

GOK-beleid in de steigers

Methodieken, materialen en instrumenten

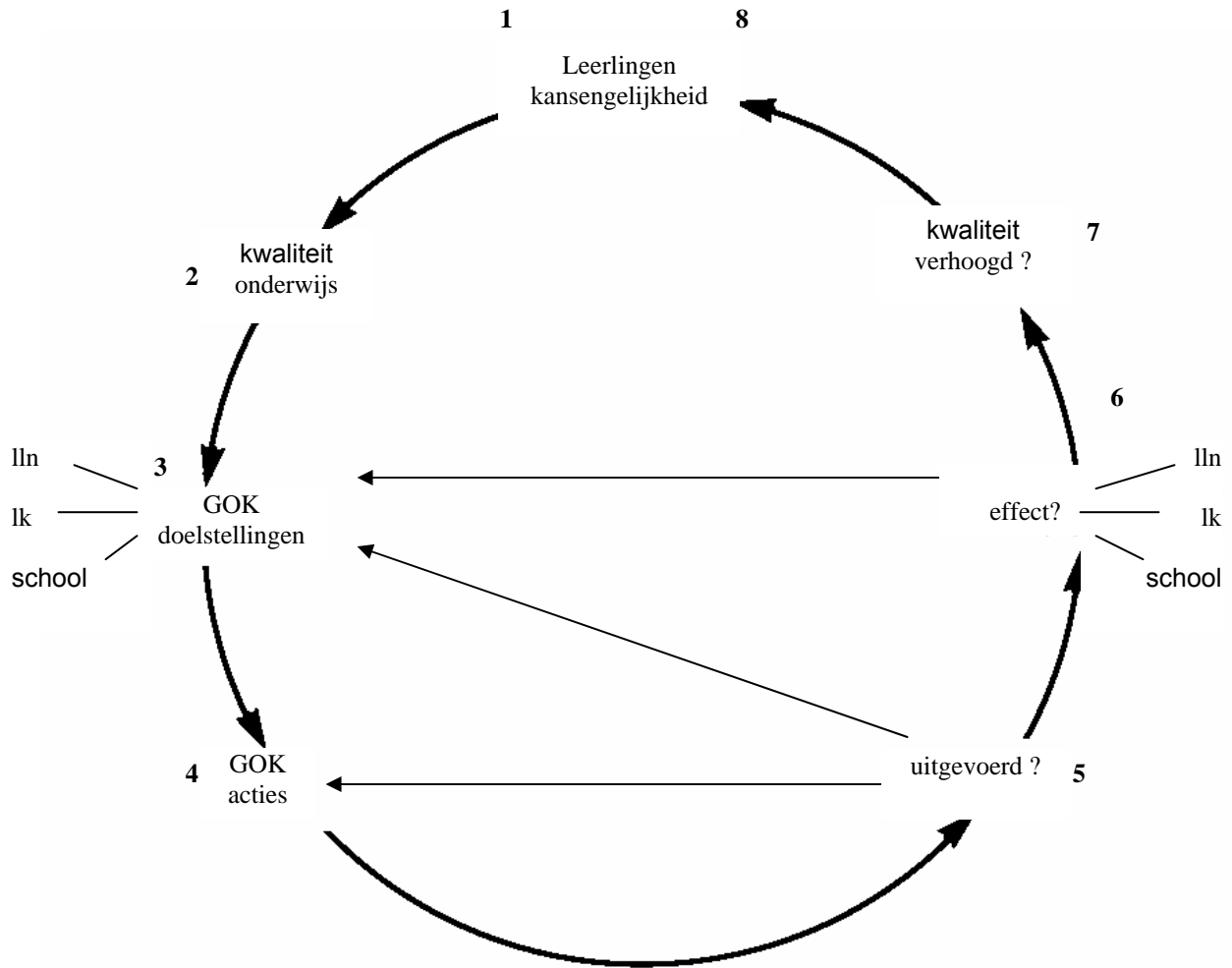
GOK-beleid in de steigers

Methodieken, materialen en instrumenten

Een krachtig en effectief GOK-beleid op school veronderstelt een continu proces van actie en reflectie. Met de cirkel brengen we de verschillende fasen van dit proces in beeld. Scholen worden op een systematische en gestructureerde wijze geloodst in de verschillende stappen die logisch op elkaar volgen en verderbouwen. Het biedt vele scholen ongetwijfeld een stevige houvast. Scholen die zich deze manier van reflecteren, plannen en uitvoeren eigen gemaakt hebben, ontdekken het belang om soepel te bewegen in de cirkel door voortdurend verbindingen te leggen tussen momenten van actie en reflectie. Ze slagen er meer en beter in om concrete acties te toetsen aan de doelen en de noden vanwaaruit ze opgezet werden. Het 'kleine verhaal' van concrete initiatieven wordt vanzelfsprekend gelinkt aan het 'grote verhaal': alle talenten van alle kinderen maximaal ondersteunen.

Met deze bundel reiken we methodieken, materialen en instrumenten aan die schoolteams kunnen helpen om die actie en reflectie op gang te brengen, te verdiepen en ze op een dynamische en organische manier aan elkaar te linken. Bij de beschrijving van de methodieken wordt telkens duidelijk aangegeven welke doelstellingen centraal staan.

We volgen de structuur van de cirkel en verwijzen naar de stappen die in het Instrument voor de analyse van de beginsituatie van de school (algemene instrument) worden beschreven.



1. Gelijke kansen als opdracht voor elke school

●●● Doel: Sensibiliseren en informeren

●●● Inhoud: Goed onderwijs moet maximaal inzetten op talentontwikkeling van alle leerlingen, in het bijzonder van de onderwijskansarmen.

Hoe kan het onderwijs een (sterkere) hefboom zijn tot maatschappelijke participatie? Hoe kan ze het aanwezige potentieel van alle kinderen en jongeren aanspreken en dynamiseren? Hoe kan ze de mechanismen die ongelijkheid in kansen in de hand werken, daadwerkelijk aanpakken?

Wat zijn krachtige hefbomen om het tij te keren: GOK-thema's en –doelen, ...?

- dvd Elke leerling telt (<http://www.ond.vlaanderen.be/gok/dvd/>)
- dvd Hoge ladders: verhalen over armoede (Cel Kansen in het Onderwijs, stad Antwerpen 2003)
- sensibiliseringsmateriaal van SOS – Schulden op school, Welzijnszorg (<http://sos.welzijn.net/bruikbaar/index.htm>)
- GOK-brochure voor ouders departement Onderwijs (in het Nederlands, Engels, Frans, Turks, standaard Arabisch) (<http://www.ond.vlaanderen.be/gok/brochures/>)
- Een inspiratieboek rond het thema 'Communicatie tussen ouders en school' (<http://www.ond.vlaanderen.be/gok/praktisch/inspiratieboek.pdf>)
- Themabeschrijvingen:
 - [Socio-emotionele ontwikkeling - voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs](#)
 - [Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs](#)
 - [Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen – voor tweede en derde graad s.o.](#)
 - [Taalvaardigheid](#)
 - [Omgaan met diversiteit](#)
 - [Doorstroming en oriëntering](#)
 - [Leerlingen en ouderparticipatie](#)
- Scenario pedagogische begeleiding Gent (<http://www.vsko.be/kogent/dpb-bo-ld-gok-home.htm>)
- Dossier zelfevaluatie vvkso (<http://ond.vvkso-ict.com/vvksosites/download/gok/GOK-dossierzelfevaluatie.lui3.pdf>)
- Dossier geïntegreerd ondersteuningsaanbod vvkso (<http://ond.vvkso-ict.com/vvksosites/download/gok/GOK-dossier051128.pdf>)
- LOP (<http://www.lop.be/LOP/default.asp>)
- Omgevingsanalyse Limburg: <http://www.limburg.be/eCache/INT/24/845.html>
- [Conceptmap](#)
- [Legpuzzel](#)
- [Placemat](#)
- [Ronde van hoeken](#)
- [Verdeelde informatie](#)
- ...

2. Gelijke kansen in onze school

- ● ● Doel: Sensibiliseren, informeren, toepassen binnen eigen (school)context, mening vormen
- ● ● Inhoud: Het toepassen op de eigen context, zoeken naar herkenning van situatie(s) en mechanismen van ongelijkheid in de eigen school en regio.

Welke beelden hebben we van de kansenongelijkheid zoals die zich voordoet in onze school? Welke leerlingen hebben het om welke reden extra moeilijk om aansluiting te vinden bij de verwachtingen en de ambitie van de school die wij zijn? Hoe kunnen we een betere aansluiting met de verwachtingen en ambities van die kinderen en jongeren realiseren? Reflectie over het aandeel van de eigen school in het instandhouden of versterken van kansenongelijkheid én over de hefboomen naar kansengelijkheid die we zelf in handen hebben.

