



Universiteit Antwerpen  
Opleidings- en Informatiewetenschappen  
Onderzoeksgroep EduBRON



Katholieke Universiteit Leuven  
Centrum voor Onderwijsociologie

---

# De implementatie van het gelijke onderwijskansen- decreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevalue- rend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod.

EINDRAPPORT

maart 2005

**P. Van Petegem**  
**J. C. Verhoeven**  
**I. Buvens**  
**J. Vanhoof**

Onderzoek uitgevoerd in opdracht  
van het departement Onderwijs  
O.B.P.W.O.-Project 02.05

© Universiteit Antwerpen / Onderwijs- en Informatiewetenschappen  
Universiteitsplein 1  
2610 Wilrijk  
België

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

## WOORD VOORAF

De start van het nieuwe Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK) - september 2002 - ligt ondertussen alweer een aantal jaren achter ons. Ruim 2000 Vlaamse scholen – basis en secundair – gaan sindsdien door het leven als GOK-school. Bij het vormgeven aan hun GOK-beleid genieten deze scholen een aanzienlijke autonomie. Ze kunnen op een schoolspecifieke manier een eigen beleid uitzetten en implementeren. Van scholen wordt immers verwacht dat ze - binnen het kader van de door het decreet aangegeven doelen - voor zichzelf uitmaken welke doelen ze willen nastreven, dat ze eigen acties opzetten en zichzelf daarin evalueren en eventueel bijsturen. Dat maakt het voor de overheid belangrijk om een zicht te krijgen op de manier waarop, en de kwaliteit waarmee GOK-scholen de verschillende stappen in het GOK-proces zetten. In de lente van 2002 gaf de toenmalige Vlaamse Minister van Onderwijs daarom aan onderwijsonderzoekers van de Universiteit Antwerpen en de Katholieke Universiteit Leuven de opdracht te onderzoeken in welke mate scholen er in slagen om constructief met deze beleidsruimte om te gaan en in welke mate de randvoorwaarden daartoe voldoende vervuld zijn. De ‘officiële’ titel van de studie luidde: ‘*De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*’ (OBPWO 02.05). Het resultaat van dit onderzoek ligt nu voor u.

Dit rapport bestaat uit zes inhoudelijke delen. Het vangt aan met een inleiding waarin het huidige Vlaamse gelijke onderwijskansenbeleid toegelicht en in zijn historische context gesitueerd wordt. Ook de onderzoeksvragen worden in deel 1 toegelicht. Deel 2 schetst het theoretische kader waarrond het onderzoek is opgebouwd. Achtereenvolgens komen de ‘planmatige sociale verandering’, de ‘beleidseffectiviteit van scholen’, de ‘kwaliteitsbeoordeling van zelfevaluaties’ en het ‘ondersteuningsaanbod’ aan de orde. Het onderzoek bevat zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve poot. Er werd gebruik gemaakt van een representatieve survey en van diepte-interviews. De eigenlijke uitwerking van beide onderzoeksluiken en de verantwoording van gemaakte keuzes vindt u in deel 3. Deel 4 is het meest uitgebreid en bevat de onderzoeksresultaten. In dit deel worden de resultaten van het kwantitatieve en kwalitatieve luik gepresenteerd. Daarna worden in deel 5 de bevindingen van beide onderzoeksluiken geïntegreerd om te komen tot het beantwoorden van de vooropgestelde onderzoeksvragen. Dit deel kan beschouwd worden als de conclusie van het onderzoek. We ronden het rapport af met een aantal beleidsaanbevelingen (deel 6). In dat deel worden voor de verschillende actoren in het Vlaamse onderwijs(beleid) adviezen voor toekomstige acties gepresenteerd.

Een woord vooraf schrijft men doorgaans achteraf. Het is dan ook een prima plaats om op het einde van dit onderzoeksproject een aantal personen en instanties te danken. Zonder de inbreng van anderen zou deze studie niet realiseerbaar geweest zijn. Daarbij denken we in de eerste plaats aan de honderden schoolleiders en (GOK)leerkrachten die meewerkten aan de gegevensverzameling. Wij waarderen het enorm dat zij zo vriendelijk geweest zijn om - naast hun dagelijkse activiteiten - energie te besteden aan het invullen van de vragenlijsten en aan het te woord staan van de onderzoekers. Een woord van dank is ook op zijn plaats voor de opdrachtgever en voor de leden van de stuurgroep die dit onderzoek begeleidden. Wij hebben onder meer hun kritische inbreng en deskundig advies geapprecieerd.

De implementatie van het nieuwe Gelijke Onderwijskansenbeleid was een uitgelezen kans om de beleidseffectiviteit en het verloop van zelfevaluaties in scholen te bestuderen. Wij hopen

dat de bevindingen van dit onderzoek mogen bijdragen tot de kwaliteit van het debat over (de modaliteiten van) het verlenen van autonomie aan scholen en over de plaats van zelfevaluaties in het Vlaamse onderwijs.

Het onderzoeksteam

Peter Van Petegem

Jef C. Verhoeven

Ina Buvens

Jan Vanhoof

# INHOUDSOPGAVE

## DEEL 1: INLEIDING EN SITUERING

<b>1 Inleidend</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Historische schets van het gelijke onderwijskansenbeleid</b> .....	<b>2</b>
2.1 Het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVV).....	3
2.2 Het non-discriminatiebeleid.....	4
2.3 Het onthaalbeleid.....	4
2.4 Zorgverbreding (ZVB).....	5
2.5 Tijdelijk project Bijzondere Noden (BN).....	5
<b>3 Het huidige gelijke onderwijskansendecreet</b> .....	<b>5</b>
<b>4 Probleemstelling en onderzoeksvragen</b> .....	<b>9</b>

## DEEL 2: THEORETISCH KADER

<b>1 De planmatige sociale verandering</b> .....	<b>11</b>
1.1 Inleidend.....	11
1.2 Het concept ‘planmatige sociale verandering’.....	12
1.2.1 De veranderingsdeskundige(n).....	12
1.2.2 Het cliëntsysteem.....	13
1.2.3 Doelbepaling.....	14
1.2.4 Strategie.....	15
1.2.5 Weerstanden.....	16
1.2.6 De adoptiefase.....	17
1.2.7 De implementatiefase.....	18
1.2.8 De institutionaliseringsfase.....	18
1.2.9 Onderwijsorganisaties in relatie tot hun omgeving.....	18
<b>2 De beleidseffectieve school</b> .....	<b>22</b>
2.1 Inleidend.....	22
2.2 Beleid en aanverwante begrippen.....	22
2.3 Cruciale aspecten van het beleidsvoerend vermogen van scholen.....	24
2.3.1 Vanwaar de aandacht voor het beleidsvoerend vermogen?.....	24
2.3.2 Een verkenning van typologieën voor de beleidsvoering door scholen.....	25
2.4 Een eigen model voor het onderzoeken van de beleidseffectieve school.....	29
2.4.1 Doeltreffende communicatie.....	30
2.4.2 Gezamenlijke doelgerichtheid.....	33
2.4.3 Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties.....	35
2.4.4 Effectief leiderschap.....	36
2.4.5 Responsief vermogen.....	38
2.4.6 Reflectief vermogen.....	41

2.4.7 Een integraal én geïntegreerd beleid.....	43
2.4.8 Innovatief vermogen.....	44
<b>3 De kwaliteitsbeoordeling van zelfevaluaties van scholen .....</b>	<b>46</b>
3.1 Het begrip ‘zelfevaluatie’ .....	46
3.2 Het beoordelen van de kwaliteit van zelfevaluaties.....	47
3.2.1 Zelfevaluatie als een analytisch proces.....	47
3.2.2 Zelfevaluatie als beleidsdaad.....	54
<b>4 Het ondersteuningsaanbod in het kader van GOK .....</b>	<b>62</b>
4.1 Inleidend.....	62
4.2 Ondersteuning vanuit de Centra voor Leerlingbegeleiding.....	62
4.2.1 Ontstaan van de Centra voor Leerlingbegeleiding .....	62
4.2.2 Opdrachten en werking van de CLB’s.....	63
4.2.3 Werking van de CLB’s .....	64
4.3 Ondersteuning vanuit de pedagogische begeleiding.....	64
4.3.1 Ontstaan van de pedagogische begeleidingsdiensten .....	64
4.3.2 Opdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten.....	65
4.3.3 Doelmatigheid van de pedagogische begeleidingsdiensten.....	67
4.4 Ondersteuning vanuit de steunpunten ICO, NT2, CEGO.....	68
<b>5 Afrondend .....</b>	<b>69</b>

### DEEL 3: ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

<b>1 Toelichting bij het kwantitatieve onderzoeksontwerp .....</b>	<b>71</b>
1.1 De bepaling van de steekproef.....	72
1.1.1 Voorbereiding van het steekproefkader.....	72
1.1.2 Opstellen van een steekproefplan .....	77
1.1.3 De eigenlijke steekproeftrekking: systematisch en aselekt.....	78
1.2 De ontwikkeling en inhoud van de vragenlijst .....	79
1.2.1 De ontwikkeling van de vragenlijsten .....	79
1.2.2 De inhoud van de vragenlijsten .....	83
1.3 De eigenlijke afname van de vragenlijsten.....	84
1.4 Voorbereidende analyses.....	85
1.4.1 Te realiseren en gerealiseerde respons.....	85
1.4.2 Profiel van de steekproef.....	86
1.4.3 Schaalconstructie .....	91
<b>2 Toelichting bij het kwalitatieve onderzoeksontwerp .....</b>	<b>93</b>
2.1 De Grounded Theory benadering .....	93
2.2 Selectie van de cases.....	94
2.3 Het verloop van de interviews.....	95
2.3.1 Interviewronde 1.....	95
2.3.2 Interviewronde 2.....	96
2.3.3 Interviewronde 3.....	96
<b>3 De integratie van beide onderzoeksbenaderingen .....</b>	<b>96</b>

## DEEL 4: ONDERZOEKSRESULTATEN

### Het kwantitatieve luik

<b>1 Het gelijke onderwijskansenbeleid in de GOK-scholen .....</b>	<b>99</b>
1.1 De voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid .....	99
1.1.1 GOK: nieuw en noodzakelijk? .....	99
1.1.2 Evaluatie van de vroegere overheidsinitiatieven .....	101
1.1.3 Het belang van ervaring, aantal GOK-uren, aantal leerlingen en percentage doelgroep leerlingen .....	103
1.2 De analyse van de beginsituatie (ABS) in GOK-scholen .....	103
1.2.1 Het waarom van de analyse van de beginsituatie (ABS) .....	104
1.2.2 Het kiezen van thema's voor de analyse van de beginsituatie .....	104
1.2.3 Wie werd er betrokken bij de analyse van de beginsituatie? .....	108
1.2.4 De gebruikte instrumenten .....	110
1.2.5 Reflectie op de eigenlijke ABS .....	113
1.2.6 De resultaten van de analyse van de beginsituatie .....	118
1.3 Van ABS naar het formuleren van GOK-doelstellingen .....	120
1.3.1 De keuze en concretisering van het gelijke onderwijskansenbeleid .....	120
1.3.2 Door wie werden deze keuzes gemaakt? .....	122
1.4 Het eigenlijke GOK-beleid .....	123
1.4.1 De gepercipieerde belangrijkheid van mogelijke GOK-strategieën .....	123
1.4.2 Het gebruik van de aanvullende lestijden in functie van de GOK-strategieën .....	125
1.4.3 Evoluties in het gebruik van de aanvullende lestijden .....	128
1.4.4 Resultaten van anderhalf jaar GOK-beleid .....	128
1.4.5 De link tussen het zorgbeleid en het GOK-beleid in basisscholen .....	129
1.5 De zelfevaluatie van het GOK-beleid .....	130
1.5.1 Het waarom van de zelfevaluatie .....	130
1.5.2 De thema's van de zelfevaluatie .....	131
1.5.3 Wie werd er betrokken bij de zelfevaluatie? .....	133
1.5.4 De gebruikte zelfevaluatie-instrumenten .....	135
1.5.5 Reflectie op het verloop van de zelfevaluatie .....	138
1.5.6 De resultaten van de GOK-zelfevaluatie .....	140
1.5.7 De terugkoppeling van de zelfevaluatieresultaten .....	141
 <b>2 De beleidseffectiviteit van GOK-scholen .....</b>	 <b>142</b>
2.1 De beleidseffectiviteit van GOK-scholen .....	143
2.2 Zelfevaluatie als beleidsdaad .....	146
 <b>3 De kwaliteit van het GOK-beleid in scholen verklaard .....</b>	 <b>148</b>
3.1 De kwaliteit van de ABS verklaard .....	148
3.1.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van de ABS .....	149
3.1.2 Voorspellers van de kwaliteit van de analyse van de beginsituatie .....	150
3.1.3 Concluderend .....	152
3.2 De kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid verklaard .....	154
3.2.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van het GOK-beleid .....	154
3.2.2 Voorspellers van de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid .....	156

3.2.3 Concluderend.....	158
3.3 De kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie verklaard.....	159
3.3.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie.....	159
3.3.2 Voorspellers van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie.....	161
3.3.3 Concluderend.....	163
<b>4 De evaluatie van het ondersteuningsaanbod .....</b>	<b>163</b>
4.1 De vertrouwtheid van GOK-scholen met het nascholingsaanbod .....	163
4.2 De evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod .....	164
4.2.1 Evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens schooljaar 2002-2003 .....	164
4.2.2 Evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens schooljaar 2003-2004 .....	168
4.2.3 Evoluties in nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens de eerste twee schooljaren van het GOK-beleid .....	172
4.3 Inventarisatie van de nascholingsbehoeftes.....	173

## Het kwalitatieve luik

<b>1 Uitgebreide focus op twee casussen.....</b>	<b>175</b>
1.1 Beschrijving van school 1.....	175
1.1.1 Het GOK-beleid in school 1 .....	177
1.1.2 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering.....	179
1.1.3 De beginsituatie-analyse in school 1 .....	186
1.1.4 De zelfevaluatie van de GOK-werking.....	192
1.1.5 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod.....	198
1.1.6 Het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van school 1 .....	201
1.1.7 Het zelfevaluerend vermogen van school 1 .....	214
1.2 Beschrijving van school 6.....	217
1.2.1 Het GOK-beleid in school 6 .....	218
1.2.2 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering.....	220
1.2.3 De beginsituatie-analyse in school 6 .....	229
1.2.4 De zelfevaluatie van de GOK-werking.....	234
1.2.5 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod.....	240
1.2.6 Het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van school 6 .....	244
1.2.7 Het zelfevaluerend vermogen van school 6.....	258
<b>2 Beschrijving van de overige casussen .....</b>	<b>260</b>
<b>3 Horizontale analyse .....</b>	<b>260</b>
3.1 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering.....	261
3.1.1 Omtrent de aanloop naar het veranderingsproces.....	261
3.1.2 Omtrent (interne) veranderingsdeskundige(n).....	262
3.1.3 Omtrent het cliëntsysteem .....	265
3.1.4 Omtrent de kanalen.....	266
3.1.5 Omtrent de doelbepaling .....	267
3.1.6 Omtrent de strategie.....	268
3.1.7 Omtrent weerstanden.....	269



3.1.8 Omtrent de adoptiefase .....	270
3.1.9 Omtrent de implementatiefase .....	272
3.1.10 Omtrent de institutionaliseringsfase .....	272
3.2 Het beleidsvoerend vermogen van scholen .....	273
3.2.1 Omtrent doeltreffende communicatie .....	273
3.2.2 Omtrent gezamenlijke doelgerichtheid .....	275
3.2.3 Omtrent ondersteunende relaties .....	277
3.2.4 Omtrent effectief leiderschap .....	278
3.2.5 Omtrent het responsief vermogen van scholen .....	279
3.2.6 Omtrent het reflectief vermogen van scholen .....	281
3.2.7 Omtrent het innovatief vermogen van scholen .....	282
3.2.8 Omtrent een integraal en geïntegreerd beleid in scholen .....	284
3.3 Het zelfevaluerend vermogen van scholen .....	285
3.3.1 Omtrent de doelstellingen/het nut van zelfevaluatie .....	285
3.3.2 Omtrent de houding van de onderwijsbetrokkenen .....	286
3.3.3 Omtrent planning en aanpak .....	288
3.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod .....	289
3.4.1 Omtrent het nascholingsaanbod .....	289
3.4.2 Omtrent het volgen van nascholing .....	290
3.4.3 Omtrent de pedagogische begeleidingsdienst .....	292
3.4.4 Omtrent de Centra voor Leerlingenbegeleiding .....	293
3.4.5 Omtrent de steunpunten NT2, ICO en ECEGO .....	294
<b>4 Afrondend .....</b>	<b>295</b>

## DEEL 5: CONCLUDEREND

### EEN ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAGEN

<b>1 Hoe kwaliteitsvol zijn de zelfevaluaties in de GOK-scholen? .....</b>	<b>298</b>
1.1 Omtrent de doelgerichtheid van de zelfevaluatie .....	298
1.2 Omtrent de selectie van te bevragen zelfevaluatiethema's .....	299
1.3 Omtrent de aanpak van de zelfevaluaties .....	299
1.3.1 Is de mentale context rijp voor het uitvoeren van zelfevaluaties? .....	300
1.3.2 Draagt de timing van de zelfevaluatie bij tot een kwaliteitsvolle aanpak? .....	301
1.3.3 Is er sprake van een systematische aanpak? .....	301
1.3.4 Worden er zelfevaluatie-instrumenten gebruikt en is de keuze voor de instrumenten weloverwogen? .....	302
1.4 Omtrent de betrokkenen en hun inbreng tijdens de zelfevaluatie .....	303
1.4.1 Betrokkenheid van de actoren bij de fasen van de eigenlijke GOK-zelfevaluatie .....	303
1.4.2 Betrokkenheid van de verschillende actoren bij het verzamelen van zelfevaluatiegegevens tijdens de ABS .....	304
1.5 Omtrent de resultaten van de zelfevaluatie .....	304
<b>2 Hoe verloopt de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid in scholen? .....</b>	<b>305</b>
2.1 Waartoe gebruiken scholen de beschikbare GOK-uren? .....	305
2.2 Sluit de keuze van GOK-strategieën aan bij de bevindingen van de beginsituatieanalyse? .....	308

2.3 Wat vinden schoolleiders en leerkrachten de sterke en zwakke punten van het GOK-beleid en van de realisatie van het GOK-beleid in de eigen school? .....	309
2.3.1 Bekendmaking van het nieuwe beleid door de overheid .....	310
2.3.2 Verdeling en toekenning van het aantal GOK-uren.....	310
2.3.3 Verschillen t.o.v. OVB/ZVB .....	310
2.3.4 Noodzaak van GOK?.....	311
2.3.5 GOK-scholen of GOK in alle scholen? .....	312
2.3.6 GOK in de scholen .....	313

<b>3 De rol van de onderwijsondersteuningsdiensten bij de invoering van het GOK-beleid</b> .....	<b>314</b>
3.1 Omtrent de rol van de nascholingsinitiatieven .....	315
3.2 Omtrent de rol van de pedagogische begeleidingsdiensten .....	316
3.3 Omtrent de rol van de CLB's .....	317
3.4 Omtrent de rol van de Steunpunten ICO, NT2, ECEGO .....	318

## DEEL 6: BELEIDSAANBEVELINGEN

Aanbeveling 1 – Bevorder de gelijke onderwijskansen van leerlingen	p. 323
Aanbeveling 2 – Bevorder de aanpak van grote planmatige veranderingen	p. 327
Aanbeveling 3 – Bevorder de beleidseffectiviteit van scholen	p. 329
Aanbeveling 4 – Bevorder het zelfevaluerend vermogen van scholen	p. 330

## LITERATUUROVERZICHT

Vanaf pagina 333

## BIJLAGEN

Bijlage 1: Beschrijving van de zes overige casussen	p. 342
Bijlage 2: Introductiebrief basisonderwijs	p. 425
Bijlage 3: De vragenlijst bij de eerste bevraging (versie BaO)	p. 426
Bijlage 4: De vragenlijst bij de tweede bevraging (versie BaO)	p. 439
Bijlage 5: Overzicht van de schalen voor het meten van de theoretische concepten in de eerste bevraging	p. 447
Bijlage 6 : De variantieanalyse (VA) en significantieniveaus	p. 451

## LIJST MET TABELLEN EN FIGUREN

### DEEL 1: INLEIDING EN SITUERING

#### Tabellen

Tabel 1: De toekenning van het aantal zorguren in basisscholen.....	8
Tabel 2: Vergelijking tussen het GOK-beleid en het zorgbeleid in basisscholen.....	9

### DEEL 2: THEORETISCH KADER

#### Tabellen

Tabel 3: Model van planmatige sociale verandering (Verhoeven, 1986: 63).....	12
Tabel 4: Te onderscheiden kenmerken van het concept 'beleid'.....	23
Tabel 5: Schematische kern van beleidsvoering.....	23
Tabel 6: Relatie tussen de formele beleidsruimte en het beleidsvoerend vermogen van scholen (Onderwijsraad, 2001: 23).....	25
Tabel 7: Drie schooltypes op basis van situatie-, organisatie- en beleidskenmerken.....	28
Tabel 8: Kwadranten van gedeeld leiderschap.....	37

#### Figuren

Figuur 1: Eigen model voor het onderzoeken van de beleidseffectieve school.....	30
---	----

### DEEL 3: ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

#### Tabellen

Tabel 9: Planning van de GOK-activiteiten in scholen en de onderzoeksactiviteiten.....	71
Tabel 10: Beschrijving van de doelpopulaties (schooljaar 2002-2003).....	73
Tabel 11: Vergelijking tussen de aandelen van combinaties van onderwijsvormen (2de en 3de graad S.O.) in de totale groep en in de doelpopulatie.....	74
Tabel 12: Vergelijking (in percentages) tussen de aandelen van onderwijsnetten in de totale groepen en in de doelpopulaties.....	75
Tabel 13: Vergelijking tussen de procentuele verdeling van scholen over graden van verstedelijking in de totale groepen en in de doelpopulaties.....	76
Tabel 14: Percentages doelgroepopleerlingen voor (1) alle scholen en (2) de GOK-scholen met een tweede en derde graad.....	76
Tabel 15: Percentages doelgroepopleerlingen naar het onderwijsaanbod van scholen met een tweede en derde graad.....	77
Tabel 16: Effectieve steekproefgrootte van de verschillende doelpopulaties.....	78
Tabel 17: De organisatie van het steekproefkader en de toekenning van randomnummers....	79
Tabel 18: Respons in het basisonderwijs.....	85
Tabel 19: Overzicht in percentages van de functie van de respondenten.....	86

Tabel 20: Ervaring van de respondenten in hun specifieke functie (in aantal jaren).....	87
Tabel 21: Totale ondervijsservaring van de respondenten (in gemiddeld aantal jaren) .....	87
Tabel 22: Aantal deelnemende scholen naar ondervijssniveau en net .....	88
Tabel 23: Gemiddelde aantal doeltgroepoelerlingen naar ondervijssniveau en net .....	88
Tabel 24: Percentielscores voor percentages doeltgroepoelerlingen in de drie doeltpopulaties..	89
Tabel 25: Resultaten analyses schaalconstructie dragers beleidseffectiviteit.....	92
Tabel 26: Resultaten analyses schaalconstructie ‘zelfevaluatie als beleidsdaad’ .....	92
Tabel 27: Kenmerken van de scholen uit het kwalitatieve ondervijssluik.....	95

### Figuren

Figuur 2: Een model voor het ondervijssen van de kwaliteit van zelfevaluaties.....	55
Figuur 3: Percentage doeltgroepoelerlingen naar ondervijssniveau en net (voor steekproef en populatie) .....	89
Figuur 4: Vergelijking van de (school)grootte naar ondervijssniveau en net (voor de steekproef en de populatie).....	90
Figuur 5: Vergelijking van het aantal GOK-uren naar type ondervijss en net (voor de steekproef en de populatie).....	90

## DEEL 4: ONDERVJSSRESULTATEN

### Tabellen

Tabel 28: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de toename van de aandacht voor gelijke ondervijsskansen.....	100
Tabel 29: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en standaarddeviatie voor stellingen inzake het nieuwe GOK-beleid .....	101
Tabel 30: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de gepercipieerde noodzaak van het nieuwe GOK-beleid .....	101
Tabel 31: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de resultaten van de vroegere overheidsinitiatieven .....	102
Tabel 32: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de tevredenheid over de aanpak binnen de vroegere initiatieven.....	103
Tabel 33: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor ABS-motieven .	104
Tabel 34: Percentage scholen dat voor een bepaalde werkwijze koos .....	105
Tabel 35: Percentage scholen binnen ‘mogelijkheid 1’ dat een thema diepgaand analyseerde.....	105
Tabel 36: Gemiddelde score en positie van motieven voor de keuze van thema’s .....	107
Tabel 37: Percentage scholen dat een bepaald aantal instrumenten gebruikte .....	110
Tabel 38: Percentage scholen dat een bepaald instrument gebruikte (naar doeltpopulatie) ...	111
Tabel 39: Percentage scholen dat een bepaald instrument gebruikte (naar net) .....	111
Tabel 40: Gemiddelde score en positie van motieven voor de keuze van instrumenten .....	112
Tabel 41: Variantie-analyse inzake belangrijkheid van selectiecriteria (naar net) .....	112
Tabel 42: Gemiddelde score en standaarddeviatie van redenen voor het gebruik van eigen instrumenten.....	113

Tabel 43: Beschrijvende statistieken en ANOVA omtrent de inbreng van alle leerkrachten	114
Tabel 44: Beschrijvende statistieken en ANOVA omtrent efficiëntie van de geïnvesteerde tijd	114
Tabel 45: Gemiddelde scores en t-toetsen voor verschillen inzake ervaring, % doelgroepleerlingen en schoolgrootte	115
Tabel 46: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de totale groep inzake tijdrovend karakter van de ABS	115
Tabel 47: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de totale groep inzake invloed van de GOK-planlast op de ABS	115
Tabel 48: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de duidelijkheid van de verwachtingen van de overheid	116
Tabel 49: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de nuttigheid van de omzendbrieven	116
Tabel 50: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake integratie van de ABS over verschillende graden	117
Tabel 51: Gemiddelde scores en t-toetsen voor verschillen inzake ervaring, % doelgroepleerlingen en aantal GOK-uren	117
Tabel 52: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de verschillende resultaten van de ABS	118
Tabel 53: Beschrijvende statistieken en variantie-analyse inzake resultaten ABS (naar net)	119
Tabel 54: Percentage scholen dat een bepaald aantal thema's opnam in hun doelstellingen	122
Tabel 55: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake belangrijkheid van GOK-strategieën	124
Tabel 56: Overzicht van de belangrijkste GOK-doelen in de deelnemende scholen	126
Tabel 57: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake evoluties in het gebruik van de aanvullende lestijden (naar doelpopulatie)	128
Tabel 58: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de resultaten van anderhalf jaar GOK-beleid in scholen (naar doelpopulatie)	129
Tabel 59: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de link tussen het zorgbeleid en het GOK-beleid in basisscholen	129
Tabel 60: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake motieven voor de zelfevaluatie	130
Tabel 61: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de resultaten van één jaar GOK-beleid in scholen (naar doelpopulatie)	131
Tabel 62: Gemiddeld percentage van de totale aandacht dat aan de verschillende thema's besteed werd	133
Tabel 63: Percentage van personen en instanties dat betrokken werd bij de verschillende fasen van de zelfevaluatie (naar doelpopulatie)	133
Tabel 64: Percentage van instanties dat betrokken werd bij de verschillende fasen van de zelfevaluatie (naar net)	134
Tabel 65: Percentage scholen dat tijdens de zelfevaluatie een bepaald aantal instrumenten gebruikte	135
Tabel 66: De oorsprong van de door scholen gebruikte zelfevaluatie-instrumenten	136
Tabel 67: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het gebruik van de zelfevaluatie-instrumenten (naar doelpopulatie)	137

Tabel 68: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de reflectie bij de zelfevaluatie-instrumenten (naar doelpopulatie) .....	137
Tabel 69: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores voor de stellingen m.b.t. het verloop van de zelfevaluatie (voor de totale groep) .....	138
Tabel 70: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep (naar doelpopulatie) .....	139
Tabel 71: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het cyclisch karakter van de GOK-zelfevaluatie (naar doelpopulatie) .....	139
Tabel 72: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het zoeken van verklaringen voor de vaststellingen bij de zelfevaluatie (naar net) .....	140
Tabel 73: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de verschillende resultaten van de zelfevaluatie (voor de totale groep) .....	140
Tabel 74: Variantie-analyses naar verschillen tussen doelpopulaties inzake zelfevaluatieresultaten .....	141
Tabel 75: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de terugkoppeling van de zelfevaluatieresultaten (voor de totale groep) - Variantieanalyse naar doelpopulatie .....	142
Tabel 76: Verschillen inzake beleidseffectiviteit naar doelpopulatie .....	143
Tabel 77: Verschillen inzake beleidseffectiviteit naar net .....	144
Tabel 78: Regressieanalyse voor de kenmerken van de beleidseffectiviteit van GOK-scholen .....	145
Tabel 79: (Partiële) correlatiecoëfficiënten van de kenmerken van de beleidseffectieve school .....	145
Tabel 80: Verschillen inzake kwaliteitskenmerken van de zelfevaluatie .....	146
Tabel 81: Regressieanalyse voor de kenmerken van de zelfevaluatie .....	147
Tabel 82: (Partiële) correlatiecoëfficiënten van de kenmerken van de beleidseffectieve school .....	148
Tabel 83: Frequentieverdeling van de scores op indicator ‘breedte van de ABS’ .....	149
Tabel 84: Frequentieverdeling van de scores op indicator ‘betrokkenheid bij ABS’ .....	149
Tabel 85: percentielscores indicator ‘resultaten ABS’ .....	150
Tabel 86: Voorspellers van de kwaliteitsindicatoren van de ABS .....	151
Tabel 87: Voorspellers van de kwaliteitsindicatoren van de ABS .....	153
Tabel 88: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses inzake indicatoren ‘kwaliteit van het GOK-beleid’ .....	156
Tabel 89: Percentielscores indicatoren ‘kwaliteit van het gelijke onderwijskansenbeleid’ ..	156
Tabel 90: Voorspellers van de kwaliteit van het gevoerde gelijke onderwijskansenbeleid...	157
Tabel 91: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal ‘kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie’ .....	159
Tabel 92: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal ‘kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie’ .....	160
Tabel 93: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal ‘kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie’ .....	161
Tabel 94: Voorspellers van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie .....	161
Tabel 95: Frequentietabel (percentages) omtrent bekendheid van het ondersteuningsaanbod .....	164

Tabel 96: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de stellingen over het nascholingsaanbod .....	165
Tabel 97: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de stellingen inzake de pedagogische begeleiding – Variantieanalyses naar doelpopulatie en net....	167
Tabel 98: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de pedagogische begeleidingsdiensten – Variantieanalyses naar doelpopulatie en net .....	169
Tabel 99: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de CLB's .....	169
Tabel 100: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de steunpunten – Variantieanalyses naar doelpopulatie.....	170
Tabel 101: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het algemene GOK-nascholingsaanbod – Variantieanalyses naar doelpopulatie.....	171
Tabel 102: Frequentieverdelingen (in percentages) en gemiddelde scores voor de evolutie in de beoordeling van het algemene GOK-nascholingsaanbod.....	172
Tabel 103: Frequentieverdelingen (in percentages) en gemiddelde scores voor de evolutie in de beoordeling van de GOK-begeleiding door de pedagogische begeleiding (ped.beg.) .....	173
Tabel 104: Nascholingsbehoeftes van GOK-scholen (in percentages van de doelpopulatie)	173
Tabel 105: Overzicht van de leden van het GOK-team en het gebruik van de GOK-uren in school 1 .....	176
Tabel 106: Overzicht van de horizontale analyse.....	260

## Figuren

Figuur 6: Ervaring van alle GOK-scholen met vroegere overheidsinitiatieven (% van de (sub)-populatie).....	102
Figuur 7: Percentage van alle GOK-scholen dat tijdens de ABS diepgaande aandacht besteedde aan de verschillende thema's.....	106
Figuur 8: Betrokkenheid bij de gegevensverzameling van de ABS .....	108
Figuur 9: Percentage van de betrokken persoon/groep dat 'mondeling informeel', 'mondeling formeel' en 'schriftelijk' bij de ABS werd betrokken .....	109
Figuur 10: Percentuele verdeling van scholen over de verschillende clusters en eigen doelen.....	121
Figuur 11: Aandeel scholen met eigen doelen dat rond een bepaald thema doelen formuleerde .....	122
Figuur 12: Betrokkenheid bij het beslissen over de aanwending van de aanvullende lestijden .....	123
Figuur 13: Percentage van de bevroegde scholen waarvan de één van de vier belangrijkste GOK-doelen op een bepaald thema betrekking heeft.....	125
Figuur 14: Percentage van de GOK-scholen dat tijdens de zelfevaluatie aandacht besteedde aan de verschillende thema's.....	131
Figuur 15: Percentage van de GOK-scholen dat tijdens de zelfevaluatie aandacht besteedde aan de verschillende thema's.....	132
Figuur 16: Percentage scholen binnen de doelgroepen dat een sterke behoefte heeft aan nascholing omtrent het betreffende thema .....	174





# DEEL 1: INLEIDING EN SITUERING

## 1 Inleidend

De problematiek van kansenongelijkheid in onze maatschappij staat al een aantal jaren op de politieke agenda. Reeds verschillende decennia proberen beleidsmakers via allerlei maatregelen de ongelijkheid van kansen in onze samenleving in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder weg te werken - of toch te verminderen.

Wanneer men spreekt over gelijke kansen voor iedereen, kent men aan onderwijs vaak een sleutelrol toe. Onderwijs wordt beschouwd als hefboom, cruciale factor, hét domein bij uitstek waar de bestrijding van kansenongelijkheid kan plaatsvinden (Cré, 1998: 21). Deze optimistische visie klopt natuurlijk in de zin dat goede schoolresultaten bijdragen tot een degelijk diploma, dat op haar beurt de kans op een goedbetaalde job vergroot (Cré, 1998: 16) en zo het mechanisme van sociale mobiliteit in werking stelt.

Toch zijn er talrijke wetenschappelijke studies die waarschuwen voor een te groot optimisme: onderwijs werkt vaak reproducerend. In plaats van ongelijkheid weg te werken, bestendigt ze de bestaande ongelijkheid. Kinderen uit kansarme gezinnen slagen er dikwijls niet in de spiraal van de kansarmoede te doorbreken. In het onderwijs worden zij - net zoals allochtone kinderen - meermaals geconfronteerd met leerproblemen en onderwijsachterstanden. Deze problemen uiteten zich o.a. in leervertragingen (meer zittenblijvers), oververtegenwoordiging in het buitengewoon, beroeps- en technisch onderwijs, een ongelijke doorstroming en een ongekwalificeerde uitstroom van deze kinderen in het onderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1991: 4-5).

Er zijn talrijke factoren die dit proces van achterstand naar achterstelling in de hand werken. Niet enkel het geringer economische kapitaal dat deze kinderen ter beschikking hebben om te studeren, maar ook en vooral het tekort aan sociaal en cultureel kapitaal maakt dat deze kinderen een andere startpositie hebben en meestal ook een ander traject binnen het onderwijs afleggen. Bij economisch kapitaal denken we bijvoorbeeld aan de studiemiddelen die in kansarme gezinnen vaak niet aanwezig zijn (encyclopedie, computer, boeken), aan de studeerruimte die niet altijd een rustige plaats is waar men zich volledig kan concentreren of aan de financiële onhaalbaarheid van verder studeren (Cré, 1998: 18). Het tekort aan sociaal en cultureel kapitaal uit zich eveneens op verschillende wijzen: ouders die zelf het onderwijs zeer vroeg verlaten hebben of de taal onvoldoende beheersen, kunnen hun kinderen minder bijstaan in hun leerproces. Soms liggen de verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van deze kinderen lager en kampen de leerlingen met moeilijkheden in de gezinsrelaties of een gebrek aan andere sociale relaties. Het al dan niet opgenomen zijn in een netwerk van sociale relaties bepaalt volgens Bourdieu (1986: 249) de omvang van het sociaal kapitaal dat een individu bezit of kan bezitten. Het sociaal kapitaal van een individu hangt niet alleen af van de omvang van het netwerk van connecties die een individu kan mobiliseren, maar tevens van het kapitaal (economisch, cultureel of symbolisch) dat diegenen waarmee hij verbonden is, bezitten. Economisch, sociaal en cultureel kapitaal blijken van essentieel belang voor het welslagen van schoolloopbanen in het Vlaamse onderwijs.

De bovenstaande symptomen en de oorzaken van ongelijke onderwijskansen zijn reeds bij herhaling bestudeerd en beschreven. Dat heeft geresulteerd in een groeiend bewustzijn van de problematiek van de gelijke onderwijskansen en in verscheidene beleidsinitiatieven die het realiseren van meer gelijke (onderwijs)kansen beogen. In de hiernavolgende uiteenzetting bespreken de meest belangrijke maatregelen. We starten met een historische schets van het gelijke onderwijskansenbeleid en van de maatregelen die aan het huidige GOK-beleid vooraf zijn gegaan (zie paragraaf 2). Daarna wordt kort het huidige gelijke onderwijskansenbeleid toegelicht (zie paragraaf 3). Deze inleiding wordt tenslotte afgerond met een kernachtige omschrijving van de probleemstelling en de onderzoeksvragen van deze studie (zie paragraaf 4).

## 2 Historische schets van het gelijke onderwijskansenbeleid

Na de Tweede Wereldoorlog werd er een duidelijke democratiseringstendens in het onderwijs ingezet. In 'De leerkrachten uitgedaagd' geeft Verhoeven (1981: 1-4) hiervan een kort overzicht. Via allerlei maatregelen probeerde men zoveel mogelijk financiële hindernissen weg te nemen zodat de toegang voor iedereen 'gelijk' zou zijn. Belangrijke beleidsbeslissingen hieromtrent betreffen ondermeer de invoering van het studiebeurzenstelsel in 1954. Dit studiebeurzenstelsel stelde een tegemoetkoming ter beschikking aan de studenten die het moeilijk hadden op financieel gebied. Enkele jaren later (1958) werd binnen diezelfde optiek overeengekomen het basis- en het secundair onderwijs kosteloos te maken. Vooral het secundair onderwijs, maar later ook het hoger onderwijs, kende in deze periode een enorme groei.

Toch stelde men vast dat het verminderen van de financiële lasten onvoldoende was om van een echte 'democratisering van het onderwijs' te kunnen spreken. De deelname aan een bepaalde onderwijsvorm bleef immers sterk gerelateerd zijn aan achtergrondkenmerken van de leerling. Begin jaren 1970 werd dan ook een poging ondernomen om de onderwijsstructuur als zodanig te 'democratiseren'. Dit gebeurde door middel van de invoering van de VSO-structuur. Het VSO (Vernieuwd Secundair Onderwijs) was een nieuwe onderwijsstructuur die de studiekeuze van de leerlingen zo lang mogelijk wou uitstellen, dit om te vermijden dat de sociale herkomst van de leerlingen een rol zou spelen bij die keuze (De Wit, Van Petegem & De Maeyer, 2000: 27). Het VSO wou ook aandacht schenken aan de totale ontwikkeling van de leerlingen als personen en hen allen een brede basisvorming geven.

Meer en meer werden ook stappen ondernomen om de leerachterstand en -problemen bij de groep van kansarme kinderen aan te pakken. Tot op het einde van de jaren 1980 kunnen we hieromtrent niet over een samenhangend beleid spreken. Het waren eerder losse en gefragmenteerde maatregelen die de problematiek op een niet-gestructureerde wijze benaderden. Eind jaren 1980 werd er een beleid uitgewerkt dat zich richtte naar de kansarme allochtone leerlingen. Het ontstaan en de evolutie hiervan wordt beschreven in 'Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs' (Dewit & Van Petegem, 2000: 9-24). Voor een algemeen beeld van de situatie van migrantenkinderen in het onderwijs verwijzen we naar 'Een onderwijsvoorrangsbeleid in Vlaanderen. Een antwoord op de achterstand van migranten?' (Terkissidis & Van de Velde, 1991).

Binnen het algemeen kader van het migrantenbeleid werd er meer aandacht gevraagd voor de positie van allochtonen in het onderwijs. In reactie hierop werd in 1991 een beleid uitgewerkt, het zogenaamde Onderwijsvoorrangsbeleid (verder afgekort als OVB), dat zich niet enkel richtte op het aanleren van de taal, maar veel omvattender was. Het oorspronkelijk beleid

steunde op vier pijlers; 1) intercultureel onderwijs, 2) onthaalbeleid voor neveninstromers, 3) onderwijs in eigen taal en cultuur en 4) onderwijsvoorrangsbeleid, elk met zijn eigen klemtonen en doelstellingen. Na evaluatie werd dit beleid in 1994 grondig hertekend zodat we vanaf dan kunnen spreken van een onderwijsvoorrangsbeleid voor allochtone kansarme leerlingen enerzijds en een onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers anderzijds. Tevens ontstond ook het non-discriminatiebeleid (Verhoeven & Doms, 1998: 3). Op deze verschillende beleidsmaatregelen wordt hieronder kort ingegaan.

## 2.1 Het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVB)<sup>1</sup>

De doelstellingen van OVB waren de volgende: enerzijds de (leer)achterstand van de kinderen/jongeren verminderen, anderzijds hun integratie in het maatschappelijk leven bevorderen. Er waren een aantal domeinen vooropgesteld waarrond gewerkt diende te worden. Deze domeinen verschilden naargelang het onderwijsniveau. In het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs en in het buitengewoon secundair onderwijs kon gewerkt worden rond volgende thema's: 1) intercultureel onderwijs, 2) taalvaardigheidsonderwijs, 3) preventie en remediëring van leerproblemen en leerachterstand, 4) samenwerking tussen school en ouders, en optioneel 5) onderwijs in eigen taal en cultuur. In de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs diende men zich toe te spitsen op volgende onderwerpen: 1) Nederlands als instructietaal, 2) differentiëring, 3) remediëring en 4) studiebegeleiding. Voor de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs waren de pijlers: 1) toeleiding (leerlingen informeren over studie- en beroepskeuze), 2) ondersteuning (leerlingen begeleiden met aandacht voor intercultureel onderwijs, Nederlands als instructietaal, studiebegeleiding, differentiatie en remediëring) en 3) uitstroom (doorstroming naar de derde graad) (Verhoeven & Doms, 1998: 4).

Om dit te realiseren werden aan de scholen extra lestijden toegekend op basis van een aantal criteria waaraan zij moesten voldoen. Eerst en vooral dienden er in de school minstens 10% of 20 doelgroepleerlingen aanwezig te zijn. Onder doelgroepleerling werd verstaan: 'een leerling waarvan de grootmoeder van moederszijde niet in België geboren is en evenmin door geboorte de Belgische of Nederlandse nationaliteit bezit of waarvan de moeder ten hoogste tot het einde van het schooljaar waarin zij 18 werd, onderwijs heeft genoten' (Dewit & Van Petegem, 2000: 15). Bij hun aanvraag moesten de scholen ook een aanwendingsplan indienen. In dit plan moest beschreven worden op welke manier er gewerkt zou worden op de verschillende terreinen. De school verbond zich ook tot samenwerking met het CLB, begeleiding door de pedagogische begeleidingsdienst en de bijscholing van haar leerkrachten. In functie van de grotere betrokkenheid van de ouders kon een school samenwerken met een erkende welzijns- of socio-culturele instelling of met een integratiecentrum. Wanneer aan deze voorwaarden voldaan werd en de aanvraag werd goedgekeurd, werd de school – op basis van coëfficiënten – extra lestijden toegekend voor twee jaar.

---

<sup>1</sup> Deels gebaseerd op: (1) Besluit van de Vlaamse Regering van 14 juli 1998 betreffende het tijdelijk project onderwijsvoorrang in het basisonderwijs (BS 20/10/1998). (2) Besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 1999 betreffende het tijdelijk project onderwijsvoorrang in het secundair onderwijs (BS 28/12/2000).

## 2.2 Het non-discriminatiebeleid

Vanaf het schooljaar 1993-'94 werd het non-discriminatiebeleid in een aantal scholen in de praktijk gebracht. Dit non-discriminatiebeleid steunde op de non-discriminatieverklaring die in juli 1993 ondertekend werd door de koepels en de minister van onderwijs. Het non-discriminatiebeleid bestond uit een reeks van maatregelen die we kunnen terugbrengen onder twee grote noemers. Enerzijds was het de bedoeling dat scholen een meer bewuste houding gaan aannemen om discriminatie te voorkomen. Anderzijds wou men een meer evenredige spreiding van migrantenkinderen in het Vlaamse onderwijs bevorderen. Om dit te bewerkstelligen konden scholen van één bepaalde gemeente vrijwillig een akkoord ondertekenen. Voor het secundair onderwijs overschreden de overeenkomsten de gemeentelijke grenzen aangezien op dit niveau leerlingen gerekruteerd worden over de gemeentegrenzen heen. Voor de concrete uitvoering van hun non-discriminatiebeleid konden scholen gebruik maken van de extra uren, toegekend via het OVB. Hiertoe moesten de scholen een annex rond non-discriminatie toevoegen aan hun aanwendingsplan (Verhoeven & Elchardus, 2000: 211).

## 2.3 Het onthaalbeleid

Het onthaalonderwijs, dat reeds werd ingeschreven in het 'Decreet betreffende het onderwijs-II' van 31 juli 1990, bestaat nu nog. Het nieuwe gelijkkansendecreet heft de bepalingen m.b.t. het onthaalonderwijs niet op.

Het onthaalonderwijs richt zich specifiek tot anderstalige nieuwkomers. Het doel bestaat erin hen voor te bereiden op de instroom in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Tijdens het onthaaljaar wordt aan de anderstalige nieuwkomers intensief Nederlands geleerd zodat zij in staat zijn de leerboodschappen in een gewone klassituatie te begrijpen. Voor leerlingen die zullen instromen in het secundair onderwijs is het belangrijk dat zij de abstracte informatieve teksten die in de verschillende vakken gebruikt worden, kunnen begrijpen. Daarnaast wil het onthaalonderwijs ook de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomers bevorderen. Dit zou hen moeten in staat stellen actief deel te nemen aan het sociale verkeer binnen een gewone klas/school.

Indien een school onthaalonderwijs wil inrichten, moet zij daartoe een aanvraag indienen bij het departement Onderwijs. Er zijn een aantal voorwaarden waaraan moet voldaan worden om een goedkeuring te verkrijgen. Eerst en vooral moet er een bepaald aantal anderstalige nieuwkomers in de school aanwezig zijn<sup>2</sup>. Anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs zijn leerlingen die bij hun inschrijving aan elk van de volgende voorwaarden voldoen: 1) de leeftijd van vijf jaar of ouder hebben, 2) niet het Nederlands als moedertaal hebben, 3) onvoldoende de onderwijstaal beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen, 4) niet de Belgische of de Nederlandse nationaliteit bezitten en 5) nog geen volledig schooljaar onderwijs hebben gevolgd in een school met Nederlands als onderwijstaal (Omzendbrief Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. 02/07/2001, 1.2). Voor het secundair onderwijs zijn de bepalingen bijna dezelfde, enkel het eerste criterium m.b.t. de vereiste leeftijd verschilt uiteraard. De vereiste leeftijd om van een anderstalige nieuwkomer in het secundair onderwijs

---

<sup>2</sup> Afhankelijk van het aantal vestigingsplaatsen in basisscholen gaat het om vier (bij één vestigingsplaats) dan wel zes (bij meerdere vestigingsplaatsen) anderstalige nieuwkomers. Voor secundaire scholen bedraagt het minimum aantal vijftientig regelmatige anderstalige nieuwkomers ingeschreven in de deelnemende school of scholen van de scholengemeenschap.

te kunnen spreken, is minstens twaalf jaar en nog geen achttien jaar (Omzendbrief Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs. 23/07/2001, 3.1.2).

Naast deze 'organisatorische' voorwaarden, moet de school ook tegemoetkomen aan een aantal 'inhoudelijke' voorwaarden; zijnde het opstellen van een raamplan (een algemeen kader), een leertraject (een individueel werkplan dat moet opgesteld worden voor elke anderstalige nieuwkomer), de leerkrachten de kans geven deel te nemen aan interessante nascholing en ondersteuning kunnen bieden aan de anderstalige nieuwkomers.

#### **2.4 Zorgverbreding (ZVB)**

Naast het ontwikkelen van een onderwijsbeleid t.a.v. allochtone kansarmen, werden er in 1994 ook maatregelen genomen om de positie van autochtone kansarmen in het (basis)onderwijs te verbeteren. Dit beleid kreeg de naam 'zorgverbreding' (verder afgekort als ZVB). Vooral het actieterrein 'preventie en remediëring' speelde hierbij een belangrijke rol. Het domein 'onderwijs in eigen taal en cultuur' dat bij het OVB optioneel was, werd binnen het ZVB vervangen door de aandacht voor de socio-emotionele ontwikkeling van kinderen. De doelstellingen en voorwaarden van het OVB en het ZVB waren sterk gelijklopend. Enkel de bepaling van de doelgroep leerling verschilde uiteraard. Binnen het ZVB sprak men van een doelgroep leerling wanneer de moeder het diploma van het secundair onderwijs niet behaalde of wanneer de leerling behoort tot een éénoudergezin of wanneer beide ouders werkloos zijn (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het tijdelijk project zorgverbreding in het gewoon basisonderwijs. 14/07/1998, Art. 2).

#### **2.5 Tijdelijk project Bijzondere Noden (BN)**

We staan voor de volledigheid ook nog even stil bij het tijdelijke project Bijzondere Noden (BN). De Vlaamse regering kende - vanaf september 2000 tot aan de start van het nieuwe GOK-decreet - gedurende een aantal schooljaren projectmatig extra betrekkingen toe aan scholen met bijzondere noden. Bij het vaststellen van de bijzondere noden van een school werd rekening met de volgende criteria: de ligging van de school; het totale aantal leerlingen; het absolute of relatieve aantal beroepsschoolleerlingen; de schoolse achterstand; het relatieve of absolute aantal neveninstromers; de aanwezigheid van antisociaal gedrag en objectieve indicatoren van kansarmoede en risicofactoren (Decreet betreffende het onderwijs XII-Ensor. BS 27-11-2001). De extra betrekkingen bestonden doorgaans uit een voltijdse (of twee half-tijdse) betrekking(en) die zowel door leerkrachten als opvoeders kon worden ingevuld. De beoogde doelen sloten nauw aan bij deze van de hoger beschreven projecten.

### **3 Het huidige gelijke onderwijskansendecreet**

In het voorjaar van 2002 kreeg het nieuwe gelijke onderwijskansendecreet (Decreet betreffende gelijke onderwijskansen. 28 juni 2002, voortaan afgekort als GKD) stilaan vorm. In juni 2002 werd het goedgekeurd door het Vlaams Parlement en in september werd het gepubliceerd in het Belgisch Staatsblad. Het is dan ook (althans gedeeltelijk) van kracht vanaf het schooljaar 2002-2003.

Het nieuwe decreet bouwt enerzijds voort op de vroegere OVB-/ZVB-regelgeving, anderzijds betekent het ook een duidelijke ommekeer. Het nieuwe GKD biedt een geïntegreerd geheel van maatregelen uit het OVB en ZVB. De doelgroep van het nieuwe decreet omvat dan ook zowel allochtone als autochtone kansarme leerlingen. Het decreet wil de achterstand en uitsluiting van deze leerlingen bestrijden, maar daarnaast ook alle andere leerlingen optimale leer- en ontwikkelingskansen bieden. Dit kan door de verwezenlijking van volgende drie pijlers: 1) het absolute inschrijvingsrecht, 2) de uitbouw van een lokaal gelijke kansenbeleid, en 3) een geïntegreerd ondersteuningsaanbod.

Het nieuwe GKD wil dus het **recht op inschrijving** voor iedere leerling garanderen. Dit betekent dat een leerling in principe slechts uitzonderlijk geweigerd of doorverwezen kan worden. Een weigering tot inschrijving kan plaatsvinden wanneer de leerling niet voldoet aan de wettelijke of decretaal vastgelegde toelatingsvoorwaarden (GKD, 2002, art. III.2). Weigering kan ook wanneer 'elke bijkomende inschrijving omwille van de materiële omstandigheden de veiligheid van de leerlingen in het gedrang brengt' of wanneer 'de betrokken leerling in het vorige of daaraan voorafgaande schooljaar reeds definitief werd uitgesloten in die school' (GKD, 2002, art. III.3). Doorverwijzing door de inrichtende macht van een school voor gewoon onderwijs kan 'bij inschrijving van elke bijkomende leerling waarvan de thuistaal niet of - afhankelijk van het geval - wél het Nederlands is'; dit om de vooropgestelde verhouding tussen beide leerlinggroepen te waarborgen (GKD, 2002, art. III.4). Zolang de regelgeving m.b.t. de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs nog niet van kracht is, kan ook doorverwezen worden op basis van de draagkracht van de school. Concreet betekent dit dat doorverwijzing mogelijk is wanneer 'de draagkracht van de school onvoldoende is om tegemoet te komen aan de specifieke noden van de leerling inzake onderwijs, therapie en verzorging' (GKD, 2002, art. III.7, § 2). De ganse regelgeving m.b.t. het inschrijvingsrecht ging van start vanaf het schooljaar 2003-2004. In het belang van de leerlingen en de school werden vanaf schooljaar 2004-2005 een aantal nuanceringen voorzien op het principiële inschrijvingsrecht. Het gaat om voorrangregelingen voor broers en zussen en voor Nederlandstaligen in de Nederlandstalige scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Op het algemene principe van "wie eerst komt, wordt eerst ingeschreven" zijn deze twee voorrangregelingen de enige toegestane uitzonderingen (X. (21.01.2003)).

De tweede pijler legt de nadruk op de **uitbouw van een lokaal gelijke kansenbeleid**. Hieraan wordt concreet vorm gegeven door de oprichting van een lokaal overlegplatform. Dit lokaal overlegplatform zal een aantal deelnemers uit verscheidene maatschappelijke velden omvatten, zijnde directies en inrichtende machten; vertegenwoordigers van ouderverenigingen, leerlingenraden, lokale socio-culturele en/of economische partners, organisaties van etnisch-culturele minderheden, verenigingen waar armen het woord nemen, de integratiesector, ont-haalbureaus en schoolopbouwwerk (GKD, 2002, art. IV.3, §1). Dergelijk lokaal overlegplatform wordt meerdere taken toegekend, waaronder het maken van afspraken die het mogelijk maken de doelstellingen van het decreet te realiseren en bemiddelen inzake het recht op toegang (GKD, 2002, art. IV.4). Het lokaal overlegplatform zal vanaf één januari 2003 haar bemiddelingsfunctie inzake het recht op toegang waarnemen.

Het derde luik van het decreet tenslotte, met name de regelgeving betreffende het **ondersteuningsaanbod**, wordt wel reeds vanaf september 2002 ingevoerd. Het ondersteuningsaanbod bestaat uit aanvullende lestijden/een extra urenleraar voor een periode van drie jaar. Om dit te verkrijgen moest de school voor 1 april 2002 een aanvraag indienen met de nodige gegevens betreffende het aantal doelgroepoerlingen op de eerste schooldag van februari 2002. Een basisschool of een eerste graad van het secundair onderwijs (middenschool) moet immers over 10% doelgroepoerlingen beschikken (GKD, 2002, art. VI.3), in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs dienen er (samengeteld) 25% of zo'n 60 à 80 doelgroep-

leerlingen onder de regelmatige leerlingen aanwezig te zijn (GKD, 2002, art. VI.12). De criteria voor 'doelgroepleerling' zijn tevens verschillend voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs enerzijds en de tweede en derde graad van het secundair onderwijs anderzijds.

In het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs rekent men onder doelgroepleerling: 'een leerling waarvan het gezin leeft van een vervangingsinkomen, of een leerling die tijdelijk of permanent is opgenomen buiten het eigen gezinsverband door een gezin of persoon, voorziening of sociale dienst, of een leerling waarvan de ouders tot de trekken bevolking behoren of een leerling wiens moeder geen diploma van het secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het tweede jaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs of een daarmee gelijkwaardig studiebewijs bezit' (GKD, 2002, art. VI.2, §1). Het element 'de taal voor de gangbare communicatie in het gezin is niet het Nederlands' is enkel geldig in combinatie met één van de vier andere factoren (GKD, 2002, art. VI.2, §3).

Voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs zijn de indicatoren als volgt bepaald: 'de leerling heeft een schoolse achterstand van minstens twee jaar of de leerling is een neveninstromer of de leerling volgde het voorbije schooljaar onthaalonderwijs' (GKD, 2002, art. VI.11, §1).

Aan al deze indicatoren wordt een score toegekend, de totale som bepaalt op hoeveel uren aanvullende lestijden een school recht heeft, mits de batige rangschikking te respecteren (GKD, 2002, art. VI.3, 2° & Art. VI.12, 2°). De indicatoren om het aantal doelgroepleerlingen - en dus het aantal uren aanvullende lestijden - te bepalen, verschillen nogal van deze uit OVB en ZVB. Dit maakt dat een aantal scholen die vroeger niet op aanvullende lestijden konden rekenen, dit op basis van het nieuwe decreet wél kunnen. Het omgekeerde is natuurlijk ook waar; een aantal scholen zien hun aantal uren aanvullende lestijden sterk verminderd op basis van deze nieuwe indicatoren.

Dit is echter niet het enige verschil met vroeger. Ook het verloop van het proces kent duidelijk een ander profiel. Dit vraagt van de scholen niet enkel een andere werkwijze, maar impliceert ook meer verantwoordelijkheid voor de scholen. Het uitgangspunt van de decreetgever is immers scholen meer autonomie te geven bij het uittekenen van hun gelijke kansenbeleid. Er werd reeds vermeld dat scholen aanvullende lestijden of een extra uren-leraar toegekend krijgen voor een periode van drie jaar. Dit op zich is al een verschil met vroeger waar men middelen voor een periode van twee jaar toegewezen kreeg - die weliswaar elk jaar gecontroleerd werden -. Deze toekenning voor drie jaar moet een betere planning van de aanwending van de middelen mogelijk maken. Bij OVB en ZVB kon men ook slechts op middelen rekenen na goedkeuring van het aanwendingsplan waarin een school duidelijk moest verantwoorden wat er met de middelen zou gebeuren. Dit is nu niet meer het geval. Een school die aanvullende lestijden of een extra uren-leraar krijgt, werkt in het eerste trimester van het eerste schooljaar een gelijkekansenbeleid uit. Dit betekent dat de school vanuit een analyse van haar beginsituatie eerst en vooral moet aangeven welke doelstellingen zij concreet wil realiseren op het vlak van leerlingen/personeelsleden/de school. Deze doelstellingen kunnen gekozen worden binnen volgende thema's: 1) de preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, 2) taalvaardigheidsonderwijs, 3) intercultureel onderwijs, 4) doorstroming en oriëntering, 5) socio-emotionele ontwikkeling, f) leerlingen- en ouderparticipatie en 6) doorstroming en oriëntering. De school moet ook aangeven hoe zij deze doelstellingen zal proberen te bereiken en op welke manier zij zichzelf in de loop van het tweede trimester van het tweede schooljaar zal evalueren (GKD, 2002, art. VI.5 & Art. VI.15). De school dient dus aan zelfevaluatie te doen. Het gelijke kansenbeleid van de school wordt slechts na drie jaar geëvalueerd door de onderwijsinspectie. Dit betekent dat scholen drie jaar tijd hebben om concreet

vorm te geven aan hun project zonder daarvoor onmiddellijk verantwoording te moeten afleggen aan een externe instantie.

Naast deze drie luiken die zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs gelden, is er ook een bepaling die enkel geldt voor de basisscholen. Vanaf het schooljaar 2003-2004 krijgen basisscholen niet enkel aanvullende lestijden voor het voeren van een GOK-beleid, maar daar bovenop krijgen ze ook aanvullende lestijden voor het voeren van een zorgbeleid (Hoofdstuk VII van het GOK-decreet). Deze lestijden moeten aangewend worden voor initiatieven inzake:

- preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden
- begeleiding van socio-emotionele problemen
- gerichte differentiatie in het curriculum

De toekenning van die ‘zorguren’ wordt geregeld in de omzendbrief ‘Hertekening van het onderwijslandschap in het basisonderwijs’ van 18 april 2003 (Omszendbrief, 6.3. De punten-enveloppe voor zorgbeleid). Een school krijgt punten toegekend. Deze punten zijn omzetbaar in uren (36 sten). De toekenning van de punten gebeurt niet op basis van een aantal indicatoren, zoals dat bij de toekenning van de GOK-uren wél het geval is, maar louter op basis van het totale leerlingenaantal van de school. De verdeling ziet er als volgt uit:

**Tabel 1: De toekenning van het aantal zorguren in basisscholen**

Aantal leerlingen per school	Aantal punten
Minder dan 100	9
Vanaf 100 tot 149	17
Vanaf 150 tot 299	24
Vanaf 300 tot 449	42
Vanaf 450 tot 599	61
Vanaf 600 tot 699	85
Vanaf 700 tot 749	102
Vanaf 750	109

Elke basisschool kan dus rekenen op een minimum aantal punten, dit vanuit de veronderstelling dat elke school 10% leerlingen heeft met ontwikkelings- en / of leerstoornissen die tijdelijk nood hebben aan extra zorg. De uitbouw en de dagelijkse uitvoering van een zorgbeleid is de gezamenlijke opdracht van alle leerkrachten. Toch moet er naast de inhoudelijke invulling ook een organisatorische invulling aan het zorgbeleid gegeven worden. De school kan beslissen iemand de functie van zorgcoördinator toe te kennen, maar kan ook werken met een zorgteam (Diocesane begeleidingsdienst, <http://www.sip.be/bao/zorgbeleid-lestijdenpakket.doc>: 2).

De taken van de zorgcoördinator of het zorgteam strekken zich uit op 3 niveaus:

- coördinatie van alle zorginitiatieven op het niveau van de school
- ondersteuning van het handelen van de leerkracht
- begeleiding van leerlingen

De Diocesane begeleidingsdienst van Brugge maakte een interessante vergelijking tussen GOK-uren en zorguren (zie: <http://www.sip.be/bao>). Aangezien het een duidelijk zicht biedt op beide maatregelen, willen we deze meegeven.



Tabel 2: Vergelijking tussen het GOK-beleid en het zorgbeleid in basisscholen

	GOK-uren	Zorguren
<b>Toekenning</b>	Op niveau van de school, op basis van kansarmoede-indicatoren	Op niveau van de school, op basis van het aantal leerlingen
<b>Periode</b>	Gestart voor drie schooljaren vanaf het schooljaar 2002-2003 en daarna verlengd.	Niet nader bepaald vanaf het schooljaar 2003-2004
<b>Een plan maken</b>	In een apart schooleigen beleidsplan	In schoolwerkplan onderdeel zorgbeleid (decreet basisonderwijs)
<b>Een ABS uitvoeren</b>	Verplicht	Aangewezen
<b>Doelstellingen kiezen</b>	Verplicht een doelencluster te kiezen of doelstellingen te formuleren rond minstens 2 van de volgende thema's: -preventie & remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden -taalvaardigheidsonderwijs -intercultureel onderwijs -socio-emotionele ontwikkeling -leerling- en ouderparticipatie -doorstroming en oriëntering  <b>Doelstellingen op 3 niveaus: 1) school, 2) leerkrachten, 3) leerlingen</b>	Initiatieven nemen inzake: -preventie & remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden -begeleiding inzake socio-emotionele problemen -gericht differentiëren in het curriculum  <b>Doelstellingen op 3 niveaus: 1) school, 2) leerkrachten, 3) leerlingen</b>
<b>Acties plannen en uitvoeren</b>	Verplicht aangeven hoe de doelstellingen zullen bereikt worden	Niet nader bepaald. Aangewezen om aan te geven hoe de doelstellingen zullen worden bereikt
<b>Zelfevaluatie uitvoeren</b>	Verplicht tijdens jaar 2 van iedere 3-jarige cyclus	Niet nader bepaald maar aangewezen
<b>Controle / evaluatie</b>	Inspectie in jaar 3 van iedere 3-jarige cyclus De inspectie beoordeelt het plan en de uitvoering ervan	Gewone doorlichtingsprocedure De inspectie neemt kennis van het schoolwerkplan zonder de inhoud ervan te beoordelen
<b>Sanctionering</b>	positief: onder voorwaarden terug aanvullende lestijden voor drie jaar negatief: stopzetten financiering / subsidiëring aanvullende lestijden, terugvorderen kostprijs aanvullende lestijden	Gewone doorlichtingsprocedure
<b>Aanwending</b>	In de gehele basisschool (alle vestigingsplaatsen en alle niveaus) voor alle leerlingen, niet alleen de indicatorleerlingen	In de gehele basisschool (alle vestigingsplaatsen en alle niveaus) voor alle leerlingen
<b>Personeel</b>	Categorie onderwijzend personeel	Categorie beleidsmedewerkers (houders HOKT- en HOLT-diploma)

#### 4 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Het is duidelijk dat er de laatste jaren een aantal aanzetten zijn gegeven ter bevordering van gelijke kansen in het onderwijs. In de jaren 1990 worden zowel het OVB als het ZVB ont-

wikkeld. Terwijl de doelstelling van het OVB erin bestond de leermoeilijkheden van allochtone leerlingen aan te pakken, richtte het ZVB zich op de autochtone kansarme leerlingen. Scholen die wilden deelnemen aan een OVB- of ZVB-project moesten niet enkel over het vereiste aantal doelgroepleerlingen beschikken, zij dienden ook eerst een aanwendingsplan te schrijven waarin zij hun doelstellingen en werkwijze documenteerden. Pas na goedkeuring van dit plan kregen de scholen middelen toegekend. Het nieuwe gelijke kansenbeleid wil de problematiek op een andere manier benaderen. Binnen het nieuwe beleid is er nog steeds extra aandacht voor de leerproblemen van autochtone en allochtone kansarme leerlingen. De doelgroep, doelstellingen, thema's e.d. zijn ongeveer dezelfde gebleven. Het grootste verschil situeert zich op niveau van de manier waarop scholen aan hun gelijke kansenbeleid kunnen werken. Zoals gezegd moesten de scholen vroeger eerst 'groen licht' krijgen voor een door de overheid ondersteund gelijke kansenbeleid, nu biedt men de school de nodige middelen aan en zij kan daar een aantal jaar mee aan de slag. Voor het geïntegreerd ondersteuningsaanbod geldt dat de school middelen krijgt voor drie jaar en daarna geëvalueerd zal worden. Op basis van deze evaluatie kan het beleid al dan niet worden voortgezet. Voor het zorgbeleid in de basisscholen geldt dat het moet worden opgenomen in het schoolwerkplan en geëvalueerd zal worden bij de gewone schooldoorlichting.

De fundamentele wijziging in de aanpak van de gelijke kansenproblematiek is dus niet gericht op het inhoudelijk maar wel op de manier waarop scholen vorm kunnen geven aan hun gelijke kansenbeleid. Waar de beleidsruimte van scholen m.b.t. de gelijke kansenproblematiek eerder beperkt te noemen was, stellen we vast dat scholen door het nieuwe decreet een grotere vrijheid krijgen. Deze vrijheid strekt zich niet enkel inhoudelijk, maar ook temporeel uit. Zoals reeds vermeld, moesten scholen vroeger eerst een aanwendingsplan indienen. Wanneer dat werd goedgekeurd, kregen zij het nodige geld ter beschikking om hun plan (in dat schooljaar en het daaropvolgende schooljaar) uit te voeren. Nu treedt eerder de omgekeerde logica op: scholen dienen een aanvraag in om te werken rond gelijke kansen. Wanneer hun aanvraag wordt goedgekeurd, krijgen zij drie jaar tijd en middelen om een schoolspecifiek GOK-beleid uit te bouwen. Indien de evaluatie daarvan na drie jaar positief is, ontvangen zij opnieuw middelen voor de komende drie jaar.

Dit onderzoek wil nagaan in hoeverre scholen erin slagen met deze verandering - die voor hen een verhoogde responsabilisering betekent - om te gaan. De vraag is met andere woorden of de GOK-scholen in staat zijn de hen geboden beleidsruimte constructief aan te wenden? Deze algemene vraag brengt ons bij drie kernconcepten die doorheen dit onderzoeksrapport verduidelijkt en als referentiekader gebruikt worden.

**Planmatige (sociale) verandering:** Het invoeren van het nieuwe gelijke kansenbeleid beschouwen we als een planmatige sociale verandering. De vraag is wat hiermee precies bedoeld wordt. Wanneer kunnen we spreken van planmatige verandering? Met andere woorden wat zijn de typische kenmerken of elementen van een planmatige sociale verandering? Welke actoren zijn hierbij betrokken? Waarmee dient rekening gehouden te worden bij het invoeren van dergelijke verandering?

**De beleidseffectiviteit van scholen:** Wat wordt verstaan onder het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van scholen? Hoe kunnen we dit meten? In welke mate zijn scholen in staat het nodige beleidsvoerend vermogen aan de dag te leggen? Zijn de randvoorwaarden om zulks mogelijk te maken voldoende vervuld? Indien niet, welke maatregelen kan/moet de overheid voorzien om het beleidsvoerend vermogen van scholen te bevorderen?

Scholen dienen niet alleen een eigen schoolspecifiek beleid te ontwikkelen en uit te voeren, zij moeten zichzelf hieromtrent ook evalueren, wat ons brengt bij een volgend centraal onderzoeksconcept, namelijk de zelfevaluatie van scholen.

**Zelfevaluatie:** Hoe concipiëren we ‘zelfevaluatie’? Welke invulling geven scholen aan het concept? In welke mate zijn scholen in staat zichzelf te evalueren? We gaan hierbij nog een stap verder en gaan kijken in welke mate scholen een evaluatie kunnen maken van hun zelfevaluatie. Met andere woorden het gaat hier om een (zelf)evaluatie van de zelfevaluatie. Het is daarbij belangrijk te melden dat we de analyse van de geinsituatie in scholen beschouwen als een specifieke vorm van zelfevaluatie.

De invulling en concretisering van bovenstaande concepten moet ons in staat stellen een antwoord te bieden op de vier centrale onderzoeksvragen voor deze studie.

1. Hoe kwaliteitsvol zijn de zelfevaluaties die scholen tijdens de GOK-cyclus dienen uit te voeren?
2. Hoe verloopt de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid in scholen?
  - a. Waartoe gebruiken scholen de beschikbare GOK-uren?
  - b. Sluit de keuze van GOK-strategieën aan bij de bevindingen van de beginsituatieanalyse?
  - c. Wat vinden schoolleiders en leerkrachten de sterke en zwakke punten van het GOK-beleid en van de realisatie van het GOK-beleid in de eigen school?
3. Wat is de rol van de onderwijsondersteuningsdiensten bij het GOK-beleid? Is er een voldoende aanbod van nascholing en leer- of hulpmiddelen?

In het tweede deel van dit onderzoeksrapport worden de drie theoretische concepten verder uitgewerkt en wordt hun link met de onderzoeksvragen toegelicht. Daarnaast wordt ook een overzicht gegeven van het ondersteuningsaanbod waarop scholen bij het vormgeven aan en uitvoeren van hun GOK-beleid een beroep kunnen doen.



## DEEL 2: THEORETISCH KADER

De vier onderdelen van het theoretisch kader stellen telkens een afzonderlijke insteek van het theoretisch kader aan de orde. Het betreft achtereenvolgens de ‘planmatige sociale verandering’, de ‘beleidseffectieve school’ en ‘de kwaliteitsbeoordeling van zelfevaluaties van scholen’. Het theoretisch kader wordt tenslotte afgesloten met een inventarisatie van het ondersteuningsaanbod in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid in scholen.

### 1 De planmatige sociale verandering

#### 1.1 Inleidend

Onderwijs verandert. Elke volwassene van nu kan immers vaststellen hoe de school uit de eigen jeugd op één of meerdere vlakken verschilt van de huidige scholen. Deze veranderlijkheid wordt bewerkstelligd door een heel aantal factoren waaraan het onderwijs blootgesteld staat. Denken we maar aan de veranderende maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs, de evoluties op technologisch vlak, de verschillende beleidsmaatregelen die in de loop der jaren werden getroffen m.b.t. de onderwijssector, de talrijke impulsen tot vernieuwing die komen vanuit het onderwijsveld zelf, ... Al deze elementen zorgen ervoor dat het onderwijs niet zozeer als een ‘stabiel gegeven’ kan beschouwd worden, maar eerder als een ‘dynamiek in beweging’. Deze dynamiek kan op gang gebracht worden door een vraag vanuit de omgeving, maar kan evenzeer ‘onderhuids’ binnen de school zelf gegroeid zijn.

Vanaf de jaren 1960 is de aandacht voor veranderingen in het onderwijs vanuit wetenschappelijke hoek toegenomen (Voogt, 1999: C6210-3). Er werd immers meermaals geconstateerd dat vernieuwingsprocessen zowel binnen bedrijfsorganisaties als binnen onderwijsorganisaties vaak ‘mislukken’. Vernieuwingsprocessen komen niet enkel moeizaam op gang, zij kennen ook een traag verloop en worden meermaals gekenmerkt door teleurstellende resultaten (van de Grift, 1987: 5). Daarbij komt nog dat vernieuwingen/veranderingen die van buiten uit aan een school worden opgelegd, minder slaagkansen hebben dan diegenen die uit eigen initiatief voortkomen. Voor organisaties is het niet altijd duidelijk waar de veranderingen/vernieuwingen naartoe (moeten) leiden (Vettenburg, 1998: 71). De (beoogde) doelstellingen krijgen immers maar in de praktijk hun concrete vorm, wat maakt dat de resultaten vooraf moeilijk te omschrijven zijn (Giesbers & Leune, 1982: 67). Het invoeren van veranderingen kan dan ook niet beschouwd worden als een eenvoudige gebeurtenis. Het is een proces dat zich afspeelt in verschillende fasen, op verschillende niveaus en waar verschillende (f)actoren in meespelen.

Aangezien de manier waarop het begrip ‘verandering’ geconcipieerd wordt sterk bepalend is voor de visie op de wijze waarop verandering plaatsvindt, gaan we eerst en vooral op zoek naar een zo volledig mogelijke omschrijving die ons in staat moet stellen om zicht te krijgen op de verschillende elementen binnen een verandering, de verschillende niveaus waarop een verandering zich afspeelt en de verschillende fasen die doorlopen worden. Er zal ook aan-

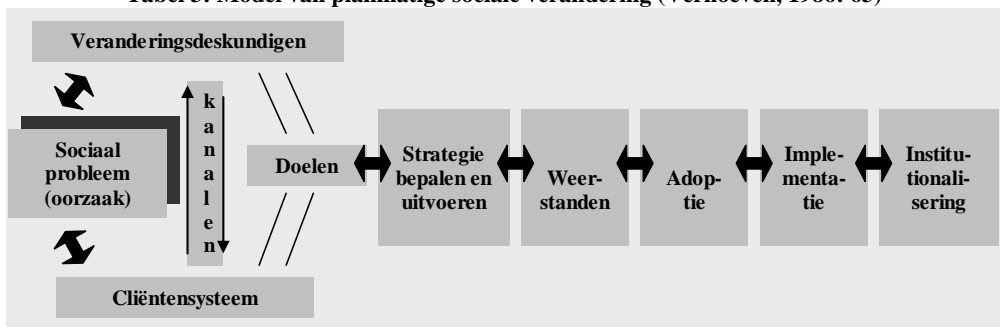
dacht geschonken worden aan de interactie tussen de verschillende niveaus, elementen en fasen aangezien deze interacties een licht werpen op de complexiteit waarmee het begrip ‘verandering’ gepaard gaat.

## 1.2 Het concept ‘planmatige sociale verandering’

Het nieuwe gelijke onderwijskansenbeleid (voortaan afgekort als ‘GOK’) betekent voor heel wat scholen een ingrijpende verandering. Deze verandering wordt hen binnen een kort tijdsbestek vanuit de overheid opgelegd. Hierbij dienen de scholen bepaalde stappen te doorlopen, m.a.w. volgens een vooraf uitgetekend patroon de verandering vorm te geven. Deze wijze van verandering kunnen we sociologisch duiden als een planmatige sociale verandering. Wat deze term precies betekent, verduidelijken we in onderliggende tekst. Voor deze bespreking baseren we ons op Verhoeven, ‘Sociologie van de planmatige sociale verandering’ (1986).

Wanneer we het hebben over een planmatige sociale verandering, beschouwen we deze verandering als een proces, niet als een momentopname. Dit proces kunnen we in modelvorm gieten met een tiental centrale concepten. Het model ziet er als volgt uit.

Tabel 3: Model van planmatige sociale verandering (Verhoeven, 1986: 63)



### 1.2.1 De veranderingsdeskundige(n)

Het eerste wat in dit model opvalt, is dat er twee hoofdcategorieën van actoren te onderkennen vallen, die in onderlinge verbinding staan via allerlei kanalen en die idealiter samen zowel het probleem (de oorzaak van de verandering, de aanleiding) als de doelen van het veranderingsproces formuleren.

Het begrip ‘veranderingsdeskundige’ impliceert zowel de externe als de interne veranderingsdeskundigen. Een veranderingsdeskundige is een afgevaardigde van de organisatie die het veranderingsproces begeleidt. Hij behoort dus sowieso tot de veranderingsorganisatie, maar dit betekent niet dat hij ook deel uitmaakt van het veranderingssysteem (Verhoeven, 1986: 110). Een externe veranderingsdeskundige staat buiten het cliëntensysteem, een interne veranderingsdeskundige daarentegen maakt wel deel uit van het cliëntensysteem. Binnen het kader van het GOK kunnen we bijvoorbeeld de directeur van een school herkennen als interne veranderingsdeskundige, de pedagogische begeleiding als externe veranderingsdeskundige(n).

Het zonet vermelde cliëntensysteem - dat we later uitgebreider zullen bespreken - willen we hier alvast omschrijven als ‘de personen, groepen, organisaties of de samenleving waarbinnen men een innovatie wil bewerken’ (Verhoeven, 1986: 148). Dit cliëntensysteem bestuderen we vanuit

een dialectisch oogpunt. Hiermee bedoelen we dat we de leden van het cliëntstelsel enerzijds als individu, anderzijds als groep gaan benaderen. Dit doen we vanuit de visie dat een groep méér is dan de verzameling van haar individuele leden en er binnen een groep een eigen dynamiek leeft. Ook de veranderingsdeskundige dient een houding aan te nemen die vertrekt vanuit deze dialectische visie. Met andere woorden: een veranderingsdeskundige moet zich zowel richten op de individuele leden van het cliëntstelsel als op de groep in haar geheel.

Volgens Verhoeven zijn er een aantal taken die een veranderingsdeskundige dient op te nemen (Verhoeven, 1986: 115 - 117). We vatten ze hieronder beknopt samen.

- Eerst en vooral dient de veranderingsdeskundige bij het cliëntstelsel het gevoel teweeg te brengen dat er nood is aan verandering. Indien een cliëntstelsel zelf deze nood niet aanvoelt, zal een verandering immers maar weinig slaagkansen hebben. Ten tweede dient de veranderingsdeskundige ervoor te zorgen dat er een vertrouwensrelatie ontstaat tussen hem en het cliëntstelsel. Het cliëntstelsel moet de veranderingsdeskundige zien als iemand die in staat is zijn job goed uit te voeren. De veranderingsdeskundige moet niet enkel een goed zicht hebben op het probleem (de aanleiding) dat het veranderingsproces in gang zet. Het is ook noodzakelijk dat hij een duidelijk beeld heeft van de wijze waarop het cliëntstelsel het probleem (de aanleiding) bekijkt. Indien dit niet het geval is, is het mogelijk dat beiden het probleem (de aanleiding) anders aanvoelen en dan ook verschillende oplossingen voorstaan.
- De veranderingsdeskundige heeft ook als taak ervoor te zorgen dat in het cliëntstelsel een intentie tot verandering ontstaat. In de volgende stap moeten deze intenties dan in concrete acties vertaald worden. Van zodra het veranderingsproces in gang gezet is, heeft de veranderingsdeskundige vooral een stabiliserende functie.

We merken dus dat de veranderingsdeskundige vooral in het begin een belangrijke rol te vervullen heeft. Dat betekent dat zijn invloed alsnar kleiner wordt, terwijl deze van het cliëntstelsel evenredig groeit.

### 1.2.2 Het cliëntstelsel

Zoals reeds uit voorgaande bespreking kan opgemaakt worden, is het voor een veranderingsdeskundige belangrijk dat hij steun voor de verandering vindt onder de leden van het cliëntstelsel. Hij gaat als het ware op zoek naar ‘vernieuwers’; personen die zich de verandering snel eigen maken en samen met de veranderingsdeskundige de verandering verder ontwikkelen.

Niet alle leden van het cliëntstelsel reageren op dezelfde wijze op het veranderingsproces. Op basis van hun reactie kan men vijf grote categorieën onderscheiden.

1. Innovatoren
2. Vroege adopters
3. Vroege volgelingen
4. Late volgelingen
5. Talmers

Zowel de innovatoren als de vroege adopters stellen zich heel open op ten opzichte van veranderingen. Het verschil tussen beiden speelt zich af op het vlak van hun sociale relaties. Innovatoren hebben vooral sociale relaties die het lokale vlak overstijgen, terwijl de sociale relaties van de vroege adopters zich hoofdzakelijk uitstrekken op het lokale niveau. Deze

inbedding in het lokale sociale systeem geeft hen een positie die hen uitermate geschikt maakt om de rol van opinieleider te vervullen. De categorie van de vroege volgelingen zal veranderingen wel aanvaarden, maar pas na een lange denkperiode. Hun aanvaarding komt echter uit henzelf, dit in tegenstelling tot de late volgelingen, die eerder onder druk (van anderen) de vernieuwing accepteren en zich eigen maken. De talmers tenslotte, staan heel wantrouwig ten opzichte van het veranderingsproces en iedereen die daarmee te maken heeft. Naast deze vijf categorieën die de vernieuwing - in een verschillend tempo - toepassen, zijn er natuurlijk ook nog diegenen die de verandering helemaal niet toepassen.

In het kader van ons onderzoek betreft het cliëntsysteem in de eerste plaats de leerkrachten, maar ook de directie die als intern veranderingsdeskundige deel uitmaakt van het cliëntsysteem. We vermeldde reeds dat het cliëntsysteem enerzijds op het individuele niveau benaderd dient te worden, anderzijds op het groepsniveau. Deze benadering moet gehandhaafd worden bij de bestudering van de betrokkenheid, de doelbepaling, de strategiebepaling, de weerstanden en de uitvoering van het veranderingsproces.

### 1.2.3 Doelbepaling

Het doel van planmatige sociale verandering is innovatie. ‘Innovatie’ wijst op datgene wat als een ‘vernieuwing/iets nieuws’ wordt beschouwd. Innovaties kunnen geclassificeerd worden volgens verschillende opdelingen. We onderscheiden (Verhoeven, 1986: 68-69):

- Geprogrammeerde versus ongeprogrammeerde innovaties

Geprogrammeerde innovaties zijn uiteraard diegene die vooraf vastgelegd werden en waarvoor een bepaald patroon is uitgestippeld. Dit in tegenstelling tot de ongeprogrammeerde innovaties, waarvan de doelstellingen/strategieën/het verloop/ ... nog niet op voorhand zijn uitgetekend.

- Instrumentele versus ultieme innovaties

Instrumentele innovaties hebben betrekking op tussenliggende doelen; doelstellingen die men nastreeft om het uiteindelijke hoofddoel (het ultieme doel/de ultieme innovatie) te bereiken. Ultieme innovaties kunnen we dus definiëren als datgene wat de planmatige sociale verandering als einddoel beoogt.

- Radicale versus routine innovaties

Deze begrippen zijn wederom vrij duidelijk. ‘Radicaal’ betekent dat zich een echte ommekeer voordoet, terwijl routine innovaties reeds eerder toegepast werden.

Het is voor de hand liggend dat het veranderingsproces naargelang het soort doel een ander karakter heeft (andere strategieën, verschillende uitvoering en dergelijke). Eenmaal geweten is dat het doel van planmatige sociale verandering innoveren is, kunnen we situeren waar deze innovaties plaatsvinden. Om dit te bepalen, grijpen we terug naar de definitie van het cliëntsysteem. Deze luidde als volgt: ‘de personen, groepen, organisaties of de samenleving waarbinnen men een innovatie wil bewerken’ (zie 1.2.2). Hieruit kunnen we dus afleiden dat het doel van planmatige sociale verandering erin bestaat het cliëntsysteem te innoveren. Het is echter niet zo dat een innovatie die elk facet van het cliëntsysteem omvat, beoogd wordt. Af-



hankelijk van de concrete situatie gaat het om bepaalde elementen. M.b.t. het GOK is het bijvoorbeeld vrij duidelijk dat de innovatie betrekking heeft op het wegwerken van de leerachterstanden bij kansarme leerlingen en de ontplooiingskansen van alle leerlingen ten volle te benutten. Dit vergt een bepaalde aanpak van leerkrachten en directie. Het GOK zegt echter niks over bijvoorbeeld het ICT-gebruik in scholen.

De innovatie van het cliëntstelsel heeft twee componenten. Enerzijds kan de innovatie zich voltrekken op intern vlak, m.a.w. binnen het cliëntstelsel zelf. Anderzijds kan de werking van de innovatie zich ontplooiën op extern vlak. Met dit laatste bedoelen we een innovatie in de omgeving van het cliëntstelsel. De omgeving van het cliëntstelsel heeft zowel betrekking op de veranderingsorganisatie waarvan het cliëntstelsel deel uitmaakt, als op de ruimere omgeving van het cliëntstelsel en de veranderingsorganisatie. Bijvoorbeeld m.b.t. het GOK-beleid kunnen we hier denken aan de hedendaagse samenleving waarbinnen onderwijsorganisaties opereren en functioneren. De innovaties op het intern vlak van het cliëntstelsel kan men tevens dialectisch benaderen. De innovatie die men in het cliëntstelsel wil doorvoeren kan vooral veranderingen teweegbrengen op het individuele niveau. Hierbij denken we aan veranderingen in de houdingen, gedragingen, ideeën, ... van de individuele leden van het cliëntstelsel. De innovatie van het cliëntstelsel kan ook betrekking hebben op het cliëntstelsel als groep, met name op de structuur van het cliëntstelsel.

De doelbepaling is dus een complexe taak die kan gebeuren door de veranderingsdeskundige, het cliëntstelsel of beide samen. Het is vooral de opdracht van de veranderingsdeskundige toe te zien op de bruikbaarheid van de doelstellingen. Of m.a.w. in hoeverre komen de doelen overeen met het beleid dat men wil voeren?

#### 1.2.4 Strategie

In het model van planmatige sociale verandering staan de doelen in verbinding met de strategieën die aangewend (kunnen) worden. De twee pijlen die in tegenovergestelde richting tussen beide begrippen staan, weerspiegelen de wederzijdse beïnvloeding en interactie. In de loop van het veranderingsproces kunnen zowel de doelen als de strategieën enigszins herzien en aangepast worden.

We vermeldden reeds dat de doelbepaling kan gebeuren door de veranderingsdeskundige, het cliëntstelsel of beide samen. De strategie van een veranderingsproces wordt meestal enkel door de veranderingsdeskundige bepaald.

Binnen het kader van planmatige sociale verandering worden strategieën vooral aangewend om de verandering ingang te doen vinden bij het cliëntstelsel. Deze strategieën kunnen in drie grote groepen ondergebracht worden (Verhoeven, 1986: 202-203). Eerst en vooral zijn er de *strategieën van het coërcieve type*. Hierbij gebruikt men macht en dwang om de veranderingen te kunnen doorvoeren. Het cliëntstelsel is hier een passieve actor die onder druk staat van de veranderingsdeskundige. Ten tweede zijn er de *normatieve strategieën*. Bij deze strategieën is de betrokkenheid van het cliëntstelsel wel belangrijk. De veranderingsdeskundige probeert tot overeenstemming te komen met het cliëntstelsel. Het cliëntstelsel handelt hierbij op basis van haar waarden en normen. Tenslotte onderkennen we de *utilitaire strategieën*. Het toepassen van de utilitaire strategieën betekent dat de veranderingsdeskundige allerlei materiële middelen aan het cliëntstelsel ter beschikking stelt om deze te overhalen de verandering te aanvaarden. Het hanteren van een bepaalde strategie hangt uiteraard samen met een bepaald mens- en maatschappijbeeld. Bijvoorbeeld bij het gebruiken van de

laatste strategie (utilitaire) beschouwt men de mens als een rationeel wezen dat voortdurend uit is op zijn eigen voordeel.

### 1.2.5 Weerstanden

Het is voor de hand liggend dat veranderingen niet door iedereen op dezelfde manier onthaald worden. Sommigen ervaren de veranderingen als een positieve evolutie, anderen daarentegen zullen zich eerder tegen de verandering verzetten. Dit verzet kan in elke fase van het veranderingsproces de kop opsteken. Bepaalde weerstanden kunnen reeds van in het prille begin leven, terwijl andere zich maar zullen ontwikkelen n.a.v. een bepaalde stap of beslissing. Zo kunnen de weerstanden gericht zijn tegen een bepaald doel, een bepaalde strategie,... Deze weerstanden zijn zowel te vinden bij de leden van het cliëntsysteem als in de ruimere omgeving van het cliëntsysteem. Met andere woorden er zijn dus veel momenten die aanleiding kunnen geven tot weerstand op verschillende niveaus. Deze allemaal bespreken zou ons te ver leiden. We beperken ons tot een korte beschouwing van de weerstanden op het individuele, groeps-, omgevings- en organisatorische niveau.

Wanneer zich een verandering aandient, gaan mensen hier meestal in de eerste plaats als individu op reageren, vertrekkende van hun persoonlijkheid en karaktertrekken. Bijvoorbeeld m.b.t. het GOK gaat elke leerkracht eerst en vooral nagaan wat dit nieuwe beleid nu precies voor zichzelf en voor de eigen klassituatie betekent. Als de leerkracht een open en flexibel karakter heeft, wordt het nieuwe beleid vooral als een uitdaging voor zichzelf en de leerlingen gezien. Heeft de leerkracht eerder een conservatieve ingesteldheid, dan kan de leerkracht de verandering als een last voor zichzelf zien, die de klassituatie kan bemoeilijken.

Een individuele respons is natuurlijk nooit geheel individueel te noemen, maar is beïnvloed door de groep waartoe het individu behoort en door het sociaal systeem dat zowel het individu als de groep omsluit. Met groep bedoelen we binnen dit kader het cliëntsysteem waarvan de persoon deel uitmaakt. We vermeldde reeds dat in dit onderzoek het team van leerkrachten als cliëntsysteem geldt. Dit team van leerkrachten kan de verandering toejuichen of op verschillende momenten weerstand uiten. De gehanteerde strategie zal hier bijvoorbeeld een belangrijke rol spelen aangezien de mate van betrokkenheid van het cliëntsysteem daarin vervat zit. De juiste houding van de veranderingsdeskundige is uiteraard cruciaal. Hij zal moeten afwegen in hoeverre hij het cliëntsysteem een rol laat spelen in het veranderingsproces. Indien hij zich te sterk profileert als expert die buiten het cliëntsysteem staat, kan dit stuiten op een vijandige houding vanwege het cliëntsysteem. Dit kan volstaan om de verandering te gaan tegenwerken.

Het cliëntsysteem kan als groep uiteraard wel baat hebben bij de verandering en zich er niet of weinig tegen verzetten, maar dit betekent niet dat alle groepen in de samenleving het daarmee eens zijn. Zoals daarnet reeds aangehaald, is het cliëntsysteem ingebed in een sociaal systeem waar verschillende groepen verschillende belangen hebben. Wat goed is voor de één, is niet noodzakelijk goed voor de ander. Dus indien de belangen van een bepaalde groep uit het sociaal systeem geschonden worden, is het mogelijk dat er weerstand zal komen vanuit de omgeving van de veranderingsorganisatie.

Dit laatste brengt ons bij een punt dat nog niet aan bod gekomen is, met name de weerbarstigheid van veranderingsorganisaties zelf. De aard van organisaties is zodanig dat zij niet bestempeld kunnen worden als 'natuurlijke/spontane vernieuwers'. Dit heeft te maken met het feit dat organisaties erop gericht zijn gedrag onder controle te houden. Verandering kan men echter eerder beschouwen als disfunctioneel voor controle. Verandering binnen een organisa-

tie zal dan ook meestal traag verlopen, afhankelijk van een aantal factoren, zijnde o.a. de structuur, de duur, de omvang en de complexiteit van een organisatie. Een organisatiestructuur kan eerder rigide zijn, wat verandering bemoeilijkt, of kan eerder vrij zijn, zodat er meer ruimte voor veranderingen is. Een organisatie die reeds langer bestaat, gaat meer moeite hebben met veranderingen dan een jonge organisatie die haar weg zelf nog wat aan het zoeken is. Wat de omvang en complexiteit betreft, is het zo dat veranderingen moeilijker worden naarmate de omvang en complexiteit toenemen.

### 1.2.6 De adoptiefase

Zoals reeds gesteld, beschouwen we een verandering als een veranderingsproces. Het procesmatige karakter verwijst naar het tijdsverloop waarbinnen de verandering vorm krijgt (Voogt, 1984: 4210-22). Dergelijk proces wordt gekenmerkt door meerdere fasen. Vooraleer we uitvoeriger op deze verschillende fasen ingaan, willen we vermelden dat we het veranderingsproces niet concipiëren als een lineair proces, dan wel als een cyclisch proces. De verschillende fasen volgen mekaar dus niet achtereenvolgens op in de tijd. Elk proces begint wel in de adoptiefase en eindigt -al dan niet voorlopig- in de institutionaliseringsfase, maar gedurende het verloop van het proces kunnen de onderscheiden fasen terugkeren. De verschillende fasen zijn niet altijd duidelijk te onderscheiden, kortom, lopen vaak door mekaar. Het is mogelijk dat men zich op verschillende niveaus in een verschillend stadium van het proces bevindt (Lagerweij & Voogt, 1999).

In de veranderingsliteratuur worden hoofdzakelijk drie fasen onderscheiden: 1) adoptiefase, 2) implementatiefase, 3) institutionaliseringsfase. We bespreken hier alvast de adoptiefase.

De adoptiefase is de initiële fase van het veranderingsproces. Tijdens deze fase worden de nodige afspraken gemaakt om het veranderingsproces verder op gang te trekken. Een belangrijk onderdeel van de adoptiefase bestaat uit het nemen van de beslissing om de verandering in te voeren. De betrokken actoren verklaren zich akkoord met de invoering van de verandering binnen hun organisatie.

Dit betekent echter niet dat een adoptiefase niet voorkomt bij een veranderingsproces dat in gang gezet werd door een beleidsmaatregel van de overheid en waar de organisatie niet zozeer voor de keuze wordt gesteld of een verandering zal ingevoerd worden, dan wel hoe een verandering moet ingevoerd worden. De adoptiefase is dus ook hier nuttig en noodzakelijk aangezien ook hier nog concrete vorm en inhoud aan het veranderingsproces dient gegeven te worden. De adoptiefase geeft de betrokkenen dan de tijd om (letterlijk en figuurlijk) kennis te maken met de verandering zodat zij zich erop kunnen voorbereiden. Deze voorbereiding bestaat voor een belangrijk deel uit het verzamelen van informatie omtrent de verandering. Het is immers belangrijk dat alle betrokkenen over de nodige achtergrondinformatie beschikken. Dit stelt hen ook (beter) in staat erover te praten/discussiëren met collega's. Het belang van dergelijke momenten voor de aanvaarding van een verandering mag niet onderschat worden.

Naast het zich psychologisch voorbereiden, worden er ook andere voorbereidingsactiviteiten uitgevoerd die de brug naar de implementatiefase slaan. Zo stellen we vast dat er tijdens de adoptiefase vaak een plan wordt opgesteld. Dit plan moet beschouwd worden als een leidraad tijdens de implementatie van de verandering. Daarbuiten wordt er ook op zoek gegaan naar allerlei middelen/kanalen die hulp kunnen bieden tijdens het verdere verloop van het veranderingsproces. Deze ondersteuning kan de vorm aannemen van nascholing, externe begeleiding, materiaal, ...

Logisch gezien bevinden innovaties zich uiteraard vooral tijdens het begin van een veranderingsproces in de adoptiefase. Dit neemt niet weg dat bepaalde basisideeën in het latere verloop opnieuw overdacht kunnen worden en zo eventueel het proces wijzigen (Lagerweij & Voogt, 1999: C-6600-10).

#### 1.2.7 De implementatiefase

Het begrip ‘implementatie’ verwijst naar het realiseren van de verandering in de dagelijkse praktijk van de organisatie. Vanuit het standpunt dat een veranderingsproces een cyclisch proces is waarbij de verschillende fasen zich mogelijk meermaals aanbieden of waarvan op zijn minst gezegd kan worden dat zij geen zuiver lineair verloop kennen, kunnen we het concept ‘implementatie van een veranderingsproces’ verder scherp stellen. Implementatie bestaat dan niet louter uit één stap, met name het invoeren van ‘de’ verandering, maar wel uit verschillende stappen, met name het uitproberen van (bepaalde onderdelen van) de verandering in de praktijk. Het invoeren van (een deel van) de verandering wordt uitgetoetst, bijgesteld, opnieuw uitgetoetst, ... Op die manier wordt de verandering steeds verder geïmplementeerd, eventueel doorkruist met momenten waarop men bijkomende informatie inwint/ondersteuning zoekt. Het plan dat tijdens de adoptiefase werd opgesteld, krijgt langzamerhand concrete vorm.

Tijdens de implementatiefase komen de verschillende niveaus waarop een verandering zich kan afspelen, uiteraard sterk uit de verf (vernieuwing/gebruikers/organisatie).

#### 1.2.8 De institutionaliseringsfase

De fase van institutionalisering vormt het (voorlopige) eindpunt van het veranderingsproces. Institutionalisering kan maar plaatsvinden na het (gedeeltelijk) doorlopen van de vorige twee fasen. Eigenlijk kunnen we zeggen dat institutionalisering optreedt als de verandering niet langer als ‘verandering’ beschouwd wordt. M.a.w. institutionalisering betekent dat de verandering deel is gaan uitmaken van de dagelijkse praktijk van de organisatie en daar als een (tamelijk) stabiel gegeven behandeld wordt. De zogenaamde verandering kent nu een zeker routinematig karakter. Dit veronderstelt dat (bijna) iedereen de verandering aanvaard heeft en er gebruik van maakt.

Het is echter ook mogelijk dat een verandering de fase van institutionalisering nooit bereikt. In dat geval zijn er een aantal mogelijke verklaringen aan te wijzen; misschien waren de weerstanden bij de betrokkenen te groot om de verandering als gegeven te erkennen, misschien is het veranderingsproces blijven steken in de adoptie, misschien waren er reeds andere veranderingsimpulsen aan de gang die deze teniet doen, ... Op deze en andere mogelijke hinderpalen komen we later nog terug.

#### 1.2.9 Onderwijsorganisaties in relatie tot hun omgeving

Tenslotte blijft er nog één component van het model onbesproken, namelijk de verhouding tussen de onderwijsorganisatie en haar maatschappelijke omgeving. Om de relatie tussen beide weer te geven, baseren we ons op de *neo-institutionele theorie* en de *resource dependence theorie*. Het gebruik van de neo-institutionele theorie en de resource dependence theorie wijst op de organisatiesociologische benadering van de scholen. Organisatiestructuren en organisatieprocessen in de school dragen immers bij tot (on) gelijkheid in de school en in de maatschappij.

Zowel de neo-institutionele theorie als de resource dependence theorie stellen dat een organisatie niet in een vacuüm bestaat, maar in relatie treedt met andere organisaties en haar omgeving. We hebben dus te maken met een open systeembenadering van organisaties. Organisaties zijn geen geïsoleerde entiteiten, maar moeten voortdurend interageren met hun omgeving om hun doelen te bereiken. Hier situeren zich de belangrijkste gelijkenissen én verschilpunten van beide theorieën. Zowel de neo-institutionele theorie als de resource dependence theorie poneert dat de keuzes en de activiteiten van organisaties beperkt worden door vragen en druk van de omgeving. Het is echter aan de organisaties hierop gepast te reageren zodat zij kunnen overleven. Toch mogen de organisaties niet louter als een passieve actor beschouwd worden. Later in de uiteenzetting zal duidelijk worden dat organisaties op hun beurt ook over heel wat middelen/strategieën beschikken om op de omgeving te reageren.

De neo-institutionele theorie legt sterk de nadruk op de overlevingskansen van de organisaties, terwijl de resource dependence theorie meer aandacht schenkt aan het afhankelijke karakter van organisaties. Om een goed zicht op beide te krijgen, wordt hieronder op elk afzonderlijk ingegaan.

#### *a. De neo-institutionele theorie*

Voor de bespreking van de neo-institutionele theorie baseren wij ons hoofdzakelijk op het werk van Scott (2001) 'Institutions and Organizations', die het brede ideeëngoed van deze theorie op een bevattelijke wijze samenbrengt. Alvorens in te gaan op het concept 'organisaties' besteedt Scott uiteraard uitvoerig aandacht aan het begrip 'institutie'. De institutionele omgeving van een organisatie is immers belangrijk voor een organisatie; een organisatie krijgt vorm dankzij en geeft tegelijkertijd vorm aan haar institutionele omgeving.

Volgens de institutionele theorieën kennen instituties een aantal karakteristieken die terug te brengen zijn onder drie grote noemers:

- de pijlers van een institutie; deze kunnen zowel regulatief, normatief als cultureel-cognitief zijn. M.b.t. onderwijs is het schoolreglement een voorbeeld van de regulatieve pijler, de pedagogische visie van een school is dan weer een voorbeeld van de normatieve pijler en de kennis die men moet hebben over de verhoudingen binnen een schoolorganisatie is een voorbeeld van de cultureel-cognitieve pijler.
- de dragers van een institutie; dit betreft de symbolische systemen, de relationele systemen, routines of artefacten. Een symbolisch systeem binnen een schoolorganisatie wordt gevormd door de schoolcultuur, terwijl de schoolstructuur eerder een voorbeeld is van de relationele systemen binnen een school. Routines hebben uiteraard betrekking op de (onuitgesproken) standaardprocedures die zonder problemen door iedereen worden toegepast. Artefacten zijn een uitdrukking van de materiële cultuur van een schoolorganisatie.
- het analyseniveau van een institutie; dit kan gaan van het niveau van een wereldsysteem tot het niveau van een organisatorisch subsysteem.

Het begrip 'institutie' krijgt een compleet andere invulling al naargelang de klemtoon op één van de pijlers, dragers of analyseniveaus wordt gelegd. De neo-institutionele theorie focust zich vooral op de cultureel-cognitieve pijlers van een institutie, op de symbolische systemen als dragers en op het transorganisatorische analyseniveau.

De cultureel-cognitieve pijler benadrukt de sociale constructie van kennis. Kennis komt tot stand in een voortdurende interactie op verschillende niveaus. Dit resulteert in gedeelde con-

cepties van de realiteit. Deze manier van kennisconstructie beïnvloedt het gedrag van een organisatie. De legitimiteit van een organisatie berust - op basis van het cultureel-cognitieve aspect - op een gezamenlijke definitie van de situatie i.p.v. op conformiteit aan de regels (regulatieve pijler) of op een morele basis (normatieve pijler).

Volgens de neo-institutionele theorie worden instituties door symbolische systemen (cultuur) gedragen. Het cultuurbegrip kan men op verschillende wijzen invullen: cultuur als regels (link met de regulatieve pijler), cultuur als waarden (link met normatieve pijler) of cultuur als classificaties/typologieën (link met de cultureel-cognitieve pijler). Het ligt voor de hand dat de neo-institutionele theorie zich aansluit bij de laatste visie. Organisaties zijn dus d.m.v. cultuur geworteld in een institutionele context. Een cultuur kan specifiek zijn voor een bepaalde organisatie, maar kan ook een ruimer draagvlak hebben. Binnen de verschillende draagvlakken treedt er telkens een verschillende mate van institutionalisering op. Belangrijk hierbij is dat cultuur niet louter als een 'sociaal fenomeen' opgevat moet worden, maar door de individuen van de organisatie gedragen wordt; zij internaliseren immers de opvattingen. Dit zal hun gedrag beïnvloeden, maar laat individuen ook toe vorm te geven aan deze opvattingen.

Voor de analyse van instituties/organisaties richt de neo-institutionele theorie zich vooral op het transorganisatorische niveau, d.w.z. internationale organisaties, de staat, handelsorganisaties en professionele organisaties.

Dit laatste benadrukt ook weer het feit dat organisaties niet als opzichzelfstaande entiteiten beschouwd worden binnen de neo-institutionele theorie, maar dat één van de belangrijkste grondslagen van de theorie de open systeembenadering is. Zoals reeds gezegd vertrekt deze benadering van het gegeven dat organisaties in een voortdurende wisselwerking met hun omgeving staan. Concreet betekent dit ondermeer dat de institutionele omgeving impulsen stuurt naar de organisatie; zij vraagt/verwacht allerlei van de organisatie. Een organisatie kan met deze vragen op verschillende manieren omgaan, maar om te kunnen overleven en haar doelstellingen te bereiken zal zij zich enigszins moeten conformeren aan haar omgeving. De reactie van de organisatie zal onder meer afhankelijk zijn van de druk die de organisatie ondervindt, de kenmerken van de organisatie en de plaats van de organisatie binnen het organisatorische veld.

Organisaties hoeven zich dus niet zomaar te conformeren aan de wensen en veranderingen die optreden in de institutionele omgeving. Zij kunnen ook op andere manieren reageren. Zo kunnen organisaties een compromisstrategie hanteren. Een andere strategie die veel aandacht krijgt vanuit de neo-institutionele theorie is de mijdingsstrategie, namelijk het loskoppelen van de structurele kenmerken en de technische activiteiten van een organisatie. Bijvoorbeeld m.b.t. het nieuwe GOK zal de school misschien wel een werkgroep oprichten die als taak heeft het GOK in de school op te volgen en te ontwikkelen, maar wanneer deze werkgroep niet regelmatig samenkomt en onvoldoende communiceert met de andere leerkrachten omdat dit teveel tijd en energie opslorpt, kunnen we spreken van een loskoppeling tussen de structurele aanwezigheid van de werkgroep en het technisch niet-functioneren. Deze strategie zal vooral gehanteerd worden als er grote symbolische voordelen, maar tevens grote kosten aan de implementatie vasthangen. Een andere mogelijkheid is het publiekelijk verwerpen van de vraag. In het uiterste geval zal een organisatie zelfs pogen haar omgeving te manipuleren. Belangrijk hierbij is wel dat dit alles zich afspeelt in een kader waarbinnen institutionele regels limieten stellen aan het gedrag van de organisaties.

Deze strategieën zijn interessant om een zicht te krijgen op de positie van de organisatie ten opzichte van haar institutionele omgeving. De institutionele omgeving kan niet als een louter

determinerende factor beschouwd worden. De relatie tussen een organisatie en haar institutionele omgeving is veel complexer: er zijn voortdurend krachten in werking die zowel organisaties als instituties vorm geven. Een organisatie is niet enkel sterk beïnvloed door haar institutionele omgeving; een organisatie op haar beurt beïnvloedt eveneens haar omgeving.

*b. Resource dependence theorie*

Net zoals de neo-institutionele theorie, poneert de resource dependence theorie (voor een uitgebreide bespreking; zie: Pfeffer & Salancik, 1978) dat men om een organisatie te begrijpen, niet enkel mag kijken naar haar intern functioneren, maar tevens rekening moet houden met andere organisaties en actoren in haar omgeving (Gornitzka, 1999: 7). Men kan een organisatie immers maar volledig doorgronden als men zicht heeft op haar relatie met haar omgeving. De verhouding organisatie – omgeving is een belangrijk gegeven aangezien de organisatie niet als autonoom beschouwd wordt, maar als afhankelijk. Organisaties bevinden zich in een afhankelijkheidsrelatie waarbinnen ze voortdurend proberen hun autonomie te vergroten en hun afhankelijkheid te beperken. Dit laatste stelt hen echter voor een zeker dilemma; namelijk meer autonomie aan de ene kant, minder zekerheid over bronnen/middelen aan de andere kant.

De relatie tussen een organisatie en haar omgeving is echter geen éénrichtingsverkeer. De omgeving stelt wel vragen en verwachtingen aan de organisatie, maar deze kan daar op verschillende manieren op reageren. Hier stelt de resource dependence theorie dat een organisatie steeds strategisch zal handelen, in die zin dat zij actief keuzes maakt om haar afhankelijkheid te ‘managen’ (Gornitzka, 1999: 7). Dit kan zij doen op verschillende manieren.

Eerst en vooral kan zij ingaan op de vragen vanuit de omgeving. Echter, een organisatie kan niet ingaan op alle vragen vanuit de omgeving. Effectieve organisaties zullen vooral tegemoetkomen aan de vragen van diegenen waarvan zij het meest afhankelijk zijn om hun voortbestaan te verzekeren.

Organisaties kunnen ook proberen te vermijden dat de omgeving invloed krijgt. Dit kan bijvoorbeeld door de verschillende groepen/actoren uit de omgeving uit te spelen tegenover elkaar. Bijvoorbeeld m.b.t. het GOK-beleid is het mogelijk dat een plaatselijke migrantenorganisatie vindt dat de aanpak van de school niet helemaal de juiste is. Als zij zich daarover beklagt in de school, schuift die de verantwoordelijkheid af op het overheidsbeleid. De migrantenorganisatie richt zich nu naar het beleidsniveau en op die manier wordt de school met rust gelaten.

Het managen van de condities waarbinnen de sociale beïnvloeding plaatsvindt, is een andere mogelijkheid. Zo kunnen organisaties proberen controle te krijgen over (het formuleren van) de vraag of over de definitie van voldoening. Een school kan bijvoorbeeld een informatieavond organiseren voor de ouders m.b.t. het GOK. Zij legt de ouders uit wat het GOK betekent en toont aan dat de school daar op verschillende manieren aan werkt. Ook door regelmatige contacten met de ouders zal de school in staat zijn hun definitie van werken rond gelijke kansen te beïnvloeden.

Buiten deze mogelijkheden mag men niet vergeten dat organisaties meestal niet louter in een relatie van afhankelijkheid, maar van wederzijdse afhankelijkheid staan. Daarbij komt nog dat het concept ‘omgeving’ geen objectieve realiteit is, maar betekenis krijgt in een proces dat grotendeels bepaald wordt door de bestaande organisaties en de informatiestructuur van die organisaties. Om organisaties te bestuderen, moet er dus ook aandacht geschonken worden

aan de manier waarop organisaties hun omgeving percipiëren. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk te weten welke relatie een school heeft met de beleidsmensen, met de plaatselijke verenigingen die opkomen voor de rechten van de kansarmen, e.d. Wanneer de school deze laatste als positief percipieert, zal zij haar uiterste best doen om een constructieve samenwerking op te zetten en zal zij hun tussenkomsten niet als bemoeienis ervaren.

## 2 De beleidseffectieve school

### 2.1 Inleidend

Wanneer we een vergelijking maken tussen het vroegere beleid m.b.t. de bevordering van gelijke kansen en het nieuwe beleid, stellen we een aantal verschillen vast. De meest opmerkelijke verschillen voor de scholen hebben te maken met de beleidsruimte die ze krijgen. Vroeger diende het aanwendingsplan van de school goedgekeurd te worden vooraleer zij werkmiddelen toegewezen kreeg. Deze werkmiddelen waren bestemd voor een periode van één schooljaar. In het nieuwe decreet wordt bepaald dat scholen wel een aanvraag moeten indienen, maar deze aanvraag moet geen concreet uitgewerkt werkplan bezitten. Wanneer de scholen dan aanvullende lestijden / een extra uren-leraar krijgen, is dat meteen voor een periode van drie jaar. Tijdens die drie jaar dient de school haar GOK-beleid in een concrete vorm te gieten. Daarbij geniet ze een grote vrijheid.

Het nieuwe GOK-beleid betekent dus een duidelijke autonomievergroting voor de scholen. De scholen krijgen meer beleidsruimte. De vraag is natuurlijk of en hoe scholen de hun geboden beleidsruimte benutten: dit is de vraag naar het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van de school. Om dit te bestuderen, gaan we als volgt te werk: eerst besteden we aandacht aan enkele centrale begrippen die duidelijk maken wat we verstaan onder (school)beleid. Dit is nodig om daarna dieper in te gaan op 'de beleidseffectieve school'. De invulling van dit concept zal duidelijk maken welke aspecten van het functioneren van scholen maken dat een school de beleidsruimte die ze krijgt al dan niet effectief aanwendt.

### 2.2 Beleid en aanverwante begrippen

In de literatuur zijn talrijke definities van beleid te vinden. Sommige auteurs vatten beleid eerder op als een plan, andere auteurs vestigen de aandacht vooral op de handelingen die een beleid impliceert (Hooge, 1998: 63). Daarnaast is er ook een onderscheid te maken tussen definities die beleid louter omschrijven in termen van doelen enerzijds en definities die beleid omschrijven in termen van middelen (en doelen) anderzijds (Sleegers, 1991: 7).

In navolging van Glasberg (in Sleegers, 1991: 8) menen wij dat beleid te onderscheiden is van niet-beleid op basis van de volgende vier kenmerken. Ten eerste impliceert beleid een tijds-element. Met andere woorden bij beleid kunnen we een reeks van handelingen, die onderling gerelateerd zijn, erkennen. Ten tweede zit er ook altijd een zekere doelgerichtheid in beleid vervat. Als derde element haalt Sleegers de gestructureerde en geformaliseerde procesgang van beleid aan. Tenslotte wijst hij ook op de betrokkenheid van verscheidene actoren.



**Tabel 4: Te onderscheiden kenmerken van het concept 'beleid'**

<b>BELEID</b>	→	TIJDSELEMENT
		DOELGERICHTHEID
		GESTRUCTUREERDE EN
		GEFORMALISEERDE PROCESGANG
		BETROKKENHEID VAN
		VERSCHILLENDE ACTOREN

Bovenstaande benadering sluit niet uit dat beleid zowel impliciet als expliciet kan plaatsvinden. Bij impliciet beleid is er een bepaalde trend aanwezig in de dingen die gerealiseerd worden, met dien verstande dat deze nooit expliciet uitgesproken is. Dit in tegenstelling tot expliciet beleid, waarbij er uitdrukkelijk een beslissing genomen en gecommuniceerd werd om een bepaalde koers te varen. Expliciet beleid wordt door van der Krogt (1986: 1615) gelijkgesteld aan *beleidsvorming*.

Het beleidvormingsproces leidt tot het bepalen van een bepaalde *beleidsinhoud*. Deze inhoud kan betrekking hebben op verschillende domeinen. In de literatuur worden verschillende classificaties van beleidsdomeinen onderscheiden. Een uitgebreid overzicht hiervan is terug te vinden in het werk van Hooge (1998: 67). Wij opteren voor volgende opdeling: 1) het onderwijskundige beleidsdomein, 2) het organisatorische beleidsdomein, 3) het omgevingsgerichte beleidsdomein, 4) het overlegdomein, 5) het domein van het personeelsbeleid en 6) het domein van het financiële beleid. Dit laatste domein zal echter weinig aan bod komen in ons onderzoek.

De beleidsinhoud wordt in de praktijk gebracht tijdens de *beleidsuitvoering*. De fase van beleidsuitvoering kunnen we dan ook omschrijven als de operationalisatiefase. Beleidsvorming en beleidsuitvoering kunnen samengebracht worden onder de noemer 'beleidsvoering' (cf. Tabel 3).

**Tabel 5: Schematische kern van beleidsvoering**

BELEIDSVOERING	=	BELEIDSVORMING → BELEIDSINHOUD → BELEIDSUITVOERING
----------------	---	--

Het voeren van beleid kan op verschillende wijzen gebeuren. We onderscheiden symbolisch, incrementeel of integraal beleid.

Symbolisch beleid duidt erop dat scholen het beleid louter symbolisch accepteren. Zij doen dit door enkel activiteiten te ontwikkelen in het organisatorische gebied, maar deze niet te vertalen in het operationele gebied. Men spreekt dan ook van een ontkoppeling van beide gebieden. Deze manier van beleid voeren kunnen we kaderen binnen de neo-institutionele theorie. Bij de bespreking van de neo-institutionele theorie stelden we reeds dat organisaties zich aan hun omgeving aanpassen om te overleven. Voor non-profitorganisaties zoals scholen is de legitimatie vanuit de institutionele omgeving erg belangrijk. Het is echter mogelijk dat hierbij problemen optreden. Het gebeurt immers dat de eisen van het onderwijsleerproces botsen met de eisen van die institutionele omgeving. Om haar legitimatie vanuit de omgeving niet te verliezen en tegelijkertijd tegemoet te komen aan de eisen van het onderwijsleerproces, gaat de school dan symbolisch beleid voeren. In het kader van het gelijke kansenbeleid kan men

van symbolisch beleid spreken wanneer de school een zeer mooi GOK-plan heeft opgesteld, maar deze plannen niet tot uitvoering brengt in het dagelijkse schoolgebeuren.

Incrementeel beleid vertrekt altijd van een concreet probleem of een concrete aanleiding. Dit probleem wordt telkens opgelost door kleine veranderingen die niet sterk afwijken van het bestaande beleid. Op die manier wordt er continu beleid gevoerd, maar zijn grootschalige organisatorische veranderingen bijna onmogelijk door te voeren. Incrementeel beleid kunnen we herkennen bij scholen die stapsgewijs hun GOK-beleid uitwerken, op basis van de concrete problemen waarmee ze geconfronteerd worden, i.p.v. te vertrekken van een duidelijk omlijnd uitgeschreven werkplan.

Bij de derde vorm van beleidsvoering, de integrale beleidsvoering, zijn de verschillende beleidsdomeinen op elkaar afgestemd in het kader van het overlegdomein. Voor de afstemming is het immers noodzakelijk dat schoolleiding en leerkrachten samenwerken en samen beslissingen nemen zodat de coherentie tussen de beleidsinhouden verzekerd is. Integraal beleid komt tot uitdrukking in de besluitvormingsstructuur van de schoolorganisatie (Hooge, 1998: 73). Integrale beleidsvoering is een belangrijk punt in het kader van het voeren van een gelijke kansenbeleid. We komen er dan later ook nog uitgebreid op terug.

Het voeren van beleid kunnen we omschrijven als het benutten van de beleidsruimte. Deze beleidsruimte kan ook beschouwd worden als de externe autonomie van de school. De mate waarin de school haar beleidsruimte benut, m.a.w. omgaat met haar externe autonomie, wordt bepaald door haar beleidsvoerend vermogen. Dit beleidsvoerend vermogen geeft tevens vorm aan de interne autonomie van de school.

### **2.3 Cruciale aspecten van het beleidsvoerend vermogen van scholen**

#### **2.3.1 Vanwaar de aandacht voor het beleidsvoerend vermogen?**

In het Nederlandse taalgebied heeft het thema 'beleidsvoerend vermogen van scholen' de voorbije jaren sterk ingang gevonden. Het beleidsvoerend vermogen van scholen draagt bij tot hun beleidseffectief functioneren. Het beleidsvoerend vermogen van een school bepaalt dus grotendeels de slaagkansen van het GOK-beleid binnen die school. Als scholen er niet in slagen de hun geboden beleidsruimte te benutten, wordt het nieuwe GOK-beleid een 'lege doos' of een verplicht uit te voeren nummer. In haar advies 'Wat scholen vermogen' (Onderwijsraad, 2001) geeft de Nederlandse Onderwijsraad de relatie tussen de beleidsruimte en het beleidsvoerend vermogen van scholen als volgt weer.

**Tabel 6: Relatie tussen de formele beleidsruimte en het beleidsvoerend vermogen van scholen (Onderwijsraad, 2001: 23)**

	<b>Formele beleidsruimte: klein</b>	<b>Formele beleidsruimte: groot</b>
<b>Beleidsvoerend vermogen: klein</b>	Situatie levert als dusdanig geen spanning op, maar is niet het globale streefbeeld. Regulering biedt garantie voor kwaliteit en toegankelijkheid van het onderwijs.	Situatie levert spanning op. Scholen kunnen de ruimte niet aan, er zijn risico's voor de kwaliteit en toegankelijkheid van het onderwijs.
<b>Beleidsvoerend vermogen: groot</b>	Situatie levert spanning op. Scholen kunnen meer aan dan dat er ruimte is (frustratie voor de scholen) of doen meer dan er formeel kan (risico's voor de kwaliteit en toegankelijkheid van het onderwijs).	Situatie levert als zodanig geen spanning op en is het globale streefbeeld. Beleidsvoerend vermogen (binnen kaderstellende regulering) biedt garantie voor de kwaliteit en toegankelijkheid van het onderwijs.

We zien dus dat het belangrijk is dat de beleidsruimte en het beleidsvoerend vermogen van scholen op elkaar afgestemd zijn. Indien dit niet het geval is, ontstaan er spanningen die de kwaliteit van het onderwijs kunnen aantasten. De Nederlandse Onderwijsraad pleit er voor om de beleidsruimte die aan een school gegeven wordt, te koppelen aan haar beleidsvoerend vermogen. Zij gaat er immers van uit dat scholen verschillen in de mate waarin zij hun beleidsruimte benutten. In die optiek zouden scholen met een klein beleidsvoerend vermogen slechts over weinig beleidsruimte kunnen beschikken. Scholen met een sterk ontwikkeld beleidsvoerend vermogen daarentegen, zouden dan veel formele beleidsruimte toegewezen krijgen. Dit is echter een beleidskeuze waarover discussie mogelijk is aangezien zij in de eerste plaats vereist dat het beleidsvoerend vermogen van scholen gemeten kan worden.

### 2.3.2 Een verkenning van typologieën voor de beleidsvoering door scholen

Doorheen de jaren is meermaals geprobeerd schoolorganisaties in modelvorm te gieten en daarin een zekere categorisatie aan te brengen. We bespreken hier kort een aantal van deze typologieën waarin de link wordt gelegd tussen een schooltype en de aard van de beleidsvoering in dat schooltype.

#### *a. De typologie van Marx*

Een eerste indeling is deze van Marx (in: Giesbers & van der Krogt (1990)). Marx vertrekt vanuit een dichotome benadering van schoolorganisaties. Volgens hem worden schoolorganisaties gekenmerkt door onderwijskundige aspecten enerzijds en organisatorische aspecten anderzijds. De onderwijskundige modellen zijn ingedeeld volgens de mate van het individualiseren van onderwijs. De organisatie modellen zijn ingedeeld volgens de geschiktheid om een bepaald onderwijstype op te zetten. Tussen beide aspecten veronderstelt Marx consistentie: een welbepaald organisatorisch aspect vormt het middel om een daaraan corresponderend onderwijskundig aspect (= doel) te bereiken. Op die manier komt hij tot volgende categorisatie:

- het vertikaal-segmentaal model
- het beperkt vertikaal-lijn- en stafmodel
- het horizontaal-collegiaal model

- het geïntegreerd-gedifferentieerd model
- het meervoudig-procesorganisatiemodel

Marx beschouwt deze indeling als een ontwikkelingspatroon; elk model vormt een fase in deze evolutie. Concreet betekent dit dat scholen (kunnen) evolueren van een vertikaal-segmentaal naar een meervoudig procesorganisatiemodel. Elke opeenvolgende fase wordt gekenmerkt door een grotere capaciteit tot individuele instructie, tot een breed vormingsaanbod, tot meer flexibiliteit, tot een toenemende complexiteit en een grotere organisatieontwikkeling. De overgang naar een 'hoger model' gaat ook telkens gepaard met meer beleidsvoerende vermogen.

#### *b. De typologie van Van der Krogt*

De modellen van Marx zijn vooral een theoretische constructie. Van der Krogt (1982) heeft dit verder uitgewerkt en is erin geslaagd de eerste drie modellen te operationaliseren. De laatste twee types komen als dusdanig (nog) niet voor in het onderwijsveld.

Het eerste type van schoolorganisatie, namelijk de segmentale organisatie, beschrijft de school als een organisatie, bestaande uit losse segmenten. De directie legt zich vooral toe op personeelsaangelegenheden, financiële materies, organisatorische aspecten en externe contacten. Hierover informeert zij het schoolbestuur regelmatig. Met de leerkrachten worden hoofdzakelijk individuele contacten onderhouden. Ook de leerkrachten onderling functioneren zelfstandig. Van overlegmomenten is er weinig of geen sprake. Dit leidt ertoe dat er slechts in geringe mate aan beleidsvoering wordt gedaan en dat het beleid erg versnipperd is. Een segmentale organisatie reageert vaak niet adequaat op de ontwikkelingen die zich in haar omgeving voordoen. M.a.w. zij beschikt niet over een sterk responsief vermogen (zie ook paragraaf 4.5.5).

Bij het tweede type van organisaties, de lijn-staf organisaties, worden twee soorten onderscheiden: 1) de lijn-organisaties en 2) de lijn-staf organisaties. Beide types kennen een sterke schoolleiding, die zowel intern als extern een centrale rol opneemt. In de lijn-organisatie wordt het algemeen schoolbeleid door de schoolleiding en het schoolbestuur voorbereid en bepaald. De nadruk ligt hierbij op het algemeen pedagogisch-didactisch beleid. In de lijn-staf organisatie wordt - zoals de term reeds aangeeft - de schoolleiding ondersteund door een staforganisatie. Het overleg tussen de schoolleiding en het staforgaan is een belangrijke karakteristiek van dit model.

Tenslotte operationaliseerde Van der Krogt ook het derde schooltype, het collegiale schooltype, waarbij de vaksecties (vakwerkgroepen) een sterke positie innemen. Waar leerkrachten in een segmentale organisatie als individuen opereren, worden er in de scholen van het collegiale type hechte samenwerkingsgroepen (per vak) gevormd. De schoolleiding fungeert hier eerder als voorwaardenscheppende actor. Onder de noemer van collegiale organisaties onderscheidt Van der Krogt collegiale organisaties enerzijds en matrix-organisaties anderzijds. In collegiale schoolorganisaties kennen vaksecties een brede taakopvatting: zij ontwikkelen het onderwijs, voeren het uit en evalueren het. Vanuit de vaksecties wordt er een overkoepelend overleg georganiseerd om de werkzaamheden van de vaksecties op elkaar af te stemmen. M.a.w. binnen dit specifieke model kan men spreken van een geïntegreerd beleid. Bij het tweede type van collegiale organisaties, de matrix-organisaties, vinden we tevens sterke vaksecties, maar deze kennen geen overwicht, zoals dit in het vorige type wel het geval is. In de matrix-organisatie vindt er binnen de vaksecties overleg plaats over de vakinhouden en de vakdidac-

tiek. Binnen de departementen worden de leerlingenzaken en de pedagogisch-didactische zaken besproken. Deze structuur biedt de mogelijkheid om de zaken vanuit verschillende standpunten te beschouwen. Vanuit die optiek worden wederom kansen geboden voor een geïntegreerd beleid. Matrix-organisaties worden ook nog gekenmerkt door een grote openheid ten aanzien van de omgeving.

*c. De typologie van Slegers*

In zijn proefschrift 'School en beleidsvoering' (1991) onderzoekt Slegers de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door die scholen. Hij baseert zich op het werk van Marx om een typologie op te stellen die de relatie aangeeft tussen een schooltype en het beleidsvoerend vermogen van dat schooltype. In de volgende punten inventariseren we welke aspecten Slegers onderscheidt in het beleidsvoerend vermogen van scholen en tot welke types van scholen deze kenmerken hem brengen.

- Indicatoren voor het beleidsvoerend vermogen van scholen

Slegers onderscheidt volgende vier indicatoren voor het beleidsvoerend vermogen van scholen: integraal beleid, strategische oriëntatie van het beleid, consensus tussen leerkrachten en schoolleiding en responsiviteit. Integraal beleid betekent dat het schoolfunctioneren niet enkel gekenmerkt door een hoge mate van beleidsvoering in de verschillende beleidsdomeinen, maar ook en vooral door een afstemming van de verschillende beleidsinhouden op elkaar. Met de strategische oriëntatie van het beleid wordt de noodzaak aan een kader waarbinnen men denkt, een richting waar men naartoe wil en een aanpak die men hanteert, benadrukt. Het is daarbij van het grootste belang dat die strategische oriëntatie gedeeld wordt door de schoolleiding en de leerkrachten, dat er met andere woorden sprake is van consensus tussen leerkrachten en schoolleiding omtrent dergelijke aspecten van het schoolfunctioneren. Tenslotte is er nog de responsiviteit van de scholen. Scholen met een ontwikkeld beleidsvoerend vermogen zijn vaak responsiever; zij zijn gevoeliger voor impulsen van buitenuit. Dit betekent echter niet dat ze deze zomaar overnemen. Het kenmerkende aan scholen met een sterk ontwikkeld beleidsvoerend vermogen is precies dat zij deze impulsen toetsen aan het eigen beleid en de eigen doelstellingen.

- Types van beleidsvoerend vermogen

Slegers komt wat beleidsvoerend vermogen betreft tot drie clusters van scholen: scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerend vermogen, scholen met een beperkt collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen en scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen. Scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerend vermogen kennen een dominante positie aan de schoolleiding toe. Er is weinig samenwerking tussen leerkrachten en schoolleiding. De betrokkenheid van de leerkrachten is gering op het beheersmatige domein. In scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen daarentegen, zijn de leerkrachten zeer sterk bij de beleidsvoering betrokken. Ook hier is er minder samenwerking op het beheersmatige dan op het onderwijskundige domein. Wat toegankelijkheid van de schoolleiding betreft, scoort dit type het slechtst. Met andere woorden de schoolleiding in scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen is het minst toegankelijk. De tweede cluster neemt ook hier een middenpositie in. Slegers heeft deze types niet verder uitgebouwd of niet duidelijker geconcipieerd.

*d. De typologie van Devos*

In 'Scholen en eigen beleid: van centralisatie naar deregulering' benadrukt Devos (1992) dat het onvoldoende is scholen een zekere beleidsruimte toe te kennen. Niet alle scholen zijn immers bereid en/of geschikt om deze ruimte ook daadwerkelijk te benutten. Hij pleit er dan ook voor meer aandacht te schenken aan de organisatorische vereisten die in een school moeten aanwezig zijn opdat een school de haar geboden beleidsruimte zou benutten. Op basis van situatie-, organisatie- en beleidskenmerken onderscheidt hij drie types van scholen die elk op een verschillende manier met de hun geboden beleidsruimte omspringen (zie Tabel 5).

**Tabel 7: Drie schooltypes op basis van situatie-, organisatie- en beleidskenmerken**

	<b>Regelgerichte school</b>	<b>Vakgerichte school</b>	<b>Leerlinggerichte school</b>
<b>Identiteit</b>	Geen / vaag	Gericht op arbeidsmarkt/hoger onderwijs	Gericht op lln
<b>Samenwerking</b>	gering	redelijk	goed
<b>Strategie</b>	centralisatie	Beperkte decentralisatie	decentralisatie
<b>Beschikbaarheid van de lkn</b>	laag	laag	groot
<b>Directie</b>	Directeur-administrator	Directeur- beheerder	Gericht op onderwijs en beheer
<b>Behoeften ouders</b>	Geen behoeftepeiling bij leerlingen of ouders	Weinig behoeftepeiling bij leerlingen of ouders	Interesse voor behoeften van leerlingen
<b>Houding t.a.v vernieuwingen</b>	negatief		positief
<b>Beleidsbenutting</b>	laag	gemiddeld	hoog

Bij regelgerichte scholen is er weinig samenwerking tussen leerkrachten onderling of tussen leerkrachten en directie. De directie van regelgerichte scholen houdt zich vooral bezig met het uitvoeren van wat is vastgelegd in reglementen. Onderwijsvernieuwingen worden in dergelijke scholen als ongewenst ervaren. De beleidsruimte waarover zij beschikken, wordt slechts in beperkte mate benut. Vakgerichte scholen nemen een middenpositie in. Er is reeds sprake van enige samenwerking en de beleidsbenutting is gemiddeld te noemen. De leerlinggerichte scholen daarentegen, worden gekenmerkt door een goede samenwerking en een grote inzet van de leerkrachten. Leerlinggerichte scholen worden omschreven als onderwijsvernieuwend en schenken aandacht aan de interesses van hun leerlingen. Dit alles leidt tot een hoge mate van beleidsbenutting.

*e. De typologie van Staessens*

De laatste typologie die we bespreken, bekijkt het organisatorisch functioneren van scholen vanuit een cultuurperspectief. De schoolcultuur wordt hier beschouwd als een belangrijk aspect dat het intern functioneren van scholen mee bepaalt. De term 'schoolcultuur' kent uiteraard veel verschillende definities. Er is echter één element dat we in vrijwel elke omschrijving van cultuur kunnen terugvinden, namelijk de gemeenschappelijke betekenisgeving. Deze gemeenschappelijke betekenisgeving wordt door Staessens (1991) d.m.v. drie zogenaamde 'cultuurindicatoren' geoperationaliseerd.

De eerste indicator heeft betrekking op het schoolhoofd als cultuurbouwer en –drager. Het schoolhoofd heeft immers een belangrijke functie te vervullen in de koersbepaling van de school en in deze door te geven aan anderen zodat er zich een gedeelde visie ontwikkelt. De volgende indicator sluit hier enigszins bij aan. Het betreft namelijk de overeenkomst in doelgerichtheid. Scholen kunnen de realisering van een bepaald doel nastreven. Dit toekomstperspectief kan sterk aanwezig zijn, maar kan ook totaal ontbreken. Een laatste indicator voor de schoolcultuur is volgens Staessens de aard van de professionele relaties tussen de leerkrachten. Leerkrachten kunnen deel uitmaken van een team dat werkelijk als team functioneert. Zij kunnen echter evengoed deel uitmaken van een team dat louter uit autonome individuen bestaat. Op basis van deze drie indicatoren komt Staessens tot volgende indeling: 1) familieschool, 2) professionele instelling en 3) ‘Living Apart Together’-school.

Het type schoolhoofd dat we in een *familieschool* terugvinden, is het ‘grootvaderschoolhoofd’. Dit type hecht bijzonder veel belang aan informele contacten met de leerkrachten. Structurele en formele overlegmomenten zijn voor hem onbelangrijk. Op pedagogisch-didactisch vlak komt hij nauwelijks tussen; hij legt zich vooral toe op het sociale en organisatorische vlak. In een familieschool kunnen we ‘overleven’ als het belangrijkste doel omschrijven. Deze doelgerichtheid is louter functioneel te concipiëren. Wat de professionele relatie tussen leerkrachten betreft, wordt er gesproken van het ‘team als dorpsfanfare’. Binnen dit leerkrachtenteam beschouwt men de anderen eerst en vooral als vrienden in plaats van als collega’s. Net zoals het contact schoolleiding – leerkracht, is het contact tussen de leerkrachten onderling van informele aard. Leerkrachten werken vooral samen op organisatorisch vlak en niet zozeer op pedagogisch-didactisch vlak.

Het tweede type school, de *professionele instelling*, wordt gekenmerkt door een architect-schoolhoofd, een doelgerichtheid als missie en een team als een profvoetbalploeg. Het schoolhoofd is een deskundige met een duidelijke visie die de leerkrachten ook als deskundigen beschouwt. Tussen het schoolhoofd en de leerkrachten is er een professionele omgang waarbij de aandacht voor het pedagogisch-didactische primeert. De doelgerichtheid wordt actief nagestreefd binnen dergelijke scholen. Men kan deze doelgerichtheid omschrijven als een ‘allesdoordringende basisfilosofie’ die door iedereen wordt gedeeld. De relaties tussen de leerkrachten onderling kennen een formeel karakter en krijgen gestalte binnen structureel ingebouwde overleg- en samenwerkingsmomenten.

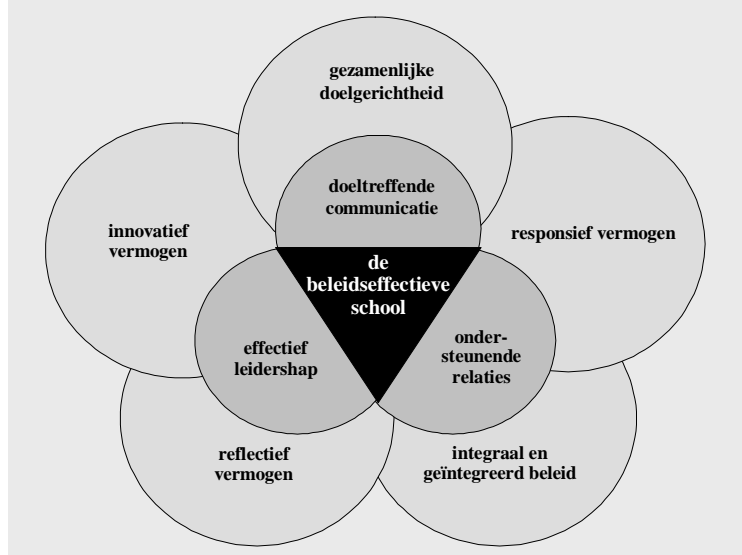
Het laatste type school, de *‘Living Apart Together’-school*, verschilt zeer duidelijk van voorgaande. Het schoolhoofd is hier van het type ‘figurant-schoolhoofd’. De bereikbaarheid en zichtbaarheid van dergelijk type is gering. Hij heeft weinig contact met de leerkrachten en staat dan ook ver af van de klaspraktijk. Hij legt zich vooral toe op administratieve taken en heeft niet echt een visie; eerder een ‘van dag tot dag’-beleid. De doelgerichtheid wordt dan ook aangeduid met de term ‘schip zonder kompas’. Dit benadrukt dat een gezamenlijke visie ontbreekt. Individuele leerkrachten kunnen echter wel over een visie beschikken, maar zij worden weinig betrokken. Ook hun onderlinge relaties worden gekenmerkt door een afwezigheid van samenwerking. Overleg is niet structureel ingebouwd. Dit team krijgt de naam ‘loszand-team’.

#### 2.4 Een eigen model voor het onderzoeken van de beleidseffectieve school

Op basis van de hierboven geschetste modellen en andere literatuur i.v.m. beleidsbenutting door scholen, ontwikkelen we in dit punt een model dat ons in staat stelt de verschillende aspecten van het schoolfunctioneren die van invloed zijn op de kwaliteit van beleidsvoering in

scholen, in kaart te brengen. Het model bestaat uit acht factoren. We beschouwen deze niet als op zich staande aspecten van het schoolgebeuren, maar als sterk verweven. Uiteindelijk vormen ze samen een geheel omdat ze niet enkel samenhangen, maar ook elkaar voortdurend beïnvloeden.

**Figuur 1: Eigen model voor het onderzoeken van de beleidseffectieve school**



Volgende acht factoren worden belangrijk geacht in het kader van de beleidseffectiviteit van scholen: een doeltreffende communicatie, ondersteunende professionele en persoonlijke relaties, een gezamenlijke doelgerichtheid, een integraal en geïntegreerd beleid, een effectief leiderschap, een responsief vermogen, een innovatief vermogen en een reflectief vermogen. Figuur 1 visualiseert deze verschillende kenmerken van wat we verder de beleidseffectieve school zullen noemen. Daaronder verstaan we het volgende.

Een **beleidseffectieve school** is een school die haar beschikbare beleidsruimte ten volle aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van autonoom en bewust veranderen van haar organisatorische en onderwijskundige functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen.

Uit de figuur blijkt dat we communicatie, leiderschap en ondersteuning als kernfactoren aanzien. Daarmee willen we benadrukken dat we veronderstellen dat het tegemoetkomen aan deze factoren een noodzakelijke voorwaarde is om ook de andere kenmerken van de beleidseffectieve school te realiseren.

De acht kenmerken van de beleidseffectieve school worden hieronder uiteengezet terwijl hun aanwezigheid in het model zal worden beargumenteerd. Het centrale uitgangspunt is dat beleidseffectieve scholen in meerdere mate over deze factoren beschikken dan minder beleidseffectieve scholen.

#### 2.4.1 Doeltreffende communicatie

Communicatie zit vervat tot in de kleinste vezels van het schoolleven: leerkrachten communiceren via allerlei media met hun leerlingen en met elkaar, en ook de tijdsbesteding van



schoolleiders bestaat voor een groot deel uit vormen van communicatie. Om het beleid in scholen te begrijpen kan men dan ook niet voorbij aan de rol van communicatie.

De Fleur et al. (1993) omschrijven communicatie in organisaties als een verzending van boodschappen via formele en informele netwerken die resulteert in de constructie van kennis en beïnvloeding van individuen en groepen. Het is een proces van wederzijdse en gelijktijdige beïnvloeding waardoor doelgericht handelen wordt uitgelokt. In beleidseffectieve scholen draait communicatie om méér dan het doorgeven van informatie. Een doeltreffende communicatie is duidelijk ruimer dan een in de praktijk goed georganiseerd systeem om mededelingen te doen en kennis en inlichtingen te verspreiden. Niet alleen de wijze waarop men communiceert is van belang, ook de inhoud die men communiceert en de betekenis die men aan het gecommuniceerde geeft, zijn essentieel in het begrijpen van communicatieprocessen.

De manier waarop communicatie vorm krijgt in scholen wordt in sterke mate bepaald door de waarden en normen die de leden van de schoolgemeenschap daaromtrent delen. Een belangrijke rol daarin is weggelegd voor openheid. Openheid is een noodzakelijke voorwaarde om een doeltreffende communicatie op gang te brengen en in stand te houden. Te verwachten is dat de beleidseffectiviteit van scholen groter is naarmate mensen meer open communiceren over hun motieven, ideeën, verzuchtingen en onzekerheden. Dergelijke openheid kan echter maar bijdragen tot een betere persoonlijke en professionele omgang tussen collega's en tot wederzijds vertrouwen indien ze gepaard gaat met een bereidheid tot het geven van feedback en bereidheid tot actief luisteren. Van dergelijke feedback verwacht men dat het zal bijdragen tot een bewustwording van de eigen gedragingen en de effecten daarvan op een ander. Merk op dat hieruit onmiddellijk de verwevenheid blijkt van communicatie met andere aspecten van beleidseffectiviteit zoals ondersteunende professionele relaties, reflectief vermogen en gezamenlijke doelgerichtheid.

Naast de houding van de onderwijsactoren is ook de materiële omkadering binnen de school van belang. Communicatie is hét kenmerk van de beleidseffectiviteit van scholen waar de infrastructuur en aspecten van de accommodatie een wezenlijke rol spelen. Daar waar in andere kenmerken deze elementen opduiken, is dat doorgaans met het oog op het mogelijk maken van een doeltreffende communicatie, vaak in één of andere vorm van overleg. Een paar voorbeelden:

- Om in staat te zijn een visie te ontwikkelen die door iedereen in de school-(omgeving) gedeeld wordt, moet iedereen daar samen aan kunnen werken. Een mogelijkheid om deze betrokkenheid te verwezenlijken, is via allerhande raden. Zo zijn er de verplichte participatie- en schoolraden, maar in de meeste scholen vindt men ook oudercomités en/of leerlingenraden. Dergelijke raden vormen een overlegforum waar men zijn verwachtingen kan uitspreken en er onderling ideeën kunnen uitgewisseld worden.
- Mogelijkheden tot ondersteuning bieden zich maar aan door het kunnen beschikken over vergaderzalen, die op een eerder formele wijze ondersteuning bewerkstelligen, maar ook door het bestaan van een gezellige leraarskamer die 'uitnodigt' tot informeel contact en waar informatie (bv. m.b.t. nascholing) voor de leerkrachten vrij en voldoende beschikbaar is.
- Relevant is ook de vraag of er in scholen letterlijk 'ruimte' wordt geboden aan personeelsleden om (samen met collega's) te reflecteren. Is er voldoende ruimte om gesprekken aan te knopen buiten de lawaaierige personeelskamer waar afleiding en onderbroken worden de regel zijn? Wordt er in de opdracht van leerkrachten en beleidsmakers expliciet tijd voorzien om (in overleg) bij het eigen handelen stil te staan? Met het oog op de

beleidseffectiviteit van scholen lijkt het noodzakelijk dat men het belang van reflectie niet alleen onderschrijft maar dat men er ook letterlijk tijd en ruimte, kortom de infrastructuur toe creëert.

- De fysieke organisatie van de school is ook van groot belang voor de interactie met de omgeving. De schoolinfrastructuur moet zodanig uitgebouwd zijn dat overleg met de (bestuurlijke, sociale, professionele en competitieve) omgeving mogelijk is. Concreet betekent dit dat de nodige vergaderzalen moeten beschikbaar zijn. Daarnaast moet de infrastructuur zich lenen tot andere mogelijkheden om in communicatie te treden met de omgeving. Naar de ouders toe denken we hierbij aan een schoolagenda die een belangrijk communicatiemiddel tussen school en ouders kan zijn. Naar de leerlingen toe denken we aan een soort van schoolkrantje. Naar de lokale gemeenschap toe denken we aan de publicatie van schoolactiviteiten en projecten in de plaatselijke krant. Internet en e-mail kunnen tevens een belangrijke bron van communicatie en informatie vormen.
- Ook een integraal en een geïntegreerd beleid kunnen maar plaatsvinden indien er sprake is van voldoende communicatie en overleg. De vereisten om hierin te voorzien zitten duidelijk vervat in de fysieke organisatieaspecten van de school. De schoolorganisatie moet immers ruimte bieden om het beleid te kunnen bespreken met de verschillende participanten en om de genomen beslissingen door te geven. Belangrijke middelen hiertoe zijn: vergaderzalen, een personeelsblad of een infokrant, postvakjes, een mededelingenbord, een leerlingenblaadje en een nieuwsbrief voor de ouders (Leenheer & Van Kasteren, 1994). Ook hier zijn internet, intranet en e-mail aangewezen communicatiemiddelen om iedereen te informeren.

Kortom, het is belangrijk dat een school een goed georganiseerd communicatiesysteem heeft. Het bestaan van dergelijk systeem garandeert echter niet dat er effectief gebruik van gemaakt wordt. In beleidseffectieve scholen wordt hier expliciet op toegezien. M.a.w. communicatie is dan als dusdanig ook voorwerp van beleid. Men communiceert over de communicatie, men doet aan metacommunicatie. Dat betekent bijvoorbeeld dat men er niet voor terugdeinst om de anderen aan te spreken op, of te bevragen over hun manier van communiceren of het gebrek daaraan. Op die manier komen communicatiestoornissen tijdig aan het licht en wordt het mogelijk om zonodig gepast op dergelijke stoornissen te reageren. In situaties waar verschillende mensen samenwerken, kan een gebrek aan communicatie immers leiden tot stereotype verwachtingen tegenover andere leden van de organisatie waarmee men minder frequente en minder goede of totaal geen contacten onderhoudt.

