Beperking:* de discussie in kleine groep is doorgaans geanimeerd. De discussie in grote groep op basis van het verslag is moeizamer wegens het déjà-vu-effect en hangt af van de kwaliteit van de verslaggever om de mening van de groep te verwoorden. Als begeleider is het niet altijd eenvoudig om te beoordelen wanneer de discussie verspringt van het groepsverslag naar de persoonlijke mening.

*Voordeel:* zeer hoge betrokkenheid en genuanceerde mening is mogelijk. Als de groep opnieuw een standpunt mag innemen na de discussie zijn de meningen van de groep doorgaans naar elkaar toe gegroeid.

### Rondschrijfronde

De deelnemers zitten per vier à vijf aan een tafel. Zorg voor een heterogene samenstelling. Elke deelnemer heeft een leeg blad. De begeleider formuleert een stelling. Elke deelnemer reageert door zijn bevindingen, reacties op te schrijven. Na verloop van tijd, bijvoorbeeld na vijf minuten, schuift men het blad door naar rechts. Elke deelnemer reageert op de input van de vorige schrijver: aanvullingen, vragen, bedenkingen, kritiek, instemming... het doorschuiven eindigt als iedereen zijn oorspronkelijk blad terug heeft. Na het doorschuiven discussieert de groep en formuleert een gemeenschappelijk standpunt rond het thema.

*Voordeel:* dit is een rustige werkvorm waar iedereen gelijkwaardig zijn gedachten en gevoelens kan ventileren. Of via deze werkvorm sterke gegevens worden verzameld hangt af van de capaciteit van de verslaggevers om het gemeenschappelijke standpunt te respecten.

### Verkenning via stellingen

De deelnemers krijgen elk een blad met een vijftal stellingen. Onder elke stelling is schrijfruimte voorzien. Elke deelnemer kiest een stelling waar hij wil op ingaan en formuleert schriftelijk zijn mening. Na verloop van tijd, als de meeste deelnemers niet meer schrijven, rondt men af. Men nodigt een deelnemer uit om zijn favoriete idee toe te lichten en van commentaar te voorzien. Na de eerste spreker is de discussie geopend.

*Voordeel:* als vingeroefening geschikt voor kleine groepen om het ijs te breken.

## 1.2 SMART

### DOEL

Nagaan of de scholen doelen correct hebben geformuleerd.

### WERKWIJZE

De letters van SMART staan voor:

|                     |                                                                                |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Specifiek</b>    | De doelstelling moet eenduidig zijn.                                           |
| <b>Meetbaar</b>     | Onder welke meetbare en observeerbare voorwaarden of vorm is het doel bereikt? |
| <b>Acceptabel</b>   | Gaat de leerkrachtengroep deze doelstelling accepteren?                        |
| <b>Realistisch</b>  | De doelstelling moet haalbaar zijn.                                            |
| <b>Tijdgebonden</b> | Wanneer, in de tijd moet het doel bereikt zijn?                                |

In plaats van Acceptabel of Aanvaard wordt ook vaak *Aanwijsbaar* gebruikt. Wie realiseert het doel?

Een bijkomend criterium dat vaak wordt ingebracht, is *Relevant*. Is de doelstelling waardevol voor de organisatie of de betrokkenen? Dat houdt dan weer verband met de aanvaardbaarheid.

Zoals in het interview met Wim duidelijk werd, is het voor scholen niet gemakkelijk om de doelen SMART te formuleren. Het vraagt van de begeleider oefening en volharding om de vijf criteria samen met de scholen te bewaken en aan te passen. Het SMART formuleren van doelen is een belangrijke garantie dat er op het terrein concrete stappen worden gezet richting gelijke onderwijskansen.

We merken ook op dat niet alle doelen meetbaar zijn op korte termijn. Een doel als 'leesplezier' kan door de school geconcretiseerd worden in doelen die daarop aansturen. Het is echter niet zeker of de boot richting leesplezier ook vertrokken is.

## 1.3 SWOT-ANALYSE <sup>73</sup>

### DOEL

- beslissingen nemen
- acties, ideeën, doelstellingen evalueren en herzien
- planning opstellen

### WERKWIJZE

De SWOT-analyse bekijkt twee dimensies. Op de horizontale as focust men op het doel – heilzaam of schadelijk – op de verticale as zoekt men in op de organisatie – intern of extern. Op die manier krijgt men vier velden.

|        | heilzaam | schadelijk   |
|--------|----------|--------------|
| intern | sterktes | zwaktes      |
| extern | kansen   | bedreigingen |

Bij het opstellen van een sterkte-zwakteanalyse worden er een aantal stappen doorlopen, waarbij aan de hand van de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen wordt gekeken naar de toekomst van de school.

#### Stap 1: Sterke en zwakke punten/Strengths & Weaknesses

De sterke en zwakke punten zijn de kenmerken van de organisatie. Het gaat dus expliciet om de interne elementen.

#### Stap 2: Kansen en bedreigingen/Opportunities & Threats

De kansen en bedreigingen zijn de ontwikkelingen, gebeurtenissen en invloeden waaraan de organisatie onderhevig is. Hier gaat het dus expliciet om de externe elementen.

#### Stap 3: Confrontatiematrix

In de confrontatiematrix staan de interne en externe elementen tegenover elkaar. Hierbij is het gebruikelijk dat

<sup>73</sup> <http://nl.wikipedia.org/wiki/Sterkte-zwakteanalyse>



er in de horizontale rijen de sterktes en zwaktes staan en in de verticale kolommen de kansen en bedreigingen.

#### Stap 4: Kwesties/Issues

De kwesties zijn de combinaties tussen de interne en externe factoren. Alleen de belangrijkste kwesties worden in ogenschouw genomen.

#### Stap 5: Strategieën

De volgende stap in het proces is de omzetting van de belangrijkste kwesties naar strategische vragen. De antwoorden op deze vragen vormen de basis waarop de te volgen strategie bepaald wordt.

### VOORBEELDVRAGEN WAARMEE SWOT-ANALYSE VERHELDERD WORDT

#### Sterktes

Wat zijn de bijzondere vaardigheden?  
Welke dingen lukken goed?  
Welke sterke punten zien anderen?

#### Zwaktes

Waarin is verbetering nodig?  
Wat lukt minder goed?  
Welke zwakke punten zien anderen?

#### Kansen

Welke kansen liggen in het verschiet?  
Uit welke omgevingsfactoren is voordeel te halen?  
Waarin worden andere scholen overtroffen?

#### Bedreigingen

Welke bedreigingen zijn realistisch?  
Welke omgevingsfactoren kunnen nadeel opleveren?  
Waarin dreigen andere scholen u te overtreffen?

### 1.4 DE DENKHOEDEN VAN DE BONO

#### DOEL

- algemeen doel: communicatie verhelderen via het kader van De Bono
- uitspraken tijdens een overleg of vergadering classificeren
- bewust worden van de rijkdom, de armoede, de eenzijdigheid... van de tussenkomsten
- bewust worden dat de aanvankelijke vertraging uiteindelijk resulteert in een optimalisering, een groter bewustzijn van de aard van de communicatie
- alle hoeden bewust leren gebruiken
- in een proces van visieontwikkeling de blauwe hoed leren gebruiken
- een mening vormen, verwoorden en delen
- de creativiteit bevorderen bij het oplossen van een probleem of besluitvorming
- het inlevingsvermogen van deelnemers in verschillende standpunten vergroten

### SCHEMATISCHE VOORSTELLING VAN HET DENKKADER

|                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Witte hoed</b><br>feiten<br>cijfers<br>controleerbare gegevens<br>neutraal, objectief<br>informatie                                                                       | Deze school telt 212 leerlingen                                                                                                                                                                               |
| <b>Rode hoed</b><br>emoties<br>intuïtie<br>vermoedens<br>gevoelsoordeel                                                                                                      | Ik zie het niet zitten om de directeur te coachen.                                                                                                                                                            |
| <b>Zwarte hoed</b><br>kritisch denken<br>voorbehoud<br>opsporen negatieve aspecten                                                                                           | Ik twijfel er aan of het gok-plan, in deze versie, duidelijk genoeg is.                                                                                                                                       |
| <b>Gele hoed</b><br>opsporen positieve aspecten<br>positieve beoordeling<br>positieve argumentatie<br>ideeën, suggesties, voorstellen<br>het gaat hier over bestaande ideeën | Het voorstel om met een kernteam te starten, vind ik goed. Dan hebben we een overlegorgaan en een denktank. Op die manier doen we constructief en praktisch voorbereidend werk, en met de vinger aan de pols. |
| <b>Groene hoed</b><br>nieuwe ideeën<br>creativiteit<br>gericht op veranderen, vernieuwen                                                                                     | Ik hoop dat we tijdens de volgende cyclus een nieuw thema aansnijden. Kunnen we de zesde klas inschakelen voor het project?                                                                                   |
| <b>Blauwe hoed</b><br>denken over denken<br>metacommunicatie<br>reflectie en evaluatie<br>'dirigent'<br>coördineren<br>de juiste vragen stellen                              | We dwalen af van het onderwerp. We hebben zinvol vergaderd. Wat bedoel je met 'de school gaat erop achteruit'? Wat zijn agendapunten voor de volgende vergadering?                                            |

## GEBRUIKSAANWIJZING EN SUGGESTIES

- Korte voorstelling van de hoeden door de begeleider of directeur. De deelnemers hebben elk de tabel – zie schematische voorstelling van het denkkader – voor zich.
- Afwerken van enkele agendapunten over een looptijd van maximaal 45 minuten. Elke deelnemer krijgt één hoed om te observeren. Als hij een uitspraak hoort die bij zijn hoed past dan noteert hij die uitspraak kort. Facultatief: als hij vijf uitspraken heeft genoteerd geeft hij een teken. Op die manier krijgt men zicht op de kwaliteit van de communicatie, bijvoorbeeld negatief gekleurd, veel ideeën...
- Reflectie na plusminus 45 minuten: bespreking, wat valt op, hoe voelt dit, conclusies door de groep. Op die manier zet de groep bewust de blauwe hoed op.
- Reflectie door de begeleider: geef één observatie, één aandachtspunt ter overweging.

## VARIANTEN

- De deelnemers wisselen na enige tijd van hoed.
- De deelnemers krijgen twee kaarten met verschillende hoeden. De kaarten mogen wisselend gebruikt worden.
- Elke deelnemer krijgt de zes hoeden. Elke hoed mag slechts één keer in de discussie gebruikt worden.
- De denkhoeden worden over zes groepen verdeeld. Alle deelnemers binnen één groep denken vanuit dezelfde denkhoed.

## 1.5 LEGPUZZEL

### DOEL

Deelnemers nemen informatie op, verwerken ze en geven ze aan elkaar door. In de expertengroepen worden ze daarin ondersteund.

## WERKWIJZE

### Stap 1: Basisgroep

De begeleider vormt groepen van bv. 6 deelnemers. Hij nummert de deelnemers per groep. Alle gelijke nummers in de verschillende groepen krijgen dezelfde informatie en opdrachten (verdeelde informatie per groep). De deelnemers werken zich individueel door hun opdracht en informatie heen. Elk nummer behandelt een ander gok-thema.

### Stap 2: Expertengroep

De deelnemers met dezelfde opdracht komen nu samen zitten, leggen hun bevindingen en oplossingen samen en bevragen elkaar over hun opdracht. Ze noteren allen want ze moeten straks allemaal naar hun basisgroep terug om verslag uit te brengen.

### Stap 3: Basisgroep

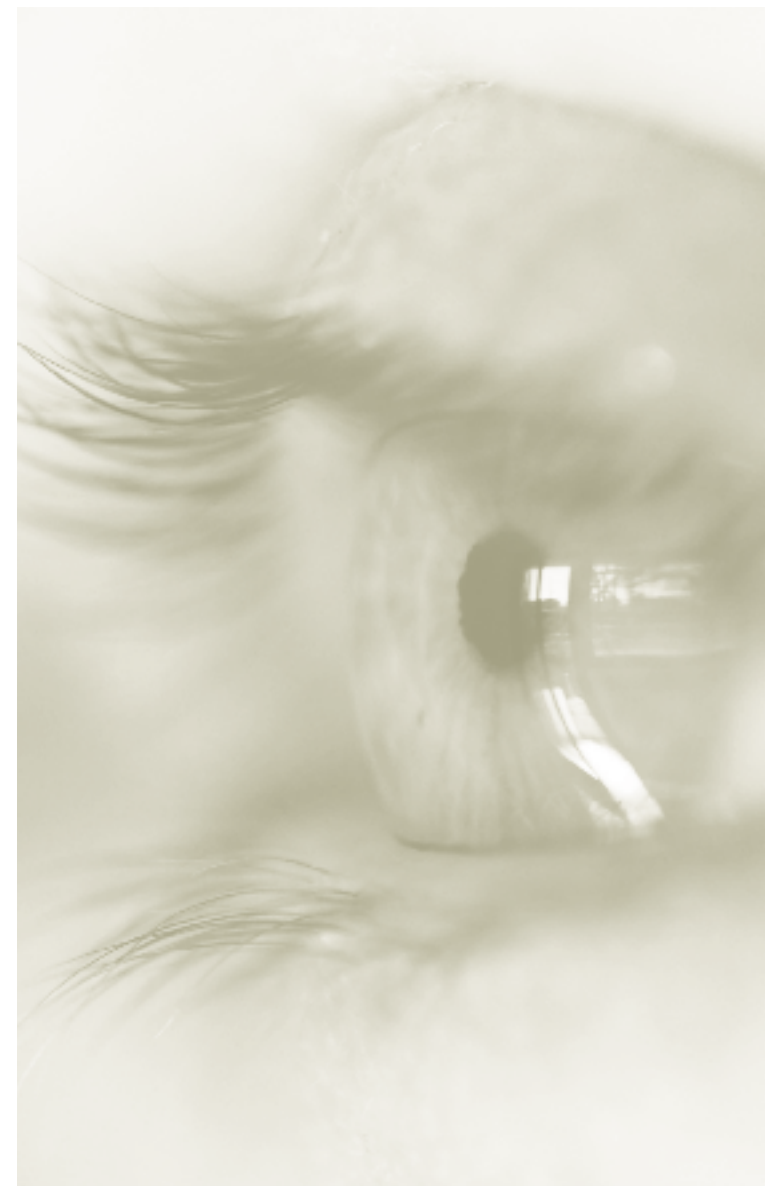
Elke 'expert' brengt nu verslag uit aan de basisgroep over hun deelopdracht.