Stappen 1 en 2 uit BSA: wat zijn de doelgroepeleringen? Welke leerlingen dreigen uit de boot te vallen in onze school? Hoe komt dit tot uiting?

- spel SLO (<http://www.slash21.nl/publicaties.asp>)
- [het zesveld DPB Hasselt](#)
- [Muurtje bouwen](#)
- [Conceptmap](#)
- [Legpuzzel](#)
- [Placemat](#)
- [Ronde van hoeken](#)
- [Zes denkhoeden](#)
- [Verdeelde informatie](#)
- [De 12 P-mix van Mahieu](#)
- ...

3. Kwaliteit van onze aanpak, getoetst aan de GOK-thema's en -doelen

- ■ ■ Doel: Reflecteren op en evalueren van de aanpak op klas- en schoolniveau; blootleggen van mechanismen die leiden tot een gebrekkige aansluiting; evalueren van klas- en schoolwerking in het licht van het algemene GOK-doel, de GOK-thema's en specifieke doelen (op leerling-, leerkracht- en schoolniveau); prioritaire thema's en doelen vastleggen
- ■ ■ Inhoud: Onderwijsaanbod en –organisatie toetsen aan doelen van GOK: beantwoordt onze aanpak aan de verwachtingen en ambities van onze leerlingen? Hoe kunnen de verwachtingen en eisen van de school afgestemd worden op de verwachtingen van al onze leerlingen?

Stappen 3 tot 6 uit BSA: Hoe tevreden zijn we over de kwaliteit van onze aanpak (klas- en schoolniveau)? In welke mate zetten we de GOK-thema's in als hefboomen? Welke acties zijn effectief gebleken? Welke doelen brachten ons een stap dichterbij volledige realisatie? Waar zijn nog verdere inspanningen vereist? Van welke doelen en acties verwachten we het meeste effect op leerlingenniveau? Welke doelen en acties zien we als leerkrachten en team het meest haalbaar?

- [SWOT- analyse](#)
- [Groeipad naar integratie](#)
- [GOK-ster](#)
- [het zesveld DPB Hasselt](#)
- [Zes denkhoeden](#)
- [Conceptmap](#)
- [Legpuzzel](#)
- [Placemat](#)
- [Ronde van hoeken](#)
- [Verdeelde informatie](#)
- ...

4. Acties plannen en opvolgen

- ■ ■ Doel: vanuit prioritering acties plannen, uitvoeren en opvolgen

- ■ ■ Inhoud: Nadat het schoolteam een schoolspecifieke analyse heeft gemaakt, heeft ze vervolgens gereflecteerd over interessante sporen die tot verbetering kunnen leiden. Welke thema's zijn beloftevol en inspirerend? Waar verwachten we een belangrijk effect op niveau van de leerlingen en op niveau van de leerkrachten? Wat is haalbaar?

stappen 7 en 8 uit BSA: Welke concrete doelen en acties stellen we voorop? Hoe ziet de actieplanning eruit?

- [SMART](#)
- [Conceptmap](#)
- [Legpuzzel](#)
- [Placemat](#)
- [Ronde van hoeken](#)
- [Verdeelde informatie](#)

VERDEELDE INFORMATIE

- ● ● **Doel:** deelnemers worden min of meer verplicht om samen te werken aan een opdracht doordat iedereen andere informatie heeft.

Afhankelijk van het bronnenmateriaal en de opdracht die de deelnemers krijgen 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

- ● ● **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 (GOK-thema's)

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

- ● ● **Variant**

Je kan deze werkvorm ook toepassen bij het opstellen van je 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.

CONCEPTMAP

Doel:

- Concepten bij deelnemers verhelderen of ontwikkelen.
- Helpt deelnemers relaties tussen concepten/begrippen te verhelderen.
- Helpt verbanden leggen tussen verschillende begrippen.

Afhankelijk van het bronnenmateriaal en de opdracht die de deelnemers krijgen 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

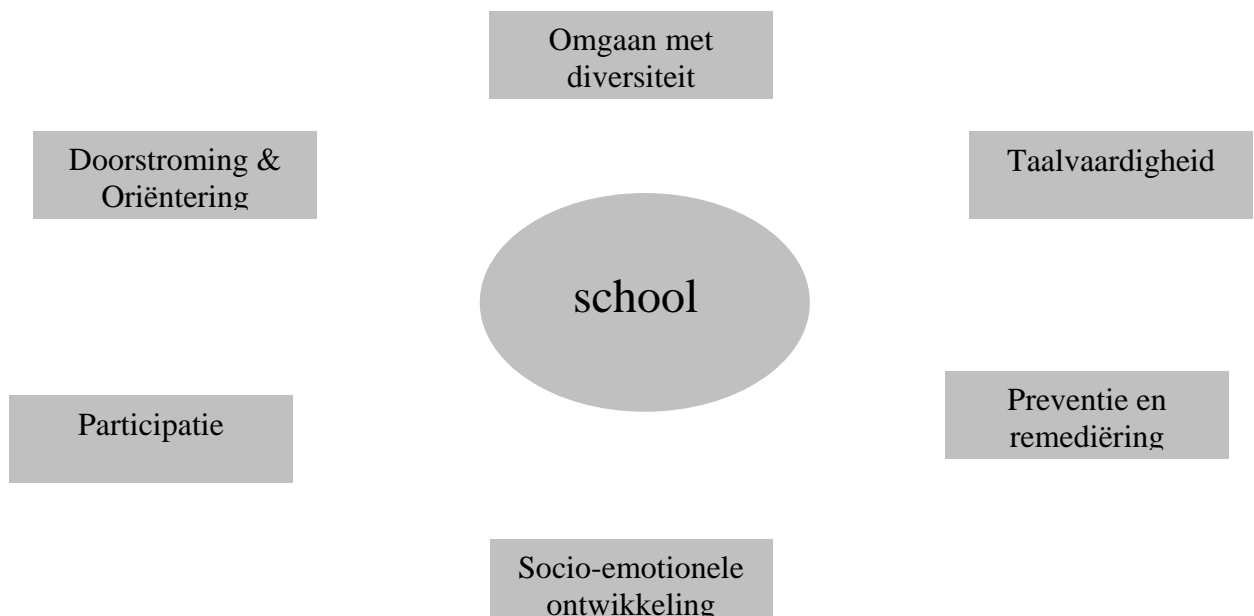
Werkwijze:

- 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. (bv. een GOK-thema)
- Elk om beurt noteren ze een belangrijk deelconcept.
- Daarna mag iedere deelnemer (individueel) andere deelconcepten toevoegen of verbindingslijnen trekken.

(TIP eerst maakt iedere deelnemer zelf een woordkaart. Pas daarna worden de kaarten samengelegd en wordt er geprobeerd om er 1 teamkaart van te maken.)

Variant (de spin)

Je kan de school als centraal thema stellen (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 en mogelijke verbanden tussen de thema's, reeds lopende acties binnen de school aan te geven.



RONDE VAN HOEKEN

■ ■ ■ **Doel:** Afhankelijk van het bronnenmateriaal en de opdracht die de deelnemers krijgen 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

■ ■ ■ **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.

Je kunt hierbij rollen toewijzen. 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**

Je kan deze werkvorm ook toepassen bij het opstellen van je 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.

Voorbeeld Ronde van hoeken uit KA Hertoginstraat Antwerpen

Met wie:

- het voltallige schoolteam
- ingedeeld in 6 heterogene groepen

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

Groepswerk

Stap 1: Elk groepslid krijgt een A4-je met één thema uit het screeningsinstrument. ([Zie groepswerk stap 1](#))

Elk groepslid vult zonder bijkomende uitleg zijn mening over dit thema in.

De screening wordt ingezameld om later verwerkt te worden.

Stap 2: De gespreksleider bespreekt met de groep de verschillende doelen, aan de hand van het oorspronkelijke instrument, en geeft daarbij de bijkomende uitleg.

Hij/zij kan de bijkomende uitleg onder de vorm van een vraag of van een stelling voorleggen.

Het is de bedoeling dat iedereen reflecteert, eventueel zijn mening herziet.

Of de groepsleden ook hun screening opnieuw mogen invullen, beslist de school.

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



Met wie:

- het voltallige schoolteam
- ingedeeld in 6 heterogene groepen



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



Groepswerk

Stap 1: Elke groep krijgt een afbeelding van de ster met de schalen.