Daarnaast moet het bewaken van de horizontale én verticale doorstroming van communicatie ook steeds een aandachtspunt zijn in de school. Dat betekent bijvoorbeeld dat erop toegezien wordt dat verantwoordelijken steeds op de hoogte zijn van het reilen en zeilen in de domeinen die zich binnen hun bevoegdheden situeren maar ook dat zij voor een goede informatiedoorstroming zorgen van de top van de organisatie naar de mensen die functioneren in de betreffende domeinen. De informatiedoorstroming verloopt echter ook in de breedte. In beleidseffectieve scholen verwachten we dat personeelsleden op hetzelfde organisatieniveau, zoals leerkrachten, vakverantwoordelijken, coördinatoren en directieleden het waarderen om van mekaars activiteiten op de hoogte te worden gehouden en te leren van mekaars ervaringen. Daartoe zullen dan uiteraard structurele informatiekkanalen, overlegmomenten en ontmoetingsmomenten uitgebouwd worden. In beleidseffectieve scholen worden waar nodig ook expliciet posities in het leven geroepen die een goede communicatie op gang moeten brengen en bewaken. Voorbeelden daarvan zijn meldpunten, vertrouwenspersonen en ombudsdien-

sten. Belangrijke aspecten van het communicatieproces worden met andere woorden doelbewust gestandaardiseerd en geformaliseerd. Dat komt de beleidseffectiviteit ten goede doordat men bijvoorbeeld weet waar men terecht kan met vragen of klachten, dat men weet welke procedures gevolgd moeten worden en dat gemaakte afspraken worden nagekomen.

Communicatie verloopt echter niet uitsluitend via formele kanalen. Informele communicatie binnen de school heeft minstens evenveel impact, zowel ten goede als ten kwade. Roddel, achterklap, rookgordijnen en spookverhalen kunnen de gemoederen bijvoorbeeld lang bezig houden en kunnen het te voeren beleid in scholen lange tijd verlammen. Dat neemt echter niet weg dat informele communicatie ook op een zeer constructieve manier kan aangewend worden. Meer nog, velen zullen onderschrijven dat bijvoorbeeld in het ontwikkelen van een innovatief en reflectief vermogen, in het bewaken van professionele relaties en in het komen tot responsiviteit meer mogelijkheden zijn weggelegd voor informele communicatie dan voor formele overlegmomenten. Eén bij één gesprekken, snel informeren naar de stand van zaken, het uitspreken van appreciaties, het geven van stimulansen, het wegwerken van misverstanden zijn allen zeer effectieve communicatiestrategieën in het voeren van een effectief schoolbeleid. In beleidseffectieve scholen worden ook voor dergelijke vormen van communicatie tijd en ruimte voorzien. Merk op dat het belang van informele communicatie niet alleen geldt binnen de school, ook naar de omgeving toe maakt informeel contact een essentieel onderdeel uit van doeltreffende communicatie.

#### 2.4.2 Gezamenlijke doelgerichtheid

De kans dat scholen succesvol zijn in het beleid dat ze voeren, is mede afhankelijk van de mate waarin ze erin slagen om als gemeenschap te komen tot een gezamenlijke doelgerichtheid. Daaronder verstaan we 'de mate waarin de school alle participanten weet te richten op vooraf bepaalde doelen'. Doorgaans heeft iedereen wel een duidelijk beeld van wat een school zou moeten realiseren. De ene leerkracht vindt dat de school zich moet focussen op cognitieve kennis en vaardigheden terwijl de andere sociale, muzische of fysieke vaardigheden meer op de voorgrond wil. Sommige ouders verwachten van de school dat ze hun kinderen louter leren lezen en schrijven terwijl ze zelf wel voor de kritische ontplooiing zullen zorgen. Anderen dragen die verantwoordelijkheid dan weer gedeeltelijk of bijna volledig over aan de school. De schoolleider wil tegemoet komen aan de eisen van de overheid, terwijl de leerling zelf zo snel mogelijk wil leren schrijven en vrienden wil maken.

Het ontwikkelen van een gezamenlijke doelgerichtheid bestaat erin deze verschillende mensen en verschillende ideeën in overeenstemming te brengen met wat ze gemeenschappelijk hebben, namelijk 'school maken' (Senge, 2001). Net door het gezamenlijke in overeenstemming te brengen, ontstaat er een vorm van betrokkenheid op een toekomstig doel van waar men met de school naar toe wil. Daarbij wordt duidelijkheid geschapen over de waarden en normen die belangrijk zijn om dat doel te bereiken en over de tussentijdse doelen die gaandeweg gerealiseerd dienen te worden. Empirische evidentie leert dat in beleidseffectieve scholen dergelijke duidelijkheid en overeenstemming bestaat terwijl in beleidsineffectieve scholen het potentieel dat uitgaat van het werken aan een gezamenlijke doelgerichtheid onontdekt en onbenut blijft (Hooge, 1998; Majoor, 2000).

De in een school gedeelde waarden en normen zijn in sterke mate bepalend voor de mate waarin er tot een gezamenlijke doelgerichtheid gekomen kan worden. Enkele waarden springen daarbij in het oog: doelgerichtheid, brede verantwoordelijkheid, openheid en vertrouwen. Het gaat hierbij niet om waarden en normen die deel uitmaken van de gezamenlijke doelge-

richtheid van scholen als dusdanig, maar wel om aspecten die bijdragen tot een gezamenlijke doelgerichtheid. De mate van doelgerichtheid zegt met andere woorden niets over de aard van de gezamenlijke doelen.

Kenmerkend voor doelgerichte scholen is dat men voortdurend de logische relatie bewaakt van de schoolse activiteiten met wat men wenst te realiseren. Er wordt van de aanwezigheid van duidelijke en specifieke doelen een sterke impact verwacht op de keuze en uitvoering van activiteiten, en daarmee ook op het succes waarmee de vooropgestelde doelen bereikt worden. De verwachtingen inzake doelgerichtheid kunnen tussen scholen sterk variëren gaande van 'geen doelen' over 'tussendoelen' (zoals het contact met ouders verbeteren) tot 'einddoelen' (gelijke onderwijskansen realiseren). In beleidseffectieve scholen verwachten we van de verschillende leden van de schoolgemeenschap meer gerichtheid op gezamenlijke tussen- en einddoelen dan in scholen met een matige beleidseffectiviteit.

Dergelijke gezamenlijke doelgerichtheid kan maar ontstaan wanneer er sprake is van een brede invulling van verantwoordelijkheid in de school. Daarmee wordt bedoeld dat de heersende waarden en normen leerkrachten en beleidsmakers aanzetten om mede verantwoordelijkheid te dragen voor zaken die in principe de strikte eigen verantwoordelijkheid overstijgen.

Dit pleidooi voor doelgerichtheid en brede verantwoordelijkheid geeft aan dat het bereiken van gezamenlijke doelen gezamenlijke inspanningen vergt. Om in staat te zijn een visie te ontwikkelen die door iedereen in de school(omgeving) gedeeld wordt, moet iedereen daar samen aan werken. Dit betekent dat iedereen moet betrokken worden. Een mogelijkheid om deze betrokkenheid te verwezenlijken, is via allerhande raden. Zo zijn er de verplichte participatie- en schoolraden, maar in de meeste scholen vindt men ook oudercomités en/of leerlingraden. Dergelijke raden vormen een overlegforum waar men zijn verwachtingen kan uitspreken en er onderling ideeën kunnen uitgewisseld worden. In sommige basisscholen is de functie van beleidsondersteuner opgenomen. In secundaire scholen zijn er leerkrachten die (geheel of gedeeltelijk) vrijgesteld worden om de taak van graadcoördinator uit te voeren. Deze persoon kan een ondersteunende rol vervullen in het samenbrengen van behoeften en meningen en mee helpen het beleid daarop af te stemmen zodat dit een weerspiegeling is van gedeelde opvattingen. Daarnaast moet ieder lid van de schoolorganisatie de kans krijgen om mee te denken en mee te werken aan het ontwikkelen van een visie. De resultaten van dit gezamenlijk denkproces worden dan vaak gestandaardiseerd en/of geformaliseerd. Deze twee begrippen leunen nauw bij elkaar aan en kan men hier als volgt begrijpen. Standaardisatie is een gevolg of een impliciete uiting van een gezamenlijke doelgerichtheid. Bijvoorbeeld leerkrachten die op een zelfde manier met een bepaald probleem omgaan, doen dit vanuit een zelfde visie op de oplossing van dergelijk probleem. Ze willen hetzelfde doel bereiken, dus pakken ze het op een zelfde manier aan. Daarbij aansluitend kan men formalisatie beschouwen als een soort 'gids' voor de leden van de organisatie die hen helpt bij het verwezenlijken van de gezamenlijke doelgerichtheid. Vastgelegde procedures en regels geven immers duidelijk aan wat men wil bereiken en hoe men dit wil bereiken. Dit mag er echter niet toe leiden dat men vastgeroest geraakt. In de school dient de nodige flexibiliteit aanwezig te zijn; zodat de starheid van een bepaalde visie kan doorbroken worden en zodat de schoolvisie zich mee ontwikkelt met de rest van het schoolgebeuren (zie ook responsief vermogen). Immers, wanneer er een wisseling optreedt onder de actoren, kan het zijn dat die nieuwe actoren de bestaande opvattingen niet meer delen en kiezen voor een andere visie.

### 2.4.3 Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties

Alvorens van de directie en de groep leerkrachten te kunnen verwachten dat ze effectief het beleidsvoerend vermogen van een school dragen, dienen zij over de nodige draagkracht te beschikken (Onderwijsraad, 2002). Draagkracht kan zich maar ontwikkelen en in stand houden als er sprake is van ondersteuning die voldoende toegankelijk en beschikbaar is. Deze ondersteuning kan materieel van aard zijn (didactisch materiaal e.d.), maar evenzeer immaterieel in de vorm van ondersteunende relaties. Hieronder gaan we dieper in op de immateriële ondersteuning.

Immateriële ondersteuning benadrukt de noodzaak van zowel ondersteunende professionele als persoonlijke relaties. We kunnen spreken van een ondersteunende professionele relatie wanneer men het gevoel heeft niet alleen te staan in de uitoefening van zijn taak, maar actief gevolgd en begeleid wordt door collega's (directie en leerkrachten) en door instanties zoals pedagogische begeleidingsdiensten en CLB's. Wanneer er daarnaast ook (positieve) aandacht is voor de persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke ervaringen is er sprake van ondersteunende persoonlijke relaties.

Een interessant maar ruim perspectief op de invulling van ondersteunende relaties, is 'collegialiteit'. 'Collegialiteit' is een zeer brede term die verschillende componenten bevat. Elementaire waarden die in beschrijvingen van collegialiteit veelvuldig voorkomen (zie o.a. Hargreaves & Fullan, 1992) zijn: samenwerking, steun, vertrouwen, openheid en betrokkenheid. Ook begrip, consensus, solidariteit, dialoog en gedeelde verantwoordelijkheid zijn uitingen van collegialiteit. Uiteraard zijn ook dit geen opzichzelfstaande entiteiten, maar componenten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

Wanneer we bijvoorbeeld 'samenwerking' bestuderen, stellen we eerst en vooral vast dat er verschillende samenwerkingsvormen zijn. Zo stelde Little (1990) een continuüm op van mogelijke samenwerkingsvormen; gaande van 'storytelling/scanning' (incidenteel uitwisselen van ervaringen), over 'aid/assistance' (advies/hulp geven wanneer daarom gevraagd wordt) en 'sharing' (delen van ideeën), tot 'joint work' (delen van het werk). De richting van dit continuüm loopt parallel met de mate waarin de (meeste) andere componenten in de school aanwezig zijn. Of nog; 'joint work' komt niet enkel neer op een sterkere vorm van samenwerking (dan bijvoorbeeld 'aid/assistance') maar impliceert ook meer vertrouwen, meer gedeelde verantwoordelijkheid en meer openheid. Tussen deze elementen is er een duidelijke onderlinge samenhang: openheid kan moeilijk zonder vertrouwen en vertrouwen bewerkstelligt vaak openheid. Vertrouwen en openheid zorgen ervoor dat leerkrachten hun eigen klaspraktijk, eventuele problemen of vragen, maar ook positieve resultaten durven voorleggen aan collega's, directie of andere ondersteunende instanties. Wanneer leerkrachten een fout gemaakt hebben, durven zij dit toegeven en is de drempel om naar collega's, directie of begeleidingsdiensten te stappen om advies of steun niet onoverkomelijk groot. Op die manier ontstaat er dialoog, solidariteit, begrip en gedeelde verantwoordelijkheid en voelen leerkrachten zich gesteund. In een collegiale school wordt samenwerking daarenboven als een positief iets beschouwd, niet als een bedreiging voor de eigen autonomie van de leerkracht.

De specialisatie binnen een school kan een ondersteunende context creëren. Aan de hand van weloverwogen specialisaties kan men immers komen tot een multidimensioneel team waarin ieder vanuit de eigen specialisatie de ander kan ondersteunen. Daarnaast kunnen we in iedere school op zoek gaan naar functies die ondersteuning van directie naar leerkrachten en tussen leerkrachten onderling mogelijk maken. Een erg voor de hand liggend voorbeeld hier is het

bestaan van mentoren voor beginnende leerkrachten. In diverse publicaties wordt verwezen naar het belang hiervan (zie o.a. Reezigt, den Boer & Harms 1996: 16).

Andere aanwijzingen voor het feit dat er in de school structureel aandacht wordt besteed aan ondersteuning zijn bijvoorbeeld vakwerkgroepverantwoordelijken, een lerarenraad, een intervisiegroep, een vertrouwenspersoon, etc. Het bestaan van dergelijke functies in een school signaleert dat de school taken inbouwt in het kader van ondersteuning en dat het belang van ondersteunende relaties, zowel professioneel als persoonlijk, onderschreven wordt.

Het structureel inbouwen van deze ondersteuningsmogelijkheden heeft niet enkel directe positieve gevolgen, ook indirect wordt er een houvast voor de leerkrachten gecreëerd. Dit omwille van het feit dat vakwerkgroepen, klassenraden, ... e.d. niet enkel functioneren volgens bepaalde regels en normen, zij genereren deze ook. Deze regels kunnen op hun beurt leerkrachten richting geven bij de uitoefening van hun taak. Op die manier zorgen deze vastgelegde regels, procedures en bevoegdheden voor ondersteuning en leiden ze tot continuïteit. Zij mogen echter flexibiliteit, dynamisme en verandering niet in de weg staan. In die zin dat leerkrachten zich ook ondersteund moeten weten bij het invoeren van vernieuwingen of niet tegengehouden worden bij vernieuwende activiteiten door oude, starre regels. Evenwicht tussen continuïteit en flexibiliteit is m.a.w. nodig voor een maximale ondersteuning.

#### 2.4.4 Effectief leiderschap

Verscheidene auteurs onderschrijven de krachtige impact van leiderschap op het gevoerde schoolbeleid. Echter, de wijze waarop leiderschap omschreven wordt en de kenmerken die toegeschreven worden aan effectief leiderschap, verschillen sterk. Allerhande modellen, stijlen en strategieën proberen het begrip 'effectief leiderschap' te conceptualiseren (voor een overzicht van leiderschapsstijlen zie ondermeer Smith, 1997; Harris, 2002). In navolging van Harris (2002: 15-26) hanteren we de stelling dat er niet één algemeen geldende leiderschapsstijl bestaat die de meest effectieve is, maar dat er sprake moet zijn van een leiderschap waarbij de concrete leiderschapsstijl afgestemd moet zijn op de fase waarin de school zich bevindt, op de aard van de taken die moeten gecoördineerd worden en op kenmerken van de personen waarover men leiderschap uitoefent. Dit betekent niet dat er geen voorwaarden aan effectief leiderschap kunnen gesteld worden, integendeel.

Eerst en vooral mag leiderschap niet éézijdig geïnterpreteerd worden als het louter managen van een school, waarbij verwezen wordt naar het coördineren, plannen en organiseren van allerhande activiteiten. Er moet evenzeer aandacht geschonken worden aan het leiden van een school, waarbij de focus ligt op de interpersoonlijke relaties binnen het schoolteam. (zie ook 2.4.7: Integraal en geïntegreerd beleid). Het is belangrijk dat beide dimensies als complementair i.p.v. competitief beschouwd worden (Smith, 1997). Daarnaast willen we benadrukken dat leiderschap zich zowel op individueel als op groepsniveau moet situeren. Er is in iedere school weliswaar een leidende figuur nodig die een voortrekkersrol vervult, bij wie de eindverantwoordelijkheid ligt en die de spilfiguur is, maar toch wordt leiderschap meer en meer beschouwd als een synergetisch en interactief proces. Effectief leiderschap beweegt zich op een continuüm waarbij aan de ene pool leiderschap zich concentreert in handen van één individu (autocratisch leiderschap) en aan de andere pool leiderschap gedeeld wordt onder alle teamleden (democratisch leiderschap) (Smith, 1997). Aan de pool 'autocratisch leiderschap' bevindt zich een 'zone van aanvaarding'. Dit betekent dat er bepaalde domeinen zijn waarbij de rest van het team aanvaardt dat de directeur individueel beslist. Maar uiteraard zijn er heel wat domeinen en situaties waarbij (een deel van) het team niet aanvaardt dat de directeur

autonoom optreedt en dus mee wil beslissen. Democratisch of gedeeld leiderschap biedt in die situatie heel wat voordelen: door meer gevarieerde en innovatieve benaderingen is het mogelijk dat de kwaliteit van beslissingen verbetert, beslissingen die samen genomen worden zijn vaak makkelijker uit te voeren en hebben meer slagkracht, en mogelijk krijgt het team meer begrip voor de rol en moeilijkheden van de directeur. Uiteraard zijn er ook nadelen verbonden aan het principe van democratisch leiderschap. We denken daarbij aan een verhoogde werklast en tijdsinvestering, het trager lopende besluitvormingsproces, de mogelijkheden van kritiek en conflict waaraan deze vorm van leiderschap zich bloot stelt (MacBeath e.a., 1998: 28). Daarenboven is het onrealistisch betrokkenheid van iedere leerkracht te verwachten en werkt opgelegde (gedwongen) participatie meestal contraproductief (Smith, 1997). De vraag die de school zich dan moet stellen, luidt dan ook als volgt: ‘wanneer moet wie betrokken worden bij de uitoefening van leiderschap?’ Het antwoord hierop vinden we ondermeer terug bij Hoy en Miskel (2001), die de expertise en het persoonlijke belang van leerkrachten als criteria naar voren schuiven. Om na te gaan in hoeverre leerkrachten betrokken kunnen worden bij de besluitvorming, ontwikkelden Hoy en Miskel (2003: 342) volgend schema.

**Tabel 8: Kwadranten van gedeeld leiderschap**

		Is er sprake van een persoonlijk belang bij personeelsleden?	
		Ja	Nee
Is er sprake van expertise bij personeelsleden?	Ja	I. Buiten de zone van onverschilligheid <b>Democratische of conflictsituatie</b> (participatie)	II. In de rand van de zone van onverschilligheid <b>Expertsituatie</b> (occasionele participatie)
	Nee	III. In de rand van de zone van onverschilligheid <b>Stakeholderssituatie</b> (occasionele participatie)	IV. Binnen de zone van onverschilligheid <b>Niet-collaboratieve situatie</b> (geen participatie)

In het eerste en het laatste kwadrant is de situatie doorgaans duidelijk. Wanneer er sprake is van sterke persoonlijke belangen en sterke expertise wordt er in beleidseffectieve scholen duidelijk participatie in de beleidsvoering nagestreefd. Wanneer beide laag zijn, verwacht men dat de schoolleider de eigenlijke autocratische rol van directeur op zich neemt en bij wijze van spreken eenzijdig verantwoordelijkheid opneemt voor het te voeren beleid in dat domein (= zone van aanvaarding). Men verwacht van de schoolleider dat hij/zij respectievelijk participatief en niet-participatief tewerk gaat (zich bevindt op één van de polen van het continuüm). In de tweede (expertsituatie) en derde kwadrant (stakeholderssituatie) is het nastreven van een vorm van participatief leiderschap niet noodzakelijk het meest effectief. In de stakeholdersituatie bestaat het gevaar dat de personeelsleden inhoudelijk weinig kunnen inbrengen tijdens de participatie. Participatie dreigt door de betrokkenen in dat geval als een ‘lege doos’ te worden ervaren omdat de beslissingen toch door anderen - de experts - genomen worden. In dit geval wijzen waarden en normen enkel in de richting van participatie als de beslissing voldoende draagkracht moet hebben en men een open communicatie wil verzekeren. Ook in de expertsituatie is participatie niet vanzelfsprekend. Participatie van experts mag dan de kansen op een kwaliteitsvolle beslissing wel vergroten, ook de kans op vervreemding en het uit het oog verliezen van de relevantie neemt toe. De voorgeschreven gedragscodes pleiten ook hier voor een occasionele en beperkte vorm van participatie (zich bewegen op het continuüm).

Gegeven de criteria van expertise en belang(stelling), zijn er leerkrachten die a.h.w. in een bevooroordeelde positie zitten. Het gaat dan over leerkrachten die (bij een bepaald thema) voldoende belang hebben en de nodige kennis/ervaring bezitten (bijvoorbeeld beleidsondersteuners, GOK-leerkrachten, vakwerkgroepverantwoordelijken en graadcoördinatoren). Om zoveel mogelijk iedereen de kans te geven op een evenwaardige manier te kunnen deelnemen aan het leiderschap moet een laatste belangrijke randvoorwaarde vervuld worden. Er moet namelijk een cultuur van ‘empowerment’ bestaan zodat de kennis en belangstelling van alle personeelsleden kan toenemen. Dit om te vermijden dat enerzijds steeds dezelfde belanghebbenden of belangstellenden en deskundigen zich willen engageren, anderzijds om te vermijden dat niet-geïnteresseerden een bepaald beleid - al dan niet opzettelijk - gaan boycotten. Op die manier kunnen de leiderschapskwaliteiten van iedereen gemaximaliseerd worden.

Op organisatorisch vlak mogen centralisatie, standaardisatie en formalisatie niet te sterk in de school aanwezig zijn. Een sterk gecentraliseerde beleidsstructuur verhindert immers een ruime participatie. Standaardisatie en formalisatie zijn nuttig om te vrijwaren dat participatie steeds plaatsvindt onder soortgelijke voorwaarden, maar moeten tegelijkertijd gekoppeld worden aan de nodige flexibiliteit, zodat het mogelijk is - afhankelijk van de situatie - verschillende participanten aan te trekken.

#### 2.4.5 Responsief vermogen

Bij de bespreking van het model van de planmatige sociale verandering werd reeds aangegeven dat we de schoolorganisatie benaderen vanuit de open systeemtheorie. Hierin wordt de school niet beschouwd als een eiland, maar als volledig ingebed in haar omgeving. De school moet in relatie treden met die omgeving en moet inspelen op de impulsen die de omgeving naar de school stuurt. De schoolomgeving heeft immers talrijke vragen en verwachtingen t.a.v. de school. Voor een school is het niet zozeer de kunst om te kunnen inspelen op al deze vragen en verwachtingen, dan wel zo adequaat mogelijk te reageren vanuit de bestaande schoolvisie. In beleidseffectieve scholen wordt er bij het ontwikkelen van deze visie reeds rekening gehouden met de wensen en verwachtingen vanuit ouders, leerlingen, overheid, ... (zie gezamenlijke doelgerichtheid), maar dit betekent uiteraard niet dat zich gaandeweg (nieuwe) situaties kunnen voordoen die vragen of verwachtingen oproepen. Het is de taak van de school om in overeenstemming met de doelgerichtheid van de school hierop een antwoord te geven. Het is dan ook mogelijk dat op basis van een aantal responsen de noodzaak ontstaat de gezamenlijke doelgerichtheid aan te passen aan de huidige situatie. M.a.w. men kan de gezamenlijke doelgerichtheid als een eerder statische maar veranderlijke factor beschouwen, terwijl het responsief vermogen eerder de dynamiek van een school weerspiegelt; maar beiden proberen de verwachtingen van het schoolteam te verzoenen met de verwachtingen vanuit de omgeving.

De aard van de vragen en verwachtingen verschilt naargelang de aard van de omgeving. We onderscheiden vier soorten omgevingen: (1) de bestuurlijke omgeving, (2) de sociale omgeving, (3) de professionele omgeving en (4) de competitieve omgeving (Hooge, 1998: 59-62). Beleidseffectieve scholen zijn responsief ten aanzien van de verwachtingen en eisen uit deze verschillende soorten omgevingen.

- Met de *bestuurlijke omgeving* bedoelen we in de eerste plaats de verschillende overheden; de nationale, de regionale en de lokale. Ook de organisaties uit het (bestuurlijke) middenveld, met als belangrijkste vertegenwoordigers de onderwijsvakbonden, vallen hieronder. Onderzoek brengt verschillende meningen naar voren over het belang van de juiste per-



ceptie van de totale beleidsruimte die de bestuurlijke omgeving aanreikt. Sommigen concluderen immers dat de perceptie van de beleidsruimte een goede indicator is voor de effectieve beleidsbenutting van scholen, anderen concluderen echter dat deze beide (perceptie en effectieve benutting) niet noodzakelijk dichtbij elkaar liggen. Wat we echter wel met zekerheid kunnen zeggen, is dat het belangrijk is dat scholen een goed beeld hebben van de wet- en regelgeving die hun beleidsruimte afbakenen aangezien zij niet buiten de grenzen hiervan kunnen optreden. Een voorbeeld daarvan is het nieuwe GOK-decreet. Het decreet stelt eisen en verwachtingen t.a.v. de school i.v.m. het stimuleren van gelijke kansen voor iedere leerling. Het geeft de school een grote vrijheid daarin, maar legt tegelijkertijd een aantal bepalingen vast waar de scholen niet buiten kunnen, bijvoorbeeld het opstellen van een GOK-plan.

- Het is niet vanzelfsprekend de *sociale omgeving* van een school heel precies te omlijnen. De sociale omgeving beslaat immers de (lokale) buurt waarin de school gevestigd is en meer bepaald, alle buurtbewoners en -organisaties die mogelijk betrokken zijn bij het schoolgebeuren. De centrale actoren zijn hier uiteraard de (potentiële) leerlingen en hun ouders. Het is duidelijk dat ouders (en leerlingen) vaak heel wat verwachtingen en eisen aan de school stellen. Sommige ouders willen bijvoorbeeld een school waar de leerlingen 's middags niet buiten mogen omdat ze niet willen dat hun kinderen dan doelloos in de stad zouden rondhangen; ze willen een school die een actief drugpreventiebeleid voert of een school die zich engageert in buitenschoolse activiteiten, zoals taalprojecten. Tegelijkertijd spelen zich voortdurend ontwikkelingen af in de sociale omgeving die de omgeving - en dus ook de eisen en verwachtingen die eraan gesteld worden - veranderen. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan het toenemend aantal allochtonen in een bepaalde buurt, het gegeven dat er meer gezinnen met financiële moeilijkheden in een bepaalde buurt blijken te zijn, de toenemende criminaliteit in een bepaalde buurt, ... Responsieve scholen beseffen dat ze deze vragen en ontwikkelingen niet naast zich neer kunnen leggen en zullen hier zo adequaat mogelijk op reageren.
- Zowel de professionele omgeving als de competitieve omgeving bestaan (gedeeltelijk) uit andere scholen. Het verschil is echter dat de scholen in de professionele omgeving geen bedreiging voor mekaar vormen, integendeel zelfs, terwijl de scholen in de competitieve omgeving mekaar hoofdzakelijk als concurrenten beschouwen. Scholen in de professionele omgeving van een lagere school zijn dan bijvoorbeeld kleuterscholen enerzijds, secundaire scholen anderzijds of bijvoorbeeld ook scholen voor buitengewoon lager onderwijs. M.a.w. het gaat om scholen die elkaar enigszins 'aanvullen'. Ook instanties en organisaties die de school aanvullen of ondersteunen (bijvoorbeeld de bibliotheek) worden tot de professionele omgeving van de school gerekend. Het hoeft geen betoog dat scholen een groot voordeel kunnen halen uit een responsieve houding t.a.v. hun professionele omgeving. Samenwerkingsverbanden tussen deze scholen stellen hen immers in staat zich beter op mekaar af te stemmen, wat bijvoorbeeld een eventuele overstap voor de leerlingen (maar tevens voor de leerkrachten) makkelijker maakt.
- De competitieve omgeving van scholen bestaat niet alleen uit andere concurrerende (buurt)scholen maar tevens uit een heel aantal andere factoren die de concurrentiepositie van de school bepalen. Hierbij kunnen we denken aan ontwikkelingen zoals autonomievergroting, deregulering en het openbaar afleggen van verantwoording maar bijvoorbeeld ook aan economische ontwikkelingen die bepaalde studierichtingen plots (minder) interessant maken of technologische ontwikkelingen, zoals het toenemend computergebruik,

die vereisen dat de school niet alleen voldoende computers heeft, maar ook voldoende geschoolde leerkrachten die de leerlingen daarin kunnen wegwijs maken.

Het responsief reageren op al deze omgevingen bestaat uit verschillende stappen en kan concreet vorm krijgen op verschillende manieren. Eerst moet de school uiteraard weet hebben van de eisen en verwachtingen van haar omgeving. Vervolgens kan ze verschillende mogelijke responsen uittekenen, waarvan dan de meest adequate moet gekozen worden. Uiteindelijk moet deze adequate respons leiden tot het voeren van een responsief beleid. Er bestaat uiteraard niet zoiets als een 'standaardmodel' van responsiviteit aangezien het responsieve precies bestaat in het unieke antwoord naargelang de specifieke situatie. Toch zijn er binnen scholen elementen aanwezig die een responsief vermogen in de hand werken dan wel tegen werken.

In de eerste plaats moet er in de school een open en toegankelijke cultuur heersen die maakt dat directie en leerkrachten beschikbaar zijn voor leerlingen, ouders en andere actoren uit de schoolomgeving. Directie en leerkrachten moeten op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen in de omgeving en bereid zijn zich daaromtrent te informeren en eventueel bij te scholen. Een school waarin leerkrachten onderling en met de directie reeds goed samenwerken, biedt ook meer kansen tot samenwerking met de omgeving. Samenwerking en dialoog bieden de enige mogelijkheden om mekaars' standpunten te leren kennen. Deze standpunten moeten gekaderd worden in de schoolvisie aangezien deze een kader van criteria aanbiedt voor de keuze van het meest adequate antwoord.

De relatie met de omgeving kan zich ontplooiën in formele relaties, informele relaties, partnerschappen/allianties of netwerken (Hargreaves & Fullan, 1998: 61-66). Formele relaties kan men bijvoorbeeld terugvinden in schoolraden; informele relaties zijn dan bijvoorbeeld de contacten die aan de schoolpoort tussen ouders en leerkrachten ontstaan; partnerschappen kunnen ontstaan in het kader van samenwerkingsverbanden tussen scholen; netwerken tusslotte, kunnen een groep leerkrachten uit een bepaalde discipline vanuit een bepaalde regio verzamelen.

Door de uitbouw van dergelijke relaties kan de school betrokkenheid op de omgeving promoten. Indien er leerlingenraden, ouderraden, scholenoverleg e.d. in de school aanwezig zijn, herkennen we hierin inspanningen om zich te informeren over de vragen en verwachtingen vanuit de omgeving en daar dan eventueel op te reageren. M.b.t. deze organen moet men voor twee zaken oppassen. Enerzijds moet er over de werking van deze organen tot op zekere hoogte duidelijke afspraken gemaakt worden, om te voorkomen dat zij 'lege dozen' zouden zijn. Anderzijds moet men oppassen voor een te rigide regeling die dan weer de responsiviteit zou verhinderen. M.a.w. er dient een zekere vorm van standaardisatie en formalisatie aanwezig te zijn om alles in goede banen te leiden, maar deze moet beschouwd worden in het kader van een organisatie die juist ook de nodige flexibiliteit aan de dag kan leggen om met de behoeften uit de omgeving om te gaan.

Naast het bestaan van dergelijke organen waarin de omgeving zelf (gedeeltelijk) vertegenwoordigd is, kunnen er binnen het schoolteam zelf ook personen zijn die omwille van hun specifieke taakinfilling een beter zicht hebben op bepaalde behoeften vanuit de omgeving, zoals bijvoorbeeld een GOK-leerkracht of een ICT-coördinator.

Hierbij aansluitend moet tusslotte ook gesteld worden dat responsiviteit ook betrekking kan hebben op vragen die zich plots binnen de school zelf stellen n.a.v. onvoorziene gebeurtenissen. Wanneer zo'n situatie zich voordoet, kan er een oplossing komen vanuit de directie of het team zelf of kan de school beroep doen op een externe instantie. Veel zal uiteraard afhangen

van de aard van het probleem (de aanleiding). Het inschattingsvermogen van de directie (en van de teamleden) speelt hier een cruciale rol. Daarbij is het noodzakelijk dat de directie de leerkrachten goed kent aangezien de oplossing door het ganze schoolteam moet gedragen worden. Binnen het team moet er duidelijk overeenstemming zijn m.b.t. het antwoord op de vraag die zich stelt. Zowel tussen de directie en leerkrachten enerzijds, als tussen de leerkrachten onderling anderzijds, moet er een discrete en eerlijke communicatie bestaan, en dit zowel m.b.t. het probleem (de aanleiding) als m.b.t. het antwoord. Het gevaar bestaat dat de focus van het schoolteam volledig komt te liggen op (de oplossing van) het probleem (de aanleiding). Het is de taak van ieder lid te bewaken dat dit niet gebeurt en dat de aandacht evenredig verdeeld wordt tussen de vraag die zich plots stelt en de rest van het schoolgebeuren. M.a.w. responsiviteit mag de dagelijkse schoolwerking niet verlammen.

#### 2.4.6 Reflectief vermogen

Het voeren van een effectief schoolbeleid wordt steeds minder aanzien als het incorporeren van elders ontwikkelde kennis in de eigen aanpak. Nanoka en Takeuchi (1995) stellen dat pro-actieve innovatie en beleidsvoering in organisaties afhankelijk is van de capaciteiten om kennis binnen de organisatie te creëren. Waar het gaat om professionalisering in scholen is er met andere woorden een accentverschuiving van opleiden (kennis verwerken) naar leren (kennis creëren) (Wenger, 1998). Die creatie van kennis, dat leren, is geen individueel proces. Het vindt plaats op elk collegiaal niveau waar verschillende (groepen) professionals binnen en tussen scholen rond bepaalde thema's samenkomen (Van der Krogt, 1995). In dat proces is de rol van reflectie van groot belang. Reflectie is essentieel om tot leren te komen, dat geldt voor individuen maar ook voor scholen. De dominante cultuur in veel scholen is er echter één van doen en handelen, met weinig of geen aandacht voor reflectie en leren (York-Barr et al., 2001). Om het complexe handelen in scholen beheersbaar te maken, worden vaak gewoonten en routines ontwikkeld die ten koste gaan van een reflectief bewustzijn dat uitnodigt om opmerkzaam na te denken over wat men doet. Een school waarin dit reflectief bewustzijn wel sterk aanwezig is, bestempelen we als een school met een sterk reflectief vermogen.

Onder het reflectief vermogen van scholen verstaan we de persoonlijke bereidwilligheid van de teamleden om hun eigen benaderingen en handelen in vraag te stellen en te verbeteren (York-Barr et al., 2001). Het gaat om een algemeen kritische, vragende oriëntatie t.o.v. het eigen handelen en een bereidwilligheid om in dat eigen handelen zowel positieve als negatieve elementen te ontdekken en te analyseren. In een school met een hoog reflectief vermogen staan de leerkrachten en beleidsvoerders op regelmatige tijdstippen stil bij hun eigen verantwoordelijkheden en hoe deze ingevuld worden. Daartoe wordt op weloverwogen tijdstippen doelbewust afstand genomen van het dagdagelijkse handelen om met een open blik (voor andere werkwijzen) stil te staan en na te denken. Dat nadenken moet ruim opgevat worden: men vergelijkt, men onderzoekt, men analyseert en integreert, men toetst aan criteria maar ook aan eigen gevoelens, men brainstormt over mogelijke verbeteringen en men verantwoordt. Reflectie is dan ook zowel een actief, pro-actief, reactief en handelingsgericht proces (Bright, 1996). Het gaat daarbij eerder om een ingesteldheid dan om een aaneenschakeling van een reeks activiteiten. Dit heeft als gevolg dat de mate waarin er in een school sprake is van reflectief vermogen in sterke mate bepaald wordt door de verwachtingen en regels die voorschrijven hoe iemand geacht wordt zich te gedragen. We schreven hoger reeds dat er in scholen veelal een cultuur heerst van handelen en niet van reflecteren. Nog al te vaak wordt reflectie beperkt tot het oppervlakkig beoordelen van het algemene schoolkader, zonder de eigen inbreng daarin kritisch ter discussie te stellen. Het stilstaan bij de eigen praktijk en het

identificeren van verbeterpunten worden immers als bedreigend ervaren. In beleidseffectieve scholen is dat anders: daar wordt van de leden van het schoolteam verwacht dat ze blijk geven van een reflectieve praktijk (York-Barr, et al., 2001), gaande van een reflectieve benadering van het individuele handelen, van het handelen met collega's, van het handelen in team tot het handelen als school.

- Van *individuele leerkrachten en beleidsmakers* wordt verwacht dat ze bewust zijn van het waarom van de eigen aanpak in de klas en de school (gegeven de eigen kwaliteiten, kenmerken van de leerlingen, externe verwachtingen) en een reflectieve benadering aan de dag leggen waarin het goede bestendigd wordt en waarin werk gemaakt wordt van het verbeterbare. Daartoe wordt het gebruik van logboeken voor leerkrachten, van casestudies, van het lezen van professionele literatuur, van nascholing, van observeren en experimenteren gestimuleerd.
- Een volgende stap in het reflectieproces betreft het *reflecteren samen met collega's*. York-Barr et al. (2001) stellen dat op die manier een geschikte balans tussen uitdaging en ondersteuning kan gevonden worden. In beleidseffectieve scholen communiceert men eerlijk en openlijk over de eigen fouten en leeft men naar de assumptie dat ook leerkrachten en beleidsmakers lerende zijn. Reflectie met collega's over de eigen klaspraktijk heeft dan ook een duidelijke meerwaarde: het aanreiken van andere perspectieven, afstappen van een geïsoleerde aanpak, een hoger zelfbewustzijn maar ook grotere betrokkenheid bij het werk en vormen van zelfrelativering. Aansluitend hierbij kunnen we stellen dat het aanmoedigen van het visiteren van mekaars' klassen ook als een aanzet tot reflectief vermogen beschouwd kan worden. Wanneer een leerkracht een collega toestaat zijn klas te visiteren, weerspiegelt dit de openheid, die een noodzakelijke voorwaarde vormt voor reflectie met collega's over de eigen aanpak. Daarbij komt nog dat visitaties het samen reflecteren vergemakkelijkt aangezien de collega's op die manier een duidelijker beeld krijgen over de klasaanpak van die betreffende leerkracht.
- De aard van reflecteren met collega's over de eigen (klas)praktijk is duidelijk verschillend van reflectie op het volgende niveau, namelijk *reflecteren als team*. In bepaalde scholen kan het misschien wel gestimuleerd worden om onder collega's te reflecteren, dat impliceert nog niet dat er ook verwachtingen en regels bestaan omtrent het (systematisch) in groep reflecteren. In beleidseffectieve scholen overstijgt het reflectief vermogen het individuele en het vrijwillige karakter van reflectie. De regel is dat collega's die rond dezelfde thema's of met dezelfde leerlingen werken gezamenlijk reflecteren over hun realisaties, dat ze expertise delen en dat ze afstemming zoeken.
- Tenslotte is er ook sprake van *reflectie op schoolniveau*. In beleidsrijke scholen is reflectie eveneens een onderdeel van het handelen op schoolniveau. Er wordt niet alleen in team of in ad hoc werkgroepen gereflecteerd; alle leden van het schoolteam worden betrokken in het reflectieproces. Dat proces kan verschillende vormen aannemen. Er wordt bijvoorbeeld in interdisciplinaire groepen afgelijnd welke de meest belangrijke integratieve onderwijsdoelen zijn of hoe overeenstemming bereikt kan worden omtrent disciplinaire maatregelen. De leerkrachten in beleidsrijke scholen zijn van mening dat dit geen louter individuele aangelegenheden zijn en dat het antwoord op de vraag welke de meest geschikte aanpak mag zijn, evolueert met de tijd.

Tot slot willen we nog wijzen op het onderscheid dat in dit onderzoek gemaakt wordt tussen reflectief vermogen enerzijds en zelfevaluerend vermogen anderzijds. Reflectief vermogen verwijst hoofdzakelijk naar een houding die bij iedereen in de school aanwezig dient te zijn.

Deze houding is een basisvereiste voor het ontwikkelen van het zelfevaluerend vermogen. Zelfevaluerend vermogen verwijst dan naar de mogelijkheid om het proces van zelfevaluatie in haar verschillende stappen grondig uit te voeren. Waar reflectief vermogen niet noodzakelijk een formele en systematische reflectie op gang brengt, wordt zelfevaluatie van de school uitdrukkelijk beschouwd als een beleidsdaad en dient deze dan ook enige mate van formaliteit en systematiek te bezitten.

#### 2.4.7 Een integraal én geïntegreerd beleid

Schoolbeleid kan opgesplitst worden in verschillende beleidsdomeinen. Wij onderscheiden: (1) beleidsdomeinen die zich richten op het dagelijkse functioneren in de school, zijnde onderwijskundig en organisatorisch beleid (bestuurlijk-organisatorisch, personeelsgerelateerd, financieel en materieel) en (2) beleidsdomeinen die zich richten naar de relatie tussen school en omgeving; het zogenaamde omgevingsgericht beleid. Het is belangrijk dat al deze domeinen aan bod komen tijdens de beleidsvoering en dat er tevens een onderlinge afstemming is tussen de beleidsinhouden van de verschillende domeinen. Dit brengt ons bij de begrippen 'integraal beleid' en 'geïntegreerd beleid'.

Zowel integraal als geïntegreerd beleid zijn kenmerken van beleidseffectieve scholen. In de literatuur worden beide vaak door mekaar gebruikt (zie ondermeer Hooge, 1998 en de Nederlandse Onderwijsraad, 2001, die beiden 'integraal beleid' omschrijven in termen van geïntegreerd beleid'). In dit onderzoek gebruiken we de term 'integraal beleid' om te verwijzen naar beleid dat zich niet beperkt tot één of twee beleidsdomeinen, maar zich afspeelt op meerdere (alle) domeinen. Integraal beleid wordt door Verhoeven e.a. (1989: 309) omschreven als 'globaal' of 'alomvattend' beleid, als tegenhanger van 'partieel' of 'gedeeltelijk' beleid. Het voeren van een integraal beleid is echter onvoldoende voor scholen. Er moet immers een koppeling plaatsvinden die de verschillende beleidsinhouden op elkaar aansluit zodat bijvoorbeeld de doelstellingen en bepalingen op organisatorisch en omgevingsgericht vlak hun weerslag vinden in het onderwijskundig domein. Er moet met andere woorden een zekere coherentie tussen de verschillende beleidsdomeinen terug te vinden zijn. Meerdere onderzoeken benadrukken het belang van onderlinge afstemming tussen het beheersmatige en het onderwijskundige domein voor de mate waarin scholen in staat zijn om beleid te voeren (Peters, 1997: 31). Indien dit inderdaad het geval is en er een zekere gelijkgerichtheid te onderkennen valt in de doelstellingen en bepalingen van de verschillende beleidsdomeinen, spreken we van een 'geïntegreerd beleid'. Indien dit niet zo is, spreken we van een 'gesegmenteerd beleid' (Verhoeven e.a., 1989: 309).

In de school kan integraal en geïntegreerd beleid bevorderd worden vanuit de heersende visie. Deze visie moet aandacht hebben voor het hele schoolgebeuren. Indien de school werkt vanuit een totaalvisie, vertaalt dit zich in de waarden en normen die in de school leven. Deze waarden en normen zullen in elke beleidsinhoud aanwezig zijn. Dit maakt het mogelijk de verschillende inhouden op een bijna vanzelfsprekende manier te integreren. Echter, niet enkel een totaalvisie is hier belangrijk. De totaalvisie moet niet alleen betrekking hebben op het huidige functioneren, maar dient ook toekomstgericht te zijn. M.a.w. er moet een zekere toekomstvisie in zitten (cf. gezamenlijke doelgerichtheid).

Een interessante weerspiegeling van waarden en normen inzake integraal én geïntegreerd beleid zijn de beroepsopvatting van directie en leerkrachten. Peters (1997) verwijst in dat opzicht ondermeer naar Hughes, die de directie als 'the professional-as-administrator' omschrijft. De rol van de directie als 'the professional-as-administrator' valt uiteen in twee sub-

rollen; enerzijds, de ‘leading professional’-rol (uitvoeren van interne en externe onderwijsinhoudelijke activiteiten), anderzijds de ‘chief-executive’-rol (uitvoeren van interne en externe managementactiviteiten) (Peters, 1997: 22). Een schoolleider moet niet enkel gericht zijn op beide rollen, hij moet deze ook evenwichtig op mekaar afstemmen, m.a.w. de twee subrollen ‘integreren’ (Peters, 1997: 26). Dergelijke schoolleiders worden door haar omschreven als ‘integrale schoolleiders’ (Peters, 1997: 114).

Een soortgelijke beroepsopvatting kunnen we ook bij leerkrachten onderkennen volgens Van Wessum, die verwijst naar Witziers (Van Wessum, z.d.: 66). Witziers maakt een onderscheid tussen een geïntegreerde en een atomistische beroepsopvatting. Leerkrachten die de waarden en normen van de atomistische opvatting aanhangen, gedragen zich zeer autonoom, plegen weinig overleg en werken zelden samen met collega’s. Leerkrachten daarentegen met een geïntegreerde beroepsopvatting, staan veel positiever t.o.v. samenwerking en menen ook dat onderlinge afstemming een goede zaak is. Gezamenlijke besluitvorming vinden zij belangrijk. Naar de directie toe betekent dit trouwens ook dat er geen sprake kan zijn van een sterke centralisatie van de beleidsvoering bij de directie, maar dat leerkrachten daarbij betrokken worden. Er dient samengewerkt te worden op een complementaire manier zodat een gevoel van wederzijdse afhankelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid groeit.

Naast het betrekken van de leerkrachten (en eventueel andere onderwijsactoren zoals ouders) is het eerst en vooral ook belangrijk dat iedereen voldoende op de hoogte is van de taken die de school moet vervullen. M.a.w. de verantwoordelijkheid en de bevoegdheid van de school in de verschillende beleidsdomeinen moeten voor iedereen duidelijk zijn. Om ervoor te zorgen dat hieruit niet enkel een integraal, maar ook een geïntegreerd beleid voortvloeit, moet ieder lid van de schoolorganisatie zicht hebben op de schoolvisie. Het is immers maar vanuit een gemeenschappelijke visie dat de beleidsinhouden op elkaar afgestemd kunnen worden. Er moet dus een algemene consensus heersen m.b.t. de schoolopdracht en de richting die de school daarmee uit wil (zie ook gezamenlijke doelgerichtheid).

Tevens moet er gekeken worden in hoeverre er in de taakbeschrijvingen van de verschillende onderwijsactoren aandacht wordt geschonken aan de verschillende beleidsdomeinen. Daarnaast kunnen er ook expliciet organen of functies in het leven geroepen worden om een bepaald beleidsdomein vorm te geven. Is er bijvoorbeeld een ouderraad die het omgevingsgerichte beleid mee kan uitbouwen? Het bestaan van dergelijke structuren bevordert een integraal beleid. Een geïntegreerd beleid daarentegen, kan bewerkstelligd worden door het bestaan van coördinerende functies die de beleidsinhouden op mekaar afstemmen. Voorbeelden hiervan zijn er onder meer te vinden in de basisschool waar een beleidsondersteuner kan ingeschakeld worden of in een secundaire school waar vaak beroep gedaan wordt op graadcoördinatoren.

Het standaardiseren van bepaalde procedures tenslotte, kan ook een hulpmiddel zijn om te komen tot een geïntegreerd beleid. Door dingen op dezelfde manier uit te voeren, gaan ze immers beter bij mekaar kunnen aansluiten. Formalisatie (regels, afspraken) kan hier concrete uiting aan geven.

#### 2.4.8 Innovatief vermogen

Elke school is continu onderhevig aan vernieuwing, maar niet elke school gaat op dezelfde manier om met de vernieuwingen die op haar afkomen. Het innovatief vermogen van scholen weerspiegelt de mate waarin zij in staat zijn vernieuwingen op een succesvolle manier te implementeren (Geijsel, 2001). Deze vernieuwingen kunnen zowel door de overheid als vanuit

de school zelf geïnitieerd worden. Beide soorten innovaties moet men niet afzonderlijk beschouwen, maar in relatie tot elkaar. Indien nodig, moeten ze immers op elkaar afgestemd worden (Geijsel, Van den Berg & Slegers, 1999). 'Innovatief vermogen van scholen' leunt gedeeltelijk aan bij 'responsief vermogen van scholen'. Laatstgenoemde veronderstelt immers een gepaste reactie van de school op ontwikkelingen in haar omgeving, terwijl het innovatief vermogen een gepaste reactie veronderstelt op ontwikkelingen - met een vernieuwend karakter - in en buiten de school. In die zin kan er dus sprake zijn van een (gedeeltelijke) overlapping. Soms is het vrij duidelijk dat de impuls van buitenuit komt, vaak echter is er een quasi-gelijktijdige beweging van impulsen van in én buiten de school.

Een innovatieve school moet een open school zijn. Zij stelt zich open voor nieuwe ideeën, werkwijzen, ... De blik van de school is niet enkel op het huidige functioneren gericht, maar tevens op de toekomst. Het is een school die niet ter plaatse wil blijven trappelen, maar risico's durft te nemen om sneller vooruit te kunnen gaan. De directie spoort leerkrachten dan ook aan nieuwe dingen uit te proberen. Vernieuwingen die niet onmiddellijk met succes geïmplementeerd worden, worden niet als een achteruitgang beschouwd, maar eerder als een mislukte poging waaruit men kan leren voor de volgende. Het is een school die kansen voor zichzelf creëert door nieuwe ontwikkelingen als een uitdaging en niet als een bedreiging te beschouwen.

Het zou verkeerd zijn te denken dat een innovatieve school een school is zonder visie die zich enkel en alleen maar laat leiden door nieuwigheden. De nieuwigheden die zich aanbieden moeten beoordeeld worden vanuit een basisvisie. Niet iedere innovatie is immers relevant en bruikbaar. De scholen moeten eerst en vooral nagaan wat de consequenties van dergelijke vernieuwing voor de school zijn (Vandenberghe & van der Vegt, 1992: 17). Dit kan maar gebeuren vanuit de vraag in hoeverre deze vernieuwing aansluit bij de visie van waaruit de school werkt. Elke vernieuwing impliceert bepaalde normen en waarden die (tot op zekere hoogte) verenigbaar moeten zijn met de waarden en normen die de leidraad van het schoolgebeuren uitmaken. Staessens (1993: 127) zegt hierover het volgende: 'The reaction of a school to an innovation can partly be made understandable by referring to the local school culture or, more precisely, by referring to the discrepancy between the norms and values that exist in the school and the norms and values underlying the innovation.' M.a.w. de vernieuwing moet geïncorporeerd kunnen worden in de bestaande schoolvisie.

Ook organisatorisch moet de school voldoende ondersteuning bieden bij het experimenteren en inspelen op vernieuwingen. Dit kan bijvoorbeeld door het aanduiden van een aantal thema- of vakgebonden coördinatoren of door het aantrekken van externe experts. Een andere mogelijkheid is het vormen van kernteams. Ook de concrete en nabije ondersteuning door de directie blijkt een decisieve factor voor het succes van een vernieuwing (Schollaert, 2000). De mate waarin taakbeschrijvingen aandacht schenken aan innoverende domeinen, zoals ICT of gelijke kansen, geeft al een beeld van de verwachtingen en inspanningen van de school op het gebied van vernieuwing.

Het is vanzelfsprekend dat vernieuwingen geen kans maken zonder de steun van diegenen die de vernieuwing dagdagelijks moeten realiseren. Alle leerkrachten moeten dus nauw betrokken worden bij het implementeren van de vernieuwing. De deelname van leerkrachten aan de besluitvorming betreffende innovaties haalt Geijsel (2001: 42) aan als één van de implementatiebevorderende factoren bij het doorvoeren van vernieuwingen. Hierbij aansluitend is het ook belangrijk dat leerkrachten samenwerken i.p.v. zich te isoleren (Mintzberg, 2001). Maar tegelijkertijd is voldoende vrijheid om de vernieuwing een eigen invulling te geven wenselijk. Dit zal immers een stimulans zijn voor de eigen professionele ontwikkeling. Toch is het niet

ondenkbaar dat oorspronkelijk heel wat weerstand tegen de vernieuwing zal blijven bestaan. Een school met een sterk innovatief vermogen is in staat de tegenstanders van de vernieuwing de zinvolheid ervan te laten inzien zonder hen de vernieuwing op een dwingende manier op te leggen.

M.b.t. het succesvol doorvoeren van vernieuwingen is het trouwens ook belangrijk dat er voldoende deskundigheid aanwezig is. Men kan immers maar iets op een goede manier doen wanneer men duidelijk weet wat men moet doen. Een goed nascholingsbeleid speelt hierbij een belangrijke rol. Vaak zal niet iedereen zich (onmiddellijk) alle vernieuwingen volledig eigen maken en alle nascholingen volgen, maar zal er een zekere mate van onderlinge afhankelijkheid daaromtrent bestaan. Sommige leerkrachten volgen de vernieuwingen op het vlak van ICT op en scholen zich daaromtrent continu bij, anderen spitsen zich toe op de problematiek van gelijke kansen en helpen hun collega's daarbij.

### 3 De kwaliteitsbeoordeling van zelfevaluaties van scholen

In de activiteiten die GOK-scholen tijdens het vormgeven aan hun gelijke onderwijskansenbeleid dienden uit te voeren speelt zelfevaluatie een belangrijke rol. Tijdens twee verschillende fasen werd van scholen verwacht dat ze aspecten van het eigen schoolfunctioneren kritisch onder de loep nemen, beschrijven en beoordelen. Dat gebeurde in de eerste fase van de GOK-cyclus in de vorm van een analyse van de beginsituatie en aan het einde van het tweede schooljaar van de GOK-cyclus in de vorm van een eigenlijke zelfevaluatie naar het gebruik van de GOK-middelen. Om de kwaliteit van beide activiteiten te beoordelen, maken we gebruik van hetzelfde conceptuele kader. We aanzien de analyse van de beginsituatie dan ook als een zelfevaluatie met specifieke inhoud en een specifiek doel. Dit betekent dat overal waar in de volgende paragrafen 'zelfevaluatie' staat geschreven eveneens - *mutatis mutandis* - 'analyse van de beginsituatie' kan gelezen worden.

In de huidige literatuur en praktijkinvullingen van kwaliteitszorg in onderwijs speelt zelfevaluatie terecht een belangrijke rol. Onder de term 'zelfevaluatie' kan men evenwel verscheidene zaken verstaan, het dekt verschillende ladingen. Een eerste stap in het bestuderen van de (zelf)evaluatie van een zelfevaluatie bestaat dan ook uit het omschrijven van wat in deze studie verstaan wordt onder het begrip 'zelfevaluatie'. Daarna inventariseren we criteria om de kwaliteit van zelfevaluaties in kaart te brengen.

#### 3.1 Het begrip 'zelfevaluatie'

Een belangrijk onderscheid in het kader van het Gelijke Onderwijskansenbeleid betreft het onderscheid naar zelfevaluatie als *proces* en zelfevaluatie als *product*. Onder zelfevaluatie als **proces** verstaan we *'het proces, in hoofdzaak geïnitieerd door de school zelf, waarbij welgekozen participanten op een systematische wijze het functioneren van de school beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen c.q. initiatieven in het kader van (aspecten van) de algehele school(beleids)ontwikkeling'* (Van Petegem, 1998). Uit deze beschrijving blijkt duidelijk dat het zelfevaluatieproces bestaat uit een beschrijvend aspect, het schetsen van de stand van zaken, en een beoordelend aspect. Daarnaast moet het systematische karakter van de zelfevaluatie benadrukt worden. 'Systematisch' wil zeggen dat een



school met duidelijk omschreven procedures, instrumenten en beoordelingscriteria de kwaliteit van haar onderwijs evalueert. Het impliceert tevens dat het proces van zelfevaluatie zich op regelmatige tijdstippen herhaalt in die zin dat op een cyclische manier een traject van verbetering doorlopen wordt (plannen, handelen, beschrijven, evalueren en doelen vooropstellen). Wanneer we spreken over zelfevaluatie als **product** verwijst de term naar *de neerslag van het zelfevaluatieproces in de vorm van veelal schriftelijke documenten*. In dit onderzoek wordt zowel aandacht besteed aan het proces als aan het product van de zelfevaluatie van scholen.

Een ander relevant onderscheid in het kader van de zelfevaluatieactiviteiten van een school binnen het Gelijke Onderwijskansendecreet betreft de mogelijkheid om bij een zelfevaluatie *integraal* of *partieel* te werk te gaan. Onder **integraal** verstaan we dat binnen de zelfevaluatie alle belangrijk geachte kwaliteitsaspecten van het onderwijs onder de loep worden genomen en dat alle betrokken geledingen en actoren gehoord worden. Dit is niet zo bij een **partiële** zelfevaluatie. In deze vorm van zelfevaluatie maakt de school vanuit haar specifieke invulling van onderwijskwaliteit een keuze van te bestuderen kwaliteitsaspecten. Daarbij wordt eveneens een gepaste selectie van betrokken geledingen en actoren verondersteld.

### 3.2 Het beoordelen van de kwaliteit van zelfevaluaties

Over het belang van zelfevaluatie in het kwaliteitsbeleid van een school lijken alle stakeholders het eens. Moeilijker wordt het wanneer wordt nagegaan welke kwaliteitsaspecten in rekening moeten gebracht worden en welke criteria kunnen aangewend worden om de kwaliteit van een zelfevaluatie te beoordelen. Wanneer we ook de vraag stellen of - en onder welke voorwaarden - een zelfevaluatie de doorlichting of een deel ervan kan vervangen, lijkt een consensus volledig zoek.

De wijze waarop het concept zelfevaluatie ingevuld wordt, is van bepalend belang voor welke criteria uiteindelijk als kenmerken van een goede zelfevaluatie zullen beschouwd worden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de verschillende invullingen die scholen geven aan zelfevaluatie naargelang het doel bestaat uit een fundamentele zorg voor kwaliteitsverbeterend handelen dan wel uit afleggen van verantwoording naar derden, naar klanten of naar de overheid toe (Michielsens, 2002).

Uit de hoger gepresenteerde omschrijving van het begrip 'zelfevaluatie' kunnen reeds verscheidene algemeen geldende elementen worden afgeleid die mede bepalend zijn voor de kwaliteit van de zelfevaluatie: is de zelfevaluatie systematisch aangepakt, zijn de participanten welgekozen, wordt het functioneren van de school zowel beschreven als beoordeeld, vloeien er beslissingen voort uit de zelfevaluatie, staan deze beslissingen in het perspectief van de schoolontwikkeling (Van Petegem, 2001). Het zijn precies deze aanzetten tot beoordelingscriteria die verder moeten uitgewerkt worden. Daartoe bewandelen we twee complementaire sporen. Het eerste spoor (zie paragraaf 3.2.1) focust zich op het beschrijven van **zelfevaluatie als een analytisch proces**, het tweede spoor benadert **zelfevaluatie als een beleidsdaad** (zie paragraaf 3.2.2.).

#### 3.2.1 Zelfevaluatie als een analytisch proces

Een eenvoudige maar zeer bruikbare indeling van kwaliteitscriteria voor het beoordelen van zelfevaluaties bestaat uit het categoriseren van verschillende (kwaliteits)invullingen van zelfevaluatie naar het *wat*, het *wie*, het *wanneer* en het *hoe* van een zelfevaluatie (Van Petegem,

1998). Met de toevoeging van de *waaromvraag* menen wij tot een dekkend geheel van kwaliteitscriteria te kunnen komen. Merk op dat deze verschillende vragen niet zullen resulteren in duidelijk afgelijnde categorieën van kwaliteitscriteria. Zoals zal blijken duiken bepaalde criteria en indicatoren bij de invulling en beoordeling van verschillende vragen op. Terwijl dit soms impliceert dat een kwaliteitscriterium in verschillende fases van het zelfevaluatieproces relevant is en dat het dus zinvol is om de beoordeling uit te splitsen naar deze verschillende fases, zal het in andere gevallen aangewezen zijn de criteria over verschillende fases heen te beoordelen.

Na de beschrijving van de verschillende kwaliteitsaspecten wordt telkens een opsomming gegeven van indicatoren die het mogelijk maken de kwaliteitsaspecten te operationaliseren.

*Vraag 1 - Het waarom: is de zelfevaluatie doelgericht?*

In de voorbereidende fase van de zelfevaluatie moet gegarandeerd worden dat de zelfevaluatie plaats vindt met een duidelijk doel voor ogen. Dit impliceert dat in deze fase bijvoorbeeld volgende vragen beantwoord moeten worden.

*Wie is de opdrachtgever?* Dit kan de centrale overheid of de onderwijsinspectie zijn maar ook de inrichtende macht, de directieraad, de lokale schoolraad, een klassenraad, het schoolteam of een groep leerlingen.

*Waarom voeren wij een zelfevaluatie uit?* Deze doelen moeten zeer duidelijk geformuleerd worden en dienen aan alle betrokkenen bekend te worden gemaakt. Mogelijke doelen zijn het verbeteren van een onderdeel van de schoolwerking (het functioneren van een vakgroep of de opvang van anderstalige nieuwkomers), het zich vragen stellen omtrent het huidige schoolbeleid (bijvoorbeeld inzake preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden) of het zich herbronnen over fundamentele opties van de school (zoals de aandacht voor kansengelijkheid) (Van Petegem, 1998: 122). Het is belangrijk dat de zelfevaluatiedoelen door al de betrokkenen in de school gedeeld worden.

Een kwaliteitsvol zelfevaluatieproces start met een reflectie omtrent en beantwoording van deze vragen. Het beantwoorden van de vraag naar het waarom van een zelfevaluatie leidt ons dan ook tot de volgende **kwaliteitscriteria**: *De zelfevaluatie wordt zoveel mogelijk door de school zelf geïnitieerd. Er is een duidelijke behoefte om (aspecten van) het functioneren van de school nader te onderzoeken. De zelfevaluatie is een middel om een hoger doel te bereiken (en is geen doel op zich). Men wil komen tot concrete beslissingen/initiatieven. De zelfevaluatie gebeurt in het kader van schoolontwikkeling. De betrokkenen delen de zelfevaluatiedoelen en hebben de mogelijkheid om de zinvolheid en de noodzaak van de zelfevaluatie in vraag te stellen.*

De antwoorden op de bovenstaande vragen hebben logischerwijze een weerslag op het beantwoorden van andere vragen binnen het zelfevaluatieproces, bijvoorbeeld: voor wie is de zelfevaluatie bedoeld? Wie krijgt inzicht in het resultaat? Wie wordt er betrokken bij de gegevensverzameling? Deze vragen worden elders uitgewerkt.

*Vraag 2 - Het wat: richt de zelfevaluatie zich op relevante schoolaspecten?*

Doorgaans is de vraag naar de inhoud van een zelfevaluatie het uitgangspunt bij de vormgeving aan een zelfevaluatieproces in het algemeen en bij het kiezen van of ontwikkelen van een zelfevaluatieinstrument in het bijzonder. In de context van deze studie, namelijk bij het be-

oordelen van een zelfevaluatie, betreft de wat-vraag niet zozeer welke concrete aspecten van het schoolfunctioneren een school best in haar zelfevaluatie opneemt. In de eerste plaats willen we op een achterliggend niveau nagaan of de school een gepast antwoord weet te formuleren op de wat-vraag, en pas daarna zijn we geïnteresseerd in de concrete invulling hiervan.

Om wat-criteria te kunnen formuleren moet er duidelijkheid bestaan over welke aspecten van het schoolfunctioneren de moeite waard zijn om in een zelfevaluatie te worden opgenomen. Hier lijkt een probleem te rijzen: er bestaat immers geen algemeen aanvaarde consensus omtrent wat al dan niet en in welke mate bijdraagt tot een efficiënte schoolwerking en (dus) tot een hogere kwaliteit van het verstrekte onderwijs. In het kader van het GOK-beleid stelt dit probleem zich niet zo uitgesproken. We kunnen immers de 6 themata<sup>3</sup> die in het GOK-decreet naar voren worden geschoven als centrale aspecten van het schoolfunctioneren t.a.v. gelijke onderwijskansen beschouwen. Bovendien is een dergelijke consensus niet noodzakelijk vanuit het perspectief van de meta-evaluatie. Wat ons interesseert met het oog op het beoordelen van de kwaliteit van een zelfevaluatie is (1) de manier waarop een school tot de selectie van te evalueren themata komt en (2) de manier waarop scholen die keuze beargumenteren.

Met het oog op de beoordeling van **de manier waarop** een school tot een selectie van inhoud van een zelfevaluatie komt, verwijzen we naar criteria die zullen uitgewerkt worden bij het beantwoorden van de wat-, de wie- en de hoe-vraag. Gezien het primordiale belang van de kwaliteit van de watvraag zullen we deze criteria in het instrument afzonderlijk aanwenden om deze fase van het evaluatieproces te beschrijven en te beoordelen. Ter illustratie verwijzen we hier reeds naar een aantal elementen: Wie wordt er bij de keuze betrokken? Berust de keuze op een systematische reflectie op de huidige praktijk? Wordt de keuze van de geselecteerde thema's gedragen door gans het schoolteam?

Het is uiteindelijk de school zelf die dient uit te maken wat zij verstaat onder zowel een 'goede' school als een 'goed' gelijke onderwijskansenbeleid en wat daar volgens haar toe bijdraagt (Van Petegem, 1998: 112). Dat geldt bijgevolg ook voor de selectie van themata van de zelfevaluatie, dus voor het beantwoorden van de zogenaamde wat-vraag. Meta-evaluatie omhelst geen beschrijving en beoordeling van de gemaakte keuzes in se, maar richt zich op de **argumentatie** van de school om de gemaakte keuzes te ondersteunen. Een kwaliteitsvolle selectie van te bevragen thema's vereist een beredeneerd en beargumenteerd antwoord. Dit antwoord kan vanuit verschillende invalshoeken geïnspireerd zijn. Van Petegem (1998) verwijst naar de algemene verwachtingen van een goede school (wat verwacht de overheid minimaal van een school?), naar de eigen visie van de school (wat wil de school zelf realiseren?) en naar externe criteria (wat leert bvb. effectieve-scholenonderzoek over het belang van verschillende aspecten in het functioneren van een school?).

De kwaliteitscriteria die gehanteerd zullen worden om de manier waarop scholen de inhoud van de zelfevaluatie vastleggen en beargumenteren te beoordelen zijn de volgende. *De keuze van de inhoud van de zelfevaluatie is weloverwogen. De zelfevaluatie richt zich op variabelen waarvoor de school verantwoordelijk is en die de school kan beïnvloeden. De zelfevaluatie beperkt zich niet tot veilige domeinen zoals de omvang van de leerlingpopulatie en de*

---

<sup>3</sup> Deze zijn: de preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, doorstroming en oriëntering, socio-emotionele ontwikkeling, en leerlingen- en ouderparticipatie.

*schoolinfrastructuur. De betrokkenen aanzien de gekozen aspecten als een knelpunt in de huidige werking. De vooropgestelde focus is haalbaar en realiseerbaar.*

*Vraag 3 - Het hoe: hoe kwaliteitsvol is de aanpak van de zelfevaluatie?*

Het beantwoorden van de hoe-vraag vereist van scholen dat ze zowel een gepaste invulling geven aan het verloop en de procedures van het zelfevaluatieproces als een geschikt instrumentele vormgeving realiseren. In de volgende alinea's inventariseren we een aantal criteria die het mogelijk maken de kwaliteit van de eigenlijke zelfevaluatie binnen scholen te beschrijven en te beoordelen.

*a. Het verloop van de zelfevaluatie?*

Van Petegem (1998) benadrukt dat het geenszins de bedoeling kan zijn om één bepaald scenario voor het verloop van een zelfevaluatie als prescriptief naar voren te schuiven. Wij zullen hier dan ook geen schema van achtereenvolgens te doorlopen fasen presenteren. Zonder te verwijzen naar de fasering in de tijd zullen we een aantal richtlijnen en aspecten van het verloop van een kwaliteitsvolle zelfevaluatie voorstellen.

**De voorbereiding van de zelfevaluatie.** In de voorbereidende fase moet er binnen de school een gepast kader geschapen worden om de zelfevaluatie vorm te gaan geven. Alvorens met de zelfevaluatie kan worden aangevangen moet een school bovendien een aantal zeer belangrijke opties nemen. De mate waarin dat weloverwogen gebeurt, is tekenend voor de kwaliteit van de zelfevaluatie. Daarbij zijn zowel concreet-organisatorische als mentale aspecten van tel.

*Concreet-organisatorische aspecten.* In de voorbereidende fase van de zelfevaluatie moet de school aandacht besteden aan een aantal organisatorische vragen. Vaak wordt het uitvoeren van de voorbereidende fase toevertrouwd aan een voorbereidende werkgroep. Deze voorbereidende werkgroep dient zeer doordacht te worden samengesteld. De school moet hierin trachten een voor haar gepaste balans te vinden tussen vrijwilligheid, representativiteit en eventueel (in)formele hiërarchie. Ook het betrekken van externen kan overwogen worden. Er dient in ieder geval op gelet te worden dat de samenstelling van de voorbereidende werkgroep door de totale groep leerkrachten aanvaard wordt. Eén van de concreet-organisatorische aspecten waarmee de voorbereidende werkgroep belast dient te worden, is het kiezen of ontwikkelen van een gebruiksvriendelijk denkkader met bijbehorend begrippenkader. Ook het vormgeven aan het verloop van de zelfevaluatie en het uittekenen van strategieën rekenen we tot de concreet-organisatorische aspecten. Daarbij moet voldoende aandacht worden besteed aan de noodzakelijke investeringen in tijd en middelen. Zelfevaluatie is een intensieve en tijdrovende activiteit. Een succesvolle zelfevaluatie gaat daarom uit van een duidelijke en realistische tijdsplanning.

*Mentale aspecten.* Een gunstige voorwaarde om tot een succesvolle zelfevaluatie te komen, is het realiseren van een bewustwording bij de hele groep leerkrachten van het zinvol aspect van zelfevaluatie. Een belangrijke rol is in deze weggelegd voor de visie binnen de school op het uitvoeren van zelfevaluaties. Een reflectie op de bestaande visie (of het ontbreken daarvan) is dan ook een belangrijk aandachtspunt bij de aanvang van een zelfevaluatie. Ook de mate waarin de visie door het ganse schoolteam gedragen wordt en de eventuele kritieken op de bestaande visie moeten bij de aanvang in kaart worden gebracht en doorheen het zelfevaluatieproces bewaakt worden. Vandaar het belang om geregeld feed-

back (doorstroming) te laten plaatsvinden van de werkgroep naar de totale groep leerkrachten.

De kwaliteitscriteria die gehanteerd kunnen worden om de voorbereiding van de zelfevaluatie te beoordelen zijn bijvoorbeeld: *Is de samenstelling van de voorbereidende werkgroep wel-overwogen? Bestaat er eenduidigheid over het gehanteerd begrippenkader? Is het achterliggende model inzichtelijk? Wordt er nagegaan of men voldoende ervaring en expertise in huis heeft? Wordt er aan de betrokken personeelsleden basisinformatie ter beschikking gesteld? Is een open discussie omtrent de opportuniteit van zelfevaluatie mogelijk? Zijn leerkrachten bereid om hun eigen (klas)praktijk aan een kritisch onderzoek te onderwerpen?*

**De eigenlijke zelfevaluatie.** In feite gaat het niet op om de eigenlijke zelfevaluatie als een éénmalige afzonderlijke fase naar voren te schuiven. Zelfevaluatie moet beschouwd worden als een cyclisch proces waarin een onbepaald aantal ‘eigenlijke zelfevaluaties’ plaatsvindt met telkens een voorbereidende fase en terugkoppeling van de resultaten. Er zijn evenwel een aantal kwaliteitscriteria waaraan zelfevaluaties steeds dienen te voldoen maar waarvan het belang varieert naargelang de specifieke context. Zo kunnen cyclische zelfevaluaties bijvoorbeeld gekenmerkt worden door een evolutie van het algemene naar het specifieke. In de eerste geval heeft de zelfevaluatie een ruime focus en beoogt ze een globale analyse van het schoolfunctioneren. Van Petegem (1998) spreekt in dat geval van een algemene verkennende evaluatie. In latere fases wijkt de zelfevaluatie af van het algemene doordat de focus beperkt wordt tot een aantal specifieke terreinen, vandaar de zogenaamde specifieke zelfevaluatie.

Essentieel voor de eigenlijke zelfevaluatie is het systematische karakter ervan. Enkel voldoende objectieve en zorgvuldig verzamelde gegevens zijn bruikbaar. Zelfevaluatiegegevens worden dus niet lukraak verzameld. Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie vereist een duidelijke strategie die het mogelijk maakt op een gerichte manier de bestaande praktijken te beschrijven. De systematische gegevensverzameling blijkt uit de mate waarin de beschrijving van het bestaande schoolfunctioneren op een valide en betrouwbare manier plaatsvindt. Dat betekent dat de verkregen gegevens het effectief mogelijk maken om over het vooropgestelde aspect van het schoolfunctioneren uitspraken te doen en dat deze gegevens niet berusten op toeval, dat ze met andere woorden niet onderhevig zijn aan bepaalde meetfouten. Belangrijk is verder ook dat het verzamelen van zelfevaluatiegegevens en het beschrijven van de bestaande situatie duidelijk onderscheiden worden van de beoordelingen die later op basis van de gegevens zullen uitgesproken worden.

De criteria die gebruikt zullen worden om de eigenlijke zelfevaluatie van scholen te beoordelen zijn onder meer de volgende. *Berust de gegevensverzameling op een vooraf uitgedachte strategie? Is de gegevensverzameling voldoende systematisch? Leidde de zelfevaluatie tot een beschrijving en beoordeling van alle vooropgestelde aspecten van het schoolfunctioneren? Wordt de situatie eerst beschreven alvorens ze te beoordelen? Worden er verklaringen gezocht/gegeven?*

**Terugkoppeling van de zelfevaluatiegegevens.** Zowel na een algemene als na een specifieke zelfevaluatie moeten de resultaten van de zelfevaluatie teruggekoppeld worden naar de groep betrokkenen. Ook de fase van de terugkoppeling is dus iteratief. De manier waarop de school de zelfevaluatiegegevens terugkoppelt naar alle betrokkenen moet aangepast zijn aan de doelstellingen van de zelfevaluatie en aan de hoedanigheid van de betrokkenen. De essentie bestaat erin dat alle geledingen die bij zelfevaluatie betrokken zijn degelijk geïnformeerd worden. Indien gewenst moeten zij ook de kans tot inspraak en eventueel ook beslissingsbevoegdheden krijgen. Het spreekt voor zich dat de betrokkenheid van leerlingen, ouders en derden (het hoger onderwijs, het lokale overleg platform) andere (combinaties van) strategie-

en vereist dan de loutere betrokkenheid van de directie, het middenkader en de leerkrachten. Scholen kunnen daarbij bijvoorbeeld een beroep doen op informatieve meetings en informele gesprekken, op studiedagen en personeelsvergaderingen en op het verspreiden van relevante documenten (verslagen van vergaderingen, beschrijvingen van strategieën). We zouden kunnen stellen dat de terugkoppeling doelmatig is wanneer alle betrokkenen een duidelijk zicht hebben op de vooropgestelde procedures en de inhoud van de zelfevaluatie, wanneer zij het uitgestippelde verloop ondersteunen en wanneer zij de kans krijgen om -indien nodig- ten gepaste tijde te reageren en hun stem te laten horen. In dat geval zullen de volgende vragen doorgaans positief beantwoord kunnen worden. *Wordt er met openheid gecommuniceerd over de zelfevaluatieresultaten? Wordt er nagegaan of de betrokkenen het eens zijn met de resultaten (evaluatieve uitspraken)? Is het zelfevaluatie-rapport beschikbaar voor de betrokkenen? Wordt er eerlijk over de zelfevaluatieresultaten gecommuniceerd?*

**Vorbereiding en planning van veranderings- en vernieuwingsactiviteiten.** We stelden hoger dat een zelfevaluatie doelgericht dient te zijn. In die zin zijn de resultaten dan ook niet vrijblijvend (Van Petegem, 1998: 124). In een kwaliteitsvolle zelfevaluatie worden op basis van de beschrijving en beoordeling van het huidige schoolfunctioneren keuzes gemaakt omtrent op te zetten veranderings- en vernieuwingsactiviteiten. Een school verandert haar werking op een aantal punten en selecteert bijvoorbeeld een aantal prioriteiten voor toekomstige acties, voor eventuele nascholing en voor externe begeleiding. De manier waarop deze keuzes gemaakt worden en de argumentatie die daarbij naar voren wordt geschoven, spelen een belangrijke rol bij meta-evaluatie. De vragen die de kwaliteitsbeoordeling van deze fase sturen zijn: *Worden mogelijke verbeterpunten geïnventariseerd? Worden de aanbevelingen uit de zelfevaluatie omgezet in concrete beleidsplannen? Worden deze beleidsplannen ingegeven door de specifieke noden van de school?*

**Actiefase.** Na de planning en de voorbereiding van het veranderingsproces moeten de voorstellen verder vorm krijgen en verder uitgewerkt worden tot uitvoerbare activiteiten. Hoewel deze fase een wezenlijk deel uitmaakt van het zelfevaluatieproces zal deze fase enigszins minder aandacht krijgen bij het beoordelen van de kwaliteit van een zelfevaluatie. Zelfevaluatie is één ding, veranderingsprocessen een ander. Deze veranderingsprocessen worden elders in een theoretisch kader geplaatst (m.n. in het kader van de planmatige sociale verandering). Toch zijn beide niet volledig van elkaar los te koppelen zodat een aantal elementen van deze fase toch indicatief kan zijn voor de kwaliteit van de zelfevaluatie van een school. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan de mate waarin er in de school tijdens de actiefase sprake is van systematische en kritische reflectie.

**De meta-evaluatie.** Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie veronderstelt een moment of een aantal momenten waarop de school reflecteert over de aanpak en de resultaten van de gevoerde zelfevaluatie. In feite moet de school ook zelf de eigen zelfevaluatie aan een zelfevaluatie onderwerpen. Daarbij kan ze gebruik maken van de criteria die elders in dit deel als kenmerkend voor een kwaliteitsvolle zelfevaluatie naar voren worden geschoven.

#### *b. De keuze van het zelfevaluatieinstrument*

De kwaliteit van het verloop van een zelfevaluatie wordt niet alleen bepaald door de invulling van de bovenstaande fasen. Ook de keuze van een geschikt zelfevaluatie-instrument speelt een belangrijke rol. Het aanbod van zelfevaluatie-instrumenten is momenteel bijzonder groot (zie bijvoorbeeld Hendriks, 2000). Deze instrumenten richten zich op verschillende onderwijsniveaus, hebben een algemene dan wel specifieke focus, richten zich op verscheidene aspecten

van het schoolfunctioneren, nemen verschillende vormen aan en hanteren uiteenlopende methodieken. Uit die veelheid van instrumenten moet de school een keuze maken. Het is aan de school zelf om uit te maken of een bepaalde methode van zelfevaluatie inderdaad aarde aan de dijk kan helpen brengen (Gombeir, 1998: 13). Die keuze moet ingegeven zijn door beredeerde argumenten; het simpelweg gebruiken van een instrument dat ter beschikking is zonder de geschiktheid ervan te beoordelen, hypothekeert de bruikbaarheid van de resultaten van de zelfevaluatie. Merk op dat een school niet noodzakelijk een beroep moet doen op een instrument. Instrumenten kunnen immers niet op alle mogelijke vragen antwoorden geven. Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie kan dus eveneens gekenmerkt worden door een beargumenteerde afwezigheid van een bestaand instrument. De school kan dan een eigen strategie voor informatieverzameling uitwerken en een eigen beoordelingssysteem hanteren. Zowel het selecteren van bestaande instrumenten als het ontwikkelen van eigen materiaal verdienen bijkomende aandacht.

**Aandachtspunten bij het selecteren van een zelfevaluatie-instrument.** Achter elk bestaand zelfevaluatie-instrument gaan visies en invalshoeken schuil. Een school moet dus allereerst overwegen of ze de achterliggende concepten wil hanteren en of ze de in het instrument aangereikte weg ook echt wil inslaan (Gombeir, 1998: 13). Deze afweging van de *conceptuele bruikbaarheid* van het instrument is dan ook een eerste belangrijke stap in het selecteren van een zelfevaluatie-instrument. Daarnaast moet het instrument *dekkend* zijn. Dat betekent dat het instrument inhoudelijk moet aansluiten bij het antwoord op de hoger geformuleerde watvraag. Het moet zich richten op de te evalueren aspecten van het schoolfunctioneren. *Naast inhoudelijk moet het instrument ook methodologisch dekkend zijn.* Daarbij staat de vraag of de gehanteerde methodologie voor de school in kwestie het meest geschikt is om de vooropgestelde schoolaspecten te beschrijven centraal. Methodologisch heeft een school verschillende technieken ter beschikking. Te denken valt aan vragenlijsten, functioneringsgesprekken, discussierondes, workshops en interviews (Van Petegem, 1996: 10). Kant-en-klare oplossingen in de vorm van zelfevaluatie-instrumenten zijn dan ook maar één van de vele mogelijkheden om te komen tot een beschrijving van het schoolfunctioneren. Verder moeten de werkwijze en het instrument *transparant* zijn. Transparantie impliceert dat de werkwijze en de doelen van het instrument doorzichtig zijn voor al diegenen die betrokken zijn bij de zelfevaluatie (Liket, 1987: 53). Gezien de beschikbaarheid van tijd en middelen niet onuitputtelijk zijn, stellen we ook de *efficiëntie* van een instrument als kwaliteitscriterium voorop. De keuze voor een bepaalde werkwijze of een concreet instrument moet dus ook ingegeven worden door doelmatigheidsoverwegingen.

**Aandachtspunten bij het uitwerken van een eigen werkwijze.** De opstap naar zelfevaluatie hoeft niet noodzakelijk te worden gemaakt aan de hand van wetenschappelijk gevalideerde instrumenten. Kleine, tussentijdse zelfbevragingen (bv. welke knelpunten zien de betrokkenen in de huidige werking?) kunnen op een eenvoudige manier door de schoolbetrokkenen zelf georganiseerd worden (Gombeir, 1998). Dergelijke insteek heeft als voordeel dat de output niet gebonden is aan de inhoud van een instrument en dat voor de eigen school relevante aspecten van het functioneren naar voren kunnen komen. Bovendien is het zo dat scholen vaak al heel wat gegevens verzamelen die ze zouden kunnen gebruiken als insteek. Kortom: bescheiden maar initieel waardevolle aanzetten tot vormen van zelfevaluatie hoeven niet te berusten op het systematische gebruik van instrumenten.

Wanneer zelfevaluatie moet leiden tot een diepgaand en blikverruimend beeld van het bestaande schoolfunctioneren is een verdergaande vorm van systematisering wel aangewezen. Mogelijke werkwijzen die daaraan beantwoorden kunnen echter ook door de school zelf vorm

worden gegeven. Het resultaat van dergelijk schooleigen ontwikkelingswerk moet net als elders ontleende zelfevaluatieinstrumenten aan een aantal eisen voldoen (cf. punt a: conceptuele en methodologische bruikbaarheid, mate van dekking, etc.). Om af te ronden zetten we nog een aantal van deze eisen op een rij. *Zijn de bedoeling en de opzet van het instrument duidelijk voor de gebruikers (transparantie)? Is de gekozen werkwijze gebruiksvriendelijk? Wordt het instrument als niet-bedreigend ervaren? Wordt de keuze van het instrument ondersteund door de betrokkenen? Sluit het instrument aan bij de externe ondersteuning?*

*Vraag 4 - Het wie: worden de gepaste mensen betrokken bij de zelfevaluatie?*

De wie-vraag stelt zich tijdens verschillende fasen van het zelfevaluatieproces, en kan doorheen het proces verschillende antwoorden krijgen. Daarbij denken we aan de verschillende invullingen van de volgende wie-vragen: *Voor wie is de zelfevaluatie bedoeld? Wie wordt er betrokken bij het beschrijven van het huidige schoolfunctioneren? En bij de beoordeling ervan? Wie krijgt inzage in de resultaten en wie wordt betrokken bij het vooropstellen van handelingsplannen naar aanleiding van de zelfevaluatiereultaten? Ten aanzien van welke aspecten van de zelfevaluatie kan externe ondersteuning wenselijk zijn? Ondersteunt en stimuleert de directeur het zelfevaluatieinitiatief?* Deze vragen naar de betrokkenheid van verschillende leden van de schoolgemeenschap en naar de ondersteuning door externen worden geïntegreerd in de invulling van andere vragen. Ook bij het bespreken van het participatief karakter van zelfevaluatie als beleidsdaad komt de vraag naar wie bij de zelfevaluatie betrokken zou moeten worden aan bod.

*Vraag 5 - Het wanneer: is de schoolcontext rijp voor een zelfevaluatie?*

Met de wanneer-vraag willen we de aandacht vestigen op achterliggende condities in de school die een gunstige voedingsbodem (moeten) vormen opdat de zelfevaluatie tot een goed einde zou worden gebracht (Van Petegem, 1998: 128). Het gaat dus niet om de tijdsmatige planning van de zelfevaluatie op zich. Met onze aandacht voor achterliggende condities willen we geenszins de indruk wekken dat er een één-op-één relatie moet verondersteld worden tussen deze condities en het succes van de zelfevaluatie. Eerder dan te spreken over noodzakelijke condities, willen we de aandacht richten op een aantal wenselijke en faciliterende condities. De mate waarin een school tijdens het hele zelfevaluatieproces aandacht heeft voor deze condities en de mate waarin deze condities gerealiseerd en - zo nodig - bijgestuurd worden, aanschouwen wij als indicatief voor de kwaliteit van de uitgevoerde zelfevaluatie.

De verschillende condities die maken dat een school al dan niet rijp is voor het succesvol uitvoeren van zelfevaluaties worden in de beschrijving van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' (zie paragraaf 3.2.2) verder toegelicht. Daarbij zal voornamelijk het belang van een gezamenlijke doelgerichtheid, van communicatie, van ondersteunende relaties, van het participatieve en geïntegreerde karakter van zelfevaluaties, en van het responsieve, reflectieve en innoverende vermogen van scholen tijdens zelfevaluaties benadrukt worden.

### 3.2.2 Zelfevaluatie als beleidsdaad

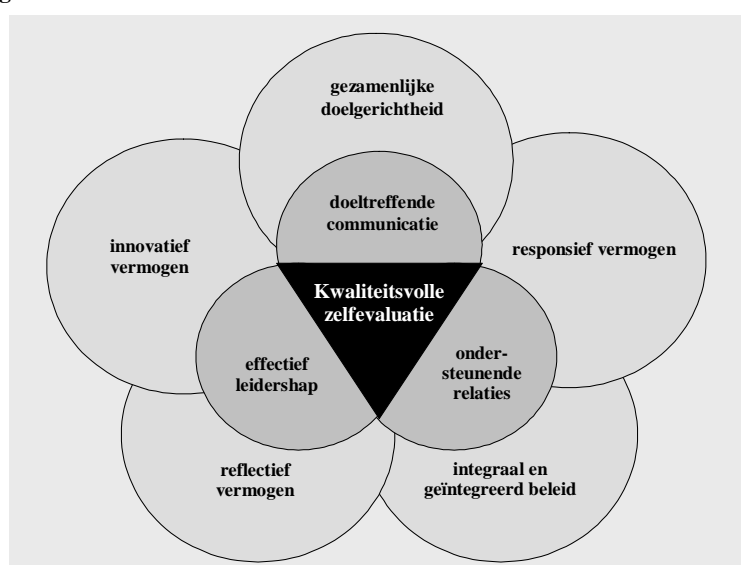
We ontwikkelden zonet een geïntegreerd model dat ons in staat stelt de verschillende aspecten van het schoolfunctioneren die van invloed zijn op de beleidseffectiviteit, in kaart te brengen. In dit deel zullen wij beargumenteren dat de kenmerken van de beleidseffectieve school van toepassing zijn op verschillende beleidsterreinen en verschillende beleidsactiviteiten binnen



scholen. Dat geldt bijvoorbeeld voor het realiseren van kwaliteitszorg in het algemeen maar ook voor het uitvoeren van zelfevaluaties. Dat impliceert dat het in voldoende mate tegemoet komen aan de kenmerken van effectieve beleidsvoering kan vooropgesteld worden als een structurerend kader om de kwaliteit van zelfevaluaties in kaart te brengen. Op die manier kunnen de kenmerken van de beleidseffectieve school een vernieuwend licht werpen op het zelfevaluatieproces en het evalueren van de kwaliteit ervan.

De mate waarin een school tijdens het hele zelfevaluatieproces aandacht heeft voor deze kenmerken en de mate waarin deze zo mogelijk bijgestuurd worden, aanschouwen wij als indicatief voor de kwaliteit van de uitgevoerde zelfevaluatie. Figuur 2 inventariseert de acht relevant geachte aspecten wanneer we zelfevaluaties als een beleidsdaad benaderen.

**Figuur 2: Een model voor het onderzoeken van de kwaliteit van zelfevaluaties**



Het uitgangspunt luidt dat de kwaliteit van een zelfevaluatie in scholen die (doorheen het zelfevaluatieproces) in sterke mate over deze factoren beschikken beter is dan in scholen die er in mindere mate over beschikken. Het proces én het resultaat van een zelfevaluatie zullen met andere woorden kwaliteitsvoller zijn naarmate de vooropgestelde kenmerken meer van kracht zijn. We willen hierbij evenwel benadrukken dat de beschrijving in zekere mate een hypothetisch karakter heeft. In het volgende inventariseren en beschrijven we weliswaar de kenmerken van het schoolbeleid die van invloed zouden kunnen zijn op de kwaliteit van zelfevaluaties in scholen. Het is echter op basis van de uit te voeren gegevensverzameling (kwalitatief en kwantitatief) dat het belang van de verschillende elementen getoetst zal worden aan empirische evidentie.

In de volgende paragrafen worden de verschillende kwaliteitskenmerken van een zelfevaluatie toegelicht.

**Gezamenlijke doelgerichtheid:** *kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op duidelijk vooropgestelde doelen die door de betrokkenen gedeeld worden*

Een primordiale conditie voor zelfevaluatie is het bestaan van een door het hele schoolteam gedragen behoefte om het huidige functioneren van de school te onderzoeken. Zelfevaluaties moeten dan ook plaats vinden met een duidelijk doel voor ogen. Dat impliceert dat er een duidelijk antwoord moet gegeven worden op de vragen ‘Wie is de opdrachtgever?’ en ‘Waarom doen wij een zelfevaluatie?’. Mogelijke opdrachtgevers zijn bijvoorbeeld de centrale overheid, de inrichtende macht, de directieraad, de lokale schoolraad, een klassenraad, het schoolteam of een groep leerlingen. Mogelijke doelen zijn het verbeteren van een onderdeel van de schoolwerking (het functioneren van een vakgroep of de opvang van anderstalige nieuwkomers), het evalueren van het huidige gelijke onderwijskansenbeleid (bijvoorbeeld inzake preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden) of zich herbronnen over fundamentele opties van de school (zoals de aandacht voor kansengelijkheid) (Van Petegem, 1998: 122). Ook de vraag of het gaat om een integrale of een partiële zelfevaluatie is bij de start aan de orde?

Een kwaliteitsvol zelfevaluatieproces start dus met een reflectie omtrent en beantwoording van de bovenstaande vragen. Dergelijke reflectie resulteert in een heldere doelgerichtheid die impliceert dat men precies weet waar men met de zelfevaluatie naartoe wil. Kenmerkend voor doelgerichte zelfevaluaties is dat men voortdurend de relatie bewaakt van de zelfevaluatieactiviteiten met de doelen die men met de zelfevaluatie wenst te bereiken. Die zelfevaluatiedoelen moeten niet alleen duidelijk geformuleerd worden. Ze dienen ook aan alle betrokkenen bekend gemaakt te worden. Meer nog: het is van groot belang dat de betrokkenen de doelen onderschrijven en dat er sprake is van een gezamenlijke doelgerichtheid (SICI, 2003). De kans dat scholen succesvol vorm geven aan een zelfevaluatie, is mede afhankelijk van de mate waarin ze erin slagen om als gemeenschap te komen tot een gezamenlijke doelgerichtheid voor die zelfevaluatie. Daaronder verstaan we de mate waarin de school alle participanten weet te richten op de vooraf bepaalde zelfevaluatiedoelen. Bijvoorbeeld: voeren leerkrachten de zelfevaluatie enkel uit om administratief in orde te zijn of zien ze er ook voor zichzelf ontwikkelingsmogelijkheden in? Om tot een kwaliteitsvolle zelfevaluatie te komen moeten leerkrachten het nut van de zelfevaluatie inzien, zowel voor de school als voor zichzelf.

Mogelijke indicatoren van de gezamenlijke doelgerichtheid van de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen erin slagen om voor de zelfevaluatie duidelijke doelen voorop te stellen; om alle leerkrachten achter de vooropgestelde zelfevaluatiedoelen te scharen; om tussen leerkrachten overeenstemming te bereiken over de noodzaak van de GOK-zelfevaluatie; om tussen leerkrachten overeenstemming te bereiken over prioritair aan te pakken knelpunten inzake GOK en om leerkrachten een gevoel van betrokkenheid te geven bij de zelfevaluatie?

**Doeltreffende communicatie:** *kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op de mogelijkheden om duidelijk te communiceren doorheen de verschillende fasen van het zelfevaluatieproces*

Om het verloop van een zelfevaluatie te begrijpen kan men niet voorbij aan de rol van communicatie. Een belangrijke rol tijdens de zelfevaluatie is dan ook weggelegd voor openheid. Tezamen met een bereidheid tot het geven van feedback en een bereidheid tot actief luisteren is openheid een noodzakelijke voorwaarde om een doeltreffende communicatie op gang te brengen en in stand te houden. We verwachten dat de kwaliteit van een zelfevaluatie groter is maarmate mensen meer open communiceren over hun motieven, ideeën, verzuchtingen en

onzekerheden. Van dergelijke feedback kan verwacht worden dat het zal leiden tot een bewustwording en aanpassing van de geëvalueerde domeinen.

Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie slaagt erin om - afhankelijk van het doel en de inhoud van de zelfevaluatie - de relevante betrokkenen te consulteren. Dat vereist het bestaan van gepaste posities en procedures om dat proces in goede banen te leiden. Zo zijn er de verplichte participatie- en schoolraden, maar in de meeste scholen vindt men ook oudercomités en/of leerlingraden. Dergelijke raden vormen een overlegforum waar verschillende betrokkenen hun verwachtingen kunnen uitspreken en onderling ideeën kunnen uitwisselen. Tijdens een zelfevaluatie moeten zonnodig ook posities in het leven geroepen worden die een goede communicatie op gang moeten brengen en bewaken. Belangrijke aspecten van het communicatieproces worden met andere woorden doelbewust gestandaardiseerd en geformaliseerd. Dat komt de effectiviteit van de zelfevaluatie ten goede doordat de betrokkenen weten waar ze terecht kunnen met vragen of klachten, dat men weet welke procedures gevolgd moeten worden en dat gemaakte afspraken worden nagekomen. Organisatorische kenmerken van het zelfevaluatieproces moeten tevens garanderen dat de communicatie zowel in de verticale als in de horizontale richting kan verlopen. Tenslotte wijzen we nog op het belang van informele communicatie tijdens zelfevaluaties. Communicatie verloopt immers niet uitsluitend via formele kanalen. In het bespreekbaar maken van moeilijke thema's, in het motiveren van leerkrachten voor het uitvoeren van zelfevaluaties en in het ondersteunen van leerkrachten zijn vaak meer mogelijkheden weggelegd voor informele communicatie dan voor formele overlegmomenten. Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie maakt dan ook gebruik van een gepaste combinatie van formele en informele informatiekkanalen en overlegmethoden.

Mogelijke indicatoren van de doeltreffende communicatie van de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen er in slagen om leerkrachten goed te informeren over de doelen van de zelfevaluatie; om duidelijke procedures voorop te stellen om over de zelfevaluatie te communiceren; om de inhoud van de zelfevaluatie op informele momenten te bespreken; om leerkrachten zover te krijgen dat ze hun bemerkings bij de zelfevaluatie kenbaar te maken aan de verantwoordelijken voor de zelfevaluatie en om met openheid te communiceren over de zelfevaluatiresultaten?

***Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties:*** kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op een voldoende grote professionele en persoonlijke draagkracht van de schoolleden

Als men van de directie en de leerkrachten van een school verwacht dat ze op een effectieve manier vormgeven aan een zelfevaluatie, dan moet men zich er van verzekeren dat zij over de nodige draagkracht te beschikken. Draagkracht kan zich maar ontwikkelen en in stand houden als er sprake is van voldoende ondersteuning. Bij het bespreken van de beleidseffectieve school benadrukten we reeds dat ondersteuning materieel van aard kan zijn, maar evenzeer immaterieel in de vorm van ondersteunende relaties. We spreken van ondersteunende professionele relaties wanneer men niet het gevoel heeft dat men alleen staat in de uitoefening van zijn zelfevaluatietoek, maar actief gevolgd en begeleid wordt door collega's (directie en leerkrachten) en/of door instanties zoals begeleidingsdiensten, CLB's en steunpunten. Wanneer er daarnaast ook (positieve) aandacht is voor de persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke ervaringen tijdens de zelfevaluatie is er sprake van ondersteunende persoonlijke relaties. Collegialiteit speelt daarin een belangrijke rol. In een collegiale schoolcultuur wordt samenwerking als een positief iets beschouwd, niet als een bedreiging voor de eigen autonomie van de leerkracht. Zelfevaluaties kunnen maar kwaliteitsvol zijn indien er sprake is van voldoende samenwerking, steun, vertrouwen, openheid en betrokkenheid (zie o.a. Hargreaves & Fullan, 1992). Dat kunnen we als volgt begrijpen: vertrouwen en openheid zorgen ervoor dat leer-

krachten hun eigen klaspraktijk, eventuele problemen of vragen, maar ook positieve resultaten durven voorleggen aan collega's, directie of andere ondersteunende instanties die bij de zelfevaluatie betrokken zijn.

Om tijdens een zelfevaluatie te komen tot ondersteunende relaties moet aandacht besteed worden aan het bestaan van de nodige functies en procedures. Te verwachten is dat het bestaan van bijvoorbeeld vakwerkgroepen, lerarenraden, intervisiegroepen en vertrouwenspersonen kwaliteitsbevorderend werkt bij het uitvoeren van zelfevaluatie-activiteiten. Het bestaan van dergelijke structuren is dus zeker waardevol. In het bewerkstelligen van ondersteunende relaties moet evenwel een geschikte balans gevonden worden tussen flexibiliteit enerzijds en standaardisatie en formalisatie anderzijds. Om de ondersteuning voldoende toegankelijk en laagdrempelig te maken moet deze bijvoorbeeld voldoende flexibel ingericht worden. Een te sterke mate van centralisatie van de ondersteuning bij het uitvoeren van zelfevaluaties werkt belemmerend. Daar staat tegenover dat vastgelegde regels, procedures, bevoegdheden ook voor de nodige uniformiteit en continuïteit kunnen zorgen. Evenwicht tussen continuïteit en flexibiliteit is m.a.w. nodig voor maximale ondersteuning tijdens het zelfevaluatieproces.

Mogelijke indicatoren van ondersteunende relaties tijdens de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen er in slagen om als een hecht team samen te werken; om door middel van samenwerking dubbel werk te vermijden; om tijdens de zelfevaluatie in te spelen op de specifieke ondersteuningsbehoeften van individuele leerkrachten; om tijdens de zelfevaluatie een sfeer van wederzijds vertrouwen tussen de directie en leerkrachten te creëren en om iedereen ervan te overtuigen dat de zelfevaluatie-resultaten niet oneigenlijk gebruikt zouden worden.

***Gedeeld leiderschap: kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op de participatie van de gepaste personen bij de vormgeving en uitvoering***

De directie speelt onmiskenbaar een centrale rol in het uitvoeren van zelfevaluaties op schoolniveau. In beleidseffectieve scholen en bij het uitvoeren van een zelfevaluatie is leiderschap echter geen zaak van de schoolleiding alleen. Effectieve leiders zijn zich bewust van de noodzaak om in anderen te investeren om zelfevaluatie-activiteiten tot een goed einde te brengen (Harris, 2003). Effectief leiderschap tijdens de zelfevaluatie bezit dan ook twee componenten; enerzijds het leiderschap van de schoolleider en anderzijds de participatie van leerkrachten in de besluitvorming tijdens de zelfevaluatie. Dat betekent niet dat alle leerkrachten bij alle beslissingen en alle fasen van het zelfevaluatieproces betrokken moeten worden, maar wel dat ze waar nodig een rol spelen (cf. de wie-vraag). Om na te gaan in hoeverre leerkrachten en andere schoolleden betrokken zouden moeten worden tijdens de zelfevaluatie kunnen we een beroep doen op het schema van Hoy en Miskel (2003: 342) (zie Tabel 8).

Wanneer een zelfevaluatie zich richt op aspecten waar schoolleden niet onverschillig tegenover staan, moet hun betrokkenheid bij het zelfevaluatieproces overwogen worden. Naargelang het kwadrant waarin de thema's van een zelfevaluatie zich bevinden, zal de invulling van betrokkenheid van schoolleden verschillen. In het eerste en het laatste kwadrant is de situatie doorgaans duidelijk. Wanneer er sprake is van sterke persoonlijke belangen en sterke expertise wordt er best participatie in de zelfevaluatie nagestreefd. De situatie in de kwadranten 'in de rand van de zone van onverschilligheid' ligt enigszins moeilijker. Betrokkenheid van alle schoolleden is er niet noodzakelijk het meest effectief. In de stakeholdersituatie bestaat immers het gevaar dat de personeelsleden inhoudelijk weinig kunnen inbrengen tijdens de zelfevaluatie. Participatie dreigt door de betrokkenen in dat geval als een 'lege doos' te worden ervaren omdat de wezenlijke inbreng in de zelfevaluatie toch bij anderen, namelijk de experts,

berust. In dit geval is participatie enkel aangewezen als de zelfevaluatieresultaten voldoende draagkracht moeten hebben en men een open communicatie wil verzekeren. Ook in de expert-situatie is participatie niet vanzelfsprekend. Participatie van experts mag dan de kansen op een kwaliteitsvolle beslissing wel vergroten, ook de kans op vervreemding en het uit het oog verliezen van de relevantie neemt toe. Uit het bovenstaande blijkt dat een grote participatie niet in alle zelfevaluatiesituaties aangewezen is en dat er in bepaalde omstandigheden beter gepleit wordt voor een occasionele en beperkte vorm van participatie.

Voor een correct begrip moet bij het bovenstaande model een kanttekening gemaakt worden. Het belang en de expertise van een individu bij een bepaalde thematiek mag niet als een vaststaand iets beschouwd worden. Beide dienen in de mate van het mogelijk voortdurend vergroot te worden. Anders bestaat het gevaar dat men steeds met hetzelfde select groepje van belanghebbende geïnteresseerden/geïnteresseerde belanghebbenden zelfevaluaties gaat uitvoeren. Door middel van professionalisering en een streven naar gezamenlijke gerichtheid dient men om het zelfevaluatiegebeuren te optimaliseren dus zoveel mogelijk in de democratische situatie terecht te komen.

Mogelijke indicatoren van het participatieve karakter van de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen er in slagen om de verantwoordelijkheden voor het uitvoeren van de zelfevaluatie niet door één enkele persoon te laten dragen; om alle belanghebbenden bij de zelfevaluatie te betrekken; om de in de school beschikbare expertise aan te wenden om de zelfevaluatie tot een goed einde te brengen; om bij het verdelen van zelfevaluatietaken rekening te houden met datgene waar de verschillende verantwoordelijken goed in zijn.

**Responsief vermogen:** *kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op het vermogen van scholen om de vragen en verwachtingen van de omgeving te onderkennen en een plaats te geven in het zelfevaluatieproces*

Van scholen wordt verwacht dat ze tijdens zelfevaluaties inspelen op vragen en verwachtingen vanuit de verschillende soorten omgeving waarmee ze in interactie treden. Hoger werden vier soorten omgevingen onderscheiden (1) de bestuurlijke omgeving, (2) de sociale omgeving, (3) de professionele omgeving en (4) de competitieve omgeving (Hooge, 1998). De aard van de zelfevaluatie die scholen in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid dienen uit te voeren, is illustratief voor het belang van elk van deze vier soorten omgevingen. De bestuurlijke omgeving stelt een aantal administratieve en inhoudelijke richtlijnen voorop. Het centrale thema van de zelfevaluatie - het gelijke onderwijskansenbeleid - kan niet worden losgekoppeld van de sociale omgeving waarin de school gevestigd is en meer bepaald van alle buurtbewoners en -organisaties die mogelijk betrokken zijn bij het schoolgebeuren. Om het GOK-beleid vorm te geven moeten scholen verder op een gepaste manier inspelen op de hun professionele omgeving (scholen waarnaar de leerlingen doorstromen, buitengewoon onderwijs, samenwerkingsverbanden tussen scholen, lokale overlegplatforms, en dergelijke) maar ook op hun competitieve omgeving.

Responsieve scholen verliezen de invloed van de verschillende omgevingen niet uit het oog bij het uitvoeren van een zelfevaluatie. Ze informeren zich eerst over de eisen en verwachtingen van hun omgeving en tekenen daarna mogelijke responsen uit. De kwaliteit van een zelfevaluatie zal dan ook welvaren bij een open en toegankelijke cultuur waarin directie en leerkrachten beschikbaar zijn voor leerlingen, ouders en andere actoren uit de schoolomgeving. Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust zodus op de juiste posities en procedures in scholen om de betrokkenheid van de omgeving te promoten. Indien mogelijk worden leerlingenraden, ouderraden, scholenoverleg e.d. uitgenodigd een rol te spelen in de zelfevaluatie.

Mogelijke indicatoren van het responsieve karakter van de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen er in slagen om ouders te betrekken bij het nemen van beslissingen over leerlingen; om de contacten met de pedagogische begeleiding zo in te richten dat ze de kwaliteit van de zelfevaluatie ten goede komen; om zo nodig bij externen te rade te gaan; om tijdens de zelfevaluatie rekening te houden met algemeen maatschappelijke thema's en om tijdens de zelfevaluatie actief op zoek te gaan naar de mogelijke inbreng van de lokale gemeenschap.

**Reflectief vermogen:** *kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op het vermogen van leerkrachten en scholen om zichzelf op een systematische en kritische manier in vraag te stellen*

Het reflectief vermogen van scholen is wellicht de meest cruciale factor om tot een kwaliteitsvolle zelfevaluatie te komen. Zelfevaluatie zou immers kunnen omschreven worden als een systematische vorm van reflectie. De dominante cultuur in veel scholen is er echter één van doen en handelen, met weinig of geen aandacht voor reflectie en leren (York-Barr et al., 2001).

Onder het reflectief vermogen van scholen verstaan we de persoonlijke bereidwilligheid van de teamleden om hun eigen benaderingen en handelen in vraag te stellen en te verbeteren. Het gaat om een algemeen kritische, vragende oriëntatie t.o.v. het eigen handelen en een bereidwilligheid om in dat eigen handelen zowel positieve als negatieve elementen te ontdekken en te analyseren. Om een zelfevaluatie tot een goed einde te brengen, is een degelijke bereidwilligheid van essentieel belang. Schoolleden zouden het stilstaan bij de eigen praktijk en het identificeren van verbeterpunten niet als bedreigend mogen ervaren. De veronderstelling is immers dat de kwaliteit van zelfevaluaties samenhangt met de mate waarin een schoolteam getuigt van een reflectieve praktijk, gaande van een reflectieve benadering van het individuele handelen, van het handelen met collega's, van het handelen in team én het handelen als school (zie 2.4.6). Reflecteren en - bij uitbreiding - het uitvoeren van zelfevaluaties wordt evenwel vaak als een plichtsoefening gepercipieerd en niet als een noodzaak om het eigen functioneren te verbeteren.

Mogelijke indicatoren van het reflectieve karakter van de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen er in slagen om de schoolleden te overtuigen van het belang van regelmatige zelfevaluatie; om leerkrachten bereid te maken om kritisch naar hun eigen praktijk te kijken; om de beleidsvoerders op regelmatige tijdstippen stil te doen staan bij hun eigen verantwoordelijkheden; om leerkrachten een positieve houding te doen aannemen tegenover zelfevaluatie op schoolniveau en om alle beleidsdomeinen regelmatig te evalueren.

**Een integraal én geïntegreerd beleid:** *kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op het vermogen van scholen om (de thema's van) de zelfevaluatie op een integrale en geïntegreerde manier te benaderen*

In een kwaliteitsvolle zelfevaluatie worden de te bestuderen schoolaspecten op een integrale en geïntegreerde manier benaderd. Daarmee bedoelen we dat de thema's van de zelfevaluatie bestudeerd worden in het licht van het globale schoolbeleid en dat deze thema's geëvalueerd worden in hun onderlinge samenhang met andere aspecten van het schoolgebeuren. Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie plaatst de te bevragen thema's in een ruimer kader en benadert ze vanuit een visie die maakt dat er aandacht is voor het hele schoolgebeuren. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan het belang van het gezamenlijk benaderen van onderwijskundige en organisatorisch-beheersmatige aspecten van de te evalueren thema's (zie ook 2.4.7). Kwaliteitsvolle zelfevaluatie richt zich verder niet alleen op een ruime manier op het huidige functioneren,

maar is ook toekomstgericht. De deelnemers aan de zelfevaluatie zien hun eigen activiteiten niet als opzichzelfstaand maar als een noodzakelijk onderdeel van een groter (integraal) geheel van onderling geïntegreerde delen.

Om praktische redenen zullen scholen bij het uitvoeren van een zelfevaluatie een balans moeten zoeken tussen de werkbaarheid van de vormgeving aan zelfevaluaties en de integraliteit en geïntegreerdheid ervan. Het dagelijkse werk dat een zelfevaluatie met zich meebrengt moet dan ook verdeeld worden vanuit een 'functioneel evenwicht' (Sleegers, 1991: 139). Niet iedereen kan immers tegelijkertijd met alles bezig zijn. M.a.w. er moet tijdens de zelfevaluatie sprake zijn van een zekere vorm van specialisatie, maar tegelijkertijd moeten directie en leerkrachten en eventueel andere betrokkenen op een complementaire manier samenwerken.

Mogelijke indicatoren van het integrale en geïntegreerde karakter van de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen er in slagen om de doelen van de GOK-zelfevaluatie te linken aan andere initiatieven; om het GOK-beleid tijdens de zelfevaluatie te bestuderen in relatie tot andere aspecten van het schoolbeleid; om tijdens de zelfevaluatie zowel aandacht te besteden aan beheersmatige als onderwijskundige aspecten van het GOK; om taken en verantwoordelijkheden bij de GOK-zelfevaluatie eerder in groep te dragen dan individueel; om tijdens de GOK-zelfevaluatie gebruik te maken van bestaande raden/werkgroepen en om de werkgroepen die bij de GOK-zelfevaluatie betrokken zijn op een complementaire manier te doen samenwerken.
--

***Innovatief vermogen:*** kwaliteitsvolle zelfevaluatie berust op het vermogen van scholen om afstand te nemen van het traditionele en openingen te creëren voor vernieuwing

We onderscheiden drie manieren waarop er bij een zelfevaluatie sprake kan zijn van een innoverend vermogen: aangaande de aanpak van de zelfevaluatie, aangaande de inhoud van de zelfevaluatie en aangaande de uitkomsten van de zelfevaluatie.

Een door innovatie geïnspireerde zelfevaluatie berust op een aanpak die getuigt van een openheid voor nieuwe ideeën en werkwijzen en van een blik die niet enkel op het huidige functioneren is gericht, maar tevens op de toekomst. Dat impliceert dat er gewerkt wordt met methodieken die de inbreng van vernieuwende invalshoeken, argumenten en ideeën mogelijk maken. Elke school moet op zoek gaan naar gepaste voorschriften die het vernieuwende gedrag van directie en leerkrachten leiden en die de marge aangeven waarbinnen alternatieven en experimenten tijdens de zelfevaluatie mogelijk zijn. Wil men zich tijdens het zelfevaluatieproces kunnen beroepen op een innoverende houding van de deelnemers aan die zelfevaluatie dan moet de school zich kenmerken door voldoende ondersteuning bij het experimenteren en inspelen op vernieuwingen. Het is vanzelfsprekend dat vernieuwingen geen kans maken zonder de steun van diegenen die de vernieuwing dagdagelijks moeten realiseren. De deelname van leerkrachten aan de besluitvorming - en bij uitbreiding zelfevaluatie - betreffende innovaties haalt Geijsel (2001: 42) aan als één van de implementatiebevorderende factoren bij het doorvoeren van vernieuwingen.

Om vanuit een zelfevaluatie tot gepaste handelingsplannen te komen, moet een school het aandurven om vernieuwingen en eventuele experimenten in het zelfevaluatieproces als alternatief naar voren te schuiven. Dergelijke vernieuwende reactie op ontwikkelingen binnen en buiten de school getuigen ook van een innovatief vermogen. Het gaat daarbij niet om vernieuwingen om de vernieuwing maar om innovaties die aansluiten bij de bestaande basisvisie van de school. In een innovatief geïnspireerde zelfevaluatie spoort de directie de leerkrachten aan om nieuwe dingen en toekomstige ontwikkelingen in de zelfevaluatie-activiteiten op te

nemen. Bij het beschrijven en beoordelen van de onderzochte thema's durft men afwijken van de traditionele referentiekaders.

Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie resulteert tenslotte in beargumenteerde keuzes omtrent op te zetten veranderings- en vernieuwingsactiviteiten. Ook bij het maken van deze keuzes en het vooropstellen van prioriteiten is een innoverend kader bijgevolg van belang.

Mogelijke indicatoren van het innoverende karakter van de GOK-zelfevaluatie zijn de mate waarin scholen er in slagen om tot een voortdurende verbetering van het GOK-beleid te komen; om vanuit de zelfevaluatie te komen tot een concreet handlingsplan; om leerkrachten een positieve houding aan te doen nemen tegenover vernieuwingen inzake GOK-beleid; om leerkrachten te doen experimenteren met GOK-strategieën en om bij leerkrachten weerstanden te vermijden bij GOK-vernieuwingen.

## 4 Het ondersteuningsaanbod in het kader van GOK

### 4.1 Inleidend

Bij de theoretische uiteenzetting rond planmatige sociale verandering, beschreven we dat zowel interne als externe veranderingsdeskundigen het veranderingsproces kunnen begeleiden. Een interne veranderingsdeskundige maakt deel uit van het cliëntsysteem, een externe veranderingsdeskundige daarentegen, is geen lid van het cliëntsysteem van de organisatie.

M.b.t. GOK werden de CLB's, de pedagogische begeleidingsdiensten en de universitaire steunpunten ICO, NT2 en CEGO als externe veranderingsdeskundigen aangeduid om de scholen te begeleiden bij de invoering en implementatie van het nieuwe beleid. Het decreet voorziet hiertoe extra begeleiding voor de CLB's en voor de pedagogische begeleiding (de vroegere OVB-begeleiders worden GOK-begeleiders). In de omzendbrieven van het departement Onderwijs wordt expliciet verwezen naar de mogelijkheid tot ondersteuning vanuit ICO, CEGO en/of NT2. Hieronder wordt een beeld geschetst van deze ondersteuningsinstanties.

### 4.2 Ondersteuning vanuit de Centra voor Leerlingbegeleiding

#### 4.2.1 Ontstaan van de Centra voor Leerlingbegeleiding

In tegenstelling tot de pedagogische begeleidingsdiensten, die maar zo'n 10 jaar geleden opgericht werden, kennen de Centra voor Leerlingbegeleiding (voortaan afgekort als CLB's) al een lange geschiedenis. Het is echter maar vanaf 1998 dat de benaming 'CLB' gebruikt wordt. De naam 'CLB' vindt haar oorsprong in het Decreet van 1 december 1998 betreffende de Centra voor Leerlingbegeleiding (B.S.10/04/1999), dat een integratie van de Psycho-Medisch-Sociale Centra (PMS-Centra) en de Centra voor Medisch Schooltoezicht (MST-Centra) binnen één structuur bewerkstelligde.

De wettelijke oprichting van de PMS-centra gebeurde d.m.v. de Wet van 1 april 1960 betreffende de Centra voor Leerlingbegeleiding en het Koninklijk Besluit van 13/08/1962 tot regeling van de Psycho-Medisch-Sociale Centra. Aan deze wettelijke oprichting ging een lange 'proefperiode' vooraf waarin een aantal initiatieven ontwikkeld werden die leidden naar de uiteindelijke PMS-Centra. De opdracht van een PMS-centra bestond erin de meest optimale



ontwikkelingsmogelijkheden aan de leerling en het betrokken pedagogisch team te bieden en, op vraag of op eigen initiatief, te interveniëren op het psychologische, medische, sociale en onderwijspsychologisch vlak. Daarnaast waren de PMS-centra ook bevoegd voor sommige aspecten van de gezondheidszorg: 1) preventie van sensorische en motorische problemen vanaf de kleuterschool, 2) het begeleiden van leerlingen met achterstand of met school- en sociale aanpassingsproblemen, 3) preventieve gezondheidscontroles en 4) het opvolgen van voorgestelde oplossingen (Verhoeven & Dom, 2002: 55). Deze laatste opdrachten vervulden zij uiteraard in samenspraak met de MST-centra, die opgericht werden door de Wet van 21 maart 1964 op het Medisch Schooltoezicht. Deze centra dienden besmettelijke ziekten op te sporen, profylactische maatregelen te nemen (ook m.b.t. de leerkrachten), alle 'onvolwaardigheden' op te sporen, advies te geven om de leerlingen in staat te stellen onder de beste voorwaarden aan de lessen deel te nemen en mee te werken aan gezondheidsstatistieken. Zij moesten ook aandacht besteden aan schoolgebouwen en schoolmateriaal. Tweejaarlijks werd elke leerling onderworpen aan een medisch schooltoezicht (Departement Onderwijs, Korte geschiedenis van de PMS- en MST-centra, z.d.: 4).

In de aanloop naar het decreet van 1998 worden er vernieuwingsexperimenten opgezet, wordt de vraag gesteld naar een nieuwe profilering van de centra en worden tevens de taken van de centra geherformuleerd (zie Besluit van de Vlaamse Regering van 30 juli 1985 betreffende de verplichtingen en opdrachten inzake medisch schooltoezicht). Ook wordt bepaald dat er een nauwere samenwerking moet komen tussen beide centra en met de scholen (Departement Onderwijs: 5-6).

#### 4.2.2 Opdrachten en werking van de CLB's

In het nieuwe decreet krijgen de CLB's de opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Om deze opdracht naar behoren te kunnen vervullen, zullen de CLB's werkzaam zijn op vier domeinen: 1) het leren en studeren, 2) de onderwijsloopbaan, 3) de preventieve gezondheidszorg en 4) het psychisch en sociaal functioneren (CLB-decreet, Art. 5). Hierbij worden volgende principes in acht genomen:

- het belang van de leerling centraal stellen;
- vraaggestuurd werken (behalve voor de verplichte begeleiding);
- subsidiair werken t.a.v. de school en de ouders; het centrum, de school en de ouders dragen een gezamenlijke verantwoordelijkheid;
- raadgevend en begeleidend werken, waarbij de begeleiding van het centrum waar mogelijk preventief en waar nodig remediërend zal zijn;
- multidisciplinair werken en de leerlingen benaderen vanuit een somatische, psychologische en sociale invalshoek;
- gratis en discreet handelen;
- samenwerken met andere diensten in een aanwijsbaar netwerk;
- bijzondere aandacht hebben voor bepaalde opdrachten in bepaalde groepen en voor de leerlingen die door hun sociale achtergrond bedreigd worden in hun ontwikkeling en in hun leerproces;
- ontwikkelen van een deontologische code die o.a. het onafhankelijke optreden van de personeelsleden waarborgt.

Naast het bijdragen tot het welbevinden van de leerlingen, moeten de CLB's ook nog andere taken vervullen. Zo dienen CLB's aan leerlingen, ouders en onderwijspersoneel informatie te

verstrekken over de structuur en de organisatie van het Vlaamse onderwijs, het volledige onderwijsaanbod, de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt, de welzijnsvoorzieningen en de gezondheidsvoorzieningen (CLB-decreet, Art. 16). CLB's moeten er ook op toezien de slaagkansen van leerlingen te verhogen en risicogedrag van leerlingen te voorkomen of te beperken. Daartoe organiseren de centra een adequaat begeleidingsaanbod (CLB-decreet, Art. 17). Tevens zal het CLB initiatieven nemen om de gezondheid, groei en ontwikkeling van leerlingen te bevorderen, te bewaken en te behouden (Art. 18). In het licht van het gelijke onderwijskansenbeleid willen we tenslotte de aandacht vestigen op twee bepalingen uit het decreet die CLB's expliciet de opdracht geven leerbedreigde leerlingen te ondersteunen (CLB-decreet, Art. 22) en scholen te helpen bij de ontwikkeling van een visie op zorgverbreding (CLB-decreet, Art. 23). Tevens vinden we in de Mission Statement van de Centra voor Leerlingbegeleiding (Departement Onderwijs, z.d.) de aandacht voor leerlingen die het moeilijk hebben op school als een speciaal zorgpunt van het CLB.

#### 4.2.3 Werking van de CLB's

Net zoals de pedagogische begeleidingsdiensten, zijn ook de CLB's niet 'onafhankelijk', in die zin dat er in Vlaanderen drie centrumnetten zijn: de centra van het gemeenschapsonderwijs, de gesubsidieerde officiële centra en de gesubsidieerde vrije centra. Elk van deze centra werkt samen met een bepaalde scholengroep of scholengemeenschap. Samen stellen zij een beleidsplan of beleidscontract op voor een periode van drie jaar. De CLB's zijn officieel van start gegaan op 1 september 2000 (Verhoeven & Dom, 2002: 54-56). Bij het opstellen van hun eerste contract was het gelijke onderwijskansenbeleid nog niet gelanceerd. Het contract liep tot 2003. In de nieuwe contracten zullen naar alle verwachtingen duidelijke bepalingen in teken van het nieuwe beleid worden opgenomen.

### 4.3 Ondersteuning vanuit de pedagogische begeleiding

#### 4.3.1 Ontstaan van de pedagogische begeleidingsdiensten

Eind jaren '80 – begin jaren '90 deed zich een belangrijke verschuiving voor in het Vlaamse onderwijsveld. Deze verschuiving kunnen we best omschrijven in termen van autonomievergroting van de scholen (Vandenberghe & Kelchtermans, 1997: 1). Dit betekende echter niet dat de zorg voor kwaliteit in het onderwijs minder belangrijk geworden was. Integendeel, de lokale school kan immers beschouwd worden als de meest geschikte plaats om die onderwijskwaliteit waar te maken en te optimaliseren (Kelchtermans, Vandenberghe & Devis, 2000: 153), mits de nodige ondersteuning echter. Binnen dat kader komt op 17 juli 1991 het decreet betreffende de inspectie, dienst voor onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten (B.S 31/08/1991) tot stand. De drie diensten die hierdoor in het leven geroepen worden, zullen instaan voor de externe kwaliteitszorg van de scholen (Michielsens). De Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft als opdracht het uitbrengen van wetenschappelijk onderbouwde adviezen ten behoeve van de Vlaamse regering en de minister bevoegd voor onderwijs. De onderwijsinspectie, die vroeger reeds bestond en toen een controlerende én adviseerende functie t.a.v. scholen uitoefende, wordt vanaf nu louter belast met controle en niet langer met advies. De adviseerende functie wordt toegekend aan de pedagogische begeleiding. Waar we in het decreet een duidelijke taakverdeling tussen beide diensten vaststellen, zien we echter dat dit in de praktijk niet altijd het geval is. Kelchtermans & Van de Poele (1995:

43-44) pleiten dan ook voor taakzuiverheid van beide diensten. Toch benadrukken ze het belang van wederzijds contact en uitwisseling.

#### 4.3.2 Opdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten

De opdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten bestaat enerzijds uit de decretale opdrachten en anderzijds uit bijkomende opdrachten door het beleid geformuleerd.

##### *a. Opdrachten vanuit het decreet vertaald in werkingscodes*

In het decreet wordt de pedagogische begeleiding vijf opdrachten toegeschreven. Eerst en vooral moet zij de externe ondersteuning van de betrokken onderwijsinstellingen volgens het eigen pedagogisch concept (onder meer bij het opstellen van het schoolwerkplan) verzorgen. Concreet betekent dit dat zij moet ingaan op vragen tot ondersteuning vanuit de scholen. Ook moet zij initiatieven ontwikkelen ter bevordering van de onderwijskwaliteit van de betrokken instellingen, wat neerkomt op het uitwerken van een eigen aanbod. Daarnaast dient zij ook initiatieven te stimuleren ter versterking van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden uit de betrokken instellingen. Tenslotte wordt er van haar verwacht dat zij jaarlijks een begeleidingsplan opstelt en een jaarverslag van haar activiteiten maakt.

Het zijn vooral de eerste drie opdrachten die specificeren op welke manier concreet ondersteuning kan geboden worden aan de scholen. Vermits de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten moet aansluiten bij het pedagogisch project van de scholen, m.a.w. het gaat om netgebonden pedagogische begeleiding, is het vrij vanzelfsprekend dat een globale invulling van de opdrachten niet mogelijk is (Stuurgroep Onderwijs Stichting Lodewijk de Raet, 1997: 9). Elke koepel heeft een eigen invulling aan de opdrachten van haar pedagogische begeleidingsdienst gegeven, wat geresulteerd heeft in een koepelspecifieke werkingscode. Deze werkingscodes bevatten procedures, termijnen en concrete werkafspraken tussen de pedagogische begeleiding en het onderwijsveld (Stuurgroep Onderwijs Stichting Lodewijk de Raet, 1997: 5) en zijn van toepassing op alle leden van de begeleidingsdiensten. De werkingscodes werden bekrachtigd d.m.v. een besluit in juli 1996 (Besluit van de Vlaamse regering houdende bekrachtiging van de werkingscodes van de pedagogische begeleidingsdiensten in het onderwijs, 09/07/1996, B.S. 12/09/1996). We overlopen kort de werkingscodes van de verschillende diensten, die in bijlage zijn gevoegd bij het besluit.

- **Werkingscode van het Gemeenschapsonderwijs**

In de werkingscode van het Gemeenschapsonderwijs staat te lezen dat het doel van de begeleiding erin bestaat de kwaliteit van het onderwijs in zijn totaliteit en op lokaal vlak in de school, het internaat en het PMS-centrum te bevorderen, met als uitgangspunt de pijlers van het pedagogisch project van het Gemeenschapsonderwijs. De concrete werkwijze hieromtrent steunt op de visie van de school als zelfstandige organisatie. M.a.w. het is principieel de school die vragende partij is voor begeleiding. Deze begeleiding neemt in eerste instantie de vorm aan van systeembegeleiding, maar individuele begeleiding of vakgroepbegeleiding kan uiteraard ook. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het de taak is van de begeleiding om de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden van de betrokken instellingen te versterken, maar dat het begeleidingsverslag niet als evaluatie of controle geldt. De ARGO benadrukt dat een goede relatie duidelijke afspraken veronderstelt tussen begeleider, school en leerkrachten

en dat overleg en samenwerking met andere onderwijsondersteunende instanties noodzakelijk is in het kader van gezamenlijke ondersteuning.

- Werkingscode van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs

De opdracht van de pedagogische begeleidingsdienst wordt door de OVSG als volgt geformuleerd: ‘het geven van advies - al dan niet op vraag -, het verstrekken van informatie en het bieden van ondersteuning inzake alle pedagogisch-didactische materies’. De PBD kan dus gevraagd worden door de directie of door de inrichtende macht omwille van een specifiek vastgesteld probleem of een gesignaleerd tekort op het pedagogisch vlak in de brede zin van het woord; of omwille van een aanvraag tot ondersteuning op basis van het voorgesteld algemeen begeleidingsaanbod. De PBD biedt immers zelf ook een aantal initiatieven aan. De begeleiding kan zich voordoen onder verschillende vormen: schoolgericht, vakoverschrijdend, vakgericht en/of klasgericht. Inzake individuele begeleiding kan de PBD advies- en functioneringsgesprekken voeren, maar de leden van de PBD zijn niet bevoegd inzake evaluatie en beoordeling van individuele personeelsleden. Wanneer het advies van de PBD gebruikt wordt bij de evaluatie, moet dit advies integraal deel uitmaken van de evaluatie. Samenwerking met andere netgebonden initiatieven wordt sterk aangemoedigd. Indien nodig, zal een beroep gedaan worden op externe deskundigen.

- Werkingscode van het provinciaal onderwijs

In de werkingscode van de Cel voor het Vlaams provinciaal onderwijs worden een aantal werkingsregels vastgelegd die hoofdzakelijk betrekking hebben op de eerste drie opdrachten van de PBD die in het decreet van 1991 vermeld staan. Het is de taak van de begeleiding advies, informatie en ondersteuning te geven, waarbij de bevordering van de onderwijskwaliteit van de instellingen en de versterking van de beroepskwaliteit van de personeelsleden centraal staat. De PBD vertrekt vanuit de visie dat een school een autonoom lerende organisatie is. Tengevolge hiervan wordt benadrukt dat de PBD niet controlerend of sanctionerend kan optreden. Zo ook in het kader van individuele begeleiding van personeelsleden. De PBD kan in geen geval individuele personeelsleden beoordelen of evalueren. Wat de samenwerking met andere onderwijsondersteunende diensten betreft, wordt zowel de mogelijkheid van samenwerking met andere netgebonden initiatieven als samenwerking met externe initiatieven open gehouden.

- Werkingscode van het katholiek onderwijs

In de werkingscode van het katholiek onderwijs is er sprake van een netgebonden begeleidingscultuur. Deze begeleidingscultuur is gebaseerd op het opvoedingsconcept van het katholiek onderwijs en uit zich in een (gezamenlijk streven naar) een samenhangende manier van denken en handelen. De PBD van het katholiek onderwijs gaat dan ook uit van een bepaalde visie op onderwijskwaliteit, die zij o.a. afmeet aan de levensbeschouwelijke oriëntatie, het opvoedend karakter en de brede cultuur. Elke pedagogische begeleider dient een beroepseigen aanpak te ontwikkelen. Centraal in zijn houding staat het concept van ‘dienend gezag’. ‘Dienend’ verwijst naar de ondersteunende en helpende houding, zijn ‘gezag’ moet voortkomen uit zijn deskundigheid. De PBD geeft schoolgerichte, vakoverschrijdende, vakgerichte of klasgerichte begeleiding. De begeleiding verloopt telkens op een procesmatige wijze. Ook hier kan de begeleider adviezen uitbrengen over individuele personeelsleden, die echter

geenszins de beoordeling door de directie of de inrichtende macht kunnen vervangen. M.b.t. samenwerking met andere onderwijsondersteunende diensten, wordt gepleit voor een gezamenlijke ondersteuning vanuit PBD, navorming, CLB en startbegeleiding beginnende leerkrachten. Samenwerking met de inspectie kan, maar de PBD moet erop toezien de vertrouwensrelatie school – begeleider niet te schaden. In dit kader worden de verschillende taken van inspectie en begeleiding benadrukt.

*b. Bijkomende opdrachten geformuleerd door het beleid*

In haar beleidsnota ‘Vorming en Onderwijs’ pleit toenmalig Minister van Onderwijs Vanderpoorten voor een bijsturing van de taken van de pedagogische begeleidingsdiensten (Vanderpoorten, 2000: 29-30). De begeleidingsdiensten zouden ernaar moeten streven:

- zich beter af te stemmen op de inspectie, dit echter zonder zich in een hiërarchisch verband op te stellen;
- een relatieve autonomie t.a.v. koepels en netten te ontwikkelen;
- zich voltijds ter beschikking te kunnen stellen van de scholen;
- in samenspraak met de overheid operationele jaardoelstellingen uit te werken op basis van nieuwe en/of acute noden en verwachtingen van scholen en leerkrachten;
- het draagvlak van scholen te vergroten;
- een duidelijke beheersovereenkomst te sluiten met de overheid;
- nieuwe opdrachten en projecten uit te werken vanuit een netoverschrijdende benadering.

In haar beleidsbrief ‘Onderwijs en Vorming 2002 – 2003’ stelt de minister voor de werking van de PBD eventueel te herzien. Zij denkt hierbij in termen van een meer vraaggestuurde begeleiding. Haar voorstel steunt volledig op bevindingen van het onderzoeksbureau Andersen, dat een doelmatigheidsanalyse uitvoerde van de inspectie, de pedagogische begeleidingsdiensten en de dienst voor onderwijsontwikkeling (Andersen, 2002). We gaan hieronder bekijken in op hun belangrijkste bevindingen aangaande de pedagogische begeleiding.

#### 4.3.3 Doelmatigheid van de pedagogische begeleidingsdiensten

In zijn analyse bestudeert het onderzoeksbureau Andersen zowel de effectiviteit als de efficiëntie van de begeleidingsdiensten.

Hun effectiviteit wordt onderzocht op drie domeinen: 1) hun taakinfilling, 2) hun kwaliteit en 3) de mate waarin zij vraaggericht werken. Deze laatste factor, nl. de vraaggerichtheid is volgens hem eerder beperkt. Er zijn een aantal structurele elementen die daartoe bijdragen, met name: de keuze voor scholen is beperkt tot de PBD die afhangt van hun koepel/IM, de uiteindelijke keuze van aanbod en de wijze waarop gereageerd wordt op vragen blijft uiteindelijk bij de PBD en tenslotte, scholen hebben maar beperkte ‘uitwijkmogelijkheden’ t.a.v. ‘toegeweende’ begeleiders. Andersen pleit dan ook voor een bepaald ondersteuningsmodel dat inspelt op deze tekortkomingen. Dit model bespreken we zo dadelijk.

Wat de taakinfilling van de PBD betreft, stelt Andersen dat de diensten voldoen aan de decretaal bepaalde opdrachten op vlak van begeleiding en ontwikkeling, maar dat hun representatie- en begeleidingstaken minder goed in te passen zijn in hun decretale opdracht. De kwaliteit van de diensten tenslotte, is zeer verschillend, zowel tussen de verschillende diensten als

binnen de diensten (tussen de niveau's). De kwaliteit van de diensten wordt gekenmerkt door een aantal knelpunten, zijnde:

- de beperkte schaal van de diensten, waardoor een kwaliteitsvolle invulling van het meestal ruime aanbod bemoeilijkt wordt;
- competentieproblemen, in die zin dat de begeleiders vaak het volledige aanbod moeten kunnen leveren;
- sterke individuele invulling van de begeleiding.

De efficiëntie van de diensten is niet optimaal. Veel heeft te maken met de grote versnippering van de diensten waardoor ze niet altijd een kwaliteitsvol aanbod kunnen garanderen. Ook de manier waarop zij gefinancierd worden, is een remmende factor voor samenwerking. Binnen de diensten zelf worden de middelen niet op de meest efficiënte manier benut.

Dit alles maakt dat Andersen ervoor pleit de ondersteuning en begeleiding van scholen uit te bouwen op basis van volgende principes:

- versterken van de beslissingsbevoegdheid van scholen inzake schoolondersteuning;
- creëren van een groter en gelijkjer begeleidingsaanbod voor alle scholen los van koepelaffiliatie;
- aanmoedigen van samenwerking en afstemming tussen externe begeleidingsdiensten;
- toekennen van meer werkingsautonomie aan de begeleidingsdiensten en vereenvoudiging van de financieringsmechanismen;
- garanderen dat de overheid - met behoud van autonomie voor de scholen - in staat blijft om bepaalde prioriteiten en opties te ondersteunen of in te voeren via de begeleiding;
- vereenvoudiging en sanering in het geheel aan ondersteuningsmaatregelen;
- creëren van rechtstreekse financiering van koepels voor koepeltaken, zodat deze geen oneigenlijk gebruik meer maken van begeleidingsmiddelen.

Het model van begeleiding dat hierbij aansluit is het schoolondersteuningsbudgetmodel. In dit model wordt aan scholen een bepaald budget toegekend voor begeleiding. Met dit budget kunnen ze zowel de interne begeleiding versterken als externe begeleiding en nascholing aankopen. Dit komt neer op een radicaal vraaggestuurde begeleiding waarover sprake is in de beleidsbrief van Minister Vanderpoorten.

#### **4.4 Ondersteuning vanuit de steunpunten ICO, NT2, CEGO**

Reeds in het Decreet betreffende de Universiteiten van de Vlaamse Gemeenschap van 12 juni 1991 (B.S. 03/10/1991) wordt gesteld dat 'de Vlaamse Gemeenschap universitaire steunpunten zal subsidiëren' (art. 169 bis §2). Het is echter maar vanaf 1999 dat hieraan concreet gevolg wordt gegeven d.m.v. volgende besluiten: 1) Besluit van de Vlaamse regering houdende de regeling van de procedure en de voorwaarden van erkenning en subsidiëring van de universitaire steunpunten van 06/07/1999 (B.S. 01/09/1999), 2) Besluit van de Vlaamse regering houdende oproep tot de kandidaturen inzake het verlenen van een erkenning en een subsidie aan het universitair steunpunt NT2 van 06/07/1999 (B.S. 09/09/1999) en 3) Besluit van de Vlaamse regering houdende de regeling van de procedure en de voorwaarden van erkenning en subsidiëring van de steunpunten voor beleidsrelevant onderzoek van 23/02/2001 (B.S. 28/04/2001).

In het eerstgenoemde besluit wordt een steunpunt als volgt omschreven 'een afzonderlijke entiteit van een universiteit die wetenschappelijke ondersteuning biedt ten aanzien van een

door de Vlaamse regering bepaald thema en hiertoe een afzonderlijke boekhouding voert' (Art. 1, 1°). De steunpunten moeten zowel de overheid als andere relevante actoren (o.a. onderwijsinstellingen) ondersteunen m.b.t. door de overheid vastgestelde thema's (Besluit 06/09/1999, Art. 2). Het betreft hier thema's die 'wegens hun maatschappelijke relevantie een bijzondere en op wetenschappelijke inzichten gebaseerde ondersteuning vragen' (Art. 1, 2°). In het besluit van 2001 spreekt men niet langer over 'maatschappelijke relevantie' maar over 'bestuurlijke of beleidsmatige relevantie' (Art. 1, 3°). Per thema wordt slechts één steunpunt erkend; bv. Steunpunt NT2 op gebied van taalvaardigheidsonderwijs, Steunpunt ICO op gebied van (omgaan met) culturele diversiteit. De opdracht van de steunpunten beslaat volgende domeinen: 1) wetenschappelijk onderzoek, 2) vorming en ondersteuning aan onderwijsverstrekkers en –begeleiders en 3) ontwikkeling van didactisch materiaal. Op basis van beide besluiten uit 1999 werden op het einde van dat jaar zowel NT2 als ICO erkend en gesubsidieerd voor een periode van vijf jaar. Aan deze erkenning hangt echter een jaarlijkse evaluatie en bijsturing vast. De erkenning gebeurde op basis van een aanvraag die ondermeer een meerjarenplanning omvat. Beide steunpunten moeten dan ook jaarlijks verslag uitbrengen van hun activiteiten en een planning voor het volgende werkingsjaar indienen. Voor de uitvoering van hun activiteiten worden zij ondersteund door een stuurgroep. De stuurgroep van het steunpunt NT2 bestaat bijvoorbeeld uit de Vlaamse Minister van Onderwijs, leden van het departement Onderwijs, leden van de Vlaamse Onderwijsraad, deskundigen uit Vlaamse en/of Nederlandse universiteiten en een deskundige uit het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding.

In het kader van de implementatie van het gelijke onderwijskansenbeleid vervullen de steunpunten ICO, NT2, maar ook CEGO een belangrijke rol. Zo werden er ondermeer instrumenten uitgewerkt die de beginsituatie van de school in kaart brachten. De steunpunten ontwikkelden een instrument dat een globale analyse mogelijk maakte, maar stelden tevens elk een instrument ter beschikking voor hun specifieke werkdomein: NT2 voor taalvaardigheid, ICO voor intercultureel onderwijs en CEGO voor preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsachterstanden. De scholen konden vrij kiezen of ze al dan niet gebruik maakten van deze instrumenten. Ook na de analyse van de beginsituatie zal de werking van de steunpunten sterk gedomineerd worden door de ondersteuning van het GOK-beleid aangezien taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs en preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsachterstanden belangrijke aandachtspunten in het GOK-beleid zijn (De Ro, 2003).

## 5 Afrondend

In de voorgaande paragrafen werd het theoretische kader voor deze studie uitgewerkt. Daarbij werden vier insteken naar voren geschoven: de planmatige sociale verandering, de beleidseffectieve school, de kwaliteitsbeoordeling van zelfevaluaties in scholen en het ondersteuningsaanbod in het kader van GOK. Op een aantal plaatsen werd reeds verduidelijkt op welke manier deze concepten geoperationaliseerd zullen worden. Voor de onderdelen waarvoor dit nog niet gebeurde, verwijzen we naar het volgende deel. Daarin wordt uiteengezet op welke manier het onderzoeksopzet en de onderzoeksmethodologie concreet vorm hebben gekregen.





## DEEL 3: ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

In het volgende staan de praktische uitwerking en verantwoording van de onderzoeksopzet en -methodologie centraal. Het onderzoeksontwerp omvat uit twee luiken: enerzijds een kwalitatief luik (casestudies) en anderzijds een kwantitatief luik (surveys). Beide luiken volgen elkaar op en worden in de mate van het mogelijke op elkaar afgestemd, zodat er sprake is van datatriangulatie.

Het onderzoek verloopt binnen beide luiken in verschillende fasen. Deze fasen zijn gebaseerd op de opeenvolgende taken die scholen dienden uit te voeren in het kader van het GOK-decreet. Tabel 9 geeft een schematisch overzicht van de GOK-activiteiten in scholen en van het daarbij aansluitende onderzoeksverloop.

**Tabel 9: Planning van de GOK-activiteiten in scholen en de onderzoeksactiviteiten**

	GOK-activiteiten op de scholen	Onderzoeksactiviteiten	
		Kwalitatief luik	Kwantitatief luik
Sept.-dec. 2002	Analyse van de beginsituatie & opstellen GOK-plan	Dataverzameling 1 m.b.t. het proces van de beginsituatie-analyse	Steekproeftrekking Instrumentontwikkeling voor survey 1
Jan.-aug. 2003	Uitvoering van het schoolspecifiek beleid	Data-analyse 1 van het proces van de beginsituatie-analyse	Instrumentontwikkeling (aanvullingen uit het kwalitatieve luik) Survey 1
Sept.-dec. 2003		Dataverzameling 2 m.b.t. de uitvoering van het GOK-beleid	Data-analyse 1
Jan.-apr. 2004	Zelfevaluatie over het gevoerde beleid terzake	Data-analyse 2 van de uitvoering van het GOK-beleid	Instrumentontwikkeling voor survey 2
Apr.-jun. 2004	Bijsturing van het gevoerde GOK-beleid	Dataverzameling 3 over het proces van de zelfevaluatie	Survey 2 bij dezelfde steekproef

De volgende paragrafen lichten achtereenvolgens de werkwijze in het kwantitatieve en kwalitatieve luik toe. Daarna wordt kort ingegaan op de vormgeving aan de datatriangulatie in deze studie.

### 1 Toelichting bij het kwantitatieve onderzoeksontwerp

De centrale motivering voor het opnemen van een kwantitatief luik in dit onderzoek bestaat uit het streven naar veralgemeenbaarheid en representativiteit. Wat we beogen, is het genereren van een aantal verantwoorde uitspraken over hoe GOK-scholen vorm hebben gegeven aan de analyse van de beginsituatie en de zelfevaluatie én over de mate waarin de aanpak van scholen aan een aantal veronderstelde kwaliteitseisen voldoet. We willen de aanpak van zelf-evaluaties en de kwaliteit van het ondersteuningsaanbod zowel beschrijven als verklaren. Om daartoe informatie te verzamelen moeten de juiste personen aan een systematische bevraging onderworpen worden.

Het gebruik van **vragenlijsten** is een onderzoeksbenadering waarbij informatie wordt verzameld over een aantal kenmerken van een groot aantal onderzoekseenheden. Die dataverzameling gebeurt meestal op een gestandaardiseerde manier. Dat betekent dat alle respondenten dezelfde vragen te beantwoorden krijgen. Het gebruik van vragenlijsten is de meest aangewezen weg om relatief eenvoudig en snel feiten, opinies en gedrag te kunnen vaststellen.

De meest accurate manier om uitspraken te doen over alle GOK-scholen lijkt er in te bestaan om al de GOK-scholen te vragen de vragenlijst in te vullen. Toch is dat niet noodzakelijk. Ook door de vragenlijst een weloverwogen groep - **een steekproef** - van GOK-scholen voor te leggen kunnen verantwoorde uitspraken gedaan worden over alle GOK-scholen. De voorwaarde daartoe is dat deze groep representatief is voor de totale groep. In een representatieve steekproef vormen de deelnemers dus een vertegenwoordiging van de totale populatie.

Uit deze korte toelichting blijkt dat er twee stappen centraal staan in de vormgeving aan het kwantitatieve onderzoeksontwerp. Deze zijn de bepaling van de steekproef enerzijds en het gebruik en de ontwikkeling van de vragenlijsten anderzijds. Beide worden in de twee volgende paragrafen uitvoerig toegelicht.

### 1.1 De bepaling van de steekproef

In volgende paragrafen lichten we toe hoe we te werk zijn gegaan bij het trekken van de steekproef. Eerst beschrijven we hoe de trekking van de steekproef werd voorbereid. Daarbij wordt onder meer aandacht besteed aan de beschrijving van de doelpopulatie van het onderzoek. In een tweede paragraaf wordt een aantal beslissingen omtrent het steekproefplan beargumenteerd en wordt de eigenlijke steekproeftrekking besproken. In een derde paragraaf worden een aantal kenmerken van de steekproef beschreven in hun relatie tot de (doel)populatie.

#### 1.1.1 Voorbereiding van het steekproefkader

In de voorbereiding van het steekproefkader hebben we twee stappen doorlopen, namelijk het definiëren van de doelpopulatie en de keuze van een gepaste stratificatie.