De verschillende groepen formuleren hun prioritaire thema's en verantwoorden waarom ze voor deze thema's hebben gekozen.

Om een extra garantie in te bouwen dat correcte informatie wordt doorgegeven, kunnen telkens twee experten per deelthema worden voorzien. Zo kunnen deelnemers elkaar corrigeren en ondersteunen.

## VARIANT

Men kan deze werkvorm ook toepassen bij het opstellen van het gok-plan. De inhouden van de verschillende deelthema's gaan dan eerder over deelaspecten van de twee reeds bepaalde gok-thema's. De leerkrachten krijgen de opdracht om te brainstormen over mogelijke zinvolle doelstellingen binnen hun school, welke acties zij hieraan zouden koppelen en hoe ze dit gerealiseerd en geëvalueerd zien.



## 1.6 PLACEMATS

### DOEL

- door middel van de inbreng van iedereen tot een gemeenschappelijke oplossing komen
- meerdere oplossingen naast elkaar leggen en bespreken

### WERKWIJZE

**Stap 1:** Maak heterogene groepen van vier deelnemers. Iedere groep krijgt een vel papier. In het midden tekenen ze een rechthoek. Dit is het gemeenschappelijke terrein. De deelnemers trekken daarna vanuit de hoeken van de rechthoek lijnen naar de hoeken van het vel papier. Deze vier velden behoren toe aan elke deelnemer apart.

**Stap 2:** Geef de deelnemers een opdracht. Iedereen schrijft individueel zijn antwoord neer in een hoek van het vel.

**Stap 3:** Daarna proberen de groepsleden tot een gemeenschappelijk antwoord te komen. Ze beargumenteren hun antwoorden en luisteren naar de anderen.

**Stap 4:** De deelnemers schrijven hun gemeenschappelijk antwoord in de rechthoek in het midden.

**Stap 5:** Plenum: de gemeenschappelijke antwoorden worden gedeeld, eventueel gevolgd door een open discussie.

## 1.7 CONCEPTMAP

### DOEL

- concepten bij deelnemers verhelderen of ontwikkelen
- helpt deelnemers relaties tussen concepten/begrippen te verhelderen
- helpt verbanden leggen tussen verschillende begrippen

### WERKWIJZE

- Elke deelnemer van een groep krijgt een pen/stift van een verschillende kleur, per groep een groot vel papier.
- Het kernconcept dat ze moeten uitwerken, schrijven ze in het midden, bijvoorbeeld een gok-thema.
- Elk om de beurt noteren ze een belangrijk deelconcept.
- Daarna mag iedere deelnemer – individueel – andere deelconcepten toevoegen of verbindingslijnen trekken.

### VARIANT DE SPIN

Eerst maakt iedere deelnemer apart een woordkaart. Pas daarna worden de kaarten samen gelegd en wordt er geprobeerd om er 1 teamkaart van te maken.

Men kan de school als centraal thema stellen – het lijf van de spin – en aan het uiteinde van de poten telkens een gok-thema. Aan de deelnemers wordt dan gevraagd om verder te brainstormen rond deze thema's in relatie met de schoolwerking, mogelijke verbanden tussen de thema's en reeds lopende acties binnen de school aan te geven.

## 1.8 RONDE VAN HOEKEN

### DOEL

- concepten bij deelnemers verhelderen of ontwikkelen
- helpt deelnemers relaties tussen concepten/begrippen te verhelderen
- helpt verbanden leggen tussen verschillende begrippen

### WERKWIJZE

**Stap 1:** We voorzien verschillende opdrachten voor groepjes leerkrachten. Elke opdracht vindt plaats in een andere 'hoek' van het lokaal. Het benodigde materiaal is ook in die 'hoek' aanwezig. In elke hoek kunnen vragen/stellingen/opdrachten

liggen over een gok-thema.

**Stap 2:** Deelnemers worden in groepjes verdeeld. Elk groepje gaat telkens naar een andere hoek voor het uitvoeren van de verschillende opdrachten. De begeleider geeft met een vooraf afgesproken signaal aan wanneer de groepen van hoek mogen veranderen. Vooraf moet duidelijk zijn in welke volgorde elke groep de hoeken moet afwerken.

Men kan hierbij rollen toewijzen en regels voor het hanteren van de materialen in elke hoek afspreken. Afhankelijk van je doelstelling geef je alle deelnemers een bundel met de opdrachten/antwoordbladen, of geef je elke groep slechts één exemplaar. Dat laatste bevordert het samenwerken wel.

**Stap 3:** Elke groep krijgt een eindopdracht, in de laatste hoek, om prioritaire thema's aan te geven en te verantwoorden waarom ze voor dit thema hebben gekozen.

### VARIANT

Men kan deze werkvorm ook toepassen bij het opstellen van het gok-plan. De inhoud van de verschillende hoeken gaan dan eerder over deelaspecten van de twee reeds bepaalde gok-thema's. De deelnemers krijgen de opdracht om te brainstormen over mogelijke zinvolle doelstellingen binnen hun school, welke acties zij hieraan zouden koppelen en hoe ze dit gerealiseerd en geëvalueerd zien.



## 1.9 VERDEELDE INFORMATIE

### DOEL

De deelnemers werken samen aan een opdracht waarbij iedereen andere informatie heeft.

### WERKWIJZE

**Stap 1:** Het materiaal – de vragen/stellingen/screeningslijst van de verschillende thema's – wordt verdeeld in 2, 3, 4... gelijkwaardige delen. Het materiaal is zo opgesteld dat elke deelopdracht onafhankelijk van de andere deelopdrachten gemaakt kan worden. Elke deelnemer van het groepje krijgt een andere deelopdracht.

**Stap 2:** Elke deelnemer bestudeert het toegewezen deel. Eventueel kunnen ondersteunende vragen of opdrachten toegevoegd worden.

**Stap 3:** Uitwisseling binnen de groep: deelnemers presenteren aan elkaar in het kader van een algemene groepsopdracht. Ze gaan in discussie/gesprek over elkaars inhoud, bijvoorbeeld de gok-thema's.

**Stap 4:** De verschillende groepen formuleren hun prioritaire thema's en verantwoorden waarom ze voor deze thema's hebben gekozen.

### VARIANT

De school kan deze werkvorm ook toepassen bij het opstellen van het gok-plan. De inhoud van de verschillende deelthema's gaan dan eerder over deelaspecten van de twee reeds bepaalde gok-thema's. De leerkrachten krijgen de opdracht om te brainstormen over mogelijke zinvolle doelstellingen binnen hun school, welke acties zij hieraan zouden koppelen en hoe ze dit gerealiseerd en geëvalueerd zien.

## 1.10 VERKENNEN VAN DE EIGEN GEVOELIGHEDEN

### DOEL VOOR DE DEELNEMERS

- bewust worden van de eigen gevoeligheden
- actieve tolerantie verhogen
- ontdekken dat andere deelnemers met dezelfde of met totaal andere gevoeligheden 'in de wereld staan'
- voorkomen dat men schuldgevoelens krijgt als men op een onvermogen botst
- verwoorden waarom bepaald gedrag als normaal wordt aangevoeld

### DOEL VOOR DE BEGELEIDER

Een bedding creëren waarin spreken over gevoeligheden mogelijk is.

### OPZET

Bij deze oefening gaan we er van uit dat de getuigenissen van de andere deelnemers een verzachtend, relativiserend effect hebben op – misschien al lang geleden – genomen standpunten.

Daarnaast is het uitgangspunt dat het bewust worden van de eigen gevoeligheden een gunstig effect heeft op de aanpak, op de begeleiding. 'Je wéét dan bv. dat dit of dat je opvalt omdat het voor jou zo'n belang heeft. En precies door je dat te realiseren, schep je de kans om ook ontvankelijk te worden voor andere zaken, die bv. voor de kleuter in kwestie, van meer belang zijn.' <sup>74</sup>

Voor deze oefening is het nodig dat de deelnemers zich veilig voelen, elkaar vertrouwen.

<sup>74</sup> Van Poucke, A. & Defruyt D. (1987), *Begeleiden van kleuters in moeilijkheden*. Leuven: Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs. p. 60.

## OPDRACHT

Hierna vindt men twee lijsten van concrete gedragingen, een checklist voor het basisonderwijs en een voor het secundair onderwijs. Voor de derde graad van het basisonderwijs kan het zinvol zijn om beide lijsten te gebruiken. Het kan verhelderend zijn om in elk geval de twee lijsten aan te bieden. Op die manier verruimt men de eigen wereld.

De lijsten zijn gebaseerd op een lijst voorgesteld door Van Poucke. <sup>75</sup>

Zoek bij elk van deze gedragingen een leerling uit de school of klas die dit gedrag vertoont.

Ga na in welke mate je bij dit gedrag negatieve gevoelens ervaart of hebt ervaren. Geef een score:

- 1 = kan ik helemaal niet aanvaarden
- 2 = lokt ergernis uit
- 3 = lichte wrevel als dit gedrag zich voordoet
- 4 = ik vind me er niet over op, ik moet wel even een stap terugzetten over hoe ik dit ga aanpakken
- 5 = dit is normaal gedrag, dit moet je er bij nemen

Nadat alle deelnemers voor zichzelf de lijst hebben aangevuld met hun 'score' kan men verschillende wegen op:

- 1 De deelnemers kiezen één partner en leggen hun lijst samen met als uitdrukkelijke opdracht: *Licht je standpunt toe als jij voor een gedrag 5 aanduidde en je collega dit zelfde gedrag rangschikte bij 1.*
- 2 Laat alle deelnemers een briefje afgeven met vijf gedragingen met score één. Turf en maak een overzicht. Nodig de deelnemers uit om te verwoorden waarom voor hen bepaald gedrag als normaal wordt aanzien terwijl dit voor anderen in de lijst van niet aanvaardbaar werd gezet.

<sup>75</sup> Van Poucke, A. & Defruyt D. (1987), *Begeleiden van kleuters in moeilijkheden*. Leuven: Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs. p. 23.

| Checklist gevoeligheden basisonderwijs                        | Score |
|---------------------------------------------------------------|-------|
| niet kunnen stilzitten, voortdurend in beweging zijn          |       |
| roepen, gillen, schreeuwen als iets niet lukt                 |       |
| je aandacht opeisen door bijv. te storen                      |       |
| voortdurend zagen en klagen                                   |       |
| geniepig doen maar poeslief als je kijkt                      |       |
| zich kwaad maken als iets tegen gaat                          |       |
| contact vermijden, zich terugtrekken                          |       |
| de dingen erg langzaam doen, zeer traag tempo                 |       |
| zenuwachtig, onrustig, ongedurig                              |       |
| onzeker zijn, voortdurend twijfelen of van gedacht veranderen |       |
| altijd iets anders moeten doen dan anderen                    |       |
| zich moeilijk aan afspraken kunnen houden                     |       |
| opzettelijk materiaal stukmaken                               |       |
| hevig en uitgelaten doen                                      |       |
| heel passief en meegaand doen                                 |       |
| zich voortdurend hulpeloos voordoen ("Ik kan dat niet...")    |       |
| niets zeggen, maar wel kunnen spreken                         |       |
| wenen en niet zeggen waarom                                   |       |
| het tegenovergestelde doen van wat je vraagt                  |       |
| boos en heftig tegenstribbelen na een verbod of opmerking     |       |
| gemene of brutale antwoorden geven                            |       |
| vieze en lelijke woorden gebruiken                            |       |
| slordig, wanordelijk zijn                                     |       |
| altijd het laatste woord willen hebben                        |       |
| liegen, oneerlijk spelen                                      |       |
| zelden een uitgesproken voorkeur te kennen geven              |       |
| wenen als je naar de leerling stapt                           |       |
| steeds eigen zin doen                                         |       |
| alles voor zich alleen willen desnoods ook afpakken           |       |