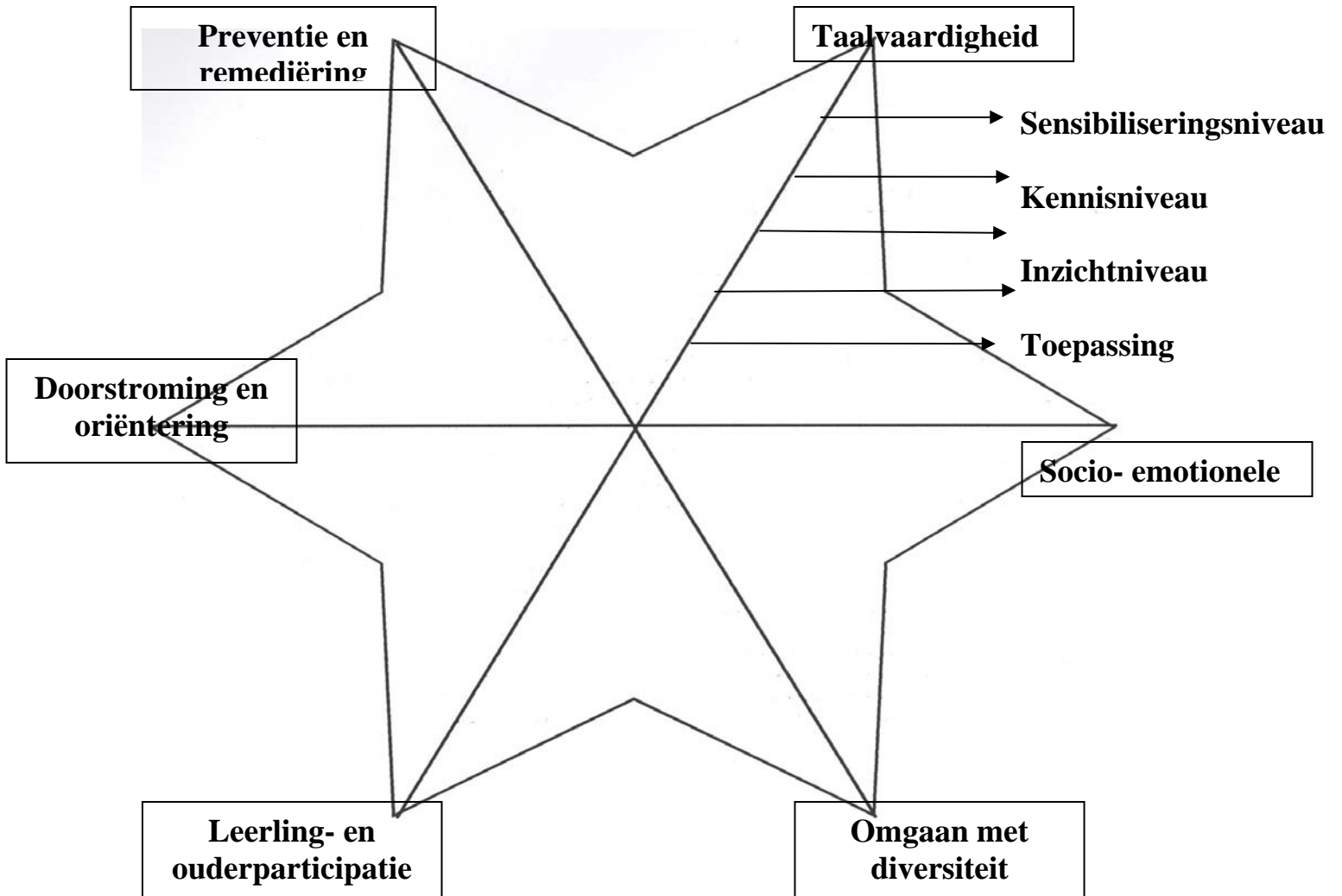
Elk groepslid krijgt een A4-je met elk een ander thema uit het screeningsinstrument als geheugensteun. ([Zie groepswerk stap 1](#))

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.

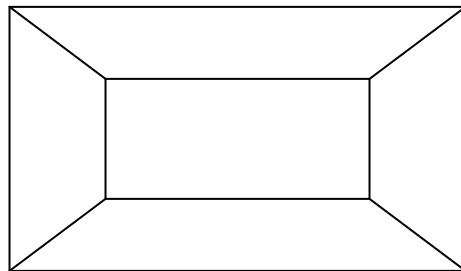


PLACEMATS

- ● ● **Doel:** door middel van ieders inbreng tot een gemeenschappelijke oplossing komen. Afhankelijk van het bronnenmateriaal en de opdracht die de deelnemers krijgen 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

- ● ● **Werkwijze:**

Stap 1: Iedere groep van vier deelnemers 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 leerling 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.

Je kunt dit gebruiken voor vragen of problemen waarvoor meerdere oplossingen mogelijk zijn.

- Samen een strategie bepalen
Geef een vraag of probleem op dat moet worden opgelost. Hoe ga je het aanpakken? Iedereen schrijft op. Daarna wordt er vergeleken en een keuze gemaakt. Deze gemeenschappelijke optie wordt in het midden geschreven.

LEGPUZZEL

- ● ● **Doel:** deelnemers nemen informatie op, verwerken ze en geven ze aan elkaar door. In de expertengroepen worden ze daarin ondersteund.

Afhankelijk van het bronnenmateriaal en de opdracht die de deelnemers krijgen 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

- ● ● **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.

(bv 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 experts per deelthema worden voorzien. Zo kunnen deelnemers elkaar corrigeren en ondersteunen.

- ● ● **Variant**

Je kan deze werkvorm ook toepassen bij het opstellen van je 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.

ZES DENKHOEDEN VAN DE BONO.¹

Doel

- communicatie verhelderen via het kader van De Bono (algemeen doel)
- 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
- 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

Werkwijze

Stap 1: Korte voorstelling van de hoeden door de begeleider. De deelnemers hebben elk de tabel – zie schematische voorstelling van het denkkader - voor zich.

De deelnemers worden in groepen van zes verdeeld. Onder de leden van die groepjes worden zes verschillende kaarten met de afbeelding van een hoed verdeeld. (De witte, rode, zwarte, gele, groene of blauwe hoed). Op elke kaart staat beschreven vanuit welk perspectief er naar het probleem moet gekeken worden (zakelijk, emotioneel, negatief, positief, creatief of beschouwend).

Stap 2: De deelnemers krijgen een probleem/besluit/situatie voorgelegd.

Stap 3: De deelnemers bereiden zich kort voor op hun rol

Stap 4: De deelnemers zetten hun denkbeeldige hoeden op, brengen hun visies naar voren in een discussie over het vraagstuk (desgewenst in een vast aantal beurten met de blauwe hoed als voorzitter).

Stap 5: De voorzitters rapporteren over het verloop van de discussie

Stap 6: De deelnemers zetten hun denkhoeden af en de groep probeert tot consensus te komen

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 Peeters, L.(2007), Scholen zonder oogst? Profileren in de basisschool. Antwerpen: Garant

- Stap 1: Korte voorstelling van de hoeden door de begeleider. De deelnemers hebben elk de tabel – zie schematische voorstelling van het denkkader – voor zich.
- Stap 2: 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.)
- Stap 3: Reflectie na plusminus 45 minuten: bespreking, wat valt op, hoe voelt dit, conclusies door de groep (blauwe hoed!!!)
- Stap 4: Reflectie door de begeleider: geef één observatie, één aandachtspunt of één citaat van De Bono mee ter overweging.