##### *a. Het definiëren van de doelpopulatie*

De eerste fase van het trekken van de steekproef bestaat uit het voorbereiden van een steekproefkader dat het best de populatie van de studie representeert. Dat impliceert dat eerst duidelijkheid moet worden geschapen omtrent de doelpopulatie van het onderzoek. In het kader van het onderzoek bestaat deze doelpopulatie uit alle scholen die naar aanleiding van het gelijke onderwijskansendecreet I (GOK) een aantal aanvullende lestijden ter beschikking krijgen (de zogenaamde GOK-scholen). Dit zijn de scholen die aan de in het decreet vooropgestelde voorwaarden voldoen én die een aanvraag indienden. De school is dus de trekeenheid. Het betreft zowel basisscholen als secundaire scholen. Binnen het secundair onderwijs verloopt de toekenning van extra uren-leraar echter onafhankelijk en verschillend voor de eerste graad enerzijds en de tweede en derde graad (en vierde) tezamen anderzijds. Dat betekent bijvoorbeeld dat een school voor haar eerste graad aanvullende lestijden kan ontvangen terwijl dat niet het geval is voor de twee hoogste graden, en vice versa. Om deze redenen worden in het onderzoek drie doelpopulaties onderscheiden, namelijk scholen *basisonderwijs*, scholen die een *eerste graad* secundair onderwijs aanbieden en scholen die de *tweede en derde graad*

aanbieden. Deze drie doelpopulaties omvatten uiteraard enkel scholen die aanvullende lestijden genieten.

Om de doelpopulaties te omschrijven werd een beroep gedaan op gegevensbestanden van het departement Onderwijs. Hierin werden voor elke school de volgende data samengebracht: naam en coördinaten van de school, onderwijsnet, aantal leerlingen, aantal doelgroepleerlingen, het aantal GOK-lestijden, graad van verstedelijking (afgeleid uit het postnummer) en het al dan niet bestaan van vroegere ervaring met OVB en ZVB. De voornaamste kenmerken van elk van de doelpopulaties zijn samengebracht in Tabel 10<sup>4</sup>.

**Tabel 10: Beschrijving van de doelpopulaties (schooljaar 2002-2003)**

	Basisonderwijs		1 <sup>ste</sup> graad secundair onderwijs		2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad secundair onderwijs	
	Alle scholen	Doelpopulatie	Alle scholen	Doelpopulatie	Alle scholen	Doelpopulatie
Aantal scholen	2359	1801	667	374	709	119
Aantal leerlingen	645344	493322	139911	80573	274168	42904
Aantal doelgroepleerlingen	?	118730	?	25105	36048	14584

In het schooljaar 2002-2003 bestond de totale populatie van scholen **gewoon basisonderwijs** uit 2359 scholen. Dit is de som van 182 autonome kleuterscholen, 217 autonome lagere scholen en 1960 basisscholen met kleuter- én lager onderwijs. In deze instellingen lopen in totaal 645.344 leerlingen school. Vermits niet alle scholen een aanvraag gedaan hebben om eventueel over GOK-middelen te kunnen beschikken is het onmogelijk uit te klaren hoe groot het totale aantal doelgroepleerlingen in het totale gewone basisonderwijs werkelijk is. De doelpopulatie basisonderwijs voor deze studie bestaat uit 1801 scholen (dit is 76 % van alle scholen) met in totaal 493.322 leerlingen (dit is 76 % van alle leerlingen gewoon basisonderwijs). Van de totale groep leerlingen in de scholen uit deze doelpopulatie wordt 24 % beschouwd als doelgroepleerling. In absolute aantal komt dit neer op 118.730 leerlingen.

Er zijn in Vlaanderen 667 scholen die de **1<sup>ste</sup> graad van het secundair** onderwijs aanbieden. In deze groep zijn 5 van de 40 onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers als afzonderlijke scholen opgenomen omdat ze een uniek schoolnummer hebben. In februari 2002 bezochten 1810 leerlingen dergelijke onthaalklas. Tezamen met de 138.101 leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs brengt dit het totale aantal leerlingen op 139.911. De doelpopulatie van scholen die een eerste graad secundair onderwijs aanbieden én beschikken over GOK-uren bestaat uit 374 scholen (dit is 56% van het totale aantal). In deze scholen zitten 80.573 leerlingen (dit is 57.5 % van het totale aantal) waarvan er 25.105 als doelgroepleerling gecategoriseerd worden. Verhoudingsgewijs uitgedrukt betekent dit dat 31% van de leerlingen in onze doelpopulatie eerste graad hun school recht geeft op GOK-uren.

Doorheen het rapport beschrijven we de derde doelpopulatie steeds als de **2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs**. Vermits ook de vierde graad van het secundair onderwijs en de scholen die modulair secundair onderwijs aanbieden in deze populatie zijn opgenomen, is deze benaming eigenlijk niet volledig correct. We zullen de leerlingen in de vierde graad en in

<sup>4</sup> De onderstaande toelichting is zowel gebaseerd op databestanden die door het departement Onderwijs aan de onderzoekers ter beschikking werden gesteld als op publicaties van het departement Onderwijs (2002, 2002b).

het modulair systeem omwille van de eenvoud echter steeds als een onderdeel van de tweede en derde graad beschouwen. Op die manier komen we tot de volgende beschrijving van de derde doelpopulatie. In totaal zijn er 709 scholen die een tweede en/of derde graad (om volledig te zijn en/of vierde graad en/of modulair onderwijs) aanbieden. Het gaat hierbij in totaal om 274.168 leerlingen. In vergelijking met de andere subpopulaties is het aantal tweede- en derdegraadsscholen dat GOK-uren ontvangt in verhouding tot het totale aantal scholen lager, namelijk 16.8% (in absoluut aantal 119). De 42.904 leerlingen in deze scholen vertegenwoordigen 15.5 % van de totale groep leerlingen in de betreffende onderwijsniveaus. En verder: van de groep van 42.904 leerlingen in deze doelpopulatie worden er 14.584 beschouwd als doelgroepleerling (dit is 34%). Om de beschrijving van deze derde doelpopulaties af te ronden presenteren we in Tabel 11 een vergelijking van de procentuele verdeling van de verschillende combinaties van onderwijsvormen die scholen kunnen aanbieden in de totale populatie enerzijds en de subpopulatie (GOK-scholen) anderzijds. Let hierbij vooral op de opmerkelijke positie van zuivere ASO-scholen en combinaties van ASO met andere onderwijsvormen.

**Tabel 11: Vergelijking tussen de aandelen van combinaties van onderwijsvormen (2de en 3de graad S.O.) in de totale groep en in de doelpopulatie.**

Onderwijsaanbod	% in de totale populatie	% in de doelpopulatie	Aantal scholen in de doelpopulatie
ASO	25.8	0	0
BSO	1.6	1.7	2
TSO	1.7	3.4	4
KSO	1.7	4.2	5
ASO-TSO	6.9	0.8	1
ASO-BSO	2.5	0.8	1
ASO-KSO	0.6	0	0
TSO-BSO	35.1	63.9	76
BSO-KSO	0.1	0	0
ASO-TSO-BSO	20.7	16.0	19
ASO-BSO-KSO	0.1	0	0
BSO-TSO-KSO	2.5	7.6	9
ASO-TSO-BSO-KSO	0.6	1.7	2
<b>Totaal</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>119</b>

*b. De keuze van een gepaste stratificatie*

Alvorens een steekproef te trekken moet er indien nodig gestratificeerd worden. Dat betekent dat scholen in het gegevensbestand op een gepaste manier geordend of gegroepeerd worden. Hiermee willen we garanderen dat bepaalde proportionele verhoudingen uit de doelpopulaties gerepresenteerd zullen worden in de steekproef. Om een keuze te kunnen maken voor een gepaste stratificatie is het zinvol een blik te werpen op de verdeling van de subpopulaties en de totale populaties ten aanzien van een aantal relevante variabelen. Concreet geldt dit hier voor de verhoudingen naar onderwijsnet en naar de graad van verstedelijking. Door scholen in het databestand te groeperen en te ordenen op basis van deze twee (impliciete) stratificatievariabelen worden op een eenvoudige manier gepaste steekproefverhoudingen gerealiseerd. In elke doelpopulatie groeperen we de scholen eerst naar onderwijsnet en binnen deze groepen worden de scholen gerangschikt naar hun graad van verstedelijking.

De verdeling naar **onderwijsnet** spreekt voor zich: we maken een onderscheid tussen het gemeenschapsonderwijs (GO), het gesubsidieerd officieel onderwijs (GOO) en het gesubsidieerd vrij onderwijs (GVO).

**Tabel 12: Vergelijking (in percentages) tussen de aandelen van onderwijsnetten in de totale groepen en in de doelpopulaties.**

	Basisonderwijs		1 <sup>ste</sup> graad sec. ond.		2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad sec. ond.	
	Alle scholen	Doelpopulatie	Alle scholen	Doelpopulatie	Alle scholen	Doelpopulatie
GO	15.0	18.4	23.4	28.1	23.4	45.4
GOO	22.6	24.1	9.6	11.7	9.6	26.0
GVO	62.4	57.5	67.0	60.2	67.0	28.6
totaal	100	100	100	100	100	100

In het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs vinden we geen grote verschillen tussen de procentuele verdeling van de onderwijsnetten in de totale populatie enerzijds en in de doelpopulatie anderzijds. We stellen wel een kleine oververtegenwoordiging vast van scholen van het gemeenschapsonderwijs en van het gesubsidieerd officieel onderwijs. Daartegenover staat een beperkte ondervertegenwoordiging van scholen uit het gesubsidieerd vrij onderwijs. Deze verschillen zijn veel meer uitgesproken in de tweede en derde graad. We stellen daar vast dat het aandeel van scholen van het gemeenschapsonderwijs in de doelpopulatie verdubbelt in vergelijking met hun aandeel in de totale populatie. Het aandeel van het gesubsidieerd officieel onderwijs verdrievoudigt bijna. Het tegenovergestelde geldt voor de vrije gesubsidieerde scholen wiens aandeel meer dan halveert.

Op basis van de beschikbare gegevens was het niet mogelijk om binnen het gesubsidieerd vrij onderwijs nog verdere differentiaties aan te brengen. Dit zou bijvoorbeeld interessant geweest zijn om de positie van methodescholen onder de loep te nemen.

Het onderscheid naar de **graad van verstedelijking** is enigszins complexer. Het berust op de mate waarin een gemeente een handels-, onderwijs- en tewerkstellingsfunctie bezit en bestaat uit vier categorieën. In de eerste plaats zijn er de centrale gemeenten van de belangrijkste agglomeraties in Vlaanderen. Deze gemeentes worden aangezien als het meest verstedelijkte gebied (voorbeelden zijn Aalst, Antwerpen, Brugge, Gent, Genk en Mechelen). Daarnaast zijn er drie categorieën van verstedelijking - namelijk zwak, matig en sterk - en een categorie ruraal gebied. Toekenning van een graad van verstedelijking is gebaseerd op de score die het Nationaal Instituut voor de Statistiek (NIS) aan elke postcode toekent.

In de volgende tabel wordt de graad van verstedelijking van scholen in de verschillende populaties en doelpopulaties weergegeven. In het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs zijn de procentuele verdelingen voor de totale populatie en voor de doelpopulatie sterk gelijklopend. Enkel de beperkte ondervertegenwoordiging van scholen uit zwak verstedelijkt gebied is vermeldenswaardig. In de tweede en derde graad liggen de zaken echter opnieuw anders. We stellen vast dat zeven op de tien GOK-scholen in deze doelpopulatie zich situeren in een centrale gemeente van een agglomeratie. In vergelijking met hun aandeel in de totale populatie zijn deze scholen sterk oververtegenwoordigd. Bij de andere scholen stellen we vast dat naarmate het gebied waar de scholen met een tweede en derde graad gesitueerd zijn minder verstedelijkt is, hun aandeel in de doelpopulatie verhoudingsgewijs steeds kleiner wordt.

**Tabel 13: Vergelijking tussen de procentuele verdeling van scholen over graden van verstedelijking in de totale groepen en in de doelpopulaties.**

	Basis-onderwijs		1 <sup>ste</sup> graad S.O.		2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad S.O.	
	Alle scholen	Doelpopulatie	Alle scholen	Doelpopulatie	Alle scholen	Doelpopulatie
Centrum van een agglom.	27.2	30.7	38.9	41.7	40.4	69.5
Sterk verstedelijkt gebied	10.1	10.3	17.9	19.0	18.2	13.6
Matig verstedelijkt gebied	19.6	20.1	24.3	25.4	24.0	11.0
Zwak verstedelijkt gebied	42.0	37.5	18.8	13.9	17.4	5.9
Ruraal gebied	1.2	1.4	0.2	0	0	0

*Intermezzo: Een blik op de populatie van GOK-scholen met een tweede en derde graad*

Uniek voor de situatie in de tweede en derde graad is dat het departement Onderwijs beschikt over het totale aantal doelgroepelers (zie Tabel 10). De criteria om van een doelgroepelers te spreken zijn er immers anders en om die reden voor elke school beschikbaar<sup>5</sup>. Voor elke secundaire school die een tweede en derde graad aanbiedt weten we hoeveel leerlingen minstens twee jaar schoolse vertraging hebben opgelopen en hoeveel anderstalige nieuwkomers en neveninstromers er zijn. Op die manier kunnen we bekijken in welke scholen het aandeel doelgroepelers het grootst is. In de volgende tabellen presenteren we een overzicht van de percentages doelgroepelers in scholen met een tweede en derde graad uitgesplitst naar onderwijsaanbieders, onderwijsaanbod en graad van verstedelijking. Op die manier kan duidelijk worden waar de gelijke onderwijskansenproblematiek zich het sterkst manifesteert. Merk op dat het hier gaat om alle 36.048 doelgroepelers in de tweede en derde graad terwijl slechts 14.584 van deze leerlingen uiteindelijk in een school zitten die extra GOK-middelen ontvangt (dit is 40.5 percent).

**Tabel 14: Percentages doelgroepelers voor (1) alle scholen en (2) de GOK-scholen met een tweede en derde graad**

	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad secundair onderwijs	
	Alle scholen	GOK-scholen
Gemeenschapsonderwijs	20.3%	35.2%
Gesubsidieerd officieel onderwijs	25.85%	40.2%
Gesubsidieerd vrij onderwijs	9.8%	33.2%

Tabel 14 leert dat de concentratie van doelgroepelers het hoogst is in het gesubsidieerd officieel onderwijs waar 25% van alle leerlingen aangezien wordt als een doelgroepelers. In het gemeenschapsonderwijs bedraagt dit percentage 20.3. Het gesubsidieerd vrij onderwijs huisvest in relatieve termen het kleinste aandeel doelgroepelers, namelijk 1 op 10. Er zijn dus duidelijke verschillen tussen onderwijsaanbieders betreffende de concentratie van doelgroepelers. Die verschillen zijn minder uitgesproken wanneer we ons enkel richten

<sup>5</sup> De toekenning van middelen voor scholen met een 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad verliep om die reden ook niet via een aanvraagprocedure. De noodzakelijke gegevens waren sowieso in het departement beschikbaar.

op de scholen die effectief gokmiddelen toegewezen kregen. Het gemiddelde aandeel van de doelgroepleerlingen in die scholen ligt tussen 40.2% in het gesubsidieerd officieel onderwijs en 33.2% in het vrij onderwijs. Met 35.2% situeert het gemeenschapsonderwijs zich tussen beide in.

Tabel 15 toont aan dat het aandeel van doelgroepleerlingen in een school ook sterk varieert naargelang haar onderwijsaanbod. Afhankelijk van de aan- en afwezigheid van het ASO enerzijds en (combinaties van) TSO, BSO en KSO anderzijds loopt het aandeel doelgroepleerlingen uiteen van 2% in ASO scholen tot 26.6% in BSO-TSO-KSO-scholen.

**Tabel 15: Percentages doelgroepleerlingen naar het onderwijsaanbod van scholen met een tweede en derde graad**

	% doelgroepleerlingen in scholen met dit onderwijsaanbod	Aantal dergelijke scholen in de populatie
ASO	2%	183
BSO	20.2%	7
TSO	24.7%	12
KSO	21.6%	12
ASO-TSO	7.2%	49
ASO-BSO	13.5%	18
ASO-KSO	2.3%	4
TSO-BSO	21.4%	249
BSO-KSO	23.3%	1
ASO-TSO-BSO	14.8%	147
ASO-BSO-KSO	1.4%	1
BSO-TSO-KSO	26.6%	18
ASO-TSO-BSO-KSO	24.7%	4
<b>Totaal</b>	<b>13.8%</b>	<b>705</b>

Tenslotte kijken we ook naar het verschil in het aandeel van het aantal doelgroepleerlingen (in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs) naarmate de verstedelijking van het gebied waarin de school ingebed is. Uit die analyse leren we dat ondanks het feit dat de meeste GOK-scholen zich situeren in een centrale gemeente van een agglomeratie (zie Tabel 13) de verdeling van alle doelgroepleerlingen niet zo sterk varieert naargelang de mate waarin het inplantingsgebied van de school verstedelijkt is. Het gemiddelde aandeel van doelgroepleerlingen in de totale leerlingenpopulatie is 17.7% in de centrale gemeente van een agglomeratie, 12.2% in sterk verstedelijkt gebied, 11.5 % in matig verstedelijkt gebied en 10% in zwak verstedelijkt gebied.

#### 1.1.2 Opstellen van een steekproefplan

Het steekproefplan werd opgesteld op basis van de volgende aandachtspunten.

##### a. Effectieve steekproefgrootte

De eerste stap in een steekproefplan bestaat uit het vaststellen van de gepaste steekproefgrootte voor elke subpopulatie. Deze steekproefgrootte wordt bepaald door de keuze van een betrouwbaarheidsinterval en een betrouwbaarheidsniveau. In deze steekproeftrekking wordt telkens uitgegaan van een betrouwbaarheidsinterval van 5% en een betrouwbaarheidsniveau

van 95%. Dit resulteert in de volgende steekproefgroottes voor de verschillende subpopulaties.

**Tabel 16: Effectieve steekproefgrootte van de verschillende doelpopulaties**

	Aantal scholen doelpopulatie	steekproefgrootte
Basisonderwijs	1801	317
Eerste graad sec. ond.	374	190
Tweede graad sec. ond.	119	91
<b>Totaal<sup>6</sup></b>	2294	598

*b. Te realiseren steekproefgrootte en vervangingsscholen*

Niet alle in de steekproef opgenomen scholen zijn daadwerkelijk bereid aan een kwantitatieve bevraging te participeren. Om de representativiteit van de steekproef hierdoor niet in gevaar te laten brengen wordt (waar mogelijk) voor elke school in de steekproef tevens een vervangingsschool getrokken. Van zodra blijkt dat een getrokken school niet zal deelnemen aan de bevraging, dan zal de voor die school getrokken vervangingsschool aangeschreven worden. Op die manier wordt een effectieve steekproefgrootte nagestreefd die gelijk is aan de vooropgestelde steekproefgrootte. Of met andere woorden: ongeacht de participatiegraad bij de origineel getrokken groep scholen wordt na en met het aanschrijven van vervangingsscholen een participatiegraad van 100% nagestreefd.

1.1.3 De eigenlijke steekproeftrekking: systematisch en aselekt

De subpopulaties van GOK-scholen zijn in de steekproefkaders telkens gestratificeerd naar onderwijsnet en graad van verstedelijking. Uit het gestratificeerd steekproefkader worden vervolgens de steekproefscholen geselecteerd. Daartoe wordt aan de hand van een vast omlijnd kiessysteem een selectie gemaakt van scholen waarbij elke school een gelijke kans bezit om te worden geselecteerd. Het systeem bestaat erin om elke school een toevalsnummer te geven. Dit nummer is hier de positie die de school inneemt in het gegevensbestand wanneer dit bestand eerst geordend is naar onderwijsnet en vervolgens naar graad van verstedelijking (GVV). Er wordt dus geen rekening gehouden met de grootte van de school of het aantal doelgroepleerlingen in de verschillende scholen. We willen in deze studie de verschillende aspecten van het GOK-beleid bestuderen in een steekproef waarin er geen oververtegenwoordiging is van grote scholen of van scholen met veel doelgroepleerlingen. Daarom zijn kleine scholen en scholen met een beperkt aantal doelgroepleerlingen even interessant om in de steekproef op te nemen. Vandaar de keuze om alle scholen een gelijke kans te geven om te worden getrokken. Deze werkwijze wordt voor de subpopulatie van de eerste graad secundair onderwijs in de volgende Tabel 17 geïllustreerd.

Nu elke school een randomnummer is toegewezen, komt het er op aan om te bepalen om de hoeveel nummers een school moet worden getrokken (d.i. het selectie-interval). Dit interval bekomen we door het totale aantal scholen in het steekproefkader te delen door het beoogde aantal scholen in de steekproef. In het bovenstaande voorbeeld van de eerste graad betekent

---

<sup>6</sup> Deze optelsom is louter informatief. Het spreekt voor zich dat het verband tussen het totale aantal scholen in de doelpopulatie en tussen de totale steekproefgrootte verloren gaat bij een dergelijke optelling.



dit: selectie-interval =  $374/190$ . Het steekproefinterval bedraagt hier 1.97. Om de '1.97' nummers zou men dus een school moeten laten selecteren, en dat 190 maal na elkaar. Het startpunt van deze selectie wordt aan de hand van een statistisch softwarepakket willekeurig gegenereerd. Laat ons er even van uitgaan dat dit getal in bovenstaand steekproefkader 22.6 zou zijn, dan wil dit zeggen dat de school met randomnummer 22 de eerste school is die getrokken zal worden. De volgende te selecteren school heeft dan randomnummer  $22.6 + 1.97 = 24.57$  zodat school 24 geselecteerd wordt. De derde school is dan school 26 vermits de som van 24.57 en 1.97 gelijk is aan 26.54.

**Tabel 17: De organisatie van het steekproefkader en de toekenning van randomnummers**

Net	GVV	Randomnummer	School
GO	hoog	1	K.T.A.
GO	↓	...	...
GO	laag	105	M.S.G.O.
OGO	hoog	106	Stedelijke Middenschool
OGO	↓	...	...
OGO	laag	149	Provinciaal Technisch Instituut
VGO	hoog	150	VTI
VGO	↓	...	...
VGO	laag	374	Vrije middenschool

De school die wat het randomnummer betreft, volgt op een getrokken school wordt -waar mogelijk - geselecteerd als vervangingschool voor die getrokken school. De school die vervolgens daarop volgt is dan de tweede vervangingschool.

Op een aantal plaatsen werd deze strikte logica evenwel enigszins onderbroken. Om te verzekeren dat de scholen die aan het kwalitatieve luik van dit onderzoek deelnemen ook in de steekproef zouden zijn opgenomen, werd in drie gevallen een origineel getrokken steekproef vervangen ten voordele van een school uit het kwalitatieve luik. Daarbij werd bewaakt dat de randomnummers van de vervangen scholen maximaal overeenstemden met deze van de scholen uit het kwalitatieve luik.

## 1.2 De ontwikkeling en inhoud van de vragenlijst

Om een correcte interpretatie van de onderzoeksresultaten mogelijk te maken, is het belangrijk een goed beeld te hebben van de gebruikte instrumenten. Daarom gaan we nu in op het ontwikkelingsproces en de uiteindelijke inhoud van de twee gehanteerde vragenlijsten.

### 1.2.1 De ontwikkeling van de vragenlijsten

Om te verzekeren dat de vragenlijsten aan de nodige kwaliteitseisen zouden voldoen werden in de ontwikkeling ervan de volgende stappen onderscheiden. Over elke stap wordt in de volgende alinea's kort gerapporteerd.

- |   |
|---|
| Stap 1: Inventarisatie van de te bevragen variabelen<br>Stap 2: Bewaken van de inhoudsvaliditeit van de vragenlijst<br>Stap 3: Bewaken van de technische kwaliteit van de vragenlijst<br>Stap 4: De pilootstudie<br>Stap 5: Finalisering van de vragenlijst |
|---|

*Stap 1: Inventarisatie van de te bevragen variabelen*

De eerste fase van de ontwikkeling van de vragenlijst bestond erin te inventariseren over welke aspecten data verzameld dienden te worden. Een belangrijk deel van de vragenlijst moest de verschillende aspecten van de manier waarop scholen vorm hebben gegeven aan de beginsituatieanalyse (luik 1) en zelfevaluatie (luik 2) bevragen. De invulling van dit deel is van een zeer beschrijvende aard en volgt de chronologische logica van de stappen die scholen tijdens de analyse van de beginsituatie (ABS) en zelfevaluatie geacht werden te doorlopen. Naast een beschrijving van de praktijk in scholen moest de vragenlijst het echter ook mogelijk maken om verbanden te leggen tussen de beleidseffectiviteit van scholen en hun GOK-beleid. Daartoe werden de variabelen die in het theoretisch kader beschreven werden, geoperationaliseerd en zonedig toegepast op het maken van de ABS en zelfevaluatie in scholen. De inhoud van de vragenlijsten berust dus ook in sterke mate op theorieën, eerdere empirische vaststellingen en hypothesen uit de literatuurstudie.

Bij het inventariseren van de te bevragen variabelen werden twee vaststellingen gedaan met duidelijke consequenties voor de vormgeving van de vragenlijst.

(1) Allereerst werd duidelijk dat de analyse van de beginsituatie en de zelfevaluaties niet volledig op dezelfde manier in kaart kon worden gebracht in de verschillende doelpopulaties. De algemene context, de te bevragen thema's, de betrokken personen en instanties, en de beschikbare strategieën zijn zodanig verschillend dat er geopteerd werd om voor elke doelpopulatie een eigen versie van de vragenlijst te ontwikkelen. Daarbij werd evenwel bewaakt dat het gemeenschappelijke gedeelte van de vragenlijst met het oog op latere vergelijkingen tussen de doelpopulaties zo groot mogelijk bleef.

(2) De tweede vaststelling heeft betrekking op de uitgebreidheid van de vragenlijst in het **eerste luik**. De initiële inventarisatie van de variabelen leverde een dermate grote hoeveelheid te bevragen elementen op dat het - naast het maken van een overwogen selectie - noodzakelijk was om de vragenlijst uit te splitsen in twee delen: een eerste deel dat zich toelegt op het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) in de school en een tweede deel dat - in ruimere zin - een aantal andere kenmerken van het beleidsvoerend vermogen van de school in kaart brengt. Het eerste deel werd bij voorkeur ingevuld door de persoon die binnen de school het beste zicht had op de activiteiten die in het kader van het nieuwe GOK-beleid ondernomen werden. Dat kan de directeur geweest zijn, een lid van het directiecomité, maar ook een leerkracht die binnen de school met het uitvoeren van het GOK-beleid belast is. Het tweede deel van de eerste vragenlijst mocht enkel door de directeur ingevuld worden. De vragenlijst bij het **tweede luik** was minder uitgebreid en werd dan ook als één geheel aan scholen aangeboden. Deze vragenlijst werd bij voorkeur ingevuld door de directeur. Desnoods kon een ander sterk bij het GOK-beleid betrokken teamlid deze taak van de directeur overnemen.

Deze eerste fase van de ontwikkeling van de vragenlijsten resulteerde telkens in een lijst met te bevragen thema's met een voorstel tot operationalisatie van de verschillende concepten. Daarbij werd zoveel mogelijk een beroep gedaan op gevalideerde instrumenten.

*Stap 2: Bewaken van de inhoudsvaliditeit van de vragenlijsten*

Het is van essentieel belang dat de vragenlijsten de beoogde verschijnselen in scholen meten. De inhoud van de variabelen moet maximaal overeenstemmen met de inhoud van het theoretische concept dat bevraagd wordt. Om dat te garanderen hebben de onderzoekers van in het

begin de gebeurtenissen die van scholen verwacht worden in het kader van de analyse van de beginsituatie op de voet gevolgd. Het bijwonen van studiedagen, verkenning van instrumenten, lectuur van beleidsdocumenten en omzendbrieven, informele gesprekken met bevoorrechte getuigen en participatie aan de onderzochte verschijnselen maakten het mogelijk de achterliggende theoretische concepten te doorgronden en in hun complexiteit te analyseren. Deze theoretische en ervaringsdeskundigheid van de betrokken onderzoekers werd in deze stap gecombineerd met discussies met collega's en met het bevragen van deskundigen. Eerst werd de versie van de vragenlijst voor commentaar aan collega-onderzoekers voorgelegd. Na verwerking van hun revisies werd de stap naar experts gezet. Tezamen met de leden van de OBPWO-stuurgroep van het onderzoek werd de kwaliteit van de vragenlijst kritisch bestudeerd. Daarbij werd zowel aandacht besteed aan de relevantie van de opgenomen variabelen als aan de validiteit van de vraagstellingen en de opgenomen items.

*Stap 3: Bewaken van de technische kwaliteit van de vragenlijsten*

Doorheen de vorige stappen werd de vragenlijst voortdurend aangepast op basis van de ontvangen commentaren. Deze commentaren richtten zich voornamelijk op inhoudelijke aspecten van de vragenlijst. Pas in een latere fase werd expliciet aandacht besteed aan de technische kwaliteit van de vragenlijst in het algemeen en van de formulering van de items in het bijzonder. Aan de hand van een daartoe opgestelde lijst met criteria werd elk item kritisch bestudeerd en eventueel aangepast. Centraal daarin stonden kwaliteitseisen zoals de ééndimensionaliteit, de eenvoudigheid, de begrijpelijkheid en de duidelijkheid van de items.

Bij het bewaken van de technische kwaliteit van de vragenlijst werd tevens uitvoerig stilgestaan bij de keuze van een geschikte schaal om de items in de vragenlijst te scoren. Er werd uiteindelijk voor het grootste deel geopteerd voor de volgende schaal.

1 = Volledig oneens
2 = eerder oneens
3 = noch oneens/noch eens
4 = eerder eens
5 = volledig eens
WN/NVT = Weet niet/niet van toepassing

Deze schaal heeft het voordeel dat de antwoorden van respondenten die het antwoord op een vraag om gelijk welke reden schuldig (moeten) blijven uit de Likert-schaal gefilterd worden door de restcategorie 'weet niet'. De opname van een middenpunt was wenselijk omdat respondenten ten aanzien van de voorliggende items best een neutrale houding kunnen hebben. Dat gold echter niet voor alle te bevragen items. Bij het bevragen van de belangrijkheid van bepaalde motieven bijvoorbeeld werd het middenpunt doelbewust weggelaten. De gedachtegang bij deze items luidt dat een motief altijd gescoord kan worden met 'eerder belangrijk' of 'eerder onbelangrijk'. Bij deze items werd daartoe het gebruik van de volgende schaal vooropgesteld.

1 = totaal onbelangrijk
2 = eerder onbelangrijk
3 = eerder belangrijk
4 = zeer belangrijk
WN = Weet niet

#### *Stap 4: Pilootstudie*

Alvorens de vragenlijsten te gebruiken voor de uiteindelijke survey werd de geschiktheid ervan bestudeerd bij de finale doelgroep. Daartoe werden de vragenlijsten inclusief de inleidende brief ter discussie voorgelegd aan een toevallige selectie van potentiële respondenten. De rapportering over deze pilootstudie omvat drie delen: de doelen van de pilootstudie, de respondenten, de gebruikte werkwijze en de resultaten.

- *De doelen van de pilootstudie*

In algemene termen beoogde de pilootstudie een kwaliteitscontrole van de vragenlijst. Daarbij stonden drie kwaliteitscriteria centraal. Deze drie kwaliteitscriteria werden vooraf aan de respondenten van de pilootstudie toegelicht.

1. Is de vragenlijst voldoende duidelijk? Zijn de verschillende aspecten van de vragenlijst helder en bevattelijk voor de respondenten? De aandacht werd daarbij gericht op de inleidende instructies, de aard van de vraagstellingen en het woord gebruik in vragen en items.
2. Is de vragenlijst voldoende accuraat? Sluit de vragenlijst inhoudelijk aan bij het te onderzoeken thema? Zijn de respondenten van mening dat de bevraagde thema's voldoende relevant zijn om de aanpak van het GOK-beleid in hun school in kaart te brengen en zijn bij opsommingen alle mogelijke antwoorden opgenomen? Is de vragenlijst voldoende dekkend?
3. Is het invullen van de vragenlijst voldoende haalbaar? Is de belasting van de respondenten bij het invullen van de vragenlijst aanvaardbaar? Daarbij wordt zowel aandacht besteed aan de duur die het invullen van de vragenlijst vereist als aan het conceptuele niveau van de vragenlijst.

- *De respondenten en werkwijze van de pilootstudie*

Bij de pilootstudie werden in totaal telkens een 8-tal respondenten betrokken. Zij namen ofwel deel aan een interview dat de vragenlijst centraal stelde of ze reageerden schriftelijk op het effectief invullen van de vragenlijst. Zowel 2 directeurs als 2 GOK-leerkrachten werden tijdens een interview gevraagd om te reflecteren over de verschillende kwaliteitscriteria voor de vragenlijst. Nadat zij vooraf de vragenlijst zelfstandig doorgenomen hadden, werd tijdens een interview vraag per vraag nagegaan of aan de bovenstaande kwaliteitscriteria tegemoet werd gekomen. Aan 2 andere directeurs en GOK-leerkrachten werd gevraagd om de vragenlijst daadwerkelijk in te vullen. Daarbij werd geregistreerd welke problemen zij daarbij ondervonden.

- *De resultaten van de pilootstudie*

Een eerste vaststelling die de pilootstudie opleverde, was dat de respondenten die gevraagd werden de vragenlijst in te vullen dat zonder noemenswaardige problemen gedaan hebben. Uit de manier waarop de verschillende vragen beantwoord werden en de reacties van de respondenten kan geconcludeerd worden dat de vragenlijst in de ontwerpversie geen fundamentele problemen opleverde. Tijdens de interviews werden desalniettemin ook een aantal be-

merkingen en suggesties naar voren geschoven, die ons in staat stelden de kwaliteit van de vragenlijst te verbeteren.

#### *Stap 5: Finalisering van de vragenlijsten*

In een laatste fase werden de vragenlijsten gefinaliseerd. Na het verwerken van de resultaten van de pilootstudie werden enkel nog detailaanpassingen en vormelijke verbeteringen aangebracht.

#### 1.2.2 De inhoud van de vragenlijsten

Hieronder wordt een bondig overzicht gepresenteerd van de inhoud van de vragenlijsten. Enkel de bevroegde thema's en concepten komen aan bod. We maken een onderscheid tussen de vragenlijst bij de eerste fase van het kwantitatieve luik van deze studie en de vragenlijst bij het tweede fase.

- *De vragenlijst bij de eerste fase van het kwantitatieve luik*

De vragenlijst bij de eerste fase van het kwantitatieve luik bestond uit twee delen. Het **eerste deel** van de vragenlijst werd bij voorkeur ingevuld door de persoon in de school die het beste zicht had op de activiteiten die reeds ondernomen werden in het kader van het GOK-beleid in het algemeen en van de beginsituatieanalyse in het bijzonder. Dat kon de directeur of een lid van het directiecomité zijn, maar ook een leerkracht die binnen de school met het uitvoeren van het GOK-beleid belast is. Het eerste deel omvatte in grote lijnen de volgende vier thema's.

- a. De voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid in de school
- b. De analyse van de beginsituatie (ABS) in de school
- c. De aanwending van de extra uren-leraar in de school
- d. De evaluatie van het nascholingsaanbod

Het **tweede deel** richtte zich op de werking van de school en bevroeg de volgende aspecten van het in de school gevoerde beleid:

1. gezamenlijke doelgerichtheid,
2. ondersteunende professionele en persoonlijke relaties,
3. professionele ontwikkeling,
4. doeltreffende communicatie,
5. vermogen tot reflectie,
6. vermogen tot innovatie,
7. geïntegreerd en integraal beleid,
8. responsiviteit van het schoolbeleid,
9. onderwijskundig leiderschap,
10. houding ten aanzien van 'doelgroepleerlingen',
11. leerling- en leerstofgerichtheid .

Er werd scholen verzocht dit tweede deel van de vragenlijst enkel door de directeur te laten invullen.

- *De vragenlijst bij de tweede fase van het kwantitatieve luik*

Om te kunnen analyseren welke precies de invloed is van de kenmerken van de beleidseffectieve school op een aantal kwaliteitskenmerken van zelfevaluaties van scholen, werden indicatoren geïdentificeerd die mogelijk samenhangen met de kwaliteit van zelfevaluaties. Bij het uitwerken van de vragenlijst bij de tweede fase van het kwantitatieve luik werd dan ook zowel werk gemaakt van het ontwikkelen van indicatoren voor de kwaliteit van een zelfevaluatie als van gepaste operationalisaties van de dragers van een kwaliteitsvolle zelfevaluatie. Daarnaast worden een aantal vragen opgenomen die het mogelijk maken het huidige gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) in scholen en het ondersteuningsaanbod te beschrijven. In concreto stonden in de vragenlijst bij de tweede fase van het onderzoek de volgende thema's centraal:

1. Beschrijving van het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) in de school
2. De zelfevaluatie van het gelijke onderwijskansenbeleid
  - a. Beschrijving van het zelfevaluatieproces in de scholen
  - b. Kwaliteitsindicatoren van de zelfevaluatie
  - c. Beschrijving van het zelfevaluatieproces als een beleidsdaad
    - Gezamenlijke doelgerichtheid
    - Doeltreffende communicatie
    - Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties
    - Gedeeld leiderschap
    - Responsief vermogen
    - Reflectief vermogen
    - Een integraal én geïntegreerd beleid
    - Innovatief vermogen
3. Evaluatie van het nascholings- en begeleidingsaanbod
4. Achtergrondinformatie van de respondent

### 1.3 De eigenlijke afname van de vragenlijsten

Bij het verzenden van de vragenlijst bij de **eerste kwantitatieve fase** werden zowel de steekproefscholen als de eerste vervangingsscholen aangeschreven. Op die manier wilden we verzekeren dat het aantal scholen dat positief reageerde voldoende groot zou zijn om tot een representatieve steekproef te komen. Deze eerste verzending vond plaats in april 2003. Elke school ontving een brief waarin ze verzocht werd aan het onderzoek deel te nemen en een versie van beide delen van de vragenlijst. Per deel werd een enveloppe met 'port betaald door bestemming' voorzien om zo nodig de beide delen afzonderlijk in te sturen. Scholen die niet onmiddellijk deelnamen aan het onderzoek werden daar door middel van twee herinneringsbrieven opnieuw toe uitgenodigd.

De vragenlijst bij de **tweede kwantitatieve fase** werd enkel verstuurd naar de scholen die participeerden in de eerste fase van het onderzoek. De praktische werkwijze was identiek aan de eerste bevragingronde. Om zoveel mogelijk scholen over de streep te trekken, werd tot driemaal toe een herinneringsbrief verstuurd naar scholen die nog niet gereageerd hadden.

## 1.4 Voorbereidende analyses

### 1.4.1 Te realiseren en gerealiseerde respons

Om representativiteit van de verzamelde gegevens te garanderen, moet er binnen elk stratum van de steekproef een voldoende en evenredig aantal scholen bevraagd worden. Welke scholen bevraagd worden binnen de strata doet er in wezen niet toe. De keuze van de scholen die als steekproefschool dan wel als vervangingsschool geselecteerd werden, is immers gebaseerd op toeval. Om te beoordelen of de steekproef uiteindelijk voldeed aan de representativiteitseisen inventariseerden we voor elke doelpopulatie hoeveel scholen er in elk stratum zouden moeten bevraagd worden en hoeveel er effectief de vragenlijsten ingevuld hebben.

De evaluatie van de respons gebeurt aan de hand van twee indicatoren: (1) de verhouding van het aantal volwaardige deelnemende scholen ten opzichte van het vereiste aantal scholen in een stratum en (2) de verhouding van het aantal volwaardige deelnemende scholen ten opzichte van de totale groep aangeschreven scholen. In het eerste geval zullen we spreken van een specifieke respons in het tweede geval van de algemene respons.

Tabel 18 inventariseert voor de doelpopulatie basisonderwijs het aantal scholen dat binnen elk stratum bevraagd zou moeten worden en het aantal scholen dat effectief aan het onderzoek heeft deelgenomen. Dat gebeurt zowel voor de eerste als voor de tweede bevragsronde.

**Tabel 18: Respons in het basisonderwijs**

net	Graad van verstedelijking	te bevragen scholen	Eerste ronde		Tweede ronde	
			deelnemende scholen	Specifieke respons	deelnemende scholen	Specifieke respons
GO	centrum aggl.	15	15	100%	15	100%
	sterk	7	7	100%	6	86%
	matig	13	13	100%	12	92%
	zwak	23	23	100%	17	74%
OGO	centrum aggl.	27	27	100%	23	85%
	sterk	7	7	100%	7	100%
	matig	10	10	100%	8	80%
	zwak	31	31	100%	29	94%
VGO	ruraal gebied	2	2	100%	2	100%
	centrum aggl.	56	56	100%	48	86%
	sterk	19	14	74%	13	69%
	matig	40	34	85%	29	73%
	zwak	63	62	98%	52	84%
	ruraal gebied	4	4	100%	4	100%
	<b>Totaal</b>	<b>317</b>	<b>305</b>	<b>96%</b>	<b>265</b>	<b>84%</b>

*Aangaande de eerste ronde.* Uit de bovenstaande tabel blijkt dat de verhouding van het aantal volwaardige deelnemende basisscholen ten opzichte van het vereiste aantal scholen in 11 van de 14 strata 100% bedraagt. In de drie subpopulaties tezamen gaat het in 27 van de 36 strata om 100%. De laagste *specifieke respons* vinden we in het stratum ‘Vrij gesubsidieerd onderwijs - sterk verstedelijkt’ in het basisonderwijs waar slechts 14 van de beoogde 19 scholen in de steekproef opgenomen zijn. Toch is het steekproefkader ook daar nog voor 74% gevuld zodat ook daar geen onbetrouwbare vaststellingen of noemenswaardige vertekeningen verwacht worden.





- *Aantal jaren onderrwijservaring*

De variabele ‘onderrwijservaring’ werd op twee manieren in kaart gebracht. We weten van de respondenten zowel hoelang ze in hun huidige functie reeds ervaring hebben als hoeveel jaren ze in totaal reeds onderrwijservaring hebben opgedaan. Een overzicht van deze informatie is opgenomen in de volgende twee tabellen.

**Tabel 20: Ervaring van de respondenten in hun specifieke functie (in aantal jaren)**

	Basisonderwijs		S.O. 1 <sup>ste</sup> graad		S.O. 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	
	Deel 1	Deel 2	Deel 1	Deel 2	Deel 1	Deel 2
Directeur	6.4	7.0	4.4	6.6	6.5	6.4
Adjunct-directeur/directielid	(4.0)		5.9	4.5	7.0	2.6
Graadcoördinator			4.5		(2.5)	
Leerkracht	(11.9)		(9.8)		(27)	

De tabel leert in de eerste plaats dat directeurs (en directieleden) in GOK-scholen gemiddeld nog niet veel ervaring hebben in die functie. Het gemiddelde aantal jaren ervaring van directeurs in hun functie varieert over de verschillende doelgroepen van 4.4 jaren bij de groep ‘1<sup>ste</sup> graad secundair onderrwijs’ die deel 1 invulde tot 7 jaren bij de groep ‘basisonderwijs’ die deel 2 invulde. Het zou interessant zijn om deze gegevens af te zetten tegen de groep directeurs van de niet-GOK-scholen. Het is immers niet ondenkbaar dat er in de GOK-scholen een groter verloop is in leidinggevende functies. De nodige data ontbreken daartoe evenwel. De schuingedrukte waarden zijn in principe op een te klein aantal respondenten gebaseerd en werden enkel ter indicatie opgenomen. Vermits de functie van GOK-leerkracht in strikte zin nieuw is, zijn daarvoor geen zinvolle gegevens omtrent aantal jaren ervaring beschikbaar.

**Tabel 21: Totale onderrwijservaring van de respondenten (in gemiddeld aantal jaren)**

	Basisonderwijs		S.O. 1 <sup>ste</sup> graad		S.O. 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	
	Deel 1	Deel 2	Deel 1	Deel 2	Deel 1	Deel 2
Directeur	24.1	25.7	24.5	25.5	24.2	26.1
Adjunct-directeur/directielid	(20.0)		23.8		21.0	24.8
GOK-leerkracht	14.7		17.5		16.2	
Graadcoördinator			20.8		(21.0)	
Leerkracht	(18.63)		(22.8)		(27)	

Gemiddeld hebben zowel de directeurs als de andere directieleden tussen de 21 en 26.1 jaren totale onderrwijservaring. Ook het totale aantal jaren onderrwijservaring van de GOK-leerkrachten in de steekproef ligt gemiddeld eerder hoog, gaande van 14.7 in het basisonderwijs tot 17.5 in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderrwijs. Hoewel deze gegevens niet noodzakelijk representatief zijn voor de gehele groep GOK-leerkrachten, lijken ze toch aan te geven dat het beeld van de GOK-leerkracht als pas beginnende en onervaren werkkraft nuancering behoeft. Over de verschillende doelgroepen heen is het gemiddelde jaren onderrwijservaring voor de GOK-leerkrachten die aan deze studie deelnamen immers precies 16 jaar.

*b. Profiel van de deelnemende scholen*

- *Verdeling van scholen over onderrwijstype en net*

Iets meer dan de helft van de deelnemende scholen behoort tot het vrije net. De andere helft

bestaat ruwweg uit twee gelijke delen bestaande uit het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerde onderwijs.

**Tabel 22: Aantal deelnemende scholen naar onderwijsniveau en net**

		NET			Totaal	% over de netten
		GO	OGO	VGO		
onderwijsniveau	1 <sup>ste</sup> graad	53	23	113	189	32.6%
	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	38	23	25	86	14.8%
	Basisonderwijs	58	77	170	305	52.6%
	Totaal	148	123	308	580	100%
	% over de doelpopulaties	25.5%	21.2%	53.1%	100%	

De verdeling van scholen naar onderwijsniveau is **niet representatief** voor de verdeling van GOK-scholen over de drie types onderwijs. De aantallen van de scholen berusten immers op steekproefcriteria en niet op feitelijke verhoudingen. Om over de totale groep van GOK-scholen uitspraken te doen moeten de antwoorden dan ook gewogen worden. We zullen echter zo veel mogelijk rapporteren over de drie doelpopulaties afzonderlijk vermits de representativiteit binnen de doelpopulaties wel gegarandeerd is.

- *Verdeling van doelgroepleerlingen over onderwijstype en net*

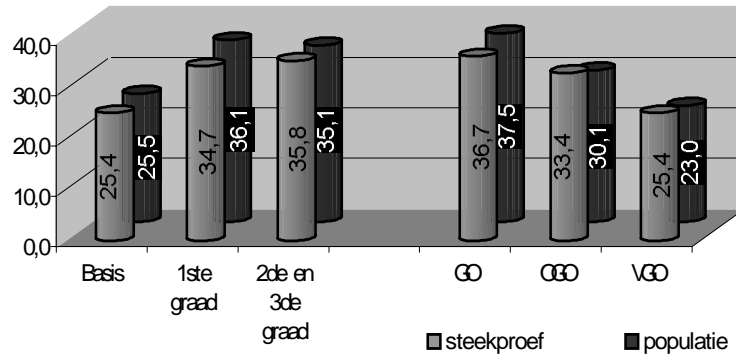
De volgende tabel geeft voor elk type onderwijs en elk onderwijsnet het gemiddelde aantal doelgroepleerlingen weer zoals deze uit de steekproef naar voren komt.

**Tabel 23: Gemiddelde aantal doelgroepleerlingen naar onderwijsniveau en net**

		NET			Totaal over de netten
		GO	OGO	VGO	
onderwijsniveau	1 <sup>ste</sup> graad S.O.	39.94%	46.07%	30.00%	34.74%
	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad S.O.	34.42%	40.97%	33.19%	35.81%
	Basisonderwijs	35.23%	27.31%	21.24%	25.43%
	Totaal over de types	36.70%	33.37%	25.42%	30.01%

Het aantal doelgroepleerlingen blijkt het grootst in de doelpopulaties van het secundair onderwijs. In de deelnemende GOK-scholen beantwoordt gemiddeld iets meer dan één op de drie leerlingen aan de criteria van doelgroepleerling. In het basisonderwijs is dat één op de vier. Gemiddeld ligt het aandeel doelgroepleerlingen het hoogst in het Gemeenschapsonderwijs (GO) (36.7%) en in iets mindere mate in het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) (33,4%). In het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) ligt het aandeel lager, met name op gemiddeld 25,4%. Figuur 3 toont aan dat deze aantallen voor de deelnemende scholen overeenstemmen met de gemiddelde aandelen van de doelgroepleerlingen in de totale populatie van GOK-scholen.

**Figuur 3: Percentage doelgroepleerlingen naar onderwijsniveau en net (voor steekproef en populatie)**



Naast de gemiddelde aantallen doelgroepleerlingen is het interessant een zicht te hebben op de verdeling van het aantal doelgroepleerlingen bij de deelnemende scholen. We rapporteren daarom voor elke doelpopulatie de belangrijkste percentielscores. Uit Tabel 24 blijkt dat de variatie in het percentage doelgroepleerlingen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs kleiner is dan in de 1<sup>ste</sup> graad en in het basisonderwijs.

**Tabel 24: Percentielscores voor percentages doelgroepleerlingen in de drie doelpopulaties**

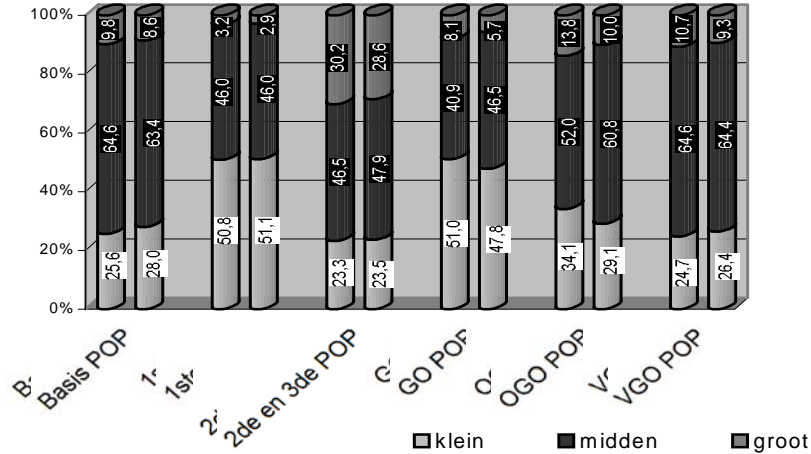
Percentielen	Aantal doelgroepleerlingen		
	Basonderwijs	1 <sup>ste</sup> graad SO	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad SO
5%	10.6	12.8	25.8
10%	11.3	14.0	26.9
25%	12.9	20.2	28.3
50%	18.8	29.6	33.2
75%	30.1	45.9	42.2
90%	49.0	64.8	48.6
95%	69.8	74.2	54.0

- *Verdeling volgens schoolgrootte*

Om de verdeling volgens schoolgrootte te rapporteren werden op basis van het aantal leerlingen drie groepen scholen gemaakt, namelijk klein, middelgroot en groot. De cesuren tussen deze groepen zijn enigszins arbitrair en zouden eigenlijk per doelpopulatie moeten variëren. Toch stelden we gemakshalve een uniforme groepering voorop: kleine scholen hebben minder dan 200 leerlingen; middelgrote scholen hebben tussen de 200 en 450 leerlingen; en grote scholen hebben meer dan 450 leerlingen. Dit leidt tot de volgende verdelingen in de steekproef en in de populatie.

Uit de onderstaande figuur blijkt dat het aantal scholen met meer dan 450 leerlingen in alle groepen klein is, zowel in de steekproef als in de populatie. Men moet echter in het achterhoofd houden dat de doelpopulaties in het secundair onderwijs uitgesplitst zijn in een 1<sup>ste</sup> graad en in een 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad.

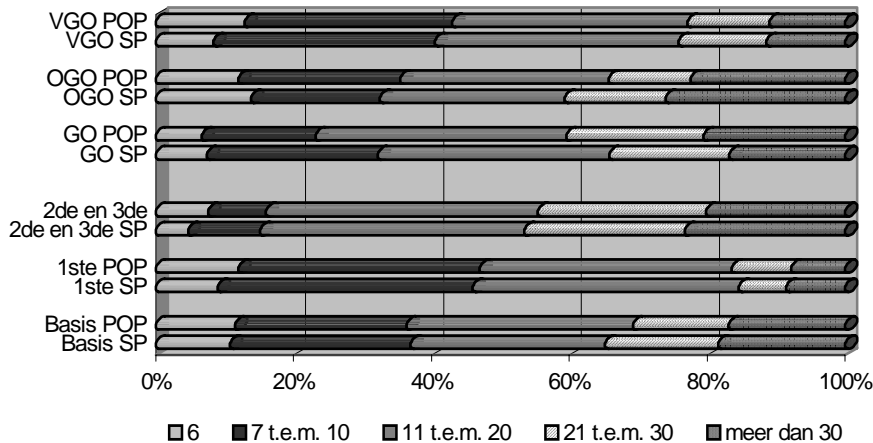
**Figuur 4: Vergelijking van de (school)grootte naar onderwijsniveau en net (voor de steekproef en de populatie)**



- *Verdeling naar aantal GOK-uren*

We staan tenslotte ook stil bij het aantal GOK-uren waarover scholen beschikken. Opnieuw vergelijken we de situatie in de steekproef en in de populatie afzonderlijk voor de verschillende onderwijsniveaus en voor de onderwijsnetten. Het aantal aanvullende lestijden in scholen werd daartoe gegroepeerd in 5 categorieën: 6 uren, 7 tot en met 10 uren, 11 tot en met 20 uren, 21 tot en met 30 uren, meer dan 30 uren. De resultaten van deze groepering zijn weergegeven in Figuur 5.

**Figuur 5: Vergelijking van het aantal GOK-uren naar type onderwijs en net (voor de steekproef en de populatie)**



Het blijkt dat de scholen met het grootste aantal GOK-uren (meer dan 21) voornamelijk te vinden zijn in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad enerzijds en in het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) en het Gemeenschapsonderwijs (GO) anderzijds. Verder stellen we vast dat in het vrije onderwijs (VGO) en in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs iets meer dan 40% van de scholen het moet stellen met minder dan 10 aanvullende lestijden.

De representativiteit van de steekproef blijkt ook over het aantal aanvullende lestijden gewaarborgd. Zowel over de onderwijsniveaus als over de netten wordt de variatie in aantal uren in de populatie door de steekproef goed weerspiegeld.

*c. Conclusies bij de representativiteit van de steekproef*

Hoger werd reeds aangetoond dat de deelnemende scholen bijna volledig de te bevragen steekproef dekken. De te realiseren en de gerealiseerde steekproef liggen met andere woorden uitermate dicht bij mekaar. Te verwachten was dan ook dat de representativiteit van de steekproef goed zou zijn. De bovenstaande beschrijving van het profiel van de deelnemende respondenten en scholen bevestigt dit. Ook voor variabelen waarbij tijdens het stratificeren van de steekproef geen rekening gehouden werd (bvb schoolgrootte, aantal aanvullende GOK-lestijden) is de steekproef representatief voor de gehele populatie van GOK-scholen. Het aantal ontbrekende observaties is te klein om schattingen zonder het gebruik van wegingfactoren te vertekenen.

#### 1.4.3 Schaalconstructie

Betrouwbaarheid verwijst naar de afwezigheid van toevalsfouten. Het gebruik van schalen heeft als voordeel dat de betrouwbaarheid van het meetinstrument verhoogd wordt. Eén item dekt immers zelden het gehele begrip en respondenten kunnen toevallig een verkeerde score geven op een indicator. De theoretische concepten uit het conceptuele kader werden bij het ontwikkelen van de vragenlijst daarom geoperationaliseerd in verschillende items die samen een schaal beogen te vormen. Er wordt dus verondersteld dat deze items verschillende aspecten van hetzelfde achterliggende theoretische concept meten. De schaal wordt met andere woorden verondersteld *intern consistent* te zijn. Deze interne consistentie kan op verschillende manieren worden berekend. Cronbach's alpha is echter de meest gebruikte maat. In het algemeen geldt dat alpha hoger moet zijn dan 0.70.

In het volgende rapporteren we over de constructie van de schalen in beide vragenlijsten en over de interne consistentie ervan. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen schalen uit de eerste vragenlijst (zie Tabel 25) en schalen uit de tweede vragenlijst (zie Tabel 26). De werkwijze is in beide gevallen identiek.

De logica binnen beide tabellen is de volgende. Bij het ontwikkelen van de vragenlijst werd het theoretische concept waarin we geïnteresseerd zijn, geoperationaliseerd op basis van een oorspronkelijk aantal items met een oorspronkelijke waarde voor Cronbach's alpha. Soms is het echter mogelijk schalen te vereenvoudigen door items te verwijderen zonder de interne consistentie noemenswaardig te verslechteren of zelfs te verbeteren. Dat leidt tot een schaal met een ander finaal aantal items met een finale Cronbach's alpha. Om vervolgens de ééndimensionaliteit van deze schalen te controleren werd voor elke schaal tevens een factoranalyse uitgevoerd. Interne consistentie is immers geen garantie voor ééndimensionaliteit. Factoranalyse maakt het daarom mogelijk te achterhalen of in de items van een schaal niet meer dan één factor onderkend moet worden. Indien de schaal werkelijk ééndimensioneel is, zal slechts één factor weerhouden worden. Een 1 wijst op de ééndimensionaliteit van de schaal.

**Tabel 25: Resultaten analyses schaalconstructie dragers beleidseffectiviteit**

Schaal	Aantal items		Cronbach's alpha		FA	alpha bij controle
Integraal beleid	Oorspronkelijk	5	Oorspronkelijk	0.72	1	0.79
	Finaal	5	Finaal	0.72		
Visie	Oorspronkelijk	6	Oorspronkelijk	0.84	1	0.85
	Finaal	6	Finaal	0.84		
Gezamenlijke doelgerichtheid	Oorspronkelijk	7	Oorspronkelijk	0.84	1	0.83
	Finaal	7	Finaal	0.84		
Responsiviteit t.a.v ouders	Oorspronkelijk	6	Oorspronkelijk	0.80	1	0.84
	Finaal	6	Finaal	0.80		
Responsiviteit t.a.v. de omgeving	Oorspronkelijk	8	Oorspronkelijk	0.82	1	0.83
	Finaal	7	Finaal	0.82		
Reflectief vermogen	Oorspronkelijk	12	Oorspronkelijk	0.90	1	0.86
	Finaal	9	Finaal	0.89		
Professionele samenwerking	Oorspronkelijk	13	Oorspronkelijk	0.91	1	0.90
	Finaal	9	Finaal	0.89		
Professionele ontwikkeling	Oorspronkelijk	11	Oorspronkelijk	0.87	1	0.82
	Finaal	7	Finaal	0.87		
Communicatief vermogen	Oorspronkelijk	7	Oorspronkelijk	0.85	1	0.80
	Finaal	6	Finaal	0.85		
Innovatief vermogen	Oorspronkelijk	5	Oorspronkelijk	0.91	1	0.90
	Finaal	5	Finaal	0.91		
Onderwijskundig leiderschap	Oorspronkelijk	16	Oorspronkelijk	0.93	1	0.90
	Finaal	16	Finaal	0.93		
Houding t.o.v. doelgroep lln	Oorspronkelijk	10	Oorspronkelijk	0.65	1	0.71
	Finaal	7	Finaal	0.75		
Prestatiegerichtheid <sup>7</sup>	Oorspronkelijk	10	Oorspronkelijk	0.87	1	0.86
	Finaal	9	Finaal	0.88		
Leerlinggerichtheid	Oorspronkelijk	12	Oorspronkelijk	0.80	1	0.81
	Finaal	11	Finaal	0.81		

Bij wijze van bijkomende controle werden de schalen ontwikkeld op basis van de antwoorden van één helft van de respondenten. Op die manier kan de geldigheid van de ontwikkelde schaal onmiddellijk gecontroleerd worden bij de andere helft van de respondenten. De finale schalen werden dan ook getoetst bij de andere helft van respondenten dan degene waarin ze ontwikkeld werden. Als de Cronbach's alpha ook hier aanvaardbaar is, kan de schaal gebruikt worden in de toekomstige analyses.

**Tabel 26: Resultaten analyses schaalconstructie 'zelfevaluatie als beleidsdaad'**

Schaal	Aantal items		Cronbach's alpha		FA	alpha bij controle
Gezamenlijke doelgerichtheid	Oorspronkelijk	6	Oorspronkelijk	0.84	1	0.81
	Finaal	4	Finaal	0.86		
Communicatie	Oorspronkelijk	7	Oorspronkelijk	0.76	1	0.83
	Finaal	5	Finaal	0.82		
Professionele ondersteuning	Oorspronkelijk	7	Oorspronkelijk	0.87	1	0.87
	Finaal	6	Finaal	0.87		
Gedeeld leiderschap	Oorspronkelijk	5	Oorspronkelijk	0.81	1	0.75

<sup>7</sup> Het onderscheid tussen prestatie- en leerlinggerichtheid is ingegeven door de vaststelling dat een factoranalyse op het geheel van de items duidelijk tot twee dimensies leidde.

	Finaal	nvt	Finaal	nvt		
Responsiviteit	Oorspronkelijk	8	Oorspronkelijk	0.79	1	0.89
	Finaal	5	Finaal	0.87		
Reflectie	Oorspronkelijk	8	Oorspronkelijk	0.88	1	0.91
	Finaal	6	Finaal	0.90		
Integrale/geïntegreerde aanpak	Oorspronkelijk	6	Oorspronkelijk	0.78	1	0.73
	Finaal	nvt	Finaal	nvt		
Innovatie	Oorspronkelijk	7	Oorspronkelijk	0.85	1	0.85
	Finaal	nvt	Finaal	nvt		

De bovenstaande analyses leren dat de schalen die in de beide delen van de vragenlijst bij de bevraging gebruikt worden intern consistent en uni-dimensioneel zijn. Ze kunnen dus met de nodige garanties aangewend worden in de toekomstige analyses.

## 2 Toelichting bij het kwalitatieve onderzoeksontwerp

De toelichting bij het kwalitatieve onderzoeksontwerp bevat drie delen. Eerst wordt stilgestaan bij de ‘Grounded Theory benadering’ (zie 2.1). Vervolgens wordt de selectie van de bevroegde scholen toegelicht (zie 2.2) en wordt stilgestaan bij het verloop van de interviews (zie 2.3).

### 2.1 De Grounded Theory benadering

Het opzet van dit onderzoek bestaat er grotendeels in een zicht te krijgen op een sociaal proces dat zich afspeelt in scholen. Bij het bestuderen van een dynamiek die zich aan het voltrekken is, is het aangewezen niet eerst alle gegevens te verzamelen en pas dan te analyseren, maar ervoor te zorgen dat er een wisselwerking optreedt tussen reflectie, waarneming en analyse (Wester, 1996: 70). De methode die hier het best bij aansluit, is de kwalitatieve onderzoeksmethode, vertrekkende vanuit de *Grounded Theory*-benadering.

De Grounded Theory kan beschouwd worden als een paradigma dat de nadruk legt op inductieve theorievorming. Dit vanuit de idee dat de sociale werkelijkheid een voorgeïnterpreteerde werkelijkheid is die men maar kan leren kennen vanuit het perspectief van de handelende (en interpreterende) persoon (Wester, 1996: 64). De dataverzameling dient te vertrekken vanuit een ‘oriënterend theoretisch kader’ en gebeurt bij een op-theoretische-gronden-geselecteerde steekproef. Daarbij komt dat het verzamelen van data geen éénmalig gebeuren is, maar herhaaldelijk moet plaatsvinden, in interactie met de data-analyse. De basis van data-analyse bestaat uit het coderen van (kleine stukken van) gegevens en deze onderling constant vergelijken zodat categorieën en concepten naar voren komen. Wanneer het verzadigingspunt bereikt wordt en men geen nieuwe informatie meer ontvangt, stopt de fase van dataverzameling en zal de data-analyse leiden tot de vorming van een geïntegreerde theorie rond een aantal centrale begrippen die het sociale proces verklaren/in beeld brengen.

De algemene lijnen van de Grounded Theory werden opgesteld door Strauss, Corbin en Glaser. Na enige tijd ontstonden er echter twee stromingen waarvan één onder leiding van Strauss en Corbin en de andere onder leiding van Glaser. De invulling van Glaser is veel strikter dan deze van Strauss en Corbin. Deze laatsten beschouwen de Grounded Theory eerder als een

stijl van kwalitatief onderzoek die zich onderscheidt op basis van de achterliggende algemene idee. In hun meer recent werk beklemtonen zij het belang van de verschillende types van kennis die een onderzoeker reeds heeft voor de aanvang van het onderzoek en wordt aangegeven dat theorie de analyse kan inspireren (Struebing, 1999). Glaser daarentegen houdt sterk vast aan de oorspronkelijke methodologische uitwerking van de Grounded Theory en verwijt Strauss dan ook hier afbreuk aan te doen. Glaser pleit voor een flexibel onderzoek, dat volledig geleid wordt vanuit de informanten en hun sociaal geconstrueerde sociale realiteit (Babchuck, 1997) i.p.v. vanuit theorie. Hij benadrukt de interpretatieve, contextuele en emergente aard van theorie-ontwikkeling (Goulding, 1999).

Het voorliggende onderzoeksontwerp sluit nauwer aan bij de visie van Strauss, aangezien de dataverzameling en –analyse zowel geïnspireerd wordt door een (oriënterend) theoretisch kader als door de respondenten zelf, en dus niet louter en alleen door de respondenten, zoals Glaser vooropstelt. Daarnaast zijn er een aantal algemene kenmerken van de Grounded Theory-benadering waaraan het kwalitatieve onderzoeksluik voldoet. Zo werd er geopteerd om niet één school te bestuderen, maar acht verschillende scholen, die op basis van een aantal criteria geselecteerd werden. Elk van deze acht scholen werd meermaals bevraagd en telkens werden ook meerdere respondenten - met een verschillende functie - bevraagd. Dit maakt interactie tussen dataverzameling en data-analyse mogelijk enerzijds, anderzijds kunnen hierdoor ook gegevens constant vergeleken worden (over de verschillende respondenten heen, over de verschillende scholen heen, over de verschillende interviewrondes heen, ...). Hieronder worden de selectie van de cases en het verloop van de verschillende interviewrondes besproken.

## 2.2 Selectie van de cases

Zoals zonet gesteld, werd geopteerd acht scholen te betrekken in het kwalitatieve onderzoeksluik. Deze acht scholen zijn geselecteerd op basis van een aantal criteria.

Een eerste criterium betreft het onderwijsniveau. Er werd gestreefd een evenredige vertegenwoordiging van de onderwijsniveaus te bekomen. In die zin dat er vier basisscholen en vier secundaire scholen geselecteerd werden. Wat de basisscholen betreft, hebben we geen verdere opsplitsing kleuterscholen en lagere scholen gemaakt. Binnen de groep van de secundaire scholen hebben we wel een verdere opsplitsing gemaakt tussen de eerste graad enerzijds, de tweede en derde graad anderzijds aangezien zij in het kader van GOK onder een verschillende regeling vallen wat doelgroep leerlingen betreft.

Daarnaast is de ervaring van de scholen m.b.t. de gelijke kansenproblematiek een selectiecriterium. Scholen die (de voorbije jaren reeds) veel OVB- en/of ZVB-uren hadden, worden beschouwd als scholen met ervaring. Scholen die (de voorbije jaren) geen (of éénmalig) OVB- en/of ZVB-uren hadden, worden als scholen zonder ervaring beschouwd. Er werden vier ervaren en vier onervaren scholen geselecteerd.

Tevens werd gekeken naar het onderwijsnet waartoe de scholen behoren. Vier scholen behoren tot het gesubsidieerd onderwijs (vrij en officieel), vier scholen behoren tot het gemeenschapsonderwijs. Om de invloed van de lokale context enigszins te beperken, werd geopteerd om slechts een gedeeltelijke opsplitsing naar regio te maken. Zo bekomen we vier scholen uit regio A, twee scholen uit regio B en twee scholen uit regio C.



**Tabel 27: Kenmerken van de scholen uit het kwalitatieve onderzoeksluik**

	Onderwijsnet	Zonder ervaring	Met ervaring
Basisonderwijs	Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	School 1 A	School 2 A
	Gemeenschapsonderwijs/ Gesubsidieerd onderwijs	School 3 A	School 4 A
Secundair Onderwijs	Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	School 5 B	School 6 C
	Gemeenschapsonderwijs/ Gesubsidieerd onderwijs	School 7 B	School 8 C

In elk van de scholen wordt eerst een verkennend gesprek gevoerd waarin gevraagd wordt of het mogelijk is een interview af te nemen bij de directie en bij drie leerkrachten die op één of andere manier (nauw) betrokken zijn bij het vormgeven aan het GOK-beleid in de school. M.a.w. de directie zelf duidt telkens drie van haar leerkrachten aan waarvan zij de idee heeft dat dezen op één of andere manier toch wel op de hoogte zijn van het GOK-beleid in de school. Meestal gaat het om leerkrachten die GOK-uren hebben of die al enkele jaren in de school bezig zijn met het bevorderen van gelijke kansen voor iedereen. De interviews worden telkens individueel afgenomen, niet in een panelgesprek per school.

Bij de bespreking van de onderzoeksresultaten zal eerst een uitgebreidere beschrijving van iedere school gegeven worden met daarin informatie over het leerlingenpubliek, het leerkrachtenpubliek, de directie, de vroegere ervaringen met de gelijke onderwijskansenproblematiek en de huidige invulling van de GOK-uren. Daarna volgt een bespreking van de resultaten van iedere school. Van twee scholen (school 1 en school 6) zullen de resultaten uitgebreid besproken worden, de overige zes zullen eerder beknopt aan bod komen. Na de beschrijvingen per school, worden deze gegevens samengebracht en geanalyseerd over de verschillende scholen heen. Dit moet ons in staat stellen een ruimer zicht te krijgen op de gehanteerde concepten en de beschreven processen.

### 2.3 Het verloop van de interviews

Het overzicht in Tabel 9 gaf reeds aan dat er in totaal op drie verschillende momenten aan gegevenverzameling werd gedaan binnen het kwalitatieve luik. In de volgende paragrafen wordt kort ingegaan op de inhoud en het verloop van de drie interviewronden.

#### 2.3.1 Interviewronde 1

De eerste interviews vonden iets later plaats dan gepland, nl. in februari – maart 2003. De reden hiervoor is te vinden in het feit dat de beginsituatieanalyse en het GOK-plan slechts tegen januari 'af' dienden te zijn. Aangezien de interviews vooral daarover zouden gaan, leek het opportuun de interviews na januari af te nemen. Er werd de scholen ook gevraagd interessante documenten i.v.m. het GOK-beleid door te geven. De meeste scholen gaven hun analyse van de beginsituatie en/of hun GOK-plan door. Aangezien deze documenten erg verschillen van school tot school zullen zij in de mate van het mogelijke betrokken worden bij de analyse.

Op basis van de eerste interviewronde werd informatie bekomen over de manier waarop het nieuwe beleid in de school onthaald en geëvalueerd werd, over het proces van het maken van de beginsituatieanalyse, over de mate waarin de scholen zich ondersteund voelen door het bestaande ondersteuningsaanbod en tenslotte leren we reeds heel wat over het beleidsvoerend vermogen van de school.

### 2.3.2 Interviewronde 2

De tweede interviewronde gebeurde in het eerste trimester van het schooljaar 2003-2004. Het was de bedoeling tijdens deze interviewronde dezelfde personen te bevragen als tijdens de eerste interviewronde. Deze personen waren immers reeds gedifferentieerd naar functie en op die manier konden er betrouwbare vergelijkingen doorheen de tijd gemaakt worden. In enkele scholen was er hieromtrent een klein probleem. Sommige - vooral jonge - leerkrachten waren (tijdelijk) niet meer in de school aanwezig. Zij werden dan vervangen door een collega. In één basisschool waren de problemen echter van die aard dat het onmogelijk bleek de leerkrachten nog te interviewen. In school 2 werden de gegevens dus hoofdzakelijk verzameld d.m.v. interviews bij de directeur. Dit dient in het achterhoofd te worden gehouden bij het lezen van de resultaten.

Tijdens de tweede interviewronde werd er vooreerst gesproken over de concrete implementatie van het GOK-beleid en de eventuele hindernissen daarbij, maar ook de ruimere beleidsvoering van de school kwam aan bod.

### 2.3.3 Interviewronde 3

De derde - en tevens laatste - interviewronde gebeurde na de paasvakantie van datzelfde schooljaar (2003-2004). Dit schooljaar, dat overeenkomt met het tweede GOK-jaar, moesten de scholen een zelfevaluatie maken van hun GOK-beleid. Deze zelfevaluatie diende te gebeuren in de loop van het tweede trimester van het tweede GOK-jaar. Met het oog op het bevragen van het zelfevaluatieproces, werden de interviews dan ook gepland in het derde trimester van het schooljaar. Tegelijkertijd bood dit de mogelijkheid de zelfevaluatiedocumenten in handen te krijgen. De scholen die nog niet volledig klaar waren met (het neerschrijven van de resultaten van) de zelfevaluatie stuurden de betreffende informatie later door.

Deze laatste interviewronde leverde nog bijkomende informatie over het beleidsvoerend vermogen van scholen, maar het vernieuwend karakter van deze gegevens was eerder beperkt; veelal ging het om aanvullingen. Het was vooral m.b.t. het zelfevaluerend vermogen van scholen dat nog heel wat nieuwe informatie verkregen werd. De informatie betreffende het zelfevaluatieproces uit deze ronde wordt getoetst aan de informatie betreffende het proces van het maken van de beginsituatieanalyse uit ronde 1 aangezien dit laatste beschouwd kan worden als een vorm van zelfevaluatie. Beide processen geven een zicht op het zelfevaluerend vermogen van scholen.

Over de drie interviewrondes heen, wordt de informatie betreffende het verloop van het GOK-proces en het beleidsvoerend vermogen voortdurend aan elkaar afgetast en teruggekoppeld naar de verschillende respondenten.

## 3 De integratie van beide onderzoeksbenaderingen

De beide onderzoeksbenaderingen werden hierboven elk als op zichzelf staand beschreven. In de presentatie en interpretatie van de onderzoeksresultaten zullen zij echter ook op een geïntegreerde manier benaderd worden. We zullen bij het beschrijven van de onderzoeksresultaten

in eerste instantie weliswaar uitgaan van de beide afzonderlijke benaderingen maar daarna worden de mogelijkheden tot datatriangulatie zoveel mogelijk benut. Dat doen we op twee niveaus: op het niveau van de individuele school en op het niveau van de onderzoeksvragen. Op het niveau van de individuele school zullen we bij de uitgebreide beschrijving van twee onderzoekscases aanknopingspunten zoeken in het surveyonderzoek. Op die manier kunnen de resultaten van het kwalitatieve luik getoetst worden aan het kwantitatieve luik en elkaar op die manier aanvullen, bevestigen dan wel nuanceren. Op het niveau van de onderzoeksvragen wordt uitgegaan van de centrale vragen die aan de grondslag liggen van deze studie. Hoewel we verwachten dat deze vragen doorheen het beschrijven van de resultaten van beide onderzoeksluiken al in ruime mate beantwoord zullen zijn, stellen we ze toch nog eens expliciet aan de orde. Daarbij zullen we de onderzoeksresultaten van het kwantitatieve en het kwalitatieve luik samenbrengen en integreren. De eigenlijke uitwerking van dit alles vindt u in Deel 4 met de onderzoeksresultaten.



## DEEL 4: BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN

Het vierde deel van dit onderzoeksrapport bestaat uit drie luiken. Elk luik wordt afzonderlijk genummerd. Eerst komen de resultaten van het kwantitatieve luik (zie hieronder), daarna volgt het kwalitatieve luik (vanaf pagina 175). De beschrijving van de onderzoeksresultaten mondt uit in het beantwoorden van de centrale onderzoeksvragen vanuit de beide benaderingen. Het resultaat daarvan kan u lezen in deel 5.

### Het kwantitatieve luik

Onder dit punt beschrijven we de resultaten van het kwantitatieve luik van het onderzoek. Daarbij worden in eerste instantie drie delen onderscheiden: het GOK-beleid in scholen (zie paragraaf 1), de beleidseffectiviteit van GOK-scholen (zie paragraaf 2) en de zoektocht naar verklaringen voor de gevonden verschillen in het GOK-beleid van scholen (zie paragraaf 3). Daarna wordt stilgestaan bij de evaluatie van het ondersteuningsaanbod waarvan scholen bij het realiseren van hun GOK-beleid konden genieten (zie paragraaf 4).

### 1 Het gelijke onderwijskansenbeleid in de GOK-scholen

Bij het beschrijven van het GOK-beleid in scholen wordt de volledige GOK-cyclus chronologisch doorlopen. De activiteiten die scholen in het kader van het GOK-decreet dienden uit te voeren, worden aan de hand van een selectie van onderzoeksresultaten beschreven. Dit betekent dat achtereenvolgens de volgende aspecten van het GOK-beleid aan bod komen: de voorgeschiedenis van het GOK-beleid, het proces van de analyse van de beginsituatie (ABS), het formuleren van GOK-doelstellingen, het eigenlijke GOK-beleid en tenslotte de zelfevaluatie van de GOK-werking. Het verloop van het GOK-beleid wordt vooralsnog beschrijvend benaderd. We presenteren bij wijze van spreken de naakte resultaten van de bevraging zonder op zoek te gaan naar de manier waarop de variantie in de vastgestelde verschijnselen statistisch verklaard kan worden. Dat neemt niet weg dat we waar nodig verbanden zullen leggen tussen verschillende GOK-aspecten en dat we onderzoeken of en welke verschillen er zijn naar aanleiding van achtergrondkenmerken van scholen en respondenten.

#### 1.1 De voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid

##### 1.1.1 GOK: nieuw en noodzakelijk?

De aandacht voor gelijke onderwijskansen in haar diverse verschijningsvormen is niet ontstaan bij het in voege treden van het GOK-decreet. Vele scholen besteedden reeds vroeger

aandacht aan het thema en er bestonden verschillende overheidsinitiatieven die het vergroten van kansengelijkheid tot hun doel rekenden (bvb. onderwijsvoorrangsbeleid, zorgverbreding en bijzondere noden). In het volgende rapporteren we over de mate waarin scholen het eens zijn met een aantal stellingen over de voorgeschiedenis van het GOK-beleid en over de vroegere overheidsinitiatieven. De volgende tabellen presenteren voor elke stelling een overzicht van de resultaten. Telkens worden per doelpopulatie zowel de gemiddelde score, de procentuele verdeling over de antwoordcategorieën (1 tot en met 5) en de resultaten van de variantie-analyse weergegeven.

De categorieën staan voor de volgende beoordelingen: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.

Ongeveer de helft van de scholen (49%) geeft aan dat de aandacht voor gelijke onderwijskansen (in zekere mate) is toegenomen in het eerste jaar van het vernieuwde beleid (zie Tabel 28). Daar staat tegenover dat ook 28% van de scholen in elke doelpopulatie aangeeft dat de aandacht (eerder) niet is toegenomen. De frequentieverdelingen zijn sterk gelijkend over de verschillende onderwijsniveaus. Tussen de netten zijn er wel statistisch significante verschillen<sup>8</sup>. In de scholen van het Gemeenschapsonderwijs (GO) is de aandacht volgens de respondenten sterker toegenomen dan in de andere netten.

**Tabel 28: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de toename van de aandacht voor gelijke onderwijskansen**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA - post hoc <sup>9</sup>
...is de aandacht voor gelijke onderwijskansen sinds het begin van dit schooljaar sterk toegenomen.	<b>Totaal</b>	9	19	24	33	16	3.28	nvt
	<b>Basis</b>	10	18	25	32	16	3.26	Niet sign.
	<b>SO (1)</b>	9	22	20	36	13	3.22	
	<b>SO (2-3)</b>	5	17	27	31	20	3.45	
	<b>GO</b>	4	15	28	34	20	3.52	F=4.03 - df(2,517) p=0.01 GO < OGO,VGO
	<b>OGO</b>	9	23	22	29	17	3.21	
	<b>VGO</b>	11	19	23	34	13	3.18	

Het al dan niet toenemen van de aandacht voor gelijke onderwijskansen zegt niets over de grootte van de aandacht en impliceert niet noodzakelijk dat er geen veranderingen waren in de concrete aanpak van leerlingen met problemen. De meerderheid van de respondenten (72%) geeft aan dat de aanpak binnen hun school de voorbije drie schooljaren (in zekere mate) veranderd is (zie Tabel 29). Eén op vijf scholen geeft aan dat er niet echt sprake is van veranderingen. Deze verdeling wordt grotendeels teruggevonden in de verdeling naar onderwijsniveau en net. De F-toetsen zijn dan ook niet significant.

In de perceptie van een overgrote meerderheid van de respondenten zijn gelijke onderwijskansen altijd reeds een belangrijk doel geweest (zie Tabel 29). Dat blijkt uit de zeer hoge gemiddelde score voor de totale groep respondenten (GEM= 4.44). Er blijken in dat opzicht geen noemenswaardige verschillen te bestaan tussen de onderwijsniveaus en de netten. We willen hierbij opmerken dat het gaat om een subjectieve beoordeling door de respondenten en

<sup>8</sup> In bijlage 6 wordt toegelicht hoe de resultaten van een variantieanalyse geïnterpreteerd dienen te worden.

<sup>9</sup> Voor alle Post hoc analyses in dit deel werd een beroep gedaan op de Tukey-toets.

dus niet noodzakelijk om een feitelijke situatie. Als deze perceptie zou stroken met de realiteit dan zou men verwachten dat respondenten eveneens aangeven dat gelijke onderwijskansen ook een belangrijk thema zouden geweest zijn indien er geen nieuw beleid ter zake gestart zou zijn. De resultaten bevestigen deze bedenking. 81% van de respondenten geeft aan het met deze stelling (eerder) eens te zijn.

**Tabel 29: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en standaarddeviatie voor stellingen inzake het nieuwe GOK-beleid**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	SD
...is de aanpak van leerlingen met problemen de voorbije 3 schooljaren <i>niet</i> veranderd.	<b>Totaal</b>	32	40	9	14	5	2.18	1.20
...zijn gelijke kansen voor leerlingen altijd al een belangrijk doel geweest.	<b>Totaal</b>	1	3	5	34	58	4.44	0.78
...zouden gelijke onderwijskansen ook een belangrijk thema geweest zijn indien er geen nieuw beleid ter zake gestart zou zijn.	<b>Totaal</b>	1	7	10	41	40	4.12	0.94

Tenslotte werd de respondenten ook gevraagd of ze het nieuwe GOK-beleid een noodzakelijke vernieuwing vinden. Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan het 'eerder eens' of 'volledig eens' te zijn met de stelling daaromtrent in Tabel 30. Bijna één derde van de respondenten is onbeslist. In één op de vijf scholen wordt de vernieuwing volgens de respondenten (eerder) niet als noodzakelijk ervaren. Deze verdeling geldt voor de verschillende onderwijsniveaus. Tussen de netten zijn er echter wel statistisch significante verschillen. Gemiddeld vinden scholen uit het gemeenschapsonderwijs (GO) het nieuwe GOK-beleid in sterkere mate een noodzakelijke vernieuwing (3.64) dan scholen uit het vrij onderwijs (VGO) (3.25).

**Tabel 30: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de gepercipieerde noodzaak van het nieuwe GOK-beleid**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA - post hoc
...vindt men het nieuwe GOK-beleid een noodzakelijke vernieuwing.	<b>Totaal</b>	5	17	29	32	17	3.38	nvt
	<b>GO</b>	4	14	22	34	26	3.64	F=5.9; df(2,517) p<0.01 GO > VGO
	<b>OGO</b>	4	16	33	33	14	3.38	
	<b>VGO</b>	7	19	30	31	14	3.25	

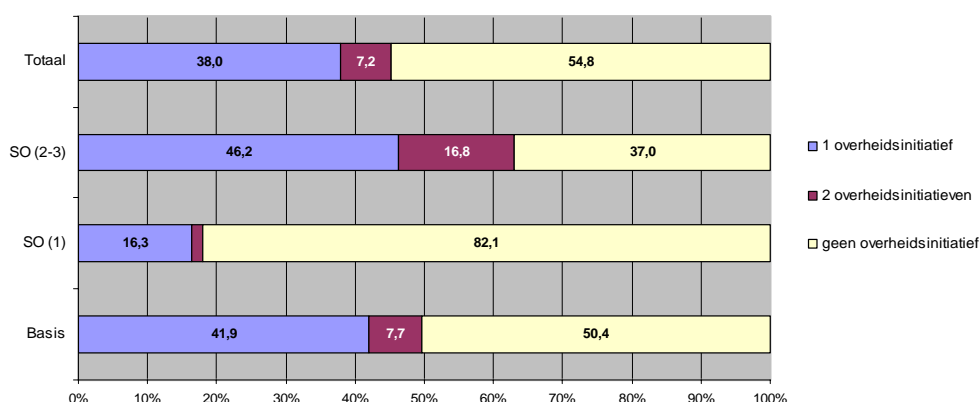
### 1.1.2 Evaluatie van de vroegere overheidsinitiatieven

De scholen die vroeger reeds ervaring hadden opgedaan met andere overheidsinitiatieven die de gelijke kansen van leerlingen als doel vooropstelden, werden aan de hand van een aantal stellingen gevraagd de werking en resultaten van deze initiatieven te evalueren. Alvorens de resultaten van deze bevraging te bespreken, presenteren we een aantal gegevens over deze vroegere ervaringen van scholen. Figuur 6 bevat informatie over de volledige GOK-populatie. De gegevens zijn dan ook niet het resultaat van de bevraging maar zijn gebaseerd op databanken van het departement Onderwijs. Het gaat in totaal om 2294 GOK-scholen waarvan er 1801 tot het basisonderwijs behoren, 374 een secundaire school zijn met GOK-uren in de eerste graad en 119 een secundaire school zijn met GOK-uren voor de tweede en derde graad.

Bijna 55% van alle GOK-scholen heeft gedurende het schooljaar vóór de start van het nieuwe GOK-beleid niet genoten van aanvullende lestijden in het kader van overheidsinitiatieven zoals OVB of ZVB. 38% van de GOK-scholen heeft wel ervaring met één van de overheidsinitiatieven. Het gaat daarbij om OVB of ZVB in het basisonderwijs, om OVB of non-

discriminatie in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs en om OVB of Bijzondere Noden (BN) in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs. De aandelen van non-discriminatie en Bijzondere Noden zijn in de totale groep evenwel zeer klein; minder dan 3% van de GOK-scholen participeerden aan één van deze initiatieven. De groep scholen met vroegere ervaringen is het grootst in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs (63%). In het basisonderwijs bedraagt dit cijfer 49.6% terwijl het voor de 1<sup>ste</sup> graad in secundaire scholen daalt naar 17.9%. Deze variatie is een logisch gevolg van de verschillende doelgroepen van de vier overheidsinitiatieven.

**Figuur 6: Ervaring van alle GOK-scholen met vroegere overheidsinitiatieven (% van de (sub-)populatie)**



In de volgende paragrafen onderzoeken we hoe de scholen die voorheen reeds bijkomende uren genoten, terugkijken op deze initiatieven.

Een overgrote meerderheid van de respondenten in elke doelpopulatie geeft aan dat de vroegere overheidsinitiatieven in hun school tot goede resultaten leidden (zie Tabel 31). De gemiddelde score blijkt in het basisonderwijs en in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs evenwel statistisch significant hoger te liggen dan in de doelpopulatie van de 1<sup>ste</sup> graad. Het percentage respondenten dat een neutrale of een negatieve uitspraak doet over de voorliggende stelling ligt in deze laatste groep tweemaal hoger dan in de andere onderwijsniveaus (20% versus 8%). Verschillen tussen de netten werden niet gevonden.

**Tabel 31: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de resultaten van de vroegere overheidsinitiatieven**

In onze school leidde het ...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...OVB en/of ZVB tot goede resultaten.	<b>Basis</b>	1	1	6	52	41	4.33	F=6.3 df(2,294)
...OVB tot goede resultaten.	<b>SO (1)</b>	0	7	13	60	20	3.93	
...OVB en/of BN tot goede resultaten.	<b>SO (2-3)</b>	0	2	7	55	36	4.25	p<0.01

Naast de vraag of ZVB en OVB tot goede resultaten leidde, werd de respondenten ook de vraag gesteld of iedereen binnen hun school tevreden was over de invulling van de vroegere overheidsinitiatieven (zie Tabel 32). Ook wat deze stelling betreft, werden geen verschillen gevonden tussen de verschillende netten. Over de doelpopulaties heen zijn er wel statistisch significante verschillen. Deze liggen in de lijn van de verschillen inzake resultaten van de vroegere initiatieven. Uit de antwoorden van de respondenten uit de 1<sup>ste</sup> graad van het secun-



dair onderwijs leren we dat men in hun scholen minder tevreden is over de aanpak van de vroegere initiatieven dan in de andere doelgroepen.

**Tabel 32: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de tevredenheid over de aanpak binnen de vroegere initiatieven**

In onze school was iedereen tevreden over...		1	2	3	4	5	GEM	ANO-VA
...de aanpak binnen OVB en/of ZVB.	<b>Basis</b>	1	8	23	53	15	3.74	F=7.2
...de aanpak binnen OVB.	<b>SO (1)</b>	4	13	40	40	2	3.22	df(2,510)
...de aanpak binnen OVB en/of BN.	<b>SO (2-3)</b>	0	9	26	52	13	3.69	p<0.01

### 1.1.3 Het belang van ervaring, aantal GOK-uren, aantal leerlingen en percentage doelgroep-leerlingen

Om af te ronden gaan we nog even de impact van een aantal schoolkenmerken na op de perceptie van de voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid

Scholen die nog geen ervaring opgedaan hebben met eerdere overheidsinitiatieven geven aan dat de aandacht voor gelijke onderwijskansen sinds het schooljaar bij hen sterker is toegenomen dan in de groep scholen met ervaring (GEM 'ervaring'= 3.08 en GEM 'geen ervaring'=3.41;  $t=3.2$ ;  $df(554)$ ;  $p<0.001$ ). Dat strookt met de vaststelling dat gelijke onderwijskansen in de scholen zonder ervaring voorheen een minder belangrijk thema waren dan in de scholen met ervaring (GEM 'ervaring'= 4.60 en GEM 'geen ervaring'=4.33;  $t=4.3$ ;  $df(564)$ ;  $p<0.001$ ). Merk wel op dat ook de groep zonder ervaring gemiddeld nog een zeer positief oordeel uitsprak over de betreffende stellingen. Het nieuwe beleid blijkt verder voornamelijk in scholen zonder ervaring te hebben aangezet tot het naar voren schuiven van gelijke onderwijskansen als een belangrijk thema. De verschillen zijn niet groot maar toch statistisch significant: scholen zonder ervaring scoren gemiddeld 4.02 op de vraag of gelijke onderwijskansen ook zonder nieuw beleid een belangrijk thema geweest zouden zijn terwijl scholen met ervaring gemiddeld 4.26 scoren ( $t=2.9$ ;  $df(554)$ ;  $p<0.01$ ).

Noch het aantal GOK-uren dat een school geniet, noch het aantal leerlingen en het percentage doelgroepleerlingen blijken een statistisch significante invloed te hebben op de manier waarop de voorgeschiedenis door scholen gepercipieerd wordt. Ook de functie van de respondent in de betreffende GOK-school leidt niet tot noemenswaardige verschillen. Dat geldt verder ook voor het verband met het aantal jaren onderwijservaring van de respondenten. Correlaties tussen het totale aantal jaren onderwijservaring en beoordelingen van de verschillende stellingen over de voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid situeren zich tussen -0.09 en 0.07. Deze correlaties zijn niet (statistisch) significant.

## 1.2 De analyse van de beginsituatie (ABS) in GOK-scholen

De volgende paragrafen beschrijven hoe de GOK-scholen vorm hebben gegeven aan de analyse van de beginsituatie (ABS). Daarbij komen verschillende aspecten van die ABS aan bod. Het gaat meer bepaald om de motieven tot, de bevraagde thema's, de betrokkenheid van schoolleden, de gebruikte instrumenten en resultaten van de ABS.

## 1.2.1 Het waarom van de analyse van de beginsituatie (ABS)

De respondenten kregen in de vragenlijst de kans om aan te geven welke motieven in hun school belangrijk geweest waren bij het uitvoeren van de ABS. Tabel 33 geeft een rangschikking van een aantal motieven naar gemiddelde belangrijkheid.

Merk op dat de motieven gescoord werden aan de hand van volgende beoordelingsschaal: (1) totaal onbelangrijk, (2) eerder onbelangrijk, (3) eerder belangrijk en (4) zeer belangrijk.

**Tabel 33: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor ABS-motieven**

Onze school heeft de ABS uitgevoerd om...	Alle GOK-scholen				
	1	2	3	4	GEM
...een goed zicht te krijgen op de problemen van onze leerlingen.	1	7	28	63	3.54
...de beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aan te wenden.	3	7	32	59	3.47
...een goed zicht te krijgen op waar we als school staan inzake GOK.	1	9	37	53	3.42
...te kunnen waarborgen dat elke leerling gelijke kansen krijgt.	2	10	34	54	3.41
...een goed zicht te krijgen op het functioneren van de school.	2	14	36	48	3.30
...administratief in orde te zijn.	10	27	42	21	2.75

De respondenten geven gemiddeld aan dat op één na alle redenen eerder belangrijk of zeer belangrijk waren. Eén reden was echter voor de totale groep van GOK-scholen relatief minder belangrijk, namelijk de noodzaak om administratief in orde te zijn. Ook binnen de drie doelgroepen afzonderlijk heeft deze stelling de relatief laagste score. De volgorde van de andere stellingen varieert wel over de subpopulaties, ook al zijn de verschillen in gemiddelde scores zeer klein (met een maximaal verschil van 0.24). De gepercipieerde belangrijkheid van de stellingen vertoont een systematisch statistisch verschil over de drie doelpopulaties. Enkel de noodzaak om administratief in orde te zijn is in elke doelpopulatie even (on)belangrijk. De andere motieven worden in het basisonderwijs als belangrijker gepercipieerd dan in de groepen van het secundair onderwijs. Ook al liggen de gemiddelde scores in absolute termen vrij dicht bij elkaar toch is het verschil telkens statistisch significant (F bedraagt minimaal 6.02 en de maximale p-waarde is 0.003 bij df (2, 546)).

Tussen de netten worden met betrekking tot de gepercipieerde belangrijkheid van de bovenstaande redenen geen statistisch significante verschillen gevonden. Dat geldt ook voor het onderscheid tussen scholen naar aantal leerlingen, naar percentage doelgroepeleringen en naar het aantal GOK-uren. Het al dan niet hebben van ervaring leidt bij twee motieven wel tot statistisch significante maar kleine verschillen: (1) de beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aanwenden (ervaring: 3.59; geen ervaring: 3.38;  $t=3.4$ ; df (549);  $p<0.001$ ), (2) waarborgen dat elke leerling gelijke kansen krijgt (ervaring: 3.50; geen ervaring: 3.34;  $t=2.6$ ; df (542);  $p=0.01$ ). De scores bij de andere motieven verschillen niet.

## 1.2.2 Het kiezen van thema's voor de analyse van de beginsituatie

De eigenlijke keuze van de thema's die al dan niet in de ABS zouden opgenomen worden, behoorde tot de autonomie van de school. In de volgende paragrafen rapporteren we eerst hoe er in elke doelgroep vorm werd gegeven aan het keuzeprocess en welke thema's uiteindelijk naar voren werden geschoven. Daarna bestuderen we de motieven van scholen bij het selecteren van de te analyseren thema's.

*Aanpak en geselecteerde thema's*

In de vragenlijst werden vijf mogelijke werkwijzen beschreven voor de selectie van de te bevragen thema's. Aan scholen werd gevraagd die mogelijkheid te selecteren die het best past bij de eigen aanpak. Deze mogelijkheden waren de volgende: Wij hebben...

1. eerst alle thema's oppervlakkig bestudeerd en daarna één of meerdere thema's diepgaand geanalyseerd.
2. onmiddellijk een selectie van thema's diepgaand geanalyseerd.
3. onmiddellijk een selectie van thema's oppervlakkig geanalyseerd.
4. alle thema's enkel oppervlakkig bestudeerd.
5. alle thema's onmiddellijk diepgaand geanalyseerd.

**Tabel 34: Percentage scholen dat voor een bepaalde werkwijze koos**

Doelpopulatie	Mogelijkheid				
	1	2	3	4	5
Basisonderwijs	58	17	3	9	14
S.O. - 1 <sup>ste</sup> graad	51	18	5	13	13
S.O. - 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	60	23	3	6	8
<i>Totaal</i>	<i>56</i>	<i>18</i>	<i>3</i>	<i>10</i>	<i>13</i>

In elke doelgroep is minstens de helft van de scholen volgens de eerste mogelijkheid te werk gegaan (zie Tabel 34). Deze scholen geven aan eerst alle thema's op een oppervlakkige manier in kaart te hebben gebracht en daarna een selectie van thema's diepgaand te hebben geanalyseerd. Tabel 35 geeft het percentage scholen binnen mogelijkheid 1 aan dat aangeeft een bepaald thema diepgaand bestudeerd te hebben.

**Tabel 35: Percentage scholen binnen 'mogelijkheid 1' dat een thema diepgaand analyseerde**

Diepgaand geanalyseerde thema's	Basis	SO (1)	SO (2-3)
Prev. en rem. van ontwikkelings- en leerachterstanden (basis - SO1)	70	65	83
Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen (SO2-3)			
Taalvaardigheidsonderwijs	57	57	63
Intercultureel onderwijs	16	14	10
Doorstroming en oriëntering (basis - SO1)			
Oriëntering bij instroom en uitstroom (SO2-3)	7	25	29
Socio-emotionele ontwikkeling	47	60	nvt
Leerlingen- en ouderparticipatie	20	27	40

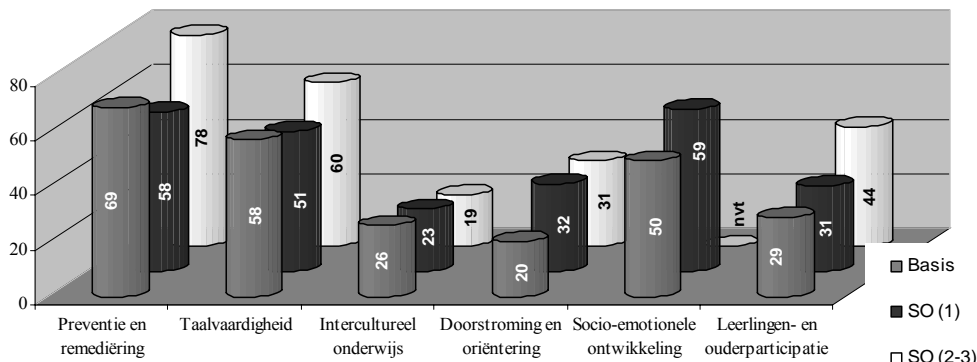
Het meest populaire thema bij de scholen die volgens de eerste mogelijkheid te werk zijn gegaan, is de 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)'. In de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs hebben maar liefst 83% van de scholen zich (onder meer) op dat thema toegelegd. Ook het 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' werden door de helft of meer van deze scholen diepgaand geanalyseerd.

18% van de totale groep GOK-scholen heeft de thema's niet eerst oppervlakkig geanalyseerd maar heeft onmiddellijk een selectie van thema's diepgaand geanalyseerd (mogelijkheid 2). Het aandeel van de andere drie mogelijkheden is relatief klein. Een klein deel van de GOK-scholen geeft aan dat ze onmiddellijk een selectie van thema's oppervlakkig hebben geanalyseerd (mogelijkheid 3). Het gaat om 3% van de scholen in het basisonderwijs en in de 2<sup>de</sup> en

3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs en om 5% van de scholen in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs. Ongeveer één op de 8 scholen (13%) geeft aan alle thema's enkel oppervlakkig te hebben bestudeerd (mogelijkheid 4). Eén op de 10 scholen geeft aan alle thema's onmiddellijk diepgaand te hebben bestudeerd (mogelijkheid 5). Zij hebben voor alle thema's diepgaande aandacht gehad. Voornamelijk scholen uit het basisonderwijs en scholen uit de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs (resp. 14% en 13%) geven aan op deze manier te werk te zijn gegaan.

Om een vollediger beeld te krijgen van de thema's die in de GOK-scholen aandacht kregen, inventariseren we in de volgende figuur hoeveel procent van de totale groep scholen in elke doelpopulatie diepgaande aandacht besteedde aan de verschillende thema's.

**Figuur 7: Percentage van alle GOK-scholen dat tijdens de ABS diepgaande aandacht besteedde aan de verschillende thema's**



Het lijkt erop dat de kern van het gelijke onderwijskansenbeleid voor scholen bestaat uit 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)' en 'taalvaardigheidsonderwijs'. Deze thema's werden in elke doelpopulatie door de meeste scholen diepgaand geanalyseerd. Ook socio-emotionele ontwikkeling werd in meer dan de helft van de GOK-scholen waar dit thema van toepassing is diepgaand geanalyseerd. De andere thema's komen weliswaar minder aan bod maar worden toch nog door ongeveer één op de vijf of meer scholen diepgaand geanalyseerd. De verschillen tussen de doelpopulaties zijn hier niet ontzettend groot. Enkel het hogere percentage voor leerlingen- en ouderparticipatie in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs is vernoemenswaardig.

#### *De motieven voor de selectie van thema's*

De keuze van de in de ABS te bestuderen thema's berust op verscheidene motieven. In Tabel 36 rapporteren we gegevens over het door de respondenten gepercipieerde belang van een aantal mogelijke motieven. De motieven werden gerangschikt op basis van de gemiddelde score voor alle GOK-scholen. De resultaten voor de doelpopulaties zijn in de andere kolommen opgenomen (verschillen in de rangschikking tussen doelpopulaties blijken uit de cijfers tussen haakjes). De vraag die aan de respondenten voorgelegd werd, luidt: Hoe belangrijk waren de volgende elementen bij de verdeling van de aandacht over de thema's tijdens de ABS?

De motieven werden gescoord met de volgende beoordelingsschaal: (1) totaal onbelangrijk, (2) eerder onbelangrijk, (3) eerder belangrijk en (4) zeer belangrijk.

**Tabel 36: Gemiddelde score en positie van motieven voor de keuze van thema's**

	To- taal	Basis	SO (1)	SO (2-3)
<i>De resultaten van een zelfevaluatie binnen de school.</i>	3.33	3.41 (1)	3.28 (1)	3.16 (2)
Indicaties dat het t.a.v. die thema's in onze school misloopt.	3.13	3.14 (2)	3.04 (2)	3.26 (1)
De beschikbaarheid van instrumenten om deze thema's te bevragen.	2.40	2.48 (4)	2.34 (3)	2.25 (7)
<i>De resultaten van een doorlichting.</i>	2.34	2.50 (3)	2.10 (8)	2.36 (4)
De nadruk die tijdens nascholing en informatiesessies op deze thema's gelegd werd.	2.31	2.40 (5)	2.21 (5)	2.21 (8)
Het feit dat we aan bepaalde thema's vroeger nog niet gewerkt hadden.	2.30	2.38 (6)	2.18 (7)	2.27 (6)
De nadruk die de ped. begeleiding op deze thema's legde.	2.19	2.17 (7)	2.20 (6)	2.28 (5)
<i>De noodzaak om deze thema's op te nemen om leerlingen te kunnen doorverwijzen.</i>	2.18	2.06 (8)	2.28 (4)	2.44 (3)
De persoonlijke voorkeur van zij die de selectie maakten.	1.85	1.84 (9)	1.93 (9)	1.72 (9)

Twee motieven lijken volgens de respondenten duidelijk belangrijker dan de rest bij het selecteren van te analyseren thema's. Deze zijn de resultaten van een zelfevaluatie binnen de school en bestaande indicaties dat het ten aanzien van die thema's in de school misloopt. De respondenten gaven met andere woorden aan dat de kernmotieven bij de selectie van inhoudelijke aard waren. Eerder pragmatische argumenten zoals de beschikbaarheid van instrumenten en de veronderstelde noodzaak om bepaalde thema's op te nemen om leerlingen te kunnen doorverwijzen, hebben een lage gemiddelde score. De vaststelling dat de doorlichting gemiddeld geen belangrijke rol speelde, kan verklaard worden door het feit dat slechts een beperkte groep van scholen recent doorgelicht werd. Ook de rol van de pedagogische begeleiding en nascholing bleef evenwel beperkt. De persoonlijke voorkeur van zij die de selectie maakten, is in alle doelgroepen van geen tel geweest. Dit motief is overal duidelijk het minst belangrijke.

De beoordeling van de belangrijkheid van de motieven leidt bij drie motieven tot statistisch significante verschillen tussen de drie doelpopulaties (deze motieven zijn schuin gedrukt in Tabel 36). De post hoc analyses leren dat het telkens het basisonderwijs is dat statistisch significant verschilt van één van de doelpopulaties in het secundair onderwijs. De resultaten van een zelfevaluatie en van een doorlichting zijn in het basisonderwijs respectievelijk belangrijker dan in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs en in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs (resp.  $F=3.66$ ;  $df(2,566)$ ;  $p=0.02$  en  $F=8.03$ ;  $df(2,556)$ ;  $p<0.001$ ). De noodzaak om thema's op te nemen om leerlingen te kunnen doorverwijzen is er dan weer minder belangrijk dan in de hogere graden van het secundair onderwijs ( $F=5.04$ ;  $df(2,562)$ ;  $p<0.01$ ). Binnen het secundair onderwijs zijn er geen statistisch significante verschillen tussen de doelpopulaties.

Het belang van drie van de negen motieven blijkt statistisch significant te verschillen naargelang het net waartoe de school behoort. De gemiddelde score van scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) blijkt bij de volgende drie motieven telkens lager te liggen dan de score van scholen van het gemeenschapsonderwijs (GO): de beschikbaarheid van instrumenten om deze thema's te bevragen (VGO=2.3 vs GO=2.61;  $F=4.9$ ;  $df(2,556)$ ;  $p<0.01$ ), de nadruk die de pedagogische begeleiding op deze thema's legde (VGO=2.09 vs GO=2.35;  $F=3.8$ ;  $df(2,566)$ ;  $p=0.02$ ) en de resultaten van een zelfevaluatie binnen de school (VGO=3.24 vs

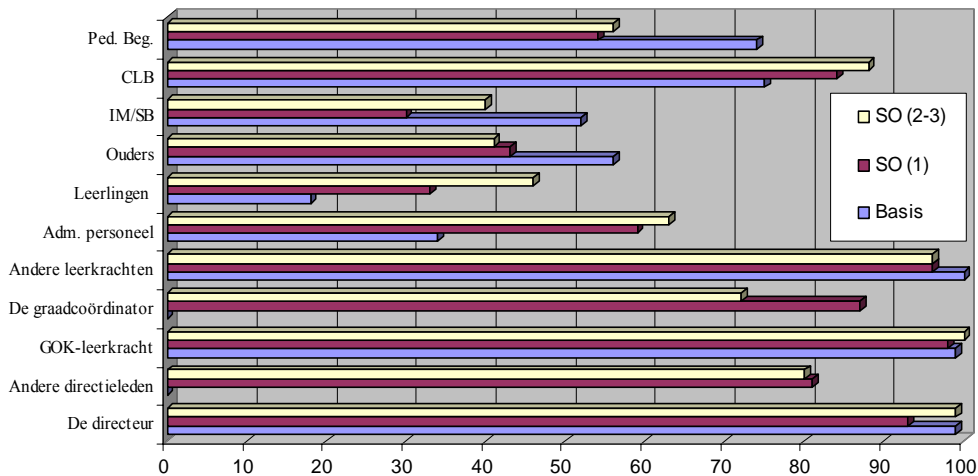
GO=3.46; F=4.3; df(2,564); p=0.01). Het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) neemt hier telkens een middenpositie in en verschilt niet statistisch significant van de andere netten.

Ook de impact van andere schoolkenmerken op de gepercipieerde belangrijkheid van de aangeboden motieven werd bestudeerd. Het percentage doelgroepopleerlingen in de school en het aantal aanvullende lestijden waarover de school beschikt, spelen geen statistisch significante rol in de gepercipieerde belangrijkheid van de motieven. De rol van ervaring met vroegere overheidsinitiatieven manifesteert zich slechts bij één motief, namelijk de persoonlijke voorkeur van zij die de selectie maakten. In scholen met ervaring is de gemiddelde score op dit item 1.69 terwijl deze in scholen zonder ervaring 1.96 bedraagt ( $t=3.3$ ;  $df(546)$ ;  $p<0.001$ ). Hoewel het belang van de persoonlijke voorkeur in beide groepen laag is, blijkt het in scholen die voor het eerst met een beleid in het kader van gelijke onderwijskansen geconfronteerd werden toch groter.

### 1.2.3 Wie werd er betrokken bij de analyse van de beginsituatie?

In deze paragraaf richten we ons op de vraag wie er op welke manier betrokken werd bij de gegevensverzameling tijdens de ABS. In eerste instantie staan we stil bij de vraag of een aantal relevante personen, groepen en instanties al dan niet bij de gegevensverzameling betrokken werden (zie Figuur 8), los van de manier waarop dat gebeurde.

**Figuur 8: Betrokkenheid bij de gegevensverzameling van de ABS**



In bijna alle GOK-scholen werden minstens de directeur, de GOK-leerkracht(en) en andere leerkrachten betrokken bij de gegevensverzameling in het kader van de ABS. Ook het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) speelde in de meeste scholen een rol tijdens de ABS. Bij de andere personen, groepen en instanties ligt het percentage lager of zijn er noemenswaardige verschillen tussen de doelpopulaties. Sommige verschillen zijn logisch te verklaren: (1) de vraag naar de betrokkenheid van andere directieleden was in de vragenlijst voor het basisonderwijs niet opgenomen en (2) het concept graadcoördinator is niet van toepassing in het basisonderwijs. Andere verschillen zijn wel opmerkelijk. Dat geldt bijvoorbeeld voor de vaststelling dat de pedagogische begeleiding een grotere betrokkenheid realiseert in het basisonderwijs (74%) dan in het secundair onderwijs (ca. 54%).

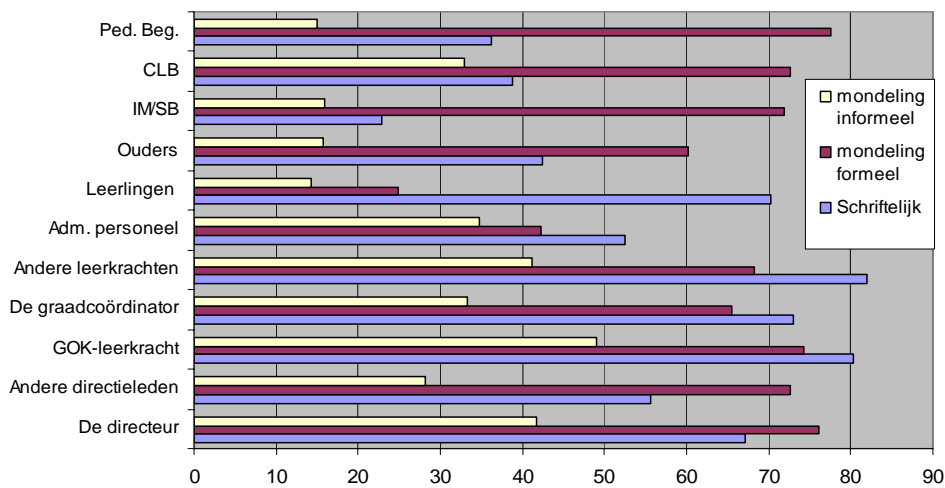
De verschillen tussen de doelpopulaties binnen het secundair onderwijs zijn meestal niet noemenswaardig. Enkel de betrokkenheid van de leerlingen bij de analyse van de beginsituatie blijkt er duidelijk te verschillen. In de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs worden de leerlingen in 33% van de scholen betrokken. De hogere graden scoren hier beter: hun leerlingen worden in 46% van de scholen bij de gegevensverzameling betrokken. Dat dit verschil toe te schrijven is aan de leeftijd van de leerlingen lijkt aannemelijk, te meer daar het percentage scholen in het basisonderwijs dat de leerlingen bij de ABS betrokken heeft slechts 18% bedraagt. Ouders worden dan weer wel vaker betrokken in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs (56% vs. 43% en 41%). Ook de betrokkenheid van het schoolbestuur (SB) ligt noemenswaardig hoger in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs (waar er sprake is van een inrichtende macht (IM)).

De bovenstaande gegevens geven enkel aan of de personen, groepen en instanties al dan niet betrokken werden en laten in het midden op welke manier dat gebeurd is. In de vragenlijst werd de respondenten ook gevraagd om aan te geven hoe de betrokkenheid tijdens de gegevensverzameling ingevuld werd. Daarbij konden ze een combinatie van de volgende mogelijkheden selecteren:

- |    |  |
|----|--|
| 1. | Betrokken aan de hand van schriftelijke vragenlijsten, checklists, e.d.  |
| 2. | Mondeling betrokken tijdens formele overlegmomenten (personeelsvergadering, participatieraad, oudercontact, etc.). |
| 3. | Betrokken tijdens informele momenten (koffiepauze, toevallig, recepties, etc.)                                     |

In Figuur 9 bekijken we binnen elke groep op welke manier iedereen betrokken werd. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt naar doelpopulatie.

**Figuur 9: Percentage van de betrokken persoon/groep dat ‘mondeling informeel’, ‘mondeling formeel’ en ‘schriftelijk’ bij de ABS werd betrokken**



Figuur 9 moet als volgt gelezen worden. De manier waarop directeurs betrokken werden, was in de meeste scholen divers. Van de groep directeurs die effectief betrokken werden, werd er 42% mondeling informeel betrokken, 76% mondeling formeel en 67% schriftelijk. In de meeste gevallen werd de directeur zodus op verschillende manieren bij de gegevensverzameling binnen de ABS betrokken. Die conclusie blijkt grotendeels op te gaan voor alle betrokken

personen, groepen en instanties. De drie werkwijzen komen bij alle betrokkenen aan bod. Over de ganse lijn was de meest belangrijke wijze om belanghebbenden bij de gegevensverzameling te betrekken evenwel het formele mondelinge overleg in de vorm van personeelsvergaderingen, participatieraden, oudercontacten en dergelijke. Enkel bij de leerlingen en het administratief personeel ligt het percentage hier onder de 60%. Bij personen en groepen die zich binnen de school situeren, werd deze werkwijze doorgaans aangevuld met een feitelijke schriftelijke bevraging. Dat ligt anders bij de groepen en instanties die niet als dusdanig tot de interne schoolwerking behoren (zoals ouders, inrichtende machten en schoolbesturen, CLB en de pedagogische begeleiding). Vaak bleef hun betrokkenheid beperkt tot formeel mondelinge overleg. Dat neemt niet weg dat ze -als ze betrokken werden- toch in 23% tot 43% van de gevallen (respectievelijk bij IM/SB en ouders) ook schriftelijk betrokken werden. Leerlingen werden dan weer voornamelijk schriftelijk betrokken (70% van de betrokken leerlingen werd schriftelijk bevroegd). De gegevensverzameling verliep echter niet alleen via formele kanalen. Ook het informele maakte duidelijk deel uit van de strategie van scholen om gegevens te verzamelen tijdens de ABS. Zowel binnen de school als met externe instanties hadden in het kader van de ABS informele contacten plaats. Daarbij waren meestal de GOK-leerkracht(en) (49%), de directeur (42%) en andere leerkrachten (41%) betrokken. Ook de graadcoördinatoren en de Centra voor Leerlingenbegeleiding werden in één op de drie gevallen op informele wijze bij de gegevensverzameling betrokken.

#### 1.2.4 De gebruikte instrumenten

In de vragenlijst konden de respondenten aangeven van welke instrumenten ze gebruik gemaakt hebben tijdens de ABS. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen instrumenten die door anderen ter beschikking werden gesteld en eigen instrumenten.

##### *Het gebruik van door anderen ter beschikking gestelde instrumenten*

Het ondersteuningsaanbod voor GOK-scholen is uitgebreid, ook wat betreft instrumenten voor het uitvoeren van de ABS. Zowel de overheid, steunpunten (ECEGO, ICO en NT2), als de pedagogische begeleiding en nascholingsinstellingen stelden instrumenten ter beschikking. Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat 66% van alle scholen van deze instrumenten gebruik maakte (zie Tabel 37). Eén op de drie scholen geeft aan bij de ABS geen door anderen ontwikkeld instrument te hebben gebruikt. Dit aantal ligt het hoogst bij de secundaire scholen met een 1<sup>ste</sup> graad (42%) en het laagst in het basisonderwijs (28%). Het omgekeerde geldt voor het aantal scholen dat 2 of 3 instrumenten gebruikte: in het basisonderwijs gaat het om 27% van de scholen en in de doelgroepen van het secundair onderwijs slechts om 13%.

**Tabel 37: Percentage scholen dat een bepaald aantal instrumenten gebruikte**

Doelpopulatie	Aantal gebruikte instrumenten				
	0	1	2	3	4
Basisonderwijs	28	45	18	9	0
S.O. - 1 <sup>ste</sup> graad	42	45	10	3	0
S.O. - 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	38	49	7	6	0
<b>Totaal</b>	<b>34</b>	<b>45</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

De vraag naar het aantal niet-zelfontwikkelde gebruikte instrumenten was open geformuleerd. Er werd aan scholen gevraagd neer te schrijven welke instrumenten ze gebruikt hebben. Een



overzicht van de antwoorden wordt weergegeven in Tabel 38. Het gaat hier om de omschrijving die scholen gegeven hebben aan de door hen gebruikte instrumenten. De variatie in deze antwoorden was niet ontzettend groot. De antwoorden konden dan ook gecategoriseerd worden in vijf groepen.

**Tabel 38: Percentage scholen dat een bepaald instrument gebruikte (naar doelpopulatie)**

Instrument	Doelpopulatie			
	Totaal	basis	SO (1)	SO (2-3)
instrument ECEGO, NT2, ICO	33	33	32	36
instrument pedagogische begeleiding	24	31	12	25
steunpunt ECEGO	15	19	13	6
steunpunt NT2	11	14	9	8
steunpunt ICO	5	5	5	2

In elk van de doelpopulaties blijkt ongeveer één op de drie scholen gebruik te hebben gemaakt van het instrument dat gezamenlijk werd ontworpen door de drie steunpunten en dat op de GOK-studiedagen georganiseerd door de Vlaamse Onderwijsraad toegelicht werd. Ook instrumenten die door de pedagogische begeleiding aan scholen ter beschikking werden gesteld, werden in totaal door één op de vier scholen gebruikt. De rol van deze instrumenten was in het basisonderwijs evenwel groter dan in het secundair onderwijs. De instrumenten die afzonderlijk door de verschillende steunpunten ontwikkeld werden, kenden een iets beperkter gebruik. Toch gebruikte respectievelijk nog ongeveer één op de zeven en één op de tien scholen de instrumenten van het steunpunt ECEGO en het steunpunt NT2. Eén op de 20 scholen geeft tenslotte aan een instrument te hebben gebruikt, ontwikkeld door het steunpunt ICO.

Opmerkelijk is dat in het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) de helft van de scholen aangeeft een instrument uit de categorie ‘pedagogische begeleiding’ te hebben gebruikt terwijl dat aantal in de andere netten meer dan de helft lager ligt. Daar staat tegenover dat in de andere netten duidelijk meer gebruik gemaakt werd van het instrument ontwikkeld door de drie steunpunten (zie Tabel 39).

**Tabel 39: Percentage scholen dat een bepaald instrument gebruikte (naar net)**

Instrument	Doelpopulatie			
	Totaal	GO	OGO	VGO
instrument ECEGO, NT2, ICO	33	32	18	40
instrument pedagogische begeleiding	24	16	50	18

De respondenten konden in de vragenlijst aangeven in welke mate een aantal redenen belangrijk geweest waren in de keuze voor een bepaald instrument (of combinatie van instrumenten). Deze redenen werden gescoord aan de hand van volgende beoordelingschaal: (1) totaal onbelangrijk, (2) eerder onbelangrijk, (3) eerder belangrijk en (4) zeer belangrijk. De motieven werden gerangschikt op basis van de gemiddelde score voor alle GOK-scholen. Verschillen in de rangschikking tussen doelpopulaties blijken uit de cijfers tussen haakjes.

Er zijn twee redenen die duidelijk meer van belang geweest zijn bij het selecteren van instrumenten dan de andere redenen: de gebruiksvriendelijkheid van het instrument en het feit dat het instrument reeds in de school aanwezig was. De gemiddelde score van deze redenen ligt duidelijk boven de waarde 3 (eerder belangrijk). De andere redenen scoren lager inzake belangrijkheid (2.5 en lager). De kostprijs van instrumenten blijkt de minst belangrijke factor te zijn geweest.

**Tabel 40: Gemiddelde score en positie van motieven voor de keuze van instrumenten**

Waarom koos u voor dit instrument?	To-taal	Basis	SO (1)	SO (2-3)	ANOVA (Post hoc)
Het was het meest gebruiksvriendelijke.	3.33	3.41 (1)	3.28 (1)	3.16 (1)	Ba>SO(2-3)
Het was reeds in school aanwezig.	3.13	3.14 (2)	3.04 (2)	3.26 (2)	nt sign
Het werd aanbevolen op een studiedag.	2.40	2.48 (4)	2.34 (3)	2.25 (6)	nt sign
Het was het enige beschikbare.	2.34	2.50 (3)	2.10 (7)	2.36 (3)	Ba>SO(1)
Het sloot best aan bij de thema's van de ABS.	2.31	2.40 (5)	2.21 (4)	2.21 (7)	nt sign
Het werd aanbevolen door de ped. beg.	2.30	2.38 (6)	2.18 (6)	2.27 (5)	nt sign
Het was gratis of goedkoop.	2.19	2.17 (7)	2.20 (5)	2.28 (4)	nt sign

Slechts bij twee redenen werden statistisch significante verschillen gevonden tussen de doelpopulaties (zie Tabel 40). Basisscholen vonden de gebruiksvriendelijkheid van het instrument een belangrijkere reden dan secundaire scholen met GOK-uren voor de 2de en 3de graad ( $F=3.7$ ;  $df(2,517)$ ;  $p=0.02$ ) en gaven vaker dan secundaire scholen met GOK-uren voor de 1ste graad aan dat het belangrijk was dat het instrument dat ze gebruikten het enige beschikbare was ( $F=8.0$ ;  $df(2,489)$ ;  $p<0.001$ ). De resultaten van de variantie-analyse inzake verschillen tussen de netten zijn in Tabel 41 opgenomen. Enkel de redenen die tot verschillen leidden zijn daarbij weerhouden.

**Tabel 41: Variantie-analyse inzake belangrijkheid van selectiecriteria (naar net)**

Waarom koos u voor dit instrument?	GO	OGO	VGO	ANOVA (Post hoc)
Het was het meest gebruiksvriendelijke.	3.46	3.40	3.24	$F=4.26$ ; $p=0.01$ ; $df(2,517)$ GO > VGO
Het werd aanbevolen op een studiedag.	2.61	2.39	2.30	$F=4.98$ ; $p<0.01$ ; $df(2,519)$ GO < VGO
Het was gratis of goedkoop.	2.35	2.27	2.09	$F=3.80$ ; $p=0.02$ ; $df(2,499)$ GO > VGO

De resultaten leren dat er een aantal kleine maar statistisch significante verschillen gevonden worden tussen het gemeenschapsonderwijs (GO) en het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO). De gebruiksvriendelijkheid en de prijs van de instrumenten waren in het gemeenschapsonderwijs (GO) iets belangrijker. Dat geldt ook voor het feit dat instrumenten op een studie- of informatiedag aanbevolen werden. Het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) neemt telkens een middenpositie in die niet statistisch significant afwijkt van de andere netten.

#### *Het gebruik van eigen instrumenten*

Naast de door anderen ontwikkelde instrumenten konden scholen ook eigen instrumenten gebruiken voor het uitvoeren van de ABS. Dit kon ofwel complementair aan de andere instrumenten dan wel als vervanging van de elders ontwikkelde instrumenten.

15.2% van alle scholen heeft gebruik gemaakt van een eigen instrument. Dat aantal varieert van 12.8% in het basisonderwijs tot ongeveer 18% in de beide doelpopulaties van het secundair onderwijs. De verschillen tussen netten en het al dan niet hebben van ervaring zijn niet noemenswaardig. Van de groep scholen die een eigen instrument gebruikte, heeft 58% ook een door anderen ontwikkeld instrument gebruikt. Dat wijst erop dat in bijna 6 van de 10 scholen met een eigen instrument, het eigen instrument complementair was aan een ander

instrument of andere instrumenten. 4 op de 10 scholen met een eigen instrument deed alleen een beroep op dat eigen instrument.

De scholen die een eigen instrument gebruikten, gaven aan waarom ze dat gedaan hebben. Dat deden ze door de belangrijkheid van een zestal redenen te beoordelen aan de hand van de volgende schaal: (1) totaal onbelangrijk, (2) eerder onbelangrijk, (3) eerder belangrijk en (4) zeer belangrijk (zie Tabel 42).

**Tabel 42: Gemiddelde score en standaarddeviatie van redenen voor het gebruik van eigen instrumenten**

Waarom koos u voor dit instrument?	GEM	SD
Bestaande instrumenten sluiten niet aan bij de eigenheid van onze school.	2.89	1.05
De bestaande instrumenten waren te moeilijk.	2.70	1.27
De afname en verwerking van bestaande instrumenten leken te tijdrovend.	2.63	1.24
We hadden het eigen instrument vroeger al succesvol gebruikt.	2.12	1.28
De beschikbare instrumenten sloten niet aan bij de thema's van onze ABS.	1.76	1.03
We wisten niet dat er elders ontwikkelde instrumenten voorhanden waren.	1.27	0.68

Wanneer we de resultaten voor de totale groep GOK-scholen bekijken, dan stellen we vast dat er drie redenen zijn met een gemiddelde score die boven het middenpunt van de schaal ligt (i.e. 2.5). Deze redenen zijn met andere woorden (gemiddeld) minstens van enig belang geweest bij de beslissing om (ook) een eigen instrument te gebruiken. Het gaat om de vaststelling dat bestaande instrumenten niet aansloten bij de eigenheid van de eigen school en de veronderstelling dat de afname van de bestaande instrumenten te moeilijk en te tijdrovend zou zijn. De andere redenen blijken eerder onbelangrijk of totaal onbelangrijk te zijn geweest. Slechts bij één van de zes redenen wordt een statistisch significant verschil gevonden tussen de onderwijsniveaus ( $F=3.02$ ;  $p=0.05$ ;  $df(2,91)$ ). Basisscholen ( $GEM = 2.37$ ) geven aan dat de moeilijkheid van de bestaande instrumenten voor hen een minder belangrijk motief was om een eigen instrument te gebruiken dan secundaire scholen met GOK-uren voor de 1<sup>ste</sup> graad ( $GEM = 3.05$ ). Tussen de netten worden geen statistisch significante verschillen gevonden. Ook het al dan niet hebben van ervaring met vroegere overheidsinitiatieven blijkt geen significante rol te spelen.

### 1.2.5 Reflectie op de eigenlijke ABS

Aan de hand van een 20-tal stellingen werd de respondenten gevraagd te reflecteren over verscheidene aspecten van de analyse van de beginsituatie in hun school<sup>10</sup>. In het volgende rapporteren we de meest relevante resultaten bij het beschrijven van de analyse van de beginsituatie. Die rapportering gebeurt steeds in de vorm van een antwoord op een concrete vraag. Wanneer er niet gerapporteerd wordt over de onderzochte schoolkenmerken (doelpopulatie, net, percentage doelgroepleerlingen in de school, de schoolgrootte, het aantal GOK-uren en het al dan niet hebben van ervaring) dan is er daaromtrent geen sprake van statistisch significante verschillen.

<sup>10</sup> De stellingen werden gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.

*Is de aanpak van de ABS gebaseerd op de inbreng van alle leerkrachten?*

De totale gemiddelde score ligt bij deze stelling hoog (zie Tabel 43). Die hoge score moet worden toegeschreven aan de uitzonderlijk hoge score in het basisonderwijs (4.62). Er is immers een belangrijk verschil tussen het basisonderwijs en de beide doelpopulaties in het secundair onderwijs. In het basisonderwijs blijkt bijna iedereen het ofwel ‘eerder eens’ ofwel ‘volledig eens’ met de stelling. In het secundair onderwijs is een kwart van de respondenten het er echter (eerder) niet mee eens.

**Tabel 43: Beschrijvende statistieken en ANOVA omtrent de inbreng van alle leerkrachten**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...is de aanpak van de ABS gebaseerd op de inbreng van alle leerkrachten.	<b>totaal</b>	5	9	9	23	54	4.14	nvt
	<b>Basis</b>	0.5	1	5	23	71	4.62	F=57.7; p<0.001; df(2,549) Ba>SO
	<b>SO (1)</b>	10	16	13	22	39	3.65	
	<b>SO (2-3)</b>	10	17	11	29	24	3.60	

*Werd de in de ABS geïnvesteerde tijd efficiënt besteed?*

De verschillen tussen doelpopulaties inzake de gepercipieerde efficiëntie van de geïnvesteerde tijd zijn groot (zie Tabel 44). Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad geven aan dat ze het gemiddeld bijna ‘eerder oneens’ zijn met de stelling (2.31) terwijl basisscholen het er gemiddeld ‘eerder mee eens’ zijn (4.07). De secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad scoren tussen beide andere doelpopulaties in (3.36) maar hun score blijft wel statistisch significant van de andere doelpopulaties verschillen. Ook tussen de netten vinden we een minder uitgesproken maar toch statistisch significant verschil. Respondenten uit het gemeenschapsonderwijs (GO) zijn het namelijk statistisch significant minder eens met de stelling dat de in de ABS geïnvesteerde tijd efficiënt werd besteed dan scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) (3.20 vs. 3.67).

**Tabel 44: Beschrijvende statistieken en ANOVA omtrent efficiëntie van de geïnvesteerde tijd**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA - post hoc
...werd de in de ABS geïnvesteerde tijd efficiënt besteed.	<b>Totaal</b>	12	14	16	37	20	3.39	nvt
	<b>Basis</b>	1	4	15	50	31	4.07	F=157; p<0.001; df(2,530) SO (1) < SO (2-3) < BaO
	<b>SO (1)</b>	31	31	20	12	6	2.31	
	<b>SO (2-3)</b>	12	14	14	47	14	3.36	
	<b>GO</b>	20	17	12	30	23	3.20	F=4.03; p=0.02; df(2,530) GO < OGO
	<b>OGO</b>	4	14	18	38	26	3.67	
	<b>VGO</b>	12	12	18	41	17	3.38	

Tabel 45 geeft aan dat ook het al dan niet hebben van ervaring, het percentage doelgroep leerlingen en de schoolgrootte tot kleine maar statistisch significante verschillen leiden. Het aantal GOK-uren waarover een school beschikt, blijkt dan weer niet van belang.

Bij dergelijke t-toetsen moet duidelijk gewaarschuwd worden voor het bestaan van mogelijke schijneffecten. Het lijkt bijvoorbeeld redelijk te veronderstellen dat kleine scholen vaker basisscholen zijn en dat dit verband het statistisch significant effect van de schoolgrootte in de bovenstaande analyses kan verklaren.

**Tabel 45: Gemiddelde scores en t-toetsen voor verschillen inzake ervaring, % doelgroep-leerlingen en schoolgrootte**

In onze school...		GEM	t-toets
...werd de in de ABS geïnvesteerde tijd efficiënt besteed.	<b>Ervaring</b>	Ja	3.63
		Nee	3.23
	<b>% doelgroep-leerlingen</b>	<25%	3.62
		>=25%	3.19
	<b>schoolgrootte</b>	<250 lln	3.54
		>=250 lln	3.24
			t=3.5; p<0.001;df(531)
			t=3.9; p<0.001;df(531)
			t=2.6; p<0.01;df(531)

*Was de ABS te tijdrovend?*

Over de vraag of de analyse van de beginsituatie te tijdrovend was, blijken de verschillende groepen scholen niet statistisch significant van opinie te verschillen. Noch de doelpopulatie of het net, noch het aantal doelgroep-leerlingen, de schoolgrootte, het aantal GOK-uren en het al dan niet hebben van ervaring blijken een statistisch significante invloed te hebben op de gemiddelde score. Het volstaat hier dan ook om kort de frequentieverdeling en de gemiddelde score van de totale groep scholen te rapporteren.

**Tabel 46: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de totale groep inzake tijdrovend karakter van de ABS**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM
...was de ABS te tijdrovend.	<b>Totaal</b>	11	22	24	27	17	3.17

De vaststelling dat er tussen de groepen geen statistisch significante verschillen gevonden worden, impliceert niet dat er ook binnen de groepen geen verschillen zouden zijn. De bovenstaande frequentieverdeling toont duidelijk aan dat elke antwoordcategorie door een aanzienlijk deel van de respondenten geselecteerd werd. 11% van de respondenten is het volledig oneens met de stelling en 17% is het er volledig mee eens.

*Stond de planlast van het nieuwe GOK-beleid een grondige ABS in de weg?*

Scholen moesten in september 2002 niet alleen een analyse van de beginsituatie uitvoeren, ze moesten tegelijkertijd ook al effectief aan de slag met de lestijden die ze toegewezen kregen in het kader van het nieuwe GOK-beleid. Of deze planlast die met het nieuwe GOK-beleid gepaard ging een grondige analyse van de beginsituatie in de weg stond, werd aan de hand van de stelling in Tabel 47 bestudeerd.

**Tabel 47: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de totale groep inzake invloed van de GOK-planlast op de ABS**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM
... stond de planlast die het nieuwe GOK-beleid met zich meebracht een grondige ABS in de weg.	<b>Totaal</b>	9	23	25	27	15	3.17

Net zoals bij de voorgaande stelling hebben de respondenten gemiddeld een eerder neutrale houding. Individueel lopen de scores evenwel opnieuw sterk uit mekaar. Er zijn duidelijk verschillen tussen de beoordelingen van respondenten. Deze verschillen blijken niet systematisch samen te hangen met de onderzochte schoolkenmerken.

*Was het duidelijk wat de overheid van de scholen verwachtte?*

De gemiddelde score van de totale groep respondenten geeft aan dat de verwachtingen van de overheid ten aanzien van de analyse van de beginsituatie niet als zeer duidelijk ervaren werden (zie Tabel 48). De gemiddelde score ligt een stuk onder het neutrale middenpunt en neigt dan ook naar de categorie 'eerder oneens'. In elke doelpopulatie is een iets grotere groep respondenten het (eerder) oneens met de stelling dan (eerder) eens. Er zijn dan ook geen statistisch significante verschillen tussen de doelpopulaties. De variantie-analyse voor de netten leidt wel tot een statistisch significant verschil. Scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) stellen dat ze de verwachtingen van de overheid duidelijker vonden dan scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) (3.04 vs. 2.60).

**Tabel 48: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de duidelijkheid van de verwachtingen van de overheid**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...waren de verwachtingen van de overheid ten aanzien van de ABS duidelijk.	<b>totaal</b>	14	31	27	25	4	2.75	nvt
	<b>GO</b>	13	25	30	28	4	2.85	F=6.96; p<0.001; df(2,523) OGO>VGO
	<b>OGO</b>	10	22	29	34	6	3.04	
	<b>VGO</b>	15	36	24	21	3	2.60	

*Waren de omzendbrieven van het departement Onderwijs nuttig voor de ABS?*

In een aantal omzendbrieven werden scholen geïnformeerd over het nieuwe GOK-decreet en kregen zij een aantal suggesties aangereikt die hen op weg konden helpen bij het uitvoeren van de analyse van de beginsituatie. Of de omzendbrieven deze doelen volgens de respondenten ook effectief realiseerden werd aan de hand van de volgende stelling onderzocht.

**Tabel 49: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de nuttigheid van de omzendbrieven**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...waren de omzendbrieven van het departement Onderwijs nuttig voor de ABS.	<b>totaal</b>	8	19	34	32	7	3.09	nvt
	<b>GO</b>	4	13	40	32	10	3.30	F=5.97; p<0.01; df(2,507) GO>VGO
	<b>OGO</b>	7	18	34	27	14	3.22	
	<b>VGO</b>	11	23	30	33	3	2.95	

De gemiddelde score voor alle respondenten valt bijna samen met het neutrale middenpunt van de antwoordschaal (GEM=3.09). De groep respondenten die aangeeft dat de omzendbrieven eerder nuttig waren, is iets groter dan de groep die aangaf dat ze eerder onnuttig waren. Tussen de doelpopulaties zijn er geen statistisch significante verschillen. Het net waartoe scholen behoren, speelt wel een rol. Scholen in het Gemeenschapsonderwijs (GO) blijken de omzendbrieven van het departement Onderwijs statistisch significant meer als nuttig te hebben ervaren dan scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) (3.30 vs. 2.95). De andere verschillen tussen de netten zijn niet statistisch significant.

*Gebeurde de ABS in het secundair onderwijs met de gehele school als focus?*

Een aantal secundaire scholen krijgt in het kader van het GOK-beleid zowel extra lessen ter beschikking voor de 1<sup>ste</sup> graad als voor de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. Voor andere scholen geldt dat

maar voor slechts één van de beide delen. Los van de vraag of een school voor beide delen GOK-uren toegewezen kreeg, kon ze of (1) de beide delen afzonderlijk bevragen, of (2) enkel het deel met GOK-uren in de analyse betrekken of (3) opteren voor een geïntegreerde aanpak waarbij het functioneren van de gehele school als focus van de ABS vooropgesteld werd. Precies de vraag in welke mate de andere graad/graden betrokken werd(en) in de ABS staat centraal in de volgende stelling.

**Tabel 50: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake integratie van de ABS over verschillende graden**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM
...werden de 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad betrokken bij de analyse van de 1 <sup>ste</sup> graad.	<i>Totaal</i>	40	15	5	19	21	2.67
...werd de 1 <sup>ste</sup> graad betrokken bij de analyse van de 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad.							

De resultaten in Tabel 50 geven aan dat de ABS in de totale groep secundaire GOK-scholen gemiddeld doorgaans weinig geïntegreerd verliep. De gemiddelde score ligt een stuk onder het neutrale middenpunt. In 55% van de scholen werd de andere graad/graden (eerder) niet betrokken bij de ABS voor de graad waarvoor men wel GOK-uren ontving. In 40 % was dat (eerder) wel het geval. De verschillen tussen de te onderscheiden doelpopulaties en netten zijn niet statistisch significant. Andere schoolkenmerken blijken wel van belang (zie Tabel 51). Wanneer de groep GOK-scholen in groepen verdeeld wordt op basis van het al dan niet hebben van ervaring, het percentage doelgroep leerlingen en aantal GOK-uren worden telkens statistisch significante verschillen gevonden.

**Tabel 51: Gemiddelde scores en t-toetsen voor verschillen inzake ervaring, % doelgroep leerlingen en aantal GOK-uren**

In onze school...			GEM	t-toets
...werden de 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad betrokken bij de analyse van de 1 <sup>ste</sup> graad.	<b>Ervaring</b>	Ja	3.43	t=5.04; p<0.001; df(246)
		Nee	2.34	
...werd de 1ste graad betrokken bij de analyse van de 2de en 3de graad.	<b>% doelgroep- leerlingen</b>	<25%	1.71	t=5.93; p<0.001; df(246)
		>=25%	3.02	
	<b>Aantal GOK- uren</b>	<13	2.34	t=3.25; p<0.001; df(246)
		>=13	3.00	

De verschillen tussen de groepen zijn telkens groot. In de eerste plaats valt op dat scholen met ervaring duidelijk meer geïntegreerd tewerk gingen dan scholen zonder ervaring. Ook scholen met een hoog percentage doelgroep leerlingen geven aan duidelijk meer geïntegreerd te werk te zijn gegaan dan scholen met een percentage doelgroep leerlingen onder de 25%. Dat een gelijkaardig effect gevonden wordt voor het aantal GOK-uren hoeft niet te verbazen. Er is immers een positieve samenhang tussen het percentage doelgroep leerlingen op een school en het aantal GOK-uren dat een school geniet.

## 1.2.6 De resultaten van de analyse van de beginsituatie

De resultaten van de analyse van de beginsituatie werden in kaart gebracht aan de hand van een tiental stellingen over de mogelijke uitkomsten van de ABS<sup>11</sup>. Eerst worden de resultaten voor de totale groep respondenten gepresenteerd, daarna wordt nagegaan of er tussen scholen met verschillende kenmerken statistisch significante verschillen bestaan. In Tabel 52 wordt een overzicht gegeven van de stellingen, geordend op basis van de gemiddelde mate waarin de respondenten aangaven dat de resultaten op hun school van toepassing zijn.

**Tabel 52: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de verschillende resultaten van de ABS**

De resultaten van de analyse van de beginsituatie...	1	2	3	4	5	GEM
stellen ons in staat GOK-prioriteiten voorop te stellen.	2	4	12	55	27	4.01
bevestigen wat wij al lang wisten.	1	5	18	49	28	3.99
geven een goed zicht op de sterke punten in onze schoolwerking.	1	8	13	54	24	3.92
geven een goed zicht op de problemen van onze leerlingen.	2	10	16	49	24	3.83
zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.	4	8	22	46	20	3.71
geven een goed zicht op tekorten in onze schoolwerking.	2	10	22	49	17	3.70
geven een goed zicht op tekorten in het handelen van leerkrachten.	3	17	31	39	11	3.38
motiveren leerkrachten om te werken aan gelijke onderwijskansen.	6	15	31	36	12	3.33
hebben strategieën opgeleverd om GOK-problemen aan te pakken.	6	20	23	38	13	3.31
maken duidelijk hoe ongelijke kansen op school ontstaan.	11	30	28	23	8	2.87
zijn te algemeen om er verder mee aan de slag te gaan.	13	38	27	15	8	2.66
zijn rooskleuriger dan de werkelijke situatie.	19	38	27	12	4	2.44

De twee resultaten met de hoogste gemiddelde scores geven een verrassend beeld van de manier waarop de resultaten van ABS door de respondenten gepercipieerd worden. 82% van de respondenten geeft aan dat de ABS hun school in staat stelde om prioriteiten voorop te stellen inzake GOK. Dat was precies het ultieme doel van de ABS en zodoende kan er gesproken worden van een bemoedigend resultaat. Daar staat echter tegenover dat ruim drie kwart van de respondenten het (eerder) eens is met de stelling dat de resultaten van de ABS hen bevestigde wat zij al lang wisten. Toch blijkt uit de tabel dat de respondenten eveneens van mening zijn dat de ABS hen een goed zicht gegeven heeft op de sterke punten in hun schoolwerking (GEM=3.92), op de problemen van hun leerlingen (GEM=3.83), op de tekorten in hun schoolwerking (GEM=3.70) en - zij het in minder mate - op de tekorten in het handelen van leerkrachten (GEM=3.38). We zouden aldus kunnen concluderen dat de respondenten aangeven dat de ABS doorgaans tot bruikbare resultaten heeft geleid. Dat blijkt ook uit de lage gemiddelde score van de stelling die stelt dat de resultaten te algemeen zouden zijn om er verder mee aan de slag te kunnen gaan (GEM=2.66).

*Verschillen tussen de doelpopulaties.* Slechts bij één stelling leidt het behoren tot een bepaalde doelpopulatie tot statistisch significante verschillen. Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad (GEM = 2.66) zijn het statistisch significant minder eens met de stelling dat de resultaten van de analyse van de beginsituatie duidelijk maakten hoe ongelijke onderwijskansen in hun school ontstaan dan basisscholen (GEM = 2.93) en secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad (GEM = 3.11).

<sup>11</sup> De stellingen werden gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.



*Verschillen tussen de netten.* Het behoren tot een bepaald net leidt bij 4 van de 12 stellingen tot statistisch significante verschillen. De beschrijvende statistieken en de resultaten van de variantie-analyses voor deze stellingen zijn samengebracht in Tabel 53.

**Tabel 53: Beschrijvende statistieken en variantie-analyse inzake resultaten ABS (naar net)**

De resultaten van de ABS...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA Post hoc
...geven een goed zicht op de problemen van onze leerlingen.	<i>totaal</i>	2	10	16	49	24	3.83	nvt
	<b>GO</b>	1	9	7	53	29	4.00	F=4.89; p=0.008; df(2,551) GO > VGO
	<b>OGO</b>	1	7	19	45	28	3.92	
	<b>VGO</b>	2	11	19	48	20	3.72	
...motiveren leerkrachten om te werken aan gelijke onderwijskansen.	<i>totaal</i>	11	30	28	23	8	3.33	nvt
	<b>GO</b>	4	14	31	34	16	3.44	F=5.85; p=0.003; df(2,528) VGO < GO - OGO
	<b>OGO</b>	5	10	29	40	17	3.55	
	<b>VGO</b>	8	17	32	37	7	3.19	
...zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.	<i>totaal</i>	4	8	22	46	20	3.71	nvt
	<b>GO</b>	1	8	20	49	22	3.83	F=5.16; p=0.006; df(2,530) VGO < GO - OGO
	<b>OGO</b>	3	5	22	42	29	3.89	
	<b>VGO</b>	5	9	24	46	16	3.58	
...maken duidelijk hoe ongelijke onderwijskansen in onze school ontstaan.	<i>totaal</i>	6	15	31	36	12	2.87	nvt
	<b>GO</b>	7	26	30	26	11	3.10	F=4.79; p=0.009; df(2,520) GO > VGO
	<b>OGO</b>	9	30	28	25	8	2.92	
	<b>VGO</b>	14	32	27	20	7	2.74	

De verschillen tussen de netten zijn niet ontzettend groot maar wel statistisch significant. In het algemeen kunnen we stellen dat bij de bovenstaande vier stellingen de respondenten uit het vrij gesubsidieerde onderwijs (VGO) het telkens minder eens zijn dan de respondenten uit het gemeenschapsonderwijs (GO). Bij de tweede en derde stelling verschilt de score van het vrij gesubsidieerde onderwijs (VGO) bovendien ook van deze van het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO).

*Verschillen naar andere schoolkenmerken.* Het aantal GOK-uren dat een school geniet en de schoolgrootte leiden niet tot statistisch significante effecten op de gepercipieerde resultaten van de ABS. Het al dan niet hebben van ervaring en het percentage doelgroopleerlingen blijken wel een statistisch significante rol te spelen. Er worden daaromtrent bij vier resultaten verschillen tussen groepen scholen gevonden. De verschillen zijn weliswaar statistisch significant maar toch eerder klein. De resultaten worden hieronder bondig weergegeven.

