

katholiek *basisonderwijs*

Hij vertelde hun deze gelijkenis: 'Iemand had een vijgenboom in zijn wijngaard geplant en ging kijken of de boom vrucht droeg, maar hij vond geen vijgen. Hij zei tegen de wijngaardenier: "Al drie jaar kom ik kijken of die vijgenboom vrucht draagt, maar tevergeefs. Hak hem maar om, want hij dient tot niets en put alleen de grond uit." Maar de wijngaardenier zei: "Heer, laat hem ook dit jaar nog met rust, tot ik de grond eromheen heb omgespit en hem mest heb gegeven, misschien zal hij dan het komende jaar vrucht dragen, en zo niet, dan kunt u hem alsnog omhakken.'" (Lc 13, 6-9)

Motto vierde opdracht van de *Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen*

> **Vademecum zorg**

COLOFON

Samensteller: Greet Vanhove

Werkten mee:

- de werkgroep *Vademecum zorg*: Ludo Boey, Lien De Feyter, Filip Dhaenens, Ludo Guelinckx, Marc Mathyssen, Paul Nijs, Ingrid Schoofs, Mieke Van Vlasselaer
- en verder: Marie Haeck, Rita Mouton, An Van Uytven, Els Van Schelvergem

Met ondersteuning van Jan Saveyn en Machteld Verhelst.

Met dank aan de kritische vrienden: Sonia Backx, Ellen Bauwens, Veronique Decock, Ria Delaere, Martien De Vrieze, Stefaan Jonniaux, Joost Laeremans, Wim Lambrechts, Bart Masquillier, Hilde Uvin, Hugo Van de Veire, Marleen Van den Mooter, Hilmeldrude Van Wilder, Hans Verpoest, Elien Werbrouck en de leden van de interdiocesane werkgroep Geïntegreerd Ondersteuningsaanbod (GOA) van VVKBaO.

Dit is een uitgave van:
DOKO vzw
Guimardstraat 1
1040 Brussel

Tekeningen: Ides Callebaut
Cover en titelblad: naar een ontwerp van uitgeverij Averbode
Opmaak binnenwerk: Marijke Van Bogaert
Eindredactie: Marijke Van Bogaert

Eerste druk: september 2012, 152 blz.
Tweede druk: oktober 2012, 152 blz.
Derde druk: januari 2013, 152 blz.
Vierde druk: september 2013, 152 blz.
Vijfde herwerkte druk: september 2014, 152 blz.

D/2012/0938/04

ISBN: 9789081420372

Mits u er de bron bij vermeldt, mag alles uit deze uitgave voor correct gebruik binnen onderwijs en begeleiding worden gekopieerd. Voor handelsdoeleinden mag niets van deze uitgave, in gelijk welke vorm ook, openbaar worden gemaakt tenzij met de uitdrukkelijke toestemming van de uitgever.

INHOUD

| | |
|--|----|
| Inleiding | 5 |
| 1 Beleidsvoerend vermogen en zorg | 7 |
| 1.1 Visie en doelgerichtheid | 7 |
| 1.2 Hoge betrokkenheid..... | 8 |
| 1.3 Samenwerken | 8 |
| 1.4 Responsief vermogen..... | 9 |
| 1.5 Reflecterend vermogen | 10 |
| 1.6 Zorg voor vernieuwing | 10 |
| 1.7 Professionalisering van het team | 11 |
| 1.8 Verantwoordelijkheden en leiderschap | 12 |
| 1.9 Het leren van de leerling | 13 |
| 2 Een brede visie op zorg..... | 15 |
| 2.1 Een continuüm van zorg vanuit de Opdrachten | 15 |
| 2.2 Visie vanuit de katholieke identiteit | 15 |
| 2.3 Samenwerken en overleg | 16 |
| 2.4 Continuüm van zorg op school | 17 |
| 2.4.1 Werken aan de brede basiszorg = Fase 0 (zie ook p. 28-57)..... | 18 |
| 2.4.2 Werken aan specifieke onderwijsbehoeften = Fase 1-2-3 | 19 |
| 2.5 handelingsgericht werken als motor voor het continuüm | 21 |
| 2.5.1 Uitgangspunt 1: Onderwijs- en ondersteuningsbehoeften | 21 |
| 2.5.2 Uitgangspunt 2: Afstemming en wisselwerking..... | 22 |
| 2.5.3 Uitgangspunt 3: De leerkracht doet ertoe..... | 22 |
| 2.5.4 Uitgangspunt 4: Positieve aspecten | 22 |
| 2.5.5 Uitgangspunt 5: In constructieve samenwerking | 23 |
| 2.5.6 Uitgangspunt 6: Doelgericht | 23 |
| 2.5.7 Uitgangspunt 7: Systematisch en transparant..... | 24 |
| 3 Fasen zorgcontinuüm uitgediept | 25 |
| 3.1 Vooraf..... | 25 |
| 3.1.1 Het zorgcontinuüm | 25 |
| 3.1.2 Het zorgteam..... | 25 |
| 3.1.3 Zorgbeleid en gelijke onderwijskansenbeleid..... | 26 |
| 3.1.4 Zorgbeleid en het CLB..... | 26 |
| 3.2 Fase 0: brede basiszorg | 28 |
| 3.2.1 Krachtige leeromgeving | 28 |
| 3.2.2 Afstemmen op de behoeften van de leerling | 34 |
| 3.2.3 Betrokkenheid: samen school maken | 50 |
| 3.3 Fase 1: verhoogde zorg..... | 58 |
| 3.3.1 Krachtige leeromgeving | 58 |
| 3.3.2 Afstemming op de behoeften van de leerling | 58 |
| 3.3.3 Betrokkenheid: samen school maken..... | 63 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.4 | Fase 2: uitbreiding van zorg | 66 |
| 3.4.1 | Krachtige leeromgeving | 66 |
| 3.4.2 | Afstemming op de behoeften van de leerling | 66 |
| 3.4.3 | Betrokkenheid: samen school maken..... | 67 |
| 3.5 | Fase 3: Overstap naar school op maat | 79 |
| 3.5.1 | Overstap | 79 |
| 3.5.2 | Inschrijvingsvraag voor een leerling met verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs | 80 |
| 3.5.3 | Inschrijvingsvraag voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften zonder een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs | 81 |
| 4 | Coaching | 83 |
| 4.1 | Reflecteren kun je leren | 84 |
| 4.2 | Coachen is een manier van zijn..... | 85 |
| 4.3 | Coachen gaat over leren | 85 |
| 4.4 | Basishouding van de coach..... | 86 |
| 4.4.1 | Nieuwsgierig authentiek zijn | 87 |
| 4.4.2 | Bij elkaar blijven | 88 |
| 4.4.3 | Waarderen en bekrachtigen..... | 88 |
| 4.4.4 | Stimulerend uitdagen | 89 |
| 4.4.5 | Rust brengen..... | 91 |
| 4.5 | Coaching in de praktijk | 92 |
| 4.5.1 | Mogelijke barrières | 92 |
| 4.5.2 | Enkele praktijkvoorbeelden: coaching@work | 93 |
| 5 | Praktische instrumenten en inspiratie | 95 |
| 5.1 | Beleidsvoerend vermogen en zorg | 95 |
| 5.2 | Visie op handicap vanuit het VN-verdrag | 98 |
| 5.2.1 | Hoe beïnvloedt het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap ons denken over onderwijs aan alle leerlingen? | 98 |
| 5.2.2 | Wat betekent universeel ontwerp voor jouw school? | 99 |
| 5.2.3 | Het M-decreet: een stap in de richting van het VN-verdrag..... | 99 |
| 5.2.4 | Brede basiszorg met een krachtige leeromgeving of 'universal design for learning' (UDL)? | 99 |
| 5.3 | Richtdocument: zorgvisie en zorgbeleid | 100 |
| 5.3.1 | Opvoedingsproject en -klimaat | 100 |
| 5.3.2 | Leerlinggerichte zorg | 101 |
| 5.3.3 | Schoolwerkplanning en organisatie..... | 102 |
| 5.3.4 | Contacten met de ouders | 103 |
| 5.3.5 | Middelen en infrastructuur..... | 103 |
| 5.4 | Zorgspiegel | 104 |
| 5.4.1 | Schooleigen zorgspiegel: Vaststellen beginsituatie..... | 104 |
| 5.4.2 | Het zorgcontinuüm | 105 |
| 5.5 | Leerkrachtvaardigheden vanuit handelingsgericht werken | 111 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.5.1 | Basishouding en pedagogisch klimaat | 111 |
| 5.5.2 | Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback | 115 |
| 5.5.3 | Klasmanagement | 118 |
| 5.5.4 | School- en klasniveau | 120 |
| 5.6 | Kijkwijzer krachtige leeromgeving | 121 |
| 5.6.1 | Een positief, veilig en rijk leerklimaat..... | 121 |
| 5.6.2 | Betekenisvolle taken..... | 121 |
| 5.6.3 | Ondersteuning door interactie | 122 |
| 5.7 | Groei-pad naar meer integratie | 123 |
| 5.8 | Reflectiemodel bij de spiraal van Korthagen..... | 131 |
| 5.8.1 | Handelen | 131 |
| 5.8.2 | Terugblikken..... | 131 |
| 5.8.3 | Bewustwording | 131 |
| 5.8.4 | Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen | 131 |
| 5.9 | Vragen stellen kunst en kunde | 133 |
| 5.9.1 | Vragen kunnen heel veel doelen dienen | 133 |
| 5.9.2 | Wat doen vragen met mensen?..... | 133 |
| 5.9.3 | Voorwaarden bij het stellen van vragen | 134 |
| 5.9.4 | Soorten vragen | 135 |
| 5.9.5 | Wegwijzers en modellen bij het stellen van vragen | 135 |
| 5.9.6 | Mogelijkheden om aandacht te geven aan processen | 137 |
| 5.9.7 | Strategie van doorvragen | 138 |
| 6 | Terminologie | 139 |
| 6.1 | Belangrijke begrippen | 139 |
| 6.2 | Afkortingen..... | 146 |
| 7 | Bronnen..... | 147 |

INLEIDING

Waarom een nieuw vademecum?

Sinds de publicatie van het *Vademecum zorgbreed werken* in 2004 is het zorgbeleid in de basisscholen enorm geëvolueerd. Dat gebeurt door veranderde regelgeving, zoals de invoering van de puntenenveloppe voor zorgbeleid of het afschaffen van de taakklas. Daarnaast spelen ook de verander(en)de leerlingpopulatie en een gewijzigde maatschappelijke context een rol.

Samen met je team ontwikkel je een zorgvisie. Je stippelt een zorgbeleid uit om elk kind dat je toevertrouwd wordt optimale ontwikkelingskansen te bieden. En dat gaat meestal heel goed. Vanuit die goede praktijk ontwikkelden de onderwijskoepels en de CLB's samen met academici denkkaders zoals het zorgcontinuüm en het handelingsgericht werken. Over die denkkaders zul je in dit vademecum een en ander kunnen lezen.

Het vernieuwde vademecum is een leidraad om in het schoolwerkplan te beschrijven op welke wijze je als school je zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid voert (een decretale opdracht). Dit vademecum kun je ook als toetssteen voor het zorgbeleid gebruiken.

Een vademecum vanuit onze eigenheid

In dit vademecum hebben we het over de zorg die iedere leerkracht biedt aan alle leerlingen om met kwaliteitsonderwijs optimale gelijke ontwikkelingskansen na te streven. Vooral naar de leerlingen met specifieke (onderwijs)behoeften gaat een bijzondere zorg uit in het katholiek onderwijs. Zo lees je in de *Opdrachtverklaring van het katholiek onderwijs in Vlaanderen* (juni 1994) het volgende: "De katholieke school stelt zich actief open voor al wie in onze maatschappij, op welke manier ook, kansarm is." Die opdracht ligt in de lijn van de boodschap van Jezus: "Ik verzeker jullie, alles wat je voor één van deze minste broeders van Mij hebt gedaan, heb je voor Mij gedaan" (Mattheüs, 25:40).

Zorg en gelijke kansen

Het beleid dat je rond zorg en rond gelijke kansen voert, hangt samen. Om je leerlingen optimale leeransen te geven is een sterk pedagogisch-didactisch beleid hoe dan ook fundamenteel. Maar de invalshoek voor het zorgbeleid en het gelijkekansenbeleid zijn anders.

Zet je de bril op van gelijke onderwijskansen, dan ligt je focus vooral op het omgaan met socio-economische en culturele achtergrondkenmerken van je leerlingen. De context waarin je leerlingen opgroeien, de bagage die ze van thuis meekrijgen en ook groepsgebonden achtergrondkenmerken (contextkenmerken) kunnen de kansen en het leren van je leerlingen hypothekeren als je er als school geen oog voor hebt.

In dit vademecum focussen we op het zorgbeleid. We belichten de fasen die je daarin doorloopt. We gaan specifiek in op het beleid dat je als school voert voor leerlingen die leerbedreigd zijn of voor leerlingen met een handicap (leerlingenkenmerken).

Op de website van VVKBaO, op de website van het Steunpunt GOK en op de website van je pedagogische begeleidingsdienst vind je meer over het voeren van een beleid rond gelijke kansen.

Dit vademecum is een niveaugebonden vertaling van de VSKO-visietekst *Uitgangspunten voor een kansrijk en zorgbreed onderwijs voor alle kinderen en jongeren. Recht doen aan verschillen tussen leerlingen*.

Een vademecum voor het hele team

Als klasleerkracht ben je de spilfiguur van de zorg. Je bent vanuit je professionaliteit mee verantwoordelijk voor het zorgbeleid van de school. Dit zorgvademeccum is dus voor elke leerkracht geschreven. Maar ook directies en zorgcoördinatoren kunnen er inspiratie uit halen.

Dit vademecum kan zowel in het kleuter- als het lager onderwijs gebruikt worden.

Structuur van dit vademecum

Omdat een vademecum volgens Van Dale een leidraad met beknopte inhoud is, moesten we keuzes maken. We beperken ons tot de essentie van een degelijk en geïntegreerd zorgbeleid. We verwijzen naar interessante websites en literatuur, en nemen links op als inspiratiebron en uitbreiding.

In het eerste hoofdstuk tonen we hoe je als school vanuit je beleidsvoerend vermogen het accent op zorg kunt leggen. In het tweede hoofdstuk concretiseren we de visie op zorg doorheen het zorgcontinuüm en vanuit de uitgangspunten van het handelingsgericht werken.

In het derde hoofdstuk diepen we de fasen van het continuüm praktijkgericht uit. Bij elke fase bespreken we de verantwoordelijkheden van alle betrokkenen en het belang van overleg. Daarnaast bieden we een draaiboek voor een multidisciplinair overleg aan.

In het vierde hoofdstuk hebben we het over het coachen van teamleden. We lichten toe hoe het coachen zorgcoördinatoren kan ondersteunen én hoe zorgcoördinatoren het team kunnen coachen. We bespreken ook hoe leerkrachten coachend van elkaar kunnen leren.

Het vijfde hoofdstuk bevat praktische instrumenten en inspiratiebronnen waarmee je aan de slag kunt gaan om te reflecteren over en te werken aan het zorgbeleid. In het zesde en laatste hoofdstuk volgt een verklarende begrippenlijst.

De vijfde druk herwerkten we conform het decreet Maatregelen betreffende leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet).

Marc Van den Brande
Secretaris-generaal VVKBaO

| |
|---|
| Toelichting bij het M-decreet op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > visie en aandachtspunten). |
|---|

1 BELEIDSVOEREND VERMOGEN EN ZORG

In dit hoofdstuk tonen we je hoe je vanuit beleidsvoerend vermogen het accent op zorg kunt leggen. We doen dat aan de hand van de negen pijlers van beleidsvoerend vermogen. We concretiseren ze in functie van zorg. Per indicator noteren we een aantal reflectievragen voor jouw schoolteam. In hoofdstuk 5 van dit vademecum is bij deel 1 een negenveld opgenomen om te visualiseren hoe je als school praktisch aan de slag kunt gaan rond beleidsvoerend vermogen en zorg.

Je hebt als school een bepaald beleid rond zorg. Je neemt met andere woorden beslissingen die gericht zijn op het realiseren van een kwaliteitsvolle zorgvisie. Die staat beschreven in het schooleigen pedagogische project. Je plant zorgvuldig met alle geledingen van jouw school acties. Je voorziet daarbij in de nodige ondersteuning. Je volgt de effecten van bepaalde beslissingen op. Je stuurt de werking op basis van zelfevaluatie bij. Je stemt je zorgbeleid af op de externe verwachtingen van de samenleving en de overheid. Je verantwoordt je eigen werking.

Om een kwaliteitsvol zorgbeleid te kunnen voeren, dien je als directie en als schoolteam over beleidsvoerend vermogen te beschikken. Dat vermogen komt concreet tot uiting in de werking van jouw school en in de capaciteiten van jouw team.

Die werking en capaciteiten staan hierna gegroepeerd onder negen pijlers. We verduidelijken elk van de pijlers aan de hand van een aantal reflectievragen. De antwoorden daarop tonen hoe het beleidsvoerend vermogen op het gebied van zorg in jouw team tot uiting komt. Je kunt dit uiteraard aanvullen met eigen accenten. Zo krijg je een referentiekader voor jouw school om het beleidsvoerend vermogen op het vlak van zorgbeleid te onderzoeken en te versterken.

1.1 Visie en doelgerichtheid

Op school laat men zich voor de eigen werking inspireren door een duidelijke visie op de opdracht van de school. Er is bij de teamleden een sterke doelgerichtheid.

Het pedagogisch project is het referentiekader en het richtsnoer bij concrete beslissingen of verbeteracties op verschillende domeinen van de schoolwerking. Zorg is de rode draad doorheen die verschillende beleidsdomeinen. Het zorgbeleid op school is het verlengde van het pedagogisch project.

Je kunt als team je zorgbeleid enkel realiseren indien het gebaseerd is op een gedeelde schooleigen zorgvisie. Die visie is geïnspireerd op het *Opvoedingsconcept voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen*. Ze vormt de basis voor de concrete, planmatige en doelgerichte realisatie van jouw zorgbeleid.

Welke kritische vragen kun je je als team stellen?

- Op welke wijze vloeit de zorgvisie voort uit het pedagogisch project van jouw school?
- Waaraan zie je dat ze geïnspireerd is op het *Opvoedingsconcept*?
- Waaraan zie je dat zorg doorheen de hele schoolwerking leeft?
- Op welke wijze wordt de opdracht van de zorgcoördinator voor iedereen duidelijk en bekend gemaakt?
- Duid in het zorgbeleid en zorgplan de doelstellingen en acties aan.
- Hoe goed kennen alle personeelsleden de zorgvisie en hoe brengen ze die over naar externen?

-
- Op welke wijze vormt de zorgvisie een houvast van waaruit keuzes kunnen worden verantwoord?
 - Op welke wijze wordt de zorgvisie regelmatig getoetst aan de verwachtingen en inzichten vanuit de koepel, de overheid ...?
 - Welke principes van het handelingsgericht werken kun je aanduiden binnen je zorgvisie?
 - Hoe streef je als school naar een continuïteit in het zorgproces?

1.2 Hoge betrokkenheid

De school (als schoolgemeenschap) streeft naar een hoge betrokkenheid van haar verschillende geledingen.

Betrokken zijn wil zeggen, zowel betrokken zijn bij het bepalen van de doelen als bij de concretisering van het zorgbeleid. Het hele team werkt dus samen aan de realisatie van de zorgvisie en het zorgplan. Vergeet daarbij je leerlingen en hun ouders niet. Zij zijn belangrijke partners!

Als leerkracht ben je een spilfiguur van zorg. Transparante communicatie binnen het team, met leerlingen, ouders en externen speelt een grote rol bij de horizontale en verticale doorstroming van informatie. Het zorgoverleg van collega's onder elkaar, het zorgoverleg met het zorgteam, gesprekken met leerlingen, het overleg met ouders, CLB en andere externen alsook de voorbereiding van alle vormen van overleg bevorderen de betrokkenheid op schoolniveau.

Welke kritische vragen kun je je als team stellen?

- Hoe is de zorg georganiseerd op school?
- Welke stappen ondernemen we?
- Op welke wijze worden alle teamleden betrokken bij het zorgoverleg?
- Hoe en hoe vaak wordt er systematisch tijd gemaakt voor overleg met alle betrokkenen?
- In welke mate voelen leerkrachten zich medeverantwoordelijk voor de uitvoering van het zorgbeleid op school?
- Hoe worden leerlingen in het zorgbeleid betrokken?
- Hoe worden ouders, als belangrijke partner, bij het zorgbeleid op school betrokken?
- In welke mate is er sprake van een transparante zorgstructuur?
- Hoe zorgt de schoolleiding ervoor dat alle besluitvormingsprocessen met betrekking tot de zorgwerking voor alle teamleden transparant zijn?

1.3 Samenwerken

Op school wil en kan men samenwerken.

Die samenwerking gebeurt zowel informeel als formeel. Samenwerking zorgt ervoor dat je teamleden binnen de kleine netwerken die zich op school ontwikkelen veel van elkaar leren. Daarnaast is ook de samenwerking met de ouders, het CLB, het revalidatiecentrum, de GON- of ION-begeleider en andere externen onontbeerlijk.

Je kunt een beroep doen op de pedagogische begeleiding om dit proces te ondersteunen. Zij kunnen je ook helpen om samenwerkingsinitiatieven met het buitengewoon onderwijs of het secundair onderwijs te organiseren.

Welke kritische vragen kun je je als team stellen?

- Hoe wordt er samen gezocht naar de aanpak bij specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen?
- Op welke wijze is er aandacht voor de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders?
- Hoe organiseer je niveau-overschrijdend overleg tussen de kleuter-, lagere en secundaire school (cf. de BaSO-fiche)?
- Hoe verloopt de samenwerking met de ouders, het CLB, het revalidatiecentrum, de GON- of ION-begeleider en andere externen? Op constructieve wijze?
- Waarmee kun je aantonen dat de positieve aspecten van de leerling en de andere betrokkenen het uitgangspunt van de samenwerking vormen?
- In welke mate wordt op het niveau van de scholengemeenschap samengewerkt voor wat zorg betreft?
- Hoe frequent is er een zorgplatform waar zorgcoördinatoren en zorgleerkrachten van en met elkaar kunnen leren?
- Hoe worden er duidelijke afspraken met externe partners, bijvoorbeeld met de verantwoordelijke vanuit het CLB of een logopedist, gemaakt?
- Hoe worden ouders als belangrijke partners bij het zorgoverleg betrokken?

1.4 Responsief vermogen

De school is in staat om met haar omgeving te communiceren en ze heeft een hoog responsief vermogen.

Als je als school een groot beleidsvoerend vermogen hebt, dan heb je aandacht voor wat de ouders en de maatschappij van jou verwachten. Je toetst die verwachtingen aan je eigen pedagogisch project. Je kunt keuzes rond zorg intern en extern verantwoorden. Je baseert die keuze op de *Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen*, het pedagogisch project van de school, de visie op zorg van VVKBaO en concreter de schooleigen visie op zorg. Het is essentieel dat je je als school bewust bent van de keuzemogelijkheden en ook daadwerkelijk keuzes maakt.

Welke kritische vragen kun je je als team stellen?

- Hoe verwoordt onze school de wijze waarop ze doelgericht en consequent werkt aan zorg vanuit haar visie?
- Hoe ervaren de leerlingen en de ouders dat het leren van de leerling daarbij steeds voorop staat?
- Hoe verantwoordt de school haar keuze waarop de middelen en lestijden in functie van het zorgbeleid aangewend worden?
- Hoe communiceert onze school systematisch en transparant over haar keuzes in verband met haar zorgbeleid naar de ouders en naar de overheid toe?
- Op welke wijze staat onze school open voor invloeden, verwachtingen en informatie vanuit de omgeving wat zorg betreft?
- Op welke wijze is onze school in staat die invloeden, verwachtingen en informatie van buitenaf naar waarde te schatten en af te toetsen aan de eigen zorgvisie?
- Hoe stelt onze school haar zorgvisie en zorgbeleid in vraag naar aanleiding van externe signalen?
- Hoe maakt onze school werk van een duidelijk afgebakend zorgplan, met concrete doelstellingen op basis van haar zorgvisie?

1.5 Reflecterend vermogen

De school heeft de capaciteit om over haar eigen werking te reflecteren en om daarbij aansluitend haar werking bij te sturen.

Deze pijler draait om het lerend vermogen van de school. In structureel ingebouwde evaluatiemomenten kun je als school je eigen handelen onder de loep nemen. Als school evalueer je systematisch met het hele team de doelen en de acties die je plant in functie van je prioriteiten. Reflecteren over de zorgwerking is voor elk teamlid een onderdeel van het functioneringsgesprek.

Welke kritische vragen kun je je als team stellen?

- Welke zorgdoelen stellen we voorop?
- Aan welke acties zien we dat ons zorgbeleid een concretisering is van onze zorgvisie en onze doelen?
- Hoe wordt zorg binnen de klas gerealiseerd?
- Wat doen we om onze leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen?
- Hoe kan dat geoptimaliseerd worden?
- Hoe wordt de leerkracht daarbij ondersteund?
- Wat doen we goed binnen het zorgbeleid en wat zijn onze werkpunten?
- Hoe weten we dat we het goed doen?
- Wat willen we behouden en waarom?
- Wat willen we bijsturen en waarom?
- In welke mate is elke leerkracht het gewoon om bij het eigen handelen stil te staan en uit die reflectie te leren?
- Hoe vaak wordt er op onze school tijd voorzien om ondernomen zorgacties te evalueren?
- Op welke wijze worden de gegevens uit die reflectie gebruikt om het handelen bij te sturen of te versterken?
- Hoe vaak en hoe wordt op onze school nagedacht over wat het concreet betekent om een zorgbrede school te zijn?

1.6 Zorg voor vernieuwing

De school besteedt zorg aan het vernieuwingsproces.

Een vernieuwing komt er niet zomaar. Het is een lange weg van introduceren, uitproberen, verbeteren, evalueren. Je dient er dan ook als school de nodige aandacht aan te besteden en op de hoogte te blijven van de relevante ontwikkelingen op het gebied van zorg. Nieuwe initiatieven rond zorg opvolgen en begeleiden, hebben een invloed op lopende processen. Een zorgvuldige planning kan je helpen.

Deze pijler hangt nauw samen met de vorige. Reflectie is immers een belangrijk onderdeel van een vernieuwingsproces.

Welke kritische vragen kun je je als team stellen?

- Wat willen we veranderen op het gebied van zorg? Waarom? Hoe?
- Op welke wijze komen we de inhoudelijke noden rond zorg op het spoor?
- Wat willen we bereiken op het gebied van zorg?
- Wie kan ons daarbij helpen?
- Welke rol nemen de directeur en de zorgcoördinator op in het vernieuwingsproces?
- Welke input hebben we nodig?
- Welk tijdspad voorzien we?

- Hoe bewaken we een grondige implementatie?
- Welke vernieuwingen in verband met zorg zijn relevant voor onze school?
- Hoe worden binnengebrachte vernieuwingen getoetst aan het pedagogisch project en de zorgvisie en aangepast aan de eigen schoolcontext?
- Hoe worden vernieuwingen op een stapsgewijze manier geïmplementeerd?
- Hoe kun je aantonen dat er op onze school sprake is van een foutvriendelijk klimaat? M.a.w.: je kunt en mag leren uit je fouten.
- Hoe creëer je voor de leerkrachten de kans en de ondersteuning om vernieuwingen in verband met zorg uit te proberen?
- Hoe kun je aantonen dat nieuwe ideeën rond zorg kansen krijgen?

1.7 Professionalisering van het team

De school maakt werk van de professionalisering van haar team, via interne en externe ondersteuning.

Je kunt je team professionaliseren door gebruik te maken van de expertise die op jouw school aanwezig is. Naast informeel overleg, dien je momenten van formeel overleg te plannen. Om bij te blijven, kun je relevante literatuur lezen of de website van VVKBaO en van de diocesane begeleidingsdiensten raadplegen. Collega's die zich toespitsen op het opvolgen van nieuwe ontwikkelingen rond zorg, informeren de andere teamleden tijdens het zorgoverleg of op de personeelsvergadering. De professionalisering kan ook ruimer plaatsvinden binnen de scholengemeenschap, de regionale netwerken of leergroepen.

Een school met een groot beleidsvoerend vermogen is in staat om de sterktes en expertise van de individuele leerkrachten in te zetten en zo het team te laten groeien in professionaliteit.

Beleidskrachtige scholen laten zich ook passend ondersteunen bij de professionalisering van het team. De pedagogische begeleiding kan inzetten op pedagogisch-didactische deskundigheid. Het CLB kan een bijdrage leveren aan de professionalisering van jouw schoolteam door vanuit gedragswetenschappelijke of medische expertise informatie te verstrekken die relevant is in het kader van leerlingenbegeleiding.

Als school maak je een keuze in functie van je noden en prioriteiten, en geef je kansen aan bepaalde initiatieven zoals pedagogische studiedagen en individuele nascholingen.

Welke kritische vragen kun je jezelf als team stellen?

- Hoe doen we een beroep op schoolinterne expertise voor leer- of ontwikkelingsproblemen?
- Hoe vaak hospiteren leerkrachten om binnenklasdifferentiatie te observeren?
- Wat is de frequentie van structureel zorgoverleg tussen teamleden?
- Hoe vaak is er op de personeelsvergadering ruimte voor het samen uitwerken van zorginitiatieven?
- Op welke wijze krijgen leerkrachten ondersteuning voor zorg op de klasvloer? (bv. via team- of co-teaching)
- Op welke wijze worden nieuwe teamleden vertrouwd gemaakt met de zorgwerking binnen onze school?
- Hoe worden interessante artikels, boeken en websites aan iedereen bekend gemaakt?
- In welke mate is er ruimte voor individuele vormingsnoden van elke leerkracht voor wat betreft zorg?

-
- In welke mate zijn de gekozen nascholingen te verantwoorden vanuit de visie rond zorg?
 - Hoe worden ideeën en materialen van een individuele nascholing gedeeld?
 - Welke stappen voor implementatie worden na een nascholing gezet?

1.8 Verantwoordelijkheden en leiderschap

De school bepaalt zorgvuldig de verantwoordelijkheden van de personeelsleden en verzorgt het leiderschap.

Zijn op jouw school de verantwoordelijkheden van al je personeelsleden voor wat zorg betreft duidelijk omschreven? Als je verantwoordelijkheden toewijst, geef je ze dan aan de personen die het uiteindelijk zullen waarmaken? Je moet zorgen voor een transparante taakverdeling, zodat de organisatie van de zorg voor iedereen duidelijk is. Elke leerkracht is verantwoordelijk voor de eerstelijnszorg in de klas. Het zorgteam ondersteunt de leerkrachten en heeft ook taken op niveau van de school en de leerlingen. De zorgcoördinator en de directeur sturen de hele zorgcarrousel aan in samenspraak met het team.

Welke kritische vragen kun je je als team stellen?

- Staat de gedeelde zorg voor de leerlingen duidelijk omschreven in elke functiebeschrijving? Je kunt dat voor jezelf markeren.
- Op welke wijze zijn de verantwoordelijkheden voor zorg voor de directeur en voor elk teamlid duidelijk gemaakt?
- Zijn de afspraken rond het zorgbeleid transparant opgenomen in het schoolwerkplan?
- Hoe is de keuze voor continuïteit bij de aanstelling van een zorgcoördinator en een zorgteam verankerd?
- Welke afspraken zijn er binnen de school gemaakt om (nieuwe) leerkrachten wegwijs te maken in de (zorg)werking van onze school?
- Op welke manier is er op onze school werk gemaakt van een duidelijke zorgstructuur?
- Op welke manier is het zorgteam georganiseerd en hoe is die taakverdeling transparant gemaakt voor het voltallige team?
- Op welke wijze ondersteunt de directeur de zorgwerking?

1.9 Het leren van de leerling

Het beleid van de school komt de vorming of het leren van de leerlingen ten goede.

Het leren van de leerlingen is de kernopdracht van jouw school als onderwijs- en opvoedingsinstelling. Het is en blijft het uitgangspunt. Bij alle interessante en vernieuwende activiteiten die je als school organiseert op gebied van zorg, moet je je steeds afvragen wat het effect ervan is op leerlingenniveau. Dat effect is meestal niet op korte termijn en objectief te meten. Het gaat ook vaak om een indirect effect. Dat neemt niet weg dat je steeds moet nadenken over de waarde van de interventie op het leren van de leerling.



Welke kritische vragen kun je als team stellen?

- Hoe komen we tegemoet aan de onderwijsbehoeften van elke leerling?
- Waaraan zien we dat het gevoerde zorgbeleid de leerlingen ten goede komt?
- Hoe kun je aantonen dat tijd, middelen en materialen efficiënt ingezet worden om in te spelen op specifieke onderwijsbehoeften?
- Hoe houdt onze school rekening met de socio-economische context van de leerlingen?
- Hoe is het beleid van onze school gericht op het creëren van gelijke onderwijskansen?
- Welke acties ondernemen we om krachtige leeromgevingen te realiseren?
- Op welke wijze komt het zorgbeleid tegemoet aan leerbedreigde leerlingen?
- Welke acties ondernemen we om de leerwinst van alle leerlingen in kaart te brengen?
- Welke stappen worden gezet voor leerlingen van wie de ontwikkeling niet verloopt zoals verwacht of van wie de ontwikkeling stagneert?

Als je wilt werken vanuit beleidsvoerend vermogen, gebruik je hoofdstuk 5.1 Beleidsvoerend vermogen en zorg, p.95 e.v.

2 EEN BREDE VISIE OP ZORG

In dit hoofdstuk concretiseren we de visie op zorg. We omschrijven die visie als een continuüm. We leggen meteen ook de link naar de uitgangspunten van gelijke onderwijskansen en naar handelingsgericht werken. Die kunnen je als school helpen om je interne werking te optimaliseren.

2.1 Een continuüm van zorg vanuit de *Opdrachten*

Als school heb je de opdracht om met brede zorg te werken aan de ontplooiing van iedere leerling. Dat is de vierde pijler van de *Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen*. Als katholieke school ligt daar de basis van je zorgvisie. Daarom concretiseren we die pijler in dit hoofdstuk binnen een zorgcontinuüm. Dat beschrijft hoe het zorgbeleid in een basisschool kan worden uitgebouwd. Ons zorgcontinuüm bestaat uit vier fasen, net als bij het handelingsgericht werken. Omdat in dit vademecum de principes van handelingsgericht werken geïntegreerd zijn, kiezen we voor hetzelfde zorgcontinuüm. We lichten het toe en bespreken ten slotte de principes van handelingsgericht werken.

2.2 Visie vanuit de katholieke identiteit

Als katholieke basisschool wil je dat alle leerlingen gelukkig worden, zeker de leerlingen die (groei)kansen dreigen te missen. Je doet dat vanuit het voorbeeld van Jezus van Nazareth. Je bent ervan overtuigd dat God voor ieder kind een toekomst heeft, wat ook de mogelijkheden en beperkingen van het kind zijn. Als katholieke basisschool wil je leerlingen optillen naar een hoger ontwikkelingsniveau en hen vaardig maken om deel te nemen en mee te bouwen aan een betere samenleving. Daarvoor werk je als leerkracht aan de ontplooiing van elke leerling vanuit de pedagogie van de hoop en het geloof in de groeimogelijkheden van elke leerling. brede basiszorg staat daarbij voorop. Wat is dat?



Als je aan brede basiszorg werkt, betekent dit dat je tracht te voldoen aan de psychologische basisbehoeften van elke mens, namelijk de behoefte aan autonomie, de behoefte aan het bezitten van een competentiegevoel en de behoefte aan het zich verbonden voelen (Deci & Ryan).

brede basiszorg staat voor de blijvende bekommernis om alle leerlingen optimale kansen te geven. Het is de zorg om leerlingen vanuit hun talenten en mogelijkheden als totale persoon te laten ontwikkelen. Die zorg beperkt zich niet tot het cognitieve, maar richt zich op alle ontwikkelingsdomeinen. Voor leerlingen die in hun ontwikkeling of leren bedreigd zijn, ontwikkel je als school doelgerichte initiatieven. Daarvoor overleg je voortdurend met alle leden van je schoolteam en werk je samen met alle betrokkenen. Dat zijn onder meer de leerling zelf, zijn ouders, maar ook medewerkers van het CLB.

Je schrijft en structureert je zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid vanuit je pedagogisch project. Zo verduidelijk je voor alle betrokkenen welke maatregelen je neemt. Je maakt een onderscheid tussen de maatregelen die gelden voor *alle* leerlingen, en de bijkomende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Je specificeert bij die laatste groep wanneer je de hulp van het CLB of externen inroept.

2.3 Samenwerken en overleg

Een goede zorgwerking staat of valt met samenwerking en overleg. Van meet af aan zorg je voor een respectvol overleg met de ouders. Waar mogelijk betrek je de leerling erbij. Die is immers de eerste betrokkene. Een open en eerlijke communicatie op basis van gelijkwaardigheid is erg belangrijk om tot resultaten te komen. Uiteraard overleg je binnen je leerkrachtenteam en met het CLB. Je overlegt over de begeleiding voor deze specifieke leerling en zorgt ervoor dat alle initiatieven op elkaar afgestemd zijn.

Soms ben je als school aangewezen op ondersteuning van externe partners: het revalidatiecentrum, GON- of ION-begeleiders, scholen buitengewoon onderwijs of therapeuten. Het CLB is dan de draaischijf. Dat betekent dat het CLB samenwerkt met andere diensten uit de welzijns- en gezondheidssector en daarmee afspraken maakt. Die afspraken hebben bijvoorbeeld te maken met verwijsp procedures, welk overleg mogelijk is, hoe informatie wordt teruggekoppeld en afgestemd op de werking in de klas.

De sociale kaart is dan een nuttig instrument. Die kaart biedt een online overzicht van alle voorzieningen uit de welzijn- en gezondheidssector in Vlaanderen en Brussel. Daaronder vallen onder andere de centra geestelijke gezondheidszorg, het buurtwerk, de huisartsen, OCMW's, politie, het vertrouwenscentrum kindermishandeling en de opvoedingswinkel.

De scholengemeenschap waartoe je school behoort, kan in het kader van de zorgwerking ook ondersteuning bieden. Dat kan bijvoorbeeld door op scholengemeenschapsniveau overleg te organiseren voor alle zorgcoördinatoren. Als je deskundigheid deelt, dan vergroot dat de handelingsbekwaamheid van je team en van de individuele leerkracht. De aanpak en expertise van het buitengewoon onderwijs kan inspireren. Om een zorgvisie te ontwikkelen en uit te bouwen, kun je als school een beroep doen op de pedagogische begeleidingsdienst. Die begeleiding kun je ook met meerdere scholen tegelijk aanvragen. Ook het CLB ondersteunt de school in de ontwikkeling van haar zorgbeleid.

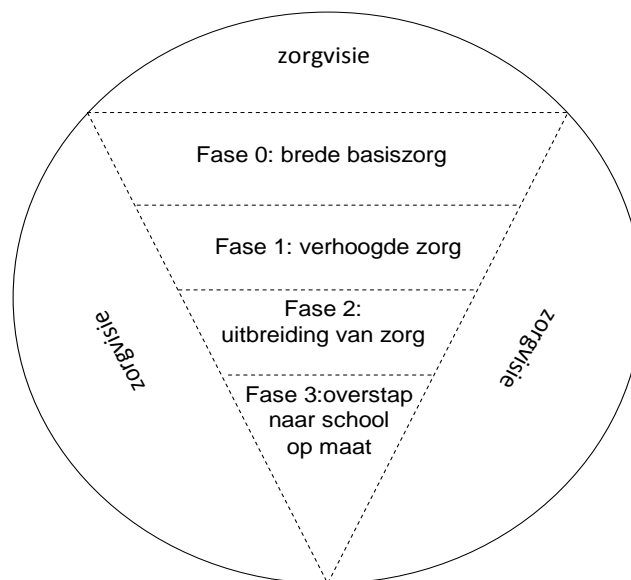
Lees meer: '[CLB en school: Samen sterk voor zorg!](#)' in: *School+visie*, juni 2014, p.8 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [CLB](#)).

Als je bewust een beroep doet op de verantwoordelijkheid van alle partners en de deskundigheid samenbrengt, dan vergroot je de draagkracht van je school. Zo groeit je school uit tot een gemeenschap waarin de zorg voor de leerlingen centraal staat.

2.4 Continuüm van zorg op school

Als je in groei gelooft, werk je continu op zorgzame wijze aan ontwikkelingskansen. Zorg is iets wat overal in voorkomt, iets wat leeft binnen de schoolmuren; het is een manier van kijken naar, van denken over, het gaat over een zorgbrede aanpak op alle terreinen; het is een manier van zijn.

Het continuüm is een beschrijving van een zorgstructuur waarmee je het zorgbeleid in je school kunt opbouwen. Het is bedoeld als inspiratiebron. Ons zorgcontinuüm bestaat uit vier fasen, net zoals in het handelingsgericht werken. De methodiek van het handelingsgericht werken (HGW) kan de school helpen om haar zorgwerking te optimaliseren. Pedagogische begeleidingsdiensten en CLB's gebruiken dit zorgcontinuüm nu al. Hieronder vind je een figuur van dit continuüm.