| Checklist gevoeligheden basisonderwijs (vervolg)           | Score |
|------------------------------------------------------------|-------|
| verklikken en zien of je de ander berispt                  |       |
| niet zelf een initiatief durven nemen                      |       |
| vaak alleen zitten                                         |       |
| angstig reageren als je het kind iets vraagt               |       |
| zuigen op de duim of op andere vingers                     |       |
| verwachten dat onmiddellijk op alle wensen wordt ingegaan  |       |
| anderen pijn doen                                          |       |
| op de nagels bijten                                        |       |
| stotteren                                                  |       |
| agressief doen en daar niet over willen praten             |       |
| moeilijkheden maken bij afscheid van ouders                |       |
| spraakgebrek vertonen                                      |       |
| gevoelig zijn voor zichzelf maar hard voor anderen         |       |
| overdreven wiegen en schommelen                            |       |
| masturberen                                                |       |
| anderen gebruiken, bv. anderen zijn rommel laten opruimen  |       |
| op een kledingstuk of knuffeldoek sabbelen                 |       |
| zich verdedigen met fysieke kracht als enige uitlaatklep   |       |
| zichzelf pijn doen                                         |       |
| anderen pijn doen met duidelijk leedvermaak                |       |
| anderen kwetsen met woorden                                |       |
| angst hebben voor honden, donker, onweer...                |       |
| schrik hebben om te mislukken, om niet genoeg te presteren |       |
| in de broek plassen                                        |       |
| zich met klei, verf, modder... vuil maken                  |       |
| altijd te laat komen                                       |       |
| schelden voor racist bij elke opmerking                    |       |
| de rommel van anderen opruimen                             |       |
| pokerface                                                  |       |

| Checklist gevoeligheden secundair onderwijs                   | Score |
|---------------------------------------------------------------|-------|
| niet kunnen stilzitten, voortdurend in beweging zijn          |       |
| roepen, gillen, schreeuwen als iets niet lukt                 |       |
| je aandacht opeisen door bijv. te storen                      |       |
| voortdurend zagen en klagen                                   |       |
| geniepig doen maar poeslief als je kijkt                      |       |
| zich kwaad maken als iets tegen gaat                          |       |
| contact vermijden, zich terugtrekken                          |       |
| onzeker zijn, voortdurend twijfelen of van gedacht veranderen |       |
| altijd iets anders moeten doen dan anderen                    |       |
| balanceren op twee poten van de stoel                         |       |
| zich moeilijk aan afspraken kunnen houden                     |       |
| opzettelijk materiaal stukmaken                               |       |
| hevig en uitgelaten doen                                      |       |
| heel passief en meegaand doen                                 |       |
| zich voortdurend hulpeloos voordoen ("Ik kan dat niet...")    |       |
| altijd het tegenovergestelde doen van wat je vraagt           |       |
| boos en heftig tegenstribbelen na een verbod of opmerking     |       |
| gemene of brutale antwoorden geven                            |       |
| vieze en lelijke woorden gebruiken                            |       |
| slordig, wanordelijk zijn                                     |       |
| altijd het laatste woord willen hebben                        |       |
| liegen, oneerlijk zijn                                        |       |
| steeds eigen zin doen                                         |       |
| overdragen en zien of je de ander berispt                     |       |
| verwachten dat onmiddellijk op alle wensen wordt ingegaan     |       |
| anderen pijn doen                                             |       |
| op de nagels bijten                                           |       |
| zoenen, flodderen, klitten aan partner                        |       |
| agressief doen en daar niet over willen praten                |       |

| Checklist gevoeligheden secundair onderwijs (vervolg)                  | Score |
|------------------------------------------------------------------------|-------|
| gevoelig zijn voor zichzelf maar hard voor anderen                     |       |
| anderen gebruiken, bijv. anderen zijn rommel laten opruimen            |       |
| zich verdedigen met fysieke kracht als enige uitlaatklep               |       |
| anderen pijn doen met duidelijk leedvermaak                            |       |
| anderen kwetsen met woorden                                            |       |
| met de kledingcode tegen de haren instrijken                           |       |
| er de kantjes aflopen en meer in de mars hebben                        |       |
| spottend kijken als de grenzen van het schoolreglement worden afgetast |       |
| altijd te laat komen                                                   |       |
| boeren, winden laten                                                   |       |
| schelden voor racist bij elke opmerking                                |       |
| gsm gebruiken in de klas                                               |       |
| onder invloed zijn van drank, drugs...                                 |       |
| oververmoeid zijn op maandagochtend                                    |       |
| de rommel van anderen opruimen                                         |       |
| pokerface                                                              |       |
| pesten en van krommenaas gebaren                                       |       |



### 1.11 DE GOK-STER

#### DOEL

- verkennen van de verschillende gok-thema's
- stand van zaken opstellen van de school ten opzichte van de verschillende gok-thema's
- prioriteiten bepalen

#### WERKWIJZE

- Vooraf bereiden 6 personen (directie, gok-team, pedagogische cel, administratie ... ) elk een thema voor.
- Aan de hand van het algemene screeningsinstrument denken zij na over wat bedoeld wordt en de toepassing in eigen school.
- Zij treden op als gespreksleider in de groep.
- In de eerste ronde buigen de 6 groepen zich elk over één thema, onder leiding van een gespreksleider en gedurende een bepaalde tijd.
- Met een doorschuifstelsel gaat elke groep telkens naar een volgende gespreksleider.
- Dit wordt herhaald tot elke groep de 6 thema's heeft doorlopen.

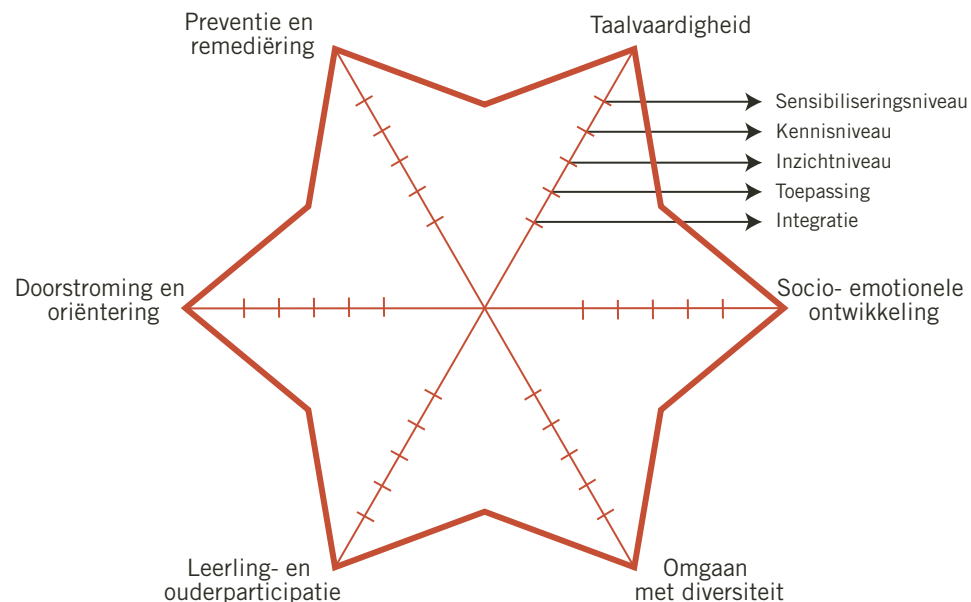
#### VARIANT

**Stap 1:** Elke groep krijgt een afbeelding van de ster met de schalen. Elk groepslid krijgt een A4-tje met elk een ander thema uit het screeningsinstrument als geheugensteun. (Zie groepswerk stap 1)

Elk groepslid denkt individueel na over de positie van de school ten opzichte van dit thema. Op welk niveau van integratie – sensibilisering, kennis, inzicht, toepassing, integratie – bevindt de school zich ten aanzien van dit thema?

**Stap 2:** De gespreksleider bespreekt met de groep de verschillende thema's ingevuld op de ster.

Het is de bedoeling dat iedereen reflecteert, eventueel zijn mening herziet. De groep krijgt als opdracht uit de steranalyse prioritaire werkpunten naar voren te schuiven voor gok.



### 1.12 GROEPSWERK – STAP ÉÉN

#### DOEL

- individueel of in groep de eigen prioriteiten aanduiden
- individueel of in groep aanduiden wat men ziet zitten op leerling-, leerkracht- en school-niveau

#### WERKWIJZE

- Elk teamlid, bij een klein team of elke groep – heterogene samenstelling – krijgt per thema de lijst van doelen op de drie niveaus.
- Het is de opdracht om die doelen te markeren die men wil nastreven en ook kan nastreven.
- Het gok-team, zorgteam of kernteam maakt een samenvatting die uitgebreid kan beargumenteerd worden met het voltallige team.

## THEMA 1

## PREVENTIE EN REMEDIËRING VAN ONTWIKKELINGS- EN LEERACHTERSTANDEN \*

### > LEERLINGNIVEAU

WELKE LEERLINGEN VRAGEN EXTRA AANDACHT?

WAT BEREIKEN WE MET HEN?

| DOELSTELLING                                                           | SCORE |   |   |    |
|------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 1. De motivatie voor ontwikkeling en leren bij de leerlingen verhogen. | ++    | + | - | -- |
| 2. De ontwikkeling en/of leerwinst bij elke leerling verhogen.         | ++    | + | - | -- |

### > LEERKRACHTNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                                                        | SCORE |   |   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 1. De motivatie voor ontwikkeling en leren bij de leerlingen verhogen.                                                                                              | ++    | + | - | -- |
| 2. De ontwikkeling en/of leerwinst bij elke leerling verhogen.                                                                                                      | ++    | + | - | -- |
| 3. Instrumenten hanteren om op een systematische wijze de ontwikkeling en/of leerwinst van de leerlingen op te volgen.                                              | ++    | + | - | -- |
| 4. Vormen van flexibele klasorganisatie hanteren.                                                                                                                   | ++    | + | - | -- |
| 5. De heterogeniteit van de groep positief kunnen aanwenden, onder andere via vormen van coöperatief leren.                                                         | ++    | + | - | -- |
| 6. In functie van de leerlingengroep gericht differentiëren in het curriculum (differentiëren in doelen, inhoud, materialen, tempo, werkvormen, aanpak, evaluatie). | ++    | + | - | -- |

|                                                                                                                                                    |    |   |   |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|----|
| 7. Op een planmatige wijze hulp bieden bij problemen (diagnose en remediëring), indien nodig in samenwerking met collega's of externen (CLB, ...). | ++ | + | - | -- |
| 8. Ouders actief betrekken bij de probleemanalyse en de ondersteuning van de leerling.                                                             | ++ | + | - | -- |

### > SCHOOLNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                           | SCORE |   |   |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 9. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens. | ++    | + | - | -- |
| 10. Actief ondersteunen door schoolleiding.                                                                                            | ++    | + | - | -- |
| 11. Systematisch en regelmatig gebruik maken van interne communicatiekanalen en overlegstructuren.                                     | ++    | + | - | -- |
| 12. Samenwerken met externen, inclusief ouders.                                                                                        | ++    | + | - | -- |
| 13. Voeren van een professionaliseringsbeleid.                                                                                         | ++    | + | - | -- |

\*(voor lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs)

## THEMA 2

## TAAVAARDIGHEIDSONDERWIJS

### > LEERLINGNIVEAU

WELKE LEERLINGEN VRAGEN EXTRA AANDACHT?

WAT BEREIKEN WE MET HEN?

| DOELSTELLING                                                                                                                                            | SCORE     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Het aantal leerlingen met een voldoende taalvaardigheid (luisteren en spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten) vermeerderen. | ++ + - -- |

### > LEERKRACHTNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                                                                                                                                        | SCORE     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2. Zicht hebben op de einddoelstellingen Nederlands (eindtermen).                                                                                                                                                                                   | ++ + - -- |
| 3. Instrumenten hanteren om het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen te bepalen.                                                                                                                                                                | ++ + - -- |
| 4. Een interactieve aanpak hanteren om leerlingen hun taalvaardigheid te laten opbouwen.                                                                                                                                                            | ++ + - -- |
| 5. De taalheterogeniteit van de groep positief kunnen aanwenden.                                                                                                                                                                                    | ++ + - -- |
| 6. Bewust kunnen omgaan met taal en taalvaardigheid bevorderen in alle activiteiten.                                                                                                                                                                | ++ + - -- |
| 7. Op een planmatige wijze hulp kunnen bieden bij taalproblemen (signalen onderkennen, expliciete doelen stellen, goed gekozen materialen, methoden en evaluatie-instrumenten hanteren, duidelijke criteria voor succes of vooruitgang vastleggen). | ++ + - -- |

### > SCHOOLNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                           | SCORE     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 8. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens. | ++ + - -- |
| 9. Actief ondersteunen door schoolleiding.                                                                                             | ++ + - -- |
| 10. Systematisch en regelmatig gebruik maken van interne communicatiekanalen en overlegstructuren.                                     | ++ + - -- |
| 11. Samenwerken met externen, inclusief ouders.                                                                                        | ++ + - -- |
| 12. Voeren van een professionaliseringsbeleid.                                                                                         | ++ + - -- |

## THEMA 3

## OMGAAN MET DIVERSITEIT

### > LEERLINGNIVEAU

WELKE LEERLINGEN VRAGEN EXTRA AANDACHT?

WAT BEREIKEN WE MET HEN?