- ✓ *De resultaten van de analyse van de beginsituatie geven een goed zicht op de problemen van onze leerlingen.* De respondenten uit scholen die ervaring hebben opgedaan met de vroegere overheidsinitiatieven zijn het statistisch significant meer eens met deze stelling dan scholen zonder deze vroegere ervaringen (3.94 vs. 3.76) ( $t=2.17$ ;  $p=0.03$ ;  $df(552)$ ). Scholen met een aandeel van een kwart of meer doelgroopleerlingen scoren statistisch significant hoger dan scholen met minder dan een kwart doelgroopleerlingen (3.94 vs. 3.71) ( $t=2.78$ ;  $p=0.006$ ;  $df(552)$ ).
- ✓ *De resultaten van de analyse van de beginsituatie maken duidelijk hoe ongelijke onderwijskansen in onze school ontstaan.* Ook wat dit resultaat betreft, scoren scholen met ervaring statistisch significant hoger dan scholen zonder ervaring (3.02 vs. 2.75) ( $t=2.72$ ;  $p=0.007$ ;  $df(521)$ ). De resultaten van scholen met een kwart of meer doelgroopleerlingen liggen eveneens statistisch significant hoger dan deze van scholen met minder dan een kwart doelgroopleerlingen (3.02 vs. 2.68) ( $t=3.52$ ;  $p<0.001$ ;  $df(521)$ ).

- ✓ *De resultaten van de analyse van de beginsituatie bevestigen wat wij al lang wisten.* Deze stelling blijkt statistisch significant meer van toepassing op scholen met 25% of meer doelgroepleerlingen. Zij scoren 4.11 op deze stelling terwijl scholen met minder van 25% doelgroepleerlingen 3.85 scoren ( $t=3.59$ ;  $p<0.001$ ;  $df(538)$ ).
- ✓ *De resultaten van de analyse van de beginsituatie zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.* Opnieuw blijkt het onderscheid tussen scholen op basis van het aandeel doelgroepleerlingen tot statistisch significante verschillen te leiden. Scholen met 25% of meer doelgroepleerlingen hebben een gemiddelde score van 3.83 terwijl de andere scholen gemiddeld 3.57 scoren ( $t=3.03$ ;  $p=0.003$ ;  $df(531)$ ).

### 1.3 Van ABS naar het formuleren van GOK-doelstellingen

In de vragenlijsten werd een luik voorzien dat zich richt op wat er in scholen gebeurde na de analyse van de beginsituatie. Op dat moment moesten er in scholen keuzes gemaakt worden over de manier waarop de beschikbare aanvullende lestijden in de komende schooljaren zouden aangewend worden. In de volgende paragrafen beschrijven we achtereenvolgens welke doelstellingen scholen vooropstelden en wie er bij die keuze betrokken was. De eigenlijke strategieën die scholen aangeven aan te zullen wenden om de vooropgestelde doelen te bereiken worden beschreven in paragraaf 1.4.

#### 1.3.1 De keuze en concretisering van het gelijke onderwijskansenbeleid

Voor de keuze en de concretisering van de doelstellingen van het GOK-beleid konden scholen op twee manieren te werk gaan. Zij konden akkoord gaan met een cluster van vooraf vastgelegde gelijke kanseninstrumenten (zoals in de omzendbrieven beschreven). In dat geval kwam het er voor de scholen op aan één van de onderstaande clusters of een combinatie van deze clusters te kiezen. Daarnaast konden scholen ervoor opteren om zelf een samenhangend geheel van doelstellingen te formuleren op maat van de school.

#### **Voor basisscholen en secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 1ste graad**

Cluster 1. Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren.

Cluster 2. De taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen.

Cluster 3. Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren.

#### **Voor secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 2de en 3de graad**

Cluster 1. Studie- en gedragsproblemen remediëren.

Cluster 2. De taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen.

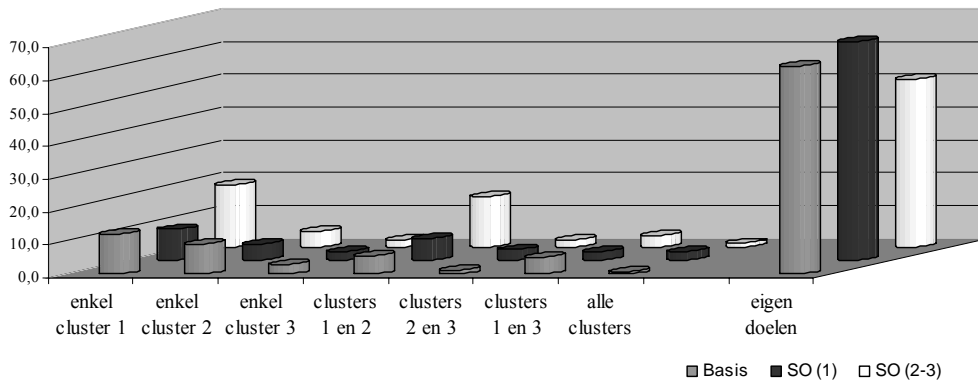
Cluster 3. Een optimale studiekeuze waarborgen en het realiseren van een efficiënte studiekeuze, stage- en schoolloopbaanbegeleiding.

De resultaten van de selectie van doelstellingen zijn samengebracht in Figuur 10. Voor de drie doelpopulaties is het aandeel van scholen dat een eigen geheel van doelen vooropstelde en de aandelen scholen die een bepaalde combinatie van clusters selecteerden, opgenomen.

Uit de figuur blijkt dat een grote groep scholen ervoor opteerde om bij het vooropstellen van doelen geen beroep te doen op de vooraf ter beschikking gestelde clusters. Respectievelijk 63.3% en 66.9% van de basisscholen en secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 1<sup>ste</sup> graad heeft er voor geopteerd om zelf een samenhangend geheel van doelstellingen te formuleren. Voor secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad ligt dit percentage iets lager, namelijk op 51.2%. De vergelijking van de keuze van clusters over de doelpopulaties is weinig informatief omdat de thema's enigszins anders geordend werden. We moe-

ten ons dus beperken tot een bespreking van de resultaten binnen de doelpopulaties. Van de secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad blijkt 19% te hebben geopteerd om enkel de eerste cluster te weerhouden (studie- en gedragsproblemen remediëren). Nog eens 20% heeft geopteerd voor een combinatie van clusters waarin deze eerste cluster vertegenwoordigd is. De andere twee clusters komen slechts bij een minderheid van de scholen op eigen houtje aan bod. Ook in de twee andere doelpopulaties hebben de scholen die toch een beroep gedaan hebben op de clusters voornamelijk gekozen voor cluster 1 (ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren), al dan niet in combinatie met één van de twee andere clusters. Ook cluster 2 werd er in totaal in ongeveer 15% van de scholen naar voren geschoven. In het basisonderwijs gebeurde dat vaker als op zich staand (dus niet in combinatie met een andere cluster) terwijl secundaire scholen met GOK-uren voor de 1<sup>ste</sup> graad de tweede cluster vaker opnamen in combinatie met (één van) de andere clusters. Cluster 3 blijkt het minst vaak te zijn weerhouden.

**Figuur 10: Percentuele verdeling van scholen over de verschillende clusters en eigen doelen**



Eén jaar na de eigenlijke keuze van GOK-doelstellingen werd de respondenten opnieuw de vraag voorgelegd op welke manier ze bij de start van het GOK hun schooleigen GOK-doelen hadden vastgelegd. Uit die bevraging blijkt dat het aantal scholen dat - na één jaar - aangaf eigen doelen voorop te hebben gesteld iets groter was dan bij de start: 73% van al de bevroegde scholen stelt - bij de tweede bevraging - eigen doelen te hebben geformuleerd, 21% geeft aan met de vooropgestelde clusters te hebben gewerkt en 5% rapporteert een combinatie van beide werkwijzen.

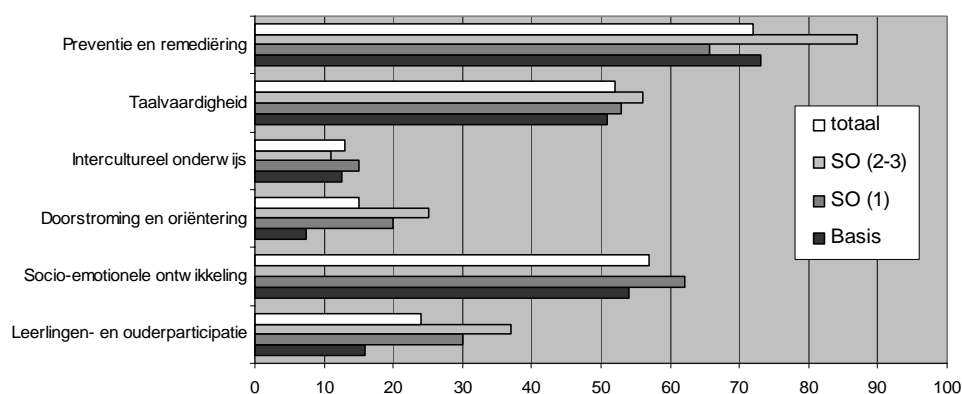
Bij de tweede bevraging werd ook in kaart gebracht aan welke thema's scholen die zelf doelstellingen formuleerden, aandacht besteedden. We bekijken hieronder eerst het aantal thema's dat scholen naar voren schuiven en daarna het relatieve belang van de verschillende thema's (Tabel 35 geeft een overzicht van de verschillende thema's).

Tabel 55 geeft aan dat scholen die eigen doelstellingen formuleerden hun GOK-beleid niet beperkten tot één thema. De overgrote groep van deze scholen (gemiddeld 89.8%) heeft doelstellingen opgenomen die betrekking hebben op twee of drie thema's. Een minderheid van de scholen richtte zich op 4 of meer thema's.

**Tabel 54: Percentage scholen dat een bepaald aantal thema's opnam in hun doelstellingen**

Aantal thema's waarop de eigen doelstellingen betrekking hebben	naar doelpopulatie			
	totaal	BaO	SO1	SO2-3
1	4.5	3.5	2.7	13.5
2	74.6	83.0	66.4	65.4
3	15.2	11.0	20.8	15.4
4	3.5	1.0	6.7	3.8
5	1.7	1.5	2.0	1.9
6	.5	3.5	1.3	nvt

De scholen die niet voor de clusters kozen, hebben voornamelijk doelstellingen gekozen binnen de thema's 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)', 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' (dit laatste is niet van toepassing in secundaire scholen met GOK-uren voor de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad) (zie Figuur 11). Respectievelijk 72%, 57% en 52% van de scholen geeft aan dat hun doelstellingen op deze thema's betrekking hebben. In het secundair onderwijs blijkt ruim een derde van de scholen ook doelen inzake leerlingen- en ouderparticipatie te hebben geformuleerd. 'Intercultureel onderwijs' en 'doorstroming en oriëntering' komen gemiddeld het minst vaak aan bod.

**Figuur 11: Aandeel scholen met eigen doelen dat rond een bepaald thema doelen formuleerde**

De beschrijving van de eigenlijke doelstellingen en de concrete strategieën die scholen voor hun GOK-beleid voorop gesteld hebben, is opgenomen in paragraaf 1.4.

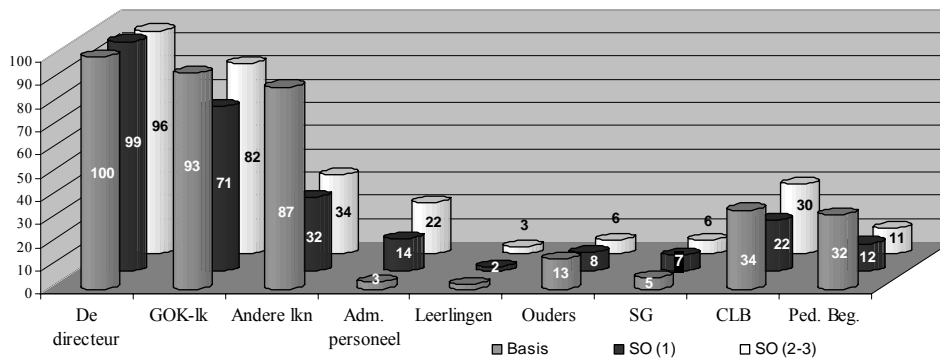
### 1.3.2 Door wie werden deze keuzes gemaakt?

De volgende resultaten richten zich op de vraag wie er in de GOK-scholen betrokken werd bij de beslissing over de manier waarop de aanvullende lestijden aangewend zouden worden. Figuur 12 geeft voor de verschillende doelpopulaties het percentage scholen aan waar de betreffende persoon, groep of instelling inderdaad bij deze beslissing betrokken werd.

De figuur toont aan dat in de meeste scholen zowel de directeur als de GOK-leerkracht(en) betrokken zijn geweest bij de beslissing omtrent hoe de aanvullende lestijden zouden worden aangewend. In het basisonderwijs hebben in 87% van de scholen ook andere leerkrachten aan het beslissingsproces deelgenomen. Dat aandeel ligt behoorlijk lager in het secundair onderwijs (32% en 34%). Ook de betrokkenheid van de pedagogische begeleiding was in het basis-

onderwijs groter. Tegenover een betrokkenheid bij één op de drie scholen in het basisonderwijs staat een betrokkenheid bij slechts 11% (1<sup>ste</sup> graad) en 12% (2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad) van de scholen in het secundair onderwijs. De betrokkenheid van het CLB is dan weer meer gelijklopend over de verschillende doelpopulaties heen; ze varieert van 22% in secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 1<sup>ste</sup> graad over 30% in secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad tot 34% van de basisscholen. Administratief personeel blijkt enkel in het secundair onderwijs een noemenswaardige rol te hebben gespeeld. Zij beschikken dan ook over een meer uitgebreide administratieve staf dan basisscholen. De betrokkenheid van leerlingen, ouders en de scholengemeenschap is over het algemeen niet groot. Enkel in het basisonderwijs blijken ouders in meer dan 10% van de scholen een rol te hebben gespeeld.

**Figuur 12: Betrokkenheid bij het beslissen over de aanwending van de aanvullende lestijden**



#### 1.4 Het eigenlijke GOK-beleid

In deze paragraaf staat de manier waarop scholen de beschikbare GOK-uren gebruiken centraal. We onderzoeken eerst hoe belangrijk de respondenten de in de omzendbrieven gepresenteerde GOK-strategieën vinden (zie 1.4.1). Daarna beschrijven we hoe de GOK-uren effectief gebruikt worden (zie 1.4.2).

##### 1.4.1 De gepercipieerde belangrijkheid van mogelijke GOK-strategieën

In de eerste vragenlijst werd de respondenten een lange lijst met mogelijke GOK-strategieën voorgelegd. Er werd hen gevraagd voor elke strategie aan te geven hoe noodzakelijk deze volgens hen is om gelijke kansen in hun school te realiseren. Hieronder wordt een rangschikking van de mogelijke GOK-strategieën gepresenteerd, gebaseerd op de gepercipieerde belangrijkheid van de betreffende strategie. De belangrijkheid van de verschillende GOK-strategieën werd door de respondenten beoordeeld door telkens een categorie uit de volgende antwoordschaal te selecteren:

- (1) Overbodig - Zal in onze school niet bijdragen tot gelijke onderwijskansen.
- (2) Waardevol maar niet noodzakelijk - Kan bijdragen tot gelijke onderwijskansen maar is niet noodzakelijk.
- (3) Noodzakelijk - Noodzakelijk om in onze school gelijke kansen te realiseren.

In Tabel 55 wordt voor elke strategie het aantal respondenten dat een bepaalde antwoordcategorie selecteerde weergegeven (in percentages). Hoewel het omwille van het meetniveau in wezen niet opgaat om op basis van de bovenstaande schaal gemiddelde scores te berekenen, werden de strategieën toch gerangschikt op basis van het gemiddelde. Op die manier krijgen we een indicatie van welke strategieën volgens de respondenten waardevol zijn en welke eerder overbodig.

**Tabel 55: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake belangrijkheid van GOK-strategieën**

GOK-strategie	1	2	3	Gem
Op een planmatige wijze hulp bieden bij leerproblemen.	1	8	91	2.91
Het welbevinden van de leerlingen opvolgen.	1	14	85	2.84
lIn waarbij problemen zijn vastgesteld met een individueel plan begeleiden.	2	15	83	2.81
Op een planmatige wijze hulp bieden bij socio-emotionele problemen.	1	17	82	2.8
Samenwerken met collega's.	2	18	80	2.78
Gericht werken aan de socio-emotionele competentie van de leerlingen.	1	21	78	2.77
Samenwerken met het CLB.	3	18	79	2.76
De sociale competentie van de leerlingen opvolgen.	1	23	76	2.76
In functie van de leerlingengroep differentiëren in de leerinhoud.	3	23	74	2.71
Een klasklimaat creëren waarin open comm. en expressie bevorderd worden.	2	26	72	2.7
Ouders actief betrekken bij de ondersteuning van problemen bij leerlingen.	2	29	69	2.67
Interne communicatiekanalen en overlegstructuren beter gebruiken.	4	26	70	2.66
Op een planmatige wijze hulp bieden bij taalproblemen.	6	23	72	2.66
De competenties van leerkrachten vergroten.	4	28	68	2.64
Bij beslissingen en adviezen beter aansluiten bij het unieke van elke leerling.	4	30	66	2.63
Instrumenten hanteren om de ontw. en/of leerwinst van de lIn op te volgen.	3	32	65	2.62
Ouders actief betrekken bij de studiekeuze van leerlingen.	3	33	64	2.62
Werkvormen hanteren waarbij leerlingen samen leren.	3	34	63	2.6
Een goede dagelijkse omgang met ouders uitbouwen.	4	33	63	2.59
Ouders actief betrekken bij de analyse van problemen bij leerlingen.	4	34	62	2.58
Een omgangsstijl ontwikkelen die getuigt van sensitiviteit en inleving.	4	35	61	2.56
Taalvaardigheid bevorderen in alle activiteiten.	7	32	61	2.55
Het studiekeuzeproces van de leerlingen begeleiden.	7	31	62	2.54
Een beter zicht verwerven op de sociale en culturele achtergrond van de lIn.	4	39	57	2.53
Meer ruimte bieden voor de inbreng van de leerlingen tijdens de lessen.	2	44	54	2.53
Vormen van flexibele klasorganisatie hanteren.	7	36	57	2.5
Instrumenten hanteren om het taalvaardigheidsniveau van de lIn te bepalen.	11	32	57	2.46
Meer rekening houden met verschillen tussen ouders bij communicatie.	6	45	49	2.42
Mogelijkheden bieden voor meer formele ouderbetrokkenheid.	6	47	47	2.41
Bewuster leren omgaan met taal.	10	41	49	2.39
Een beter zicht verwerven op de sociale en culturele achtergrond van ouders.	7	46	47	2.39
lIn beter begeleiden bij een eventuele overstap naar een andere school.	10	47	43	2.34
Meer ruimte bieden voor de inbreng van de leerlingen in de schoolorganisatie.	8	51	41	2.34
De soc. en cult. verscheidenheid hanteren als basis voor het leerproces.	9	53	38	2.29
De klasgroepen kleiner maken.	18	43	39	2.22
De verschillen in taalgebruik in de leerlingengroep beter aanwenden.	17	47	36	2.19
Er voor zorgen dat alle lkn zicht hebben op de eindtermen Nederlands.	17	50	33	2.16
Een beter zicht verwerven op het brede onderwijsaanbod in de regio.	22	48	30	2.07
Streven naar diversiteit in de samenstelling van het personeelskorps.	28	48	24	1.96
Een samenwerking met de buurt opbouwen.	31	50	19	1.88

Een samenwerking met de arbeidsmarkt opbouwen. (enkel S.O.)	35	43	22	1.87
Een beter zicht verwerven op de arbeidsmarkt in de regio. (enkel S.O.)	41	46	13	1.72

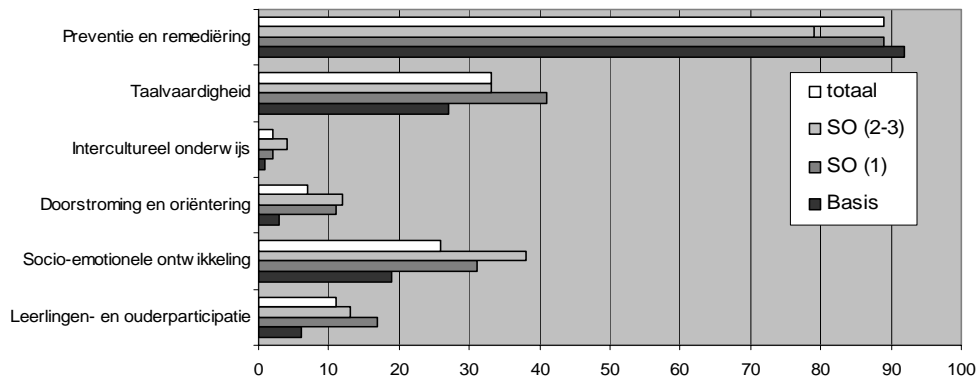
De bovenstaande tabel geeft aan dat er aanzienlijke verschillen zijn inzake de gepercipieerde belangrijkheid van de verschillende GOK-strategieën. Er worden duidelijk een aantal strategieën als quasi noodzakelijk naar voren geschoven terwijl van anderen wordt aangegeven dat ze waardevol maar niet noodzakelijk of zelfs eerder overbodig zijn. Niet alleen de gemiddelde scores verschillen echter behoorlijk, ook binnen de strategieën is er een grote verscheidenheid. Men moet dus oppassen met louter naar de gemiddelde scores te kijken. De gemiddelde score van de strategie ‘een beter zicht verwerven op het brede onderwijsaanbod in de regio’ bedraagt bijvoorbeeld slechts 2.07 maar desondanks geeft bijna één op de drie scholen aan dat het in hun school om een noodzakelijke strategie gaat.

1.4.2 Het gebruik van de aanvullende lestijden in functie van de GOK-strategieën

De perceptie van de belangrijkheid van de verschillende GOK-strategieën valt niet noodzakelijk samen met het effectief aanwenden van die strategieën om in de eigen school tot gelijke onderwijskansen te komen. Om het eigenlijke gebruik van de GOK-uren te kunnen beschrijven, werd in de tweede vragenlijst aan de respondenten gevraagd om kernachtig te omschrijven op welke manier de extra uren in hun school gebruikt worden. Dat gebeurde aan de hand van een open vraag waarin kon aangegeven worden welke de vier meest belangrijke GOK-doelen waren.

Wanneer we de antwoorden categoriseren in de gekende GOK-thema’s, dan bekomen we de resultaten in Figuur 13. Het gaat telkens om het percentage scholen waarvan minstens één van de vier gerapporteerde GOK-doelen betrekking heeft op de thema’s. Daaruit blijkt dat bijna 9 op de 10 bevraagde scholen binnen het thema ‘preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)’ actief is. ‘Taalvaardigheidsonderwijs’ en ‘socio-emotionele ontwikkeling’ behoren respectievelijk in een derde en een kwart van de scholen tot de prioriteiten. De andere thema’s worden in 10% of minder van de scholen vernoemd. Voornamelijk in het basisonderwijs scoren ‘intercultureel onderwijs’, ‘doorstroming en oriëntering’ en ‘leerlingen- en ouderparticipatie’ eerder laag.

**Figuur 13: Percentage van de bevraagde scholen waarvan de één van de vier belangrijkste GOK-doelen op een bepaald thema betrekking heeft**



Binnen elk van de thema's bestaat er nog een verscheidenheid aan concrete invullingen van het GOK-beleid. Bij het categoriseren van de antwoorden werd om die verscheidenheid in kaart te brengen een onderscheid gemaakt tussen doelstellingen op drie niveaus, namelijk dat van de leerlingen, van de leerkrachten en van de school. Onder het *niveau van de leerlingen* verstaan we activiteiten die rechtstreeks betrekking hebben op de manier waarop het onderwijs van leerlingen ingericht wordt (bijvoorbeeld een leerlingvolgsysteem (LVS) gebruiken om het taalvaardigheidsniveau van leerlingen te kunnen bepalen). Doelstellingen op het *niveau van de leerkrachten* hebben betrekking op het professionaliseren van leerkrachten om de leerlinggerichte doelen te kunnen waarmaken (bijvoorbeeld de competenties van leerkrachten om met leerlingvolgsystemen te werken vergroten). Doelstellingen op *schoolniveau* omvatten het werken aan procedures in scholen om de leerlinggerichte doelen te kunnen realiseren (bijvoorbeeld samenwerken met externen om maximaal gebruik te maken van een LVS).

Voor elk thema presenteren we in Tabel 56 een overzicht van de belangrijkste manieren waarop op scholen de beschikbare GOK-uren aanwenden. In de linkse kolom is telkens aangegeven welk percentage van de deelnemende scholen rond de categorie in kwestie werkt. Dit betekent dat minstens één van hun vier belangrijkste GOK-strategieën er in thuishoort. In de rechtse kolom is aangegeven welke concrete doelstellingen binnen de categorie opgenomen zijn. De gerapporteerde percentages geven aan hoe vaak de betreffende doelstelling in totaal vermeld werd. Enkel doelstellingen die meer dan 1% van de door respondenten gerapporteerde (vier belangrijkste) doelstellingen uitmaken, worden afzonderlijk in de lijst opgenomen. De andere worden telkens samengevat in de categorie 'andere'.

**Tabel 56: Overzicht van de belangrijkste GOK-doelen in de deelnemende scholen**

Preventie en remediering van ontwikkelings- en leerachterstanden (van studie- en gedragsproblemen)	
Niveau van de	Concrete GOK-doelen
Leerlingen (BO: 84%, SO1: 79%, SO23: 70%)	9% - algemeen (leerlingen remediëren, ondersteunen en begeleiden) 6% - leerlingen observeren en opvolgen met een leerlingvolgsysteem 5% - klassen intern opsplitsen in niveaugroepen 3% - differentiatie in lesmethode (zonder niveaugroepen) 13% - op een planmatige manier hulp bieden bij problemen (diagnose en remed.) 1% - de klasgroep splitsen 10% - andere (coöperatief leren, ouders betrekken bij probleemanalyse, opvolgen van problematische absenties)
Leerkrachten (BO: 32%, SO1: 16%, SO23: 18%)	4% - algemeen (ondersteunen, begeleiden en coachen van leerkrachten) 2% - leerkrachten oefenen in en ondersteunen bij het gebruik van een LVS 3% - leerkrachten oefenen in en ondersteunen bij het diagnosticeren en remediëren van problemen 3% - andere (ontwikkelen van pasklare methoden, loopbaanbegeleiding van lkn, volgen van studiedagen, begeleiden van nieuwe leerkrachten bij dit thema)
School (BO: 23%, SO1: 15%, SO23: 17%)	2% - algemeen (leerlinggericht zorgbeleid uitstippelen) 4% - organiseren van overleg rond dit thema 3% - andere (ondersteuning bieden door schoolleiding, interne communicatie en inforestrekking verbeteren, samenwerken met externen)
Taalvaardigheidsonderwijs	
Leerlingen (BO: 27%, SO1: 41%, SO23: 33%)	2% - algemeen (prev. en rem. van leesachterstanden, taalzwakke lkn helpen) 3% - instrumenten (bvb LVS) hanteren om het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen te kunnen bepalen 2% - bewust omgaan met taal en taalvaardigheid bevorderen in alle activiteiten 3% - op een planmatige wijze hulp bieden bij taalproblemen (niveaulezen, tandemlezen, extra taallessen, herstelmomenten, bijwerkclasses) 2% - een onthaalklas inrichten en bijles geven aan allochtonen en Franstaligen



Geen doelen op het niveau van de leerkrachten en van de school	
<b>Intercultureel onderwijs</b>	
Leerlingen (BO: 1%, SO1: 2%, SO23: 3%)	1% - bewust omgaan met verscheidenheid (via groepswerk), diversiteiten aanwenden bij projecten in de klas, interculture(e)l(e) situaties en lesmateriaal creëren
Leerkrachten (BO: 0%, SO1: 0%, SO23: 1%)	1% - leerkrachten professionaliseren in dit thema
Geen doelen op het niveau van de school	
<b>Doorstroming en oriëntering</b>	
Leerlingen (BO: 3%, SO1: 11%, SO23: 12%)	3% - helpen bij studiekeuze en schoolloopbaanbegeleiding, oud-leerlingen in contact brengen met leerlingen, opvang nieuwkomers
Geen doelen op het niveau van de leerkrachten en van de school	
<b>Socio-emotionele ontwikkeling</b>	
Leerlingen (BO: 18%, SO1: 30%, SO23: 36%)	3% - algemeen (opvang van leerlingen met socio-emotionele problemen, ondersteuning van kansarme leerlingen) 1% - een sensitieve en inlevende omgangsstijl ontwikkelen (antipestpunt, zorglk) 1% - een klasklimaat creëren dat open communicatie en expressie bevordert 3% - het welbevinden en de sociale competentie van de leerlingen opvolgen 2% - gericht werken aan de socio-emotionele competentie van de leerlingen 1% - andere (samenwerking met CLB, ouders betrekken bij soc.-emo. problemen)
Geen doelen op het niveau van de leerkrachten	
School (BO: 1%, SO1: 1%, SO23: 1%)	1% - interne communicatie rond dit thema optimaliseren, socio-emotionele ontwikkeling aanpakken in schoolverband
<b>Leerlingen- en ouderparticipatie</b>	
Leerlingen (BO: 6%, SO1: 13%, SO23: 10%)	1% - algemeen (leerlingen- en ouderparticipatie) 2% - bewust ruimte bieden voor het aandeel van de leerlingen in het onderwijsleerproces en in het schoolgebeuren (leerlingenraad, klasraad, ouderraad, schoolkrantje, leerlingenparlement, cursussen voor ouders) 1% - een goede dagdagelijkse omgang met ouders uitbouwen (aanspreekbaarheid, toegankelijkheid, benutten van informele contacten)
Leerkrachten (BO: 0%, SO1: 3%, SO23: 1%)	1% - de aanspreekbaarheid van leerkrachten vergroten, leerkrachten vrijmaken om bestaande raden te ondersteunen
School (BO: 0%, SO1: 2%, SO23: 3%)	1% - ondersteunen van de leerlingen- en ouderraad door de directie

De informatie in Tabel 56 moet als volgt gelezen worden. Het aandeel respondenten dat aangeeft dat minstens één van hun vier belangrijkste GOK-activiteiten betrekking heeft op doelstellingen binnen preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden op leerlingenniveau bedraagt 84% in het basisonderwijs, 79% in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs en 70% in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs. De rechtse kolom is gebaseerd op het geheel van GOK-doelen dat door de respondenten als één van de vier belangrijkste naar voren werd geschoven, zonder onderscheid naar doelpopulatie. 9% van al deze doelen heeft betrekking op algemene activiteiten op leerlingenniveau binnen dit thema; 6% van de omschrijvingen verwijzen naar het observeren en opvolgen van leerlingen met een leerlingenvolgsysteem, enzoverder. De interpretatie voor de andere GOK-thema's is identiek.

Deze resultaten geven opnieuw aan dat het GOK-beleid zich voornamelijk concentreert op de 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (van studie- en gedragsproblemen)'. Tweederde van al de geformuleerde kerndoelen passen in dit thema, 14% van de doelen heeft betrekking op 'taalvaardigheidsonderwijs' en 10% op 'socio-emotionele ontwikkeling'. Het aandeel van 'intercultureel onderwijs', 'doorstroming en oriëntering' en 'leerlingen- en ouderparticipatie' in de lijst van kerndoelen is laag (respectievelijk 2%, 3% en 3,4%). We willen hierbij benadrukken dat deze percentages gebaseerd zijn op de lijst met vier belangrijkste doelen en dat dit wellicht resulteert in een onderschatting van de aandacht voor thema's die wel van belang zijn maar niet prioritair.

De doelen op leerlingenniveau zijn duidelijk talrijker dan de doelen op de andere niveaus. Tegenover het aandeel van 79% van GOK-doelen op het niveau van de leerlingen staan de aandelen van 12% op leerkrachtniveau en van 9% op schoolniveau.

#### 1.4.3 Evoluties in het gebruik van de aanvullende lestijden

Het is niet ondenkbaar dat scholen bij de tweede bevraging andere GOK-doelen nastreefden dan bij de start van het gelijke onderwijsbeleid in hun school. In de vragenlijst waren twee items opgenomen die verwijzen naar deze mogelijke evolutie in GOK-doelen<sup>12</sup>.

**Tabel 57: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake evoluties in het gebruik van de aanvullende lestijden (naar doelpopulatie<sup>13</sup>)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...worden de GOK-uren nu voor andere doelen gebruikt dan vorige schooljaar.	<i>totaal</i>	39	20	8	23	10	2.46	nvt
	BaO	42	23	8	18	9	2.28	F=4.3; p=0.01 df(2,504) BaO < SO2-3
	SO1	36	19	7	25	13	2.60	
	SO2-3	33	15	9	33	10	2.74	
...zijn de vorig jaar gekozen GOK-doelstellingen nog steeds actueel.	<i>totaal</i>	2	3	3	27	65	4.51	nvt
	BaO	2	4	3	26	65	4.49	niet sign.
	SO1	1	3	2	27	67	4.55	
	SO2-3	1	3	4	30	62	4.49	

De twee stellingen in Tabel 60 sluiten sterk bij elkaar aan maar zijn als het ware elkaars tegenstelde. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat we bij de eerste stelling een lage score vinden en bij de tweede een hoge score. Gemiddeld genomen waren de GOK-doelen die scholen bij de start van het GOK vooropgesteld hadden ook een jaar later nog actueel. Daar staat tegenover dat een grote groep respondenten aangeeft dat de GOK-uren bij de tweede bevraging voor andere doelen gebruikt werden dan het jaar voordien. Gemiddeld is één op de drie scholen het (eerder) eens met de eerste stelling. Dit aantal ligt statistisch significant hoger in secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad (43%) dan in basisscholen (27%).

Het grootste deel van de GOK-scholen bleef rond dezelfde GOK-doelen werken, maar bij een aanzienlijk aantal was er toch sprake van een evolutie in GOK-doelen.

#### 1.4.4 Resultaten van anderhalf jaar GOK-beleid

Scholen moesten bij de start van het GOK-beleid in september 2002 aan hun GOK-uren onmiddellijk een bestemming geven. Ondertussen werd van hen verwacht dat ze een analyse van hun beginsituatie uitvoerden. Dat zou kunnen betekenen dat het eerste GOK-jaar vooral een jaar was van overleg en besluitvorming zodat er nog niet echt sprake was van het realiseren van concrete resultaten. De stellingen in Tabel 58 focussen precies op de mate waarin er in

<sup>12</sup> Deze en de volgende stellingen werden telkens gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.

<sup>13</sup> De verschillen tussen de netten zijn niet statistisch significant.

scholen na anderhalf jaar al sprake was van het bereiken van tussentijdse resultaten en op de mate waarin de vooropgestelde acties uitgevoerd werden.

De perceptie van scholen over het uitvoeren van en de resultaten van hun acties in de loop van het eerste GOK-jaar zijn doorgaans zeer positief. Ongeveer 90% van de scholen is het (eerder) eens met de stelling dat er in hun scholen al tussentijdse resultaten bereikt werden. Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad scoren gemiddeld iets lager dan in basisscholen. Bij de stelling over het uitvoeren van de vooropgestelde acties zijn er geen verschillen tussen de doelpopulaties. De frequentieverdeling is bijna identiek. Ongeveer 80% van de scholen is het (eerder) eens met de stelling. Slechts 3 à 4 % is het er (eerder) niet mee eens. De rest situeert zich in het neutrale punt van de schaal. Scholen spreken zich dus in grote lijnen behoorlijk positief uit over hun realisaties tijdens het anderhalf schooljaar waarin ze over bijkomende GOK-lestijden beschikten. Of scholen al dan niet ervaring hadden met vroegere overheidsinitiatieven blijkt hier geen significante invloed op te hebben.

**Tabel 58: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de resultaten van anderhalf jaar GOK-beleid in scholen (naar doelpopulatie<sup>14</sup>)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...zijn er reeds tussentijdse resultaten bereikt.	<i>totaal</i>	1	1	8	51	39	4.25	nvt
	BaO	0	1	8	46	45	4.36	F=6.2; p=0.003 df(2,504) BaO > SO2-3
	SO1	1	2	10	52	35	4.16	
	SO2-3	0	4	7	64	25	4.10	
...zijn de vooropgestelde acties uitgevoerd.	<i>totaal</i>	1	3	16	60	21	3.97	nvt
	BaO	0	3	15	63	19	3.98	niet sign.
	SO1	1	3	15	57	24	3.99	
	SO2-3	1	3	21	58	17	3.87	

#### 1.4.5 De link tussen het zorgbeleid en het GOK-beleid in basisscholen

In het basisonderwijs is er niet alleen sprake van aanvullende lestijden in het kader van gelijke onderwijskansen. Ook in het kader van het zorgbeleid kunnen basisscholen beschikken over een bepaalde hoeveelheid zorguren. Aan de basisscholen in de steekproef werd gevraagd in welke mate het gebruik van deze zorguren gelinkt is aan de GOK-doelen. De frequentieverdeling van hun antwoorden is opgenomen in Tabel 59. De zeer hoge gemiddelde score geeft aan dat een zeer grote groep basisscholen het (eerder) eens is met de stelling. Zij blijken hun zorgbeleid en hun gelijke onderwijskansenbeleid op een geïntegreerde wijze vorm te geven.

**Tabel 59: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de link tussen het zorgbeleid en het GOK-beleid in basisscholen**

In onze school...	1	2	3	4	5	GEM
... is het gebruik van de zorguren gelinkt aan de GOK-doelen.	0.4	1.9	6.5	33.5	57.7	4.46

<sup>14</sup> De verschillen tussen de netten zijn niet statistisch significant.

### 1.5 De zelfevaluatie van het GOK-beleid

Op het einde van het tweede schooljaar van de GOK-cyclus werd er van scholen verwacht dat ze een zelfevaluatie zouden uitvoeren naar de kwaliteit van hun GOK-beleid. De volgende paragrafen beschrijven hoe GOK-scholen daaraan vorm hebben gegeven. Daarbij komen verschillende aspecten van die zelfevaluatie aan bod. Het gaat meer bepaald om de motieven, de bevraagde thema's, de betrokkenheid van schoolleden, de gebruikte instrumenten en de resultaten van de zelfevaluatie.

#### 1.5.1 Het waarom van de zelfevaluatie

De respondenten kregen in de vragenlijst de kans om aan te geven welke motieven in hun school belangrijk geweest waren voor het uitvoeren van de zelfevaluatie. Tabel 60 geeft een rangschikking van de in de vragenlijst opgenomen motieven naar gemiddelde belangrijkheid.

Merk op dat de motieven gescoord werden aan de hand van volgende beoordelingsschaal: (1) totaal onbelangrijk, (2) eerder onbelangrijk, (3) eerder belangrijk en (4) zeer belangrijk.

**Tabel 60: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake motieven voor de zelfevaluatie**

Onze school heeft de ABS uitgevoerd om...	Alle GOK-scholen				
	1	2	3	4	GEM
De beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aanwenden.	1	6	35	58	3.50
Een goed zicht krijgen op de problemen van onze leerlingen.	2	10	29	59	3.46
Een goed zicht krijgen op het functioneren van de school.	0	9	36	55	3.46
Het bestaande GOK-beleid kritisch in vraag stellen.	1	9	41	49	3.37
Vorbereid zijn op de controle van GOK door de inspectie.	3	18	43	36	3.11
Een aanvoelen dat een tussentijdse zelfevaluatie noodzakelijk was.	4	18	50	28	3.02

De respondenten geven gemiddeld aan dat al de in de vragenlijst opgenomen redenen eerder belangrijk of zeer belangrijk waren. Het verschil tussen het meest en het minst belangrijke motief bedraagt over de verschillende doelgroepen heen slechts 0.48. Ook binnen de drie doelpopulaties zijn de scores voor de zes motieven telkens hoog. De volgorde van belangrijkheid verschilt evenwel in lichte mate. Toch bestaat de top 3 telkens uit de volgende motieven: de beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aanwenden, een goed zicht krijgen op de problemen van onze leerlingen en een goed zicht krijgen op het functioneren van de school. De gepercipieerde belangrijkheid van de meeste stellingen vertoont wel een systematisch statistisch verschil over de drie doelpopulaties. Enkel 'het voorbereid zijn op de controle van GOK door de inspectie' en 'een goed zicht krijgen op de problemen van de leerlingen' zijn in de drie doelpopulatie even belangrijk. Voor de andere motieven scoren basisscholen telkens statistisch significant hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad. Het absolute verschil in de schaalscores van beide groepen bedraagt tussen 0.20 en 0.29 (de F-waarde varieert van 3.8 tot 9.9 bij df (2,485)). Tussen de netten zijn er geen statistisch significante verschillen.

Op een andere plaats in de vragenlijst werd scholen gevraagd of ze het GOK-beleid ook zouden geëvalueerd hebben zonder verplichting vanwege de overheid. De frequentieverdeling van de antwoorden op deze stelling (zie Tabel 61) bevestigt het belang van de motieven zoals diegene in Tabel 60. Slechts 10% van de scholen zou zonder verplichting niet tot een zelfevaluatie komen. Van de scholen die het (eerder) eens zijn met de stelling veronderstellen we dat

ze aan de hoger beschreven motieven voldoende hadden om een zelfevaluatie te initiëren. De totale verdeling van antwoorden op de stelling geldt zowel voor de verschillende doelpopulaties als voor de verschillende netten.

**Tabel 61: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de resultaten van één jaar GOK-beleid in scholen (naar doelpopulatie)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...zou het GOK-beleid ook geëvalueerd zijn zonder verplichting vanwege de overheid	<i> totaal</i>	2	8	14	41	35	4.00	nvt
	BaO	2	6	18	41	32	3.94	niet significant
	SO1	1	9	11	39	40	4.08	
	SO2-3	3	8	9	46	34	4.01	

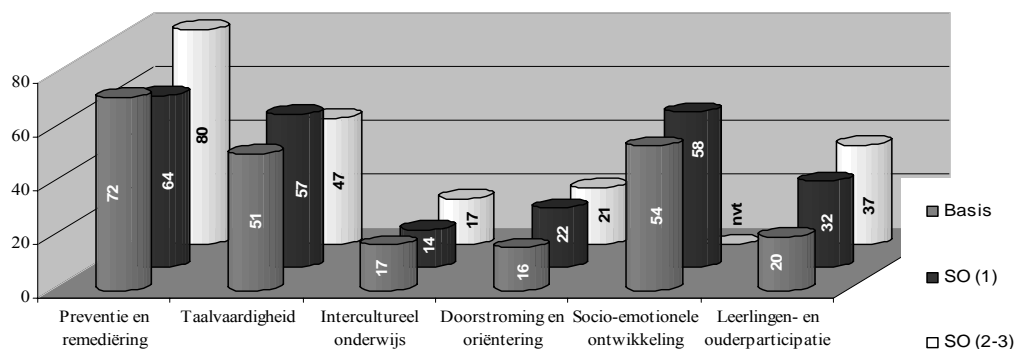
### 1.5.2 De thema's van de zelfevaluatie

In het beschrijven van de thema's die tijdens de GOK-zelfevaluatie bestudeerd werden, maken we een onderscheid tussen de vraag of er aan een bepaald thema al dan niet aandacht werd besteed en aan het relatieve belang van de verschillende thema's tijdens de zelfevaluatie.

#### *Aan welke thema's werd aandacht besteed?*

Om een goed beeld te krijgen van de thema's die tijdens de GOK-zelfevaluatie aandacht kregen, inventariseren we in Figuur 14 welk percentage scholen in elke doelpopulatie aandacht besteedde aan de verschillende thema's. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt naar het relatieve belang van de verschillende thema's tijdens de zelfevaluatie.

**Figuur 14: Percentage van de GOK-scholen dat tijdens de zelfevaluatie aandacht besteedde aan de verschillende thema's**



Drie thema's blijken in een groot deel van de GOK-scholen aan bod te zijn gekomen tijdens de zelfevaluatie. Deze zijn: 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)', 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' (dit laatste is niet van toepassing in secundaire scholen met GOK-uren voor de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad). 'Intercultureel onderwijs' en 'doorstroming en oriëntering' komen weliswaar minder aan bod maar worden toch nog door ongeveer één op de zes tot één op de vijf scholen in de zelfevaluatie opgenomen. De verschillen tussen de doelgroepen zijn bij de

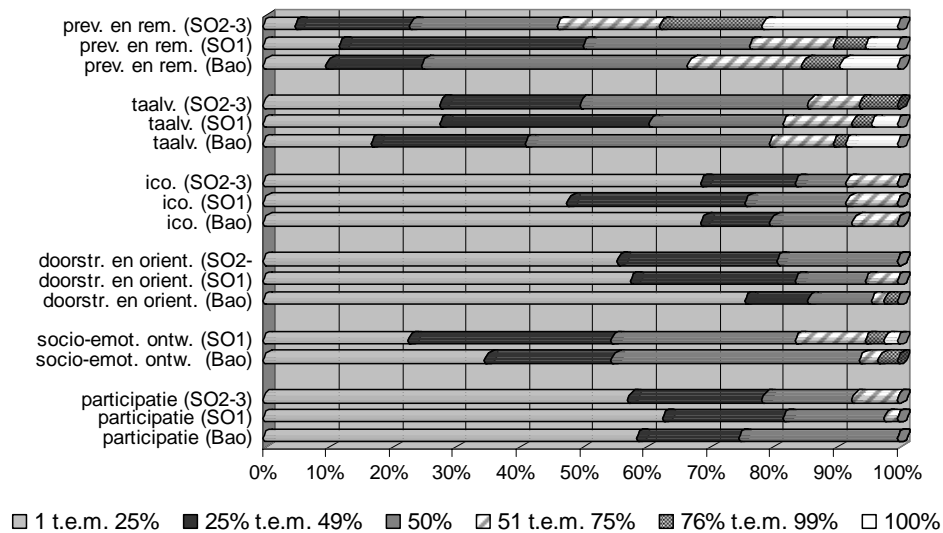
voorgaande thema's niet ontzettend groot. Enkel het hogere percentage voor 'leerlingen- en ouderparticipatie' in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs is vernoemenswaardig. In die doelpopulatie wordt dit thema bijna door dubbel zoveel scholen in de zelfevaluatie opgenomen als in basisscholen (respectievelijk 37% versus 20%).

De tijdens de zelfevaluatie onderzochte thema's stemmen in grote lijnen overeen met de tijdens de analyse van de beginsituatie bestudeerde thema's. Dat blijkt duidelijk uit de vergelijking van Figuur 14 met Figuur 7.

#### *Aan welke thema's werd relatief de meeste aandacht besteed?*

In de voorgaande paragraaf werd geen onderscheid gemaakt tussen het relatieve belang van de verschillende GOK-thema's. Er werd uitgegaan van de veronderstelling dat alle thema's evenveel aandacht opslochten. Om het belang van de verschillende thema's in kaart te brengen werd aan de respondenten echter gevraagd om aan te geven welk percentage van de totale aandacht binnen de zelfevaluatie naar de verschillende thema's ging (bvb 100% aan één thema, 50% aan twee thema's of een combinatie van 75%, 15% en 10% over drie thema's). Dat maakt het mogelijk een indicatie te geven van de belangrijkheid van de verschillende thema's.

**Figuur 15: Percentage van de GOK-scholen dat tijdens de zelfevaluatie aandacht besteedde aan de verschillende thema's**



In Figuur 15 zijn bij elke thema alleen de scholen opgenomen die tijdens de zelfevaluatie rond dat bepaalde thema gewerkt hebben. We weten bijvoorbeeld dat 72% van de basisscholen hun GOK-beleid rond preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden geëvalueerd hebben (zie Figuur 14). Van deze scholen blijkt ongeveer 10% enkel dit thema te hebben opgenomen in de zelfevaluatie en blijkt ongeveer 40% van de scholen aan dit thema de helft van alle aandacht tijdens de zelfevaluatie te hebben besteed. De interpretatie bij de andere thema's is gelijkaardig. De voornaamste conclusie luidt dat 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)', 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' niet alleen de meest geëvalueerde thema's

zijn, maar tevens ook de relatief meest intensief geëvalueerde. Het aandeel scholen dat minstens 50% van de geïnvesteerde tijd aan (één van) deze thema's besteedde, is duidelijk groter dan bij de andere thema's.

Wanneer we het gemiddelde percentage berekenen van de aandacht die de verschillende thema's tijdens de zelfevaluatie kregen, komen we tot gelijkaardige vaststellingen (Tabel 62). Van al de aandacht die GOK-scholen aan de zelfevaluatie besteed hebben, blijkt ongeveer 40% naar 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)' te zijn gegaan. Een klein kwart werd besteed aan 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' (in het BaO en in SO1). Het relatieve belang van de andere thema's is ook volgens deze indicator klein.

**Tabel 62: Gemiddeld percentage van de totale aandacht dat aan de verschillende thema's besteed werd**

Geëvalueerde thema's	Totale groep			Gemiddelde per doelpopulatie		
	min	max	Gem	Basis	SO 1	SO 2-3
Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen (ontwikkelings- en leerachterstanden)	0	100	40.3	40.7	32.1	57.1
Taalvaardigheidsonderwijs	0	100	24.2	24.6	24.6	21.3
Intercultureel onderwijs	0	70	4.2	4.1	4.2	4.2
Doorstroming en oriëntering (basis - SO1)	0	90	4.3	3.2	5.4	5.7
Oriëntering bij instroom en uitstroom (SO2-3)	0	90	4.3	3.2	5.4	5.7
Socio-emotionele ontwikkeling	0	100	22.9	21	25.9	nvt
Leerlingen- en ouderparticipatie	0	70	7.3	5.9	8	11

### 1.5.3 Wie werd er betrokken bij de zelfevaluatie?

In de eigenlijke zelfevaluatie werden drie fasen onderscheiden waar de betrokkenheid van een aantal personen en instanties van belang is: het voorbereiden en plannen van de zelfevaluatie, het verzamelen van evaluatiegegevens en het bespreken van de zelfevaluatieresultaten.

**Tabel 63: Percentage van personen en instanties dat betrokken werd bij de verschillende fasen van de zelfevaluatie (naar doelpopulatie)**

	Plannen van de zelfevaluatie			Verzamelen van gegevens			Bespreken van de resultaten		
	BaO	SO1	SO23	BaO	SO1	SO23	BaO	SO1	SO23
De directeur	90.6	78.1	69.4	68.5	51.3	34.7	94.5	87.5	83.3
De GOK-leerkracht(en)	85.7	89.3	90.4	96.8	92.3	94.5	97.2	95.2	91.8
Niet GOK-leerkrachten	21.2	12.5	10.3	71.8	59.9	61.8	94.3	65.8	64.7
Administratief personeel	2.6	4.0	9.1	10.3	38.4	40.9	5.2	27.2	27.3
Leerlingen	0.5	3.0	1.6	18.6	43.7	35.9	10.1	27.4	18.8
De participatie- of schoolraad	2.3	4.8	3.0	1.4	6.2	3.0	54.7	63.4	40.3
Ouders (buiten de PR/SR)	2.4	3.0	0.0	11.0	22.0	14.9	22.0	28.0	22.4
Schoolbestuur/IM	3.5	7.0	6.3	1.0	3.1	0.0	32.0	34.1	17.5
Scholengemeenschap	10.3	11.8	4.8	5.7	7.4	3.2	13.4	22.1	9.5
CLB	20.9	38.0	36.6	31.6	43.3	33.8	59.1	66.0	70.4
Ped. Begeleiding	55.7	41.1	37.9	17.0	13.5	9.1	50.0	29.1	27.3
<b>Totaal</b>	<b>26.9</b>	<b>26.6</b>	<b>24.5</b>	<b>30.3</b>	<b>34.6</b>	<b>30.2</b>	<b>48.4</b>	<b>49.6</b>	<b>43.0</b>

Aan de respondenten werd gevraagd welke actoren bij deze verschillende fasen betrokken waren. Tabel 63 zet de percentages scholen waarin een bepaalde persoon of instantie betrokken werden per doelpopulatie op een rij.

Een eerste algemene indicatie van de betrokkenheidsgraad tijdens de verschillende fasen van de zelfevaluatie verkrijgen we door de percentages over personen en instanties te middelen tot een totaalscore. Daaruit blijkt dat de betrokkenheid het grootst was bij het bespreken van de resultaten van de zelfevaluatie en het kleinst bij het plannen van de zelfevaluatie. Het verzamelen van zelfevaluatiegegevens scoort tussen beide in.

In vele scholen is de rol van de participatie- of schoolraad, de ouders in het algemeen, het schoolbestuur of de inrichtende macht maar ook van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) beperkt gebleven tot het bespreken en bediscussiëren van de zelfevaluatieresultaten. De betrokkenheid was met andere woorden het grootst na de eigenlijke zelfevaluatie. Het plannen van de zelfevaluatie bleek voornamelijk een gezamenlijke onderneming van de directeur, de GOK-leerkracht(en), de pedagogische begeleiding, het CLB en in mindere mate van de niet-GOK-leerkrachten in de school. De gegevensverzameling gebeurde in grote lijnen bij dezelfde betrokkenen. Enkel de grotere betrokkenheid van leerlingen, het administratief personeel (en in mindere mate van ouders) en de beperktere betrokkenheid van directeur zijn opvallend in deze fase. In het secundair onderwijs werd ook het administratief personeel in ongeveer 40% van de scholen tijdens de zelfevaluatie om hun inbreng gevraagd tijdens de gegevensverzameling.

Doorgaans zijn de verschillen tussen de doelpopulaties niet ontzettend groot. De drie volgende vaststellingen zijn het meest opvallend: (1) in het basisonderwijs blijkt de zelfevaluatie meer een activiteit van het hele schoolteam (cf. % bij niet-GOK-leerkrachten in de verschillende fasen), (2) de betrokkenheid van directeur is beduidend hoger in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs (cf. % betrokken directeurs bij de gegevensverzameling in SO2-3) en (3) de inbreng van de pedagogische begeleiding was in elke fase groter bij basisscholen dan bij secundaire scholen.

Bij een viertal instanties werden ook verschillen tussen de netten geanalyseerd (zie Tabel 64). Opvallend zijn voornamelijk de relatief grote betrokkenheid van de inrichtende machten bij het bespreken van de zelfevaluatieresultaten in het vrij onderwijs (VGO) en de relatief beperkte aanwezigheid van CLB's in de verschillende fasen van de zelfevaluatie bij gesubsidieerde officiële scholen (OGO). Ook de vaststelling dat de pedagogische begeleiding in het officieel gesubsidieerd onderwijs relatief vaak (in iets meer dan de helft van de scholen) betrokken is geweest bij het bespreken van de resultaten van de zelfevaluatie is noemenswaardig.

**Tabel 64: Percentage van instanties dat betrokken werd bij de verschillende fasen van de zelfevaluatie (naar net)**

	Plannen van de zelfevaluatie			Verzamelen van gegevens			Bespreken van de resultaten		
	GO	OGO	VGO	GO	OGO	VGO	GO	OGO	VGO
Schoolbestuur/IM	6.0	3.6	5.3	3.0	1.2	1.0	16.0	20.5	41.1
Scholengemeenschap	10.0	7.1	11.0	9.0	6.0	4.3	19.0	10.7	16.3
CLB	38.1	13.8	31.0	40.7	31.9	35.1	65.5	48.9	67.8
Ped. Begeleiding	46.0	44.3	51.1	9.7	14.4	17.2	33.6	52.6	37.4



#### 1.5.4 De gebruikte zelfevaluatie-instrumenten

In de vragenlijst konden de respondenten aangeven welke instrumenten gebruikt werden tijdens de zelfevaluatie. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen instrumenten die door anderen ter beschikking werden gesteld en eigen instrumenten.

##### *Het gebruik van door anderen ter beschikking gestelde instrumenten*

In de periode voor het uitvoeren van de zelfevaluatie werden door verschillende instanties instrumenten en inspiratieteksten ontwikkeld die scholen tijdens hun zelfevaluatieproces konden aanwenden. Daarbij denken we voornamelijk aan de onderwijsoverheid (in de vorm van richtlijnen in omzendbrieven en inspiratieteksten van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR)), de steunpunten (ICO, NT2 en ECEGO), andere nascholingsinstellingen en de netgebonden pedagogische begeleiding. Aan de respondenten werd gevraagd welke instrumenten in hun school gebruikt werden. Uit hun antwoorden leren we zowel hoeveel instrumenten scholen gebruikten als om welke instrumenten het ging.

Als we ervan uitgaan dat scholen die geen gebruik van concrete instrumenten rapporteerden effectief geen instrumenten gebruikten dan ziet de verdeling over het aantal gebruikte instrumenten er als volgt uit<sup>15</sup>.

**Tabel 65: Percentage scholen dat tijdens de zelfevaluatie een bepaald aantal instrumenten gebruikte**

Aantal gebruikte instrumenten	totaal	naar doelpopulatie		
		BaO	SO1	SO2-3
geen	23.6	18.3	28.4	31.2
1	53.1	57.0	48.9	49.4
2	19.2	18.3	21.0	18.2
3 of meer	4.1	6.5	1.7	1.3

Van al de bevroegde scholen heeft iets minder dan één op de vier scholen geen - door anderen ter beschikking gesteld - instrument gebruikt tijdens de zelfevaluatie. Dat aantal ligt statistisch significant hoger in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs (Chi-kwadraat = 16.4; df(6), p=0.01). Ongeveer de helft van de scholen in de drie doelpopulaties blijkt één instrument te hebben gebruikt. Het laatste kwart deed een beroep op twee of meer instrumenten.

De door de respondenten gerapporteerde instrumenten kunnen naargelang hun herkomst gecategoriseerd worden in een viertal groepen. Tabel 66 zet uiteen welk percentage scholen gebruik gemaakt heeft van instrumenten die afkomstig waren van de pedagogische begeleiding, van de overheid, van de steunpunten en van andere nascholingsinstituten.

Scholen blijken voornamelijk een beroep te hebben gedaan op instrumenten van de pedagogische begeleiding. Het gaat in totaal om 57.2% van de scholen maar er is een statistisch signi-

<sup>15</sup> Merk op dat deze veronderstelling wellicht tot een onderschatting van het aantal gebruikte instrumenten leidt. Ook bij de respondenten die zich de naam van een instrument niet meer herinnerden en zij die de vraag niet naar behoren invulden, wordt er immers van uitgegaan dat hun school geen instrumenten gebruikten.

ficant verschil tussen de doelpopulaties (Chi-kwadraat = 27.5;  $df(2)$ ,  $p < 0.001$ ). Basisscholen hebben duidelijk meer gebruik gemaakt van de instrumenten van hun begeleidingsdienst. Wat de instrumenten met een andere herkomst betreft, zijn er geen verschillen tussen de doelpopulaties. In totaal hebben ongeveer één op de zeven scholen gebruik gemaakt van de instrumenten voorzien door de overheid en door de zogenaamd andere nascholingsinstituten. Een tiende van de scholen gebruikte instrumenten van één van de drie steunpunten.

**Tabel 66: De oorsprong van de door scholen gebruikte zelfevaluatie-instrumenten**

Oorsprong gebruikte instrumenten	totaal	naar doelpopulatie		
		BaO	SO1	SO2-3
De pedagogische begeleiding	57.2	67.7	50.0	37.7
De overheid (omzendingbrieven, inspiratietekst VLOR)	15.5	14.8	16.5	15.6
De steunpunten (NT2, ICO, ECEGO)	10.3	9.1	12.5	9.1
Andere nascholingsinstituten (bestaande instrumenten)	17.6	17.1	16.5	22.1

Interessant om na te gaan was verder of het belang van instrumenten van de pedagogische begeleiding varieert naargelang het net waartoe de school behoort. De verschillen blijken inderdaad statistisch significant (Chi-kwadraat = 15.1;  $df(2)$ ,  $p < 0.001$ ). In het gemeenschaps-onderwijs (GO) wijzen de respondenten minder vaak (43.3%) de pedagogische begeleiding aan als herkomst van de door hen gebruikte instrumenten (tegen 60.5% in het vrij onderwijs (VGO) en 65.8% in het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO)). Voor de andere instanties zijn er geen verschillen tussen de netten.

#### *Het gebruik van eigen instrumenten*

Naast door anderen ter beschikking gestelde instrumenten, konden scholen ook een beroep doen op eigen zelfevaluatie-instrumenten. 58.1% van de totale groep respondenten geeft effectief aan (ook) gebruik te hebben gemaakt van zelf ontwikkelde instrumenten. Merk op dat dit in vergelijking met de 15.2% van de scholen die tijdens de ABS een eigen instrument gebruikten, een hoog aantal is. In het basisonderwijs ligt het aantal scholen dat eigen instrumenten gebruikte enigszins lager dan in het secundair onderwijs (respectievelijk 51.5% versus 62% in SO2-3 en 66% in SO1).

Het feit dat scholen een beroep doen op eigen instrumenten betekent niet noodzakelijk dat ze afzien van het gebruik van door anderen ter beschikking gestelde instrumenten. Toch is het aandeel scholen met een eigen instrument statistisch significant groter in de groep die geen 'buitenschoolse' instrumenten gebruikte dan in de groep die wel door andere ontwikkelde instrumenten gebruikte (respectievelijk 71% en 55%). Er zijn dus zowel scholen die enkel eigen instrumenten gebruikten als scholen die een eigen instrument combineerden met een elders ontwikkeld instrument.

#### *Hoe werden de instrumenten gebruikt?*

Zelfevaluatie-instrumenten bestaan vaak uit vragenlijsten die door de betrokkenen ingevuld dienen te worden. Toch is dit maar één mogelijke werkwijze. Een invulijst kan bijvoorbeeld ook gebruikt worden als een leidraad bij een mondelinge reflectie bij een aantal relevante GOK-thema's. De respondenten konden aangeven in welke mate hun aanpak bij deze benaderingen aansloot. De categorieën in Tabel 67 staan voor de volgende beoordelingen: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.

De resultaten leren dat in ongeveer 37% van de scholen niet werd verwacht dat alle leerkrachten de vragenlijst invulden. In bijna 60% van de scholen was dat wel het geval. Die laatste groep is statistisch significant groter in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Toch is ook in het secundair onderwijs nog in een behoorlijke groep gebruik gemaakt van een instrument dat door alle leerkrachten moest worden ingevuld. Ook de andere werkwijze, het instrument gebruiken als leidraad, werd toegepast maar dan wel in mindere mate. In totaal geeft ongeveer 40% van de bevraagde scholen aan (eerder) wel op deze manier tewerk te zijn gegaan. Deze groep is in de drie doelpopulaties even groot.

**Tabel 67: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het gebruik van de zelfevaluatie-instrumenten (naar doelpopulatie)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	F
...werd van alle leerkrachten verwacht dat ze het zelfevaluatie-instrument invulden.	<i>totaal</i>	29	8	5	13	45	3.38	F=12.3; p<0.001 df(2,407) BaO > SO1, SO2-3
	<b>BaO</b>	19	7	5	14	55	3.77	
	<b>SO1</b>	43	7	4	13	33	2.87	
	<b>SO2-3</b>	30	13	8	9	40	3.16	
...werd het instrument niet ingevuld maar wel als leidraad gebruikt voor de zelfevaluatie	<i>totaal</i>	44	9	8	21	18	2.59	niet sign.
	<b>BaO</b>	48	9	6	17	21	2.54	
	<b>SO1</b>	44	11	6	25	14	2.84	
	<b>SO2-3</b>	32	7	20	27	14	2.54	

#### *Reflectie op het gebruik van de instrumenten*

De respondenten die tijdens de zelfevaluatie gebruik gemaakt hebben van zelfevaluatie-instrumenten, werden gevraagd aan de hand van twee stellingen te reflecteren over het gebruik van deze instrumenten. De twee stellingen en de frequentieverdeling van de antwoorden worden weergegeven in Tabel 68.

**Tabel 68: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de reflectie bij de zelfevaluatie-instrumenten (naar doelpopulatie)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...bleek de vooropgestelde aanpak efficiënt.	<i>totaal</i>	1	2	22	53	22	3.93	F=8.9; p<0.001 df(2,403) BaO > SO1, SO2-3
	<b>BaO</b>	0	1	20	49	30	4.08	
	<b>SO1</b>	2	4	19	62	12	3.78	
	<b>SO2-3</b>	2	3	32	47	17	3.73	
...is men tevreden over de gebruikte instrumenten.	<i>totaal</i>	1	5	23	50	21	3.86	niet sign.
	<b>BaO</b>	1	3	22	50	25	3.94	
	<b>SO1</b>	0	7	22	52	19	3.84	
	<b>SO2-3</b>	0	10	29	46	15	3.66	

Ongeveer drie kwart van de respondenten is het (eerder) eens met de stellingen en spreekt zich dus positief uit over de efficiëntie van de aanpak en over de gebruikte instrumenten. Het aandeel respondenten dat de stellingen niet onderschrijft is klein, maar er is wel een aanzienlijke groep die een neutrale positie inneemt. Het oordeel over de efficiëntie van de vooropgestelde aanpak is statistisch significant positiever in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Verschillen in de tevredenheid over de gebruikte instrumenten zijn er niet tussen de doelpopulaties. Ook tussen de netten en tussen scholen met en zonder ervaring zijn er geen verschillen.

### 1.5.5 Reflectie op het verloop van de zelfevaluatie

Aan de hand van een aantal stellingen werd de respondenten gevraagd te reflecteren over verscheidene aspecten van de zelfevaluatie in hun school<sup>16</sup>. In het volgende rapporteren we de meest relevante resultaten van deze reflectie. Die rapportering gebeurt in eerste instantie in de vorm van een antwoord op een concrete vraag. Wanneer er niet gerapporteerd wordt over de onderzochte schoolkenmerken (doelpopulatie, net, percentage doelgroep leerlingen in de school, de schoolgrootte, het aantal GOK-uren en het al dan niet hebben van ervaring) dan is er wat dat betreft geen sprake van statistisch significante verschillen tussen scholen. Merk op dat het steeds om de perceptie van de respondenten gaat.

#### *Was de selectie van de te evalueren thema's weloverwogen?*

De gemiddelde score op deze stelling is zeer hoog (zie Tabel 69). 90% van de respondenten geeft aan dat de stelling (sterk) van toepassing is op hun school. De respondenten geven met andere woorden aan dat de selectie van de zelfevaluatiethema's weloverwogen heeft plaats gevonden. De gerapporteerde frequentieverdeling is ook van toepassing wanneer onderverdelingen gemaakt worden naar de bestudeerde schoolkenmerken.

**Tabel 69: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores voor de stellingen m.b.t. het verloop van de zelfevaluatie (voor de totale groep)**

In onze school...	1	2	3	4	5	GEM
... was de selectie van te evalueren thema's weloverwogen.	2	3	5	39	52	4.36
... berustte de gegevensverzameling op een uitgedachte strategie.	2	5	13	43	37	4.08
... gebeurde de gegevensverzameling voldoende systematisch.	1	5	1	51	31	4.06
... werden de vaststellingen tijdens de zelfevaluatie eerst beschreven en dan pas beoordeeld.	1	6	14	46	33	4.03

#### *Berustte de gegevensverzameling op een vooraf uitgedachte strategie?*

Volgens de respondenten berustte de verzameling van de zelfevaluatiegegevens op een vooraf uitgedachte strategie. Slechts 7.2% van de deelnemende scholen blijkt vooraf geen strategie uitgedacht te hebben (zie Tabel 69). Ruim 80% geeft aan dat de stelling (eerder) wel van toepassing is op de aanpak van de zelfevaluatie in hun school.

#### *Gebeurde de gegevensverzameling voldoende systematisch?*

Bijna 82% van de respondenten geeft aan dat de gegevensverzameling tijdens de GOK-zelfevaluatie in hun school (eerder wel) voldoende systematisch is verlopen (zie Tabel 69). Het aandeel respondenten dat de stelling niet onderschrijft, is opnieuw zeer klein. Dit geldt voor de verschillende doelpopulaties, voor de verschillende netten en voor het onderscheid naar de andere onderzochte schoolkenmerken.

<sup>16</sup> De stellingen werden gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) helemaal niet van toepassing, (2) eerder niet van toepassing, (3) noch niet/noch wel, (4) eerder wel van toepassing en (5) sterk van toepassing.

*Werden de vaststellingen eerst beschreven en dan pas beoordeeld?*

De GOK-scholen geven in groten getale (bijna 80%) aan dat ze tijdens de zelfevaluatie eerst een beschrijving hebben gemaakt van de onderzochte thema's en pas daarna zijn overgegaan tot het beoordelen van de situatie (zie Tabel 69). Slechts één op de zeven scholen neemt een neutrale houding aan en 7% geeft aan dat de stelling niet van toepassing is op hun school. De achtergrondkenmerken van scholen blijken niet statistisch significant samen te hangen met de score van scholen op deze stelling.

*Was de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep goed overwogen?*

Ook de uitspraak over de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep scoort hoog. De gemiddelde score bedraagt 4.04. In algemene termen kunnen we stellen dat de samenstelling van het zelfevaluatieteam in 80% van alle scholen - volgens de respondenten - (eerder) goed overwogen was. Basisscholen scoren wel statistisch significant hoger dan scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad. Daarnaast is er ook een verschil tussen de netten. Gemeenschapscholen (GO) scoren statistisch significant lager dan scholen uit het officieel gesubsidieerde net (OGO) (3.82 versus 4.27). Andere achtergrondkenmerken leiden niet tot statistisch significante verschillen.

**Tabel 70: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep (naar doelpopulatie)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...was de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep goed overwogen.	<i>totaal</i>	6	3	11	42	39	4.04	nvt
	<b>BaO</b>	5	2	9	40	45	4.18	F=4.2; p=0.01 df(2,453) BaO > SO1
	<b>SO1</b>	7	6	12	43	32	3.87	
	<b>SO2-3</b>	6	3	13	45	33	3.97	
	<b>GO</b>	10	3	15	37	35	3.82	F=4.9; p=0.01 df(2,453) OGO > GO
	<b>OGO</b>	3	2	7	41	47	4.27	
	<b>VGO</b>	4	4	10	44	37	4.06	

*Werd de zelfevaluatie als een cyclisch proces opgevat?*

De gemiddelde score op dit zelfevaluatiecriterium ligt enigszins lager dan de score op de andere criteria. Toch is ook hier gemiddeld nog 68% van de respondenten het (eerder) eens met de stelling (zie Tabel 71). Dat aantal ligt wel statistisch significant hoger in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs (79% versus 55% en 56%). De andere schoolkenmerken leiden niet tot statistisch significante verschillen.

**Tabel 71: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het cyclisch karakter van de GOK-zelfevaluatie (naar doelpopulatie)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...werd de zelfevaluatie als een cyclisch proces opgevat.	<i>totaal</i>	3	9	20	45	23	3.74	nvt
	<b>BaO</b>	1	5	15	50	29	4.00	F=16.5; p<0.001 df(2,452) BaO > SO1, SO2-3
	<b>SO1</b>	5	14	26	40	15	3.47	
	<b>SO2-3</b>	8	14	22	38	18	3.46	

*Werden er verklaringen gezocht voor de vaststellingen tijdens de zelfevaluatie?*

Ook de beoordeling van het laatste zelfevaluatiecriterium resulteerde in een hoge gemiddelde score. Gemiddeld geeft 85% van de respondenten aan dat er in hun school verklaringen gezocht werden voor de vaststellingen uit de zelfevaluatie. In het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) ligt dit aantal enigszins hoger dan in het vrij gesubsidieerde onderwijs (VGO) (zie Tabel 72).

**Tabel 72: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het zoeken van verklaringen voor de vaststellingen bij de zelfevaluatie (naar net)**

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
...werden er verklaringen gezocht voor de vaststellingen tijdens de zelfevaluatie.	<i>totaal</i>	1	2	11	52	34	4.16	nvt
	<b>GO</b>	2	2	13	50	34	4.13	F=3.8; p=0.02
	<b>OGO</b>	0	2	5	50	43	4.35	df(2,478)
	<b>VGO</b>	1	2	12	54	30	4.10	OGO > VGO

#### 1.5.6 De resultaten van de GOK-zelfevaluatie

De resultaten van de GOK-zelfevaluatie werden aan de hand van zeven stellingen in kaart gebracht<sup>17</sup>. Hieronder worden eerst de resultaten voor de totale groep respondenten gepresenteerd, daarna wordt nagegaan of er tussen scholen met verschillende kenmerken statistisch significante verschillen bestaan. In Tabel 73 wordt een overzicht gegeven van de stellingen, geordend op basis van de gemiddelde mate waarin de respondenten aangaven dat de resultaten op hun school van toepassing zijn.

**Tabel 73: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de verschillende resultaten van de zelfevaluatie (voor de totale groep)**

De resultaten van de GOK-zelfevaluatie	1	2	3	4	5	GEM
...geven een goed zicht op de sterke punten in onze schoolwerking.	0	3	9	58	30	4.14
...leverden strategieën op om GOK-problemen verder aan te pakken.	1	4	21	54	20	3.88
...geven een goed zicht op de problemen bij onze leerlingen.	3	8	17	50	22	3.80
...geven aanknopingspunten om onze GOK-strategieën te herformuleren.	1	9	20	50	20	3.79
...geven een goed zicht op tekorten in het handelen van onze leerkrachten.	1	7	23	56	14	3.75
...geven aanknopingspunten om de GOK-doelstellingen te herformuleren.	4	9	21	48	19	3.69
...zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.	3	6	31	47	14	3.63

De gemiddelde score op de voorgelegde zelfevaluatieresultaten is telkens hoog. Bijna 90% van de respondenten geeft aan dat de zelfevaluatie hen een (eerder) goed beeld heeft gegeven van de sterke punten in hun schoolwerking. Ongeveer 70% van de deelnemende scholen spreekt van strategieën om de GOK-problemen verder aan te pakken, van aanknopingspunten om de GOK-strategieën te herformuleren en van een goed zicht op de problemen bij de leerlingen en op de tekorten in het handelen van de leerkrachten. In het algemeen spreken de respondenten zich dus positief uit over de resultaten van de zelfevaluatie. Toch reageert - uitgezonderd bij de eerste stelling - ook één vijfde van de respondenten neutraal op de stelling

<sup>17</sup> De stellingen werden gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.

en geeft ongeveer 10% aan het (eerder) niet eens te zijn met de stellingen. Het gemiddelde beeld verbergt dus wel een aanzienlijk variantie binnen de totale groep deelnemende scholen.

Er zijn dus wel degelijk verschillen in de perceptie van de zelfevaluatie-resultaten in de deelnemende scholen. Het net blijkt niet samen te hangen met deze verschillen, de doelpopulatie waartoe de scholen behoren wel. Tabel 74 zet de resultaten waarvoor verschillen gevonden worden op een rij. Daaruit blijkt dat basisscholen doorgaans hoger scoren dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad. Ten aanzien van twee stellingen is de perceptie van basisscholen ook statistisch significant hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad.

Er is geen effect van de schoolgrootte, het aantal GOK-uren en het al dan niet hebben van ervaring met ZVB en/of OVB op de perceptie van de zelfevaluatie-resultaten.

**Tabel 74: Variantie-analyses naar verschillen tussen doelpopulaties inzake zelfevaluatie-resultaten**

De resultaten van de GOK-zelfevaluatie	ANOVA – naar doelpopulatie
...geven een goed zicht op tekorten in het handelen van onze leerkrachten.	F=8.6; df (2,457): p<0.001 BaO (3.90) > SO1 (3.59). SO2-3 (3.58)
...geven een goed zicht op de sterke punten in onze schoolwerking.	F=5.5; df (2,467): p=0.004 BaO (4.24) > SO1 (4.07). SO2-3 (3.96)
...geven aanknopingspunten om de GOK-doelstellingen te herformuleren.	F=16.1; df (2,458): p<0.001 BaO (3.91) > SO1 (3.34)
...geven aanknopingspunten om onze GOK-strategieën te herformuleren.	F=6.6; df (2,460): p=0.001 BaO (3.91) > SO1 (3.57)
...zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.	F=3.8; df (2,455): p=0.02 BaO (3.73) > SO1 (3.49)

### 1.5.7 De terugkoppeling van de zelfevaluatie-resultaten

In de survey naar het verloop van de GOK-zelfevaluatie kreeg één specifiek thema bijzondere aandacht, namelijk de terugkoppeling van de zelfevaluatiegegevens naar de verschillende betrokkenen in de school. In Tabel 75 worden de beschrijvende resultaten van de zes stellingen rond dat zelfevaluatie-aspect gerapporteerd.

Als we de stellingen in de tabel beschouwen als criteria voor de manier waarop scholen met de resultaten van de zelfevaluatie zijn omgesprongen, dan kunnen we concluderen dat respondenten dat deel van hun zelfevaluatie als kwaliteitsvol percipiëren. Voor de bovenste vier stellingen geldt immers telkens dat minstens 80% van de respondenten het er (eerder) mee eens is. Enkel met de stelling over het ter kennisgeving voorleggen van de zelfevaluatie aan de participatie- of schoolraad blijkt een aanzienlijk deel van de respondenten het (eerder) niet eens te zijn (bijna 30%). In de omzendbrieven van het departement Onderwijs wordt dit laats-te nochtans als een richtlijn naar voren geschoven.

Variantie-analyses tonen aan dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen de doelpopulaties op elk van de bovenstaande stellingen. Basisscholen scoren telkens statistisch significant hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1ste graad en doorgaans ook dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. Enkel bij de stelling over het ter kennisgeving voorleggen van de zelfevaluatie aan de participatieraad/schoolraad is de situatie anders. Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2de en 3de graad scoren daar statistisch significant lager dan de andere doelpopulaties.

**Tabel 75: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de terugkoppeling van de zelfevaluatie-resultaten (voor de totale groep) - Variantieanalyse naar doelpopulatie**

In onze school...	De totale groep						ANOVA – naar doelpopulatie
	1	2	3	4	5	GEM	
...is het zelfevaluatie-rapport voor iedereen beschikbaar.	2	4	7	35	53	4.32	F=13.0; df (2,446); p<0.001 BaO (4.52) > SO1 (4.12), SO2-3 (4.05)
...werd eerlijk over de (zev)resultaten gecommuniceerd.	1	3	9	41	46	4.27	F=7.4; df (2,441); p=0.001 BaO (4.41) > SO1 (4.09)
...kon men in discussie treden over de (zev)resultaten.	2	4	10	41	43	4.20	F=11.4; df (2,438); p<0.001 BaO (4.38) > SO1 (3.97), SO2-3 (4.02)
...werd met openheid gecommuniceerd over de (zev)resultaten.	2	5	13	42	38	4.10	F=10.1; df (2,446); p<0.001 BaO (4.28) > SO1 (3.91), SO2-3 (3.85)
...werd nagegaan of de leerkrachten het eens zijn met de (zev)resultaten.	4	7	17	41	30	3.85	F=42.3; df (2,429); p<0.001 BaO (4.24) > SO1 (3.45), SO2-3 (3.23)
...werd de zelfevaluatie ter kennisgeving voorgelegd aan de participatie-raad/schoolraad.	21	7	6	17	49	3.66	F=4.3; df (2,393); p=0.01 BaO (3.76), SO1 (3.75) > SO2-3 (3.09)

De verschillen tussen de netten zijn enkel bij de laatste stelling in Tabel 75 statistisch significant ( $F=4.5$ ;  $df (2,393)$ ;  $p=0.01$ ). Scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) scoren hoger dan gemeenschapsscholen (GO) (3.87 versus 3.29).

Er is geen effect van de schoolgrootte, het aantal GOK-uren en het al dan niet hebben van ervaring met ZVB en/of OVB op de terugkoppeling van zelfevaluatie-resultaten in scholen.

## 2 De beleidseffectiviteit van GOK-scholen

Op twee momenten tijdens deze studie werd de beleidseffectiviteit van scholen in kaart gebracht. Tijdens de eerste fase werd middels de survey bij directeurs de beleidseffectiviteit van scholen in algemene zin bevraagd. Daarmee bedoelen we dat de beleidseffectiviteit niet op een concrete beleidsdaad toegespitst werd. Dat was wel het geval in de tweede fase. In die fase werd onderzocht in welke mate scholen tijdens het uitvoeren van de GOK-zelfevaluatie aan de kenmerken van de beleidseffectieve school voldeden. De beleidseffectiviteit zal in punt 4 aangewend worden om verschillen in de analyse van de beginsituatie (ABS) en de zelfevaluatie van scholen te verklaren. In het volgende worden evenwel eerst de verschillen tussen GOK-scholen inzake beleidseffectiviteit beschreven. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de resultaten van de algemene bevraging (zie 2.1) en de resultaten van de bevraging gericht op de GOK-zelfevaluatie (zie 2.2).



## 2.1 De beleidseffectiviteit van GOK-scholen

Voor elk van de schalen die we zullen gebruiken om de kwaliteit van de analyse van de be-  
ginsituatie te verklaren, geven we hieronder een aantal beschrijvende resultaten weer. We  
rapporteren telkens de gemiddelde score, de range en de standaarddeviatie. Daarnaast wordt  
eveneens gerapporteerd over de verschillen tussen de doelpopulaties. In de meest rechtse  
kolom is aangegeven of de scores van de verschillende doelpopulaties al dan niet statistisch  
significant van elkaar verschillen<sup>18</sup>. Ook de gemiddelde scores per doelpopulatie worden ge-  
rapporteerd. Dat blijkt slechts bij één schaal niet het geval te zijn, namelijk bij de schaal 'vi-  
sie'. We willen bij het interpreteren van deze data nogmaals benadrukken dat het hier om de  
perceptie van schoolleiders over hun eigen school gaat. De acht kenmerken van de beleidsef-  
fectiviteit werden bij de bevraging uitgebreid met drie bijkomende schalen om een zo ruim  
mogelijk beeld te krijgen van het functioneren van scholen.

**Tabel 76: Verschillen inzake beleidseffectiviteit naar doelpopulatie**

Schaal	GEM.	min - max	SD	Verschillen tussen doelpopulaties
Integraal beleid	3.69	1.00 5.00	.55	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.83 > 3.61 = 3.45
Visie	3.93	1.00 5.00	.57	Niet statistisch significant
Gezamenlijke doelgerichtheid	3.66	1.43 5.00	.56	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.66 > 3.51 = 3.38
Responsiviteit t.a.v ouders	3.56	1.50 5.00	.62	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.72 > 3.51 = 3.38
Responsiviteit t.a.v. de omgeving	3.50	1.00 5.00	.60	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.66 > 3.33 = 3.28
Reflectief vermogen	3.32	1.00 5.00	.62	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.48 > 3.21 = 3.06
Professionele samenwerking	3.78	1.78 5.00	.54	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.87 > 3.73 = 3.60
Professionele ontwikkeling	3.82	1.43 5.00	.54	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.92 > 3.75 = 3.64
Communicatief vermogen	4.01	1.00 5.00	.53	BaO = SO1 > SO2-3 ** 4.09 = 3.98 > 3.78
Innovatief vermogen	3.53	1.00 5.00	.66	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.72 > 3.35 = 3.26
Onderwijskundig leiderschap	3.94	1.63 5.00	.43	BaO > SO1 = SO2-3 * 4.01 > 3.89 = 3.85

Schoolleiders uit het basisonderwijs geven doorgaans meer dan hun collega's uit het secundair onderwijs aan dat hun school slaagt in het realiseren van de verschillende kenmerken die we onderscheiden in het concept van de beleidseffectieve school. We kunnen dan ook concluderen dat basisscholen voor alle kenmerken van de beleidseffectieve school, uitgezonderd visie, statistisch significant hoger scoren dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun

<sup>18</sup> Deze schalen zijn aangeduid met \* als het significantieniveau van de bijbehorende F-toets kleiner is dan 0.01 en met \*\* als het significantieniveau kleiner is dan 0.001.

tweede en derde graad. Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad nemen telkens een middenpositie in tussen de beide andere doelpopulaties.

Tussen de netten zijn er ook een aantal statistisch significante verschillen. De schalen waarvoor verschillen gevonden worden zijn opgenomen in Tabel 77.

**Tabel 77: Verschillen inzake beleidseffectiviteit naar net**

Schaal	GEM.	min - max		SD	Verschillen tussen doelpopulaties
Reflectief vermogen	3.78	1.00	5.00	.54	GO > OGO = VGO ** 3.57 > 3.26 = 3.23
Professionele samenwerking	3.82	1.78	5.00	.54	GO > OGO = VGO ** 3.93 > 3.72 = 3.75
Onderwijskundig leiderschap	3.94	1.63	5.00	.43	GO > VGO ** 4.09 > 3.87

Voor reflectief vermogen en professionele samenwerking blijken scholen uit het gemeenschapsonderwijs (GO) statistisch significant hoger te scoren dan de scholen in de andere netten. Inzake onderwijskundig leiderschap wijkt de score van gemeenschapsscholen (GO) enkel af van deze van de vrije scholen (VGO).

Omdat bij het uitvoeren van variantie-analyses zoals de bovenstaande de kans op schijneffecten reëel is<sup>19</sup>, werd voor elk kenmerk van de beleidseffectieve school een regressieanalyse uitgevoerd (zie Tabel 78). Op die manier kan telkens nagegaan worden wat de unieke bijdrage is van de opgenomen variabelen. Naast onderwijsnet en doelpopulatie werden ook de schoolgrootte en het al dan niet hebben van ervaring met overheidsinitiatieven inzake gelijke onderwijskansen in de analyses opgenomen.

Omdat het merendeel van de voorspellers bestaat uit dummyvariabelen worden de niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten gerapporteerd. De constante bestaat uit de theoretische basisscholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) met geen ervaring en 0 leerlingen. Enkel regressiecoëfficiënten met een bijhorende p-waarde van kleiner dan 0.01 worden gerapporteerd. De selectie van predictoren berust op de stapsgewijze procedure. Elke school scoort in principe op elk van de afhankelijke variabelen tussen 1 en 5.

Tabel 78 moet als volgt gelezen worden. Een basisschool uit het vrij gesubsidieerd onderwijs met geen ervaring en 0 leerlingen scoort op de schaal 'gezamenlijke doelgerichtheid' gemiddeld 3.77. Er is voor deze schaal echter een effect van doelpopulatie en net. Secundaire scholen met GOK-uren voor hun eerste graad scoren bijvoorbeeld 0.31 lager op de schaal dan basisscholen. Gemeenschapsscholen (GO) scoren 0.19 hoger dan vrije scholen (VGO). Dit laatste is het effect van het net waartoe de school behoort terwijl gecontroleerd wordt voor de doelpopulatie. Op basis van de doelpopulatie en het net waartoe de school behoort, kan 13% van de variantie in de schaal 'gezamenlijke doelgerichtheid' verklaard worden. Het al dan niet hebben van ervaring met vroegere overheidinitiatieven en de schoolgrootte hebben geen statistisch significant effect op de kenmerken van de beleidseffectiviteit wanneer ook de andere kenmerken in het model opgenomen worden.

<sup>19</sup> Het aandeel basisscholen in de totale groep is in het gemeenschapsonderwijs bijvoorbeeld ongeveer 30% terwijl dit voor het vrij gesubsidieerd onderwijs 50% bedraagt. Het effect van doelpopulatie kan in principe dus ook en gevolg zijn van het net en vice versa.

**Tabel 78: Regressieanalyse voor de kenmerken van de beleidseffectiviteit van GOK-scholen**

	Integraal beleid	Visie	Gez. doelgerichtheid	Resp. t.a.v. ouders	Resp. t.a.v. de omgeving	Reflectief vermogen	Prof. Samenwerking	Prof. Ontwikkeling	Commun. vermogen	Innovatief vermogen	Onderw. leiderschap
Constante	3.83	3.92	3.77	3.76	3.62	3.41	3.83	3.89	4.06	3.68	3.97
SO (1)	-.38		-.31	-.33	-.36	-.32	-.17	-.19		-.39	-.14
SO(2-3)	-.21		-.51	-.49	-.44	-.54	-.34	-.32	-.36	-.53	-.22
OGO			.14								
GO		.16	.19	.20	.22	.43	.26	.16	.20	.28	.22
Wel ervaring											
Schoolgrootte											
Verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	.06	.02	.13	.10	.10	.15	.07	.05	.06	.12	.07

Om de bespreking van de beleidseffectiviteit van scholen te vervolledigen, staan we stil bij het verband tussen de verschillende kenmerken van de beleidseffectiviteit van scholen. In Tabel 79 zijn zowel de bivariate correlatiecoëfficiënten (boven) als de partiële correlatiecoëfficiënten (onder) opgenomen. Bij de partiële regressiecoëfficiënten werd telkens gecontroleerd voor alle andere kenmerken. Enkel statistisch significante correlaties ( $p < 0.01$ ) worden gerapporteerd.

**Tabel 79: (Partiële) correlatiecoëfficiënten van de kenmerken van de beleidseffectieve school**

	Integraal beleid	Visie	Gez. doelgerichtheid	Resp. t.a.v. ouders	Resp. t.a.v. de omgeving	Reflectief vermogen	Prof. Samenwerking	Prof. Ontwikkeling	Commun. vermogen	Innovatief vermogen	Onderw. leiderschap
Integraal en geïntegreerd beleid	1										
Visie	.63 .29	1									
Gez. doelgerichtheid	.70 .35	.58 ns	1								
Resp. t.a.v. ouders	.45 .14	.38 ns	.51 ns	1							
Resp. t.a.v. omgeving	.41 ns	.40 ns	.50 ns	.54 .32	1						
Reflectief vermogen	.54 ns	.50 ns	.62 ns	.47 ns	.48 ns	1					
Prof. samenwerking	.53 ns	.47 ns	.61 .17	.44 ns	.49 ns	.62 .19	1				
Prof. ontwikkeling	.52 ns	.50 ns	.51 ns	.36 ns	.47 .15	.60 .16	.55 ns	1			
Commun. vermogen	.65 .28	.58 ns	.59 ns	.39 ns	.46 ns	.54 ns	.58 ns	.56 ns	1		
Innovatief vermogen	.51 ns	.42 ns	.62 .17	.43 ns	.49 ns	.60 .24	.58 ns	.53 ns	.56 .17	1	
Onderw. leiderschap	.57 ns	.61 .20	.61 ns	.45 .12	.48 ns	.64 .19	.66 .20	.67 .28	.69 .30	.63 ns	1

Uit de resultaten blijkt dat de samenhang tussen de verschillende kenmerken van de beleidseffectieve school doorgaans verdwijnt wanneer gecontroleerd wordt voor de andere kenmerken. De bivariate correlaties zijn met andere woorden grotendeels schijnverbanden. Na controle voor de andere kenmerken blijven voornamelijk de verbanden tussen het onderwijskundig

leiderschap, reflectief vermogen en integraal beleid enerzijds en de andere kenmerken anderzijds overeind.

Factoranalyse leert dat er in de 11 kenmerken van de beleidseffectieve school slechts één factor met een eigenwaarde groter dan 1 kan gevonden worden. De eigenwaarde van deze factor bedraagt 6.6 en de factor verklaart 60% van de variantie in de verschillende kenmerken. Het lijkt met andere woorden aannemelijk om te spreken van een achterliggend concept ‘beleidseffectiviteit van scholen’ dat zich uit in de verschillende dragers ervan.

## 2.2 Zelfevaluatie als beleidsdaad

Om de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie te beschrijven en te verklaren, werden 8 schalen ontwikkeld. Het uitgangspunt daarbij was het uitvoeren van een zelfevaluatie te aanschouwen als een specifieke beleidsdaad. De kenmerken van de beleidseffectiviteit van scholen werden dan ook geoperationaliseerd in de context van een zelfevaluatie. Voor elk van de schalen die we zullen gebruiken om de kwaliteit van de zelfevaluatie te verklaren, worden hieronder een aantal beschrijvende resultaten weergegeven.

**Tabel 80: Verschillen inzake kwaliteitskenmerken van de zelfevaluatie**

Schaal	GEM.	min - max		SD	Verschillen tussen doelpopulaties
Gezamenlijke doelgerichtheid	3.59	1.00	5.00	.74	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.82 > 3.33 = 3.32
Communicatief vermogen	3.80	1.20	5.00	.69	BaO > SO1 = SO2-3 ** 4.03 > 3.53 = 3.64
Professionele ondersteuning	3.60	1.00	5.00	.72	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.79 > 3.42 = 3.34
Gedeeld leiderschap	3.82	1.00	5.00	.74	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.95 > 3.68 = 3.64
Responsief vermogen	1.91	1.00	5.00	.90	Niet statistisch significant
Reflectief vermogen	3.56	1.00	5.00	.74	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.79 > 3.31 = 3.28
Integrale en geïntegreerde aanpak	3.62	1.40	5.00	.65	Niet statistisch significant
Innovatief vermogen	3.80	1.86	5.00	.57	BaO > SO1 = SO2-3 ** 3.95 > 3.63 = 3.64

Het meest opvallende resultaat in Tabel 80 is de lage gemiddelde score op de schaal responsiviteit van de zelfevaluatie. De respondenten geven aan dat hun school er niet goed in slaagde om ouders te betrekken bij de zelfevaluatie en om aandacht te besteden aan de inbreng van ouders. Op de andere schalen scoren scholen hoger. De gemiddelde scores situeren zich tussen 3.56 en 3.80. Die gemiddelde scores verbergen evenwel een aanzienlijke variatie tussen scholen.

Schoolleiders uit het basisonderwijs geven doorgaans meer dan hun collega's uit het secundair onderwijs aan dat hun school slaagt in het realiseren van de verschillende kenmerken die we onderscheiden in het uitvoeren van een zelfevaluatie. Op de mate van responsiviteit en de integrale aanpak van de zelfevaluatie na, scoren basisscholen telkens statistisch significant

hoger dan secundaire scholen. Secundaire scholen met GOK-uren voor hun tweede en derde graad verschillen niet significant van secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad.

Tussen de netten is er slechts bij één schaal een klein statistisch significant verschil. Enkel inzake leiderschap blijken officieel gesubsidieerde scholen (OGO) te verschillen van gemeenschapsscholen (GO). De scores bedragen respectievelijk 3.97 en 3.68 ( $F = 3.8$ ,  $df (2,440)$ ,  $p=0.02$ ).

Net zoals bij de kenmerken van de beleidseffectiviteit van scholen (zie 2.1) werd ook hier onderzocht welke de unieke bijdrage is van een aantal achtergrondkenmerken op de onderzochte schalen. Naast onderwijsnet en doelpopulatie werden ook de schoolgrootte en het al dan niet hebben van ervaring met overheidsinitiatieven inzake gelijke onderwijskansen (telkens in dummyvorm) daartoe in een regressieanalyse opgenomen.

**Tabel 81: Regressieanalyse voor de kenmerken van de zelfevaluatie**

	Gez. doelgerichtheid	Communicatie	Professionele ondersteuning	Effectief leiderschap	Responsiviteit	Reflectie	Integ/geïntegr. aanpak	Innovatie
Constante	3.82	3.94	3.95	3.95		3.79		3.95
SO (1)	-.49	-.49	-.41	-.27		-.47		-.31
SO(2-3)	-.53	-.38	-.40	-.31		-.51		-.30
OGO								
GO								
Wel ervaring								
Schoolgrootte			-.001					
Verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	11.3	11.3	8.6	3.6	nvt	10.6	nvt	7.2

De gemiddelde score van basisscholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs met geen ervaring en 0 leerlingen kan worden afgelezen in de rij 'constante'. Net zoals bij de variantieanalyses blijkt uit de regressieanalyse dat deze score bij 6 van de 8 kenmerken statistisch significant hoger ligt in basisscholen dan in scholen uit het secundair onderwijs. Voor de twee overige kenmerken, responsief en innovatief vermogen, kan geen regressiemodel opgesteld worden. Naast de doelpopulatie is er slechts één onderzocht achtergrondkenmerk waarvan een effect uitgaat op de zelfevaluatie als beleidsdaad. De professionele ondersteuning tijdens de GOK-zelfevaluatie blijkt groter naarmate de scholen kleiner zijn. Per 100 leerlingen daalt de score op de schaal 'professionele ondersteuning' met een tiende punt.

We ronden de bespreking van de zelfevaluatie als beleidsdaad af met een exploratie van het verband tussen de verschillende kenmerken. Tabel 82 bevat zowel de bivariate (boven) als de partiële correlatiecoëfficiënten (onder). Bij de partiële regressiecoëfficiënten werd telkens gecontroleerd voor al de andere kenmerken. Enkel statistisch significante correlaties ( $p<0.05$ ) worden gerapporteerd.

De onderlinge bivariate correlatiecoëfficiënten van de verschillende kenmerken van de zelfevaluatie als beleidsdaad zijn eerder hoog. Enkel bij het kenmerk 'responsiviteit' liggen ze systematisch onder 0.50. De partiële correlatiecoëfficiënten liggen een pak lager of zijn niet statistisch significant. Voornamelijk de gezamenlijke doelgerichtheid en professionele ondersteuning blijken na controle nog samen te hangen met de andere kenmerken.

Factoranalyse leert dat er in de 8 kenmerken van zelfevaluatie als beleidsdaad slechts één factor met een eigenwaarde groter dan 1 kan gevonden worden. Deze factor verklaart 60% van de variantie in de verschillende kenmerken. Het lijkt met andere woorden aannemelijk om te spreken van een achterliggend concept ‘kwaliteit van de zelfevaluatie’ dat zich uit in de verschillende dragers van die kwaliteit.

**Tabel 82: (Partiële) correlatiecoëfficiënten van de kenmerken van de beleidseffectieve school**

	Gez. doelgerichtheid	Communicatie	Professionele ondersteuning	Effectief leiderschap	Responsiviteit	Reflectie	Integ/geïntegr. aanpak	Innovatie
Gezamenlijke doelgerichtheid	1							
Communicatief vermogen	.70 .24	1						
Professionele ondersteuning	.73 .32	.72 .34	1					
Effectief leiderschap	.54 .10	.55 ns	.58 ns	1				
Responsief vermogen	.20 ns	.16 ns	.28 .14	.18 ns	1			
Reflectief vermogen	.66 .18	.62 ns	.68 .17	.60 .20	.25 ns	1		
Integrale en geïntegreerde aanpak	.43 ns	.45 ns	.53 .11	.52 .19	.31 .17	.52 ns	1	
Innovatief vermogen	.53 .11	.55 ns	.57 ns	.51 ns	.22 ns	.65 .28	.63 .37	1

### 3 De kwaliteit van het GOK-beleid in scholen verklaard

In dit punt onderzoeken we in welke mate de wijze waarop in scholen aan het GOK-beleid vorm gegeven werd, verklaard kan worden op basis van de beleidseffectiviteit van scholen. We onderscheiden hierbij drie delen: de kwaliteit van de ABS, de kwaliteit van het (bij aanvang) gevoerde GOK-beleid en de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie. De eerste twee analyses zijn gebaseerd op gegevens van de eerste bevraging, de derde analyses op deze van de tweede bevraging.

#### 3.1 De kwaliteit van de ABS verklaard

Alvorens de kwaliteit van de analyse van de beginsituatie te verklaren, presenteren we in de onderstaande paragrafen de beschrijvende resultaten van een drietal indicatoren van de kwaliteit van de ABS.

## 3.1.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van de ABS

Op basis van de beschikbare data werden drie indicatoren ontwikkeld: de breedte van de ABS, de betrokkenheid bij de ABS en de resultaten van de ABS.

*Indicator 1: Breedte van de ABS – Aandeel diepgaand geanalyseerde thema's*

De waarde van de indicator 'Breedte van de ABS' kan variëren van 0 bij de scholen die geen enkel thema diepgaand analyseerden tot 1 bij de scholen die alle thema's diepgaand analyseerden. De gemiddelde score over alle GOK-scholen bedraagt 0.43. Tabel 83 geeft de frequentieverdeling weer van de geobserveerde scores.

**Tabel 83: Frequentieverdeling van de scores op indicator 'breedte van de ABS'**

Score op Indicator 1 'breedte van de ABS'	% scholen met deze score	Cumulatief %
.00	13.6	13.6
.17	6.1	19.7
.20	1.3	21.0
.33	36.1	57.2
.40	6.7	63.9
.50	11.1	75.0
.60	3.4	78.4
.67	5.4	83.7
.80	1.0	84.7
.83	1.0	85.7
1.00	14.3	100.0

De verschillende doelpopulaties verschillen niet statistisch significant van elkaar ( $F=0.89$ ,  $df(2,520)$ ,  $p=0.41$ ) ten aanzien van deze indicator. Ook verschillen tussen de netten worden niet gevonden ( $F=1.19$ ,  $df(2,520)$ ,  $p=0.30$ ). Dat neemt niet weg dat in Tabel 83 noemenswaardige variatie in de scores vastgesteld wordt.

*Indicator 2: Betrokkenheid bij de ABS*

Bij de eigenlijke gegevensverzameling konden scholen verschillende bij het schoolgebeuren betrokken personen, groepen of instanties bevragen.

**Tabel 84: Frequentieverdeling van de scores op indicator 'betrokkenheid bij ABS'**

Het aantal betrokken groepen	% scholen met deze score	Cumulatief %
1 van de 9	.4	.4
2 van de 9	1.4	1.8
3 van de 9	10.1	11.9
4 van de 9	14.0	25.9
5 van de 9	18.2	44.1
6 van de 9	17.8	61.9
7 van de 9	16.4	78.2
8 van de 9	14.4	92.6
9 van de 9	7.4	100.0

In principe kan zowel geen enkele als ook elke van de volgende groepen geraadpleegd zijn: de directeur, de GOK-leerkracht(en), andere leerkrachten, administratief personeel, leerlingen, ouders, het schoolbestuur/inrichtende macht, het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en de pedagogische begeleidingsdienst. Gemiddeld hebben scholen 6 van de 9 opgesomde groepen bij de ABS betrokken. Zoals uit Tabel 84 blijkt bestaat er evenwel aanzienlijke variatie tussen scholen. Deze variatie blijkt niet statistisch significant samen te hangen met de doelpopulatie of het net waartoe de school behoort.

*Indicator 3: De resultaten van de ABS*

De derde indicator is gebaseerd op de gemiddelde score op volgende vijf items die betrekking hebben op een aantal wenselijk geachte resultaten van de ABS<sup>20</sup>.

**De resultaten van de analyse van de beginsituatie...**  
 ...geven een goed zicht op de problemen die zich voordoen bij onze leerlingen.  
 ...geven een goed zicht op tekorten in het handelen van leerkrachten.  
 ...geven een goed zicht op tekorten in onze schoolwerking.  
 ...hebben strategieën opgeleverd om GOK-problemen aan te pakken.  
 ...stellen ons in staat prioriteiten voorop te stellen inzake gelijke onderwijskansen.

De scores van scholen op deze indicator variëren van 1 tot 5 met een gemiddelde van 3.65. Tabel 85 bevat een aantal percentielscores.

**Tabel 85: percentielscores indicator ‘resultaten ABS’**

		schaalscore
<b>Percentielen</b>	10	2.80
	25	3.20
	50	3.80
	75	4.00
	90	4.40

Uit deze gegevens leren we dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen scholen ten aanzien van de resultaten van de ABS. Deze verschillen blijken niet samen te hangen met het onderwijsnet waartoe de school behoort. De doelpopulatie blijkt wel een rol te spelen. De resultaten liggen in het basisonderwijs statistisch significant hoger dan in secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad (resp. 3.74 versus 3.54) ( $F=5.27$ ;  $p<0.01$ ;  $df(2,519)$ ). Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad scoren tussen de beide andere groepen in en verschillen er niet statistisch significant van.

### 3.1.2 Voorspellers van de kwaliteit van de analyse van de beginsituatie

In Tabel 86 worden de resultaten van drie multiple regressieanalyses gepresenteerd, met als afhankelijke variabelen de drie indicatoren van een kwaliteitsvolle analyse van de beginsitua-

<sup>20</sup> Deze items werden telkens gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.



tie<sup>21</sup>. De volgende voorspellende variabelen werden telkens in de regressieanalyse ingevoerd: doelpopulatie en net (in dummyvorm), schoolgrootte, aantal GOK-uren en de kenmerken van de beleidseffectieve school (zie paragraaf 2). Enkel de predictoren die een rol spelen zijn in de tabel weerhouden. Wanneer er geen dummy-variabelen gerapporteerd worden dan betekent dit dat deze variabelen geen effect hebben.

Tabel 86: Voorspellers van de kwaliteitsindicatoren van de ABS

Voorspellers	Breedte van de ABS			Betrokkenheid bij de ABS			Resultaten van de ABS		
	B	$\beta$	t	B	$\beta$	t	B	$\beta$	t
Constante				.35		4.7***	2.14		8.9***
<b>Achtergrondkenmerken van de school</b>									
Aantal GOK-uren							.01	.15	2.81 **
<b>Aspecten van de beleidseffectieve school</b>									
Visie							.20	.16	2.70 **
Responsiviteit t.a.v. de omgeving				.04	.12	2.15 *			
Professionele samenwerking				.04	.12	2.13 *			
Innovatief vermogen							.17	.16	2.73 **
R <sup>2</sup>	nvt			0.04			0.12		
<i>B=niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt <math>\beta</math> = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt</i>									

De kolommen voor de eerste indicator ‘**breedte van de ABS**’ zijn noodgedwongen leeg gebleven. De gezamenlijke bijdrage van de voorspellers blijkt niet statistisch significant van nul te verschillen. Dat kunnen we concluderen uit de niet significante probabiliteit die gepaard gaat met de F-toets (F=1.03, df (19, 255), p=.423). Op basis van de vooropgestelde indicatoren kunnen we dus geen voorspellingen doen over welke de score van scholen zal zijn op de indicator ‘breedte van de ABS’. De kenmerken van de beleidseffectieve school spelen geen duidelijk lineaire rol in de beslissing van scholen omtrent hoeveel thema’s diepgaand geanalyseerd zouden worden. Opmerkelijk is dat ook het aantal GOK-uren dat een school geniet hier niet statistisch significant op van invloed is. De bivariate correlatie tussen de eerste indicator en het aantal GOK-uren bedraagt slechts 0.13. De intuïtieve veronderstelling dat het aantal bevestigde thema’s sterk samen zou hangen met het aantal GOK-uren die een school ter beschikking heeft moet dus sterk gerelativeerd worden. Slechts 1.7% van de variantie in de breedte van de ABS kan verklaard worden door het aantal GOK-uren. De keuze van het aantal

<sup>21</sup> In deze voetnoot staan we stil bij twee assumpties waaraan voldaan moet worden, wil men verantwoord gebruik maken van de multiple regressiemethode als analysetechniek. We hebben tijdens de analyse expliciet aandacht besteed aan het multicollineariteitsprobleem en aan de analyse van residuen. De term ‘multicollineariteit’ wordt gebruikt in de onwenselijke situatie waarbij de correlaties tussen de voorspellende variabelen in een regressieanalyse hoog zijn. Het is belangrijk na te gaan of het multicollineariteitsprobleem binnen de perken blijft vermits de berekening van bepaalde parameters anders enigszins onbetrouwbaar dreigt te worden. De vaststelling dat er bij de volgende regressiemodellen niet verwezen wordt naar het multicollineariteitsprobleem impliceert dat er zich geen noemenswaardige problemen voordoen. Een geoorloofd gebruik van lineaire regressiemodellen vereist tevens dat residuen normaal verdeeld zijn en dat hun variantie voor elke geschatte waarde dezelfde is (homoscedasticiteit). Ook deze assumpties werden telkens getoetst. Ze werden nergens geschonden.

diepgaand bestudeerde thema's staat dus quasi los van het aantal GOK-uren waarover een school beschikt.

Over de **betrokkenheid bij ABS** kan op basis van de onafhankelijke variabelen wel een voorspelling gedaan worden, hoewel slechts in zeer beperkte mate. Het regressiemodel slaagt er immers maar in om 4% van de variantie in de indicator te verklaren ( $R^2 = 0.04$ ). Het gaat daarbij om twee ongeveer gelijkwaardige voorspellers, namelijk de professionele samenwerking binnen de school ( $\beta = 0.12$ ) en de responsiviteit van de school ten aanzien van de omgeving ( $\beta = 0.12$ ). Dat betekent dat hoe meer er in de school sprake is van professionele samenwerking en dat hoe meer de school zich responsief opstelt tegenover de omgeving des te meer personen, groepen en instanties er tijdens de ABS bij de bevraging betrokken werden.

De **resultaten van de ABS** blijken na de regressieanalyses drie voorspellers te hebben die tezamen 12% van de variantie in de indicator verklaren ( $R^2 = 0.12$ ). De drie voorspellers (aantal GOK-uren, visie en innovatief vermogen) zijn ongeveer gelijkwaardig. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten bedragen telkens 0.15 of 0.16. De regressieanalyse leert ons dat de resultaten van de ABS in scholen groter zullen zijn naarmate scholen over meer GOK-uren beschikken en naarmate scholen meer blijik geven van een duidelijke visie en van innovatief vermogen.

### 3.1.3 Concluderend

De veronderstelde grote impact van kenmerken van de beleidseffectieve school blijkt niet zonder meer te worden ondersteund door de hier beschikbare empirische gegevens. De betrokkenheid en de resultaten van de ABS kunnen wel in zekere mate voorspeld worden maar dat geldt niet voor de breedte van de ABS. Het aantal thema's dat scholen tijdens de analyse van de beginsituatie diepgaand bevroegden, blijkt niet statistisch significant samen te hangen met kenmerken van de beleidseffectieve school en met de onderzochte achtergrondkenmerken van de scholen. Wellicht is de constructie van de indicator niet vreemd aan de beperkte impact van de beleidseffectiviteit van de school. De aard van de beschikbare informatie maakte dat een combinatie van gegevens moest aangewend worden om de uiteindelijke indicator te bekomen. Dat zou ertoe kunnen geleid hebben dat de indicator minder valide is dan we veronderstelden. Bijkomende steun voor deze veronderstelling putten we uit de vaststelling dat de andere indicatoren wel kunnen voorspeld worden. Dat geldt voornamelijk voor de resultaten van de ABS. Deze indicator is gebaseerd op een schaal bestaande uit 5 items en is niet gebaseerd op een samenvoegsel van verschillende data met het oog op het bekomen van een indicator.

Om te onderzoeken of de beperkte impact inderdaad mede gevolg is van de te verklaren indicatoren zijn we op zoek gegaan naar een alternatieve indicator voor de betrokkenheid bij de ABS. Deze vierde indicator is genaamd 'participatieve karakter van de ABS' en is gebaseerd op het rekenkundig gemiddelde van de score van scholen op de volgende vier items omtrent de analyse van de beginsituatie in hun school<sup>22</sup>. Betrouwbaarheidanalyses tonen aan dat Cronbach's alpha van deze schaal 0.72 bedraagt.

**In onze school...**

<sup>22</sup> De stellingen werden gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens. De indicator kan dus in principe waarden aannemen tussen 1 en 5.

...is de aanpak van de ABS gebaseerd op de inbreng van alle leerkrachten.  
 ...werden leerkrachten aangemoedigd om ideeën aan te brengen om de ABS aan te pakken.  
 ...werd het belang van de ABS bij leerkrachten gepromoot.  
 ...waren er voor leerkrachten inspraakmogelijkheden om de aanpak van de ABS te bekritisieren.

Hoe meer de respondent het eens is met deze stellingen, hoe meer de ABS als participatief bestempeld wordt. In Tabel 87 worden de resultaten van de multiple regressieanalyse weergegeven. Daarbij werden dezelfde voorspellers gehanteerd als in de vorige analyses. Enkel de predictoren die een rol spelen zijn in de tabel weerhouden.

**Tabel 87: Voorspellers van de kwaliteitsindicatoren van de ABS**

Voorspellers	Indicator 4 'participatieve karakter van de ABS'		
	B	$\beta$	t
Constante	2.39		8.68 ***
<b>Achtergrondkenmerken van de school (dummy variabele)</b>			
Doelpopulatie SO (1)	-.57	-.37	-7.87 ***
Doelpopulatie SO (23)	-.35	-.17	-3.64 ***
<b>Aspecten van de beleidseffectieve school</b>			
Visie	.23	.18	3.36 ***
Communicatief vermogen	.21	.16	2.86 **
R <sup>2</sup>	0.24		
<i>B = niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt</i> <i><math>\beta</math> = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt</i>			

De gegevens in Tabel 87 geven aan dat het 'participatieve karakter van de ABS' op basis van het ontwikkelde regressiemodel redelijk goed kan voorspeld worden. Bijna een kwart van de variantie in de indicator kan voorspeld worden op basis van vier predictoren ( $R^2=0.24$ ). In eerste instantie blijkt de doelpopulatie waartoe de school behoort een belangrijke rol te spelen. De referentiecategorie bestaat uit de basisscholen. De scholen uit beide doelpopulaties binnen het secundair onderwijs scoren statistisch significant lager dan de basisscholen. Op de schaal van 1 tot 5 scoren basisscholen .57 hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor de 1<sup>ste</sup> graad en .35 hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. Er zijn twee kenmerken van de beleidseffectieve school die ook een statistisch significante rol spelen in het regressiemodel, namelijk visie en communicatief vermogen. De gestandaardiseerde regressiegewichten van beide bedragen respectievelijk 0.18 en 0.16. Daaruit kunnen we concluderen dat beide bijna even belangrijk zijn in het model. Het model leert dat het participatieve karakter van de ABS toeneemt naarmate scholen meer beschikken over een duidelijke visie en over meer communicatief vermogen.

De kenmerken van de beleidseffectieve school spelen dus wel degelijk een rol in het voorspellen van de kwaliteitsaspecten van de ABS in GOK-scholen. Veel staat en valt echter met de wijze waarop kwaliteitsindicatoren geoperationaliseerd en berekend worden. De indicatoren 'breedte van de ABS' en 'betrokkenheid bij de ABS' bleken daartoe minder geschikt. Helaas biedt de eigenlijke analyse van de beginsituatie onvoldoende aanknopingspunten om dit gegeven - en bij uitbreiding het effect van de beleidseffectiviteit van scholen op de kwaliteit van de ABS - verder te exploreren.

### 3.2 De kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid verklaard

We presenteren opnieuw eerst de beschrijvende resultaten van de ontwikkelde indicatoren om daarna de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid te verklaren.

#### 3.2.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van het GOK-beleid

Op basis van de beschikbare data werden drie kwaliteitsindicatoren voor het in scholen gevoerde gelijke onderwijskansenbeleid ontwikkeld. Deze indicatoren stellen telkens een aspect van het gevoerde beleid aan de orde waarvan verondersteld wordt dat het indicatief is voor de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid. De drie indicatoren worden in het volgende kort toegelicht. Het gaat om de leerlingengerichtheid van de school, de houding van de school ten aanzien van doelgroopleerlingen en de evaluatie van het GOK-beleid door de schoolleider.

##### *Indicator 1: de leerlingengerichtheid in de school*

Leerlinggerichte opvattingen leggen de nadruk op de vormende taak van de school, de inspraak van de leerlingen binnen de klas en de school, de sociale en creatieve vakken en zelfstandig en samenwerkend leren (Denessen, 2000). Er is een grote bekommernis voor differentiatie naar leerinhouden en naar tempo van leerlingen en voor een sterke begeleiding van leerlingen. Inzicht in de leerstof is belangrijker dan reproductieve kennis; de nadruk ligt op het verwerven van vaardigheden en attitudes. In deze opvatting over onderwijzen, wordt de leerkracht veeleer gezien als begeleider van het leren en van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In deze studie werd het concept leerlingengerichtheid van de school geoperationaliseerd aan de hand van een schaal bestaande uit 11 items.

##### **In onze school...**

- ...is er een grote bekommernis voor differentiatie naar leerinhouden.
- ...is er een sterke begeleiding van leerlingen in het leren.
- ...bespreken lkn de leerlingenprestaties om hun eigen onderwijsgedrag bij te sturen.
- ...is de begeleiding van zwakke leerlingen zeer belangrijk.
- ...leeft er een grote bekommernis voor differentiatie naar tempo van leerlingen.
- ...is het belangrijkste doel dat leerlingen zich goed voelen.
- ...is de begeleiding van leerlingen bij hun studiekeuze zeer belangrijk.
- ...hebben leerlingen een groot aandeel in het lesverloop.
- ...is er een sterke begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.
- ...hebben leerlingen veel inspraak.
- ...is evaluatie een basis om het onderwijs beter aan te passen aan de individuele verschillen tussen leerlingen.

Het gebruik van deze schaal is ingegeven door de veronderstelling dat een school die hoog scoort op de schaal een gunstiger klimaat heeft om tot gelijke onderwijskansen te komen dan een school die een lage score heeft op de schaal<sup>23</sup>. De betrouwbaarheidanalyse leert dat deze schaal intern consistent is (alpha=0.81).

---

<sup>23</sup> Zie vorige voetnoot.

*Indicator 2: De houding ten aanzien van doelgroepleerlingen*

De houding van individuen en scholen ten aanzien van doelgroepleerlingen kan sterk variëren. Het realiseren van gelijke onderwijskansen veronderstelt evenwel een houding die getuigt van een geloof in de mogelijkheden van doelgroepleerlingen en in de rol die de school kan spelen in haar mogelijkheden om ook bij doelgroepleerlingen goede resultaten te boeken. De houding van scholen ten aanzien van doelgroepleerlingen werd geoperationaliseerd aan de hand van de volgende stellingen.

**In onze school...**

- ...benutten de leerlingen de kansen die ze krijgen te weinig.
- ...wordt de goede werking verstoord door het grote aantal leerlingen met problemen.
- ...leven er veel vooroordelen bij de leerkrachten over bepaalde groepen leerlingen.
- ...gaat de aandacht voor doelgroepleerlingen ten koste van andere leerlingen.
- ...vindt men het niet de taak van de school om tekorten uit het thuismilieu op te vangen.
- ...vindt men de aandacht voor probleemleerlingen te vergeefs.
- ...zou het leven aangenamer zijn moest het percentage doelgroepleerlingen lager liggen.

De respondenten hebben voor elk item aangegeven in welke mate ze het ermee eens waren dat de stelling van toepassing is op hun school. Daarbij werd dezelfde schaal gehanteerd als bij de eerste indicator. De berekening berust evenzeer op de gemiddelde score over de verschillende items. De betrouwbaarheidsanalyse leert dat de schaal in voldoende mate intern consistent is. De Cronbach's alpha bedraagt 0.75. Scholen die laag scoren op deze schaal worden verondersteld een negatievere houding te hebben ten opzichte van doelgroepleerlingen dan scholen met een hoge score op de schaal.

*Indicator 3: Evaluatie van het GOK-beleid*

De derde indicator berust op de perceptie van de respondenten omtrent de mate waarin het gebruik van de aanvullende lestijden in hun school aan een selectie van items voldoet. Deze items zijn een operationalisatie van wat we zouden kunnen omschrijven als een kwaliteitsvol GOK-beleid. De respondenten gaven in concreto aan in welke mate ze het eens waren met de volgende stellingen over het gebruik van de aanvullende lestijden in hun school.

**De wijze waarop de aanvullende lestijden in onze school gebruikt worden...**

- ...sluit aan bij de reële noden van onze leerlingen.
- ...is het resultaat van grondig overleg tussen leraren.
- ...is het resultaat van grondig overleg tussen leraren en de directie.
- ...strookt met de aanbevelingen uit de ABS.
- ...focust op knelpunten in de bestaande werking van onze school.

De gemiddelde scores op deze 5 stellingen leiden tot een schaal met een redelijke betrouwbaarheid; Cronbach's alpha bedraagt 0.77.

Tabel 88 bevat voor de drie bovenstaande indicatoren de gemiddelde score, de minimum- en maximumwaarden, de standaarddeviatie en de resultaten van een variantieanalyse waarbij onderzocht werd of de verschillende doelpopulaties statistisch significant van elkaar verschillen.

**Tabel 88: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses inzake indicatoren ‘kwaliteit van het GOK-beleid’**

	GEM	Min	Max	SD	Verschillen tussen doelpopulaties
Indicator 1: Leerlinggerichtheid	3.76	2.09	4.91	0.48	BaO > SO1 = SO2-3 3.87 > 3.66 = 3.59
Indicator 2: Negatieve houding t.a.v. doelgroep leerlingen	2.49	1.00	4.43	0.48	BaO < SO1 < SO2-3 2.36 < 2.52 < 2.81
Indicator 3: Evaluatie van het GOK-beleid	4.06	1.4	5	0.67	BaO > SO1 = SO2-3 4.25 > 3.83 = 3.86

Er blijken bij elke indicator statistisch significante verschillen te bestaan tussen de verschillende doelpopulaties. De kleinste F-waarde die gevonden werd bij de variantieanalyses bedraagt 15.17. Gegeven het aantal vrijheidsgraden (2,469) leidt dat tot een significantieniveau dat telkens kleiner is dan 0.001. De post hoc analyses leren dat er bij elke indicator een statistisch significant verschil is tussen de basisscholen en de scholen voor secundair onderwijs. Wat de houding ten aanzien van doelgroep leerlingen betreft, is er ook een verschil tussen de beide doelpopulaties binnen het secundair onderwijs. De beschrijvende resultaten leren dat basisscholen gemiddeld beter beantwoorden aan de kenmerken van een kwaliteitsvol gelijk onderwijskansenbeleid. Om de verdeling van scholen over de mogelijke scores verder toe te lichten worden in Tabel 89 een aantal percentielscores gerapporteerd.

**Tabel 89: Percentielscores indicatoren ‘kwaliteit van het gelijke onderwijskansenbeleid’**

Percentielen	Leerlinggerichtheid	Negatieve houding t.a.v. doelgroep leerlingen	Evaluatie van het GOK-beleid
10	3.11	1.71	3.20
25	3.45	2.00	3.60
50	3.81	2.42	4.00
75	4.09	2.85	4.60
90	4.36	3.28	5.00

### 3.2.2 Voorspellers van de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid

In de volgende paragrafen presenteren we de resultaten van drie multiple regressieanalyses waarin telkens (stapsgewijs) gezocht wordt naar het meest geschikte model om de variantie in één van de indicatoren te verklaren. In Tabel 90 worden de resultaten van de drie multiple regressieanalyses samengevat<sup>24</sup>. De afhankelijke variabele is telkens een indicator voor een kwaliteitsvol gelijke onderwijskansenbeleid. De onafhankelijke variabelen die in de analyses opgenomen werden zijn: doelpopulatie en net (in dummy vorm), schoolgrootte, aantal GOK-uren en de kenmerken van de beleidseffectieve school.

<sup>24</sup> De regressiecoëfficiënten waarvan het significantieniveau bij de t-waarde kleiner is dan 0.05 werden aangeduid met \*. Significantieniveaus kleiner dan 0.01 en 0.001 werden respectievelijk aangeduid met \*\* en \*\*\*.

Tabel 90: Voorspellers van de kwaliteit van het gevoerde gelijke onderwijskansenbeleid

Voorspellers	Leerlingen-gerichtheid			De negatieve houding t.a.v. doelgroep lln			Evaluatie van het GOK-beleid		
	B	$\beta$	t	B	$\beta$	t	B	$\beta$	t
Constante	1.16		6.2***	4.69		15.3***	2.62		9.5***
<b>Achtergrondkenmerken van de school</b>									
Doelpopulatie SO (1)							-0.35	-0.24	4.4***
Doelpopulatie SO (23)				0.21	0.12	2.2*	-0.32	-0.17	3.1***
Net (GO)				0.17	0.12	2.3*			
Aantal GOK-uren							0.01	0.16	3.1**
<b>Aspecten van de beleidseffectieve school</b>									
Integraal beleid							0.21	0.17	2.5**
Visie							0.17	0.15	2.1*
Gez. doelgerichtheid	0.20	0.23	4.0***						
Resp. t.a.v ouders				-0.20	-0.18	3.1**			
Reflectief vermogen	0.11	0.14	2.4*						
Innov.vermogen	0.15	0.20	3.4***						
Onderw. leiderschap	0.24	0.22	3.6***	-0.39	-0.27	4.5***			
R <sup>2</sup>	0.46			0.19			0.22		
<i>B=niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt <math>\beta</math> = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt</i>									

Het regressiemodel dat de **leerlinggerichtheid** in scholen wil verklaren, blijkt een sterk model. Op basis van vier kenmerken van de beleidseffectiviteit van scholen kan immers 46% van de variantie tussen scholen inzake leerlinggerichtheid verklaard worden ( $R^2=0.46$ ). Deze kenmerken zijn in volgorde van belangrijkheid: gezamenlijke doelgerichtheid ( $\beta=0.23$ ), onderwijskundig leiderschap ( $\beta=0.22$ ), innovatief vermogen ( $\beta=0.20$ ) en reflectief vermogen ( $\beta=0.14$ ). Naarmate er in scholen meer sprake is van een gezamenlijke doelgerichtheid, naarmate de schoolleider meer onderwijskundig leiderschap aan de dag legt, naarmate er binnen de school sprake meer is van een positieve en flexibele houding ten aanzien van vernieuwingen en naarmate de school er meer in slaagt een kritische en evaluerende houding aan te nemen ten aanzien van het eigen functioneren, zal de leerlinggerichtheid in de school groter zijn.

Van de variantie in de indicator '**houding t.a.v. doelgroepleerlingen**' kan 19% op basis van het gevonden regressiemodel verklaard worden ( $R^2=0.19$ ). Opnieuw speelt het onderwijskundig leiderschap een belangrijke rol ( $\beta=0.27$ ). Hoe meer onderwijskundig leiderschap aan de schoolleider kan toegeschreven worden, hoe positiever de houding van de school ten aanzien van doelgroepleerlingen. Hetzelfde geldt voor de responsiviteit van de school ten aanzien van ouders ( $\beta=0.18$ ). Scholen die actief op zoek gaan naar de mening van ouders, die open staan voor impulsen van ouders en die ouders stimuleren om inspraakmogelijkheden te gebruiken, blijken er een positievere houding ten aanzien van doelgroepleerlingen op na te houden dan scholen die daar minder in slagen. Er zijn ook twee achtergrondkenmerken van scholen die een rol spelen, namelijk de doelpopulatie en het net waartoe de school behoort. Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad scoren 0.21 hoger op de schaal 'houding t.a.v. doelgroepleerlingen' dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad en basisscholen. De houding ten aanzien van doelgroepleerlingen is er dus minder positief dan in de andere scholen. De verschillen zijn weliswaar kleiner dan de verschillen die gevonden werden in de variantieanalyse bij de beschrijvende resultaten. Dat is toe te schrijven aan het feit dat er in de multiple regressieanalyse gecontroleerd wordt voor een aantal andere kenmerken van de school en het schoolbeleid. Ook het net speelt een statistische significante rol. Scholen uit het gemeenschapsonderwijs (GO) scoren systematisch 0.17 punten lager op de

schaal dan scholen uit het vrij onderwijs (VGO) en scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) ( $\beta=0.18$ ).

Ook voor de perceptie van de respondenten omtrent de mate waarin het gebruik van de aanvullende lestijden in hun school aan een aantal kwaliteitseisen voldoet (d.i. de indicator ‘**Evaluatie van het GOK-beleid**’), kan een regressiemodel opgesteld worden. Dat model verklaart 22% van de variantie tussen scholen ( $R^2=0.22$ ) en bevat de volgende voorspellers: de doelpopulatie, het aantal GOK-uren dat een school geniet en de mate waarin er sprake is van een geïntegreerd beleid en van een duidelijke visie. Het belang van de drie niet-gedummyficeerde variabelen is ongeveer identiek. De kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid is groter naarmate scholen een meer geïntegreerd beleid voeren ( $\beta=0.17$ ), naarmate ze over meer GOK-uren beschikken ( $\beta=0.16$ ) en naarmate de school over een duidelijke visie beschikt ( $\beta=0.15$ ). De dummyvariabele ‘doelpopulatie’ leert dat basisscholen (de referentiecategorie) systematisch hoger scoren dan secundaire scholen. Ze scoren 0.35 punten hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad en 0.33 punten hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2de en 3de graad.

### 3.2.3 Concluderend

De conclusie bij het vorige deel, namelijk dat de beperkte voorspellende waarde van de kenmerken van de beleidseffectieve school deels toe te schrijven was aan de aard van de te voorspellen indicatoren, wordt door de bovenstaande analyses ondersteund. De indicatoren van ‘de kwaliteit van het gelijke onderwijskansenbeleid’ zijn telkens gebaseerd op schaalcores en niet op berekeningen die een combinatie van verschillende gegevens vereisten. Het verklaren van de variatie in dergelijke schaalcores blijkt tot betere resultaten te leiden dan het verklaren van de variantie in de andere indicatoren. Bij de drie indicatoren van de ‘kwaliteit van het gelijke onderwijskansenbeleid’ werd telkens één vijfde of meer van de variantie verklaard door de voorspellers. Bij twee indicatoren blijkt de grootste impact uit te gaan van het onderwijskundig leiderschap van de directeur zoals het gepercipieerd wordt door de directeur zelf. Bij de andere indicatoren spelen telkens andere voorspellers een statistisch significante rol. Zo men de kwaliteit van het in scholen gevoerde gelijke onderwijskansenbeleid wil verbeteren is het aan te bevelen om naast het onderwijskundig leiderschap in scholen ook aandacht te besteden aan de integraliteit van het schoolbeleid, aan de mate waarin de school beschikt over een duidelijke visie en door het team gedragen doelgerichtheid, aan de mate waarin de school zich responsief opstelt ten aanzien van de ouders van haar leerlingen en de mate waarin de school beschikt over een innoverend en reflectief vermogen. De bovenstaande analyses leren dat de kwaliteit van het gelijke onderwijskansenbeleid (zoals door ons geoperationaliseerd) toeneemt naarmate scholen beter scoren op deze elementen.

Ook de achtergrondkenmerken van de school spelen bij sommige variabelen een rol. De analyses leren bijvoorbeeld dat er ook na controle voor belanghebbende kenmerken van de beleidseffectiviteit bij bepaalde indicatoren verschillen bestaan tussen doelpopulaties en tussen netten. Het aantal GOK-uren dat een school geniet speelt ook een statistisch significante rol in de kwaliteit van het door de school gevoerde GOK-beleid. Dat betekent dat het ter beschikking stellen van een voldoende aantal uren aan scholen wel bijdraagt tot een hogere score op de evaluatie van het gelijke kansenbeleid maar niet tot een grotere leerlinggerichtheid en positievere houding ten aanzien van de doelgroepleerlingen. Op langere termijn daarentegen zou men van het ter beschikking stellen van aanvullende lestijden echter ook effecten op deze indicatoren verwachten.



### 3.3 De kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie verklaard

Alvorens de kwaliteit van de zelfevaluatie te verklaren, presenteren we in de onderstaande paragrafen de beschrijvende resultaten van een drietal indicatoren van de kwaliteit van de zelfevaluatie in scholen.

#### 3.3.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie

##### *Indicator 1: Het verloop van de zelfevaluatie*

In plaats van de stellingen over het verloop van de zelfevaluatie als afzonderlijke indicatoren te benaderen (zoals in paragraaf 1.5.5), kunnen we ze ook beschouwen als potentiële items van een schaal die de kwaliteit van het verloop van de GOK-zelfevaluatie meet. Dat vereist dan wel dat de items effectief hetzelfde concept meten, m.a.w. dat ze intern consistent zijn. Een betrouwbaarheidsanalyse geeft aan dat Cronbach's alpha voor de schaal met alle zeven items 0.8 bedraagt. We kunnen er dus van uitgaan dat de volgende zeven items inderdaad een betrouwbare schaal vormen voor het meten van de kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie.

##### **In onze school...**

- ...was de selectie van de te evalueren thema's weloverwogen.
- ...beruste de gegevensverzameling op een vooraf uitgedachte strategie.
- ...was de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep weloverwogen.
- ...gebeurde de gegevensverzameling voldoende systematisch.
- ...werd de zelfevaluatie als een cyclisch proces opgevat.
- ...werden de vaststellingen tijdens de zelfevaluatie eerst beschreven en dan pas beoordeeld.
- ...hebben we verklaringen gezocht voor wat we vaststelden tijdens de zelfevaluatie.

In Tabel 91 worden de beschrijvende resultaten voor deze schaal en de variantieanalyse naar verschillen tussen doelpopulaties gerapporteerd.

**Tabel 91: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal 'kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie'**

	GEM	Min	Max	SD	ANOVA
<i>Totale groep</i>	4.07	1.00	5.00	.61	
<b>BaO</b>	4.16	2.17	5.00	.56	F=6.5; p=0.02 df (2,478) BaO > SO1, SO2-3
<b>SO1</b>	3.96	1.00	5.00	.63	
<b>SO2-3</b>	3.98	2.43	5.00	.66	

De gemiddelde score op de schaal ligt in elke doelpopulatie hoog. De respondenten beoordelen het verloop van de GOK-zelfevaluatie in hun school als behoorlijk kwaliteitsvol. Basis-scholen scoren iets hoger dan secundaire scholen. Andere significante verschillen naar achtergrondkenmerken van scholen zijn er niet. We hebben eenmalig ook onderzocht of de score op de schaal samenhangt met de functie van de respondent in hun scholen (directeur, beleidsondersteuner of GOK-leerkracht). Dat blijkt niet het geval.

*Indicator 2: De resultaten van de zelfevaluatie*

De zeven afzonderlijke resultaten van de zelfevaluatie die in paragraaf 1.5.6 beschreven werden, kunnen tezamen ook benaderd worden als een betrouwbare schaal voor het meten van de kwaliteit van het verloop van de GOK-zelfevaluatie (Cronbach's alpha bedraagt 0.77). Deze schaal bestaat uit de volgende items.

<b>De resultaten van de GOK-zelfevaluatie...</b>
...geven een goed zicht op de problemen die zich voordoen bij onze leerlingen.
...geven een goed zicht op tekorten in het handelen van onze leerkrachten.
...geven een goed zicht op de sterke punten in onze schoolwerking.
...hebben strategieën opgeleverd om GOK-problemen verder aan te pakken.
...zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.
...geven aanknopingspunten om onze GOK-doelstellingen te herformuleren.
...geven aanknopingspunten om onze GOK-strategieën te herformuleren.

In Tabel 92 zijn de beschrijvende resultaten voor deze schaal opgenomen en wordt gerapporteerd over de variantieanalyse naar verschillen tussen doelpopulaties. Er is geen effect van het net, de schoolgrootte, het aantal GOK-uren en het al dan niet hebben van ervaring met ZVB en/of OVB.

**Tabel 92: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal 'kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie'**

	<b>GEM</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>	<b>ANOVA</b>
<i>Totale groep</i>	3.81	1.86	5.00	.55	
<b>BaO</b>	3.92	2.00	5.00	.52	F=11.6; p<0.001 df (2,468) BaO > SO1, SO2-3
<b>SO1</b>	3.66	1.86	5.00	.57	
<b>SO2-3</b>	3.73	2.00	5.00	.54	

*Indicator 3: De terugkoppeling van zelfevaluatiereultaten*

Ook voor de mate waarin scholen de resultaten van de GOK-zelfevaluatie teruggekoppeld hebben, kan een betrouwbare indicator ontwikkeld worden. Betrouwbaarheidanalyses op de 6 stellingen rond dit aspect van de zelfevaluatie (zie paragraaf 1.5.7) leren dat mits weglating van de stelling over het ter kennisgeving voorleggen van de zelfevaluatie aan de participatie- of schoolraad een schaal kan gemaakt worden met een Cronbach's alpha van 0.91. Deze schaal zal in het vervolg gebruikt worden als een derde indicatie voor de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie. Tabel 93 zet alvast een aantal beschrijvende resultaten van deze schaal op een rij. De schaal bevat de volgende items.

<b>In onze school ...</b>
...werd er met openheid gecommuniceerd over de zelfevaluatiereultaten.
...werd nagegaan of de leerkrachten het eens zijn met de resultaten van de zelfevaluatie.
...is het zelfevaluatierapport voor iedereen beschikbaar.
...werd er eerlijk over de zelfevaluatiereultaten gecommuniceerd.
...kon men in discussie treden over de resultaten van de zelfevaluatie.

**Tabel 93: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal 'kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie'**

	GEM	Min	Max	SD	ANOVA
<i>Totale groep</i>	4.15	1.00	5.00	.79	
<b>BaO</b>	4.36	1.00	5.00	.65	F=20.9; p<0.001 df (2,436) BaO > SO1, SO2-3
<b>SO1</b>	3.91	1.00	5.00	.90	
<b>SO2-3</b>	3.86	1.40	5.00	.82	

Basisscholen scoren statistisch significant hoger op deze indicator dan secundaire scholen. De andere achtergrondkenmerken van scholen blijken niet samen te gaan met statistisch significante verschillen tussen scholen.

### 3.3.2 Voorspellers van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie

Hierboven werden drie indicatoren voor de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie ontwikkeld. In het volgende presenteren we de resultaten van drie multiple regressieanalyses waarin telkens (stapsgewijs) gezocht wordt naar het meest geschikte model om de variantie in deze indicatoren te verklaren. Als voorspellers werden zowel achtergrondkenmerken van de school (doelpopulatie en net (in dummy vorm), schoolgrootte, aantal GOK-uren) als de acht dragers van de effectiviteit van de zelfevaluatie als beleidsdaad opgenomen. In Tabel 94 worden de resultaten van de drie multiple regressieanalyses samengevat<sup>25</sup>. Enkel de predictoren die een rol spelen in één van de regressiemodellen zijn in de tabel opgenomen.

**Tabel 94: Voorspellers van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie**

Voorspellers	Het verloop van de zelfevaluatie			De resultaten van de zelfevaluatie			De terugkoppeling van zelfevaluatiereultaten		
	B	$\beta$	t	B	$\beta$	t	B	$\beta$	t
Constante	2.16		14.7***	1.38		8.0***	.450		2.0*
<b>Achtergrondkenmerken van de school (geen significante predictoren)</b>									
<b>Aspecten van de zelfevaluatie als beleidsdaad</b>									
Communicatie	.30	.35	6.2***	.138	.16	2.9**	.52	.44	7.8***
Gedeeld leiderschap	.23	.30	5.5***	-.110	-.14	-2.6**	.12	.11	2.1*
Reflectie							.14	.13	2.1*
Integrale en geïntegreerde aanpak				.136	.15	2.6**			
Innovatie	.13	.13	2.4**	.485	.50	8.4***	.20	.15	2.4**
R <sup>2</sup>	0.44			0.41			0.51		
<i>B=niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt <math>\beta</math> = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt</i>									

Voor elke indicator kan een regressiemodel opgesteld worden. Het percentage verklaarde variantie (R<sup>2</sup>) ligt tussen de 41% en 51%. In de drie modellen blijken enkel aspecten van de zelfevaluatie als beleidsdaad een significante rol te spelen. De achtergrondkenmerken van scholen dragen niet bij tot de voorspelling van de indicatoren. In de volgende alinea's worden de predictoren van de drie indicatoren beschreven.

<sup>25</sup> De regressiecoëfficiënten waarvan het significantieniveau bij de t-waarde kleiner is dan 0.05 werden aangeduid met \*. Significantieniveaus kleiner dan 0.01 en 0.001 werden respectievelijk aangeduid met \*\* en \*\*\*.

Het regressiemodel dat de kwaliteit van het **verloop van de zelfevaluatie** wil verklaren, blijkt een sterk model. Op basis van drie kenmerken van de zelfevaluatie als beleidsdaad kan immers 44% van de variantie tussen scholen verklaard worden ( $R^2=0.44$ ). Deze kenmerken zijn in volgorde van belangrijkheid: communicatie ( $\beta=0.35$ ), gedeeld leiderschap ( $\beta=0.30$ ) en innovatief vermogen ( $\beta=0.13$ ). Naarmate er in scholen meer sprake is van een doeltreffende communicatie tijdens de zelfevaluatie, naarmate leiderschap er meer gedeeld wordt en naarmate er binnen de zelfevaluatie meer sprake is van een positieve en flexibele houding ten aanzien van vernieuwingen, zal de kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie groter zijn.

Van de variantie in de **resultaten van de zelfevaluatie** kan 41% op basis van het gevonden regressiemodel verklaard worden ( $R^2=0.41$ ). Het innovatieve karakter van de zelfevaluatie speelt een zeer belangrijke rol ( $\beta=0.50$ ). Ook de niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt bedraagt bijna 0.5. Dat betekent dat scholen per punt verschil op de schaal 'innovatief karakter van de zelfevaluatie' een half punt verschillen op de indicator 'resultaten van de zelfevaluatie' (beide lopen van 1 tot 5). De andere predictoren zijn van een onderling vergelijkbaar maar minder groot belang. Het communicatief en intergraal/geïntegreerde karakter van de zelfevaluatie maar ook de mate waarin er sprake is van gedeeld leiderschap hebben telkens een gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt van om en bij de 0.15. Vooral de resultaten van de voorspeller 'gedeeld leiderschap' zijn opmerkelijk vermits uit het regressiemodel blijkt dat er een negatieve samenhang is met de resultaten van de zelfevaluatie. Dat leert ons dat respondenten minder positieve resultaten rapporteren naarmate alle belanghebbenden in mindere mate betrokken werden, naarmate verantwoordelijkheden voor het uitvoeren van de zelfevaluatie minder door één enkele persoon gedragen werden en naarmate er meer rekening gehouden werd met datgene waar de verschillende verantwoordelijken goed in zijn. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de antwoorden van respondenten op de schaal 'gedeeld leiderschap tijdens de zelfevaluatie' allemaal redelijk hoog lagen. Dat betekent dat in de regressieanalyse voornamelijk uitgegaan wordt van de verschillen tussen respondenten die 3 scoren op de schaal en de respondenten die 4 of 5 scoren op de schaal. In het theoretisch kader werd gepleit voor een goede balans tussen participatie en eigen verantwoordelijkheid van de verantwoordelijken tijdens de zelfevaluatie. De criteria om daarbij keuzes te maken waren betrokkenheid en expertise. Het zou kunnen dat in scholen die zeer hoog scoren op de schaal inzake leiderschap de zoektocht naar een passende participatie opnieuw uit balans was, zodat er teveel sprake was van participatie. De werkbaarheid van de zelfevaluatie kan daar vervolgens onder geleden hebben met minder goede zelfevaluatiere resultaten als gevolg.

Ook voor de schaal '**terugkoppeling van de zelfevaluatiere resultaten**' kan een regressiemodel opgesteld worden. Dat model verklaart 51% van de variantie tussen scholen en bevat de volgende vier voorspellers: communicatief vermogen, gedeeld leiderschap, reflectief en innovatief vermogen. Het communicatieve karakter van de zelfevaluatie blijkt het meest belangrijk ( $\beta=0.44$ ). Hoe groter het communicatieve karakter van de zelfevaluatie, des te groter de score van scholen op de schaal 'terugkoppeling van de zelfevaluatiere resultaten'. Een minder groot maar statistisch significant effect gaat uit van het innovatieve karakter van de zelfevaluatie ( $\beta=0.15$ ). Tenslotte blijken ook de mate van reflectie en gedeeld leiderschap bij te dragen tot het voorspellen van de score van scholen op de schaal 'terugkoppeling van de zelfevaluatiere resultaten'.

### 3.3.3 Concluderend

De kenmerken van de zelfevaluatie als beleidsdaad blijken in sterke mate samen te hangen met de drie vooropgestelde kwaliteitskenmerken van de zelfevaluatie. Het percentage verklaarde variantie ligt telkens hoog. We stellen vast dat het effect van de achtergrondkenmerken van scholen op de indicatoren van de kwaliteit van de zelfevaluatie verdwijnt wanneer ook de kenmerken van de zelfevaluatie als beleidsdaad in een regressieanalyse opgenomen worden. Er zijn drie kenmerken die bij elke indicator een statistisch significante rol spelen: communicatie, leiderschap en innovatie. Het reflectief en integraal/geïntegreerde karakter van de zelfevaluatie hebben slechts bij één indicator een voorspellende waarde.

## 4 De evaluatie van het ondersteuningsaanbod

Een belangrijk onderdeel van de twee bevragingen richtte zich op het ondersteuningsaanbod waarop scholen een beroep konden doen bij het vormgeven aan hun GOK-beleid. In de evaluatie van dit ondersteuningsaanbod wordt een onderscheid gemaakt tussen drie delen: (1) de vertrouwdeheid van GOK-scholen met het nascholingsaanbod inzake gelijke onderwijskansen, (2) een evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod en (3) een inventarisatie van de nascholingsbehoeftes in scholen. De resultaten van deze drie aspecten komen in de volgende paragrafen aan bod.

### 4.1 De vertrouwdeheid van GOK-scholen met het nascholingsaanbod

Om de vertrouwdeheid van GOK-scholen met het ondersteuningsaanbod inzake gelijke onderwijskansen te bestuderen, werd de respondenten in de eerste vragenlijst een selectie<sup>26</sup> van informatiedagen, nascholingen en/of begeleidingsinitiatieven in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid voorgelegd. Van de respondenten werd verwacht dat ze telkens zouden aangeven of ze het aanbod kenden en of hun school er aan deelgenomen heeft. Daartoe konden de respondenten een beroep doen op de volgende antwoordschaal.

- |   |
|---|
| (0) Ik ken dit aanbod niet.<br>(a) Ik ken dit aanbod maar weet niet of onze school er aan deelgenomen heeft.<br>(b) Ik ken dit aanbod maar onze school neemt/nam er niet aan deel.<br>(c) Aan dit aanbod hebben wij deelgenomen/gaan wij deelnemen. |
|---|

Het nascholingsaanbod is verschillend voor basisscholen en secundaire scholen. We rapporteren exemplarisch over de resultaten van het basisonderwijs (zie Tabel 95) maar de vaststellingen in het secundair onderwijs zijn gelijkaardig. De codes in de tabel verwijzen naar de bovenstaande schaal.

---

<sup>26</sup> Deze selectie werd gemaakt op basis van de inbreng van de leden van de stuurgroep van deze studie.