Gebaseerd op: Pameijer (2010)

Continuüm betekent een doorlopend, aansluitend geheel. De omtrek van de driehoek en de scheiding tussen de fasen staan daarom getekend met stippellijnen. De zorgwerking in je school vloeit met andere woorden 'natuurlijk' over naar een intensievere vorm van zorg, indien dat nodig is. De (specifieke) onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn immers niet strikt af te lijnen of in vakjes te delen. Dit continuüm zit ingebed in de schooleigen zorgvisie. Als bij inschrijving van een leerling uit de vroegere schoolloopbaan de specifieke onderwijsbehoeften van bij aanvang duidelijk zijn, ga je meteen over tot verhoogde zorg, uitbreiding van zorg of school op maat. Het continuüm is een driehoek omdat het van fase 0, naar 1, 2 of 3 over steeds minder leerlingen gaat waarvoor de zorg steeds specifieker wordt. Wanneer je overgaat naar een volgende fase blijft de vorige fase ook van kracht. Zo blijven in fase 2 de acties uit fase 1 nodig.

In dit hoofdstuk schetsen we het zorgcontinuüm in het algemeen. We diepen de fasen praktijkgericht uit in hoofdstuk 3 (p. 25 e.v.).

2.4.1 Werken aan de brede basiszorg = Fase 0 (zie ook p. 28-57)

Bovenaan in het zorgcontinuüm staat de brede basiszorg (fase 0). De brede basiszorg die je als leerkracht aan alle leerlingen biedt, vergelijken we met de zorg van ouders voor hun kinderen. Zoals een ouder zorgt voor zijn kind, zo zorg ook jij als leerkracht voor je leerlingen: je houdt rekening met de verschillen tussen je leerlingen.

Om elke leerling optimale groeikansen te geven, plaatsen we zijn onderwijsbehoefte centraal. Als leerkracht stimuleer je de ontwikkeling van je leerlingen via een krachtige leeromgeving. Je werkt preventief. Je probeert problemen te voorkomen. Je versterkt wat goed gaat om te kunnen werken aan wat minder goed gaat. Je zet de basisdidactiek om in een gestructureerde aanpak. Goede zorg start met goed onderwijs. Als leerkracht ben je spilfiguur van zorg. Je doet ertoe!

Lees meer: '[De klasleerkracht, spilfiguur binnen zorg](#)' in: *School+visie*, oktober 2012, p.11 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [spilfiguur](#)).

Een veilig pedagogisch klimaat houdt rekening met verschillen tussen leerlingen. Het gaat daarbij niet alleen om verschillen in culturele en subculturele achtergrond. Het heeft ook te maken met verschillen in fysieke en psychologische ontwikkeling, met verschillen in motivatie, leerstijlen, leervermogen en talenten. Je leerlingen horen ook ruimte te krijgen om hun eigen gender- en seksuele identiteit te ontwikkelen. brede basiszorg betekent dat je als leerkracht diversiteit als meerwaarde ziet in een krachtig leerproces. De persoonlijkheid en de vaardigheden van jou als leerkracht vormen de kern. Jij maakt het verschil!

Lees meer:

Relationele vorming in de basisschool. Een concept, VVKBaO, 2008.

'**Krachtig onderwijs binnen een brede basiszorg**' in: *School+visie*, augustus 2014, p.14 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [brede basiszorg](#)).

Wanneer je als school werk maakt van een goed uitgebouwde zorg- en gelijke onderwijskansenvisie, dan werk je aan de verhoogde toegankelijkheid voor *alle* leerlingen. Je creëert van bij de start een aanbod waar zoveel mogelijk leerlingen voordeel uithalen. In je visie licht je daarom toe hoe je een krachtige leeromgeving creëert, bewust leermiddelen kiest, hoe je handboeken beoordeelt, hoe je zorgt voor een degelijke klas- en schoolorganisatie.

Via spontane en ook gerichte, systematische observaties en toetsen volg je als leerkracht elke leerling op. Op basis daarvan doe je interventies binnen je klas. Dat vergt een gedifferentieerde aanpak en een flexibele klasorganisatie. Het zorgteam ondersteunt je daarbij.

Je stemt het aanbod af op je leerlingen. Ook wanneer je evalueert, waardeer je het unieke van iedere leerling. Evaluatie is immers bedoeld om een zicht te krijgen op de vorderingen in de ontwikkeling van elke leerling. Het accent ligt op het proces, op wie de leerlingen geworden zijn en niet alleen op wat ze op een bepaald ogenblik kennen en kunnen. Na dergelijke brede evaluatie kun je het aanbod nog beter

afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling. Je houdt rekening met de zorgvisie van de school.

Fase 0 is de fase van de brede zorg. We spreken bewust niet over preventieve zorg omdat dit misschien de gedachte oproept dat er iets fout gaat lopen. Samen met het zorgteam draag je de verantwoordelijkheid over de regie en de uitvoering van de basiszorg. De pedagogische begeleiding kan, eventueel in samenwerking met het CLB, visie en acties helpen uitwerken en je op klas- of schoolniveau ondersteunen.

Om een krachtige leeromgeving uit te bouwen in de klas kun je als leerkracht gebruik maken van de didactische principes en richtlijnen van het universeel ontwerp voor leren, vaak UDL genoemd. Lees daarover meer in 5.2.3 en 5.2.4.

2.4.2 Werken aan specifieke onderwijsbehoeften = Fase 1-2-3

Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om een onderwijsdoel te bereiken. Soms volstaat de brede basiszorg niet of slechts gedeeltelijk om daaraan tegemoet te komen. Het kan gaan om behoeften op het vlak van leren en ontwikkelen als persoon. Daardoor zijn de zorg en de ondersteuning in de opvoeding gekoppeld aan de onderwijscontext.

We bekijken specifieke onderwijsbehoeften ruim. Ze kunnen het gevolg zijn van een ontwikkelingsvoorsprong of van ontwikkelings-, leer- en gedragsmoeilijkheden. Ze kunnen ontstaan door een handicap, door sociaal-emotioneel functioneren of door de werkhouding ... Het gaat om leerlingen voor wie je als school je organisatie en werking aanpast, op wie je als leerkracht het curriculum en je manier van onderwijzen afstemt en/of voor wie bijkomende middelen nodig zijn om effectief en efficiënt te leren. Voor deze leerlingen wordt de onderwijsomgeving aangepast. Je differentieert, remedieert, compenseert, dispenseert, voegt doelen toe of zorgt voor een individuele handelingsplanning. In hoofdstuk 3 komen die begrippen uitgebreider aan bod.

specifieke onderwijsbehoeften ontstaan door een handicap vragen niet noodzakelijk om een advies voor een overstap naar buitengewoon onderwijs. Volgens het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2006) is een handicap niet louter een persoonsgebonden probleem, maar is het een afstemmingsprobleem tussen de (onderwijs)omgeving en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling. Hetzelfde VN-verdrag definieert ook een recht op redelijke aanpassingen naar gelang de behoefte van de persoon in kwestie voor zover die aanpassingen niet disproportioneel zijn. Het M-decreet gaat uit van die principes.

Wil je meer lezen over de visie op handicap vanuit het VN-verdrag, ga dan naar hoofdstuk 5.2 (p. 98 e.v.).

Daarom zoek je als schoolteam met alle beschikbare middelen en met alle beschikbare ondersteuning naar redelijke aanpassingen die nodig zijn om aan die leerlingen onderwijs te bieden dat hun ontwikkelingskansen garandeert en hun effectieve onderwijsparticipatie vergemakkelijkt. Je weegt af welke redelijke aanpassingen je als team kunt realiseren. Dat vraagt van elk teamlid de bereidheid en de bekwaamheid om met die verscheidenheid aan onderwijsbehoeften om te gaan. Voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften kun je bij het departement Onderwijs ook 'speciale onderwijsleermiddelen' (SOL) aanvragen.

Lees ook: 'Een kind helpen, begint bij de weg kennen. Hoe speciale onderwijsleermiddelen aanvragen?', in: *Forum*, maart 2012, p.11 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > [documentatie](#)).

Je vindt een kijkwijzer rond inschrijvingsrecht en afweging redelijke aanpassingen op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > visie en aandachtspunten).

a FASE 1: VERHOOGDE ZORG (zie ook p. 58-65)

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voorzie je als leerkracht verhoogde zorg. Bij voorkeur realiseer je die zorg binnen de klascontext. Je wordt daarbij ondersteund door het zorgteam. Het team bezit voldoende expertise om de leerlingen de nodige ontwikkelingskansen te bieden. Leerlingen en hun ouders zijn als ervaringsdeskundigen nauw betrokken. Op die manier kunnen de leerlingen het gemeenschappelijke curriculum blijven volgen.

Om je leerkrachtenteam te coachen en te ondersteunen bij het bieden van die zorg, kun je als school een beroep doen op de pedagogische begeleiding en het CLB. De pedagogische begeleiding kan pedagogisch didactische processen binnen de schoolwerking ondersteunen en versterken. Je werkt nauw samen met het CLB om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te volgen, voor hen specifieke interventies uit te werken en die met de leerkracht te overleggen.

b FASE 2: UITBREIDING VAN ZORG (zie ook p. 66-78)

Voor een kleiner aantal leerlingen volstaat de verhoogde zorg uit fase 1 niet. Ouders, leerkrachten, de leerling zelf of het CLB kunnen dit signaleren aan het zorgteam. Het zorgteam overlegt met alle betrokkenen en zoekt welke bijkomende ondersteuning nodig is voor de verdere begeleiding van die leerling. Fase 2 is dan ook de fase van *uitbreiding van zorg*.

Je vraagt als school, na toestemming van de ouders, aan het CLB om die leerlingen intensiever te begeleiden. Tijdens het multidisciplinair overleg bespreek je samen met het CLB de aanpak van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de ouders en de leerkracht. Voor de pedagogisch-didactische ondersteuningsbehoeften van de leerkracht met betrekking tot specifieke onderwijsbehoeften kun je ook een beroep doen op de pedagogische begeleiding.

Schoolteam, ouders, leerling en CLB gaan samen actief op zoek naar oplossingen. In deze fase kan handelingsgerichte diagnostiek nodig zijn. Het CLB heeft de regie voor het verloop van de handelingsgerichte diagnostiek in handen. Het CLB is draaischijf voor contacten met relevante externen, dat zijn zowel diagnosticerende als hulpverlenende instanties. Het CLB zorgt ervoor dat de inbreng van externen maximaal afgestemd is op de onderwijsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders.

Let wel: als school behoud je hoe dan ook de regie van de zorg op school. Dat is géén taak van het CLB. Je overlegt met de ouders en de leerling over specifieke maatregelen zoals compenseren en dispensereren, en eventueel over studievoortgang op basis van een individueel aangepast curriculum. De leerkracht en het zorgteam bepalen mede de individuele aanpak op basis van de adviezen uit het diagnostisch traject. Je geeft aan wat haalbaar is binnen en buiten de klas op school. Je overlegt samen met het CLB en stemt af met eventuele externe hulpverleners.

c FASE 3: OVERSTAP NAAR SCHOOL OP MAAT (zie ook p. 79-81)

Het kan zijn dat het zorgaanbod van je school en eventuele ondersteuning door externen onvoldoende antwoord biedt op de (gewijzigde) specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. De aanpassingen die nodig zijn om in te gaan op de zorgvraag van de leerling, zijn niet langer redelijk of blijken onvoldoende om het

gemeenschappelijk curriculum te blijven volgen. De leerling heeft nood aan een individueel aangepast curriculum. Na een overleg met de klassenraad, ouders en CLB en nadat het verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs werd afgeleverd, kan de school de inschrijving het volgende schooljaar ontbinden. Een overstap naar een school op maat, met een meer specifiek aanbod, is aangewezen.

Ouders kunnen ook in de huidige school studievoortgang op basis van een individueel aangepast curriculum vragen. Je maakt daarvoor dan een afweging van de aanpassingen die nodig zijn om de leerling in een individueel aangepast curriculum mee te nemen. Als je erop ingaat, communiceer je duidelijk met de ouders over welke aanpassingen je in het curriculum en de aanpak zult doen.

Als schoolteam blijf je de leerling actief helpen en communiceer je open met de betrokken partners. Het schoolteam bespreekt met de ouders, de leerling en het CLB de verschillende mogelijkheden en ondersteunt het keuzeprocess. Bij schoolverandering zoek je naar een handelingsgerichte overdracht.

Lees meer 3.5.2 en 3.5.3.

Als je wilt werken aan het ontwikkelen van je zorgvisie, vind je in hoofdstuk 5 drie instrumenten:

5.3 Richtdocument: zorgvisie en zorgbeleid , p.100-103

5.4 Zorgspiegel, p.104-110

5.7 Groeipad naar meer integratie, p.123-130

2.5 handelingsgericht werken als motor voor het continuüm

Dit vademecum is opgebouwd vanuit de principes van handelingsgericht werken (HGW). De visie en de methodiek van HGW kunnen je als school helpen om je interne werking te optimaliseren. HGW biedt een gezamenlijk kader voor al wie betrokken is bij zorg op school: de leden van het schoolteam (onder andere de directie, de leerkracht, zorgcoördinator en het zorgteam), de pedagogische begeleiding, het CLB als partner van de school, en eventuele andere externe partners, uiteraard de ouders en waar mogelijk de leerling zelf. HGW bundelt de krachten van al die actoren. Het beïnvloedt alle aspecten van het zorgbeleid en alle fases van de zorg.

HGW vertrekt vanuit zeven uitgangspunten. We lichten ze hieronder toe. De uitgangspunten zijn sterk met elkaar verweven. Je streeft als school met andere woorden alle uitgangspunten na.

2.5.1 *Uitgangspunt 1: Onderwijs- en ondersteuningsbehoeften*

Analyse, diagnostiek, advisering en begeleiding richten zich op **wat de leerling nodig heeft** om een doel te bereiken, zodat het onderwijs- en opvoedingsaanbod beter afgestemd kunnen worden op zijn specifieke behoeften.

Welke vragen kunnen ons bij dit uitgangspunt helpen?

- Welke zijn de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling? Ga in de eerste plaats na wat een leerling nodig heeft (aanpak, aanbod, ondersteuning) in plaats van wat de leerling heeft (diagnose, stoornis).
- Hoe kun je doelgericht omgaan met verschillen?
- Hoe ziet het gewenste aanbod en/of de gewenste aanpak eruit voor die leerling?

- Welke aanpak, instructies, opdrachten, materialen, leeractiviteiten, feedback zijn wenselijk bij die leerling? Wat heeft een positief effect?
- Wat heb ik als leerkracht nodig om de leerling het gewenste onderwijs te kunnen bieden? Welke ondersteuningsbehoeften heb ik?
- Wat zijn de vragen en ondersteuningsbehoeften van de ouders? Wat hebben zij nodig om hun kind te helpen binnen de grenzen van wat voor hen haalbaar is?
- Welke leerlingenkenmerken kunnen in de gegeven context worden geplaatst om als specifieke onderwijsbehoeften vertaald te kunnen worden. Kan de aanpak worden afgestemd op wat de leerling hier en nu nodig heeft?

2.5.2 *Uitgangspunt 2: Afstemming en wisselwerking*

Er is voortdurende wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving. Die wederzijdse beïnvloeding vraagt om afstemming.

Welke tips kunnen ons bij dit uitgangspunt helpen?

- Plaats elk probleem in zijn context: "De leerling van deze ouders, in deze klas, bij deze leerkracht, in deze school heeft een probleem. Hoe kunnen we dat aanpakken?"
- Zoek wat veranderbaar is bij de leerling, in de onderwijsleeromgeving, bij de ouders of opvoeders.
- De context kennen geeft handvatten om te handelen. Gebruik die gericht bij het formuleren van adviezen.
- Respecteer verschillen tussen leerkrachten, ouders, leerlingen. Maak daarom steeds een advies op maat en na overleg.

2.5.3 *Uitgangspunt 3: De leerkracht doet ertoe*

Als leerkracht realiseer je passend onderwijs en lever je daarbij een cruciale bijdrage aan een positieve ontwikkeling van je leerlingen op het gebied van leren, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren. Dat geldt zowel voor het omgaan met de diversiteit in de klassengroep (bv. preventie en differentiatie) als voor het omgaan met meer specifieke behoeften van leerlingen. De persoonlijkheid en de vaardigheden van jou als leerkracht vormen daar de kern van. Jij maakt het verschil!

Om het onderwijs- en opvoedingsaanbod beter af te stemmen op wat leerlingen nodig hebben, krijgen ook de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten een duidelijke plaats in een handelingsgerichte zorgwerking. Het zorgteam ondersteunt de leerkracht.

2.5.4 *Uitgangspunt 4: Positieve aspecten*

Al te vaak ligt de focus op de problemen, op wat niet goed gaat. HGW gaat uit van het positieve.

Welke tips kunnen ons bij dat uitgangspunt helpen?

- Heb aandacht voor het positieve en de sterke kanten van de leerling. Dat biedt tegengewicht tegen een té negatief beeld van de leerling, de leerkracht, de klas, de school en de ouders.

- Positieve kenmerken van leerling/leerkracht/ouders en ook situaties waarin de problemen *niet* voorkomen, zijn aanknopingspunten om te handelen.
- Het positieve versterken leidt tot betere resultaten dan het zwakke of negatieve ombuigen.



2.5.5 *Uitgangspunt 5: In constructieve samenwerking*

Leerkrachten, ouders, leerlingen en CLB participeren actief en als partners, elk vanuit hun eigen deskundigheid.

Welke tips kunnen ons bij dit uitgangspunt helpen?

- Neem alle vragen, zorgen en verwachtingen ernstig en respecteer ze.
- Verwoord het belang van samenwerken.
- Leerkracht en CLB-medewerker zijn professionals, ouders en leerlingen zijn ervaringsdeskundigen.
- Beschouw de leerling als een belangrijke partner:
 - De manier waarop hij zichzelf ziet, bepaalt zijn gedrag en motivatie om te veranderen.
 - Hij heeft zelf vaak goede verklaringen en simpele oplossingen.
 - Praat niet alleen over en tegen hem, maar vooral ook mét hem.

2.5.6 *Uitgangspunt 6: Doelgericht*

Van elke handeling en elke stap wordt bekeken in welke mate die nodig en nuttig is in functie van het afgesproken doel.

Welke tips kunnen ons bij dit uitgangspunt helpen?

- Bepaal waar je naartoe wilt.
- Bepaal waarom en welke informatie nodig is om efficiënt te handelen.

-
- Onderzoek alleen wat strikt noodzakelijk is om de vraag te beantwoorden.
 - Evaluatie (bv. via het afnemen van methodeonafhankelijke toetsen, de testen van een kindvolgsysteem, het uitvoeren van observaties) moet in verhouding staan tot de informatie die ze opleveren over de onderwijsbehoeften.
 - Het resultaat van een goed overleg is een advies dat antwoord geeft op de hulpvraag, dat voor alle partijen wenselijk en haalbaar is en dat door iedereen gedragen kan worden.

2.5.7 *Uitgangspunt 7: Systematisch en transparant*

Eerst denken, dan doen is de rode draad doorheen HGW. Welke tips kunnen ons bij dit uitgangspunt helpen?

- Wees nauwkeurig en volledig in het verzamelen van relevante informatie. Dat verhoogt de kans op een goed advies.
- Formulieren en documenten helpen om volledig en nauwkeurig te zijn. Ze zijn doordacht en functioneel opgesteld met de bedoeling steun te bieden en geen planlast te veroorzaken. Alle stappen overzichtelijk systematiseren komt een samenhangende en goed onderbouwde besluitvorming ten goede.
- Systematisch werken geeft houvast, vormt een leidraad en geheugensteun voor zorgteam en CLB-medewerkers.
- Transparantie: iedereen kent, begrijpt en gebruikt de afgesproken werkwijze. Dat komt ook de sfeer, de relaties en het proces van acceptatie ten goede. Ouders, leerkrachten en leerlingen weten wat er gebeurt en waarom. Ze worden nauw betrokken.

3 FASEN ZORGCONTINUÛM UITGEDIPT

In dit hoofdstuk willen we je stap voor stap laten zien hoe het zorgcontinuüm in de praktijk werkt. Wie draagt welke verantwoordelijkheid? Wat is het belang van overleg? Hoe werkt een multidisciplinair overleg (MDO)?

Ben je nog niet zo goed op de hoogte van de regelgeving of van de partners in je zorgbeleid of wil je één en ander opfrissen, lees dan zeker Vooraf.

3.1 Vooraf

3.1.1 *Het zorgcontinuüm*

Het zorgbeleid op school verloopt volgens het zorgcontinuüm. Dat kent vier fases: brede basiszorg (fase 0) – verhoogde zorg (fase 1) – uitbreiding van zorg (fase 2) – doorverwijzing naar school op maat (fase 3). De fases vloeien in elkaar over. Wat je als school voor een leerling doet in fase 0, neem je ook mee naar de volgende fase, wat je doet in fase 1 neem je mee naar 2 ...

De praktijk in elke school is verschillend. Hoe sterker jouw schoolteam in de uitbouw van haar zorgbeleid gegroeid is, hoe meer waardevolle initiatieven het neemt voor de brede basiszorg. Een school met een sterk zorgbeleid, weet dat het loont om erin te investeren. Haar leerkrachten worden er handelingsbekwamer door. Continuïteit binnen het zorgteam is dan ook belangrijk.

3.1.2 *Het zorgteam*

De samenstelling van het zorgteam in een school is afhankelijk van de schoolgrootte en van de keuze die gemaakt wordt bij de aanwending van het lestijdenpakket en de zorgpunten.

Elke school ontvangt via de scholengemeenschap punten voor zorgcoördinatie. In de meeste scholen is dat onvoldoende om een voltijdse zorgcoördinator aan te stellen. Vaak is de zorgcoördinator aangesteld via een combinatie van zorgpunten en lestijden. De opdrachten van de zorgcoördinator worden, net zoals bij de andere ambten, vastgelegd in de functiebeschrijving. De zorgcoördinator is samen met de directeur eindverantwoordelijke voor het zorgbeleid op school.

Een model van functiebeschrijving vind je op www.vvkbao.be (> inloggen > administratief-juridisch > personeel > functiebeschrijving en loopbaanbegeleiding > modellen > [alle modellen van functiebeschrijving](#)).

De omzendbrief rond scholengemeenschappen (BaO/2005/11) verwijst in een bijlage naar het zorgbeleid (via: www.ond.vlaanderen.be/edulex > zoeken 'zorgbeleid' > bijlage 3: duiding bij het voeren van een zorgbeleid in de school en de scholengemeenschap). Daarin staat dat het zorgbeleid zich toespitst op drie niveaus: school en scholengemeenschap, leerkrachten en leerlingen.

Het zorgteam begeleidt leerkrachten, leerlingen, ouders en overlegt met externen. Op school werk je aan geïntegreerde zorg volgens het zorgcontinuüm. Vandaaruit kun je de keuze voor bepaalde prioritaire taken het beste laten samenhangen met het gevoerde zorgbeleid op schoolniveau. Wanneer je als school investeert in meer samenwerking tussen de verschillende betrokkenen, dan kan het zijn dat het takenpakket van de zorgcoördinator naar individuele leerlingen vermindert.

Veel scholen kiezen ervoor om in het zorgteam andere teamleden op te nemen: bijvoorbeeld de leerkracht met GOK-opdracht of één zorgleerkracht per niveau of graad. Binnen het zorgteam worden de opdrachten verdeeld in functie van de visie en het zorgbeleid van de school. Het zorgteam overlegt regelmatig.

In de functiebeschrijvingen van elk lid van het schoolteam vind je heel wat verantwoordelijkheden voor zorg terug. Een goed zorgbeleid is dan ook een gedeelde verantwoordelijkheid van allen.

3.1.3 *Zorgbeleid en gelijke onderwijskansenbeleid*

Als onderdeel van het schoolwerkplan beschrijf je als school de wijze waarop je jouw zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid voert. Dat is een decretale verplichting.

Voor het zorgbeleid ontvang je via de scholengemeenschap een zorgpuntenenveloppe maar niets belet je om ervoor te kiezen om ook vanuit je lestijdenpakket te investeren in de uitbreiding van je zorgteam om je zorgbeleid optimaal uit te bouwen.

Je gelijke onderwijskansenbeleid is gericht op het wegwerken van ongelijkheden die voortvloeien uit de achtergrondkenmerken van je leerlingen (het opleidingsniveau van de moeder, het ontvangen van een schooltoelage, de thuistaal niet-Nederlands). Onder meer op die achtergrondkenmerken zijn de omkadering en de werkingstoelagen van je school berekend.

Als school werk je doelgericht en zet je die omkadering en werkingstoelagen onder meer in om een gelijke onderwijskansenbeleid en een zorgbeleid te voeren. Bij het bepalen van je prioriteiten voor het gelijke onderwijskansenbeleid kan de school zich verder laten leiden door het gedachtegoed van de GOK-thema's uit de voorbije GOK-cycli. Die thema's (preventie en remediëring, taalvaardigheidsonderwijs, doorstroming en oriëntering, socio-emotionele ontwikkeling, diversiteit, leerling- en ouderparticipatie) blijven richtinggevend voor het voeren van een gelijke onderwijskansenbeleid. Ze beschrijven daarenboven een breed spectrum van een zorgzaam schoolbeleid dat ten goede komt aan alle leerlingen.

Lees meer: *Hoe zit dat nu met het gelijke onderwijskansenbeleid?* Via: www.vvkbao.be (> inloggen > Schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > visie en aandachtspunten > [gelijke onderwijskansen in de school](#)).

Informatie en documentatie om aan gelijke onderwijskansen te werken, staat op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > [GOK- en zorgbeleid](#)) en op de website van Steunpunt GOK (www.steunpuntgok.be).

Meer informatie en documentatie om te werken aan gelijke onderwijskansen bij kleuters vind je op www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > [kleuteronderwijs](#)).

3.1.4 *Zorgbeleid en het CLB*

Als school kom je via je CLB in contact met Prodia. Dat is een netoverschrijdend project waarbinnen protocollen voor diagnostiek van leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen zijn uitgewerkt. Die protocollen vormen de leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext. Alle CLB-teams in Vlaanderen zullen ze toepassen, in samenwerking met de scholen waarmee ze een beleidscontract hebben afgesloten.

De protocollen gaan uit van de principes van het handelingsgericht werken en sluiten daarom aan bij de zorgwerking van de school. Binnen de protocollen worden leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen beschreven maar ook handvatten aangereikt voor een mogelijke invulling van de verschillende fasen van zorg op school in het algemeen en in functie van een bepaalde problematiek in het bijzonder. Naast theoretische achtergrond over leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen en de wijze waarop het CLB een diagnostisch traject (fase 2) doorloopt, kun je als school ook tips voor aanpak en redelijke aanpassingen (sticordi-maatregelen) vinden. We bespreken de protocollen verder in dit hoofdstuk.

Lees meer over de protocollen op www.prodiagnostiek.be.

Lees meer: '[Een vademecum zorg voor het hele team](#)' in: School+visie, december 2012, p.24 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [vademedcum zorg](#)).

Lees meer: '[Een basisschool goed op weg, een praktijkverhaal zorgbeleid](#)' in: School+visie, oktober 2013, p.22 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [praktijkverhaal zorgbeleid](#)).

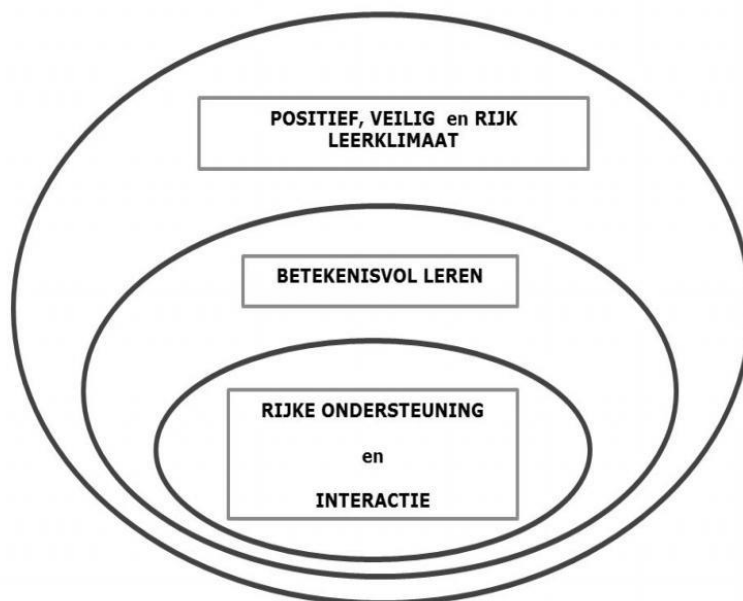
3.2 Fase 0: brede basiszorg



De eerste fase van het zorgcontinuüm is brede basiszorg . Als leerkracht zorg je voor kwaliteitsvol onderwijs door een krachtige leeromgeving te realiseren. Fase 0 is met andere woorden de basisdidactiek. Hoe beter je als school je brede basiszorg uitbouwt, hoe minder leerlingen nood hebben aan uitbreiding van zorg of verhoogde zorg. Daarom besteden we er hier dan ook veel aandacht aan.

3.2.1 Krachtige leeromgeving

Krachtige leeromgevingen zijn leersituaties die sterk uitdagend zijn. Ze bevatten veel doe-activiteiten, probleemsituaties die aangepast zijn aan het niveau van de leerling of leerrijke inhouden. Bij zulke leeromgevingen voelen leerlingen zich maximaal betrokken. Krachtige leeromgevingen kenmerken zich door enkele didactische principes: een positief, veilig en rijk leerklimaat; betekenisvol leren; rijke ondersteuning en interactie. We lichten ze toe en maken telkens de koppeling naar de concrete klaspraktijk.



Bron: Verhelst, M. (2004)

a MIKKEN OP EEN BREDE ZORG DOOR EEN POSITIEF, VEILIG EN RIJK KLIMAAT

In een veilig pedagogisch klimaat ontwikkelen leerlingen een realistisch en positief zelfbeeld en wordt de positieve ingesteldheid verhoogd. Als leerkracht houd je daarom zo veel mogelijk rekening met het ontwikkelingstempo, de individuele mogelijkheden en de achtergrond van elke leerling. Je stelt ambitieuze, realistische en haalbare doelen en gelooft in de groeimogelijkheden van elke leerling. Je legt de lat hoog voor iedereen! Je kunt rekening houden met de competenties van de leerlingen door te differentiëren naar tempo of naar doel.

Meer informatie over differentiëren vind je in 3.2.2 Afstemmen op de behoeften van de leerling (bij 3.2.2f Differentiatie, p. 41 e.v.).

Leerlingen zijn erg gevoelig voor de sfeer in de klas. Ze hebben nood aan een warme, veilige en geborgen omgeving en moeten zich goed voelen om optimaal te functioneren. *Zich goed voelen* betekent spontaan zijn, open staan, zichzelf zijn in de klasgroep en zich verbonden voelen met de klasgenoten en de leerkracht(en). Dat uit zich in plezier beleven, initiatief nemen, betrokken en nieuwsgierig zijn. We creëren een leeromgeving waarin alle leerlingen zich welbevinden.

Door open te staan voor de ideeën, meningen en de gevoelswereld van elke leerling, bevorder je de intrinsieke motivatie van de leerling. Leerlingen geloven daardoor meer in hun eigen kunnen en voelen zich competent. Dat leidt tot succeservaringen die motiveren en uitnodigen tot verder exploreren, leren en ontwikkelen.

De impact van jou als persoon is hier niet te onderschatten. Als je als leerkracht empathisch bent en aandacht hebt voor tempoverschillen, leerstijlen, talenten en de persoonlijke interesses van de leerling, kun je ervoor zorgen dat het welbevinden van de leerlingen aanzienlijk toeneemt.

Bijna alle voorbeelden in dit hoofdstuk gelden zowel voor de kleuter- als voor de lagere school.

Concreet:

- *Als leerkracht kun je verwonderd, kritisch, spontaan ... zijn. In de klas krijgen leerlingen de kans om verdriet en blijheid te tonen en twijfel en ontmoediging uit te spreken.*
- *Leerlingen ontwikkelen niet gelijk. Vergelijk leerlingen tijdens een evaluatie niet alleen met anderen, maar kijk ook naar hun eigen vorderingen.*
- *Tijdens oudercontacten peil je naar de thuissituatie van de leerling. In de klas houd je daar rekening mee.*
- *Je voorziet voldoende kleine tussenstappen waardoor je voorkomt dat leerlingen vastlopen.*
- *Je toont aan de leerlingen hoe en wat je kunt leren uit fouten die je maakt.*
- *Je schenkt bijzondere aandacht aan leerlingen die met rouw en verlies geconfronteerd worden.*

Lees meer in het artikel 'Klasklimaat en leerlingenprestaties: Is er een verband?', in: *School+visie*, augustus 2010, p.12 e.v. Je vindt dat ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [klasklimaat](#)).

Lees meer in het document 'Omgaan met rouw en verlies op school' op www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > documentatie > [omgaan met rouw en verlies op school](#)).

b BETEKENISVOL LEREN

Een gestructureerd les- of activiteitenverloop voorkomt problemen. Je werkt als leerkracht planmatig maar laat ruimte om af te wijken en in te spelen op wat leerlingen inbrengen.

Bij het voorbereiden van de activiteiten, houd je als leerkracht rekening met de beginsituatie van de leerlingen. Je erkent en benut de aanwezige kennis bij de leerlingen. Leerlingen komen niet 'onbeschreven' in leersituaties terecht. Elk inzicht

groeit vanuit aanwezige voorkennis. Het komt erop aan nieuwe inzichten te koppelen aan wat al gekend is. Op die manier sluit je aan bij de zone van naaste ontwikkeling van de leerling.

Concreet:

- *De les of activiteit start met gemakkelijke oefeningen. Succes ervaren bevordert de motivatie.*
- *Een andere activiteit of les start met een probleemstelling die de leerlingen uitdaagt.*

Als leerkracht leer je leerlingen zinvolle dingen. Dat wil zeggen: werkelijkheidsnabij onderwijs dat de beleving van de leerlingen centraal stelt. Je zoekt daarvoor naar aansluiting bij ervaringen en leefsituaties van de leerlingen en scheidt een leeromgeving waarin leerlingen nieuwe levenservaringen kunnen opdoen. Je koppelt die ervaringen aan de na te streven en te bereiken doelen van het leerplan.

Concreet:

- *De kleuters gaan op lentewandeling en leren tegelijk om veilig over te steken.*
- *De leerlingen gebruiken de vaardigheid "alfabetisch rangschikken" om woorden in een woordenboek op te zoeken, om een sms-berichtje te verzenden ...*
- *Leerlingen leren informatie op het internet zoeken om een tentoonstelling rond hun stad te maken.*
- *De leerlingen ervaren dat wat ze leren bruikbaar is in andere situaties zoals het raadplegen van een dienstregeling van de lijnbus aan de halte nabij de school.*

In vele handleidingen van methodes vind je bij het begin van de uitgewerkte les of activiteit een reeks doelstellingen. Het is een uitdaging om te selecteren in het uitgeschreven verloop en in de eventueel bijhorende werkbladen. Je hoedt je voor het gevaar van de hoeveelheidsdidactiek.

Het is vaak beter om wat soberder met doelen om te springen: één of twee goed gekozen (dominante) doelen, verhogen de kans op zinvol doelgericht werken. De eerste stap bij een activiteit of les blijft steeds het aanwakkeren van de aandacht van de leerlingen. Formuleer kort het doel, in gedragstermen en in begrijpbare taal of plaats de activiteit binnen een ervaringssituatie. Houd daarbij in het achterhoofd dat je onderwijs niet steeds op leergebiedinhoudelijke doelen gericht hoeft te zijn. Ook leerstrategieën en affectieve componenten van het leerproces zijn belangrijk. In de kleuterschool werk je vanuit de vier ervaringssituaties: zelfstandig spelen, explorerend beleven, ontwikkelingsondersteunend leren en ontmoeten.

| |
|---|
| Lees meer over de ervaringssituaties in het <i>Ontwikkelingsplan voor de katholieke basisschool</i> , VVKBaO, 2000, p.77 e.v. |
|---|

De instructie is kort waar mogelijk en zet de leerlingen aan het denken. Ze stelt de leerlingen in staat de inhoud en de logische samenhang te vatten om een bepaald doel te bereiken. Je observeert de leerlingen voortdurend en stuurt bij om afhaken en demotivatie te voorkomen. Instructie kan in een flexibele klasorganisatie, dat wil zeggen nu eens klassikaal, dan weer in kleinere groepjes, steeds zoekend naar doelgerichte motiverende werkvormen.

Ook het geven van een schematisch overzicht is effectief. Vooral in de kleuterklas en in de les bewegingsopvoeding werk je met stappenplannen, pictogrammen en keuzeborden. In veel klassen ondersteunen kalenders, daglijnen of weeschema's de structuur. Vooraf geef je in het kort aan wat er in de les of activiteit gaat gebeuren. In de lagere school noteer je het doel (kort) op het bord. Het geven van een overzicht of het bespreken van een stappenplan verduidelijkt het doel. Bij de aanvang van de les of activiteit wijs je de leerlingen op de kern van wat je gaat leren. Dat verhoogt de betrokkenheid. Dat leidt op haar beurt tot actief leren. Waar langere instructie nodig is, bewaak je dat je interactief je leerlingen betreft.

Concreet:

- *"Aan het einde van de les kunnen jullie een echte brief schrijven."*
- *"Als je straks naar huis gaat, kun je een staartdeling maken."*
- *"Straks mogen we weer fijn in alle hoeken spelen. We proberen zo lang in een hoek te blijven spelen tot het wekkertje afloopt. We gaan goed samen spelen zoals we dat geleerd hebben."*
- *"Vandaag gaan we twee nieuwe woordjes leren. Eerst gaan we ze samen lezen, dan mag je ze op de letterdoos leggen en daarna gaan we ze schrijven."*
- *Het geven van een doel verhoogt de betrokkenheid en de wederkerigheid. Het blijft niet alleen het doel van de leerkracht. Aan het eind van de activiteit toets je met de leerlingen af of je dit ook bereikte. "Wat hebben we geleerd?"*

Lees meer over doelgericht werken in de kleuterschool op de website: www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > kleuteronderwijs > [visie en aandachtspunten](#)).

Om het betekenisvol leren te ondersteunen zet je de hedendaagse media optimaal in tijdens de leeractiviteiten. Daarmee stimuleer je de mediageletterdheid van de leerlingen. Soms is de realiteit ook zo complex dat ze enkel met hulpmiddelen voor te stellen is. De aanwezigheid van al die hulpmiddelen prikkelt vaak de nieuwsgierigheid van de leerlingen en daagt ze uit. Dat is een belangrijk aspect van een krachtige leeromgeving.

Lees meer over het integreren van hedendaagse media in het praktijkboek media op <http://praktijkboekmedia.vvkbao.be>.

c RIJKE ONDERSTEUNING EN INTERACTIE

o Rijke ondersteuning

Met een variatie aan interventies zorg je als leerkracht voor bruggen tussen wat de leerlingen al wel kunnen en weten enerzijds en wat ze aan nieuwe competenties verwerven anderzijds. Je bemiddelt (mediateert) tussen leerling en doelstelling.

Een rijke ondersteuning aanbieden doe je door gepaste werk- en groepeeringsvormen te kiezen, horizontale en verticale verbanden te leggen tussen de leerstofonderdelen en de leerlingen te laten samenwerken.

Een flexibele klasorganisatie laat toe het geleerde individueel, interactief of coöperatief te verwerken tijdens oefenmomenten. De klemtoon ligt altijd op productief leren en niet op reproductief leren. Voorbeelden hiervan zijn een spel, een gespreksvorm zoals dialogisch leren, een ontdekkende werkvorm waarin een leerling

reflecteert, maar ook directe instructie waarbij je je eigen strategieën toont, kan zinvol zijn.

Een gevarieerde aanpak vermijdt eenzijdigheid. Leerlingen kunnen niet alles zelf ontdekken en je kunt hen ook niet alles uitleggen. Naargelang van het soort competentie dat je op het oog hebt, kies je voor een bepaalde aanpak.

Als leerkracht kun je verschillende vormen van hulp en ondersteuning toepassen. Door aandacht te besteden aan dit soort technieken coach en richt je het leerproces van de leerling. Voorbeelden van ondersteuningsstrategieën en instructietechnieken die je in alle leergebieden kunt toepassen, zijn:

- *Probleem identificeren*: Je probeert te achterhalen wat de leerling niet begrijpt of nog niet kan.
- *Probleem signaleren*: Je gaat met de leerling na wat fout is in een bewerking, wat een ontbrekende link in een redenering is, welke informatie in een verslag ontbreekt.
- *Probleemoplossing in kleinere stapjes organiseren*: Je structureert het oplossingsproces door met kleine denkstappen te werken, ondersteund door materiaal.
- *Impulsiviteit doorbreken*: Je kalmeert de te sterke emotionele reactie van de leerling op zijn onvermogen om een taak op te lossen.
- *Motivatatie en zelfvertrouwen verhogen*: Je moedigt de leerling aan, bevestigt, geeft complimentjes.
- *Samen kennis construeren en onderhandelen*: Je denkt hardop mee, stelt bijkomende vragen om de leerlingen verder te doen nadenken, stelt mogelijkheden voor die de leerlingen beoordelen, laat tekenen en handelen met materialen.
- *Uitleg geven*: Je licht toe, legt uit, brengt inzichten onder woorden, gebruikt (beeld)materiaal en media.
- *Concretiseren en contextualiseren*: Je toont een concreet voorbeeld of materiaal of zoekt er samen met de leerling naar, waardoor de leerling het nieuwe kan plaatsen in of linken aan het gekende.
- *Terugverwijzen en verbanden leggen*: Je herinnert de leerling aan een principe, een eerder voorbeeld, een schema of materiaal, een vorige les of activiteit.
- *Structureren van oplossingsmethode*: Je herinnert de leerling aan een oplossingsmethode of algoritme of laat de leerling het hardop verwoorden, stappen tekenen of uitvoeren met materiaal.

o coöperatief leren

Nog een principe van een krachtige leeromgeving is het coöperatief leren van leerlingen. Leren gebeurt immers niet altijd geïsoleerd maar in interactie met anderen. Door eigen ervaringen, redeneringen en gevoelens te verwoorden en te confronteren met die van anderen, leren leerlingen met en van elkaar. Interactieve en coöperatieve werkvormen bevorderen de verbondenheid en het respect voor elkaar.