MAKEN WE LEERLINGEN COMPETENTER IN OMGAAN MET DIVERSITEIT?

| DOELSTELLING                                                                                                                                                                              | SCORE |   |   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 1. Diversiteit zien als een normaal fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken krijgt (normaliteit).                                                        | ++    | + | - | -- |
| 2. Vooroordelen en veralgemeningen waar mogelijk en wenselijk vermijden; zich bewust zijn en zich onthouden van elke vorm van discriminatie. (onbevooroordeeldheid en non-discriminatie). | ++    | + | - | -- |
| 3. Gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven bekijken (multiperspectiviteit).                                                                              | ++    | + | - | -- |
| 4. Functioneren in verschillende contexten, steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties (flexibiliteit).                                                                         | ++    | + | - | -- |
| 5. Kiezen voor dialoog en samenwerking.                                                                                                                                                   | ++    | + | - | -- |
| 6. Leren van andermans visies, ervaringen en competenties (leren-van-elkaar).                                                                                                             | ++    | + | - | -- |

### > LEERKRACHTNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                  | SCORE |   |   |    |
|---------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 7. Diversiteit waarnemen in de klas, op school en daarbuiten. | ++    | + | - | -- |
| 8. Diversiteit op een positieve manier benaderen.             | ++    | + | - | -- |

|                                                                                              |    |   |   |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|----|
| 9. Kinderen en jongeren begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen. | ++ | + | - | -- |
| 10. Diversiteit integreren in het totale onderwijsleerproces van kinderen en jongeren.       | ++ | + | - | -- |
| 11. Goed omgaan met de diversiteit van collega's, ouders en externe partners.                | ++ | + | - | -- |
| 12. De eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen.                  | ++ | + | - | -- |

### > SCHOOLNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                          | SCORE |   |   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 13. Omgaan met diversiteit als competentie bij alle leerlingen en leerkrachten van de school nastreven.               | ++    | + | - | -- |
| 14. Pedagogische en didactische voorwaarden invullen voor een effectieve diversiteitsaanpak op klas- en schoolniveau. | ++    | + | - | -- |
| 15. De school uitbouwen als een interactieve en lerende organisatie.                                                  | ++    | + | - | -- |
| 16. Streven naar een diverse samenstelling van alle geledingen in de school.                                          | ++    | + | - | -- |
| 17. De school als leer- en leefomgeving een plaats geven binnen een breed netwerk van partners.                       | ++    | + | - | -- |

## THEMA 4

## DOORSTROMING EN ORIËTERING

### > LEERLINGNIVEAU

WELKE LEERLINGEN VRAGEN EXTRA AANDACHT?

WAT BEREIKEN WE MET HEN?

| DOELSTELLING                                                                                                                             | SCORE |   |   |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 1. Het aantal leerlingen met een optimale studiekeuze vermeerderen, wat blijkt uit de schoolloopbaan en het welbevinden van de leerling. | ++    | + | - | -- |

### > LEERKRACHTNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                                                                                     | SCORE |   |   |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 2. Het keuzeproces bij de leerlingen begeleiden o.a. werken aan<br>horizonverruiming<br>zelfconceptverheldering<br>loopbaancompetentie<br>instrumenten hanteren om het keuzeproces te begeleiden |       |   |   |    |
|                                                                                                                                                                                                  | ++    | + | - | -- |
|                                                                                                                                                                                                  | ++    | + | - | -- |
|                                                                                                                                                                                                  | ++    | + | - | -- |
| 3. Bij beslissingen en adviezen aansluiten bij het perspectief van de leerling.                                                                                                                  | ++    | + | - | -- |
| 4. Leerlingen begeleiden bij een eventuele overstap naar een andere school of studierichting.                                                                                                    | ++    | + | - | -- |
| 5. Zicht hebben op het brede onderwijsaanbod in de regio.                                                                                                                                        | ++    | + | - | -- |

### > SCHOOLNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                           | SCORE |   |   |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 6. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens. | ++    | + | - | -- |
| 7. Actief ondersteunen door schoolleiding.                                                                                             | ++    | + | - | -- |
| 8. Systematisch en regelmatig gebruik maken van interne communicatiekanalen en overlegstructuren.                                      | ++    | + | - | -- |
| 9. Samenwerken met externe partners, incl. ouders.                                                                                     | ++    | + | - | -- |
| 10. Voeren van een professionaliseringsbeleid.                                                                                         | ++    | + | - | -- |

## THEMA 5

## SOCIO-EMOTIONELE ONTWIKKELING

### > LEERLINGNIVEAU

WELKE LEERLINGEN VRAGEN EXTRA AANDACHT?

WAT BEREIKEN WE MET HEN?

| DOELSTELLING                                                                        | SCORE |   |   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 1. Het aantal leerlingen met een positief zelfbeeld en sociale competentie verhogen | ++    | + | - | -- |

### > LEERKRACHTNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                                                                    | SCORE |   |   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 2. Een omgangsstijl ontwikkelen die getuigt van sensitiviteit en inlevingsvermogen.                                                                                             | ++    | + | - | -- |
| 3. Een klasklimaat creëren waarin open communicatie en expressie bevorderd worden.                                                                                              | ++    | + | - | -- |
| 4. Het welbevinden en de sociale competentie van de leerlingen opvolgen.                                                                                                        | ++    | + | - | -- |
| 5. Gericht werken aan de socio-emotionele competentie van de leerlingen via aangepaste inhoud, materialen en activiteiten.                                                      | ++    | + | - | -- |
| 6. Op een planmatige wijze hulp bieden bij problemen op sociaal-emotioneel gebied (diagnose en interventie), indien nodig in samenwerking met collega's of externen (CLB, ...). | ++    | + | - | -- |
| 7. Ouders actief betrekken bij de probleemanalyse en de ondersteuning van de leerling.                                                                                          | ++    | + | - | -- |

### > SCHOOLNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                           | SCORE |   |   |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 8. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens. | ++    | + | - | -- |
| 9. Actief ondersteunen door schoolleiding.                                                                                             | ++    | + | - | -- |
| 10. Systematisch en regelmatig gebruik maken van interne communicatiekanalen en overlegstructuren.                                     | ++    | + | - | -- |
| 11. Samenwerken met externen, inclusief ouders.                                                                                        | ++    | + | - | -- |
| 12. Voeren van een professionaliseringsbeleid.                                                                                         | ++    | + | - | -- |



## THEMA 6

## LEERLINGEN- EN OUDERPARTICIPATIE

### > LEERLINGNIVEAU

WELKE LEERLINGEN VRAGEN EXTRA AANDACHT?

WAT BEREIKEN WE MET HEN?

| DOELSTELLING                                                                                                                                         | SCORE |   |   |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 1. Het aantal leerlingen en ouders die actief betrokken zijn op het klas- en schoolleven vermeerderen en de kwaliteit van de betrokkenheid verhogen. | ++    | + | - | -- |

### > LEERKRACHTNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                    | SCORE |   |   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 2. Oog hebben voor de beleving van het schoolgebeuren door de leerlingen.                                       | ++    | + | - | -- |
| 3. Een goede dagelijkse omgang met leerlingen onderhouden.                                                      | ++    | + | - | -- |
| 4. Bewust ruimte bieden voor het aandeel van de leerlingen in het onderwijsleerproces en in het schoolgebeuren. | ++    | + | - | -- |
| 5. Bewust rekening houden met de diversiteit tussen ouders bij mondelinge en schriftelijke communicatie.        | ++    | + | - | -- |
| 6. Een goede dagdagelijkse omgang met ouders uitbouwen.                                                         | ++    | + | - | -- |
| 7. Mogelijkheden bieden voor systematische en meer formele ouderbetrokkenheid.                                  | ++    | + | - | -- |

### > SCHOOLNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                           | SCORE |   |   |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|----|
| 8. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens. | ++    | + | - | -- |
| 9. Actief ondersteunen door de schoolleiding.                                                                                          | ++    | + | - | -- |
| 10. Systematisch en regelmatig gebruik maken van interne communicatiekanalen en overlegstructuren.                                     | ++    | + | - | -- |
| 11. Samenwerken met externe partners.                                                                                                  | ++    | + | - | -- |
| 12. Een forum bieden voor daadwerkelijke inspraak van leerlingen en ouders.                                                            | ++    | + | - | -- |
| 13. Voeren van een professionaliseringsbeleid.                                                                                         | ++    | + | - | -- |

## THEMA 7

## PREVENTIE EN REMEDIËRING VAN STUDIE- EN GEDRAGSPROBLEMEN \*

### > LEERLINGNIVEAU

WELKE LEERLINGEN VRAGEN EXTRA AANDACHT?

WAT BEREIKEN WE MET HEN?

| DOELSTELLING                                                           | SCORE      |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. De motivatie voor ontwikkeling en leren bij de leerlingen verhogen. | ++ + - - - |
| 2. De ontwikkeling en/of leerwinst bij elke leerling verhogen.         | ++ + - - - |

### > LEERKRACHTNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                                       | SCORE      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3. Instrumenten hanteren om op een systematische wijze de ontwikkeling en / of leerwinst van de leerlingen op te volgen.                           | ++ + - - - |
| 4. Vormen van flexibele klasorganisatie hanteren.                                                                                                  | ++ + - - - |
| 5. De heterogeniteit van de groep positief kunnen aanwenden, onder andere via vormen van coöperatief leren.                                        | ++ + - - - |
| 6. In functie van de leerlingengroep curriculum (differentiëren in doelen, werkvormen, aanpak, evaluatie).                                         | ++ + - - - |
| 7. Op een planmatige wijze hulp bieden bij problemen (diagnose en remediëring), indien nodig in samenwerking met collega's of externen (CLB, ...). | ++ + - - - |
| 8. Ouders actief betrekken bij de probleemanalyse en de ondersteuning van de leerling.                                                             | ++ + - - - |

### > SCHOOLNIVEAU

WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM?

WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

| DOELSTELLING                                                                                                                           | SCORE      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens. | ++ + - - - |
| 10. Actief ondersteunen door schoolleiding.                                                                                            | ++ + - - - |
| 11. Systematisch en regelmatig gebruik maken communicatiekanalen en overlegstructuren.                                                 | ++ + - - - |
| 12. Samenwerken met externen, inclusief ouders.                                                                                        | ++ + - - - |
| 13. Voeren van een professionaliseringsbeleid.                                                                                         | ++ + - - - |

\*(voor tweede en derde graad secundair onderwijs)

## 2 Schema's en halffabricaten

Verbiest suggereert om te werken met de combinatie van zogeheten halffabricaten en externe begeleiding.

'Een dergelijk halffabriek biedt materiaal voor het realiseren van specifieke (soms verplichte) innovaties, zoals een scholingsplan. Het halffabriek is, zoals de naam aanduidt, geen afgerond product. Het vraagt uitdrukkelijk om bewerking en aanpassing aan de specifieke situatie van de school die het gebruikt. Die vereiste bewerking en aanpassing ligt op diverse niveaus. Het halffabriek probeert het hele beleidsterrein waar het betrekking op heeft, te bestrijken. De school dient te beslissen welke onderdelen ze in haar situatie van toepassing acht, wat de consequenties van een gekozen beleid voor andere beleidsterreinen zijn, in welk tempo men aan een en ander wil werken, enzovoort. Deze aanpassingen en keuzen moeten de school zelf maken. De externe begeleiding helpt bij het doorwerken van de verschillende stappen en adviseert over het creëren van betrokkenheid. Op deze wijze wordt door de ontwikkeling van beleid en visie, door systematisch en planmatig werken en door het realiseren van draagvlak ook de verdere ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten gestimuleerd.'<sup>76</sup>

In deze handleiding nemen we enkele instrumenten op.

### 2.1 SCHEMA: ONGELIJKE KANSSEN<sup>77</sup>

#### DOEL

- als team, als leerkracht een overzicht krijgen van de bij kansarmoede negatief beïnvloedende factoren binnen en buiten de schoolmuren
- een positieve insteek zoeken om in de school de achterstelling van kansarmen aan te pakken
- als team, als leerkracht inzien dat het financieel aspect een dominantie is met een reeks van gevolgen

#### WERKWIJZE

- verdeel het team in heterogene groepjes van drie of vier personen.
- elk groepslid kiest één of twee factoren die de achterstelling binnen de school bevorderen.
- elk groepslid noteert hoe op de school deze achterstelling kan voorkomen worden of meer voorkomen worden.
- de notities worden binnen de groep doorgeschoven. Elk groepslid noteert reacties, aanvullingen, nuances, commentaar...
- het doorschuiven stopt als men de eigen notities terug voor zich heeft.
- de groep maakt een synthese van de haalbare terreinen en acties die de school kan ondernemen om de achterstelling te verkleinen.

- plenum: elke groep geeft een verslag. De alternatieven worden opgelijst en in een volgende vergadering van prioriteiten voorzien.

#### VARIANT

Geef aan elke groep slechts de helft van het schema, namelijk de linkerkant. Laat hen de achterstelling in de school zelf in kaart brengen. Op welke manier werkt de school de kansarmoede in de hand?

Voorwaarde om deze variant slaagkansen te geven is dat er voldoende zelfkritische krachten in de school aanwezig zijn.

Het voordeel van deze werkwijze is dat het team zijn denken over kansarmoede deelt met elkaar en met de begeleider. Na verloop van tijd geeft men ook de rechterkant van het schema.

<sup>76</sup> Verbiest, E. (2007), 'Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten' in Vlaamse Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen: Garant. p. 95

<sup>77</sup> Cré, J. & Driesmans, L., 'Gelijke onderwijskansen en kansbevordering als antwoord op sociale ongelijkheid' in: Cré, J. (red.) (2006), *GOKken op de toekomst. Het Gelijke Onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. Mechelen: Wolters Plantyn.