**Tabel 95: Frequentietabel (percentages) omtrent bekendheid van het ondersteuningsaanbod**

Ondersteuningsaanbod	0	a	b	c
Introductiedagen GOK. ( <i>Vlaamse onderwijsraad (VLOR), i.s.m. NT2, ICO, ECEGO</i> )	10	4	28	58
Vormingen in het kader van het GOK-beleid ( <i>Expertisecentrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (ECEGO)</i> )	10	9	38	44
Vormingen in het kader van het GOK-beleid ( <i>Steunpunt NT2</i> )	7	6	44	42
Vormingen in het kader van het GOK-beleid ( <i>Steunpunt intercultureel onderwijs (ICO)</i> )	10	6	43	41
Begeleiding van directies Basisonderwijs bij de implementatie van een project in het kader van Gelijke Kansen: diagnostisch en remediërend onderwijs. ( <i>K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing</i> )	41	8	33	18
Iedereen gelijk? Omgaan met diversiteit. ( <i>OVSG -AVSG vzw</i> )	57	7	26	10
Diversiteit als hefboom: werken aan "gelijke kansen" dankzij het planmatig verkennen, verruimen en verdiepen van belevingscomponenten, omgangsvormen en leercontexten binnen de eigen school. ( <i>netwerk Nascholing &amp; Educatieve Dienstverlening - Gent</i> )	60	7	24	9
Optimale kansen voor elk kind! ( <i>vzw Nascholing Katholiek Onderwijs</i> )	58	8	26	8
Mijn school is waar ik kansen krijg. ( <i>Arteveldehogeschool - COMPahs - Gent</i> )	70	10	16	5
Boeiend verschil. ( <i>VOBO DLO KHLuven</i> )	84	6	7	3
Verbondenheid als fundament voor een positief georiënteerd gelijke kansenbeleid op school ( <i>Project Verbondheid - Leuven</i> )	74	5	19	2
Anders is gelijk. ( <i>Wereldwerkplaats vzw</i> )	79	7	12	2
Werken aan gelijke kansen – Met élk van onze leerlingen naar de eindstreep! ( <i>K.H. Kempen – Departement Lerarenopleiding campus Vorselaar-Donchecentrum</i> )	77	9	12	2
Doorbreken van de vicieuze cirkel "kansarmoede – gedragsproblemen – leerproblemen" in de strijd voor het realiseren van gelijke kansen in het onderwijs. ( <i>Vrije Universiteit Brussel</i> )	76	10	12	2

De introductiedagen van de Vlaamse Onderwijsraad blijken door bijna 60% van de basisscholen te zijn bijgewoond. Ruim 40% geeft aan deel te hebben genomen aan een nascholing georganiseerd door één van de drie steunpunten (NT2, ICO, ECEGO). Het ondersteuningsaanbod van deze steunpunten blijkt tevens de grootste bekendheid te genieten. Bij de andere nascholingen valt op dat telkens een groot deel van de respondenten aangeeft niet op de hoogte te zijn van het bestaan ervan. De respondenten waren telkens nauw betrokken bij het GOK-beleid in hun school. Als van deze personen zulk een grote groep aangeeft een nascholingsinitiatief niet te kennen dan is er wellicht een probleem met de bekendheid en de visibiliteit van deze initiatieven.

## 4.2 De evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod

In de beide vragenlijsten werd aandacht besteed aan de evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod waarop scholen bij het vormgeven en uitvoeren van hun GOK-beleid een beroep konden doen. Omdat het GOK-beleid bij de tweede bevraging (einde schooljaar 2003-2004) reeds verder gevorderd was dan bij de eerste bevraging (einde schooljaar 2002-2003) werd er in de laatste versie meer gedetailleerd tewerk gegaan. In paragraaf 4.2.1 rapporteren we eerst de resultaten van schooljaar 2002-2003 en in 4.2.2 deze van schooljaar 2003-2004. Ondanks het feit dat de beide bevragingen niet identiek waren, wordt in paragraaf 4.2.3 stilgestaan bij de verschillen tussen beide bevragingsmomenten.

### 4.2.1 Evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens schooljaar 2002-2003

Tijdens de eerste bevraging werd gefocust op twee kernelementen van het nascholings- en begeleidingsaanbod: (a) het specifieke nascholingsaanbod in het kader van gelijke onderwijs-

kansen en (b) de inbreng van de pedagogische begeleidingsdienst. De evaluatie berust op de mate waarin de respondenten het eens waren met een lijst van stellingen<sup>27</sup>.

*a. De evaluatie van het nascholingsaanbod*

In Tabel 96 wordt een overzicht gegeven van de beoordeling van de stellingen die het nascholingsaanbod aan de orde stelden. De resultaten zijn geordend op basis van de gemiddelde mate waarin de respondenten aangaven het eens te zijn met de betreffende stelling. Bij het vergelijken van de gemiddelde scores van de stellingen moet men zich ervan bewust zijn dat sommige stellingen positief geformuleerd zijn en andere negatief. De stellingen die door ‘\*’ voorafgegaan worden, zijn negatief geformuleerd. De bijhorende scores werden niet gespiegeld.

**Tabel 96: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de stellingen over het nascholingsaanbod**

	1	2	3	4	5	gem
De omvang van het GOK-nascholingsaanbod is voldoende groot.	3	8	17	41	31	3.88
De variatie in het GOK-nascholingsaanbod is voldoende groot.	3	14	21	38	25	3.67
Wij hebben kunnen intekenen voor elke GOK-nascholing die we wilden bijwonen.	10	10	14	35	31	3.67
*GOK-nascholingen lijken op papier beter dan ze in werkelijkheid zijn.	2	19	35	28	16	3.37
Het GOK-nascholingsaanbod speelt voldoende in op toekomstige ontwikkelingen.	4	16	41	34	6	3.22
Het GOK-ondersteuningsaanbod is voldoende afgestemd op de noden van onze school.	5	24	33	31	6	3.08
*De interesse van leerkrachten voor het GOK-nascholingsaanbod is beperkt.	10	24	25	32	9	3.05
Ik heb duidelijk zicht op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden.	10	32	26	22	10	2.89
De kwaliteit van het GOK-nascholingsaanbod is goed in te schatten.	14	37	32	14	2	2.54
*In onze school is er weinig aandacht voor het GOK-nascholingsbeleid.	29	33	20	13	5	2.30

De totale groep respondenten geeft aan het bijna eerder eens te zijn met de stellingen dat de omvang en de variatie in het GOK-nascholingsaanbod voldoende groot is (de gemiddelde scores bedragen respectievelijk 3.88 en 3.67). Tweederde van de respondenten geeft aan dat ze hebben kunnen intekenen voor elke GOK-nascholing die ze wilden bijwonen. De meerderheid van de respondenten geeft m.a.w. aan dat de organisatie van het aanbod hen positief stemt. Wanneer het over de inhoud van de nascholingen gaat is men minder positief. Slechts 21% van de respondenten is het (eerder) niet eens met de stelling dat de GOK-nascholingen op papier beter lijken dan ze in werkelijkheid zijn. Toch geeft nog een kleine 40% van de respondenten aan het (eerder) eens te zijn met de stellingen dat het GOK-nascholingsaanbod voldoende inspeelt op toekomstige ontwikkelingen en voldoende is afgestemd op hun noden. Het inschatten van de kwaliteit van het GOK-nascholingsaanbod is evenwel volgens de helft van de respondenten (eerder) niet eenvoudig.

Ook omtrent het nascholingsbeleid in de school zelf werd een aantal stellingen opgenomen. 41% van de respondenten is het (eerder) eens met de stelling dat de interesse van leerkrachten

<sup>27</sup> Deze stellingen werden gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.

voor het GOK-nascholingsaanbod beperkt is (de gemiddelde score is 3.05). Daar staat tegenover dat er in de school als geheel bij 62% van de respondenten toch aandacht is voor het GOK-nascholingsbeleid.

Bij slechts één van de bevroegde stellingen leidt het behoren tot een bepaalde doelpopulatie tot statistisch significante verschillen. In basisscholen blijkt de interesse van leerkrachten voor het GOK-nascholingsaanbod statistisch significant kleiner dan in secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1ste graad (2.9 versus 3.25;  $F=5.08$ ;  $p=0.01$ ;  $df(2,523)$ ). Ook de verschillen tussen de netten zijn maar bij één stelling statistisch significant. Het gaat om de stelling 'het GOK-nascholingsaanbod speelt voldoende in op toekomstige ontwikkelingen'. Respondenten uit het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) zijn het statistisch significant meer eens zijn met de stelling dan respondenten uit het gemeenschapsonderwijs (GO) (3.46 versus 3.08;  $F=3.98$ ;  $p=0.019$ ;  $df(2,403)$ ).

Het percentage doelgroepopleerlingen in een school en het aantal GOK-uren waarover de school beschikt, leiden niet tot statistisch significante verschillen tussen scholen. Ook het al dan niet hebben van ervaring en de schoolgrootte leiden doorgaans niet tot verschillen in gemiddelde scores op de stellingen betreffende het nascholingsaanbod. Bij telkens één stelling leiden de laatste schoolkenmerken evenwel toch tot statistisch significante verschillen. Grote scholen zijn het statistisch significant meer eens met de stelling dat 'de interesse van leerkrachten voor het GOK-nascholingsaanbod in hun school beperkt is' dan kleine scholen (3.16 vs. 2.93) ( $t=2.37$ ;  $df(524)$ ;  $p=0.018$ ). In vergelijking met scholen zonder ervaring geven scholen met ervaring statistisch significant minder aan dat de GOK-nascholingen op papier beter lijken dan ze in werkelijkheid zijn (3.24 vs. 3.47) ( $t=2.27$ ;  $df(423)$ ;  $p=0.024$ ). In absolute termen gaat het over eerder kleine verschillen.

#### *b. De evaluatie van het begeleidingsaanbod van de pedagogische begeleiding*

In welke mate zijn scholen tevreden over het begeleidingsaanbod van hun pedagogische begeleidingsdienst? Een achttal stellingen over de begeleiding in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid werden door de respondenten gescoord. In Tabel 97 wordt in eerste instantie een overzicht gegeven van de beoordeling door de totale groep GOK-scholen.

Gemiddeld zijn de respondenten het eerder eens met de stelling dat de pedagogisch begeleider inzake GOK vlot bereikbaar is. Ruim de helft van respondenten geeft aan het (eerder) eens te zijn met de stellingen dat de omvang en de variatie van het GOK-aanbod van de pedagogische begeleidingsdienst voldoende groot is (respectievelijk 58% en 55%). Merk op dat er echter ook een kleine 20% van de scholen het (eerder) niet eens is met deze stellingen. Dit aantal loopt op tot respectievelijk 28% en 29% bij de stellingen 'ik heb een duidelijk zicht op de taken van de pedagogische begeleidingsdienst inzake GOK' en 'het GOK-begeleidingsaanbod is voldoende afgestemd op de specifieke noden van onze school'. De gemiddelde scores voor deze stellingen liggen dicht tegen het neutrale middenpunt van de schaal aan (respectievelijk 3.34 en 3.24). Dat geldt nog meer voor de stelling 'de pedagogische begeleidingsdienst is voor onze school een belangrijke ondersteuning bij het tot stand brengen van een GOK-beleid'. Toch zijn nog iets meer respondenten het (eerder) eens met deze stelling dan (eerder) niet eens (respectievelijk 43% en 31% van de totale groep GOK-scholen). Verder is nog belangrijk om op te merken dat 56% van de scholen het niet eens is met de stelling dat de pedagogisch begeleiders inzake GOK zelf niet goed weten van welk hout pijlen te maken. De gemiddelde score voor deze stelling ligt met 2.43 een eind onder het neutrale middenpunt. Ook de stelling omtrent de mogelijks te controlerende aanpak van de pedagogische begeleiding



wordt niet onderschreven. 70% van de scholen is het er (eerder) niet mee eens en de gemiddelde score ligt dan ook ver onder het middenpunt van de schaal, met name op 2.11.

**Tabel 97: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de stellingen inzake de pedagogische begeleiding – Variantieanalyses naar doelpopulatie en net**

	Alle GOK-scholen						ANOVA naar net
	1	2	3	4	5	gem	
De ped. begeleider inzake GOK is vlot bereikbaar.	3	8	15	44	30	3.92	F=6.37; p=0.002; df(2,503) GO (3.65) < VGO (4.04)
De omvang van het GOK-aanbod van de ped. beg. is voldoende groot.	3	14	25	40	18	3.57	F=4.99; p=0.007; df(2,486) GO (3.35) < VGO (3.69)
De variatie in het GOK-aanbod van de ped. beg. is voldoende groot.	3	16	26	39	16	3.47	F=4.70; p=0.009; df(2,478) GO (3.26) < VGO (3.60)
Ik heb een duidelijk zicht op de taken van de ped. beg. inzake GOK.	8	20	18	36	18	3.34	F=3.72; p=0.025; df(2,528) GO (3.10) < VGO (3.44)
Het GOK-begeleidingsaanbod is voldoende afgestemd op de specifieke noden van onze school.	7	22	26	32	14	3.24	
De ped. beg. is een belangrijke ondersteuning bij het tot stand brengen van een GOK-beleid.	11	20	25	26	17	3.17	F=3.99; p=0.019; df(2,522) GO (2.92) < VGO (3.29)
*De ped. begeleiders inzake GOK weten zelf niet goed van welk hout pijlen maken.	25	31	23	16	4	2.43	F=4.60; p=0.01; df(2,462) VGO (2.29) < GO (2.66)
*De aanpak van de ped. beg. inzake GOK is te controlerend.	30	40	20	8	2	2.11	

Bij drie van de bevraagde stellingen leidt het behoren tot een bepaalde doelpopulatie tot statistisch significante verschillen. Basisscholen geven aan een duidelijker zicht te hebben op de taken van de pedagogische begeleidingsdienst dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad (resp. 3.52 versus 3.13; F=6.3; df(2,528); p=0.002). Ze zijn ook meer van mening dat het GOK-begeleidingsaanbod voldoende is afgestemd op de specifieke noden van hun school (resp. 3.38 versus 3.06; F=3.95; df(2,484); p=0.02). Tenslotte blijkt ook dat basisscholen hoger scoren dan secundaire scholen op de stelling dat ‘de pedagogische begeleidingsdienst een belangrijke ondersteuning was bij het tot stand brengen van een GOK-beleid’ (resp. 3.36 versus 3.01 (SO1) en 2.89 (SO23); F=6.91; df(2,522); p<0.001). Het ziet er naar uit dat de pedagogische begeleiding ten aanzien van de drie bovenstaande stellingen - volgens de respondenten - in het basisonderwijs haar rol beter heeft kunnen waarmaken dan in (de 1<sup>ste</sup> graad van het) secundair onderwijs. Dat geldt echter niet voor de andere stellingen.

De pedagogische begeleiding wordt door de verschillende netten verzorgd. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat er verschillen bestaan tussen de netten aangaande de beoordeling van het begeleidingsaanbod. Een variantie-analyse toont aan dat er bij 6 van de 8 stellingen statistisch significante verschillen worden vastgesteld tussen de beoordelingen van respondenten uit het gemeenschapsonderwijs (GO) en respondenten uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO). De resultaten voor deze stellingen zijn opgenomen in Tabel 97. Het verschil in gemiddelde score tussen scholen van het gemeenschapsonderwijs (GO) en het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) situeert zich telkens tussen 0.33 en 0.39. Respondenten uit gemeenschapsscholen (GO) spreken zich telkens statistisch significant minder positief uit over hun pedagogische begeleiding dan respondenten uit vrije scholen (VGO). Althans, wat de begeleiding inzake GOK betreft. De gemiddelde score van respondenten uit het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) situeert zich telkens tussen de beide andere netten in maar verschilt er niet statistisch significant van.

Er werd tenslotte ook onderzocht of een aantal andere schoolkenmerken tot statistisch significante verschillen leiden inzake de beoordeling van het begeleidingsaanbod. Daarbij kwamen opnieuw de volgende elementen aan bod: het percentage doelgroepleerlingen in de school, het aantal GOK-uren dat een school geniet, de schoolgrootte en het al dan niet hebben van ervaring met vroegere overheidsinitiatieven. Geen enkele van deze schoolkenmerken leidt tot statistisch significante verschillen tussen scholen.

#### 4.2.2 Evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens schooljaar 2003-2004

In de evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens schooljaar 2003-2004 werden opnieuw het algemene GOK-nascholingsaanbod en de inbreng van de pedagogische begeleidingsdiensten bevestigd. Daarnaast werden ook stellingen over de ondersteuning door de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en de Steunpunten (NT2, ICO en ECEGO) in de bevestiging opgenomen. De volgende vier paragrafen stellen elk één van deze vier aspecten van de GOK-ondersteuning aan de orde. De onderzochte stellingen zijn telkens dezelfde maar worden op een ander begeleidingsaanbod toegepast<sup>28</sup>.

##### *a. Het begeleidingsaanbod van de pedagogische begeleidingsdiensten (ped. beg.)*

De totale groep GOK-scholen spreekt zich gemiddeld eerder positief uit over het begeleidingsaanbod van de pedagogische begeleidingsdiensten. De gemiddelde score op de acht stellingen situeert zich telkens tussen 3.38 en 3.91 (zie Tabel 98). Meer dan de helft van de scholen geeft aan dat de GOK-ondersteuning van hun pedagogische begeleidingsdienst (eerder) voldoende omvangrijk, gevarieerd en toegankelijk is. Ook de algemene kwaliteit wordt door 55% van de respondenten (eerder) als goed omschreven. Er zijn evenwel ook respondenten die het (eerder) niet eens zijn met deze stellingen. Hun aandeel varieert van 10% tot 23%. De mening van de respondenten is dus niet onverdeeld. Of deze verschillen tussen scholen samenhangen met achtergrondkenmerken van scholen wordt in de volgende alinea's nagegaan.

Enkel bij de vraag of scholen in de loop van schooljaar 2003-2004 een beroep gedaan hadden op de GOK-ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst blijkt er een verschil te zijn tussen de doelpopulaties. Het aandeel basisscholen dat een beroep gedaan heeft op hun pedagogische begeleidingsdienst is statistisch significant groter dan het aandeel secundaire scholen.

Tussen de netten zijn er meer significante verschillen maar het bijhorende significantieniveau is doorgaans niet zeer overtuigend. Ook de absolute verschillen in itemscores zijn dan ook niet zo groot (zie Tabel 98). Als er verschillen zijn, is de score van de gemeenschapsscholen (GO) telkens statistisch significant lager dan deze van de officieel gesubsidieerde scholen (OGO) en/of de vrij gesubsidieerde scholen (VGO).

---

<sup>28</sup> Deze stellingen werden gescoord aan de hand van de volgende antwoordschaal: (1) volledig oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) volledig eens.

**Tabel 98: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de pedagogische begeleidingsdiensten – Variantieanalyses naar doelpopulatie en net**

	Alle GOK-scholen						ANOVA naar doelpopulatie en net
	1	2	3	4	5	GEM	
Ik vind de omvang van de GOK-ondersteuning van de ped. beg. voldoende groot.	6	11	20	42	21	3.63	
Ik vind de variatie van de GOK-ondersteuning van de ped. beg. voldoende groot.	6	16	24	35	18	3.42	F=3.1; p=0.04; df(2,481) OGO (3.57) > GO (3.22)
Ik heb een duidelijk zicht op de taken van de ped. beg. inzake GOK.	7	17	26	34	16	3.35	F=3.4; p=0.03; df(2,497) OGO (3.50) > GO (3.22)
Ik vind dat de kwaliteit van de ped. beg. inzake GOK goed is.	5	12	28	37	18	3.52	
Ik vind dat de ped. beg. voldoende toegankelijk is.	3	7	16	46	28	3.91	F=3.4; p=0.03; df(2,493) VGO (4.00) > GO (3.73)
Ik vind dat de ped. beg. voldoende is afgestemd op de noden van onze school.	7	16	26	32	18	3.38	F=8.9; p<0.001; df(2,478) VGO (3.55), OGO (3.39) > GO (3.02)
Onze school heeft dit schooljaar een beroep gedaan op de GOK-ondersteuning van de ped. beg.	13	8	7	27	44	3.81	F=9.2; p<0.001; df(2,481) BaO (4.05) > SO1(3.68), SO23(3.31)

*b. Het begeleidingsaanbod van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB)*

Het begeleidingsaanbod van de Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) werd aan de hand van dezelfde stellingen geëvalueerd. Tabel 99 zet de resultaten op een rij. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt naar achtergrondkenmerken van scholen. De onderzochte schoolkenmerken (doelpopulatie, net, percentage doelgroepleerlingen, aantal GOK-uren, schoolgrootte en het al dan niet hebben van ervaring) blijken immers niet samen te hangen met de beoordeling van het begeleidingsaanbod van de CLB's.

**Tabel 99: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de CLB's**

	Alle GOK-scholen					
	1	2	3	4	5	GEM
Ik vind de omvang van de GOK-ondersteuning vanuit het CLB voldoende groot.	13	18	19	36	14	3.20
Ik vind de variatie in GOK-ondersteuning vanuit het CLB voldoende groot.	14	20	25	28	13	3.06
Ik heb een duidelijk zicht op mogelijke taken van de CLB's inzake GOK.	13	19	20	32	15	3.17
Ik vind dat de kwaliteit van de ondersteuning van de CLB's inzake GOK goed is.	12	14	23	34	16	3.27
Ik vind dat het CLB voldoende toegankelijk is.	5	8	15	36	36	3.91
Ik vind dat het CLB voldoende is afgestemd op de noden van onze school inzake GOK.	9	16	22	32	21	3.38
Onze school heeft dit schooljaar een beroep gedaan op GOK-ondersteuning vanwege het CLB.	16	13	13	31	27	3.41

De afwezigheid van systematische verschillen tussen groepen scholen impliceert niet dat er geen variatie is in de antwoorden van de respondenten. Enkel over de toegankelijkheid van de

CLB's spreekt een duidelijke meerderheid zich eerder positief uit. 72% van de respondenten is het (eerder) eens met de stelling. Voor de andere stellingen geldt evenwel dat minstens kwart van de respondenten het er (eerder) niet mee eens is. De gemiddelde score voor deze stellingen ligt dan ook niet hoog, namelijk tussen 3.06 en 3.41. Wat de omvang, variatie, kwaliteit en afstemming van de ondersteuning door de CLB's op de noden van de school betreft, spreken de respondenten zich gemiddeld dus neutraal tot eerder positief uit. Verder blijkt dat ongeveer tweederde van de respondenten aangeeft dat ze (in zekere mate) een beroep hebben gedaan op de GOK-ondersteuning vanwege het CLB.

*c. Het nascholings- en begeleidingsaanbod van de steunpunten*

Van de steunpunten werd verwacht dat ze bij de start van en tijdens het gelijke onderwijskansenbeleid een passend nascholings- en begeleidingsaanbod inrichtten voor scholen die over aanvullende GOK-lestijden beschikten. Het gaat om de volgende drie steunpunten: het steunpunt Intercultureel Onderwijs (ICO - Universiteit Gent), het steunpunt Nederlands als tweede taal (NT2 - Katholieke Universiteit Leuven) en het Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (ECEGO - Katholieke Universiteit Leuven). Opnieuw werden dezelfde zeven stellingen gehanteerd om over het aanbod van de drie steunpunten tezamen uitspraken te doen. Dat leidde tot de frequentieverdeling in Tabel 100.

**Tabel 100: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de steunpunten – Variantieanalyses naar doelpopulatie**

	Alle GOK-scholen						ANOVA naar doelpopulatie
	1	2	3	4	5	gem	
Ik vind de omvang van het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende groot.	2	8	26	46	18	3.69	
Ik vind de variatie van het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende groot.	3	10	29	44	14	3.58	
Ik heb een duidelijk zicht op de taken van de steunpunten inzake GOK.	8	15	32	35	10	3.23	
Ik vind dat de kwaliteit van het aanbod van de steunpunten inzake GOK goed is.	5	11	32	41	11	3.44	F=11.7; p<0.001; df(2,386) BaO (3.67) > SO1(3.20), SO23(3.22)
Ik vind dat het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende toegankelijk is.	2	13	34	38	13	3.46	
Ik vind dat het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende is afgestemd op de noden van onze school.	6	24	34	29	6	3.05	F=7.7; p<0.001; df(2,376) BaO (3.26) > SO1(2.83), SO23(2.86)
Onze school heeft dit schooljaar een beroep gedaan op het GOK-aanbod van de steunpunten.	24	9	13	29	25	3.22	

Respondenten verschillen duidelijk van mening over de mate waarin de stellingen in Tabel 100 volgens hen van toepassing zijn op de steunpunten. De stellingen over de omvang, variatie, toegankelijkheid en kwaliteit van het GOK-aanbod van de steunpunten worden telkens door 10% à 15% (eerder) niet onderschreven, ongeveer een derde van de respondenten neemt een neutrale positie in en ruim de helft is het er (eerder) wel mee eens. De gemiddelde score voor deze stellingen varieert van 3.44 tot 3.69. Op de vraag of de GOK-activiteiten van de steunpunten voldoende zijn afgestemd op de eigen noden reageren scholen minder positief. 30% van de respondenten is het daar (eerder) niet mee eens en nog eens een derde is onbe-

slist. De gemiddelde score op de stelling is 3.05. Het aandeel scholen dat (in zekere mate) een beroep heeft gedaan op het GOK-aanbod is behoorlijk hoog. Het bedraagt met name 54%.

Secundaire scholen spreken zich ten aanzien van twee stellingen statistisch significant minder positief uit dan basisscholen. Ze zijn het minder vaak eens met de stellingen dat het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende is afgestemd op de noden van hun school en dat de kwaliteit ervan goed is. Tussen de netten en de andere achtergrondkenmerken zijn er geen statistisch significante verschillen.

*d. Het algemene GOK-nascholingsaanbod*

Tenslotte werd ook het algemene GOK-nascholingsaanbod bevestigd. Naast de eigenlijke steunpunten zijn er immers nog tal van andere (nascholings)instituten die zich richten op gelijke kansen in het onderwijs. In Tabel 101 worden de beoordelingen van de volledige groep respondenten over dit algemene aanbod weergegeven.

**Tabel 101: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het algemene GOK-nascholingsaanbod – Variantieanalyses naar doelpopulatie**

	Alle GOK-scholen						ANOVA naar doelpopulatie
	1	2	3	4	5	gem	
Ik vind de omvang van het GOK-nascholingsaanbod voldoende groot.	2	6	21	50	21	3.82	
Ik vind de variatie in het GOK-nascholingsaanbod voldoende groot.	2	12	24	44	17	3.61	
Ik heb een duidelijk zicht op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden.	3	11	23	48	15	3.61	
Ik vind dat de kwaliteit van het GOK-nascholingsaanbod goed is.	2	11	34	42	11	3.48	F=5.1; p<0.006; df(2,451) BaO (3.60) > SO1(3.38), SO23(3.26)
Ik vind dat het GOK-nascholingsaanbod voldoende toegankelijk is.	2	8	27	50	14	3.67	
Ik vind dat het GOK-nascholingsaanbod voldoende is afgestemd op de noden van onze school.	5	20	35	30	10	3.21	F=5.9; p<0.003; df(2,464) BaO (3.34) > SO23(2.89)
Onze school heeft dit schooljaar deelgenomen aan GOK-nascholing.	8	4	10	35	43	4.00	

Het totale aandeel GOK-scholen dat het (eerder) eens is met de stelling dat ze in de loop van het schooljaar 2003-2004 hebben deelgenomen aan GOK-nascholing bedraagt 78%. Slechts een minderheid van de GOK-scholen geeft duidelijk aan niet aan nascholing te hebben deelgenomen. Met de opgenomen beoordelingscriteria (zoals omvang, variatie, toegankelijkheid en algemene kwaliteit) is telkens ruim de helft van de respondenten het (eerder) eens. Daar staat echter tegenover dat ook hier een grote groep scholen (25%) aangeeft dat de algemene GOK-nascholing niet voldoende is afgestemd op de noden van hun school. De gemiddelde score op deze stelling ligt maar net boven het neutrale middenpunt van de schaal.

Basisscholen scoren hoger dan secundaire scholen op de vraag of de kwaliteit van het nascholingsaanbod goed is. Inzake de mate waarin het aanbod volgens hen afgestemd is op de noden van hun school scoren ze enkel hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2de en 3de graad (zie Tabel 101). Opmerkelijk is dat er bij twee stellingen over het algemene GOK-nascholingsaanbod ook statistisch significante verschillen worden gevonden naar gelang de

schoolgrootte. Respondenten uit grote scholen (meer dan 450 leerlingen) geven aan een minder goed zicht te hebben op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden dan respondenten uit middelgrote (tussen 200 en 450 leerlingen) en kleine scholen (minder dan 200 leerlingen). De gemiddelde score op de stelling bedraagt voor de grote scholen 3.23 en voor de middelgrote en kleine scholen respectievelijk 3.66 en 3.67 ( $F=5.01$ ;  $df(2,485)$ ;  $p=0.007$ ). Daarnaast blijkt het oordeel over de kwaliteit van het algemene nascholingsaanbod bij respondenten uit grote scholen minder positief te zijn (3.04) dan dat van respondenten uit middelgrote en kleine scholen (respectievelijk 3.52 en 3.55) ( $F=6.5$ ;  $df(2,451)$ ;  $p=0.002$ ). Het net en de andere achtergrondkenmerken hangen niet samen met systematische verschillen.

#### 4.2.3 Evoluties in nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens de eerste twee schooljaren van het GOK-beleid

Het algemene nascholingsaanbod en de begeleiding door de pedagogische begeleiding werden op de beide bevragingmomenten aan de respondenten ter beoordeling voorgelegd. Dat geeft ons de kans om aan de hand van een viertal stellingen de evolutie in de beoordeling van deze aspecten van het nascholings- en begeleidingsaanbod in kaart te brengen.

**Tabel 102: Frequentieverdelingen (in percentages) en gemiddelde scores voor de evolutie in de beoordeling van het algemene GOK-nascholingsaanbod**

	einde schooljaar 2002-2003						einde schooljaar 2003-2004					
	1	2	3	4	5	Gem	1	2	3	4	5	Gem
Ik vind de omvang van het GOK-nascholingsaanbod voldoende groot.	3	8	17	41	31	3.88	2	6	21	50	21	3.82
Ik vind de variatie in het GOK-nascholingsaanbod voldoende groot.	3	14	21	38	25	3.67	2	12	24	44	17	3.61
Ik heb een duidelijk zicht op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden.	10	32	26	22	10	2.89	3	11	23	48	15	3.61
Ik vind dat het GOK-nascholingsaanbod voldoende is afgestemd op de noden van onze school.	5	24	33	31	6	3.08	5	20	35	30	10	3.21

Een vergelijking van de gemiddelde scores in Tabel 102 leert dat er enkel bij de laatste twee stellingen noemenswaardige verschillen te vinden zijn in de beoordeling van het nascholingsaanbod. Een gepaarde t-toets toont aan dat inderdaad enkel deze verschillen statistisch significant zijn. Respondenten geven bij de tweede bevraging aan een veel duidelijker zicht te hebben op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden dan bij de eerste bevraging ( $t=10.8$ ;  $df(441)$ ;  $p<0.001$ ). Daarnaast geven ze aan dat het GOK-nascholingsaanbod bij de tweede bevraging in zekere mate meer is afgestemd op de noden van hun school ( $t=2.7$ ;  $df(389)$ ;  $p<0.01$ ). De beoordeling van de omvang en de variatie in de GOK-nascholing bleef onveranderd.

In de vier criteria die gebruikt werden om de beoordeling van de GOK-begeleiding door de pedagogische begeleiding te beoordelen, blijkt er geen statistisch significante evolutie te zijn opgetreden tussen de twee beoordelingsmomenten. De gemiddelde scores liggen dan ook zeer dicht bij elkaar (zie Tabel 103).

**Tabel 103: Frequentieverdelingen (in percentages) en gemiddelde scores voor de evolutie in de beoordeling van de GOK-begeleiding door de pedagogische begeleiding (ped.beg.)**

	einde schooljaar 2002-2003						einde schooljaar 2003-2004					
	1	2	3	4	5	Gem	1	2	3	4	5	Gem
Ik vind de omvang van de GOK-ondersteuning van de ped. beg. voldoende groot.	3	14	25	40	18	3.57	6	11	20	42	21	3.63
Ik vind de variatie van de GOK-ondersteuning van de ped. beg. voldoende groot.	3	16	26	39	16	3.47	6	16	24	35	18	3.42
Ik heb een duidelijk zicht op de taken van de ped. beg. inzake GOK.	8	20	18	36	18	3.34	7	17	26	34	16	3.35
Ik vind dat de ped. beg. voldoende is afgestemd op de noden van onze school.	7	22	26	32	14	3.24	7	16	26	32	18	3.38

### 4.3 Inventarisatie van de nascholingsbehoeftes

Het laatste deel van de vragenlijst inventariseerde een aantal mogelijke nascholingsbehoeftes in GOK-scholen. Daartoe werd de respondenten een elftal nascholings-thema's voorgelegd waarbij telkens kon worden aangegeven of er daaromtrent in hun school (1) geen, (2) enige of (3) een sterke nascholingsbehoefte bestaat. In Tabel 104 is voor de drie doelpopulaties telkens de frequentieverdeling van de antwoorden weergegeven. De nascholings-thema's zijn gebaseerd op de thema's van de analyse van de beginsituatie en zijn zodus enigszins verschillend voor het basisonderwijs en de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs enerzijds en de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs anderzijds.

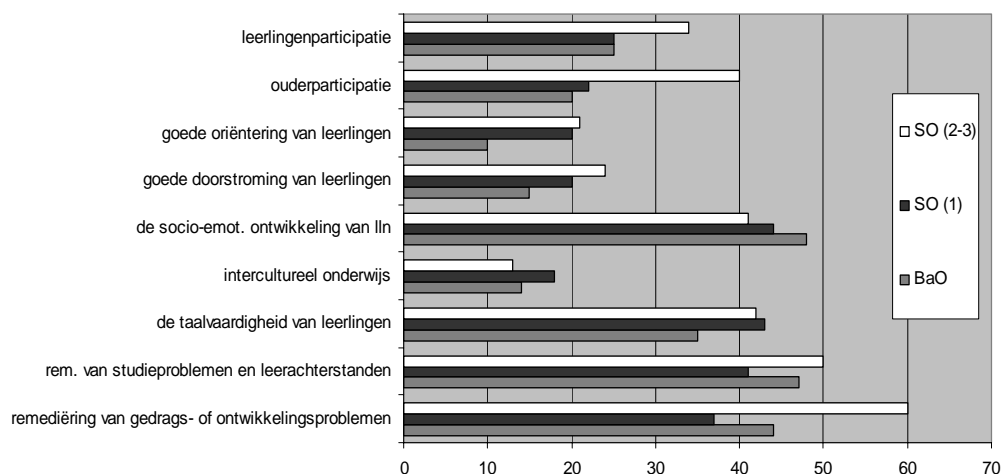
**Tabel 104: Nascholingsbehoeftes van GOK-scholen (in percentages van de doelpopulatie)**

(1) geen, (2) enige of (3) een sterke nascholingsbehoefte	BaO			SO (1)			SO (2-3)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Vormgeven aan...</b>									
... preventie van gedragsproblemen.	nvt						5	34	61
... remediëring van gedragsproblemen.	nvt						2	37	60
... preventie van ontwikkelingsachterstanden.	6	49	45	15	53	32	nvt		
... remediëring van ontwikkelingsachterstanden.	7	48	44	13	50	37	nvt		
... preventie van studieproblemen.	nvt						9	46	45
... remediëring van studieproblemen.	nvt						4	46	50
... preventie van leerachterstanden.	8	43	49	10	51	39	nvt		
... remediëring van leerachterstanden.	10	44	47	7	51	41	nvt		
... de taalvaardigheid van leerlingen.	22	43	35	19	38	43	21	37	42
... intercultureel onderwijs.	49	37	14	54	28	18	35	51	13
... de socio-emotionele ontwikkeling van lln.	12	40	48	12	45	44	18	41	41
... goede doorstroming van leerlingen.	39	46	15	40	40	20	24	51	24
... goede oriëntering van leerlingen.	43	47	10	39	41	20	30	49	21
... ouderparticipatie.	41	39	20	38	40	22	29	31	40
... leerlingenparticipatie.	34	41	25	29	46	25	24	42	34

Een eerste blik op de resultaten leert dat de respondenten blijkbaar geen onderscheid maken tussen de preventie en de remediëring van bepaalde problemen. Dat leiden we af uit de vaststelling dat de frequentieverdeling bij beide nascholingsbehoeftes steeds zo goed als identiek is. Verder blijkt dat er soms aanzienlijke verschillen bestaan tussen de nascholingsbehoeftes

van de drie doelpopulaties en tussen verschillende nascholings thema's. Deze verschillen worden gevisualiseerd in Figuur 16. Deze figuur geeft de percentages scholen binnen de doelpopulaties weer die een sterke behoefte hebben aan nascholing omtrent een bepaald thema. Gezien de overlap tussen preventie en remediëring is enkel de remediëring van problemen weerhouden.

**Figuur 16: Percentage scholen binnen de doelgroepen dat een sterke behoefte heeft aan nascholing omtrent het betreffende thema**



De nascholingsbehoeftes in GOK-scholen lijken zich te concentreren op thema's die betrekking hebben op gedrags- en ontwikkelingsproblemen, studieproblemen en leerachterstanden, de ontwikkeling van taalvaardigheid en de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Voor deze thema's geeft in elke doelpopulatie doorgaans meer dan 40% van de scholen aan er een sterke nascholingsbehoefte aan te hebben. Ook naar nascholing omtrent participatie is er blijkbaar vraag. In de doelpopulatie van secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad geven respectievelijk 40% en 34% van de scholen aan een sterke nascholingsbehoefte te hebben omtrent de participatie van ouders en leerlingen. In de andere doelpopulaties liggen deze percentages tussen de 20% en 25%. De goede oriëntering en doorstroming van leerlingen wordt door enigszins minder scholen als belangrijke nascholings thema's naar voren geschoven. Toch geeft in het secundair onderwijs nog minstens 20% van de scholen aan er een sterke nascholingsbehoefte aan te hebben. In het basisonderwijs ligt dit aantal op 10% voor de oriëntering en op 15% voor de doorstroming van leerlingen. Intercultureel onderwijs blijkt - relatief bekeken - het minst prangende nascholings thema. In elke doelpopulatie geeft 1 op de 7 respondenten aan dat er omtrent intercultureel onderwijs in hun school een sterke nascholingsbehoefte bestaat.



## Het kwalitatieve luik

De invoering van het GOK-decreet betekent voor heel wat scholen een enorme verandering die niet zonder hindernissen verloopt. De hoofdvraag die we hier dan ook trachten te beantwoorden, luidt als volgt: ‘Hoe verloopt zo’n veranderingsproces concreet?’ Hierbij kijken we naar (de communicatie en relaties tussen) de betrokkenen, de weerstanden die de school (eventueel) moet overwinnen, de stappen die achtereenvolgens gezet worden, ... Dit alles zal gebeuren op basis van de resultaten uit de interviews die werden afgenomen in acht scholen. In elk van deze scholen werden de directie en drie (GOK-)leerkrachten geïnterviewd. Elke beschrijving zal in eerste instantie gebeuren per school. We hebben ervoor gekozen het procesverloop in twee scholen uitgebreid te bespreken (zie paragraaf 1) en de beschrijving van de overige zes beknopt te houden (zie paragraaf 2). Daarna wordt over de scholen heen de implementatie van het GOK-beleid beschreven. In plaats van de scholen afzonderlijk (vertikaal) te beschrijven is er dan sprake van een horizontale analyse (zie paragraaf 3).

### 1 Uitgebreide focus op twee casussen

In wat volgt wordt exemplarisch een volledige weergave gegeven van de verzamelde kwalitatieve onderzoeksgegevens in twee casussen. Daarbij focussen we eerst op een basisschool en daarna op een secundaire school. Naar de basisschool wordt verwezen als ‘school 1’ naar de secundaire school als ‘school 6’. De structuur in de beschrijving van beide scholen is identiek. Achtereenvolgens komen de volgende aspecten van het GOK-beleid in deze scholen aan bod: aspecten van het eigenlijke GOK-beleid, de invoering van ervan als planmatige sociale verandering, de beginsituatieanalyse, de zelfevaluatie van de GOK-werking, de evaluatie van het ondersteuningsaanbod, het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van de school en tenslotte haar zelfevaluerend vermogen.

In een aantal voetnoten wordt kort verwezen naar een selectie van relevant gegevens uit het kwantitatieve luik.

#### 1.1 Beschrijving van school 1<sup>29</sup>

School 1 is een vrije basisschool met bijna 300 leerlingen, waaronder zo’n 15-20% doelgroep-leerlingen. Het merendeel van die doelgroepleerlingen zijn allochtone kinderen, maar er zijn ook een heel aantal autochtone kansarme kinderen en kinderen met leerstoornissen. De school wordt de laatste jaren echter geconfronteerd met een dalend leerlingenaantal.

---

<sup>29</sup> In school 1 werden tijdens de eerste interviewronde de directrice (DIR), de beleidsondersteuner (BO) en twee leerkrachten (LK1 en LK2) geïnterviewd. In de tweede interviewronde werden opnieuw de directrice (DIR) en de beleidsondersteuner (BO) geïnterviewd. De leerkrachten die tijdens de eerste interviewronde geïnterviewd werden, waren (tijdelijk) niet in de school aanwezig. Om die reden werd geopteerd de twee zorgjuffen te interviewen (ZJ1 en ZJ2).

De directrice van de school is reeds een vijftal jaren in functie. Voordien was zij lerares in deze school. Zij kent de school dus vrij goed. Tijdens de laatste interviewronde vernemen we dat de directie ontslagnemend is en dat er dus een nieuwe directeur zal komen. Er blijken op dit moment nog geen kandidaten voorhanden te zijn, zodat het aannemelijk lijkt dat de volgende directeur niemand van binnen de school zelf zal zijn. De ontslagnemende directrice zal volgend schooljaar terug klasleerkracht zijn.

De school beschikt over een beleidsondersteuner. Dit is een leerkracht die voordien al heel wat jaren les gaf in de school. Het leerkrachtenteam is een vrij jong team, waar regelmatig gezichten bijkomen en/of verdwijnen.

Wat de gelijke kansenproblematiek betreft, wordt de school beschouwd als een school zonder ervaring aangezien zij enkel de laatste twee à drie jaar ZVB-uren kreeg en geen OVB-uren. Volgens de directrice koos de school er zelf bewust voor geen OVB-uren aan te vragen omdat zij niet akkoord ging met de voorgestelde werkwijze, namelijk klasextern werken. Volgens een leerkracht was de reden eerder te vinden in het feit dat de doelgroep van OVB enkel allochtone leerlingen betrof. Hulp aan allochtone leerlingen was echter een gevoelig punt in de school.

Het aantal GOK-uren van de school situeert zich tussen tien en twintig uren. In het eerste GOK-jaar (2002-2003) werden deze uren volledig gebruikt om klassen te ontdebellen. In het tweede GOK-jaar (2003-2004) echter, werden ze samengevoegd met de uren zorgcoördinatie en verdeeld over de kleuterschool en de lagere school. Wat het derde GOK-jaar (2004-2005) betreft, is er op het moment van de laatste interviewafname nog onzekerheid. Dit hangt enerzijds af van de nieuwe directeur, anderzijds van de zorgjuffen zelf. Het is immers mogelijk dat de nieuwe directeur een andere visie heeft op de GOK-werking dan de huidige. Daarbij komt nog dat beide zorgjuffen deeltijds werkten tijdens het tweede GOK-jaar, maar met de gedachten spelen om terug voltijds te gaan werken. Beide factoren zullen een rol spelen bij de concrete verdeling van de GOK-uren.

**Tabel 105: Overzicht van de leden van het GOK-team en het gebruik van de GOK-uren in school 1**

Schooljaar	Leden van het GOK-team	Gebruik van de GOK-uren
2002-2003	'GOK-werkgroep' bestaat uit de directrice, de beleidsondersteuner, een leerkracht van de lagere school en een leerkracht van de kleuterschool.	- Klasontdubbeling - GOK-administratie in handen van de beleidsondersteuner en de directrice
2003-2004	Het 'zorgteam/kernteam' bestaat uit de directrice, de beleidsondersteuner, een halftijdse zorgjuf van de lagere school en een halftijdse zorgjuf van de kleuterschool	GOK-uren en zorguren worden samengevoegd en verdeeld → een halftijdse zorgjuf voor de lagere school (tevens GOK-leerkracht), een halftijdse zorgjuf voor de kleuterschool (tevens GOK-leerkracht) en een kleuterleidster met enkele GOK-uren, de zorgcoördinatie is in handen van de beleidsondersteuner <sup>30</sup>
2004-2005	Niet in de bevraging opgenomen	Niet in de bevraging opgenomen

<sup>30</sup> De beleidsondersteuner wordt gefinancierd met de uren zorgcoördinatie, wat haar een dubbele taak oplevert - beleidsondersteuner en zorgcoördinator -, maar met hetzelfde aantal uren als voorheen.

## 1.1.1 Het GOK-beleid in school 1

*a. Evaluatie van het GOK-beleid: Verschillen t.o.v. vroeger*

Het GOK-beleid roept in de school zowel positieve als negatieve reacties op. Sommige aspecten worden gunstig(er) beoordeeld, maar er zijn tevens een aantal punten van kritiek.

In de school wordt er eerst en vooral gewezen op het feit dat zich nu wel een naamsverandering heeft voorgedaan, maar dat een verandering in wezen afhankelijk zal zijn van school tot school. In hoeverre de vroegere ZVB/OVB-scholen hun aanpak zullen veranderen of in hoeverre niet-ervaren scholen zich een bepaalde werkwijze zullen eigen maken, hangt volgens hen gewoon af van school tot school<sup>31</sup>.

Het duidelijkste verschil zien zij in de doelgroep en doelstelling van het nieuwe beleid. Waar OVB zich vooral richtte op allochtone leerlingen en ZVB op leerlingen met leerproblemen e.d., trekt GOK het geheel meer open voor alle leerlingen.

*De beleidsondersteuner (BO): Vroeger had je twee schuifjes en nu één grote schuif.*

Over de doelgroep en de doelstellingen heerst er in de school geen consensus. Sommige leerkrachten/ouders vinden immers dat er teveel op touw wordt gezet voor allochtonen en hebben eerder de neiging allochtonen te weigeren, terwijl anderen juist heel ver in de andere richting gaan.

*BO: Er zijn mensen die absoluut mee tot het uiterste zouden gaan om allochtonen te weigeren, terwijl er andere mensen zijn die zeggen van kijk dat kan je gewoon niet maken. Dat is wel echt een ik mag niet zeggen een tweestrijd maar er is een groot verschil in mening daarover.*

Wat de doelstellingen betreft, is er enige onduidelijkheid over het begrip 'gelijke kansen'. Wat betekent dit begrip nu precies? Hoe moet het worden ingevuld?

*Leerkracht 2 (LK2): ... ik denk dat sommigen gewoon de klemtonen gewoon anders leggen..., dat voor sommigen gelijke onderwijskansen iets anders betekent dan voor andere leerkrachten, terwijl die dat op zich ook belangrijk vindt maar misschien niet in dezelfde mate of niet... ja, dezelfde accenten leggen.*

*Interviewer (I): En wat bedoelt u precies met die verschillende klemtonen?*

*LK2: Ik denk... sommigen zullen misschien bij gelijke onderwijskansen bedoelen 'ervoor zorgen dat elk kind zijn basis van het pakket mee heeft dat het moet kennen om de lagere school te verlaten' en dat bij sommige andere mensen gelijk onderwijskansen misschien eerder is 'de kans krijgen om hier school te lopen, om te kunnen meedoen aan de activiteiten die hier georganiseerd worden ... om gerespecteerd te worden als kind van eender welke cultuur of thuis'. En ik denk dat daar ergens het verschil wel ligt dan. Voor sommigen dat eerder... ja, cognitieve vlak is waar dat de gelijke onderwijskansen verdienen en de andere eerder die andere dingen.*

---

<sup>31</sup> In de survey geeft de respondent van deze school aan dat gelijke onderwijskansen altijd al een belangrijk thema geweest zijn en dat de aandacht ervoor niet is toegenomen. Ook zonder GOK-decreet zou de school aan gelijke onderwijskansen werken. Het gaat dus niet om een noodzakelijke vernieuwing volgens de respondent.

Een verschil met vroeger is dat er nu met thema's gewerkt wordt. De ene leerkracht vindt dit een negatieve zaak omdat het volgens haar een beperking van de autonomie van de school inhoudt en ze er het nut niet van inziet. Haar collega echter, ziet er juist voordeel in omdat het volgens haar meer duidelijkheid brengt, de zaken overzichtelijker maakt.

*I: Ja mijn vraag, mijn volgende vraag was eigenlijk van als u een vergelijking moet maken tussen OVB, ZVB en GOK nu wat de belangrijkste veranderingen zijn?*

*Leerkracht 1 (LK1): Goh dat dat anders is opgedeeld hé. Dat is wel goed want nu is dat echt zo benoemd; ge hebt taal, ge hebt preventie en remediëring, ge hebt intercultureel,... Die onderverdeling dat is echt wel goed hé.*

*b. Evaluatie van het GOK-beleid: Tijdspectief*

Het GOK-decreet geeft de scholen drie jaar de tijd om een GOK-beleid uit te werken en uit te voeren. Vroeger diende de school een plan per jaar (later per twee jaar) op te stellen en uit te voeren. Het langere tijdspectief wordt in het algemeen positief onthaald in de school. Als belangrijkste voordelen worden aangehaald: 'het vermindert de druk, het schept meer kansen om werkelijk iets te realiseren, je weet op voorhand duidelijk waar je aan toe bent en het zet scholen aan verder in de toekomst te denken'.

Als negatief punt wordt naar voren geschoven dat dat ook betekent dat je voor drie jaar vast zit en dus niet kan hopen op beter (= meer uren).

*c. Evaluatie van het GOK-beleid: Autonomie*

Het feit dat scholen geen plan moeten indienen bij de aanvang van de driejarige periode en drie jaar de tijd krijgen om een GOK-beleid uit te werken en uit te voeren, wordt door directie en leerkrachten als een belangrijk en positief iets beschouwd. Het is een belangrijk facet om scholen meer autonomie te geven en - zo meent een leerkracht - dergelijke werkwijze zal ook de betrokkenheid van de leerkrachten vergroten.

*I: Heeft u ook effectief het gevoel dat de school nu meer autonomie heeft of dat ze daar eigenlijk veel autonomie in heeft in het uitwerken van zo'n GOK- beleid?*

*LK1: Ik heb toch het gevoel dat ge daar nu meer bij betrokken zijt. Omdat voilà nu hebben we tijd om die planning samen te maken. Wat leeft er in het team? We gaan nog eens in dat groepje zitten, we leggen dat terug voor aan het team... op die manier. En anders was dat een planning die werd ingediend en als... ja en dat was het. ... Er wordt gedwongen om daar mee bezig te zijn nu. Dus zal dat wel beter zijn denk ik.*

De mogelijkheden om schoolspecifiek te kunnen werken, worden sterk geapprecieerd, zowel door directie als leerkrachten. Met als enige kantbemerking echter dat hier ook voldoende uren moeten tegenover staan. Autonomie is dus een na te streven goed voor de school indien daar voldoende tijd tegenover staat. Het zijn eerder de uren dan de autonomie die mogelijkheden scheppen voor de school.

In bovenstaande alinea werd reeds aangehaald dat het werken met opgelegde thema's (waaruit de school weliswaar een eigen keuze kan maken) door één van de leerkrachten als negatief wordt ervaren. Het werken met thema's wordt als een inperking van de autonomie van de school beschouwd.

### 1.1.2 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering

#### a. Aanleiding

De aanleiding tot het GOK-beleid was de realiteit van sociale ongelijkheid die zich nog steeds in vele scholen voordoet. Niet alle leerlingen krijgen gelijke kansen in het onderwijs. Om hieraan tegemoet te komen, werd een beleid uitgestippeld dat scholen de mogelijkheid wil bieden aan deze problematiek extra aandacht te besteden. De ernst van dit sociaal probleem is uiteraard in iedere school verschillend en kan worden opgemaakt uit de beginsituatie-analyse die scholen dienden te maken (zie Zelfevaluatie d.m.v. de beginsituatie-analyse).

#### b. Veranderingsdeskundigen

Bij de uitwerking van het GOK-beleid zijn er in elke school meestal twee soorten veranderingsdeskundigen tegelijk aan het werk; de interne en de externe veranderingsdeskundigen. Het is niet noodzakelijk dat deze veranderingsdeskundigen dezelfde blijven doorheen het ganse proces.

Als interne veranderingsdeskundigen beschouwen we diegenen die een centrale rol vervullen bij het invoeren en uitwerken van het GOK-beleid in de school. De directie van een school zal meestal als interne veranderingsdeskundige optreden. Zo ook in school 1, waar zij tezamen met de beleidsondersteuner de stuwende kracht is achter het GOK-beleid. In de school werden de GOK-uren oorspronkelijk (2002-2003) gebruikt om klassen te ontdebelen. Dit maakt dat we niet zomaar diegenen die over de GOK-uren beschikken als interne veranderingsdeskundige(n) kunnen bestempelen. Daarom beschouwen we de beleidsondersteuner die het ganse GOK-project coördineert en de administratieve verplichtingen van het beleid op zich neemt, als een belangrijke interne veranderingsdeskundige. Zij probeert immers de andere leerkrachten aan te sporen, te ondersteunen en te helpen bij de concrete verwezenlijking van het GOK-beleid in hun klas. Ook werd er een GOK-werkgroep in de school opgericht. De directrice, de beleidsondersteuner en twee leerkrachten maakten deel uit van deze werkgroep. De twee leerkrachten (één uit het kleuteronderwijs en één uit het lager onderwijs) kunnen we ook beschouwen als interne veranderingsdeskundigen aangezien zij de invoering en uitwerking van het GOK-beleid in de school mee voorbereiden.

Tijdens de tweede fase van het GOK-beleid (2003-2004) gebruikt de school haar GOK-uren niet langer om klassen te ontdebelen. In het ruimere kader van het GOK-beleid krijgt elke basisschool immers aanvullende uren zorgcoördinatie. De school voegt haar GOK-uren en zorgcoördinatie-uren samen en verdeelt deze als volgt:

- één halftijds 'zorgjuf' in de lagere school;
- één halftijds 'zorgjuf' in de derde kleuterklas;
- een 'zorgjuf' die enkele uren in de tweede kleuterklas op zich neemt;
- de beleidsondersteuner die eveneens de taak van zorgcoördinator vervult.

De twee halftijdse zorgjuffen, de beleidsondersteuner en de directrice vormen samen het 'zorgteam'. De term 'GOK' wordt als zodanig niet meer gebruikt, maar alles vindt nu plaats onder de noemer 'zorg'. Het zorgteam van de school kunnen we beschouwen als de interne veranderingsdeskundigen van het tweede luik van het GOK-decreet. De zorgjuf van de lagere school gaat in de klassen en werkt nauw samen met de (meeste) klastitularissen. Op die ma-

nier ontstaat er een vertrouwensrelatie tussen beiden en kan de zorgjuf de klastitularissen de intentie tot verandering bijbrengen. Voor de zorgjuf van de kleuterschool ligt het wat moeilijker. Bij één van haar collega's slaagt zij er wel in tot een goede samenwerking te komen, bij de andere collega echter, is er weinig sprake van samenwerking en/of intentie tot verandering.

Als externe veranderingsdeskundigen van de school, kunnen we vier verschillende geledingen onderscheiden: 1) allerhande nascholingsinitiatieven, vanuit het departement Onderwijs, vanuit hogescholen of universiteiten, ... , 2) de pedagogische begeleidingsdienst van het net, 3) het CLB en 4) de steunpunten ICO, NT2 en ECEGO. De laatste drie actoren hebben vanuit de overheid een uitdrukkelijke opdracht van externe veranderingsdeskundige gekregen. Aangezien de bespreking hiervan een afzonderlijke onderzoeksvraag betreft, worden ze later besproken.

### *c. Cliëntstelsysteem*

Het cliëntstelsysteem van het GOK-beleid is in alle scholen het schoolteam, zijnde directie, leerkrachten en eventueel beleidsmedewerkers. Toch kunnen we belangrijke verschillen vaststellen in de wijze waarop dit cliëntstelsysteem reageert op het veranderingsproces. Veel zal uiteraard afhangen van de mate waarin de verschillende leden van het cliëntstelsysteem het GOK al dan niet als een ware vernieuwing beschouwen. Het zal niet altijd mogelijk zijn een sterk afgebakende of duidelijke categorisering te maken, maar op basis van de interviews proberen we toch de grote lijnen uit te tekenen.

In school 1 kunnen we de directrice en de beleidsondersteuner als de innovatoren van het project beschouwen. Zij staan niet enkel open voor de verandering, maar hun sociaal netwerk is van dien aard dat dit het lokale vlak overstijgt. Tijdens de eerste fase van het GOK (2002-2003) kunnen we de beide leerkrachten die deel uitmaken van de GOK-werkgroep als vroege adopters beschouwen. Wanneer zij beiden in de tweede GOK-fase (2003-2004) wegvallen en als het ware opgevolgd worden door de twee zorgjuffen, wordt hun functie vooral overgenomen door de zorgjuf van de lagere school. Ook zij staat zeer positief t.o.v. de vernieuwing en slaagt erin de rol van opinielider in de lagere school op zich te nemen. Initiatieven die zij reeds tijdens het eerste GOK-jaar op poten heeft gezet en uitgeprobeerd, worden bijvoorbeeld later overgenomen door de ganse school. Ook stelt zij zich niet dwingend op t.o.v. haar collega's, maar geeft hen de tijd en ruimte om te groeien in het project. De zorgjuf van de kleuterschool, daarentegen, kunnen we niet echt als opinielider omschrijven. Haar houding t.o.v. het nieuwe project en haar functie daarin, is niet éénduidig positief. De rest van het team kunnen we hoofdzakelijk omschrijven als vroege volgelingen aangezien niemand onder druk van een ander de verandering aanvaardt en aanneemt. Toch is er één talmer in de school, die zich aanvankelijk zeer wantrouwig en negatief opstelt. Uiteindelijk draait hij wel bij en stapt hij uit eigen beweging mee in het vernieuwingsproces.

### *d. Kanalen*

De kanalen die de veranderingsdeskundigen en het cliëntstelsysteem gebruiken om onderling te communiceren, zijn veelvuldig. Het zou ons te ver leiden ze hier allemaal gedetailleerd te beschrijven. Aangezien onder 'doeltreffende communicatie' de communicatie binnen de school (tussen de interne veranderingsdeskundigen en de rest van het cliëntstelsysteem) uitvoerig besproken wordt, beperken we ons hier tot de kanalen tussen de externe veranderingsdeskundigen en het cliëntstelsysteem.

Bij het algemene nascholingsaanbod en de steunpunten is het belangrijkste kanaal de schriftelijke communicatie, aangezien weinigen in de school ook daadwerkelijk ingaan op het aanbod. Met de pedagogische begeleidingsdienst daarentegen, is er vooral mondelinge communicatie. De pedagogische begeleid(st)er komt immers regelmatig langs of woont personeelsvergaderingen bij, maar het contact is niet echt gestructureerd. Met het CLB daarentegen, is er vanaf de tweede GOK-fase (2003-2004) wel sprake van een gestructureerd kanaal met een deel van het cliëntensysteem. Binnen het zorgteam is er namelijk tweewekelijks overleg en iedere week wordt het verslag van de vergadering die het zorgteam onderling heeft (dus zonder de CLB-medewerker) ook doorgespeeld naar de CLB-medewerker. De rest van de communicatie CLB – cliëntensysteem gebeurt vooral informeel en mondeling.

*e. Doelbepaling*

Het bepalen van de tussenliggende doelen is volgens de geïnterviewde leerkrachten sterk gestuurd door de directie op basis van decretale bepalingen. Het team heeft wel ingestemd met die optie, maar in eerste instantie leeft er bij enkele teamleden nog heel wat frustratie daaromtrent (zie later ‘Vorbereiding en planning van de veranderings- en vernieuwingsactiviteiten’). Tijdens een latere interviewronde blijkt echter dat men uiteindelijk wel tevreden is met de keuze die destijds gemaakt werd.

*ZJ2: Ouderbetrokkenheid, ik denk als ik nu terugblik op die eerste twee vergaderingen met die ouders hoe moeilijk en hoe stroef dat dat toen liep en hoe discussies daar gevoerd zijn, denk ik dat dat inderdaad ne must was om dat op te starten ja. En taalvaardigheid, ik moet toegeven door mijn job nu dit jaar ben ik, word ik daar meer en meer mee geconfronteerd dat kinderen een achterstand kunnen hebben op school op vlak van wiskunde door hun taalproblemen. Ik was me daar vroeger niet zo direct van bewust. Ik dacht iemand die goed is voor wiskunde hé... maar in zo'n eerste leerjaar ge merkt dat, dat is zo belangrijk die taalvaardigheid om al gelijke kansen te krijgen. Binnen een klas is dat echt belangrijk, heel belangrijk. Dus als je dat zo bekijkt is dat ook een goede keuze geweest denk ik.*

De doelstellingen die bepaald zijn, hebben enerzijds betrekking op het individuele niveau van het cliëntensysteem (bijvoorbeeld elke leerkracht bepaalt individueel wanneer en in hoeverre de zorgjuf in de klas komt), anderzijds ook op het groepsniveau (in het GOK-plan worden duidelijk doelstellingen op schoolniveau vooropgesteld).

- Geprogrammeerde versus ongeprogrammeerde innovaties

Aangezien het de bedoeling is het GOK-beleid zo schoolspecifiek mogelijk te maken, gaat het hier grotendeels om een ongeprogrammeerde innovatie. Scholen bepalen zelf rond welke thema's zij willen werken, welke doelen zij daarbij voorop stellen, op welke manier zij zullen trachten de doelstellingen te bereiken en op welke manier dit zal opgevolgd worden binnen de school. School 1 staat positief t.o.v. de vrijheid die de school hier geboden wordt (zie ‘Autonomie’) maar wijst tegelijkertijd op een aantal elementen die de vrijheid van de school beperken. De school moet immers aan een aantal (administratieve) verplichtingen voldoen en kan maar kiezen uit een aantal vooropgestelde thema's.

- Instrumentele versus ultieme innovaties

Het GOK-beleid is in wezen een ultieme innovatie, namelijk ‘gelijke onderwijskansen voor elk kind’. Om dit te verwezenlijken is de invoering van een aantal instrumentele innovaties

nodig. De instrumentele innovaties binnen het GOK-project zijn de tussenliggende doelen die elke school voor zich bepaalt in haar GOK-plan. Zo heeft school 1 'taalvaardigheid' en 'leerling- en ouderparticipatie' als werkthema's gekozen en daarbij telkens op drie niveaus (1. leerlingenniveau, 2. leerkrachtniveau en 3. schoolniveau) concrete doelstellingen uitgewerkt.

- Radicale versus routine innovaties

In de eerste fase van het GOK-beleid werden de GOK-uren gebruikt om klassen te ontdebellen. Op dat moment was er dus sprake van een routine innovatie. In de tweede fase echter, werden de uren op een totaal andere manier gebruikt en wordt van leerkrachten verwacht dat ze samen met een zorgjuf in de klas werken aan de doelstellingen van het GOK. Velen moeten wennen aan het idee dat er nu een andere leerkracht mee in hun klas komt. M.a.w. de werkwijze tijdens het tweede GOK-jaar betekende voor de meeste - zometertijde alle - leerkrachten een radicale innovatie. De vraag is echter in hoeverre zij deze radicale innovatie gerealiseerd hebben. Uit de interviews blijkt dit niet bij alle leerkrachten het geval te zijn.

#### f. Strategie

In school 1 wordt er gebruik gemaakt van meerdere strategieën. De coërcieve strategie werd min of meer toegepast bij de doelbepaling (zie hierboven), maar ook bij de aanstelling van de zorgcoördinator en de zorgjuffen. Het is niet zo dat de zorgjuffen echt gedwongen werden deze taak uit te voeren, maar omwille van praktische redenen was dit de beste oplossing voor iedereen, m.a.w. veel keuze hadden ze niet. Toch hebben de geïnterviewden sterk het gevoel dat dergelijke strategie niet (altijd) werkt.

*BO: Ha ja, want die doet dat eigenlijk niet graag maar dat had ik, wij hadden dat voorspeld van 'die gaat dat niet graag doen'. Ik durf het woord 'die doet dat niet goed' niet uitspreken want dat mag ik niet zeggen maar ze doet het niet met overtuiging. Ik bedoel; ze staat er niet echt 100% achter heb ik het gevoel.(...) Ze heeft 'ja' gezegd omdat het door het les-tijdenpakket bij wijze van spreken bijna niet anders kon. Omdat zij dus ook maar halftijds werkte, heeft men gezegd van kijk 'geef haar dan dat hé. Dat is het meest logische in deze situatie'. Maar ja, mensen moeten het ook wel graag willen doen hé.*

De aanstelling van de zorgcoördinator is wel een vrij duidelijk voorbeeld van het gebruik van een coërcieve strategie. De persoon in kwestie had immers vroeger zelf uitdrukkelijk te kennen gegeven dat zij dergelijke functie niet zag zitten. Uiteindelijk is de beslissing doorgevoerd vanuit de raad van bestuur en de directrice heeft ingestemd met deze beslissing, maar de zorgcoördinator zelf staat er niet achter.

*BO: Het stoort mij des te meer, ik durf dat eerlijk zeggen. Bij alle functioneringsgesprekken wordt er gevraagd van welke job je ziet zitten en welke job je niet ziet zitten en ik heb altijd gezegd al lang van voor dat ik beleidsmedewerker ben, altijd gezegd: 'Kijk, je mag mij in elke klas zetten waar je wil, je mag mij elke taak geven maar geef mij alstublieft niets in verband met zorgverbreding. En dan vind ik heel eigenaardig dat ze mij zonder mij daarover te informeren zomaar ineens zorgcoördinator maken. Maar ze zeggen 'ja maar dat is maar op papier' zeggen ze dan, maar ik vind dat niet eerlijk.*

De concrete uitvoering van het GOK volgt veeleer een normatieve strategie. Zowel in de eerste als in de tweede fase van GOK wordt geprobeerd leerkrachten te betrekken bij de uitwerking van het GOK-beleid. Dit ondermeer door overleg op personeelsvergaderingen en door specifieke GOK-momenten in te lassen voor het ganse team, zoals bijvoorbeeld een studiedag



rond 'zorg'. In het eerste GOK-jaar (2002-2003) is het gebruik van een normatieve strategie echter nog niet zozeer aan de orde, aangezien de GOK-uren gebruikt werden om klassen te ontdebellen en het meeste GOK-werk eerder administratief van aard was (uitvoeren van de beginsituatieanalyse, uitschrijven van het GOK-plan, ...). In het tweede GOK-jaar (2003-2004) echter, werden de verwachtingen naar leerkrachten toe concreter door het aanstellen van zorgjuffen die met de klasleerkrachten mee in de klassen zouden gaan. Het zorgteam koos hier uitdrukkelijk voor een normatieve strategie om dingen niet te bruuskeren en vanuit de idee dat dit betere en meer duurzame resultaten zou genereren.

*DIR: Dat is een heel proces om daar die deur open te zetten en te zeggen 'ja, kom maar en kom maar mee helpen' en daarover te gaan communiceren. En ik was heel blij dat die vorig... nee, deze week nog zei van 'ik ben eindelijk in de laatste klas nu ook binnen gevraagd'. Zij heeft die leerkracht daarin laten groeien van kan het of kan het niet, ze werd een beetje ongeduldig, maar de vraag is dan uiteindelijk toch spontaan gekomen, ze had eerst gedacht dat ik het zowat had toegefluisterd, maar nee, ik heb er niets van gezegd en ook anderen niet, dus het is vanzelf gekomen en dan denk ik van... En ja dan werkt het ook, want als je dat oplegt, dat heb ik in het verleden zo vaak ondervonden, dan begint dat heel eventjes en bloedt dat binnen de kortste keren dood en ja, dan is het een kwestie van een beetje meer geduld op te brengen, af en toe wat op uw honger te blijven zitten, maar er te blijven in geloven en dan komt dat wel. Dat heeft zich nu weer bewezen, dus...*

#### g. Weerstanden

De weerstanden ten aanzien van het GOK-beleid in de school zijn eerst en vooral sterk individueel bepaald. Veranderingen worden logischerwijze meestal eerst vanuit de individuele positie geëvalueerd. In school 1 betekent dit dat er vanuit vier verschillende individuele posities wordt gekeken naar het GOK-beleid, namelijk de directrice, de beleidsondersteuner, de leerkrachten die de opdracht van zorgjuf (zullen) vervullen en tenslotte, de positie van iedere individuele klasleerkracht. Elk van hen zal vanuit de eigen specifieke positie de gevolgen van het GOK evalueren en op basis daarvan al dan niet weerstand bieden.

Zowel directrice als leerkrachten uiten een zeer grote weerstand tegenover de 'administratieve rompslomp' en daarmee samenhangend de planlast van het GOK-beleid. De bijkomende administratie wordt als een onnodige last beschouwd en wordt vooral naar de beleidsondersteuner toe geschoven. Deze laatste benadrukt ook dat een goede werking op papier niet automatisch leidt tot een goede werking in de praktijk. M.a.w. het is niet noodzakelijk zo dat de scholen die administratief perfect in orde zijn en een mooi plan kunnen voorleggen, ook de scholen met de beste werking zijn. Deze kritiek wordt ook in andere scholen meermaals opgeworpen.

Het werken met vooraf bepaalde thema's wordt in de school niet éénduidig positief onthaald. Eén van de geïnterviewde leerkrachten is van mening dat de thema's het werken vergemakkelijken, een andere beschouwt het echter als een inperking van de vrijheid van de school. Ook stelt zij zich vragen over de criteria op basis waarvan men doelgroepleerlingen selecteert.

*BO: Ik denk dat ja. Ik vind trouwens die indicatoren die de minister daar gebruikt, ik weet niet in welke mate dat die nu echt relevant zijn om kinderen (...) ik vind dat allemaal zo onrealistisch eigenlijk voor een stuk. ... Ja die criteria moeten er natuurlijk zijn, hoor, daar ben ik mee akkoord maar als wij... Bij de beginsituatieanalyse hebben we niet aan de leerkrachten gezegd van wie in hun klas aan die indicatoren voldoet omdat we vinden dat ze die namen niet moeten weten. We hebben wel gezegd hoeveel kinderen er in hun klas waren*

*en toen bleek dat mensen daar zelf geen namen konden o pplakken. Zij zeiden ook 'bij mij vijf, ik zou niet weten welke vijf'. Of 'bij mij maar vijf, ik denk dat ik er wel tien heb'. Snap je dus... Ik weet niet, ik denk dat de ervaring van de leerkrachten van met dit kind heb ik een probleem ... Heel anders kan liggen dan die vijf- of hoeveel zijn het er - vijf zeker indicatoren. Allé ja wij zijn bijvoorbeeld tot de vaststelling gekomen dat, ik geloof dat ze dan uiteindelijk wel de namen hebben gekregen, ja. Er zijn leerkrachten binnen gekomen hier op het bureel van dat kan niet hoor, zeg wie hebt ge hier, dat kan toch niet dat is toch onmogelijk. En dat ik dan zelf ook gevraagd heb zo van: 'hoe kan die leerling nu aan één van die vijf indicatoren voldaan hebben?' wat dan werkelijk echt bleek waar te zijn. Of de ouders hebben natuurlijk de bevraging (lacht) niet begrepen, je gaat ervan uit dat de mensen een eerlijk antwoord hebben gegeven.*

Daarnaast betekent het GOK voor haar een wijziging in haar taakinfilling. In het eerste jaar (2002-2003) nam zij immers de GOK-coördinatie en de administratieve verplichtingen daaromtrent op zich, het tweede jaar (2003-2004) wordt haar bovendien opgelegd de functie van zorgcoördinator te vervullen. Dit verzwaarde takenpakket moet zij echter uitvoeren met hetzelfde aantal uren als voordien. Zijzelf staat heel negatief t.o.v. die beslissing van de raad van bestuur, des te meer omdat zij weinig betrokken werd bij die beslissing en vooraf had laten weten deze functie niet te willen.

Alhoewel het niet echt een duidelijke keuze van haarzelf geweest is om zorgjuf te worden, heeft de zorgjuf van het lager weinig negatieve commentaar op het GOK-beleid en op haar functie als zorgjuf. De zorgjuf van de derde kleuterklas daarentegen, heeft wel wat weerstand ten aanzien van haar nieuwe functie. Veel heeft te maken met vroegere negatieve ervaringen en het gevoel tekort gedaan te worden op het vlak van (concrete) ondersteuning.

Wat de rest van het leerkrachtenteam individueel betreft, zijn er een aantal leerkrachten die moeite hebben met het feit dat zij niet langer een beroep kunnen doen op een taakklas voor leerlingen die minder goed kunnen volgen, maar dat daarentegen een zorgjuf mee bij hen in de klas komt om samen de problemen binnen de klas aan te pakken. Voor veel leerkrachten is dit een hele aanpassing. Het feit dat een bepaalde leerkracht er vrij lang over deed vooraleer ze de hulp van de zorgjuf inriep, wijst nogmaals in die richting.

Wat het leerkrachtenteam als groep betreft, kan niet echt gezegd worden dat ze het nieuwe beleid zonder meer toejuichen. Zij beschouwen het GOK-beleid als iets dat er weer bij komt, terwijl zij eigenlijk vroeger toch ook al probeerden om zoveel mogelijk gelijke kansen te creëren. Dit wekt bij hen weerstand op, en dit wel op twee manieren. Eerst en vooral vrezen de leerkrachten dat het weer heel wat extra werk met zich meebrengt, en vooral, dat zij nog meer op papier zullen moeten zetten. Ten tweede geeft het GOK-beleid hen het gevoel dat hun vroegere aanpak als ontoereikend beschouwd wordt, m.a.w. dat het werk dat zij vroeger deden, onvoldoende gewaardeerd wordt. Daarbij komt nog dat velen het GOK-decreet - zoals de meeste wetgeving - als een 'ver van mijn bed'-show beschouwen. Om dit te doorbreken, wordt getracht de leerkrachten er zoveel mogelijk bij te betrekken zodat ze het beleid echt leren kennen. Ook de houding van de veranderingsdeskundige(n) is hier erg belangrijk. Het gebruik van de normatieve strategie is alvast een goede optie gebleken. Ook het feit dat zij zich niet opstellen als diegenen die alles weten, maar wel als diegenen die samen met de leerkrachten de problemen willen aanpakken, kan het gevoel van een gedeelde verantwoordelijkheid creëren.

Vanuit de omgeving, en in het bijzonder vanuit de ouders, is er niet zozeer weerstand tegen het GOK-beleid, integendeel, het creëert nieuwe en hoge verwachtingen bij de ouders.

#### *h. Adoptiefase*

In de theoretische beschrijving stelden we reeds dat processen van planmatige sociale verandering vaak geen zuiver lineair verloop kennen. Dit geldt des te meer voor het GOK-beleid door de manier waarop de overheid deze verandering doorvoerde. Scholen kregen immers vanaf september 2002 extra uren ter beschikking, maar tegelijkertijd dienden zij een analyse uit te voeren over de huidige situatie in de school (zie Zelfevaluatie d.m.v. de beginsituatie-analyse) én een plan op te stellen omtrent de aanwending van de GOK-uren. M.a.w. scholen moesten tegelijkertijd GOK-uren gebruiken én een plan opstellen over hoe zij die uren zouden gebruiken. Daarenboven waren scholen ook verplicht om tijdens het tweede trimester van het tweede GOK-jaar (2003-2004) een zelfevaluatie uit te voeren op basis waarvan zij hun GOK-plan zouden bijsturen (hierover zo dadelijk meer).

Aangezien het GOK-beleid een beslissing van de overheid betrof, konden scholen niet kiezen of zij die verandering doorvoerden, maar wel op welke manier zij dit zouden doen. Ter voorbereiding hiervan werd in school 1 een GOK-werkgroepje opgericht, bestaande uit de directrice, de beleidsondersteuner en twee leerkrachten (één vanuit de kleuterschool en één vanuit de lagere school) die uit eigen interesse aan de werkgroep deelnamen. De bedoeling van het werkgroepje was enerzijds om zelf zoveel mogelijk informatie te vergaren en anderzijds om de rest van het team zo goed mogelijk te informeren. Dit gebeurde door zelf bijscholingen te volgen en door de informatie die daar gegeven werd, dan ook door te geven aan de rest van het team. Oorspronkelijk was ook afgesproken dat het werkgroepje samen het GOK-plan zou opstellen, maar uiteindelijk is dit hoofdzakelijk door één lid van het groepje gebeurd. Dergelijk plan is een leidraad tijdens de implementatiefase, maar aanpassingen zijn uitdrukkelijk voorzien op basis van de zelfevaluatie tijdens het tweede GOK-jaar.

Tijdens de laatste interviewronde was de school erin geslaagd het plan reeds inhoudelijk aan te passen, maar een concrete vertaling naar jobs en jobinhouden was nog niet gebeurd. Twee factoren bemoeilijkten het maken van afspraken. Beide factoren komen neer op een (mogelijk) gebrek aan continuïteit. Hoewel het GOK-proces een cyclisch proces met bijsturingen en terugkoppelingen betreft, is een zekere continuïteit toch ook belangrijk. Een eerste probleem stelde zich omwille van een directiewissel. De huidige directrice was ontslagnemend en daardoor verplicht bepaalde beslissingen (bijvoorbeeld de jobverdeling voor volgend jaar) naar haar opvolger door te schuiven. Een tweede probleem stelde zich m.b.t. de leerkrachten die de huidige GOK-uren in het tweede GOK-jaar invullen. Beiden speelden met de idee om van een halftijdse jobinvulling naar een voltijdse jobinvulling over te stappen. Dit zou uiteraard verre-gaande gevolgen kunnen hebben.

#### *i. Implementatiefase*

Op het tijdstip van de tweede interviewronde, was school 1 volop bezig met het implementeren van haar GOK-plan. Iedere leerkracht had dit plan immers in zijn bakje gehad en het was toegelicht tijdens een personeelsvergadering. Vanaf dan kon de implementatiefase dus volop van start gaan, wat niet betekent dat er voordien nog geen GOK-activiteiten hadden plaatsgevonden. Tijdens de implementatiefase zien we dat dingen uitgeprobeerd worden, al dan niet met de nodige spanning en eventueel bijgestuurd en / of gewoon verder gezet worden. Het zijn hoofdzakelijk de veranderingsdeskundigen die nascholing volgen en externen (CLB, pedagogische begeleidingsdienst, ...) raadplegen om zo steeds meer en betere informatie in te winnen.

Tijdens de derde interviewronde (op het einde van het tweede GOK-jaar) heeft de school reeds een aantal knelpunten in haar GOK-werking ervaren. Voor sommige van deze knelpunten was reeds een oplossing (aanpassing) voorzien, voor andere was men nog volop op zoek (bijvoorbeeld taalvaardigheidsmateriaal). De verdere implementatie zal echter vooral afhangen van de invulling van de jobs tijdens het derde GOK-jaar (2004-2005).

*j. Institutionaliseringsfase*

Het is duidelijk dat school 1 nog helemaal niet in de institutionaliseringsfase zit. Aanwijzingen daarvoor zijn ondermeer het feit dat leerkrachten het GOK beschouwen als iets dat er bijkomt, de veelvuldig ervaren knelpunten en het gebrek aan continuïteit binnen de GOK-werking.

Samenvattend kunnen we de aandachtspunten - zowel positief als negatief - bij het verloop van het GOK-proces in school 1 als volgt weergeven:

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>	Keuze / selectie van de veranderingsdeskundigen	
<b>Cliëntsysteem</b>		Merendeel vroege volgelingen
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntsysteem)</b>		Gestructureerd overleg met CLB
<b>Doelbepaling</b>	Doelen > decretale bepaling	Op drie niveaus (lkn, lkn, school)
<b>Strategie</b>	Coërcieve strategie bij selectie v/d interne veranderingsdeskundigen	Normatieve strategie bij uitvoering GOK-beleid
<b>Weerstand</b>	Administratieve rompslomp Extra taakbelasting	
<b>Adoptiefase</b>	Gelijktijdige adoptie- en implementatiefase	
<b>Implementatiefase</b>	Gebrek aan continuïteit	
<b>Institutionaliseringsfase</b>		

### 1.1.3 De beginsituatie-analyse in school 1

*a. Het waarom van de zelfevaluatie*

Het maken van de beginsituatieanalyse is verplicht voor scholen die GOK-uren gekregen hebben. Dit wordt bepaald in het gelijke kansendecreet. M.a.w. het 'waarom' van de zelfevaluatie is hoofdzakelijk te vinden in het verplichtende karakter vanuit de overheid<sup>32</sup>. In hoever-

<sup>32</sup> In de survey geeft de respondent van deze school aan dat er drie motieven eerder belangrijk waren om de ABS uit te voeren: administratief in orde zijn, de beschikbare GOK-lestijden zo

re de scholen deze verplichte vorm van zelfevaluatie zinvol vinden en er duidelijke doelstellingen aan kunnen verbinden, wordt hieronder besproken.

Tijdens de eerste interviewronde is er volgens de geïnterviewden in school 1 een behoefte aan en een positieve houding ten opzichte van zelfevaluatie aanwezig. Op vraag van de school was er immers pas een sterkte- en zwakteanalyse gebeurd. Het feit dat dergelijke analyse pas had plaatsgevonden, zou een enorm voordeel kunnen zijn in het kader van het maken van de beginsituatie-analyse voor het gelijke onderwijskansenbeleid. In die zin dat men de beginsituatie-analyse daarop had kunnen enten aangezien reeds heel wat interessant materiaal voorhanden was. Dit is echter niet gebeurd. Dit maakt dat de zinvolheid van dergelijke zelfevaluatie op zich wel wordt ingezien, maar dat het in hun geval louter als een onnodige overlapping wordt beschouwd door het feit dat er nogmaals een uitgebreide vragenlijst aan te pas kwam. Om één of andere onduidelijke reden werd gedacht dat het analyse-instrument dat aangeboden werd vanuit de begeleiding gebruikt moest worden. Op die manier heeft de school een mooie kans tot integratie in het algemene schoolbeleid laten schieten. De reden waarom dit op dergelijke manier verlopen is, kan te maken hebben met het feit dat de beginsituatieanalyse in het kader van het GOK-beleid niet zozeer als een sterkte- en zwakteanalyse op vlak van gelijke kansen beschouwd wordt, maar eerder als een vertrekpunt van waaruit later geëvalueerd kan worden.

#### *b. Het wat van de zelfevaluatie*

In de beginsituatieanalyse diende de school zich te evalueren m.b.t. de zes thema's waarrond het gelijke onderwijskansenbeleid is opgebouwd. De school kon echter zelf kiezen of ze alle thema's onderzocht of slechts een beperkt aantal<sup>33</sup>. School 1 onderzocht alle thema's. In de school werd er niet echt stilgestaan bij de mogelijkheid om slechts enkele thema's te analyseren. Men wou vooraf nog geen keuzes maken en dus ook geen beperkingen aan zichzelf opleggen.

*BO: ... Ik heb daar eigenlijk eerlijk gezegd nooit bij stil gestaan dat we ons vooraf al hadden kunnen beperken tot een aantal thema's. Misschien was dat wel verstandiger geweest, dat wij met onze werkgroep bijvoorbeeld al zelf een keuze hadden gemaakt van een aantal thema's. Want dat is misschien wel de reden waarom het niet echt 100 procent goed verlopen is omdat het te uitgebreid was. Ik denk dat het inderdaad verstandiger was geweest, nu achteraf, dat is nu een opmerking die je nu maakt en die mij nu ... ja misschien was het verstandiger geweest van het zelf al een beetje te sturen vooraf.*

*I: Ja, maar daar is niet bij stilgestaan?*

*BO: Nee misschien ook door het feit dat er niet zo echt een duidelijk thema was dat er voor ons uitsprong en dat is trouwens na de analyse gebleken.*

---

efficiënt mogelijk aanwenden en een goed zicht krijgen op waar ze als school staan inzake gelijke onderwijskansen.

<sup>33</sup> In de survey geeft de respondent van deze school aan dat er onmiddellijk een selectie van thema's diepgaand geanalyseerd werd. Dat strookt dus niet met de kwalitatieve data. Het ging volgens de kwantitatieve data om de volgende drie thema's: preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, taalvaardigheidsonderwijs, en leerlingen- en ouderparticipatie.

De respondenten menen ook dat het heel moeilijk - zometertijd onmogelijk - zou zijn andere scholen te adviseren m.b.t. de inhoud van hun beginsituatieanalyse. Het schoolspecifieke karakter speelt immers zodanig mee volgens de geïnterviewden dat ze ervan overtuigd zijn dat ze zelf niet in staat zijn een andere school aan te raden bepaalde (welke?) of alle thema's te onderzoeken.

*c. Het hoe van de zelfevaluatie*

- De voorbereiding van de zelfevaluatie

De voorbereidingen voor de beginsituatie-analyse vonden plaats binnen een GOK-werkgroepje. De GOK-werkgroep van deze school bestaat uit de directrice, de beleidsondersteuner en twee andere leerkrachten (zowel het kleuter- als het lager onderwijs worden hierin vertegenwoordigd). De directie gaf aan dat zijzelf niet vaak aanwezig was op de vergadermomenten van de werkgroep. Soms werden er ook externen betrokken bij de werkgroep (pedagogische begeleider of CLB).

De mentale voorbereiding naar de rest van het team toe - hen op de hoogte brengen van het nieuwe beleid en hen daarvoor warm maken - gebeurde eerder beperkt. Op een personeelsvergadering zijn de leerkrachten op de hoogte gebracht van het nieuwe decreet en van de verplichting om een beginsituatie-analyse te maken. Het belang van die analyse is niet echt benadrukt en er is op dat moment ook niet verder over gediscussieerd. Dit is de mening van drie van de vier geïnterviewden. Eén geïnterviewde meent echter dat de doelstellingen van het nieuwe beleid en van de analyse voor iedereen wel voldoende duidelijk waren.

De bereidheid om aan zelfevaluatie te doen en openlijk over de klaspraktijk te spreken, is volgens de geïnterviewden in het algemeen wel aanwezig, maar het al dan niet beschikken over een dergelijke instelling blijft toch sterk afhankelijk van persoon tot persoon.

- De eigenlijke zelfevaluatie

De gegevensverzameling in het teken van de zelfevaluatie gebeurde systematisch. Voor de gegevensverzameling maakte school 1 immers gebruik van een instrument dat ontwikkeld werd door ECEGO, NT2 en ICO<sup>34</sup>. De keuze voor dit instrument is echter niet echt bewust gebeurd; men kreeg het instrument aangereikt vanuit de pedagogische begeleiding en men ging ervan uit dat dit diende gebruikt te worden. Men was hierover echter niet tevreden. Vooral de vraag naar de mate waarin het instrument methodologisch dekkend, transparant en efficiënt is, wordt niet altijd positief beantwoord. De vragenlijst is (te) uitgebreid en neemt daardoor (te)veel tijd in beslag. De gebruikte termen zijn moeilijk en de vragen kunnen op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Dit spoort de leerkrachten niet aan tot enthousiasme en bereidwilligheid om de ganse vragenlijst geconcentreerd in te vullen.

*DIR: ... Het was veel en sommige vragen zijn niet zo heel duidelijk en dan wisten we niet zo heel goed wat we moesten antwoorden. Zo, de traditionele bemerkingen op vragenlijsten. Dus we moesten dat ook tegen een bepaald tempo wel doen want dat moest binnen die ver-*

---

<sup>34</sup> Dat blijkt ook uit de survey. De school koos volgens de respondent in het kwantitatieve luik voor dit instrument omdat het werd aanbevolen op een studiedag en omdat andere scholen het reeds succesvol gebruikten. De andere redenen waren minder belangrijk.

*gadering gedaan worden. Die druk is voor sommigen al genoeg om halverwege de lijst al minder geconcentreerd die vragen op te lossen.*

*BO: Ik denk dat die vragen niet echt opportuun waren achteraf bekeken.*

*I: Hoe bedoelt u ?*

*BO: Ja dat dat voor de mensen niet altijd duidelijk was wat er precies werd gevraagd. Misschien had dat eenvoudiger gekund, ik weet het niet. Mensen haken nogal snel af als daar termen in gebruikt worden waar dat ze niet vertrouwd mee zijn, en dan hebben ze zo iets van ja ik weet het niet ik zal dus maar drie invullen, het middelste.*

Een zelfevaluatie-instrument kan uiteraard nog op verschillende wijzen gebruikt worden. Trouwens, de meeste scholen hebben hetzelfde instrument gebruikt, maar we zullen zien dat niet telkens dezelfde werkwijze werd toegepast. In school 1 werd de vragenlijst door elk personeelslid individueel ingevuld tijdens een personeelsvergadering. De deelname van alle leerkrachten dient benadrukt te worden omdat ook uit de verslagen van vergaderingen en dergelijke bleek dat dit als een belangrijk aandachtspunt gehanteerd wordt. Het GOK-beleid is iets dat moet komen vanuit het team en daarom dient elke leerkracht bij de beginsituatie-analyse betrokken te worden.

*I: Hoe tevreden bent u over die manier van werken?*

*LK1: Ja ik denk dat dat het eerlijkst is om dat zo te doen omdat dat dan iets is van het team. Moesten wij die in het werkgroepje zaten, gezegd hebben van: 'Zeg, zie ik heb dat en dat', ja dan is dat niet iets van het team dus ik denk dat dat wel eerlijk is zo. Maar ja, als alles juist is ingevuld.*

De beleidsondersteuner heeft alle resultaten verwerkt en vastgesteld dat er eigenlijk geen opvallende zaken uit naar voren kwamen. Ook uit het rapport blijkt dat er geen sprake is van uitschieters, zowel positief als negatief.

De volgende stap was een bespreking van de resultaten in het GOK-werkgroepje. Die resultaten roepen wel enige bedenkingen op.

*LK1: Wat ik wel raar vond dat was dat onderzoek dat werd, de resultaten dat daar uitkwamen dat was één ding en als ge dan zo spontaan ne keer aan het praten waart over bepaalde dingen van dit en dat, kwam daar eigenlijk uit dat dat niet altijd overeen kwam met die resultaten daarvan. En dan was ik aan het denken van 'ja maar de dingen dat zo spontaan gezegd worden en zo die lijken mij dan echter dan de resultaten die uit dat onderzoek kwamen'. En dan ... dat was zo'n beetje dat ik dacht 'hoe zijn die vragen nu opgevat door bepaalde mensen?'*

Bij de bespreking van de resultaten wordt dan ook de vraag gesteld welke thema's als actiedomeinen zullen gekozen worden. De beleidsondersteuner heeft ondertussen nog een bijscholing gevolgd waar daaromtrent een belangrijke opmerking werd gemaakt.

*BO: En dan hebben we ons, achteraf gezien maar ja het is te laat, misschien een beetje ten onrechte sterk heel sterk laten beïnvloeden door een uitspraak van de pedagogische begeleiding. Op die laatste vergadering waar ik samen met de directeur geweest ben daar werd eigenlijk min of meer gesuggereerd dat scholen best zouden kiezen voor ouderparticipatie en taalvaardigheidsonderwijs.*

*LK1: In het decreet over de gelijke onderwijskansen staat letterlijk vermeld dat een school bij inschrijving een leerling waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, kan doorverwijzen om de voorgestelde verhouding tussen beide leerlingengroepen te waarborgen maar als*

*voorwaarde voor die doorverwijzing dat taalvaardigheidsonderwijs Nederlands deel uitmaakt van de schoolpraktijk en het nascholingsbeleid van de school. Ja waardoor wij zo iets hadden van ja dan moeten wij dus zeker taal uitwerken. Nu ja dat komt zeker ook wel van pas natuurlijk taal.*

- Terugkoppeling van de zelfevaluatie-gegevens

De resultaten die uit de beginsituatie-analyse naar voren kwamen, werden aan het lerarenteam voorgesteld op een volgende personeelsvergadering. Tijdens de vergadering zijn daar niet echt reacties op gekomen, maar volgens één van de geïnterviewden is daar hoogstwaarschijnlijk nog wel informeel over gepraat.

- Voorbereiding en planning van veranderings- en vernieuwingsactiviteiten

Na de voorstelling van de resultaten werd op diezelfde vergadering de vraag voorgelegd rond welke thema's/cluster(s) de school zou werken. De suggestie van de begeleiding om de thema's 'taalvaardigheid' en 'ouderparticipatie' te kiezen werd voorgelegd en het team stemde daarmee in. Hoger schreven we dat 'in een kwaliteitsvolle zelfevaluatie de beschrijving en de beoordeling van het huidig schoolfunctioneren de basis dient te zijn van de keuzes die gemaakt worden omtrent op te zetten veranderings- en vernieuwingsactiviteiten'. Dit is in school 1 duidelijk misgelopen. Zij hebben zich bij hun keuze laten leiden door een decretale bepaling uit angst later (bij eventuele doorverwijzingen) in de problemen te komen. Dit maakt dat de gekozen thema's niet volledig aansluiten bij de meest reële noden in de school en dat er op die moment heel wat frustratie leeft bij diegenen die de beginsituatie-analyse in handen hadden.

*BO: Ik kan niet zeggen dat dat iets heeft opgebracht of iets heeft opgeleverd in ons geval. Ik zou bijna durven zeggen, nu, op dit moment, integendeel zelfs. Dat is alleen maar een frustratie meer dat wij hebben werk moeten doen en uiteindelijk hebben we moeten kiezen voor dit. Allé ja, niet voor iets anders want er was geen duidelijke keuze, maar ik bedoel wij hebben een hoop werk gedaan en uiteindelijk hebben we dan beslist om toch maar de suggestie van de pedagogische begeleiding te volgen.*

De frustratie daaromtrent wordt zeer scherp geformuleerd door de leerkrachten, maar komt helemaal niet naar voren in het gesprek met de directie. Ook de achterliggende reden voor de keuze van de thema's wordt tijdens dit gesprek niet benadrukt.

*I: Zijn dat de twee thema's die volgens u het meest aansluiten bij de reële noden die in de school leven?*

*DIR: Als u de kansarme kinderen bekijkt wel, voor het geheel van de school niet noodzakelijk. Maar uiteindelijk is het wel vooral de bedoeling om de kansarmen te bereiken of om die mee op te krikken om denk ik ja wat ik regelmatig nog altijd hoor is het taalprobleem van de kinderen van de ouders en de moeilijkheden om ouders erbij te krijgen als zij zelf de taal niet kunnen. Soms kan dat kind de taal al wel maar de communicatie met de ouders blijft dan wel moeilijk gaan, dus in die zin. ...*

De keuze van de thema's kunnen we in deze school toch wel als een belangrijk knelpunt aanstippen, wat ook gevolgen zal hebben voor de mate waarin de thema's gedragen worden door het team. De geïnterviewde leerkrachten menen immers dat het werken rond 'ouderparticipatie' in hun school wel noodzakelijk is, maar stellen geen hoge prioriteit bij het andere thema



‘taalvaardigheid’, in die zin dat bepaalde andere thema’s volgens de geïnterviewden meer prioriteit verdienen.

- Actiefase

Op het tijdstip van de eerste interviewronde was de actiefase nog niet echt in werking getreden. De eerste kleine stappen waren al wel gezet, maar een meer uitgebouwde werking gaat van start in het tweede GOK-jaar.

- De meta-evaluatie

Om een kwaliteitsvolle zelfevaluatie af te leveren, moet er nog een laatste evaluatie plaatsvinden in de school, namelijk een zelfevaluatie van de zelfevaluatie. Dit is in school 1 helemaal niet gebeurd. Althans, ook hier weer geldt dat dergelijke evaluatie niet formeel gebeurd is, maar volgens één van de geïnterviewden waarschijnlijk wel informeel heeft plaatsgevonden.

*d. Het wie van de zelfevaluatie*

In bovenstaande bespreking werd reeds aangegeven dat enkele personen het voortouw nemen en zich sterk engageren in het gelijke onderwijskansenbeleid en de zelfevaluatie in het kader daarvan. De betrokkenheid van de andere leerkrachten daarentegen beperkt zich eerder tot het invullen van de vragenlijst en tot het zich laten informeren op personeelsvergaderingen<sup>35</sup>.

De GOK-werkgroep werd in augustus 2002, na de toekenning van het aantal uren voor het schooljaar 2002-2003, opgericht. Naast de directie maken de beleidsondersteuner en twee leerkrachten deel uit van de werkgroep. Eén van die twee leerkrachten staat in het kleuteronderwijs, de andere leerkracht in het lager onderwijs. Op die manier zijn beide onderwijsniveaus vertegenwoordigd. Soms is ook iemand van het CLB of de pedagogische begeleiding aanwezig. De taak van de werkgroep bestaat erin het gelijke kansenbeleid voor te bereiden en concreet vorm te geven. De voorbereiding bestond vooral uit een grondige kennisname van het nieuwe decreet. Dit gebeurde op basis van informatie uit nascholingen waar de directie en/of beleidsondersteuner naartoe zijn geweest. Het is trouwens de beleidsondersteuner die het initiatief nam voor de zelfevaluatie, de gegevens daarvan verwerkte en een rapport opstelde, dit alles in overleg met de directie. Andere leerkrachten beschouwen het GOK-beleid hoofdzakelijk als de verantwoordelijkheid van de beleidsondersteuner.

*BO: Ik had zo het gevoel en dat heb ik trouwens vorige week bij de doorlichting tegen de inspectie ook gezegd van dat mensen op dat moment zo iets hadden van oké we moeten een aanwendingsplan schrijven, jij houdt je daar mee bezig, doe maar. Dan moeten wij ons daar niet over bekommeren! Zo’n gevoel heb ik erbij. Misschien hebben de mensen dat zo niet bedoeld hoor maar ik had wel zo het gevoel van ‘doe het dan maar, het is goed...’*

*I: Dus dat was nogal heel sterk bij u eigenlijk?*

*BO: Ja bij mij maar in overleg met de directie uiteraard. Ik heb het administratieve werk voor mijn rekening genomen maar we hebben daar wel al uiteraard over overlegd en we*

---

<sup>35</sup> Deze bevindingen stroken met de kwantitatieve onderzoeksresultaten voor deze school. Die data leren ons bovendien ook dat de rol van het CLB en van de pedagogische begeleiding beperkt is gebleven tijdens de ABS.

*hebben dat ook in de personeelsvergadering gezegd van 'kijk welke keuze maken we nu uiteindelijk' maar ik had zo het gevoel op dat moment van 'pakt dat dan maar hé. Voor ons is het allemaal goed.' Zo iets.*

*e. Het wanneer van de zelfevaluatie*

De wanneer-vraag stelt zich niet zozeer naar de tijdsplanning waarbinnen het proces van de zelfevaluatie zich voltrekt, dan wel naar de mate waarin faciliterende condities voor het kunnen uitvoeren van een zelfevaluatie reeds in de school aanwezig zijn. Tijdens de interviews werd de respondenten dan ook volgende vraagstelling voorgelegd:

- Welke voorwaarden moeten volgens u in een school aanwezig zijn voor het succesvol uitvoeren van een zelfevaluatie?
- In hoeverre denkt u dat die condities aanwezig zijn in uw school?

Hieruit bleek echter dat het tijdsaspect als een belangrijke faciliterende conditie naar voren geschoven werd, en dit op twee manieren. Eerst en vooral percipieert school 1 de zelfevaluatie als een tijdrovende bezigheid, waar op dat moment onvoldoende tijd voor was. Ten tweede, had er net een soortgelijke zelfevaluatie in de school plaatsgevonden, nl. een sterkte- en zwakteanalyse in het kader van de schooldoorlichting. Het maken van de beginsituatie-analyse waartoe de overheid hen verplichtte, wordt door de school als een onnodige overlapping beschouwd. Deze overlapping die negatief wordt benaderd, had de school echter op een positieve manier kunnen benaderen, nl. door de twee zelfevaluaties op mekaar af te stemmen en het reeds verzamelde materiaal van de ene analyse te integreren in de andere. M.a.w. hier heeft men een kans tot integrale beleidsontwikkeling gemist.

Volgende voorwaarden werden wenselijk geacht én waren volgens de respondenten ook effectief in de school aanwezig:

- eerlijkheid;
- de bereidheid om openlijk de eigen klaspraktijk te bespreken;
- een positieve houding tegenover zelfevaluatie.

Daarnaast is het noodzakelijk dat de personen die de vragenlijst invullen een goed zicht hebben op datgene wat bevroegd wordt. Dergelijke kennis was op het moment van de bevraging bij een aantal nieuwe leerkrachten uiteraard nog niet aanwezig. Eén leerkracht trekt dit verder open en meent dat het noodzakelijk is dat men zich bewust moet zijn van de noodzaak van het gelijke onderwijskansenbeleid en dus een zicht moet hebben op wat er in de maatschappij leeft.

#### 1.1.4 De zelfevaluatie van de GOK-werking

*a. Het waarom van de zelfevaluatie*

Net zoals het maken van de beginsituatie-analyse verplicht was bij de aanvang van GOK, moeten GOK-scholen ook een tussentijdse zelfevaluatie van hun GOK-werking maken. M.a.w. het uitvoeren van de zelfevaluatie is een wettelijk aspect dat vasthangt aan de verkregen GOK-uren. Op die manier wordt de zelfevaluatie dan ook in school 1 geïntroduceerd. De schrik hun GOK-uren te verliezen omwille van onvoltooide verplichtingen, motiveerde de leerkrachten om mee te werken aan de zelfevaluatie, alhoewel sommigen onder hen het nut

ervan niet onmiddellijk inzagen<sup>36</sup>. Zij beschouwen het vooral als iets dat er weeral bijkomt. De mensen die nauw bij het GOK betrokken zijn (beleidsondersteuner en zorgjuffen), vinden dergelijke evaluatie vrij logisch en zeker nuttig. Het verplichtend karakter heeft ervoor gezorgd dat de zelfevaluatie uitgebreid en diepgaand is gebeurd. Indien de zelfevaluatie niet zou opgelegd zijn door de overheid, zou ze veel oppervlakkiger of misschien zelfs niet gebeurd zijn, meent één van de geïnterviewden.

*b. Het wat van de zelfevaluatie*

In de zelfevaluatie die de scholen moeten uitvoeren, dienen ze te reflecteren over hun GOK-werking. Voor school 1 betekent dit concreet dat ze de toepassing van de twee gekozen thema's - ouderparticipatie en taalvaardigheid - evalueren, op basis van het GOK-plan<sup>37</sup>. Men zal dus nagaan in hoeverre de doelstellingen die in het GOK-plan vooropgesteld werden, gehaald werden, maar ook of dit wel na te streven doelstellingen zijn voor de school. Eén van de geïnterviewden benadrukt dat het niet zozeer belangrijk is te kunnen aantonen wat men reeds allemaal gerealiseerd heeft, maar dat men precies ook moet durven toegeven dat een aantal zaken vatbaar voor verbetering zijn.

*c. Het hoe van de zelfevaluatie*

- De voorbereiding van de zelfevaluatie

Afgezien van het maken van de beginsituatie-analyse, heeft de school weinig ervaring met dergelijk gestructureerde en gerichte vorm van zelfevaluatie. M.b.v. de pedagogische begeleiding zijn er vroeger (éénmalig) stappen ondernomen om zo'n zelfevaluatie uit te voeren, maar aangezien er toen een doorlichting aangekondigd werd, is deze zelfevaluatie niet volledig uitgevoerd. Het wordt dan ook door de geïnterviewden eerder als een nieuw gegeven beschouwd. Om zich zo goed mogelijk voor te bereiden op dit (relatief) nieuw gegeven, hebben de directrice en de beleidsondersteuner een nascholing rond zelfevaluatie gevolgd. Deze nascholing werd ingericht door de pedagogische begeleiding en verschafte de scholen een aantal richtlijnen m.b.t. het opstellen en uitvoeren van de zelfevaluatie. Toch heeft deze navorming de school weinig bruikbaar materiaal geleverd omwille van de specificiteit van het GOK-plan en de GOK-werking.

*DIR: Wij hadden toen zoiets van 'goh, hoe moeten we daaraan beginnen?' want dat is een algemeen kader dat men probeert te schetsen en je moet dat dan inpassen in je eigen plan*

---

<sup>36</sup> Volgens de respondent in het kwalitatieve luik was het voorbereid zijn op de controle door de inspectie inderdaad het belangrijkste motief was om het GOK-beleid te evalueren. Daar staat echter tegenover dat de andere motieven weliswaar ook eerder belangrijk waren. Het gaat dan bijvoorbeeld om de volgende motieven: de beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aanwenden, het bestaande GOK-beleid kritisch in vraag stellen, een goed zicht krijgen op de problemen van de leerlingen en op het functioneren van de school in haar geheel.

<sup>37</sup> Zowel aan ouderparticipatie als aan taalvaardigheid werd de helft van de aandacht geschonken tijdens de GOK-zelfevaluatie. Dat blijkt uit de antwoorden in de survey.

*dat je gemaakt hebt en dan voel je dat door de vrijheid van... toch wel een beetje de vrijheid van hoe je dat plan opstelde dat je daar ook meer moeite mee had om dat dan naar die zelfevaluatie ook door te trekken. Men heeft heel wat richtlijnen gegeven rond die zelfevaluatie en bepaalde stappen en dat was heel mooi met schema's. Ik moet eerlijk toegeven dat wij dat zo uitgebreid niet gedaan hebben. Maar wij hebben geëvalueerd.*

Naast de concreet-organisatorische voorbereiding, is er uiteraard ook nog de mentale voorbereiding. In school 1 werd hierbij vooral geprobeerd niet teveel gewicht te geven aan de zelfevaluatie om te vermijden dat leerkrachten daar dan negatief zouden op reageren. M.a.w. men vreesde dat wanneer men sterk de nadruk zou leggen op die zelfevaluatie, leerkrachten de indruk zouden krijgen dat zij niet goed bezig waren.

- De eigenlijke zelfevaluatie

Voor het uitvoeren van de zelfevaluatie werd er geen beroep gedaan op een instrument. Het verzamelen van de gegevens gebeurde als volgt<sup>38</sup>. De directrice heeft aan iedere leerkracht gevraagd om individueel het GOK-plan te overlopen en waar men opmerkingen had betreffende de GOK-werking, zowel positieve als negatieve, deze te noteren. De leerkrachten kregen hiervoor twee weken tijd.

Al deze gegevens werden samengebracht bij de directrice, die de eerste verwerking voor haar rekening nam. Zij duidde in het GOK-plan voor ieder element aan of het positief of negatief beoordeeld werd, en aan de negatieve beoordelingen werd ook meteen een werkpunt gekoppeld. Deze eerste versie van de zelfevaluatie-resultaten werd doorgespeeld aan de rest van het kernteam en de CLB-medewerker, die dan feedback konden geven op het document, zowel wat de inhoud als de opbouw van het document betrof. Op basis hiervan werd het document bijgestuurd en de finale versie werd opnieuw besproken en goedgekeurd binnen het kernteam.

- Terugkoppeling van de zelfevaluatiegegevens

De goedgekeurde versie van het zelfevaluatiedocument, dat zowel een evaluatie van de huidige versie als werkpunten voor het volgende jaar bevatte, werd in het bakje van iedere leerkracht gelegd, met de vraag het document door te nemen. Op de eerstvolgende personeelsvergadering werd het document besproken, met de nadruk op de werkpunten. Tevens werden de onduidelijkheden die nog bij sommige leerkrachten leefden omtrent de GOK-werking (verdeling en invulling van de GOK-uren) weggewerkt door het aanbieden van extra informatie<sup>39</sup>.

De redenen waarom de resultaten niet meer uitvoerig behandeld werden tijdens deze vergadering zijn tweemaal. Eerst en vooral zou het te tijdrovend zijn. Ten tweede is het voor iedereen duidelijk dat de GOK-werking in de lagere school heel positief geëvalueerd werd, de GOK-werking in de kleuterschool daarentegen, vrij negatief. Het zou voor de GOK-leerkracht van

---

<sup>38</sup> De respondent van de school geeft in de survey aan dat de school gewerkt heeft met een eigen instrument. Dat instrument moest door alle leerkrachten ingevuld worden. De aanpak daarvan wordt door de respondent als inefficiënt beschreven. Men is niet tevreden over het gebruikte instrument.

<sup>39</sup> In de survey werd aangegeven dat de zelfevaluatie-resultaten besproken werden door de directeur, de GOK-leerkracht(en) en de niet-GOK-leerkrachten. Ook de participatieraad en het CLB werden bij de bespreking betrokken.

de kleuterschool dan ook pijnlijk kunnen zijn wanneer dit in de grote groep nogmaals benadrukt zou worden.

*ZJ2: Ik denk dat er heel bewust niet terug al die dingen luidop zijn voorgelezen ... ja iedereen had het gelezen hé. Iedereen wist wat daarin stond. En om dat dan nog eens te gaan in de verf zetten dat was niet nodig vond ik op die moment en ik denk dat iedereen dat zo aanvoelde van 'ja we weten het nu al wel dat het in de lagere school wel goed gelopen is en in de kleuterschool niet' omdat dan nog eens hé dat is zo de vinger op de wond nog eens leggen en dat is gisteren niet gebeurd en ik ben er eigenlijk heel blij om want dat was niet nodig.*

Alhoewel scholen verplicht zijn de zelfevaluatieresultaten ook voor te stellen aan de participatieraad, is men in school 1 van deze verplichting niet als dusdanig op de hoogte. De ontslagnemende directrice geeft aan dat het rapporteren van de resultaten aan de participatieraad zal moeten gebeuren door haar opvolger, vermits de laatste bijeenkomst van de raad heeft plaatsgevonden voordat het finale document vervolledigd was.

- Voorbereiding en planning van de veranderings- en vernieuwingsactiviteiten

Op basis van de resultaten uit de zelfevaluatie werd geconcludeerd dat de school reeds goed werk geleverd had m.b.t. één van de beide thema's, m.b.t. het andere thema daarentegen, werd volgens de leerkrachten onvoldoende vooruitgang geboekt. De school zal dus haar werking omtrent ouderparticipatie grotendeels gewoon verder laten lopen, de werking rond taalvaardigheid zal meer aandacht krijgen en zal ook - ondermeer door nascholing - beter ondersteund worden. Na overleg met het volledige zorgteam heeft de beleidsondersteuner het GOK-plan in die richting aangepast.

Ondanks de aanpassingen in het GOK-plan en de voorgestelde werkpunten, kunnen we niet stellen dat de voorbereiding van de activiteiten volledig afgerond is. Dit wordt verhinderd door twee praktische factoren. Het feit dat de directrice ontslagnemend is, betekent een tijdelijke lamlegging van de verdere uitwerking van GOK. Het is immers zo dat de huidige directrice vanwege de raad van bestuur daarin geen beslissingen meer mag nemen, en dus wordt het noodgedwongen doorgeschoven naar haar opvolger. Een ander continuïteitsprobleem stelt zich m.b.t. de concrete jobinvulling van de GOK-leerkrachten. De leerkrachten die de functie momenteel opnemen, werken halftijds. Dit komt (bijna) perfect overeen met de toewijzing van de GOK-uren aan de kleuterschool en de lagere school. Beiden overwegen echter om volgend jaar terug voltijds te gaan werken, wat onvermijdelijk een verschuiving van taakhouden met zich zal meebrengen. Welke richting het precies zal uitgaan, is nog niet geweten en dit blokkeert de verdere voorbereidingen.

- Actiefase en meta-evaluatie

Aangezien zonet werd gesteld dat de voorbereidingen van de activiteiten in een impasse zaten op het moment van de derde interviewronde, stopt de beschrijving daar en kan er geen beeld geschetst worden van de actiefase. In de school werd geen meta-evaluatie uitgevoerd.

*d. Het wie van de zelfevaluatie*

In de verschillende stappen van de zelfevaluatie zijn verschillende participanten aan bod gekomen zodat kan gesteld worden dat iedere directe onderwijsbetrokkene in de school (directrice)

trice, beleidsondersteuner, GOK-leerkrachten, klasleerkrachten en CLB-medewerker) een aandeel gehad heeft in het opstellen van de zelfevaluatie.

De voorbereiding - hoofdzakelijk onder de vorm van nascholing - gebeurde door de directrice en de beleidsondersteuner. Het was de directrice die het voortouw nam bij de eigenlijke zelfevaluatie en de leerkrachten aanspoorde hun bevindingen op papier te zetten. De GOK-zelfevaluatie heeft in school 1 niet louter en alleen betrekking op de toepassing van GOK door de klasleerkrachten, maar ook - en vooral - op de aanpak en activiteiten van de GOK-leerkrachten. Deze laatsten voelen het dan ook aan als een soort van evaluatie van de prestaties die zij het voorbije jaar geleverd hebben. Eén van hen geeft aan dat de deelname van de klasleerkrachten aan de zelfevaluatie als een kritische factor moet beschouwd worden.

*I: En als u daar nu op terug kijkt bent u tevreden over de manier waarop dat die zelfevaluatie verlopen is?*

*ZJ2: Ja ikke wel ja. Omdat ik het vooral belangrijk vond dat inderdaad de collega's daarover bevroegd werden. Wij moesten niet vond ik iets in naam van het team op papier gaan zetten. Zo hadden we het ook kunnen doen hé. Maar dat hebben we bewust niet willen doen omdat we dachten ja dat we op die manier misschien beter gingen te weten komen wat er tussen de mensen leeft of waar dat zij nog mee zitten of welke vragen zij nog hebben of dus op die manier vind ik dat dat heel goed gegaan is.*

De bevindingen van de leerkrachten werden gecentraliseerd bij de directrice, die deze resultaten, na een eerste verwerking, doorspeelde naar de beleidsondersteuner, de GOK-leerkrachten en de CLB-medewerker. Het zorgteam werkte samen aan het opstellen van het evaluatiedocument, dat uiteindelijk aan de leerkrachten bezorgd werd.

Op die manier zien we dat er een duidelijke taakverdeling is tijdens het uitvoeren van de zelfevaluatie; gegevens vertrekken vanuit de basis en keren ook terug naar de basis, maar worden bijeengebracht en bewerkt door een soort van 'GOK-middenkader'.

#### *e. Het wanneer van de zelfevaluatie*

Tijdens de eerste interviewronde werd reeds gepeild naar de mate waarin de (mentale) condities voor zelfevaluatie in de school vervuld zijn. De geïnterviewden schetsten toen een vrij positief beeld van de schoolcontext in relatie tot zelfevaluatie. De laatste interviewronde doet ons echter dit beeld nuanceren.

Eerst en vooral werd opnieuw de vraag gesteld naar de voorwaarden die volgens de geïnterviewden in de school moeten vervuld zijn om op een succesvolle manier een zelfevaluatie te kunnen uitvoeren. In vergelijking met de eerste interviewronde kunnen we een aantal belangrijke vaststellingen doen. Eerst en vooral kunnen we de lijst met noodzakelijke voorwaarden die destijds naar boven kwamen (tijd, eerlijkheid, bereidheid tot openheid en een positieve houding t.o.v. zelfevaluatie) verder aanvullen met volgende elementen.

Eerlijkheid moet geïnterpreteerd worden in termen van 'objectiviteit'. Daarnaast is het noodzakelijk:

- de zelfevaluatie zo concreet mogelijk te maken;
- het ganse team te bevragen, maar op een individuele manier;
- op voorhand duidelijk maken dat het om een evaluatie gaat;
- kritisch durven te zijn;

- de zelfevaluatie toekomstgericht te benaderen (wat leren we eruit? welke werkpunten halen we eruit?).

Wanneer we deze criteria overlopen, stellen we vast dat aan de praktische voorwaarden (tijd, concreetheid, algemene maar individuele bevraging) voldaan werd, maar dat de aanwezigheid van de overige criteria negatief beoordeeld wordt.

De aanwezigheid van objectiviteit wordt sterk tegen gesproken door één van de geïnterviewden. Zij heeft het gevoel dat de leerkrachten niet objectief zijn t.o.v. hun eigen functioneren, in die zin dat ze vooral willen benadrukken hoe goed ze werken en eventuele negatieve aspecten van hun functioneren proberen te verbergen. Hiermee overeenstemmend, maar afkomstig van een andere geïnterviewde, wordt gesteld dat de leerkrachten er niet in slagen kritisch naar hun eigen functioneren te kijken. Leerkrachten stellen zich wel kritisch op t.a.v. het werk dat collega's leveren, maar niet t.a.v. hetgene waarvoor zijzelf verantwoordelijk zijn.

*BO: ...Als ik nu even terugdenk aan die pedagogische vergadering rond die schoolcultuur, daar moesten wij dus een aantal dingen op papier zetten. Ik denk dat er dan heel veel kritiek geuit is op anderen maar heel weinig kritiek op jezelf... en dat is misschien inderdaad wel een grote fout van dit team. Wij, ik zal mezelf er maar bijnemen, hebben gemakkelijk de mond vol over hoe een ander werkt maar dan moeten we wel af en toe eens kijken hoe dat we het zelf doen*

Het feit dat de zelfevaluatie rond GOK gelukt is, heeft volgens één van de geïnterviewden te maken met het feit dat deze 'zelfevaluatie' niet echt een 'zelfevaluatie' voor de klasleerkrachten was, maar eerder als een evaluatie van de GOK-werking/-leerkrachten kan beschouwd worden. Zij is van mening dat een zelfevaluatie m.b.t. het eigen klasfunctioneren minder slaagkansen zou hebben.

*ZJ2: ...omdat het dan nog persoonlijker wordt hé. Dit kon je nog bekijken uit het standpunt van GOK maar dan moeten ze misschien gaan nadenken vanuit het standpunt van zichzelf. Dat is al moeilijker, er zullen veel mensen zijn die dat niet zo plezant vinden. Ik blijf daar nochtans bij dat dat heel nuttig is ja. (...) Dat blijft heel moeilijk, denk ik, ja. Omdat het voor sommigen denk ik bedreigend is om voor zichzelf of dan nog over zichzelf naar anderen toe te moeten toegeven van 'kijk daar en daar vind ik van mezelf dat het heel goed gaat en daar en daar ben ik helemaal fout geweest'. Ge moet u heel kwetsbaar voor open stellen en opstellen en ik denk dat sommigen dat liever niet doen.*

Ook openheid en vertrouwen blijken dus onvoldoende aanwezig te zijn binnen het team.

*BO: Ik denk, ik veronderstel, als er bepaalde dingen fout liepen in de ogen van sommige mensen, waarom kunnen we daar dan gewoon eens niet over praten? Maar dat is dus eigenlijk tot op deze moment nog niet gebeurd. Iedereen heeft daar wel zijn mening op papier gezet en ik weet wat ik heb neergeschreven maar ik heb er totaal het raden naar wat de anderen hebben neergeschreven.*

*I: Dat zijn geen dingen die zo informeel aan bod komen?*

*BO: Wel ik denk uiteindelijk dat datgene wat daar neerschreven is dat mensen daar blijkbaar niet met mekaar over gepraat hebben of over praten. (...) Ja, bijvoorbeeld dat er een nieuwe koffiezetapparaat moest komen, dat is dus ook uit die voormiddag gebleken en dan hebben een aantal mensen daarop dan gezegd 'ha ja ik heb geschreven dat het slechte koffie was' maar over echt belangrijke dingen heb ik niet het gevoel dat iemand aan iemand gezegd heeft 'ik heb dat of ik heb dat geschreven'. Vooral ook niet denk ik omdat het zo'n drastisch gevolg heeft gehad. (...) Ja, ik denk dat iedereen nu zoiets heeft gedacht van 'ai,*

*ai, ai is dat misschien op grond van iets wat ik geschreven heb zo en dat ga ik dan zeker niet tegen de anderen vertellen'.*

Bovenstaande wijst dus al aan dat niet iedere leerkracht éénduidig positief t.o.v. zelfevaluatie staat. Niet iedereen ziet het nut ervan in, velen beschouwen deze zelfevaluatie als een wettelijke verplichting. In het theoretisch kader omtrent zelfevaluatie wijzen we op het belang van de behoefte aan zelfevaluatie, m.a.w. in de school dient de zelfevaluatie als noodzakelijk beschouwd te worden. Dit is in school 1 zeker niet voor iedereen het geval.

Een laatste factor die volgens de geïnterviewden een rol speelt bij het welslagen van de zelfevaluatie is het toekomstgericht karakter. Een zelfevaluatie moet méér zijn dan het naleven van een verplichting. De zelfevaluatiere resultaten moeten leiden tot bijstellingen en vernieuwingen in het beleid. Wat dit punt betreft, heeft de school twee jaar geleden een negatieve ervaring opgedaan. In die zin dat er een zelfevaluatie gebeurd is, maar dat er destijds niets met de resultaten gedaan is omwille van een aangekondigde doorlichting. Volgens de directrice speelt dit gegeven ook nog in de hoofden van de leerkrachten en versterkt dit hun argwaan t.o.v. zelfevaluatie.

#### 1.1.5 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

##### *a. Nascholingsinitiatieven*

De map met mogelijke nascholingsinitiatieven ligt ter inzage in de leraarskamer. Wat het nascholingsaanbod voor het GOK betreft, wordt door de meeste geïnterviewden aangegeven dat het aanbod voldoende groot is. Enkel de zorgjuf van de kleuterschool voelt zich tekort gedaan op het gebied van ondersteuning en nascholing. Volgens haar is het nascholingsaanbod voor de kleuterschool veel beperkter dan voor de lagere school.

In school 1 zijn het vooral de interne veranderingsdeskundigen die gebruik maken van het aanbod van de externe veranderingsdeskundigen. In het eerste GOK-jaar (2002-2003) werd er vooral GOK-nascholing gevolgd door de beleidsondersteuner, in het tweede GOK-jaar (2003-2004) door de beleidsondersteuner en de zorgjuffen. De interne veranderingsdeskundigen spelen de informatie wel door naar de rest van het cliëntsysteem, maar het blijft de vraag in hoeverre zij daar oor voor hebben en er effectief iets mee doen. Gedeeltelijk heeft dit ook te maken met het feit dat het soms moeilijk is om de boodschap van een nascholing aan collega's door te geven op de manier waarop het tijdens de nascholing aan bod gekomen is. Eén van de zorgjuffen vindt het dan ook noodzakelijk dat de andere teamleden ook meer GOK-nascholing zouden kunnen volgen. Omwille van praktische zorgen is het voor klasleerkrachten echter vaak moeilijk om aan (GOK-)nascholing deel te nemen.

Voor de directrice, de beleidsondersteuner en de zorgjuf van de lagere school is het dikwijls moeilijk om te kiezen uit het overaanbod van nascholingen, des te meer omdat de kwaliteit ervan soms sterk tegenvalt, terwijl de nascholing op andere momenten heel vernieuwende inzichten bijbrengt<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> De respondent van deze school spreekt zich eerder negatief uit over het nascholingsaanbod waarop scholen een beroep konden doen. De kwaliteit ervan wordt in vraag gesteld en men vindt de toegankelijkheid te beperkt. De respondent geeft bovendien aan geen duidelijk zicht te hebben op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden.



*BO: Inhoudelijk is dat altijd een beetje een afwachten van, je kan evengoed ergens naartoe gaan waarvan dat je nadien zegt van 'goh dat was reuze interessant' of 'ha mannen dat heb ik al 100 keren gehoord' of allé ja... maar dat is altijd zo. Ik bedoel ... een aantal leerkrachten zijn vorige week nog naar een nascholing geweest over leesstoornissen en die kwamen allemaal zo terug van 'amai daar hebben we onze tijd zitten verspillen' terwijl ze, dezelfde leerkrachten, daarvoor naar andere dingen waren geweest waar ze laaiend enthousiast over waren. Dus ik denk dat dat niet te vermijden is.*

*b. De pedagogische begeleidingsdienst*

De pedagogische begeleider is niet louter de externe veranderingsdeskundige in het kader van GOK, maar schenkt ook veel aandacht aan de werkpunten die uit de schooldoorlichting naar voren zijn gekomen. Als externe veranderingsdeskundige van het GOK wordt van de pedagogische begeleid(st)er verwacht dat hij/zij volgende taken op zich/haar neemt 'informereren, verduidelijken wat verwacht wordt, begeleiden d.m.v. regelmatige evaluatie, een basis van waaruit je vertrekt en waar je naar terugkeert'.

In de eerste fase van het GOK-beleid (2002-2003) werd daar volgens de geïnterviewden voldoende aan tegemoet gekomen. De samenwerking verliep vrij goed<sup>41</sup>. De pedagogische begeleiding woonde regelmatig personeelsvergaderingen bij, er was telefonisch contact, zij verschaft de nodige achtergrondinformatie over het nieuwe decreet en gaf de aanzet tot de keuze van de thema's. In de latere fasen (2003-2004) worden de verwachtingen in de lagere school wel ingelost, maar niet in de kleuterschool. De zorgjuf van het lager onderwijs geeft aan een zeer goede band te hebben met de pedagogisch begeleid(st)er en regelmatig nascholing te volgen bij de pedagogische begeleidingsdienst. Deze nascholingen hebben haar voldoende geïnformeerd en antwoorden gegeven op vragen die de klasleerkrachten haar vaak stellen. De zorgjuf van de kleuterschool echter, geeft aan dat ze niet echt hulp krijgt van de pedagogisch begeleid(st)er, maar alles zelf moet uitzoeken.

*c. Het CLB*

Tijdens de eerste fase van het GOK-beleid (2002-2003) verliep de samenwerking met het CLB niet zo goed. De belangrijkste punten van kritiek op de CLB-medewerker waren:

- hij verschaft te weinig informatie;
- hij werkt niet efficiënt;
- de school moet altijd zelf het initiatief nemen;
- zijn kennis wordt te weinig benut;
- hij geeft te weinig concrete hulp.

*BO: Het probleem is dat mensen signaleren (...) dat er iets in de klas gebeurd is of een punt waar dat ze een probleem mee hebben en hij (CLB-medewerker) zal dat dan wel eens komen bekijken in de klas, soms na veel aandringen van de leerkracht ook eens testen. Maar dan vindt men dat het ophoudt en het is juist dan ... en zij zeggen dan - en daar hebben zij*

---

<sup>41</sup> De kwaliteitsbeoordeling door de respondent in het kwantitatieve luik is echter niet zo positief. Er werd aangegeven dat de kwaliteit eerder niet goed was en eerder niet afgestemd op de noden van de school. De omvang en de variatie van de GOK-ondersteuning door de pedagogische begeleiding werden wel positief beoordeeld.

*misschien wel gelijk in - , 'kijk het feit dat er een probleem is dat hadden wij zelf ook wel al gemerkt. Maar hoe moeten wij daar nu mee omgaan?' en die vraag wordt eigenlijk te weinig door het CLB beantwoord.*

Dergelijke uitspraak ondersteunt de stelling dat het CLB tijdens deze eerste fase niet echt als externe veranderingsdeskundige kan beschouwd worden. Een mogelijke verklaring voor de tekortkomingen van het CLB wordt door de geïnterviewden gezocht in de overbevraging van het centrum en de medewerkers.

De tekortkomingen van de CLB-medewerker als externe veranderingsdeskundige werden met de medewerker zelf besproken. Vanaf dan horen we nog altijd scherpe kritiek op hem, maar worden er ook een aantal positieve punten aangehaald. Het negatieve aspect van de samenwerking betreft nog altijd de niet-ingeloste verwachtingen van leerkrachten: leerkrachten verwachten meer concrete hulp en blijven met vragen zitten. Zij verwachten trouwens ook dat de CLB-medewerker beter in staat zou zijn testen af te nemen bij de kinderen en de leerkrachten ook meer informatie en feedback te geven over de testen die hij doet. Leerkrachten hebben ook vaak het gevoel niet geloofd te worden als ze een probleem aankaarten en hekelen zijn afwachtende houding.

Wat wel verbeterd is volgens de geïnterviewden, is de manier waarop het contact nu verloopt. Door het invoeren van het tweewekelijks overleg, is er een meer gestructureerde samenwerking en is er een direct contact tussen de zorgjuffen en de CLB-medewerker. Dit heeft positieve gevolgen, ondermeer voor de opsporing en opvolging van problemen<sup>42</sup>.

*ZJ2: ... Iedere dinsdag het eerste uur hebben wij samen overleg en de CLB-begeleider die is daar om de veertien dagen bij. En ik denk dat dat er wel voor gezorgd heeft dat hij ook wel verplicht wordt om problemen op te volgen. Want natuurlijk je komt er dan op terug (...) 'dat kind of wat is uw mening daarover?' Dus je zit korter op mekaar om het zo te zeggen. Je kan alles meer van dichterbij opvolgen. En op die manier heb ik hem eigenlijk ook beter leren kennen. Misschien heb ik hem en zijn visie ook een stuk leren aanvaarden daardoor.*

Hij is ook meer op school nu en de directrice heeft het gevoel dat hij meer ingeschakeld wordt dan vroeger. Vooral in de communicatie naar de ouders biedt hij een meerwaarde. Hij is in staat problemen rustig en duidelijk aan ouders uit te leggen.

Zowel de directrice als de beleidsondersteuner geven echter aan dat leerkrachten soms misschien teveel verwachten van de CLB-medewerker. Volgens hen gaan leerkrachten er nogal gemakkelijk vanuit dat hij sowieso alle problemen zou moeten kunnen oplossen, terwijl dit niet noodzakelijk zo is.

#### *d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

Zowel ICO, NT2 als ECEGO bieden zich aan als externe veranderingsdeskundigen. De school kent de steunpunten wel en heeft hun aanbod van nascholing en materiaal in de leerzameromgeving liggen, maar is daar voornamelijk niet op ingegaan. Enkel voor het maken van de beginsituatie-analyse werd gebruik gemaakt van het instrument dat door de steunpunten gezamenlijk ontwikkeld werd. Dit was echter geen bewuste keuze vanuit de school zelf, maar

---

<sup>42</sup> Uit de tweede bevraging blijkt deze meer positieve evaluatie van de GOK-ondersteuning door het CLB. De respondent is het telkens (eerder) eens met de stellingen over de kwaliteit van de ondersteuning door het CLB.

gebeurde met de hulp van de pedagogische begeleiding. De steunpunten kunnen we dus niet echt een actieve partner bij de invoering van het GOK-beleid in school 1 bestempelen<sup>43</sup>.

Om af te sluiten, geven we nog kort een overzicht van de belangrijkste bevindingen omtrent het ondersteuningsaanbod in school 1.

Ondersteuningsaanbod		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Nascholingsaanbod</b>	Kleuterschool: onvoldoende aanbod Lagere school: moeilijke keuze door overaanbod	
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	Kleuterschool: te weinig ondersteuning	Lagere school: voldoende ondersteuning, geven antwoorden op vragen die leven bij lkn
<b>CLB</b>	Onvoldoende opvolging	Gestructureerd overleg → betere samenwerking
<b>Steunpunten</b>	Niet ingegaan op aanbod	

#### 1.1.6 Het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van school 1

In bovenstaande bespreking kwamen reeds een aantal zaken aan bod die een licht werpen op bepaalde aspecten van de beleidseffectiviteit van de school. Om een vollediger beeld te krijgen, overlopen we hieronder hoe de verschillende aspecten van de beleidseffectiviteit zich manifesteren in school 1<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> In het kwantitatieve luik van deze studie spreekt de respondent uit deze school zich neutraal uit over de kwaliteit en toegankelijkheid van het GOK-ondersteuningsaanbod van de steunpunten. Men heeft echter geen duidelijk zicht op de taken van de steunpunten inzake GOK. Bovendien is men eerder van mening dat de omvang en de variatie in het aanbod onvoldoende zijn en dat het aanbod te weinig is afgestemd op de noden van de school.

<sup>44</sup> De volgende tabel geeft een overzicht van een aantal schaalscores van school 1. Er is aan de hand van percentielscores telkens ook een verwijzing naar de andere GOK-scholen opgenomen. 'P6' betekent dat 6% van alle GOK-scholen lager scoort dan deze school; 'P75' betekent dat een kwart van alle GOK-scholen hoger scoort dan de school in kwestie.

Schaal	School 1		Groep GOK-scholen		
	Score	percentielscore	GEM.	min - max	SD
Integraal beleid	2,60	P 6	3.69	1.00 - 5.00	.55
Visie	2,50	P 2	3.93	1.00 - 5.00	.57
Gezamenlijke doelgerichtheid	2,57	P 3	3.66	1.43 - 5.00	.56
Responsiviteit t.a.v ouders	3,00	P 20	3.56	1.50 - 5.00	.62

*a. Doeltreffende communicatie*

‘Communicatie’ werd gedefinieerd als ‘de verzending van boodschappen via formele en informele netwerken die resulteert in de constructie van kennis en beïnvloeding van groepen’. Het bestaan van formele en informele communicatienetwerken in school 1 komt vrij duidelijk uit de interviews naar voren.

Alle geïnterviewden zijn van mening dat er heel veel informeel gecommuniceerd wordt. De leraarskamer speelt hierin een belangrijke rol. Tijdens pauzes komen leerkrachten er samen en wordt er onderling veel overlegd.

*BO: En de laatste jaren, sinds wij een leraarskamer hebben - want die is hier nog maar een aantal jaren - vind ik dat dat zeer sterk gebeurt. Vroeger, denk ik, zat iedereen zo wat op een eilandje in zijn klas maar nu onder elke speeltijd en 's middags... en dan wordt er hier echt soms hard gewerkt. In de zin van; ze eten ondertussen wel hun boterhammen op, ze drinken koffie maar 'zeg, ik ga dat doen en hoe doe jij dat en hoe pak ik dat aan en zullen we dat eens samen doen?' Ja dat vind ik toch... Ik spreek nu voor de lagere school, misschien wel een beetje verkeerd, maar ik kom uit de lagere school dus ik heb daar altijd nog een klein beetje meer voeling bij zoals die mensen onder mekaar bezig zijn van... van die van de kleuterschool zie ik dat wel iets minder, dat moet ik toegeven.*

Deze vorm van informeel overleg vindt uiteraard vooral plaats tussen collega's die het goed met elkaar kunnen vinden. Hier komen we later nog op terug (zie ‘Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties’).

De formele communicatienetwerken in de school nemen verschillende vormen aan:

- personeelsvergaderingen met het ganse team;
- personeelsvergaderingen met de kleuterschool of de lagere school afzonderlijk;
- wekelijks zorgoverleg van directie, beleidsondersteuner en twee zorgjuffen, tweewekelijks is de CLB-medewerker ook aanwezig;
- wekelijks ‘beleidsgericht’ overleg van directie basisonderwijs, directie secundair onderwijs en beleidsondersteuner van het basisonderwijs;
- vergaderingen van het comité voor preventie en bescherming op het werk;
- vergaderingen binnen het lokaal onderhandelingscomité (LOC);
- vergaderingen van de participatieraad;
- vergaderingen van ‘Ouders en school’ (= oudervereniging).

Responsiviteit t.a.v. de omgeving	geen data	geen data	3.50	1.00	5.00	.60
Reflectief vermogen	2,67	P 17	3.32	1.00	5.00	.62
Professionele samenwerking	3,33	P 20	3.78	1.78	5.00	.54
Professionele ontwikkeling	3,71	P 43	3.82	1.43	5.00	.54
Communicatief vermogen	3,67	P 26	4.01	1.00	5.00	.53
Innovatief vermogen	3,00	P 27	3.53	1.00	5.00	.66
Onderwijskundig leiderschap	3,44	P 10	3.94	1.63	5.00	.43

In hoeverre dat deze vergaderingen voldoende en doeltreffend zijn, is uiteraard de vraag.

Wat de personeelsvergaderingen betreft, is het uitgangspunt als volgt: belangrijke informatie die iedereen dient te weten, kan best mondeling op een personeelsvergadering of op een studiedag worden megedeeld in plaats van schriftelijke mededelingen in de bakjes te leggen. Toch is het zelfs dan niet altijd zeker dat leerkrachten deze informatie ook daadwerkelijk in zich opnemen.

*BO: Maar ik... dus van het GOK-decreet, daar schrok ik van want ik weet zeker dat dat is uitgelegd. Wij hebben daar zelfs iemand van het VCOV op een bepaald moment tijdens een personeelsvergadering gehad (...) Die heeft bij zijn inleiding dat GOK-decreet ook nog eens opnieuw geschetst en dan hoor je dus in het begin van dit schooljaar 'wij weten daar niets over'. Snap je? Dan heb je dus het gevoel van 'ja luisteren jullie dan niet op dat moment?' of ik denk dat dat zo wel iets is zo van 'dat is niet echt voor mij persoonlijk dus' ...*

Personeelsvergaderingen zijn volgens de directrice wel best geschikt om de mening van leerkrachten omtrent zaken die hen aanbelangen, te bevragen. Dit is echter niet altijd mogelijk (er is geen vergadering gepland of er is er nog maar net één geweest) en dan wordt de mening van leerkrachten schriftelijk bevroegd, via een briefje in hun bakje. Dit is volgens de directrice zeker geen ideale manier van communiceren aangezien slechts een beperkt aantal leerkrachten deze vragen beantwoorden.

Er wordt dan ook naar mogelijkheden gezocht om meer en efficiënter te kunnen vergaderen. Zo geeft de zorgjuf van de kleuterschool aan dat personeelsvergaderingen vaak handelen over de lagere school. Om dit probleem tegemoet te komen, werd beslist enerzijds personeelsvergaderingen te organiseren met het ganse team, anderzijds met het kleuterteam of het team van de lagere school afzonderlijk. De directrice geeft toe dat er 'nood is aan meer overleg, maar niet aan meer uren kloppen'. Het probleem is dat er maar weinig momenten in de school zijn dat iedere leerkracht vrij is. Er werd dan ook voorgesteld dat ouders misschien zouden kunnen helpen door toezicht op de speelplaats uit te oefenen zodat leerkrachten dan konden vergaderen. Dit voorstel werd echter (voorlopig) door de ouders afgewezen.

In de school wordt communicatie - ook naar de ouders toe - belangrijk gevonden en men is er zich van bewust dat de manier waarop de communicatienetwerken zich nu ontplooiën, niet altijd leiden tot kennisconstructie en beïnvloeding van groepen. Wat zeker ook een aandachtspunt is - en waar we onder 'Effectief leiderschap' uitgebreider op zullen terug komen - is het feit dat de kennisconstructie en beïnvloeding door communicatie vaak dezelfde weg volgt, namelijk van de directie uit naar de leerkrachten. Leerkrachten daarentegen, hebben het gevoel dat zij wel hun mening kunnen communiceren, maar dat dit niet leidt tot beïnvloeding bij de directie.

#### *b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

De gezamenlijke doelgerichtheid is in school 1 een belangrijk knelpunt, zowel binnen de school als geheel als binnen een deel ervan, namelijk de kleuterschool. Alhoewel de ene respondent zich positiever uitspreekt dan de andere, zijn ze er toch allen van bewust dat er zich op dit vlak een serieus probleem stelt.

*BO: Het is door allerlei omstandigheden hier de laatste jaren wel een beetje gegroeid dat - vind ik - iedereen een beetje zijn eigen zin doet. Hier is zo geen visie niet meer zo over wat dat wij als school willen zijn. Iedereen heeft hier zo 'n beetje zijn eigen mening en handelt daar ook naar.*

Het ontbreken van de gezamenlijke doelgerichtheid in de school uit zich op verschillende manieren. Wanneer leerkrachten een opdracht krijgen, zal niet geprobeerd worden deze taak samen tot een goed einde te brengen, maar zal iedere leerkracht voor zich proberen deze taak zo snel en zo goed mogelijk uit te voeren. Ook hebben zich in het verleden een aantal conflicten voorgedaan, die vooral in de kleuterschool geëscaleerd zijn.

*BO: ...Dat leidt echt tot conflicten. Vooral in de kleuterschool is dat heel sterk. (...) Daar zijn echt bijna... zal ik maar zeggen... twee groepen van mensen in de kleuterschool die een totaal andere visie hebben van hoe je in de kleuterschool moet werken en die zie je regelmatig in conflict met mekaar. (...) Ja, en er zijn er echt al uren en uren en uren gesprekken gevoerd met die mensen samen, met die mensen apart maar ja. Eigenlijk wilt geen van beide partijen toegeven.*

Dit heeft tevens gevolgen naar het innovatief vermogen van de school toe. Wanneer één van beide een (nieuw) idee voorstelt, wordt dit door de andere partij onmiddellijk met scepsis onthaald. Ook het naleven van gemaakte afspraken is niet altijd even vanzelfsprekend.

*BO: Wij hebben bepaalde afspraken rond spelen met een bal op de speelplaats enz., er zijn dus een aantal mensen die vinden dat dat geen goede afspraken zijn. Die vinden dan ook als zij toezicht hebben, moeten die kinderen zich daar niet aan houden. Dat kan dus gewoon niet. Nu geef ik één voorbeeld hé. Maar dus zo zijn er een aantal kleine dingen en ook serieuze dingen waarvan ik vind: het kan best zijn dat je met bepaalde afspraken niet akkoord bent maar dan ga je toch nog niet anders doen vind ik.*

De verhouding kleuterschool - lagere school ligt moeilijk in die zin dat de leerkrachten uit de kleuterschool het gevoel hebben achter gesteld te worden in vergelijking met de leerkrachten uit de lagere school. Algemene personeelsvergaderingen handelen volgens hen meestal over de lagere school; de kleuterleid(st)ers hebben vaak het gevoel niet geloofd te worden als zij problemen bij een kind aankaarten, ... enzovoorts. Op die manier is het moeilijk het gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid te creëren, wat dan weer de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid in de weg staat.

In de school wordt aangevoeld dat de conflicten die zich tussen de teamleden afspelen, zich hoogstwaarschijnlijk ook weerspiegelen naar de buitenwereld toe. De school wordt immers de laatste jaren geconfronteerd met een dalend aantal leerlingen en probeert hier via allerlei manieren op in te spelen, maar het schijnt niet echt te lukken. Eén van de geïnterviewden geeft ook aan dat het belangrijk is om naar ouders toe duidelijk te kunnen stellen waar de school voor staat en in gelooft, dit om op een éénsgezinde en gepaste manier om te gaan met verwachtingen van ouders (zie ook later 'Responsief vermogen').

*ZJ2: Ik denk dat je als school met heel je team een echte visie moet hebben op dingen van 'dat vinden wij belangrijk en op die manier willen wij dat realiseren'. En dat is de enige manier - denk ik - om daar duidelijk in te zijn, naar mensen met verschillende verwachtingen. Want inderdaad, die zijn er en soms zal je mensen moeten teleurstellen en andere keren kan je er in meegaan maar je moet dat doen vanuit een visie, vind ik.*

*I: En die visie, in hoeverre is die hier aanwezig?*

*ZJ2: Wel, ik vind dat wij daar mee bezig zijn. (...) om daar een lijn in te trekken, in die dingen. En misschien hebben we het wat, de vorige jaren te weinig gedaan. Maar doordat je je meer openzet naar ouders toe ben je verplicht om een visie te krijgen - vind ik - met een heel team. Het één is het gevolg van het ander misschien wat.*

De school was zich niet enkel bewust van (de ernst van) het probleem, zij wou ook actief ijveren voor meer éénsgezindheid en minder conflicten binnen het schoolteam. Om dit te

bekomen, had de school de hulp van externen ingeroepen. De bedoeling was dat zij zouden peilen naar de schoolcultuur en van daaruit de gemeenschappelijkheden binnen het team naar boven zouden brengen.

*BO: We gaan nu, wij hebben nu zelf twee mensen gemandateerd vanuit de raad van bestuur die zich volledig met de basisschool moeten bezig houden. In die zin van we willen achterhalen met het team van 'wat is onze visie nu eigenlijk op onderwijs? Wat is onze visie onder andere op zorgverbreding en hoe gaan we daar verder mee om?' En daar hebben we dus binnenkort personeelsvergadering over. Woensdag, ja deze week woensdag zijn die mensen van de raad van bestuur het komen voorstellen en een kleine theoretische inleiding geven en op de pedagogische studiedag van 30 januari en op die van maart gaan we dus werken... ja, daar rond werken onder begeleiding van die twee mensen (...) Ja zij willen dus peilen naar de school ... ze heeft er maar één aspect uit genomen want als je rond een visie gaat werken kan je van alles... dus ze willen in de eerste plaats peilen naar onze schoolcultuur. (...) En ja, zoals het ook gezegd is op de personeelsvergadering dat wat gemeenschappelijk is, dat moeten we naar buiten brengen. Maar wat dat niet gemeenschappelijk is en waar we het misschien ook onderling nooit eens over geraken, dat mogen we niet in een visie opnemen. We moeten ons focussen op de gemeenschappelijke doelen. En dat is iets wat dat hier... hier zijn nogal wat mensen die totaal anders denken. En dat wordt wel eens... allé dat straalt toch wel eens af naar buiten toe denk ik zo. En daar willen we nu proberen iets aan te doen. (...) Als dat al kan hé.*

Deze ontwikkeling speelde zich af ten tijde van de tweede interviewronde (eerste trimester van het schooljaar 2003-2004). Wanneer we enkele maanden later (derde trimester van datzelfde schooljaar) terug in de school kwamen, bleek dat deze oefening verregaande gevolgen gehad heeft. Eén van de geïnterviewden was er immers van overtuigd dat er een directe link is tussen de resultaten van deze bevraging en het ontslag van de directrice, te meer omdat de leerkrachten nooit op de hoogte zijn gebracht van de resultaten. Het gevolg van dit alles was dat er onduidelijkheid en onzekerheid heerst betreffende de opvolging van de directrice en betreffende de invulling van de jobs, wat uiteindelijk nog meer verdeeldheid met zich meebracht.

### *c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

In school 1 wordt de draagkracht van het team klaarblijkelijk op de proef gesteld. In elk van de interviews klinkt immers door dat de school 'teveel hooi op haar vork neemt' en teveel (externe) activiteiten op poten zet. Die boodschap is ook duidelijk vanuit de inspectie aan de school gegeven en het lijkt erop dat de school hier verbetering in tracht te brengen. Zo werd een gepland initiatief niet uitgevoerd omdat de leerkrachten nog niet voldoende energie hadden om weer aan iets nieuws te beginnen. Ook wordt er telkens wanneer een leerling zich aandient wiens aanwezigheid in de school een extra taakbelasting voor alle leerkrachten betekent, met de leerkrachten overlegd of zij dit zien zitten. Wat de concrete ondersteuning in de school betreft, zijn er verschillende personen (functies) die hierin een belangrijke rol (kunnen) vervullen.

De directrice zelf is van mening dat niet enkel leerlingen, maar ook leerkrachten zich goed moeten voelen op school. Ze onderkent dat er te weinig aandacht gaat (kan gaan) naar het personeelsbeleid. M.a.w. ze wil zelf ook meer ondersteuning kunnen bieden, maar slaagt daar vooralsnog onvoldoende in. Eén van de geïnterviewden haalt aan dat de directrice wel moeite doet om zich toegankelijk op te stellen voor leerkrachten, ondermeer door tijdens de pauzes en de middagen ook in de leraarskamer aanwezig te zijn, maar dat er tegelijkertijd een belang-

rijk knelpunt is betreffende de beschikbaarheid van de directrice. Deze is immers vaak voor vergaderingen ‘buitenshuis’, terwijl zij op school hard nodig is. Het is vooral de zorgjuf van de kleuterschool die zich onvoldoende gesteund voelt door de directrice, waarover zodadelijk meer.

De beleidsmedewerker, die een extra hulp voor de directie betekent, voelt zich bij de uitoefening van haar taak onvoldoende gesteund door de andere leerkrachten. Voor het uitwerken van het GOK-beleid bijvoorbeeld had zij sterk de indruk niet te kunnen rekenen op de actieve steun en interesse van de collega's.

Bij de zorgjuf van de lagere school leeft dat gevoel helemaal niet. Hier is er sprake van een echte wisselwerking in de samenwerking. De zorgjuf van de lagere school voelt aan dat zij ondersteuning kan bieden aan haar collega's omdat deze haar vertrouwen en open staan om met haar samen te werken. Daarbovenop heeft zij ook veel steun aan de samenkomsten met andere zorgjuffen uit de scholengemeenschap.