Maar samenwerken leer je niet vanzelf. Leerlingen dienen ook op dit vlak ondersteuning te krijgen. Dat wordt vaak uit het oog verloren. De kwaliteit van dat samenwerken zal vooral verbeterd kunnen worden via regelmatige

terugblikgesprekken en ruimte voor reflectie: Hoe hebben we samengewerkt? Wat kunnen we eruit leren voor de volgende keer?

Zo kan er in de klas een lijst groeien met aandachtspunten. Samenwerkend leren is een middel om het leren van leerlingen te verbeteren op cognitief vlak, maar zeker ook op sociaal vlak. Meer dan ooit is het in het onderwijs van belang dat er geleerd wordt in overleg en met respect voor anderen. In dat opzicht is het ook van belang om leerlingen te leren samenwerken met alle klasgenoten.

Concreet:

- *Sommige leerkrachten hanteren in hun klas een lijst met dubbele ingang en laten de leerlingen aanduiden of inkleuren met wie ze al samengewerkt hebben. In de loop van een bepaalde periode wordt er verwacht om met iedereen uit de klas eens samengewerkt te hebben.*
- *De leerkracht organiseert partnerwerk, kringgesprekken, groepswork waarin leerlingen overleggen welke oplossingen mogelijk zijn.*
- *De leerkracht past coöperatieve werkvormen toe.*
- *De leerkracht bespreekt samenwerkingsvaardigheden en stelt samen met hen criteria op.*
- *De leerlingen bespreken en kiezen een strategie om het gestelde probleem aan te pakken en op te lossen.*
- *De leerkracht hanteert de CLIM-methodiek waarbij ze de leerlingen bij het samenwerken een verschillende rol laat opnemen: iemand is verslaggever, tijdsbewaker, materiaalmeester of organisator.*

Een heel zinvolle vorm van coöperatief leren is *tutoring*. Het beoogt intensieve ondersteuning van leerlingen door andere leerlingen. Leerling A (de tutor) geeft begeleiding en uitleg aan leerling B (de tutee). De tutor staat dicht bij de belevingswereld van de leerling dan een volwassene. Zijn uitleg zal wellicht meer op het niveau van de tutee afgestemd zijn. De aangeboden hulp is niet vervangend maar bijkomend. De leertijd wordt dus uitgebreid. Tutoren dienen te reflecteren op het leerproces. Ze leren hun eigen leerstrategieën verwoorden en verantwoorden. Ze zijn metacognitief bezig. Daardoor vergroten zij ook hun vaardigheden.

Concreet:

- *Een taalvaardige leerling uit het eerste leerjaar helpt een taalzwak klasgenootje tijdens het partnerlezen.*
- *Leerlingen uit het vijfde leerjaar begeleiden tijdens de muzische vorming groepjes leerlingen van het tweede leerjaar. Vooraf werd aan de leerlingen van het vijfde aangeleerd hoe ze dat konden doen.*
- *Een leerling uit het zesde leerjaar helpt een leerling uit het vijfde leerjaar bij het oplossen van vragen bij een Frans tekstje.*
- *De leerlingen uit de lagere school bereiden een prentenboek voor en gaan dat voorlezen bij de kleuters.*
- *Een kleuter die reeds goed met bouwplannen kan werken, leert dat aan een andere kleuter.*

Lees meer over interactieve werkvormen op www.steunpuntgok.be (> secundair onderwijs. Zoekterm: interactieve werkvormen).

Lees meer over CLIM op www.steunpuntdiversiteitenleren.be.

d DE KRACHT VAN DE LEERKRACHT

De leeromgeving mag dan theoretisch gezien nog zo krachtig zijn, zonder een sterke leerkracht wordt er geen resultaat geboekt. Als je een sterke leerkracht bent, dan ben je effectief voor alle leerlingen, ongeacht hun kenmerken. Doelgericht omgaan met verschillen tussen leerlingen is een kenmerk van een effectieve leerkracht. Jouw succes wordt eveneens sterk beïnvloed door de mate waarin je reflecteert op je eigen rol: je houding, ideeën en handelen en het effect daarvan op leerlingen, ouders en collega's. Je vaak onbewuste opvattingen bepalen hoe je op een leerling, ouder of collega reageert. Wie zich daarvan bewust is, kan goed in gesprek gaan.

Als je als leerkracht het positieve van elke leerling ziet, hoort en zoekt, benoemt, noteert en benut, toon je dat je gelooft in de groeikracht en ontwikkelingskansen van elkeen. Je richt je zowel op de sociaal-emotionele ontwikkeling, de motorische en de muzische ontwikkeling als op de cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen.

Als leerkracht ben je de spil in de organisatie van de leeractiviteiten. Je hebt binnen de school de grootste invloed op leerlingen. Je kunt afstemmen op het verschil tussen leerlingen en zo het onderwijs voor hen op maat maken.

Onthoud: De leerkracht doet ertoe!

In hoofdstuk 5 van dit vademecum vind je een kijkwijzer rond krachtige leeromgevingen (5.6, p.121 e.v.). Van de checklist leerkrachtvaardigheden (5.5, p.111 e.v.) kun je voor het ontwikkelen van een krachtige leeromgeving 5.5.1 en 5.5.3 gebruiken. Wil je nog meer weten over krachtige leeromgevingen?

- *Het leerplan mediaopvoeding*, VVKBaO, 2012, p.58-60.
- *Het leerplan bewegingsopvoeding*, VVKBaO, 2011, p.37-39.
- *Het leerplan wereldoriëntatie*, VVKBaO, 2010, p.146-151.
- *Relationele vorming in de katholieke basisschool. Een concept*, VVKBaO, 2008, p.47-64.

Artikels in *School+visie* waarin krachtige leeromgevingen concreet uitgewerkt worden:

- Het praktijkboek Frans: actief en doelgericht een nieuwe taal leren
- Geen woorden maar daden: Commentaar bij IDP4 Nederlands
- De thuistaal van de anderstalige kinderen meerwaarde of ballast?
- Wegwijs in een wereld vol woorden: taalverwerving in de kleuterklas

Op www.steunpuntloopbanen.be kom je bij het langlopende onderzoek van Steunpunt studie en schoolloopbanen in het basisonderwijs. Die studie is een aanrader voor wie zich wil verdiepen in de factoren die het leerproces beïnvloeden en zorgen voor een effectieve aanpak. Achteraan de studie vind je de gebruikte observatie-instrumenten.

3.2.2 Afstemmen op de behoeften van de leerling

a BREED KIJKEN EN OPVOLGEN

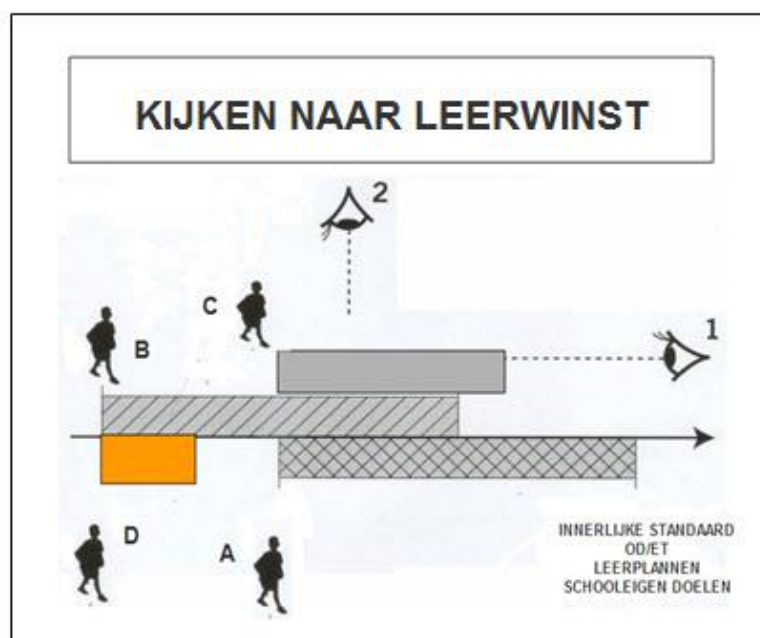
Door gericht te werken bied je als leerkracht optimale onderwijskansen voor een brede ontwikkeling van alle leerlingen. Je houdt rekening met diversiteit. Dat laatste betekent dat je de verschillen tussen leerlingen ziet en ze gebruikt om groeikansen te creëren. Goede beeldvorming houdt rekening met alle factoren, meetbare en niet-

meetbare, kijkend naar de totale persoon in zijn eigen context. Als je *breed* kijkt naar leerlingen, dan verleg je het accent van het observeren van tekorten (dat is het *deficit* model), naar het opmerken van talenten (geloof in groei).

Vertrekken vanuit talenten is een fundamentele keuze voor onderwijs waarin het positieve centraal staat. Het legt de nadruk op groeikracht. Hoe ruimer je kijkt, hoe meer kansen je ontdekt om je pedagogisch en didactisch handelen aan te passen aan de onderwijsbehoeften van je leerlingen. Breed kijken vanuit talentontwikkeling biedt een toekomstperspectief voor jou, de leerling en de ouders.

Lees meer over breed kijken in: het *Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool*, VVKBaO, 2002, p.63-68.

Lees meer in het artikel 'Evalueren is meer dan punten geven', in: *School+visie*, juni 2014, p.20 e.v. Je vindt dat ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [evalueren](#)).



Gebaseerd op: Vlor (2008)

Bovenstaand schema verduidelijkt dat je als leerkracht op twee manieren naar de leerlingen kunt kijken. Wie vanuit punt 1 (het oog rechts) kijkt, ziet waar een leerling staat in functie van de doelen. Wie vanuit punt 2 (het oog bovenaan) kijkt, ziet voor elke leerling de beginsituatie en ook de leerwinst. Van daaruit merk je op dat sommige leerlingen een grotere evolutie doormaken hoewel ze nog niet even ver staan dan de andere. Je ziet wanneer het leerproces trager verloopt of stagneert en voor wie verhoogde zorg nodig is. Kijken naar het proces van de leerlingen kan je als leerkracht ook gerust stellen: als er leerwinst is, evolueren ze in de richting van de doelen. Het is belangrijk dat je als leerkracht vanuit beide oogpunten kijkt. Je kijkt hoe je leerlingen evolueren in de richting van de doelen maar ook naar hun individuele groei vanuit hun beginsituatie.

o Taalscreening en taaltraject

Vanaf september 2014 moet van elke leerling die voor het eerst naar de lagere school gaat, een taalscreening afgenomen worden. Het doel van de taalscreening is

na te gaan wat het niveau van de leerlingen inzake Nederlands is. Zo kunnen leerlingen met specifieke taalnoden gedetecteerd worden. Voor hen dient een taaltraject opgezet te worden.

Lees meer:

- 'Jouw taal, onze zorg: over breed evalueren, taalscreening en taaltraject', in: *School+visie*, april 2014, p.16 e.v.
- 'Een taalbad is vooral een warm bad', in: *School+visie*, juni 2014, p.4 e.v.

Je vindt die ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > taal).

Een dossier over taalbad vind je op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > visie- en aandachtspunten > dossier Taalbad).

b EVALUEREN EN RAPPORTEREN



Door de ontwikkeling van alle leerlingen systematisch op te volgen, kun je als leerkracht evalueren of je eigen onderwijsaanpak kwaliteitsvol genoeg is in functie van het leren van alle leerlingen. Je kunt daardoor gericht inspelen op de onderwijsbehoeften van elke leerling. Daartoe voer je als school een doordacht evaluatiebeleid.

Leerlingen evalueren heeft dus een dubbel doel. Je ziet hoe de leerling evolueert en functioneert, maar je kijkt meteen ook naar jezelf. Hoe effectief is je klaspraktijk? Evaluatie kan zo gebruikt worden als hefboom om de leeromgeving krachtiger te maken.

Je volgt op een brede manier de stappen op die leerlingen in hun ontwikkeling zetten, bijvoorbeeld via:

- observaties van de manier waarop leerlingen opdrachten uitvoeren;
- observaties van het totaalbeeld van alle leerlingen;
- signaleringslijsten voor de totale ontwikkeling;
- resultaten van harde en zachte evaluatie;

- portfolio's, toetsen en rapporten;
- analyses om sterktes van leerlingen in beeld te brengen;
- foutenanalyses om het didactisch handelen te richten.

Kijkwijzers voor procesevaluatie van luisteren en schrijven vind je op www.taalbeleid.org.

Meer informatie over breed evalueren binnen het leergebied Nederlands vind je op www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen.

Bij evalueren kun je drie facetten onderscheiden: vaststellen, beoordelen (beslissen over verdere stappen) en handelen. Bij het beoordelen houd je ook rekening met de contextgegevens van de leerlingen (opvoedingssituatie) en met de leerlingenkenmerken. Evalueren is gericht op het eigenlijke leerproces en op het product, het resultaat. Over beide wordt er ook geïnformeerd en gerapporteerd.

Rapporteren is de communicatie tussen alle betrokkenen over het leerproces en mag niet verengd worden tot resultaten op het schoolrapport. Het rapport dient om de verdere ontwikkeling van de leerling te ondersteunen. In een aantal scholen wordt met de leerlingen ook vóór een toets gereflecteerd: *ik heb goed geleerd, ik denk dat ik weet wat de leerkracht belangrijk vindt*. Vervolgens laten ze de leerlingen inschatten hoe goed ze denken te scoren. Soms laat de leerkracht de leerlingen ook aan het eind van de toets, door het kleuren van een aantal symbooltjes, aanduiden hoe goed ze denken dat ze hun toets maakten. Het vraagt tijd en veel oefening om dat onder de knie te krijgen. Hoe langer hoe meer scholen koppelen aan het rapport ook een formeel gesprek met de leerling wat ze kindercontact noemen (zie ook 3.2.3 Overleg met de leerlingen).

Lees meer over communicatie met leerlingen in het artikel 'Communicatie met leerlingen: het kindercontact' in: *School+visie*, februari 2011, p.12 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [communicatie met leerlingen](#)).

Lees meer over evaluatie op: www.vvkbao.be (> inloggen> pedagogisch-didactisch > [evaluatie](#)).

Lees meer over rapporteren op: www.vvkbao.be (> inloggen> pedagogisch-didactisch > evaluatie > visie en aandachtspunten > [rapporteren over de ontwikkeling van een leerling](#)).

Evalueren is een cyclisch proces dat uit verschillende stappen bestaat. Het zit verweven in het hele leerproces:

- vaststellen: observeren, gegevens (data) verzamelen, analyseren, informatie opzoeken
- beoordelen: interpreteren, reflecteren, expliciteren, rapporteren, communiceren
- handelen: nieuwe doelen en acties bepalen, acties uitvoeren, bijsturen.

In het evaluatieproces is het van belang dat je breed kijkt naar leerlingen. Brede evaluatie wordt in onderstaand schema voorgesteld als een beweging op vier assen:

| BREDE EVALUATIE schuiven op vier assen | | |
|--|---|--|
| Eenmalige momentopname | TIJD ←————→ | Doorheen de tijd, verschillende momenten |
| Leerkracht | BETROKKEN BEOORDELAARS ←————→ | Leerling en leerkracht |
| Kennis en product | AARD VERZAMELDE INFORMATIE ←————→ | Competenties, kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes |
| Registreren van taakuitvoering | MANIER VAN INFORMATIE VERZAMELEN ←————→ | Observeren, gesprek, logboek |

Bron: Bultynck, K. (2004)

Niet alles wat een leerling leert, kun je zomaar evalueren. De doelen uit het onderwijsaanbod of het curriculum zijn zeer verschillend. Het effect van sommige onderwijsprocessen is gemakkelijk op een betrouwbare en valide manier te achterhalen. Van andere, zeer complexe doelen, is dat veel moeilijker.

Dat is geen reden om die complexe doelen met harde maar niet valide instrumenten te toetsen. Nog minder is het een reden om die doelen dan maar niet bij de evaluatie te betrekken. De beste oplossing is een instrument te kiezen dat het best past bij de aard van wat je wil peilen. Of je dan bij harde of zachte vormen van evaluatie terecht komt, hangt met andere woorden af van het soort doel, meer bepaald de inhoud en de mate van de verwerking die worden nagestreefd. Dat geeft het volgende schema weer.

| inhoud | feiten termen regels | technieken relaties structuren | strategieën methodes | houdingen |
|---|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-----------|
| verwerkings- niveau | | | | |
| weten reproducieren | | | | |
| inzien | | | | |
| productief beoordelend toepassen | | | | |
| spontaan toepassen (verre transfer) | | | | |

Bron: Saveyn, J. (2007)

Breed kijken naar leerlingen en hen opvolgen kan niet zonder dat je gegevens verzamelt en registreert. Het leerlingendossier brengt de ontwikkeling van de leerling zo ruim mogelijk in kaart. Alle leerlingen worden systematisch gevolgd.

Lees meer over breed evalueren op www.steunpuntgok.be.

Lees meer over evalueren in een ontwikkelingsperspectief op www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > [evaluatie](#)).

C SPONTANE SIGNALERING

De meeste leerlingen ontwikkelen zich conform hun mogelijkheden. Sommige leerlingen vallen op omdat ze zich anders, langzamer of sneller ontwikkelen. Als leerkracht stel je dan een zorg vast. Ook andere leerkrachten, ouders of de leerling kunnen moeilijkheden vaststellen en aan jou signaleren.

Je legt beknopt vast: waar de leerling zwak in is, waar de leerling goed in is en waarin hij nog kan groeien. Dat kan met eenvoudige, functionele signaleringslijstjes of een observatieschriftje.

Bij een eerste signalering gaat het om algemene indrukken over de ontwikkeling en het leren van de leerling:

- Heeft deze leerling iets extra nodig om het doel te bereiken?
- Is het doel te hoog of te laag?
- Blijft deze leerling achter in vergelijking met de klasgenoten?
- Ontwikkelt deze leerling zich trager of sneller dan verwacht?

Nadat je hebt vastgesteld dat de leerling moeilijkheden heeft, analyseer je die om de onderwijsbehoeften te achterhalen. Je benoemt de sterke kanten van de leerling en bouwt erop verder om een antwoord te bieden aan de moeilijkheden.

Concreet:

Het eerste signaleringsbesluit is een korte omschrijving van het probleem. Dit kan er als volgt uitzien:

- *Jari komt nauwelijks tot spelen.*
- *Marthe werkt zelden een wiskundetaak volledig af.*
- *Yusef heeft nog geen juiste penguip.*

d DE (KLAS)LEERKRACHT ALS EERSTELIJNSHULP

Als leerkracht ken je de mogelijkheden van de leerling. Je hebt bijzondere aandacht voor de positieve aspecten van de leerling. Indien er moeilijkheden zijn, zoek je naar de oorzaak. Wanneer iemand jou een probleem signaleert, zul je eerste interventies plannen.

Concreet:

Voorbeelden van eerste interventies:

- *de instructie voor vier leerlingen herhalen (verlengde instructie);*
- *voorinstructie geven voor enkele leerlingen;*
- *leerlingen elkaar laten helpen bij het inoefenen van ...;*
- *leerlingen opnieuw laten verwoorden;*
- *nog meer tussenstapjes voorzien;*
- *het denkproces met materiaal ondersteunen.*

e HET LEERLINGENDOSSIIE

Het leerlingendossier is de samenvatting van de schoolloopbaan van de leerling. Het bevat een administratief en een pedagogisch luik. Het administratieve luik bevat de persoonsgegevens zoals adres, gegevens met betrekking tot de bereikbaarheid van de ouders, bijzonderheden over de leerling (o.a. allergieën, medicatiegebruik), gegevens over afwezigheid, het inschrijfformulier met SES- (socio-economische status) indicatoren.

In het pedagogische luik worden systematisch de resultaten van de leerling of het leerlingvolgsysteem, relevante gegevens over de sociale en emotionele ontwikkeling, gegevens over de werkhouding en taakaanpak, overzichten van MDO-gesprekken en genomen acties, verslagen van oudergesprekken, verslagen van onderzoeken en begeleiding door externen, eventuele handelingsplannen verzameld.

Het leerlingendossier is een middel om je zorgbeleid te ondersteunen. Het bevat enkel relevante gegevens die van belang kunnen zijn voor de verdere begeleiding van de leerling. Het team gaat op een respectvolle wijze met de gegevens uit het leerlingendossier om.

Scholen vermelden in hun schoolreglement het recht op inzage door de ouders en het recht op toelichting bij de gegevens die door de school werden verzameld. Ook de evaluatiegegevens maken hiervan deel uit. Wanneer ouders die gegevens willen opvragen, organiseert de school een gesprek. Wanneer na dat gesprek blijkt dat de ouders een kopie wensen van de leerlingengegevens hebben zij daar recht op. Indien de school hiervoor een vergoeding vraagt, neemt ze die op in de bijdrageregeling van haar schoolreglement. De kopie mag enkel gebruikt worden in functie van de onderwijsloopbaan van de leerling. Omwille van de privacy mogen gegevens van andere leerlingen niet zichtbaar zijn voor de ouders van de betrokken leerling.

In het decreet basisonderwijs staat dat leerlingendossiers doorgegeven worden aan een volgende school op het moment dat de leerling daar ook effectief is ingeschreven. Daaraan zijn enkele voorwaarden verbonden. Zo mogen de gegevens enkel betrekking hebben op de leerlingenspecifieke onderwijsloopbaan en kan de overdracht enkel gebeuren in het belang van de persoon op wie de onderwijsloopbaan betrekking heeft. Gegevens met betrekking tot orde en tucht kunnen nooit doorgegeven worden. Scholen vermelden deze gegevensoverdracht in hun schoolreglement en verduidelijken ook hoe ouders zich hiertegen kunnen verzetten.

Een leerlingendossier sluit aan bij de schooleigen zorgvisie en geeft een plaats aan kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes:

- Het verzamelt gegevens over de totale ontwikkeling van leerlingen.
- Het levert bruikbare informatie op voor het didactisch handelen.
- Het heeft ruimte voor de socio-culturele en familiale achtergrond.
- Het registreert conclusies van overlegmomenten.

Lees meer over het elektronisch leerlingendossier op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > [modellen](#)).

Lees meer over het getuigschrift op www.vvkbao.be (inloggen > administratief-juridisch > leerlingen > getuigschrift > [visie- en aandachtspunten](#)).

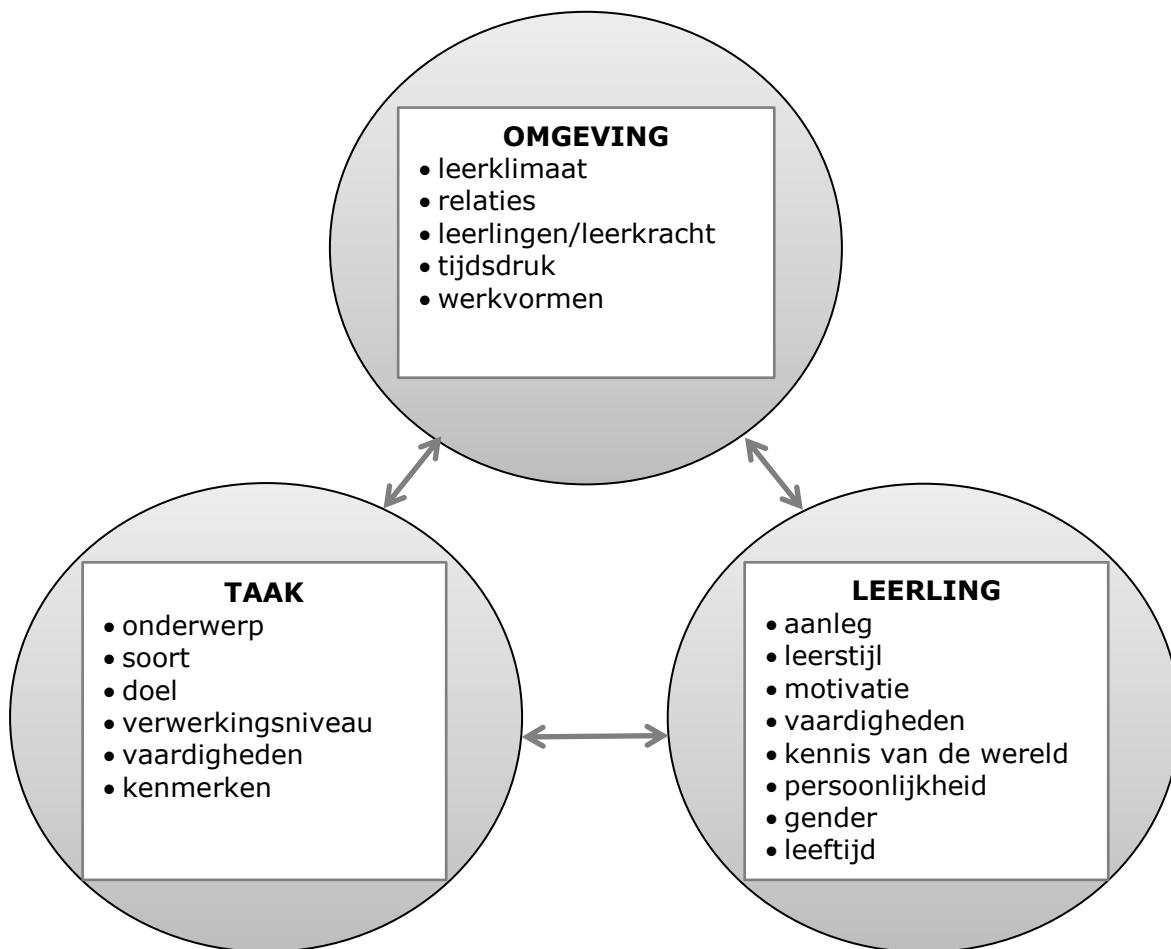
f DIFFERENTIATIE

Het onderwijs houdt rekening met de rijkdom aan diversiteit die binnen een heterogeen samengestelde groep schuilgaat. Die rijkdom systematisch en doelbewust benutten is een uitdaging. Als leerkracht houd je je nadrukkelijk bezig met de verschillende competenties van je leerlingen. Soms kan de ontwikkeling van een groep leeftijdsgenoten sterk gemeenschappelijk zijn, maar meestal zal dat verlopen volgens verschillende wegen, met een verschillend tempo en volgens aangepaste inhouden.

Differentiatie is een basishouding. Het gaat erom zo veel mogelijk leerlingen zo ver mogelijk te brengen in hun ontwikkeling. Het gaat om fundamenteel respect voor de verscheidenheid in aanpakstrategieën van leerlingen, voor de verschillen in leerstijl en leer- en ontwikkelingsbehoeften, voor de verschillen in ondersteuning. Je kijkt breed om de verschillen te observeren, te aanvaarden en in te zetten als meerwaarde. Wie binnenklasdifferentiatie toepast, geeft leerlingen veel leerkanalen en stelt zich op als begeleider van het individuele leerproces.

o Diversiteit noodzaakt differentiatie

Vaak zullen activiteiten en taken niet automatisch bij elke leerling tot dezelfde leerervaring leiden. Leren is een actief proces dat leerlingen zelf tot stand brengen door een actieve confrontatie met het leeraanbod en de leeromgeving aan te gaan. Leren is dus per definitie een individueel verschillend proces. Elke leerling brengt zijn eigen voorkennis, vaardigheden, karaktertrekken, motivatie, leerstijl en veel meer in als hij met een taak in de klas wordt geconfronteerd. Het leren van de leerling wordt voortdurend beïnvloed door de omgeving en door de taak maar ook door de eigenheid van de leerling. Dat geeft onderstaand schema weer: Als leerkracht ben je verantwoordelijk voor de omgeving die gecreëerd wordt en bepaal je ook de kenmerken van de aangeboden taak of activiteit. Je houdt hierbij rekening met de eigenschappen van de leerling.



Bron: Van den Branden, K. (2010)

o Differentiatie maatregelen

Differentiatie is het positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling. Het start bij het erkennen van die verschillen en krijgt vorm telkens je als leerkracht probeert in te spelen op verschillen tussen leerlingen. Zo probeer je het leren bij elke leerling zo goed mogelijk te bevorderen (bron: Vanderhoeven, 2008).



Differentiatie is het onderwijsaanbod dicht bij de leerling brengen. Zo kun je via jouw ondersteuning de moeilijkheidsgraad van het aanbod of de taak of de motivatie en het zelfvertrouwen van de leerlingen bespelen. Je kunt de zinvolheid van de opdracht of de veiligheid van het leerklimaat verhogen. Dat alles zet je in om het leerpotentieel van de onderwijsactiviteit maximaal te laten aansluiten bij de *zone van naaste ontwikkeling* van individuele leerlingen. Die zone verwijst naar wat leerlingen nog niet zelfstandig kunnen, maar wat ze met hulp en ondersteuning van een ander wel kunnen bereiken. Dat vraagt van jou een groot engagement en heel wat deskundigheid. In de volgende tabel beschrijven we een aantal voorbeelden van differentiatiemaatregelen.

| | Voorbeeld van differentiatiemaatregel |
|---|--|
| Veilig en motiverend klimaat | <ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht doet een activiteit in een kleinere kring om alle leerlingen meer aan bod te laten komen. • De leerkracht geeft individuele leerlingen schouderklopjes, moedigt aan, gaat naast hen zitten, deelt hun probleem ... • De leerkracht verhoogt de motivatie door werkjes op te sturen voor een wedstrijd. |
| Complexiteit taak <ul style="list-style-type: none"> • Wereld • Verwerkingsniveau • Publiek • Taalelementen • Lengte • Vaardigheid | <ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht daagt snellere leerlingen uit om een gelezen tekst met een andere tekst te vergelijken (van structurerend naar beoordelend verwerkingsniveau). • De leerkracht geeft alle leerlingen dezelfde taak, maar maakt die voor bepaalde leerlingen korter. • De leerkracht laat leerlingen zelf bepalen hoe lang of uitgebreid hun werkje zal zijn. • Een kwartier nadat de leerlingen soep hebben gemaakt (concrete ervaring in hier-en-nu-wereld) vertellen ze hoe men soep maakt (daar-en-toen en naar abstracter perspectief). Ze maken een recept met pictogrammen. • De leerkracht laat sommige leerlingen eerst mondeling verslag uitbrengen voor ze aan een schriftelijk verslag beginnen. De sterkere leerlingen mogen meteen aan het schriftelijk verslag beginnen. |
| Interactie | <ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht roept voorkennis op rond een onderwerp met kleine groepjes leerlingen of individuele leerlingen. De leerkracht verwijst naar eigen ervaring van een individuele leerling om het onderwerp nog concreter te maken. • De leerkracht onderhandelt over de betekenis van moeilijke onderwerpen met individuele leerlingen/groepjes en zoekt met hen mee naar betere verwoordingen. • De leerkracht geeft feedback op individuele taken. • De leerkracht knoopt individuele gesprekje aan met leerlingen en speelt in op wat zij inbrengen en proberen te zeggen. |
| Organisatie <ul style="list-style-type: none"> • Tijdsdruk • Werkvorm • Fasering | <ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht werkt bewust met heterogene groepen zodat sterkere leerlingen minder sterke leerlingen kunnen helpen. • De leerkracht laat bepaalde leerlingen eerst een taak voorbereiden en plannen vooraleer ze die klassikaal presenteren. • De leerkracht laat eerst drie voorbeelden zien, vooraleer leerlingen zelf aan hun werkstuk beginnen. • Via hoeken- en contractwerk stippelen leerlingen zelf een deel van hun leertraject uit. • De leerkracht geeft sommige leerlingen extra oefeningen en een individuele ondersteuning. |

Bron: Van den Branden, K. (2010)

o Soorten differentiatie

De tabel hierboven toont dat differentiatie op bijzonder veel manieren vorm kan krijgen. Een aantal voorbeelden in de tabel hebben te maken met:

▪ *Natuurlijke differentiatie*

Natuurlijke differentiatie betekent dat je functionele activiteiten met een 'open karakter' aanbiedt aan heterogene klas- of deelgroepen waarin alle leerlingen, verschillend in competentie, zich verder kunnen ontwikkelen en kunnen leren van elkaar.

Dat betekent dat iedere leerling eenzelfde opdracht uitvoert, wat ook hun beginsituatie is. De diepgang waarmee de leerling de opdracht uitvoert of het oplossingsniveau of de wijze waarop de leerling aan de opdracht betekenis geeft, zal verschillen. Daarin zit precies de natuurlijke differentiatie. Het verschil in diepgang kan zitten in een verschillende graad van:

- beheersing: weten > inzien > toepassen in voorziene situatie > spontaan toepassen in onvoorziene situatie
- abstractie: concreet > schematisch > abstract
- analyse: globale verkenning > analyse > gestructureerde voorstelling
- complexiteit van vaardigheden

Jouw rol als leerkracht is cruciaal bij het wel of niet slagen van de natuurlijke differentiatie. Als coach waak je erover dat iedere leerling voor zichzelf de lat legt in de zone van de naaste ontwikkeling. Zo wordt differentiatie succesvol werken voor leerlingen.

▪ *Differentiatie in de ondersteuning*

Alle leerlingen krijgen dezelfde taak, maar jij speelt in je gesprekken, ondersteuning en feedback in op verschillen tussen leerlingen.

In de klas is voldoende kwaliteitsvol materiaal aanwezig. Daarmee kun je denkprocessen ondersteunen. De ene leerling heeft daar langer behoefte aan dan de andere. Ervaring leert dat leerlingen materiaal of schema's spontaan loslaten wanneer het gebruik ervan niet langer relevant is.

Wanneer je vaststelt dat leerlingen de opdracht niet zelfstandig kunnen verwerken, treed je mediërend op. Je sluit aan bij de beginsituatie van de leerling(en). Je geeft bijkomende informatie om de opdracht op te lossen. Je speelt in op het voorstellingsvermogen van de leerling of suggereert deelstappen. Ook medeleerlingen kunnen als mediator functioneren (Zie hoger: Rijke ondersteuning en interactie).

Zorg ervoor dat rond de instructietafel – een tafel in de klas, met errond enkele stoelen – alle didactische materiaal binnen handbereik is. De tafel is steeds beschikbaar en staat op een strategische plaats, zodat je het overzicht in de klas blijft behouden. Voor een les of activiteit of na klassikale instructie of tijdens een inoefenmoment krijgen leerlingen extra of verlengde instructie.

Je bespreekt met leerlingen op voorhand of na een les of activiteit de redenering, voorziet tussenstapjes, illustreert met materiaal. Dat voorkomt dat leerlingen afhaken. Terwijl je extra instructie geeft of remedieert, krijgen de andere leerlingen zelfstandige verwerkingsopdrachten aangeboden.

▪ *Taakdifferentiatie*

Je past kenmerken van de taak aan de verschillen tussen leerlingen aan vanuit dezelfde doelen.

Je zorgt voor een variatie aan opdrachten:

- open en gesloten;
- schoolse en speelse (met een cognitieve lading);
- begeleide en zelfstandige;
- visuele, motorische, zintuiglijke en verbale;
- reproductieve en productieve (probleemoplossend);
- creatieve en toepassingsgerichte;
- concrete en abstracte;
- individuele en groepsopdrachten;
- explorerende en routine opdrachten;
- verplichte en keuzeopdrachten;
- met en zonder correctiesleutel;
- reflectieopdrachten.

De herkenbaarheid en de aantrekkelijkheid van het beoogde product zorgen voor de motivatie en de betrokkenheid van de leerlingen. Ze werken (samen) aan uitdagende taken.

Je houdt rekening met de verschillende leerstijlen door je didactische aanpak te variëren. Zo kom je tegemoet aan de verschillende talenten van de leerlingen. De ene leerling leert beter wanneer hij zelfstandig teksten kan lezen, de andere is meer gebaat bij leren in co-constructie.

▪ *Tempodifferentiatie*

Sommige leerlingen krijgen meer tijd om iets te verwerven of om een opdracht uit te voeren.

Trager werkende leerlingen krijgen voldoende, maar welomlijnde tijd om opdrachten op hun eigen tempo af te werken. Ze werken slechts een deel van het takenpakket af zodat ze hun eigen tempo kunnen aanhouden. De nadruk ligt niet op de kwantiteit, maar wel op de kwaliteit. Voor vlugger werkende leerlingen worden opdrachten uitgebreid of wordt de tijd beperkt.

▪ *Keuzedifferentiatie*

De leerlingen mogen hun takenpakket (gedeeltelijk) zelf samenstellen en stippelen dus zelf hun leertraject uit. Keuzedifferentiatie geeft de kans om keuzebekwaamheid bij leerlingen te activeren, te stimuleren en te ontwikkelen. Door gevarieerde keuzes aan te bieden en nadien met de leerlingen te reflecteren op hun keuze en opdracht, leert de leerling zichzelf beter inschatten, zijn talenten ontdekken en gebruiken, en zijn leerproces in handen te nemen.

Daar waar in de kleuterschool zeer specifiek rond kiezen en keuzeaanbod wordt gewerkt, blijft het ook in de lagere school waardevol om de keuzebekwaamheid verder te ontwikkelen.

Waar liggen er keuzekansen?

- *Keuze bij een takenpakket:* De leerlingen krijgen bij het takenpakket de keuze in opdrachten waarbij een vooropgesteld doel op verschillende manieren wordt verkend.
- *Keuze bij verwerking:* Verschillenden verwerkingsopdrachten na een activiteiten- of lessenreeks.
- *Verdiepingskeuze:* De leerlingen geven aan wat zij rond een thema willen leren. Naast de basisinhouden kun je klassikaal of in kleine groepen de leerlingen uitdagen en stimuleren om een verdiepende inhoud te verkennen. Vooraf bespreek je met de klas het te behalen doel(en). Wanneer de keuzeopdrachten in groepen uitgevoerd worden, kunnen de opdrachten complementair zijn, waardoor het presentatiemoment de leerlingen motiveert en hun betrokkenheid verhoogt. Zelfsturing en ondernemingszin worden daarbij geprikkeld.

Het hoekenwerk sluit aan bij de werking van de kleuterschool. Ook in de lagere school is het een effectieve werkvorm voor differentiatie. Tijdens het hoekenwerk bied je in verschillende hoeken passende opdrachten aan. Het hoekenwerk wordt vaak in carrouselvorm of met een keuzebord georganiseerd. Leerlingen werken op eenzelfde ogenblik aan uiteenlopende opdrachten. Het aanbod is divers en bevat een uitgebreid gamma uitdagende opdrachten. Ze werken op eigen tempo, individueel of in kleine groepjes, in de verschillende hoeken. Hoekenwerk leert leerlingen uit het aanbod kiezen, leert ze samenwerken, leert ze verantwoordelijkheid nemen. Het hoekenwerk biedt kansen om het aanbod af te stemmen op zeer specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Tijdens het hoekenwerk maak je tijd vrij om leerlingen te begeleiden. Ook leerlingen kunnen elkaar ondersteunen.



In *contractwerk* onderschrijf je samen met de leerling een overeenkomst. Die overeenkomst omschrijft de taken, de werkvorm (individueel, met een of meerdere

partners) en de te besteden tijdsduur. De leerling kan zelfstandig beslissen in welke volgorde hij de taken uitvoert. De leerling werkt het takenpakket op eigen tempo binnen de daarvoor voorziene tijd af. De opdrachten in het contractwerk kunnen afgestemd worden op het niveau, het tempo en de interesse van elke leerling. Er zijn naast de verplichte opdrachten ook keuzeopdrachten die tegemoet komen aan de differentiatie naar interesse, ontwikkeling en ervaring. Omdat de tijdsduur afgesproken is, prikkelt contractwerk het organisatievermogen en het taakbewust werken van de leerling. Zelf initiatief nemen en zelfsturend werken motiveert de leerling. De leerling reflecteert ook over de uitgevoerde taken. Je begeleidt en coacht de leerlingen doorheen het takenpakket. Leerlingen kunnen elkaar ondersteunen.

We spreken van contractwerk in de echte zin als er rekening gehouden wordt met individuele verschillen in niveau, interesse en tempo. Het is geen bundel saaie oefeningen. Het moet voor de leerlingen haalbaar zijn om de opdrachten binnen de voorziene tijd af te werken. Het mogen geen bladzijden huiswerk worden.

Lees meer: 'Differentiatie door te verdiepen', in: *School+visie*, maart 2013, p.12 e.v. en 'Binnenklasdifferentiatie, leerkansen voor iedereen', in: *School+visie*, juni 2013, p.24 e.v.