Citaten van De Bono (1986) ter overweging en ter discussie:

Over de witte hoed: “Als hij de witte hoed draagt, brengt de denker alleen neutrale dingen naar voren die als ‘ingrediënten’ fungeren. Ze worden op tafel gelegd. Er kan geen sprake van zijn, ze te gebruiken om een bepaalde zienswijze te ondersteunen. Zodra het ernaar uitziet dat zo’n uitspraak wordt gebezigd om een zienswijze te ondersteunen, is dat verdacht: de witte denkhoed wordt misbruikt.” (p 51)

Over de groene hoed: “Ik zou nog eens willen benadrukken dat we het beslist niet zonder de ‘laag’ van veronderstelde feiten kunnen stellen, aangezien het tastende, hypothetische en provocerende van essentieel belang is voor het denkproces. Het verschaft ons de kaders die vooruitlopen op de feiten.” (p 50)

Over de zwarte hoed: “Erkend moet worden dat de meeste denkers – zowel geoefende als ongeefende – zich beslist op hun gemak voelen bij het dragen van de zwarte hoed. Dat is een gevolg van de westerse nadruk op tegenspraak en kritiek. Hoe verrassend dit ook mag lijken, toch is de mening dat het dragen van de zwarte hoed de voornaamste denkfunctie is, wijd verbreid. Helaas gaat die mening volledig voorbij aan de genererende, creatieve en constructieve aspecten van het menselijk denken.” (p 90)

Over de zwarte hoed: “Het aanleggen van een spoorlijn is een gecompliceerde proeve van bekwaamheid voor iedere spoorwegingenieur. Als er een eenvoudige betonnen stelplaat over de rails wordt gelegd, kan dat tot de ontsporing van een sneltrein leiden. En om die stelplaat over de rails te leggen hoeft je niet te hebben gestudeerd. Afbreken is altijd veel gemakkelijker dan opbouwen. Dat geldt ook voor negativiteit. Daarom is het nodig dat we ons in deze bespreking van zwart denken ook verdiepen in de aantrekkelijke kanten van negativiteit die er zo dikwijls oorzaak van zijn dat iemand zich een ‘negatieve instelling’ eigen maakt.

Negatief denken is verleidelijk omdat er ogenblikkelijk iets mee wordt bereikt. Bewijzen dat iemand het bij het verkeerde eind heeft, verschaft onmiddellijke voldoening. Het opwerpen van een constructief idee bewerkstelligt pas iets, als iemand anders ermee instemt, of als je kunt aantonen dat het in de praktijk functioneert (hetgeen tijd zal kosten).” (p 110)

Over denken in het algemeen: “Op school worden leerlingen in hoge mate in beslag genomen door de noodzaak te reageren op alles wat hun wordt voorgeschoteld: de in leerboeken vervatte stof, de uitleg van de leraar, de boodschap van een video-documentaire enzovoort. Maar als de leerling eenmaal de school heeft verlaten, zal hij of zij heel wat meer moeten doen dan alleen maar reageren. Er moeten initiatieven worden genomen, plannen worden gemaakt, handelingen worden verricht. En dat alles kan niet voortspruiten uit reactief denken.” (p 21)

Schematische voorstelling van het denkkader:

<p>Witte hoed</p> <ul style="list-style-type: none"> - feiten - cijfers - controleerbare gegevens - neutraal, objectief - informatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Deze school telt 212 leerlingen.
<p>Rode hoed</p> <ul style="list-style-type: none"> - emoties - intuïtie - vermoedens - gevoelsoordeel 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik zie het niet zitten om de directeur te coachen.
<p>Zwarte hoed</p> <ul style="list-style-type: none"> - kritisch denken - voorbehoud - opsporen negatieve aspecten 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik twijfel er aan of het GOK-plan, in deze versie, duidelijk genoeg is.
<p>Gele hoed</p> <ul style="list-style-type: none"> - opsporen positieve aspecten - positieve beoordeling - positieve argumentatie - ideeën, suggesties, voorstellen - het gaat hier over bestaande ideeën 	<ul style="list-style-type: none"> - Het voorstel om met een kernteam te starten vind ik goed. Dan hebben we een overlegorgaan en denktank. We doen constructief voorbereidend werk, praktisch en met de vinger aan de pols.
<p>Groene hoed</p> <ul style="list-style-type: none"> - nieuwe ideeën - creativiteit - gericht op veranderen, vernieuwen 	<ul style="list-style-type: none"> - “Creativiteit is een proces waarin provocatie, exploratie en risico’s een rol spelen” p. 149
<p>Blaauwe hoed</p> <ul style="list-style-type: none"> - denken over denken - metacommunicatie - reflectie en evaluatie - ‘dirigent’ - coördineren - stellen van de juiste vragen 	<ul style="list-style-type: none"> - 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?

SWOT-analyse²

Doel:

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



Werkwijze:

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 zwakte punten (Strengths & Weaknesses)

De sterke en zwakte punten zijn de kenmerken van de school. 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 school onderhevig is. Hier gaat het dus expliciet om de externe elementen.

² <http://nl.wikipedia.org/wiki/Sterkte-zwakteanalyse>

Stap 3: Confrontatiematrix

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

Voorbeelden van vragen waarmee sterktes en zwaktes, kansen en bedreigingen verhelderd worden:

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 wordt de concurrentie/tegenstander overtroffen?

Bedreigingen Welke bedreigingen zijn realistisch?
Welke omgevingsfactoren kunnen nadeel opleveren?
Waarin dreigt de concurrentie/tegenstander te overtreffen?

SMART

De letters van SMART staan voor:

- **Specifiek** De doelstelling moet eenduidig zijn
- **Meetbaar** Onder welke (meetbare/observeerbare) voorwaarden of vorm is het doel bereikt
- **Acceptabel** Gaat de doelgroep en/of management deze doelstelling accepteren
- **Realistisch** De doelstelling moet haalbaar zijn
- **Tijdgebonden** 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 dan weer verband houdt met de aanvaardbaarheid.

MUURTJE BOUWEN

■ ■ ■ **Doel:**

- Mening vormen, verwoorden en delen
- Verbanden leggen tussen de aangebrachte ideeën; (ragn)ordering bepalen
- Gezamenlijk komen tot prioriteiten

■ ■ ■ **Werkwijze:**

In groep nadenken over de invulling van en verbanden tussen sleutelconcepten (ongelijke kansen, sociale uitsluiting, segregatie tegenover maatschappelijke integratie, GOK-thema's als hefboomen om aan kansengelijkheid te werken,...).

- verdeel de groep in viertallen; geef hen stiften en kaartjes (de 'bouwstenen')
- alle groepjes kunnen rond een zelfde sleutelconcept of GOK-relateerd thema nadenken en discussiëren maar de concepten / thema's kunnen ook over de groepjes verdeeld worden
- elke deelnemer denkt eerst individueel na over het thema en schrijft op afzonderlijke kaartjes waar het mee te maken heeft. Hij bouwt een eigen muurtje met deze 'bouwstenen': wat zijn de basiselementen (inzichten, mechanismen, aspecten)? Wat zijn de implicaties en gevolgen? Waar hangt het nog mee samen?
- In een tweede ronde worden de ideeën uitgewisseld en een gezamenlijk muurtje opgebouwd.

De 12 P-MIX van Mahieu

Doel:

- Zicht krijgen op de beginsituatie van de school zoals die aangevoeld 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 volgende bladzijden)
- 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 de vier partners akkoord gaan)
- Het invullen gebeurt anoniem – alleen de directeur en de partners vullen elk apart een formulier in en bekennen dus kleur

Tips bij de verwerking:

- Voorbereiding: typ alle gegevens van het team op één enkel formulier.
- Voorbereiding: hou de gegevens van directeur en 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. Hou de conclusie van de werkgroep achter de hand.

De 12-P-mix INSTRUMENT VOOR STERKTE-ZWAKTE-ANALYSE

SCHOOL:	datum:
----------------	---------------

P	+	-
Product		
Plaats en tijd		
Prijs		
Promotie		
Personeel		
Politiek		
Productie Pedagogische aanpak		
Productie Middelen		
Principes Profiel		
Publiek		
Profijt		
Professie		

De 12-P MARKETING-MIX. Toelichting

P	OMSCHRIJVING
Product	het concrete aanbod van de school zowel binnen als buiten de lesuren, 'omkadering', partners
Plaats en tijd	waar en wanneer, accommodatie, ligging, tijdsgewricht (wat schuift de samenleving vandaag op het bord van de school?)
Prijs	onkosten door de ouders te betalen: uitstappen, tickets,...
Promotie	manier waarop de school bekend is en zich bekend maakt, imago, naam
Personeel	Alle individuele, persoonlijke eigenschappen van het personeel, bereidheid tot navorming, moe, draait op routine, begeistertend, locomotief,...
Politiek	beleid binnen de muren en naar buiten toe, directie, ouderraad, participatieraad
Productie Pedagogische aanpak	Hoe wordt het aanbod gerealiseerd? Wat doet men in de praktijk?
Productie middelen	didactisch materiaal, van krijtje tot computer
Principes Profiel	visie, missie, doelen, profiel, hoe denkt men over onderwijs, expliciete onderwijsvisie, wat staat er op het verduidelijkend papier?
Publiek	leerlingen, ouders, alle sociaal-culturele kenmerken
Profijt	resultaten, geslaagden, behalen van de eindtermen, behalen van het getuigschrift, welbevinden, zelfbeeld, leershonger,...
Professie	deskundigheid als team, solisten, vetes, naijver, waardering, respect voor elkaar, kwaliteit van de samenwerking, kwaliteit van de communicatie,...