*ZJ2: En ik moet ook toegeven, ik denk dat het heel belangrijk is dat je aanvaard wordt door je collega's want het is niet evident om een klas binnen te stappen en daar eventjes mee een instructie te geven. Dat heeft met vertrouwen te maken. Dus ik denk, nu moogt gij daar nog zo hard uw best willen voor doen, als ge dat vertrouwen niet krijgt, is dat een hopeloze zaak van voor dat je begonnen bent.*

Terwijl de zorgjuf van de lagere school het gevoel heeft sterk geapprecieerd te worden, voelt de zorgjuf van de kleuterschool zich heel onzeker en niet gewaardeerd. Zij heeft het gevoel (bijna) nergens terecht te kunnen en dit demotiveert haar. Volgens de andere geïnterviewden heeft veel te maken met het feit dat ze zelf niet bewust voor de job van zorgjuf gekozen heeft, volgens haarzelf heeft het te maken met het feit dat zij zowel binnen als buiten de school op onvoldoende (concrete) ondersteuning kan rekenen.

*ZJ1: De onzekerheid dat is eigenlijk, heeft eigenlijk met heel dat spul niks te maken, dat heeft eigenlijk te maken hoe ze u opvangen. Want als ze u zeggen 'ge doet het goed', dan motiveert u dat om meer te doen en verder te doen maar als je elke keer zo die slag in uw gezicht krijgt van 'ik vind dat toch niet zo goed wat dat je doet', dan is het heel moeilijk om verder te doen. En zelfevaluatie doet dan zeer hé. Daar staan dingen in die u zeer doen en dat mag een stuk, maar dan moet je opgevangen worden en dat is niet.*

Wat ook bij deze leerkracht leeft, is het gevoel dat zij als halftijdse leerkracht door collega's als iemand in een luxueuze positie beschouwd wordt. Dit gevoel heeft haar ertoe aangezet een aantal extra verantwoordelijkheden op zich te nemen, waaronder de functie van vakbondsafgevaardigde. Hierbij kan de vraag gesteld worden welke slagkracht dergelijk persoon als vakbondsafgevaardigde kan hebben in een groep waarin ze zich niet door iedereen aanvaard voelt. Daarbij komt nog dat de moeilijke relatie met haar collega van de kleuterschool een heel eind teruggaat in de tijd en gebaseerd is op een persoonlijke kwestie. Dit maakt het moeilijk om op te lossen.

Wat de ondersteuning van de klasleerkrachten betreft, waarschuwt één van de geïnterviewden voor de idee van 'senior-leerkrachten'. De idee dat oudere, meer ervaren leerkrachten de jongere en minder ervaren leerkrachten zouden moeten begeleiden, is volgens haar niet langer houdbaar.

*BO: ...Ik hoorde vorige week nog een leerkracht zeggen, die hier echt al een aantal jaren staat, 'ik werk nu harder dan in het begin'. En dat is ook zo. Allé ja, ik zeg niet dat je hier komt om op uw lauweren te rusten maar dat gevoel heb ik soms ook. Dat je altijd maar meer en meer energie... je hebt zo nooit eens zo een moment dat je zegt van 'dat weet ik nu*



*al, dat kan ik al'. Nee ik kan precies hoe langer hoe minder in plaats van hoe langer hoe meer. Ja, ik vind bijvoorbeeld die uitdrukking 'senioren-leerkrachten' hé dat vind ik een lachertje. Dat vind ik echt een lachertje, dat begrip van Marleen Vanderpoorten. Want die senioren-leerkrachten, dat zijn de mensen die precies het minste weten op den duur. Want degenen die hier nieuw komen, zijn dan soms nog een beetje in die nieuwe richting opgeleid. Maar degenen die hier al jaren zijn, dat zouden mensen met ervaring moeten zijn en dat hebben die ook - daar ben ik van overtuigd - maar van al die nieuwe dingen dat die de laatste jaren hebben er bovenop gekregen, die mensen ... ja, hier zijn de laatste jaren verschillende mensen die bijna pensioengerechtigd waren, weggegaan met ziekteverlof en ik vind dat een heel slecht teken. Een heel slecht teken. (...) Ja want die mensen allé ja die zouden hier nu op dit moment nog moeten zijn omdat veel jonge leerkrachten daar veel zouden kunnen van leren. Maar die haken gewoon af. Omdat ze het echt niet meer zien zitten. Die voelen zich... hier zijn heel veel mensen de laatste jaren weggegaan met het gevoel van 'ik kan het niet meer, ik doe het niet meer goed'. En dan denk je, en dan komt zij met het voorstel van 'senioren-leerkrachten' maar die mensen... die vinden dat ze niets meer kunnen.*

#### *d. Effectief leiderschap*

In school 1 heerst er een verschillende perceptie bij de directrice, de beleidsmedewerker en de leerkrachten omtrent de mate waarin er sprake is van effectief leiderschap.

De directrice heeft het gevoel dat ze leerkrachten zoveel mogelijk probeert te betrekken bij beslissingen die in de school genomen moeten worden. Dit gebeurt ondermeer via werkgroepen, die beslissingen wel mogen voorbereiden, maar geen beslissingen mogen nemen. Vooral een beslissing genomen wordt, wil de directrice het uitgewerkte voorstel van de werkgroep nog eens voorleggen aan het ganse team. Wanneer een vergadering niet mogelijk is, peilt ze schriftelijk naar de mening van de teamleden. Toch geeft ze aan dat diegenen die het meeste belangstelling of een expertise hebben in een bepaald domein, soms onvoldoende betrokken worden bij beslissingen daaromtrent. Een duidelijk voorbeeld is het benoemen van de zorgjuffen en van de zorgcoördinator.

*I: Maar hebben ze dat aan de leerkrachten gevraagd 'Hoe zien jullie dat? Wat zouden jullie...?'*

*ZJ1: Ik mag niet zeggen helemaal dat ze dat niet gevraagd hebben maar eigenlijk echt afgesproken, samengekomen... Eigenlijk zijn we zo samengeroepen en is dan gezegd wat mijn taak eventueel zou zijn en dan mocht ik wel zeggen of dat ik dat goed vond of niet maar... Nee eigenlijk is het mij voor een stuk opgelegd. (...) zij hebben gezegd wanneer ik moest komen, in welke klassen, dat ik dan turnen moest geven. Want eerst was het dus alleen maar GOK-uren, zorgverbreding, en dan kwam ik en dan was turnen erbij. En daar ga ik ook niet over beginnen moeilijk doen. Ik krijg een taak en ik zal die doen. Zo goed en zo kwaad als dat kan.*

De beslissing omtrent de benoeming van de zorgjuffen gebeurde vooral uit praktische overwegingen, de beslissing om de beleidsondersteuner tevens te benoemen tot zorgcoördinator werd eerder opgedragen vanuit de raad van bestuur, terwijl de beleidsondersteuner zelf totaal niet achter die beslissing stond. De directrice beseft achteraf dat er in die zaak te weinig aandacht gegaan is naar de mening van de betrokkene in kwestie.

Dit voorbeeld is volgens de andere geïnterviewden geen alleenstaand geval. Volgens hen worden de beslissingen die de directie neemt, immers sterk gedirigeerd vanuit de raad van

bestuur. De leerkrachten zelf vinden dat zij te weinig actief betrokken worden bij de uittekening van het beleid of dat er zich daar op zijn minst gemiste kansen voordoen. Zo wordt bijvoorbeeld hun mening (soms) wel gevraagd, maar wordt daar achteraf weinig of geen rekening mee gehouden. Leerkrachten hebben dan ook het gevoel dat beslissingen over hun hoofden heen worden genomen door een zeer kleine groep van mensen.

*ZJ2: Maar wij hebben zeker niet inspraak op al die domeinen (...) Ik denk op vlak van beslissingen nemen of van beleid is er ook een soort van kernteam dat blijkbaar ook wekelijks samenkomt. Wie daar precies in zit... dat is al zeker de directrice maar ook juf (naam) omdat zij ook beleidsondersteuner is bij ons op school en ik denk dan ook nog iemand van het beleid van de secundaire afdeling. Maar wat daar precies wordt besproken, daar worden wij nooit van op de hoogte gebracht.*

De beleidsondersteuner, die deel uitmaakt van de 'beleidsgroep' van de school - zijnde de directrice van de basisschool, de beleidsondersteuner van de basisschool en de directeur van de secundaire school - deelt de mening van de leerkrachten wat de besluitvorming van de school betreft. Ook zij vindt dat de raad van bestuur te sterk zijn wil opdringt. Tijdens de laatste interviewronde, wanneer duidelijk is dat de huidige directrice ontslagnemend is, groeit er nog meer ongerustheid op dit gebied. Gevreesd wordt dat de raad van bestuur bij de volgende directie nog meer invloed zal proberen uit te oefenen.

*BO: Ik ben zelfs een beetje bang, ik durf dat eerlijk zeggen dat dat met de volgende directeur nog sterker zal zijn. Ik heb soms zelfs een beetje het gevoel dat ze naar iemand zoeken nu waarbij zij nog sterker kunnen doorspelen. En dat is wel een beetje spijtig dat het team dat niet helemaal doorheeft. Eigenlijk is de huidige directrice daar te fair in geweest in die afgelopen jaren, werd zij heel dikwijls onder druk gezet door de raad van bestuur maar heeft dat ook nooit zo aan ons gebracht. Waardoor dus heel veel mensen dachten dat bepaalde beslissingen van haar kwamen en dat ja, dat heeft haar soms in een slecht daglicht gesteld bij bepaalde mensen maar eigenlijk kwam die beslissing heel vaak van de raad van bestuur. Misschien had ze dat beter ook af en toe eens gezegd.*

Volgens de beleidsondersteuner hebben de leerkrachten ook kritiek op het gebrek aan daadkracht bij de directrice. Zij klagen meermaals dat de directrice geen knopen durft doorhakken, maar wanneer er dan afspraken gemaakt worden, worden deze vaak niet door iedereen nageleefd (zie 'Gezamenlijke doelgerichtheid'). De volgende directie zou dus idealiter iemand moeten zijn die erin slaagt autonoom op te treden t.o.v. de raad van bestuur enerzijds, erin slaagt enige autoriteit uit te stralen naar het team toe anderzijds. M.a.w. volgens haar bevindt de school zich in een stadium waarin er een grotere zone van aanvaarding van autocratisch leiderschap aangewezen is omwille van de grote nood aan gezamenlijke doelgerichtheid.

#### *e. Responsief vermogen*

School 1 wordt geconfronteerd met een aantal uitdagingen. De grootste uitdagingen waarmee de school te maken heeft, komen vanuit de sociale omgeving enerzijds, vanuit de bestuurlijke omgeving anderzijds.

Binnen de sociale omgeving vormen de ouders de sterkste groep van waaruit verwachtingen gelanceerd worden naar de school. Er zijn verschillende manieren waarop ouders hun verwachtingen duidelijk (kunnen) maken en daarbij aansluitend zijn er verschillende manieren waarop de school daarop inspeelt. Ouders kunnen hun verwachtingen langs formele weg kenbaar maken; met name via het oudercomité en op oudercontacten, maar daarnaast zijn er ook

nog een aantal informele kanalen, namelijk via losse, spontane contacten, al dan niet n.a.v. een concreet probleem.

De school gaat ervan uit dat men moet proberen zo goed mogelijk in te spelen op vragen van ouders, maar dit betekent niet dat men telkens volledig moet meegaan in alle verwachtingen van de ouders. Communicatie kan hierin een belangrijke rol vervullen, in die zin dat men best vooraf duidelijke afspraken maakt en dat men de ouders best ook uitlegt waarom al dan niet op een bepaalde vraag wordt ingegaan.

*ZJ2: Ik vind, als ouders vragen stellen vind ik dat het je plicht is als school om daar proberen een antwoord op te geven. Tenslotte door die mensen weg te duwen ga je niks bereiken integendeel, mensen vragen naar een vorm van inspraak en ik vind als dat in het belang van de kinderen blijft dat je daar zeker moet op inspelen, zeker en vast. Maar ik kan mij wel voorstellen dat dat soms bedreigend is, dat wel. Dat was nu ook met die openklasmomenten zo. Je moet wel op voorhand afspraken maken, zowel met het team als zelfs met ouders, vind ik.(geeft voorbeeld)... Ik vind niet dat je ouders moet meepraten, dat bedoel ik niet, maar er moet gewoon een openheid zijn. Maar op dat punt hebben we denk ik nog wel een lange weg af te leggen, daar zijn we nog niet.*

Een illustratie van verwachtingen vanuit de ouders waar de school niet helemaal kan en wil aan tegemoet komen, zijn deze die geformuleerd worden vanuit het oudercomité. Het huidige oudercomité bestaat uit een nieuwe groep van ouders, die in tegenstelling tot de vorige groep, duidelijk meer betrokkenheid wensen. Dit legt een sterke druk op de school.

*DIR: ...We voelen wel dat van een aantal ouders de druk wel groter wordt, van 'we willen niet één voet, maar twee voeten binnen nu'. We proberen dat tegen te houden en ik denk dat communicatie dan toch wel het belangrijkste ding is om daar mee om te gaan. Er zijn dit jaar vanuit het oudercomité, 'Ouders en School' noemen ze zich nu, een aantal werkgroepen opgestart, daar zit ook een werkgroep ouderparticipatie in, die is tot nu toe nog maar één keer samen geweest. Ik was daar zelf niet bij, maar wel één van de leerkrachten en de beleidsmedewerkers. Vanuit die vergadering hebben we dan wel gevoeld van dat er toch wel enige druk is, maar we hebben evengoed ouders die niet in die werkgroep zitten, die zich heel bewust zijn van het feit dat de druk vanuit de ouders niet te groot mag zijn en ze zijn nu een beetje een weg aan het zoeken om dat in positieve zin ... om te buigen is veel gezegd, (...) het enthousiasme, we willen het niet afbreken, want dat is zeker ook niet goed, maar een klein beetje afremmen is voor een aantal mensen wel nodig. Maar je moet dat dan doen op een manier dat ze niet ineens volledig afhaken en het kwalijk nemen, dat is zeker onze bedoeling niet. Het zal een beetje wikken en wegen zijn.(...) De mensen die op de vergadering van de werkgroep ouderparticipatie waren, hadden zo een beetje het gevoel dat de ouders de touwtjes in handen wilden nemen en dat is niet de bedoeling. We moeten hen duidelijk maken dat uiteindelijk... zij zijn klant voor ons... in een winkel gaat de winkelier zijn waren ook niet aanpassen volgens wat die klanten vragen. Voor een stukje ga je wel klantgericht werken, maar dat is nog altijd iets anders. De klant bepaalt niet wat er in de winkel komt. De ouders moeten hier ook niet bepalen hoe wij onderwijs gaan bieden. Ze mogen wel tips geven en ze mogen ons mee helpen en zo, maar zij bepalen het niet. Wij moeten het wel blijven bepalen. Dat is ook duidelijk het standpunt van het schoolbestuur, daar ben ik ook heel zeker van .. dat moeten we hen eventjes duidelijk maken, en als we dat op een positieve manier kunnen, zie ik daar verder niet echt problemen in. En het is wel zo, je hebt altijd wel ouders in verschillende snelheden, even goed als je leraren hebt in verschillende snelheden.*

M.a.w. de school vindt het belangrijk te weten wat ouders denken en wil daar rekening mee houden, maar wil tegelijkertijd hierin toch ook duidelijke grenzen stellen; adviseren kan, meebeslissen niet.

Buiten het oudercomité zijn er nog allerhande initiatieven om de betrokkenheid van ouders te vergroten en om een goed contact met ouders te bewerkstelligen. Voorbeelden hiervan zijn ondermeer de openklasmomenten voor ouders en het werken met contactpersonen en tolken naar allochtone ouders toe.

Het bieden van gelijke onderwijskansen is een vraag die reeds lang gesteld wordt vanuit de sociale omgeving. Ouders vinden het belangrijk dat hun kind de meest optimale ontwikkelingskansen wordt geboden en de samenleving vindt gelijkheid als dusdanig een na te streven principe. Ook vanuit de bestuurlijke omgeving is er de laatste jaren expliciet vraag naar het bewerkstelligen van gelijke kansen in het onderwijs. De meest recente vertaling hiervan gebeurde in het nieuwe gelijke kansendecreet. Aangezien scholen op basis hiervan extra uren krijgen, heeft dit bij vele ouders de verwachting gecreëerd dat deze uren gebruikt zullen worden om klassen te ontdebellen. In het eerste GOK-jaar heeft de school haar GOK-uren effectief op die manier aangewend. Het tweede GOK-jaar echter, is de school niet tegemoet gekomen aan die verwachting en heeft ze haar uren op een andere manier aangewend. Toch blijkt de vraag naar kleine klasgroepen één van de eerste die ouders stellen bij de inschrijving van hun kind.

De geïnterviewden zijn het er dan ook over eens dat het GOK-beleid te hoge verwachtingen gecreëerd heeft en creëert, zowel vanuit de ouders als vanuit de overheid. De directrice geeft echter aan niet tegemoet te kunnen komen aan al deze verwachtingen, rekening houdende met de draagkracht van het team.

Het gevolg ervan in school 1 is dat veel leerkrachten een weinig betrokken en weinig responsieve houding aankweken. Veel heeft ook te maken met het feit dat leerkrachten geen duidelijk beeld meer hebben van de verwachtingen van de overheid enerzijds, anderzijds natuurlijk ook omdat het hen weinig interesseert.

*BO: Ik denk... ik weet niet goed hoe ik dat moet formuleren. Zij (Minister Vanderpoorten) zal het wel, zij heeft wel het beste voor, daar ben ik wel van overtuigd, maar ze maakt er op het moment... zorgt ze er alleen maar voor dat er ontzettend veel onrust is. Mensen weten echt niet meer waar ze aan toe zijn. En ik hoorde ons leerkrachten vorige week nog tegen de inspectie zeggen van 'mevrouw Vanderpoorten, zwijg me erover, wat dat die allemaal doet, dat gebeurt ginder achter in Brussel. Ik ben alleen maar bekommerd om wat er met mij in mijn klas gebeurt. En ik zal dan wel eens ooit horen zeker wat dat ik moet doen, waar dat ik niet buiten kan'. Snap je? Zo beginnen onze mensen nu te reageren van 'ze doet het toch maar, we hebben toch maar onze kop er bij neer te leggen'. En of het nu beter is of niet beter, dat weten mensen eigenlijk op het moment niet meer. Ik denk dat zij echt, ja, echt heel veel onrust heeft gecreëerd in het onderwijs. (...) En al haar decreten doen er zeker niet goed aan. (...) Ik denk dat ons mensen zich nog niet bewust zijn van het nieuwe decreet. (lacht) En misschien is dat maar best zo. Want ik heb onlangs gelezen dat ze na mei er nog één op stapel heeft staan, maar dat ze ging wachten tot na de verkiezing om dat te lanceren. Maar dat vind ik op zich wel een heel slecht teken, dat mensen zo beginnen te reageren. Men is nu zo ver dat men dus inderdaad niet meer reageert op die decreten. Men zegt 'awel ja, hop, het kan er nog bij'. ...*

De responsiviteit t.a.v. het GOK-beleid krijgt wel vorm in de LOP's en in het overleg dat vanuit de scholengemeenschap georganiseerd wordt voor mensen die met GOK en zorg in de

scholen bezig zijn. In laatstgenoemd overleg worden ondermeer ideeën uitgewisseld omtrent wat er nu precies van scholen en GOK-/zorgleerkrachten verwacht wordt.

*f. Reflectief vermogen*

In de schoolrealiteit van school 1 zijn enkele factoren aanwezig die de school als het ware aanzetten tot reflectie. Deze knelpunten worden door de geïnterviewden uitgebreid besproken. Zo is er het dalend aantal leerlingen waarmee de school de laatste jaren geconfronteerd wordt en het gebrek aan een éénsgezinde visie waardoor regelmatig conflicten ontstaan. De school besloot dan ook een sterkte- en zwakteanalyse te laten uitvoeren door de pedagogische begeleiding en later gebeurde er een peiling naar de schoolcultuur. Volgens de meeste geïnterviewden werd deze vorm van reflectie positief onthaald in het team, toch is één van de geïnterviewden van mening dat de leerkrachten onvoldoende durven praten over wat misloopt in de school. Aanwijzingen hiervan zijn volgens haar te vinden in het feit dat niemand spreekt over hetgene wat men individueel genoteerd heeft bij de bevraging.

Zoals we reeds beschreven, ligt de reflectie zowel op individueel als op groepsniveau blijkbaar vrij moeilijk in de school.

*g. Integraal en geïntegreerd beleid*

Wanneer gepeild wordt naar de mate waarin er sprake is van integraal beleid in de school, wordt vrij snel duidelijk dat school 1 er niet in slaagt alle beleidsdomeinen voldoende aandacht te geven. Vooral het pedagogische beleid en het personeelsbeleid dreigen meestal op het achterplan te verdwijnen, dit terwijl deze volgens de directrice toch wel twee belangrijke - zonet de belangrijkste - beleidsdomeinen in een school zijn. Het is dus niet zo dat zij er bewust voor kiest deze domeinen minder aandacht te geven, maar volgens haarzelf en de overige respondenten komt zij daar gewoonweg niet aan toe door omstandigheden.

*DIR: Ik vind, je bent een school, dus waar het om draait is dat die kinderen goed onderwijs krijgen. En dat ze zich goed voelen, uiteraard het personeel ook. Dus daarmee zou je zoveel mogelijk moeten bezig zijn, dat is zowel een stukje personeelsbeleid, dat dan pedagogisch is, als wat u management noemt, dus de combinatie daarvan, maar al die andere rompslomp die erbij komt, want van... je moet heel wat gesprekken voeren. Daar heb ik geen probleem mee, daar moet ik heel veel tijd voor uittrekken. Probleem is vaak dat van al die gesprekken, die vergaderingen, ook nog eens verslagen gemaakt moeten worden, op dat moment ben je niet meer met de essentie van je zaak bezig.*

*BO: Het pedagogische wordt nu echt stiefmoederlijk behandeld. Dat is absoluut geen verwijt hoor. Maar zij komt daar gewoon niet toe. Zij komt daar echt niet aan toe. Zij heeft ... we hebben het daar nu op de personeelsvergadering over gehad van 'kijk mannen, we moeten daar dringend werk van gaan maken, suggereer mij, heeft ze gevraagd, suggereer mij hoe ik dat het best aanpak' want ze weet dat van zichzelf maar ze heeft daar volgens mij geen tijd voor. (...) Ik denk dat een directeur op dit moment in de basisschool zoveel dingen moet doen dat hij inderdaad iets moet laten vallen en bij ons is dat... ik denk niet dat zij daar bewust voor gekozen heeft om dat pedagogische te laten vallen maar het financiële moet gewoon gebeuren en het praktische moet ook gebeuren dus.*

Zoals uit bovenstaand citaat blijkt, is men zich in de school wel degelijk bewust van het probleem en wil men naar oplossingen zoeken. Een mogelijkheid is uiteraard het delegeren van taken. Deze kans wordt echter niet altijd benut.

*BO: Er is altijd gezegd - ook vanuit de raad van bestuur - dat de pedagogische kant te weinig wordt opgenomen door de directeur. Maar er is ook nooit gevraagd aan mij 'doe jij dat dan' bijvoorbeeld. Ze kaarten wel dingen aan - vind ik - maar ze volgen het niet echt op. Vorig schooljaar is er eventjes een crisismoment geweest ook waar ik verschillende keren bij de raad van bestuur ben geroepen om te vragen van 'kijk, zie jij het zitten om de taken te herverdelen?' Natuurlijk hé maar zij hebben dus nooit... en dat is dan ineens stil gevallen. Dan ineens is dat, de vraag is gesteld en ik heb daar positief op geantwoord maar zij gingen dan die taak verdelen maar dat is dan dus nooit gebeurd niet meer en dan... ja, dan blijven wij maar voortdoen zoals we bezig zijn hé.*

Of wanneer er toch taken uit handen van de directrice genomen worden en doorgegeven aan anderen, betekent dit niet automatisch een onmiddellijke taakverlichting voor de directrice.

*DIR: ... Er zijn boekhoudingen in de tussentijd, leerlingenadministratie, personeelsadministratie wordt uit handen genomen, en daar ben ik momenteel iemand voor aan het opleiden, maar dat betekent eigenlijk dat ik daar nu dubbel werk in heb. Ik moet het niet meer zelf doen, maar ik moet het wel voorkauwen en dan ook nog uitleggen aan diegene die het op zich neemt. (...) Administratief personeel kan geen verantwoordelijkheid, of geen eindverantwoordelijkheid daarin nemen, dus je moet het ook opvolgen en wat ik ondervind dat is als je dingen delegeert, je moet nadien wel de beslissing bevestigen, maar je moet ze toch nog altijd terug helemaal gaan bekijken en dan duurt het... zich daar weer in werken, ook langer en ja, dat is... ik zal daar nog moeten bijnemen denk ik, maar het is niet zo evident (...)*

Naast het feit dat het pedagogische en het personeelsbeleid te weinig aan bod komen, is er volgens één van de geïnterviewden ook een discrepantie tussen de lagere school en de kleuterschool. Volgens haar gaat er op beleidsniveau veel meer aandacht naar de lagere school en te weinig naar de kleuterschool.

Bij de bespreking van het geïntegreerd beleid grijpen we teug naar de invoering van het GOK-beleid als voorbeeld. We stellen vast dat er hierbij wel enige sprake is van geïntegreerd beleid. Zo werden de GOK-uren en de zorguren volledig geïntegreerd in mekaar en is het ook de bedoeling de visie omtrent gelijke kansen en zorg later in het schoolplan op te nemen. GOK is volgens de geïnterviewden de taak van iedere leerkracht. Het moet m.a.w. volledig geïntegreerd zitten in iedere klaswerking.

Er zijn echter ook enkele negatieve punten, die aantonen dat de school nog niet een volledig geïntegreerd beleid voert. Zo heeft de school vlak voor het maken van de beginsituatie-analyse een sterkte-/zwakte-analyse laten uitvoeren. Wanneer gedacht wordt in termen van geïntegreerd beleid voeren, is het perfect denkbaar dat de sterkte-/zwakte-analyse (gedeeltelijk of in aangepaste vorm) als beginsituatie-analyse zou kunnen gebruikt worden. Dit is niet gebeurd. De school heeft daarentegen een volledig nieuwe analyse uitgevoerd bij haar leerkrachten. Ook bij de tussentijdse zelfevaluatie wordt geopperd dat het interessant zou zijn de zelfevaluatie uit te voeren voor de ganse schoolwerking, terwijl er een tijdje voordien een algemene bevraging plaatsgevonden heeft. Een ander voorbeeld heeft te maken met de benoemingen van de GOK-/zorgleerkrachten, die vooral vanuit praktische overwegingen werden ingegeven. Naar volgend schooljaar stellen zich dan ook problemen aangezien beide half-tijdse zorgjuffen terug voltijds willen gaan werken. Ook de concrete werking is volgens één van de geïnterviewden eerder ingegeven vanuit praktische dan uit pedagogische overwegingen.

*ZJI: Wij hadden ook gevraagd van een andere indeling. Bijvoorbeeld in een kleuterschool worden 's morgens eigenlijk de hoofdactiviteitjes gegeven en dan zie je wie dat er uitvalt*

*hé. Dan worden ook werkjes gedaan en dan zie je waar dat er... En dan zou het nuttig zijn dat ik in de namiddag hier zou zijn en dan zou verder werken. Dat weten we eigenlijk al van in het begin van het schooljaar maar dat durfden wij niet meer zeggen omdat heel de werking was gemaakt op ik die hier in de voormiddag kwam hé, de toezichten... En ze wilden dat niet wijzigen want ik was bereid van eventueel de namiddagen te doen, dat kon mij niet schelen of dat ik hier nu de voormiddag zit of de namiddag of zelfs hele dagen. Ik wou dat doen, maar daar is zo stillekes eens effekes ... dat aangehaald en dat werd direct afgewezen want wij zijn met heel het kleuterteam bijeen moeten komen omdat er bepaalde dingen volgens ons niet ... De werd kwaad 'je weet niet wat tijd daarin steekt van dat allemaal die structuur'... Ik weet dat, dat is waar maar dat is juist de werking van een heel aantal dingen hé. En daarmee hebben we daar niks meer durven van zeggen.*

#### *h. Innovatief vermogen*

Het innovatief vermogen is sterk verschillend van persoon tot persoon. Alhoewel school 1 een zeer jong lerarenteam heeft waardoor regelmatig nieuwe ideeën gelanceerd worden, zijn er toch nog enkele leerkrachten die soms moeite hebben met vernieuwingen. Veel heeft uiteraard ook te maken met de concrete materie waarover het gaat. Wanneer leerkrachten het gevoel hebben dat het ver van hen en hun klaspraktijk af staat, is hun innovatief vermogen veel kleiner dan bij zaken die ze concreet in de klas kunnen toepassen. Eén van de geïnterviewden geeft wel aan dat het voor haar belangrijk is een eigen invulling aan een vernieuwing te kunnen geven. De meesten zijn het er ook over eens dat men niet zomaar constant nieuwe dingen moet lanceren. Een gulden middenweg tussen oud en nieuw lijkt hen nog altijd de beste werkwijze. Ook moet men leerkrachten de kans geven te groeien in een verandering/vernieuwing i.p.v. hen te dwingen bepaalde zaken onmiddellijk en volledig toe te passen. Hierbij aansluitend wordt in de school ook steeds vooraf overlegd over de vormgeving en uitvoering van nieuwe initiatieven; voor- en nadelen worden afgewogen. Wanneer een vernieuwing uitgeprobeerd wordt maar mislukt, wordt bij een collega geïnformeerd die hetzelfde gedaan heeft om te peilen hoe hij/zij het heeft aangepakt en of het bij hem/haar gelukt is. Soms worden er ook gewoon nieuwe dingen uitgeprobeerd door individuele leerkrachten, die dan later doorstromen naar het ganse team.

Bij de bespreking van de gezamenlijke doelgerichtheid in de school kwam reeds aan het licht dat er zich in de kleuterschool echt wel een belangrijk probleem voordoet tussen twee collega's. Dit is niet zonder gevolgen voor het innovatief vermogen. In die zin dat een voorstel dat door één van beiden gelanceerd wordt, door de andere in eerste instantie bijna systematisch afgebroken wordt. Ook andere knelpunten binnen de schoolwerking staan de ontwikkeling van een innovatief vermogen enigszins in de weg in school 1.

#### *i. Synthese*

In bovenstaande bespreking werden heel wat knelpunten, maar ook een aantal positieve punten betreffende het beleidsvoerend vermogen van school 1 weergegeven. We zetten hieronder de belangrijkste op een rijtje.

Beleidsvoerend vermogen		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Nood aan meer en efficiënter overleg	
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Sterke interne verdeeldheid (onderling conflict) Kleuterschool <-> lagere school	
<b>Ondersteunende relaties</b>	Nood aan betere ondersteuning van lkn	
<b>Effectief leiderschap</b>	Sterke inmenging Raad van Bestuur Gebrek aan daadkracht bij directie	
<b>Responsief vermogen</b>	Te hoge verwachtingen vanuit sommige ouders Lkn hebben geen duidelijk beeld v/d verwachtingen v/d overheid	
<b>Reflectief vermogen</b>	Onvoldoende openheid	
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Onvoldoende aandacht voor het pedagogische & het personeelsbeleid	(Actief) zoeken naar oplossingen Integratie GOK & zorg
<b>Innovatief vermogen</b>		Gulden middenweg tussen oud & nieuw Mogelijkheid tot experimenteren met & groeien in nieuwe ideeën

### 1.1.7 Het zelfevaluerend vermogen van school 1

In dit laatste deel van de beschrijvende analyse brengen we kort de belangrijkste elementen uit het verloop van de twee zelfevaluaties in het kader van GOK samen in het kader van het zelfevaluerend vermogen van scholen<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> De kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie werd in het kwantitatieve luik (ondermeer) aan de hand van drie indicatoren in kaart gebracht. Deze zijn: het verloop van de zelfevaluatie, de resultaten van de zelfevaluatie en de terugkoppeling van zelfevaluatie-resultaten. De volgende tabel geeft de schaalscores van school 1 op deze indicatoren weer. Er is aan de hand van percentielscores telkens ook een verwijzing naar de andere GOK-scholen opgenomen.

Schaal	School 1		Groep GOK-scholen		
	Score	percentielscore	GEM.	min - max	SD
<b>Het verloop van de zelfevaluatie</b>	4,00	P 51	4.07	1.00 - 5.00	.61
<b>De resultaten van de zelfevaluatie</b>	3,43	P 27	3.81	1.86 - 5.00	.55
<b>De terugkoppeling van zelfevaluatie-resultaten</b>	geen data	geen data	4.15	1.00 - 5.00	.79



Wanneer we kijken naar de communicatie betreffende de zelfevaluatie, stellen we vast dat deze vooral via de personeelsvergadering of de vergadering van het GOK-team verliep. Vooraf werden duidelijke afspraken gemaakt omtrent het verloop van de zelfevaluatie. Het belang en de doelstelling ervan werden echter onvoldoende gecommuniceerd. Tussen de betrokkenen zijn een gebrek aan openheid, een gebrek aan vertrouwen en de afwezigheid van constructieve feedback belangrijke knelpunten op communicatief vlak die de ontwikkeling van het zelfevaluerend vermogen van de school sterk hinderen.

Wat de gezamenlijke doelgerichtheid in het kader van de zelfevaluatie betreft, stelt zich niet zozeer een probleem bij diegenen die nauw bij het GOK betrokken zijn, maar eerder bij de klasleerkrachten voor wie de zelfevaluatie een extra taakbelasting betekent en waarbij zij weinig duiding krijgen. De zelfevaluatie wordt vooral benaderd vanuit haar verplichtend karakter en niet zozeer vanuit haar nutskarakter.

Een positief punt in het kader van de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid is wel het feit dat telkens iedere leerkracht bij de zelfevaluatie betrokken werd. Alhoewel er een taakverdeling is naar voorbereiding, gegevensverzameling, gegevensverwerking, terugkoppeling van de resultaten en voorbereiding van de activiteiten, stellen we toch vast dat de betrokkenheid van alle leerkrachten bij de eigenlijke zelfevaluatie als een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van de zelfevaluatie beschouwd wordt.

Toch zijn er omtrent de deelname van de leerkrachten aan de zelfevaluatie twee belangrijk knelpunten te melden. Eerst en vooral verloopt de ondersteuning van de leerkrachten tijdens de zelfevaluatie niet optimaal. De directrice en de beleidsondersteuner hebben vooral van buitenuit (pedagogische begeleiding, nascholing, ...) begeleiding gekregen in de aanloop naar de zelfevaluatie. Toch voelen ze zich onvoldoende concreet voorbereid door deze vorm van ondersteuning. Dit heeft een weerslag gehad op de ondersteuning van de leerkrachten. Tijdens het uitvoeren van de zelfevaluatie wordt er aan de leerkrachten weinig concrete ondersteuning geboden. In die zin dat er tijdens de eerste zelfevaluatie gebruik gemaakt wordt van een analyse-instrument dat door de leerkrachten als moeilijk hanteerbaar wordt beoordeeld. De leerkrachten krijgen wel de kans dit instrument tijdens een personeelsvergadering in te vullen, maar ze worden daarbij niet expliciet begeleid en staan onder tijdsdruk. Achteraf worden er vragen gesteld bij de interpreteerbaarheid van de vragen enerzijds, bij de waarheidsgetrouwheid van de resultaten anderzijds. Dergelijke problemen zouden kunnen vermeden worden door middel van een betere begeleiding. Tijdens de tweede zelfevaluatie wordt er met een andere formule gewerkt; leerkrachten krijgen de zelfevaluatie-opdracht mee naar huis. Dergelijke werkwijze maakt het mogelijk dat leerkrachten de koppen bij elkaar steken en samen het zelfevaluatieproces doorlopen. Dit is echter niet gebeurd.

Een tweede knelpunt situeert zich na het maken van de beginsituatie-analyse (eerste zelfevaluatie). De school diende toen immers op basis van die analyse twee werkthema's te kiezen. De keuze van de thema's is echter eerder gebaseerd op een decretale bepaling, dan wel op de zelfevaluatieresultaten. Een heel aantal leerkrachten waren het hier niet mee eens. Op die manier wordt er ook een vals beeld gegeven van hun zeggingskracht; ze mogen wel deelnemen aan de zelfevaluatie, maar uiteindelijk worden de resultaten niet (op de gepaste manier) gebruikt.

---

Dergelijke houding stemt niet overeen met de visie dat een zelfevaluatie een instrument kan zijn om de noden en verwachtingen die in de school en t.a.v. de school leven, beter te leren kennen en hierop in te spelen. De zelfevaluatie in het kader van GOK werd dus eerder beschouwd als een verplichting die vanuit de bestuurlijke omgeving aan de scholen opgelegd werd.

Om voldoende reflectief vermogen te ontwikkelen, is het noodzakelijk dat alle onderwijsbetrokkenen (zelf)reflectie niet louter als een verplichting beschouwen, maar als nuttig en belangrijk, en dit niet enkel voor de school als geheel, maar evenzeer voor zichzelf als individuele leerkracht. We gaven reeds aan dat het belang van de zelfevaluatie onvoldoende benadrukt werd. Daarbij komt nog dat op het tijdstip van de eerste zelfevaluatie nog heel wat leerkrachten met een vroegere ervaring van zelfevaluatie in het achterhoofd zaten. Deze ervaring was negatief in die zin dat er omwille van pragmatische redenen (een aankomende schooldoorlichting) geen gevolg was gegeven aan de resultaten, waardoor de leerkrachten deze evaluatie als nutteloos beschouwden.

In het kader van een integraal en geïntegreerd beleid beperkt een zelfevaluatie zich niet tot één bepaald aspect van het schoolfunctioneren, maar strekt ze zich uit over meerdere/alle domeinen, en behandelt deze op een geïntegreerde manier. De zelfevaluaties die vanuit de overheid waren voorgeschreven, dienden zich in eerste instantie te richten op de gelijke kansproblematiek in de school. Toch is het niet correct daarmee de mogelijkheid tot een integrale en geïntegreerde zelfevaluatie uit te sluiten. Veel hangt immers samen met de manier waarop het GOK-beleid in de school wordt vormgegeven. Gebeurt dit op een integrale en geïntegreerde manier, dan zal de zelfevaluatie logischerwijze ook op die manier moeten plaatsvinden. Wordt het GOK-beleid als een apart beleidsdomein behandeld, dan zal het vaak ook op die manier geëvalueerd worden. Alhoewel men in school 1 probeert het GOK-beleid toch enigszins te integreren in het algemene schoolbeleid, kan men zowel bij de eerste als bij de tweede zelfevaluatie spreken van een gemiste kans tot een integrale en geïntegreerde zelfevaluatie.

Bij de eerste zelfevaluatie had er slechts korte tijd geleden een sterkte- en zwakteanalyse plaatsgevonden waarvan de resultaten in het kader van de beginsituatie-analyse aangewend konden worden. Om één of andere reden koos men er echter niet voor deze resultaten te gebruiken, maar organiseert men een nieuwe (beperkte) bevraging. Bij de tweede zelfevaluatie geeft de directrice zelf aan dat een integrale benadering interessant zou zijn voor de school, maar opnieuw wordt er gekozen voor een zelfevaluatie van GOK als specifiek beleidsdomein. Redenen hiervoor zijn volgens de respondent te vinden in de werkbaarheid; men moet streven naar een evenwicht tussen de draagkracht van het team (een integrale zelfevaluatie zou zeer belastend zijn) en de noodzaak voor de school.

Uit de interviews komt naar voren dat er in de school een voortdurende verbetering van de GOK-werking betracht wordt. Waar de beginsituatie-analyse eerder opgevat werd als een beginpunt om van daaruit de latere GOK-werking te evalueren, wordt er in de tussentijdse evaluatie ruim aandacht geschonken aan suggesties ter verbetering van de werking. Toch wordt er tegelijkertijd getracht de zaken die goed lopen te behouden om zo een evenwicht te creëren tussen bestaande en nieuwe dingen.

Het bekomen van dit evenwicht loopt als een rode draad doorheen de GOK-werking, te meer omdat (acute) problemen in de schoolwerking op sommige gebieden het innovatief vermogen afremmen, op andere gebieden daarentegen het innovatief vermogen aanwakkeren. Bijvoorbeeld wanneer uit de zelfevaluatie blijkt dat de moeilijke verhoudingen in de kleuterschool zich ook weerspiegelen in de GOK-werking in de kleuterschool, moet er nagedacht worden

over een nieuwe manier van omgaan met dit gegeven/in hoeverre een nieuwe jobinvulling het probleem kan oplossen. Echter, omwille van het feit dat er een nieuwe directie zal komen, liggen heel wat beslissingsprocessen stil en zal het innovatief karakter van de concrete opvolging van de zelfevaluatie-resultaten (gedeeltelijk) afhangen van de (keuzes van de) volgende directie.

Het zelfevaluerend vermogen van school 1 – afgeleid uit het verloop van de twee zelfevaluaties in het kader van GOK – kent een aantal positieve factoren, maar wordt tevens gehinderd door een aantal struikelblokken. In onderstaand schema brengen we de belangrijkste elementen samen.

<b>Zelfevaluerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Belang/doel worden onvoldoende gecommuniceerd aan lkn	Duidelijke afspraken omtrent het verloop
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Externe motivatie (schrik GOK-uren verliezen)	
<b>Ondersteunende relaties</b>	Te weinig ondersteuning/begeleiding tijdens de zelfevaluatie	
<b>Effectief leiderschap</b>		Betrokkenheid van iedere leerkracht
<b>Responsief vermogen</b>		
<b>Reflectief vermogen</b>	Noodzakelijke condities zijn onvoldoende vervuld	
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Gemiste kans tot integrale & geïntegreerde zelfevaluatie	
<b>Innovatief vermogen</b>		

## 1.2 Beschrijving van school 6<sup>46</sup>

School 6 is een vrije technische en (deeltijds) beroepsschool. Onderstaande analyse richt zich op de middenschool, die gedeeltelijk als autonome eenheid binnen de school beschouwd wordt. De middenschool telt iets meer dan 350 leerlingen. 60% van de leerlingen beantwoorden aan (één van) de criteria van doelgroepleerling. Volgens de directie is de leerlingenpopulatie een vrij goede weerspiegeling van de streek waarin de school gelegen is. Er is namelijk een vrij grote groep migranten. De school kent een wisselend leerlingenverloop, maar algemeen kunnen we spreken van een geleidelijke afbouw. Momenteel zijn er zeer weinig meisjes in de school. Dit heeft te maken met de richtingen die deze school aanbiedt.

<sup>46</sup> In deze school werden tijdens beide interviewrondes de adjunct-directeur van de middenschool (DIR) en drie GOK-leerkrachten geïnterviewd, waarvan 1 fulltime GOK-leerkracht die tevens graadcoördinator is (wordt ook wel de GOK-verantwoordelijke genoemd (GOK-lk1)) en twee leerkrachten die respectievelijk 6 GOK-uren (GOK-lk2) en 4 GOK-uren (GOK-lk3) hebben.

De school (1e, 2e en 3e graad) beschikt over één algemeen directeur en twee adjunct-directeurs, waarvan één verantwoordelijk is voor de middenschool. De middenschool is in dezelfde gebouwen gevestigd als de tweede en derde graad en er is veel overleg tussen de directieleden onderling. De drie directieleden zijn als nieuwe directieploeg vier jaar geleden begonnen. Tijdens de laatste interviewronde (einde schooljaar 2003-2004) kondigt de adjunct-directeur van de middenschool aan volgend schooljaar met pensioen te gaan. Wat het leerkrachtenteam betreft, is er een verjonging aan de gang, met ook enkele allochtone leerkrachten.

De school (1e, 2e en 3e graad) heeft reeds zeer veel ervaring met gelijke onderwijskansen. Reeds in 1988 kreeg zij uren in het kader van een project dat een voorloper van het OVB-project was en van bij het begin van OVB had zij OVB-uren. Dit aantal uren lag zeer hoog, met een piek van meer dan 120 uren! Deze uren werden door een zevental leerkrachten ingevuld en vooral besteed aan de uitbouw van leerlingbegeleiding, studiebegeleiding en taalvaardigheid. De drie graadcoördinatoren waren bijna full-time met leerlingbegeleiding bezig. De begeleiding vond voor 60% klasintern en voor 40% klasextern plaats.

In tegenstelling tot vroeger beschikt de school nu over veel minder extra uren. De school zal uiteindelijk terugvallen op ongeveer een derde van het aantal uren dat zij kreeg ten tijde van OVB. Dit betekent theoretisch gezien dat de GOK-uren enkel nog in de middenschool zullen kunnen besteed worden en niet meer in de tweede en derde graad. Momenteel is de graadcoördinator van de eerste graad tevens de GOK-coördinator. Daarnaast zijn er nog acht andere leerkrachten (van de middenschool) met GOK-uren.

### 1.2.1 Het GOK-beleid in school 6

#### *a. Evaluatie van het GOK-beleid: Verschillen t.o.v. vroeger*

Het GOK wordt hoofdzakelijk beschouwd als een andere naam voor zaken waaraan de school al langer werkt<sup>47</sup>. Eén van de geïnterviewden merkt op dat het GOK een ruimer doelpubliek beoogt. Haar collega's menen echter dat de school zich ten tijde van OVB ook al richtte naar alle behoeftige leerlingen, en niet enkel naar diegenen die aan de criteria van 'doelgroep leerling' beantwoordden.

Wat wel veranderd is, is het feit dat men nu thema's of een cluster kan kiezen, terwijl men vroeger aan alle vooropgestelde thema's diende te werken. Het 'voordeel' daarvan is, dat men de thema's die vroeger niet goed liepen, nu kan laten vallen. Men geeft toe dat dit enigszins wel een 'negatieve' oplossing is, maar 'positief' in die zin dat men nu niet meer verplicht wordt tijd te steken in zaken die geen resultaten opleveren.

---

<sup>47</sup> In de survey geeft de respondent van deze school aan dat gelijke onderwijskansen altijd al een belangrijk thema geweest zijn en dat de aandacht ervoor niet sterk is toegenomen. Ook zonder GOK-decreet zou de school aan gelijke onderwijskansen werken. Het gaat dus niet om een noodzakelijke vernieuwing volgens de respondent.

*b. Evaluatie van het GOK-beleid: Tijdspectief*

Zowel de directie als de (GOK-)leerkrachten vinden het over het algemeen positief dat de school een periode van drie jaar krijgt om haar GOK-beleid op poten te zetten. Er is enkel ongerustheid over het voortbestaan van het GOK na die drie jaar. Er wordt immers gevreesd dat de school vanaf dan de GOK-activiteiten volledig zal moeten integreren in haar werking en er geen extra uren meer ter beschikking gesteld zullen worden.

*GOK-lk3: Ja, ik vind dat een voordeel maar het nadeel vind ik dat je niet weet van 'wat krijgen we na die drie jaar?'. Dat vind ik het grote nadeel. Je kan heel veel uitwerken maar gaan ze ons na drie jaar zeggen van 'ok, nu heb je het uitgewerkt, nu doe je het verder zonder uren'? Ja dan zeggen we 'ok, dat gaat niet meer'. Dat is gewoon niet haalbaar. Dat vind ik het grote nadeel.*

De directeur is van mening dat het lange termijnperspectief vooral nuttig is voor scholen die geen ervaring met OVB/ZVB/BN hebben. De periode van drie jaar geeft hen immers de tijd te groeien in dit nieuwe beleid. De geïnterviewde leerkrachten zien er voor zichzelf en de school ook heel wat voordelen in. Ook voor scholen met ervaring is het immers belangrijk te kunnen groeien, niet zozeer in het nieuwe beleid, dan wel in het eigen GOK-plan. De driejarige termijn biedt de school de mogelijkheid om het GOK-plan stapsgewijs uit te voeren, waar nodig de eigen werking bij te sturen en in te spelen op de onmiddellijke noden die zich in de school stellen.

De geïnterviewden zijn het niet helemaal eens in hoeverre het nieuwe tijdspectief de school ook zal aanzetten tot het ontwikkelen van een lange termijnvisie. Eén van hen meent dat dit vrij vanzelfsprekend is. Het langere tijdspectief laat immers toe op voorhand een betere langetermijnplanning op te stellen en het werk beter te verdelen. Haar collega is echter van mening dat de school vroeger ook al een toekomstgerichte planning opstelde aangezien de school niet zomaar dingen in gang zette voor één jaar. Toch vindt ook hij de termijn van drie jaar heel goed. Als GOK-verantwoordelijke die de administratieve kant van de zaak op zich neemt, ziet hij hierin een vorm van planlastvermindering.

*GOK-lk1: Laat ons zo zeggen, ik vind het systeem dat dat drie jaar duurt, vind ik goed. ... Dat betekent dat ik mijn werk maar ééns om de drie jaar moet doen. Vroeger met OVB moesten we dat jaarlijks doen. Moesten wij jaarlijks een aanwendingsplan maken, jaarlijks een evaluatie maken, jaarlijks ... dus ik vind het systeem zoals het nu is ... ja, één keer dat dat loopt... gaat ge u daar bij neerleggen. Je merkt dat, je maakt dat af zoals een brave leerkracht in het Vlaams onderwijs gewoon is. En je doet dat gewoon.*

Wanneer we echter tijdens de derde interviewronde (einde schooljaar 2003-2004) op hetzelfde onderwerp terugkomen, spreekt hij zich hieromtrent minder enthousiast uit dan in het begin.

*GOK-lk1: ... Ik denk voortdurend aan het feit dat toen wij begin vorig schooljaar te horen kregen dat het GOK een heel stuk minder administratie had omdat we minder per jaar aan plannen moesten indienen, toen waren we allemaal 'oh wauw oh'. En we worden inderdaad meer met rust gelaten van bovenaf binnen het GOK. Maar ik denk aan de andere kant dat het niet minder werk is. Het is iets minder administratie maar aan de andere kant ligt onderliggende gedachte, de verwachting ligt even hoog dat je bijna even hard bezig bent om te proberen te realiseren wat je wilt realiseren dat daar weinig verschil en voor de leerkrachten op de werkvloer is er feitelijk geen verschil.*

*c. Evaluatie van het GOK-beleid: Autonomie*

In school 6 wordt autonomie als een belangrijke voorwaarde beschouwd om op een adequate manier te kunnen ingaan op de specifieke noden en behoeften van de leerlingen. Elke school wordt immers gekenmerkt door een aantal eigenheden, die een zekere autonomie voor de school wenselijk of zelfs noodzakelijk maken.

*I: En hoe belangrijk vindt u zelf die autonomie bij het uitwerken van een GOK-beleid?*

*DIR: Iedere school heeft zijn eigen structuur, een eigen visie, een eigen missie, een eigen opvoedingsproject, een eigen traditie, maar ook zijn eigen profiel van leerlingen. Vandaar dat iedere school ook naar het beleid toe, en zeker naar het beleid van gelijke onderwijskansen, moet een beetje autonomie krijgen in het uitwerken daarvan, aangepast aan de noden van de leerlingen zelf. En ook gebaseerd op de tradities en het opvoedingsproject van de school zelf. Men moet toch wel zorgen dat men niet zomaar van bovenuit een bepaald stramien opgelegd krijgt dat niet geënt is op de noden van de leerlingen.*

De mate waarin de school effectief over veel autonomie i.v.m. GOK beschikt, ligt vooral in het feit dat de school nu geen vooraf vastgelegd plan moet volgen, maar gaandeweg kan bijsturen.

Eén van de geïnterviewde leerkrachten merkt op dat het niet enkel nodig is dat de overheid scholen enige autonomie geeft, maar ook dat leerkrachten binnen de school de nodige autonomie krijgen van hun directie. Dit blijkt echter geen probleem te zijn in de school.

### 1.2.2 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering

*a. Aanleiding*

Het sociaal probleem dat het GOK-beleid wil aankaarten en oplossen is - zoals reeds meermaals gezegd - de kansongelijkheid tussen leerlingen waarmee scholen geconfronteerd worden. Bepaalde scholen waren reeds (gedeeltelijk) werkzaam op dit terrein. Het nieuwe beleid wil het probleem echter omvattender (meer scholen en een ruimere doelgroep) benaderen. School 6 heeft reeds jarenlange ervaring op het vlak van kansongelijkheid. Dit maakt dat de school een vrij duidelijk zicht heeft op de (omvang van de) problematiek in de school. Voor de school verandert er niet zoveel qua doelgroep, aangezien zij zich vroeger ook al richtte naar een ruimere doelgroep, maar spelen de veranderingen zich hoofdzakelijk af op het niveau van de concrete invulling van het nieuwe beleid in de school, dit ten gevolge van het verminderd aantal uren dat de school krijgt om aan de problematiek te werken.

*b. Veranderingsdeskundigen*

De interne veranderingsdeskundigen in school 6 beantwoorden niet volledig aan de omschrijving die in het theoretisch kader gegeven werd. Daar werd ondermeer gesteld dat 'interne veranderingsdeskundigen moeten bewerkstelligen dat het cliëntsysteem eerst en vooral de nood tot verandering aanvoelt en vervolgens ook de intentie heeft om te veranderen'. Vooral m.b.t. het eerste punt stelt zich een probleem in school 6. De nood tot verandering leeft noch bij de veranderingsdeskundigen, noch bij het cliëntsysteem. Dit heeft uiteraard te maken met het feit dat de verandering van bovenaf werd opgelegd en dat het voor school 6 geen vooruitgang betekende in de uitbouw van haar gelijke kansenbeleid door het verminderd aantal extra

uren. Dit buiten beschouwing gelaten, zijn er in de school wel enkele personen aanwijsbaar die aansluiten bij het profiel van veranderingsdeskundige.

Eerst en vooral speelt de adjunct-directeur die verantwoordelijk is voor de middenschool een belangrijke rol in het GOK-gebeuren. Hij volgt de implementatie van het nieuwe beleid van kortbij op en heeft regelmatig overleg met twee andere veranderingsdeskundigen, namelijk met de GOK-verantwoordelijke en het CLB.

De GOK-verantwoordelijke is dé spilfiguur van het hele gebeuren. Hij staat in contact met alle andere veranderingsdeskundigen, zowel extern (nascholingsdiensten, de pedagogische begeleidingsdienst en het CLB), als intern (de directie en de andere GOK-leerkrachten). Ten aanzien van de GOK-leerkrachten vervult hij een ondersteunende rol en ook andere leerkrachten kunnen steeds voor vragen en informatie bij hem terecht. Daarnaast coördineert hij de ontwikkeling van het GOK-beleid in de school en zorgt ervoor dat alle administratie daaromtrent in orde is. Aangezien hij vroeger OVB-coördinator was, heeft hij een goed zicht op de thematiek waarop de verandering betrekking heeft.

De overige GOK-leerkrachten vervullen tevens in mindere of meerdere mate de functie van interne veranderingsdeskundigen. Ook zij begeleiden het veranderingsproces dat zich afspeelt in het cliëntstelsel en nemen daarin de positie van ondersteuners en vertrouwenspersonen in. In vergelijking met de GOK-verantwoordelijke, hebben zij een beperkter zicht op de problematiek. Ieder van hen richt zich hoofdzakelijk op een bepaald deelaspect.

Tijdens één van de interviews geeft de GOK-verantwoordelijke een knelpunt aan i.v.m. de veranderingsdeskundigen. Hij vindt het immers niet helemaal correct dat steeds dezelfde leerkrachten - omwille van hun rol als veranderingsdeskundigen - extra belast worden. Hij geeft toe dat veranderingsdeskundigen meestal erg gemotiveerde leerkrachten zijn, maar het probleem bestaat er volgens hem in dat extra taakbelasting mensen demotiveert. M.a.w. de functie van veranderingsdeskundigen richt zich volgens hem niet louter op de mentale voorbereiding van collega's, maar impliceert ook taken op het uitvoerende niveau.

### *c. Cliëntstelsel*

Aangezien het nieuwe GOK-beleid zelfs door de veranderingsdeskundigen niet positief onthaald wordt, kunnen we in school 6 niet echt spreken van innovatoren, vroege adopters of vroege volgelingen. De interne veranderingsdeskundigen aanvaardden de verandering slechts omdat ze geen keuze hebben en ultiem heel veel weerstand tegen dit nieuwe beleid. We zouden hen dus eerder omschrijven als 'late volgelingen'.

De rest van het cliëntstelsel is moeilijk onder één van de vijf categorieën onder te brengen. Dit komt omdat het GOK aan hen wordt voorgesteld als algemeen schoolbeleid. De GOK-doelstellingen zijn voor hen algemene doelstellingen die de school wil bereiken ten gunste van de leerlingen.

### *d. Kanalen*

De kanalen die tussen de interne veranderingsdeskundigen en het cliëntstelsel gebruikt worden, worden uitvoerig besproken onder 'Doeltreffende communicatie'.

Wat de externe veranderingsdeskundigen betreft, stellen we vast dat er eerder beperkte communicatie is met het cliëntstelsel. De steunpunten ICO, NT2 en ECEGO bieden hun nascho-

lingen en materiaal aan, maar daarbuiten is er (momenteel) geen contact. De pedagogische begeleidingsdienst staat - in het kader van GOK - enkel in verbinding met de belangrijkste interne veranderingsdeskundige, namelijk de GOK-verantwoordelijke. Deze dienst heeft daarenboven een extra kanaal ontwikkeld; een overlegforum dat constructieve communicatie tussen interne veranderingsdeskundigen van verschillende scholen mogelijk maakt. In het eerste GOK-jaar (2002-2003) beschikte de school over een CLB-medewerkster die zowel formele als informele kanalen benut om het veranderingsproces te begeleiden. Wekelijks of tweewekelijks vond overleg plaats tussen de adjunct-directeur, de GOK-verantwoordelijke en de CLB-medewerkster. Daarnaast was de CLB-medewerkster vaak te vinden in de leraarskamer en was zij vrijwel altijd bereikbaar via telefoon of e-mail. Tijdens het tweede GOK-jaar (2003-2004) echter, is er een andere CLB-medewerkster waarmee de communicatie veel stroever verloopt. De leerkrachten moeten hun vragen/bedenkingen/ideeën eerst schriftelijk doorgeven en de CLB-medewerkster geeft daar dan achteraf reactie op.

#### *e. Doelbepaling*

De bespreking van de doelbepaling in school 6 is uiteraard gelijklopend met deze in school 1. Toch stellen we vast dat we bij de bespreking van de doelbepaling in school 6 een aantal andere accenten kunnen leggen vanuit de schoolspecifieke achtergrond en ervaringen.

In school 6 werden de doelstellingen grotendeels of zelfs geheel bepaald door de GOK-coördinator. Voor de keuze van de doelstellingen baseerde hij zich enerzijds op de beginsituatie-analyse die werd gemaakt, anderzijds op ervaringen vanuit OVB.

- **Geprogrammeerde versus ongeprogrammeerde innovaties**

Wat het algemene verloop van het GOK-proces betreft, kunnen we stellen dat het tot op zekere hoogte om een geprogrammeerde innovatie gaat. Gedurende de drie jaren dat het GOK in scholen loopt, dienen scholen op vastgelegde tijdstippen aan bepaalde verwachtingen vanuit de overheid tegemoet te komen. Zo moet er een beginsituatie-analyse uitgevoerd worden en een GOK-plan opgesteld worden in de loop van het eerste trimester van het eerste GOK-jaar (2002-2003) en dient de school het eigen GOK-beleid te evalueren gedurende het tweede trimester van het tweede GOK-jaar (2003-2004). Toch zijn er ook bepaalde aspecten die wijzen op een ongeprogrammeerde innovatie. In de school worden deze positief onthaald. Zo is men tevreden over het feit dat scholen niet eerst een plan moeten uitwerken dat dan door de overheid goedgekeurd dient te worden, maar in plaats daarvan drie jaar tijd krijgen om vorm te geven aan hun GOK-beleid en hun plan - waar nodig - bij te sturen. In school 6 wordt tevens aangehaald dat de keuze voor bepaalde thema's een verbetering is t.o.v. vroeger, waar men aan alle thema's diende te werken.

- **Instrumentele versus ultieme innovaties**

Het ultieme doel van het GOK-beleid - gelijke onderwijskansen voor iedereen - wordt reeds lange tijd nagestreefd in de school. Het is een beleidslijn die eind jaren 1980 - begin jaren 1990 reeds werd ingezet. Vanuit dit standpunt is het GOK-beleid een instrumentele innovatie in school 6. Het zijn immers vooral de tussenliggende doelstellingen die (enigszins) verschillend zijn, dit omwille van het feit dat men vroeger binnen elk thema doelstellingen diende uit



te werken, terwijl men nu gericht - binnen een aantal van deze thema's - doelstellingen moet vooropstellen.

- Radicale versus routine innovaties

Op het eerste zicht gaat het in de school eerder om een routine innovatie. De ultieme doelstelling blijft dezelfde als de voorbijgaande jaren en een heel aantal van de vroegere tussenliggende doelstellingen worden geïntegreerd in het huidige beleid. Vanuit deze benadering kan de doelstelling moeilijk als een 'radicale innovatie' gedefinieerd worden. Wanneer we echter rekening houden met het feit dat de school zoveel uren verliest en daardoor veel minder doelstellingen zal kunnen verwezenlijken, kunnen we niet anders dan concluderen dat dit voor de school een grondige reorganisatie en dus een vrij radicale innovatie betekent.

*f. Strategie*

De strategie die wordt gebruikt om het GOK-proces ingang te doen vinden onder het leraren-team in school 6, is hoofdzakelijk de normatieve strategie. Af en toe worden er wel bepaalde beslissingen door (één van) de interne veranderingsdeskundigen genomen zonder betrokkenheid van de rest van het team, maar m.b.t. het GOK hebben zich hier geen noemenswaardige problemen gesteld. Op het moment van de interviewafname was er echter wel een ander project opgestart zonder voorafgaande goedkeuring van alle leerkrachten, wat heel wat tegenkanten kreeg. Het probleem dat zich (waarschijnlijk in meerdere scholen) voordoet, is dat leerkrachten wel inspraak willen, maar dat hun betrokkenheid vaak niet verder reikt dan dat.

*GOK-lk1: Iedereen wil overal zijn meningen over hebben maar niemand wil betrokken worden in de uitwerking.*

In school 6 berust de strategie van de interne veranderingsdeskundige dan ook niet zozeer op betrokkenheid 'an sich', dan wel op eigen ervaring en eigen initiatief van de leden van het cliëntsysteem. Hij vindt het belangrijk dat de leerkrachten zelf mogelijkheden voorstellen om de doelstellingen van het GOK te bereiken i.p.v. leerkrachten proberen te overtuigen / dwingen.

*GOK-lk1: Omdat ik denk dat je wel zal vastgesteld hebben dat dat 'aha-erlebnisje' best zelf en persoonlijk gemaakt wordt voor je iets aanneemt. Het feit dat ik je kom vertellen dat je eigenlijk met hard opgepompte fietsbanden beter rijdt dan met zacht opgepompte fietsbanden - ondanks het feit dat al vijf jaar met zacht opgepompte fietsbanden rondrijdt - dat gaat pas 'aha' zeggen wanneer je inderdaad je fietsbanden eens hebt opgepompt. Wanneer ik dat voor je doe - want zelf ben je niet overtuigd dus ga je ondanks het feit dat ik dat zeg misschien nog niet doen. Ondanks het feit dat ik na een bijscholing terug kom en zeg van hé hé hé... Daarom zal ik proberen zoveel mogelijk mensen naar nascholing, te sturen die allemaal met zoiets kunnen terugkomen. Die juffrouw die hier gisteren bij mij komt zitten die zegt van 'ik heb iets goed gezien van NT2', die jaren in de vakvergadering datzelfde gehoord heeft maar daar nooit op gereageerd heeft omdat ja, 'het zal er wel zijn, maar wat heb ik daaraan?' die nu zelf ziet dat dat dus inderdaad wel interessant kan zijn. Dat is dus interessant. Wanneer ik schitterende vakvergadering of een schitterende navorming mee maak waarvan ik 100% overtuigd ben 'dat is inderdaad iets wat we kunnen gebruiken', tegen dat ik hier ben is dat maar 80% meer want hoe moet ik dat aan mijn collega's gaan vertellen? (...) Ja wat doen we dan als het echt zo schitterend is? Dan halen we die naar hier, proberen we toch regelmatig mensen dan naar hier te halen om dat hier te komen uit*

*te leggen. En hopen dat ze inderdaad hetzelfde effect wat ze op ons gehad heeft ook op de collega's heeft...*

Op die manier hoopt hij dat andere leerkrachten 'mee in de boot gaan stappen' en dat de verandering zich zo langzamerhand verspreidt.

*GOK-lk1: Het moet van zoveel mogelijk mensen komen en het moet door zoveel mogelijk mensen gedragen worden.*

g. *Weerstand*

Onder de geïnterviewden heerst niet meteen een positieve houding t.o.v. het nieuwe GOK-beleid. Veel heeft natuurlijk te maken met het feit dat de school zeer veel uren heeft moeten inleveren in vergelijking met de uren die zij toegekend kreeg ten tijde van OVB.

*GOK-lk2: Wij hebben minder uren gekregen dus wij hebben minder kansen gekregen.*

De school vindt het goed dat er nu meer scholen zijn die extra middelen krijgen voor gelijke onderwijskansen, maar vindt het niet terecht dat dit gebeurt 'ten koste van andere scholen'. Ze stellen vast dat ze veel minder uren hebben om te werken aan een zelfde of zelfs toenemend aantal problematieken. Daarnaast blijven er in de secundaire scholen een heel aantal leerlingen die niet onder de criteria van doelgroepopleerling vallen, maar wel degelijk met ongelijke onderwijskansen geconfronteerd worden, namelijk de leerlingen met leerstoornissen. Maar ook voor leerlingen met een handicap zouden er meer middelen moeten vrijgemaakt worden, aldus de directie.

Het feit dat de school zoveel uren kwijt is, heeft heel wat gevolgen, zowel voor de school, de leerkrachten als voor de leerlingen. Het is namelijk zo dat er een aantal jobs gesneuveld zijn door de sterke afname van extra uren.

*GOK-lk1: ... Ik zeg dat heel eerlijk, wij praten daar - onze directeur ook praat daar - niet in vrij positieve termen over. Jammer genoeg maar wij moeten in negatieve termen praten. Telkens weer opnieuw met de betekenis van wij gaan van x-aantal uren naar een derde aantal uren. Dat is voor ons x-aantal jobs die weg zijn. Daar kan je niet positief over praten, het spijt mij. Ik bedoel maar; daar kan je moeilijk tegen de collega's zeggen 'hiep hiep we hebben nog twee man over'. Ja, dan lacht iedereen je vierkant uit hé.*

Dit is niet enkel een probleem voor de personen in kwestie, maar het betekent ook dat de ganse schoolwerking die de voorbije jaren werd opgebouwd, in het gedrang komt. Bestaande structuren om te werken rond gelijke onderwijskansen dreigen niet langer gehandhaafd te kunnen worden. Bepaalde initiatieven die de leerlingen vooruit kunnen helpen, kunnen niet langer aan iedereen worden gegeven. De school biedt ze nog wel optioneel aan, maar het zijn vooral diegenen die het minder nodig hebben die er gebruik van maken en diegenen die het eigenlijk meest nodig hebben, gaan vaak niet op het aanbod in.

*DIR: Wij hadden vroeger een extra uur in de eerste graad hé. In plaats van 32 gaat het naar 33 uur les, dat is één uur leren studeren voor alle leerlingen. Omdat we geen uren hadden, hebben we dat moeten afbouwen. En dat geven we nu alleen maar aan leerlingen die geïnteresseerd zijn op vrijwillige basis. Die mogen nu die lessen volgen. We hebben nu een dertigtal leerlingen die lessen volgen, waardoor men maar een beperkte groep krijgt hé. En ik heb de indruk dat we eigenlijk de doelgroep, doelgroepen, eigenlijk niet meer bereiken. Want wie komt naar zo'n sessie van leren studeren? Alweer degene die eigenlijk gemotiveerd worden van thuis uit en die misschien zelf ook interesse hebben omdat ze willen een*

*structuur hebben in hun eigen leven, een beetje structuur te hebben in het leren studeren. Maar ik heb de indruk dat de doelgroepleerlingen niet komen. En dat vind ik nu spijtig.*

Wat de verdeling van het aantal uren onder de leerkrachten betreft, leeft er een dubbele houding. Enerzijds willen veel leerkrachten de GOK-uren niet omdat ze vrezen dat ze daar dubbel zo hard voor zullen moeten werken. Anderzijds heeft één van de GOK-leerkrachten het gevoel dat andere leerkrachten de GOK-uren die zij heeft, als 'luxe-uren' beschouwen, dit vanuit het perspectief van een leerkracht voor een zeer grote klas waarvan de leerlingen niet mee willen t.o.v. een leerkracht voor een klein groepje leerlingen met problemen die goed meewerken om te kunnen volgen met de rest.

Vanuit de schooladministratie komt trouwens ook de vraag om dergelijke uren aan niet-benoemden te geven. Het gevolg is dat de uren dan vaak bij jonge leerkrachten terecht komen. Dit is geen optimale oplossing, zowel wat betreft de huidige als de toekomstige werking. De GOK-verantwoordelijke van school 6, die zelf al jarenlang leerkracht is en de voorbije jaren ook sterk begaan was met OVB, geeft aan dat dergelijke uren best ingevuld kunnen worden door leerkrachten met ervaring.

*GOK-lk1: Het negatieve aan de GOK-uren is dat heel wat jonge leerkrachten dat in hun nek geduwd krijgen terwijl dat eigenlijk veel effectiever door mensen met veel ervaring kan gegeven worden. Nu, wij hebben dat hier relatief mooi toegepast maar het is een feit dat daar dus automatisch een aantal niet-benoemden op terecht komen. Want vanuit de administratie smeekt de schooladministratie hier bijna om 'alstublieft niet -benoemden te nemen'. Want als jij een benoemde neemt, dan moet je daar een vervanger voor aannemen, dan moet je daar een vak aan vast koppelen. Op een gegeven moment zijn de vakken op en dan moet je opletten dat je niet in een straatje van reffectatie en weet ik wat allemaal terecht komt. Dus als men een niet-benoemde neemt, is het administratief gezien veel gemakkelijker en veel veiliger voor de school.*

Een tweede probleem met jonge GOK-leerkrachten is dat zij vaak nog veranderen van school en op die manier de door hen opgebouwde 'know how' meenemen.

Een mogelijk gevaar i.v.m. de invulling van de GOK-uren zou zich kunnen stellen in scholen die leerlingen (en daardoor ook jobs) verliezen. Volgens de GOK-verantwoordelijke is het niet ondenkbaar dat dergelijke uren gebruikt zullen worden om jobs in stand te houden.

*GOK-lk1: ... Wanneer we een school hebben die in afbouw is, zoals wij op dit moment zijn. Ik bedoel wij verliezen jaarlijks een 30, 40 leerlingen. Dat is geen grote ramp maar dat is ieder jaar 30, 40 leerlingen. En dan denk ik dat het gevaar heel groot is dat die uren als vuluur gaan gebruikt worden om bepaalde betrekkingen in stand te houden bijvoorbeeld. Ik zie dat hier nu niet gebeuren. Ik zie dat onze directeur wat dat betreft het grote geluk heeft dat er redelijk wat collega's met pensioen gaan die dus niet vervangen worden. Maar aan de andere kant is dat dus wel ja ... Dat is vroeger wel dikwijls zo geweest, dat merk ik bij heel veel scholen, dat men die uren ook als vuluren gebruikt om iemand aan te vullen wie tekort had. En dan denk ik 'dat mag niet de bedoeling zijn'. Zo hebben wij hier nog nooit gewerkt maar dat gevaar bestaat.*

Een andere moeilijkheid betreffende de invulling van GOK-uren stelt zich wanneer de GOK-coördinatoren volgend jaar (2004-2005) eventueel coördineren en lesgeven moeten combineren, een situatie die zich in andere scholen misschien nog wel voordoet, maar zeker niet zo evident is.

*GOK-lk1: Dus volgend jaar - heeft de directeur al voorgesteld - zullen de coördinatoren een stuk les moeten meegeven, terug uren voor de klas moeten gaan staan. Hebben we gezegd*

*van 'ja, economische realiteiten daar kan je niet aan onderuit'. Maar we zien dat eerlijk gezegd niet zitten. Ik bedoel; ik zie dat wel zitten om terug les te gaan geven, maar lesgeven en coördinator zijn, dat zijn dingen die ergens niet goed te combineren zijn. In de betekenis van: ik heb zes uur les en je hebt dan bijvoorbeeld de directeur is zo vriendelijk om die drie uur op woensdag voormiddag te zetten en drie uur op donderdag voormiddag te zetten. Hij is dan zo vriendelijk. Nu dat vierde uur, ben je dan coördinator of zit je dan in het leraars-lokaal aan je lessen te verbeteren of ik weet niet wat allemaal hé, om je maar een idee te geven. Dat is dus heel moeilijk, echt heel moeilijk. De denkwereld is heel anders.*

Buiten de gevolgen van het verminderd aantal uren en de bekommernis dat deze uren niet altijd op de meest optimale wijze zullen worden ingevuld in scholen, heeft men in school 6 nog een heel aantal andere kritieken op en zorgen omtrent het GOK-beleid.

Zo worden er door het GOK-decreet een aantal wijzigingen doorgevoerd m.b.t. het inschrijvingsrecht. Bij weigering van een leerling zal een procedure moeten opgestart worden en zal het LOP tussenbeide komen in het zoeken naar een oplossing. De directeur gaat akkoord met een zekere vorm van controle bij het weigeren van leerlingen, maar vreest dat dergelijke procedure de leerling en de ouders in de kou zal zetten. Hijzelf vindt het beter de ouders zo snel mogelijk uit te nodigen voor een gesprek en het op die manier op te lossen i.p.v. een procedure die trager verloopt en waarbij de leerling ondertussen op straat staat. De GOK-verantwoordelijke heeft vooral moeite met de onduidelijkheden en weerstanden die al deze bepalingen creëren bij de onderwijsverstrekkers.

*GOK-kl1: ... Het foldertje dat van de minister komt. Als leerkrachten dit vast krijgen, dan is dat een mes dat voor de minister aan twee kanten gaat snijden. Want hier spreekt men over rechtsbescherming van de leerling, inschrijvingsrecht van de leerling, ja daar zijn de scholen het helemaal niet mee eens. Dan kan de minister op hare kop gaan staan; daar zijn de scholen het niet mee eens. Ik bedoel, daar is niemand gelukkig mee. Dat kan goed zijn dat daar een aantal advocaten heel gelukkig mee zijn en dat een bepaalde lobby er heel gelukkig mee is maar de school als dusdanig ... dit staat voor de leerkrachten mijlenver van 'wat doe ik in mijn klas hé. En waar ben ik in mijn klas mee bezig?' En leerkrachten zeggen van 'wat kan volgend jaar nog?' Want je moet eens kijken wat een ongelofelijke wanorde dat er gecreëerd is en ik noem dat geen orde maar wanorde door het gelijke onderwijs kansenbeleid. Inschrijvingsrecht, niemand weet nog goed waar hij aan toe is, 32 uren per week die er bovenop komt waar wij als school heel wat uren binnen het OVB het gelijke onderwijskansen beleid als 33ste en zelfs 34ste uur inrichten met leerlingen. Wij gaan dat volgend jaar niet meer kunnen of mogen omdat we verplicht op 32 uren zitten.*

Ook het LOP kan op weinig sympathie rekenen. Tijdens de eerste interviewronde (2002-2003) maakte men zich vooral zorgen over het nut van het installeren van dergelijke platforms. Tijdens de tweede interviewronde (2003-2004) blijkt deze vrees volgens de geïnterviewden gegrond. De installatie van de LOP's wordt door hen hoofdzakelijk beschouwd als 'jobcreatie'. Door de oprichting van de LOP's werden immers bijna 30 mensen tewerkgesteld, maar er werden bijzonder weinig dossiers aanhangig gemaakt. Hierdoor rijst in school 6 de vraag: 'Kunnen die middelen niet op een efficiëntere manier aangewend worden?' Daarnaast heeft men moeite met de zogenaamde 'experts' die voor GOK vrijgesteld worden omdat zij de scholen voor hulp inschakelen i.p.v. andersom.

Een ander punt van kritiek betreft de tijd en energie die gaat naar vergaderingen, administratie en het schrijven van plannen en verslagen. Eerst en vooral vindt men dat die tijd en energie nuttiger kunnen besteed worden met de leerlingen zelf. Ten tweede vreest men dat scholen die indrukwekkende plannen en verslagen kunnen schrijven, maar geen indrukwekkende GOK-

werking hebben, toch een positievere evaluatie van de inspectie gaan krijgen dan scholen die hard werken aan GOK, maar minder goede plannen en verslagen kunnen voorleggen.

Eén van de geïnterviewden stelt zich de vraag in hoeverre bepaalde verwachtingen die de overheid d.m.v. het GOK-beleid stelt, aansluiten bij de realiteit van een beroepsschool.

*GOK-lk2: Af en toe denk ik 'och, die hier boven die snappen dat allemaal niet hoe wij bezig zijn' en dan vragen ze 'kun je dat merken, hoe kun je dat evalueren?' Neen, ik ben al blij als die leerlingen een uur goed werken, dan zullen ze wel iets geleerd hebben. Dat meetinstrument of die... ja, dat is mijn volgende zorg of eigenlijk mijn zorg niet (...) Ze zullen wel iets oppikken, maar of dat meetbaar is en wie dat meet, dat ze daar alstublieft geen energie in gaan steken.*

De weerstanden die hierboven geschetst werden, leven hoofdzakelijk bij directie en bij GOK-leerkrachten. Om de weerstand bij andere leerkrachten zoveel mogelijk te beperken - om hun dus niet het gevoel te geven dat er voor hen iets extra bijkomt - wordt de term 'GOK' in de school zo weinig mogelijk gebruikt. Men spreekt in termen van 'schoolbeleid' en 'algemene doelstellingen ten gunste van de leerlingen'. Een voordeel hiervan is ook dat op die manier de GOK-werking slechts in beperkte mate schade ondervonden heeft van de doorlichting, die voor heel wat commotie in de school gezorgd heeft.

*GOK-lk1: Gelukkig hebben we dit opgenomen in de gewone schoolwerking. De werking van GOK heeft niet geleden onder het feit dat we een hoop miserie gehad hebben met andere dingen recht te trekken. Het feit dat iedereen zo gewoon is dat dat gebeurt binnen GOK... na 10 jaar werking of na 12 jaar werking ondertussen is dat gewoon. Er zijn er hier heel veel die gewoonweg die GOK-uren krijgen en voor die is dat dus gewoon een deel van hun opdracht, juist gelijk een uur wiskunde of een uur wetenschappen of... Dat is gewoon, je bent daar niet extra mee belast of extra mee bezig, je bent daar gewoon mee bezig.*

#### *h. De adoptiefase*

Het meeste voorbereidende werk gebeurde in school 6 door de GOK-coördinator, in nauw overleg met de directie en ook met de andere GOK-leerkrachten. Hij verzamelde de gegevens voor de beginsituatie-analyse, verwerkte ze en stelde een GOK-plan op.

Toch was niet zozeer de inhoud van de verandering de grote vraag, dan wel de vorm. De inhoud van GOK is immers grotendeels gelijklopend met de inhoud van OVB. De vorm was echter meer een probleem aangezien de school een volledige reorganisatie moest doorvoeren. Er werd dan ook minder nagedacht over de acties zelf, dan wel hoe deze acties concreet vorm geven en organiseren met het beperkt aantal uren.

Tenslotte nog volgende bemerking. Bij de theoretische bespreking van de verschillende fases werd gesteld dat het mogelijk en zelfs aangewezen is dat deze verschillende stappen geen lineair verloop kennen, maar eerder als een cyclisch proces benaderd worden. Toch is het voor de hand liggend dat ieder veranderingsproces sowieso een zekere adoptiefase doormaakt. Hieromtrent stelt zich bij GOK duidelijk een probleem, aldus de school. De overheid liet scholen immers te weinig tijd en ruimte om de implementatiefase voldoende voor te bereiden, sterker nog, de adoptiefase en de implementatiefase vielen gelijktijdig.

*i. De implementatiefase*

De implementatiefase van het GOK was door de vermindering van het aantal uren niet zo vanzelfsprekend voor de school. Toch had men er tijdens de adoptiefase uitvoerig over gesproken en gediscussieerd en was men er min of meer in geslaagd het aantal GOK-uren te verdelen naargelang de activiteiten.

Uitgezonderd van de organisatorische kant van de zaak, verliep de rest van de implementatiefase vrij goed. In school 6 werden de GOK-leerkrachten op het einde van het eerste GOK-jaar (2002-2003) gevraagd de werking kort te evalueren teneinde de nodige aanpassingen te kunnen doorvoeren bij het begin van het nieuwe schooljaar. De verplichte zelfevaluatie tijdens het tweede trimester van het tweede GOK-jaar (2003-2004) is grotendeels hierop gebaseerd, aangevuld met bijkomende opmerkingen van de GOK-coördinator en de GOK-leerkrachten zelf. Naar het nieuwe schooljaar toe (2004-2005), zullen er opnieuw aanpassingen plaatsvinden, op basis van de opgelegde zelfevaluatie enerzijds, omwille van het feit dat het aantal GOK-uren in de school opnieuw vermindert anderzijds.

*j. De institutionaliseringsfase*

Aangezien in de school niet gesproken wordt over GOK als een apart beleidsdomein, maar als geïntegreerd en dus onder de noemer 'schoolbeleid' en 'leerlinggerichtheid' valt, zou men kunnen zeggen dat de school reeds de institutionaliseringsfase bereikt heeft aangezien de verandering niet als een verandering beschouwd wordt, maar gewoon als een deel van de dagelijkse schoolpraktijk.

Echter, de weerstand van de interne veranderingsdeskundigen ten aanzien van het GOK is zodanig groot dat we niet kunnen stellen dat de verandering als dusdanig aanvaard is. Tevens wordt er door de geïnterviewden zelf naar voren gebracht dat bijstellingen nog steeds nodig zijn om de mogelijkheden en beperkingen van het GOK-beleid zodanig op elkaar af te stemmen dat de vooropgestelde doelen kunnen bereikt worden.

Volgend schema vat de belangrijkste aspecten van het verloop van het veranderingsproces in school 6 samen.

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>	Nood aan verandering is niet aanwezig bij veranderingsdesk. omwille van externe factor Taakbelasting veranderingsdesk.	GOK-coördinator is echte spilfiguur Continuïteit binnen het team van veranderingsdesk. (> OVB)
<b>Cliëntensysteem</b>		Verandering wordt niet als dusdanig aan hen voorgesteld → aanvaarding
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntensysteem)</b>	Eerder beperkte communicatie	
<b>Doelbepaling</b>	Negatieve keuzes	Continuïteit (> OVB)
<b>Strategie</b>		Normatieve strategie bij uitvoering GOK-beleid
<b>Weerstanden</b>	Verandering is verandering in	

	negatieve zin Verregaande gevolgen: bestaande werking komt i/h gedrang, verlies van jobs Teveel tijd naar vergaderen en administratie ten nadele van werken met de Iln zelf Nut van Lokale overlegplatforms? Absoluut inschrijvingsrecht?	
<b>Adoptiefase</b>	Grondige reorganisatie Gelijktijdige adoptie- en implementatiefase	
<b>Implementatiefase</b>	Inkrimping van de bestaande werking	Tamelijk goed verloop
<b>Institutionaliseringfase</b>		Geïntegreerde GOK-werking

### 1.2.3 De beginsituatie-analyse in school 6

#### a. *Het waarom van de zelfevaluatie*

Voor de aanvang van de zelfevaluatie zou aan ieder betrokken personeelslid moeten duidelijk gemaakt worden met welk doel voor ogen de zelfevaluatie wordt uitgevoerd<sup>48</sup>. In school 6 werden de leerkrachten op een personeelsvergadering ingelicht over het nieuwe beleid en de daarbij horende verplichtingen, waaronder de beginsituatieanalyse. Echter, niet iedere leerkracht werd uiteindelijk betrokken bij deze analyse. Volgens één van de geïnterviewden zijn de meeste leerkrachten zich dan ook niet bewust van de uitvoering. Ook zijzelf, die wel degelijk betrokken werd, heeft geen duidelijk idee over de functie van dergelijke analyse. Voor haar is het een vaag begrip.

De overige geïnterviewden echter, zien wel een duidelijke taak weggelegd voor deze analyse. Zij zijn het erover eens dat men geen initiatieven kan ontplooien zonder zich vooraf een beeld te vormen van waar de school precies staat. Dit om op een gerichte manier aan de meest noodzakelijke dingen te werken. Het helpt de school 'leerlingen beter te begeleiden en de juiste accenten te leggen'. Tegelijkertijd voorkomt het dat 'de school aan vele initiatieven begint zonder resultaten te boeken'.

In school 6 wordt de zgn. 'beginsituatieanalyse' vrij sterk als een zelfevaluatie aangevoeld. Zowel de directeur als één van de GOK-leerkrachten geven immers aan dat de beginsituatieanalyse voor hen geen beginsituatieanalyse is, maar een bepaalde toestand in hun ontwikkeling weergeeft. Ook ten tijde van OVB gebeurden er reeds evaluaties van het schoolgebeuren. Hieruit werden sterktes en zwaktes gedistilleerd, op basis waarvan het beleidsplan werd opgesteld.

---

<sup>48</sup> In de survey geeft de respondent van deze school aan dat er drie motieven eerder belangrijk waren om de ABS uit te voeren: administratief in orde zijn, een goed zicht krijgen op de problemen van hun leerlingen en een goed zicht krijgen op waar ze als school staan inzake gelijke onderwijskansen.

*b. Het wat van de zelfevaluatie*

Voor het uitvoeren van de beginsituatieanalyse werd een instrument van de VLOR gebruikt. Dit was een algemeen instrument waarin de verschillende thema's bevroegd werden. M.a.w. ook in deze school heeft men ervoor geopteerd om alle thema's te bevragen alvorens een keuze te maken<sup>49</sup>.

Er waren nog andere analyse-instrumenten ter beschikking, die specifiek ingingen op één van de vooropgestelde thema's. Eén van de geïnterviewde GOK-leerkrachten geeft aan dat dergelijke instrumenten in een latere fase zullen gebruikt worden, nl. bij het uitvoeren van de zelfevaluatie in de loop van het tweede trimester tijdens schooljaar 2 (2003-2004).

*c. Het hoe van de zelfevaluatie*

- De voorbereiding van de zelfevaluatie

In school 6 werd er geen GOK-werkgroep of dergelijke opgericht. Vanuit het Pedagogisch Comité werd aan één van de graadcoördinatoren (= full time GOK-leerkracht) de vraag gesteld om de organisatie van de beginsituatieanalyse en de verdere uitwerking van het GOK op zich te nemen. Aan het volledige leerkrachtenteam werd het GOK en de verplichting tot het maken van de beginsituatieanalyse voorgesteld op een personeelsvergadering. Het blijft echter de vraag in hoeverre de informatie daaromtrent werkelijk bij de leerkrachten is doorgedrongen. Eén van de GOK-leerkrachten meent immers dat leerkrachten zich vooral bezig houden met hun eigen zaken en dus niet zozeer met dergelijke analyse. Toch meent de directeur dat de leerkrachten op zich geen problemen hebben met dergelijke vorm van evaluatie. Hij geeft aan dat in de school regelmatig (zelf)evaluaties plaatsvinden en dat er in het verleden ook werd meegewerkt aan IKZ-onderzoek, wat maakt dat het beantwoorden van vragen en enquêtes 'ingebakken zit in de mentaliteit van de school'.

Vanuit de idee dat het belangrijk is mensen te kunnen motiveren om mee te werken aan de analyse, werd in de school uitdrukkelijk gekozen om er slechts een beperkte groep leerkrachten bij te betrekken.

- De eigenlijke zelfevaluatie

Zoals zonet beschreven, werd vanuit het Pedagogisch Comité de verantwoordelijkheid voor het maken van de beginsituatieanalyse in handen van de fulltime GOK-leerkracht gegeven. Hij organiseerde een bevraging bij een deel van de leerkrachten. Enkel diegenen die nauw bij het GOK betrokken zijn (leerkrachten met GOK-uren) en diegenen die een adviserende rol binnen de school vervullen (leden van de leerkrachtenraad, coördinatoren en directeurs) werd gevraagd mee te werken aan de analyse<sup>50</sup>. Dit komt neer op ongeveer een vijfde van het totaal

---

<sup>49</sup> Dat strookt met de kwantitatieve data. In de survey geeft de respondent van deze school aan dat alle thema's enkel oppervlakkig bestudeerd werden.

<sup>50</sup> Dat kan verklaren waarom de respondent in het kwalitatieve luik aangeeft dat er in de school geen instrumenten werden gebruikt of waarom hij niet weet welke instrumenten gebruikt werden.



aantal leerkrachten in de ganse school (= middenschool en bovenbouw). Elk van deze leerkrachten werd gevraagd een vragenlijst - die de school vanuit de VLOR werd aangereikt - in te vullen. Het invullen van deze vragenlijsten gebeurde niet anoniem, zodanig dat eventuele bemerkingen die leerkrachten bij bepaalde vragen noteerden, achteraf konden besproken worden.

De gegevens werden ingevoerd door een tijdelijke kracht en - na controle - verwerkt door de verantwoordelijke GOK-leerkracht m.b.v. een verwerkingsdiskette die hij van de begeleidingsdienst gekregen had.

- Terugkoppeling van de zelfevaluatiegegevens

Samen met het CLB en de Cel Leerlingenbegeleiding werden de gegevens geanalyseerd en besproken. Daarna werden de gegevens voorgelegd op het Pedagogisch Comité. De overige leerkrachten die aan de bevraging meegewerkt hebben, werden niet expliciet op de hoogte gebracht van de resultaten. Het is wel zo dat iedereen die dat wenste, zich erover kon informeren bij de verantwoordelijke GOK-leerkracht. Volgens deze laatste zijn de leerkrachten echter niet zozeer geïnteresseerd in de resultaten op zich, maar wel in wat uit deze resultaten volgt. M.a.w. hoe pakt de school een bepaald probleem aan, welke activiteiten kunnen de leerkrachten uitwerken, enzovoort.

- Voorbereiding en planning van veranderings- en vernieuwingsactiviteiten

In school 6 had men vóór de aanvang van de analyse al een vrij goed beeld van de mate waarin en de manier waarop de gelijkheidsproblematiek in de school wordt aangepakt. De school had reeds een zekere beleidslijn opgezet en hoopte die op basis van de analyse verder te kunnen volgen. Tegelijkertijd was men zich er wel van bewust dat 'taalvaardigheid' als een zwak punt uit de analyse naar voren zou komen, terwijl men daar eigenlijk niet meer expliciet aan verder wilde werken. De voorbije jaren werd daar reeds heel wat tijd en energie ingestoken, echter zonder het verhoopte resultaat.

Uit de analyse bleek inderdaad dat het item 'taalvaardigheid' het minst scoorde in de school. Toch lagen alle scores vrij hoog en ook dicht bij elkaar. Deze gegevens werden aan het Pedagogisch Comité voorgelegd en daar werden de prioriteiten voor het GOK-plan gekozen. Een van de geïnterviewde leerkrachten geeft aan dat de directie wel degelijk geluisterd heeft naar het advies van de leerkrachten over de haalbaarheid van bepaalde projecten, rekening houdende met het gegeven dat de school zoveel uren verloor. Opnieuw was het de fulltime GOK-leerkracht die het uitschrijven van het GOK-plan voor zijn rekening nam. Hijzelf vond dat niet echt moeilijk aangezien hij vroeger ook al de aanwendingsplannen voor OVB opgesteld had en zich grotendeels daarop kon baseren.

Het uitgeschreven plan werd dan opnieuw voorgelegd aan het Pedagogisch Comité en is tevens afzonderlijk in een directieraad besproken. De leerkrachten daarentegen, hebben hun zeg over het concrete plan niet meer kunnen doen, maar werden er achteraf - op een personeelsvergadering - over geïnformeerd.

Zoals reeds gesteld, werd er bij het vormgeven aan het GOK-plan rekening gehouden met de haalbaarheid en werd geprobeerd reeds bestaande activiteiten zoveel mogelijk te integreren in het nieuwe plan.

*GOK-lk1: Waarom zouden wij iets nieuws gaan uitvinden als, dat is trouwens ook briefhoofding nummer 1 geweest van het nieuwe schooljaar. Daar staat onderaan in mooie letters 'OVB-scholen, vind alstublieft niets nieuws uit'. Dat is natuurlijk zo, dat... Je zou gek zijn om een hoop nieuwe dingen te doen.*

We hebben de onderrichting ook vrij letterlijk genomen en wij zijn ook niet gaan zoeken naar nieuwe gaten, behalve dat we nu met leerstoornissen binnen GOK bezig zijn, wat we nog niet binnen OVB hadden. Maar voor de rest zijn we nog niet gaan zoeken naar nieuwe zaken en hebben we bestaande initiatieven proberen te verstevigen of te behouden in ons geval.

- Actiefase

School 6 is een grote school die veel OVB-uren. N.a.v. het nieuwe GOK-beleid komen ze in een overgangsfase terecht met elk GOK-jaar minder uren. In totaal (in vergelijking met veel andere scholen) waren het er toch nog vrij veel, met als gevolg dat enkel de directeur en de GOK-verantwoordelijke een goed zicht hadden op de concrete invulling van de uren, de overige geïnterviewde GOK-leerkrachten hebben eerder een vaag beeld van alle GOK-activiteiten.

In de school werd een aantal van de vroegere OVB-activiteiten afgeschaft wegens tijdsgebrek.

In de mate dat zij aansloten bij de GOK-doelstellingen, zijn een aantal van de vroegere OVB-activiteiten blijven doorlopen. Daarnaast zijn er ook een aantal nieuwe activiteiten op poten gezet. Terecht wordt opgemerkt dat het verloop van het GOK-proces niet optimaal gebeurd is wegens de planning door de overheid.

*I: ...Zijn er ook nog duidelijke verschillen in aanpak?*

*GOK-lk1: Op dit moment niet. En dat komt omdat de timing van de overheid niet klopt. Wij krijgen 12 september een eerste briefing over het hele GOK- gebeuren. Maar op één september zijn we wel moeten beginnen. Nu een school die organiseert zich naar haar lesrooster, naar haar toegekende bevoegdheden. Dat gebeurt hier op school op tien juli. Als wij dan op tien september of op twaalf september informatie van de overheid krijgen, ja dan gaat dat echt niet hé... Wij beginnen op één september als één van de weinige scholen in heel België met een volledige lesrooster vast voor alle leerlingen. (...) De meeste scholen beginnen op 15 oktober met een definitieve lesrooster. Wij beginnen op één september. Daarvoor zijn er zeven mensen die tijdens de vakantie hier tien dagen gratis en voor niets komen werken. Als dan de overheid op 12 september klaar komt en zegt 'nu moet ge dat zo gaan doen', ja dan gaat dat niet, sorry... Naar volgend jaar toe kan dat wel invloed hebben op het feit dat één, om te beginnen in ons geval vallen er een hoop uren weg, twee: gaan we lichtjes anders moeten gaan werken, want we gaan een aantal actiedomeinen moeten verlaten.*

- Meta-evaluatie

Een systematische evaluatie van de zelfevaluatie heeft achteraf niet meer plaatsgevonden. Er is nog wel over gesproken en telkens kwam naar voren dat het een 'vrij omslachtige procedure' betrof.

*d. Het wie van de zelfevaluatie*

Zoals uit het verhaal al voldoende gebleken is, staat de GOK-verantwoordelijke centraal in het hele GOK-gebeuren. Hij heeft gezorgd voor de voorbereiding, de uitvoering en de verwerking van de zelfevaluatie. Achteraf heeft hij op basis van de analyse een plan opgesteld.

Gedurende dit ganse proces nam het Pedagogisch Comité de rol op van opdrachtgever enerzijds en bewaker van het verloop anderzijds.

Daarnaast werd een beroep gedaan op een beperkt aantal leerkrachten om het analyse-instrument in te vullen. Het ging hierbij om leerkrachten die ofwel GOK-uren hadden, ofwel een adviserende functie binnen de school vervulden. Men ging er namelijk van uit dat leerkrachten gemotiveerd moeten zijn om mee te werken en het nut van dergelijke analyse moeten inzien. De bevraagde groep leerkrachten zou - wegens hun betrokkenheid - aan die criteria voldoen<sup>51</sup>. Uiteraard wordt later (door de directeur) nog wel aangevuld dat GOK uiteindelijk iedere leerkracht aanbelangt en dat elke leerkracht betrokken zou moeten zijn bij GOK.

*e. Het wanneer van de zelfevaluatie*

Bij het beantwoorden van de wanneer-vraag gaan we eigenlijk op zoek naar de omstandigheden/de context waarin een zelfevaluatie zou moeten plaatsvinden en plaatsvindt.

Volgens de geïnterviewde directeur is de bereidheid van leerkrachten om mee te werken aan dergelijke analyse van cruciaal belang. Deze bereidheid is volgens hem ten eerste afhankelijk van hun betrokkenheid. Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten de noodzaak ervan inzien aangezien op basis van dergelijke analyses beleidsplannen worden opgesteld. Hijzelf is van mening dat leerkrachten in de school vanuit de OVB-traditie enerzijds, vanuit medewerking aan ander onderzoek anderzijds, gewend zijn geraakt aan dergelijke vorm van bevestigingen.

Het maken van de beginsituatieanalyse naar aanleiding van GOK werd aangekondigd op een personeelsvergadering. Uit de interviews met leerkrachten komt naar voren dat de door de directeur vernoemde voorwaarden zeker niet bij alle leerkrachten aanwezig zijn.

*I: Is er bij het begin van die beginsituatieanalyse in de school een initiatief geweest om het belang van zo een analyse naar de leerkrachten toe in de verf te zetten?*

*GOK-lk3: Ik denk dat dat op een personeelsvergadering wel is gezegd ja. Ik heb daar eerlijk gezegd niet echt bij stilgestaan. Ik weet dat dat gemaakt is en daar worden vragen gesteld naar collega's in de aard van 'wat gebeurt er? Wilt ge dit of dat es binnenbrengen?', maar dat daar zo echt... Dat wordt gemeld maar ik denk dat heel veel mensen zich niet bewust zijn dat het gebeurt. Nu, dat kan ook niet anders. Iedereen is met zijn zaken bezig en die zaken op papier zetten... ja...*

Toch geven de geïnterviewde leerkrachten ook aan dat dergelijke analyse wel nuttig kan zijn en dat de medewerking van leerkrachten daarbij uiteraard een onmisbare conditie is. Daarnaast geven ze aan dat er voldoende tijd voor moet vrijgemaakt kunnen worden. Er moet niettemin tevens een goede samenwerking in de school zijn, minstens tussen diegenen die de

---

<sup>51</sup> Deze bevindingen stroken met de kwantitatieve onderzoeksresultaten voor deze school. Die data leren ons daarnaast ook dat voor het CLB een actieve rol was weggelegd tijdens de ABS.

analyses maken en de plannen opstellen en diegenen die in de praktijk staan en de plannen ten uitvoer moeten brengen.

*GOK-lk3: Nu wordt dat gedaan door de graadcoördinatoren, die eigenlijk een beetje overzicht hebben van alles wat er gebeurt. Maar daar moet een heel goede conversatie zijn tussen de 'veldwerkers' en degenen die alles op papier zetten. Want anders... Daar gebeuren heel veel zaken maar je staat er pas bij stil als je het op papier moet gaan zetten of als je het moet... Ik heb nu van sociale vaardigheden allemaal samen moeten halen van wat er allemaal gebeurt, maar daar verschrik je toch soms wel dat er nog veel meer gebeurt dan ik dacht.*

De onderlinge relaties tussen de leerkrachten op vlak van samenwerking en openheid, worden als 'redelijk goed' beoordeeld. De mate van samenwerking verschilt sterk van persoon tot persoon en van vakgroep tot vakgroep. Op gebied van communicatie durft iedereen zijn mening zeggen en krijgt men meestal ook gehoor, al gaan er soms al eens dingen 'verloren' omwille van de grootte van de school.

#### 1.2.4 De zelfevaluatie van de GOK-werking

##### a. *Het waarom van de zelfevaluatie*

In wezen is het zo dat de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking een decretale verplichting betrof. De vraag die zich dan uiteraard stelt, is in hoeverre dit in de school ook effectief en louter als een verplichting werd aanvoeld, dan wel als een nuttige en belangrijke oefening.

De GOK-verantwoordelijke vindt zelfevaluatie op zich een nuttig instrument, maar geeft aan dat de timing in de school zodanig slecht was, dat de zelfevaluatie door hem louter als een decretale verplichting beschouwd werd. Vanuit de directie daarentegen wordt het belang van zelfevaluatie sterk benadrukt. Hij was reeds van plan een zelfevaluatie in de school uit te voeren. Volgens hem is het noodzakelijk om te weten hoever men staat, wat (niet) haalbaar is geweest en wat/waar nog moet bijgestuurd worden<sup>52</sup>. Hij is tevens van mening dat het voor het welslagen van de zelfevaluatie van cruciaal belang is de leerkrachten tijdig een antwoord te geven op de waarom-vraag. Leerkrachten moeten volgens hem voldoende geïnformeerd en gemotiveerd worden zodat ze de meerwaarde van zelfevaluatie in het kader van beleidsontwikkeling zouden inzien. Hij geeft echter toe dat dit nog niet volledig gerealiseerd was in de school op het moment van de zelfevaluatie. Leerkrachten benaderen zelfevaluatie immers niet zozeer vanuit de oorzaak (nood aan zelfevaluatie), dan wel vanuit het gevolg (extra planlast).

In de school werd bij het begin van het schooljaar aan de GOK-leerkrachten - die later bij de zelfevaluatie betrokken zouden worden - een duidelijke taakomschrijving gegeven waarin letterlijk staat 'meewerken aan een zelfevaluatie om te kijken of dat de vooropgestelde doelen

---

<sup>52</sup> Volgens de directeur was niet alleen het voorbereid zijn op de controle door de inspectie van belang. In de survey geeft deze respondent immers aan dat het zo efficiënt mogelijk aanwenden van GOK-lestijden en het kritisch in vraag stellen van het bestaande GOK-beleid minstens even belangrijk waren. De motieven waren duidelijk gericht op het GOK-beleid als dusdanig.

gehaald worden en bijsturing naar het volgend schooljaar mogelijk maken'. Toch blijkt uit de interviews met twee van de GOK-leerkrachten dat deze boodschap niet volledig overgekomen is. Eén van beide leerkrachten stelt de zelfevaluatie die zij diende uit te voeren n.a.v. haar functie als GOK-leerkracht sterk in vraag. Haar redenering luidt als volgt: 'De personen die aangesproken zijn om de functie van GOK-leerkracht op te nemen, zijn bewust gekozen omwille van het feit dat ze goed werk leveren, dus ga ik er - als GOK-leerkracht - vanuit dat ik goed werk lever. Vanaf het moment dat dit niet meer het geval is, stop ik met de functie van GOK-leerkracht'.

*b. Het wat van de zelfevaluatie*

Gedeeltelijk geeft de overheid uiteraard zelf het antwoord op de wat-vraag. Zij heeft immers de scholen opgelegd een tussentijdse analyse te maken van hun GOK-werking met het oog op bijsturing.

De scholen kunnen deze zelfevaluatie echter op verschillende manieren invullen. Zij kunnen ervoor opteren de GOK-werking in het algemeen te bestuderen, een gerichte zelfevaluatie te maken op basis van de gekozen thema's of het gekozen cluster, het verloop van het GOK-proces te beoordelen, ... In school 6 is de inhoud van de zelfevaluatie vrij omvattend: zowel de algemene GOK-werking, als de specifieke thema's, uitgesplitst op de verschillende niveaus (school-, klas- en leerlingenniveau), als het verloop van het GOK-proces, worden behandeld<sup>53</sup>. Dit is echter niet zozeer een bewuste keuze geweest waarover uitgebreid gediscussieerd is, dan wel een gevolg van het gebruikte instrument.

*GOK-lk1: Degenen die ermee bezig zijn merken wat goed gaat en wat niet goed gaat en dan willen we dat wel neerschrijven maar verder wil ik ook niet gaan daarin. Dat is teveel werk.*

*c. Het hoe van de zelfevaluatie*

- Voorbereiding van de zelfevaluatie

De GOK-coördinator is de drijvende kracht achter de zelfevaluatie in school 6. Hij kreeg van de directie de opdracht de zelfevaluatie te organiseren en heeft die taak zich dan ook volledig ter harte genomen. Om zich hierop voor te bereiden, volgde hij een aantal sessies bij de pedagogische begeleidingsdienst. Op één van die sessies werd een zelfevaluatie-instrument uitgedeeld en besproken. Aangezien de GOK-coördinator niet van plan was zelf een instrument te ontwerpen, werd beslist het aangeboden instrument te gebruiken.

De GOK-leerkrachten hielpen mee aan de voorbereiding van de zelfevaluatie, in die zin dat ze op regelmatige basis verslag uitbrengen van hun GOK-werking en hieromtrent op het einde van vorig schooljaar reeds een aantal zaken van op papier gezet hebben, die later opgenomen werden in de zelfevaluatie.

---

<sup>53</sup> Volgens de survey werd in deze middenschool aan twee thema's telkens de helft van de aandacht besteed tijdens de GOK-zelfevaluatie. Het gaat om de preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden en de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

- De eigenlijke zelfevaluatie

De eigenlijke zelfevaluatie bestaat uit verschillende stappen en verschillende onderdelen. Omwille van pragmatische redenen werd er bewust voor gekozen om op dergelijke manier te werk te gaan<sup>54</sup>.

Aan de hand van de verslagen die de GOK-leerkrachten reeds vorig jaar hadden binnengebracht en rekening houdende met de inhoud van de besprekingen die dit schooljaar reeds hadden plaatsgevonden, probeerde de GOK-coördinator een antwoord te formuleren op de vragen die in het instrument gesteld werden. Deze antwoorden werden schematisch gebundeld in een tekst. Deze tekst was geen definitief verslag, maar dient eerder als een werkblad beschouwd te worden. De tekst werd doorgegeven aan de directieleden met de vraag eventuele opmerkingen/aanvullingen te formuleren. Na de bespreking en aanpassing is aan de GOK-leerkrachten gevraagd het document door te nemen en dezelfde oefening te doen als de directieleden. Hiervoor kregen zij ongeveer twee weken tijd.

Tegelijkertijd kregen de GOK-leerkrachten ook een soort van 'spindiagram' met acht facetten waarop ze zichzelf dienden te beoordelen. Deze opdracht had echter een niet-verplichtend karakter en was eerder bedoeld om de leerkrachten te doen nadenken over hun aanpak.

De bespreking van het document (en eventueel van het spindiagram) gebeurde niet gezamenlijk met alle leerkrachten omwille van het tijdstip. Ondertussen was men immers in het derde trimester beland en aankomende examens maakten het moeilijk een datum te vinden die paste voor iedere GOK-leerkracht.

Op het moment van de interviewafname speelde de GOK-coördinator ook nog met de idee leerlingen te bevragen omtrent de GOK-werking (dit beperkt tot enkele klassen). De concrete uitwerking daarvan stond echter nog niet vast.

De gegevens, zowel op basis van de bemerkingen van de leerkrachten, als op basis van de bevraging van de leerlingen eventueel, zullen door de GOK-coördinator verwerkt worden en op basis daarvan zal een definitief zelfevaluatiedocument opgesteld worden.

- Terugkoppeling van de zelfevaluatiegegevens

Het definitieve zelfevaluatiedocument ter beschikking van alle (GOK-)leerkrachten stellen, is niet zozeer aan de orde in school 6<sup>55</sup>. Wat de school wel belangrijk vindt, is om de bijstellingen in het GOK-beleid en in de GOK-werking voor te stellen aan de leerkrachten en aan de participatieraad. Dit zal bij het begin van volgend schooljaar (2004-2005) gebeuren in het kader van het algemeen schoolbeleid.

- Voorbereiding van de veranderings- en vernieuwingsactiviteiten

---

<sup>54</sup> In de vragenlijst werd aangegeven dat enkel gebruik gemaakt werd van een instrument van de pedagogische begeleiding. Dat instrument werd niet door alle leerkrachten ingevuld maar fungeerde eerder als een leidraad voor de zelfevaluatie. De respondent spreekt zich neutraal uit over de efficiëntie ervan en is er noch tevreden noch ontevreden over.

<sup>55</sup> Uit de survey blijkt dat de zelfevaluatieresultaten in eerste instantie door de GOK-leerkracht en de directie besproken werden. Ook het CLB zou daarbij betrokken zijn maar de andere leerkrachten in de school, de participatieraad, de leerlingen en de ouders niet.

In school 6 zijn bij het begin van het tweede GOK-jaar (2003-2004) al bijsturingen van de GOK-werking gebeurd op basis van tussentijdse evaluaties van de GOK-leerkrachten en rekening houdend met opmerkingen van externen, zoals bijvoorbeeld het CLB. Ook de resultaten van deze zelfevaluatie en de realiteit waarmee de school geconfronteerd wordt (vermindert aantal GOK-uren, verschuivingen binnen het team van coördinatoren), worden in rekening gebracht bij de aanpassingen van het GOK-beleid en de GOK-werking naar volgend schooljaar (2004-2005) toe. De GOK-verantwoordelijke is daar reeds volop mee bezig, in overleg met de directieleden. Op basis daarvan zal ook de concrete taakinfilling van de GOK-leerkrachten uitgeschreven worden en zal er relevante nascholing geselecteerd worden. De werkpunten voor de rest van het team worden bij het begin van het schooljaar aan de vakwerkgroepverantwoordelijken doorgegeven zodat deze in de vakvergaderingen aan alle leerkrachten kan voorgesteld worden.

- Actiefase

Terwijl deze zelfevaluatie en de bijsturingen daaromtrent plaatsvinden, loopt de actiefase gewoon door. Binnen de actiefase wordt er echter voortdurend rekening gehouden met bijsturingen. Men wil immers zo kort mogelijk op de bal spelen. Sterke veranderingen op basis van de zelfevaluatieresultaten en ten gevolge van de veranderde schoolrealiteit zullen vanaf begin volgend schooljaar (2004-2005) doorgevoerd worden.

- Meta-evaluatie

In school 6 gebeurde geen meta-evaluatie van de zelfevaluatie. Wat uit de interviews wel naar voren komt, is dat men de zelfevaluatie wel nuttig vond, maar (te) omslachtig. In die zin dat het volgens de geïnterviewden niet op een gestructureerde en geformaliseerde manier hoeft te gebeuren, maar dat een informele evaluatie evengoed bruikbare resultaten oplevert.

#### d. *Het wie van de zelfevaluatie*

Zoals reeds gesteld werd, is de GOK-verantwoordelijke in school 6 duidelijk de spilfiguur bij het uitvoeren van de zelfevaluatie. De directie volgt het op via verslagen van en besprekingen met de GOK-verantwoordelijke.

Ook de GOK-leerkrachten vervullen een belangrijke functie bij de zelfevaluatie, zowel rechtstreeks als onrechtstreeks. In school 6 heeft men er bewust voor geopteerd de uitvoering van de zelfevaluatie via een 'top down'-benadering te laten plaatsvinden. In die zin dat de GOK-verantwoordelijke eerst op basis van het instrument een voorlopige versie van het zelfevaluatie-document opstelde en dit door de GOK-leerkrachten liet aanvullen, i.p.v. iedere GOK-leerkracht het instrument te laten invullen. Volgens de GOK-verantwoordelijke zou deze aanpak niet opportuun zijn omwille van verschillende redenen.

*GOK-lk1: Wij hebben dat dus theoretisch benaderd. Ik zal ook zeggen waarom dat we dat niet benaderd hebben vanuit de basis naar boven, maar andersom; van boven naar beneden. Omdat we... het heeft misschien in het achterhoofd wel iets te maken met het beschermen van de leerkracht en een beetje de planlast. (...) Want zij hebben vorig jaar allemaal hun best gedaan om zich door dat instrument te wroeten voor de beginsituatie te bepalen. Daarvoor hebben we halve opstanden en hele opstanden gehad. (...) En daarom ook al dat ik niet onmiddellijk naar alle leerkrachten gestapt ben om te vermijden dat ze de indruk*

*zouden krijgen dat ik hun ga controleren. Ik controleer hen al door het feit dat ik zeg dat ze op het einde van het jaar hun verslagen moeten binnenbrengen, hun navorming die ze gevolgd hebben moeten binnenbrengen, hun agenda moeten binnenbrengen. Dus ik controleer hen al, ze zijn al gecontroleerd genoeg los daarvan.*

De manier waarop de zelfevaluatie werd aangepakt en hun rol daarin, werd door één van de geïnterviewde GOK-leerkrachten erg geapprecieerd. Zij vindt het belangrijk om enerzijds het GOK-gegeven te beschouwen vanuit het standpunt van diegene die eerder administratief met GOK bezig is (GOK-verantwoordelijke), anderzijds vanuit de GOK-leerkrachten zelf die op basis van hun ervaringen belangrijke aanvullingen kunnen doen.

*GOK-lk3: Ik vind dat wel belangrijk dat we... Gelijk nu ook... Dus er zijn bepaalde dingen dat ge dan merkt van 'oké dat ze daar nog niet doorgestroomd hebben, of met dat en dat bezig geweest zijn, van dat ontbreekt er in dat verslag of ... 'Ik vind dat wel goed eigenlijk dus dat die dingen ook wel besproken worden. Op die manier als ge dat dan inkijkt, dan zeg je van 'ha oké'. Dan kunt ge een beetje zelf ook feedback geven zo van 'oké gij denkt dat daar een tekort is, maar dan ben ik niet mee akkoord want ...' of 'dat is misschien rooskleuriger voorgesteld...' Dus ge kunt eigenlijk dan toch wel een beetje evalueren, dus dat vond ik wel goed.*

Haar collega echter, ziet niet meteen in welke meerwaarde zij persoonlijk kan leveren.

*GOK-lk2: Ik heb dat gewoon gelezen en dan denk ik, ik laat het eigenlijk een klein beetje aan mij voorbij gaan. Omdat ja, hoe zal ik zeggen... ik werk alleen met één en twee beroeps. Hoe kan ik daar...? Dus want het gaat over de hele school. Ik heb daar toch geen zicht op hé. Dus dat heeft eigenlijk iemand anders, dat overzicht hé.*

De rest van het lerarenteam werd niet bevraagd omwille van praktische redenen (groot aantal leerkrachten) en kennisgerelateerde redenen (hebben er onvoldoende zicht op). Toch vindt de GOK-verantwoordelijke het niet helemaal correct t.o.v. de GOK-leerkrachten om hen altijd extra te moeten belasten.

*GOK-lk1: Want dat vind ik dus ook fout. Ik krijg dus iedere keer opnieuw op iedere evaluatie te horen en op iedere vergadering te horen. 'Doe dat niet met het hele team in uw school want dat zijn 200 leerkrachten ge weet niet waar ge aan begint. Doe dat maar met een deel van het team'. Ja maar die brave jongens die hier toevallig de chance hebben op mijn lijst te staan krijgen dan weer een halve dag extra werk hé. Dat is de reactie die je van een aantal krijgt. Ge kunt natuurlijk zeggen ja maar ge moet al met gemotiveerde mensen leven ge moet ze ook gemotiveerd houden. Gemotiveerde mensen die houdt ge ook eerst gemotiveerd en daarna kunt ge ermee leven en altijd hen ervoor te laten opdraaien, is ook niet correct, vind ik. Ik heb nu een aantal mensen die heel goed werken, heel gemotiveerd werken die ook meer hier staan dan ik ze dikwijls wil zien omdat ze het gevoel hebben van ik moet verantwoording komen afleggen en ik moet mij hier komen... want het staat op mijn papier dat ik iedere maand hier moet komen. Maar ik denk nog dikwijls aan scholen waar geen coördinator is, waar 12 GOK-uren zijn. Hoe doen die dat dan?*

#### *e. Het wanneer van de zelfevaluatie*

Alhoewel het bij dit item niet de bedoeling is het tijdstip waarop de zelfevaluatie plaatsvond 'an sich' te bespreken, is het bij school 6 toch wel belangrijk om mee te geven. Dit omwille van het feit dat het moment waarop de zelfevaluatie moest gebeuren een zeer slechte voedingsbodem vormde voor een succesvolle zelfevaluatie. De school had immers net een doorlichting achter de rug, die heel wat gevolgen had voor de school. Eén van de geïnterviewden



geeft duidelijk aan dat de school nog altijd volop bezig is met de verwerking van de punten die uit het doorlichtingverslag naar voren zijn gekomen.

*GOK-lk1: Dat kan goed zijn dat dat in een andere school in een perfect zalige omgeving perfect haalbaar is omdat iedereen daar achter staat en weet ik niet wat allemaal. Wij zitten dit jaar in een ramp, we hebben een onweer over ons heen gekregen en die is gevolgd door hagel en koude douches en daar zijn we nog niet over uit.*

Belangrijk om te vermelden is wel dat de resultaten van de doorlichting wijzen op een goed uitgebouwde GOK-werking, wat de school uiteraard nogmaals met de neus op de feiten drukt dat zij 'negatieve keuzes' moet maken betreffende haar GOK-werking. Het doel van de zelfevaluatie is hier dan ook enigszins anders dan in scholen waar de GOK-werking in volle opbouw is. Dit maakt het voor school 6 ook moeilijker leerkrachten te motiveren voor de zelfevaluatie, alhoewel de motivatie van de leerkrachten in de school als een basisvereiste voor het succes van de zelfevaluatie beschouwd wordt.

De behoefte om de zelfevaluatie uit te voeren, is dan ook niet bij iedereen aanwezig, integendeel. Enkel de directeur benadrukt die behoefte heel sterk. Twee van de drie overige respondenten vinden dergelijke zelfevaluatie wel heel nuttig, maar volgens hen was 1) de timing niet ideaal en 2) het niet noodzakelijk een uitgebreide en gestructureerde analyse te maken. Onderstaand citaat geeft een beeld van de houding die er heerste ten aanzien van de zelfevaluatie.

*GOK-lk3: Zeg wanneer, zo rap mogelijk, dat we er vanaf zijn. Dat is alles.*

Afgezien van de timing van de zelfevaluatie en de gevolgen hiervan op de betrokkenen, zijn er nog andere factoren die (volgens de respondenten) het welslagen van de zelfevaluatie beïnvloeden. De betrokkenen moeten niet enkel voldoende gemotiveerd worden, zij dienen ook uitgebreid geïnformeerd te worden, zodanig dat ze het toekomstperspectief dat in de zelfevaluatie vervat zit, zien. M.a.w. zij dienen ervan bewust te zijn dat de zelfevaluatie niet stopt bij het verzamelen van gegevens, maar dat deze gegevens gebruikt zullen worden in het kader van de beleidsontwikkeling van de school. Wat dit punt betreft, kunnen we stellen dat de school reeds heel wat ervaring heeft opgebouwd betreffende zelfevaluatie en bijstellingen op basis van zelfevaluatie zodanig dat de (meeste) leerkrachten de link zelfevaluatie - beleidsontwikkeling wel maken. In de school wordt echter nog een stap verder gegaan. Men probeert niet enkel zoveel mogelijk rekening te houden met de zelfevaluatieresultaten, maar er wordt tevens getracht aan leerkrachten uit te leggen waarom er (eventueel) met bepaalde resultaten geen rekening werd gehouden.

*GOK-lk1: We hebben altijd geprobeerd om datgene wat ze ons komen vertellen, dat zij dat het jaar daarna terug vinden in de werking of ze krijgen tenminste te horen waarom dat dat niet kan. Ze krijgen tenminste te horen waarom het niet lukt.*

In het theoretisch kader stelden we het belang van een transparant en toegankelijk zelfevaluatieproces voorop. De respondenten in school 6 onderschrijven deze stelling. Eén van de respondenten benadrukt dat er niet teveel gewicht mag gegeven worden aan de zelfevaluatie zodanig dat het verkeerdelijk als controle-instrument door leerkrachten zou beschouwd worden. De geïnterviewden geven echter aan dat dit niet het geval is in de school. M.a.w. het proces is voldoende transparant, er wordt niet gevreesd voor het oneigenlijk gebruik van de resultaten. Wat de toegankelijkheid betreft, wordt door één van de GOK-leerkrachten de meerwaarde van communicatie en overleg tussen de betrokkenen onderstreept. Zij vindt het belangrijk dat bevindingen niet enkel op papier gezet kunnen worden, maar ook gemotiveerd. Daarbij komt nog dat men tijdens onderling overleg vaak tot nieuwe bevindingen komt. In die

zin dat vanzelfsprekendheden geëxpliciteerd of door de gesprekspartner in vraag gesteld worden, wat niet het geval is bij een individuele schriftelijke zelfevaluatie. Deze context van communicatie en overleg was aanwezig binnen de groep van direct betrokkenen (directie, coördinatoren en GOK-leerkrachten).

Een laatste opmerking tenslotte, betreft de mate waarin de leerkrachten in staat zijn hun eigen functioneren kritisch te beoordelen. De directeur spreekt zich hier heel positief over uit, de GOK-verantwoordelijke treedt hem hierin bij. Eén van de twee GOK-leerkrachten nuanceert dit beeld in die zin dat ze het lerarenteam eerder in twee groepen opsplijt: één groep die zichzelf constant in vraag stelt en een andere groep die eerder weigerachtig staat t.o.v. zelfevaluatie en/of niet goed weet hoe dit aan te pakken. De andere GOK-leerkracht is iemand die moeilijkheden heeft met zichzelf kritisch te evalueren.

*GOK-lk2: Ik denk dat dat ons niet ligt. Voor een leerkracht sowieso, wij zijn gewoon voor anderen te evalueren en niet onszelf hé. Zo vind ik het toch, dus dat is een moeilijk punt.*

### 1.2.5 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### a. Nascholingsinitiatieven

In school 6 worden nascholingen algemeen meegedeeld aan het ganse lerarenteam, soms wordt een bepaalde nascholing expliciet voorgesteld aan een bepaalde (groep) leerkracht(en). Eén van de geïnterviewden haalt ook aan dat zelfevaluatie de basis vormt om prioriteiten op het vlak van nascholing vast te leggen.

Aangezien school 6 een school is met een rijke OVB-traditie, zijn er in het verleden al talrijke nascholingen gevolgd (via de begeleidingsdienst van het net, bij de verschillende steunpunten, ...) die perfect passen binnen het huidige GOK-kader. Tegelijkertijd bestaan er reeds langer een aantal werkgroepen rond thema's die nauw aansluiten bij GOK. Het zijn uiteraard vooral de deelnemers van die werkgroepen die regelmatig bijscholingen volg(d)en. De opgedane kennis heeft de werkgroepen verder geholpen in hun ontwikkeling. Deze ontwikkeling was soms zo succesvol dat ondermeer een aparte vzw binnen de school ontstond die studietips aan leerkrachten en ouders geeft. Echter, niet enkel de werkgroepen ontwikkelen zich ten gevolge van de nascholing. Eén van de GOK-leerkrachten is van mening dat een goede nascholing tevens een vorm van zelfevaluatie impliceert. In die zin dat nascholing waarop een bepaalde (vernieuwende) aanpak wordt voorgesteld, bij haar vragen oproept omtrent haar eigen aanpak en zo reflectie genereert.

Het is uiteraard de bedoeling dat leerkrachten die nascholing volgen, de opgedane kennis zoveel mogelijk doorgeven aan hun collega's. Volgens de directie is dit echter nog een zwak punt; een betere opvolging is vereist.

De graadcoördinatoren verzamelen wel informatie omtrent de gevolgde nascholingen zodat de school daar een overzicht van heeft en zodat de materialenbank kan aangevuld worden. De graadcoördinator van de eerste graad probeert zo vaak mogelijk leerkrachten te vergezellen naar bijscholingen. Dit om te vrijwaren dat de opgedane kennis niet verloren gaat als deze leerkrachten de school verlaten.

Wat het nascholingsaanbod betreft, spreekt men zich zowel positief als negatief uit<sup>56</sup>. Positief is het feit dat het aanbod nu meer geïntegreerd is dan vroeger. Vroeger was het een vrij éénzijdig aanbod, aldus één van de GOK-leerkrachten. Negatief is echter dat het vaak om vrij dure nascholingen gaat. Eén van de leerkrachten spreekt zelfs in termen van een ‘nascholingsmaffia’.

*GOK-lk1: De directeur zegt de eerste september ‘Beste vrienden, ik hoop allemaal dat gij zoveel mogelijk navorming gaat volgen. Het budget voor dit jaar is op.’ (...) De directeur probeert dat te stimuleren, alleen is daar een groot gebrek aan centen. Allé, daar was geen gebrek aan centen. Er is nu een gebrek aan centen. En hoe komt dat, dat er een gebrek aan centen is? Door minister Vanderpoorten. En het heeft niets met haar beleid op financieel gebied van de school te maken. Ik denk dat het budget dat de school krijgt voor navorming op zich interessant en voldoende zou moeten kunnen zijn maar men heeft in dit land, de laatste vijf jaar een navormings...- hoe moet ik dat noemen? - ...maffia gekweekt. Die daar dus een schitterende markt gevonden hebben en die dus allemaal nu met prijzen schermen die dus niet betaalbaar zijn voor de scholen hé.*

Zo meteen zullen we zien hoe scholen daar proberen een antwoord op te geven.

In de laatste interviewronde (2003-2004) wordt geopperd dat er in vergelijking met vroeger - ten tijde van OVB - veel minder studiedagen voor leerkrachten georganiseerd worden. De vraag kan hier echter gesteld worden in hoeverre deze mening in andere scholen gedeeld wordt, dan wel een gevolg is van de jarenlange OVB-ervaring van school 6. Door hun ervaring zijn heel wat nascholingen voor hen immers niet langer bruikbaar of toepasbaar.

#### *b. De pedagogische begeleiding*

Onder de drie geïnterviewde GOK-leerkrachten is er één persoon die de administratieve taken die aan GOK vasthangen, voor zijn rekening neemt. De overige twee geïnterviewde GOK-leerkrachten zijn eerder concreet bezig met de ondersteuning van leerkrachten en leerlingen en hebben daaromtrent nog geen vragen gesteld aan of contact gehad met de pedagogische begeleiding. Enkel eerstgenoemde heeft in het kader van zijn verantwoordelijkheden contact (gehad) met de pedagogische begeleiding. De pedagogische begeleiding vervult voor hem de rol van ‘toetssteen’. Bij elke fase werd de pedagogische begeleiding geraadpleegd om te kunnen nagaan a) of het goed was wat de school deed en b) hoe goed het was in vergelijking met andere scholen.

Tijdens de eerste interviewronde gaf deze leerkracht aan dat hij verwachtte/hoopte dat er vanuit de pedagogische begeleidingsdienst gestructureerd overleg tussen scholen zou georganiseerd worden.

*GOK-lk1: Ik vertegenwoordig al jaren het standpunt, en ik verdedig dat ook tegen iedereen, dat er in eerste instantie nood is aan overleg tussen gelijkgestemde zielen. En daarmee be-*

---

<sup>56</sup> In de vragenlijst werden over de opgenomen stellingen omtrent het nascholingsaanbod eerder minder positieve beoordelingen uitgesproken. De respondent is bijvoorbeeld eerder niet tevreden over de kwaliteit en de toegankelijkheid van het aanbod. De respondent geeft bovendien aan geen duidelijk zicht te hebben op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden. De beoordeling van de omvang en variatie van het aanbod is neutraal.

*doel ik jullie zijn daarmee bezig, wij zijn daarmee bezig en zij zijn daarmee bezig, we gaan allemaal samen zitten en we gaan dat samen bekijken van hoe doen we dat nu allemaal. Dan heb ik liever dan dat er daar ene van voor een bepaalde mening komt vertellen. Maar ik vind dat de taak van de begeleidingsdienst is van die dat samen rond één onderwerp bezig zijn, samen te krijgen. En dan dat wat te begeleiden, en dan gestructureerd babbelen daar rond. Dat je zegt: Hoe doe je dat? En hoe doe je dat? Hoe doen jullie dat? En daarover gaan we het hebben maar niet uitweiden en dan dat. Daar heb ik nood aan en daar hebben ook veel van mijn collega's nood aan.*

Tijdens de tweede interviewronde (2003-2004) stellen we vast dat aan deze verwachting tegemoet gekomen is. De mogelijkheid daartoe werd geschapen door de scholen zelf. Aangezien nascholingen vaak te duur bevonden worden (zie a. 'Nascholingsinitiatieven'), stellen scholen een aantal van hun uren ter beschikking aan hun pedagogische begeleidingsdienst. Met deze uren moet de begeleidingsdienst dan navormingen organiseren. Deze navormingen vinden vooral plaats onder de vorm van een discussie- en uitwisselingsforum.

Een andere GOK-leerkracht geeft aan dat zij meer begeleiding verwachtte onder de vorm van een zekere controle en/of evaluatie. Daarnaast worden er geen echte knelpunten aangegeven in de werking van en in het contact met de pedagogische begeleidingsdienst.

Tijdens de laatste interviewronde (einde schooljaar 2003-2004) blijkt echter dat de school een andere pedagogische begeleider gekregen heeft. Deze begeleider is vooral om hulp gevraagd in het kader van de opvolging van de resultaten van de schooldoorlichting, en niet zozeer in het kader van GOK. De geïnterviewde leerkrachten hebben er weinig contact mee. Een knelpunt bij dergelijke personeelwissel is de verderzetting van lopende 'projecten'. In die zin dat de vorige begeleider bezig was met het ontwikkelen van een schooleigen-analysemodel, dat zeer handig zou geweest zijn voor het uitvoeren van de zelfevaluatie. Met het verdwijnen van die begeleider, is ook het model verdwenen. Tijdens het interview geeft de GOK-verantwoordelijke toe dat hij dit eigenlijk al helemaal vergeten was, maar dat dit model inderdaad evengoed een handig zelfevaluatie-instrument zou geweest zijn.

### *c. Het CLB*

Tijdens de eerste interviewronde (2002-2003) spreekt men zich bijzonder positief uit over de CLB-medewerkster. Eén van de GOK-leerkrachten geeft aan dat deze goede samenwerking zich situeert op twee vlakken, met name zowel op het formele vlak als op het informele vlak. Formeel wordt er geregeld (wekelijks of tweewekelijks) samengekomen met de medewerkster van het CLB. Informeel is het zo dat er bijna dagelijks contact is en dat de CLB-medewerkster ook altijd bereikbaar is.

Wanneer leerkrachten een probleem aankaarten bij het CLB, worden ze effectief geholpen. Vragen van leerkrachten worden ernstig genomen en er wordt zo snel mogelijk naar een oplossing gezocht. De CLB-medewerkster stelt haar kennis en kunde ter beschikking aan de school. Op personeelsvergaderingen geeft het CLB soms algemene informatie over pedagogische en/of sociale aspecten, daarnaast worden er ook informatie en ervaringen doorgespeeld vanuit andere scholen. Een ander sterk punt van de CLB-medewerkster is haar vlotte omgang met de ouders en met de leerkrachten. Dit maakt dat zij een belangrijke brugfunctie voor de GOK-leerkrachten vervult naar beide groepen. Voor de GOK-leerkrachten is het immers niet altijd makkelijk bepaalde boodschappen aan ouders of aan sommige collega's over te brengen.

De enige vrees die de school uitspreekt, is naar de toekomst toe. Door verschuivingen binnen het CLB zal de school immers een andere CLB-medewerk(st)er krijgen. Er wordt gehoopt dat de toekomstige samenwerking even vlekkeloos zal verlopen als de huidige.

In latere interviews (2003-2004) wordt deze vrees door een aantal respondenten (deels) bevestigd. De nieuwe medewerkster is iemand die vroeger jarenlang in de school gewerkt heeft, dus ze kent de school en de schoolcultuur vrij goed. Ook heeft de vorige medewerkster haar goed geïnformeerd omtrent de verwachtingen en aanpak van de GOK-leerkrachten.

Toch heeft ook deze personeelwissel negatieve gevolgen op het vlak van continuïteit. Het is namelijk zo dat de vroegere medewerkster een aantal projecten gelanceerd had waar zijzelf heel sterk achter stond. Om te vermijden dat deze projecten afgevoerd zouden worden of mislukken, werd ervoor geopteerd nog regelmatig contact en overleg met de vroegere medewerkster te behouden.

Op het vlak van communicatie en samenwerking is er een groot verschil met de vorige medewerkster. Terwijl de vroegere medewerkster constant aanwezig was in de school, verloopt de communicatie nu vooral schriftelijk<sup>57</sup>. Reacties komen veel trager op gang, de samenwerking is veel beperkter. Volgens de geïnterviewden heeft dit veel te maken met het feit dat deze medewerkster volgend jaar op pensioen gaat en dus a.h.w. aan het uitbollen is.

#### *d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

Er werd reeds vermeld dat school 6 een school is met bijzonder veel ervaring in de gelijke kansenproblematiek. Van daaruit heeft zij vroeger reeds contacten gehad met de steunpunten, zowel op het vlak van nascholing als op het vlak van materiaal. Het is misschien ook daarom dat zij haar gading niet vindt in het aanbod van de steunpunten in het kader van GOK. Dit aanbod werd de school bij de aanvang van het GOK voorgesteld, daarna heeft de school niets meer van de steunpunten gehoord.

In school 6 heeft men in twee opzichten moeite met het ondersteuningsaanbod van de steunpunten. Eerst en vooral is men van mening dat de onderwerpen (bijvoorbeeld van de teksten in het kader van taalvaardigheidsmateriaal) te ver afstaan van de leefwereld van de leerlingen. Ten tweede heeft men problemen met het feit dat de steunpunten maar materiaal kunnen ontwikkelen dankzij de medewerking van de scholen, en dat de scholen dit materiaal dan niet gratis ter beschikking krijgen, maar dienen te betalen.

*GOK-1k1: Zij ontwikkelen materiaal en dan publiceren ze dat en dan moeten wij betalen om dat materiaal te krijgen maar ze doen dat tijdens uren die door de minister betaald worden. Dan vinden wij dat dat materiaal ter beschikking moet zijn van iedereen die in die uren moet meedraaien.*

Volgend schema vat de belangrijkste knelpunten en succesfactoren die het ondersteuningsaanbod in school 6 teweegbracht samen.

---

<sup>57</sup> De respondent geeft in de vragenlijst bij het einde van het tweede GOK-schooljaar aan dat de school slechts in beperkte mate een beroep heeft gedaan op het CLB. De kwaliteitsbeoordeling van de ondersteuning door het CLB is dan weer wel (eerder) positief.

Ondersteuningsaanbod		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Nascholingsaanbod</b>	Onvoldoende doorstroming v/d opgedane kennis Dure nascholingen	Nascholingen ondersteunen werkgroepen in hun ontwikkeling Nascholingen → aanleg van materialenbank Zelfevaluatie → prioriteiten voor nascholing
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	Personeelwissel → lopende projecten worden niet (in dezelfde mate) verder gezet	PB als 'toetssteen'
<b>CLB</b>	Personeelwissel → minder positieve evaluatie van CLB-medewerker 2 (minder samenwerking)	Zeer positieve evaluatie van CLB-medewerker 1 (nauwe samenwerking)

### 1.2.6 Het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van school 6

Hierboven kwamen reeds een aantal zaken aan bod die een licht werpen op de beleidseffectiviteit van school 6. Om een vollediger beeld te krijgen, overlopen we hieronder hoe de verschillende aspecten van de beleidseffectiviteit zich manifesteren in school 6<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> De onderstaande tabel geeft een overzicht van een aantal schaalscores van school 6. Er is aan de hand van percentielscores telkens ook een verwijzing naar de andere GOK-scholen opgenomen. 'P6' betekent dat 6% van alle GOK-scholen lager scoort dan deze school; 'P75' betekent dat een kwart van alle GOK-scholen hoger scoort dan de school in kwestie.

Schaal	School 6		Groep GOK-scholen		
	Score	percentielscore	GEM.	min - max	SD
Integraal beleid	3,80	P 63	3.69	1.00 - 5.00	.55
Visie	3,83	P 44	3.93	1.00 - 5.00	.57
Gezamenlijke doelgerichtheid	3,86	P 68	3.66	1.43 - 5.00	.56
Responsiviteit t.a.v ouders	3,50	P 47	3.56	1.50 - 5.00	.62
Responsiviteit t.a.v. de omgeving	3,57	P 55	3.50	1.00 - 5.00	.60
Reflectief vermogen	3,33	P 53	3.32	1.00 - 5.00	.62
Professionele samenwerking	4,33	P 87	3.78	1.78 - 5.00	.54
Professionele ontwikkeling	4,00	P 71	3.82	1.43 - 5.00	.54
Communicatief vermogen	4,17	P 70	4.01	1.00 - 5.00	.53
Innovatief vermogen	4,00	P 89	3.53	1.00 - 5.00	.66
Onderwijskundig leiderschap	3,81	P 41	3.94	1.63 - 5.00	.43

a. *Doeltreffende communicatie*

De realiteit van een secundaire school is uiteraard op meerdere punten sterk verschillend van die van een basisschool, zo bijvoorbeeld wat betreft de omvang van het lerarenteam. Dit heeft ontegensprekelijk zijn weerslag op de communicatiekanalen die in de school gehanteerd worden. In school 6 is er een duidelijk uitgebouwde overlegstructuur. Zo is er:

- wekelijks een directieraad, die de verslagen van alle andere vergaderingen krijgt en wanneer nodig bespreekt;
- wekelijks overleg tussen de adjunct-directeur van de eerste graad, de GOK-coördinator en het CLB in het kader van GOK;
- wekelijks zijn er vakvergaderingen, de voorzitters van de vakvergaderingen krijgen regelmatig informatie door van de directeur die zij dan aan de rest van de vakvergadering moeten overbrengen;
- (ongeveer) maandelijks een algemene personeelsvergadering waarbij er echter weinig tot geen ruimte is voor discussie omwille van het grote aantal leerkrachten. Op deze algemene vergadering wordt een soort van 'doorschuifstelsel' gehanteerd waarbij belangrijke dingen waaraan de school werkt iedere vergadering kort toegelicht worden en waarbij men telkens 'verder bouwt' op de informatie die de leerkrachten de vorige vergadering gekregen hebben;
- maandelijks verslag van leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor een bepaald domein bij één van de directieleden of graadcoördinatoren (bijvoorbeeld GOK-leerkrachten bij de GOK-verantwoordelijke).

Daarnaast zijn er ook nog vergaderingen van de leerkrachtenraad, het Pedagogisch Comité, het oudercomité, het leerlingenparlement, ...

Om de twee à drie weken verschijnt er een informatief blaadje voor de leerkrachten. Informatie wordt ook verspreid via de valven in de leraarskamer of via de website van de school. Daarnaast is er ook een computersysteem om gegevens van leerlingen - in zeer beperkte kring - aan mekaar door te geven.

Dit goed uitgebouwde communicatiesysteem heeft echter ook een negatief aspect volgens de geïnterviewden. Door deze verscheidenheid aan communicatie- en informatiekanaal wordt het leerkrachten teveel. Zij hebben als het ware een 'overaanbod' aan informatie dat zij niet verteerd krijgen.

*DIR: Het probleem is dat wij eigenlijk de leerkrachten over-informereren. En dat is ons probleem, wij hebben eerst gedacht 'wij kunnen ze niet genoeg informatie geven', maar op het ogenblik hebben zij zoveel informatie dat ze die soms nog niet meer lezen.*

In de school wordt dit probleem echter erkend en probeert men te zoeken naar alternatieven. Eén van die alternatieven bestaat erin duidelijk aan te geven wie de aanspreekpunten zijn voor bepaalde informatie zodat leerkrachten weten bij wie ze terecht kunnen, zodat ze informatie kunnen bekomen wanneer ze die nodig hebben.

Een ander alternatief zijn de informele besprekingen waar soms bewust voor geopteerd wordt. Op die manier krijgen leerkrachten niet het gevoel dat er weer een vergadering bij komt, maar

---

wordt er wel constructief overlegd. Informele contacten spelen dus zonder twijfel een belangrijke rol in de school.

*GOK-1k1: Zij hebben dus ook wekelijks overleg van 'hoeveer zitten wij? Waar gaan we naartoe? Welk materiaal gebruiken we?' En zo verder, dat is dus... dat kan je zeggen, is toch bijna wekelijks. Maar dat is niet gestructureerd 'op dat uur....' want als ik dat doe, dan ben ik uren aan het gebruiken om te vergaderen. En ik wil dat de uren gebruikt worden voor de leerlingen. Ik wil niet dat zij dan komen zeggen 'als we iedere week moeten vergaderen, daar moeten we uren voor hebben hé'. Wel nee, dan heb ik veel liever dat ze dat uur met de leerlingen presteren en dat ze dan desnoods in de koffie daarna nog een half uur samen gaan zitten en zeggen van dat en dat moet nog allemaal geregeld worden. En dat is veel efficiënter. (...) Regelmatig nodig ik ze uit om samen te komen, zeker als er problemen opduiken, dan nodigen we ze samen uit voor een vergadering maar anders is het informeel.*

Uit de tussentijdse zelfevaluatie komt echter naar voren dat het misschien goed zou zijn terug gestructureerde overlegmomenten met het ganse GOK-team in te lassen, dit om een betere opvolging van bepaalde problematieken te verzekeren.

Onder de geïnterviewden leeft de opvatting dat leerkrachten die op de hoogte willen blijven, daar voldoende mogelijkheden toe hebben in de school. Toch blijkt uit de beginsituatieanalyse van de school (in het kader van GOK) dat precies 'het systematisch en regelmatig gebruik van interne communicatiekanalen en overlegstructuren niet werkt' op bepaalde domeinen. Een ander knelpunt is de verticale doorstroming van informatie. Het is vooral via de vakvergaderingen dat daar extra aandacht aan geschonken wordt. Tijdens de laatste interviewronde geeft één van de respondenten aan dat het overleg binnen de klassenraden steeds beter en systematischer verloopt. Ook de hoge bereikbaarheid van de graadcoördinatoren wordt positief geëvalueerd.

#### *b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

In school 6 wordt zeer veel overlegd en worden voorstellen op verschillende niveaus besproken vooraleer een beslissing genomen wordt. Dit bevordert de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid. Daarnaast zijn er allerlei mechanismen en functies ingebouwd die tevens bijdragen tot een gezamenlijke doelgerichtheid.

Zo is er in de school wel een directielid per graad, maar samen vormen ze één directieteam dat wekelijks vergadert en samen beslissingen neemt. Tijdens het derde trimester van ieder schooljaar wordt er in de school nagedacht over 'de visie naar de toekomst toe' en wordt het beleid uitgestippeld voor het volgende schooljaar op basis van allerhande evaluaties. Bij de laatste interviewronde (einde schooljaar 2003-2004) kwamen we te weten dat de adjunct-directeur die verantwoordelijk was voor de eerste graad op pensioen zou gaan. Qua opvolging was er geen probleem. Zijn plaats zal immers ingenomen worden door één van de graadcoördinatoren die binnen die functie de beleidsontwikkeling van de school al enige tijd van nabij volgt.

In de school zijn er dus drie graadcoördinatoren, daarnaast zijn er nog enkele andere leerkrachten met een coördinerende functie: een GOK-coördinator, een technisch adviseur coördinator... Ieder van hen probeert op zijn terrein de meningen van de leden van de schoolgemeenschap op elkaar af te stemmen. Ook de GOK-leerkrachten vervullen een heel belangrijke taak binnen de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid, dit om verschillende redenen. Eerst en vooral waren zij daar vroeger ook al mee bezig onder de noemer van 'OVV'.



Ten tweede wordt het GOK aan de rest van het lerarenteam niet overgebracht als zijnde GOK dat zal gerealiseerd worden door de GOK-leerkrachten, maar wel als algemene leerlinggerichte doelstellingen die gerealiseerd dienen te worden door iedere leerkracht, met ondersteuning van de GOK-leerkrachten. Ten derde, de ondersteuning die GOK-leerkrachten bieden, bestaat grotendeels uit het ontwikkelen van procedures, materialen, ... e.d. voor bepaalde problemen zodat iedere leerkracht weet hoe hij een bepaald probleem moet aanpakken en tegelijkertijd zodat iedere leerkracht een gelijkaardig probleem op een gelijkaardige manier aanpakt. De GOK-leerkrachten zelf merken daarin een duidelijke vooruitgang.

*GOK-lk3: Wij zouden op school ergens een visie moeten krijgen op... Zo zijn de meeste van die dingen dus eigenlijk naar voor gebracht van 'Kijk, wij willen daar op één lijn gaan werken en wij gaan dit of dat doen' (...) Wij hebben het dan ook uitgelegd in die zin van 'Kijk, het is te zot van allemaal langs elkaar heen te werken. Laten we het ons elkaar gemakkelijk maken'. Wij hebben dan ook een gevoel van inspraak gegeven van 'Kijk, wat zouden jullie... Wat doen jullie nu al? Wat vinden jullie dat jullie kunnen doen?' En dan van daaruit ook weer dus telkens terug naar de leerkrachtengroep en tot nu toe gaat het eigenlijk redelijk goed.*

Ook het feit dat de andere leerkrachten de GOK-leerkrachten vrij gemakkelijk aanspreken bij bepaalde problemen, wijst op een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid, al is er hier en daar toch nog een leerkracht die het er moeilijk mee heeft. In die zin dat één van de geïnterviewde GOK-leerkrachten aangeeft dat sommige leerkrachten haar het gevoel geven dat zij 'op hun terrein komt' i.p.v. dat zij samen aan het bereiken van hetzelfde doel aan het werken zijn.

Het feit dat iedere leerkracht die verantwoordelijk is voor (de coördinatie van) een bepaald domein iedere maand daarover verslag moet komen uitbrengen bij een directielid of graadcoördinator, wijst erop dat de school toeziet op de activiteiten en de doelstellingen die deze activiteiten al dan niet realiseren.

Ter ondersteuning van de gezamenlijke doelgerichtheid werden in de school ook 'Leefregels' opgesteld. Het gaat hierbij niet zozeer om regels in de vorm van een reglement, dan wel om regels die leerkrachten een zicht geven op de schoolcultuur. Vooral voor nieuwe leerkrachten is dit een belangrijk instrument, oudere leerkrachten appreciëren het niet altijd evenzeer.