Je vindt de artikels ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoekers > [Differentiatie door verdiepen](#) of [Binnenklasdifferentiatie](#)).

g ORGANISATIE VAN DIFFERENTIATIE

o Flexibele klasorganisatie

Een flexibel georganiseerde klas biedt kansen tot differentiëren. In de kleuterschool wordt deze flexibele aanpak duidelijk zichtbaar door de klasinrichting in hoeken en het werken met keuzeborden. In de lagere school is het afhankelijk van wat je als leerkracht beoogt: individueel, in homogene of heterogene groepjes of klassikaal werken. Vlot verplaatsbaar meubilair is handig. In een flexibele klasorganisatie kunnen leerlingen samenwerken, kiezen met wie ze samenwerken, elkaar helpen, kiezen aan welke taken ze werken, extra uitleg krijgen van jou of van een medeleerling, hun eigen werk corrigeren. Je ondersteunt het leren van de leerling.

o Team teaching

Team teaching biedt veel mogelijkheden tot differentiatie. Het gaat erom dat je twee of meer leerkrachten tegelijk verantwoordelijk maakt voor één (grote) klasgroep.

Dat biedt voor zorg heel wat voordelen. Je creëert meer leerkansen voor de leerlingen. Als leerkracht sta je er niet alleen voor. Het opent meer perspectieven voor binnenklasdifferentiatie. Door in een gelijkwaardige relatie samen te werken met een collega, ben je als leerkracht voortdurend bezig met je eigen professionalisering. Je leert van elkaars aanpak in de klas.

Je kunt ook samenwerken met de zorgcoördinator of een andere specialist (bijvoorbeeld een orthopedagoog in het kader van inclusief onderwijs). Die hoeft niet voortdurend in de klas aanwezig te zijn, maar een regelmatige, gestructureerde samenwerking waarbij je samen instaat voor het geven van een aantal lessen of activiteiten kan heel zinvol zijn. En dat zowel voor de ondersteuning van die leerlingen die extra zorg nodig hebben, als voor je eigen handelingsbekwaamheid.

Team teaching is niet zomaar een techniek om les te geven met twee leerkrachten. Het moet kaderen in een visie die door het hele team gedragen wordt. Dat betekent niet dat je met het hele team tegelijk met team teaching moet starten. Wie er aan begint, moet ervan overtuigd zijn dat het geen gemakkelijksoplossing is voor de leerkracht.

Het is niet de bedoeling dat één leerkracht verantwoordelijk is voor een klas en de andere leerkracht als hulpje fungeert. De leerkrachten zijn evenwaardig en kunnen elkaar coachen. Een nieuwe leerkracht kan leren van een meer ervaren leerkracht, maar ook omgekeerd. De verantwoordelijkheden van het team worden op voorhand afgesproken.

Als je team teaching opstart, evalueer je dat best regelmatig. Het vraagt overleg om goed werkende duo's samen te stellen. Reflecteren en bijsturen zijn niet alleen bij het begin nodig. Je schoolt je als team voortdurend bij door praktijkvoorbeelden van andere scholen of door documentatie op te zoeken. In een aantal scholen zijn de leerlingen en de ouders vertrouwd met team teaching voor bepaalde activiteiten. Voor andere ouders is dat nieuw. Bespreek de specifieke aanpak dan ook met hen.

Wil je meer weten over team teaching? Lees dan:

- 'Samen voor de klas, ook in mijn school?', in: *School+visie*, augustus 2012, p.24 e.v.
- 'Wanneer waagt jouw team de sprong naar team teaching', in: *School+visie*, april 2013, p. 20 e.v.

Je vindt de artikels ook via www.vvkbao.be (inloggen > pedagogisch-didactisch > [team teaching](#)).

Materiaal rond team teaching vind je op www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > [visie en aandachtspunten](#)).

o heterogene groepen

In een *heterogene groep* streef je naar een diverse samenstelling van de groep op het gebied van intelligentie, status en ontwikkeling. Minder vaardige, introverte of sociaal minder aanvaarde leerlingen uiten zich in kleinere groepen gemakkelijker dan in de grote groep van de hele klas. De leereffecten zijn ook hoger: in heterogene groepjes ligt het niveau hoog genoeg en worden alle leerlingen meer uitgedaagd. Je observeert en begeleidt het samenwerken. Je moedigt de leerlingen aan om problemen op hun eigen niveau aan te pakken en te leren van inzichten en aanpak van anderen. Leerlingen werken interactief en coöperatief.

o homogene groepen

Leerlingen op eenzelfde ontwikkelingsniveau kunnen occasioneel dezelfde instructie of verwerking in een *homogeen* groepje krijgen. Leerlingen in een homogene groep plaatsen gebeurt op basis van hun behoeften. Ze worden homogeen gegroepeerd in functie van het verduidelijken, hernemen en inoefenen van leerstof of om ze in een klein groepje op basis van hun behoeften te kunnen betrekken op een laagdrempelige manier, zonder door andere leerlingen 'overstemd' te worden.

homogene groepen hebben een tijdelijk karakter. Je springt omwille van het mogelijk stigmatiserend effect behoedzaam om met homogene groepen. Leerlingen mogen immers geen stempel krijgen. Dat komt hun zelfvertrouwen niet ten goede.

Concreet:

- *De leerkracht bewegingsopvoeding neemt kleuters en leerlingen uit het eerste leerjaar samen voor een extra oefenmoment voor ruimtelijk inzicht en lateralisatie.*
- *Bij team teaching wordt verlengde instructie gegeven rond oppervlaktematen aan een groepje leerlingen.*

Wil je meer weten over zorg in de les bewegingsopvoeding, lees dan hoofdstuk 4 van het vademecum bewegingsopvoeding op www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > leergebieden > bewegingsopvoeding > [visie en aandachtspunten](#)).

h DE LAT HOOG VOOR IEDEREEN!

In essentie is het toepassen van differentiërende maatregelen een *dynamisch* gebeuren. Je kunt op voorhand wel proberen om je onderwijstaken al aan te passen aan verschillen tussen leerlingen op basis van hun verwachtingen, maar het zal vaak pas *tijdens de les* of activiteit zelf zijn dat je kunt observeren hoe de leerlingen reageren, wat ze uit het onderwijsaanbod oppikken (en wat niet), op welke problemen ze stoten, welke er extra hulp nodig hebben. Differentiëren heeft dus te maken met leerlingen observeren en je als leerkracht afvragen welke hulp ze nodig hebben.

In elk van de bovengenoemde differentiëermaatregelen schuilt echter ook het gevaar dat leerlingen niet voldoende worden uitgedaagd en veeleer onderwijsaanbod of ondersteuning *onder* hun niveau krijgen. Dat geldt voor alle leerlingen, niet alleen voor de sterkere!

Bij sommige leerlingen geloof je als leerkracht misschien niet voldoende in de groeimogelijkheden. Daardoor vat je taakdifferentiatie wel eens op als het uitstellen van de confrontatie met echte functionele taken. De leerlingen leren dan bijvoorbeeld eerst zinnen bouwen alvorens ze een leuke, motiverende schrijftaak mogen uitvoeren of krijgen een tekst voorgelezen als anderen hem zelfstandig stil lezen. Bij sterkere leerlingen kan dat betekenen dat de taak voor hen te gemakkelijk is, waardoor ze niet geconfronteerd worden met nieuwe uitdagingen of hogere eisen. Differentiatie mag met andere woorden het leerpotentieel niet aantasten: de lat hoog voor iedereen!

Scholen die aan dit aspect willen werken, kunnen 5.5.2 *Checklist leerkrachtvaardigheden. Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback* (p. 115) gebruiken.

3.2.3 *Betrokkenheid: samen school maken*

Er is een voortdurende wisselwerking tussen de school, de ouders, de buurt en externe diensten. Een school die werk maakt van die wisselwerking, creëert een voedingsbodem om haar zorgbeleid te verbeteren. Binnen een continuüm van zorg ontwikkelt zich een continuüm van overleg en communicatie met alle betrokkenen: de leerlingen, de ouders, het schoolteam, het CLB, de externen. Alle betrokkenen hebben er baat bij om eerlijk en correct op een bevattelijke manier te worden geïnformeerd en geraadpleegd. Wederzijds respect en het ernstig nemen van elkaars inzichten en meningen verhoogt het vertrouwen, de doelgerichtheid en de afstemming op elkaar.

a OVERLEG MET DE LEERLINGEN

Je praat niet alleen over en tegen je leerlingen, maar ook mét hen. Je bespreekt regelmatig met de leerlingen, ook met de kleuters, hoe het met hen gaat. Zo begrijp je hen beter en krijg je zicht op wat ze nodig hebben.

Je communiceert de hele dag door met je leerlingen. Een groot deel van die communicatie gebeurt spontaan en ook non-verbaal tijdens het onthaalmoment, bij leeractiviteiten of speelmomenten; in groep of individueel. Je voorleefgedrag, je houding, je mimiek, je intonatie ... vormen de communicatiebarometer tussen jou en je leerlingen.

Door met je leerlingen te reflecteren op hun leerproces en vooruit te blikken naar dat waar aandacht aan besteed kan worden, kunnen ze het eigen leerproces in handen nemen. Dan zijn ze eigenaar van het leerproces. Dat kan in gesprekken gebeuren maar ook schriftelijk door hen zelf hun werkhouding, hun taak of toets te laten evalueren met stickers of het kleuren van symbooltjes bijvoorbeeld. Je kunt leerlingen ook elkaar laten beoordelen na een groepswerk of presentatie. Dat noemen we *peer assessment*.

Er kunnen ook formele gesprekken georganiseerd worden waar jij met je leerling(en) in gesprek gaat, de zogenaamde *kindercontacten*. Dat zijn geplande gesprekken waarbij je eventueel het portfolio of rapport gebruikt. Daarbij komen zowel de leef- als leerhouding aan bod. Er wordt gesproken over het leer- en ontwikkelingsproces, over het welbevinden en betrokken functioneren. Het doel is om écht met de leerling te praten. De leerling wordt uitgenodigd om zelf aan het woord te zijn en reflecteert op zijn leerproces. De leerling krijgt feedback. Je spreekt eventueel acties af waar je samen aan zult werken.

Lees meer over communicatie met leerlingen in het artikel 'Communicatie met leerlingen: het kindercontact', in: *School+visie*, februari 2011, p.12 e.v. of op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoekers > [communicatie met kinderen](#)).

b BETROKKENHEID VAN DE OUDERS

Ouder en school zijn partners in het leren van de leerling. Dat impliceert dat er een krachtige wederzijdse samenwerking is tussen beide partijen. Dat tot stand brengen is een gedeelde verantwoordelijkheid van school en ouders. Ouders kunnen op veel manieren participeren aan of betrokken zijn bij de school van hun kind.

o **Ouderbetrokkenheid: algemeen**

Ouderbetrokkenheid omvat alle zaken die te maken hebben met de wederzijdse relatie tussen onderwijs van de leerling en de ouders. Je kunt als ouder dus een perfect betrokken ouder zijn zonder vaak op school te zijn of te helpen op feestjes.

We kunnen vier vormen van ouderbetrokkenheid onderscheiden: informeren, actieve betrokkenheid, ondersteunen en meedenken, inspraak en mee beslissen. De ene vorm van samenwerking is niet ondergeschikt aan de andere maar belicht telkens een ander aspect.

| | |
|--|---|
| <p>Informereren Wederzijdsheid Communicatie boven alles (In)formeel Lage drempel</p> <p><i>Brief, brochure, schoolkrantje, nieuwszuil</i></p> | <p>Actieve betrokkenheid MEEmaken en meeMAKEN Breed observeren Initiatief van de leerkracht en de school</p> <p><i>De verteltas, de zwemouder, openklasweek, schoolfeest</i></p> |
| <p>Ondersteunen en meedenken Ouder ondersteunt wat de leerkracht doet en omgekeerd. Wat mag de school verwachten van ouders?</p> <p><i>Interactie met leerling over het klasgebeuren, heen-en-weerschriftje gebruiken, website van de klas met tips voor ouders, moeder- en/of vadergroepen</i></p> | <p>Inspraak en mee beslissen Samen beleid bepalen over (meestal) niet-didactische zaken. Samen de onderwijsbehoeften van de leerling bespreken.</p> <p><i>Discussieforum tijdens infoavond, ervaringsuitwisseling, werken in groepen met ouders, ouderraad, moeder- of vadergroep, schoolraad, individuele oudergesprekken</i></p> |

Bron: Steunpunt leren en diversiteit

Bij *informereren* is de communicatie tussen de ouders en de school van prioritair belang. Dit kan formeel en informeel gebeuren en op verschillende manieren: welkomstgesprekken, informele schoolpoortcontacten, individuele oudercontacten, heen-en-weerschriftje, agenda, rapport, huisbezoeken, informatiebrochure, openklasdagen, informatieavonden, schoolkrantje, brieven, pictogrammenbord aan de schoolpoort, schoolwebsite en blogs, week-, maand- en jaarkalenders ...

Bij *actieve betrokkenheid* verwacht je als school van de ouders dat zij aanwezig zijn in de klas of in de school om te helpen. Ouders die een handje toesteken bij schooluitstappen en de organisatie van een schoolfeest zijn meer dan welkom. Daarnaast kunnen ouders ook gevraagd worden als voorleesouder, zwemouder, hoekenouder, kookouder, gezelschapsspelletjesouders, puzzelouders ...

Bij *ondersteunen en meedenken* verwacht je als school dat de ouder mee de ontwikkeling van de leerling ondersteunt. Op die momenten wordt de klas thuis gebracht. Van ouders wordt dan gevraagd dat zij het heen-en-weerschriftje of de agenda inkijken, in interactie met de leerling gaan over de voorbije dag, briefjes en kalender opvolgen, tips en taken van de klas opvolgen ...

Bij *inspraak en mee beslissen* bepalen de ouders mee het beleid van de school. Ouders worden daarbij uitgenodigd om samen te denken, ervaringen uit te wisselen, in groepen te werken, aanwezig te zijn op de ouderraad ... Ouders krijgen echter ook inspraak en kunnen mee beslissen bij aanpassingen die de school voor hun kind doet om tegemoet te komen aan specifieke onderwijsbehoeften.

o Ouderbetrokkenheid en zorg

Bij het voeren van een zorgbeleid zal de focus vooral op het informeren, het ondersteunen, en de inspraak en mee beslissen liggen. Via de *engagementsverklaring* (decretaale verplichting) maak je als school duidelijk welke inspanningen en initiatieven je neemt om de dialoog met ouders vlot te laten verlopen enerzijds, ouders engageren zich tot betrokkenheid anderzijds. De wederzijdsheid en de wisselwerking tussen school en ouders zijn in de engagementsverklaring essentieel. De doelstelling van de engagementsverklaring is ouderbetrokkenheid bij het schoolgebeuren te vergroten, zodat de leeransen van de leerlingen vergroten.

Als school streef je een krachtige samenwerking met de ouders na in functie van het welbevinden, de leeransen en de leerresultaten van de leerling. Als ouders en school ervan overtuigd zijn dat je door samenwerking meer bereikt en optimale omstandigheden voor de ontwikkeling van de leerling creëert, is een grote stap in gedeelde zorg gezet.

Het vraagt van schoolteams een oprechte inzet om de leefwereld van de leerlingen goed in te schatten en te begrijpen. Vanuit de diversiteit binnen de schoolpopulatie kan de visie op opvoeding en onderwijs verschillen. Ouders hebben soms andere, cultuurgebonden verwachtingen ten aanzien van de school. Soms zorgen socio-economische, culturele of taalkundige aspecten er voor dat de ouders een afstand bewaren. Maar dat betekent niet dat die ouders niet betrokken zijn op het schoolgebeuren en het leren van hun kind. Als je je als schoolteam daarvan bewust bent, dan werk je een zorgbeleid uit dat tracht drempels te verlagen om alle ouders respectvol te betrekken.

Als schoolteam verzorg je je communicatie door na te gaan of de boodschappen juist gelezen en gehoord worden, op een passende manier gegeven worden, verstaanbaar en leesbaar zijn voor alle partners. Zo besteed je als team aandacht aan gelijke onderwijsansen.

▪ *Schriftelijke communicatie*

Voor ouders die je zelden ziet, is schriftelijke communicatie een belangrijke vorm van interactie tussen de leerkracht, ouders en leerling. Zeker bij schriftelijke communicatie ga je als leerkracht na of de bedoeling duidelijk is: empathisch, respectvol, constructief, positief en in het belang van de ontwikkelingsansen van de leerling. Heel wat schoolteams maken gebruik van pictogrammen om die communicatie te ondersteunen.

Voor pictogrammen zie: www.klasse.be en www.sclera.be.

▪ *Mondelinge communicatie*

Informeel: Op de speelplaats of aan de schoolpoort voer je met ouders vaak informele gesprekken over de leerlingen. Die zijn waardevol om de betrokkenheid en het welbevinden te bevorderen en om dagelijkse informatie uit te wisselen. Het zijn ook momenten om ouders te betrekken die niet gemakkelijk de stap naar een gepland gesprek of ouderactiviteit zetten.



Formeel: Formele gesprekken zijn gepland en bestaan in verschillende settings, op al even verschillende momenten: intakegesprek bij een inschrijving, instapmomenten, ontmoetings- en infomomenten bij het begin van het schooljaar, overgangsgesprekken, overleg naar aanleiding van testresultaten, besprekingen van het kindvolgsysteem en het rapport. De formele oudergesprekken gaan steeds door in een ruimte die voldoende privacy garandeert.

Op heel wat momenten rapporteer je als school aan ouders. Rapporteren is dan een synoniem voor communiceren. Het gaat over meer dan resultaten van een toets- of testperiode. Het is belangrijk om zo'n ontmoeting aan te grijpen om te spreken mét elkaar, niet tegen elkaar. Het gesprek met de ouders is méér dan een doorslag van wat af te lezen is. Het is samen in gesprek gaan om het positieve te verwoorden, om cijfers, attitudes en gevoelens in het juiste perspectief te plaatsen en om te kijken hoe je als leerkracht samen met de ouders, elk op je eigen manier, de leerling verder kunt helpen in zijn ontwikkeling.

Wie uitgaat van wederzijds respect, creëert een constructieve sfeer. Leerkrachten kunnen als professionele deskundigen veel opsteken over een leerling als ze de ouders oprecht beluisteren als ervaringsdeskundigen.

Lees meer over communiceren over leerlingen in het artikel 'Communicatie over leerlingen: het leerlingendossier' uit: *School+visie*, december 2009, p.8 e.v. Je kunt het ook vinden op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > documentatie > artikels School+visie > [communicatie over leerlingen](#)).

Lees meer over communiceren met ouders over hun kleuter bij de overgang van kleuterschool naar lagere school op www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > kleuteronderwijs > [visie en aandachtspunten](#)).

- *BaSO-fiche*

Aan het eind van de basisschool is een BaSO-fiche het aangewezen communicatiemiddel om een handelingsgerichte overdracht van leerlingengegevens te realiseren. Die fiche wordt samen met de ouders opgemaakt en aan hen meegegeven. Ze overhandigen die aan de secundaire school. Ook voor leerlingen die vervroegd doorstromen naar het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs maak je als school een BaSO-fiche.

Dat biedt de secundaire school de kans om verder te bouwen op de ondersteuning die de basisschool aan de leerlingen gaf. Voor leerlingen die bijzondere zorg kregen in de basisschool bevat de BaSO-fiche ook daarover informatie. De school noteert welke redelijke aanpassingen (waaronder differentiërende, remediërende **maatregelen**, compenserende **maatregelen** en dispenserende maatregelen) het leerproces van die leerling succesvol ondersteunen.

Lees meer over continuering van zorg op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > visie en aandachtspunten > [Overgang basis- naar secundair onderwijs](#)).

C OVERLEG MET EN OVER LEERLINGEN

Het is aangewezen om regelmatig met ouders over hun kind te overleggen. Je weegt als school bij elk van de onderstaande soorten overleg af of het relevant is om ook de ouders en de leerling uit te nodigen. Voor leerlingen waarvoor de brede basiszorg niet volstaat, is permanent overleg met de ouders en de leerling noodzakelijk.

klasbespreking: Je bespreekt alle leerlingen met de zorgcoördinator en/of het zorgteam. De hele klas komt systematisch in beeld. Daar wordt bepaald welke leerlingen op het zorgoverleg en het MDO (zie fase 2) ter sprake komen. De frequentie wordt in de jaarplanning opgenomen. De leerkracht bewegingsopvoeding wordt uitgenodigd bij de klasbespreking.

Overgangsgesprekken: Dat zijn formeel gekaderde gesprekken tussen leerkrachten, wanneer een leerkracht een groep leerlingen overdraagt aan een collega. De zorgcoördinator kan deelnemen aan dit overleg. Met dat gesprek wil het team de overdracht van informatie garanderen die nodig is om leerlingen en leerlingengroepen te ondersteunen en te begeleiden. Het gaat hier over informatie die belangrijk is om verder optimale groeikansen voor de leerling te creëren. Wat zijn de sterke kanten van de leerling en welke aanpak leidt tot succes? De professionele overdracht is noodzakelijk om belangrijke, cruciale informatie uit de eerste hand te kennen.

zorgoverleg: Als leerkracht bespreek je op regelmatige basis de leerlingen met speciale (onderwijs)behoeften samen met de zorgleerkracht of zorgcoördinator. Dit zorgoverleg wordt structureel ingeroosterd. Ook de leerkracht bewegingsopvoeding kan belangrijke informatie verstrekken over de leerling. Samen wil je zicht krijgen op de onderwijsbehoeften door de hulpvraag duidelijk te formuleren. Je zoekt naar een effectieve aanpak in de klas. Er worden afspraken gemaakt over wat jij doet en welke hulp het zorgteam kan bieden. De afgesproken zorgacties worden geëvalueerd en bijgestuurd.

Multi Disciplinair Overleg (MDO zie fase 2): Het MDO is een formeel overleg tussen de leerkracht, het zorgteam (zorgcoördinator, zorgbegeleider, directeur) en de medewerker van het CLB over individuele leerlingen. Indien van toepassing worden ook de GON-, ION-begeleider of externe partners die betrokken zijn bij de

handelingsgerichte begeleiding van de leerling, uitgenodigd. Ook de ouders kunnen aanwezig zijn. Zo niet wordt aansluitend met hen een gesprek gevoerd over het advies van het MDO (zie ook het uitgebreide draaiboek MDO in fase 2).

Lees meer over het MDO in 'Checklist voorbereiding handelingsgericht MDO', uit: *Handelingsgericht werken in de klas*, Acco, Leuven, 2010, p.236.

d SAMENWERKING MET HET CLB

Het CLB werkt samen met de school aan leerlingbegeleiding en ondersteunt de zorgwerking. Tussen de school en het CLB wordt, in overleg, een beleidscontract afgesloten met beschrijving van bijzondere bepalingen. Die bijzondere bepalingen concretiseren de samenwerking tussen de school en het CLB.

Jaarlijks evalueer je die bijzondere bepalingen bij het beleidscontract en maak je nieuwe afspraken. Voor een optimale samenwerking tussen de school en het CLB is het noodzakelijk dat je die evaluatie grondig voorbereidt met het zorgteam.

Het doel van de bespreking tussen school en CLB is een optimale zorgbrede werking in het belang van elke leerling. Je kunt het zorgcontinuüm overlopen. Beide partijen stemmen hun werking op elkaar af binnen de verschillende fasen.

Als school bereid je met het hele schoolteam of met het zorgteam de evaluatie voor. Stel je daarbij o.a. de volgende vragen: Wat loopt goed en willen we behouden? Wat willen we veranderen en waarom? Hoe?

Meer informatie: www.vvkbao.be (inloggen > administratief-juridisch > school > CLB)

e PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP

Door als team samen te leren en af te stemmen groeit de teamkracht. Elk teamlid dat bijleert, evolueert van handelingsverlegenheid naar handelingsbekwaamheid. Professionele groei leidt tot een stijgend competentiegevoel. Het vergroot de expertise en het professionele zelfvertrouwen. Het handelingsrepertoire breidt hierdoor uit met als gevolg dat het professioneel welbevinden van de leerkracht toeneemt.

Dat kan door:

- *Collegiaal overleg*: bespreek (zorg)leerlingen met een ervaren collega. Reflecteer samen over gepaste didactiek en aanpak voor deze leerling in deze klas. Creëer een cultuur van gedeelde leerlingenzorg.
- Voer *overgangsgesprekken* met bijzondere aandacht voor de sterktes en de aanpak van een leerling.
- *Hospiteer* in functie van zorg: ga een leerling observeren, bv. in de les bewegingsopvoeding. Woon een les of activiteit bij van een collega die sterk is in bv. binnenklasdifferentiatie.
- Bespreek hoe om te gaan met de *differentiatievormen binnen de methode* en wat je kunt inschakelen als die methode ontoereikend is.
- *Deel ideeën en materialen*: bespreek alle modellen die op school gebruikt worden bij bv. contractwerk. Zoek gelijkenissen, deel met elkaar en maak afspraken. Inventariseer de aanwezige beloningssystemen op school.
- Maak *een rondgang door alle klassen* en bekijk elkaars materiaal en afspraken vanuit een bepaalde focus, zoals de boekenhoek, pictogrammen, referentiematen of stappenplannen.
- *Overleg* hoe je leerlingen *objectief kunt observeren* en hoe je observaties kunt analyseren om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften.

- Verwoord *ondersteuningsbehoeften* als leerkracht. Wie een leervraag helder formuleert aan een collega, analyseert het probleem en komt vaak zelf tot een creatieve oplossing.
- Volg per twee een *nascholing*, bv. rond coöperatieve werkvormen. Probeer ze uit in de klas en nodig elkaar uit. Geef elkaar directe feedback.
- Voer team teaching in om binnenklasdifferentiatie uit te bouwen.

Lees meer over hospiteren op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > visie en aandachtspunten > [hospiteren](#)) en in 'Hospiteer en leer!', in: *School+visie*, december 2013, p. 14 e.v. Je vindt het artikel ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [Hospiteer en leer](#)).

f DE LEERKRACHT GESTEUND EN GEOACHT DOOR HET ZORGTEAM

Coachen komt uitgebreid aan bod in hoofdstuk 4 van dit vademecum. Je staat niet alleen in voor zorg. Je wordt omringd door een zorgteam. De zorgcoördinator ondersteunt je. Je verwoordt wat je al doet en kunt, en waar je ondersteuning bij wilt en hoe.

Hulpzinnen om hierbij te gebruiken:

Ik heb nood aan ...

- kennis van ...
- vaardigheden om ...
- ondersteuning tijdens ...
- materialen waarmee ...
- collega's die ...
- een zorgcoördinator die ...
- een directie die ...
- 'meer handen in de klas' onder de vorm van ...
- ouders die ...
- een zorgleerkracht of GON-begeleider die ...
- een CLB-medewerker die ...
- een pedagogisch begeleider die ...
- een psycholoog/orthopedagoog die ...

of, ondersteun mij als leerkracht door ...

- samen met mij leerlingenmateriaal te analyseren ...
- mee te denken en van gedachten te wisselen over ...
- praktijkvoorbeelden te laten zien van ...
- uitleg te geven over ... zodat ik kan reflecteren op mijn aanpak van ...
- schriftelijke informatie te geven over ...
- samen een planning te maken gericht op ...
- de gelegenheid om bij een collega op klasbezoek te gaan om te zien hoe ...
- een collega bij mij in de klas te laten komen die toont hoe zij ...
- bij mij te komen observeren hoe ik ... en me daar feedback op te geven
- mij te herinneren aan ...
- mij aan te spreken als ...
- mij uit te dagen door ...
- mij te coachen op ...

Wie hieraan wil werken, kan 5.5.4 *Checklist leerkrachtvaardigheden. School- en klasniveau* gebruiken (p.120).

3.3 Fase 1: verhoogde zorg



Als je ondervindt dat de ontwikkeling van een leerling niet vlot, ondanks het creëren van een krachtige leeromgeving en de afstemming op de behoeften van de leerling zoals in fase 0 bij de brede basiszorg omschreven is, bespreek je tijdens het zorgoverleg welke stappen je samen kunt zetten om het ontwikkelingsproces een stimulans te geven. Daarvoor reiken we in wat volgt inspiratie aan.

Let wel: Overgaan naar fase 1 betekent niet dat je de maatregelen uit fase 0 overboord gooit. Die blijven gewoon gelden.

3.3.1 *Krachtige leeromgeving*

Als leerkracht creëer je ook in fase 1 een veilig pedagogisch klimaat voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Je richt je op de sterke kanten van die leerlingen. Bevestigen wat wel goed gaat en wanneer het goed gaat, ondersteunt de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Een klasklimaat waarin anders-zijn als een meerwaarde wordt beschouwd, biedt kansen aan wie speciale aandacht vraagt. Een veilig klimaat is een omgeving waarin fouten maken gezien wordt als een kans om uit te leren.

Als leerkracht reflecteer je op de gebruikte methode in functie van de kennis van de wereld van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zijn de opdrachten zinvol voor deze leerlingen? Hoe pas ik de opdrachten aan zodat ze aansluiten bij hun zone van naaste ontwikkeling en hun leefwereld? Hoe maak ik de opdrachten meer functioneel?

Als leerkracht maak je tijd voor verlengde instructie. Door gerichte vragen zoek je naar tussenstappen in het denkproces. Je verwoordt zelf hardop de denkstappen die je maakt. Door tutoring worden denkstappen op kindermaat herhaald. Tijdens kindercontacten en -gesprekken kan de leerling verwoorden waar hij behoefte aan heeft.

3.3.2 *Afstemming op de behoeften van de leerling*

a OBSERVEREN EN ANALYSEREN VAN ONDERWIJSBEHOEFTE

Als leerkracht observeer je en maak je objectieve notities van wat goed gaat en waar en wanneer het fout gaat. Ook het zorgteam kan een observatie doen of de klasgroep overnemen zodat jij kunt observeren.

De observaties worden vergeleken en geanalyseerd tijdens het zorgoverleg. Daarbij zoek je naar sterke leermomenten. Hoe kunnen die vergroot of uitgebreid worden? Wat heeft deze leerling nodig om dit doel te kunnen bereiken? Wat betekent dit voor mij als leerkracht? Wat betekent het voor de klasgenoten en de ouders? Om voor jou als leerkracht te verduidelijken wat je kunt doen om de leerling te helpen, kunnen hulpzinnen worden gebruikt.

We geven voorbeelden van hulpzinnen:

Wat heeft deze leerling nodig om het doel te kunnen behalen?

- *Een instructie*
 - die verlengd is en waarbij de leerkracht voordoet en hardop denkt;
 - waarbij het nu en het waarom van de opdrachten besproken worden;
 - die de sterke visuele kant benut ter compensatie van het zwakke gehoor of het zwakke begrip (bijvoorbeeld met plaatjes, foto's, pictogrammen, stripverhalen, stappenschema's);
 - die vooral auditief is (hardop voorlezen, instructie in een verhaal, liedje of rijmpje);
 - die kort en krachtig is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreekt waarna de leerling zelfstandig aan het werk kan);
 - die stimuleert tot meedoen zoals: samen oefenen met de leerkracht en andere leerlingen, opfrissen of trainen van basisvaardigheden;
 - die stimuleert tot het bedenken van eigen voorbeelden of oplossingen.

- *Opdrachten, taken, (leer)activiteiten of materialen*
 - die net onder zijn niveau liggen zodat hij de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen;
 - die net boven zijn niveau liggen zodat hij veel cognitieve uitdaging krijgt;
 - die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo min mogelijk afleiding;
 - waarbij de leerling alleen de antwoorden hoeft in te vullen;
 - met voorbeelden die stap voor stap uitgewerkt zijn;
 - waarbij de leerling gebruik kan maken van schema's, grafieken, diagrammen en dergelijke;
 - die extra leer- en oefenstof bieden;
 - met een specifiek hulpmiddel of (ICT-)programma.

- *Een leeromgeving of werkvorm*
 - die aansluit bij zijn belangstelling;
 - die structuur biedt met een stappenplan;
 - die zelfcorrigerend is zodat hij direct feedback krijgt;
 - die de denkhandelingen concreet ondersteunt, bijvoorbeeld met een getallenlijn of rekenrekje;
 - die erop gericht is om de leertijd zo goed mogelijk te besteden;
 - die opgedeeld is in kleinere deelactiviteiten en concreet ondersteund wordt;
 - die hem uitdaagt, zoals uitbreiding met plustaken en verdiepingsopdrachten;
 - die ruimte laat voor een eigen keuze of creatieve inbreng.

-
- *Feedback*
 - die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt, door het concrete gedrag te benoemen met het positieve effect:
 - *Ik zie dat je in je weekplanning precies bijhoudt wat je al gedaan hebt. Prima, zo heb je een goed overzicht!*
 - *Je hebt vandaag je jas onmiddellijk aan de juiste kapstok gehangen, zo vind je hem straks vlug terug.*
 - waarbij de inzet en de inspanning worden benadrukt in relatie tot de taak:
 - *Je hebt 10 minuten zelfstandig doorgewerkt en daardoor al meer dan de helft van de opdrachten af.*
 - *Ik zie dat je de bouwhoek volgens onze afspraken netjes opgeruimd hebt binnen de tijd van het opruimmuziekje.*
 - waarbij de succeservaringen worden benadrukt gericht op het proces:
 - *Je hebt 8 van de 10 woorden goed geschreven, omdat je nu de woorden eerst in klankgroepjes hebt verdeeld.*
 - *Je hebt deze auto helemaal volgens het bouwplan gemaakt omdat je eerst alle stukjes uitzocht die je nodig hebt.*
 - die in een grafiekje door de leerling zelf wordt verwerkt, zodat hij een zicht krijgt op zijn eigen ontwikkeling en zich minder met de andere leerlingen gaat vergelijken;
 - die door klasgenoten wordt gegeven, waarbij de leerling een compliment krijgt als het lukt om zich te beheersen als iets nog niet goed gaat.
 - *Klasgenoten*
 - die de leerling laten zien en vertellen hoe je kunt samenwerken op een prettige manier;
 - die accepteren dat hij 'anders' reageert in onverwachte situaties;
 - die hem vragen mee te spelen in de pauze;
 - die zijn clowneske gedrag negeren en er niet om lachen;
 - die hem niet uitdagen door te rijmen op zijn naam.
 - *Een leerkracht*
 - die overgangen in activiteiten aankondigt en structureert door aan te geven wat er gaat komen en wat dat voor de leerling betekent;
 - die de leerling de instructie laat verwoorden, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie);
 - die let op haar taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met de leerling bespreekt;
 - die vriendelijk en beslist is;
 - die de leerling leert successen aan eigen kunnen toe te schrijven;
 - die situaties creëert waarin de sterke kanten van de leerling (bv. behulpzaam en sociaal vaardig) naar voren komen;
 - die extra leertijd binnen de klas weet te organiseren;
 - die rustig en geduldig is, doet wat ze zegt en zegt wat ze doet.
 - *Ouders*
 - die elke dag thuis 10 minuten samen met hun kind lezen, sommen oefenen, of, als dit niet mogelijk is, de mogelijkheden creëren door bv. een rustige plaats in huis te voorzien waar hun kind dat kan doen;
 - die achter de gedragsregels op school staan en dat aan hun kind laten weten;
 - die hun kind de ruimte geven en stimuleren om problemen zelf op te lossen;

- die grenzen stellen aan het gedrag van hun kind en zelf het goede voorbeeld geven.

b DE LEERKRACHT HANDELT, ONDERSTEUND DOOR HET ZORGTEAM

Vanuit een gedeelde deskundigheid zoek jij als leerkracht samen met het zorgteam naar de aanpak van specifieke onderwijsbehoeften. Je formuleert antwoorden op de vragen die je hebt. Je gaat in het team na hoe je de aanpak in de klas op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling kunt afstemmen.

Je vertaalt de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling in doelen: Wat wil je voor de komende periode met deze leerling bereiken? En wat heeft deze leerling daarvoor nodig? De volgende wenken zijn daarbij van belang:

- Benut de positieve en stimulerende aspecten als aangrijpingspunt en richt je vooral op die factoren die door de leerkracht te beïnvloeden zijn.
- Ken je leerplannen, ontwikkelingsaspecten en ontwikkelingslijnen.
- Analyseer de methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen: Wat kan de leerling al en welke kennis of vaardigheden beheerst de leerling nog niet? Hoe vertaal ik dat in doelen voor de komende periode?
- Bestudeer de methode: Welke leerlijn ligt eraan ten grondslag en waar zitten cruciale leermomenten? Wat betekent dat voor het aanbod, de leertijd, de instructie en verwerking?
- Verricht observaties in situaties die moeilijk zijn voor de leerling, maar ook in situaties waarin het juist goed gaat: Wanneer zie of hoor je het gewenste gedrag? Wat valt je dan op qua instructie, opdrachten, leeractiviteiten, materialen, leeromgeving, feedback, klasmanagement, reacties van klasgenoten op jouw eigen aanpak? Welk verband zie je tussen jouw klasmanagement en het gedrag van de leerling?
- In die situaties waarin het goed gaat, ligt misschien wel een oplossing. Je kunt ook experimenteren met een bepaalde aanpak en het effect ervan observeren: Werkt deze aanpak bij deze klas of deze leerling?
- Wissel met elkaar van gedachten. Zo benutten de leerkrachten, de zorgcoördinator en de CLB-medewerker elkaars kennis en ervaring: Wat werkt wel en wat niet? Overloop samen de hulpzinnen: welke zijn van toepassing?
- Praat ook met de leerling: Wat wil hij bereiken? Wanneer lukt dat? Hoe zou dat ook lukken in andere situaties? Wie kan helpen en hoe?
- Bespreek dit ook met ouders: Welke doelen vinden zij belangrijk? Hebben zij nog suggesties voor de invulling van bepaalde hulpzinnen?

Na het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, tracht je samen met het zorgteam de leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften te clusteren om het handelen voor jou gericht en haalbaar te maken tijdens momenten van verlengde instructie in de klas.

c DIFFERENTIATIE

Differentiëren in deze en de volgende fase doe je door gericht en intensiever verder te zetten van wat in fase 0 uitvoerig beschreven werd. Voor sommige leerlingen of groepjes leerlingen zul je extra stimuleren, remediëren, compenseren of misschien zelfs dispensereren zonder daarom reeds in de richting van een leer- of ontwikkelingsstoornis te denken.

Remediëren houdt in dat je zoekt naar effectieve vormen van aangepaste instructie en specifieke oefening om bepaalde vaardigheden op een hoger niveau te brengen. Via

aangepaste, taakgerichte oefeningen werk je tekorten op het vlak van leerinhouden of vaardigheden weg.

Compenseren betekent dat je (technische) hulpmiddelen aanbiedt ter ondersteuning waardoor de leerling de doelen wel kan bereiken. Die maatregelen worden regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd. Vaak kunnen die ook terug afgebouwd worden. Het is essentieel dat je leerlingen die compenserende maatregelen krijgen, blijft stimuleren om die ook toe te passen.

Dispenseren betekent dat je een leerling vrijstelt van doelen binnen het gemeenschappelijk curriculum . Je vervangt ze waar mogelijk door gelijkwaardige doelen. Je kunt ook doelen toevoegen aan het gemeenschappelijk curriculum . Je blijft binnen het gemeenschappelijk curriculum werken met perspectief op het getuigschrift basisonderwijs.

Het zorgteam:

- ondersteunt de leerkracht bij het uitwerken van vormen van differentiatie;
- probeert samen met de leerkracht vormen van differentiatie uit;
- ondersteunt een (groep) leerling(en) in de klas om differentiatie te oefenen;
- verzorgt enkele keren het differentiatiemoment in de klas, terwijl de leerkracht observeert;
- neemt de klas over, zodat de leerkracht bij een collega kan kijken op welke manier daar gedifferentieerd wordt;
- gaat op vraag een leerling observeren in de klas en zoekt met de leerkracht naar de gewenste aanpak;
- zoekt naar gepaste redelijke aanpassingen voor de leerlingen en helpt de leerkracht om die te implementeren.

Lees meer over mogelijke redelijke aanpassingen of sticordi-maatregelen op www.prodiagnostiek.be.

Voor lezen en spellen kijk je op www.prodiagnostiek.be (> bij hulpmiddelen en bijlagen > lijst sticordimaatregelen > [lees- en spellingsproblemen en vermoeden van dyslexie](#)).

Voor rekenen kijk je op www.prodiagnostiek.be (> bij hulpmiddelen en bijlagen > lijst sticordimaatregelen > [rekenproblemen en vermoeden van dyscalculie](#)).

o Differentiatie naar boven

Voor sterkere leerlingen kun je als leerkracht 'verdieping' van de doelen voorzien zodat hun denken blijvend uitgedaagd wordt. Het leerplan biedt voor sterkere leerlingen heel wat mogelijkheden om een hogere graad van integratie na te streven. Zo kun je die leerlingen bv. voor wiskunde confronteren met meer complexe toepassingen of met een hogere abstractiegraad of hen voor Nederlands laten nadenken over teksten die ze grondig kunnen interpreteren. Dat is een vorm van differentiatie naar boven. Het is van essentieel belang dat wie een ontwikkelingsvoorsprong heeft, blijvend uitgedaagd wordt op alle ontwikkelingsdomeinen, bijvoorbeeld ook de socio-emotionele of motorische ontwikkeling.

Tips voor het werken met leervoorsprong en hoogbegaafde leerlingen vind je op www.prodiagnostiek.be bij HB (> Uitbreiding van zorg > handelen en evalueren > betrokkenen: rol en samenwerking > Basisschool peuters en kleuters met

ontwikkelingsvoorsprong > [spel en ontwikkelingsmateriaal](#) en [basisschool: hoogbegaafde leerlingen in het lager onderwijs](#)).