DE GOK-THEMA'S

'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.'³

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'⁴. Of men werkt vanuit de integratie of vanuit een thema wordt als evenwaardig beschouwd.

Bij het werken aan gelijke onderwijskansen komt het domino-effect sowieso binnen de kortste keren meedoen. 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 stoot tegelijkertijd op de problematiek van preventie en remediëring.

Het decreet gelijkeonderwijskansen voorziet zes thema's die in theorie dus wel gescheiden kunnen worden maar in de praktijk behoren tot één organisch geheel.

- [Socio-emotionele ontwikkeling - voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs](#)
- [Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs](#)
- [Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen – voor tweede en derde graad s.o.](#)
- [Taalvaardigheid](#)
- [Omgaan met diversiteit](#)
- [Doorstroming en oriëntering](#)
- [Leerlingen en ouderparticipatie](#)

³ 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

⁴ *idem*, p.284.

Socio-emotionele ontwikkeling - voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs

Teaser:

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.

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 ontwikkelings-doelen en eindtermen vormen het brede kader, in het bijzonder de domeinen sociale vaardigheden, de communicatieve vaardigheden en het leren leren.

De inspanningen die onder het thema socio-emotionele ontwikkeling thuishoren, richten zich in de eerste plaats op het zicht krijgen 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?
- ...

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 voor houdt, 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. De 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 de ontwikkeling nieuwe kansen krijgt en terug 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 behapstukken 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 om heen dat deze generatie jongeren (de zogenaamde Einstein generatie) 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 het leren kan gebeuren.

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 elk 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 regelmatige 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. Je bent 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 waak je 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 je ook de ouders en externe deskundigen betreft. 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
- het benutten van kansen voor sfeervolle momenten, het bevorderen van open communicatie, het 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 inhoud, 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 groeperingsvormen bieden, worden maximaal benut om tegemoet te komen aan individuele noden van zorgenleerlingen.

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

Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs

Teaser: 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 – moeilijke of andere opdrachten voor. Dus meer differentiëren. De eerste inschatting was dat hij onrustig was uit frustratie dat hij ouder is als de rest en omdat hij 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.

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 ontwikkelingsdoelen en eindtermen 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 waak 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.

Hoe? Implicaties voor de praktijk

Wil je maximaal de brede basisontwikkeling ondersteunen van alle leerlingen, ook de onderwijskansarmen, en leer- of ontwikkelingsproblemen voorkomen of wegwerken, dan is het van belang dat je een gedifferentieerd beeld hebt van de klasgroep zodat je tijdig zicht hebt 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.

Je komt te weten waar de problemen zitten én hebt ook ideeën om er iets aan te doen. Je hebt hierbij niet enkel oog voor schoolse prestaties maar neemt ook de bredere competenties, de hele identiteit mee. Daarnaast breng je 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 vormen 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 screeningen, 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 klasklimaat
- zichtbaar initiatieven nemen om zich meer af te stemmen op het ontwikkelingsniveau van de klasgroep
- bevorderen van zelfstandigheid en initiatief door het vermijden van dode momenten en het creëren van actieve leersituaties
- inhouden werkelijkheidsnabij uitwerken en laten aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen
- 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 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 zorgenleerlingen.

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 leren te verkrijgen. 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

Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen – voor tweede en derde graad s.o.

Teaser: ‘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 inclus, 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 meebracht maakt 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 pijntje in mijn maag of buik.’⁵

Wat? Visie op preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen

De hier gehanteerde visie op preventie en remediëring 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 (zie schema) 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.

⁵ Kureishi, H. (2006), *Mijn oor aan je hart. Het verhaal van mijn vader*. Amsterdam: De bezige bij. p. 58-60.

Ten slotte moet onderstreept 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.

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 doelgroepleerlingen zoals sturen, begrenzen, steunen, of stimuleren.

Elk initiatief op vlak van preventie of remediëring krijgt betere slaagkansen wanneer kan gerekend 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 leerlingen, de toegekende middelen... spelen een betekenisvolle rol.

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 onderwijstermen - 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 het minder goed tot problematisch functioneren binnen de school. Omgekeerd leiden studie- of leerproblemen tot spanningen in en om de leerling.

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:

- Nulde lijnshulp: 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'...
- Eerste lijnshulp: gaat uit van leerkrachten of opvoeders die, gezien hun positie, een deel van de verantwoordelijkheid op zich nemen zoals veilig stellen, opvangen, doorverwijzen, verzorgen...
- Tweede lijnshulp: 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...
- Derde lijnshulp: 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.

Taalvaardigheid

Teaser: '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.'⁶

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 handboek 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, geweest, 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 handboek zeer complex. Bovendien liggen de taaleisen ook op productief vlak – spreken en schrijven – hoog.

Waarom? (School)taalvaardigheid als voornaamste doel

Bepaalde leerlingen hebben bij het binnenkomen in het lager onderwijs al heel wat bagage om de confrontatie met dat soort taalgebruik aan te kunnen. Voor andere leerlingen, vaak van een lagere socio-economische afkomst, is dat niet het geval en kan taal het 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 rond schooltaalvaardigheid moeten kaderen binnen een taalbeleid dat begrijpelijke communicatie en het bevorderen van taalvaardigheid in alle vakken als een prioritair aandachtspunt vooropstelt.

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 je de taken van het dagelijkse leven uitvoert, leer je 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

⁶ Özgünes, F., Valse bescheidenheid en faalangst zijn mij vreemd. Interview in *De Morgen*, 29 maart 2008. p 62-63.

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.

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 prioritair 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

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 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...

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.

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 taaltaken – 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.

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 handboeken 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.

Omgaan met diversiteit

Teaser: '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.'⁷

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 met betrekking tot 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 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 je ook eenvoudigweg omschrijven als 'leren van elkaar'.

⁷ Trojanow, I., (2008) *De wereldverzamelaar*. Breda: De Geus. p. 80.

De competentie 'omgaan met diversiteit'

Algemeen

Wat moet een individu allemaal in zich hebben, kunnen en weten om een succesvolle omgang met diversiteit te realiseren?

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 als competentie bij alle leerlingen en leerkrachten van de school nastreven
- Pedagogische en didactische voorwaarden invullen voor een effectieve diversiteitanpak 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 binnen een breed netwerk van partners

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 toenemende mate worden gekenmerkt door de diversiteit van hun leerlingenpopulatie betekent dit automatisch dat de opdracht voor scholen en leerkrachten complexer en delicateser 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 zien zich met andere woorden met betrekking tot diversiteit dus voor deze dubbele opdracht geplaatst.

Ze 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 als tweede doelstelling de taak gelijke kansen te scheppen voor alle leerlingen. In de eerste plaats gaat het er ons 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 vatten wij de diversiteit aan ervaringen, gezichtspunten, ideeën, leerbronnen en leerstijlen van leerlingen als een verrijkend gegeven op.

Met een krachtige leeromgeving bedoelen we een leeromgeving die participatie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maken. Een dergelijke leeromgeving is een teken van 'goed onderwijs'. Het draagt bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijsaanbod en aan de verhoging van het leerrendement bij alle leerlingen dus ook deze uit sociale achterstandsgroepen.

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.

Doorstroming en oriëntering

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. Het houdt in dat op dat moment het basispakket aan vaardigheden, kennis en attitudes, zoals beschreven in de eindtermen of ontwikkelingsdoelen, verworven zijn. De leerling kreeg de kans om zich maximaal te ontplooien. Hij koos een richting gekozen die het best bij zijn interesses, behoeften en mogelijkheden aansluit.

Voor bepaalde groepen leerlingen is een succesvolle schoolloopbaan minder evident dan voor andere: de bagage 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 bagage van de 'kwetsbare' leerlingen compenseert.

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 bij de kwetsbare leerlingen de zin doet ontstaan 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 scheidt een klimaat waarin de leerlingen zich goed, veilig en gestimuleerd voelen.

Hoe? Breed evalueren komt doorstroming en oriëntering 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 gelijke-kansenbeleid. 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 (o.m. ook observatie en zelfevaluatie) worden ingezet.

Op momenten van advisering en beslissing rond de verdere schoolloopbaan van de leerling, levert brede evaluatie cruciale informatie op: er kan dan immers worden gewerkt vanuit een 'totaalbeeld' op 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.