## ACHTERSTANDVERWERVING BUITEN DE SCHOOL



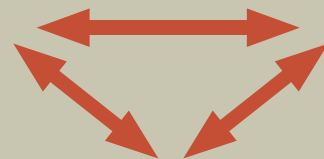
**ONGELIJKE KANSEN**

## ACHTERSTELLING BINNEN DE SCHOOL



**ONGELIJKE BEHANDELING**

**ONGELIJKE UITKOMSTEN**



## 2.2 DE 12P-MIX VAN MAHIEU <sup>78</sup>

### DOEL

- zicht krijgen op de beginsituatie van de school zoals die aanvoeld wordt door het team, door directie, door begeleiders en/of partners
- op basis van de ingevulde formulieren kan het kernteam, het team en de begeleider de prioriteiten bepalen en de strategie aflijnen
- bij het invullen van de formulieren start de teamontwikkeling
- begeleider krijgt via de ingevulde formulieren zicht op de reflectiebekwaamheid

### WERKWIJZE

- Het voltallige team wordt opgedeeld in groepjes van maximaal vier personen. Ofwel opteert men voor homogene groepen – snellere eensgezindheid is dan mogelijk – ofwel voor heterogene groepen – het invullen is dan een krachtige stap in de teamontwikkeling.
- Elk groepje krijgt een leeg formulier en de toelichting van de 12 terreinen – zie hiernaast.
- Vooraf geeft de begeleider een aantal richtlijnen aan de hele groep: geen volzinnen gebruiken wel staakwoorden, de mantel der liefde thuislaten, moedig invullen maar zorg ervoor dat je nog samen door de deur kan, slechts invullen als alle partners akkoord gaan.

- Het invullen gebeurt anoniem – alleen de directeur en de externe partners vullen elk apart een formulier in en bekennen dus kleur.

### TIPS BIJ DE VERWERKING

- voorbereiding: verzamel alle gegevens van het team op één enkel formulier
- voorbereiding: houd de gegevens van de directeur en de externe partners apart
- voorbereiding met kernteam: zorg dat er zoveel mogelijk mensen aan de tafel aanschuiven (intern, extern) om de ruwe gegevens te vertalen naar een werkbare conclusie, een werkbare strategie
- voorbereiding: zorg dat de ruwe gegevens op voorhand kunnen gelezen worden
- met een werkbare conclusie bedoelen we: een beknopt overzicht van alle sterke kanten (wat springt er uit?) en een kort lijstje van prioriteiten (wat moet er eerst aangepakt worden?), bij het laatste kan men kiezen voor het (nog) versterken van een sterke kant of het wegwerken van een zwakke plek
- vergadering of studiedag met het hele team: brainstormen over de ruwe formulieren. Houd de conclusie van de werkgroep achter de hand.

### DE 12P-MIX

| P                                    | OMSCHRIJVING                                                                                                                                            |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Product</b>                       | het concrete aanbod van de school zowel binnen als buiten de lesuren, 'omkadering', partners                                                            |
| <b>Plaats en tijd</b>                | waar en wanneer, accommodatie, ligging, tijdsgewricht (wat schuift de samenleving vandaag op het bord van de school?)                                   |
| <b>Prijs</b>                         | onkosten door de ouders te betalen: uitstappen, tickets...                                                                                              |
| <b>Promotie</b>                      | manier waarop de school bekend is en zich bekend maakt, imago, naam                                                                                     |
| <b>Personeel</b>                     | alle individuele, persoonlijke eigenschappen van het personeel, bereidheid tot vorming, moe, draait op routine, begeistert, locomotief, begeisterend... |
| <b>Politiek</b>                      | beleid binnen de muren en naar buiten toe, directie, ouderraad, participatieraad                                                                        |
| <b>Productie Pedagogische aanpak</b> | hoe wordt het aanbod gerealiseerd? Wat doet men in de praktijk?                                                                                         |
| <b>Productiemiddelen</b>             | didactisch materiaal, van krijtje tot computer                                                                                                          |
| <b>Principes/Profiel</b>             | visie, missie, doelen, profiel, hoe denkt men over onderwijs, expliciete onderwijsvisie, wat staat er in het schoolwerkplan?                            |
| <b>Publiek</b>                       | leerlingen, ouders, alle sociaal-culturele kenmerken                                                                                                    |
| <b>Profijt</b>                       | resultaten, geslaagden, behalen van de eindtermen, behalen van het getuigschrift, welbevinden, zelfbeeld, leehonger, motivatie om verder te studeren... |
| <b>Professie</b>                     | deskundigheid als team, solisten, vetes, naijver, waardering, respect voor elkaar, kwaliteit van de samenwerking, kwaliteit van de communicatie...      |

<sup>78</sup> Peeters, L. (2007), *Scholen zonder oogst? Herprofilieren in de basisschool*. Antwerpen: Garant. p. 179-182.

| P                                | + | — |
|----------------------------------|---|---|
| Product                          |   |   |
| Plaats en tijd                   |   |   |
| Prijs                            |   |   |
| Promotie                         |   |   |
| Personeel                        |   |   |
| Politiek                         |   |   |
| Productie<br>Pedagogische aanpak |   |   |
| Productiemiddelen                |   |   |
| Principes/Profiel                |   |   |
| Publiek                          |   |   |
| Profijt                          |   |   |
| Professie                        |   |   |

## 2.3 CAPACITEITSONTWIKKELING IN SCHOLEN: ONTWIKKELINGSMATRIX

In deze handleiding wordt slechts een fragment van de ontwikkelingsmatrix opgenomen. Het volledige instrument verschijnt in het najaar van 2008<sup>79</sup>. Toch willen we het belang ervan beklemtonen omdat het halffabrikaat ontwikkeld werd tijdens de samenwerking tussen professor Verbiest en de begeleiders op de Vlor.

### DOEL

Zicht krijgen op de beginsituatie van de school op de volgende terreinen:

- persoonlijke capaciteit: actief, reflectief en kritische kennis reconstrueren
- interpersoonlijke capaciteit: gedeelde waarden en visie op leren en rol leraar
- interpersoonlijke capaciteit: collectief leren en gedeelde praktijken
- organisatorische capaciteit: ondersteunende condities: bronnen, structuren, systemen
- organisatorische capaciteit: ondersteunende condities cultuur
- organisatorische capaciteit: ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap

Op basis van de synthese van de matrix kan een fundamentele discussie op gang komen en kunnen keuzes worden gemaakt

### WERKWIJZE

**Stap 1:** Dit document wordt anoniem ingevuld door elk teamlid. Per bladzijde kruist hij aan waar hij de school situeert.

**Stap 2:** Het kernteam of een werkgroep maakt een numerieke synthese per cel.

**Stap 3:** De synthese wordt besproken op een plenaire vergadering. In geval van discussie (schoolniveau!) is het belangrijk om de argumenten, de redeneringen en vooral de gedeelde en doorgaans persoonlijke observaties te noteren. Immers zij zijn de directe opstap voor de acties (stap 5). Deze werkwijze garandeert dat de groep zich verbindt met de besluiten van het gesprek. De besluiten kunnen gelinkt worden aan de gok-thema's én op de drie niveaus (leerling, leerkracht, school).

<sup>79</sup> Verbiest, E. (2008), *Scholen ontwikkelen tot professionele leergemeenschappen* (werktitel). Antwerpen: Garant. (verschijnt najaar 2008)

**Stap 4:** Met het team kiest men één of meer terreinen die men op korte, middellange én lange termijn wil aanpakken. Men formuleert doelen op de drie terreinen.

**Stap 5:** Met het kernteam of met een werkgroep lijst men invalshoeken op om het gekozen terrein gestalte te geven en concrete acties af te lijnen. Daarbij put men uit de inbreng van de vergadering (zie stap 3).

**Stap 6:** De acties worden voorgesteld aan het voltallige team ter goedkeuring.

## VOORSTELLING VAN HET INSTRUMENT: DRIE CAPACITEITEN

### Persoonlijke capaciteit

*Actief, reflectief en kritisch kennis (re)construeren:* de individuele leraren reflecteren op het eigen handelen en op hun achterliggende mentale modellen; ze onderzoeken hun handelen en streven naar verbetering ervan, dit alles met het oog op het verbeteren van het leren van leerlingen.

*Actuele inzichten uit wetenschap en praktijk gebruiken:* de leraren maken gebruik van wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden in het verbeteren van hun kennis.

### Interpersoonlijke capaciteit

*Gedeelde waarden en visie op leren en rol leraar:* teamleden en schoolleiding delen de visie van de school, die een sterke gerichtheid heeft op het verbeteren van het leren van de leerlingen; ze ondersteunen gedragsnormen die beslissingen over leren en onderwijzen, sturen.

*Collectief leren en gedeelde praktijken:* teamleden delen en evalueren samen informatie en werken samen in het plannen, oplossen van problemen en verbeteren van het leren van leerlingen.

### Organisatorische capaciteit

*Ondersteunende condities - bronnen, structuren en systemen:* omvat mogelijkheden (organisatorisch, financieel en materieel) die teamleden in staat stellen praktijken te onderzoeken en individueel en collectief te leren.

*Ondersteunende condities - cultuur:* omvat respect, vertrouwen en positieve zorgende relaties, normen van kritisch onderzoek en verbeteren in de gehele school.

*Ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap:* de schoolleiding ondersteunt en stimuleert de leerkrachten, deelt invloed en autoriteit, en bevordert en ondersteunt leiderschap bij het team.



### 2.3.4 VOORSTELLING VAN HET INSTRUMENT: VIER ONTWIKKELINGSFASEN

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pre-initiatie</b>                             | De school schenkt nog geen aandacht aan het bepaalde aspect van een professionele leergemeenschap.                                                                                                                              |
| <b>Initiatie (start)</b>                         | Men begint aandacht te schenken aan het bepaalde aspect van een professionele leergemeenschap, maar de inspanning wordt nog niet door een kritische massa geleverd.                                                             |
| <b>Implementatie (ontwikkeling - doen)</b>       | Een kritische massa omarmt het principe. De implementatie van dat bepaalde aspect leidt tot verandering van denken en praktijk van de teamleden. Er vinden blijvende veranderingen plaats in lijn met het betreffende principe. |
| <b>Institutionalisering (duurzaam - ingebed)</b> | Het principe is sterk verankerd in de cultuur van de school. Het is een drijvende kracht in het dagelijkse werk. Het is zodanig diep en breed geïnternaliseerd dat het personele veranderingen kan overleven.                   |

### DRIE CAPACITEITEN EN VIER ONTWIKKELINGSFASEN

|                                                                                                                                                                                                                                                            | Pre-initiatie | Initiatie | Implementatie | Institutionalisering |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------|---------------|----------------------|
| <b>PERSOONLIJKE CAPACITEIT</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• actief, reflectief en kritisch kennis (re)construeren</li> <li>• actuele inzichten uit wetenschap en praktijk gebruiken</li> </ul>                                                 | — — — — —     | — — — — — | — — — — —     | — — — — — ➔          |
| <b>INTERPERSOONLIJKE CAPACITEIT</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gedeelde waarden en visie op leren en rol leraar</li> <li>• collectief leren en gedeelde praktijken</li> </ul>                                                                | — — — — —     | — — — — — | — — — — —     | — — — — — ➔          |
| <b>ORGANISATORISCHE CAPACITEIT</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ondersteunende condities: bronnen; structuren en systemen</li> <li>• ondersteunende condities: cultuur</li> <li>• ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap</li> </ul> | — — — — —     | — — — — — | — — — — —     | — — — — — ➔          |

De matrix is een combinatie van de ontwikkelingsfasen en capaciteiten. Zoals de pijlen aangeven, is het de bedoeling dat de school evolueert naar de fase van institutionalisering.