Lees meer over leervoorsprong op: [www.vvkbao.be](#) (> inloggen > pedagogisch-didactisch > visie en aandachtspunten > [Over afbouw van jaarklassensysteem en 'versnelling' als differentiemaatregel](#)).

d ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS

Je schrijft als school wellicht regelmatig anderstalige leerlingen in. Ook zij hebben specifieke (onderwijs)behoeften. Vooral voor anderstalige nieuwkomers kun je als school moeilijk inschatten in welke klasgroep deze leerlingen optimale ontwikkelingskansen zullen krijgen. Dit hangt immers samen met tal van factoren. Voor het welbevinden van de leerling is het aangeraden om bij leeftijdgenootjes te zitten. Dit vergroot de integratie in de groep.

Hoe je met deze leerlingen aan de slag gaat, lees je in een apart uitgebreid vademecum op [www.vvkbao.be](#) (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > modellen > [vademeccum anderstalige nieuwkomers: een zorg voor elke Vlaamse school](#)) en op [www.steunpuntgok.be](#).

3.3.3 *Betrokkenheid: samen school maken*

a OVERLEG MET EN OVER LEERLINGEN

De vormen van overleg uit fase 0 blijven van toepassing in fase 1, maar vanaf nu kun je een zorgoverleg houden. Daarin bespreek je als leerkracht met het zorgteam de leerlingen waarvoor verhoogde zorg van toepassing is. Je analyseert de onderwijsbehoeften (zie 3.3.2) en bepaalt acties. Je evalueert en stuurt de gekozen acties (stimuleren, differentiëren, remediëren, compenseren en dispensereren) bij. De CLB-medewerker kan hier structureel bij aanwezig zijn of occasioneel voor uitgenodigd worden. Een zorgoverleg vindt regelmatig plaats, zodat kort op de bal gespeeld kan worden. Het is structureel ingebouwd:

- Jij bereidt samen met het zorgteam een oudergesprek voor.
- Het zorgteam begeleidt jou om de onderwijsbehoeften van (zorg)leerlingen en je eigen ondersteuningsbehoeften helder en concreet te formuleren.
- Jij bepaalt samen met het zorgteam concrete kleine doelen en acties op korte termijn. Je reflecteert over het resultaat (na enkele weken) om bij te sturen waar nodig.

De ouders en de leerlingen worden bij de verhoogde zorg als volwaardige gesprekspartners betrokken. Ze krijgen de kans om te verwoorden waar ze nood aan hebben en hebben inspraak bij het bepalen, evalueren en bijsturen van de leerlinggerichte zorginitiatieven. Als school bewaak je de open en heldere communicatie met hen.

b PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP

Het CLB en de pedagogische begeleiding (PB) nemen initiatieven om studiedagen voor schoolteams te organiseren rond observeren, analyseren en handelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Je kunt als school een gerichte vraag tot nascholing stellen aan je diocesane begeleider of aan je CLB. Je vindt ook initiatieven op [www.nascholing.be](#) bij basisonderwijs en zorgbeleid. Als je als school handelingsgericht

werken als prioriteit kiest, ontwikkel je de vaardigheid om de zorg voor leerlingen te delen, waardoor de teamkracht vergroot.

Lees meer: 'Effectief professionaliseren van leraren volgens Helen Timperley', in: *School+visie*, augustus 2012, p.28 e.v. Je vindt het ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoekers > [Effectief professionaliseren van leraren](#)).

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn overgangsgesprekken belangrijk. Om als leerkracht bekwaamer te worden in het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften is het aangewezen om je aanpak met collega's te bespreken. Verwoorden maakt de situatie helder en leidt tot oplossingen. Hospiteren gericht op het observeren van de ondersteuning van leerlingen die volgend jaar in je klas zitten, geeft jou zicht op de gepaste aanpak.



Het CLB en de PB kunnen een ondersteunende en coachende rol spelen zowel voor de leden van het zorgteam als voor de individuele leerkrachten. Pedagogisch-didactische en organisatorische competenties van de leerkracht worden daardoor versterkt. De schoolondersteuning door het CLB vertrekt vanuit de bevindingen van individuele leerlingen en hun problemen. Als leerkrachtencoach werkt de CLB-medewerker vraaggestuurd om leerkrachten en/of zorgteam te versterken in hun zorg, bij het signaleren van noden en het opvangen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Concreet:

- *Als het niveaulezen weinig effect teweegbrengt bij de leerlingen, overleggen de zorgcoördinator en de leerkracht van het tweede leerjaar met de pedagogisch begeleider over alternatieven zoals tandemlezen, optimalisatie van de klasbibliotheek, verhogen van het leesplezier.*

-
- *De pedagogische begeleiding organiseert schooloverstijgende netwerken voor leerkrachten om rond compenserende maatregelen te werken.*
 - *Het CLB geeft toelichting voor leerkrachten kleuteronderwijs en het eerste leerjaar over de aanpak van vertraagde spraak- en taalontwikkeling.*
 - *Het CLB onderzoekt in een klas waarom een pestprobleem niet opgelost geraakt. Het CLB neemt eventueel een sociogram af en bespreekt de conclusies en verdere aanpak met de leerkracht en het zorgteam.*

3.4 Fase 2: uitbreiding van zorg



Als blijkt dat de maatregelen die je voor de leerlingen in fase 1 genomen hebt, ontoereikend zijn, ga je over naar fase 2: uitbreiding van zorg. Dat betekent niet dat je maatregelen uit fase 1 overboord gooit. Die blijven gewoon gelden. We bekijken nu wat je specifiek in fase 2 kunt doen.

Als blijkt dat de schoolinterne expertise ontoereikend is om de leerling verder te brengen in zijn ontwikkeling, bespreek je de specifieke onderwijsbehoeften van die leerling op het MDO. Je doet een beroep op de expertise van het CLB. Het CLB beslist op basis van wat je in fase 0 en fase 1 op school voor die leerling deed, welke stappen verder gezet kunnen worden.

3.4.1 Krachtige leeromgeving

Het werken aan een krachtige leeromgeving blijft steeds even belangrijk. Hoe je dat kunt doen, hebben we eerder uitvoerig beschreven. Bij uitbreiding van zorg (fase 2) overleg je met alle betrokkenen hoe je de leeromgeving voor bepaalde leerlingen of voor een bepaalde leerlingengroep nog krachtiger, intensiever en gericht kunt maken. Je bespreekt het op het MDO en legt het vast in een handelingsplan.

3.4.2 Afstemming op de behoeften van de leerling

In fase 2 richt je de aanpak op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling waarvoor de verhoogde zorg onvoldoende is.

Je bouwt verder op de acties en observaties die leerkrachten en het zorgteam in fase 1 deden. De klasleerkracht signaleert in welke mate de eerder geboden zorg ontoereikend is om de leerling verder te brengen in zijn ontwikkeling. Ook ouders kunnen, vanuit hun rol als ervaringsdeskundige, problemen melden. De hulpvraag wordt tijdens het MDO verder geanalyseerd. Om gericht te handelen zorg je ervoor dat de hulpvraag duidelijk wordt geformuleerd.

Welke aanpak effectief is voor leerlingen met bepaalde onderwijsbehoeften is afhankelijk van leerling tot leerling. Het zorgteam zoekt samen met de leerkracht welke differentiatiemaatregelen afgestemd zijn op de onderwijsbehoeften van de leerling. Als school doe je ook een beroep op de expertise van het CLB. Het CLB kan advies geven over het verfijnen, verdiepen of uitbreiden van redelijke aanpassingen (differentiëren, remediëren, compenseren, dispensereren) in functie van de problematiek van de individuele leerling. Wat is geschikt voor deze leerling? Hoe kun je die maatregel aanpassen aan de leerling? Het is niet noodzakelijk om te weten wat een leerling heeft, maar wel wat hij nodig heeft. Vaak profiteren leerlingen met vergelijkbare problemen van eenzelfde aanpak (zie verder bij 3.4.3d Het *handelingsplan*, p.69). Door het toepassen van redelijke aanpassingen tracht je als school tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling om zo het gemeenschappelijk curriculum te kunnen blijven volgen. De leerling kan zo met aangepaste maatregelen het getuigschrift basisonderwijs behalen.

3.4.3 *Betrokkenheid: samen school maken*

a OVERLEG MET EN OVER LEERLINGEN

In fase 2 neemt het CLB de regie in handen voor een handelingsgericht diagnostisch traject met een leerling. Aan de hand van een brede probleemanalyse, met aandacht voor leerling- en omgevingskenmerken en *eventueel* een diagnostisch onderzoek, komt het CLB tot een indicatiestelling van wat deze leerling nodig heeft in het onderwijs en eventueel in de opvoeding. Dat bespreekt het CLB nadien met alle betrokkenen. De CLB-medewerker verwerkt dat in een haalbaar advies.

Als school behoud je hoe dan ook de regie van de zorg op school. Dat is géén taak van het CLB. Je overlegt met de ouders en de leerling over specifieke maatregelen zoals compenseren en dispensereren. Dispenseren betekent dat de leerling vrijgesteld wordt van bepaalde onderdelen van het gemeenschappelijk curriculum zonder dat het behalen van het getuigschrift in het gedrang komt. Zo voorkom je als leerkracht dat de leerling afhaakt wanneer een bepaalde situatie te frustrerend wordt. Voor sommige leerlingen (bv. hoogbegaafde leerlingen) kun je ook doelen toevoegen.

De leerkracht en het zorgteam bepalen mede de individuele aanpak op basis van de adviezen uit het diagnostisch traject. Je geeft aan wat haalbaar is binnen en buiten de klas op school. Je overlegt samen met het CLB en stemt af met eventuele externe hulpverleners.

b HET MDO

Het multidisciplinair overleg (MDO) is een formeel overleg dat op afgesproken tijdstippen of op vraag van één van de betrokkenen plaatsvindt. De leerkracht en de directeur en leden uit het zorgteam overleggen met de CLB-medewerker(s). Je kunt voor het MDO ook de ouders en eventueel externen (medewerkers uit het revalidatiecentrum, GON- of ION-begeleiders (zie verder bij e, p.73) uitnodigen. Het MDO resulteert in een handelingsplan voor een bepaalde leerling.

▪ *Vorbereiding*

Tijdens het zorgoverleg bereidt het zorgteam samen met de leerkracht het MDO voor:

- Het team selecteert de leerlingen die zullen besproken worden.
- Het team formuleert de hulpvraag.
- Het team brengt de ondernomen acties in kaart.
- Het team overweegt de voorstellen voor verdere aanpak.
- Het team evalueert de vorderingen.

De zorgcoördinator bezorgt aan de andere deelnemers vooraf en tijdig het handelingsgericht MDO-voorbereidingsdocument waarop de probleemstelling en de hulpvraag geformuleerd werden. Alle betrokkenen bereiden het MDO doelgericht voor. De deelnemers brengen alle relevante informatie mee.

De gegevens kunnen komen:

- uit het zorgoverleg
- uit het leerlingendossier
- uit het diagnostisch traject
- van externe ondersteuners
- uit gesprekken met de leerling en de ouders.

De CLB-medewerker bespreekt de voorstellen voor aanpak vanuit onderzoek en gesprekken met de ouders voor zover ze relevant zijn binnen de onderwijscontext. Externe begeleiders brengen verslag uit over de resultaten van hun begeleiding. De verzamelde gegevens worden geanalyseerd.

▪ *Verloop*

Eerst wordt de situatie geschetst:

- bespreking verslag vorig MDO
- evaluatie vorige handelingsplan of afspraken
- doel van het MDO.

Daarna volgt er een bespreking:

- verduidelijking van de situatie en de hulpvraag op basis van relevante informatie (evaluatie, observatiegegevens, leerlingkenmerken, contextgegevens)
- huidige probleemanalyse
- verheldering
- verwachtingen van de leerkracht
- formulering van hypothesen
- suggesties voor handelingsgerichte aanpak.

Het MDO eindigt met concrete besluiten:

- Start het CLB met een diagnostisch traject? Wordt het verdergezet?
- Wordt het handelingsplan opgesteld of bijgesteld? (SMART: Wat? Waarom? Door wie? Wanneer? Hoe?)
- De afspraken met alle betrokkenen worden samengevat.
- De datum voor opvolging en evaluatie wordt vastgelegd.

In de meeste scholen zijn de ouders niet aanwezig op het MDO. Daarom is het logisch dat je aansluitend bij het MDO een gesprek met de ouders en eventueel ook met de leerling voert. Je licht toe tot welk besluit het MDO kwam. Je legt uit welke acties de school concreet zal doen. Je verduidelijkt waarom de school die acties wil doen en wat het doel van die acties is. Je vraagt hoe de ouders en de leerling zich daarbij voelen. Je legt uit hoe ze actief kunnen meewerken. Je spreekt ook af wanneer het geëvalueerd en bijgesteld zal worden.

c PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP

Als school kun je samen met de pedagogische begeleiding en het CLB de handelingsgerichte documenten voor leerlingenbesprekingen en het MDO uitwerken. Je kunt de schooleigen documenten en handelingsplannen binnen netwerken van zorgcoördinatoren vergelijken en optimaliseren. Je kunt – al dan niet in samenwerking met je scholengemeenschap – samenwerkingsverbanden met het buitengewoon onderwijs opstarten. Zo kun je expertise tussen scholen uitwisselen.

Concreet:

- *Leerkrachten brengen een bezoek aan scholen buitengewoon onderwijs om didactische inspiratie op te doen.*
- *Uitwisselingsdagen voor leerkrachten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs organiseren.*
- *In het gewoon basisonderwijs kan iemand uit het buitengewoon onderwijs de taak van zorgbegeleider opnemen.*
- *Netwerken oprichten waarbij leerkrachten uit gewoon en buitengewoon onderwijs samenwerken.*
- *Vanuit de scholengemeenschap worden stimuluspunten gegeven om een ambulante zorgteam op te richten.*

Je vindt meer informatie in het artikel: 'Werken aan zorgbeleid in een scholengemeenschap' in: *School+visie*, april 2010, p.20 e.v. Het artikel staat ook op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > documentatie > artikels School+visie).

Lees ook: *Buitengewoon gespecialiseerd*, Garant, 2008, katern over het buitengewoon onderwijs.

Je leert als school heel wat uit het uitvoeren van handelingsplannen. Daarmee kan jouw zorgteam een eenvoudige orthotheek opzetten. Daarin inventariseert het team de uitgestippelde leerlijnen en de geboden hulp. Daarmee kunnen in de toekomst leerlingen met gelijkaardige problemen geholpen worden.

d AANPAK EN AFSTEMMING TUSSEN DE LEERKRACHT, HET ZORGTEAM, HET CLB, DE PEDAGOGISCHE BEGELEIDING EN EXTERNEN

o **Het handelingsplan**

In fase 2 kun je een handelingsplan gebruiken om de planmatige aanpak voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften efficiënt te organiseren. Daarvoor ga je regelmatig met de ouders en de leerling in gesprek.

Het handelingsplan bevat volgende informatie:

- de concrete aanpak en interventies in de klas en op school voor een bepaalde leerling;
- duidelijk omschreven verantwoordelijkheden van de betrokkenen;
- afspraken van het MDO;
- verslagen van het overleg met de ouders en de leerling;
- afstemming van het onderwijsaanbod op maat van de leerling;
- registratie van evaluaties;
- evaluatie en bijsturing.

Het handelingsplan is het resultaat van het continu inspelen op de volgende vragen:

- Wat weten we over die leerling?
- Wat heeft de leerling nodig? (onderwijsbehoeften)
- Wat willen en kunnen we met die leerling bereiken?
- Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkracht of de ouders?

De leerkracht voert de interventies in de klas uit volgens de gemaakte afspraken. Zij wordt daarbij ondersteund door leden van het zorgteam of CLB-medewerkers. Die helpen de leerkracht bij het afstemmen van het klasaanbod aan de onderwijsbehoeften van de leerling.

Concreet:

- *De leerkracht of iemand van het zorgteam geeft extra instructie aan een groepje leerlingen afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften.*
- *De leerkracht of iemand van het zorgteam ondersteunt een groepje leerlingen tijdens het hoekenwerk.*
- *De leerkracht of iemand van het zorgteam bespreekt met de leerling de compenserende of dispenserende maatregel en leert hem die waar nodig toepassen.*
- *De leerkracht of iemand van het zorgteam leert de leerling de noodzakelijke hulpmiddelen gebruiken.*

Soms is het nodig om een groep leerlingen buiten de klas te begeleiden. Je kunt die hulp best gedetailleerd plannen.

Concreet:

- *De hulp buiten de klas is duidelijk afgestemd op wat in de klas gebeurt. Wie hulp biedt, gebruikt de aanpak en de stappenplannen van de klas.*
- *Hulp buiten de klas kan het zelfvertrouwen van de leerling versterken als ze leidt tot succeservaringen. Bijvoorbeeld door te werken met kleine deelstapjes.*
- *Ondersteuning buiten de klas is het best kortstondig en intensief.*

Op dit niveau spitst de zorg zich toe op het gepast leren omgaan met leer-, gedrags- en ontwikkelingsproblemen en leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen. Bij leer- en ontwikkelingsstoornissen is een *diagnose* belangrijk maar niet noodzakelijk. Je kunt als school ook los daarvan tot actie overgaan. Het CLB staat in voor een classificerend label of handelingsgerichte diagnose. Dat is géén taak voor jouw schoolteam.

Belangrijker is dat jij als school zicht krijgt op de maatregelen die helpen bij leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen en -stoornissen. Het gaat dan om doelgerichte didactiek. Als je problemen of stoornissen bespreekt, dan leer je je team die problemen herkennen zodat je leerkrachten correct handelen. Het belangrijkste is niet te weten *wat de leerling heeft* maar wel *wat hij nodig heeft!*

Naargelang de onderwijsbehoeften zul je soms compenserende en/of dispenserende maatregelen nemen. Het is echter belangrijk om te blijven geloven in de groei van de leerling. Te vlug overgaan tot dispensereren, betekent dat je bepaalde doelstellingen niet meer gaat nastreven. Ook na de diagnose van een leer-, gedrags- of ontwikkelingsstoornis is het noodzakelijk om aangepaste oefenkansen te blijven creëren.

Je doet een voorstel tot dispenserende maatregelen tijdens een MDO. Als school ben je pedagogisch-didactisch verantwoordelijk en beslis je professioneel op welke manier en op welk niveau elke leerling de doelen nastreeft en bereikt. De klassenraad bepaalt in hoeverre het curriculum kan of mag aangepast worden. Dat heeft namelijk ook gevolgen voor de evaluatie en het behalen van het getuigschrift basisonderwijs. Compenserende en dispenserende maatregelen vermeld je in het leerlingendossier en ook op de BaSO-fiche zodat de secundaire school daarop kan verder gaan.

Het CLB hanteert voor de handelingsgerichte diagnostiek de protocollen van Prodia. Die sluiten aan bij de zorgwerking van jouw school. Die protocollen beschrijven leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen. Ze reiken ook handvatten aan om zorg op school in te vullen.



Op www.prodiagnostiek.be staan theoretische achtergrond en tips om binnen de verschillende fasen van het zorgcontinuüm handelingsgericht te werken. Naast een algemeen deel zijn een aantal specifieke protocollen ontwikkeld:

- lees- en spellingsproblemen en vermoeden van dyslexie (lezen-spellen)
- rekenproblemen en vermoeden van dyscalculie (rekenen)
- vermoeden van zwakbegaafdheid en verstandelijke beperking (ZB -VB)
- vermoeden van hoogbegaafdheid (HB)
- vermoeden van taal- en spraakproblemen
- vermoeden van motorische problemen
- vermoeden van gedrags- en emotionele problemen waaronder ADHD, ASS, angst-, stemmings- en andere gedragsproblemen

Op www.prodiagnostiek.be vind je bij 'lezen-spellen' (> hulpmiddelen en bijlagen > lijst sticordi-maatregelen > [lees- en spellingsproblemen en vermoeden van dyslexie](#)). Voor 'rekenen' vind je die bij (> hulpmiddelen en bijlagen > lijst sticordi-maatregelen > [rekenproblemen en vermoeden van dyscalculie](#)).

Er zijn tips voor werken met hoogbegaafde leerlingen opgenomen op www.prodiagnostiek (> HB > fase 2 uitbreiding van zorg > handelen en evalueren > betrokkenen: rol en samenwerking > basisschool peuters en kleuters met ontwikkelingsvoorsprong > [spel en ontwikkelingsmateriaal](#)) en ([HB > hulpmiddelen en bijlage > materialen ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid](#))

o redelijke aanpassingen

Niet alle leerlingen bereiken dezelfde leerdoelen of beheersen die op eenzelfde niveau. Via het leerlingvolgsysteem hebben leerkrachten een kijk op de beginsituatie en de mogelijkheden van de leerlingen. Voor sommige leerlingen kan de leerkracht alleen ingaan op de basis van de leerplannen. Dan krijgen leerlingen meer tijd om de meest elementaire aspecten te beheersen.

Als leerkracht helpt het om de leerplannen te kennen. Als je weet dat de tafels van vermenigvuldiging geautomatiseerd moeten zijn in het vierde leerjaar, hoeven jij en je leerlingen nog niet te panikereren in het tweede en derde leerjaar als de tafels van vermenigvuldiging nog niet volledig geautomatiseerd zijn. Je zult het gebruik van een dynamische tafelkaart dan ook niet als een individueel aangepast curriculum beschouwen maar als compenserende maatregel binnen het gemeenschappelijk curriculum .

Het toepassen van redelijke aanpassingen is een gedeelde verantwoordelijkheid voor jouw schoolteam, CLB en eventueel externen. Het kan op verschillende manieren. Binnen eenzelfde thema kun je op een verschillend niveau werken. Het verschil kan zitten in een verschillende graad van:

- beheersing: weten > inzien > toepassen in voorziene situatie > spontaan toepassen in onvoorziene situatie
- abstractie: concreet > schematisch > abstract
- analyse: globale verkenning > analyse > gestructureerde voorstelling
- complexiteit van vaardigheden

e INITIATIEVEN VOOR HULP OP SCHOOL

o Samenwerken met externen die de leerlingen buiten de schooluren begeleiden

Als school kun je ouders in samenspraak met het CLB adviseren om naschools externe hulp in te roepen (o.a. logopedist, revalidatiecentrum, kinesist, psycholoog). De ouders beslissen of ze daarop ingaan. Soms kiezen ouders op eigen initiatief voor buitenschoolse ondersteuning.

Om de ontwikkeling van de leerling zo optimaal mogelijk te laten verlopen, is het belangrijk dat je daarover met de ouders goed communiceert.

Kwaliteitsvolle externe begeleiding:

- wordt verstrekt in afstemming met de school;
- heeft aandacht voor wat in de klas geleerd wordt;
- is op maat van de onderwijsbehoeften van de leerling;
- is planmatig en doelgericht;
- maakt gebruik van goedgekozen materialen en methoden;
- is transparant zodat de betrokkenen weten wie welke hulp biedt;
- is evalueerbaar;
- is realistisch, overbelast de leerling niet.

Lees meer: 'Buitenschoolse logopedie voor schoolgerelateerde problemen: (g)een wildgroei?' in: *School+visie*, april 2014, p.28 e.v. Je vindt het artikel ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > [logopedie](#))

o Overheidsinitiatieven voor hulp op school

De overheid voorziet maatregelen voor de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon basisonderwijs.

- Het project "geïntegreerd onderwijs" (GON) ondersteunt de integratie en de re-integratie van leerlingen.
- Het project "integratie leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap" (ION) ondersteunt leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap in het gewoon lager onderwijs.
- Het initiatief "revalidatie tijdens de lestijden" komt tegemoet aan de specifieke opvoedingsbehoeften van sommige leerlingen in het gewoon basisonderwijs.

Het M-decreet treedt in werking op 1 januari 2015 voor inschrijvingen die betrekking hebben op het schooljaar 2015-2016. De Vlaamse Regering moet nog beslissen hoe de organisatie en financiering van GON en ION zal wijzigen. Op de volgende pagina's beschrijven we de huidige regelgeving, tenzij anders vermeld.

▪ *Project geïntegreerd onderwijs (GON)*

GON helpt een leerling te (re-)integreren. Omzendbrief ([referentie GD/2003/05](#)) zal worden aangepast na 1 september 2015.

Algemeen

Leerlingen kunnen in het gewoon onderwijs geholpen worden door iemand uit het buitengewoon onderwijs, via GON. Een leerkracht uit het buitengewoon onderwijs kan de leerling en de leerkracht een paar uren per week begeleiden. GON kan worden gegeven op het niveau van het kleuter- en van het lager onderwijs. Het aantal jaren en eenheden GON is afhankelijk van de diagnose, de graad en de aard van de handicap en beperking .

Doel GON

Doel van het geïntegreerd onderwijs is de integratie en re-integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewone onderwijs bevorderen en ondersteunen zodat zij maximale ontplooiingskansen krijgen. We spreken van re-integratie als de leerling van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs overstapt.

Doelgroepen (voor inschrijvingen vanaf 1 september 2015)

- kleuters met attestering type 2;
- leerlingen met attestering type 3, 4, 6, 7 en 9 (integratie of re-integratie);
- leerlingen met attestering type basisaanbod die minstens 9 maanden voltijds BuO gevolgd hebben in het schooljaar voorafgaand aan de re-integratie.

Verschillende mogelijkheden van hulp

- volledige integratie: de leerling volgt alle lessen en activiteiten in het gewoon onderwijs;
- gedeeltelijke integratie: de leerling volgt ten minste twee halve dagen per week in het gewoon onderwijs;
- permanent: ten laatste vanaf 1 oktober tot het einde van het schooljaar;
- tijdelijk: elke periode korter dan een permanente integratie.

Voorwaarden (voor inschrijvingen vanaf 1 september 2015)

- Er is een gemotiveerd verslag, na een handelingsgericht traject opgemaakt door het CLB.
- Er werd een integratieplan opgesteld.
- Het kan voor leerlingen uit type basisaanbod die ten minste 9 maanden voltijds buitengewoon onderwijs gevolgd hebben.

De CLB-sector beschikt over een visietekst rond attestering BuO en GON.

Lees meer: 'Samen in de klas: leerlingen met een visuele beperking in het gewoon basisonderwijs' in: *School+visie*, augustus 2014, p.20 e.v. Je vindt het artikel ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoeker > visuele beperking).

-
- *Project inclusie leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap in het gewoon lager onderwijs (ION)*

Het *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de integratie van leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap in het gewoon lager en secundair onderwijs (B.S.02/03/2004)* zal worden aangepast na 1 september 2015.

Doel

Doel van het ION-project is leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap te ondersteunen binnen een gewone lagere school.

De ondersteuning neemt de vorm aan van:

- 5,5 aanvullende lestijden of lesuren onderwijzend personeel per leerling;
- een forfaitaire integratietoelage van 250 euro op jaarbasis per leerling.

Voorwaarden (onder voorbehoud van wijzigingen na 1 september 2015)

Om in aanmerking te komen voor ondersteuning moet aan de volgende voorwaarden voldaan zijn:

- de leerling voldoet aan de algemene toelatingsvoorwaarden die bij decreet voor het betreffende onderwijsniveau zijn bepaald;
- de leerling is permanent en volledig geïntegreerd in het gewoon lager onderwijs;
- uiterlijk op de eerste schooldag van oktober van het lopende schooljaar is een integratieplan opgemaakt (conform de bepalingen van artikel 16 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de artikelen 21, 3^o en 23 van het decreet van 15 juli 1997 betreffende het onderwijs VIII);
- uiterlijk op de eerste schooldag van oktober werd per leerling een aangifteformulier en het attest geïntegreerd onderwijs ingediend bij het departement.

De aanvullende lestijden of lesuren worden aangewend om vanuit de school voor buitengewoon onderwijs pedagogische en didactische ondersteuning te verlenen aan de leerkracht, het team en aan de leerling met het oog op de maximale integratie van de leerling binnen de reguliere klassituatie en zijn deelname aan de lessen en activiteiten.

De forfaitaire integratietoelage is bedoeld als financiële tegemoetkoming in de extra verplaatsingskosten die de ondersteunende leerkracht in het kader van zijn opdracht van de school voor buitengewoon onderwijs naar de school voor gewoon onderwijs maakt.

| |
|---|
| Je kunt meer informatie bekomen over GON en ION via vvkbuo@vsko.be of via www.vvkbuo.be (> Onderwijspraktijk > GON/ION). |
|---|

- *Revalidatie tijdens de lestijden*

We lezen de regelgeving in de omzendbrief BaO/2002/11 *Afwezigheden van leerlingen in het basisonderwijs onder 3.6. Afwezigheden omwille van revalidatie tijdens de lestijden*:

Algemeen

Om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van sommige leerlingen kan de gewone basisschool op vraag van de ouders revalidatie tijdens de lestijden door schoolexterne hulpverleners toelaten. De leerlingen gaan tijdens de lestijden voor gedurende een bepaalde tijd uit de klas voor de behandeling. Op vraag van de ouders kan dit op school of in het revalidatiecentrum doorgaan:

- In het gewoon onderwijs voor zieke leerlingen of na een ongeval voor maximaal 150 minuten per week tijdens de lesuren, verplaatsing inbegrepen. Uitzonderlijk kunnen de 150 minuten overschreden worden, mits de arts van het CLB een gunstig advies geeft en in overleg met de klassenraad en de ouders.
- In het gewoon onderwijs voor de behandeling van een stoornis die is vastgelegd in een officiële diagnose voor maximaal 150 minuten per week tijdens de lesuren, verplaatsing inbegrepen. In uitzonderlijke omstandigheden en mits het CLB gunstig adviseert, in overleg met de klassenraad en de ouders, kan de maximumduur van 150 minuten voor leerplichtige kleuters uitgebreid worden tot 200 minuten, verplaatsing inbegrepen.
- Voor ION-leerlingen kan de afwezigheid maximaal 250 minuten per week bedragen, verplaatsing inbegrepen.

Het advies moet motiveren waarom de behandeling tijdens de lestijden noodzakelijk blijft en moet aantonen dat door die afwezigheid het leerproces van de leerling niet ernstig wordt benadeeld. Het is aan te raden dat:

- de school alle mogelijke interne voorzieningen om de leerling zo goed mogelijk te helpen reeds aangewend heeft;
- de revalidatietussenkomsten kaderen binnen het handelingsplan dat voor de leerling is opgesteld.

Voorwaarden

- Er wordt eerst aangetoond dat: de eventuele revalidatiehandelingen tijdens de lesuren worden verstrekt door een persoon of instantie die hiertoe bij de wet is gemachtigd en een contractuele verbintenis aangaat met de inrichtende macht van de onderwijsinstelling waar de leerling is ingeschreven.
- Dit alles gebeurt in overleg met de klassenraad en het CLB.

Daarnaast worden nog administratieve formaliteiten vervuld die je kunt nalezen in de omzendbrief.

f DOORSTROMING EN ORIËTERING

Het is voor alle leerlingen van belang om doordachte keuzes te maken tijdens de schoolloopbaan. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften worden zittenblijven, vervroegde overstap naar 1B of schoolloopbaanversnelling soms overwogen. Het belang van de leerling staat daarbij steeds voorop. Daarom is overleg met de ouders en de leerling essentieel. We streven voor elke leerling, door de gepaste leeromgeving, een ononderbroken leerproces na.

o Zittenblijven?

Soms kiezen scholen ervoor bepaalde leerlingen te laten zittenblijven omdat ze ervan overtuigd zijn dat dit het leerproces van de leerlingen ten goede komt. Ze willen deze leerlingen zo namelijk meer tijd en kans op herhaling bieden.

Maar onderzoek wijst uit dat zittenblijven een ruwe maatregel is die meestal enkel tijdens het dubbeljaar goede resultaten oplevert. Zittenblijven kan de faalangst van de leerling vergroten. Bovendien kan zittenblijven stigmatiserend werken. Het negatieve socio-emotionele effect kan een impact hebben op de persoonlijkheid van de leerling voor de rest van de schoolloopbaan.

Als je als school de doorlopende groeilijn van leerlingen respecteert en hoge verwachtingen blijft stellen aan elke leerling, kun je zittenblijven als maatregel meestal vermijden. Dat vraagt van jou als leerkracht de kunst om de heterogeniteit van de groep aan te wenden als een meerwaarde en sterk in te zetten op binnenklasdifferentiatie. Maar ook de mediërende rol van jou als leerkracht is daarin essentieel. De begeleiding wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.

Dat geldt ook voor de overgang tussen kleuter- en lager onderwijs. In de kleuterschool breng je als leerkracht die ontwikkeling van de kleuter in kaart die van belang is voor het komende leren. Door de ouders op geregelde tijdstippen te betrekken en te informeren over de bedoeling van activiteiten en de evolutie van hun kinderen op school, krijgen ouders een breed en duidelijk beeld van hun kind en weten ze wat ze wel en niet in het eerste leerjaar kunnen verwachten.

Testen zijn geen alternatief voor een uitgebouwd zorgbeleid. Ze vormen enkel een 'extern' criterium om de observaties van de leerkracht over bepaalde en beperkte schoolse deelvaardigheden af te toetsen aan een representatieve normgroep. Zo kunnen testen eventueel een bijdrage leveren aan de begeleiding van (zorg)kleuters.

Binnen het niveau (kleuter- of lager onderwijs) beslist de klassenraad in welke leerlingengroep de leerling geplaatst wordt. Een school die beslist om de leerling te laten zittenblijven, neemt die beslissing na overleg met het CLB. De genomen beslissing wordt ten aanzien van de ouders schriftelijk gemotiveerd en mondeling toegelicht, waarbij de school ook aangeeft welke bijzondere aandachtspunten er in het daaropvolgende schooljaar voor de leerling zijn.

Lees de artikels: 'Blijven bij zittenblijven' (*School+visie*, augustus 2009, p.8 e.v.), 'Zittenblijven in het eerste leerjaar: een goede remedie bij leerachterstand' (*School+visie*, juni 2011, p.14 e.v.) en 'Zittenblijven? Het kan anders!' (*School+visie*, april 2013, p. 12 e.v.). Je vindt ze ook op www.vvkbao.be (inloggen > School+visie zoeker > [zittenblijven](#)).

o Vervroegd naar 1B

Als je als school zittenblijven vermijdt en kiest voor automatische bevordering, dan word je zelden geconfronteerd met de vraag van vervroegde doorstroming naar het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs.

Leerlingen die op basis van hun leeftijd (12 jaar) vanuit het 4^{de} of 5^{de} leerjaar doorstromen naar het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs, bereid je daarop goed voor. Uiteraard informeer je de ouders degelijk. Je kunt daarvoor de brochure *Op stap naar het secundair onderwijs* van VCLB gebruiken. Die voorbereiding kan gebeuren tijdens differentiatiemomenten in de klas, met hulp van de zorgleerkracht of samen met de leerkracht van het zesde leerjaar.

We pleiten ervoor om anderstalige nieuwkomers op basis van hun leeftijd in de juiste leerlingengroep te plaatsen. Dat heeft het meest gunstige effect op hun zelfbeeld en integratie in een nieuwe leefwereld.

Lees het artikel 'Vroegtijdige doorstroming naar 1B: een op- of afrit?' (*School+visie*, oktober 2009, p.25 e.v.). Je vindt het artikel ook op www.vvkbao.be (> inloggen > School+visie zoek: [Vroegtijdige doorstroming naar 1B: een op- of afrit?](#)).

o **Schoolloopbaanversnelling?**

Binnen een klasgroep leren leerlingen samen te leven, elkaar te helpen, samen te spelen en te bewegen, met elkaar te delen, samen te genieten en zich te verwonderen over dingen in hun leefwereld. Binnen zo'n klasgroep kan goed uitgebouwde differentiatie tegemoet komen aan verschillen tussen de leerlingen en hun onderwijsbehoeften. Je verbetert de werkhouding van een leerling niet door die een klas hoger te zetten. Het is vooral belangrijk om een leerling te motiveren als je hem een moeilijkere oefening geeft, en zo zijn denken blijvend uit te dagen.

Lees meer in dit vademecum bij fase 1 onder 3.3.2c Differentiatie (p.62 e.v.)

Lees meer over leervoorsprong op www.vvkbao.be (> inloggen > pedagogisch-didactisch > visie en aandachtspunten > [Over afbouw jaarklassensysteem en 'versnelling' als differentiatiemaatregel](#)).

3.5 Fase 3: Overstap naar school op maat



3.5.1 Overstap

De inspanningen die je als school doet om de nodige zorg voor een leerling te realiseren, hebben niet altijd het gewenste resultaat: de leerling functioneert niet beter, voelt zich nog steeds niet helemaal goed op school, de ontwikkeling stagneert ... In zo'n situatie vinden scholen dat het advies voor een overstap naar een andere school zich opdringt. Dat kan een school van het gewoon of het buitengewoon onderwijs zijn. Hoe dan ook gaat het om een school die beter kan inspelen op de specifieke behoeften van de leerling.

Wanneer de noden van de leerling wijzigen en de school de aanpassingen die de leerling nodig heeft, niet meer kan aanbieden, kan de school een overleg organiseren met de klassenraad, de ouders en het CLB om te kijken of de leerling een verslag nodig heeft. De school kan de inschrijving ontbinden nadat de leerling een verslag heeft ontvangen of de leerling kan studievoortgang maken op basis van een individueel aangepast curriculum.

Een advies voor aangepast onderwijs mag voor ouders en leerlingen nooit onverwacht komen. Het is een volgende logische stap in het zorgtraject dat je met hen gaat. Samen met het CLB begeleid en ondersteun je, als team, de ouders en de leerling. Zij worden hoe dan ook actief betrokken. Je bespreekt samen met hen welke school over de nodige expertise en aangepaste setting (uitrusting en multidisciplinair personeelskader) beschikt om de leerling optimale ontplooiingskansen te bieden. Je maakt een overzicht van de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. Je legt contact met scholen die daaraan kunnen beantwoorden.

Je bewijst je professionaliteit als school door:

- met voldoende inlevingsvermogen te luisteren naar de ouders en de leerling;
- de ouders tijdig en voortdurend te informeren over de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van hun kind;
- voldoende tijd te nemen voor oudercontacten;
- moeilijke gesprekken te plannen op rustige momenten;
- de gesprekken goed voor te bereiden;
- eenduidige, eerlijke en correcte informatie te geven;
- samen met de ouders en het CLB een bezoek te organiseren aan de mogelijke scholen;
- de ouders in contact te brengen met ouders die al een kind in die mogelijke scholen hebben.

In het boek *Handelingsgericht werken op school* (Acco) staat een handelingsgerichte checklist. Dat is een handig instrument om in overleg met alle betrokkenen (zorgteam, leerkracht, CLB, ouders en leerling) tot een transparante besluitvorming voor een eventuele overstap naar het buitengewoon onderwijs te komen.

Bij die besluitvorming spelen verschillende aspecten een rol: de onderwijsbehoeften van de leerling en het onderwijsaanbod dat nodig is, de (on)mogelijkheden van de school

om een goed aanbod te bieden en de wensen van de school, de ouders en de leerling. Bij die besluitvorming worden pro's en contra's zorgvuldig afgewogen.

3.5.2 *Inschrijvingsvraag voor een leerling met verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs*

Leerlingen die beschikken over een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon basisonderwijs worden door de gewone school altijd onder *ontbindende voorwaarde* ingeschreven. In het M-decreet wordt niet langer van een draagkrachtafweging uitgegaan, aangezien dat begrip haaks op het VN-verdrag staat. In plaats daarvan wordt afgewogen of de aanpassingen (on)redelijk zijn.

Wanneer de leerling onder ontbindende voorwaarde is ingeschreven, organiseert de school een overleg met de ouders, de klassenraad en het CLB over de aanpassingen die nodig zijn om de leerling mee te nemen in het gemeenschappelijk curriculum of om de leerling studievoortgang te laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum.

Indien de school na dit overleg de disproportionaliteit van de aanpassingen die nodig zijn, bevestigt, wordt de leerling geweigerd. De school zal bij het nemen van de beslissing over het gemeenschappelijk curriculum steunen op de analyse die bij de opmaak van het verslag al is gebeurd. Uit dat verslag blijkt immers dat in een vorige gewone school de aanpassingen disproportioneel of onvoldoende waren om de leerling in het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen. Bij een weigering wordt de inschrijving van de leerling ontbonden op het moment dat de leerling in een andere school is ingeschreven en uiterlijk na 1 maand, vakantieperioden niet inbegrepen, nadat de disproportionaliteit is bevestigd.

Leerlingen waarvoor het gemeenschappelijk curriculum onhaalbaar is of voor wie de aanpassingen onredelijk zijn, kunnen ook de vraag stellen om ingeschreven te worden op basis van een individueel aangepast curriculum. Een school kan die leerlingen op basis van een individueel traject inschrijven in het gewoon onderwijs. Bij een weigering zal verwezen worden naar het overleg dat heeft plaatsgevonden tussen de school, de ouders, de klassenraad en het CLB.

Indien de school de aanpassingen wel proportioneel acht, wordt de leerling definitief ingeschreven. In dat geval komt de leerling in aanmerking voor aanvullende subsidiëring zoals van toepassing bij de subsidiëring voor GON.

Dergelijke afweging van de (dis)proportionaliteit van de aanpassingen doe je voor elke leerling met een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. Elke leerling heeft immers zijn eigen onderwijsbehoeften en ook de verwachtingen van de ouders verschillen. Of je als school voor een leerling kunt zorgen, is afhankelijk van leerling tot leerling. Voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften kun je bij het departement Onderwijs ook 'speciale onderwijsleermiddelen' (SOL) aanvragen.