Hoe? Hoge verwachtingen stellen

Zorg voor de kwetsbare leerling mag in geen geval leiden tot aanpassing van het onderwijsaanbod en verlaging van de eindtermen of ontwikkelingsdoelen. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen beschrijven het minimumpakket aan vaardigheden, kennis en attitudes die mensen nodig hebben om zich in de volgende fase van het leven in verdere opleiding, op de werkplek, in de maatschappij als geheel maximaal te ontplooien, verder te kunnen leren, en zelfredzaam te zijn. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn dus cruciale richtingaanwijzers die de school moet volgen om al haar leerlingen bij de eindmeet te brengen. Voor het voeren van een gelijkekansenbeleid is het voor de school dan ook erg belangrijk een goed zicht te krijgen op het minimumpakket dat door iedereen moet worden gehaald, zodat ze er niet op beknibbelt. Die oefening stelt haar tegelijk ook in staat om de extra's die leerplannen en leerboeken vaak aan het basispakket aanbrenge op te sporen en als 'niet-basis' te behandelen.

Kwetsbare leerlingen moeten steeds weer het signaal krijgen dat de verwachtingen ook voor hen bij die eindmeet liggen en dat de leerkracht blijft geloven in hun mogelijkheden om zich verder te ontwikkelen. 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.

Hoe? Keuzevaardigheden en gelijke kansen

Wie gelijke onderwijskansen wil scheppen, moet alle leerlingen en hun omgeving de middelen en verantwoordelijkheid in handen geven om 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 'zelfconceptverheldering'. Daarnaast moet ze ook 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 bepaalde werkvormen te hanteren. Werken met keuzemogelijkheden is aan te raden.

Hoe? Alle ouders betrekken

Dat ouders hun kinderen kunnen ondersteunen en aanmoedigen bij het leveren van leerinspanningen staat buiten kijf. Dat ze mee moeten beslissen over de toekomst van hun kinderen staat eveneens buiten kijf. 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. Ze moet anderzijds 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 het bevorderen van de onderwijskansen van hun kind.

Het betekent verder ook dat de school niet zonder meer van de ouders mag 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.

Leerlingen- en ouderparticipatie

Teaser: ‘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 cultuurkloof en een nieuwe drempel wordt geïnstalleerd.’ (Begeleider)

Teaser: ‘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.’⁸

Teaser: Voelsprietten

‘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 afhalen van haar dochtertje had steevast 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 onderwijzers: de voelsprietten.’

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 als het ware nieuwe kennis op waardoor men de gelegenheid krijgt 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 met betrekking tot 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.’⁹ Kevin verwoordt het

⁸ Kureishi, H. (2006), *Mijn oor aan je hart. Het verhaal van mijn vader*. Amsterdam: De bezige bij. p. 155.

⁹ Welzijnszorg (2007) *Onderwijsdossier. Wij tekenen voor de toekomst*. p. 139

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.

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 bij hield, 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 door ofwel minimalisme, ofwel door te spijbelen. 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.

Ouderparticipatie.

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.

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.'¹⁰ 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 cultuurkloof en ook drempelvrees.'¹¹

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

¹⁰ Idem p. 81

¹¹ Welzijnszorg (2007) *Onderwijsdossier. Wij tekenen voor de toekomst.* p. 82

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.¹² 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.

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.

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 er 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.

¹² Idem p. 86

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. Het stilstaan bij die vragen zal de school helpen om haar participatie initiatieven meer af te stemmen op ouders en leerlingen en te werken aan een visie op participatie.

Dat afstemmingsproces kan je samenvatten in vier dubbele vragen:

Het inhoudelijk 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?

Het 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?

M.a.w. 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 procedure 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 je daar bij helpen.


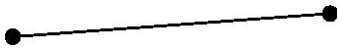


- Zorg voor besef van invloed bij de participanten.
- Ruimte voor eigen zingeving, eigen betekenisverlening in het afstemmingsproces.

- 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, het samenwerken.

Fasen in de professionalisering en ontwikkeling van kwaliteit(szorg) binnen het zorgbeleid

Insteek: hoe vullen wij onze zorgbrede aanpak in? Hoe loopt het in onze school qua zorgverbreding, meer bepaald met betrekking tot:

ZORG VERZEKERD: groeipad naar meer integratie

<p>Zorgaspecten</p>	 <p>fase 1: naast elkaar beeld: willekeurig bewegende moleculen</p> <ul style="list-style-type: none"> - losse, individuele initiatieven - vooral corrigerend - geen procedures - impliciete visie - gericht op verbeteren (van losse initiatieven) 	 <p>fase 2: aanzetten tot samenhang beeld: mengsel dat reageert; knikkerspel</p> <ul style="list-style-type: none"> - aanzet tot procesdenken - samenhang wordt gezien - occasionele afspraken en samenwerking - communicatie over visies - opvolging en evaluatie beperkt 	 <p>fase 3: systeem-functioneren beeld: goed geolied radarwerk</p> <ul style="list-style-type: none"> - school functioneert als een efficiënte organisatie (beheersing van processen) - beleidsplannen + begin van uitvoering - aandacht voor evaluatie en professionalisering - gericht op veranderen (reflectie over doelen) 	 <p>fase 4: organisch functioneren beeld: levend organisme</p> <ul style="list-style-type: none"> - integrale aanpak op alle niveaus, met alle betrokkenen, op regelmatige momenten - systematische opvolging en bijsturing - belang v. externe relaties - gericht op continu vernieuwen (anderperspectief innemen en in rekening brengen)
<p>Klasniveau (onderwijskundige aspecten)</p>				
<p>groeperingsvormen (hoe wordt leerlingengroep gestructureerd? Op welke basis worden groepen gevormd / klassen gesplitst?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • traditioneel leerstofjaarklassen systeem • klassikale aanpak • eventueel beperkt en occasioneel doorbreken van groeperingswijze binnen de klas 	<ul style="list-style-type: none"> • stappen in de richting van andere groeperingsvormen: niveaugroepen, heterogene groepen • aandacht voor proces (hoe loopt het?) • beperkt tot bepaalde vakken / momenten • uitwisseling van ervaringen over groeperingsvormen 	<ul style="list-style-type: none"> • grote waaier aan groeperingswijzen, niet altijd doelmatig (nog strak gestructureerd) • onderlinge afstemming over de klassen heen • geijkte procedures en afspraken • reflectie over effect(iviteit) en efficiëntie 	<ul style="list-style-type: none"> • anderperspectief komt centraal te staan: welke groepering op welk moment voor welk doelen welk leerling • ook klasdoorbrekende groepen • visie op groeperingsvormen is onderwerp van gesprek • betrekken van externen

<p>werkvormen (didactisch)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • weinig initiatief: geen keuzes mogelijk, geen ruimte voor zelfstandige activiteit • weinig leerlingenactiviteit occasionele en persoonsgebonden ingrepen 	<ul style="list-style-type: none"> • aanzetten tot groepswork, vormen van coöperatief leren, zelfstandig werken • communicatie over interventies • vaak beperkt in tijd en omvang (één of enkele vakken; gedurende enkele uren / weken) 	<ul style="list-style-type: none"> • afstemming van gebruik van soepele organisatievormen over de klassen • eenvormigheid in afspraken • doorgaande lijn: opbouw is vastgelegd 	<ul style="list-style-type: none"> • flexibel hanteren van activerende werkvormen • veel ruimte voor en ondersteuning van zelfstandig leren • voortdurende reflectie op wat een initiatief teweeg brengt bij individuele leerlingen (anderperspectief)
<p>inhoud</p>	<ul style="list-style-type: none"> • programmagebonden • uniform; geen differentiatie • weinig werkelijkheidsnabij • weinig aangepast aan niveau 	<ul style="list-style-type: none"> • vakoverstijgende initiatieven • beperkte inbreng van leerlingen bij keuze en invulling van inhoud • projecten beperkt in tijd en leerlingen inbreng • uitwisseling eerder occasioneel (bij schoolproject) 	<ul style="list-style-type: none"> • systematische aandacht voor ontwikkelings- en leerlijnen • doorgaande lijn is helder • inhouden zijn niet langer gebonden aan een bepaald leerjaar • vastgelegd in procedures 	<ul style="list-style-type: none"> • gedifferentieerde takenpakketten • open-frameworkprogramma • aansluitend bij de noden en individuele profiel van de leerling • projecten die werkelijkheidsnabij zijn en antwoord bieden op vragen van leerlingen
<p>visie op zorg</p>	<ul style="list-style-type: none"> • remediëring door 'expert' (taakleerkrachtmodel) • vaak klasextern • probleemgericht • impliciete visies 	<ul style="list-style-type: none"> • aanzet tot bredere kijk op zorg (vanuit beperkt volgsysteem)maar soms fragmentair en niet gedeeld • doorgeven van info • ondersteuning in de klas eerder occasionele • visies worden af en toe geëxpliciteerd 	<ul style="list-style-type: none"> • brede visie die op elkaar is afgestemd • systematische en planmatige aanpak van zorg: stappenplan • duidelijke afspraken en procedures, ondermeer bij aanpak van problemen • duidelijke taakverdeling • goed werkend MDO 	<ul style="list-style-type: none"> • zorgvragen worden 'zorgvuldig' opgenomen, zonder te problematiseren, met oog op meest adequate aanpak • maximale betrokkenheid van leerlingen, ouders, leerkrachten en hulpverleners • functionele samenwerkingsverbanden