## VOORBEELD

| GEDEELDE WAARDEN EN VISIE OP LEREN EN DE ROL VAN DE LERAAR                                                                                |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| Pre-initiatie                                                                                                                             | Initiatie<br><i>Begin van een proces van visie-ontwikkeling</i>                                                       | Implementatie<br><i>Breder gedragen visie met focus op leerlingen en hoge verwachtingen</i>                                                                                                                 | Institutionalisering<br><i>De visie bepaalt het reilen en zeilen in de school</i>                                                                                                                              |   |   |   |
| er is geen schoolvisie of die wordt niet gedragen (papieren visie) en of er is veel verschil van mening over de visie tussen de teamleden | een aantal teamleden spreken zich uit over de visie die de school zou moeten hebben                                   | de visie en waarden worden door het gehele team besproken en onderzocht, zo dat er consensus over de visie ontstaat                                                                                         | een gedeelde visie en waarden is ingebed in de schoolcultuur en levendig in het team                                                                                                                           |   |   |   |
| 1                                                                                                                                         | 2                                                                                                                     | 3                                                                                                                                                                                                           | 4                                                                                                                                                                                                              | 5 | 6 | 7 |
| de visie – voorzover bestaand – richt zich niet of nauwelijks op het leren van de leerlingen, op de kwaliteit van het leren               | er is enigszins een focus op het leren van de leerlingen, maar men denkt daar nog divers over                         | de visie richt zich op verwachtingen naar het leren van de leerlingen, afhankelijk van hun kwaliteiten                                                                                                      | de visie en waarden drukken hoge verwachtingen naar het leren van alle leerlingen uit                                                                                                                          |   |   |   |
| 1                                                                                                                                         | 2                                                                                                                     | 3                                                                                                                                                                                                           | 4                                                                                                                                                                                                              | 5 | 6 | 7 |
| de teamleden uiten zich niet over de attitudes en gedragingen die ze willen vertonen om het leren van leerlingen te ondersteunen          | uitspraken over de visie en over waarden hebben nog weinig invloed op het dagelijkse functioneren in en van de school | voorbeelden van de kernwaarden worden gebruikt in anekdotes, verhalen en vieringen, leraren worden er op aangesproken als men zich gedraagt op een wijze die niet consistent is met de kernwaarden of visie | de visie leidt de dagelijkse beslissingen over leren en onderwijzen en over het schoolbeleid, de visie en gedeelde waarden zijn vanzelfsprekend voor nieuwe teamleden en voor betrokkenen van buiten de school |   |   |   |
| 1                                                                                                                                         | 2                                                                                                                     | 3                                                                                                                                                                                                           | 4                                                                                                                                                                                                              | 5 | 6 | 7 |

## VOORBEELD

| COLLECTIEF LEREN EN GEDEELDE PRAKTIJKEN                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                              |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| Pre-initiatie                                                                                                       | Initiatie<br><i>oppervlakkig collectief leren door enkelen</i>                                                                                                                                                                                                                      | Implementatie<br><i>diep collectief leren door velen</i>                                                                                                                                                                                                                                | Institutionalisering<br><i>systematisch samen ontwikkelen van kennis, vaardigheden en strategieën</i>                                                        |   |   |   |
| de teamleden werken geïsoleerd, men weet niet veel van hoe anderen les geven                                        | leraren functioneren in werkgroepen om gezamenlijk bepaalde taken uit te voeren, zoals planning, organisatie van een feest                                                                                                                                                          | de teamleden ontmoeten elkaar georganiseerd om samen te werken en problemen rondom leren en onderwijzen op te lossen                                                                                                                                                                    | het team deelt systematisch informatie en werkt samen om nieuwe kennis, vaardigheden en strategieën te ontwikkelen                                           |   |   |   |
| 1                                                                                                                   | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 4                                                                                                                                                            | 5 | 6 | 7 |
| er zijn geen aanwijzingen dat teamleden met elkaar leren om de kwaliteit van het leren van leerlingen te verbeteren | subgroepjes van individuen beginnen informatie te delen, met name als ze een duidelijke relatie zien met de taak waarvoor ze als groep staan; maar men spreekt nog weinig openlijk over verschillen van inzicht; actie-onderzoek of experimenteren als groep gebeurt nog nauwelijks | veel teamleden delen gevraagd en ongevraagd informatie; er is dan ook sprake van integratie van inzichten, zowel op individueel als collectief niveau; actie-onderzoek of experimenteren zowel individueel als collectief gebeurt vaker; men bespreekt openlijk verschillen van inzicht | collectief leren van leraren is gewoon en is ingebed in de schoolorganisatie; onderwerpen voor actie-onderzoek e.d. komen voort uit het beleid van de school |   |   |   |
| 1                                                                                                                   | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 4                                                                                                                                                            | 5 | 6 | 7 |
| teamleden observeren elkaar niet, men geeft geen feedback aan elkaar                                                | men bespreekt vooral onderwerpen die niet direct met leren en onderwijzen te maken hebben; enkelen doen wederzijds aan klasbezoek en bespreken dit                                                                                                                                  | nogal wat leraren doen af en toe aan klasbezoek en geven naar aanleiding daarvan feedback aan hun collega                                                                                                                                                                               | klasbezoek van collegae en feedback is een gewone werkwijze in de school, en opgenomen in het beleid                                                         |   |   |   |
| 1                                                                                                                   | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 4                                                                                                                                                            | 5 | 6 | 7 |
| er vinden geen collectieve leerprocessen plaats                                                                     | in het collectief leren beperkt men zich vooral tot het uitwisselen van informatie over de effectiviteit van materialen, aanpakken enz. (werkt het? hoe kan je iets aanpakken?)                                                                                                     | collectieve leerprocessen betreffen ook de achterliggende mentale modellen (subjectieve onderwijstheorie) en morele overwegingen die een rol spelen in het handelen van de leraren                                                                                                      | het resultaat van collectieve leerprocessen beïnvloeden systematisch het beleid van de school, bv. professionaliseringsbeleid                                |   |   |   |
| 1                                                                                                                   | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 4                                                                                                                                                            | 5 | 6 | 7 |

## 2.4 HET ZESVELD

De beginnende begeleider zal ook in scholen komen die twee gok-cycli hebben meegemaakt. Of in scholen zonder gok-uren die niet hebben gewacht op extra omkadering om in actie te komen op het terrein van gelijke onderwijskansen.

Voor de doorstartende scholen heeft de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Basisonderwijs van Hasselt een instrument ontwikkeld dat in kaart brengt wat er aan gegevens in huis is. Het instrument is voorgesteld op de Vlor en besproken door de begeleiders. Het is een lanceerbasis in kort bestek.

### DOEL

- een overzicht maken van de besluiten van alle rapporten, geschreven bronnen
- een nieuwe prioriteit aflijnen
- een nieuw thema aflijnen of een 'oud' thema nieuw leven inblazen

### WERKWIJZE

Het kernteam of het gok-team verzamelt verschillende bronnen:

- 1 leerlingenpopulatie gok en omgevingsanalyse,
- 2 externe evaluatie door inspectie,
- 3 gok-zelfevaluatie,
- 4 werkpunten uit de doorlichting,
- 5 prioriteiten uit het schoolwerkplan en uit het vorig gok-plan,
- 6 cijfermateriaal uit enquêtes, toetsresultaten.

Het kernteam of het gok-team formuleert een gemotiveerd besluit en doet voorstellen voor de terreinen die prioriteiten verdienen. De prioriteiten worden dus bekeken met vijf of zes brillen, de thema's. Het thema dat het meest aansluit bij de prioriteiten wordt afgelijnd.

Het voorstel wordt besproken met het hele team, tot er overeenstemming is en er het gevoel is dat het nieuw gekozen thema gedragen wordt. Het kernteam of het gok-team doet daarna een voorstel over de doelen, geformuleerd op drie niveaus.



## HET ZESVELD

|                                                                                            |                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Leerlingenpopulatie (gok-zorgleerlingen, andere leerlingen met zorgen...) Omgevingsanalyse | Externe evaluatie gok door inspectie            |
| Zelfevaluatie gok                                                                          | Werkpunten uit de grote doorlichting            |
| Prioriteiten uit het SWP en het vorig gok-plan                                             | Cijfermateriaal (vb. enquêtes, toetsresultaten) |
| Besluit en verantwoording                                                                  |                                                 |
| Voorstel prioriteiten                                                                      |                                                 |

|            |                                |  |
|------------|--------------------------------|--|
| Prioriteit | Taalvaardigheid                |  |
|            | Doorstroming en oriëntering    |  |
|            | Leerling- en ouderparticipatie |  |
|            | Socio-emotionele ontwikkeling  |  |
|            | Preventie en remediëring       |  |
|            | Omgaan met diversiteit         |  |

|                           |
|---------------------------|
| Besluit en verantwoording |
|---------------------------|

|            |                                |                                                       |
|------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Prioriteit | Taalvaardigheid                | Leerlingniveau:<br>Leerkrachtniveau:<br>Schoolniveau: |
|            | Doorstroming en oriëntering    | Leerlingniveau:<br>Leerkrachtniveau:<br>Schoolniveau: |
|            | Leerling- en ouderparticipatie | Leerlingniveau:<br>Leerkrachtniveau:<br>Schoolniveau: |
|            | Socio-emotionele ontwikkeling  | Leerlingniveau:<br>Leerkrachtniveau:<br>Schoolniveau: |
|            | Preventie en remediëring       | Leerlingniveau:<br>Leerkrachtniveau:<br>Schoolniveau: |
|            | Omgaan met diversiteit         | Leerlingniveau:<br>Leerkrachtniveau:<br>Schoolniveau: |

|                           |
|---------------------------|
| Besluit en verantwoording |
|---------------------------|



## 2.5 GROEIPAD NAAR MEER INTEGRATIE

Onderliggende bekommernis van deze handleiding is dat al de voorgestelde deelthema's als onlosmakelijk met elkaar verbonden worden aanvoeld. Het Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs ontwikkelde een instrument<sup>80</sup> om binnen het zorgbeleid de integratiegedachte uit te bouwen. Omdat de zorgaspecten en de gok-belangen parallel sporen kan de begeleider ook dit instrument introduceren in de te begeleiden scholen.

### DOEL

- een gemeenschappelijke taal hanteren om de zorgaspecten en gok-aspecten in kaart te brengen
- voor de te begeleiden school de stand van zaken opmaken
- prioriteiten aflijnen op basis van de scores, samen met het gok-team, met het zorgteam, met het netwerk van externen
- visieontwikkeling: wat willen we als school, waar staan we voor?

### WERKWIJZE

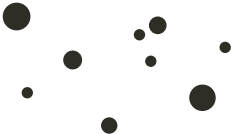
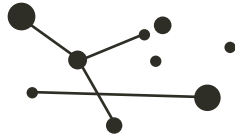
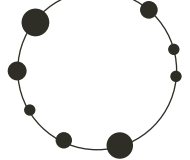
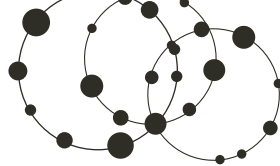
- Als het om een klein team gaat (minder dan twintig leden) dan krijgt elk teamlid een scoreblad.
- Als het om een groot team gaat geef dan een scoreblad per twee of zelfs drie teamleden.
- Het teamlid of de groep duidt aan waar de school zich situeert ten opzichte van de verschillende zorgaspecten. Tijdens het gesprek, in het formuleren van argumenten is er sprake van visieontwikkeling.
- Het zorgteam, kernteam of gok-team maakt een overzicht van de scores.
- Het overzicht wordt op een teamvergadering besproken, teamleden motiveren hun visie op de verschillende zorgaspecten. De gemeenschappelijke 'draagkracht' krijgt vorm.

<sup>80</sup> Laevers, F. & Vermeersch, B. (2004), *Groeipad naar meer integratie*. Intern werkdocument ingezet in het ministeriële nascholingsproject Zorg verzekerd. Cego, 2004-2005.



## Fasen in de professionalisering en ontwikkeling van kwaliteit(szorg) binnen het zorgbeleid

Inst

|                     | FASE 1<br>naast elkaar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | FASE 2<br>aanzetten tot<br>samenhang                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | FASE 3<br>systeemfunctioneren                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | FASE 4<br>organisch functioneren                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>zorgaspecten</b> | <b>beeld</b><br>willekeurig bewegende moleculen<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- losse, individuele initiatieven</li> <li>- vooral corrigerend</li> <li>- geen procedures</li> <li>- impliciete visie</li> <li>- gericht op verbeteren (van losse initiatieven)</li> </ul> | <b>beeld</b><br>mengsel dat reageert; knikkerspel<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- aanzet tot procesdenken</li> <li>- samenhang wordt gezien</li> <li>- occasionele afspraken en samenwerking</li> <li>- communicatie over visies</li> <li>- opvolging en evaluatie beperkt</li> </ul> | <b>beeld</b><br>goed geolied raderwerk<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- school functioneert als een efficiënte organisatie (beheersing van processen)</li> <li>- beleidsplannen + begin van uitvoering</li> <li>- aandacht voor evaluatie en professionalisering</li> <li>- gericht op veranderen (reflectie over doelen)</li> </ul> | <b>beeld</b><br>levend organisme<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- integrale aanpak op alle niveaus, met alle betrokkenen, op regelmatige momenten</li> <li>- systematische opvolging en bijsturing</li> <li>- belang v.externe relaties</li> <li>- gericht op continu vernieuwen (anderperspectief innemen en in rekening brengen)</li> </ul> |