*GOK-lk1: Zij hebben zo bijvoorbeeld leefregels ontwikkeld voor leerkrachten. (...) Ze hebben er 'Leefregel' boven geschreven maar ik vond... het is eerder misschien 'overlevingsregels, tips' maar dat is het dus niet. Ik bedoel daarmee als je in een school binnenkomt dan is het wel goed dat je weet bijvoorbeeld 'op welke manier gaat deze school om met straf geven of met sanctioneren of met afwezigheden of met... ja, met de leerlingen'. (...) Dat is een blaadje, een discussieblad, dat is een neergeschreven blad waar twintig lijntjes opstaan, dat zijn de belangrijkste dingen waar je zeker rekening mee moet houden. (...) We sturen geen leerlingen buiten bijvoorbeeld in principe, we geven niet meer als vier bladzijden straf in deze school, we eisen van onze leerlingen dat ze op tijd zijn, dus staan wij ook op tijd voor de rij. In de gangen vragen we die en die afspraken of maken we die en die afspraken. In die en die afdeling zijn die en die afspraken van kracht. Dat zijn allemaal of heel dikwijls ongeschreven regels binnen een school die dan eens neergeschreven zijn zodanig dat iemand die in zo een ongeschreven regel binnenkomt dat die dan ook weet wat hier aan ongeschreven regels leeft. (...) Dat speelt in veel mensen hun hoofd een rol maar iedereen interpreteert dat natuurlijk op zijn manier. Logisch en... als die interpretaties botsen krijg je dus conflicten, conflicten tussen collega's, maar die zijn er eerder tussen collega's die al lang meedraaien dan tussen nieuwelingen. Die nieuwelingen zijn blij dat er die zijn, dat ze zich daar ergens een houvast... Ouderen vinden dat eerder een belemmering want 'ik doe*

*dat al jaren zo en nu moet ik dat eigenlijk zo doen. Ik ben het daar niet mee eens, waarom zou ik dat dan gaan doen'.*

Toch heeft men het gevoel dat de leerkrachten 'aan één koord trekken'. De discussies die er leven en gevoerd worden - al dan niet op basis van de leefregels - worden beschouwd als 'professionele discussies', die mogelijk leiden tot verbeteringen.

De enige groep met een eerder afwijkende mening zijn volgens één van de respondenten de leerkrachten die deel uitmaken van de vakbond. Zij heeft het gevoel dat deze leerkrachten de zaken dikwijls veel strikter interpreteren en zich minder flexibel opstellen dan de meeste andere collega's.

*GOK-lk2: Bijvoorbeeld we hebben er een paar van de vakbond. Dat zijn de grootste dwarsliggers. Die kijken alleen maar 'we moeten zoveel uren juist doen en zoveel uren van dit en die vergadering is niet wettelijk'... En dat kan wel allemaal hé, maar (...) We hebben maar 22 uren en soms heb je heel veel voorbereiding, maar er zijn ook periodes dat we heel weinig voorbereiding hebben en daar moet maar ergens een gemiddelde van gemaakt worden. Maar die van de vakbond nemen het dan allemaal heel letterlijk.*

### *c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

De directie in school 6 opteert bewust voor een toegankelijk en laagdrempelig beleid wat de ondersteuning van haar leerkrachten betreft. Zo hebben de drie directieleden altijd hun deur open staan en mengen ze zich in de pauzes onder de leerkrachten in de leraarskamer. Het geïnterviewde directielid heeft het gevoel dat leerkrachten wel bij hem durven komen als ze met ernstige problemen zitten. Eén van de geïnterviewde leerkrachten bevestigt dit gevoel en omschrijft de adjunct-directeur als 'de man van het team'. Tijdens de laatste interviewronde (einde schooljaar 2003-2004) komt echter een knelpunt in de ondersteuning vanuit de directie aan bod. We vermeldden reeds dat er in de school een doorlichting had plaatsgevonden die niet volledig vlekkeloos verlopen was. In dergelijke omstandigheden is de rol van de directie uiteraard vrij belangrijk. Eén van de respondenten is van mening dat de directie er niet in geslaagd is de leerkrachten voldoende te ondersteunen in de aanloop naar de doorlichting. Dit heeft de onderlinge sfeer negatief beïnvloed.

*GOK-lk2: Onze directie was te jong en die waren zeer onzeker over wat hun te wachten stond en die hebben dat overgedragen op de leerkrachten. Ik weet onze vorige doorlichting die blijkbaar ook niet geweldig was maar onze directeur was zo van 'hmm, wat komt, komt' en deze zei 'wat komt komt maar we moeten dit, maar we moeten dat...' (...) Dus een bepaald moment hé ben ik drie keer opnieuw aan een jaarplan begonnen en dan is het zo iets van ja, dat is energie voor niks hé en uiteindelijk is niemand verplicht hé. Nu dit jaar hebben ze gezegd zo maken we allemaal ons jaarplan en in het begin van het jaar. Maar vorig jaar met dat ze de inspectie verwachtten, dus die onzekerheid hebben ze naar iedereen overgedragen. Zo voelde ik dat toch. En dan hebben we een vrij slechte evaluatie gehad, alle, dat gevoel hadden we toch allemaal. (...) En dan krijg je heel veel wrevel hé. De directie zei dan ook van 'er hangt een negatieve sfeer en dit en dat'. Ik zit dan ook in de leerkrachtenraad hé en dan voelt ge dat zo langs twee kanten. En iedereen heeft gelijk hé. Wat de directie zei van dat er te veel gegrommeld werd, is waar hé.*

De directie zelf maakt echter maar een klein onderdeel uit van de ondersteuningsstructuur in school 6. Deze is namelijk vrij goed uitgebouwd met volgende elementen:

- de graadcoördinatoren, waarvan de coördinator van de eerste graad tevens GOK-verantwoordelijke is en daarmee hét centrale aanspreekpunt voor alles wat GOK betreft;
- de leerkrachtenbegeleiders; dit zijn twee leerkrachten die elk een uur per week vrijgesteld zijn om aan leerkrachtenbegeleiding te doen. De leerkrachtenbegeleiding richt zich vooral naar 1) nieuwe leerkrachten, 2) interimarissen en 3) stageairs. Vanuit de leerkrachtenbegeleiding zijn er ook een soort van ‘Leefregels’ opgesteld zodat (nieuwe) leerkrachten weten op welke manier bepaalde zaken (dienen) aangepakt (te) worden in de school;
- de cel Leerlingenbegeleiding, die in samenwerking met CLB en externen zowel leerlingen, leerkrachten als ouders ondersteunt;
- verschillende werkgroepen, waaronder de werkgroep ‘Leerstoornissen’, die zowel de leerkrachten (informerend) als de directie (richting geven) ondersteunt;
- een aantal leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor bepaalde onderdelen van het schoolgebeuren, zoals bijvoorbeeld de GOK-leerkrachten, die omwille van hun groot aantal gekenmerkt worden door een sterke functiedifferentiatie;
- een technisch adviseur-coördinator;
- een leerkrachtenraad, waarin per graad twee tot drie leerkrachten zetelen en die de rest van het lerarenteam vertegenwoordigen op beleidsniveau.

Volgens de respondenten is de sterkte van deze structuur dat hij vrij overzichtelijk is en dat leerkrachten goed weten bij wie ze terecht kunnen als ze met een bepaalde vraag geconfronteerd worden. Over het algemeen werkt het heel goed volgens hen. Toch geeft één van de geïnterviewde leerkrachten aan dat er nog een deel leerkrachten zijn die schrik hebben om bepaalde dingen te vragen.

*GOK-lkl: Ik zou zo graag een dikke naald hebben, echt een dikke naald om ballonnetjes te doorprikken. Om façades te doorprikken. Er zijn zoveel leerlingen, dus ook leerkrachten die zich een façade opbouwen en die uit schrik voor gezichtsverlies, die stappen niet meer zetten. ‘Ik weet dat wel niet maar als ik dat nu ga vragen en ik loop hier al twee jaar rond wat gaan ze dan van mij denken’. Dat is dus zo. Dat is dus een enorm probleem van informatiedoorstroming. Mensen weten het niet maar durven het niet toegeven, dat ze het niet weten omdat ze schrik hebben om gezichtsverlies te lijden. (...) Nog liever het zelf opeten dan het te leren. En dan komt dat in een crisissituatie uit. Maar het had ervoor lang kunnen opgelost zijn.*

Wat de onderlinge samenwerking betreft, is het ook weer sterk afhankelijk van persoon tot persoon. Zo zijn er vakwerkgroepen die heel goed samenwerken, andere veel minder. Ook is het afhankelijk van het specifieke domein waarmee men bezig is. Zo geeft één van de GOK-leerkrachten aan dat ze niet zozeer met de andere leerkrachten samenwerkt, dan wel met de coördinatoren en de directieleden. In de school vullen leerkrachten ‘algemene vakken’ en praktijkleerkrachten mekaar enigszins aan, in die zin dat één van de respondenten aangeeft dat praktijkleerkrachten leerlingen vaak op een andere manier kennen. Hierdoor kunnen ze leerkrachten ‘algemene vakken’ helpen in hun aanpak van bepaalde leerlingen.

De professionele relaties tussen de leerkrachten vinden hun weerspiegeling op persoonlijk vlak. Er zijn verschillende groepen leerkrachten die - los van de school - samen dingen organiseren, zoals bijvoorbeeld een reis naar Zwitserland.

*DIR: Wij hebben dus ook wat groepen die buiten de school samenkomen. Gelijk nu bijvoorbeeld, wij hebben een wandelgroep, wij hebben een feestcomité. Gelijk vorige week zijn we met een hele groep leerkrachten naar Maloya in Zwitserland geweest, en het CLB en een*

*paar leerkrachten hebben gekookt en samen de afwas gedaan. Dat is wel fijn voor de groep zo hé. Zo van die activiteiten gebeuren hier wel veel ja. (...) Ge hebt zo'n groep jonge leerkrachten die initiatieven nemen, die samen een aantal dingen doen. Ge hebt dan ook de groepen "werkhuis", verschillende, ja, afdelingen zoals wij dat noemen zoals de afdeling vrachtwagenchauffeurs, de bouwafdeling en die hebben allemaal zo een eigen groep waar zij meer dan met andere gezamenlijk iets gaan doen. Zoals die van de houtafdeling, die hebben het feest van Sint-Jozef, want dat was een timmerman eh. En zo van die zaken hé. Het zijn van die initiatieven die ze dan zelf, de groep is dan ook vrij groot hé, want u moet denken; wij zitten hier met 200 personeelsleden, als ge die allemaal... Ja, wij hebben ook ieder jaar een personeelsfeest met 200 maal 2 (ze hebben dan ook hun echtgenoot/echtgenote bij). Ge kunt daar geen hechte groep van maken. Vandaar dat ge beter werkt met losse groepen, ze vinden mekaar wel in het leraarslokaal hé.*

#### *d. Effectief leiderschap*

In school 6 beperkt de rol van het schoolbestuur zich tot het controleren van de rekeningen en het goed-/afkeuren van de jaarlijkse balans. Het schoolbestuur volgt het beleid wel op, maar vertrouwt het beleid volledig aan de drie directieleden toe. Definitieve (beleids)beslissingen worden in de school altijd genomen door 'de top' (met name de directieraad). Tussen de directieleden onderling is er een duidelijke taakverdeling. De algemeen directeur staat in voor het algemeen beleid (ook naar buiten toe) en de personeelszaken (en ook voor de vorming van het personeel: nascholing), één adjunct-directeur is verantwoordelijk voor de leerlingenbegeleiding van de tweede en derde graad, een aantal werkgroepen en voor de (administratieve) opvolging van de decretale verplichtingen, de andere adjunct-directeur is verantwoordelijk voor de (leerlingbegeleiding van de) eerste graad, een aantal werkgroepen, het GOK, oudercontacten en het CLB. Volgens de GOK-coördinator kan deze adjunct-directeur echt beschouwd worden als 'de man van het team die weet wat er leeft in de school omdat hij zich constant tussen de leerkrachten begeeft en met hen praat'. Terwijl eerstgenoemde adjunct-directeur zich eerder bezig houdt met het 'papierwerk', legt laatstgenoemde zich dus vooral toe op het 'veldwerk'. Volgens het geïnterviewde directielid is een duidelijke taakverdeling een belangrijk instrument van beleidseffectiviteit binnen een schoolorganisatie. Niet enkel binnen het team van directieleden, maar ook naar coördinatoren en klasleerkrachten toe dient er een duidelijke structuur met taakinfilling aanwezig te zijn zodat iedereen weet wat van hem/haar verwacht wordt en zijn/haar verantwoordelijkheid daarin opneemt. Volgens de respondent is men in de school bezig met de verbetering hiervan zodat functioneringsgesprekken op basis van duidelijke functiebeschrijvingen kunnen gebeuren.

Vooraleer een beslissing door de directieraad genomen wordt, passeert het voorstel een uitgebreide lijn van instanties naargelang het onderwerp (het Pedagogisch Comité, het Lokaal Overlegcomité, de Participatieraad, eventueel het Oudercomité, ...) die allemaal hun zeg kunnen doen over het voorstel. In deze instanties zetelen mensen met een bepaalde belangstelling en/of kennis omtrent het te behandelen onderwerp. Zij vertegenwoordigen de rest van het lerarenteam (of eventueel de ouders). In school 6 werd enkele jaren geleden bewust gekozen voor de oprichting van een leerkrachtenraad (= pedagogisch comité). Dit omwille van het feit dat er in de school vrij weinig gesyndiceerden waren, waardoor het Lokaal Overlegcomité uiteindelijk maar een zeer kleine groep leerkrachten vertegenwoordigde. Daarbij komt nog dat het Lokaal Overlegcomité zich eerder toespitst op personeelszaken, en zich minder bezig houdt met de pedagogische aspecten van het schoolbeleid. Om aan deze beperkingen tegemoet te komen, werd gekozen voor de oprichting van een leerkrachtenraad waarin een bredere

groep van leerkrachten vertegenwoordigd is en die vooral denkwerk verricht op pedagogisch vlak.

Leerkrachten die geen deel uitmaken van dergelijke organen, kunnen via verslagen van de vergaderingen waarvan zij deel uitmaken (vakvergaderingen e.d.) vragen stellen en voorstellen doen aan de directieraad of zij kunnen ook de leerkrachten aanspreken die deel uitmaken van de vertegenwoordigende organen van de school. Leerkrachten die zich effectief engageren in de school vinden dat ze voldoende inspraak hebben en dat er wèl effectief rekening gehouden wordt met hun mening. Leerkrachten die zich niet engageren in de school, hebben blijkbaar nog altijd moeite met het probleem van vertegenwoordiging.

*GOK-lkl: Wij hebben een nieuw rapportprogramma ingevoerd dit schooljaar. Je hebt geluk, de school bestaat nog maar we hebben wel opstand gehad. En de reden waarom wij opstand gehad hebben, is dat het nieuw rapportprogramma is ingevoerd door de leerkrachtenraad die daar een gans jaar aan gewerkt heeft, rond gewerkt heeft, die vanuit de directie verondersteld werd gesteund te zijn door de collega's want het waren de verkozen leden van de collega's. (...) Dat is dus een symptoom of een voorbeeld van: je bent bezig en je bevraagt en je laat advies komen van mensen die er mee bezig zijn, maar op dat moment misken je de grote groep - zal ik het zo zeggen - en op het moment dat je dat dan presenteert en het werkt, dan was er geen probleem geweest. Maar door het feit dat er een aantal problemen waren, hebben we onmiddellijk grote kritiek gekregen van 'er heeft ons nooit iemand iets gevraagd'. Terwijl wij uiteindelijk er van uit gaan dat wanneer je dat door de leerkrachtenraad en een pedagogische werkgroep laat maken, dat die toch wel de terugkoppeling naar hun collega's beneden in de bar zouden doen. Dat zijn dus dingen die vroeger, twintig jaar geleden onmogelijk zouden geweest zijn en die nu door dat eilandjeswerken veel meer gebeuren en ik merk, ik hoor dat ook in andere scholen, is dat net hetzelfde. Iedereen wil overal zijn mening over hebben maar niemand wil betrokken worden in de uitwerking.*

Toch duidt bovenstaand citaat ook al dat een volledig democratisch systeem waarbij iedere leerkracht zou deelnemen aan de beleidsontwikkeling, volgens de geïnterviewden niet oppor- tuun zou zijn. Enerzijds omwille van het feit dat een heel aantal leerkrachten hun zeg wel willen doen, maar hieromtrent geen verantwoordelijkheid willen nemen. Anderzijds zijn er - zeker in het technisch en beroepsonderwijs vanuit hun vroegere werkervaring - heel wat leerkrachten die niet gewoon zijn van hun mening te mogen zeggen en/of verantwoordelijkheid te nemen.

*GOK-lkl: Het probleem is dat in het onderwijs er nogal wat verschil is tussen ... - zoals overal trouwens denk ik - tussen zullen we aan één kant zeggen het dictatoriale regime en aan de andere kant het participatief systeem. Ik denk dat het participatief systeem in het onderwijs niet goed werkt omdat de deelnemers te mondig zijn in het algemeen. Men moet een aantal dingen binnen zo 'n plan opleggen van bovenaf die moeten gewoon zonder discussie aanvaard worden. En over een aantal andere lijnen mag er best gediscussieerd worden. (...) Het probleem is dat, gelijk onze directeur hier is ook iemand van de participatie-idee. Ja en als je iemand hebt, gelijk heel veel mensen die wij hier hebben, dat zijn mensen die uit de industrie komen die als praktijkleerkracht eerst een aantal jaren in de industrie gewerkt hebben. Daar is een baas en die baas zegt hoe het moet. Die komen dan op school en daar is er iemand die komt naar hen luisteren en 'hoe gaat het vandaag? Ha gij hebt goed gewerkt'. 'Hoe, gij komt geen commando geven?' 'Nee ik kom eens luisteren hoe dat het met u gaat'. Die kunnen daar niet mee overweg. Dat is een probleem. Ik merk dat in veel scholen. Men vraagt een sterke hand bij wijze van spreken. Omdat men zich daarin veilig voelt. Die sterke hand die beschermt ook hé, die neemt ook verantwoordelijkheid weg bij jou.*

e. *Responsief vermogen*

Scholen kunnen zich responsief opstellen t.o.v. verschillende soorten omgevingen. Over school 6 kunnen we zeggen dat ze een vrij responsieve houding aanneemt tegenover haar sociale, professionele en competitieve omgeving, maar enige moeite ervaart met haar bestuurlijke omgeving. Dit omwille van het feit dat de school er niet volledig in slaagt een goed beeld te krijgen van de verwachtingen en bedoelingen van de bestuurlijke omgeving.

*GOK-lk1: Want je moet eens kijken wat een ongelofelijke wanorde dat er gecreëerd is en ik noem dat geen orde maar wanorde door het gelijke onderwijskansenbeleid. Inschrijvingsrecht, niemand weet nog goed waar hij aan toe is en de 32- uren week die er bovenop komt. Waar wij als school heel wat uren binnen het OVB als 33ste en zelfs 34ste uur inrichten met leerlingen. Wij gaan dat volgend jaar niet meer kunnen of mogen omdat we verplicht op 32 uren zitten. Toekennen van de uren van het verminderen van het aantal basisuren aan de scholengemeenschap waarbij de technische scholen uren in de scholengemeenschapspot moeten gaan stoppen en nog maar moeten hopen dat ze die ook weer terugkrijgen. Dat daar niet een ASO-school mee gaat lopen bijvoorbeeld, want die hebben maar 32 uren gehad maar het komt wel in de pot van de scholengemeenschap. ... Dus wat doet die leraar op dit moment? Heel veel leerkrachten op dit moment? Het schildje op en ik ben met mijn klaspraktijk bezig en dat ze daar boven maar beslissen wat dat ze willen maar in plaats van ons met rust te laten blijven ze maar doorbouwen en doordrammen en iedereen bouwt naar zijn eigen schildje terug en het wordt moeilijker om de boel te organiseren in plaats van gemakkelijker.*

De nieuwe wetgeving heeft de school zelfs zwaar in de problemen gebracht.

*GOK-lk1: Wij hebben in eerste instantie heel hard gepraat over het feit dat wij met het nieuwe gelijke onderwijskansenbeleid dik in de problemen komen met heel onze werking. Wij hebben nog altijd prioritair erop gestaan dat preventie en remediëring een heel grote zaak is samen met socio-emotionele begeleiding. Wij hebben daar voor onze school enorm veel uren aan besteed zowel wat betreft mentorwerk voor remediëring, wat betreft studiebegeleiding voor de preventie, wat betreft coördinatoren en dan noem ik leerlingbegeleiders, coördinatoren leerlingbegeleiders voor de socio-emotionele begeleiding. Dat allemaal samen kost onze school al meer uren dan dat we nu in GOK overhouden. Dus los van taalvaardigheid, los van intercultureel onderwijs, los van nu ben ik even het woord aan het zoeken instructietaal. Los daarvan, wat we daar allemaal aan deden, hebben we al niet meer genoeg uren om dus de structuur die we binnen OVB hebben opgebouwd, in leven te houden. Dus dat is al, daar hebben we al meer als een dag, meerdere dagen over gepraat, zowel binnen de school als binnen de scholengemeenschap. Want de hele scholengemeenschap is wat dat betreft betrokken hé.*

Daarbij komt ook nog dat men in de school van mening is dat de bestuurlijke omgeving een zekere verantwoordelijkheid heeft t.o.v. het technisch en beroepsonderwijs, meer bepaald t.o.v. de herwaardering van bepaalde studierichtingen. De veelvuldige oriëntatie van leerlingen naar bepaalde studierichtingen met weinig toekomstperspectieven, heeft de scholen binnen de scholengemeenschap aangezet tot samenwerking rond dit thema. Zo wordt er binnen de scholengemeenschap ondermeer gewerkt aan een schema dat aangeeft welke overgangen mogelijk en aangewezen zijn. Het is de bedoeling dat elke school binnen de scholengemeenschap dit schema volgt.

Daarbuiten zijn er nog verschillende samenwerkingsinitiatieven met andere scholen. Eerst en vooral is er de samenwerking met een aantal Europese secundaire scholen. Daarnaast is er ook de samenwerking met basisscholen uit de regio, bestaande uit twee facetten. Enerzijds organiseert de school een opleiding voor leerkrachten uit het lager onderwijs in verband met studiekeuzebegeleiding, dit omdat men de indruk heeft dat er nog te weinig informatie verspreid wordt over het technisch en beroepsonderwijs en veel meer over het algemeen secundair onderwijs. Anderzijds vindt er ook een 'contactavond' plaats waarin ondermeer informatie over leerlingen en over de eigen werkwijze wordt uitgewisseld. In het kader van de scholengemeenschap gebeurt deze laatste uitwisseling ook meer en meer tussen scholen. Zoals uit de samenwerkingsinitiatieven binnen de scholengemeenschap dus blijkt, ziet school 6 de secundaire scholen uit de buurt niet zozeer als een bedreiging, maar hoopt zij om het op die manier voor haarzelf en de andere scholen makkelijker te maken.

Wat de sociale omgeving betreft, kunnen we stellen dat de school heel alert is voor de noden die er leven in (de omgeving van) de school, in de maatschappij, in de buurt, bij ouders en bij leerlingen.

Zo is de school via een project bezig met de maatschappelijke problematiek van veilig verkeer. De school heeft ook goede contacten met bedrijven voor stages, voor opdrachten van de geïntegreerde proef en voor jobs voor leerlingen uit het deeltijds onderwijs. Aansluitend hierbij probeert de school zo goed mogelijk in te spelen op de industriële ontwikkeling van de streek. Bij een recente herstructurering van een bedrijf in de buurt, nam de school contact op met de VDAB met het voorstel haar infrastructuur ter beschikking te stellen om de mensen die ontslagen werden bij te scholen of om te scholen. Momenteel gebruikt de VDAB reeds enkele lokalen van de school voor gesprekken met ontslagen werknemers uit het bedrijf.

Uit de interviews komt naar voren dat school 6 tracht tegemoet te komen aan de verwachtingen van de ouders, maar dat dit een moeilijk punt binnen de school is. Om de verwachtingen van de ouders te kennen, is er een oudercomité dat zelf voorstellen en ideeën kan lanceren, maar ook gewoon haar mening over (een bepaald aspect van) het schoolgebeuren te kennen kan geven op vergaderingen en activiteiten. Voor ouders loopt er ook een cursus 'leren studeren' zodat zij hun kinderen thuis zo goed mogelijk kunnen begeleiden en dat ze ook weten wat de school van hen verwacht op dat gebied. Tijdens de interviews worden enkele knelpunten i.v.m. de ouderwerking aangekaart. Eerst en vooral geeft één van de geïnterviewden aan dat heel wat ouders onvoldoende op de hoogte zijn van (sommige aspecten van) het schoolgebeuren (en de aanpak van de gelijke kansenproblematiek). Tegelijkertijd wordt er ook aangegeven dat een heel aantal ouders teveel van de school verwacht. Een groot deel van de opvoeding wordt tegenwoordig door de ouders in handen van de school gelegd. Eén van de respondenten oppert dat de oudervereniging niet goed werkt en dat de partners binnen de gemeente - om één of andere reden - eerder weigerachtig zijn om mee te werken.

Ook de leerlingenparticipatie verloopt niet van een leien dakje. In de school werd er een leerlingenraad opgericht van waaruit allerlei voorstellen kunnen gelanceerd worden. Om deze voorstellen te realiseren heeft de school echter heel wat geld nodig. Ten gevolge van de doorlichting heeft de school echter moeten investeren in nieuwe machines, waardoor er voor andere zaken weinig overblijft.

Tenslotte nog belangrijk om aan te stippen is het volgende. Uit de interviews komt naar voren dat men in de school niet enkel responsief wil werken als antwoord op een bepaald gegeven, maar dat men ook graag meer preventief te werk zou kunnen gaan en meer naar definitieve oplossingen wil zoeken. Ook hieraan wordt beleidsmatig aandacht besteed, maar wordt men

geconfronteerd met de beperkingen van de school (zowel financieel als op het vlak van GOK-uren).

*f. Reflectief vermogen*

In school 6 was men van plan de ganse schoolwerking te onderwerpen aan een zelfevaluatie op basis van het instrument van Van Petegem. Na het bijwonen van de infosessies m.b.t. het instrument, schatte men de slaagkansen zeer laag in en opteerde men voor samenwerking met een privé-bedrijf. Op dat moment werd echter de doorlichting aangekondigd en omwille daarvan werd afgezien van een omvattende, systematische zelfevaluatie. Toch weerspiegelt dit de aandacht voor reflectie als beleidsinstrument. De directie van school 6 vindt het noodzakelijk aan reflectie te doen met het oog op het leggen van de juiste accenten in het toekomstig beleid. Ieder nieuw schooljaar wordt dan ook voorbereid op basis van verslagen en evaluaties van het voorbije schooljaar.

Het geïnterviewde directielid haalt aan dat reflectie niet enkel op een negatieve manier moet benaderd worden, maar ook op een positieve manier zodanig dat er zowel sterktes als zwaktes uit naar voren komen. 'De sterktes moeten gehandhaafd worden, de zwaktes bijgestuurd.' Hierbij aansluitend wordt de reflectie niet beschouwd als een momentopname op zich, maar als een momentopname binnen een breder geheel van een ontwikkelingsproces. In de school is men dan ook voorstander van een permanente - en meer informele - vorm van reflectie. Zo geeft de geïnterviewde adjunct-directeur aan dat de directieleden zich dagelijks evalueren.

*Dir: Wij evalueren ons heel veel - moet ik zeggen - onder ons drieën. Wij evalueren ons voortdurend. Wij proberen elkaar daarin te steunen. Iedere morgen komen wij samen, hebben wij een soort overleg met elkaar. Als iemand van ons het personeel heeft toegesproken of iets heeft uitgevoerd, dan wordt dat tegen elkaar gezegd: 'Kijk, dit was beter, dit was niet goed, dit, dat had je anders moeten zeggen'. Dus wij proberen dat voortdurend en ook naar ons functioneren toe, proberen wij dat permanent te doen. Je kunt dat op ieder moment en dit vind ik wel beter dan als je zegt 'wij gaan eens ene keer...'*

Leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor een bepaald domein, moeten hierover regelmatig verslag komen uitbrengen bij een directielid of een graadcoördinator. Wanneer bepaalde initiatieven in de school niet vlot verlopen, worden er evaluatieformulieren ingevuld en wordt dit besproken. De fouten worden opgespoord en er wordt nagedacht over mogelijke verbeteringen voor de toekomst.

Het ganse lerarenteam reflecteert één keer per jaar omtrent de socio-emotionele begeleiding van leerlingen. Op dergelijke momenten geven leerkrachten onderling feedback aan elkaar over de aanpak van bepaalde leerlingen/situaties. De mate waarin leerkrachten openstaan voor deze feedback en in staat zijn kritiek te aanvaarden, wordt verschillend beoordeeld door de directie en de GOK-coördinator enerzijds, de twee overige geïnterviewden anderzijds. De directeur en de coördinator spreken beiden van een schoolcultuur waarin een kritische geest heerst. De directeur benadrukt trouwens zijn rol in het versterken van die kritische geest, dit door zelf kritisch te staan t.o.v. de leerkrachten en hen te wijzen op eventuele tekortkomingen in hun functioneren. De geïnterviewde leerkrachten spreken zich voorzichtiger uit m.b.t. het bestaan van een reflectieve schoolcultuur. Volgens hen is er eerder sprake van een tweedeling binnen de groep leerkrachten; diegenen die hun functioneren regelmatig in vraag stellen enerzijds, diegenen die weigerachtig staan t.o.v. zelfreflectie anderzijds. Eén van beiden geeft aan dat het typisch is voor het lerarenberoep om anderen te evalueren, maar dat men niet gewend



is zichzelf te evalueren. Volgens haar collega is het dan ook goed - of zelfs aangewezen - om dergelijke 'oefening' soms op te leggen aan leerkrachten.

*GOK-lk3: Tja, voor een stuk weet je dat wel, maar ik denk toch dat het nooit slecht is om regelmatig eens terug stil te staan bij al hetgeen wat er gebeurt. En als dat dan opgelegd wordt, dan moeten ze d'r bij stilstaan en dan denk ik dat ook gemakkelijker naar kritiek geluisterd wordt tegen anders dan horen ze wel 'ns van dit of dat, maar dan... ja, OK... alles loopt zijn gangetje, laat maar verder gaan...*

#### g. Innovatief vermogen

Het innovatief vermogen van scholen uit zich niet enkel t.a.v. vernieuwingen die in de school zelf geïnitieerd worden, maar evenzeer t.a.v. vernieuwingen die vanuit de overheid op de school afkomen. Over dit laatste is men in school 6 vrij duidelijk.

*GOK-lk1: Eén van de redenen waarom de houding van leerkrachten naar nieuwe dingen op zich niet goed is, heet 'minister Vanderpoorten'. Einde citaat. Ja als jij 200 ideeën op twee jaar te slikken krijgt waarvan uiteindelijk er eentje de werkvloer haalt, ja (...) Ik bedoel, ik vind dat op zich allemaal heel goed - al die ideeën - maar dat die ideeën binnenskamers gelanceerd worden, uitgewerkt worden en dan in beperkte...*

Volgens de GOK-verantwoordelijke wil de overheid dus teveel nieuwe initiatieven uitbouwen waardoor leerkrachten zeer negatief gaan staan t.o.v. dergelijke vernieuwingen. Dit betekent echter niet dat men iedere vorm van vernieuwing afwijst. School 6 is immers een school die sterk werkt vanuit de noden die aanvoeld worden door leerkrachten, directie en andere onderwijsbetrokkenen (zie 'Responsief vermogen'). De geïnterviewden zijn ervan overtuigd dat bestaande initiatieven moeten bijgestuurd worden en nieuwigheden moeten uitgetoet worden wanneer de huidige aanpak voor een bepaalde problematiek ontoereikend blijkt. Vanuit die optiek heeft deze school er de laatste jaren voor gekozen een nieuwe richting in te slaan en nieuwe accenten te leggen. Van daaruit zijn ook een aantal nieuwe initiatieven (allerhande werkgroepen, experimenteren met nieuwe werkvormen, ...) ontstaan, die vaak op korte tijd resultaat hadden. Eén van de betrokken leerkrachten geeft aan tevreden te zijn met de ruimte die zij krijgt bij het opstarten en uitbouwen van een nieuwe werkgroep.

Een zwak punt in het innovatief vermogen van de school is haar professionaliseringsbeleid op een aantal domeinen. Eén van de geïnterviewde leerkrachten apprecieert wel de vernieuwende initiatieven van haar collega('s), maar heeft het gevoel dat zijzelf niets meer kan bijleren.

*GOK-lk2: Wat ga ik bijleren over...? Ik sta 25 jaar in het beroeps. Het is onze studiemethode, ik heb die cursus vroeger van leren studeren, dat heb ik gevolgd hé. Ik kan dat toch niet blijven herhalen hé.*

Hierbij aansluitend verwijst zij ook naar het ouderwordende lerarenteam waardoor er - volgens haar - minder aanzet tot innovatie vanuit de leerkrachten zelf komt.

*GOK-lk2: Ik vind die jongere groep vrij klein en ge hoort dat waarschijnlijk ook bij mij zo van 'ja, bijscholing...' Het begint zo, dat enthousiasme wordt kleiner met dat je... ja, bij mij toch en ik zie dat bij andere collega's ook. En dus die grote vernieuwingen moeten toch de jonge leerkracht meebrengen hé (...) Ik vind, daar moet een wisselwerking tussen jong en oud zijn en we zitten met een te oud publiek.*

In de tussentijdse zelfevaluatie van GOK lezen we echter dat de school verregaande inspanningen wil doen om de professionaliteit van haar leerkrachten te vergroten, ondermeer d.m.v. nascholing.

#### *h. Integraal en geïntegreerd beleid*

Bij de bespreking van het leiderschap in de school (zie 'Effectief leiderschap') werd reeds aangegeven dat er in de school een taakverdeling is tussen de drie directieleden. Eén directielid vervult de functie van algemeen directeur en is verantwoordelijk voor het personeelsbeleid, een ander directielid is verantwoordelijk voor de 2e en de 3e graad in de school, volgt de decretale verplichtingen van de school op, evenals een aantal werkgroepen binnen de school, het derde directielid is verantwoordelijk voor de middenschool, het GOK-beleid in de middenschool, de contacten met ouders en CLB en volgt ook een aantal werkgroepen op. Tussen deze drie directieleden is er dagelijks overleg, wat communicatie op een gelijk niveau mogelijk maakt en onderlinge afstemming bevordert. De adjunct-directeur van de eerste graad geeft echter aan dat de dagelijkse besommeringen en problemen met leerlingen hem zodanig opsloppen dat hij te weinig tijd kan besteden aan beleidsvoering.

Een aantal (beleidsvoorbereidende en –uitvoerende) taken wordt gedelegeerd naar coördinatoren e.d. Wekelijks is er overleg tussen hen en de directieleden (= de directieraad). Ook hier wordt getracht de verschillende beleidsdomeinen aan bod te laten komen en te integreren.

Daarnaast zijn er ook heel wat werkgroepen in de school, opgericht op basis van de noden die zich (in bepaalde beleidsdomeinen) stellen. De ideeën en voorstellen van de verschillende werkgroepen worden besproken op de directieraad. Ook hier weer kan de link naar integraliteit en integratie gelegd worden.

Bij de uittekening van het beleid wordt niet enkel rekening gehouden met de mening van de directieleden, de leden van de directieraad en/of van de werkgroepen, maar ook met de mening van de leerkrachten. Jobinhouden worden niet louter toegekend op basis van praktische gegevens, maar ook de individuele wensen van leerkrachten worden - in de mate van het mogelijke - in rekening gebracht.

Wat het GOK-beleid betreft, vinden we duidelijke aanwijzingen van een integraal en geïntegreerd beleid. In de school wordt niet over het 'GOK'-beleid als dusdanig gesproken, maar wel in termen van 'schoolbeleid ter ondersteuning van de zwakkere leerlingen'. GOK is dus geen apart beleid, maar maakt deel uit van het algemene schoolbeleid. De school wil niet enkel een geïntegreerd GOK-beleid, zij wenst tevens een duurzaam GOK-beleid. Dit is een tweede reden om het GOK nu reeds zoveel mogelijk te integreren in de bestaande schoolwerking.

*GOK-lk3: Wij hebben direct gezegd van hetgene wat we opzetten willen we ook kunnen waarmaken en blijven waarmaken. Want waar staan we met ons zekerheid van GOK-uren? Het is elk jaar minder hé. (...) Dus als we dan stap voor stap... Dan kunnen de mensen er ook geleidelijk aan in komen en dan gaat dat ook langzaam groeien. En dan wordt dat ook iets wat leeft in de school en dan is dat niet meer zo... nu kruipt daar nog ontzettend veel werk in, maar je voelt zo binnen de eerstejaars is dat al een pak minder dan vorig jaar. Dus zo telkens dat eerste jaar tot dat dat boven is, denk ik.*

Het feit dat het GOK-beleid geconcipieerd is als een onderdeel van het algemene schoolbeleid heeft ook haar vruchten afgeworpen tijdens de doorlichting. In die zin dat de algemene schoolwerking - met daarin het GOK-beleid - zoveel mogelijk doorgelopen is tijdens het op-

volgen van de resultaten uit de doorlichting, terwijl een apart, niet-geïntegreerd GOK-beleid misschien wel tijdelijk of gedeeltelijk stopgezet zou worden omwille van andere prioriteiten (de opvolging van de doorlichting).

*GOK-lk1: Gelukkig hebben we dit alles opgenomen in de gewone schoolwerking. De werking van GOK heeft niet geleden onder het feit dat we een hoop miserie gehad hebben met andere dingen recht te trekken.*

*i. Synthese*

School 6 is een school met een vrij sterk ontwikkeld beleidsvoerend vermogen. Toch zijn er ook in deze school nog enkele belangrijke knelpunten waaraan gewerkt dient te worden wil men een optimale beleidseffectiviteit bereiken.

Beleidsvoerend vermogen		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Leerkrachten krijgen overaanbod aan informatie	Duidelijk uitgebouwde overlegstructuur
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>		Bestaan van mechanismen en functies die bijdragen tot gez. doelgerichtheid Maandelijkse evaluatie in hoeverre doelen gerealiseerd werden 'Leefregels' geven goed zicht op schoolcultuur
<b>Ondersteunende relaties</b>		Laagdrempelig en toegankelijk ondersteuningsbeleid vanuit directie naar leerkrachten Goed uitgebouwde ondersteuningsstructuur Goede professionele relaties → goede persoonlijke relaties
<b>Effectief leiderschap</b>		Taakverdeling tussen directieleden Voldoende participatiemogelijkheden voor lkn
<b>Responsief vermogen</b>	Geen duidelijk beeld van verwachtingen en doelstellingen vanuit de overheid Verwachtingen van overheid: onrealistisch voor beroepsscholen Leerlingen- en ouderparticipatie verloopt moeizaam	Goede samenwerking met scholen in de buurt Inspelen op ontwikkelingen i/d sociale omgeving Preventief werken
<b>Reflectief vermogen</b>		Aandacht voor reflectie als beleidsinstrument Ervaring met evaluatie
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>		Taakverdeling directieleden maakt integraal beleid enigszins mogelijk Delegeren van beleidstaken naar coördinatoren

		Werkgroepen > noden in bepaalde beleidsdomeinen Geïntegreerde GOK-werking
<b>Innovatief vermogen</b>	Negatieve houding t.o.v. vernieuwingen vanuit de overheid omwille van veelheid van vernieuwingen	Positieve houding t.o.v. vernieuwingen die in de school zelf (vanuit de eigen noden) geïnitieerd worden

### 1.2.7 Het zelfevaluerend vermogen van school 6

In dit laatste deel v brengen we voor school 6 kort de belangrijkste elementen uit het verloop van de twee zelfevaluaties in het kader van GOK samen<sup>59</sup>.

Het initiëren van een zelfevaluatie in een school veronderstelt een behoefte aan zelfevaluatie onder de directie en de leerkrachten. Deze behoefte is tijdens de eerste zelfevaluatie (beginsituatie-analyse) in school 6 aanwezig; de beginsituatie-analyse wordt er immers als een vrij vanzelfsprekend instrument voor verdere beleidsontwikkeling beschouwd. Tijdens de tweede zelfevaluatie wordt het nog altijd als nuttig en belangrijk beschouwd. Toch kunnen we niet stellen dat er op dat moment een éénduidig positieve houding leefde t.a.v. de zelfevaluatie. Dit had echter niet zozeer met het concept ‘zelfevaluatie’ te maken, dan wel met de timing ervan. School 6 was immers van plan geweest een zelfevaluatie van haar algemene werking uit te voeren, maar toen ze vernam dat de school zou doorgelicht worden, werd de idee van zelfevaluatie afgevoerd. Wanneer dan toch een zelfevaluatie in het kader van de GOK-werking moest gebeuren, werd deze louter beschouwd als een decretale verplichting omdat alle aandacht van de school op dat moment ging naar de resultaten van de doorlichting.

De communicatie m.b.t. de zelfevaluatie verloopt enerzijds langs bestaande structuren (o.a. de directieraad), anderzijds wordt er veel informeel gecommuniceerd rond de GOK-werking en haar evaluatie. De GOK-leerkrachten brengen regelmatig (maandelijks) verslag uit over hun werking bij de GOK-coördinator. Uit de interviews komt naar voren dat de communicatie tussen de betrokkenen vrij duidelijk en vrij open gebeurt. Vooral tijdens de tweede zelfevaluatie (tussentijdse zelfevaluatie) is er veel onderling overleg. Directieleden en leerkrachten zijn bereid feedback te geven op het zelfevaluatie-document dat door de GOK-coördinator werd

<sup>59</sup> De kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie werd in het kwantitatieve luik (ondermeer) aan de hand van drie indicatoren in kaart gebracht. Deze zijn: het verloop van de zelfevaluatie, de resultaten van de zelfevaluatie en de terugkoppeling van zelfevaluatieresultaten. De onderstaande tabel geeft de schaalscores van school 1 op deze indicatoren weer. Er is aan de hand van percentielscores telkens ook een verwijzing naar de andere GOK-scholen opgenomen.

Schaal	School 6		Groep GOK-scholen		
	Score	percentielscore	GEM.	min - max	SD
<b>Het verloop van de zelfevaluatie</b>	2,43	P 1	4.07	1.00 - 5.00	.61
<b>De resultaten van de zelfevaluatie</b>	3,43	P 26	3.81	1.86 - 5.00	.55
<b>De terugkoppeling van zelfevaluatieresultaten</b>	3,00	P 10	4.15	1.00 - 5.00	.79

opgesteld en ze appreciëren deze mogelijkheid tot participatie. Op die manier kan er meer duidelijkheid en eensgezindheid komen m.b.t. bepaalde resultaten door het motiveren van de bevindingen daaromtrent. Met de rest van het lerarenteam wordt weinig gecommuniceerd over de zelfevaluatie. Enkel de resultaten - onder de vorm van veranderingsactiviteiten en/of voorgestelde aanpak - worden aan hen doorgegeven.

Het uitvoeren van de zelfevaluatie in beperkte groep en via een 'topdown'- benadering (tussentijdse zelfevaluatie) is een bewuste keuze, gegroeid vanuit volgende bedenkingen. Enerzijds wil men de leerkrachten afschermen van een overvloed aan planlast, anderzijds wil men diegenen met de meeste kennis en/of belangstelling omtrent het thema bevragen. De betrokkenen nemen niet deel aan iedere fase van het zelfevaluatieproces, maar komen wel tussen waar nodig. Bij het uitvoeren van hun zelfevaluatietask worden de GOK-leerkrachten begeleid door de GOK-coördinator, die altijd bereikbaar is en zich heel flexibel en open opstelt. De adjunct-directeur volgt de GOK-coördinator op, levert feedback, maar geeft hem vooral veel vertrouwen en vrijheid.

De vrijheid van de GOK-coördinator om met die zelfevaluatieresultaten aan de slag te gaan, wordt echter sterk ingeperkt door de vermindering van het aantal GOK-uren. Dit dwingt de school zich zo responsief mogelijk op te stellen, maar verhindert de school tegelijkertijd om innovatief te zijn. Het is namelijk zo dat de school - op basis van de zelfevaluatieresultaten - probeert om de vragen en verwachtingen vanuit bestuurlijke, sociale, competitieve en professionele omgeving zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Concreet betekent dit dat de school probeert de bestaande GOK-werking zoveel mogelijk te behouden en waar het niet anders kan, in te perken. Een verdere uitbouw met innovatieve aanpak en/of activiteiten is volgens de geïnterviewden gewoonweg niet mogelijk onder de huidige omstandigheden.

Afsluitend geven we nog een overzicht van de positieve elementen die reeds aanwezig zijn en van de negatieve elementen waardoor de school aan zelfevaluerend vermogen inboet.

<b>Zelfevaluerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Onvoldoende doorstroming van info naar alle lkn	Open communicatie
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Externe motivatie (decretale verplichting)	
<b>Ondersteunende relaties</b>		Begeleiding tijdens zelfevaluatie
<b>Effectief leiderschap</b>		Bewuste selectie van betrokkenen > interesse en kennis → motivatie om mee te werken Directie luistert naar advies van de leerkrachten omtrent verdere werking
<b>Responsief vermogen</b>		Regelmatige evaluaties Zo kort mogelijk op de bal spelen
<b>Reflectief vermogen</b>	2 groepen lkn: 1 groep die negatief staat t.o.v. zelfevaluatie	1 groep die zichzelf constant evalueert
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Slechte timing v/d zelfevaluatie (~opgelegd karakter)	Activiteiten op basis v/d zelfevaluatie-resultaten: zoveel mogelijk integreren in schoolwerkplan

		Duidelijke link zelfevaluatie - beleidsontwikkeling
<b>Innovatief vermogen</b>	Innovatie wordt verhinderd door dalend aantal uren	Opzetten van nieuwe initiatieven

## 2 Beschrijving van de overige casussen

Voor de andere scholen zou een gelijkaardige beschrijving gegeven kunnen worden. We hebben de beschrijving van de overige zes cases echter verwezen naar de bijlagen van dit rapport. Daar is weliswaar getracht de beschrijvingen tot een beheersbare omvang in te korten. We streefden ernaar een goede balans te vinden tussen het weergeven van de algemene lijnen in de scholen enerzijds en van relevante details anderzijds. In de beschrijvingen in bijlage wordt telkens ook schematisch een samenvatting gegeven van de sleutelementen in de 6 overige scholen. Op basis van deze schema's kan de lezer zelf bepalen of (en welke) schoolbeschrijvingen nog de moeite lonen om eens door te lezen. De beschrijving vindt u in bijlage 1.

## 3 Horizontale analyse

Tot hiertoe werden scholen als aparte en unieke eenheden beschouwd en dus louter individueel benaderd en beschreven. In deze horizontale analyse gaan we de scholen onderling vergelijken en trachten bepaalde elementen en kenmerken over de verschillende scholen heen terug te vinden. Dit met de bedoeling een antwoord op de onderzoeksvragen te kunnen bieden dat de individuele cases overstijgt en algemene aandachtspunten naar voren brengt. Om de verschillende cases goed in het achterhoofd te hebben, geven we hier een bondig overzicht van de acht scholen betreffende het verloop van hun veranderingsproces, hun beleidsvoerend vermogen, hun zelfevaluerend vermogen en hun houding t.o.v. het ondersteuningsaanbod.

Onderstaande horizontale analyse zal immers ook gebeuren aan de hand van deze vier thema's. Binnen deze vier thema's zullen telkens knelpunten en succesfactoren naar voren geschoven worden om een volledig beeld te krijgen van de elementen die een rol gespeeld hebben in de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid in scholen.

**Tabel 106: Overzicht van de horizontale analyse**

	<b>Verloop veranderingsproces</b>	<b>Beleidsvoerend vermogen</b>	<b>Zelfevaluerend vermogen</b>	<b>Ondersteuningsaanbod</b>
<b>School 1</b> (zonder OVB-/ZVB-ervaring)	Moeizaam proces omwille van interne problemen	Weinig beleidsvoerend vermogen omwille van interne problemen	Laag zelfevaluerend vermogen	Ondersteuningsaanbod wordt door interne verandingsdeskundigen gebruikt

<b>School 2</b> (met OVB- /ZVB- ervaring)	Veranderingspro- ces wordt stopge- zet omwille van interne problemen	Weinig beleids- voerend vermogen omwille van voorgeschiedenis	Laag zelfevalue- rend vermogen	Ondersteunings- aanbod wordt on- voldoende actief gebruikt
<b>School 3</b> (zonder OVB- /ZVB- ervaring)	Veranderingspro- ces evolueert positief	Sterk beleidsvoe- rend vermogen	Veel aandacht voor zelfevaluatie, maar tweespalt bij lkn omtrent con- crete reikwijdte van zelfevaluatie	Ondersteunings- aanbod is minder geschikt voor metho- descholen, toch volgen GOK-lkn de nodige nascho- ling
<b>School 4</b> (met OVB- /ZVB- ervaring)	Veranderingspro- ces evolueert positief	Aandachtspunten beleidsvoerend vermogen worden ingezien en men probeert daaraan tegenmoet te ko- men	Aandacht voor ontwikkeling zelfevaluerend vermogen	In de toekomst meer druk op leer- krachten om (ge- richt) op onder- steuningsaanbod in te gaan
<b>School 5</b> (zonder OVB- /ZVB- ervaring)	Veranderingspro- ces verloopt goed, binnen de school: sterke nood aan verandering	Aandachtspunten beleidsvoerend vermogen worden ingezien en men probeert daaraan tegenmoet te ko- men	Evaluatie als be- leidsinstrument, nog onvoldoende 'zelf'-evaluatie	Bijna exclusief vakinhoudelijke nascholing door leerkrachten
<b>School 6</b> (met OVB- /ZVB- ervaring)	Moeizaam veran- deringsproces omwille van ex- terne factor	Sterk beleidsvoe- rend vermogen en aandacht voor blijvende ontwik- keling	Aandacht voor zelfevaluatie bij beleidsmensen	Regelmatig gebruik van nascholings- aanbod maar duur!
<b>School 7</b> (zonder OVB- /ZVB- ervaring)	Moeizaam veran- deringsproces omwille van in- terne weerstand	Laag beleidsvoe- rend vermogen omwille van in- terne problemen	Laag zelfevalue- rend vermogen omwille van in- terne problemen	Eerder negatieve evaluatie van het ondersteunings- aanbod
<b>School 8</b> (met OVB- /ZVB- ervaring)	Veranderingspro- ces verloopt heel vlot maar niet op de voorgeschre- ven manier	Sterk beleidsvoe- rend vermogen	Evaluatie als be- leidsinstrument, nog onvoldoende 'zelf'-evaluatie maar aandacht hiervoor in de toekomst	Ondersteunings- aanbod niet enkel door veranderings- deskundigen actief gebruikt, maar ook door andere lkn

### 3.1 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering

#### 3.1.1 Omtrent de aanloop naar het veranderingsproces

##### *Knelpunten*

Het GOK-proces is een veranderingsproces dat door de overheid in gang werd gezet als antwoord op een sociaal probleem waarvoor tot dusver gefragmenteerde oplossingen aangeboden werden. De doelstelling van de overheid bestaat dan ook in het tegemoet komen aan de gelijke onderwijskansenproblematiek op een geïntegreerde manier. De manier waarop het veranderingsproces vanuit de overheid aan de scholen en de rest van de samenleving werd voorgesteld, had een aantal negatieve implicaties.

Vooreerst is de aankondiging van het nieuwe GOK-decreet niet onopgemerkt voorbij gegaan. Via allerhande media (brochures, tv-spots, ...) werden directies, leerkrachten, leerlingen, ouders, ... op de hoogte gebracht van het nieuwe beleid. Deze uitgebreide voorstelling werd niet steeds positief onthaald in de scholen. Integendeel, volgens sommigen (zie bijvoorbeeld school 4) is het een onjuiste en onrealistische voorstelling die te hoge verwachtingen bij leerlingen en ouders creëert. Het GOK wordt immers – ten onrechte – voorgesteld als dé oplossing voor alle problemen die er eventueel zouden zijn. Dit kan een school echter niet waarmaken, aangezien zij meestal maar over een beperkt aantal uren beschikt. Vooral voor ouders is het moeilijk deze beperking te aanvaarden en zij verwachten dat de school hun zoon/dochter hoe dan ook helpt, zeker nu de school over extra uren daarvoor beschikt.

Tegelijkertijd bood de informatie die door de overheid gegeven wordt, geen antwoord op de vragen van heel wat scholen zelf, met als gevolg dat er binnen scholen uiteenlopende meningen bestaan omtrent de doelstelling en de precieze doelgroep van het GOK. Dit doet zich ondermeer voor in school 1 en in school 4. Alhoewel de bedoeling van GOK net is de vroegere doelgroepgerichte initiatieven (OVV, ZVB, Bijzondere Noden) te integreren en 'gelijke onderwijskansen voor ieder kind' te bewerkstelligen, leeft in sommige scholen nog de idee dat ook dit beleid (in eerste instantie) ten voordele van een bepaalde groep leerlingen is.

#### *Succesfactoren*

In de aanloop naar het veranderingsproces is het belangrijk om mee te geven dat een probleem dat al altijd bestaan heeft, maar slechts op een gefragmenteerde manier benaderd werd, door de invoering van het GOK-beleid op een geïntegreerde manier behandeld werd. Dit impliceerde voor een groot aantal scholen dat hun problemen nu pas erkend werden (concreet ondermeer door het toekennen van extra uren), terwijl men in die scholen vaak al jaren bezig was met het aanpakken van die problemen en het wegwerken van de kansengelijkheid. Deze erkenning is dan een belangrijke motivatie voor die scholen. School 5 is hier een voorbeeld van. De extra toegekende uren geven die scholen ook meer ruimte om de bestaande werking verder uit te bouwen, of - in andere gevallen - de broodnodige maar nog onbestaande werking op poten te zetten.

#### 3.1.2 Omtrent (interne) veranderingsdeskundige(n)

##### *Knelpunten*

M.b.t. de invoering van het GOK-beleid vervullen de directeur en de GOK-leerkracht(en) de rol van (interne) veranderingsdeskundige. Zij dienen het cliëntsysteem ervan te overtuigen dat er nood aan verandering is. Wanneer de directeur niet éénduidig positief is over GOK en de GOK-leerkracht tot het uiterste wil gaan om GOK in de school te implementeren, is deze laatste niet opgewassen tegen eventuele weerstand van leerkrachten. Uiteindelijk zal deze GOK-leerkracht gedemotiveerd raken zonder ingrijpen van de directeur. Dit werd geïllustreerd in school 7. Wanneer daarentegen de directeur positief is over GOK, maar de GOK-leerkracht het niet zo ziet zitten - wat het geval enigszins leek te zijn in de kleuterafdeling van school 1 -, zal het voor die directeur bijna onbegonnen werk zijn om toch een goede GOK-werking op poten te krijgen en de GOK-leerkracht in die driejarige termijn toch te laten uitgroeien tot een gemotiveerde en positieve GOK-leerkracht. M.a.w. beiden moeten zich de taak van interne veranderingsdeskundige ter harte nemen, en dit niet enkel op het vlak van de verplichtingen die het beleid oplegt, maar vooral op het vlak van het in gang zetten en sturen van de veranderingsbeweging.



In scholen waar GOK een afbouw van het aantal extra uren betekent (scholen die vroeger veel OVB-/ZVB-uren hadden en nu minder GOK-uren krijgen), is dit een bijna onmogelijke taak voor de veranderingsdeskundigen. Voor die scholen betekent het immers een inkrimping van de uitgebouwde werking en een inkrimping van het personeelsbestand. M.a.w. het is een verandering in negatieve richting, waar ook de veranderingsdeskundigen het niet mee eens zijn. Een duidelijk voorbeeld hiervan is school 6.

Maar ook in scholen waar GOK geen vermindering van het aantal extra uren betekent (zie bijvoorbeeld school 7), is de functie van veranderingsdeskundige niet altijd de meest dankbare taak. Aangezien GOK in de meeste scholen grotendeels op de schouders van de GOK-leerkracht(en) terecht komt, stellen zich niet zozeer vragen of problemen bij de directeurs als veranderingsdeskundigen – zij het wat betreft de strategie, zie later -, maar wel m.b.t. de GOK-leerkrachten als veranderingsdeskundigen.

Eerst en vooral heerst er onduidelijkheid over de invulling van de functie van GOK-leerkracht (en in basisscholen in een tweede stadium ook over de functie van zorgcoördinator). Wat betekent die functie en hoe dient zij ingevuld te worden? Dit is - zeker voor scholen zonder ervaring in OVB / ZVB / BN - een grote vraag, niet enkel bij het begin van GOK, maar zelfs ook nog in het tweede GOK-jaar. Vooral de grenzen waarbinnen de job zich situeert (wat mag / moet? wat mag / moet niet?) is een kwestie die heel wat directeurs en leerkrachten bezig houdt.

De keuze van de leerkrachten die de taak van GOK-leerkracht op zich zullen nemen, is een cruciale beslissing. Een goed draaiende GOK-werking staat of valt immers met een gemotiveerde GOK-leerkracht / met een gemotiveerd GOK-team. Scholen met ervaring opteren meestal om vroegere OVB-/ZVB-/BN-leerkrachten in te schakelen als GOK-leerkrachten. Dit blijkt de ideale keuze wanneer deze leerkrachten positieve ervaringen met die projecten hadden en er zelf voor kiezen om als GOK-leerkracht ingeschakeld te worden (zie bijvoorbeeld school 6 en school 8). Scholen die hun keuze van de GOK-leerkracht(en) laten bepalen door praktische overwegingen en niet zozeer door de intrinsieke motivatie van die personen zelf, steunen af op een moeizaam GOK-proces. Het is een zeer logische vereiste, waar toch tegen gezondigd wordt (zie school 1). Een mogelijke praktische overweging die wel een rol zou kunnen spelen, heeft betrekking op de beschikbaarheid van de GOK-leerkracht. Het werken met deeltijdse GOK-leerkrachten wordt door scholen als minder efficiënt gepercipieerd aangezien zij niet altijd aanwezig zijn wanneer zich een (dringend) probleem of vraag stelt. Dit probleem stelt zich ondermeer in school 2 en in school 3. Ook de combinatie klasleerkracht en GOK-leerkracht is niet altijd evident. Wat gebeurt er wanneer die leerkracht in de klas staat en zich plots een dringend probleem met een leerling voordoet dat in het kader van GOK onder zijn verantwoordelijkheid valt? Klasleerkrachten hebben vaak een dubbele houding t.o.v. GOK-leerkrachten. Enerzijds beschouwen klasleerkrachten GOK-uren als 'luxe-uren' waarin de GOK-leerkrachten met een kleinere groep leerlingen kunnen bezig zijn terwijl zij voor een grote groep leerlingen staan. Anderzijds willen die leerkrachten zelf geen GOK-uren uit angst dat deze uren meer voorbereiding vragen dan gewone klasuren. Dit wordt duidelijk aangegeven in school 6.

Jonge en / of nieuwe leerkrachten verantwoordelijk stellen voor de GOK-werking wordt niet als de meest opportune optie beschouwd. Een pluspunt daarbij is wel dat jonge leerkrachten vaak nog net iets meer gemotiveerd en flexibel zijn om nieuwe projecten uit te werken en daar dan verder in kunnen groeien. Dit lijkt echter een eerder zwak argument wat niet primeert op de ervaring en kennis van leerkrachten die al wat langer in de school staan en dus niet enkel de leerlingen, maar ook de directeur, leerkrachten, CLB e.d. al wat langer kennen. Op die

manier kunnen zij beter inschatten hoe leerkrachten staan t.o.v. de gelijke kansenproblematiek die zich stelt. Ook hebben leerkrachten die al langer in de school staan, vaak minder moeite met het opbouwen en/of onderhouden van een vertrouwensrelatie met de collega's in vergelijking met leerkrachten die nog niet zo lang in de school zijn. Dit geeft hen meer slagkracht dan jonge onervaren collega's om een intentie tot verandering teweeg te brengen bij collega's. Toch worden GOK-uren ook aan deze jonge / nieuwe leerkrachten toebedeeld, zoals bijvoorbeeld in school 2.

Tijdens het GOK-proces kunnen moeilijkheden ontstaan wanneer de veranderingsdeskundige (voor lange tijd) ziek wordt en vervangen moet worden. Idealiter wordt de GOK-taak overgenomen door een collega die al langer in de school is en worden diens klastaken dan overgenomen door een vervanger, zoals gebeurde in school 8. Dit is uiteraard niet altijd mogelijk.

Een laatste knelpunt dat zich stelt m.b.t. de functie van GOK-leerkracht, heeft betrekking op het feit dat hij niet enkel naar collega's, maar ook inhoudelijk (beleidsmatig) een grote verantwoordelijkheid draagt. De GOK-coördinator is in een aantal scholen de pedagogische rechterhand van de directeur (zie bijvoorbeeld school 4 en school 7). Hier wordt echter vanuit de overheid onvoldoende tegenover gesteld.

### *Succesfactoren*

Zoals bij de knelpunten i.v.m. de (interne) veranderingsdeskundigen reeds werd aangegeven, vervullen deze veranderingsdeskundigen een cruciale rol in het welslagen van het veranderingsproces. Indien zij er niet in slagen de nood tot verandering te creëren en de eventuele weerstand te breken, zal het veranderingsproces niet op gang komen, of toch, zich onvoldoende ontwikkelen. De (interne) veranderingsdeskundigen zijn dus de motor van de verandering. Scholen waar veranderingsdeskundigen, zowel directeurs als GOK-leerkrachten, een stuwende en motiverende kracht zijn in het veranderingsproces (school 3, school 4, school 5, school 6), kennen een veel vlotter verloop van het proces dan scholen waarbij (één van) beiden het laten afweten (school 1, school 2, school 7). Het is belangrijk dat zij achter het GOK staan en dit ook op een positieve manier uitdragen. Wanneer echter één van beiden deze positieve houding t.o.v. GOK niet uitdraagt, is er immers veel meer kans op weerstand bij de rest van het cliëntstelsel.

Toch moet men bewaken dat de veranderingsdeskundigen niet gaan overkomen als diegenen die alles weten en alles in het oog houden. Vooral voor nieuwe directeurs en (jonge) GOK-leerkrachten is het des te meer belangrijk zich hiervan bewust te zijn. Veranderingsdeskundigen die dit in het achterhoofd hielden bij het uitoefenen van hun functie werden duidelijk beter aanvaard door de rest van het cliëntstelsel. Uiteraard moet de rol van directeurs en van GOK-leerkrachten als veranderingsdeskundigen enigszins verschillend van elkaar zijn. Scholen waar er weerstand tegen GOK is, maar waar de directeur toch in zekere mate sturend en controlerend optreedt en waar de GOK-leerkracht(en) het vertrouwen van de collega's geniet, slagen erin de weerstand in te dijken en het veranderingsproces te implementeren (school 4). Wanneer de directeur echter niet actief optreedt tegen de weerstand, rust er een grote verantwoordelijkheid op de schouders van de GOK-leerkracht. Tegenstanders van GOK blijven wantrouwig t.o.v. de GOK-leerkracht en het GOK-beleid en de implementatie van GOK verloopt veel moeizamer (school 7). M.a.w. binnen het team van veranderingsdeskundigen kan de ene veranderingsdeskundige niet zonder de andere, maar hebben ze elk hun eigen opdracht. Scholen met twee of meer GOK-leerkrachten zijn uiteraard ook gebaat met een efficiënte taakverdeling tussen de GOK-leerkrachten onderling. Scholen die hier bewust vooraf over

nagedacht hebben en vanuit een bepaalde motivatie – en dus niet omdat het praktisch best uitkwam – voor een bepaalde verdeling gekozen hebben (zoals school 6 en school 8), hebben meer kans op een succesvolle GOK-werking dan scholen die om praktische redenen opteederden voor een bepaalde taakverdeling (zoals school 1).

Wat door scholen met ervaring als een belangrijke voorwaarde tot succes wordt naar voren geschoven, is het begrip ‘continuïteit’ (zie school 6 en school 8). Een stabiel team van (interne) veranderingsdeskundigen is niet enkel belangrijk met het oog op de informatie waarover men beschikt, maar ook naar de rest van het team toe moet het duidelijk zijn wie kan aangesproken worden betreffende welke materie. M.a.w. wanneer er meerdere GOK-leerkrachten in de school zijn die zich met verschillende aspecten van het veranderingsproces bezig houden (bijvoorbeeld: administratief, inhoudelijk, ...), dan moet dit ook duidelijk zijn (en blijven) voor het cliëntstelsel.

### 3.1.3 Omtrent het cliëntstelsel

#### *Knelpunten*

De veranderingsdeskundige(n) moet(en) erin slagen een vertrouwensrelatie op te bouwen met het cliëntstelsel en het cliëntstelsel moet steun vinden bij de veranderingsdeskundige(n). Daarom is een goede relatie tussen directie, GOK-leerkrachten en klasleerkrachten van onschatbaar belang. Zij moeten elkaar aanvaarden en bereid zijn tot samenwerking. Scholen waar onderhuidse of expliciete spanningen in het team aanwezig zijn, hebben de meeste moeite met hun GOK-werking. Een duidelijk voorbeeld hiervan is school 1. Het conflict kan zich beperken tot twee leerkrachten, maar het kan ook voor verdeeldheid zorgen in de ganse groep. Het conflict kan teruggaan tot een geschil uit het verleden, maar het kan ook rechtstreeks met GOK te maken hebben.

In scholen waar vroeger reeds aan de bevordering van gelijke kansen gewerkt werd zonder extra uren, zou men verwachten dat leerkrachten de extra uren in het kader van GOK graag zien komen. Dit blijkt echter niet altijd het geval te zijn. In die zin dat leerkrachten de komst van het GOK interpreteren als een onderwaardering van hun vroeger werk. Deze leerkrachten hebben het gevoel dat de inspanningen die zij reeds deden, op die manier niet erkend worden. Dit zorgt voor wrevel bij de leerkrachten en maakt dat zij zich negatief opstellen t.o.v. GOK, wat zij als extra werk en extra last beschouwen. Dit speelt bijvoorbeeld sterk in school 7.

Wanneer klasleerkrachten niet willen meewerken met GOK, is de rol van de directeur als interne veranderingsdeskundige cruciaal. Alhoewel in de scholen de vrijheid van leerkrachten erg geapprecieerd wordt, wordt meermaals aangehaald dat in dergelijke situatie de directeur zijn verantwoordelijkheid moet opnemen en een zekere mate van directief optreden mag (moet) uitoefenen. Voor een GOK-leerkracht die constant botst op weerstand, is dergelijke situatie immers niet vol te houden en is het weinig waarschijnlijk dat de GOK-leerkracht bij machte is die situatie recht te trekken. Wat ook het geval is in school 7.

Toch mag ook de impact van onderlinge conflicten, totaal los van GOK en/of de GOK-leerkracht(en), niet onderschat worden. Ook zij kunnen het GOK-proces vertragen en/of volledig lam leggen.

Nieuwe leerkrachten die in een school komen met een goed uitgebouwde GOK-werking, zijn niet altijd even snel op eenzelfde lijn te krijgen met de rest van de collega's die het proces van bij het begin meegemaakt hebben.

*Succesfactoren*

Scholen met weinig of geen ‘late volgelingen’, ‘talmers’ en ‘leerkrachten die GOK helemaal niet toepassen’ kennen (uiteraard) het meest succesvolle GOK-verloop. De vraag is natuurlijk hoe men dit als school en als interne veranderingsdeskundigen kan bewerkstelligen. Vooral wanneer er oorspronkelijk kritiek wordt geuit op het nieuwe beleid, bestaat de kunst erin ervoor te zorgen dat alle onderwijsbetrokkenen zich de verandering eigen maken zonder druk vanuit directie of dergelijke. Hierbij spelen vooral drie factoren een bevorderende rol.

Eerst en vooral is het noodzakelijk dat men de nood van het nieuwe beleid inziet. ‘Nood’ moet in de praktijk eerder geformuleerd worden in termen van ‘nut’. Waar het de interne veranderingsdeskundigen (directeur en GOK-leerkrachten) vooral te doen is om het nut voor de school, is het de rest van het cliëntstelsel in de eerste plaats te doen om het individueel nut voor hun eigen klaspraktijk. Voor de dagelijkse GOK-werking mag het belang hiervan zeker niet onderschat worden. M.a.w. onderwijsbetrokkenen die een concreet zicht hebben op wat GOK voor hen betekent en welke voordelen het voor hen impliceert, kennen een veel vlottere adoptie- en implementatiefase dan scholen waar dit niet het geval is. Een tweede factor die vooral een rol speelt in scholen waar leerkrachten de idee hebben dat zij toch vroeger ook al rond GOK werkten en zich nu afvragen of dat dan onvoldoende of niet goed gebeurd is, is het positief erkennen van de reeds geleverde inspanningen, zoals bijvoorbeeld in school 4 gebeurt. Scholen die de verandering niet te sterk promoten als verandering, maar vooral de voordelen van de verandering promoten en daarbuiten proberen verder te bouwen op de reeds geleverde inspanningen uit het verleden, oogsten meer succes dan scholen die ervan uitgaan dat er iets volledig nieuw moet opgestart worden. Ook hier speelt continuïteit dus een rol. Tenslotte, wat in alle scholen geldt, is de behoefte aan taakverlichting van de leerkrachten, en dit op twee manieren. Enerzijds moet vermeden worden dat het GOK door leerkrachten als iets extra beschouwd wordt in de zin van extra werk en extra overleg. Scholen die zich hiervan bewust zijn, lassen bijvoorbeeld geen extra GOK-vergaderingen in buiten schooltijd, geven leerkrachten niet de opdracht thuis een beginsituatie-analyse uit te voeren, ... maar proberen deze zaken zoveel mogelijk te integreren binnen de gewone schooluren (voorbeelden hiervan zijn terug te vinden in school 4 en school 5). Anderzijds kan het GOK ook een concrete taakverlichting voor leerkrachten in de klas betekenen wanneer men GOK-uren aanwendt om aan leerkrachtenbegeleiding te doen i.p.v. enkel aan leerlingenbegeleiding. Deze (klasinterne) ondersteuning wordt door de meeste leerkrachten erg gewaardeerd (zie bijvoorbeeld school 3).

### 3.1.4 Omtrent de kanalen

*Knelpunten*

Tussen veranderingsdeskundigen en het cliëntstelsel is er niet enkel nood aan een cultuur van openheid en vertrouwen, er dient ook een structuur aanwezig te zijn waarin de open en vertrouwelijke communicatie gegoten wordt. M.a.w. enige vorm van gestructureerd overleg tussen beiden is noodzakelijk. Situaties waarbij klasleerkrachten zich niet houden aan de afgesproken overlegmomenten met de GOK-leerkracht en dan achteraf vinden dat er meer overleg noodzakelijk is, moeten vermeden worden, zoals blijkt uit het verhaal van school 4. Des te meer omdat structurele overlegmomenten voor beiden een handig instrument zijn voor het opvolgen van het veranderingsproces.

### *Succesfactoren*

De kanalen tussen de veranderingsdeskundigen en het cliëntensysteem moeten niet enkel gebruikt worden om nieuwe informatie uit te wisselen, er moet ook een systeem van feedback zijn waarbij de gebruikte kanalen in staat zijn om bestaande onduidelijkheden aan het licht te brengen en ook weer weg te werken. Wanneer er te weinig feedback terugvloeit of wanneer men blijft steken in onduidelijkheden, betekent dit immers een bedreiging voor de verdere ontwikkeling. Communicatiekanalen moeten zodanig gebruikt worden dat ze de mogelijkheid scheppen tot een open communicatie. Bijvoorbeeld niet enkel schriftelijke communicatie, maar ook kans tot mondelinge nabespreking, eerst vergaderen in groepjes om daarna de bevindingen naar de ganse groep over te brengen, ...

#### 3.1.5 Omtrent de doelbepaling

##### *Knelpunten*

Een geprogrammeerde innovatie waarbij vooraf van buitenuit een bepaald patroon is uitgestippeld, vinden scholen veel moeilijker te realiseren dan innovaties waarbij ze de nodige ruimte krijgen om er zelf gaandeweg aan te werken. Bij GOK kan men deze twee dimensies erkennen. Enerzijds werd door de overheid een bepaald stramien met een duidelijke tijdsplanning opgelegd, anderzijds krijgen scholen drie jaar tijd om hun eigen GOK-werking uit te bouwen. Het stramien dat de overheid had opgelegd, hield echter onvoldoende rekening met eventuele andere verplichtingen waaraan de school moest voldoen (zoals bijvoorbeeld de schooldoorlichting in school 6) of andere initiatieven waarbij de school betrokken was, met als gevolg dat dergelijke geprogrammeerde innovatie voor een aantal scholen omwille daarvan veel moeilijker verlopen is (zie 'knelpunten m.b.t. de adoptiefase/implementatiefase'). Het ongeprogrammeerd karakter van de innovatie werd dan ook veel positiever beoordeeld (zie 'succesfactoren m.b.t. de adoptiefase/implementatiefase').

Het ultieme doel van GOK bestaat erin gelijke onderwijskansen voor ieder kind te verwezenlijken. Het cliëntensysteem (directeur en leerkrachten) moet hiertoe een bepaalde aanpak/strategie hanteren wat de kansengelijkheid verhoogt. Problemen stellen zich wanneer het cliëntensysteem ervan overtuigd is dat die betreffende doelstelling vroeger reeds voldoende werd nagestreefd en er dus geen innovatie nodig is (school 4) of wanneer het cliëntensysteem deze doelbepaling als een bedreiging van de eigen (klas)autonomie beschouwt (school 7). De instrumentele doelstellingen maken deel uit van het ongeprogrammeerd aspect van het GOK-beleid en konden dus door de scholen zelf bepaald worden. De keuze van de doelstellingen diende echter te gebeuren op basis van de beginsituatie-analyse en moest dus vertrekken vanuit de noden van de school. Dit is niet overal op die manier gebeurd. Decretale bepalingen (school 1), perceptie van enkel de GOK-leerkracht (school 7), ... zijn (verkeerdelijke) gronden waarop keuzes gebeurd zijn. Opvallend is dat het GOK net in die scholen minder goed draait dan in diegenen waarbij positief, bewust en gezamenlijk voor de werkthema's gekozen werd.

Aanvankelijk werd ervan uitgegaan dat de opsplitsing 'radicale versus routine innovatie' kon doorgetrokken worden naar het onderscheid tussen scholen zonder ervaring met OVB/ZVB (voor wie GOK een radicale innovatie zou betekenen) en scholen met OVB-/ZVB-ervaring (voor wie GOK eerder een routine innovatie betreft). In die optiek zouden scholen voor wie

het GOK een radicale innovatie betekent, de meeste problemen kennen bij de implementatie van het GOK en zou dit voor scholen met ervaring veel vlotter verlopen. Hieruit concluderen dat het verschil ligt in de vroegere ervaring klopt echter niet helemaal aangezien het vooral de weerstand van leerkrachten is die het GOK-proces in scholen zonder ervaring bemoeilijkt (zie bijvoorbeeld het verschil tussen twee scholen zonder ervaring waarbij het GOK-proces in de ene school vrij vlot verloopt; school 5, en in de andere zeer moeizaam verloopt; school 7). De weerstand van die leerkrachten komt echter net voort uit het feit dat zij het gevoel hebben dat zij daar vroeger ook al aan werkten (maar dan zonder extra uren) en zich afvragen wat daar dan mis mee was. M.a.w. zij beschouwen het zelf niet zozeer als een radicale innovatie, dan wel als een routine innovatie die hun vroegere inspanningen miskent.

### *Succesfactoren*

Voor het bepalen van de GOK-doelstellingen, hebben scholen enkel het ongeprogrammeerd en instrumenteel gedeelte ervan zelf in de hand. Hierbij zijn er twee elementen die een cruciale rol spelen.

De belangrijkste succesfactor m.b.t. het bepalen van de GOK-doelstellingen betreft uiteraard het kiezen van doelstellingen waar iedereen achter staat omdat iedereen ze als noodzakelijk beschouwt. Daarnaast is er nog een ander aspect dat – vooral door scholen met ervaring (school 6 en school 8) – goed in het achterhoofd gehouden wordt, namelijk de haalbaarheid van de doelstellingen. Ook al betreft het een termijn van drie jaar, toch is realiteitszin en een juiste inschatting van de eigen schoolcontext (en haar mogelijkheden) hier geboden.

### 3.1.6 Omtrent de strategie

#### *Knelpunten*

Wat de strategie betreft, is het de directeur, meestal in overleg met de GOK-leerkracht(en), die beslist welke de meest aangewezen manier is om het veranderingsproces succesvol te implementeren in de school. Veelal vertrekt men vanuit de idee dat een coërcieve strategie contraproductief zou zijn en dus kiest men ervoor geen dwang of controle uit te oefenen op de leerkrachten. Dit blijkt een vrij succesvolle strategie. Toch zijn er ook scholen waar de weerstand zodanig groot is dat de vraag opduikt of het daar niet beter zou zijn meer druk uit te oefenen op de leerkrachten (school 7). Normatieve strategieën hebben immers weinig vat op leerkrachten die zich niet interesseren in het GOK-beleid, het naast zich neerleggen en aan geen enkele GOK-activiteit willen deelnemen. Ook utilitaire strategieën worden daar tevergeefs uitgeprobeerd. In scholen waar men erin geslaagd is de leerkrachten eerst positieve ervaringen te laten opdoen vooraleer het GOK-beleid als dusdanig werd voorgesteld (GOK werd eerst volledig geïntegreerd in de schoolwerking en pas nadien belicht als een nieuw beleid), sorteert de utilitaire strategie wel positief effect: leerkrachten zien het nut ervan in, zowel voor hun individuele klaspraktijk als voor de ganse school (bijvoorbeeld school 6). Voor het welslagen van het veranderingsproces wordt dit laatste steeds als noodzakelijke voorwaarde naar voren geschoven.

*Succesfactoren*

Bij de implementatie van het GOK-beleid levert de normatieve strategie de meest duurzame resultaten. Het GOK-beleid is immers sterk waardegeladen en impliceert normen over de aanpak van de leerlingen en van allerhande problemen die zich met leerlingen kunnen voordoen. Wanneer men in de school daaromtrent waarden en normen deelt, heeft men een stevige uitgangsbasis voor de verdere implementatie van het GOK-beleid.

Wat GOK betreft, dringt zich tevens een combinatie op met de utilitaire strategie. Zoals daar- net reeds werd aangetoond, is het belangrijk de onderwijsbetrokkenen erop te wijzen welke voordelen het nieuwe beleid hen biedt (zie bijvoorbeeld school 8 waar leerkrachten eerst de voordelen van het nieuwe beleid konden ervaren vooraleer zij het ganse beleidskader meekregen). Een belangrijke troef hierin zijn de extra uren die scholen ter beschikking krijgen en kunnen aanwenden om leerkrachten te ondersteunen bij problemen en probleemleerlingen. Het geïntegreerd ondersteuningsaanbod van GOK impliceert reeds de utilitaire strategie vanuit de overheid naar de scholen. Dit stelt de veranderingsdeskundigen in staat deze strategie vrij makkelijk door te trekken naar de rest van het cliëntsysteem.

Het gebruik van de coërcieve strategie is voor de directeurs geen optie, alhoewel sommige (GOK-)leerkrachten toch van mening zijn dat een meer directieve strategie nodig is om tegen de weerstand in te gaan (zoals bijvoorbeeld in school 7). Directeurs en (GOK-)leerkrachten verschillen hierin dus enigszins van mening. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat vooral de GOK-leerkrachten, en in mindere mate ook de andere leerkrachten, vaak op een meer directe wijze geconfronteerd worden met de tegenkantingen van hun collega's, terwijl de directeurs het belangrijk vinden te kiezen voor de gulden middenweg en niets te forceren.

Een andere manier om de houding van zowel voor- als tegenstanders te verbeteren, bestaat erin hen meer verantwoordelijkheid te geven m.b.t. bepaalde deeltaken van GOK en zo hun betrokkenheid en interesse vergroten. Belangrijk hierbij is ook weer het eigen initiatief van de leerkrachten, mits een goede begeleiding van de veranderingsdeskundigen. Leerkrachten moeten aangemoedigd worden om zelf activiteiten op poten te zetten, zonder dat dit als een verplichting aanvoelt.

### 3.1.7 Omtrent weerstanden

*Knelpunten*

Op het eerste zicht zijn weerstanden t.o.v. een veranderingsproces ook altijd knelpunten die het proces verstoren. Dit is echter niet noodzakelijk zo wanneer men erin slaagt het negatieve op een positieve manier te benaderen (zie succesfactoren i.v.m. de weerstanden). Toch slaagt niet iedere school daarin en blijven er een aantal weerstanden bestaan die sterk doorwegen op het veranderingsproces in negatieve zin.

In bovenstaande bespreking werden reeds een aantal van deze weerstanden beschreven. Eén daarvan was de weerstand bij leerkrachten die het gevoel hadden dat het nieuwe beleid een miskenning van hun vroegere inspanningen betekent. Dit is het geval in scholen die vroeger geen extra uren hadden, maar een zodanig leerlingenpubliek dat zij voortdurend met de gelijke kansenproblematiek geconfronteerd werden en dus gedwongen werden hieraan te werken (zoals het geval is in school 7). Scholen die vroeger wel over veel extra uren konden beschikken, maar er nu als het ware moeten afstaan, zijn ook niet te spreken over het nieuwe beleid (school 6). Zij zien niet in hoe zij dit nieuwe beleid succesvol kunnen implementeren aange-

zien het voor hun sowieso een verlies betekent: een verlies van uren, een verlies van jobs, een verlies van bepaalde projecten / activiteiten, ... Het begrip 'gelijke onderwijskansen voor ieder kind' verzoenen met een afbouwende GOK-werking is voor hen een onbegonnen zaak.

De meeste weerstand heeft echter betrekking op de taakbelasting die met het nieuwe beleid gepaard gaat, zowel administratief als inhoudelijk. Administratief is het vooral een verzwaring van de opdracht van de directeur en van de GOK-leerkracht(en), die het opstellen en het verslag maken van de beginsituatie-analyse, het GOK-plan en de zelfevaluatie meestal voor hun rekening nemen, maar ook voor de leerkrachten die de analyse-instrumenten moeten invullen en hun bevindingen moeten noteren/meedelen. Vooral het (nodeloos) invullen/opstellen van formulieren en het organiseren/bijwonen van vergaderingen wordt beschouwd als kostbare tijdverspilling die men beter had kunnen besteden aan het effectief werken met de leerlingen. In dit verband wordt ook geopperd dat het steeds dezelfde scholen zijn die extra belast worden. Scholen met doelgroepleerlingen moeten tegelijkertijd een stevige GOK-werking uitbouwen én naar de overheid toe verantwoorden op welke manier zij dit doen. Scholen die geen of weinig doelgroepleerlingen hebben daarentegen, worden met rust gelaten en hoeven niet aan te tonen in hoeverre dat zij moeite doen in het kader van de gelijke onderwijskansenproblematiek. Dit is een doorn in het oog voor scholen die geconfronteerd worden met een hoog percentage doelgroepleerlingen en er steeds meer aantrekken omwille van hun aandacht voor die leerlingen, terwijl andere scholen er geen of weinig hebben en er ook geen nieuwe aantrekken.

Daarnaast wordt het GOK door de directeur, GOK-leerkracht(en) en klasleerkrachten ook als een inhoudelijke verzwaring opgevat. Het zijn echter vooral leerkrachten die sterk houden aan de eigen autonomie en/of zich niet goed voelen in hun klas die dit als een probleem ervaren. Dit probleem mag niet onderschat worden aangezien in de hiernavolgende besprekingen zal blijken dat leerkrachten soms een te positief beeld schetsen van de klaspraktijk om te vermijden dat zij de zaken anders zouden moeten aanpakken en dus meer werk zouden krijgen (school 7).

### *Succesfactoren*

Weerstanden kunnen maar succes opleveren wanneer de school er in slaagt die weerstanden te doorbreken of beter nog, om daar preventief rekening mee te houden en op in te spelen. Scholen doen dit laatste door GOK zoveel mogelijk te integreren en zelfs de term 'GOK' niet te gebruiken om te vermijden dat leerkrachten het als een extra opdracht zouden beschouwen. Op die manier slaagt men erin leerkrachten eerst positieve ervaringen te laten opdoen n.a.v. GOK en dan pas deze ervaringen te kaderen. Op die manier geeft men weerstanden eigenlijk geen kans (zoals blijkt uit het verhaal van school 8).

Het doorbreken van weerstanden nadat zij de kop hebben opgestoken, blijkt voor scholen veel moeilijker.

### 3.1.8 Omtrent de adoptiefase

#### *Knelpunten*

De adoptiefase is belangrijk om het veranderingsproces concreet vorm en inhoud te geven. Hiertoe zijn een beginsituatie-analyse en een GOK-plan uiterst geschikte instrumenten. Toch deden zich ook hieromtrent enkele problemen voor die vooral te maken hebben met de opge-



legde timing van de overheid. Het is namelijk zo dat scholen de indruk hadden dat zij de adoptiefase en de implementatiefase tegelijkertijd moesten doormaken. M.a.w. zij dienden een beginsituatie-analyse en een GOK-plan op te stellen, maar tegelijkertijd moest er al sprake zijn van enige GOK-activiteit. Er was - voor scholen zonder ervaring met OVB/ZVB/BN - te weinig tijd om het GOK voor te bereiden, maar vooral om de leerkrachten voor te bereiden op het GOK.

Daarnaast stelde zich in sommige scholen ook een probleem met de concrete timing van de beginsituatie-analyse, in die zin dat zij doorkruist werd door een doorlichting van de inspectie (school 1, school 2). Ofwel had deze pas plaatsgevonden, waardoor men volop bezig was met de aanpassingen naar aanleiding daarvan, ofwel was men bezig met de voorbereiding daarvan. Beide situaties zijn geen ideale omstandigheden om een beginsituatie-analyse te laten plaatsvinden. Later stelde dit probleem zich in andere scholen (bijvoorbeeld in school 6) m.b.t. de zelfevaluatie die kan beschouwd worden als een terugkoppeling vanuit de implementatiefase naar de adoptiefase.

Een gebrek aan ondersteuning vanuit de overheid kan het veranderingsproces in deze fase, maar ook later, sterk hinderen. Vooral omdat de verwachtingen vanuit de overheid naar de scholen toe niet altijd even duidelijk waren voor de scholen. Scholen waren op zoek naar bevestiging, dit vanuit de optiek dat een slechte start (een slecht GOK-plan) een slechte GOK-werking zou betekenen.

### *Succesfactoren*

Tijdens de adoptiefase zijn het eerst en vooral de interne veranderingsdeskundigen die kennis maken met het nieuwe beleid. Het is belangrijk dat zij zich voldoende informeren en voorbereiden zodat zij een juist beeld hebben van het nieuwe beleid en dit kunnen overdragen naar de rest van het cliëntsysteem. Op het moment dat het cliëntsysteem moet ingelicht worden, zijn er twee pistes die men kan volgen: leerkrachten het GOK-kader duidelijk schetsen en de uitwerking ervan samen bepalen (bijvoorbeeld school 3 en school 4) of leerkrachten motiveren om mee te werken rond gelijke onderwijskansen onder de noemer 'leerlingenbegeleiding, leerproblemen, ...' en pas ergens tijdens de implementatiefase het GOK-kader naar voren schuiven (school 8). Beide werkwijzen bleken succesvol, enkel wanneer de veranderingsdeskundigen het GOK-kader expliciet gebruiken, maar dit onvoldoende overbrengen naar de rest van het cliëntsysteem, loopt het mis. Leerkrachten moeten het nut inzien van het maken van de beginsituatie-analyse en moeten vervolgens een duidelijke link zien tussen deze analyse en het GOK-plan.

Het is wel zo dat tijdens deze fase de scholen met OVB-/ZVB-ervaring zich iets meer op hun gemak voelen betreffende hun GOK-plan dan scholen zonder ervaring.

Bij het begin van het tweede GOK-jaar (schooljaar 2003-2004) komen basisscholen a.h.w. opnieuw in de adoptiefase terecht door de komst van de zorgcoördinator. Opnieuw moet er beslist worden hoe de uren zullen verdeeld en aangewend worden. Het integreren van GOK en zorg lijkt een succesvolle formule, die bijvoorbeeld in school 3 wordt toegepast.

Later op het jaar komen alle GOK-scholen a.h.w. opnieuw in de adoptiefase terecht na het uitvoeren van de zelfevaluatie. Op basis van de zelfevaluatie wordt het GOK-plan bijgesteld. Er zijn echter ook scholen die zelf het cyclisch verloop van het GOK-proces actief stimuleren door regelmatig terug te koppelen en bij te sturen (bijvoorbeeld school 6 en school 8) i.p.v. enkel op het opgelegde moment. Deze scholen voelen zich zekerder over hun GOK-beleid en

willen ook ‘zo kort mogelijk op de bal spelen’, maar toch vanuit een duidelijke visie die duurzaamheid genereert.

Voor scholen met OVB-/ZVB-ervaring kunnen we enigszins stellen dat GOK een continuering is van het vorige beleid en dus is de beginsituatie-analyse voor hen niet zozeer een vertrekpunt, maar eerder een moment waarop men opnieuw in de adoptiefase komt.

### 3.1.9 Omtrent de implementatiefase

#### *Knelpunten*

In de implementatiefase moet de verandering gerealiseerd worden in de dagelijkse praktijk. Concreet betekent dit dat het GOK-plan ten uitvoer wordt gebracht. Voor scholen die pas een doorlichting achter de rug hebben, is dit niet zo evident wanneer de werkpunten uit het doorlichtingsverslag verschillen van de werkpunten uit het GOK-plan, zoals bijvoorbeeld in school 1 het geval was.

Andere belangrijke knelpunten tijdens de implementatiefase spelen zich vooral af binnen het cliëntsysteem: moeilijke onderlinge relaties, geen interesse in GOK, actief tegenwerken van GOK, ... Het gebrek aan (externe) ondersteuning is ook hier weer een belangrijk knelpunt voor scholen zonder ervaring. Vooral voor scholen zonder ervaring staat ‘implementeren’ gelijk met ‘zoeken’ zonder veel concrete steun/tips. Dit komt heel sterk naar voren uit het verhaal van school 7.

#### *Succesfactoren*

De verlenging van de implementatiefase t.o.v. vorige projecten (OVB/ZVB) wordt als een goede zaak beschouwd. De driejarige termijn vermindert de druk op scholen, biedt meer kansen om werkelijk iets te realiseren (één jaar is immers snel om), zet aan om meer toekomstgericht te denken, vermindert enigszins de planlast en is – vooral voor scholen zonder ervaring – nodig om te groeien in het GOK-plan. De enige vraag die scholen zich constant stellen, is: ‘wat na die drie jaar?’

De meest succesvolle implementatie betreft diegene die op een incrementele en integratieve manier is aangepakt, zoals bijvoorbeeld in school 3. Een incrementele aanpak komt neer op een stapsgewijze implementatie met regelmatig sensibilisatie- en informatiemomenten. Een integratieve aanpak probeert bestaande initiatieven op te nemen in de GOK-werking, maar ook de GOK-werking volledig op te nemen in de schoolwerking.

### 3.1.10 Omtrent de institutionaliseringsfase

#### *Knelpunten*

Scholen die het GOK-beleid reeds volledig geïntegreerd hadden in hun schoolwerking – ondermeer om op die manier weerstand van leerkrachten t.o.v. het GOK te voorkomen, werden bij de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking reeds geconfronteerd met een knelpunt (zie school 8). Een volledig geïntegreerde GOK-werking is immers minder herkenbaar voor de leerkrachten dan een aparte GOK-werking. Dit zou ertoe kunnen leiden dat leerkrachten bij de GOK-inspectie een verkeerd beeld schetsen van de GOK-werking. Indien ze zich er niet

van bewust zijn dat de activiteiten waaraan zij meewerken in het kader van GOK gebeuren en de inspectie vraagt hen wat er in de school gebeurt rond GOK, zullen zij uit de lucht vallen en verkeerdelijk de indruk wekken dat er maar bitter weinig aan GOK gewerkt is in de school, terwijl er misschien wel heel veel gedaan is. Een vraag die scholen zich ook stellen i.v.m. de GOK-inspectie heeft te maken met de manier waarop zij de GOK-werking van de school zullen beoordelen. GOK-plannen kunnen er immers heel mooi uitzien, maar dit betekent niet noodzakelijk dat er veel stappen ondernomen werden om dit mooie plan ook effectief in de praktijk uit te voeren. Het omgekeerde kan natuurlijk ook waar zijn: een school kan zich vooral geconcentreerd hebben op het effectief creëren van gelijke kansen en minder tijd besteed hebben / niet zo goed zijn in het uitschrijven van een GOK-plan. Welk zijn de criteria voor de inspectie? Dit is een vraag die in elk van de bestudeerde scholen gesteld werd.

Tenslotte, voor institutionalisering van de GOK-werking hebben scholen nood aan een langetermijnperspectief. Zij vragen zich af wat er zal gebeuren na de eerste GOK-cyclus van drie jaar. Zal het GOK in dezelfde of een gelijkaardige vorm verlengd worden of zullen zij de uren terug kwijt spelen? Is het inderdaad de bedoeling GOK zo sterk mogelijk te integreren zodat extra uren niet langer nodig zijn? Dit laatste is volgens scholen immers een utopie: extra uren blijven nodig, sommige GOK-activiteiten kunnen niet volledig geïntegreerd worden in de gewone schoolwerking. Dit wordt ondermeer duidelijk uit de ervaring van school 6 met de gelijke kansenproblematiek. GOK confronteert hen met een afbouw van hun werking op dat gebied. In die school kan men naar aanleiding hiervan dan ook concreet aantonen dat een volledige integratie op een aantal vlakken onhaalbaar is.

### *Succesfactoren*

Er zijn een aantal scholen die reeds met één been in de institutionaliseringsfase zitten, maar omwille van het huidige karakter van het GOK-beleid en de manier waarop het naar voren geschoven werd, kan men nog niet volledig in de institutionaliseringsfase belanden. Scholen die dit betrachten, komen contradictorisch genoeg vooralsnog in de problemen bij inspectie (zie 'knelpunten m.b.t. de institutionaliseringsfase'). Scholen die van bij het begin kiezen voor (GOK-)initiatieven die probleemloos en volledig in de bestaande schoolwerking kunnen geïntegreerd worden, gaan in de richting van institutionalisering. Om GOK als een rode draad doorheen de schoolwerking te weven, moet men niet enkel op organisatorisch/praktisch niveau daarop inspelen, maar moet men zich ook een bepaalde denkwijze eigen maken.

## **3.2 Het beleidsvoerend vermogen van scholen**

### 3.2.1 Omtrent doeltreffende communicatie

#### *Knelpunten*

Wat de communicatie in scholen betreft, zijn er een aantal factoren die een gestroomlijnde en doeltreffende communicatie ondermijnen. Scholen balanceren immers vaak op een slappe koord wat vergaderen betreft. Vaak zijn er onvoldoende mogelijkheden om voldoende en efficiënt te vergaderen. Dit heeft als gevolg dat er nood is aan meer vergadermomenten, maar tegelijkertijd benadrukken de scholen dat er geen behoefte is aan meer uren. Meer vergaderen tijdens de schooluren achten zij echter niet mogelijk. In basisscholen is het probleem dat iedere leerkracht tegelijkertijd in de klas staat en er dus daarbuiten (te) weinig momenten zijn dat iedereen vrij is en dat er onvoldoende tijd kan uitgetrokken worden om te vergaderen. In se-

cundaire scholen stelt het probleem zich net in omgekeerde richting. De uurroosters van de leerkrachten doorkruisen mekaar zodanig dat het zeer moeilijk is om een gemeenschappelijk moment te vinden waarop iedere leerkracht in de school aanwezig is én niet voor de klas staat. Het gebruik maken van meer informele communicatie is voor sommige scholen de oplossing voor het gebrek aan voldoende formele communicatie. Hierin schuilen echter twee gevaren. Een eerste gevaar bestaat erin dat mogelijk niet iedere betrokkene via het informele kanaal op de hoogte gebracht is. Op langere termijn stelt zich een tweede gevaar, namelijk dat afspraken die informeel geregeld werden, sneller vervagen. Ook moet hier kort aangestipt worden dat informele communicatie in sommige scholen bemoeilijkt wordt door de infrastructuur van de school. Scholen waar de kleuterschool en de lagere school (school 3) of de verschillende afdelingen van een secundaire school (school 7) niet vlakbij elkaar liggen, hebben meer moeite met informele communicatie dan scholen waar dit niet het geval is.

Andere scholen lossen het gebrek aan mondelinge formele communicatie op door gebruik te maken van meer schriftelijke communicatie omdat dit volgens hen de enige manier is om iedereen te bereiken. Hier stoot men echter op een probleem wat de informatieverwerking betreft. M.a.w. het is niet omdat iemand over de nodige informatie beschikt, dat hij die informatie ook leest en op basis daarvan handelt. Dit was bijvoorbeeld het geval in school 5.

Wat in iedere school als belangrijk knelpunt naar voren geschoven wordt, is de verticale doorstroming van informatie. Zowel basis- als secundaire scholen hebben hier veel moeite mee en willen werken aan de verbetering daarvan.

Echter, scholen die erin geslaagd zijn bovenstaande problemen min of meer te omzeilen en beschikken over een goed uitgebouwd communicatiesysteem, hebben tevens te kampen met een serieus probleem wat informatieverwerking betreft. Zij kaarten aan dat scholen geconfronteerd worden met een overaanbod aan informatie dat de leerkrachten niet allemaal verwerkt krijgen (school 6). De oplossing voor dit probleem zien zij eerder bij de overheid dan bij de scholen zelf.

Bovenstaande knelpunten concentreren zich sterk op het leerkrachtniveau. In het theoretisch kader werd echter gesteld dat communicatie niet enkel beschouwd mag worden in termen van informatie en beïnvloeding vanuit de directie naar de leerkrachten, maar dat er ook sprake moet zijn van de omgekeerde beweging. Deze communicatiestroom is echter in heel wat scholen veel minder sterk. Gedeeltelijk kan het te maken hebben met de bereikbaarheid van de directie (zo wordt in school 1 aangegeven dat de directie vaak afwezig is door vergaderingen buiten de school), maar ook andere factoren kunnen een rol spelen.

Naar buiten toe verloopt de communicatie van de school met de ouders vaak zeer moeizaam. Vooral de communicatie met ouders van kansarme leerlingen is problematisch. Dit is een knelpunt waaraan scholen in het kader van GOK expliciet aandacht aan besteden.

Tenslotte wordt door een aantal scholen ook opgemerkt dat er vanuit de overheid vaak onjuiste en/of onvoldoende informatie wordt gecommuniceerd naar de rest van de samenleving waardoor er een verkeerd beeld leeft van wat GOK inhoudt, van technische en beroepsscholen, ...

### *Succesfactoren*

Scholen waar de onderlinge communicatie vrij vlot verloopt, hebben dit te danken aan hun expliciete aandacht voor de wijze waarop best gecommuniceerd kan worden, zoals gebeurt in

school 5 en in school 8. Zij trachten hun communicatiemiddel zo goed mogelijk af te stemmen op hun communicatiedoel. Zo zijn zij ervan overtuigd dat personeelsvergaderingen best geschikt zijn om iedere onderwijsbetrokkene op de hoogte te brengen van datgene wat hij werkelijk dient te weten. Naast de algemene personeelsvergaderingen, worden personeelsvergaderingen in deze scholen ook opgesplitst naargelang het doel/de doelgroep. Zo wordt er bijvoorbeeld een opsplitsing gemaakt tussen pedagogische vergaderingen enerzijds, organisatorische vergaderingen anderzijds, of tussen luistersessies enerzijds, werksessies anderzijds. Dit laatste moet meer en interactief vergaderen rond schoolvisie en schoolbeleid mogelijk maken. In basisscholen gebeurt bijvoorbeeld ook de opsplitsing kleuterschool – lagere school.

Een doeltreffende communicatie wordt in die scholen bijkomend verzekerd door een duidelijk uitgebouwde overlegstructuur en door het evenwicht tussen het aantal overlegmomenten en de werklust die daarmee gepaard gaat. Dit doet men door vergaderingen zoveel mogelijk te integreren binnen de gewone schooluren of door bewust te kiezen voor informeel overleg zodat leerkrachten niet het gevoel krijgen dat zij extra tijd aan vergaderen moeten besteden (zoals bijvoorbeeld in school 6). Informeel overleg gebeurt echter enkel in functie van individuele terugkoppeling en niet wanneer het gaat om zaken waarbij een ganse groep betrokken is, dit om mogelijke nadelen van informeel overleg te voorkomen (zie ‘kneipunten m.b.t. doeltreffende communicatie’). Het gebrek aan verticale doorstroming vermijden deze scholen door reeds in het begin van het schooljaar verticaal overleg te organiseren.

### 3.2.2 Omtrent gezamenlijke doelgerichtheid

#### *Kneipunten*

Het ontbreken van een gezamenlijke doelgerichtheid in scholen kan verschillende oorzaken hebben. Eén daarvan situeert zich eerder in het verleden, namelijk de voorgeschiedenis van de school kan ervoor zorgen dat het realiseren van een gezamenlijke doelgerichtheid tot nu toe niet gelukt is. Dit is bijvoorbeeld het geval in scholen waar zich vroeger onderlinge conflicten hebben voorgedaan die nu nog steeds een hypotheek leggen op het ontwikkelen van een gezamenlijke doelgerichtheid (school 1). Ook door het ontbreken van een duidelijke leidersfiguur – in hoofdte van de directie – is het mogelijk dat leerkrachten ieder voor zich een doelgerichtheid bepaald hebben en dus minder nood hebben aan een gezamenlijke doelgerichtheid (school 2). Het is zelfs mogelijk dat zij deze zouden beschouwen als een bedreiging van hun autonomie. M.a.w. wanneer er in het verleden te weinig aandacht werd besteed aan het doorbreken van de individuele doelgerichtheid en te weinig geprobeerd werd onderlinge conflicten ten gronde op te lossen, heeft dit nog steeds een negatieve weerslag op de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid. Nieuwe directeurs die van buiten de school komen, voelen zich vaak niet bij machte om dit probleem snel op te lossen aangezien zij die voorgeschiedenis niet kennen en bepaalde factoren dus veel moeilijker kunnen inschatten.

Een andere oorzaak voor het ontbreken van een gezamenlijke doelgerichtheid heeft te maken met de verschillende karakters van directeurs en leerkrachten, maar vooral hoe hiermee omgegaan wordt in de school. Het is immers onvermijdelijk dat men in een school geconfronteerd wordt met verschillende persoonlijkheden en verschillende visies. De kunst is echter constructief om te gaan met die diversiteit en toch te komen tot een gemeenschappelijke kern-doelstelling. Dit werd bijvoorbeeld aangekaart in school 4. Scholen die onvoldoende rekening houden met ieders’ eigenheid en niet van daaruit werken, blijven met dit probleem zitten en komen tot een eerder kunstmatige gezamenlijke doelgerichtheid die weinig slagkracht heeft in de praktijk.

Gedeeltelijk hangt dit samen met een ander probleem, dat zich eerder op organisatorisch niveau afspeelt, met name het gebrek aan tijd om actief aan visie-ontwikkeling te werken. Dit probleem komt uitvoeriger aan bod onder knelpunten m.b.t. een integraal en geïntegreerd beleid.

Nochtans heeft het ontbreken van een gezamenlijke doelgerichtheid vaak verregaande gevolgen, en dit niet enkel m.b.t. de concrete aanpak. Zo kan het ontbreken van een gezamenlijke doelgerichtheid een competitieve houding tussen leerkrachten in stand houden, (vernieuwende) ideeën afremmen, ertoe leiden dat gemaakte afspraken niet nageleefd worden, ... Een school heeft dus fundamenteel nood aan een gezamenlijke doelgerichtheid en scholen moeten daar werk van maken. Voor veel scholen is GOK een eerste stap in de goede richting. Tegelijkertijd draagt het er ook toe bij dat bestaande verschillen (duidelijker) naar boven komen.

### *Succesfactoren*

Het hebben van een gezamenlijke doelgerichtheid werkt zichzelf versterkend. In die zin dat scholen die vertrekken vanuit een sterke visie (mede) op basis daarvan leerkrachten selecteren bij de invulling van een job. Dit is zeker van toepassing op school 3. Het feit dat die visie tegelijkertijd een selectie criterium is, zorgt ervoor dat vooral leerkrachten met een gelijkwaardige visie in de school terecht komen. Dergelijke groep leerkrachten is makkelijker op elkaar af te stemmen en zal makkelijker een duidelijke richting uitgaan.

Voor scholen die er onvoldoende in slagen aandacht te besteden aan de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid, is GOK een belangrijk hulpmiddel daartoe (school 4 en school 5). GOK dwingt immers om na te denken over een belangrijk aspect van het schoolgebeuren en over de doelstellingen die de school wil bereiken. Op die manier levert het GOK voor heel wat scholen een bijdrage in het scherper stellen van de gezamenlijke doelgerichtheid en biedt het de mogelijkheid leerkrachten daaromtrent meer op één lijn te zetten.

Het conceptueel vastleggen van de gezamenlijke doelgerichtheid is uiteraard een eerste belangrijke stap, maar scholen kunnen daarin nog verder gaan met het oog op het bereiken van die gezamenlijke doelgerichtheid in de praktijk. Eerst en vooral kunnen ze de gezamenlijke doelgerichtheid concreet vertalen in prioriteiten/activiteiten/afspraken/... Vervolgens is het ook aangewezen actief toe te zien op de verwezenlijking van die prioriteiten/activiteiten en het naleven van de gemaakte afspraken.

Het is echter niet enkel via activiteiten en regels dat een school de gezamenlijke doelgerichtheid kan/moet sturen, ook het creëren van een sfeer van gezamenlijke doelgerichtheid is belangrijk. Hiermee wordt bedoeld dat leerkrachten ook effectief het gevoel moeten krijgen/hebben dat ze samen aan hetzelfde werken. Dit kan bijvoorbeeld door in een technische en beroepsschool de leerkrachten algemene vakken enerzijds, de leerkrachten praktijkvakken anderzijds duidelijk het gevoel te geven dat beide soorten vakken even belangrijk zijn. Hierdoor gaan de leerkrachten zich minder gemakkelijk beschouwen als twee subgroepen maar integendeel als één team. School 8 illustreert dat leerkrachten zelf dit als een belangrijk pluspunt ervaren.

### 3.2.3 Omtrent ondersteunende relaties

#### *Knelpunten*

Een eerste belangrijke probleem dat vanuit de directie betreffende de ondersteuning van de leerkrachten wordt aangekaart, heeft te maken met het feit dat de ondersteuning van leerkrachten zich in de meeste gevallen beperkt tot de ondersteuning bij problemen. Dit is echter onvoldoende. Leerkrachten moeten ook vanuit een positieve wijze benaderd worden zodat er zich minder probleemsituaties zouden voordoen. M.a.w. het preventieve aspect van ondersteuning moet meer aandacht krijgen zodat leerkrachten over een grotere draagkracht beschikken dan wanneer ondersteuning enkel remediërend gebeurt. In school 5 wordt dit als een belangrijk werkpunt naar voren geschoven. Dit is echter niet enkel de taak van de directie, graadcoördinatoren en beleidsondersteuners / ... maar ook van de leerkrachten zelf. In sommige scholen ventileren leerkrachten hun problemen relatief makkelijk bij elkaar, maar wordt er weinig samen naar oplossingen gezocht. Hiervoor beroepen zij zich dan op anderen (directie, GOK-leerkracht, CLB-medewerker, ...). Binnen het lerarenteam zelf kunnen zich (sterke) groepjes vormen (school 7) of kunnen zich eerder persoonlijke conflicten tussen twee of meerdere leerkrachten voordoen (school 1). Beide brengen een enorme spanning teweeg binnen het team en verstoren de openheid en het vertrouwen die nodig zijn voor wederzijdse ondersteuning.

Ook leerkrachten die een ondersteunende functie opnemen (graadcoördinatoren, GOK-leerkrachten, beleidsondersteuners, ...) hebben zelf nood aan ondersteuning en appreciatie vanwege de leerkrachten (en de directie). Wanneer er hierbij sprake is van een duidelijk één-richtingsverkeer, leidt dit tot demotivatie bij diegenen die ondersteuning bieden maar er zelf geen krijgen. Dit zou een aandachtspunt voor scholen moeten zijn.

De directeurs (van de basisscholen) zouden vooral meer administratieve ondersteuning wensen. Dit zou hen op hun beurt meer kansen geven om leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen meer en positiever te ondersteunen (zie hoger). Vooral wanneer zich problemen voordoen in een bepaalde richting / graad blijft de rest van het team vaak in de kou staan omdat alle aandacht van de directeur zich concentreert op die ene richting / graad, zoals zich concreet in school 3 voordeed. In basisscholen voelen kleuterscholen zich soms benadeeld t.o.v. lagere scholen. Wat gebeurt in een kleuterschool is volgens hen ook minder gekend (bij de directeurs).

#### *Succesfactoren*

Directies hebben het gevoel tekort te schieten bij de ondersteuning van hun leerkrachten. Toch zijn er een aantal zaken die dit tekort relativeren of kunnen helpen wegwerken. Wanneer directies er bijvoorbeeld niet in slagen leerkrachten (pro-)actief te ondersteunen, is de toegankelijkheid en de laagdrempeligheid van de directies heel belangrijk. Dit maakt immers dat leerkrachten zelf veel makkelijker de stap zullen zetten naar de directie en zich niet in de steek gelaten voelen, wat anders waarschijnlijk wel het geval zou zijn.

Vooral in grotere (secundaire) scholen is het voor leerkrachten niet altijd duidelijk bij wie ze best terecht kunnen met bepaalde vragen/problemen. Een goed uitgebouwde en overzichtelijke ondersteuningsstructuur - zoals deze in school 6 en in school 8 - biedt hier de nodige hulp. Scholen met een duidelijke ondersteuningsstructuur beschikken meestal ook over een goede opvang voor nieuwe leerkrachten, vervangers en stageairs en bieden hen de nodige informatie

omtrent de algemene werking van de school. Om alle leerkrachten te ondersteunen bij hun functioneren in de school, stellen deze scholen aan al hun leerkrachten richtlijnen hieromtrent ter beschikking. Deze informatie kan beschouwd worden als een leidraad waarop ze in eerste instantie kunnen terugvallen.

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

Wanneer leerkrachten echter nood hebben aan ondersteuning bij het oplossen van een bepaald probleem, kan men die oplossing in de school zoeken, maar men kan ook buiten de school op zoek gaan naar antwoorden (in de vorm van nascholingen en/of bij organisaties die specifiek werken rond dat probleem). Dergelijke initiatieven worden zeer positief geëvalueerd en versterken de idee dat ondersteuning als een belangrijk aandachtspunt in de school beschouwd wordt. Dit was bijvoorbeeld het geval in school 5.

#### 3.2.4 Omtrent effectief leiderschap

##### *Knelpunten*

Effectief leiderschap is een zaak van directeurs én leerkrachten. Knelpunten omtrent effectief leiderschap moeten dan ook op beide niveaus bestreden worden.

Tot op zekere hoogte verwachten leerkrachten dat directeurs zich positioneren als 'leiders'. In die zin dat directeurs moeten durven beslissingen nemen, knopen doorhakken, leerkrachten begeleiden, leerkrachten enigszins controleren, ... Vooral nieuwe directeurs hebben echter soms moeite met zich controlerend op te stellen (zie school 4). Wanneer directeurs aan leerkrachten echter veel vrijheid geven, wordt dit door sommige leerkrachten (verkeerdelijk) geïnterpreteerd als een desinteresse vanwege de directeur, dit terwijl het volgens anderen net getuigt van een groot vertrouwen van de directeur in de leerkrachten. Deze dualiteit stelde zich bijvoorbeeld in school 7. Leerkrachten die het gevoel hebben dat er een zekere desinteresse leeft bij de directeur, worden hierdoor afgeremd in hun betrokkenheid. Ook het gebrek aan daadkracht bij directeurs wordt door leerkrachten als een probleem ervaren. Het is uiteraard bevorderlijk dat beslissingen op een zeer democratische wijze genomen worden. Maar aangezien deze werkwijze heel tijdsintensief is, moet men daarin trachten een evenwicht te vinden. Ook mag de democratische beslissingswijze vanuit de directie niet als excuus gebruikt worden om bepaalde beslissingen uit te stellen. Scholen hebben dus nood aan directeurs die zich ook daadwerkelijk durven positioneren als directeurs (dit bleek ondermeer uit de uitspraken van de geïnterviewden in school 1 en school 3), zonder echter de leerkrachten over het hoofd te zien.

De houding van leerkrachten m.b.t. de eigen deelname aan het schoolbeleid is vaak tweeledig. Enerzijds klagen leerkrachten dat ze onvoldoende betrokken worden bij het beleid, anderzijds maken ze zelf weinig gebruik van de bestaande mogelijkheden tot inspraak en participatie. In de meeste scholen is het altijd dezelfde 'kerngroep' van leerkrachten die zich engageert in klasoverstijgende activiteiten en die de inspraakmogelijkheden benut. De leerkrachten die zich niet engageren, hebben echter vaak moeite met het systeem van vertegenwoordiging en



bestempelen de manier waarop beslissingen in hun school genomen worden, als ‘weinig democratisch’. Daarbij wenden zij een gebrek aan informatie aan als excuus voor het feit dat zij niet beter op de hoogte zijn en/of niet meer betrokken zijn. Dergelijk gegeven kwam in elk van de acht scholen in zekere mate aan de oppervlakte.

### *Succesfactoren*

Een aantal scholen zijn erin geslaagd mogelijke knelpunten m.b.t. effectief leiderschap te moeten te treden door van bij het begin duidelijke verwachtingen kenbaar te maken betreffende de participatie en betrokkenheid van leerkrachten (zoals in school 3 en in school 5). Scholen die van iedere leerkracht een gelijkaardig engagement vragen, worden met minder problemen omtrent participatie en betrokkenheid van leerkrachten geconfronteerd. In die scholen is de opsplitsing geëngageerde – niet-geëngageerde leerkrachten immers minder sterk en hebben leerkrachten minder problemen met het feit dat hun collega’s hen vertegenwoordigen in bepaalde beleidsmateries terwijl zij op hun beurt verantwoordelijkheid hebben m.b.t. andere thema’s. Aangezien de leerkrachten moeten deelnemen aan werkgroepen, maar zelf mogen kiezen van welke werkgroep zij willen deel uitmaken, slagen deze scholen erin een evenwicht te vinden tussen leerkrachten dingen opleggen enerzijds en leerkrachten zelf keuzes laten maken anderzijds.

Ook wat de figuur van directeur betreft, moet er een evenwicht zijn tussen het collegiale en het sturende. Binnen een sfeer van collegialiteit moet de directeur de richting aangeven. Leerkrachten ervaren dit niet negatief, integendeel, zij verwachten dat dit gebeurt.

Opdat deze wederzijdse verwachtingen duidelijk zouden zijn, vertrekt effectief leiderschap best vanuit een organigram waarin een zekere taakverdeling is uitgetekend. Op die manier weet iedereen wat zijn opdracht is en wat er van hem verwacht wordt. In grotere scholen met meerdere directieleden (secundaire scholen meestal) is het ook belangrijk dat er tussen hen onderling een duidelijke taakafbakening bestaat maar dat er dagelijks overleg gebeurt. Een goed voorbeeld hiervan is school 6. In basisscholen wordt gesuggereerd dat ook hier een tandem van directeurs ideaal zou zijn. Eén directielid zou dan instaan voor het pedagogische beleidsdomein, de andere voor het organisatorische en financiële domein. Momenteel worden beleidsmedewerkers en/of GOK-coördinatoren als een soort van rechterhand van de directeur beschouwd. Ook in secundaire scholen wordt het effectief leiderschap versterkt door permanent overleg met graadcoördinatoren/GOK-coördinatoren/e.d.

Wat de opvolging van het leiderschap betreft, is er in scholen met effectief leiderschap een goed voorbereide overgang bij een directeurswissel (school 6). Waar andere scholen gekenmerkt worden door een periode van onzekerheid bij dergelijke omstandigheden (school 1), worden scholen met een effectief leiderschap gekenmerkt door een duidelijke strategie omtrent de wissel.

### 3.2.5 Omtrent het responsief vermogen van scholen

#### *Knelpunten*

Het responsief vermogen van scholen wordt zwaar op de proef gesteld. Het grootste knelpunt daaromtrent dat in iedere school ter sprake komt, is het gevoel van overbevraging dat bij directeurs, leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen leeft. Zij hebben het gevoel dat zij niet in staat zijn in te spelen op alle verwachtingen en eisen die aan hen gesteld worden omwille

van de veelheid van verwachtingen en eisen, en dit zowel vanuit de overheid als vanuit de ouders als vanuit de ganse samenleving. Het gevolg is dan ook dat scholen teveel tegelijkertijd willen realiseren en moeite hebben met het nastreven van de gekozen prioriteiten. In school 1 wordt dit als een belangrijk probleem ervaren. Dit heeft een negatieve weerslag op de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid.

Ook binnen de school zelf, slaagt men er niet altijd in om adequaat in te spelen op de verwachtingen en problemen die er heersen. In een school met veel doelgroepeleringen is het gevaar dan ook dat men vooral drijft op acute problemen die zich stellen en men deze probleemsituaties te weinig aangrijpt als motor voor de ontwikkeling van het responsief vermogen en/of het innovatief vermogen (zie later).

In technische en beroepsscholen wordt opgemerkt dat zij toch wel met een specifieke realiteit te maken hebben (onderwaardering van het technisch en beroepsonderwijs, investeringen in machines, groot aantal 'doelgroepeleringen', ...), waardoor er meer aanspraak wordt gedaan op hun responsief vermogen. Zij vragen dan ook dat de overheid meer rekening zou houden met hun specifieke situatie.

Tenslotte verloopt het contact met heel wat ouders (van doelgroepeleringen) vrij moeilijk. Sommige ouders hebben te hoge verwachtingen tegenover de school, anderen hebben dan weer totaal geen verwachtingen van de school, bepaalde groepen ouders zijn moeilijk naar de school te krijgen, terwijl andere groepen ouders juist een zeer verregaande participatie aan het schoolgebeuren opeisen. Heel wat scholen maken in het kader van GOK een evenwichtsoefening omtrent hun ouderbetrokkenheid.

### *Succesfactoren*

Scholen proberen op allerlei manieren hun responsief vermogen te vergroten, dit ondermeer om het gevoel van overbevraging bij leerkrachten enigszins te beperken. Een manier die in een aantal scholen wordt gebruikt (zie bijvoorbeeld school 5 en school 7), is het oprichten van en vormgeven aan werkgroepen op basis van de noden die zich concreet stellen. Dit in tegenstelling tot andere scholen waar de werkgroepen al gedurende jaren vastliggen en blijven bestaan, ongeacht hun concrete werking.

Een tweede mogelijkheid betreft het aantrekken van externe deskundigheid om het lerarenteam te versterken. Bijvoorbeeld mensen die reeds ervaring hebben in het begeleiden van veranderingsprocessen in allerhande organisaties kunnen zeer bruikbare ervaring bezitten om de school te helpen bij de ontwikkeling van een veranderingsproces. Deze manier van werken werd (succesvol) toegepast in school 5.

Een derde mogelijkheid doet zich voor op het vlak van samenwerking. Scholen die samenwerken met scholen uit de buurt en/of met scholen in een gelijkaardige situatie, kunnen vaak meer responsief vermogen ontwikkelen dan scholen die ieder probleem alleen het hoofd willen bieden. School 6 is een school die dergelijke samenwerking uit eigen ervaring positief evalueert. Scholen leren immers van elkaar en door het overleggen en uitwisselen van ervaringen heeft men de mogelijkheid meerdere antwoorden t.o.v. elkaar af te toetsen.

M.b.t. het responsief vermogen wordt door scholen zelf een laatste maar vrij belangrijk aandachtspunt aangehaald. Sommige scholen willen immers meer nadruk leggen op preventieve actie i.p.v. responsief reageren. Dit vanuit de idee dat wanneer men preventief inspeelt op een

aantal zaken, men deze gemakkelijker kan indijken of sturen dan wanneer men er later (nadat ze zich sterk gemanifesteerd hebben) op moet reageren.

### 3.2.6 Omtrent het reflectief vermogen van scholen

#### *Knelpunten*

Het reflectief vermogen van scholen speelt zich af op drie niveaus: 1) op het individuele leerkrachtniveau, 2) op het niveau van het team en 3) op het niveau van de school. Het probleem is dat die niveaus niet voor iedereen even duidelijk (onderscheiden) zijn. Meermaals spreekt men over individuele reflectie en/of teamreflectie terwijl men reflectie op schoolniveau bedoelt. Deze laatste vorm is in elk van de acht scholen dan ook veel makkelijker te realiseren aangezien hij de minst bedreigende is. Het nadeel is echter dat hierdoor heel wat verantwoordelijkheden vanuit de onderwijsbetrokkenen afgeschoven worden op de schoolorganisatie en/of op bepaalde omstandigheden. Tegelijkertijd blijft men vaak steken op het beoordelen van klasoverstijgende activiteiten, maar evalueert men niet ten gronde (wel de handelingen, niet het kader van waaruit ze gesteld werden). Tenslotte is het zo dat vaak het gevoel overheerst 'wij zijn goed bezig', wat wijst op het ontbreken van een kritische houding.

Het verwezenlijken van reflectie op teamniveau stuit op de meeste hindernissen omdat het niet enkel een kritische houding vereist, maar tevens de nodige openheid naar de rest van het team. Problemen toegeven aan collega's gebeurt meestal wel omtrent bepaalde activiteiten, maar niet zozeer betreffende de eigen aanpak en het eigen handelingskader. Het zichzelf ter discussie stellen in groep ligt heel gevoelig bij heel wat leerkrachten.

Reflectie op individueel niveau gebeurt, maar leerkrachten kleuren dit vaak positief in voor zichzelf. De verantwoordelijkheid voor positieve ontwikkelingen legt men dan meestal bij zichzelf, terwijl de verantwoordelijkheid voor negatieve ontwikkelingen bij anderen of bij de schoolorganisatie wordt gelegd. Ook op dit niveau worden vooral concrete activiteiten geëvalueerd i.p.v. de invalshoek van waaruit deze activiteiten georganiseerd werden.

Gedeeltelijk kunnen bovenstaande problemen geweten worden aan het feit dat er weinig tijd gemaakt wordt voor systematische en formele reflectie. Reflectie beperkt zich vaak tot het informele en het ongestructureerde. Dit werkt in de hand dat niet iedereen hieromtrent op dezelfde lijn zit: zo ontstaat er een groep leerkrachten die zichzelf constant in vraag stelt en de eigen aanpak/werking voortdurend tracht te verbeteren en een groep leerkrachten die de eigen methode bijna nooit in vraag stelt of bijstuurt.

#### *Succesfactoren*

Vanuit directies wordt er meer en meer aandacht aan (zelf)reflectie besteed. Directies beschouwen het immers als een belangrijk instrument in de beleidsontwikkeling van de school. Leerkrachten echter, hebben het er vaak moeilijker mee. Omwille daarvan is het noodzakelijk dat directeurs het belang van reflectie onderstrepen en er expliciet tijd voor vrijmaken in de school. Op die manier wordt alvast een eerste aanzet gegeven. Sommige scholen - zoals school 4 - willen een verdere aanzet geven door leerkrachten meer zelf te laten zoeken naar oplossingen bij (bepaalde) problemen i.p.v. de oplossingen vlot ter beschikking te stellen via de CLB-medewerker, de GOK-leerkracht, ... De achterliggende redenering luidt als volgt: leerkrachten die zelf een oplossing moeten zoeken, gaan zelf ook meer nadenken over de

oorzaak van het probleem en dus ook over hun eigen aandeel daarin. Dit bevordert een reflectieve aanpak.

In scholen waar reflectie reeds binnen een procesmatige vorm wordt opgevat (zoals bijvoorbeeld in school 3 en in school 6), verloopt deze minder moeizaam dan in scholen waar het een éénmalig gebeuren betreft dat weinig gekaderd wordt.

De relatie tussen het welbevinden en een reflectieve aanpak wordt meermaals aangehaald (zie school 5 en school 8). In die zin dat men ervan uitgaat dat leerkrachten die zich goed voelen op school/in hun klas makkelijker aan zelfreflectie doen dan leerkrachten wiens welbevinden eerder laag is. Aangenomen wordt dat deze laatste zelfreflectie als meer bedreigend beschouwen. Het bevorderen van het reflectief vermogen is dan niet enkel een zaak van vertrouwen, openheid en een kritische ingesteldheid, maar vereist ook dat er binnen de school voldoende aandacht gaat naar het welbevinden van leerkrachten en dat zij daarin actief begeleid worden. Aansluitend hierbij wordt opgemerkt dat reflectie het evenwicht tussen positieve en negatieve elementen moet bewaren. M.a.w. een reflectiemoment kan de directeur de kans bieden om zijn appreciatie aan leerkrachten te tonen, maar moet ook vertrekken vanuit de idee dat reflectie bedoeld is om een leerproces in gang te zetten/te sturen.

### 3.2.7 Omtrent het innovatief vermogen van scholen

#### *Knelpunten*

De aanwezigheid van een innovatief vermogen veronderstelt dat scholen op een adequate manier omgaan met de vernieuwingen die vanuit de overheid op hen afkomen enerzijds, met de vernieuwingen die vanuit de school zelf geïnitieerd worden anderzijds. Daarbovenop dienen zij beide soorten vernieuwingen op mekaar en op de reeds bestaande schoolwerking af te stemmen. Scholen hebben vooral problemen met de vernieuwingen die vanuit de overheid aan hen worden opgelegd. Het verplichtend karakter van een innovatie is steeds een belangrijk knelpunt, dit omdat er volgens de scholen vaak te weinig rekening gehouden wordt met hun schoolspecifieke context en met hun specifieke planning. De implementatie van het GOK-beleid is hier een illustratie van (zie ‘knelpunten in het veranderingsproces’).

Een tweede knelpunt betreft de administratieve taakbelasting die de vernieuwing met zich meebrengt. Scholen stellen zich negatief op t.o.v. vernieuwingen die een verhoging van de papierlast betekenen. Dit speelt des te meer wanneer het in orde brengen van deze administratie ten koste gaat van het werken met de leerlingen. Met andere woorden scholen beoordelen vernieuwingen heel sterk vanuit het nut dat zij sorteren voor de leerlingen. Het ‘waarom’ van de opgelegde vernieuwing moet voor scholen duidelijk zijn en in het teken staan van de leerlingen. Vooral omdat scholen het gevoel hebben dat er zodanig veel vernieuwingen op hen afkomen dat ‘niemand nog het bos door de bomen ziet’.

Wanneer er gesproken wordt over vernieuwingen die vanuit het lerarenteam zelf geïnitieerd worden, wordt meestal spontaan de link gelegd met jonge leraren als vernieuwende krachten in de school. Dit betekent dat er binnen een ouder lerarenteam minder aanzet tot vernieuwing zou zijn, dit wordt althans beweerd in school 6. Tegelijkertijd wordt - door school 1 - aangehaald dat heel wat ouder wordende leerkrachten zich onzeker voelen door al die vernieuwingen.

In heel wat scholen wordt aangegeven dat er gewoonweg te weinig ruimte is om innovaties te ontwikkelen omdat de dagelijkse werking reeds alle tijd en energie opsloort. Tenslotte mag de

invloed van onderliggende disputen en/of onenigheden tussen leerkrachten niet onderschat worden wanneer men tot de vaststelling komt dat vernieuwingen in het team zelf blijven 'steken'.

### *Succesfactoren*

In de scholen worden enkele elementen aangehaald die hun innovatief vermogen in de goede richting sturen. Van de acht scholen waren er reeds enkele scholen met een sterk ontwikkeld innovatief vermogen (school 3, school 6 en school 8). Eén school slaagde er zelfs in het innovatief vermogen als selectiecriteria voor leerkrachten te hanteren. In die zin dat het hierbij ging om een school met een innovatieve aanpak waarin men zich als leerkracht moet kunnen vinden wil men in deze school blijven werken. Ook de scholen waar het innovatief vermogen nog in volle ontwikkeling is of zelfs degenen waar het slechts op een laag pitje staat, kunnen interessante aandachtspunten aanreiken die de verwezenlijking van een sterk innovatief vermogen verhogen.

Een eerste aandachtspunt betreft de timing van het proces. Uit de ervaring van (hoofdzakelijk) de directies blijkt dat men bereid moet zijn te aanvaarden dat het meer dan waarschijnlijk een langzaam proces betreft. Volgens sommige directeurs (bijvoorbeeld die van school 4 en school 7) is alle aandacht richten op de leerkrachten die de vernieuwing niet onmiddellijk willen proberen, niet de beste strategie. Eerst en vooral omdat zij niet het gevoel mogen krijgen dat men tracht hen te forceren. Ten tweede omdat het minstens even belangrijk én efficiënter is energie te steken in de ondersteuning en bevestiging van de leerkrachten die de vernieuwing wél willen/durven uitproberen. Het is namelijk zo dat leerkrachten makkelijker een vernieuwing 'volgen' wanneer reeds één of meerdere collega's ze succesvol uitgete probeerd hebben.

Dit neemt niet weg dat het sensibiliseren van alle leerkrachten, zowel in het begin als in het verder verloop een tweede aandachtspunt is. Meerdere directies (zie ondermeer school 4 en school 5) geven aan dat hierin een belangrijke taak voor hen weggelegd is. Een mogelijke manier om dit te doen is bijvoorbeeld ook (zoals in school 8 gebeurt) de vernieuwing in de school brengen met behulp van externe deskundigen. Hun kennis en enthousiasme is immers van dien aard dat het leerkrachten soms meer aanspreekt dan wanneer een collega er mee afkomt, al dan niet vanuit een nascholing. Het volgen van nascholingen is trouwens ook vaak een motor van sensibilisering.

Het sensibiliseren van leerkrachten is vooral belangrijk met het oog op het nutgebonden karakter dat vernieuwingen - begrijpelijk - hebben voor leerkrachten. Anders gesteld: leerkrachten aanvaarden een vernieuwing maar als deze duidelijk ten voordele is van de leerlingen. Het informeren en sensibiliseren van leerkrachten moet dan ook vooral betrekking hebben op de functie die de vernieuwing in de concrete klas-/schoolpraktijk kan opnemen. Door vooraf voldoende te overleggen met de leerkrachten over de vormgeving en uitvoering van de vernieuwing, wordt leerkrachten de kans geboden te groeien in de vernieuwing. Deze bewegingsruimte is essentieel voor leerkrachten (school 1). Wanneer iedereen zich de vernieuwing kan eigen maken op zijn eigen tempo zullen uiteindelijk ook degenen die er oorspronkelijk (sterk) tegen waren, de vernieuwing uitproberen. Volgens één van de directeurs heeft dit ook te maken met de schrik van leerkrachten om in een isolement terecht te komen. Mede om dit te vermijden, zullen de oorspronkelijke tegenstanders zich aansluiten bij de vernieuwers.

Tijdens het vernieuwingsproces moet er voldoende opvolging, evaluatie, terugkoppeling en bijsturing gebeuren. Enkele scholen (zie ondermeer school 3, school 5 en school 6) zijn zich reeds bewust van het belang hiervan.

Tenslotte is het belangrijk dat directie en leerkrachten de vernieuwing niet gaan beschouwen als een extra werklast die erbij komt, maar dat zij de vernieuwing eerder zien in termen van een andere manier van werken. Initiatieven met een duurzaam karakter die zoveel mogelijk geïntegreerd kunnen worden, hebben dan ook meer slaagkansen. School 8 is hier een voorbeeld van.

### 3.2.8 Omtrent een integraal en geïntegreerd beleid in scholen

#### *Knelpunten*

Een algemeen probleem betreffende het integraal en geïntegreerd beleid van scholen betreft de onevenwichtige verdeling tussen de verschillende beleidsdomeinen. In die zin dat er volgens directeurs te weinig aandacht kan besteed worden aan het pedagogische beleid en aan het personeelsbeleid, en dat zij zich vooral moeten bezig houden met de administratie, de financiën en met het bijwonen van allerhande vergaderingen. In secundaire scholen zou dit probleem zich versterkt hebben met de komst van de schoolgemeenschappen. Met andere woorden de rol van de directeur (in zeven van de acht scholen; uitgezonderd school 3) valt niet zozeer uiteen in twee subrollen ('the leading professional' en 'the chief-executive'), maar wordt in de praktijk eerder beperkt tot de rol van 'chief-executive', wat neerkomt op het managen van de school. Wanneer bepaalde beleidsdomeinen minder aandacht krijgen dan andere, zullen zij bij beslissingen vaak ook minder doorwegen. Zo stellen we vast dat beslissingen vaak vanuit praktische overwegingen genomen worden, in plaats van overwegingen die bijvoorbeeld het inhoudelijke meer benadrukken.

In sommige scholen (zie school 1 en school 2) stelt zich tevens het probleem dat de raad van bestuur haar mening opdringt en zo beleidsbeslissingen stuurt zonder voldoende rekening te houden met alle relevante beleidsdomeinen.

#### *Succesfactoren*

Zonet werd bij de bespreking van de knelpunten om te komen tot een integraal en geïntegreerd beleid, als belangrijkste klacht geuit dat er te weinig tijd kon besteed worden aan het pedagogische beleid en aan de (pedagogische) ondersteuning van leerkrachten. Aan dit probleem wordt reeds (gedeeltelijk) tegemoet gekomen door het nieuwe GOK-beleid. Scholen zien hierin een mogelijkheid om het pedagogisch beleid meer vorm te geven en ook om leerkrachten – niet enkel leerlingen – beter te begeleiden. Dit laatste wordt bijvoorbeeld door de leerkrachten in school 3 erg positief bevonden.

Scholen die GOK vanuit deze invalshoek invullen (zoals in school 4 gebeurt), vertrekken vanuit een geïntegreerde opvatting en zien er ook duidelijk de voordelen van in, en dit zowel voor de ganse schoolwerking als voor de GOK-werking specifiek. De ganse schoolwerking krijgt op die manier immers meer pedagogische armslag en de draagkracht van het team wordt vergroot. Een geïntegreerde GOK-werking heeft meer kans om te overleven dan een niet-geïntegreerde GOK-werking, in die zin dat bijvoorbeeld bij problemen in de school het gevaar bestaat dat de prioriteiten elders gelegd worden en er onvoldoende tijd en aandacht overblijft voor de (niet-geïntegreerde) GOK-werking. Toch wordt in heel wat scholen bena-

drukt dat sommige aspecten van het GOK-gebeuren nooit volledig kunnen geïntegreerd worden en dat een aantal extra uren daarvoor moet behouden blijven. Dit is vooral noodzakelijk voor leerlingenbegeleiding (op emotioneel vlak). M.a.w. de inhoud van een integraal en een geïntegreerd beleid valt grotendeels samen, maar niet volledig.

Scholen die tot op zekere hoogte erin slagen een integraal en geïntegreerd beleid uit te bouwen (zie school 6), hebben dit vooral te danken aan de goede onderlinge taakverdeling tussen de beleidsmensen (directeurs, coördinatoren e.d.) en een permanente communicatie en evaluatie onderling. Naar leerkrachten toe, benadrukken ze het belang van klasoverstijgend engagement en kunnen op die manier ook heel wat taken doorgeven aan (een groep) leerkrachten.

### 3.3 Het zelfevaluerend vermogen van scholen

#### 3.3.1 Omtrent de doelstellingen/het nut van zelfevaluatie

##### *Knelpunten*

De doelstellingen en het nut van een zelfevaluatie zijn in scholen vaak onvoldoende gekend en/of verkeerd. Weinig scholen hebben reeds een zelfevaluatie geïnitieerd op het niveau van de individuele leerkracht/op het niveau van het lerarenteam. Meestal ging het om een zelfevaluatie van initiatieven/projecten die georganiseerd werden in de school. Het uitgangspunt van beide soorten zelfevaluaties is echter verschillend: bij het eerste gaat het om een evaluatie van het eigen functioneren, bij het tweede gaat het om een evaluatie van het verloop van een activiteit.

Het feit dat scholen vooral ervaring hebben met zelfevaluaties die opgelegd werden vanuit de overheid, zorgt er mede voor dat het maken van een zelfevaluatie eerder als een verplichting beschouwd wordt met als voornaamste doelstelling 'in orde zijn' (beantwoorden aan de verplichtingen) dan als een instrument ter verbetering van de eigen werking. Bij opgelegde zelfevaluaties is de externe motivatie dan ook meestal veel groter dan de interne motivatie en wordt het nut ervan buiten de schoolorganisatie gelegd.

Directeurs beginnen echter meer en meer het nut van zelfevaluatie voor beleidsontwikkeling in te zien (zoals bijvoorbeeld in school 4 en in school 7), maar slagen er vooralsnog niet in dit over te brengen naar alle leerkrachten. Leerkrachten op hun beurt, vinden het wel belangrijk te weten waartoe dergelijke zelfevaluatie dient en wat er verder mee zal gebeuren. Zelfevaluatie mag dan ook niet louter een beschrijving zijn van datgene wat men al weet, maar moet een duidelijke meerwaarde hebben. Die bekommernis leefde erg in school 5. De enige manier om dit te bekomen is via een combinatie van informeren, sensibiliseren en betrekken van leerkrachten. M.a.w. de zelfevaluatie moet degelijk voorbereid en gekaderd worden zodanig dat het belang ervan voor iedereen voldoende duidelijk is. M.b.t. GOK konden we alvast vaststellen dat dit in heel wat scholen onvoldoende gebeurd was.

##### *Succesfactoren*

Voor bepaalde scholen heeft de GOK-zelfevaluatie een eigen meerwaarde betekend. In die zin dat bijvoorbeeld nieuwe directeurs vrij snel een algemeen beeld kregen van de schoolwerking door die zelfevaluatie. Hierdoor kregen zij ook zicht op de draagkracht van hun team. Dit was het geval in school 2 en in school 4. Zonder zelfevaluatie zou dit echter veel moeilijker ge-

weest zijn en/of meer tijd gevraagd hebben. M.a.w. zelfevaluatie brengt een aantal bevindingen samen die in zo'n situatie heel goed van pas komen.

Maar ook in de overige zes scholen waar geen belangrijke personeelsverschuivingen of dergelijke gebeurd zijn, wordt aangegeven dat zelfevaluatie een goed zicht geeft op datgene waarmee men bezig is, zowel als school, als team en als individu. Zelfevaluatie vervult dus volgens de onderwijsbetrokkenen zelf een belangrijke rol in een bewustwordingsproces. In het kader van die bewustwording biedt het ook de mogelijkheid om het beeld dat leerkrachten van zichzelf hebben te toetsen aan het beeld dat anderen van hen hebben.

Zonet (onder 'knelpunten m.b.t. de doelstellingen van de zelfevaluatie') werd reeds aangestipt dat een éenzijdig positieve/negatieve benadering van de zelfevaluatie diende vermeden te worden. Scholen die op een realistische en constructieve manier met zelfevaluatie omgaan, krijgen dan ook de meest waarheidsgetrouwe resultaten.

Zelfevaluatie stopt uiteraard niet met te weten waar je staat en waar je naartoe wilt, maar beoogt een verandering of bijsturing ter verbetering van de schoolwerking op basis van de zelfevaluatiegegevens. Sommige scholen vonden het noodzakelijk dat deze bijstellingen niet louter individueel zouden gebeuren (op directie- of leerkrachtniveau), maar ook op klasoverstijgend niveau. Hiertoe richtten zij bijvoorbeeld werkgroepen in. Dit gebeurde ondermeer in school 5.

Tenslotte wordt voor onderwijsbetrokkenen ook de relatie tussen interne en externe kwaliteitszorg alsmar duidelijker. Enerzijds hebben scholen de indruk dat zij door het maken van de zelfevaluatie een beter zicht gekregen hebben op de manier waarop de inspectie zal evalueren. Anderzijds is de zelfevaluatie voor de inspectie de bril waardoor zij de school bekijken en evalueren.

### 3.3.2 Omtrent de houding van de onderwijsbetrokkenen

#### *Knelpunten*

De twee grootste struikelblokken om te komen tot een situatie waarin een zelfevaluerende houding eigen geworden is aan iedere onderwijsbetrokkene binnen een team, zijn waarschijnlijk het gebrek aan openheid enerzijds, het gebrek aan een kritische ingesteldheid t.o.v. het eigen functioneren anderzijds.

Binnen een lerarenteam blijkt het vaak moeilijk alle problemen, vragen, twijfels e.d. aan te kaarten en deze openlijk te bespreken. Men zou kunnen stellen dat dit persoonsgebonden is en dus moeilijk beïnvloedbaar. Toch lijkt de directeur ook hier een belangrijke rol te spelen. Hij is immers bij machte om hier verandering in te brengen (zie 'succesfactoren m.b.t. de houding van de onderwijsbetrokkenen'). Zolang de directeur echter niet actief op zoek gaat naar methodieken om hier verandering in te brengen, houdt de situatie van onbespreekbare onderwerpen stand.

Leerkrachten beschouwen het als hun opdracht anderen (kinderen/jongeren) te begeleiden en te helpen ontwikkelen. Hierbij mag echter niet vergeten worden dat zijzelf tegelijkertijd ook in een ontwikkelingsproces zitten en dus niet enkel hun leerlingen moeten evalueren, maar ook zichzelf. In scholen (bijvoorbeeld in school 3 en in school 8) wordt meermaals aangehaald dat leerkrachten er minder moeite mee hebben hun collega's kritisch te beoordelen dan zichzelf. De verantwoordelijkheid voor een positieve evolutie wordt makkelijk bij zichzelf gelegd, de verantwoordelijkheid voor een negatieve evolutie echter, wordt makkelijk bij een



collega of bij een situatie gelegd. Het gevolg daarvan is dat er bij zelfevaluaties regelmatig twijfel rijst over de echtheid van de resultaten. Een gekleurde zelfevaluatie levert echter weinig tot niets op.

Tegelijkertijd wordt in scholen ook gewaarschuwd voor een te negatieve visie op zelfevaluatie. Wanneer een zelfevaluatie enkel neerkomt op het opsommen van tekortkomingen, werkt dit demotiverend voor alle betrokkenen en zal het dus ook niet noodzakelijk leiden tot een verbetering van de klas-/schoolwerking.

Hiermee samenhangend moet ook aangestipt worden dat leerkrachten zich vaak bedreigd voelen door zelfevaluatie. Zij beschouwen het eerder als een sociale controle op hetgeen zij doen in de klas, terwijl veel leerkrachten nog altijd sterk staan op hun klasautonomie. Voor leerkrachten die minder stevig in hun schoenen staan, zou zelfevaluatie net een middel kunnen zijn tot groei en zelfvertrouwen. In de praktijk echter, blijkt het meestal het omgekeerde effect te hebben: het bevestigt degenen die zich reeds goed voelen voor de klas/in de school, het brengt de twijfelaars nog meer onzekerheid.

Veel heeft ook te maken met het geloof in het welslagen van dergelijke 'oefening'. Uit bovenstaande blijkt immers dat heel wat onderwijsbetrokkenen er eerder sceptisch tegenover staan en zij geloven er dan ook niet echt in dat het goed zal verlopen en bepaalde zaken aan het licht zal brengen. Op die manier dreigt het enigszins een 'selffulfilling prophecy' te worden: men gelooft dat het niet zal lukken, dus zet men zich er niet 100% voor in, met als gevolg dat het niet lukt.

Tenslotte speelt ook de houding t.o.v. de taakbelasting van leerkrachten mee. Eerst en vooral beschouwen zij het maken van de zelfevaluatie reeds als een bijkomende taakbelasting. Vervolgens percipiëren zij de aanpassingen op basis van de zelfevaluatiere resultaten ook als extra werk. Sommige leerkrachten hebben hier geen enkel probleem mee, anderen vinden hierin echter de drijfveer om hun zelfevaluatie zo positief mogelijk te kleuren.

### *Succesfactoren*

De houding van leerkrachten t.o.v. (een gestructureerde) zelfevaluatie is vaak vrij afwijzend. Directeurs echter, staan er meestal positiever tegenover en zien het nut er van in. In dat opzicht vervullen zij dan ook een belangrijke signaalfunctie naar de leerkrachten toe. In scholen waar directeurs laten blijken dat zij zelfevaluatie een belangrijk uitgangspunt van de werking vinden (school 3 is hier een treffend voorbeeld van), gaan leerkrachten minder weerstand bieden dan wanneer dit niet gebeurt of wanneer dit niet duidelijk is. Directeurs die willen komen tot meer systematische en kritische zelfevaluatie in hun school, beschouwen dit als een opvoedingsproces waarin zijzelf een belangrijke rol spelen. Zo kunnen zij bijvoorbeeld de kritische geest bij leerkrachten bevorderen door (in functioneringsgesprekken) zelf problemen aan te kaarten of vragen die leerkrachten stellen, naar hen terug te spelen. Tegelijkertijd echter, moet er gewerkt worden aan het creëren van vertrouwen, zowel binnen het team als bij de individuele leerkrachten zodat er meer openheid komt. In sommige scholen gebeurt dit door leerkrachten op een constructieve manier te ondersteunen. Deze scholen slagen er beter in om hun leerkrachten op een constructieve manier naar zelfevaluatie te laten kijken. Concreet betekent dit dat zij de zelfevaluatie maken om er uit te leren, wat hen verder zal ondersteunen bij de uitoefening van hun taak.

### 3.3.3 Omtrent planning en aanpak

#### *Knelpunten*

In sommige scholen (school 1, school 2, school 6) bleek er een probleem met de opgelegde zelfevaluatie omwille van de timing. Scholen die net een doorlichting achter de rug hebben of voor de deur staan hebben, hebben niet enkel moeite om tijd te vinden voor de zelfevaluatie, zij kunnen hun leerkrachten ook moeilijk motiveren om aan de zelfevaluatie deel te nemen. Ook het feit dat er prioriteiten naar voren komen, zowel uit de doorlichting als uit de zelfevaluatie, veroorzaakt moeilijkheden wanneer deze prioriteiten niet overlappen. Scholen waar zich toevallig een intern conflict of dergelijke voordeed op het moment dat de zelfevaluatie diende te gebeuren (zoals in school 8 het geval was), onderstrepen tevens het belang van een goede timing van de zelfevaluatie.

Voor het maken van een zelfevaluatie is er nood aan een werkbaar instrument dat aangepast is aan de schoolcontext. Tijdens de GOK-zelfevaluatie bleven scholen hieromtrent op hun honger zitten. Het zelf ontwikkelen van een instrument zagen ze echter ook niet zitten. Tegelijkertijd wordt aangegeven dat een gestructureerde vorm van zelfevaluatie als veel te omslachtig ervaren werd en dat men eerder voorstander is van een meer informele vorm van zelfevaluatie. Hierbij loopt men echter het gevaar dat de zelfevaluatie niet grondig genoeg gebeurt.

Waar directeurs vooral nood hebben aan ondersteuning op methodisch vlak (hoe zelfevaluatie aanpakken, welk instrument gebruiken?), hebben leerkrachten vooral nood aan ondersteuning in de vorm van informatie voor de eigenlijke zelfevaluatie en begeleiding tijdens de zelfevaluatie (interpretatie van vragen/termen, overleggen met collega's). De betekenis van een zelfevaluatie waarbij men zichzelf moet schalen (bijvoorbeeld op een schaal van 1 tot 5) wordt meermaals in vraag gesteld omdat men deze werkwijze moeilijk vindt en vreest voor een resultaat dat steeds rond het middenpunt ligt.