begeleiding / leerkrachtstijl	<ul style="list-style-type: none"> • leerkracht als kennisoverdrager • programmagericht; afstandelijk; zakelijk • sturend; directief • voordoen; 'modelling' • veel initiatief bij leerkracht • receptmatig vanuit leerdoelen werken 	<ul style="list-style-type: none"> • occasionele aandacht voor meer open leersituaties waarin meer rekening gehouden wordt met leerlingeninitiatief • begin van communicatie over omgang met kinderen • bewustwording van impact van eigen stijl op leerproces 	<ul style="list-style-type: none"> • leerkrachtstijl vormt voorwerp van reflectie • systematische ondersteuning van leerkracht bij nieuwe begeleidersrol • duidelijke afspraken over omgangsstijl 	<ul style="list-style-type: none"> • leerlingeninitiatief en – participatie is evidentie • leerkrachten en leerlingen 'programmeren' elkaar • leren verloopt organisch • beleving van leerlingen, leerkrachten en anderen wordt voortdurend meegenomen
opvolging en evaluatie van kinderen: proces en effect	<ul style="list-style-type: none"> • louter vaststellen van tekorten, vanuit een eng kader gedictieerd • geen observaties • eenmalige testafnames • beperkt aantal vakgebieden / competenties • geen individuele diagnose; geen interventies 	<ul style="list-style-type: none"> • uitbreiding naar meer ontwikkelings- en activiteitengebieden • ook observatiegegevens worden meegenomen • individuele diagnoses • uitmondend in interventies op 'schoolse' vaardigheden' 	<ul style="list-style-type: none"> • systematische screening op alle dimensies (competenties, motivatie, zelfsturing, sociaal-emotionele,...) • alle bronnen worden benut • systematische en planmatige aanpak van problemen (miv evaluatie) • procedures uitgewerkt 	<ul style="list-style-type: none"> • voortdurend oog voor de ontwikkelingsprocessen in de leerlingen • in reflecties op aanpak / interventies wordt leerlingenperspectief automatisch meegenomen • ouders zijn volwaardige partners
Schoolniveau (schoolorganisatorische aspecten)				
ondersteuning en opvolging van leerkrachten	<ul style="list-style-type: none"> • eilandenmentaliteit • geen uitwisseling • geen mogelijkheid tot ondersteuning • geen klasbezoeken of feedbackmogelijkheid 	<ul style="list-style-type: none"> • aanzetten tot uitwisseling en communicatie maar • beperkt in tijd en onderwerp • eerder occasioneel • sporadische initiatieven • vaak vanuit adviserende rol 	<ul style="list-style-type: none"> • goed georganiseerd overleg • waaier aan • coachingsmogelijkheden • systematische opvolging van leerkrachten via begeleidings-, functionerings- en evaluatiegesprekken • nascholingsplan 	<ul style="list-style-type: none"> • bovenop het georganiseerde overleg en ondersteuning is er • een grote zorg voor elkaars functioneren • intervisie en collegiale coaching zijn evidenties • hoge mate van zelfreflectie bij leerkrachten en team
aanwending en	<ul style="list-style-type: none"> • eerder remediërend; 	<ul style="list-style-type: none"> • breder takenpakket; ook 	<ul style="list-style-type: none"> • zorgtaken toegewezen in 	<ul style="list-style-type: none"> • integratieve aanpak

<p>verdeling van uren</p>	<p>vaak klasextern</p> <ul style="list-style-type: none"> • uren zorg & GOK zijn persoonsgebonden 	<p>bepaalde aandacht voor coördinatie en coaching van leerkrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> • aanzet tot delen van de verantwoordelijkheid; • leerkrachten worden minimaal geïnformeerd • aanzet van zorgteam • afspraken over invulling van uren 	<p>functie van noden en op basis van competenties en (sociale) vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> • invulling van taken vanuit globaalvisie op zorg • klasleerkracht als spil • goed functionerend zorgteam als motor 	<ul style="list-style-type: none"> • gedeelde zorg • zorguren niet meer traceerbaar • externe expertise maximaal benut
<p>planmatigheid</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de betekenis van zorgbreed werken wordt niet gevat • geen zicht op de werkelijke beginsituatie • geen doelen vooropgesteld • geen concrete beschrijving van geplande acties • geheel komt lukraak, niet doelgericht over 	<ul style="list-style-type: none"> • voor bepaalde aspecten van zorg worden er ervaringen uitgewisseld en evalueert men voorbij acties • er groeit zicht op de beginsituatie • acties ten dele gegroeid uit evaluaties • voor bepaalde onderdelen wordt concreet omschreven hoe men tewerk gaat 	<ul style="list-style-type: none"> • zorgbeleid wordt breed opgevat • kritische evaluatie van de voorbij acties • actieplan dat gebaseerd is op vastgestelde leemtes • langere termijndenken; strategiedenken • school hanteert vlot de verbetercyclus: situatieanalyse, vastleggen van prioritaire doelen en acties, uitvoering en bijstelling 	<ul style="list-style-type: none"> • beleidsvisie en plan zijn werkinstrumenten die voortdurend opgevolgd en bijgesteld worden • betrokkenheid van alle (ook externe) partners van bij de vaststelling van de zorgvragen staat centraal • anderperspectief wordt ten volle meegenomen bij elke stap in de cyclus
<p>leiderschap (visie articuleren, stimuleren en organiseren)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • impliciete visie; niet gearticuleerd • geen hoge verwachtingen aan leerkrachten op vlak van professionele ontwikkeling • organisatie van overleg en samenwerking beperkt 	<ul style="list-style-type: none"> • aanzet tot verduidelijken van rol van directie in zorgtraject • aanzet van aansturing van processen • overleg en samenwerking krijgen aandacht maar zijn niet altijd functioneel 	<ul style="list-style-type: none"> • gearticuleerde visie • duidelijke en hoge verwachtingen aan leerkrachten gesteld • goed uitgebouwd overleg • delegeren van taken 	<ul style="list-style-type: none"> • anderperspectief wordt steeds meegenomen • bezielend leiderschap • soepel inspelen op nieuwe uitdagingen en problemen • hoge graad van initiatief van de directie maar ook van de leerkrachten • participatief schoolbeleid

teamwerking: gelijkgerichtheid	<ul style="list-style-type: none"> • impliciete visies worden niet samengelegd • eerder beperkte info over waarom van opdrachten 	<ul style="list-style-type: none"> • aanzetten tot explicitering; vaak nog beperkt tot enkele aspecten • initiatieven worden ook 'geduid' ; vanuit de groep wordt soms gezocht naar waarom van acties • stilaan worden acties in samenhang gezien 	<ul style="list-style-type: none"> • visie is besproken en vastgelegd in documenten (SWP) • regelmatige verwijzingen en linken tussen initiatieven en visie (doelen) • regelmatig tijdens overlegmomenten wordt visie opgenomen 	<ul style="list-style-type: none"> • voortdurende reflectie op richting die men als school uitgaat • visie heeft wervende kracht en is doorleefd • visie wordt uitgedragen en getoetst naar buiten • open school • lerende organisatie
teamwerking: communicatie en overleg	<ul style="list-style-type: none"> • informele contacten maar vaak niet taakbetrokken • geen of beperkte mogelijkheid tot formeel overleg • vergaderagenda laat niet toe om overleg voor te bereiden; afspraken of opvolging ervan blijven vaag of worden vooruitgeschoven 	<ul style="list-style-type: none"> • min of meer systematisch informeren van team over vernieuwingen en initiatieven • occasioneel ruimte voor gedachtewisseling en inbreng • inspanningen om formele overlegmomenten te organiseren 	<ul style="list-style-type: none"> • veel communicatiekanalen en overlegmogelijkheden benut grote duidelijkheid omtrent procedures en afspraken • efficiënte vergadercultuur 	<ul style="list-style-type: none"> • systematisch aandacht voor beleving van leerkrachten • open communicatie staat bovenaan: alle bedenkingen, weerstanden, twijfels boven tafel
teamwerking: samenwerking	<ul style="list-style-type: none"> • living apart together • weinig collegiale ondersteuning • geen opvang van nieuwe collega's 	<ul style="list-style-type: none"> • aanzetten tot uitwisselen van ervaringen en te rade gaan bij elkaar • beperkt in tijd en omvang • afhankelijk van individuele initiatieven 	<ul style="list-style-type: none"> • samenwerking is goed georganiseerd • taakverdeling staat op punt en gebeurt met inzet van de aanwezige competenties 	<ul style="list-style-type: none"> • collegialiteit en autonomie versterken elkaar: groot respect voor ieders eigenheid • maximale inzet van ieders mogelijkheden
deskundigheids -bevordering	<ul style="list-style-type: none"> • volledig op vlak van persoonlijk initiatief • geen verwachtingen • geen aanbod vanuit 	<ul style="list-style-type: none"> • eerste verkenning van noden • basis om ondersteuning te zoeken 	<ul style="list-style-type: none"> • nascholingsbeleid en – plan werden opgesteld in onderling overleg • duidelijke keuzes in 	<ul style="list-style-type: none"> • professionele groei en ontwikkeling is wezenlijk onderdeel van het personeelsbeleid