Lees ook: 'Een kind helpen, begint bij de weg kennen. Hoe speciale onderwijsleermiddelen aanvragen?', in: *Forum*, maart 2012, p.11 e.v. Je kunt het artikel ook vinden op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > [documentatie](#)).

Om scholen te helpen bij zo'n afweging maakte VVKBaO een kijkwijzer. In die kijkwijzer lees je stap voor stap hoe je als school aan de slag gaat bij een inschrijvingsvraag voor een leerling met een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs of voor een ingeschreven leerling met gewijzigde noden.

Je vindt een kijkwijzer rond inschrijvingsrecht en afweging redelijke aanpassingen op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > [visie en aandachtspunten](#)).

Je kunt de oude kijkwijzer nog tot 31.12.2014 raadplegen op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > [visie en aandachtspunten](#)).

3.5.3 *Inschrijvingsvraag voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften zonder een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs*

Je maakt bij elke nieuwe inschrijving tijd voor een degelijk intakegesprek. Als ook andere teamleden inschrijvingen doen, maak je als directeur met hen duidelijke afspraken over de manier waarop het intakegesprek gebeurt. Een inschrijving is meer dan een louter administratieve aangelegenheid. Je bespreekt het schoolreglement en het opvoedingsproject. Je gaat na wat de verwachtingen van de ouders tegenover jouw school zijn en je vraagt hen naar relevante informatie over hun kind. Je kunt vragen stellen over de (specifieke) onderwijsbehoeften van de leerling. Dat alles kadert in een goed inschrijvingsbeleid.

Tijdens de schoolloopbaan veranderen ouders hun kind soms van school omdat ze vinden dat de school onvoldoende tegemoet kwam aan de (specifieke) onderwijsbehoeften van hun kind. Zeker bij zo'n inschrijvingsvraag is het belangrijk dat je gerichte vragen stelt aan de ouders. Je betreft de zorgcoördinator bij het gesprek omdat hij de leerling tijdens de schoolloopbaan op school zal opvolgen.

Volgende vragen kunnen je helpen: Wat zijn de beweegredenen voor de schoolverandering? Wat verwachten de ouders van de school en van hun kind? Kan de school aan die verwachtingen voldoen? Heeft de leerling nood aan specifieke ondersteuning? Mogen de vorige school en het vorige CLB gecontacteerd worden voor informatie over het verloop van het leer- en ontwikkelingsproces? Als de leerling geen verslag heeft dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs, moet hij definitief ingeschreven worden. Je kunt niet inschrijven onder ontbindende voorwaarde, geen afweging maken en dus ook niet weigeren. Niettemin kunnen de vragen die opgenomen zijn in onze kijkwijzer bij het intakegesprek je inspireren bij de inschrijving. Op basis van de verzamelde informatie beslis jij als directeur bij welke leerlingengroep de leerling best kan aansluiten, niet de ouders.

Op www.vvkbao.be (> inloggen > administratief-juridisch > leerlingen > schoolreglement > [visie en aandachtspunten](#)) vind je meer informatie over het inschrijvingsbeleid.

Wanneer tijdens de schoolloopbaan de nood aan aanpassingen voor een leerling wijzigt en de vastgestelde onderwijsbehoeften van die aard zijn dat een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon basisonderwijs nodig is, organiseert de school een overleg met de klassenraad, de ouders en het CLB. Als een verslag afgeleverd wordt, beslist de school om de inschrijving van de leerling voor het daaropvolgende schooljaar te ontbinden of om de leerling, op vraag van de ouders, studievoortgang te laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum. De ouders kunnen er ook voor kiezen om de leerling na het afleveren van het verslag onmiddellijk in het buitengewoon onderwijs in te schrijven.

4 COACHING

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op het coachen van leerkrachten. Dat is een belangrijke opdracht binnen een goed zorgbeleid. Leerkrachten staan er niet alleen voor. Het zorgteam coacht hen voortdurend. Leerkrachten kunnen ook elkaar coachen bijvoorbeeld na hospiteren of bij team teaching.

Maar hoe pak je dat als coach goed aan? Ben je leerkracht, zorgcoördinator, directie of pedagogisch begeleider dan vind je in dit hoofdstuk praktijkideeën, tips en handvatten. Coachend werken is immers niet vanzelfsprekend.

Wat is *coachen*? *Coachen* ken je wellicht vooral uit de sportwereld. De sportcoach straalt enthousiasme uit, moedigt aan, vertelt hoe het beter kan, reikt nieuwe middelen aan. Hij coacht sturend. Over dergelijke, *directieve* coaching gaat dit hoofdstuk niet. Als wij het over *coachen* hebben, dan bedoelen we daarmee dat jij leerkrachten door allerlei vragen prikkelt, zodat ze zelf tot inzicht komen over de eigen onderwijspraktijk. Ze denken actief na. Die vorm van coaching, ook nog wel klasbespreking genoemd, kan eenmalig of cyclisch zijn. In het laatste geval is ze structureel ingebed.

Jan, kleuterleider van een gemengde groep vier- en vijfjarigen, heeft een goed beeld van zijn kleuters en heeft al veel geïnvesteerd in hoekenverrijking. Hij wil een stapje verder zetten in een gerichtere individuele of groepsdifferentiatie. De zorgcoördinator spreekt met hem af om daarover te overleggen. Jan aanvaardt dat de zorgcoördinator luistert en vragen stelt.

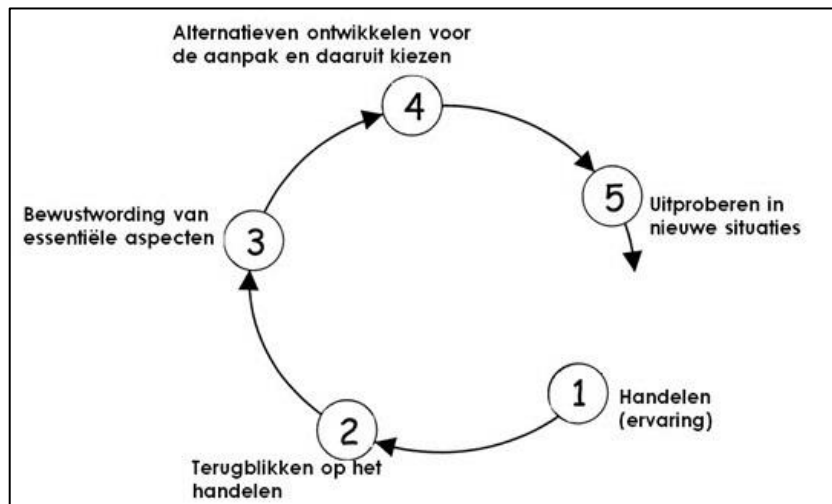
Allereerst proberen ze samen te bepalen hoe het er nu in de klas aan toe gaat. De zorgcoördinator stelt gerichte vragen zodat Jan er zelf een gedetailleerd beeld van schetst.

Ze maken samen een weekrooster op. In kleur worden de momenten aangeduid waarop Jan nu al differentieert. Zelf vult hij de momenten aan waarop hij nog gericht wil differentiëren. Hij wil contractwerking uitproberen. Hij roostert daarvoor een aantal momenten in. In de namiddag heeft hij ruimte om meer aandacht te besteden aan de individuele behoeften van de kleuters. De krijtbordjes die hij op de kast heeft staan, wil hij gebruiken om gerichte observaties te noteren.

Na dit overlegmoment is Jan letterlijk en figuurlijk vertrokken. De dag erna komt hij met een nieuw weekrooster aanzetten. Het werk van de zorgcoördinator zit er voorlopig op. Nu neemt hij wat afstand en kijkt wat er verder gebeurt.

4.1 Reflecteren kun je leren

Het doel van coachen is dat leerkrachten bijleren over hun eigen functioneren en dat functioneren kunnen optimaliseren. Ze moeten leren reflecteren over hun eigen handelen. De reflectiecyclus van Korthagen (cf. figuur hieronder) is daarbij een veelgebruikt hulpmiddel. Zowel de coach als de gecoachte kunnen dit schema gebruiken. Het model bestaat uit vijf stappen.



Bron: Korthagen (1993)

Bij die vijf stappen is het uitgangspunt het perspectief van de leerkracht. De vragen die de leerkracht zichzelf kan stellen, kun je ook als coach stellen om het reflectieproces te bevorderen. Het reflectiemodel van Korthagen wordt niet alleen gebruikt om problematische situaties te behandelen. Eigenlijk kun je het op elke situatie toepassen.

Stap 1 is het handelen of de ervaring op zich. De leerkracht gaat na wat zij wou bereiken of uitproberen in een bepaalde lesactiviteit of situatie.

In stap 2 blikt ze terug op het handelen. Ze vraagt zich af wat er concreet gebeurde. Dat doet ze zowel vanuit haar eigen perspectief (Wat wilde ik? Wat deed ik? Wat dacht ik? Wat voelde ik?) als vanuit het leerlingenperspectief (Wat wilden de leerlingen? Wat deden de leerlingen? Wat dachten de leerlingen? Wat voelden de leerlingen?).

In stap 3 wordt de leerkracht zich bewust van *essentiële* aspecten. De leerkracht bundelt en structureert daarvoor de antwoorden op de vragen uit stap 2. Ze vraagt zich af hoe de gegevens van stap 2 samenhangen en wat de invloed van de context of van de school daarop is. Ook vraagt ze zich af wat dat nu concreet voor haar betekent en hoe ze de positieve of negatieve situatie kan beschrijven.

In stap 4 zoekt de leerkracht alternatieven en denkt ze na hoe ze verder zal werken in gelijkaardige situaties. Ze formuleert handelingsinitiatieven voor haar verdere aanpak. Daarbij gaat ze de voor- en nadelen van verschillende oplossingen na en bepaalt ze wat ze meeneemt voor de volgende keer.

In stap 5 probeert de leerkracht haar bevindingen en alternatieven uit in nieuwe situaties. Daarna kan ze opnieuw van start gaan met de cyclus. Zo blijft het reflecteren een continu proces.

4.2 Coachen is een manier van zijn

Als coach vertrek je vanuit een sterk geloof in de mogelijkheid van de ander om zich professioneel te ontwikkelen en om met situaties te leren omgaan. Zijn die mogelijkheden niet onmiddellijk te zien, dan betekent het dat er hindernissen zijn waar de leerkracht niet overheen kan. Als coach help je de leerkracht die hindernissen te nemen. Ook al is de weg om eruit te geraken niet meteen duidelijk, je gelooft dat er nieuwe perspectieven zullen ontstaan.

Ik ben zorgcoördinator. Ik vond het moeilijk om mezelf als coach te zien. Ik vond de titel 'coach' te hard klinken. Het lijkt dan alsof je iemand bent die alles weet en alle oplossingen bij de hand heeft. Ik leerde dat dat niet de bedoeling is. Ik vond op het internet de spreuk "een coach laat zien wat je al weet". Dat vond ik een geruststellende zin. Ik moet de oplossingen niet gaan aanbieden aan de leerkrachten. Belangrijk is om naar hun verhaal te luisteren.

Hoe je naar de ander kijkt, straalt je uit en zo beïnvloed je in hoge mate of de leerkracht zich comfortabel en aanvaard zal voelen. Als leerkrachten open staan voor oplossingen en samen met jou op zoek gaan naar perspectieven, dan draagt dat bij tot de slaagkansen van het coachingsproces. Leerkrachten voelen onmiddellijk aan of je in hen gelooft en of je met hen aan de slag wilt gaan.

Als coach moet je vooral proberen de taal van de leerkracht te spreken, zodat zij kan verwoorden wat ze nodig heeft. Dat proces gebeurt vooral onbewust.

Ik merk dat ik met mijn ervaring als zorgcoördinator zelf een oplossing aanreik voor juf Carole haar probleem en daarna pas vraag wat zij erover denkt. Misschien had ik beter eerst gevraagd of Carole ideeën had om het probleem op te lossen.

4.3 Coachen gaat over leren

Als coach ondersteun je mensen om te leren. Coachen is een 'pulling-out' activiteit, geen 'putting-in' activiteit. Als coach probeer je het leren van de leerkracht te faciliteren. Dat wil zeggen dat je er door de juiste ondersteuning voor zorgt dat het zelfstandig leren van de leerkracht wordt bevorderd. Je hoedt je ervoor de leerkracht van bovenaf iets op te leggen.

Leren is breder dan het cognitieve. Vaak verbinden we leren met kennisoverdracht, met inhoudelijke expertise of vakkennis. Maar kennisoverdracht komt slechts sporadisch aan bod bij coaching. Coachen gaat veel meer over het aanleren van vaardigheden, nieuwe attitudes en het ontwikkelen van andere perspectieven. Reflecteren op het eigen handelen, het leren in relaties en het leren omgaan met gevoelens is daarbij het belangrijkste.

Loes leert uit haar gesprek met de zorgcoördinator dat de drukte in haar klas wel eens te maken kan hebben met haar eigen aanpak en niet enkel te wijten is aan het gedrag van haar leerlingen. Ze spreken af om samen een activiteit voor te bereiden waar juf Loes een andere aanpak zal hanteren. Achteraf zullen ze die aanpak evalueren.

Op zoek naar een bruikbaar stappenplan voor een coachend gesprek:

1. Huidige situatie

Wat stel je vast?

2. Wenselijke situatie

Waar wil je naartoe en wat is haalbaar?

3. Wat heb je nodig?

Kennis van ..., vaardigheden om ..., ondersteuning tijdens ..., materialen waarmee ..., collega's die ..., een zorgcoördinator die ..., meer handen om ..., een directeur die ..., een ouder die ..., een CLB-medewerker die ...

4. Hindernissen

Wat houdt je tegen?

5. Afspraken

Hoe pak je het verder aan?

Een stappenplan helpt zicht te krijgen op het geheel. Het verkennen van sterkten en zwakten, mogelijkheden en valkuilen, geeft een realistisch beeld van de context waarin gewerkt kan worden. Van daaruit kunnen haalbare doelen geformuleerd worden en een concreet werkplan uitgewerkt worden. In eenvoudige stappen worden afspraken gemaakt over wie, wat, wanneer en op welke manier op zich zal nemen en op welke wijze het geheel zal geëvalueerd worden.

| |
|---|
| Je leest suggesties voor vragen die reflectie bevorderen in hoofdstuk 5.8 <i>Reflectiemodel bij de spiraal van Korthagen, p.131.</i> |
|---|

4.4 Basishouding van de coach

Je ingesteldheid als coach en de ingesteldheid van de leerkracht zullen heel bepalend zijn voor het slagen van het hele proces. Er zijn een vijftal basishoudingen die je als coach het beste inzet:

- Je bent nieuwsgierig authentiek.
- Je zit op dezelfde golflengte als de gecoachte.
- Je waardeert en bekrachtigt de gecoachte.
- Je daagt de gecoachte uit.
- Je brengt rust waar nodig.

We bespreken elke houding en koppelen die aan voorbeelden uit de praktijk.

4.4.1 Nieuwsgierig authentiek zijn

Als coach vraag je je af hoe de gecoachte de situatie beleeft en wat zijn uitgangspunten zijn. Anderen helpen om zichzelf te verkennen, vraagt concentratie en oprechte nieuwsgierigheid. Je kunt samen met de leerkracht onderzoeken waar het om gaat, verbinden en verwonderen.

Als coach moet je bewust luisteren. Luisteren en je inleven wordt namelijk heel moeilijk als je zelf al een heel ander idee hebt, een bepaalde oplossing ziet of je aandacht op iets anders is gericht.

Om je aandacht bij het coachen te houden, stel je best vragen. We geven je enkele tips:

- Stel vragen die uitnodigen om preciezer waar te nemen en te beschrijven.
Je zei daarstraks dat er veel dingen op je af komen. Wat bedoel je daar zoal mee?
- Effectieve vragen zijn vaak open en gaan over een afgebakend gebied.
Wat zou je kunnen zeggen tegen ouders die blijven herhalen dat ze de vorige juf zo missen?
- Vraag niet alleen naar de feiten, maar ook naar de beleving.
Als ik dat allemaal hoor, klinkt het vrij alarmerend. Hoe beleef jij dat?
- Vraag naar concretisering van algemene stellingen en uitspraken.
Kun je precies zeggen wanneer Quinten zijn moeilijk gedrag vertoont? Is dat bij het binnenkomen, bij de start van de les of activiteit?



Ga niet te snel over naar een volgende vraag. Laat het verhaal zichzelf ontwikkelen. Zoek niet te krampachtig naar de juiste vragen. Als blijkt dat je vraag niet aanslaat, kun je ze nog steeds opnieuw stellen. Nieuwsgierig authentiek zijn is belangrijk. Laat een ander zijn verhaal vertellen.

Ik vond de start als coach erg moeilijk. Ik wist niet goed waar te beginnen. Uiteindelijk verliep alles heel natuurlijk. Ik heb niet echt veel moeite moeten doen om vragen te bedenken en ze juist te formuleren. Ik heb er niet te veel over nagedacht. Zo bleef het vloeiend en natuurlijk.

Je leest meer over vragen stellen in hoofdstuk 5.9 *Vragen stellen: Kunst én kunde?* (p.133). Die bijlage geeft zicht op de elementen van vraagstelling. Je kunt het document inzetten bij de voorbereiding van een interventie of als instrument om op een gesprek terug te blikken.

4.4.2 *Bij elkaar blijven*

Om het gesprek op het spoor te houden, is het goed om regelmatig af te toetsen of je nog op dezelfde golflengte zit en of je elkaar nog begrijpt. Daarom herformuleer je regelmatig wat de gecoachte heeft gezegd of vat je één en ander samen. Een goede samenvatting beperkt zicht tot de essentie, is geformuleerd in eigen woorden en vragend van toon. Bijvoorbeeld: *Als ik het goed begrijp, heb jij het gevoel dat de ouders je niet echt verstaan?*

Als je gepast teruggeeft, lok je gevoelsreacties uit. Je zorgt ervoor dat de gecoachte bij zichzelf kan komen en loskomt van de eigen situatie: *Ik word zelf enthousiast als ik jouw enthousiasme zie bij dit nieuwe initiatief! Of: Het is echt lastig om dit mee te maken, niet?*

Als je expliciteert wat niet luidop gezegd werd, dan werkt dat verhelderend: *Hoor ik je nu zeggen dat je eigenlijk liever in het eerste leerjaar wilt staan dan in het zesde?*

Tijdens de coachingssessie met juf Lies had ik een goed gevoel. Elke actie kwam initieel van haar en hoewel ik soms al een spoor in gedachten had, heb ik er mij niet op vastgepind als Lies een andere richting aangaf. Ik zou zelf bij die leerling met gedragsproblemen een beloningssysteem gaan hanteren. Maar het gesprek ging een andere kant uit en we hebben op aangeven van juf Lies andere acties uitgewerkt. Dat gaf me veel voldoening. Ik ben niet eigenwijs geweest en daar ben ik nu blij om.

4.4.3 *Waarderen en bekrachtigen*

Ga als coach vooral op zoek naar positieve punten, waarmee je kunt uitdrukken dat de leerkracht al goed bezig is. Daar ligt je aanknopingspunt om de werking te optimaliseren. Wees gul maar oprecht met waardering en bekrachtiging. Betrap de ander op wat hij goed doet, op goede ideeën, op zijn inzet, op zijn houding.

Waardering werkt echter alleen als de ander kan voelen dat ze authentiek en gemeend is. *Ik bewonder hoe geduldig jij met het gedrag van Idas omgaat. Hij mag van geluk spreken met een juf zoals jij.*

Als een gesprek moeizaam verloopt, is dat vaak omdat je te veel focust op het probleem. Dat is het uitgelezen moment om een andere koers te kiezen. Focus op iets wat gelukt is, op iets wat grote tevredenheid teweegbracht en op de krachtbronnen die de gecoachte heeft ingezet. *Ik sta er iedere keer van te kijken hoe rustig je kleuters uit de klas komen.*

4.4.4 Stimulerend uitdagen

Als coach ga je niet alleen mee in het verhaal. Je bent er ook om de gecoachte uit te dagen verder te gaan dan hij uit eigen beweging zou doen. Ontmoediging, onmogelijke pistes of hindernissen staan vaak het verbredend denken in de weg. Daag uit en durf 'out of the box' te denken. Jouw snelle oordeel vanuit je persoonlijke overtuigingen belemmert vaak het verder ontwikkelen van minder evidente ideeën. Als er voldoende ideeën op tafel liggen, kun je ze toetsen op kwaliteit en haalbaarheid.

Het leek de leerkracht geen goed idee om Jelle op die bank te zetten. Hij zou daar te veel afleiding krijgen. Door het toch te doen, blijkt dat hij niet alleen de storende prikkels opneemt, maar ook voldoende betrokken is bij het klasgebeuren.

Juf Sabine, een leerkracht 6^{de} leerjaar op het einde van haar carrière, heeft het wel wat gehad met die puberende zesdeklassers. Doorheen de gesprekken met de zorgcoördinator en de pedagogisch begeleider komt ze tot het besef dat een klaswissel wel een optie is voor haar. Ze is blij met die stap en geniet van haar laatste jaren.

Als je alleen maar waardering uit, dan kan het zijn dat een leerkracht niet loskomt uit vastgeroeste gewoontes. Als je alleen maar confronteert en uitdaagt, dan kan een leerkracht heel angstig reageren of weerstand opbouwen. De combinatie van beide doet wonderen. Als coach zoek je dus naar de gulden middenweg.

Ik geloof dat je dit kunt, we weten alleen nog niet hoe je dit het best kunt aanpakken.

Stel je eens voor dat je "wonder-elixir" zou drinken en alles geraakt als bij wonder opgelost. Hoe zou het dan zijn?

Leerkrachten laten gedrag zien dat past in de omgeving waarin ze zich bevinden. Dat gedrag wordt niet enkel beïnvloed door die omgeving, maar ook door innerlijke factoren. Wat je kunt, hoe je over iets denkt, wie je bent, bepalen in hoge mate wat je doet. Als je je daarvan bewust bent, kun je als persoon groeien.

We gebruiken het ui-model van Korthagen om die uitspraak te illustreren. Dat model heeft zes niveaus: omgeving, gedrag, competenties, overtuigingen, identiteit, betrokkenheid/spiritualiteit. Die niveaus spelen (on)bewust mee bij gedragsverandering en leren. Het model gaat ervan uit dat alle niveaus op elkaar inwerken en dat het leren gebeurt van binnenuit. Het gaat erom de zes lagen van de ui op elkaar af te stemmen. Belangrijk is dat competenties steunen op de diepere lagen van de ui:



Bron: Korthagen (2001) naar Dilts en Bateson (1990)

krachtgericht coachen is gebaseerd op dit model. Die vorm van coachen brengt het beste in mensen naar buiten. Dat geldt zowel voor jou als coach als voor diegene die je coacht. Je gaat op zoek naar het innerlijk potentieel van de leerkracht. Wat zijn haar kwaliteiten en talenten? Hoe kunnen die optimaal benut worden? Hoe kan ze haar belemmeringen loslaten, zodat ze haar kwaliteiten optimaal kan inzetten?

We lichten het ui-model toe aan de hand van een voorbeeld:

| | + | - |
|---|---|--|
| Omgeving | Ik heb heel veel leerlingen in mijn klas. | |
| Gedrag | Ik ga op zoek naar mogelijkheden om hiermee om te gaan. | Ik kan hier niet mee werken. |
| Bekwaamheden Vermogen | Ik wil wel eens overleggen met mijn collega die vorig jaar ook zo'n grote groep had. | Ik zal niet elk kind kunnen geven wat het nodig heeft. |
| Overtuiging | Als ik mij verder bekwaam in differentiëren, lukt het mij. | 't Is pas in hele kleine klassen van minder dan vijftien kinderen dat je goed kunt differentiëren. |
| Identiteit | Het zal niet altijd makkelijk zijn, maar ik wil wel doorzetten om er voor deze kinderen een goed jaar van te maken. | Deze groep vergt veel energie en aanpassing. Dit hou ik fysiek niet vol. |
| Betrokkenheid Spiritualiteit | Ik ben een belangrijke schakel in de schoolloopbaan van kinderen | Ik denk niet dat ik de directeur nog kan vergeven dat hij die klassen zo ingedeeld heeft. |

4.4.5 Rust brengen

Creëer een context die aan een aantal voorwaarden voldoet: geformaliseerde overlegmomenten, een rustige werkplek, duidelijke afspraken en afgebakende doelen.

De directeur verplichtte ons om wekelijks te overleggen. In het begin keek ik daar tegenaan. Nu ervaar ik dat moment als een kans om in alle rust samen met de zorgcoördinator mijn leerlingen en mijn aanpak grondig te bespreken. Het helpt me vooruit. Ik heb minder het gevoel er alleen voor te staan.

Rust breng je door rust uit te stralen. Je kunt anderen pas helpen vanuit een rust in jezelf. Laat je niet afleiden door je zorgen en taken. Blijf dicht bij de onderwijsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. Het doel van coachen is alles terug te brengen tot zijn essentie en dat vraagt tijd. Rust moet je ook toelaten. Jaag je niet op als het niet direct vooruit gaat. Je kunt rust creëren in een gesprek door stiltemomenten in te lassen.

Met deze nieuwe zorgcoördinator kom ik tot rust. Hij rent niet voortdurend van hot naar her en komt niet steeds weer met nieuwe dingen aandraven. Hij luistert naar waar ik mee bezig ben in de klas en gaat samen met mij op zoek naar passende interventies.

Stiltes in een gesprek vond ik als coach in het begin vaak beangstigend. Ik kon er niet mee om. Ondertussen heb ik geleerd dat de stilte ook zijn werk doet. Je gunt de ander en jezelf de tijd om grondiger en dieper na te denken.

4.5 Coaching in de praktijk

4.5.1 Mogelijke barrières

- *Coachen kost te veel tijd. Snel zeggen hoe het moet is effectiever.*
Soms gaat dat op. Niet elke vraag moet coachend opgenomen worden. Als er snel gehandeld moet worden, moet dat gewoon. Anderzijds kun je als begeleider of coach altijd in overweging nemen welke manier van handelen de ontwikkeling van de leerkracht het meeste dient.
- *De leerkracht verwacht dat ik concrete adviezen geef.*
Vraag jezelf als coach af of je advies wel aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. Veel goed bedoelde en te snel gegeven adviezen werken niet als ze niet aansluiten bij die behoeften. Probeer de gesprekken zo te voeren dat de leerkracht zelf oplossingen en ideeën aanbrengt voor haar probleem.
- *Ik wil de rol van coach wel opnemen, maar ik weet niet hoe.*
Coachen is een houding. Je kunt het alleen al doende leren. Goed luisteren en proberen in het verhaal van de leerkracht te komen, helpt je om niet te krampachtig bezig te zijn met je eigen vraagstelling. Het gaat niet over jezelf, maar wel over die andere.
- *Ik wil de rol van coach wel opnemen, maar de leerkracht wil niet gecoacht worden.*
Je moet leren omgaan met weerstand. Meestal moet je vooral het evenwicht herstellen. Leerkrachten zijn vaak niet vertrouwd met de nieuwe situatie. Daarom reageren ze met weerstand. Die reactie wijst in ieder geval op betrokkenheid. Als je die weerstand kunt plaatsen en bespreekbaar maken, leidt dat tot een kwaliteitsverhoging.
- *Ik wil de rol van coach wel opnemen, maar de leerkracht vindt het maar een soft gedoe.*
Bij coaching worden er altijd concrete afspraken gemaakt. Daar mag en moet je elkaar op aanspreken. Coachen moet leiden tot resultaten. Als dat niet het geval is, leidt dat inderdaad tot dit soort uitspraken.
- *Coachen leg je niet op.*
Het berust op een bereidwilligheid van beide partijen. Die bereidwilligheid is er niet altijd van in het begin. Soms moet er nog gewerkt worden aan het uitklaren van doelen en het verhelderen van de werkmethode. De goesting komt ook al doende!

4.5.2 Enkele praktijkvoorbeelden: coaching@work

Juf Katelijne, die te veel geleid aanbod voorziet, plant vanaf nu per week twee meespeelmomenten.

In een zelfstandige kleuterschool vraagt juf Naomi zich af of wat ze met de kleuters doet, wel genoeg is ter voorbereiding van het eerste leerjaar. Ze plant een overleg met de leerkrachten van het eerste leerjaar van de twee lagere scholen waar de kleuters vooral naartoe gaan. We bereiden het gesprek samen voor aan de hand van vraagjes. Nadien zullen we ook samen de verzamelde informatie bespreken.

Meester Kris, die zich dreigt te verliezen in te veel hoekenverrijking, neemt zich voor om een selectie van materialen in de hoeken aan te bieden waarmee de kinderen zelfstandig aan de slag kunnen.

Juf Kelly, die de lesovergangen in haar klas te chaotisch en druk vindt, gaat haar ervaren collega vragen of ze mag komen hospiteren.

Meester Bart heeft moeite om los te komen van zijn wiskundemethode. Hij begint de volgende les over staartdelingen met een korte toets om na te gaan welke leerlingen welke ondersteuning nodig hebben.

Juf Eef meldt dat Indra uit haar klas steeds klaagt over buikpijn. Na gesprekken concludeert juf Eef dat de lat voor Indra te hoog ligt. We spreken af om samen met Indra afspraken te maken zodat haar welbevinden verbetert.

Lees zeker ook *De zorgbegeleider als coach van leerkrachten* en *Een coachend gesprek voeren* op www.vvkbao.be (> inloggen > schoolbeleid > GOK- en zorgbeleid > documentatie > [coaching](#)).

5 PRAKTISCHE INSTRUMENTEN EN INSPIRATIE

In voorgaande hoofdstukken verwezen we regelmatig naar een aantal instrumenten om praktisch mee aan de slag te gaan. Je vindt ze hier. We lichten ze toe en suggereren je hoe je die instrumenten kunt gebruiken. Ze vormen een mogelijkheid om te werken aan zorg in vele facetten.

Je kunt de instrumenten aanpassen en volgens de noden van jouw team inzetten tijdens werkmomenten rond zorg. Als individuele leerkracht kun je ermee reflecteren op het eigen handelen en zo professioneel groeien.

5.1 Beleidsvoerend vermogen en zorg

Lees ook hoofdstuk 1 p.7 e.v.

In welke mate je als team werkelijk vernieuwt en verbetert, hangt af van het beleidsvoerend vermogen van jouw school en van de kracht van jouw team. Met onderstaand 9-veld kun je met je kernteam of met het hele schoolteam reflecteren over het beleidsvoerend vermogen in functie van zorg.

Je kunt vertrekken vanuit het blanco 9-veld voor een brainstorm over de huidige situatie. Nadien kun je het ingevulde kader als inspiratie gebruiken om af te toetsen wat reeds aanwezig is op jouw school en welke nieuwe stappen je als team kunt zetten. Zo vormt dat een referentiekader voor jouw school om je beleidsvoerend vermogen op het vlak van zorgbeleid te onderzoeken en te versterken.

Beleidsvoerend vermogen en zorg

| 1. Visie en doelgerichtheid | 2. Betrokkenheid | 3. Samenwerking |
|-----------------------------|--|--------------------------------|
| | | |
| 4. Responsief vermogen | 5. Reflecterend vermogen | 6. Zorg voor vernieuwing |
| | | |
| 7. Professionalisering | 8. Verantwoordelijkheid en leiderschap | 9. Het leren van de leerlingen |
| | | |

Beleidsvoerend vermogen en zorg

| 1. Visie en doelgerichtheid | 2. Betrokkenheid | 3. Samenwerking |
|---|--|--|
| <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gedeelde zorgvisie gedragen door heel het team. • Pedagogisch project en OKB als referentiekader. • Zorg als rode draad doorheen de schoolwerking. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doelgericht, stapsgewijs, planmatig werken aan zorg. • Werken vanuit visie op handelingsgericht werken. <p>Mogelijke bronnen: <i>Vademecum zorg</i>, VVKBaO.</p> | <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elke leerkracht is betrokken bij de zorg in de klas en op school. • Ouders als belangrijke partner. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Structureel systematisch zorgoverleg • Communicatie binnen het team, met leerling, ouders en externen. • Specifieke taken opnemen binnen functiebeschrijving. • Voorbereiden van zorgoverleg en MDO. • In orde houden/zetten van de zorgdossiers. • Horizontale en verticale doorstroming. | <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constructief samen werken met internen en externen aan realisatie zorgvisie en zorgbeleid. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samenwerking tussen kleuter- en lagere school. • Aandacht voor ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders. • Overgang naar secundair onderwijs (BaSO-fiche). • Uitwisseling binnen de scholengemeenschap. • Samenwerking met CLB, BuO, GON, ION, revalidatiecentrum ... |
| 4. Responsief vermogen | 5. Reflecterend vermogen | 6. Zorg voor vernieuwing |
| <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisch project als uitgangspunt en houvast om keuzes te verantwoorden. • Zorgvisie en zorgbeleid als referentiekader. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efficiënt aanwenden van middelen en lestijden. • Keuzes binnen eigen visie maken aan de hand van <i>OKB</i> en visie VVKBaO. • Streven naar continuïteit binnen zorgteam. • Keuzes binnen zorgbeleid communiceren. | <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigen handelen onder de loep nemen. • Tussentijds evalueren van zorgbeleid. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leren uit wat voorbij is. • Nadenken over sterke kanten en werkpunten binnen zorg. • Samen kritisch reflecteren over zorg op school. | <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Op de hoogte blijven van relevante ontwikkeling op het gebied van zorg. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Initiatieven in functie van noden en prioriteiten kiezen en kansen geven. • Input selecteren, afbakenen. • Ondersteuning zoeken voor implementeren van vernieuwing. Degelijke implementatie bewaken. • Tijdspad voor vernieuwing bepalen. |

| 7. Professionalisering | 8. Verantwoordelijkheid en leiderschap | 9. Het leren van de leerlingen |
|---|--|---|
| <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik maken van schoolinterne en externe expertise. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Structureel collegiaal overleg en samen leren. • hospiteren voor binnenklasdifferentiatie. • Nascholing kiezen in functie van zorg. • Delen van relevante literatuur, websites, materialen en ideeën uit nascholing. • Professionalisering binnen de scholengemeenschap. • Opvolgen van leerkrachten; loopbaanbegeleiding. | <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transparante taakverdeling. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De gedeelde zorg voor de leerlingen staat in elke functiebeschrijving. • De verantwoordelijkheid van elk teamlid is duidelijk. • zorgteam ondersteunt de leerkracht. • Opdrachten van het zorgteam op alle niveaus. • zorgcoördinator en directeur als aansturende kracht. • Nieuwe leerkrachten wegwijs maken binnen zorg. | <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Focus van het zorgbeleid is het leren van de leerling. <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bij elke actie overweegt de school het effect op leerlingeniveau. • De school evalueert haar zorg in functie van de leerwinst voor de leerling. • Analyseren en observeren van de onderwijsbehoeften van de leerling voor de gepaste interventie. • Tijd en middelen inzetten om in te spelen op specifieke onderwijsbehoeften. |

5.2 Visie op handicap vanuit het VN-verdrag

In hoofdstuk 2 van dit zorgvademecum verwezen we naar de visie op handicap vanuit het VN-verdrag. Nu willen we die uitgebreider kaderen. Je kunt deze tekst gebruiken om de visie van jouw schoolteam te verruimen wanneer een leerling met een handicap zich op jouw school wil inschrijven.

5.2.1 *Hoe beïnvloedt het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap ons denken over onderwijs aan alle leerlingen?*

Het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap stelt duidelijk dat mensen met een beperking dezelfde rechten hebben als iedereen en dat ze niet gediscrimineerd mogen worden. De Verenigde Naties namen dit Verdrag op 13 december 2006 aan. België ratificeerde het op 2 juli 2009.

Het Verdrag stelt dat het hebben van een handicap een probleem van de samenleving is, niet van één persoon. De samenleving spreekt over personen met een handicap, omdat ze onvoldoende aangepast is aan de noden van die mensen. We leggen het probleem bij de persoon in kwestie en werken zelf niet aan een toegankelijke samenleving.

Het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap wijst de klassieke medische invulling van handicap als een vorm van 'defect-denken' af en kiest voor het sociale model, waarin handicap veeleer gezien wordt als een participatieprobleem. Het medische model legt de nadruk op de beperking. Daar gaat het erom de beperking zo veel mogelijk te 'herstellen'.

De huidige wetgeving voor buitengewoon onderwijs in België is ontstaan vanuit dat medische model. We zetten leerlingen met eenzelfde defect bij elkaar in een aparte onderwijssetting en bieden hen onderwijs op maat. Het sociaal model begrijpt handicap als een belemmering op deelname aan de maatschappij. Slechtzienden voor wie een bril een oplossing biedt, zijn niet gehandicapt in een maatschappij waar een bril voor iedereen toegankelijk is. Wanneer een bril te duur of niet te krijgen is, wordt hun slechtziendheid een beperking.

Dat uitgangspunt verklaart waarom er geen definitie van het begrip *handicap* is opgenomen bij de begripsomschrijvingen in artikel 2 van het VN-Verdrag. Artikel 1 gaat over de doelstelling van het Verdrag. Daarin staat dat "personen met een handicap" omvat: "personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving". Die definitie legt het probleem niet langer bij het individu, maar bij de wijze waarop de maatschappij is georganiseerd. "Men is niet gehandicapt, men wordt gehandicapt."

Om mensen met een beperking niet langer achter te stellen, moeten landen die dit Verdrag hebben ondertekend: (1) hun rechten verzekeren, (2) rekening houden met personen met een handicap in alle delen van het beleid en (3) discriminatie uitschakelen. Alle landen die het verdrag hebben geratificeerd zullen opgevolgd worden en vermeld worden in het rapport van de VN. Daarnaast stelt het Verdrag het concept van *universeel ontwerp* voorop. Het verplicht ons om werk te maken van een samenleving waarin producten, omgevingen, programma's en diensten – ook onderwijs – door iedereen in de ruimst mogelijke zin gebruikt kunnen worden, zonder dat er individuele aanpassingen nodig zijn. Het begrip *universeel ontwerp* is het meest bekend in de architectuur. Een gebouw ontwerpen dat maximaal toegankelijk is voor iedereen door bijvoorbeeld van bij het ontwerp een lift met spraaktechnologie en aanduidingen

in braille, pictogrammen, een hellend vlak en brede gangen te voorzien. Een lift verhoogt de toegankelijkheid van een gebouw voor mensen met een fysieke beperking, maar ook voor wie zijn been heeft gebroken of door hartproblemen geen trappen mag doen.

5.2.2 *Wat betekent universeel ontwerp voor jouw school?*

Wanneer je als school werk maakt van een goed uitgebouwde zorgvisie, werk je aan verhoogde toegankelijkheid voor alle leerlingen. Dan creëer je van bij de start een aanbod waaruit zo veel mogelijk leerlingen voordeel halen.

In je zorgvisie werk je een richtlijn uit rond krachtige leeromgevingen, rond een bewuste keuze van leermiddelen, handboeken of programma's. Je denkt na over een gedegen klas- en schoolorganisatie, je speelplaatsbeleid en het inschakelen van (digitale) ondersteuning in de lessen of activiteiten. Dat leidt in de praktijk naar een meer universele toegankelijkheid.

Denk aan het gebruik van een klassikaal dagschema. Leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) krijgen daardoor de voorspelbaarheid die ze nodig hebben. Maar ook als er geen leerlingen met ASS in de klas zitten, is het gebruik van een dagschema aan te raden. Leerlingen met concentratieproblemen vinden er welk handboek ze best nemen als ze de instructie misten, onzekere leerlingen geeft het houvast, leerlingen met ADHD zien wanneer het volgende tussendoortje komt en kunnen zich misschien nog net iets langer concentreren.

5.2.3 *Het M-decreet: een stap in de richting van het VN-verdrag*

Universeel ontwerp werd niet opgenomen in de onderwijsregelgeving. Het begrip *krachtige leeromgeving* vinden we wel terug in de definitie van brede basiszorg in het M-decreet. redelijke aanpassingen worden door het M-decreet een recht. Scholen zijn verplicht binnen de grenzen van de redelijkheid in aanpassingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te voorzien. Een leerling kan enkel toegelaten worden tot het buitengewoon onderwijs indien de gewone school kan aantonen dat de aanpassingen die nodig zijn om de leerlingen binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen, disproportioneel of onvoldoende zijn.

5.2.4 *Brede basiszorg met een krachtige leeromgeving of 'universal design for learning' (UDL)?*

Een brede basiszorg uitbouwen betekent dat er van bij de start een aanbod gecreëerd wordt waar zo veel mogelijk leerlingen voordeel uit halen. De school levert optimaal inspanningen om tegemoet te komen aan een heel diverse leerlingengroep door bewust te variëren en flexibel om te springen met instructie, materialen, methodes, doelstellingen, evaluatie en het motiveren of betrekken van de leerlingen bij het leerproces. Dat is uitgewerkt binnen de krachtige leeromgeving in de verschillende fases die in hoofdstuk 3 werden toegelicht. Die principes vinden we ook terug in universal design for learning (UDL). UDL neemt het curriculum en mogelijke beperkingen die in het curriculum aanwezig zijn als uitgangspunt. Vervolgens worden die beperkingen uit het curriculum aangepast zodat het toegankelijk wordt voor alle leerlingen. De concretisering van UDL in didactische principes en richtlijnen *kan* voor een leraar een middel zijn om een krachtige leeromgeving uit te bouwen in de klas.