### KLASNIVEAU (onderwijskundige aspecten)

|                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>groeperingsvormen</b><br><br>Hoe wordt leerlingengroep gestructureerd?<br>Op welke basis worden groepen gevormd / klassen gesplitst? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• traditioneel leerstofjaarklassen-systeem</li> <li>• klassikale aanpak</li> <li>• eventueel beperkt en occasioneel doorbreken van groeperingswijze binnen de klas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stappen in de richting van andere groeperingsvormen: niveaugroepen, heterogene groepen</li> <li>• aandacht voor proces (hoe loopt het?)</li> <li>• beperkt tot bepaalde vakken / momenten</li> <li>• uitwisseling van ervaringen over groeperingsvormen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• grote waaier aan groeperingswijzen, niet altijd doelmatig (nog strak gestructureerd)</li> <li>• onderlinge afstemming over de klassen heen</li> <li>• geijkte procedures en afspraken</li> <li>• reflectie over effect(iviteit) en efficiëntie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• anderperspectief komt centraal te staan: welke groepering op welk moment voor welk doel en welke leerling</li> <li>• ook klasdoorbrekende groepen</li> <li>• visie op groeperingsvormen is onderwerp van gesprek</li> <li>• betrekken van externen</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>werkvormen</b><br><br>(didactisch)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• weinig initiatief: geen keuzes mogelijk, geen ruimte voor zelfstandige activiteit</li> <li>• weinig leerlingenactiviteit occasionele en persoonsgebonden ingrepen</li> </ul>                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aanzetten tot groepswerk, vormen van coöperatief leren, zelfstandig werken</li> <li>• communicatie over interventies</li> <li>• vaak beperkt in tijd en omvang (één of enkele vakken; gedurende enkele uren / weken)</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• afstemming van gebruik van soepele organisatievormen over de klassen</li> <li>• eenvormigheid in afspraken</li> <li>• doorgaande lijn: opbouw is vastgelegd</li> </ul>                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• flexibel hanteren van activerende werkvormen</li> <li>• veel ruimte voor en ondersteuning van zelfstandig leren</li> <li>• voortdurende reflectie op wat een initiatief teweeg brengt bij individuele leerlingen (anderperspectief)</li> </ul>             |
| <b>inhoud</b>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• programmegebonden</li> <li>• uniform; geen differentiatie</li> <li>• weinig werkelijkheidsnabij</li> <li>• weinig aangepast aan niveau</li> </ul>                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vakoverstijgende initiatieven</li> <li>• beperkte inbreng van leerlingen bij keuze en invulling van inhouden</li> <li>• projecten beperkt in tijd en leerlingeninbreng</li> <li>• uitwisseling eerder occasioneel (bij schoolproject)</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• systematische aandacht voor ontwikkelings- en leerlijnen</li> <li>• doorgaande lijn is helder</li> <li>• inhouden zijn niet langer gebonden aan een bepaald leerjaar</li> <li>• vastgelegd in procedures</li> </ul>                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• gedifferentieerde takenpakketten</li> <li>• openframeworkprogramma</li> <li>• aansluitend bij de noden en het individuele profiel van de leerling</li> <li>• projecten die werkelijkheidsnabij zijn en antwoord bieden op vragen van leerlingen</li> </ul> |
| <b>visie op zorg</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• remediëring door 'expert' (taakleerkrachtmodel)</li> <li>• vaak klasextern</li> <li>• probleemgericht</li> <li>• impliciete visies</li> </ul>                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aanzet tot bredere kijk op zorg (vanuit beperkt volgsysteem) maar soms fragmentair en niet gedeeld</li> <li>• doorgeven van info</li> <li>• ondersteuning in de klas eerder occasioneel</li> <li>• visies worden af en toe geëxpliciteerd</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• brede visie die op elkaar is afgestemd</li> <li>• systematische en planmatige aanpak van zorg: stappenplan</li> <li>• duidelijke afspraken en procedures, ondermeer bij aanpak van problemen</li> <li>• duidelijke taakverdeling</li> <li>• goed werkend MDO</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zorgvragen worden 'zorgvuldig' opgenomen, zonder te problematiseren, met oog op meest adequate aanpak</li> <li>• maximale betrokkenheid van leerlingen, ouders, leerkrachten en hulpverleners</li> <li>• functionele samenwerkingsverbanden</li> </ul>     |
| <b>begeleiding/<br/>leerkrachtstijl</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• leerkracht als kennisoverdrager</li> <li>• programmagericht; afstandelijk; zakelijk</li> <li>• sturend, directief</li> <li>• voordoen, 'modelling'</li> <li>• veel initiatief bij leerkracht</li> <li>• receptmatig vanuit leerdoelen werken</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• occasionele aandacht voor meer open leersituaties waarin meer rekening gehouden wordt met leerlingeninitiatief</li> <li>• begin van communicatie over omgang met kinderen</li> <li>• bewustwording van impact van eigen stijl op leerproces</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• leerkrachtstijl vormt voorwerp van reflectie</li> <li>• systematische ondersteuning van leerkracht bij nieuwe begeleidersrol</li> <li>• duidelijke afspraken over omgangsstijl</li> </ul>                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• leerlingeninitiatief en -participatie is evidentie</li> <li>• leerkrachten en leerlingen 'programmeren' elkaar</li> <li>• leren verloopt organisch</li> <li>• beleving van leerlingen, leerkrachten en anderen wordt voortdurend meegenomen</li> </ul>     |

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| opvolging en evaluatie van kinderen: proces en effect | <ul style="list-style-type: none"> <li>• louter vaststellen van tekorten, vanuit een eng kader gedictieerd</li> <li>• geen observaties</li> <li>• eenmalige testafnames</li> <li>• beperkt aantal vakgebieden/competenties</li> <li>• geen individuele diagnose, geen interventies</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• uitbreiding naar meer ontwikkelings- en activiteitengebieden</li> <li>• ook observatiegegevens worden meegenomen</li> <li>• individuele diagnoses</li> <li>• uitmondend in interventies op 'schoolse' vaardigheden</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• systematische screening op alle dimensies (competenties, motivatie,</li> <li>• zelfsturing, sociaal-emotionele...)</li> <li>• alle bronnen worden benut</li> <li>• systematische en planmatige aanpak van problemen (m.i.v. evaluatie)</li> <li>• procedures uitgewerkt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• voortdurend oog voor de ontwikkelingsprocessen in de leerlingen</li> <li>• in reflecties op aanpak/ interventies wordt leerlingenperspectief automatisch meegenomen</li> <li>• ouders zijn volwaardige partners</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## SCHOOLNIVEAU (schoolorganisatorische aspecten)

|                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ondersteuning en opvolging van leerkrachten | <ul style="list-style-type: none"> <li>• eilandenmentaliteit</li> <li>• geen uitwisseling</li> <li>• geen mogelijkheid tot ondersteuning</li> <li>• geen klasbezoeken of feedbackmogelijkheid</li> </ul>                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aanzetten tot uitwisseling en communicatie maar</li> <li>• beperkt in tijd en onderwerp</li> <li>• eerder occasioneel</li> <li>• sporadische initiatieven</li> <li>• vaak vanuit adviserende rol</li> </ul>                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• goed georganiseerd overleg</li> <li>• waaier aan</li> <li>• coachingsmogelijkheden</li> <li>• systematische opvolging van leerkrachten via begeleidings-, functionerings- en evaluatiegesprekken</li> <li>• nascholingsplan</li> </ul>                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bovenop het georganiseerde overleg en ondersteuning is er</li> <li>• een grote zorg voor elkaars functioneren</li> <li>• intervisie en collegiale coaching zijn evidenties</li> <li>• hoge mate van zelfreflectie bij leerkrachten en team</li> </ul>                                                    |
| planmatigheid                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• de betekenis van zorgbreed werken wordt niet gevat</li> <li>• geen zicht op de werkelijke beginsituatie</li> <li>• geen doelen vooropgesteld</li> <li>• geen concrete beschrijving van geplande acties</li> <li>• geheel komt lukraak, niet doelgericht over</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• voor bepaalde aspecten van zorg worden er ervaringen uitgewisseld en evalueert men voorbij acties</li> <li>• er groeit zicht op de beginsituatie</li> <li>• acties ten dele gegroeid uit evaluaties</li> <li>• voor bepaalde onderdelen wordt concreet omschreven hoe men tewerk gaat</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zorgbeleid wordt breed opgevat</li> <li>• kritische evaluatie van de voorbij acties</li> <li>• actieplan dat gebaseerd is op vastgestelde leemtes</li> <li>• langere termijndenken; strategiedenken</li> <li>• school hanteert vlot de verbetercyclus: situatieanalyse, vastleggen van prioritaire doelen en acties, uitvoering en bijstelling</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beleidsvisie en plan zijn werkinstrumenten die voortdurend opgevolgd en bijgesteld worden</li> <li>• betrokkenheid van alle (ook externe) partners van bij de vaststelling van de zorgvragen staat centraal</li> <li>• anderperspectief wordt ten volle meegenomen bij elke stap in de cyclus</li> </ul> |

|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| leiderschap<br>(visie articuleren,<br>stimuleren en<br>organiseren) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• impliciete visie; niet gearticuleerd</li> <li>• geen hoge verwachtingen aan leerkrachten op vlak van professionele ontwikkeling</li> <li>• organisatie van overleg en samenwerking beperkt</li> </ul>                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aanzet tot verduidelijken van rol van directie in zorgtraject</li> <li>• aanzet van aansturing van processen</li> <li>• overleg en samenwerking krijgen aandacht maar zijn niet altijd functioneel</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• gearticuleerde visie</li> <li>• duidelijke en hoge verwachtingen aan leerkrachten gesteld</li> <li>• goed uitgebouwd overleg</li> <li>• delegeren van taken</li> </ul>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• anderperspectief wordt steeds meegenomen</li> <li>• bezielend leiderschap</li> <li>• soepel inspelen op nieuwe uitdagingen en problemen</li> <li>• hoge graad van initiatief van de directie maar ook van de leerkrachten</li> <li>• participatief schoolbeleid</li> </ul> |
| teamwerking:<br>gelijkgerichtheid                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• impliciete visies worden niet samengelegd</li> <li>• eerder beperkte info over waarom van opdrachten</li> </ul>                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aanzetten tot explicitering, vaak nog beperkt tot enkele aspecten</li> <li>• initiatieven worden ook 'geduid', vanuit de groep wordt soms gezocht naar waarom van acties</li> <li>• stilaan worden acties in samenhang gezien</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• visie is besproken en vastgelegd in documenten (SWP)</li> <li>• regelmatige verwijzingen en linken tussen initiatieven en visie (doelen)</li> <li>• regelmatig tijdens overlegmomenten wordt visie opgenomen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• voortdurende reflectie op richting die men als school uitgaat</li> <li>• visie heeft wervende kracht en is doorleefd</li> <li>• visie wordt uitgedragen en getoetst naar buiten</li> <li>• open school</li> <li>• lerende organisatie</li> </ul>                           |
| teamwerking:<br>communicatie en<br>overleg                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• informele contacten maar vaak niet taakbetrokken</li> <li>• geen of beperkte mogelijkheid tot formeel overleg</li> <li>• vergaderagenda laat niet toe om overleg voor te bereiden; afspraken of opvolging ervan blijven vaag of worden vooruitgeschoven</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• min of meer systematisch informeren van team over vernieuwingen en initiatieven</li> <li>• occasioneel ruimte voor gedachtewisseling en inbreng</li> <li>• inspanningen om formele overlegmomenten te organiseren</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• veel communicatiekanalen en overlegmogelijkheden benut</li> <li>• grote duidelijkheid omtrent procedures en afspraken</li> <li>• efficiënte vergadercultuur</li> </ul>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• systematisch aandacht voor beleving van leerkrachten</li> <li>• open communicatie staat bovenaan: alle bedenkingen, weerstanden, twijfels boven tafel</li> </ul>                                                                                                           |
| teamwerking:<br>samenwerking                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• living apart together</li> <li>• weinig collegiale ondersteuning</li> <li>• geen opvang van nieuwe collega's</li> </ul>                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aanzetten tot uitwisselen van ervaringen en te rade gaan bij elkaar</li> <li>• beperkt in tijd en omvang</li> <li>• afhankelijk van individuele initiatieven</li> </ul>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• samenwerking is goed georganiseerd</li> <li>• taakverdeling staat op punt en gebeurt met inzet van de aanwezige competenties</li> </ul>                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• collegialiteit en autonomie versterken elkaar: groot respect voor ieders eigenheid</li> <li>• maximale inzet van ieders mogelijkheden</li> </ul>                                                                                                                           |

|                                |                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| deskundigheids-<br>bevordering | <ul style="list-style-type: none"> <li>• volledig op vlak van persoonlijk initiatief</li> <li>• geen verwachtingen</li> <li>• geen aanbod vanuit zicht op noden</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• eerste verkenning van noden</li> <li>• basis om ondersteuning te zoeken</li> <li>• weinig samenhangend beleid</li> </ul>                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nascholingsbeleid en –plan werden opgesteld in onderling overleg</li> <li>• duidelijke keuzes in functie van prioriteiten</li> <li>• opvolging en evaluatie van leerkrachten is georganiseerd</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• professionele groei en ontwikkeling is wezenlijk onderdeel van het personeelsbeleid</li> <li>• synergie</li> </ul>                                                                                               |
| relaties met ouders            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• afhankelijk van persoonlijke initiatieven</li> <li>• geen volwaardige partners</li> <li>• minimale of beperkte betrokkenheid</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aanzetten tot bredere vormen van samenwerking</li> <li>• er is aandacht voor vragen van ouders of suggesties van leerkrachten om betrokkenheid te vergroten</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• goed functionerende comités, raden en contacten</li> <li>• ouderparticipatie is geformaliseerd</li> </ul>                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ouders zijn direct betrokkenen en partners, zeker als er zich problemen voordoen met hun kind</li> <li>• hoge mate van ouderparticipatie</li> <li>• soepel inspelen op verschillen in gezinssituaties</li> </ul> |
| relaties met derden            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• weinig interesse</li> <li>• enkel bij probleemgevallen</li> <li>• oogpunt: los probleem voor mij op</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ruimer opgevatte contacten en samenwerking</li> <li>• meestal enkel hulp ingeroepen bij problemen</li> <li>• begin van overleg vanuit ieders deskundigheid en taak</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• samenwerkingsverbanden functioneren</li> <li>• mogelijkheden van ondersteuning door externen is gekend</li> </ul>                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• samenwerking en participatie is een evidentie en voorwerp van voortdurende bijsturing in functie van de noden en zorgvragen</li> </ul>                                                                           |