	zicht op noden	<ul style="list-style-type: none"> • weinig samenhangend beleid 	functie van prioriteiten <ul style="list-style-type: none"> • opvolging en evaluatie van leerkrachten is georganiseerd 	<ul style="list-style-type: none"> • synergie
relaties met ouders	<ul style="list-style-type: none"> • afhankelijk van persoonlijke initiatieven • geen volwaardige partners • minimale of beperkte betrokkenheid 	<ul style="list-style-type: none"> • aanzetten tot bredere vormen van samenwerking • er is aandacht voor vragen van ouders of suggesties van leerkrachten om betrokkenheid te vergroten 	<ul style="list-style-type: none"> • goed functionerende comités, raden en contacten • ouderparticipatie is geformaliseerd 	<ul style="list-style-type: none"> • ouders zijn direct betrokkenen en partners, zeker als er zich problemen voordoen met hun kind • hoge mate van ouderparticipatie • soepel inspelen op verschillen in gezinssituaties
relaties met derden	<ul style="list-style-type: none"> • weinig interesse • enkel bij probleemgevallen • oogpunt: los probleem voor mij op 	<ul style="list-style-type: none"> • ruimer opgevatte contacten en samenwerking • meestal enkel hulp ingeroepen bij problemen • begin van overleg vanuit ieders deskundigheid en taak 	<ul style="list-style-type: none"> • samenwerkingsverbanden functioneren • mogelijkheden van ondersteuning door externen is gekend 	<ul style="list-style-type: none"> • samenwerking en participatie is een evidentie en voorwerp van voortdurende bijsturing in functie van de noden en zorgvragen

Eigen prioriteiten bekijken vanuit de zes thema's

Prioriteit:	Taalvaardigheid
	Doorstroming en oriëntering
	Leerling- en ouderparticipatie
	Socio-emotionele ontwikkeling
	Preventie en remediëring
	Omgaan met diversiteit

Besluit en verantwoording

De prioriteiten koppelen aan de doelen op de drie niveaus

	Thema's	Doelen
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content;"> Prioriteit: </div>	Taalvaardigheid	Leerlingniveau: Leerkrachtniveau: Schoolniveau:
	Doorstroming en oriëntering	Leerlingniveau: Leerkrachtniveau: Schoolniveau:
	Leerling- en ouderparticipatie	Leerlingniveau: Leerkrachtniveau: Schoolniveau:
	Socio-emotionele ontwikkeling	Leerlingniveau: Leerkrachtniveau: Schoolniveau:
	Preventie en remediëring	Leerlingniveau: Leerkrachtniveau: Schoolniveau:
	Omgaan met diversiteit	Leerlingniveau: Leerkrachtniveau: Schoolniveau:

Besluit en verantwoording

Groepswerk: Stap 1

Screeningsinstrument zonder bijkomende uitleg (een A4 per thema)

Thema
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.	++ + - - - <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. De ontwikkeling en / of leerwinst bij elke leerling verhogen.	++ + - - - <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

LEERKRACHTNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU?**

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

SCHOOLNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU?**

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

Thema
TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

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.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

LEERKRACHTNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU?**

2. Zicht hebben op de einddoelstellingen Nederlands (eindtermen)	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Instrumenten hanteren om het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen te bepalen.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Een interactieve aanpak hanteren om leerlingen hun taalvaardigheid te laten opbouwen.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. De taalheterogeniteit van de groep positief kunnen aanwenden.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Bewust kunnen omgaan met taal en taalvaardigheid bevorderen in alle activiteiten.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
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).	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

SCHOOLNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU?**

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

Thema 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).	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Vooroordelen en veralgemeningen waar mogelijk en wenselijk vermijden; zich bewust zijn en zich onthouden van elke vorm van discriminatie. (onbevooroordeeldheid en non-discriminatie)	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven bekijken (multiperspectiviteit)	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Functioneren in verschillende contexten, steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties (flexibiliteit)	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Kiezen voor dialoog en samenwerking	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Leren van andermans visies, ervaringen en competenties (leren-van-elkaar)	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

LEERKRACHTNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

7. Diversiteit waarnemen in de klas, op school en daarbuiten	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Diversiteit op een positieve manier benaderen	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Kinderen en jongeren begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Diversiteit integreren in het totale onderwijsleerproces van kinderen en jongeren	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Goed omgaan met de diversiteit van collega's, ouders en externe partners	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. De eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

SCHOOLNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

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

Thema
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.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

LEERKRACHTNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP KLASNIVEAU?

2. Begeleiden van het keuzeprocess bij de leerlingen o.a. werken aan									
- horizonverruiming	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
- zelfconceptverheldering	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
- loopbaancompetentie	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
- instrumenten hanteren om het keuzeprocess te begeleiden.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
3. Bij beslissingen en adviezen aansluiten bij het perspectief van de leerling.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
4. Leerlingen begeleiden bij een eventuele overstap naar een andere school of studierichting.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
5. Zicht hebben op het brede onderwijsaanbod in de regio.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

SCHOOLNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP SCHOOLNIVEAU?

6. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
7. Actief ondersteunen door schoolleiding.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
8. Systematisch en regelmatig gebruik maken van interne communicatiekanalen en overlegstructuren.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
9. Samenwerken met externe partners, incl. ouders.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
10. Voeren van een professionaliseringsbeleid.	<table style="border: none;"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

Thema
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	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

LEERKRACHTNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **KLASNIVEAU**?

2. Een omgangsstijl ontwikkelen die getuigt van sensitiviteit en inlevingsvermogen.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Een klasklimaat creëren waarin open communicatie en expressie bevorderd worden.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Het welbevinden en de sociale competentie van de leerlingen opvolgen.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Gericht werken aan de socio-emotionele competentie van de leerlingen via aangepaste inhoud, materialen en activiteiten.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
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, ...).	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Ouders actief betrekken bij de probleemanalyse en de ondersteuning van de leerling.	++ + - -- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

SCHOOLNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP **SCHOOLNIVEAU**?

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

Thema
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.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

LEERKRACHTNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS LEERKRACHT? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP KLASNIVEAU?

2. Oog hebben voor de beleving van het schoolgebeuren door de leerlingen.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
3. Een goede dagelijkse omgang met leerlingen onderhouden.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
4. Bewust ruimte bieden voor het aandeel van de leerlingen in het onderwijsleerproces en in het schoolgebeuren.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
5. Bewust rekening houden met de diversiteit tussen ouders bij mondelinge en schriftelijke communicatie.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
6. Een goede dagdagelijkse omgang met ouders uitbouwen.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
7. Mogelijkheden bieden voor systematische en meer formele ouderbetrokkenheid.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

SCHOOLNIVEAU: WAT DOEN WE ERAAN ALS SCHOOLTEAM? WELKE INITIATIEVEN ONTWIKKELEN WE OP SCHOOLNIVEAU?

8. Betrekken van het hele schoolteam bij de permanente cyclus van doelbepaling, planning en bijsturing op basis van evaluatiegegevens.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
9. Actief ondersteunen door schoolleiding.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
10. Systematisch en regelmatig gebruik maken van interne communicatiekanalen en overlegstructuren.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
11. Samenwerken met externe partners.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
12. Een forum bieden voor daadwerkelijke inspraak van leerlingen en ouders.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
13. Voeren van een professionaliseringsbeleid.	<table border="0"> <tr> <td>++</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	++	+	-	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++	+	-	--						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