Lees ook 2.4.2, p.19 e.v.

5.3 Richtdocument: zorgvisie en zorgbeleid

In dit hoofdstuk bieden we het *Richtdocument voor het uitwerken van een zorgvisie en het voeren van een zorgbeleid* aan. Daarmee kun je samen met je team aan een schooleigen zorgvisie werken vanuit je opdracht als katholieke basisschool. Op basis van je sterktes en zwaktes bepaal je de prioriteiten. Zijn die herkenbaar in het pedagogisch project en in het schoolwerkplan?

5.3.1 Opvoedingsproject en -klimaat

| 1= werkpunt - 2= kan beter - 3= zit goed - 4= sterk punt | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. In het opvoedingsproject staan brede zorg en optimale onderwijskansen duidelijk als opdracht vermeld vanuit de evangelische voorkeur voor de zwaksten. | | | | |
| 2. Het team richt zijn inspanningen op alle leerlingen in hun verscheidenheid o.a. voor wat sociaal-economische status, (sub)culturele en religieuze achtergrond, gender- en seksuele identiteit, talenten en capaciteiten of gezondheid betreft. | | | | |
| 3. De school neemt een duidelijk standpunt in tegenover diversiteit als meerwaarde. Ze geeft dat standpunt een plaats in het eigen opvoedingsproject. | | | | |
| 4. In de begeleiding van leerlingen staat het vertrouwen in de mogelijkheden van elke leerling centraal. | | | | |
| 5. Het team spreekt hoopvol over leerlingen en hun toekomst, vanuit een positieve ingesteldheid en geloof in hun groei-kracht. | | | | |
| 6. Het opvoedingsproject van de school is het uitgangspunt voor concretisering van het zorgbeleid. Bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • de verdeling van het lestijdenpakket en de puntenenveloppen; • de samenstelling van de leerlingengroepen (de groepsgrootte); • de keuze voor gelijkwaardige leerlingengroepen; • het splitsen van groepen met veel zorgleerlingen. | | | | |
| 7. Het team heeft permanent aandacht voor het leefklimaat op school (o.a. respectvol en positief omgaan met elkaar, aandacht voor diversiteit, conflicthantering). | | | | |
| 8. De school zorgt voor initiatieven waardoor de leerlingen weten hoe en bij wie ze terecht kunnen met hun kleine en grote zorgen (o.a. schrijfronde, kindercontacten, leerlingenparlement). | | | | |

5.3.2 Leerlinggerichte zorg

| 1= werkpunt - 2= kan beter - 3= zit goed - 4= sterk punt | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. De onderwijsbehoeften van elke leerling vormen het uitgangspunt van het pedagogisch-didactisch handelen. Alle aspecten van de persoonlijkheid komen aan bod voor de opbouw van een realistisch, positief zelfbeeld. | | | | |
| 2. Het team werkt planmatig en gecoördineerd binnen een continuüm van zorg. Door systematisch en transparant zorg te integreren gaat het team waar nodig over van de brede basiszorg naar verhoogde zorg of uitbreiding van zorg. Indien een leerling na overleg met alle betrokkenen het advies voor een overstap naar school op maat krijgt, wordt hij daarbij zorgzaam begeleid. | | | | |
| 3. De school stelt een preventieve basiszorg centraal en hanteert daarvoor een gemeenschappelijk leerlingvolgsysteem met vaste afspraken en procedures. | | | | |
| 4. Leerkrachten verzamelen regelmatig gegevens over de dynamisch-affectieve ontwikkeling, de cognitieve vordering en de motorische evolutie van de leerlingen. | | | | |
| 5. De school informeert zich over de leerling en zijn omgeving om hem goed te kunnen begeleiden. | | | | |
| 6. Om het onderwijs op de leerling af te stemmen, overlegt het team regelmatig formeel. In dat overleg gaat het op zoek naar een passende pedagogische en didactische aanpak. | | | | |
| 7. Het team werkt constructief samen met alle betrokken partners (o.a. ouders, leerling, CLB, externe begeleiders). Het team streeft naar afstemming en wisselwerking in functie van de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. | | | | |
| 8. Het team overlegt zorgvuldig met alle betrokkenen over de doorstroming en oriëntering binnen de schoolloopbaan van elke leerling (o.a. overgang kleuter/lager/secundair, overgangsgesprekken, BaSO-fiche, onderbroken schoolloopbaan, oriëntering naar buitengewoon onderwijs). | | | | |
| 9. Het team opteert voor breed evalueren. Daarbij zoekt het naar zoveel mogelijk invalshoeken om een juist beeld te krijgen van de mogelijkheden van de leerling. Ook de leerling zelf wordt betrokken bij de evaluatie. Een evaluatiesysteem helpt een leerling (en de ouders) zicht te krijgen op de eigen vorderingen. | | | | |
| 10. De basishouding van de leerkrachten wordt gekenmerkt door geduld, respect en empathie, zonder vooroordelen. | | | | |
| 11. Het schoolteam doet inspanningen om zijn draagkracht te vergroten ten aanzien van leerlingen met een handicap, beperking of langdurige ziekte. | | | | |

5.3.3 Schoolwerkplanning en organisatie

| 1= werkpunt - 2= kan beter - 3= zit goed - 4= sterk punt | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Het team heeft een gedeelde en gedragen christelijk geïnspireerde zorgvisie. | | | | |
| 2. De zorgvisie wordt gerealiseerd in een concreet zorgbeleid zoals beschreven in het schoolwerkplan en in ieders functiebeschrijving. Het is herkenbaar in de gemaakte keuzes en de dagelijkse werking van de school om optimale onderwijskansen te bieden (o.a. flexibele groeperingsvormen, binnenklasdifferentiatie, doorbreking van het leerstofjaarklassensysteem, de keuze van leermiddelen en zorgstrategieën, huiswerkbeleid, de samenwerking met interne en externe begeleiders). | | | | |
| 3. Het zorgbeleid van de school wordt regelmatig geëvalueerd, bijgestuurd en afgetoetst aan de zorgvisie. | | | | |
| 4. Bij de keuze van activiteiten of projecten wordt nagegaan of ze geen ongewild discriminerende effecten hebben (o.a. bij extramurosactiviteiten, huistaken, extra-scolaire initiatieven). | | | | |
| 5. Opdat leerlingen hun talenten leren ontdekken, kiest de school voor een gedifferentieerd aanbod van leeractiviteiten (muzische, sportieve, culturele, sociale, technische, technologische, levensbeschouwelijke, religieus-godsdienstige). Binnen alle leergebieden spreekt het team zo veel mogelijk de verschillende talenten aan. | | | | |
| 6. De school gaat bij de verdeling van het lestijdenpakket uit van duidelijk omschreven principes die consequent bij het eigen opvoedingsproject en de eigen zorgvisie aansluiten. De zorg voor de leerlingen primeert. | | | | |
| 7. Het professionaliseringsbeleid van de school is erop gericht om op zorgvragen van leerlingen op pedagogisch en didactisch vlak een zo goed mogelijk antwoord te geven. | | | | |
| 8. De school neemt initiatieven om te groeien als professionele leergemeenschap waar naast nascholing en vakliteratuur ook het leren van elkaar en samen reflecteren een plaats heeft. | | | | |
| 9. Er wordt rekening gehouden met de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten. De zorgcoördinator coacht en ondersteunt de leerkrachten om tegemoet te komen aan hun ondersteuningsbehoeften. | | | | |
| 10. Het team maakt werk van de samenwerking met het buitengewoon onderwijs. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs en het gewoon onderwijs overleggen en stellen hun deskundigheid ter beschikking van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. | | | | |

5.3.4 Contacten met de ouders

| 1= werkpunt - 2= kan beter - 3= zit goed - 4= sterk punt | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. De school is gericht op constructieve samenwerking met de ouders als ervaringsdeskundigen. Beide partijen wisselen informatie uit over het ontwikkelingsverloop van de leerling, noemen positieve aspecten, signaleren onderwijsbehoeften en zoeken ondersteuningsmogelijkheden. Ook de ondersteuningsnoden van de ouders komen aan bod. | | | | |
| 2. De school adviseert de ouders over de doorstroming en oriëntering binnen de schoolloopbaan van elke leerling (formele en informele gesprekken, overgang kleuter/lager/secundair, onderbroken schoolloopbaan, oriëntering naar school op maat). | | | | |
| 3. De school neemt laagdrempelige initiatieven om ouders optimaal te betrekken bij het schoolleven. De communicatie verloopt helder en in samenspraak. De directeur, zorgleerkracht en leerkrachten stellen zich beschikbaar op voor de ouders. | | | | |
| 4. De school maakt werk van haar inschrijvingsbeleid. Tijdens het intakegesprek worden wederzijdse engagementen verwoord. | | | | |

5.3.5 Middelen en infrastructuur

| 1= werkpunt - 2= kan beter - 3= zit goed - 4=sterk punt | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. De school investeert in leermiddelen, materiaal, accommodatie en voorzieningen om een optimale zorgbegeleiding mogelijk te maken. | | | | |
| 2. De school zoekt naar oplossingen om financiële en materiële drempels voor gezinnen weg te werken. | | | | |

5.4 Zorgspiegel

De zorgspiegel is opgesteld om de beginsituatie van zorg in je school in beeld te brengen. Het eerste deel gaat over het beleidsvoerend vermogen in functie van zorg. Het tweede deel peilt naar de verschillende fasen van zorg in het continuüm. Als teamlid geef je aan wat de huidige situatie van je school is. Op basis daarvan kun je de sterktes en de werkpunten bespreekbaar maken. Vervolgens bepaal je de prioriteiten.

5.4.1 Schooleigen zorgspiegel: Vaststellen beginsituatie

Geef je mening rond volgende stellingen/vragen door een kruisje te plaatsen in de gepaste kolom.

Planmatige aanpak: BVV en zorg

| 1= altijd - 2= vaak - 3= soms - 4= wel eens - 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Het team heeft een gedeelde visie op zorg. | | | | | |
| 2. De zorgvisie is opgenomen in het schoolwerkplan. | | | | | |
| 3. Die zorgvisie wordt planmatig gerealiseerd. | | | | | |
| 4. De school speelt in op initiatieven in functie van de vooropgestelde zorgvisie. | | | | | |
| 5. De school wendt middelen en uren efficiënt aan in functie van de zorgvisie. | | | | | |
| 6. De school reflecteert regelmatig over haar zorgwerking. | | | | | |
| 7. Er is formeel zorgoverleg met alle collega's. | | | | | |
| 8. De school heeft een nascholingsbeleid in functie van de vooropgestelde doelen voor zorg. | | | | | |
| 9. Het team werkt vanuit de visie van handelingsgericht werken. | | | | | |
| 10. De taak van de leden van het zorgteam is voor iedereen duidelijk. | | | | | |
| 11. Het is voor alle teamleden duidelijk op welke manier de directeur de zorgbrede aanpak ondersteunt. | | | | | |
| 12. Het is voor alle teamleden duidelijk op welke manier de beleidsmedewerker van de scholengemeenschap de zorg over de scholen heen coördineert. | | | | | |

5.4.2 Het zorgcontinuüm

a FASE 0: BREDE BASISZORG



o Krachtige leeromgeving

| 1= altijd - 2= vaak - 3= soms - 4= wel eens - 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. De leerlingen hebben een positief zelfbeeld. | | | | | |
| 2. Het welbevinden van de leerlingen is goed. | | | | | |
| 3. Het leren bouwt verder op aanwezige kennis. | | | | | |
| 4. Het leren gebeurt in zinvolle contexten. | | | | | |
| 5. Leerlingen krijgen kansen tot interactie. | | | | | |
| 6. Leerlingen krijgen kansen tot samenwerken (coöperatief). | | | | | |
| 7. Leerlingen krijgen kansen om hun eigen leerproces te sturen. | | | | | |
| 8. Leerlingen krijgen kansen om te reflecteren over hun leren. | | | | | |
| 9. Leerlingen krijgen kansen om te reflecteren over samenwerken. | | | | | |
| 10. De leerlingen krijgen goed gestructureerde lessen of activiteiten. | | | | | |
| 11. De leerlingen kennen het doel van de les of activiteit. | | | | | |

o Afstemmen op de behoeften van de leerling

| 1= altijd - 2= vaak - 3= soms - 4= wel eens - 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Er zijn afspraken over het leerlingendossier. | | | | | |
| 2. Het leerlingendossier bevat een pedagogisch gedeelte. | | | | | |
| 3. Het leerlingendossier brengt de ontwikkeling van de leerling zo ruim mogelijk in beeld. | | | | | |
| 4. Het leerlingendossier is eenvoudig in gebruik. | | | | | |
| 5. Het leerlingendossier leidt tot interventies. | | | | | |
| 6. De klasleerkracht kan eenvoudige problemen bij leerlingen vaststellen. | | | | | |
| 7. De klasleerkracht kan eerste interventies plannen. | | | | | |
| 8. De klasleerkracht kan eerste interventies uitvoeren. | | | | | |
| 9. Denkprocessen worden waar nodig langer ondersteund met materiaal. | | | | | |
| 10. In de klas is een instructiehoek aanwezig. | | | | | |
| 11. Er wordt geremedieerd waar nodig. | | | | | |
| 12. Er wordt tutoring georganiseerd. | | | | | |
| 13. Er wordt hoekenwerk georganiseerd. | | | | | |
| 14. Er wordt contractwerk georganiseerd. | | | | | |
| 15. Er wordt enkel tijdelijk in homogene groepen gewerkt. | | | | | |
| 16. Er wordt in heterogene groepen gewerkt. | | | | | |
| 17. Er wordt rekening gehouden met de talenten. | | | | | |
| 18. Er wordt aan natuurlijke differentiatie gedaan. | | | | | |
| 19. Er wordt via motiverende taken aan taakgerichte differentiërende maatregelen gedaan. | | | | | |
| 20. Er wordt gedifferentieerd naar tempo. | | | | | |
| 21. Er wordt gedifferentieerd naar instructie. | | | | | |
| 22. Er wordt gedifferentieerd naar doelen. | | | | | |
| 23. De leerkracht hanteert de CLIM-methodiek. | | | | | |

o Samen school maken

| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. De school heeft een duidelijk omschreven onthaal- en inschrijvingsbeleid. | | | | | |
| 2. De school organiseert regelmatig oudergesprekken. | | | | | |
| 3. De school heeft een duidelijk evaluatie- en rapporteringssysteem. | | | | | |
| 4. De school maakt gebruik van een heen-en-weerschriftje of weekberichten. | | | | | |
| 5. De school onderhoudt op informele momenten contact met de ouders. | | | | | |
| 6. De klasleerkracht bespreekt alle leerlingen met het zorgteam om te bepalen wie tijdens het MDO besproken wordt. | | | | | |
| 7. Er worden formele kindercontacten georganiseerd. | | | | | |
| 8. Het zorgteam ondersteunt de klasleerkracht met materiaal en documentatie. | | | | | |
| 9. Er worden hospiteermomenten georganiseerd. | | | | | |
| 10. Leerkrachten leren met en van elkaar. | | | | | |

b FASE 1: VERHOOGDE ZORG



o Krachtige leeromgeving

| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. De leerkracht richt zich op de sterke kanten van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. | | | | | |
| 2. De leerkracht reflecteert op de gebruikte methode. | | | | | |
| 3. De leerkracht maakt tijd voor verlengde instructie. | | | | | |
| 4. De leerling verwoordt waar hij behoefte aan heeft. | | | | | |

o Afstemmen op de behoeften van de leerling

| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. De observaties worden besproken tijdens het zorgoverleg. | | | | | |
| 2. De sterke leermomenten worden uitgebreid. | | | | | |
| 3. Het zorgteam onderzoekt samen met de leerkracht wat de leerling nodig heeft. | | | | | |
| 4. De onderwijsbehoeften worden vertaald in doelen en acties. | | | | | |
| 5. De leerkracht stimuleert de leerling bewust. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 6. De leerkracht voert waar nodig compenserende maatregelen in. | | | | | |
| 7. De leerkracht remedieert gericht. | | | | | |

o Samen school maken

| 1= altijd - 2= vaak - 3= soms - 4= wel eens - 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. De leerkracht bespreekt samen met het zorgteam de leerlingen waarvoor verhoogde zorg noodzakelijk is. | | | | | |
| 2. De school overlegt de verhoogde zorg met de ouders en de leerling. | | | | | |
| 3. Het team kent de principes van handelingsgericht werken. | | | | | |
| 4. Het team past de zeven principes van handelingsgericht werken toe. | | | | | |

C FASE 2: UITBREIDING VAN ZORG



o Samen school maken

| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Als verhoogde zorg ontoereikend is, overlegt de school met ouders en CLB of diagnostisch onderzoek door het CLB voor de leerling aangewezen is. | | | | | |
| 2. Het CLB legt de gepaste contacten met externen om een juiste diagnose te stellen bij een leer- of ontwikkelingsprobleem. | | | | | |
| 3. Alle deelnemers bereiden een MDO op de afgesproken manier voor. | | | | | |
| 4. Elk MDO verloopt volgens de afgesproken structuur. | | | | | |
| 5. Tijdens het MDO wordt voor een groep leerlingen een globaal handelingsplan opgesteld. | | | | | |
| 6. Tijdens het MDO wordt voor een individuele leerling een individueel handelingsplan opgesteld. | | | | | |
| 7. Het handelingsplan wordt opgesteld volgens de SMART-principes. | | | | | |
| 8. Het handelingsplan wordt met de ouders en de leerling besproken. | | | | | |
| 9. De gemaakte handelingsplannen worden uitgevoerd, regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd. | | | | | |
| 10. De leerkracht krijgt ondersteuning van het zorgteam of van externen bij de uitvoering van het handelingsplan. | | | | | |
| 11. De leerkracht past volgens de afspraken redelijke aanpassingen (sticordi-maatregelen) toe. | | | | | |
| 12. Waar nodig stapt de school over naar studievoortgang op basis van een individueel aangepast curriculum. | | | | | |
| 13. De school werkt samen met externen die de leerlingen buiten de schooluren begeleiden. | | | | | |
| 14. De school overlegt met GON- en/of ION-begeleiders. | | | | | |
| 15. De school werkt samen met het revalidatiecentrum. | | | | | |
| 16. De school weet wat het buitengewoon onderwijs te bieden heeft. | | | | | |
| 17. De school onderhoudt contacten met het buitengewoon onderwijs. | | | | | |

d FASE 3: OVERSTAP NAAR SCHOOL OP MAAT



| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= nooit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. De school weegt “redelijke aanpassingen voor leerlingen met beperkingen” af. | | | | | |
| 2. De school werkt samen met andere scholen om de draagkracht te verhogen. | | | | | |
| 3. De school gaat alle opties na vooraleer doorverwijzing te adviseren. | | | | | |
| 4. De school onderhoudt een open communicatie met de ouders. | | | | | |

5.5 Leerkrachtvaardigheden vanuit handelingsgericht werken

De onderstaande checklists komen uit *Handelingsgericht werken in de klas* (Pameijer E.A., Acco, 2010). Met die checklists bieden we een kader voor kwaliteitsvol onderwijs, stimuleren we doelmatige begeleiding en ondersteunen we die. Als teamlid kun je die checklists gebruiken als basis voor reflectie: Wat pas jij al toe? Wat doet jouw team al? Wat niet? Wat wil je in de toekomst realiseren?

Je kunt elk onderdeel als een aparte checklist gebruiken in functie van de prioriteit waaraan je wilt werken. Ga niet met de volledige checklist aan de slag. Dat is onhaalbaar. Dan werk je immers tegelijk aan het ideale onderwijs, de ideale leerkracht en de ideale school. Je kunt ook zelf je checklist samenstellen door vaardigheden te selecteren die jij belangrijk of waardevol vindt.

Een collega of zorgcoördinator kan op jouw vraag aspecten van de checklist gebruiken tijdens een observatie of hospiteerbeurt: Wat zien ze? Wat zou anders kunnen en hoe? Ze kunnen daarvoor ook met beeldopnames werken. De verzamelde informatie is bruikbaar bij gesprekken en observaties. Daarmee kun je aan je eigen ontwikkeling werken met steun en stimulering van en in samenwerking met collega's.

5.5.1 Basishouding en pedagogisch klimaat

a OMGAAN MET VERSCHILLEN

De leerkracht:

- denkt na over hoe zij de ontwikkeling van leerlingen opvat.
- denkt na over de verschillende verwachtingen die zij van leerlingen heeft en hoe zij succes en falen van leerlingen verklaart.
- denkt na over haar pedagogische relatie met leerlingen.
- denkt na over hoe zij omgaat met etnische en culturele verschillen tussen leerlingen en verschillen tussen jongens en meisjes en op de effecten daarvan op haar leerlingen.
- volgt systematisch de ontwikkeling van leerlingen en signaleert eventuele stagnaties in het ontwikkelingsproces tijdig. Ze legt het accent op preventie en vroegtijdig interveniëren.
- analyseert, samen met collega's, onderwijsleer- en groepsprocessen en problemen die zich daarin voordoen. Zij analyseert ook haar eigen rol daarbij.
- vraagt leerlingen mee te denken bij de analyse en bij het zoeken naar oplossingen.
- zet, waar wenselijk en mogelijk, hun ideeën om in een planmatige aanpak.
- voert de plannen uit, evalueert ze en beslist op grond daarvan over de voortgang.
- denkt na over de manier waarop zij haar kennis bijhoudt en over de ondersteuning die zij daarbij nodig heeft.

b LEERKRACHT-LEERLING-RELATIE

De leerkracht:

- laat leerlingen merken dat zij er voor hen is, hen ook werkelijk ziet.
- is empathisch, geduldig, positief en betrokken.
- laat merken dat zij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.
- laat merken dat zij hoge en realistische verwachtingen aan alle leerlingen stelt.
- toont belangstelling voor het schoolwerk, het spel en de achtergrond van leerlingen.
- bevordert dat leerlingen samenwerken, samenspelen en elkaar ondersteunen.
- is een rolmodel en laat bewust voorbeeldgedrag zien.
- komt afspraken met leerlingen na.
- neemt in woord en handelen stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten.
- bevordert in woord en handelen dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren, ongeacht hun geslacht, mogelijkheden en beperkingen en hun culturele of maatschappelijke achtergrond.
- gaat discreet om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie.
- houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie.
- beschouwt problemen van een leerling als onmacht en als nog te oefenen vaardigheden.
- laat leerlingen merken dat zij hen als persoon accepteert maar dat ze bepaald gedrag niet kan toestaan.
- stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag.
- herkent haar eigen aandeel in relaties met leerlingen en handelt ernaar.

c ZELFSTANDIGHEID EN ZELFSTURING

De leerkracht:

- daagt leerlingen uit tot meedenken en mee beslissen.
- bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven.
- leert leerlingen hoe ze hun eigen feedback kunnen 'organiseren'.
- geeft leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen.
- bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor de eigen inbreng.
- leert leerlingen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag.
- leert leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor elkaar.
- leert leerlingen zelfstandig problemen op te lossen.
- bevordert de sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen.
- houdt rekening met verschillen tussen leerlingen wat zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid betreft.

d INTERACTIES MET ZWAK PRESTERENDE LEERLINGEN

De leerkracht:

- neemt de tijd om te wachten op een antwoord van een leerling.
- zorgt ervoor dat leerlingen antwoorden op hun vragen krijgen.
- geeft leerlingen de gelegenheid om zelf te reageren op vragen of opmerkingen en geeft hun daartoe adequate aanwijzingen.
- stelt reële eisen, geeft realistische informatie over wat nog niet goed lukt (welke vaardigheden dus nog oefening behoeven) en biedt daarbij steeds perspectief.
- besteedt aandacht aan wat goed gaat met leren en gedrag.
- geeft frequent en adequaat feedback op leerresultaten, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren.
- zorgt ervoor dat zij veel en kwalitatief sterke interactieve momenten heeft met leerlingen.
- geeft hun regelmatig het woord en stelt vragen die ze kunnen beantwoorden.
- zet deze leerlingen bij zich in de buurt, zodat ze hen extra gerichte aandacht kan geven.
- let op de eigen non-verbale communicatie (lachen, oogcontact) en gaat na of die leerlingen ook op die manier voldoende positieve aandacht en steun van haar krijgen.

e INTERACTIE MET LEERLINGEN EN ONGEWENST GEDRAG

- Er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas.
- De leerlingen zijn met hun taak bezig en ze werken geconcentreerd aan activiteiten.
- De leerlingen zijn productief en er wordt veel leerstof verwerkt.
- De leerkracht stimuleert samenwerking tussen leerlingen.
- Leerlingen helpen elkaar en leggen elkaar zaken uit.
- De groepen storen elkaar niet.
- De leerkracht interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren.
- De leerkracht overziet regelmatig de klas, ze heeft regelmatig oogcontact met leerlingen.
- De leerkracht hanteert de gedragsregels consequent en voorspelbaar.
- De leerkracht geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren.
- De leerkracht prijst en beloont het gewenste gedrag zodra het zich voordoet.
- De leerkracht stopt ongewenst gedrag direct.
- De leerkracht spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan.

f HELDERE REGELS EN AFSPRAKEN OVER GEDRAG

De leerkracht geeft haar verwachtingen aan. Zij maakt met leerlingen concrete afspraken over:

- het binnenkomen en verlaten van het lokaal of de groep.
- het gebruik van hoeken, kasten en andere materialen, zoals een puntenslijper, computer of rekenmachine.
- hulp vragen aan de leerkracht en de begeleiding tijdens het werken.
- het inleveren van het werk.
- wat te doen als het werk klaar is.

g OMGAAN MET GEDRAGSPROBLEMATIEK

De leerkracht:

- is in staat om gedragsproblemen voor te zijn, ze is proactief, werkt preventief en heeft daarbij oog voor de belangen van alle leerlingen in haar groep.
- is zich bewust van haar eigen opvattingen en overtuigingen over (het ontstaan van) probleemgedrag en probleemsituaties. Ze heeft inzicht in haar eigen, intuïtieve reacties hierop. Dat geldt ook voor haar reacties op ouders van leerlingen met 'moeilijk gedrag'.
- kan probleemgedrag en -situaties analyseren, inclusief groepsprocessen. Ze gaat daarbij ook na welke rol zij en de school spelen bij het voorkomen, ontstaan en voortbestaan ervan.
- gaat na hoe de leerling probleemsituaties op school en thuis beleeft en hoe de leerling die interpreteert in relatie tot zijn toekomstperspectief.
- benut in haar aanpak mogelijkheden, kansen en positieve aspecten van leerlingen en hun ouders.
- organiseert feedback over haar interacties met leerlingen en hun ouders. Ze reflecteert op haar denken en handelen, samen met collega's, schoolleiding, interne en externe begeleiders.
- verdiept zich in literatuur over de achtergronden van probleemgedrag en de effecten van interventies (via studie, bijscholing, begeleiding, coaching, intervisie en supervisie). Ze benut die kennis in haar handelen.

5.5.2 *Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback*

a DIDACTIEK

De leerkracht:

- heeft kennis van het curriculum, zoals leerlijnen, mijlpalen en cruciale leermomenten.
- heeft kennis van de eigen methoden voor de leergebiedgebonden en leergebiedoverschrijdende thema's (zoals theorie, leerprincipes en didactische opbouw).
- bevordert samenhang tussen de onderwijshouden.
- bevordert dat leerlingen de onderwijshouden als zinvol en betekenisvol ervaren.
- daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht naartoe te werken.
- bevordert dat leerlingen zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen.
- bevordert dat alle leerlingen in hun eigen tempo en met een passende leerroute aan hun doelen werken.

-
- bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten (effectieve leertijd).
 - wisselt didactische werkvormen af en stemt die af op de behoeften van leerlingen.
 - zorgt ervoor dat de werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bieden.
 - bevordert dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en beoordeling van hun werk of spel.
 - bespreekt het werk en het spel met leerlingen.
 - stemt oefentijd en feedback af op de behoeften van de leerlingen.
 - bevordert dat leerlingen reflecteren op hun eigen gedrag en hun leerprocessen.
 - bevordert dat leerlingen het geleerde toepassen in andere situaties.
 - stelt zich regelmatig op de hoogte van vernieuwingen op het gebied van didactiek, methoden, materialen, (computer)programma's, alsook op de effecten daarvan.

b INSTRUCTIE, BEGELEIDING EN DIFFERENTIATIE

- De leerkracht bereidt de les of activiteit goed voor. Er is een dag- of weekplanning, gebaseerd op de leerlijnen.
- De leerkracht volgt haar planning of wijkt er beargumenteerd van af.
- De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen. Zij verwoordt daarbij haar hoge en realistische verwachtingen.
- De instructie is duidelijk en zo goed mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- De leerkracht houdt rekening met voorgaande onderwijservaringen. Zij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert die.
- De leerkracht gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les of activiteit.
- De leerkracht benut de ervaringen en de interesses van leerlingen.
- De les of activiteit is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden.
- De leerkracht fungeert als model bij het aanleren van (oplossings)strategieën.
- Het tempo van de les of activiteit is afgestemd op de leerlingen.
- De leerkracht varieert met instructie en verwerking. Zij baseert zich daarbij op de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt.
- Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen.

-
- De leerkracht houdt de leerlingen actief bij de les of activiteit. Zij zorgt ervoor dat elke leerling op een actieve en betrokken manier aan het leren is.
 - De instructietijd is in principe kort.
 - De leerkracht controleert steeds of de leerlingen haar les of activiteit nog kunnen volgen en of ze de nieuwe leerstof begrijpen.
 - De leerkracht laat zo veel mogelijk alle leerlingen aan de beurt en stelt vragen die zij kunnen beantwoorden of die hun denken stimuleren.
 - Zij formuleert eerst de vraag/opdracht en duidt dan pas een leerling aan.
 - Voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, breidt zij de instructietijd uit en intensificeert zij de instructie.
 - Bij het geven van extra instructie werken de overige leerlingen op een adequate manier zelfstandig.
 - De leerkracht heeft de regie over de instructie en begeleiding van alle leerlingen, ook bij de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben.
 - Bij het verwerken van de instructie weten de leerlingen wat zij moeten doen en waarom.
 - De opdrachten zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel.
 - De opdrachten zijn afgestemd op wat leerlingen kunnen in de zone van de naaste ontwikkeling, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten.
 - De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd.
 - Tijdens het verwerken van de instructie geeft de leerkracht begeleiding 'op maat'.
 - De leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, krijgen meer leer- en oefentijd. Die tijd wordt ingeroosterd.
 - De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht.
 - De leerkracht stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk.
 - De leerkracht evalueert de doelen van de les of activiteit samen met de leerlingen. Zijn ze bereikt of nog niet? Hoe kunnen ze alsnog bereikt worden?
 - De leerkracht houdt de vorderingen op een functionele manier bij. Zij doet dat met observaties, gesprekken, toetsen en het leerlingvolgsysteem.
 - De leerkracht hanteert flexibele (kortdurende) groepeeringsvormen. Afhankelijk van het te bereiken doel kiest zij de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub)groep, homogene (sub)groep of individueel werken.

c FEEDBACK

De leerkracht:

- geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: Waar werk ik naartoe, wat is precies het doel? Hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? Hoe gaat het nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?
- richt haar feedback op de taak (product, resultaat, gedrag), het proces (inzet, strategie, aanpak), de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en de persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen). Het gaat steeds om de combinatie.
- benoemt de inzet van de leerling ("hard gewerkt") en het effect ervan ("en daarom is het gelukt"). Haar boodschap: hoe meer inspanning, hoe meer succes.
- geeft feedback waarbij ze de leerling met zichzelf vergelijkt in plaats van met andere leerlingen.
- geeft geloofwaardige feedback: het is spontaan, gevarieerd en passend bij het gedrag van de leerling (zoals waardering voor de inzet of het succes op een voor die leerling moeilijke opdracht).
- geeft prijzende feedback hardop. Daardoor herhaalt ze een instructie of gedragsregel voor de andere leerlingen en verstevigt ze de sociale positie van de betreffende leerling.
- zorgt ervoor dat alle leerlingen aan de beurt komen. Ze stelt hun vragen die ze kunnen beantwoorden en geeft ze de tijd om een antwoord te geven. De leerkracht is geduldig.
- laat leerlingen zich voorbereiden op een opdracht voor de klas.
- uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als "dit kunnen jullie vast wel" en "dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed".
- laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken en geeft aan waarop en hoe zij het werk precies zal beoordelen.

5.5.3 *Klasmanagement*

a ANTICIPEREN, STRUCTUREREN, TIMEN, LEERTIJD EN GOEDE ROUTINES

De leerkracht:

- stelt duidelijke doelen en geeft helder aan wat zij verwacht van het werken in de klas en de omgang met elkaar.
- hanteert een heldere structuur gedurende de dag en de week, met duidelijke markeringspunten.
- is alert en anticipeert op situaties.

-
- observeert de leerlingen continu en reageert adequaat.
 - kan leeractiviteiten timen en faseren, ook tijdens het opruimen en de overgangen tussen activiteiten en pauzes.
 - is punctueel en begint en eindigt op tijd.
 - houdt zichzelf en de leerlingen aan gemaakte afspraken.
 - zorgt voor actieve en effectieve leertijd voor alle leerlingen.
 - zorgt voor goede routines in de groep en betreft de leerlingen daarbij.

b MATERIAAL EN RUIMTE, INRICHTING VAN HET LOKAAL

De leerkracht:

- creëert een leeromgeving die de ontwikkeling van leerlingen stimuleert en ondersteunt.
- zorgt ervoor dat recent werk van de leerlingen tentoongesteld is.
- zorgt voor een ordelijke inrichting van de ruimte. De ruimte is zo ingericht dat wisseling van activiteiten snel kan plaatsvinden. Daarbij is er voldoende 'loopruimte'.
- kan de verschillende groepsactiviteiten goed overzien en kan alle leerlingen zien.
- gebruikt een aparte instructietafel.
- zorgt ervoor dat de leerlingen haar en het bord goed kunnen zien.
- zorgt voor materialen, computerprogramma's, hulpmiddelen:
 - die aantrekkelijk en geschikt zijn voor het te bereiken doel;
 - die beschikbaar en toegankelijk zijn, leerlingen weten hoe ermee te werken.

c INDIVIDUELE VERWERKING EN ACTIVITEIT- OF LESVERLOOP

De leerkracht:

- loopt tijdens de verwerking door de groep.
- houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk.
- stimuleert dat leerlingen elkaar helpen.
- verdeelt de les of activiteit in overzichtelijke blokken.
- praat zacht tegen leerlingen, zodat ze de andere leerlingen niet afleidt.
- maakt gebruik van een dag/weektaak voor leerlingen.
- geeft regelmatig een samenvatting of laat deze geven door een leerling.

5.5.4 School- en klasniveau

- Er is een teamvisie op de school als onderwijs- en opvoedingsgemeenschap, zoals het omgaan met verschillen tussen leerlingen, morele opvoeding, verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs of de jeugdzorg, de oriëntatie naar het secundair onderwijs, ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, samenwerking met externen en deskundigen.
- De teamvisie is concreet zichtbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep.
- Het team streeft duidelijke doelen na voor alle leerlingen (ten minste minimumdoelen) en vertaalt die naar het handelen in de groep.
- Het team weet wanneer leerlingen extra begeleiding nodig hebben en handelt ernaar.
- In het team zijn afspraken gemaakt over de uitbreiding van de instructie- en oefentijd (meer handen in de klas ...).
- Er is sprake van integrale kwaliteitszorg. Het team gaat voortdurend en systematisch na of het de gestelde doelen ook daadwerkelijk bereikt.
- Er zijn afspraken over de onderwijs- en begeleidingspraktijk.
- Er is sprake van monitoring van resultaten en processen en de borging ervan.
- Het team werkt opbrengstgericht op leerlingen-, klas- en schoolniveau.
- De leerkrachten werken voortdurend aan de eigen professionele ontwikkeling, individueel en met elkaar (lerende organisatie).
- De schoolleiding maakt de ondersteuningsbehoeften van teamleden bespreekbaar en trekt er consequenties uit voor het professionaliseringsbeleid.
- De schoolleiding bevordert een goed pedagogisch klimaat in de school en de klassen.
- De leerkracht is, behalve een rolmodel voor leerlingen, ook een rolmodel voor collega's.
- De schoolleiding stimuleert en ondersteunt het team bij veranderingsprocessen op klasniveau.
- De schoolleiding maakt bewuste keuzes bij vernieuwingen in de school, ze bewaakt de samenhang, stelt prioriteiten (voorkomt 'projectitis').
- Bij vernieuwingen bewaakt de schoolleiding de gestelde doelen en borgt datgene wat bereikt is. Zij houdt de doelen levend en voorkomt dat ze verwateren.

5.6 Kijkwijzer krachtige leeromgeving

De volgende kijkwijzer werd ontwikkeld door het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO, www.taalbeleid.org). Je kunt die hanteren om zelf te reflecteren over een krachtige leeromgeving. De kijkwijzer is gericht op taalvaardigheidsonderwijs, maar is toepasbaar op alle aspecten van het onderwijs. Werken aan schooltaal doe je immers de hele dag door. De principes gelden ook voor het ontwikkelen van andere domeinen. Je kunt de kijkwijzer opsplitsen en focussen op één van de delen. Je kunt ook vragen aan een collega om tijdens het hospitieren de kijkwijzer in te vullen. Aansluitend ga je in gesprek. Door te reflecteren op het eigen handelen word je professioneel sterker.

5.6.1 Een positief, veilig en rijk leerklimaat

| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= weinig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Waren de leerlingen op hun gemak? Is het welbevinden voldoende hoog? | | | | | |
| 2. Vertoonden de leerlingen voldoende spreekdurf/schrijfdurf? | | | | | |
| 3. Mochten leerlingen fouten maken? Hebben ze eruit geleerd? | | | | | |
| 4. Mochten de leerlingen initiatief nemen (o.a. zelf dingen aanbrengen, uitproberen, eigen keuzes maken)? | | | | | |
| 5. Ging je positief om met het gebruik van de eigen taal (thuis taal, dialect, andere moedertaal) van de leerlingen? | | | | | |
| 6. Heb je de leerlingen voldoende ruimte gegeven om te spreken, door: | | | | | |
| a. meteen na de inbreng van een leerling nog even stil te blijven, zodat hij eventueel nog kon doorgaan? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. zelf minder te praten en je eigen tussenkomsten korter te maken? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. hen non-verbaal duidelijk te maken dat je luistert en de inbreng van de leerlingen boeiend vindt? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Worden de leerlingen aangezet tot actief luisteren? | | | | | |
| 8. Is er een voldoende rijk lees/boekenaanbod? | | | | | |

5.6.2 Betekenisvolle taken

| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= weinig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9. Streeft de activiteit een relevant doel (ontwikkelings- of leerplandoel) na? | | | | | |
| 10. Heb je duidelijk gemaakt wat van de leerlingen verwacht wordt? | | | | | |
| 11. Heb je geprobeerd om de activiteiten uit te kiezen/aan te passen op basis van wat de leerlingen aangeven? | | | | | |
| 12. Waren de leerlingen betrokken tijdens de taak? Waren ze er intens mee bezig? Waren ze gemotiveerd en reageerden ze enthousiast? | | | | | |
| 13. Is de activiteit gericht op taalvaardigheid en niet (enkel) op taalkennis? Is de activiteit niet enkel gericht op benoemen en woordenschat? | | | | | |
| 14. Is het gebruik van taal in deze activiteit functioneel? Is taal een middel om een voor de leerlingen interessant doel te bereiken? | | | | | |
| 15. Is de activiteit niet te gemakkelijk? Is er een kloof tussen het niveau waarop de leerlingen nu functioneren en het niveau van de taak? | | | | | |
| 16. Is er voldoende variatie in de werk- en groeperingsvorm? Zetten de werk- en groeperingsvormen aan tot intensieve interactie? | | | | | |

5.6.3 Ondersteuning door interactie

| 1= altijd – 2= vaak – 3= soms – 4= wel eens – 5= weinig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 17. Heb je je opgesteld als begeleider en minder als leider? (Heb je meegedaan met de leerlingen? Ben je mee aan de tafel gaan zitten?) | | | | | |
| 18. Ben je alert voor wat de leerlingen doen en zeggen? Pik je daar dan met je eigen taalaanbod op in? | | | | | |
| 19. Heb je pogingen gedaan om het taalaanbod begrijpelijker te maken voor de leerlingen, door: | | | | | |
| a. het taalaanbod in andere woorden (breder en uitvoeriger of eenvoudiger) te herhalen? (parafraseren) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. visuele ondersteuning te gebruiken? (gebaren, prenten voorwerpen) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Heb je pogingen gedaan om 'nieuwe' taal te verbinden met vroegere ervaringen van de leerlingen of reeds gekende taal (en die ervaringen / gekende taal eventueel op te roepen, verbaal of visueel)? | | | | | |
| 21. Heb je geprobeerd om te achterhalen of de leerlingen je taalaanbod goed begrepen? Heb je geprobeerd om te achterhalen of je zelf de leerlingen juist begreep? (betekenisonderhandeling) | | | | | |
| 22. Heb je voldoende open en denkstimulerende vragen gesteld? | | | | | |
| 23. Was je feedback vooral gericht op de inhoud en minder op de vorm (correct taalgebruik)? | | | | | |
| 24. Heb je het taalgebruik van de leerlingen niet rechtstreeks gecorrigeerd maar eerder onrechtstreeks, via je reacties? | | | | | |
| 25. Heb je de leerlingen geholpen te verwoorden wat ze wilden zeggen? | | | | | |
| 26. Was de ondersteuning vooral gericht op het proces? Reflecteer je met de leerlingen? Reflecteren de leerlingen onderling over hun taalgebruik en over hoe ze de taak aanpakten? | | | | | |
| 27. Heb je de leerlingen door middel van bijvragen geholpen om zelf het probleem op te lossen (en niet de pap in de mond gegeven)? | | | | | |

5.7 Groeipad naar meer integratie

Het Centrum voor Ervaringsgericht onderwijs (CEGO) ontwikkelde *Het groeipad naar meer integratie* om de integratiegedachte binnen het zorgbeleid uit te bouwen (cf. *Zorg verzekerd. Groeipad naar meer integratie. Fasen in de professionalisering en ontwikkeling van kwaliteit(szorg) binnen het zorgbeleid*). De aspecten van zorg en gelijke onderwijskansen sporen namelijk parallel binnen de schoolwerking. Met onderstaand document kun je een stand van zaken voor de school opmaken. Verder kun je samen met het schoolteam prioriteiten aflijnen op basis van de scores. Je kunt werken aan visieontwikkeling: Wat willen we als school en waar staan we voor?