## Referenties

- Ba, O. (31 mei 2008), Ze zijn het beu 'allochtoon' te zijn. *De Standaard-Weekend*: 5.
- Bogaert, N., & Goossens, G. (1997), *Tatami 2. Taalvaardigheidstaken voor het middelbaar onderwijs. Ongelooflijk maar waar. Handleiding*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Bosman, L., Detrez, C. & Gombeir, D. (2002), *Coach zijn van beginnende (en andere) leraren*. Mechelen, Wolters Plantyn.
- Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Steunpunt intercultureel Onderwijs & Steunpunt Nederlands Tweede taal (2003), *Kijkwijzer. Gelijke onderwijskansen in een zorgbrede lerarenopleiding*. Leuven-Gent: Steunpunt Associatie.
- Claassen, A. & Dehandschutter, A. (2007), 'De aanloop tot het Gelijke Kansen Decreet (GOK).' Onuitgegeven paper voor de cursus Onderwijsrecht.
- Cré, J. (red.) (2006), *GOKken op de toekomst. Het Gelijke Onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Deklerck, J. (2008), 'De preventiepiramide'. *Noega* 24: 4.
- De Mets, J. & Mahieu, P. (1998), *Witte vlucht, zwarte magie? Stapstenen in het opnieuw aantrekkelijk maken van concentratiescholen voor autochtone leerlingen*. Brussel: Koning Boudewijnstichting in samenwerking met de Vlaamse Onderwijsraad.
- De Zuidpoort & Kind en Gezin (2007), *Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school?* Gent: [s.n].
- Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007), *De school van de ongelijkheid*. Berchem: Epo.
- IVLOS (1999), *Training begeleidingsvaardigheden. Opleiding van Opleiders*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kureishi, H. (2006), *Mijn oor aan je hart. Het verhaal van mijn vader*. Amsterdam: De bezige bij.
- Kussé, P. (2003), 'Onderwijs: een hefboom voor kinderen uit arme gezinnen.' *Zorgbreed* (3) Antwerpen, Garant.
- Kussé, P. (2005), 'Onderwijs: hefboom of dwarsboom voor kinderen uit arme gezinnen?' *Nova et vetera*, november 2005 (1-2): 116.
- Laevers, F., Van den Branden, K. & Verlot, M. (s.d), *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*. Geraadpleegd op 16 januari 2008, op <http://www.steunpuntGOK/downloads/visietekst>
- Laevers, F. & Vermeersch, B. (2004), *Groeipad naar meer integratie*. Intern werkdocument ingezet in het ministeriële nascholingsproject Zorg verzekerd. Cego, 2004-2005.
- Larock, Y. (2003), 'Coaching. Een extra voertuig in het vormingslandschap.' *Vorming* 18 (4): 257- 276.
- Lens, W. & Depreeuw, E. (1998), *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken. Tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven: Universitaire Pers.
- Lernout, B. & Provost, I. (2003), *Leuker leren. Een nieuw praktijkboek voor breinvriendelijke studie*. Antwerpen: De Boeck.
- Ministerie van het Vlaams Onderwijs & Vlaamse Onderwijsraad (2003), *Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van de Vlaamse onderwijswereld*. Geraadpleegd op 16 juni 2008, op: <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/engagementsverklaring.pdf>
- Özgünes, F. (29 maart 2008), 'Valse bescheidenheid en faalangst zijn mij vreemd'. *De Morgen*: 62-63.
- Peeters, L. (2007), *Scholen zonder oogst? Herprofiëren in de basisschool*. Antwerpen: Garant.
- Peeters, L. (2006), *Stijnen helpt geen kweek. Faalangst en vrijmoedigheid bij muzische vorming*. Brussel: Canon Cultuurcel.
- Servais, C. (2007), *De werken van de begeleider*. Geraadpleegd op 28 januari 2008, op <http://www.steunpuntGOK/basisonderwijs/gokschrift/gesprek>
- Steunpunt GOK (2008), *GOK-beleid in de steigers*. Methodieken, materialen en instrumenten. Geraadpleegd op 7 juli 2008, op <http://www.steunpuntgok.be/lager/materiaal/screeningsinstrumenten/algemeenscreeningsinstrument>
- Steunpunt GOK (2005), *Zeven bakens voor gelijke onderwijskansen in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 28 januari 2008, op <http://www.steunpuntGOK/AchtergrondinformatieoverGelijkeOnderwijskanseninVlaanderen/informatieafkomstigvanhetsteunpuntGOK>
- Trojanow, I. (2008), *De wereldverzamelaar*. Breda, De Geus.
- Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2008), 'Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. In: *Tijdschrift onderwijsrecht en onderwijsbeleid*. (nog te verschijnen)



Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006), *Pei/Pijlen naar succesvol schoolbeleid*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Van Petegem, P. (2008), 'Eindtermen nog te weinig gekend.', *in Klasse*, 184: 9-13

Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005), *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*. Antwerpen-Leuven: UA & KUL.

Van Petegem P., et.al. (2005), *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen: het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press.

Van Poucke, A. & Defruyt D. (1987), *Begeleiden van kleuters in moeilijkheden*. Leuven, Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs.

Verbiest, E. (2006), *Capaciteitsontwikkeling in scholen. Ontwikkelingsmatrix*. Intern document van de Vlor.

Verbiest, E. (2008), *Scholen ontwikkelen tot professionele leergemeenschappen* (werktitel). Antwerpen: Garant. (verschijnt najaar 2008)

Verbiest, E. (2008), *Werken aan de schoolinterne capaciteiten: naar een gedifferentieerde aanpak*. Geraadpleegd op 7 juli 2008, op: <http://www.qprimair.nl>

Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. (2008), *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar* (SSL-rapport nr. OD1/05). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Verhaeghe, J. P. (2008), *Effectiviteit van het gok-beleid. Eerste resultaten van het SiBO-onderzoek*. Powerpoint presentatie voor begeleiders op de Vlor, 17.1.2008.

Visietekst Geraadpleegd op 28 januari 2008, op <http://www.ond.vlaanderen.be/gok>

Vlaamse Onderwijsraad (2008), *Aanzetten tot zelfevaluatie binnen GOK Basisonderwijs*. Geraadpleegd op 14 april 2008, op <http://www.vlor.be/publicaties/GOK/GOK-zelfevaluatie:inspiratietekst> b.o.

Vlaamse Onderwijsraad (2008), *Aanzetten tot zelfevaluatie binnen GOK Secundair Onderwijs*. Geraadpleegd op 14 april 2008, op <http://www.vlor.be/publicaties/GOK/GOK-zelfevaluatie:inspiratietekst> s.o.

Vlaamse Onderwijsraad (2005), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen*. Een verkenning. Antwerpen: Garant.

Vlaamse Onderwijsraad (1998), *Differentiatie*, Cel migranten.

Vlaamse Onderwijsraad (2007), *Leer-kracht Veer-kracht, een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen*. Brussel: Die Keure.

Vlaamse Onderwijsraad (2008), *Themabeschrijvingen GOK*. Geraadpleegd op 28 februari 2008, op <http://www.vlor.be/projecten/GOK/themabeschrijvingen> GOKSO en <http://www.vlor.be/projecten/GOK/themabeschrijvingen> GOKBO

Welzijnzorg (2007), *Onderwijsdossier. Wij tekenen voor de toekomst*. [s.l.] [s.n.]

## Zaakregister (\*)

|                           |                                 |                               |                       |                                |                                  |
|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| achterstand .....         | 9, 17, 18, 19                   | geïntegreerd .....            | 9, 31, 33, 47         | observeren .....               | 40, 45, 65, 87                   |
| achterstandspositie ..... | 7                               | gok-cirkel .....              | 7                     | onderwijsspiegel .....         | 12, 81                           |
| achterstelling .....      | 9                               | grensverleggend .....         | 42                    | onderwijsvoorrangsbeleid ..... | 7, 9, 10, 11, 23, 55, 80         |
| arbeidsmarkt .....        | 46                              | groepscompositie-effect ..... | 17, 18, 19            | oplossingsstrategie .....      | 47                               |
| autonomie .....           | 60, 64, 71, 73, 77              | identiteit .....              | 7, 24, 32, 35, 75, 76 | perceptie .....                | 56, 61                           |
| burgerschap .....         | 47                              | indicator .....               | 24, 26, 78            | perfectionisme .....           | 52                               |
| clb .....                 | 62, 73                          | inspraak .....                | 52, 77, 79            | preventiepiramide .....        | 38, 39                           |
| cohesie .....             | 10, 39                          | instroom .....                | 25, 39                | procesgericht .....            | 36, 61                           |
| curriculum .....          | 43, 59                          | intervisie .....              | 68, 81                | referentiekader .....          | 10, 45, 66                       |
| democratie .....          | 79                              | kansarmoede .....             | 11, 16, 100           | reflecterend vermogen .....    | 77, 78                           |
| democratisering .....     | 9                               | klasklimaat .....             | 32, 33, 43, 81        | relevantie .....               | 42, 69                           |
| doelgerichtheid .....     | 76                              | krachtige leeromgeving .....  | 31, 46, 47, 56, 81    | respect .....                  | 10, 26, 63, 65, 77, 79, 100, 102 |
| doelgroepleerlingen ..... | 24, 29, 39                      | kwaliteitscirkel .....        | 11, 23, 26, 45, 70    | responsief vermogen .....      | 73, 77, 78                       |
| doelstelling .....        | 24, 31, 46, 47                  | leerplan .....                | 35, 52, 65            | schooleigen visie .....        | 12, 24                           |
| draagkracht .....         | 31, 32, 38, 59, 62, 69, 81, 112 | leerstijl .....               | 46, 47, 63, 66        | schoolloopbaan .....           | 9, 46, 47, 49, 50                |
| evaluatie .....           | 25, 26, 49, 56, 86, 108         | leerwinst .....               | 16, 17, 19            | schoolrekening .....           | 15, 52                           |
| expertise .....           | 10, 12, 28, 29, 31, 55, 73, 79  | leiderschap .....             | 76, 77, 78, 79, 104   | schoolspecifiek .....          | 12, 28, 76                       |
| feedback .....            | 12, 24, 32, 73                  | metacommunicatie .....        | 86                    | schoolsucces .....             | 42, 46                           |
| flexibiliteit .....       | 66                              | multiperspectiviteit .....    | 45                    | schoolvisie .....              | 9, 76                            |
| frustratie .....          | 9, 16, 35, 38, 63, 67, 68       | normaliteit .....             | 45                    | schoolweigering .....          | 52                               |

(\*) Woorden opgenomen in de inhoudstafel of exclusief opgenomen in een mindmap werden niet opgenomen in het zaakregister. Woorden die meer dan tien keer voorkomen in de handleiding zijn niet opgenomen in het zaakregister. Als er een gedachtestreepje wordt gebruikt komt het woord minstens vijf keer voor in de tussenbladzijden.

|                                       |                        |
|---------------------------------------|------------------------|
| screening .....                       | 24, 25, 33, 36, 83     |
| slagkracht .....                      | 76                     |
| stereotype .....                      | 45                     |
| structuur .....                       | 10, 12, 63, 75         |
| studiekeuze .....                     | 49                     |
| taakgericht .....                     | 42, 43                 |
| taakklas .....                        | 28, 29                 |
| teamgericht .....                     | 76                     |
| tweesporenaanpak .....                | 33                     |
| uitdagend .....                       | 76                     |
| uitstroom .....                       | 23, 24, 25             |
| verwachting .....                     | 9, 12, 32, 49-77       |
| visieontwikkeling .....               | 24, 68, 86, 112        |
| visietekst .....                      | 7                      |
| vooordeel .....                       | 15                     |
| weerstand .....                       | 9, 15, 25, 60-81       |
| zone van de naaste ontwikkeling ..... | 62, 63, 78, 79, 81, 83 |
| zorgverbreding .....                  | 10                     |

# OOg voor meer gelijke onderwijskansen

EEN HANDLEIDING VOOR BEGINNENDE BEGELEIDERS

Elke school is een gok-school, elke leerkracht is een gok-leerkracht, elke begeleider een gok-begeleider.

Deze publicatie van de Vlaamse Onderwijsraad brengt de ervaringen en inzichten van zeventien jaar ovb- en gok-begeleiding in kaart. De voorbeelden, verhalen en interviews in dit boek getuigen van de groeiende expertise.

De Vlor was uitvalsbasis en gastheer voor werkgroepen waarin begeleiders met elkaar praatten, maar vooral met elkaar leerden. De dialoog met inspecteurs, steunpunten, onderzoekers kreeg er ruimte en tijd. Nu gok-begeleiding een onlosmakelijk deel is van de begeleiding van scholen, laat de Vlor graag alle begeleiders de vruchten plukken van zijn inspanningen voor ovb en gok.

Het gok-beleid brengt structuur. Die kwaliteit mogen we niet verloren laten gaan. We inventariseren de strategieën waar de begeleider, de school, de leraar en vooral de leerling baat bij hebben. *OOg voor meer gelijke onderwijskansen* situeert het gok-beleid kort en beschrijft de gok-cyclus en de gok-thema's. Daarna volgen hoofdstukken over begeleidingsstrategieën en over het verband tussen de gok-werking en het beleidsvoerend vermogen van de school. Het laatste hoofdstuk bevat methodieken, schema's en halffabricaten voor begeleiders en gok-coördinatoren. Dit alles als resultaat van het groeiproces in de Vlor.

Van begeleiders voor begeleiders, dat is het opzet.



**Vlaamse Onderwijsraad**

Kunstlaan 6, bus 6

1210 Brussel

tel. +32 (0)2 219 42 99

fax +32 (0)2 219 81 18

info@vlor.be - www.vlor.be