Hoe ga je te werk? Elk teamlid kan individueel of in groepjes op een scoreblad aanduiden waar de school zich situeert ten opzichte van de verschillende zorgaspecten. Het zorgteam maakt een overzicht van de scores. Daarna gaat het team in gesprek. Het formuleert argumenten om zijn visie op de verschillende zorgaspecten te motiveren. Zo krijgt de gemeenschappelijke teamkracht vorm.

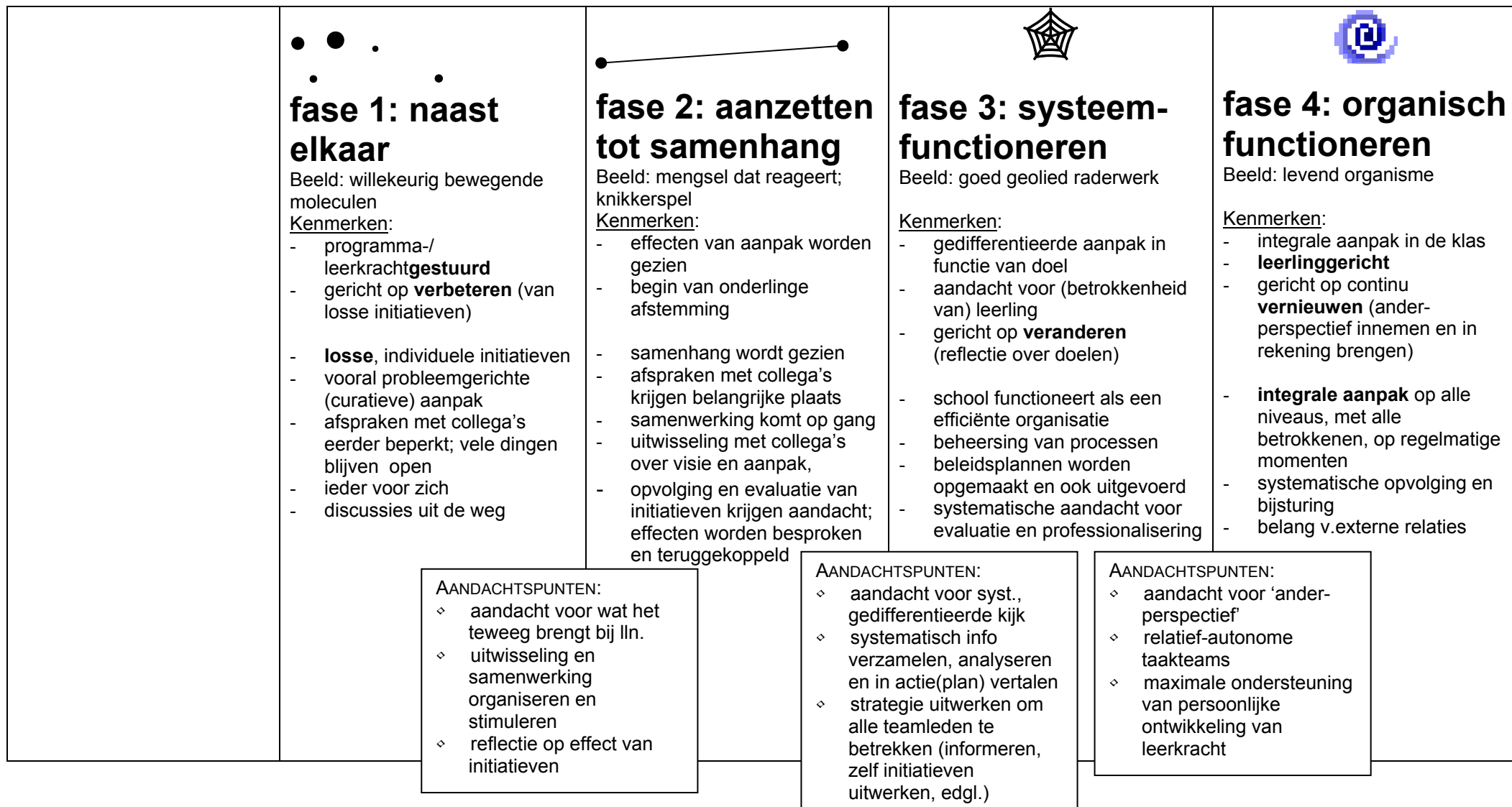
Het schema moet je met volgende vragen in het achterhoofd lezen: Hoe vullen wij onze zorgbrede aanpak in? Hoe loopt het in onze school qua verhoogde zorg en uitbreiding van zorg?

| |
|---|
| Het begrip <i>fase</i> wordt in volgend document gebruikt om de plaats op een 'groeipad naar meer integratie' aan te geven. Die fasen zijn geen synoniem voor de fasen uit het zorgcontinuüm. |
|---|

GROEIEN IN ZORG: groeipad naar meer integratie

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:



ASPECTEN

| Klasniveau (onderwijskundige aspecten): van (programma)gestuurd naar leerlinggericht; van oppervlakkig verbeteringen aanbrengen naar vernieuwen (aanpak steeds beter afstemmen op het kind / jongere) | | | | |
|---|--|---|---|---|
| groeperings- vormen (hoe wordt leerlingengroep gestructureerd? Op welke basis worden groepen gevormd / klassen gesplitst?) | <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 | <ul style="list-style-type: none"> ◇ grote waaier aan groeperingswijzen, niet altijd doelmatig (nog strak gestructureerd) ◇ onderlinge afstemming over de klassen heen ◇ vlotte organisatie ◇ reflectie over effect(iviteit) en efficiëntie | <ul style="list-style-type: none"> ◇ anderperspectief komt centraal te staan: welke groepering op welk moment voor welk doel en welk leerling ◇ ook klasdoorbrekende groepen |
| werkvormen (didactisch) | <ul style="list-style-type: none"> ◇ weinig initiatief voor leerlingen: geen keuzes mogelijk, geen ruimte voor zelfstandige activiteit ◇ weinig leerlingenactiviteit | <ul style="list-style-type: none"> ◇ aanzetten tot groepswork, vormen van coöperatief leren, zelfstandig werken ◇ vaak beperkt in tijd en omvang (één of enkele vakken; gedurende enkele uren / weken) | <ul style="list-style-type: none"> ◇ vlotte organisatie ◇ wisselende werkvormen; soepel ingezet in functie van doel dat men voor ogen heeft | <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) |
| inhoud | <ul style="list-style-type: none"> ◇ programmagebonden ◇ uniform; weinig 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 qua leerlingeninbreng ◇ uitwisseling eerder occasioneel (bij schoolproject) | <ul style="list-style-type: none"> ◇ systematische aandacht voor ontwikkelings- en leerlijnen ◇ inhouden zijn niet langer gebonden aan een bepaald leerjaar ◇ uitgewerkt in jaarplannen | <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 |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| visie op zorg | <ul style="list-style-type: none"> ◇ remediëring door 'expert' (taakleerkrachtmodel) ◇ vaak klasextern ◇ probleemgericht ◇ impliciete visie op wie zorgenkinderen zijn en hun aanpak | <ul style="list-style-type: none"> ◇ aanzet tot bredere kijk op zorg (vanuit beperkt volgsysteem) maar soms fragmentair en op basis van nog beperkte info ◇ doorgeven van info ◇ ondersteuning in de klas eerder occasioneel | <ul style="list-style-type: none"> ◇ brede kijk op zorgenkinderen in functie van ontwikkelingskansen ◇ brede visie op zorg: preventie én remediëring zijn complementair ◇ systematische en planmatige aanpak van zorg: stappenplan ◇ duidelijkheid over aanpak van problemen ◇ 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 een 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 (m.i.v. evaluatie) ◇ procedures uitgewerkt | <ul style="list-style-type: none"> ◇ voortdurend oog voor de ontwikkelingsprocessen in de leerlingen ◇ in reflecties op aanpak / interventies wordt leerlingperspectief automatisch meegenomen ◇ ouders zijn volwaardige partners |

| Schoolniveau (schoolorganisatorische aspecten): van geïsoleerd naar geïntegreerd; van losse initiatieven naar samenwerking | | | | |
|---|--|---|--|---|
| 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 verdeling van uren | <ul style="list-style-type: none"> ◇ eerder remediërend; vaak klasextern ◇ uren zorg & GOK zijn persoonsgebonden | <ul style="list-style-type: none"> ◇ breder takenpakket; ook beperkte aandacht voor coördinatie en coaching van leerkrachten ◇ aanzet tot delen van de verantwoordelijkheid; ◇ leerkrachten worden minimaal geïnformeerd ◇ aanzet van zorgteam ◇ afspraken over invulling van uren | <ul style="list-style-type: none"> ◇ zorgtaken toegewezen in functie van noden en op basis van competenties en (sociale) vaardigheden ◇ invulling van taken vanuit globaalvisie op zorg ◇ klasleerkracht als spil ◇ goed functionerend zorgteam als motor | <ul style="list-style-type: none"> ◇ integratieve aanpak ◇ gedeelde zorg ◇ zorguren in de dagdagelijkse praktijk niet meer of beperkt traceerbaar ◇ externe expertise maximaal benut |
| planmatigheid | <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 ◇ langeretermijndenken; strategiedenken ◇ school hanteert vlot de verbetercyclus: situatietanalyse, 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 |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| leiderschap (visie articuleren, stimuleren en organiseren) | <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"> ◇ er worden gezamenlijke initiatieven genomen maar eerder occasioneel ◇ 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 ◇ er zijn afspraken over opvang van nieuwe collega's | <ul style="list-style-type: none"> ◇ collegialiteit en autonomie versterken elkaar: respect voor ieders eigenheid ◇ maximale inzet van ieders mogelijkheden ◇ synergie ◇ opvang van nieuwe collega's wordt opgenomen als zorg van het hele team |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|---|
| deskundigheids- bevordering | <ul style="list-style-type: none"> ◇ volledig op vlak van persoonlijk initiatief ◇ geen verwachtingen ◇ geen aanbod vanuit zicht op noden | <ul style="list-style-type: none"> ◇ eerste verkenning van noden ◇ vormt basis om ondersteuning te zoeken ◇ weinig samenhangend beleid | <ul style="list-style-type: none"> ◇ nascholingsbeleid en –plan werden opgesteld in onderling overleg ◇ duidelijke keuzes in functie van prioriteiten ◇ opvolging en evaluatie van leerkrachten is georganiseerd | <ul style="list-style-type: none"> ◇ professionele groei en ontwikkeling is wezenlijk onderdeel van het personeelsbeleid |
| 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 |

5.8 Reflectiemodel bij de spiraal van Korthagen

Volgende vragen kun je tijdens een coachingsgesprek gebruiken. Het zijn vragen die de reflectie bevorderen.

5.8.1 *Handelen*

- ✓ Wat heb je je voorgenomen? Wat wil je bereiken?
- ✓ Waar wil je speciaal op letten?
- ✓ Wat wil je uitproberen?
- ✓ Waar zie je het meest tegen op?

5.8.2 *Terugblikken*

- ✓ Wat gebeurde er in werkelijkheid?
- ✓ Hoe kwam dat? Wat zijn de oorzaken?
- ✓ Hoe was je aanpak? Wat deed je precies? (Geef een concrete beschrijving van een situatie.)
- ✓ Wat vind je daarvan?
- ✓ Hoe voelde je je daarbij?

5.8.3 *Bewustwording*

- ✓ Wat / wie heeft je het meest belemmerd?
- ✓ Wat / wie heeft je het meest geholpen?
- ✓ Wat waren je sterke / zwakke punten?
- ✓ Wat betekent je antwoord op de vorige vragen nu voor jou?
- ✓ Wat is *dus* het probleem (of positieve ontdekking)?

5.8.4 *Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen*

- ✓ Welke mogelijkheden zie je om te veranderen? (in je aanpak, planning, werkhouding?)
- ✓ Tot welke voornemens leidt dit?
- ✓ Hoe reëel zijn die?
- ✓ Welke activiteiten ga je dus ondernemen?
- ✓ Hoe zorg je ervoor dat het ook lukt?
- ✓ Wat / wie zal je waarschijnlijk tegenwerken?
- ✓ Wat doe je daaraan?
- ✓ Welke hulp heb je van anderen nodig?

Het is natuurlijk niet de bedoeling dat dit lijstje een strak keurslijf wordt. Het is bedoeld als een lijst met suggesties. Als leerkracht kun je daarmee wel je eigen repertoire aan reflectievragen geleidelijk uitbreiden.

5.9 Vragen stellen kunst en kunde

Onderstaande vragenlijst is een hulpmiddel voor de coach. Hij werd ontwikkeld door de pedagogische begeleidingsdienst van het katholiek onderwijs (PBDKO). Je kunt hem zowel bij de voorbereiding van een coachingsgesprek gebruiken om een focus te kiezen als bij de reflectie achteraf. Het is een middel om als coach te groeien in het coachen. Ook bij dit deel raden we aan om een keuze te maken en met bepaalde delen aan de slag te gaan.

5.9.1 Vragen kunnen heel veel doelen dienen

| | | |
|--|--|--|
| | Een praktijkverhaal helder in beeld krijgen. | |
| | Peilen naar het persoonlijk interpretatiekader. | |
| | Helpen om te 'helikopteren'. | |
| | Blinde vlekken in het eigen denken en functioneren helpen ontdekken. | |
| | Een beginsituatie op het spoor komen. | |
| | Reflecteren in de breedte en de diepte. | |
| | Een school zicht te 'helpen' krijgen op uitzicht. | |

5.9.2 Wat doen vragen met mensen?

| | | |
|--|--|--|
| | Vragen zetten mensen aan tot denken. | |
| | Vragen activeren spreker en luisteraar. | |
| | Vragen vergroten betrokkenheid. | |
| | Vragen zorgen voor inzicht in denk- en handelingspatroon (werkconcept) van alle betrokkenen. | |

5.9.3 Voorwaarden bij het stellen van vragen

a BEVORDERENDE BASISHOUDINGEN

| | | |
|--|---------------------|--|
| | aandacht geven | |
| | luisteren | |
| | empathische houding | |
| | authentiek zijn | |

b RELATIONELE VOORWAARDEN

| | | |
|--|---|--|
| | Respect hebben voor de ander. | |
| | Bewust zijn van het feit dat je een vraag stelt. | |
| | Bewust zijn van de eigen context/bril van waaruit je een vraag stelt. | |
| | Vragen stellen vanuit de opzet het leerdoel van de ander te dienen. | |
| | Bewust zijn dat de subjectieve onderwijstheorie soms misleidend is. | |
| | Bewust zijn van de rol en de positie van waaruit je een vraag stelt. | |
| | Op het verhaalspoor van de ander blijven. | |

c TECHNISCHE VOORWAARDEN

| | | |
|--|--|--|
| | Gerichte vragen stellen. | |
| | Vragen duidelijk formuleren (eenduidig te begrijpen). | |
| | Vraag richten naar de persoon van wie je een antwoord verwacht. | |
| | Eén vraag per keer (geen meerledige vraag). | |
| | Voldoende tijd laten om te antwoorden. | |
| | 'Echte' vragen stellen (iets nieuws, wat reflectie verder helpt, geen nieuwsgierigheid). | |
| | Vragen vermijden waarop je het antwoord reeds weet. | |
| | 'Multiple choice'-vragen vermijden. | |
| | Suggestieve vragen vermijden. | |
| | Stiltes toelaten. | |

5.9.4 Soorten vragen

a GESLOTEN VRAGEN (EEN BEPERKT ANTWOORD IS MOGELIJK)

| | | |
|--|-----------------|--|
| | Ja-nee vorm | |
| | Meerkeuzevraag | |
| | Feiten meedelen | |

b OPEN VRAGEN (MEERDERE ANTWOORDEN ZIJN MOGELIJK)

o Ter informatie, ter verduidelijking

| | | |
|--|---|--|
| | Informatieve vragen, ter verduidelijking: de w-vragen: wie, waar, wanneer, welke, wat (geen waaromvragen: zie 'verantwoording' die bedreigend kan overkomen) | |
|--|---|--|

o Reflectief

| | | |
|--|---|--|
| | Hypothesevragen: stel dat ..., wat als ... | |
| | Meningsvragen: Hoe denk je over? Hoe luidt je opvatting hierover? | |
| | Gevoelsvragen: Hoe ervaar je? Wat motiveert je? Welk gevoel had je hierbij? Kun je iets meer zeggen over hoe je dit beleefd hebt? | |
| | Actievragen: Wat is je plan? Welke aanpak zal verbetering voor je brengen? Hoe denk jij vooruitgang te realiseren? Hoe plan je dit verder? | |
| | Rotondevraag is een vraag waarbij je ook je motief verwoordt. Wanneer ga je dit beoordelen? Ik vraag dit omdat ... | |

5.9.5 Wegwijzers en modellen bij het stellen van vragen

a VOLGENS INHOUDEN BIJ HET HANDELEN

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| | Denken: Wat dacht je? | |
| | Willen: Wat wilde je? | |
| | Voelen: Wat voelde je? | |
| | Handelen: Wat deed je? | |

b VOLGENS DIMENSIES IN DE BREEDTE (HARGREAVES)

| | | |
|--|---|--|
| | Technische dimensie: vragen die een antwoord verwachten over feiten, gegevens, data, info ... | |
| | Emotionele dimensie: vragen die peilen naar gevoelens, emoties, beleving ... | |
| | Morele dimensie: vragen die peilen naar de taakopvatting, naar het waarom van het handelen, de drijfveer ... | |
| | Politieke dimensie: vragen die nagaan wie er beter van wordt van wat al dan niet wordt gedaan; vragen die nagaan welk belang er is voor wie | |

c VOLGENS HET NIVEAU VAN VERDIEPING (CPS – ONDERWIJSONTWIKKELING EN ADVIES)

o Boven de waterlijn

| | | |
|--|-----------------------------------|--|
| | Vragen naar kennis . | |
| | Vragen naar vaardigheden . | |

o Onder de waterlijn

| | | |
|--|--|--|
| | Peilen naar het zelfbeeld . | |
| | Peilen naar normen en waarden . | |
| | Peilen naar overtuigingen . | |
| | Peilen naar de motivatie . | |

d VOLGENS DE LAGEN VAN DE PERSOONLIJKHEID EN HET NIVEAU VAN REFLECTIE (KORTHAGEN)

| | | |
|--|--|--|
| | Gedrag: (geïsoleerde handelingen) Welk gedrag stelde je? Of zeer concreet: Hoe ben je tussenbeide gekomen? Wat heb je precies gezegd? Welk stopwoord gebruik je dan vaak? | |
| | Competentie: (kennis, vaardigheden, attitudes in een reële context) Je peilt naar competenties bij de begeleide: bv. rond klasmanagement; rond vakken (of delen ervan), rond begrijpen van leefwereld bij jongeren, rond de kunst van vragen stellen. | |
| | Overtuiging: (opvattingen over functioneren, idealen in onderwijs) Je bevraagt overtuigingen: Bv. Ik mag niet boos worden, ik mag leerlingen niet teveel reglementeren, ik moet streng beginnen en dan loslaten, ik mag geen fouten maken. | |
| | Identiteit: (elementen bij de persoon) Bv. Wat maakt je rustig? Wat doe je met spanningen? Wat zijn je talenten? Hoe bewaak jij je eigenheid? Hoe begrenst jij jezelf? | |
| | Spiritualiteit (diepere dimensies) Bv. Hoe motiveer jij je voor je werk? Waarvoor leef je? Welke relaties vind je belangrijk? Wat voedt jouw geloof in leerlingen? Voor welke waarden wil je gaan? | |

5.9.6 *Mogelijkheden om aandacht te geven aan processen*

| | | |
|--|--|--|
| | Vragen naar feitelijke elementen, gebeurtenissen versus belevingen, interpretaties, gevoelens. | |
| | Vragen naar verleden versus heden en toekomst. | |
| | Vragen naar beperkingen versus talenten. | |
| | Vragen naar problemen versus doelen en inzichten. | |
| | Vragen naar elementen van reflectie versus te ondernemen acties. | |
| | Vragen naar één keuze versus het verbeelden van meerdere keuzen, alternatieven. | |

5.9.7 Strategie van doorvragen

De volgende vragen kun je gebruiken wanneer de gecoachte leerkracht al een deel verwoordt. Door verder te vragen nodig je de betrokkene uit om verder te spreken of te reflecteren.

| | | |
|--|---|--|
| | Niet gespecificeerde woorden of zinsdelen: er, men, situatie, naar mijn gevoel, soms ... | |
| | Generalisering: veralgemeningen zoals: steeds, nooit, niemand | |
| | Weggelaten woorden of zinsdelen: "het is moeilijk om ..." | |
| | Vage of overtollige bijwoorden en werkwoorden: "Toch wel", "Natuurlijk!" (Hoe natuurlijk is dat voor je?) "Ik zou kunnen ..." (Wat bedoel je met <i>zou</i> ?) | |
| | Beeldspraak: Hier vraag je uitleg naar het beeld dat iemand gebruikt. (Wat bedoel je met <i>een kiekeken zonder kop</i> ? Wat bedoel je met <i>de foto helder maken</i> ?) | |

6 TERMINOLOGIE

6.1 Belangrijke begrippen

brede basiszorg (definitie volgens M-decreet)

Fase in het zorgcontinuüm waarbij de school vanuit een visie op zorg de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen door een krachtige leeromgeving te bieden, de leerlingen systematisch op te volgen en actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en aan het versterken van beschermende factoren.

CLIM

CLIM staat voor coöperatief leren in multiculturele groepen. CLIM is een kant-en-klare methodiek die van de heterogene samenstelling van de klas een meerwaarde maakt en een positief leerklimaat bevordert. De methode bestaat uit vier pijlers: werken aan het klasklimaat, werken met groepswork, werken aan ervaringen met rollen en werken aan bouwstenen voor coöperatief leren (cf. uitgeverij De Boeck).

compenserende maatregelen (definitie volgens M-decreet)

Maatregelen waarbij de school orthopedagogische (bv. dynamische tafelkaart) of orthodidactische (bv. dyslexiesoftware, vergroot lettertype) hulpmiddelen aanbiedt, waardoor de doelen van het gemeenschappelijk curriculum of de doelen die na dispensatie voor de leerling bepaald zijn, bereikt kunnen worden.

coöperatief leren

Leren is gebaseerd op samenwerking. Dat kan via groepswork, klasgesprekken ... Door samen te werken leren de leerlingen informatie uit te wisselen, problemen op te lossen, te discussiëren, te luisteren, uiteenlopende meningen te accepteren, zich aan afspraken te houden (cf. Janssens, e.a., 2000).

co-constructie

Co-constructie of samen leren gebeurt door het uitproberen van nieuwe dingen. Samen zoeken naar oplossingen met andere leerlingen in dialoog en handelend.

differentiërende maatregelen (definitie volgens M-decreet)

Maatregelen waarbij de school, binnen het gemeenschappelijk curriculum, een beperkte variatie in het onderwijsleerproces (doelen, inhouden, instructie, tempo, werkvormen, groepeeringsvormen en evaluatie) aanbrengt om beter tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen van leerlingen.

dispenserende maatregelen (definitie volgens M-decreet)

Maatregelen waarbij de school doelen toevoegt aan het gemeenschappelijk curriculum of de leerling vrijstelt van doelen van het gemeenschappelijk curriculum en die, waar mogelijk, vervangt door gelijkwaardige doelen, in die mate dat ofwel de doelen voor de studiebekrachtiging (getuigschrift basisonderwijs) in functie van de finaliteit voor het betreffende structuuronderdeel ofwel de doelen voor het doorstromen naar het beoogde vervolgonderwijs of naar de arbeidsmarkt nog in voldoende mate kunnen bereikt worden.

gemeenschappelijk curriculum (definitie volgens M-decreet)

Het gemeenschappelijk curriculum zijn de goedgekeurde leerplannen. Zij bevatten minstens herkenbaar de doelstellingen die noodzakelijk zijn om de eindtermen te bereiken of de ontwikkelingsdoelen na te streven, en de schoolgebonden planning voor het nastreven van de leergebiedoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

handelingsplan

Een manier om de planmatige aanpak op school efficiënt te organiseren is via een handelingsplan. Dat beschrijft de concrete aanpak en de interventies in de klas en op school voor een bepaalde leerling, zoals afgesproken in de adviesfase. Je kunt zelf beslissen in hoeverre je er als school mee wenst te werken. In elk geval zul je de planmatige aanpak op één of andere manier moeten registreren om het overzicht te bewaren en resultaten te kunnen vaststellen.

In het buitengewoon onderwijs is een handelingsplan door de regelgeving aan bepaalde criteria gebonden.

handelingsgerichte diagnostiek

Handelingsgerichte diagnostiek is een cyclisch zoek- en beslissingsproces waarin informatie over de leerling en zijn omgeving wordt verzameld, geïnterpreteerd en afgewogen met als doel de problemen of de hulpvragen te analyseren en te verklaren met het oog op adequate advisering voor het handelen. Het proces verloopt volgens systematische procedures, in samenwerking met de school, de ouders en de leerling en met aandacht voor positieve kenmerken en voor de wisselwerking en wederzijdse beïnvloeding van het individu en de omgeving (cf. Prodia).

handelingsgericht werken

Een manier van werken die het pedagogisch-didactisch handelen in de school vormgeeft op een systematische, planmatige en transparante wijze. Handelingsgericht werken vertrekt van een duidelijke visie die gekozen en gedragen wordt door het schoolteam. Het is gericht op het formuleren van haalbare en bruikbare adviezen voor de onderwijspraktijk. De leerling, de ouders, het onderwijspersoneel, schoolinterne en schoolexterne ondersteuners werken daarvoor nauw en constructief samen. De specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van het onderwijspersoneel en ouders staan centraal. De aandacht is daarbij gericht op mogelijkheden en positieve factoren. De leerling wordt in zijn context bekeken met aandacht voor de wisselwerking en wederzijdse beïnvloeding van het individu en de omgeving.

heterogene groep

Een heterogene leerlingengroep is samengesteld uit leerlingen met een diverse achtergrond wat betreft competenties, prestatieniveau, onderwijsbehoeften, geslacht of leeftijd.

homogene groep

Een homogene leerlingengroep is samengesteld op basis van de behoefte om samen op hetzelfde niveau een leerproces te doorlopen of op basis van geslacht of leeftijd.

hospiteren

Hospiteren betekent een les of activiteit van een andere leerkracht bijwonen met het doel om jezelf als leerkracht te professionaliseren of feedback te geven aan de betreffende leerkracht.

ICF-CY

ICF staat voor International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. Het ICF-CY-kader is een raamwerk van classificaties die een gemeenschappelijke taal en kader bieden om de gezondheid en het functioneren van mensen te beschrijven. ICF-CY biedt ook de mogelijkheid om persoonlijke en externe factoren die het functioneren van een persoon mee beïnvloeden in de beschrijving op te nemen.

Het kader wordt in het M-decreet voorgesteld als een voorbeeld om onderwijsbehoeften op basis van een sociaal model van handicap in kaart te brengen.

individueel aangepast curriculum

Een leerling kan in het gewoon onderwijs studievoortgang maken op basis van een individueel aangepast curriculum. Dat zijn leerdoelen op maat van de leerling.

intrinsieke motivatie

We spreken over intrinsieke motivatie als het doel van een activiteit en de beloning gelegen is in de activiteit zelf. De leerlingen is gemotiveerd door de activiteit zelf: leren om te leren.

klasbespreking

De klasbespreking wordt ook wel vóór-MDO of filteroverleg genoemd. De klasleerkracht bespreekt alle leerlingen met het zorgteam. De hele klas komt systematisch in beeld. Dit overleg dient minstens plaats te vinden vóór ieder MDO.

klassenraad (definitie volgens decreet BaO)

Team van personeelsleden dat onder leiding van de directeur of zijn afgevaardigde samen de verantwoordelijkheid draagt voor de begeleiding van en het onderwijs aan een bepaalde leerlingengroep of individuele leerling.

krachtgericht coachen

Krachtgericht coachen is erop gericht om het beste in mensen naar buiten te brengen. De coach gaat ervan uit dat de gecoachte heel wat kwaliteiten bezit waarvan hij zich niet bewust is of die hij niet ten volle benut. Het doel is die te leren inzetten.

leerlingvolgsysteem

Een leerlingvolgsysteem is een instrument om de leerling gedurende de hele basisschool op te volgen. Daarbij horen een aantal genormeerde toetsen. Aan de hand daarvan kun je als leerkracht meten in hoeverre de leerlingen de leerstof van een bepaald leerjaar beheersen en wie op welke onderdelen eventueel extra oefening of uitleg nodig heeft.

leerstofjaarklassensysteem

Het leerstofjaarklassensysteem is de meest voorkomende organisatievorm in de Vlaamse basisscholen. De leerlingen zitten per leeftijd in één klas en werken een bepaald curriculum af.

metacognitie

Metacognitie is nadenken over de wijze waarop je iets leert: Welke leeractiviteiten heb je uitgevoerd om iets te leren en waren die effectief en efficiënt.

multidisciplinair overleg (MDO)

De klasleerkracht bespreekt met het zorgteam, het CLB en relevante externen (GON, ION, revalidatiecentrum, andere therapeuten ...) tijdens zo'n MDO individuele leerlingen waarvoor extra begeleiding is vereist.

OKB

OKB staat voor Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen. OKB reikt een samenhangende visie aan op opvoeding en onderwijs voor het katholiek basisonderwijs. Het is bedoeld om katholieke basisscholen te helpen hun opties en doelstellingen van vorming, opvoeding en onderwijs scherp te stellen.

ontbindende voorwaarde

Het schoolbestuur schrijft de leerling in onder de ontbindende voorwaarde op het moment van de inschrijvingsvraag van een leerling met een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. Aansluitend organiseert de school een overleg met de klassenraad, CLB en ouders over de aanpassingen die nodig zijn om de leerling in het gemeenschappelijk curriculum mee te kunnen nemen of om de leerling studievoortgang te laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum. Op basis van dat overleg beslist de school ofwel dat de aanpassingen proportioneel zijn en de leerling definitief wordt ingeschreven ofwel dat de aanpassingen disproportioneel zijn en de inschrijving ontbonden wordt.

peer assessment

Bij peer assessment beoordelen leerlingen elkaars proces, product of prestatie. Dit kan door feedback of een score volgens vooraf afgesproken criteria. Voorbeeld van mogelijke beoordelingscriteria: initiatief nemen, goed voorbereid zijn en constructief zoeken naar oplossingen voor problemen. Je leert beoordelen en feedback te geven. Je leert de beoordelingscriteria kennen en gaat ze ook beter op jezelf toepassen. Door anderen te beoordelen ga je nadenken over wat goed is.

Je leert je openstellen voor opmerkingen en die opmerkingen te beschouwen als een startpunt voor je leerproces.

protocol

Een protocol is een concreet uitgewerkte procedure met specifieke instrumenten en de erbij horende interpretatie- en beslissingscriteria in functie van de vraag. Het legt vast hoe in de diagnostische praktijk gehandeld en beslist dient te worden. Verwar dit niet met het verantwoordingsprotocol dat samen met het attest, het inschrijvingsverslag vormt voor het buitengewoon onderwijs.

redelijke aanpassingen

Het M-decreet verwijst naar redelijke aanpassingen, waaronder het inzetten van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen naargelang de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. Dat wordt vaak STICORDI genoemd.

remediërende maatregelen (definitie volgens M-decreet)

Maatregelen waarbij de school effectieve vormen van aangepaste leerhulp verstrekt binnen het gemeenschappelijk curriculum.

responsieve instructie

Responsieve instructie is een aanpak die nadrukkelijk gericht is op de verbetering van de werkhouding van de leerlingen, waarbij de leerkracht werkt aan het vergroten van de betrokkenheid en de zelfstandigheid van de leerling. Om dit te bereiken biedt de leerkracht affectieve ondersteuning, zodat de leerling zichzelf kan ervaren als een effectieve en zelfstandige oplosser van problemen.

SMART

SMART is een manier om richtinggevende doelen op te stellen. De doelen zijn: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden. Een heldere doelstelling geeft antwoord op de zes w-vragen: Wat willen we bereiken? Wie zijn erbij betrokken? Waar gaan we het doen? Wanneer gebeurt het? Welke doelen van de doelstelling zijn essentieel? Waarom willen we dit doel bereiken?

sociale kaart

De sociale kaart geeft informatie over voorzieningen gerelateerd aan de welzijns- en gezondheidssector. Per gemeente of provincie vind je een lijst met gegevens van instellingen: o.a. van Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg, buurtwerk, huisartsen, OCMW, politie, Vertrouwenscentrum Kindermishandeling en de Opvoedingswinkel.

specifieke onderwijsbehoeften

Specifieke onderwijsbehoeften bekijken we ruim als specifieke noden op het vlak van leren, zorg en opvoeding, gekoppeld aan de onderwijscontext.

In het M-decreet worden specifieke onderwijsbehoeften als volgt gedefinieerd: "Een leerling met langdurige en belangrijke participatieproblemen die te wijten zijn aan het samenspel tussen:

1. één of meerdere functiebeperkingen op mentaal, psychisch, lichamelijk of zintuiglijk vlak,
2. beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten en
3. persoonlijke factoren (individuele achtergrond zoals leeftijd, geslacht, persoonlijkheid, culturele achtergrond of karakter) en externe factoren (fysieke omgeving (bv. school) en sociale omgeving)."

sticordi-maatregelen

Sticordi-maatregelen zijn STImulerende, COmpenserende, Remediërende en DIfferentiërende/DIspenserende maatregelen die toegepast kunnen worden bij kinderen waarbij verhoogde zorg nodig is. In het M-decreet spreekt men over redelijke aanpassingen.

uitbreiding van zorg (definitie volgens M-decreet)

Fase in het zorgcontinuüm waarbij de school de maatregelen uit de fase van verhoogde zorg onverkort verderzet en het CLB een proces van handelingsgerichte diagnostiek opstart. Het CLB richt zich daarbij op een uitgebreide analyse van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de zorgvraag van de leerling. Het CLB bepaalt in samenspraak met de school en de ouders welke bijkomende inzet van middelen, hulp of expertise, hetzij ten aanzien van de school, de leerling, al dan niet in zijn context, wenselijk is alsook de omvang en de duur daarvan.

verhoogde zorg (definitie volgens M-decreet)

Fase in het zorgcontinuüm waarbij de school extra zorg voorziet onder de vorm van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen, en voorafgaand aan de fase van uitbreiding van zorg.

zelfregulatie

Het beheren en bewaken van het leerproces door de leerlingen zelf. De leerling zet bijvoorbeeld zelf de stappen die nodig zijn om de leerstof te verwerken.

zorgcontinuüm (definitie volgens M-decreet)

Opeenvolging van de fases in de organisatie van de onderwijsomgeving van brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg.

zorgcoördinator

Met *zorgcoördinator* verwijzen we naar de functie of het ambt op het niveau basisonderwijs zoals omschreven in het decreet basisonderwijs en in het GOK-decreet. Ben je vanuit de puntenenveloppe aangesteld in dat specifieke ambt, dan ben je zorgcoördinator.

zorgleerkracht

De zorgleerkracht is een personeelslid dat vanuit het lestijdenpakket van de school of via de werkingstoelagen aangesteld is in het ambt van onderwijzer. De zorgleerkracht maakt deel uit van het zorgteam en ondersteunt de zorg op school.

zorgoverleg

Het zorgoverleg wordt ook wel intern MDO of structureel overleg genoemd. De klasleerkracht bespreekt met het zorgteam de leerlingen waarvoor verhoogde zorg van toepassing is. De gekozen aanpassingen (stimuleren, differentiëren, compenseren, remediëren, dispensereren) worden geëvalueerd en bijgesteld. Je kunt daarvoor de CLB-medewerker uitnodigen. Dat overleg gebeurt het beste regelmatig, zodat je kort op de bal kunt spelen.

zorgteam

Het zorgteam bestaat uit de zorgcoördinator, zorgleerkracht, directeur en andere voor zorgbegeleiding relevante personeelsleden. De samenstelling kan variëren naargelang de soort van overleg en de besproken leerling. Voor bepaalde leerlingen is het zeker zinvol om ook de leerkracht bewegingsopvoeding erbij te betrekken.

6.2 Afkortingen

CLB: Centrum voor Leerlingenbegeleiding

CLIM: Coöperatief Leren in Multiculturele groepen

GC: Gemeenschappelijk curriculum

GON: Geïntegreerd onderwijs

HGD: Handelingsgerichte diagnostiek

HGW: Handelingsgericht werken

IAC: Individueel aangepast curriculum

ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth

ION: Inclusief onderwijs , ook gebruikt voor leerlingen die een individueel curriculum volgen in het gewoon onderwijs.

LVS: Leerlingvolgsysteem

MDO: Multidisciplinair overleg

OKB: Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen

RA: Redelijke aanpassingen

SOB: Specifieke onderwijsbehoeften

7 BRONNEN

- Aerden, I. (red.), *Talenten ontwikkelen in de basisschool*, CEGO Publishers, Leuven, 2010.
- Bultynck, K., 'Wie A zegt moet ook B zeggen', In: *LES* nr. 129, 2004, p.21-24.
- Colla, P., Exelmans, F., Nijs, P. *Training in coachingsvaardigheden zorgbegeleider*, Hasselt, DPB, KHLim-Artes, 2005.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E., 'Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics', In: L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ Erlbaum, 1989, p.453-494.
- Clement, J., *Inspirerend coachen*, Lannoo Campus/Scriptum, Leuven, 2008.
- Dilts, R., *Changing belief systems with NLP*. Cupertino, Meta Publications, 1990.
- Gysen, S., Rossenbacker, K. en M. Verhelst, *KOBI-TV. Achtergrondenboek*, K.U.Leuven: Steunpunt NT2, Leuven, 1999.
- Heylen, L. (red.), *Differentiatie in de klas. Omgaan met verschillen*, CEGO Publishers, Leuven, 2006.
- Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., Vandenberghe, R., *Didactiek in beweging*, Wolters-Plantyn, Mechelen, 2000.
- Korthagen, F., 'Two modes of reflection', in: *Teaching and Teacher Education* 9(3), 1993, p.317-326.
- Korthagen, F., *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie, Utrecht: WCC, 2001.
- Korthagen, F., Vasalos, A., 2007, 'Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling', in: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), Velon, Eindhoven.
- Marzano, R., *Wat werkt op school, research in actie*, Bazalt, Middelburg, 2008.
- Pameijer, N., van Beukering, T., Schulpen, Y. & Van de Veire, H., *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*, Leuven, Acco, 2007.
- Pameijer, N., van Beukering, T., de Lange, S., Schulpen, Y. & Van de Veire, H., *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!*, Leuven, Acco, 2010.
- Saveyn, J. (red.), *Leerlingen evalueren in de basisschool*, Wolters-Plantyn, Mechelen 2007.
- Van den Branden, K., *Handboek taalbeleid*, Acco, Leuven, 2010.
- Vanderhoeven, J. L., 'Differentiëren voor meer gelijkheid: een pleidooi voor kwalitatieve differentiatie', In: Ides Nicaise & Ella Desmedt (red.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Plantyn, Mechelen, 2008 (pp. 475-500).

-
- Verhelst, M., *Bonte boel*, K.U.Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs, 2004.
- Visser, Y. (2003), *Coaching in het primair onderwijs*, CPS, Amersfoort, 2003.
- Vlaamse Onderwijsraad, *Oog voor meer gelijke onderwijskansen. Een handleiding voor beginnende begeleiders*, Brussel, VLOR, 2008.
- Vlaamse Onderwijsraad, *Gezin en school - De kloof voorbij, de grens gezet? Een verkenning*, Leuven, Acco, 2011.
- VVKBaO, *Leerplan bewegingsopvoeding*, DOKO, Brussel, 2011.
- VVKBaO, *Leerplan wereldoriëntatie*, DOKO, Brussel, 2010.
- VVKBaO, *Leerplan media*, DOKO, Brussel, 2012.
- VVKBaO, *Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool*, DOKO, Brussel, 2000.
- VVKBaO, *Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen*, DOKO, Brussel, 2013.
- VVKBaO, *Relationele vorming in de katholieke basisschool. Een concept*, DOKO, Brussel, 2008.