#### *Succesfactoren*

Scholen die hun zelfevaluatie grondig voorbereiden (school 3 en school 8), vergroten zo de slaagkansen aanzienlijk. De inhoudelijke voorbereiding kan immers al een zekere structuur aan de zelfevaluatie geven en zet diegenen die de zelfevaluatie zullen begeleiden op één lijn wat de interpretatie van vragen en begrippen betreft. De onderlinge consistentie wordt op die manier vergroot. Vastgesteld wordt dat scholen die een goede inhoudelijke voorbereiding uitvoeren, meestal hun leerkrachten ook voldoende voorbereiden d.m.v. informatie over de zelfevaluatie (inhoud en nut).

De onderwijsbetrokkenen van scholen die expliciet tijd vrijmaken voor zelfevaluatie (zoals in school 4), ervaren de zelfevaluatie heel anders dan diegenen in scholen waar er weinig of geen tijd voor uitgetrokken wordt. In eerstgenoemde is er ook meer wisselwerking en communicatie over de zelfevaluatie.

Een andere belangrijke succesfactor betreft het motiveren van bevindingen. Leerkrachten vinden het belangrijk dat zij kunnen uitleggen waarom ze bepaalde zaken op een bepaalde manier ervaren/evalueren (school 8). Deze motivaties verhogen voor hen, maar ook voor de directies, de meerwaarde van de zelfevaluatie. Ook een mondelinge (na)bespreking heeft een positief effect (school 4). Mondeling overleg tijdens de zelfevaluatie biedt leerkrachten de kans de eigen ideeën/meningen af te toetsen. Een mondelinge nabespreking (met een coördinator of de directeur) zorgt er meestal voor dat het individuele nut van de zelfevaluatie voor

de leerkrachten veel duidelijker wordt, zeker wanneer er tijdens die nabespreking ook afspraken gemaakt worden naar de toekomst toe. Soms is het nodig de werkwijze aan te passen omwille van weerstanden. M.a.w. er bestaat niet één standaardformule die zonder meer tot goede resultaten leidt in alle scholen.

Tot slot vinden leerkrachten het belangrijk dat er uiteindelijk een terugkoppeling gebeurt en dat er wordt toegelicht waarom men aan bepaalde thema's zal werken en aan andere niet (ervan uitgaande dat het niet mogelijk zal zijn om alles onmiddellijk aan te passen). M.a.w. ook op dit moment in het proces willen leerkrachten voldoende duiding krijgen.

### 3.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### 3.4.1 Omtrent het nascholingsaanbod

##### *Knelpunten*

Het nascholingsaanbod in het kader van GOK wordt in het algemeen vrij negatief geëvalueerd. Men is het er niet over eens of het aanbod te beperkt dan wel veel te uitgebreid is. Vooral voor kleuterscholen wordt het aanbod als ontoereikend beschouwd. Zij voelen zich sterk benadeeld ten opzichte van de lagere school wat nascholing en ondersteuning betreft. Bij hen leeft de indruk dat de werking van een kleuterschool nog altijd minder gekend is en dat er daarom voor hen ook minder materiaal voorhanden is (school 1, school 2, school 3 en school 4). Ook scholen die vroeger OVB-/ZVB-uren hadden en in het kader daarvan reeds heel wat nascholing gevolgd hebben, zijn niet tevreden over het huidige aanbod. Voor hen is er immers veel herhaling bij en wordt er weinig nieuws aangebracht. Zij stellen dan ook voor nascholingen meer te differentiëren aangezien de huidige nascholingen hen enkel maar bevestigen dat zij goed bezig zijn, maar hen op hun honger laten zitten naar andere mogelijkheden om bepaalde problemen aan te pakken. Voor hen zijn dan ook nascholingen waarin ze kunnen overleggen met andere 'ervaren' scholen veel nuttiger dan nascholingen waarin een 'deskundige' voor een ganse groep een bepaald onderwerp toelicht (school 6 en school 8). Hierbij aansluitend wordt ook geopperd dat er te weinig school-/teamgerichte nascholing aangeboden wordt (school 3, school 4, school 5). Scholen geven toe dat dit uiteraard niet altijd evident is, maar zeker wel nodig. Ook zijn GOK-nascholingen volledig gericht naar directies en leerkrachten, waardoor een aantal onderwijsbetrokkenen, zoals psychologen die de taak van leerlingenbegeleiding op zich nemen, in de kou blijven staan (school 5).

Berichten van een ontoereikend aanbod enerzijds, berichten van een overvloedig aanbod anderzijds, lijken mekaar op het eerste gezicht tegen te spreken. Wanneer we echter concreet analyseren hoe scholen daar tegenaan kijken, moeten we vaststellen dat beide kritieken mekaar niet noodzakelijk uitsluiten. In die zin dat de scholen die van mening zijn dat er een te groot nascholingsaanbod is, dit niet positief benaderen als zijnde voldoende. Een groot nascholingsaanbod staat volgens hen niet synoniem met een toereikend nascholingsaanbod op inhoudelijk vlak. M.a.w. ook zij kaarten de inhoudelijke tekortkomingen aan. Scholen hebben het gevoel dat heel wat nascholingsinstanties GOK zelf onvoldoende kennen en een beroep willen doen op de ervaringen van de scholen i.p.v. omgekeerd. Ook zijn er te veel nascholingen die hetzelfde onderwerp behandelen of telkens terugkomen op hetzelfde aspect, waardoor er sprake is van herhaling. De indruk leeft dat er heel wat nascholingsinstanties in het leven geroepen zijn met als (enig) doel zichzelf in stand te houden (school 4). Hiermee samenhangend wordt ook het financiële aspect aangeklaagd. Veel nascholingen worden door scholen te duur bevonden. Dit maakt het voor hen meestal niet haalbaar om meerdere leerkrachten aan

een bepaalde nascholing te laten deelnemen. Het prijskaartje van nascholingen wordt door school 3 en school 6 als een duidelijk probleem aangekaart.

De kritiek op inhoudelijke tekortkomingen van het aanbod kan enigszins genuanceerd worden door het feit dat een groot aanbod een zekere onoverzichtelijkheid creëert. Dit werkt het maken van verkeerde keuzes in de hand. Beslissingen omtrent nascholing worden immers al te vaak genomen op basis van praktische overwegingen (plaats, tijdstip, kostprijs, ...) aangezien men niet altijd een duidelijk zicht heeft op de inhoud van de verschillende nascholingen. Daarbij komt nog dat nascholingen vaak chronologisch gekozen worden, in die zin dat nascholingen die als eerste in een school toekomen, meer kans hebben om gevolgd te worden dan nascholingen die later toekomen, wanneer reeds heel wat inschrijvingen voor nascholingen gebeurd zijn en/of het nascholingsbudget reeds op is.

### *Succesfactoren*

Het nascholingsaanbod wordt vooral positief beoordeeld vanuit datgene wat een navorming in de scholen teweeg brengt (zie 'succesfactoren m.b.t. het volgen van nascholing'). Daarnaast worden vooral navormingen die scholen de kans bieden in contact te komen met elkaar en ervaringen uit te wisselen, als de meest succesvolle navormingen naar voren geschoven.

#### 3.4.2 Omtrent het volgen van nascholing

##### *Knelpunten*

Niet alle onderwijsbetrokkenen maken intensief gebruik van het GOK-nascholingsaanbod. Eerst en vooral kunnen we vaststellen dat het vooral de interne veranderingsdeskundigen (directeurs en - hoofdzakelijk - GOK-leerkrachten) van de school zijn die intekenen voor GOK-nascholing. De andere leden van het cliëntsysteem volgen veel minder tot zelfs totaal geen GOK-nascholing. Dit veroorzaakt een probleem op het vlak van doorstroming naar collega's. Het is immers niet makkelijk om de boodschap enerzijds, het enthousiasme anderzijds op dezelfde manier over te brengen als op nascholingen gebeurt. Sommige dingen moet men zelf te horen krijgen van een deskundige en/of zelf ervaren vooraleer men ze van een collega aanneemt. De redenen waarom klasleerkrachten weinig tot geen GOK-nascholing volgen, zijn gedeeltelijk van praktisch aard, voor sommige leerkrachten spelen ook andere zaken mee. Praktische bekommernissen hebben vooral betrekking op het tijdstip (tijdens de lessen) en de plaats (moeilijk bereikbaar met openbaar vervoer, te grote afstand, ...) van de nascholing. Daarnaast opteren leerkrachten ook eerder voor vakgerichte nascholing. Vakoverschrijdende nascholing – zoals GOK-nascholing – wordt als meer bedreigend ervaren omdat zij zich meer richt op de aanpak van bepaalde zaken. Dit confronteert leerkrachten met de vraag of hun aanpak dan wel de juiste is. Dit wordt in school 5 als een sterke 'struikelblok' aangegeven. Wanneer leerkrachten zelf de keuze voor GOK-nascholing niet maken, vinden niet alle directeurs het opportuun die keuze voor hen te maken, dit met het oog op het daadwerkelijk toepassen van de nascholing. Zij gaan ervan uit dat leerkrachten die gedwongen worden een bepaalde nascholing te volgen, deze minder gemakkelijk en minder overtuigd gaan toepassen in de klas dan leerkrachten die er bewust voor gekozen hebben (school 4). Ook is – ondermeer volgens school 6- het door personeelwissels niet makkelijk om als school een bepaalde richting binnen het GOK-nascholingsaanbod te kiezen en deze richting consistent aan te houden.

Tenslotte geven scholen met OVB-/ZVB-ervaring aan dat zij destijds reeds heel wat nascholing gevolgd hebben en de GOK-nascholingen voor hen dus niet altijd de meest aangewezen tijdsinvestering zijn aangezien zij toch al een stevige basiskennis opgebouwd hebben.

### *Succesfactoren*

Onder dit punt bespreken we twee belangrijke aspecten van de nascholing. Het eerste aspect heeft betrekking op de manier waarop de nascholing door de betrokkenen zelf geëvalueerd wordt. Met andere woorden: welke positieve aspecten van nascholing worden naar voren geschoven door de mensen die eraan deelgenomen hebben? Een tweede aspect richt zich op datgene wat er in de scholen gebeurt is na het volgen van de nascholing. Op welke manier heeft men de nascholing kunnen gebruiken en integreren in de schoolwerking?

Bij het beantwoorden van de eerste vraag moet er rekening gehouden worden met het feit dat het vooral de interne veranderingsdeskundigen (meestal de GOK-leerkrachten, soms ook directeurs) zijn die de GOK-nascholingen volgen. Voor de interne veranderingsdeskundigen zijn de nascholingen vaak een belangrijke bron van zelfbevestiging. Nascholingen bieden hen immers de kans in contact te komen met mensen die positief staan t.o.v. het GOK en met andere veranderingsdeskundigen. Door de informatie die er verstrekt wordt en door het uitwisselen van ervaringen kan men de eigen school plaatsen binnen het bredere geheel. Vooral voor scholen zonder ervaring is dit belangrijk. Wanneer de nascholingsinstanties aangeven op welke manier rond GOK kan gewerkt worden of wanneer men zicht krijgt op de GOK-werking van andere scholen, verdwijnt meestal een deel van de onzekerheid omtrent de eigen GOK-werking. Voor de veranderingsdeskundigen van scholen waar het cliëntstelsel zich hevig verzet tegen het veranderingsproces is het een mogelijkheid om het hart te luchten en zich te herkennen in de problemen van andere veranderingsdeskundigen of de problemen die door de nascholingsinstanties aangekaart worden. M.a.w. nascholing is een duidelijke vorm van ondersteuning van veranderingsdeskundigen. Opmerkelijk is wel dat door de veranderingsdeskundigen zelf niet zozeer de inhoudelijke ondersteuning wordt benadrukt, dan wel de morele ondersteuning. Dit is vooral het geval in school 7.

Naast de bevestiging en herkenning die nascholing biedt, heeft zij voor sommigen ook het tegengestelde effect en houdt zij directeurs en leerkrachten een spiegel voor van hoe het zou kunnen of moeten zijn. Op die manier is nascholing een forum voor reflectie over de eigen werking en de eigen aanpak (bijvoorbeeld voor school 6). Om ervoor te zorgen dat het GOK-ingang vindt in iedere klaspraktijk is het dan ook noodzakelijk dat alle leden van het cliëntstelsel zouden deelnemen aan vakoverschrijdende GOK-nascholing. Dit werd echter als een belangrijk knelpunt naar voren geschoven (zie 'knelpunten m.b.t. het volgen van nascholing').

Om ervoor te zorgen dat de GOK-nascholing meer verspreiding vindt binnen het cliëntstelsel, wordt het volgen van navorming met twee of meerdere collega's in sommige scholen actief gestimuleerd, zoals bijvoorbeeld in school 4. Dit maakt het makkelijker om achteraf de nascholing aan de rest van het team voor te stellen. Al het nascholingsmateriaal kan ook bijgehouden worden in een soort van materialenbank waardoor leerkrachten hun weg er wel in vinden wanneer het nodig zou zijn. Dit gebeurt in school 6.

Het probleem van dure nascholingen wordt door sommige scholen zo creatief mogelijk opgelost; oud-leerkrachten als gastspreker vragen, met enkele scholen samen uren verzamelen om daar iemand voor vrij te stellen, ... Ook zelf nascholing geven aan toekomstige leerkrachten in hogescholen gebeurt (school 5).

Wat het 'sturen' van nascholingen door directeurs betreft, zijn er twee groepen scholen; één groep is van mening dat de deelname aan nascholing gestoeld moet zijn op een intrinsieke behoefte van de betrokkene, een tweede groep is eerder voorstander om op een meer gerichte manier nascholing te vormen om zich zo te kunnen specialiseren in bepaalde materies.

In de lijn van deze laatstgenoemden zijn er scholen waar zich werkgroepen ontwikkelen op basis van en met behulp van de gevolgde nascholingen. Nascholingen zetten leerkrachten op weg, reiken ideeën aan, geven tips, ... om thematische werkgroepen (bijvoorbeeld dyslexie) concreet vorm te geven, zoals ook in school 6 zich voordoet. Deze werkwijze geeft de nascholing uiteraard een bredere weerklank dan nascholingen die individueel gevolgd en toegepast worden.

### 3.4.3 Omtrent de pedagogische begeleidingsdienst

#### *Knelpunten*

Een belangrijk knelpunt m.b.t. de ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdienst heeft te maken met de omvang van hun taak. In die zin dat er geopperd wordt dat een pedagogisch begeleider vaak verantwoordelijk is voor een te groot aantal scholen, wat de begeleiding sterk reduceert tot het hoogstnoodzakelijke. Scholen verwachten echter vooral begeleiding in de controlerende en evaluerende zin. Het GOK-beleid bracht immers voor scholen een aantal voordelen teweeg, waaronder de mogelijkheid tot het uitwerken en bijsturen van een GOK-plan gedurende drie jaar. Maar deze verruimde autonomie is een mes dat aan twee kanten snijdt. Voor de GOK-scholen – vooral voor deze zonder ervaring in OVB/ZVB – impliceert het ook een grote onzekerheid. Zij vragen zich af of ze wel goed bezig zijn met het GOK en voelen zich ongemakkelijk met het vooruitzicht op inspectie binnen drie jaar. Zij hopen dan ook dat de pedagogische begeleidingsdienst hen daarin meer duidelijkheid zou kunnen bieden en hen bijvoorbeeld zouden kunnen bevestigen dat het GOK-plan van de school voldoet. Het feit dat de pedagogische begeleidingsdienst zich daarover niet sluitend kan uitspreken, brengt heel wat frustratie bij scholen teweeg. Dit is ondermeer het geval in school 4, school 5, school 7 en school 8.

Het is tevens opvallend hoe weinig leerkrachten de pedagogische begeleiding die instaat voor de opvolging van het GOK, kennen. Enkel directeurs en / of GOK-leerkrachten hebben contact met de GOK-begeleiding. Dit kan erop wijzen dat de pedagogische begeleidingsdienst niet in staat is de rol van externe veranderingsdeskundige op te nemen aangezien zij de houding en het gedrag van het cliëntstelsel weinig tot niet beïnvloedt.

#### *Succesfactoren*

Alhoewel de meeste scholen de overbevraging van de pedagogische begeleidingsdienst aanklagen, zijn er ook scholen waar de pedagogisch begeleider er toch in slaagt korter bij de school te staan, ondermeer door het bijwonen van de personeelsvergaderingen (school 3). Meestal heeft dit echter te maken met een opvolging van de werkpunten die uit een doorlichting naar voren zijn gekomen i.p.v. het opvolgen van het GOK-beleid. Wat wel in het kader van GOK aangeboden wordt door sommige pedagogische begeleiders, is het gestructureerd overleg tussen scholen (zie school 2 en school 6). Dit wordt door de betrokken scholen als zeer nuttig geëvalueerd. Ook de nascholingen die vanuit de pedagogische begeleidingsdienst georganiseerd worden, worden inhoudelijk vrij positief bevonden (ondermeer door school 1

en school 8). Zo slagen zij er in om de GOK-leerkrachten antwoorden te bieden op vragen die (GOK-)leerkrachten zich stellen omtrent GOK. Deze vragen hebben dan vooral betrekking op het algemene GOK-kader, en niet zozeer op de schoolspecifieke invulling ervan.

#### 3.4.4 Omtrent de Centra voor Leerlingenbegeleiding

##### *Knelpunten*

In het algemeen spreken scholen zich vrij positief uit over de ondersteuning vanuit het CLB, veel is echter – net zoals bij de pedagogische begeleidingsdienst trouwens – heel sterk afhankelijk van de concrete medewerker. Twee andere factoren die zowel bij de pedagogische begeleidingsdienst als bij het CLB een rol spelen en een efficiënte ondersteuning soms in de weg staan, hebben betrekking op de overbevraging van de begeleiders/medewerkers en op het mogelijk personeelsverloop binnen de begeleidingsdienst en het CLB.

Het feit dat een pedagogisch begeleider instaat voor een groot aantal scholen en dat het CLB geconfronteerd wordt met een enorm aantal problematieken en probleemleerlingen is voor veel scholen een hindernis om een beroep op hen te kunnen doen. De meeste scholen geven wel aan te begrijpen dat de begeleiders en CLB-medewerkers niet aan al hun verzuchtingen kunnen tegemoet komen, maar tegelijkertijd wijzen zij erop dat CLB-medewerkers toch over een grondige kennis beschikken die de scholen te weinig kunnen benutten. Vooral meer concrete hulp zou zeer welkom zijn.

Bij personeelwissels wordt door de scholen vooral het probleem van opvolging van projecten naar voren geschoven. Nieuwe initiatieven, ontwikkeld door gemotiveerde begeleiders / medewerkers worden immers niet altijd (op dezelfde manier) voortgezet door hun vervangers (zie bijvoorbeeld school 6). Daarbij komt nog dat personeelwissels sowieso al een grote inspanning van de nieuwe begeleiders / medewerkers vergen aangezien de begeleiding en ondersteuning van een school vereist dat men de schoolomgeving, de directeur, de leerkrachten en – vooral voor de CLB-medewerker – de leerlingen voldoende kent.

Specifiek voor het CLB hebben leerkrachten vooral kritiek op het gebrek aan (blijvende) opvolging door de CLB-medewerker. Leerkrachten zijn van mening dat zij te weinig geïnformeerd worden omtrent de testen die bij leerlingen afgenomen worden, dat er na het afnemen van de testen te weinig gebeurt met de resultaten en dat er op langere termijn te weinig opvolging is van de problemen die zich bij bepaalde leerlingen hebben voorgedaan. Dit wordt vooral in school 1 en in school 3 als een enorm knelpunt ervaren.

Naar ouders toe vervult de CLB-medewerker vaak een belangrijke rol als brugfiguur. De CLB-medewerker heeft echter enkel een adviserende functie, wat scholen meermaals een gevoel van machteloosheid geeft.

##### *Succesfactoren*

In scholen met weinig tot geen ervaring met OVB / ZVB is het GOK erin geslaagd een nieuwe dimensie te geven aan de samenwerking met het CLB. Deze samenwerking heeft zich immers kunnen verdiepen en verbreden n.a.v. het GOK-beleid in de school. In scholen met ervaring was dit vaak al zo. Deze nauwere samenwerking uit zich in meer overleg tussen school en CLB, en wat belangrijk is voor de opsporing en opvolging van problemen, meer gestructureerd overleg, dat in school 1 een duidelijke meerwaarde sorteerde. De CLB-

medewerker wordt opgenomen binnen het GOK-team en kan zo zijn rol van externe verandingsdeskundige beter waarmaken dan de pedagogisch begeleider. Op die manier kan er ook meer een beroep gedaan worden op de deskundigheid van de CLB-medewerker.

Niet enkel voor de directeur en de GOK-leerkrachten betekent GOK een positieve evolutie in de samenwerking met het CLB, maar ook voor de klasleerkrachten heeft GOK positieve gevolgen in hun relatie met het CLB. Eerst en vooral door het feit dat de GOK-leerkracht als een soort ‘tussenfiguur’ tussen de CLB-medewerker en de klasleerkrachten fungeert (zie school 3). Dit betekent een ‘ontlasting’ voor de klasleerkrachten aangezien vroeger de contacten / vragen / informatie van het CLB altijd rechtstreeks naar de klasleerkracht gingen, maar nu a.h.w. ‘gefilterd’ en opgevangen worden door de GOK-leerkracht(en). Dit betekent echter niet dat klasleerkrachten zich minder gesteund zouden voelen door het CLB, integendeel. Waar de vroegere CLB-ondersteuning zich vooral éénduidig richtte op leerlingen, worden nu ook leerkrachten meer ondersteund en begeleid door het CLB.

### 3.4.5 Omtrent de steunpunten NT2, ICO en ECEGO

#### *Knelpunten*

Scholen met OVB-/ZVB-ervaring kennen de steunpunten vrij goed, voor scholen zonder ervaring echter, zijn niet alle steunpunten even gekend. Hetgeen waar scholen (met ervaring) het meeste moeite mee hebben m.b.t. de steunpunten kan omschreven worden als een gebrek aan samenwerking en een onvoldoende wisselwerking op het vlak van ontwikkelen en ter beschikking stellen van materiaal. Dit kan als volgt begrepen worden. De steunpunten kunnen hun materiaal maar ontwikkelen dankzij de medewerking van scholen waar (leer)problemen kunnen onderzocht worden en leerlingen kunnen getest worden. Voor scholen vraagt het meewerken aan onderzoek toch altijd een zekere tijdsinvestering. Vandaar dat het hen logisch lijkt dat scholen die die inspanning willen leveren hiervoor een zekere ‘compensatie’ van de steunpunten in ruil krijgen. Deze compensatie zou dan bestaan uit het materiaal dat op basis van het onderzoek / de tests ontwikkeld werd. Momenteel moeten alle scholen deze materialen echter aankopen, ongeacht of zij daar enige bijdrage in geleverd hebben. Voor de betrokken scholen (school 4 en school 6) is dit onaanvaardbaar.

Een tweede aandachtspunt, dat aangekaart wordt door school 6 en school 7, betreft de (inhoudelijke) afstemming van het materiaal op de doelgroep. De onderwerpen die als thema opgenomen zijn – bijvoorbeeld in teksten van NT2 voor het bevorderen van de taalvaardigheid – staan te ver af van de leefwereld van de doelgroepleerlingen. Hierdoor is het moeilijk hun interesse te wekken en hen te motiveren om hun achterstand met behulp van dergelijk materiaal in te halen. Het materiaal is niet enkel inhoudelijk onvoldoende afgestemd op de leefwereld van de leerlingen, het houdt soms ook te weinig rekening met de beperkingen die de doelgroepleerlingen hebben. M.a.w. het materiaal is niet voor ieder leerlingenpubliek even bruikbaar en stelt te hoge verwachtingen aan bepaalde groepen leerlingen.

#### *Succesfactoren*

Wat de houding t.o.v. de steunpunten betreft, stellen we vast dat de meeste scholen vooral heel enthousiast zijn over het nascholingsaanbod en het materiaal van ECEGO. Niet enkel de bruikbaarheid van het materiaal wordt als een belangrijk pluspunt beschouwd, ook hun werkwijze en hun basisfilosofie sluiten perfect aan bij GOK en bij datgene wat scholen belangrijk



vinden in het kader van GOK. Het enige minpunt dat naar voren geschoven wordt omtrent het gebruik van ECEGO-materiaal is het (veelvuldig) testen van leerlingen. Vooraleer men met het materiaal aan de slag kan, moet men immers weten waar de leerlingen zich situeren en moeten ze hiervoor getest worden.

Over ICO zijn de meningen enigszins verdeeld. Op het eerste zicht lijkt ICO het meest bruikbaar in multiculturele scholen. Toch geven precies deze scholen aan dat het ICO-materiaal hun leerlingen niet aanspreekt. Intercultureel onderwijs is voor de school immers zodanig vanzelfsprekend dat er actief aan werken het tegenovergestelde effect sorteert, zoals gebleken is in school 8.

Het taalvaardigheidsmateriaal van NT2 tenslotte, wordt in een aantal scholen wel gebruikt en een aantal scholen volgden nascholing bij het steunpunt, maar omwille van gebeurtenissen uit het verleden (zie 'knelpunten m.b.t. de steunpunten') staan scholen (met ervaring) niet zo positief t.o.v. NT2.

## 4 Afrondend

In de voorgaande paragrafen werden zowel de resultaten van het kwantitatieve als het kwalitatieve luik gerapporteerd. Op basis van deze onderzoeksresultaten willen we in het volgende deel komen tot een beantwoording van de bij de start vooropgestelde onderzoeksvragen.



## DEEL 5: CONCLUDEREND

### EEN ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAGEN

Dit onderzoek werd uitgevoerd met het oog op het beantwoorden van de drie volgende centrale onderzoeksvragen. Alvorens ze te beantwoorden brengen we ze even in herinnering.

1. Hoe kwaliteitsvol zijn de zelfevaluaties die scholen tijdens de GOK-cyclus dienen uit te voeren?
2. Hoe verloopt de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid in scholen?
  - 2a. Waartoe gebruiken scholen de beschikbare GOK-uren?
  - 2b. Sluit de keuze van GOK-strategieën aan bij de bevindingen van de beginsituatieanalyse?
  - 2c. Wat vinden schoolleiders en leerkrachten van de sterke en zwakke punten van het GOK-beleid en van de realisatie van het GOK-beleid in de eigen school?
3. Wat is de rol van de onderwijsondersteuningsdiensten bij het GOK-beleid? Is er een voldoende aanbod van nascholing en leer- of hulpmiddelen?

Deze onderzoeksvragen worden in de volgende paragrafen beantwoord. Daarbij putten we zowel uit het kwalitatieve als uit het kwantitatieve luik. Het is daarbij duidelijk onze intentie om enigszins afstand te nemen van de concrete data. Voor een gedetailleerd overzicht van de eigenlijke onderzoeksdata verwijzen we dan ook naar de gerapporteerde resultaten van de beide onderzoeksluiken. Bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen trachten we weliswaar volledig maar toch ook bondig te werk te gaan.

Alvorens met de antwoorden van start te gaan willen we nog benadrukken dat er een grote kloof gaapt tussen de hoogst specifieke aanpak van het GOK-beleid in individuele scholen en een beschrijving van de aanpak van alle GOK-scholen in een conclusie zoals de volgende. In feite zou men voor elke GOK-school op zich de onderzoeksvragen moeten beantwoorden om de variëteit in de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid en in de kwaliteit van de zelfevaluaties in kaart te brengen. Wat geldt voor de ene school, geldt niet voor een andere; zelfs wanneer ze voor bepaalde kenmerken sterk gelijkaardig zijn. Situationele kenmerken spelen daarvoor een te grote rol in het GOK-beleid van scholen. Denk maar aan de historische context, kenmerken van en het verloop in personeel, de hoeveelheid GOK-uren die scholen genieten, kenmerken van het leiderschap, de draagkracht en cultuur van het schoolteam, vroegere ervaringen met kwaliteitsbewaking en zelfevaluaties, ... In het beantwoorden van de onderzoeksvragen nemen we duidelijk afstand van de individuele GOK-scholen. Dat noodzaakt ons tot een enigszins veralgemenende aanpak die het onmogelijk maakt een eenduidig antwoord te formuleren op de verschillende onderzoeksvragen. De vraag of de zelfevaluatie kwaliteitsvol zijn verlopen kan niet met een eenduidig 'ja' of 'nee' beantwoord worden. Daarvoor zijn de verschillen tussen scholen maar ook binnen scholen te groot. Om die reden brengen we voor de verschillende aspecten van de onderzoeksvragen telkens in kaart wat een rol blijkt te hebben gespeeld en welke variatie er zich ten aanzien van deze aspecten tussen de GOK-scholen laat op tekenen. Eerder dan aan eenduidige antwoorden mag de lezer zich verwachten aan een inventarisatie van knelpunten en succesfactoren, aan nuances en aan een beschrijving van de variëteit die we vaststelden in het GOK-beleid van scholen.

## 1 Hoe kwaliteitsvol zijn de zelfevaluaties in de GOK-scholen?

Het uitgangspunt van de decreetgever bij het uittekenen van het huidige gelijke onderwijskansenbeleid was scholen meer autonomie en zelf in te vullen beleidsruimte te geven. Dat impliceert voor de scholen niet alleen een andere werkwijze, maar ook meer verantwoordelijkheid. De scholen die aanvullende lestijden of extra uren-leraar krijgen, dienden in het eerste trimester van het schooljaar 2002-2003 autonoom een invulling te geven aan het gelijkekansenbeleid, evenwel volgens het pad uitgestippeld door de overheid. Dit betekent dat de school vanuit een analyse van haar beginsituatie (ABS) eerst en vooral moest aangeven welke doelstellingen zij concreet wil realiseren. Verder werd van scholen verwacht dat zij zichzelf op het einde van het tweede GOK-schooljaar evalueerden over de mate waarin die doelstellingen reeds bereikt werden. De kwaliteit van de analyse van haar beginsituatie en de kwaliteit van de zelfevaluatie die daarop volgde, staan centraal in deze paragraaf. Om de beide activiteiten te beschrijven en de kwaliteit ervan te beoordelen, maken we gebruik van hetzelfde conceptuele kader. We beschouwden de analyse van de beginsituatie ook als een zelfevaluatie met specifieke inhouden en een specifiek doel. Dit betekent dat overal waar in de volgende paragrafen 'zelfevaluatie' staat geschreven eveneens - *mutatis mutandis* – 'analyse van de beginsituatie' kan gelezen worden, en omgekeerd.

Het bespreken van de kwaliteit van de zelfevaluaties in GOK-scholen wordt gestructureerd op basis van de belangrijkste elementen die we in het theoretische kader binnen het verloop van zelfevaluaties onderscheiden. In concreto zullen we omtrent vijf aspecten van het verloop van de zelfevaluaties conclusies trekken: omtrent de doelgerichtheid van de zelfevaluatie, omtrent de selectie van te bevragen zelfevaluatiethema's, omtrent de aanpak van de zelfevaluaties, omtrent de betrokkenen en hun inbreng en tenslotte omtrent de resultaten van de zelfevaluaties.

### 1.1 Omtrent de doelgerichtheid van de zelfevaluatie

In de voorbereidende fase moet gegarandeerd worden dat de zelfevaluatie met een duidelijk doel voor ogen plaatsvindt. Uit de interviews blijkt echter dat de doelstellingen en het nut van de zelfevaluatie in veel gevallen onvoldoende gekend zijn of dat er gewoonweg een verkeerd beeld over leeft in het leerkrachtenkorps. Scholen ervaren de zelfevaluaties sterk als een opgelegd iets en dat maakt dat de voornaamste doelstelling vaak 'in orde zijn' blijkt te zijn. In de vragenlijst laten directeurs echter een ander geluid horen. Wat de analyse van de beginsituatie betreft, concludeerden we dat 'administratief in orde zijn' veruit minder belangrijk is dan bijvoorbeeld 'een goed zicht krijgen op de problemen van de leerlingen' en 'de beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aanwenden'. Bij de tussentijdse GOK-zelfevaluatie waren de belangrijkste motieven volgens de directies 'de beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aanwenden' en 'een goed zicht krijgen op problemen van de leerlingen en het functioneren van de school'. De zelfevaluatiedoelen die door directeurs in een schriftelijke vragenlijst gerapporteerd worden, zijn dus niet dezelfde als diegene die door het hele schoolteam ervaren worden. Wellicht beschouwen veel schoolleiders zelfevaluatie als een instrument voor beleidsontwikkeling terwijl dat voor veel leerkrachten nog niet het geval is. Die vaststelling ondersteunt de conclusie uit het kwalitatieve luik dat schoolleiders er vooralsnog niet in slagen om hun leerkrachten te overtuigen van het belang van zelfevaluatie om tot schoolont-

wikkeling te komen, ook al geven zij zelf aan de noodzaak er meer en meer van in te zien. Daarnaast moet ook in het achterhoofd gehouden worden dat de schoolleiders zich bij het invullen van de vragenlijst zich mogelijk hebben kunnen laten leiden door sociale wenselijkheid.

Het bovenstaande neemt niet weg dat leerkrachten het belangrijk vinden te weten waarom zelfevaluaties op het getouw worden gezet en waartoe de verzamelde gegevens zullen dienen. Om dat te realiseren zijn informatie en sensibilisatie over zelfevaluatie van essentieel belang, net zoals ook de betrokkenheid bij het vormgeven aan de zelfevaluatie. Precies deze vorm van voorbereiding en kadering van het zelfevaluatie-gebeuren blijkt in vele scholen niet of onvoldoende te hebben plaatsgevonden. Het schoolteam overtuigen van de zinvolheid en noodzaak van de analyse van de beginsituatie en de tussentijdse zelfevaluatie gebeurt slechts in een minderheid van de scholen. Indicatief daarvoor is de vraag wie er bij het plannen van zelfevaluaties betrokken wordt. Doorgaans is dat een activiteit waarbij enkel de directeur en de GOK-leerkrachten betrokken zijn. In het basisonderwijs worden in amper 1 op de 5 scholen de niet-GOK-leerkrachten bij de planning van de zelfevaluatie betrokken; in het secundair onderwijs geldt dit slechts voor 1 op de 10 scholen.

### **1.2 Omtrent de selectie van te bevragen zelfevaluatiethema's**

De vraag welke aspecten van het schoolfunctioneren geëvalueerd zullen worden, is van bepalend belang voor de vormgeving aan de zelfevaluatie. Die keuze was voor de GOK-scholen niet volledig vrij, vermits er rond een aantal vastliggende thema's gewerkt moest worden. Binnen die thema's konden scholen echter wel een eigen keuze maken.

Met het oog op het beoordelen van de kwaliteit van de zelfevaluaties zijn we in eerste instantie geïnteresseerd in de manier waarop scholen tot een selectie van de te evalueren themata komen en hoe ze die keuze verantwoorden. Uit de survey leren we dat twee motieven bij de analyse van de beginsituatie duidelijk belangrijker zijn dan de andere in de vragenlijst opgenomen motieven. Deze zijn de resultaten van een zelfevaluatie binnen de school en de bestaande indicaties dat het ten aanzien van de betreffende thema's in de school misloopt. De respondenten geven met andere woorden aan dat de kernmotieven bij de selectie van inhoudelijke aard waren. Eerder pragmatische argumenten zoals de beschikbaarheid van instrumenten en de veronderstelde noodzaak om bepaalde thema's op te nemen om leerlingen te kunnen doorverwijzen (in het basisonderwijs), hebben een lage gemiddelde score. Ook de persoonlijke voorkeur van zij die de keuzes maakten, blijkt doorgaans een geringe rol te hebben gespeeld. De keuze van de te evalueren thema's berust dus volgens de schoolleiders op een reflectie op de bestaande praktijk in hun school. Volgens de schoolleiders en GOK-leerkrachten die de vragenlijst invulden, is er dus sprake van een beredeneerde en beargumenteerde keuze. Uit de interviews leren we dat veel scholen eerst alle thema's eens 'bekeken' hebben zonder van in het begin een keuze te maken. Daarna werden de thema's die ze als werkthema zouden nemen, verder bestudeerd. Het onderscheid tussen scholen met en zonder OVB/ZVB-ervaring blijkt hier een rol te spelen. Scholen met ervaring hebben sneller gericht gewerkt.

### **1.3 Omtrent de aanpak van de zelfevaluaties**

Uitgaande van de specifieke doelen van de zelfevaluatie en de vooropgestelde zelfevaluatiethema's, dienden scholen een gepaste invulling te geven aan het verloop van het zelfevaluatieproces. Bij de beoordeling van de aanpak van de zelfevaluatie zullen we onze aandacht

richten op een viertal beoordelingscriteria. Deze zijn: Is de mentale context rijp voor het uitvoeren van zelfevaluaties? Draagt de timing van de zelfevaluatie bij tot een kwaliteitsvolle aanpak? Is de aanpak systematisch? Is de keuze voor de instrumenten weloverwogen en aangepast aan de zelfevaluatiedoelen? In de volgende vier paragrafen worden de vragen achtereenvolgens beantwoord.

### 1.3.1 Is de mentale context rijp voor het uitvoeren van zelfevaluaties?

Een gunstige voorwaarde om tot een succesvolle zelfevaluatie te komen, is het realiseren van een bewustwording van de zinvolheid van zelfevaluaties bij de hele groep leerkrachten. De interviews leren ons dat er twee grote struikelblokken zijn om te komen tot een positieve houding ten aanzien van zelfevaluatie: enerzijds het gebrek aan openheid binnen het team en anderzijds het gebrek aan een kritische ingesteldheid ten opzichte van het eigen functioneren. Aan een dergelijke openheid ontbreekt het vaak in scholen. In veel scholen blijkt het niet vanzelfsprekend problemen, vragen, twijfels e.d. aan te kaarten en deze openlijk te bespreken. Tekenend daarbij is dat leerkrachten er minder moeite mee hebben hun collega's kritisch te beoordelen dan zichzelf. Evaluatie en zelfevaluatie worden vaak nog als bedreigend ervaren. En de termen worden ook met elkaar 'verward'. Leerkrachten beschouwen 'zelfevaluatie' vaak in termen van 'evaluatie van de schoolwerking' maar minder in termen van 'evaluatie van mijn eigen functioneren'; het eerste vinden ze meestal positief, het tweede minder. Leerkrachten staan nog steeds op hun autonomie binnen hun klasruimten en voelen (zelf)evaluatie aan als een vorm van sociale controle. De mentale condities die een gunstige voedingsbodem moeten bieden voor het uitvoeren van zelfevaluaties zijn dus vaak niet gerealiseerd. Er werd bij het beschrijven van de onderzoeksresultaten opgemerkt dat deze houding ten aanzien van zelfevaluatie vaak in stand gehouden wordt (of zelfs versterkt) door de ervaringen die leerkrachten opdoen met zelfevaluaties. Te vaak blijkt het te gaan om een demotiverende opsomming van tekortkomingen of om een operatie met een bestendigend effect waarbij zij die zich goed voelen bij hun aanpak zichzelf bevestigd zien en zij die onzeker zijn over hun aanpak nog meer gaan twijfelen. Die sceptische houding ten aanzien van zelfevaluatie hypothekeert de aanpak van nieuwe zelfevaluaties.

Er zijn echter duidelijk ook scholen die de negatieve spiraal trachten te doorbreken van 'negatieve verwachtingen, die resulteren in weinig succesvolle zelfevaluaties, die op hun beurt die negatieve verwachtingen versterken'. In die scholen hoor je dat zelfevaluatie een goed zicht geeft op datgene waarmee men bezig is, zowel als school, als team en als individu. Zelfevaluatie is er een onderdeel van een bewustwordingsproces dat het mogelijk maakt het beeld dat leerkrachten van zichzelf hebben te toetsen aan het beeld van anderen en aan een aantal objectieve vaststellingen. Precies de scholen die zelfevaluatie op een realistische en constructieve manier benaderen, boeken de meest waardevolle resultaten. Deze scholen weten hoe ze de negatieve spiraal kunnen doorbreken, maar ze zijn er zich van bewust dat dit een moeilijk en langdurig proces is.

Het is tenslotte ook belangrijk te wijzen op het onderscheid tussen leerkrachten en schoolleiders. Terwijl de houding van leerkrachten ten opzichte van zelfevaluatie vaak vrij afwijzend is, staan directeurs er doorgaans positiever tegenover en zijn ze meer overtuigd van het nut van zelfevaluatieactiviteiten. Om tot een schoolcultuur te komen die rijp is voor het uitvoeren van zelfevaluaties zullen dergelijke directeurs dan ook een belangrijke rol moeten vervullen. Wat leerkrachten en schoolleiders dan weer wel delen is hun gemeenschappelijke weerstand ten aanzien van de papierlast die het uitvoeren van zelfevaluaties volgens hen met zich meebrengt.

### 1.3.2 Draagt de timing van de zelfevaluatie bij tot een kwaliteitsvolle aanpak?

De definitie van zelfevaluatie - zoals ze in het theoretisch kader geformuleerd werd - legt de nadruk op het feit dat een zelfevaluatie normaal gezien door de school zelf geïnitieerd zou moeten worden. In het geval van de GOK-zelfevaluaties is dat niet het geval. Scholen werden verplicht om de zelfevaluaties uit te voeren en konden bovendien niet zelf bepalen wanneer ze die zelfevaluatie zouden doen plaatsvinden. Dat maakt dat de timing van de zelfevaluaties voor sommige scholen ongelukkig was. Scholen die reeds zelfevaluaties rond andere thema's gepland hadden of net achter de rug hadden, scholen die met interne conflicten worstelden, scholen die werden doorgelicht of scholen waar er belangrijke personeelsveranderingen hadden plaatsgevonden, werden allen verplicht op het vooraf vastgelegde moment aan zelfevaluatie te doen. Verschillende respondenten rapporteerden dan ook problemen met de door de overheid opgelegde timing. Scholen dienden een beginsituatieanalyse én een GOK-plan op te stellen, maar tegelijkertijd moest er al sprake zijn van doordachte GOK-activiteiten. Er was - voornamelijk voor scholen en leerkrachten zonder ervaring met OVB/ZVB/BN - te weinig tijd om deze zelfevaluatie (en het GOK-beleid als dusdanig) rustig voor te bereiden en uit te voeren. Dat impliceert dat er ook weinig tijd was om het schoolteam te sensibiliseren voor de noodzaak van het uitvoeren van de analyse van de beginsituatie.

De bovenstaande vaststelling is potentieel bedreigend voor de kwaliteit van zelfevaluaties maar hoeft dat niet altijd te zijn. Voor scholen met ervaring met beleidsinitiatieven in het kader van gelijke onderwijskansen blijkt het bijvoorbeeld minder bedreigend. Er zijn verder ook nieuwe directeurs die precies dankzij de opgelegde zelfevaluatie vrij snel een algemeen beeld kregen van de schoolwerking. Hierdoor kregen zij ook zicht op de draagkracht van hun team. Dit zou zonder zelfevaluatie veel moeilijker geweest zijn en/of meer tijd gevraagd hebben.

De timing van zelfevaluaties en het al dan niet verplichtende karakter ervan zijn van bepalend belang voor de aanpak van de zelfevaluatie. De specificiteit van de context in een individuele school maakt dat het ontbreken van flexibiliteit omtrent de timing de kwaliteit van de zelfevaluatie ten goede dan wel ten kwade kan komen. Doorgaans lijkt het echter aangewezen te pleiten voor een voldoende mate van flexibiliteit in de planning van zelfevaluaties.

### 1.3.3 Is er sprake van een systematische aanpak?

Essentieel in het beoordelen van zelfevaluaties is de vraag naar het systematische karakter van de zelfevaluatieaanpak. Op basis van een duidelijke strategie die een gerichte en systematische gegevensverzameling mogelijk maakt, moet als het ware verzekerd worden dat valide en betrouwbare evaluatiegegevens verzameld worden.

Uit het kwalitatieve luik van deze studie bleek dat scholen die hun zelfevaluatie grondig voorbereiden, hun slaagkansen op die manier aanzienlijk vergroten. Precies door de inhoudelijke voorbereiding wordt aan de zelfevaluatie een structurerend kader meegegeven en komen de betrokkenen meer op één lijn wat de interpretatie van vragen en begrippen betreft. Bovendien werd vastgesteld dat scholen die een goede inhoudelijke voorbereiding uitvoeren, doorgaans hun leerkrachtenkorps ook meer voorbereiden door middel van informatie over het nut en de inhoud van de zelfevaluatie.

De systematiek van de zelfevaluatie werd voornamelijk bevraagd in de tweede survey en focuste dus op de eigenlijke GOK-zelfevaluatie. De deelnemende schoolleiders spreken zich

gemiddeld zeer positief uit over de aanpak van de GOK-zelfevaluatie in hun school. Louter uitgaande van de kwantitatieve informatie moeten we concluderen dat bij de overgrote groep scholen sprake is van een systematische aanpak. In grote lijnen blijken telkens ongeveer vier op de vijf directeurs het eens of eerder eens te zijn met de stellingen dat de selectie van te evalueren thema's weloverwogen was, dat de gegevensverzameling op een vooraf uitgewerkte strategie berustte en voldoende systematisch was, dat de vaststellingen eerst beschreven werden en dan pas beoordeeld, dat de zelfevaluatie opgevat werd als een cyclisch proces en dat er op zoek gegaan werd naar verklaringen voor wat vastgesteld werd. Schoolleiders spreken zich dus positief uit over het verloop van de zelfevaluatie. Of de andere leden van het schoolteam deze mening delen, kan op basis van de kwantitatieve onderzoeksresultaten niet achterhaald worden.

Uit het kwalitatieve luik bleek tenslotte ook dat vele leerkrachten maar ook een aantal schoolleiders het systematisch karakter van de zelfevaluatie in zekere mate 'overbodig' vinden. Het hoeft dan ook niet echt te verwonderen dat in het kwantitatieve luik één op de vijf schoolleiders aangeeft dat de zelfevaluatie in zijn/haar school niet systematisch verliep.

#### 1.3.4 Worden er zelfevaluatie-instrumenten gebruikt en is de keuze voor de instrumenten weloverwogen?

Het uitvoeren van een zelfevaluatie vergt een strategisch gebruik van een instrumentarium. Bij de analyse van de beginsituatie gebruikte twee op de drie scholen minstens één instrument dat niet door henzelf ontwikkeld was. Bij de eigenlijke zelfevaluatie was dat drie op de vier. In de verschillende doelpopulaties blijken scholen – zowel bij de analyse van de beginsituatie als bij de eigenlijke zelfevaluatie - gebruik te hebben gemaakt van de instrumenten die gezamenlijk werden ontworpen door de drie steunpunten en die op de GOK-studiedagen georganiseerd door de Vlaamse Onderwijsraad toegelicht werden. Ook instrumenten die door de pedagogische begeleiding aan scholen ter beschikking werden gesteld, werden vaak gebruikt: in totaal door één op de vier scholen tijdens de analyse van de beginsituatie en door zes van de tien scholen tijdens de eigenlijke GOK-zelfevaluatie. Daarnaast gebruikte scholen ook eigen instrumenten. Dat gebeurde opmerkelijk meer tijdens de GOK-zelfevaluatie (58%) dan tijdens de analyse van de beginsituatie (15%). Een grote groep scholen (ruim twee derde) gebruikte dus bestaande instrumenten en/of ontwikkelde er zelf. Dat neemt evenwel niet weg dat een klein derde van de GOK-scholen geen enkel instrument gebruikte. Ervan uitgaande dat het ontbreken van instrumenten een indicatie kan zijn voor een weinig systematische en weinig doordachte zelfevaluatieaanpak concluderen we dat deze laatste groep te groot is. Het is hoopgevend dat de groep bij de eigenlijke zelfevaluatie aanzienlijk kleiner is dan bij de analyse van de beginsituatie. Dat lijkt er op te wijzen dat wanneer scholen voldoende snel op de hoogte zijn van de noodzaak om een zelfevaluatie uit te voeren, ze er vaker toe komen om zelf een instrumentarium te ontwikkelen.

De kwaliteit van het verloop van een zelfevaluatie wordt ook bepaald door de keuze van een geschikt zelfevaluatie-instrument. Niet alleen de vraag óf er instrumenten gebruikt worden is dus relevant, de instrumenten moeten ook passend zijn. Uit het grote aanbod - ook al zijn veel scholen zich daar niet van bewust - van zelfevaluatie-instrumenten moet de school een keuze maken. Die keuze moet ingegeven zijn door beredeneerde argumenten; het simpelweg gebruiken van een instrument dat te beschikking is zonder de geschiktheid ervan te beoordelen, hypothekeert de bruikbaarheid van de resultaten van de zelfevaluatie. In de literatuur worden voornamelijk de conceptuele en methodologische bruikbaarheid en de efficiëntie van instrumenten als mogelijke bruikbaarheidcriteria benadrukt. Er zijn twee redenen die duidelijk meer



van belang geweest zijn bij het selecteren van instrumenten dan de andere redenen: de gebruiksvriendelijkheid van het instrument en het feit dat het instrument reeds in de school aanwezig was. Scholen blijken dus wel goed te scoren op efficiëntie. De conceptuele en methodologische bruikbaarheid - bijvoorbeeld de vraag of het instrument goed aansloot bij de te bevragen thema's - was minder belangrijk bij het maken van een selectie dan de eerder pragmatische criteria. Zonder alle scholen over dezelfde kam te willen scheren, geeft dat de indruk dat in een grote groep scholen gebruik werd gemaakt van een beschikbaar instrument zonder dat werd stilgestaan bij de vraag of dat instrument wel het meest gepast was in de gegeven omstandigheden en gegeven de eigenheid van de school. Dat blijkt ook uit de interviews waarin verschillende respondenten aangaven dat de gebruikte instrumenten als het ware 'onbruikbaar waren'.

#### **1.4 Omtrent de betrokkenen en hun inbreng tijdens de zelfevaluatie**

De inbreng van interne en externe leden van het schoolteam varieert naargelang de fase binnen het zelfevaluatieproces. We focussen eerst op de vraag wie er tijdens de eigenlijke GOK-zelfevaluatie in de verschillende fasen betrokken werd. Daarna gaan we diepgaander in op de gegevensverzameling bij de analyse van de beginsituatie omdat de sterke focus op deze fase in de eerste survey een meer gedetailleerd beeld van deze fase mogelijk maakt.

##### **1.4.1 Betrokkenheid van de actoren bij de fasen van de eigenlijke GOK-zelfevaluatie**

Binnen de eigenlijke zelfevaluatie onderscheiden we drie fasen waarin de betrokkenheid van een aantal personen en instanties van belang is: het voorbereiden en plannen van de zelfevaluatie, het verzamelen van evaluatiegegevens en het bespreken van de zelfevaluatieresultaten.

Uit het kwantitatieve luik blijkt dat de betrokkenheid het grootst was bij het bespreken van de resultaten van de zelfevaluatie en het kleinst bij het plannen van de zelfevaluatie. Het verzamelen van zelfevaluatiegegevens scoort tussen beide in.

Vaak is de rol van de participatie- of schoolraad, van de ouders, van het schoolbestuur (of de inrichtende macht) maar ook van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) beperkt gebleven tot het bespreken en bediscussiëren van de zelfevaluatieresultaten. De betrokkenheid was met andere woorden het grootst na de eigenlijke zelfevaluatie. Scholen hebben blijkbaar veel aandacht besteed aan het terugkoppelen van de zelfevaluatieresultaten naar de verschillende betrokkenen. Precies in die fase was de betrokkenheid van de verschillende interne en externe actoren binnen de school het grootst. Dat impliceert dat de betrokkenheid in andere fasen van de eigenlijke zelfevaluatie enigszins beperkter was. Het plannen van de zelfevaluatie bleek voornamelijk een gezamenlijke onderneming van de directeur, de GOK-leerkrachten, de pedagogische begeleiding, het CLB en in mindere mate van de niet-GOK-leerkrachten in de school. De gegevensverzameling gebeurde in grote lijnen bij dezelfde betrokkenen. Enkel de grotere betrokkenheid van leerlingen, het administratief personeel (en in mindere mate van ouders) en de beperktere betrokkenheid van directeur zijn opvallend in deze fase van de GOK-zelfevaluatie. Daarbij moet opgemerkt worden dat betrokkenheid tijdens de gegevensverzameling eerder opgevat werd als het schriftelijk invullen van zelfevaluatie-instrumenten. Wanneer we het verzamelen van zelfevaluatiegegevens ruimer interpreteren - zoals we hieronder doen voor de bevraging bij de analyse van de beginsituatie - dan blijkt de betrokkenheid groter.

#### 1.4.2 Betrokkenheid van de verschillende actoren bij het verzamelen van zelfevaluatiegegevens tijdens de ABS

Op basis van wat respondenten in de eerste survey aangaven, kunnen we concluderen dat er een verscheidenheid aan actoren betrokken was bij de gegevensverzameling tijdens de analyse van de beginsituatie. Scholen waarbij de directieleden, de GOK-leerkrachten, andere leerkrachten, graadcoördinatoren, het CLB en in mindere mate de pedagogische begeleiding niet geraadpleegd werden tijdens de gegevensverzameling zijn eerder uitzonderlijk.

In bijna alle GOK-scholen werden minstens de directeur, de GOK-leerkracht(en) en andere leerkrachten betrokken bij de gegevensverzameling in het kader van de ABS. In secundaire scholen met een uitgebreid directieteam werden ook de andere leden van dit team in viervijfde van de scholen geraadpleegd. Het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) speelde in ongeveer viervijfde van alle GOK-scholen een rol tijdens de ABS. Dat geldt ook voor de pedagogische begeleiding die in bijna driekwart van de basisscholen en in iets meer dan de helft van de secundaire scholen betrokken werd bij de ABS. Het raadplegen van ouders tijdens de gegevensverzameling werd ook behoorlijk vaak gehanteerd als strategie om zelfevaluatiegegevens te verzamelen. Dat gebeurde iets vaker in het basisonderwijs (ongeveer 56%) dan in het secundair onderwijs (ruim 40%). De grootste verschillen tussen de doelpopulaties worden gevonden in de mate waarin leerlingen geraadpleegd werden tijdens de gegevensverzameling. In de 1ste graad van het secundair onderwijs worden de leerlingen in één op de drie scholen betrokken. De hogere graden scoren hier beter; hun leerlingen worden in bijna de helft van de scholen bij de gegevensverzameling betrokken. Het lijkt aannemelijk dat dit verschil toe te schrijven is aan de leeftijd van de leerlingen, te meer daar het percentage scholen in het basisonderwijs dat de leerlingen bij de ABS betrokken heeft, slechts 18% bedraagt.

In het bovenstaande wordt geen rekening gehouden met de intensiteit van de betrokkenheid. De betrokkenheid tijdens de gegevensverzameling varieert immers van een informele mondelinge betrokkenheid, over formele mondelinge betrokkenheid tot een schriftelijke bevraging. Combinaties van deze drie zijn uiteraard ook mogelijk. In de meeste gevallen werd de directeur bijvoorbeeld op verschillende manieren bij de gegevensverzameling binnen de ABS betrokken. Die conclusie blijkt grotendeels op te gaan voor alle betrokken personen, groepen en instanties. De drie werkwijzen komen bij alle betrokkenen aan bod. Over de ganse lijn was de meest belangrijke wijze om belanghebbenden bij de gegevensverzameling te betrekken evenwel het formele mondelinge overleg in de vorm van personeelsvergaderingen, participatieraden, oudercontacten en dergelijke. Bij personen en groepen die zich binnen de school situeren werd deze werkwijze doorgaans aangevuld met een feitelijke schriftelijke bevraging. Ook uit het kwalitatieve luik blijkt de schriftelijke bevraging een belangrijkste bron te zijn geweest van betrokkenheid van deze actoren bij de gegevensverzameling. Dat ligt anders bij de groepen en instanties die niet als dusdanig tot de interne schoolwerking behoren (zoals ouders, inrichtende machten en schoolbesturen, CLB en de pedagogische begeleiding). Vaak bleef hun betrokkenheid beperkt tot formeel mondelinge overleg. Ook het informele maakte duidelijk deel uit van de strategie van scholen om gegevens te verzamelen tijdens de ABS. Zowel binnen de school als met externe instanties hadden in het kader van de ABS informele contacten plaats.

#### 1.5 Omtrent de resultaten van de zelfevaluatie

Ruim vier vijfde van de respondenten geeft in de survey naar de analyse van de beginsituatie aan dat deze hun school in staat stelde om prioriteiten voorop te stellen inzake GOK. Dat was

precies het ultieme doel van de ABS en zodoende kan er gesproken worden van een bemoedigend resultaat. Daar staat echter tegenover dat ruim drie kwart van de respondenten het (eerder) eens is met de stelling dat de resultaten van de ABS hen bevestigde wat zij al lang wisten. Toch blijkt uit de kwantitatieve gegevens ook dat de respondenten eveneens van mening zijn dat de ABS hen een goed zicht gegeven heeft op de sterke punten in hun schoolwerking, op de problemen van hun leerlingen, op de tekorten in hun schoolwerking en - zij het in minder mate - op de tekorten in het handelen van leerkrachten. We zouden aldus kunnen concluderen dat de meeste respondenten aangeven dat de ABS tot bruikbare resultaten heeft geleid. Dat blijkt ook uit de vaststelling dat slechts één op de vijf respondenten aangeeft dat de resultaten te algemeen zijn om er verder mee aan de slag te kunnen gaan.

Ook wat de eigenlijke zelfevaluatie betreft is de gemiddelde score op de voorgelegde zelfevaluatieresultaten telkens hoog. Bijna negen op de tien respondenten geeft aan dat de zelfevaluatie hen een behoorlijk goed beeld heeft gegeven van de sterke punten in hun schoolwerking. De zelfevaluatie heeft strategieën opgeleverd om de GOK-problemen verder aan te pakken, leidde tot aanknopingspunten om de GOK-strategieën te herformuleren en tot een goed zicht op de problemen bij de leerlingen en op de tekorten in het handelen van de leerkrachten. In het algemeen spreken de respondenten zich dus positief uit over de resultaten van de zelfevaluatie. Men moet echter goed voor ogen houden dat het gemiddelde beeld een aanzienlijke variantie binnen de totale groep deelnemende scholen verbergt. Er zijn dus wel degelijk verschillen in de perceptie van de zelfevaluatieresultaten in de deelnemende scholen. Uit het kwalitatieve luik onthouden we - daarbij aansluitend - dat respondenten vaak aangeven dat ze de zelfevaluatie-resultaten een bevestiging of een herhaling vinden van wat reeds geweten was. Dat geldt voornamelijk voor scholen met vroegere ervaringen inzake gelijke onderwijskansen. In het 'bevestigende' herkennen we een positieve reactie op de zelfevaluatieresultaten terwijl in het 'herhalende' een negatieve ondertoon te onderkennen valt. Ook al zijn de resultaten in wezen dezelfde dan nog kan de perceptie ervan verschillen.

## **2 Hoe verloopt de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid in scholen?**

De vraag naar het verloop van de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid in scholen valt uiteen in drie deelvragen.

### **2.1 Waartoe gebruiken scholen de beschikbare GOK-uren?**

Eén van de meest interessante vragen inzake het GOK-beleid richt zich op de vraag op welke manier scholen de hen toegekende middelen gebruiken. Deze vraag wordt hieronder voornamelijk beantwoord vanuit de resultaten van het kwantitatieve onderzoek - luik omdat op die manier een representatief beeld kan gegeven worden van de activiteiten in GOK-scholen.

Op basis van de eerste bevraging kunnen we een indicatie geven van de belangrijkheid van een aantal mogelijke GOK-strategieën. Uit een lijst van een vijftigtal GOK-strategieën (geïnspireerd door de omzendbrieven van het departement Onderwijs) werden door de respondenten de volgende tien als de meest noodzakelijk naar voren geschoven om in hun school te

komen tot gelijke onderwijskansen. Het zijn met andere woorden de GOK-strategieën waarvan de respondenten aangeven het meeste heil te verwachten. Het gaat om de volgende:

- op een planmatige wijze hulp bieden bij leerproblemen;
- het welbevinden van de leerlingen opvolgen;
- leerlingen waarbij problemen zijn vastgesteld met een individueel plan begeleiden.;
- op een planmatige wijze hulp bieden bij socio-emotionele problemen;
- samenwerken met collega's;
- gericht werken aan de socio-emotionele competentie van de leerlingen;
- samenwerken met het CLB;
- de sociale competentie van de leerlingen opvolgen;
- in functie van de leerlingengroep differentiëren in de leerinhoud;
- een klasklimaat creëren waarin open communicatie en expressie bevorderd worden.

Het feit dat de respondenten aangeven dat deze strategieën belangrijk zijn, impliceert niet noodzakelijk dat ze deze strategieën ook effectief aanwenden om in de eigen school tot gelijke onderwijskansen te komen. In de volgende alinea's staan de feitelijke GOK-doelen en -strategieën centraal.

Voor de keuze en de concretisering van de doelstellingen van het GOK-beleid en de keuze van GOK-strategieën konden scholen op twee manieren te werk gaan. Zij konden akkoord gaan met een cluster van vooraf vastgelegde gelijke kanseninstrumenten (zoals in de omzendbrieven beschreven). In dat geval kwam het er voor de scholen op neer één van de clusters of een combinatie van deze clusters te kiezen. Daarnaast konden scholen ervoor opteren om zelf een samenhangend geheel van doelstellingen te formuleren op maat van de school. Deze laatste werkwijze blijkt het meest te zijn gevolgd. Ruim tweederde van de groep scholen opteerde ervoor om bij het vooropstellen van doelen geen beroep te doen op de vooraf ter beschikking gestelde clusters. De scholen die wel gebruik maakten van de clusters focusten zich voornamelijk op de eerste cluster.

**Voor basisscholen en secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 1ste graad**

Cluster 1. Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren.

Cluster 2. De taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen.

Cluster 3. Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren.

**Voor secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 2de en 3de graad**

Cluster 1. Studie- en gedragsproblemen remediëren.

Cluster 2. De taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen.

Cluster 3. Een optimale studiekeuze waarborgen en het realiseren van een efficiënte studiekeuze, stage- en schoolloopbaanbegeleiding.

De andere twee clusters komen slechts bij een minderheid van de scholen aan bod. De scholen die deze clusters toch selecteerden deden dat doorgaans in combinatie met één van de twee andere clusters. De scholen die eigen doelstellingen formuleerden beperkten hun GOK-beleid niet tot één thema. De overgrote groep van deze scholen (bijna 90%) heeft doelstellingen opgenomen die betrekking hebben op twee of drie thema's. Een minderheid van de scholen richtte zich op 4 of meer thema's. Op basis van de omschrijving door de respondenten van de manier waarop de extra uren in hun school gebruikt worden, kunnen we een concretere indi-

catie geven van de meest belangrijke doelen en strategieën in GOK-scholen, ongeacht de manier waarop ze tot die keuze kwamen (eigen doelen dan wel clusters).

De tweede bevestigingsronde leerde dat bijna 9 van de 10 bevestigde scholen binnen het thema 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen in de 2de en 3de graad van het secundair onderwijs)' actief zijn. 'Taalvaardigheidsonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' behoren respectievelijk in een derde en een kwart van de scholen tot de prioriteiten. De andere thema's worden in een grote minderheid van de scholen als prioriteit vooropgesteld. Voornamelijk in het basisonderwijs scoren 'intercultureel onderwijs', 'doorstroming en oriëntering' en 'leerlingen- en ouderparticipatie' laag. Omtrent de gekozen thema's dient nog een opmerking gemaakt te worden. Alhoewel dit niet uit de survey naar boven komt, blijkt toch uit het kwalitatieve onderzoeksluik dat scholen mogelijk om een verkeerde reden kiezen voor de thema's 'taalvaardigheid' en 'leerling- en ouderparticipatie' aangezien in het decreet bepaald wordt dat scholen maar kunnen doorverwijzen indien zij kunnen aantonen dat zij werken rond de bevordering van taalvaardigheid en ouderparticipatie.

Het feit dat zoveel scholen rond ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen) werken, betekent niet dat er in alle scholen dezelfde strategieën gevolgd worden om tot gelijke onderwijskansen te komen. Binnen elk van de thema's bestaat er immers nog een verscheidenheid aan concrete invullingen van het GOK-beleid. Daarenboven kunnen de strategieën binnen een GOK-thema betrekking hebben op verschillende niveaus, namelijk dat van de leerlingen, van de leerkrachten en van de school. Scholen blijken zich voornamelijk te richten op het leerlingenniveau. De beschikbare extra lestijden worden in eerste instantie besteed aan activiteiten die rechtstreeks betrekking hebben op de manier waarop het onderwijs van leerlingen ingericht wordt (bijvoorbeeld een leerlingvolgsysteem (LVS) gebruiken om het taalvaardigheidsniveau van leerlingen te kunnen bepalen). Doelen op het niveau van de leerkrachten - zoals het professionaliseren van leerkrachten om de leerlinggerichte doelen te kunnen waarmaken - komen aanzienlijk minder voor. Enkel binnen het thema 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden' omvatten de leerkrachtendoelen een aanzienlijk deel van de GOK-strategieën. In basisscholen is het belang van leerkrachtendoelen overigens groter dan in secundaire scholen. Tenslotte, in de bevestigde GOK-scholen wordt het werken aan procedures in scholen om de leerlinggerichte doelen te kunnen realiseren - de zogenaamde doelen op schoolniveau - zelden als prioriteit vooropgesteld. Opnieuw blijkt dat enkel binnen het GOK-thema 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden' strategieën op schoolniveau een noemenswaardige rol spelen.

De grote nadruk in GOK-scholen op de 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden' en in mindere mate op de 'socio-emotionele ontwikkeling' van leerlingen, mag ons niet uit het oog doen verliezen dat in sommige scholen het GOK-beleid sterk kan focussen op de andere thema's. In het secundair onderwijs geven bijvoorbeeld ruim één op de tien scholen aan hun GOK-uren te gebruiken voor strategieën binnen 'leerlingen- en ouderparticipatie'. Hoewel de kans groot is dat deze scholen dat in combinatie met andere GOK-thema's doen, is het niet uitgesloten dat er scholen zijn die enkel en alleen rond 'leerlingen- en ouderparticipatie' werken.

We eindigen het beantwoorden van de vraag naar de manier waarop scholen de GOK-uren gebruiken met een verwijzing naar de strategieën die door de respondenten het meest vaak als prioritair naar voren geschoven worden. Het verschil met de hoger gepresenteerde lijst is dat scholen deze strategieën effectief aanwenden en niet alleen het belang ervan onderschrijven. Het gaat om de volgende strategieën: leerlingen remediëren, ondersteunen en begeleiden; op

een planmatige manier hulp bieden bij leerproblemen en taalproblemen; leerlingen observeren en opvolgen met een leerlingenvolg-systeem; het welbevinden en de sociale competentie van de leerlingen opvolgen; klassen intern opsplitsen in niveaugroepen; leerkrachten oefenen in en ondersteunen bij het diagnosticeren en remediëren van problemen; organiseren van overleg rond leerproblemen.

## **2.2 Sluit de keuze van GOK-strategieën aan bij de bevindingen van de beginsituatieanalyse?**

Het GOK-decreet stipuleerde dat scholen een analyse van hun beginsituatie (ABS) dienden uit te voeren om schoolspecifieke noden en mogelijkheden inzake gelijke onderwijskansen in kaart te brengen. In wezen heeft dat enkel zin als scholen later bij de keuze van de GOK-strategieën effectief rekening houden met de bevindingen van de analyse van de beginsituatie. De volgende drie alinea's geven aan in welke mate dat het geval was in de onderzochte GOK-scholen. Er wordt telkens een andere indicator voor de aansluiting van de GOK-strategieën bij de ABS aangehaald. Elke indicator geeft vanuit een eigen invalshoek een indirecte aanwijzing voor het beantwoorden van de bovenstaande vraag. De drie indicatoren zijn: de link tussen de in de ABS (diepgaand) onderzochte thema's en de eigenlijke GOK-doelen; de perceptie van de resultaten van de ABS en de wijze waarop de keuze voor GOK-strategieën in scholen gemaakt werd.

We stelden vast dat de klemtonen die scholen legden op de onderzochte thema's tijdens de analyse van de beginsituatie overeenstemmen met de klemtonen die ze leggen in de GOK-strategieën. De meest (diepgaand) onderzochte thema's worden met andere woorden ook het meest in het GOK-beleid van scholen teruggevonden. In die zin is er aangaande de GOK-thema's een duidelijke link tussen de ABS en de GOK-strategieën. Dat hoeft ons niet te verwonderen omdat veel GOK-scholen een geïnformeerde keuze maakten bij het leggen van de klemtonen in de analyse van de beginsituatie. Bestaande indicaties voor bepaalde GOK-gerelateerde problemen en de resultaten van vroegere zelfevaluaties hebben een belangrijke rol gespeeld in die keuze. Dat betekent dat een grote groep scholen wellicht in de andere richting gewerkt heeft. Daarmee bedoelen we dat ze eerst een idee hadden van de thema's waar rond ze zouden gaan werken en deze dan opgenomen hebben in de ABS - en uiteindelijk in hun GOK-plan -. Dit in tegenstelling tot het analyseren van alle thema's in de ABS en op basis van deze resultaten hun GOK-thema's en -strategieën te kiezen. Afhankelijk van de kwaliteit van de voorkennis waarover scholen beschikten is deze benadering positief dan wel negatief te beoordelen. Goed geïnformeerde scholen kunnen de echte problemen in hun school meer in detail geanalyseerd hebben; in minder goed geïnformeerde scholen kan deze aanpak tot gevolg hebben dat men ten onrechte aan oude gewoontes en de eigen intuïtie blijft vastplakken. In het slechtste geval komt het erop neer dat men een thema dat vroeger weinig resultaat opleverde, nu gewoonweg aan de kant schuift en voor een ander thema opteert i.p.v. te zoeken naar een andere aanpak van de desbetreffende problematiek.

Ook de resultaten van de ABS leren ons één en ander over de vraag of de keuze voor GOK-strategieën aansluit bij de bevindingen van die analyse. Ruim vier op de vijf respondenten geeft aan dat de ABS hun school in staat stelde om prioriteiten voorop te stellen inzake GOK. Dat was precies het ultieme doel van de ABS en zodoende kan er gesproken worden van een bemoedigend resultaat. Dat beeld wordt bevestigd door de grote groep respondenten die van mening zijn dat de ABS hen een goed zicht gegeven heeft op de sterke punten in hun schoolwerking, op de problemen van hun leerlingen, op de tekorten in hun schoolwerking en - zij

het in minder mate - op de tekorten in het handelen van leerkrachten. Deze positieve conclusie moet echter genuanceerd worden. Tegenover de genoemde resultaten van de ABS staat immers dat bijna viervijfde van de respondenten aangeeft dat de resultaten van de ABS hen bevestigden wat zij al lang wisten. Uitgaande van deze laatste vaststelling zou dat er op kunnen wijzen dat de ABS voor het bereiken van de inzichten in het eigen schoolfunctioneren - volgens een grote groep respondenten - niet noodzakelijk was. De meerwaarde van de ABS voor het voorstellen van GOK-strategieën blijkt maar door de helft van de GOK-scholen onderschreven te worden. Voor de andere scholen moeten we - op basis van de survey - concluderen dat de meerwaarde beperkt is geweest. Of dit te wijten is aan de grote voorkennis van deze scholen dan wel aan de beperkte kwaliteit van hun ABS kan op basis van de verzamelde gegevens moeilijk uitgeklaard worden. In het eerste geval wisten de scholen reeds welke de pijnpunten inzake GOK zouden zijn en droeg de ABS daar niet veel meer toe bij, in het andere geval was de aanpak van de ABS niet van die aard dat ze tot nieuwe inzichten kon leiden.

De manier waarop de keuze voor GOK-strategieën gemaakt werd, en meer bepaald de vraag wie daarbij betrokken werd, leert ons enkel indirect iets over de mogelijke aansluiting tussen de ABS en de GOK-strategieën maar is wel de moeite waard om even bij stil te staan. Uit beide onderzoeksluiken blijkt dat in de meeste scholen zowel de directeur als de GOK-leerkracht(en) betrokken zijn geweest bij de beslissing omtrent hoe de aanvullende lestijden zouden worden aangewend. In het basisonderwijs hebben in bijna 9 op de 10 scholen ook andere leerkrachten aan het beslissingsproces deelgenomen. Dat aandeel - één op de drie - ligt behoorlijk lager in het secundair onderwijs. Ook de betrokkenheid van de pedagogische begeleiding was in het basisonderwijs groter (één op drie versus één op tien). De betrokkenheid van het CLB is dan weer meer gelijklopend over de verschillende doelpopulaties heen; ze varieert van 22% in secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 1ste graad tot 34% in de basisscholen. De betrokkenheid van leerlingen, ouders en de scholengemeenschap is over het algemeen niet groot. Enkel in het basisonderwijs blijken ouders in meer dan 10% van de scholen een rol te hebben gespeeld. Voornamelijk in het basisonderwijs is de keuze van de GOK-strategieën blijkbaar een activiteit geweest van de hele school. De kleinere groep verhoogt daar immers de haalbaarheid van dergelijke betrokkenheid. In het secundair onderwijs was het vaak een zaak voor de directeur en de GOK-leerkrachten. In de onderzoeksliteratuur wordt herhaaldelijk het belang benadrukt van het betrekken van de juiste belanghebbenden en experts in de school bij dergelijke keuzes. Dat doet ons vermoeden dat de aansluiting van de GOK-strategieën bij de reële noden van de school om tot gelijke onderwijskansen te komen in sommige scholen - als het ware - gegarandeerd werd door de grote betrokkenheid van de verschillende relevante actoren en in andere scholen gehypothekeerd werd door hun beperkte betrokkenheid.

### **2.3 Wat vinden schoolleiders en leerkrachten de sterke en zwakke punten van het GOK-beleid en van de realisatie van het GOK-beleid in de eigen school?**

In wat hieronder volgt, richten we ons enerzijds op de vormgeving aan het GOK-beleid zoals dat door de overheid uitgetekend werd, anderzijds op de vormgeving aan het GOK-beleid door en in de scholen. Bij deze bespreking zullen we trachten het GOK-proces zoveel mogelijk chronologisch te doorlopen. Toch willen we erop wijzen dat een deel van het antwoord op bovenstaande vraag ook moet gezocht worden in de antwoorden op de andere (deel-)vragen. Het nieuwe beleid impliceerde immers een ondersteuningsaanbod, verwachtte van scholen

kwaliteitsvolle zelfevaluaties en wou hen op die manier een aanzet geven tot (bijsturing van) hun GOK-plan.

### 2.3.1 Bekendmaking van het nieuwe beleid door de overheid

Het nieuwe GOK-beleid werd niet enkel aan de directe betrokkenen (scholen, CLB, ...) voorgesteld, het werd ook aan de bredere samenleving bekend gemaakt door middel van ruime mediabelangstelling. Via allerhande tv-spots en brochures trachtte de overheid vooral de ouders op de hoogte te brengen van het nieuwe beleid. Volgens de scholen was dit een onjuiste en vooral onrealistische voorstelling die het GOK naar voren schoof als 'dé oplossing voor alle problemen'. Dit creëerde bij de ouders (te) hoge verwachtingen. Ook sommige onderwijsbetrokkenen kregen hierdoor een te optimistisch beeld van de mogelijkheden van GOK en de GOK-leerkracht.

Daarbij komt nog dat de scholen de toelichting over het nieuwe beleid aan de scholen als onvoldoende beschouwden. Voor hen waren de verwachtingen van de overheid allesbehalve duidelijk.

### 2.3.2 Verdeling en toekenning van het aantal GOK-uren

Het opstellen van criteria voor het bepalen van het aantal doelgroepleerlingen is geen makkelijke aangelegenheid. Toch wordt daar slechts door enkelen kritiek op geuit. Moeilijker heeft men het met de term 'doelgroepleerling': is er nog sprake van 'doelgroepleerlingen' of komt het erop neer dat alle leerlingen doelgroepleerlingen zijn? Hieromtrent heerst enige onduidelijkheid en discussie in een aantal scholen.

Ook stelt men zich de vraag of de verdeling en toekenning van de GOK-uren wel eerlijk verlopen is. Voor de basisscholen en voor de secundaire scholen met een eerste graad werden die uren immers verdeeld op basis van de gegevens (van het aantal doelgroepleerlingen) die scholen zelf aan het Departement Onderwijs doorgaven. De correctheid van die gegevens wordt door sommigen in twijfel getrokken.

Daarbij komt nog dat GOK niet voor alle scholen een positieve evolutie betekent. Er zijn namelijk ook scholen die vroeger een groot aantal OVB-/ZVB-uren hadden en die nu minder GOK-uren hebben. M.a.w. voor hen is GOK een achteruitgang; de bestaande werking ter ondersteuning van leerlingen kan niet uitgebreid worden, integendeel, en één of meerdere leerkrachten verliezen daardoor hun baan. Zij hebben dan ook weinig positiefs te vertellen over het nieuwe beleid.

### 2.3.3 Verschillen t.o.v. OVB/ZVB

Buiten het (mogelijk) verschil in aantal extra uren, zijn er een aantal elementen die een andere invulling kregen dan bij OVB/ZVB het geval was.

De belangrijkste verschillen in de implementatie betreffen de ruimte die scholen geboden wordt, zowel temporeel als inhoudelijk. Terwijl OVB en ZVB zich beperkten tot een periode van een jaar - later twee jaar -, strekt GOK zich uit over een periode van drie jaar. Dit wordt door alle onderwijsbetrokkenen positief geëvalueerd: het geeft scholen de kans te groeien in hun GOK - wat vooral belangrijk is voor scholen zonder ervaring - en het nodigt uit tot het ontwikkelen van een langetermijnvisie en een duurzaam GOK-beleid dat scholen met erva-



ring vroeger misten. Het feit dat scholen nu geen voorafgaande goedkeuring van hun GOK-plan moeten krijgen, heeft zowel positieve als negatieve implicaties. Positief is dat scholen hierdoor meer mogelijkheden hebben om een schoolspecifiek GOK-beleid uit te werken. De keerzijde van de medaille is echter dat heel wat scholen zich hierdoor heel onzeker voelen en zich constant de vraag stellen of ze wel goed bezig zijn. Een niet-bindend advies over het GOK-plan (bijvoorbeeld door de pedagogische begeleidingsdienst) was voor een aantal scholen (zonder ervaring) zeer welkom geweest.

In de kantlijn wordt tenslotte opgemerkt dat de autonomie van een school en haar middelen in evenwicht moeten zijn. Concreet voor GOK wordt aangekaart dat de uitvoering ervan op bepaalde punten onhaalbaar is wegens een tekort aan middelen (het gaat hierbij bijvoorbeeld dan om specifieke leesboeken voor kinderen met dyslexie).

#### 2.3.4 Noodzaak van GOK?

De aandacht voor gelijke kansen was reeds aanwezig in scholen, zowel in scholen die konden genieten van OVB-/ZVB-uren als in heel wat andere scholen die hieraan op vrijwillige (noodzakelijke?) basis werkten. Dit laatste was vooral het geval in het secundair onderwijs waar geen zorgverbreding bestond en waar dus een groep leerlingen met problemen was zonder dat hiervoor vanuit de overheid ondersteuning voorzien werd. Het is dan ook interessant om na te gaan in hoeverre het nieuwe GOK-beleid door scholen als een onmisbaar instrument beschouwd wordt voor het realiseren van gelijke kansen in hun school.

In het kwantitatieve onderzoeksluik werd vastgesteld dat de helft van de bevroegde scholen van mening was dat de aandacht voor gelijke onderwijskansen in hun school sinds het begin van het schooljaar (2002-2003) was toegenomen. Deze positieve bevinding dient echter genuanceerd te worden vanuit het gegeven dat tegelijkertijd bijna 30% van de scholen van mening was dat dit niet het geval was in hun school. Daarbij komt nog dat zo'n 70% van de scholen aangeeft dat er de voorbije drie jaren reeds een evolutie aan de gang was in de aanpak van leerlingen met problemen en dat zo'n 90% van de scholen aangeeft dat gelijke kansen altijd al een belangrijk doel geweest zijn. Zo'n 80% van de scholen is ervan overtuigd dat gelijke onderwijskansen ook zonder het nieuwe GOK-beleid een belangrijk thema zou geweest zijn in hun school. Dit betekent echter niet dat al deze scholen het nieuwe beleid als overbodig beschouwden. Slechts één vijfde van de scholen vindt het GOK geen noodzakelijke vernieuwing, maar één derde van de scholen spreekt zich hieromtrent niet éénduidig positief of negatief uit. M.a.w. één derde van de scholen heeft moeite om te beoordelen in hoeverre GOK inderdaad een noodzakelijke vernieuwing betreft. Opvallend was dat het gemeenschapsonderwijs de noodzaak van het GOK-beleid meer onderschreef dan het vrij onderwijs. Dit kan te maken hebben met de bepalingen rond het 'absoluut' inschrijvingsrecht waardoor niet langer enkel de gemeenschapsscholen verplicht zijn iedere leerling die zich wil inschrijven, te aanvaarden, maar dat nu ook de vrije scholen absoluut inschrijvingsrecht dienen te garanderen.

Op het eerste zicht lijkt het contradictorisch dat scholen dergelijk beleid als 'niet noodzakelijk' beschouwen. Het beleid reikt hen immers extra mogelijkheden (in de vorm van extra uren) om te werken aan het realiseren van gelijke onderwijskansen. Voor scholen met OVB-/ZVB-ervaring betekent dit een verderzetting van hun vroegere beleid, voor scholen zonder ervaring betekent het eerst en vooral een erkenning van hun noden en ten tweede ook meer ademruimte. Toch merken we dat niet alle scholen deze redeneringen volgen.

Scholen met OVB-/ZVB-ervaring die een zelfde aantal of meer extra uren krijgen, staan niet weigerachtig ten opzichte van het nieuwe beleid, maar stellen zich enkel de vraag waarom er plots zoveel media-aandacht aan geschonken wordt terwijl zij daar al jaren mee bezig zijn. Andere ervaren scholen die minder geluk hebben en hun aantal extra uren zien dalen, begrijpen niet hoe zij op die manier meer gelijke kansen voor alle leerlingen kunnen verwezenlijken. Volgens hen is er dus geen sprake van een noodzakelijke vernieuwing.

Men zou verwachten dat scholen die vroeger niet op extra uren konden rekenen, nu eerder positief zouden staan t.o.v. het nieuwe beleid dat hen die uren wel biedt. Toch blijkt dit niet altijd het geval te zijn. Dit heeft te maken met een aantal factoren. Een factor die een belangrijke rol blijkt te spelen bij leerkrachten is de vraag 'deden wij het vroeger dan niet goed?' De leerkrachten vinden immers dat zij vroeger ook heel wat extra inspanningen leverden voor leerlingen met problemen en hebben het gevoel dat die inspanningen door het nieuwe beleid miskend worden. Daarbij komt nog dat er scholen zijn die (heel) weinig extra uren krijgen en voor wie de kosten-batenanalyse dan ook negatief is. In die zin dat zij evenzeer tijd moeten investeren in een beginsituatie-analyse, een GOK-plan, een zelfevaluatie, ... en dus het gevoel hebben dat zij zodanig veel tijd moeten steken in de administratie dat er van GOK voor de leerlingen weinig overblijft. Dit is trouwens een opmerking die tevens in andere scholen gemaakt wordt. Het bijeenbrengen en neerschrijven van gegevens en plannen gaat teveel ten koste van de leerlingen.

Tenslotte wordt door heel wat scholen de vraag geopperd of de opgenomen bepalingen omtrent het inschrijvingsrecht wel zullen kunnen waargemaakt worden. Scholen vrezen immers dat de wegeringen eerder subtiel gebeuren (ontradingen) en dus ook door dit nieuwe decreet vaak niet tegengehouden kunnen worden. Het sensibiliseren van scholen en ouders is hier zeer belangrijk. Ook wordt het nut van de LOP's meermaals in vraag gesteld. Scholen ervaren weinig slagkracht bij deze organen.

### 2.3.5 GOK-scholen of GOK in alle scholen?

Volgens de GOK-scholen wordt de verantwoordelijkheid voor gelijke onderwijskansen eerder éézijdig bij hen gelegd. Niet-GOK-scholen moeten meer verantwoordelijkheid krijgen in dit proces. In die zin dat er nu van deze scholen te weinig inspanningen verwacht worden in vergelijking met de inspanningen die GOK-scholen moeten leveren. Deze laatste vinden dit niet helemaal correct omdat zij vrezen op die manier in een vicieuze cirkel te komen en dat het uiteindelijk zal leiden tot het ontstaan van 'elite-scholen' (niet-GOK-scholen) en wat in de literatuur noemt 'self denying prophecy'.

Hun redenering luidt als volgt: GOK-scholen zijn erg begaan met het opvangen van problemen en probleemleerlingen. Een school die duidelijk zorg opneemt voor behoeftige leerlingen, trekt nog meer van deze leerlingen aan en kan deze niet weigeren. Op die manier kent de populatie 'probleemleerlingen' enkel uitbreiding in deze scholen. Een school met weinig of geen doelgroepelers daarentegen, zal weinig (zichtbare) initiatieven ontplooiën voor probleemleerlingen. Hierdoor zijn deze scholen minder gekend als scholen die extra zorg verlenen en zullen ouders van probleemleerlingen minder geneigd zijn hun kinderen daar naartoe te sturen. Wanneer leerlingen met moeilijkheden er terecht komen en er wordt geen extra inspanning voor hen gedaan, zullen zij minder geneigd zijn in die school te blijven en/of anderen de school aan te raden. In de bevraagde GOK-scholen wordt het onevenwicht tussen beide groepen scholen scherp aan de kaak gesteld. Dit onevenwicht wordt nog versterkt in het secundair onderwijs waar er geen louter ASO-scholen tot de GOK-scholen behoren. Onder-

meer door het watervalstelsel worden leerlingen met leerproblemen ook gemakkelijk bestempeld als een leerling die een bepaalde richting niet aankan en dus moet 'afzakken' naar een 'lagere' richting in het TSO of BSO. Eens de leerling hierin zit, kan hij niet meer 'zakken' en moet het probleem ten gronde aangepakt worden. M.a.w. volgens TSO-/BSO-scholen is hun aandeel in het bewerkstelligen van gelijke onderwijskansen veel groter dan dat van ASO-scholen.

### 2.3.6 GOK in de scholen

Bovenstaande beschrijvingen hebben vooral betrekking op het GOK in het algemeen. In de hiernavolgende bespreking spitsen we ons toe op de concrete uitvoering van het GOK in de scholen en hoe scholen dit ervaren.

Scholen kregen eind juni 2002 te horen dat het GOK-decreet goedgekeurd was en dat GOK vanaf het volgende schooljaar van start zou gaan. Veel tijd om zich te informeren en voor te bereiden hadden zij dus niet. Bij het begin van het eerste GOK-jaar (2002-2003) dienden zij een beginsituatie-analyse te maken op basis waarvan zij hun GOK-doelstellingen en – activiteiten zouden bepalen. Maar tegelijkertijd moest er ook al effectief aan GOK gewerkt worden. Men kon immers niet zomaar midden in het schooljaar een nieuwe structuur gaan invoeren. De scholen vinden dan ook dat de timing van de overheid verre van optimaal was. Men verwachtte van de scholen immers teveel tegelijkertijd. Vooral voor scholen zonder ervaring was dit een moeilijke en onzekere periode.

Daarbij komt nog dat een school niet enkel GOK-verplichtingen heeft, maar daarnaast ook kan te maken hebben met een doorlichting of dergelijke. Scholen die zich moesten voorbereiden op een doorlichting of met de resultaten daarvan aan de slag moesten en tegelijkertijd een beginsituatie-analyse dienden te maken en GOK-initiatieven op te stellen, stonden voor een zware taak. Zij zijn van mening dat daarmee te weinig rekening werd gehouden en dat dergelijke omstandigheden mogelijk een zekere aversie t.o.v. GOK in de hand gewerkt hebben omdat het nog maar iets was dat er bij kwam.

De voorbereidingen in het kader van GOK werden grotendeels getroffen door de directies en de GOK-leerkrachten. De beslissing wie deze laatste functie zou vervullen, bleek vrij cruciaal. Enerzijds zijn er leerkrachten die het als een luxe-job beschouwen, anderzijds zijn er leerkrachten die het zelf niet zouden willen doen, om de band met 'hun' leerlingen niet te verliezen of omdat zij vrezen dat het werken als GOK-leerkracht veel meer inspanning vraagt dan het werken als klasleerkracht. Het komt er dus op aan iemand te vinden die de opdracht graag wil doen, die aanvaard is door de collega's in die job en die praktisch gezien ook past binnen de GOK-structuur. Hoewel scholen beseffen dat het organisatorische niet de overhand mag hebben, zien zij zich tegelijkertijd genoodzaakt zich soms eerder pragmatisch op te stellen. Een voltijdse functie is vrij makkelijk toe te wijzen, een deeltijdse kan soms al problemen met zich meebrengen en een deeltijdse van x-aantal uren is uiteraard niet zo eenvoudig te combineren met andere taken. Ook wanneer bijvoorbeeld een voltijdse leerkracht met enkele GOK-uren vervangen moet worden (wegens ziekte of dergelijke), blijkt dit niet zo eenvoudig aanzien deze vanuit de vervangingspool meestal niet door één maar door meerdere leerkrachten vervangen wordt. Er zijn dan ook scholen die ervoor pleiten om iedere school een voltijdse GOK-leerkracht toe te kennen, uiteraard niet enkel om praktische redenen, maar ook omwille van de tijdsinvestering in administratie e.d. Scholen willen voldoende GOK-uren overhouden voor de ondersteuning van leerlingen en leerkrachten.

Omtrent de functie van de GOK-leerkracht heerst er trouwens veel onduidelijkheid in de scholen. Wat kan/mag/moet een GOK-leerkracht doen? Welke grenzen zijn er aan de invulling van de functie? Wat is de meerwaarde van zo'n functie? GOK-leerkrachten zelf hebben angst hun job niet goed uit te voeren en hierdoor later hun GOK-uren terug te verliezen. In een aantal scholen wordt de GOK-leerkracht werkelijk beschouwd als 'de pedagogische rechterhand van de directeur'. Deze werkwijze komt tegemoet aan een probleem waarmee elke school worstelt, namelijk het feit dat de directie te weinig tijd heeft voor het pedagogisch beleid.

Wat de concrete implementatie van de GOK-initiatieven betreft, zien we twee verschillende aanpakken in de scholen: de geïntegreerde GOK-werking en de niet-geïntegreerde GOK-werking. De geïntegreerde GOK-werking treffen we vooral aan in scholen met OVB-/ZVB-ervaring die dergelijke werkwijze bewust kiezen om eventuele weerstand van leerkrachten te voorkomen. Op die manier hebben leerkrachten immers niet het gevoel dat er iets extra bijkomt maar werken ze vrij makkelijk mee om de leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen. In die scholen verloopt de GOK-werking vrij goed, maar stelt men zich vragen naar de toekomst. In de zin dat de leerkrachten 'GOK' niet als 'GOK' kennen, maar gewoon als leerlinggericht werken. Wanneer de inspectie komt, is het echter belangrijk dat leerkrachten het GOK wel als dusdanig kunnen benoemen. M.a.w. het geïntegreerd karakter biedt een stevige meerwaarde, maar dit moet gepaard gaan met duidelijke informatie omtrent GOK naar leerkrachten toe. Betreffende de GOK-inspectie die in het voorjaar 2005 haar specifieke doorlichtingen zal verrichten, zijn er trouwens ook heel wat scholen die zich vragen stellen. Hoe zal de GOK-werking beoordeeld worden? Hoe zal men voorkomen dat de GOK-werking louter op basis van een mooi GOK-plan beoordeeld wordt? Deze en andere vragen leven heel sterk. Ook de toekomst na de inspectie roept vragen op. Zal het GOK voortgezet worden? Zo ja, op welke manier? Zo nee, hoe moet het dan verder? Trouwens, ook de scholen met een geïntegreerde GOK-werking beklemtonen dat een volledige integratie niet mogelijk/wenselijk is omdat individuele leerlingenbegeleiding nodig blijft en omdat de GOK-leerkracht dé persoon bij uitstek is om de rol van waakhond te vervullen m.b.t. gelijke onderwijskansen in de school.

### **3 De rol van de onderwijsondersteuningsdiensten bij de invoering van het GOK-beleid**

De invoering van het GOK-beleid betekende voor heel wat scholen een ingrijpende verandering. Het was dan ook aangewezen dat scholen dit niet alleen hoefden waar te maken, maar een beroep konden doen op een aantal ondersteuningsdiensten. Buiten de talrijke nascholingsinitiatieven, konden scholen terugvallen op hun pedagogische begeleidingsdienst, hun CLB-medewerker(s) en de steunpunten NT2, ICO en ECEGO. De vraag die zich hierbij dan ook opdringt, is de vraag naar de rol die deze instanties hebben opgenomen tijdens het GOK-proces. Hieronder trachten we deze vraag te beantwoorden a.d.h.v. de volgende deelvragen:

- Wat was de rol van de nascholingsinitiatieven bij het GOK-proces?
- Wat was de rol van de pedagogische begeleidingsdiensten bij het GOK-proces?
- Wat was de rol van de CLB's bij het GOK-proces?
- Wat was de rol van de steunpunten ICO, ECEGO, NT2 bij het GOK-proces?

### 3.1 Omtrent de rol van de nascholingsinitiatieven

Om de nascholingsinitiatieven te evalueren, kunnen we eerst en vooral kijken in hoeverre scholen het aanbod als zijnde ‘voldoende groot’ evalueren. Hierbij stellen we vast dat heel wat scholen aangaven dat de omvang van het aanbod voor hen toereikend was. In het kwalitatieve onderzoeksstuk waren er een aantal scholen die niet enkel meenden dat er voldoende nascholing aangeboden werd, maar dat er zelfs sprake was van een overaanbod aan nascholingen, wat de keuze uit de verschillende nascholingen uiteraard bemoeilijkte en er dan ook mogelijks toe leidde dat niet steeds de meest geschikte nascholing gevolgd werd. M.a.w. het overaanbod werd niet door alle respondenten als een positief gegeven beschouwd. Daar staat tegenover dat bepaalde respondenten het grote aanbod aan nascholingsinitiatieven toejuichen omdat het hen reële keuzemogelijkheden bood.

Daarnaast waren er enkele scholen die het aanbod onvoldoende vonden en een heel aantal scholen die het moeilijk vonden zich hieromtrent (sterk) positief/negatief uit te spreken. Dit laatste gegeven, dat in het kwantitatieve luik zonder meer werd vastgesteld, kunnen we aanvullen met gegevens uit het kwalitatieve luik zodat we gedeeltelijk kunnen begrijpen waarom zo’n 20 % van de respondenten zich hier onbeslist laten. Het is namelijk zo dat er in basisscholen wordt aangegeven dat het aanbod voor de lagere school wel voldoende is, maar dat de kleuterschool op haar honger blijft zitten. In dat geval is het voor de respondenten moeilijk zich éénduidig positief/negatief uit te spreken. Een andere mogelijke verklaring is gelegen in het verschil tussen scholen met OVB-/ZVB-ervaring en scholen zonder ervaring daarin. Scholen met ervaring hebben namelijk de indruk dat heel wat nascholing zich vooral richt op scholen zonder ervaring en minder aandacht schenkt aan de ervaren scholen.

Dit laatste gegeven leunt tevens nauw aan bij de vraag naar de mate van variatie in het aanbod. Ook hier was een groot deel van de scholen eerder tevreden over, maar was er toch een vijfde van de scholen die moeite had om zich hierover uit te spreken. Tegelijkertijd bleef er nog altijd een aantal scholen over die van mening zijn dat er te weinig variatie is in het nascholingsaanbod. Zij hadden het gevoel dat verschillende nascholingsinstanties hetzelfde vertellen en/of zichzelf herhalen. Dit laatste werd volgens hen ingegeven door de nood zichzelf in stand te houden.

Wanneer we dan concreet kijken naar de inhoud van de nascholingen, is het belangrijk te vermelden dat veel scholen blijkbaar moeite hebben om de kwaliteit van de nascholingen in te schatten. Dit zien we ook in het feit dat een derde van de scholen zich niet éénduidig uitspraken over de kwaliteit van het aanbod. De helft van de scholen echter, zei eerder tevreden te zijn over de kwaliteit van het aanbod.

De knelpunten op vlak van kwaliteit betroffen de algemeenheid en de overwegend theoretische invalshoek van nascholingen. Scholen zelf zijn voorstander van meer concrete en interactieve nascholingen. Nascholingen waarbij één persoon vooraan een uiteenzetting geeft, werden als minder leerzaam ervaren dan diegenen waarbij er werkelijk mogelijkheid tot uitwisseling tussen de scholen zelf was. De personen die vooraan stonden, konden immers niet altijd - volgens sommigen vaak geen - antwoord geven op de vragen waar directies en leerkrachten mee worstelen. Dit zorgde ervoor dat sommige scholen het gevoel hadden dat een aantal nascholingsinstanties zelf niet weten hoe de concretisatie van GOK best dient te gebeuren.

Daarbij komt dat ongeveer één derde van de scholen van mening is dat het aanbod van de nascholingsinstanties onvoldoende afgestemd was op de nascholingsbehoeften van de scholen en dat één derde geen duidelijk (positief/negatief) standpunt innam betreffende de mate van consistentie tussen vraag en aanbod. In het kwalitatieve onderzoeksluik werd vooral vanuit directies, maar ook vanuit leerkrachten de vraag naar meer school-/teamgerichte nascholing gesteld. Ook al beseften de scholen dat dit niet altijd evident is, toch wilden ze hiervoor zoveel mogelijk ijveren. Het zijn immers maar de nascholingen die vanuit een intrinsieke behoefte gevolgd worden, die tot effecten leiden in de school/klas. Gerichte nascholingen spelen beter in op die behoeften en hebben dus meer kans effectief 'gebruikt' te worden in de school.

Bij het evalueren van de rol die de nascholingsinitiatieven hebben gespeeld tijdens het GOK-proces, is het tenslotte belangrijk te vermelden dat de overgrote meerderheid van de scholen (80%) aan één of meerdere nascholingsinitiatieven heeft deelgenomen. Deze toch wel positieve vaststelling moet enigszins genuanceerd worden door het feit dat uit het kwalitatieve onderzoeksluik de beperkingen hiervan duidelijk worden. Het is immers zo dat de GOK-nascholingen slechts door een beperkt deel van de onderwijsbetrokkenen gevolgd zijn. Het ging hierbij vooral om de GOK-/(zorg)leerkrachten en eventueel ook de directies. De rest van het team heeft veel minder of zelfs niet aan GOK-nascholingen deelgenomen. Toch is het belangrijk dat ook de rest van het team hierin zal volgen. Het overbrengen en doorgeven van datgene wat men op nascholingen aangeboden gekregen heeft, is immers vrij moeilijk. Het feit dat leerkrachten zulke dingen (nieuwe werkwijzen, gebruik van nieuw materiaal, ...) volgens een aantal respondenten minder makkelijk 'aanvaarden' van hun collega's, speelt hierin een rol. Sommige scholen kiezen voor een duidelijke richting in hun nascholingsbeleid. Voor hen is een meer school-/teamgerichte aanpak optimaal om te bekomen dat zoveel mogelijk leerkrachten zich daarbij aansluiten en dat op die manier een bepaalde aanpak zich verspreidt naar het ganse team. De vraag naar een meer school-/teamgerichte aanpak werd niet in het minst door scholen met OVB-/ZVB-ervaring gesteld. Zij hadden immers reeds heel wat nascholing gevolgd ten tijde van OVB/ZVB en hadden uiteraard het gevoel 'verder' te staan dan scholen zonder ervaring. School-/teamgerichte nascholingen zouden voor hen een betere tijdsinvestering zijn dan de algemene GOK-nascholingen.

### **3.2 Omtrent de rol van de pedagogische begeleidingsdiensten**

Het eerste wat onmiddellijk opviel in het kwalitatieve onderzoeksluik, was het gegeven dat de meeste scholen verwachtten en/of hoopten dat de pedagogische begeleidingsdienst hen duidelijk kon zeggen of ze al dan niet goed bezig waren (Zag hun GOK-plan eruit zoals het er moest uitzien? Was het plan voldoende uitgewerkt? Was hun werking stevig genoeg als GOK-werking? ...). Aangezien de pedagogische begeleidingsdienst een adviserende functie heeft en volledig los staat van de inspectie, durfden zij zich hier niet over uitspreken. Dit was een tegenvaller voor de scholen, die in de pedagogische begeleidingsdienst een houvast zochten voor hun onzekerheid. De scholen hadden ze dan ook meer sturing en controle van de pedagogisch begeleider gewild.

Ook wat betreft de omvang van het GOK-aanbod van de pedagogische begeleidingsdienst hadden sommige scholen (veel) meer verwacht. Hoewel de cijfers van het kwantitatieve luik slechts gematigd positief waren, dienen deze genuanceerd te worden vanuit een achterliggende redenering. Scholen toonden immers begrip voor het feit dat de pedagogische begeleidingsdiensten voor (te) veel scholen verantwoordelijk waren en zich dus moesten beperken tot de hoogstnoodzakelijke begeleiding. De begeleiding ging in op de fundamentele vragen van

scholen, bood ondersteuning bij de belangrijkste stappen die de school moest nemen in het GOK-proces (analyseren van de beginsituatie, opstellen van een GOK-plan, tussentijds evalueren van de GOK-werking) en organiseerde interessante nascholingen. In die zin evalueerde de meerderheid van de scholen het aanbod als 'voldoende'. Maar tegelijkertijd ervoeren ze tekortkomingen in de begeleiding en zou het voor scholen beter zijn indien de pedagogisch begeleider meer ondersteuning zou kunnen bieden, bijvoorbeeld in de vorm van meer concrete tips. M.a.w. ook hier zou de onderlinge afstemming tussen aanbod en aanwezige behoeften optimaler kunnen zijn. Wat hierbij tevens meespeelde, is de specifieke achtergrond van de school. In die zin dat scholen met ervaring ook hier weer het gevoel hadden (gedeeltelijk) uit de boot te vallen. Het is zelfs zo dat de pedagogische begeleider hen meermaals vroeg hoe zij te werk gingen om deze informatie dan te kunnen doorgeven aan andere scholen (zonder ervaring). Niet alle pedagogische begeleiders bleken al goed thuis te zijn in GOK. Dit kan ook te wijten zijn aan het wisselend personeelsverloop, dat in een aantal scholen aangekaart werd. Hierdoor worden ervaren begeleiders soms vervangen door nieuwe begeleiders zonder OVB-/ZVB-ervaring of valt gewoonweg een deel van de begeleiding weg (bijvoorbeeld in een basisschool waar de lagere school nog wel begeleiding krijgt en de kleuterschool niet meer, of omgekeerd).

Tenslotte, wat de inhoudelijke invulling van de taken van de pedagogisch begeleider betreft, was het zo dat de directeurs en GOK-leerkrachten daar wel een (goed) zicht op hadden, maar dat de rest van het lerarenteam dat veel minder had. In de basisscholen heerste daaromtrent meer inzicht dan in de secundaire scholen.

### 3.3 Omtrent de rol van de CLB's

Een belangrijk pluspunt in de ondersteuning door de CLB's was hun toegankelijkheid. Zowel uit het kwalitatieve als uit het kwantitatieve onderzoeksluik bleek een vrij positieve evaluatie van dit aspect van de ondersteuning. Wanneer dit niet het geval was, kwam het vaak neer op een persoonsgebonden kwestie. Althans, dit beeld kregen we op basis van het kwalitatieve luik. De andere aspecten van de CLB-ondersteuning (de omvang, de variatie, de afstemming op de noden van de scholen en de kwaliteit) werden in de surveys door de helft van de scholen 'eerder' positief beoordeeld. Toch was er nog meer dan een vierde van de scholen die deze aspecten als (eerder) ontoereikend beoordeelden en was er nog een hele groep scholen (20 tot 25%) die zich daar neutraal over uitsprak.

Uit de interviews kwam echter een overwegend positieve evaluatie naar voren. De discrepantie tussen de resultaten van beide luiken kan mogelijks gezocht worden in het feit dat de vragenlijsten ingevuld werden door de directeurs of eventueel door de GOK-leerkrachten. Wanneer we echter in het kwalitatieve onderzoeksluik de antwoorden van de directeur vergelijken met die van de (GOK-)leerkrachten, stellen we vast dat deze niet altijd overeenstemmen. In die zin dat directeurs zich in deze niet altijd even positief uitspreken als leerkrachten. Binnen de dagelijkse schoolwerking is het meestal zo dat directeurs minder contact of toch een ander soort van contact met de CLB-medewerkers hebben dan de (GOK)leerkrachten. Dit kan ertoe geleid hebben dat de (GOK)leerkrachten zich positiever over het CLB uitspraken en op die manier tijdens de interviews een overwegend positieve indruk van het CLB gecreëerd hebben.

Wat opnieuw een rol kan gespeeld hebben, is het gegeven van overbevraging van de CLB's. Scholen die tijdens de interviews zeiden ontevreden te zijn over de ondersteuning vanuit het CLB, nuanceerden de onvoldoende ondersteuning meestal vanuit de overbevraging van het CLB. Net zoals bij de pedagogische begeleidingsdienst, gaven scholen dus aan begrip te heb-

ben voor de hoge werkdruk van de CLB-medewerkers. Deze werkdruk werd niet enkel gecreëerd door het aantal scholen waarvoor het CLB verantwoordelijk is, maar werd ook verzwaaard door het groot aantal problematieken waarmee zij te maken hebben.

Wat echter wel als een knelpunt in de CLB-ondersteuning aangekaart werd, was de onvoldoende blijvende opvolging van problemen en probleemleerlingen. Om dit gebrek op te vangen, is structureel overleg zeer belangrijk. Een pluspunt van de CLB-werking betrof haar houding naar ouders toe. Het CLB slaagt er vrij goed in de functie van brugfiguur naar de ouders toe, waar te maken.

Wanneer we specifiek naar het GOK kijken, kunnen we spreken van een positieve evolutie in de samenwerking tussen CLB en de school. In die zin dat het GOK ertoe geleid heeft dat het CLB niet louter dient ter ondersteuning en begeleiding van leerlingen, maar ook (samen met de GOK-leerkracht) ter ondersteuning van de leerkrachten.

### **3.4 Omtrent de rol van de Steunpunten ICO, NT2, ECEGO**

Wat de omvang, de variatie, de kwaliteit en de toegankelijkheid van het ondersteuningsaanbod van de steunpunten betreft, was de helft van de scholen (eerder) tevreden. M.a.w. de helft van de scholen vond dat het aanbod van de steunpunten groot genoeg was, dat het gekenmerkt werd door voldoende variatie, dat de steunpunten voldoende toegankelijk waren en dat de kwaliteit ervan (eerder) goed was. Secundaire scholen treden dit laatste echter in mindere mate bij dan basisscholen. Ook wat de afstemming van het aanbod op de noden van de school betreft, waren de secundaire scholen negatiever gestemd dan de basisscholen. In het algemeen echter, scoorde dit facet iets minder dan de andere. Een verdere duiding hiervan is te vinden in het kwalitatieve luik waar gesteld werd dat het tevens een kwestie is van afstemming op de doelgroep. Er zou te weinig aansluiting zijn tussen de inhoudelijke thema's van het materiaal en de leefwereld van de (doelgroep)leerlingen. Ook de specifieke aanpak die het materiaal vereist (wat bijvoorbeeld soms een grotere zelfstandigheid van de leerlingen vraagt), zou volgens sommigen niet altijd haalbaar zijn voor de doelgroep.

Toch werd de werkwijze en de basisfilosofie die in het werkmateriaal voor de scholen vervat zitten, door anderen als de grondslag van GOK beschouwd. Wat door deze laats-ten wel als een probleem werd aangekaart, was de veelvuldigheid van tests die de steunpunten naar voren schuiven vooraleer men daadwerkelijk aan de slag kan gaan met het materiaal.

Tenslotte was er nog een zwaarwichtig probleem dat bij sommige scholen een zekere aversie t.o.v. de steunpunten had bewerkstelligd. Het was namelijk zo dat scholen (met ervaring) zich in het verleden gebruikt voelden door de steunpunten voor materiaalontwikkeling. Voor hun medewerking aan de voorbereiding hiervan (d.m.v. onderzoek en testen van de leerlingen) verwachtten zij immers een zekere compensatie - bijvoorbeeld het materiaal gratis ter hunner beschikking - maar dit gebeurde niet. Deze negatieve ervaring had vooral plaatsgevonden m.b.t. het steunpunt NT2, maar speelde meestal mee in de beoordeling van de drie steunpunten.

Wat tevens een verschil was tussen scholen met en zonder OVB-/ZVB-ervaring, was de kennis over de steunpunten. Scholen met ervaring hebben in het verleden reeds een beroep gedaan op de steunpunten en kennen hen dus veel beter dan scholen zonder ervaring. Toch bleek dat ruim de helft van de scholen een beroep gedaan had op de steunpunten. Dit gegeven moet men echter plaatsen binnen de context waarin de steunpunten analyse- en zelfevaluatie-instrumenten aanboden, twee processen die de school verplicht diende uit te voeren en waar



voor vele scholen alle hulp meer dan welkom was aangezien zij er geen ervaring mee hadden en/of niet wisten waar zij dergelijk instrument konden vinden.



## DEEL 6: BELEIDSAANBEVELINGEN

We sluiten dit onderzoeksrapport af met een aantal beleidsaanbevelingen. Daarbij baseren we ons op de onderzoeksresultaten waarover in de voorgaande delen gerapporteerd werd. Wij hebben getracht op een wetenschappelijk verantwoorde manier gegevens te verzamelen, deze te ordenen en in hun samenhang te presenteren. Toch is deze inventarisatie van mogelijke beleidsaccenten en beleidsdaden niet waardevrij. Aan de beleidsaanbevelingen ligt in de eerste plaats een waardepatroon ten gronde waarin de toename van gelijke kansen voor alle leerlingen centraal staat. De volgende beleidsaanbevelingen beogen daar dan ook direct of indirect toe bij te dragen. Direct waar we spreken over het bevorderen van gelijke onderwijskansen in scholen en indirect wanneer we aanbevelingen doen over de onderzochte aspecten van het functioneren van GOK-scholen, namelijk de planmatige sociale verandering, de beleidseffectiviteit van scholen en het zelfevaluerend vermogen van scholen. We zullen dan ook vier overkoepelende beleidsaanbevelingen presenteren waarbinnen telkens een rol is weggelegd voor de overheid, voor de begeleidingsdiensten, voor scholen, directeurs en leraren, maar ook voor onderzoek. De mogelijke bijdrage van de verschillende niveaus varieert weliswaar over de verschillende aanbevelingen. Voor elke beleidsaanbeveling worden concrete strategieën gepresenteerd die kunnen bijdragen tot het bereiken van het vooropgestelde doel.

### **Aanbeveling 1 – Bevorder de gelijke onderwijskansen van leerlingen**

Gelijke onderwijskansen zijn de voorbije jaren een belangrijk thema geweest op de verschillende beleidsniveaus van het Vlaamse onderwijs. Zowel op macro- als op micro-niveau werden initiatieven genomen die het bevorderen van gelijke onderwijskansen tot hun doel rekenen. De aandacht voor deze problematiek mag echter niet afnemen. Het thema moet prominent op de beleidsagenda's aanwezig blijven. We willen daarbij pleiten voor een beleid dat zich concentreert op de leerlingen en de scholen die het meest gebaat zijn bij specifieke maatregelen.

Het realiseren van deze aanbeveling vergt een strategisch handelen van verschillende actoren in het Vlaamse onderwijsveld. We onderscheiden strategische aanbevelingen ten aanzien van overheidsdiensten, ten aanzien van ondersteunende diensten, ten aanzien van scholen, schoolleiding en leerkrachten en ten aanzien van onderwijsonderzoek. Het opnemen van een aanbeveling onder een bepaalde actor betekent niet noodzakelijk deze actor ook verantwoordelijk is voor de uitvoering ervan. Het kan ook louter betekenen dat de aanbeveling er rechtsreeks betrekking op heeft.

- *Overheidsdiensten*

*Vermijd versplintering bij het verdelen van de GOK-middelen.* Nederlands evaluatieonderzoek heeft aangetoond dat steun aan individuele scholen weinig bijdraagt tot gelijke onderwijskansen<sup>60</sup>. Met het versplinteren van de middelen neemt de slagkracht af. Individuele

---

<sup>60</sup> Zie bijvoorbeeld Verhoeven, J.C. (1998). Wat vermag het onderwijsbeleid tegen kansarmoede? *Caalidoscoop*, jg. 10, nr. 2, pp. 8-12.

scholen beschikken over te weinig middelen om een wezenlijk verschil te maken. Het is aan te bevelen de beschikbare middelen beter te bundelen en in te zetten in scholen(groepen) die er het meeste nood aan hebben. We pleiten daarbij voor een schooloverstijgende focus waarbij op lokaal niveau doelstellingen worden vastgelegd en beleidslijnen worden uitgetekend.

*Ga bij het toekennen van het aantal GOK-uren aan scholen uit van een zinvol minimum.* Ongeveer 40% van de basisscholen en secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1<sup>ste</sup> graad beschikt over 10 of minder extra lestijden. 12% van de GOK-scholen in deze twee doelpopulaties beschikt slechts over 6 extra lestijden. Deze aantallen volstaan ons inziens niet om tot een goed GOK-beleid te komen. Sommige scholen geven zelfs aan 'dat je zou hopen geen GOK-uren te hebben' omdat de toename in planlast voor scholen met een beperkt aantal GOK-uren amper gecompenseerd wordt door de beschikbare GOK-uren. Binnen het voorziene kader komen deze scholen nauwelijks tot concrete acties.

*Vermijd het ontstaan van de indruk bij GOK-scholen dat zij alle lasten krijgen.* Hoewel zuivere ASO-scholen 25% van de totale populatie secundaire scholen met een 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad uitmaken is er geen enkele die tot de GOK-scholen behoort. De instroom in deze scholen is in grote mate verschillend dan deze van de GOK-scholen. De GOK-scholen ervaren hun instroom in vergelijking met deze van niet GOK-scholen als belastend. Hoewel het GOK-beleid precies bedoeld is om die lasten te dragen, wordt het door veel scholen als een bijkomende last beschouwd. Een last die de niet GOK-scholen niet hoeven te dragen. Hoewel veel TSO/BSO-scholen aangeven al lang werk te maken van gelijke onderwijskansen (uit pure noodzaak) zijn het enkel zij die tot bijkomend papierwerk en bijkomende controle verplicht worden. Hoewel het hier wellicht gaat om een probleem van perceptie men moet er zich als beleidsmaker in sterke mate van bewust zijn. De draagkracht van individuen en scholen wordt immers bepaald door de manier waarop het beschikken over extra lestijden wordt ervaren.

*Verantwoord de aandacht voor gelijke onderwijskansen.* Terwijl gelijke onderwijskansen voor de centrale onderwijsoverheid terecht een belangrijke beleidsprioriteit zijn, lijkt een noemenswaardige groep directeurs en leerkrachten die aandacht overdreven te vinden. Vaak is dat omdat ze van mening zijn dat gelijke onderwijskansen reeds voldoende gerealiseerd worden. Die veronderstelling is echter foutief. Het is dan ook aan te bevelen om het onderwijsveld (pre- en in-service) te sensibiliseren om blijvend aandacht te besteden aan gelijke onderwijskansen. Het blootleggen en communiceren van concrete indicaties over het bestaan van ongelijke onderwijskansen is daarbij van groot belang.

*Integreer het gelijke onderwijskansenbeleid in bestaande beleidsinitiatieven.* Vele GOK-scholen werkten vroeger reeds rond thema's van het gelijke onderwijskansenbeleid. Dat gebeurde toen doorgaans geïntegreerd in andere beleidsdomeinen. Het nieuwe GOK-decreet heeft sommige scholen de indruk gegeven dat wat ze vroeger deden niet goed (genoeg) was en dat er een nieuw beleid op het getouw moest worden gezet. Door het GOK-beleid als een nieuw beleid naar voren te schuiven werd het door scholen als losstaand van andere activiteiten gezien, hoewel precies de integratie van het GOK in de bestaande schoolwerking een belangrijk doel was. Door het GOK-beleid te integreren in andere berekeningen om het totale urenpakket van scholen te bepalen kan de overheid verduidelijken dat het niet om een apart iets gaat. Ook op die manier geeft het scholen meer ademruimte om structureel te werken rond GOK-activiteiten. Gelijke onderwijskansen moeten meer een principe worden dat al het onderwijsbeleid inspireert dan een beleid als dusdanig.

*Stimuleer de ontwikkeling van netwerken van schoolleiders en (GOK)leerkrachten met het oog op het uitwisselen van ervaringen en het bespreekbaar maken van problemen en oplos-*

*singen inzake gelijke onderwijskansen.* Scholen beschikken (vaak zonder het te beseffen) elk over een eigen expertise in het werken rond gelijke onderwijskansen. We pleiten er daarom voor scholen die rond dezelfde thema's werken samen te brengen en te stimuleren tot het uitwisselen van inzichten en materialen.

- *Ondersteuningsdiensten*

*Stimuleer de ondersteuningsdiensten (pedagogische begeleiding, CLB's, steunpunten en nascholingsinstituten) tot het voeren van een geïntegreerd beleid inzake gelijke onderwijskansen.* Samenwerking tussen de verschillende ondersteuningsdiensten is nodig om de complementariteit van de verschillende ondersteuningsinitiatieven te garanderen. Door het te zeer naast elkaar functioneren van de verschillende ondersteuningsdiensten ontstaan overlap én hiaten.

*Creëer transparantie in de wildgroei van de GOK(- en zorg)nascholingen.* Het nieuwe GOK-beleid heeft een grote stroom van nascholingen op gang gebracht (o.a. geïnitieerd door de overheid, de steunpunten, nascholingsinstituten, begeleidingsdiensten). Scholen geven aan in het beschikbare aanbod door de bomen het bos niet meer te zien. Er is behoefte aan een verantwoordelijke instantie die in kaart brengt wat er inzake nascholing voor scholen op de markt is. Dat zou meteen de noodzakelijke informatie aanleveren om te toetsen of de beschikbare markt- en overheidsgeïnitieerde nascholingen tegemoet komen aan de behoeften van scholen.

*Stel gebruiksklare instrumenten ter beschikking voor de invoering van GOK en promoot good practices.* Scholen zijn sterk vragende partij voor gebruiksklare methodieken voor het bevragen en voeren van een gelijke onderwijskansenbeleid. Op die manier willen ze vermijden teveel tijd te moeten steken in ontwikkelingswerk omdat dit ten koste gaat van de eigenlijke GOK-activiteiten. Een simpele rekensom leert dat per uur dat er in GOK-scholen door één persoon aan ontwikkelwerk besteed wordt (op een totaal van ruim 2000 GOK-scholen) centraal ruimschoots een voltijds iemand kan worden vrijgemaakt. De overheid en de ondersteuningsdiensten moeten dan ook vermijden dat elke school voor zichzelf het warme water moet uitvinden. In die zin verwachten we veel van het verzamelen, verspreiden en promoten van richtinggevend voorbeelden.

*Maak de beschikbare GOK-instrumenten en good practices gratis toegankelijk voor scholen.* Scholen die meegewerkt hebben aan de ontwikkeling van (didactisch) materiaal zou men het materiaal als een soort vergoeding voor de bewezen diensten kunnen bezorgen. Maar ook voor de andere scholen moet de drempel om het materiaal in huis te halen zo laag mogelijk zijn of zelfs verdwijnen. Dat betekent bijvoorbeeld dat de overheid interessante publicaties aan de scholen bezorgt of dat de ondersteuningsdiensten hun materiaal gratis (op het web) toegankelijk maken. Men kan zich immers deontologische vragen stellen bij het (niet aan kostprijs) te koop aanbieden van materiaal dat ontwikkeld werd met subsidies of financiering door de overheid en/of met de medewerking en inbreng van scholen.

- *School, schoolleiding en leerkrachten*

*Elke school is een GOK-school.* Essentieel in het bereiken van gelijke onderwijskansen is het voorkomen van mogelijke problemen. De GOK-scholen geven echter aan zich in grote mate met remediëring te moeten bezighouden. Om tot een omvattende aanpak van het gelijke onderwijskansenprobleem te komen moet men daarom ook de huidige niet-GOK-scholen mobiliseren. Met enige zin voor overdrijving zou men immers kunnen stellen dat GOK-scholen

vaak de problemen remediëren die in niet-GOK-scholen zijn ontstaan. Ook de niet-GOK-scholen hebben een belangrijke rol te vervullen inzake gelijke onderwijskansen. Ook zij moeten hun inspanningen in vraag stellen en structureren.

*Beschouw gelijke onderwijskansen als een verantwoordelijkheid voor de hele school.* GOK moet iets van de ganse school zijn, niet enkel van de directeur en/of de GOK-leerkracht. Leerkrachten moeten overtuigd worden van het belang van een GOK-beleid. Dat kan bijvoorbeeld door hen te informeren over de mogelijke problemen van de leerlingen in hun klas (veel leraren kennen de sociale achtergrond van leerlingen niet). Op die manier kan het inzicht groeien dat gelijke onderwijskansen niet iets is dat door de GOK-leerkracht gerealiseerd zal kunnen worden, maar alleen door een gezamenlijke inspanning van alle leden van het schoolteam. Het GOK-beleid van scholen mag dan ook niet losgekoppeld worden van andere leerlinggerichte beleidsactiviteiten in school.

*Verminder de planlast voor leerkrachten.* Het GOK-beleid moet zich in de eerste plaats focussen op daadwerkelijke GOK-strategieën. Een gepaste administratieve omkadering is daarbij noodzakelijk maar mag geen doel op zich worden. Vele scholen besteden verhoudingsgewijs zeer veel aandacht aan het verantwoord kiezen en beargumenteren van doelen, aan het opvolgen en evalueren van GOK-activiteiten en aan het schriftelijk rapporteren over deze zaken. Voor niet rechtstreeks betrokken leerkrachten kan dit ertoe leiden dat het GOK-beleid eerder gepercipieerd wordt als vergader- en papierwerk dan als een kans om concrete acties uit te voeren. Voor rechtstreeks betrokken leerkrachten betekent het dat men investeert in praatkracht in plaats van daadkracht.

*Niet elke leerkracht is een geschikte GOK-leerkracht.* De verantwoordelijkheden die de GOK-leerkracht draagt bij het realiseren van een GOK-beleid in scholen zijn talrijk en niet vanzelfsprekend: inhoudelijke expertise aanreiken, leerkrachten sensibiliseren, veranderingsprocessen initiëren, begeleiden of coördineren van zelfevaluaties, het verantwoorden van reflectie en planning. Om daarin succesvol te zijn, moet de GOK-leerkracht inhoudelijk sterk in de schoenen staan, een impact hebben op andere leerkrachten, over voldoende legitimiteit beschikken en uiteraard zelf sterk overtuigd zijn van de nood aan een goed GOK-beleid. GOK-taken worden dus best niet aan een onervaren leerkracht of een te jonge leerkracht toegekend. Bovendien moet de keuze om GOK-leerkracht te worden een positieve keuze zijn en ingegeven zijn door de intrinsieke kenmerken van de job.

- *Onderzoek*

*Onderzoek de impact van het gelijke onderwijskansenbeleid op de gelijkheid van kansen in het kleuter-, lager- en secundair onderwijs.* Daarbij moet in kaart worden gebracht welke de effecten zijn van het beleid in kwestie op zowel de zogenaamde doelgroep leerlingen als op de andere leerlingen.

*Bestudeer de participatie van ouders aan het schoolbeleid en de betrokkenheid van ouders bij de schoolse activiteiten van hun kinderen.* In het realiseren van gelijke onderwijskansen speelt het thuismilieu van leerlingen een onmiskenbare rol. Dat maakt inzicht in de mechanismen waardoor het thuismilieu die kansenongelijkheid in het onderwijs bestendigt of versterkt noodzakelijk. Het is daarbij aangewezen te focussen op de zwakste groepen in de samenleving.

**Aanbeveling 2 – Bevorder de aanpak van grote planmatige veranderingen**

Bij het vormgeven en implementeren van hun gelijke onderwijskansenbeleid genoten scholen in zekere mate inhoudelijke autonomie. Daar staat tegenover dat door de overheid strak omschreven werd welke activiteiten scholen op de daarvoor voorziene tijdstippen dienden uit te voeren tijdens het vormgeven aan hun GOK-beleid. We willen de overheid aanbevelen een beleid uit te stippelen dat de scholen niet alleen inhoudelijke autonomie maar ook meer vormelijke en tijdsgerelateerde autonomie toekent, en dat zonder onduidelijk te worden over de door de overheid vooropgestelde verwachtingen.

- *Overheidsdiensten*

*Onderzoek steeds de noodzaak van grote planmatige veranderingen op macroniveau en verantwoord de noodzaak ervan ten aanzien van het onderwijsveld.* Als 90% van de GOK-scholen stelt dat zij reeds werkten aan gelijke kansen en 80% van de scholen stelde dat zij dit reeds als objectief voor het schooljaar hadden gezien (ook zonder GOK) en dit onvoldoende bleek voor de beleidsvoerders, dan moeten beleidsvoerders goed uitleggen waarom dit onvoldoende was. Als dit niet gebeurt, stellen scholen de zin van de ganse onderneming in vraag. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de vaststelling in dit onderzoek dat één derde van de scholen moeite heeft om GOK als een noodzakelijke vernieuwing te zien. Grote planmatige veranderingen hebben heel veel nadelen en dreigen te verzanden; er zijn heel wat voorbeelden waaruit blijkt dat dergelijk ondernemingen moeilijk of niet lukken.

*Doseer de verplichtingen die op scholen toekomen.* Verplichtingen mogen niet te zwaar wegen op scholen. Aspecten als het plannen van een beleid, het uitvoeren van een analyse van de beginsituatie, beleidsuitvoering en evaluatie, komen te snel op de scholen af waardoor deze activiteiten sterk als extern opgelegd gepercipieerd worden. De voorschriften dreigen dan op bureaucratisch wijze ingevuld te worden. We willen benadrukken dat men scholen best niet tegelijkertijd aan verschillende zaken laat werken die elk de werking van de school verzwaren. Zo moesten scholen bij het GOK-beleid bijvoorbeeld aan de slag gaan met de beschikbare uren (beleidsplannen en uitvoeren) en ondertussen een evaluatie van hun bestaande werking uitvoeren. Doelbepaling, beleidsplanning en beleidsuitvoering dienen in een logische volgorde te worden uitgevoerd.

*Bied perspectieven op langere termijn.* Het vooropstellen van een termijn die duidelijk deze van een éénmalig schooljaar overstijgt - zoals in het huidige GOK-beleid - werd door scholen sterk gewaardeerd en verdient zeker navolging.

*Geef scholen niet alleen een inhoudelijke maar ook een vormelijke en tijdsgerelateerde autonomie.* Laat de school - binnen aangegeven grenzen - de timing van plannen zelf bepalen en op die manier inspelen op de lokale situatie. Door van alle scholen hetzelfde op hetzelfde moment te verwachten, wordt voorbijgegaan aan het onderscheid in verwachtingen tegenover scholen die nu pas starten met een expliciet gelijke onderwijskansenbeleid, en scholen die er reeds ervaring mee hebben. De aard van activiteiten in beide scholen behoort anders te zijn en het is aan te bevelen scholen daar een meer eigen invulling aan te laten geven. Mits duidelijkheid over de vanuit de overheid vooropgestelde verwachtingen kunnen scholen op een schooleigen manier vormgeven aan beleid en kunnen aan de hand van transparante richtlijnen en criteria ter verantwoording worden geroepen.

*Communiceer duidelijk over wat de overheid van scholen verwacht en wat scholen van de overheid mogen verwachten.* Welke zijn de doelen die de overheid met het gevoerde beleid

nastreeft? Welke voorschriften moeten scholen volgen? Op welke manier zal er toezicht worden gehouden op de activiteiten van scholen? Welke criteria en standaarden worden bij de inspectie gehanteerd? Wat gebeurt er na de oorspronkelijk vooropgestelde termijn van drie schooljaren? Transparantie over dergelijke aspecten is onontbeerlijk om scholen de kans te geven binnen een stabiele, duidelijke en veilige context werk te laten maken van schoolbeleid. Ook autonomie en flexibiliteit vergen een duidelijk kader.

- *Inzake de ondersteuningsdiensten*

*Verzeker de aansluiting van de beschikbare ondersteuningsdiensten bij alle noden van de betrokken scholen.* Met de activering van de steunpunten, de pedagogische begeleidingsdiensten en de Centra voor Leerlingenbegeleiding werd in eerste instantie aan de inhoudelijke (GOK-gerelateerde) behoefte aan ondersteuning van scholen tegemoet gekomen. Scholen hebben echter een ruimere ondersteuningsbehoefte. De opdracht van de ondersteuningsdiensten zou in het geval van het GOK-beleid moeten uitgebreid worden tot het aanbieden van expertise op het vlak van begeleiden van veranderingsprocessen, beleidseffectiviteit van scholen en het uitvoeren van zelfevaluaties. De invulling van ondersteuning mag dus niet beperkt blijven tot wat er op dat moment beschikbaar is. Daarnaast hebben scholen ook duidelijk behoefte aan een laagdrempelig contactpunt waar ze terecht kunnen voor toelichting bij verwachtingen die vanuit relevante decreten en omzendbrieven (bij het GOK-beleid) aan hen opgelegd worden.

*Creëer formatieve evaluatiemomenten.* Scholen worden aan het einde van de eerste GOK-cyclus doorgelicht. Dat betekent dat scholen in wezen pas na drie schooljaren feedback krijgen van officiële instanties over hun aanpak van gelijke onderwijskansen. Het gaat dan om een beoordelende summatieve evaluatie waarbij beslist wordt over het al dan niet stopzetten van de toekenning van extra uren aan de school. We pleiten ervoor om reeds vroeger in de GOK-cyclus op een formatieve wijze met scholen in contact te treden met het oog op het tussentijds vaststellen van sterke en zwakke punten in het GOK-beleid, dit zonder beslissingsgerichte intenties maar louter ondersteunend bedoeld.

*Stel de ondersteuningsdiensten in staat de aan hen vooropgestelde verwachtingen waar te maken.* Ook ondersteuningsdiensten moeten de kans krijgen de expertise te verwerven die het uitvoeren van hun opdrachten vergt. Dat betekent dat zij alvorens scholen effectief een beroep gaan doen op hun diensten de kans moeten krijgen om zich voor te bereiden en om met de andere ondersteuningsdiensten te overleggen om de complementariteit van hun aanbod te garanderen. Zij moeten ook de kans krijgen om een voldoende grote stabiliteit in hun werking te kunnen realiseren alvorens van start te gaan. Bij sommige pedagogische begeleidingsdiensten bleek er bijvoorbeeld sprake te zijn van een noemenswaardig personeelsverloop, waardoor telkens nieuwe personen zich moesten inwerken in het GOK-beleid en waardoor de kwaliteit van de ondersteuning te wensen overliet.

- *School, schoolleiding en leerkrachten*

*Ga bewuster om met de beschikbare autonomie.* De autonomie waarover scholen beschikken is vaak groter dan ze zelf beseffen. Precies de perceptie van de grootte van de beleidsruimte is bepalend voor de mate waarin scholen van die ruimte gebruik maken. Scholen moeten dus zelf ook oog hebben voor beleidsdomeinen waarbinnen ze autonoom kunnen handelen en bewuster omgaan met de beschikbare autonomie.



- *Onderzoek*

*Onderzoek de succesfactoren en hinderpalen bij het implementeren van grote planmatige sociale veranderingen.* Bestudeer bijvoorbeeld het belang van de betrokkenheid van de hele school bij het veranderingsproces. Beperk de gegevensverzameling bij surveys in dat geval niet tot de inbreng van de directeur maar bevraag ook de leerkrachten in de school.

### **Aanbeveling 3 – Bevorder de beleidseffectiviteit van scholen**

De manier waarop scholen vormgeven aan beleid (of dat net niet doen) is in grote mate afhankelijk van de mate waarin in de scholen tegemoet gekomen wordt aan de dragers van de beleidseffectieve school. Dat geldt voor zeer verscheidene beleidsinhouden, beleidsdomeinen en beleidscontexten (en dus niet alleen voor de vormgeving en implementatie van een gelijk onderwijskansenbeleid). Het bevorderen van een doeltreffende communicatie, ondersteunende professionele en persoonlijke relaties, een gezamenlijke doelgerichtheid, een integraal en geïntegreerd beleid, een gepast leiderschap, en een responsief, innovatief en reflectief vermogen moet dan ook een zeer hoge beleidsprioriteit zijn.

- *Overheidsdiensten*

*Informeel het beleid van scholen.* Een overheid die van haar scholen verwacht dat zij investeren in interne kwaliteitszorg moet haar scholen uitrusten met de gepaste middelen om die kwaliteitszorg te informeren. Om het eigen school- en klasbeleid kritisch te kunnen bestuderen en zonodig bij te sturen, dienen scholen te kunnen beschikken over een batterij aan gegevens over het eigen functioneren. Een zelfevaluatie is immers maar zinvol als deze geïnformeerd verloopt. Die informatie krijgt pas betekenis wanneer ze in een passend referentiekader geplaatst wordt. Om van een volledig referentiekader te kunnen spreken moet een school de beschikbare data kunnen interpreteren aan de hand van drie - grotendeels - complementaire perspectieven. Daartoe moeten ze kunnen beschikken over een normgericht, een criteriumgericht én een schoolgericht referentiekader<sup>61</sup>.

*Maak van overleg, samenwerking en reflectie een structureel onderdeel van de opdracht van leerkrachten.* De opdracht van leerkrachten wordt in de meeste scholen enkel uitgedrukt in termen van onderwijsactiviteiten (aantal lessen per week). Geef scholen meer ruimte om het belang van andere leerkrachtenactiviteiten te valoriseren als intrinsiek onderdeel van de opdracht van het onderwijzend personeel.

*Bevorder de competenties van directies en het middenkader in scholen.* Bij herhaling werd de invloed van de leidinggevenden op de cultuur en organisatie in scholen vastgesteld. De overheid moet meer investeren in de professionaliteit van de schoolleiding en bij voorkeur ook in een systematische manier van opleiden die resulteert in een door de overheid en de schoolbesturen erkende valorisering.

*Stimuleer de ontwikkeling van netwerken van schoolleiders en leerkrachten met het oog op het uitwisselen van ervaringen en het bespreekbaar maken van beleidsgerichte problemen en oplossingen.*

---

<sup>61</sup> Zie: Van Petegem P. & Vanhoof J. (2004). Een pleidooi voor een geïnformeerde schoolontwikkeling. *Impuls*, 34:4(2004), p. 192-197.

- *Ondersteuningsdiensten*

*Organiseer de pedagogische begeleidingsdiensten niet alleen vakgericht.* De vakgerichte begeleiding is uiteraard noodzakelijk maar volstaat niet. Scholen hebben ook nood aan begeleiding bij het vormgeven van beleidsprocessen en bij het realiseren van een professionele context die aansluit bij deze van beleidseffectieve scholen. Het is daarbij van groot belang dat er ervaren begeleiders beschikbaar zijn die een wezenlijke meerwaarde kunnen bieden aan hun cliënten.

*Maak nascholingen meer op maat van de school.* Veranderingen in de beleidseffectiviteit van scholen komen niet tot stand na het bijwonen van een theoretische lezing. Nascholingen moeten meer teamgericht dan individugericht worden en moeten ruimte laten voor de inbreng van de scholen. Schoolleiders en leraren zijn niet onwetend en éénrichtingsverkeer van de begeleiders naar de deelnemers ontkent deze professionaliteit.

- *School, schoolleiding en leerkrachten*

*Focus inspanningen op de noodzakelijk voorwaarden die moeten vervuld zijn om überhaupt van beleidsvoering te kunnen spreken.* Teveel energie gaat momenteel verloren omdat aan de dragers van de beleidseffectieve school vaak slechts in beperkte mate tegemoet wordt gekomen. Maak beleid van beleid. Een school moet als het ware eerst beleid kunnen voeren alvorens andere doelen kunnen uitgewerkt worden.

- *Inzake onderzoek*

*Inventariseer de kenmerken van scholen die effectief beleid voeren en onderzoek waarom sommige scholen aan die kenmerken voldoen en andere niet.*

**Aanbeveling 4 – Bevorder het zelfevaluerend vermogen van scholen**

Het uitvoeren van zelfevaluaties speelde terecht een belangrijke rol in het door de overheid vooropgestelde gelijke onderwijskansenbeleid. Er werden dienaangaande hoge verwachtingen gesteld aan de GOK-scholen. Het uitvoeren van een zelfevaluatie mag echter niet beschouwd worden als een activiteit die scholen als vanzelfsprekend willen en kunnen uitvoeren. Het belang van een beleidsaanbeveling als het verhogen van de bereidwilligheid en de capaciteiten van scholen om tot kwaliteitsvolle zelfevaluaties te komen, kan ons inziens dan ook moeilijk overschat worden.

- *Overheidsdiensten*

*Stimuleer het uitvoeren van zelfevaluaties als vorm van kwaliteitsbewaking in Vlaamse scholen.* De perceptie van Vlaamse leerkrachten ten aanzien van het uitvoeren van zelfevaluaties is behoorlijk ongunstig. Te weinig leerkrachten beschouwen zelfevaluatie als een vorm van kwaliteitsbewaking die een goed zicht kan geven op de sterktes en zwaktes van datgene waarmee men bezig is als school, als team en als individu. Teveel leerkrachten aanzien het als een vorm van sociale controle. Er heerst vaak een gebrek aan openheid binnen het team en een gebrek aan een kritische ingesteldheid ten opzichte van het eigen functioneren. Alvorens scholen tenvolle de vruchten van zelfevaluatie zullen kunnen plukken zal er dus eerst sprake

moeten zijn van een mentaliteitswijziging. In eerste instantie moet daartoe de zinvolheid van zelfevaluatie duidelijk gemaakt worden.

*Professionaliseer en ondersteun scholen in het uitvoeren van zelfevaluaties.* Essentieel in het uitvoeren van zelfevaluaties is het systematische karakter van de zelfevaluatieaanpak. Op basis van een duidelijke strategie die een gerichte en systematische gegevensverzameling mogelijk maakt, moet verzekerd worden dat valide en betrouwbare evaluatiegegevens verzameld worden. Vanuit die gegevens moeten vervolgens lessen getrokken worden over de bestaande schoolwerking. Dat alles vergt kennis en vaardigheden van de uitvoerders van zelfevaluaties die niet verondersteld mogen worden maar doelbewust moeten aangeleerd worden. Een overheid die van haar scholen kwaliteitsvolle zelfevaluaties verwacht, mag niet voorbijgaan aan de professionalisering en ondersteuning die daartoe noodzakelijk zijn.

*Breid de batterij van beschikbare zelfevaluatie-instrumenten verder uit.* Als zelfevaluatie een belangrijk onderdeel behoort te zijn van het kwaliteitsbeleid van scholen, dan moeten scholen kunnen beschikken over een batterij van betrouwbare en valide instrumenten. Daarbij moet zowel inhoudelijk (omtrent aspecten van het schoolfunctioneren) als methodologisch omtrent (omtrent wie op welke manier wordt betrokken) een verscheidenheid gecreëerd worden die kan tegemoet komen aan de specificiteit van de contexten waarin zelfevaluaties plaatsvinden.

- *Ondersteuningsdiensten*

*Werk samen om aan scholen een pakket van ondersteuning en nascholing aan te bieden dat zowel inhoudelijk als methodologisch tegemoet komt aan de bestaande behoeften.* Veel scholen hebben behoefte aan een draaiboek bij het uitvoeren van een zelfevaluatie. Het opzetten van een zelfevaluatie, het verzamelen en analyseren van gegevens, het beoordelen van vaststellingen en het opzetten van acties vergt een abstract denkvermogen, wat maakt dat scholen het gevoel hebben weinig houvast te hebben. Binnen het stramien van een dergelijk draaiboek kan elke ondersteuningsdienst een eigen inhoudelijke rol vervullen.

- *School, schoolleiding en leerkrachten*

*Maak van reflectie een strategisch doel in het schoolfunctioneren.* Individuen, groepen en organisaties kunnen maar leren op voorwaarde dat ze bereid zijn te reflecteren op hun eigen handelen. De dominante cultuur in veel scholen is er echter één van doen en handelen, met weinig of geen aandacht voor reflectie en leren. Er moet werk gemaakt worden van een persoonlijke bereidwilligheid van de teamleden om hun eigen benaderingen en handelen in vraag te stellen en te verbeteren. Het gaat om een algemeen kritische, vragende oriëntatie t.o.v. het eigen handelen en een bereidwilligheid om in dat eigen handelen zowel positieve als negatieve elementen te ontdekken en te analyseren. Leerkrachten en beleidsvoerders moeten de mogelijkheden creëren om op regelmatige tijdstippen stil te staan bij hun eigen verantwoordelijkheden en hoe deze ingevuld worden.

*Geef betrokkenen een stem.* In het bewaken van de kwaliteit van aspecten van het schoolfunctioneren bepleiten we het betrekken van de rechtstreeks betrokkenen. Betrek ouders bij het realiseren van gelijke onderwijskansen (overeenstemming van waarden van school en gezin is bijvoorbeeld belangrijk voor welbevinden van leerlingen in school) en onderzoek hoe leerlingen het schoolgebeuren zelf percipiëren en welke hinderpalen zij ervaren om hun schoolloopbaan ten volle te benutten.

*Start met relevante maar beheersbare thema's.* Het opzetten van kwaliteitsvolle zelfevaluaties vergt oefening. Scholen zonder of met weinig ervaring inzake zelfevaluatie starten dan ook best met bescheiden ambities. Het werken rond een beperkt maar relevant thema kan de zinvolheid van zelfevaluatie duidelijk maken, geeft de kans om de band te leren zien tussen diagnose en remediëring en om vertrouwd te worden met technische zaken als het bediscussiëren van de bruikbaarheid van een evaluatie-instrument.

- *Onderzoek*

*Vergroot de kennisbasis omtrent het beoordelen van de kwaliteit van zelfevaluaties.* Onderzoek zelfevaluaties in andere contexten dan deze van GOK en inventariseer welke schoolkenmerken al dan niet bijdragen tot het kwaliteitsvolle verloop van zelfevaluaties. Op die manier kan een kader ontwikkeld worden dat het mogelijk maakt de kwaliteit van zelfevaluaties te beoordelen (de zogenaamde meta-evaluatie).

## DEEL 6: LITERATUUROVERZICHT

- Andersen (2002). *Doelmatigheidsanalyse van de inspectie van onderwijs, de pedagogische begeleidingsdiensten en de dienst voor onderwijsontwikkeling. Eindrapport: globale analyse en aanbevelingen*. [http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/Andersen\\_audit\\_inspectie/Eindrapport-Analyse-enAanbevelingen.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/Andersen_audit_inspectie/Eindrapport-Analyse-enAanbevelingen.pdf)
- Babchuck, W. (1997). *Glaser or Strauss? Grounded theory and adult education*. (Midwest research-to-practice conference in adult, continuing and community education, Michigan State University, East Lansing, 15-17 october 1997). <http://www.anrecs.msu.edu/research/gradpr96.htm>
- Bennet, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2003). *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwich Press .
- Bright, B. (1996). Reflecting on 'reflective practice'. *Studies in the education of adults*, 28(2), pp. 162-184.
- Clift, P. (1987). LEA initiated school-based review in England and Wales. In D. Hopkins (red.), *Improving the quality of schooling: lessons from the OECD International School Improvement* (pp. 45-61). London.
- Cré, J. (1998). Onderwijs en kansarmoedebestrijding. *Caleidoscoop*, 10(2), pp. 16-22.
- Davies, D., & Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Slough: NFER.
- DeFleur, M. L., Kearny, P., & Plax, T. G. (1993). *Mastering communication in contemporary America*. California: Mayfield Mountain View.
- Departement Onderwijs (2000). *Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Departement Onderwijs (2002a). *Het Vlaams onderwijs in cijfers*. Brussel: departement Onderwijs.
- Departement Onderwijs (2002b). *Het Vlaams onderwijs in beeld*. Brussel: departement Onderwijs.
- Departement Onderwijs (z.d.). *Mission statement van de Centra voor Leerlingenbegeleiding*. <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/prof/werking-clb.htm>
- Devos, G. (2000). *Scholen en eigen beleid: van centralisatie naar deregulering?* Diegem: Kluwer.
- Devos, G. (2000). *Schoolmanagement: een reflectie op de praktijk van de schoolleider*. Diegem: Kluwer.
- Devos, G., & Buelens, M. (1992). *Deregulering: noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen*. Gent: Vlerick Management School.
- Dewit, K., & Van Petegem, P. (2000). *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs*. Leuven: Garant.
- Dewit, K., & Van Petegem, P. (2001). Narrowing the gap. Educational equity policy in Flanders. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (reds.), *In pursuit of equity in educa-*

- tion. Using international indicators to compare equity policies* (pp. 323-341). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers .
- Geijsel, F. (2001). *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovation*. Nijmegen: University Press.
- Geijsel, F., van den Berg, R. M., & Slegers, P. (1998). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), pp. 175-192.
- Giesbers J. & Leune J. (1982). *Ontwikkelingen in de organisatie van scholen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Giesbers, J., & van der Krogt, F. J. (1990). *Werken met modellen in organisaties. De modellen van Ernst Marx: ontwikkeling, onderzoek en gebruik*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Gombeir, D. (1998). Zelfevaluatie als schakel in het proces van schoolbeleidsvoering. *Schoolleiding en -begeleiding*, 22, pp. 51-94.
- Gornitzka A. (1999). Governmental policies and organisational change. *Higher Education*, (38), pp. 5-31.
- Goulding, C., (1999). Grounded theory: some reflections on paradigm, procedures and misconceptions. *Working Paper Series WP006/99*. Wolverhampton: University of Wolverhampton.
- Gupton, S. L. (2003). *The instructional leadership toolbox. A handbook for improving practice*. California: Corwin Press Inc.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2002). *Schoolmanagement: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Hendriks, M. (2000). *Kwaliteitszorg voortgezet onderwijs. Instrumenten en organisaties*. Utrecht: Q5.
- HM Inspectors of schools (1992). *Using performance indicators in primary school self-evaluation*. Scotland: Scottish Office Education Department.
- Hoeksema, K., & van der Werf, S. (2002). *Sociologie voor de praktijk*. Bussum: Coutinho Muiderberg.
- Hooge, E. (1998). *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: a handbook for change*. California: Corwin Press.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Kelchtermans G., Van de Poel L. (1995). De vernieuwde gemeenschapsinspectie en pedagogische begeleiding. Elementen voor een tussentijdse balans. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1995-1996 (1), pp. 43-48.

- Kelchtermans G., Vandenberghe R. & Devis I. (2000). De effectiviteit van inspectie, pedagogische begeleiding en nascholing. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1999-2000 (3), pp. 153-168.
- Lagerweij, N., & Voogt, J. (1999). Leiding geven aan onderwijsvernieuwing. In B. Creemers, & J. Giesbers (reds.), *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. C6600-1 - C6600-27). Alphen aan den Rijn.
- Leenheer, P., & van Kasteren, R. (1994). *Interne communicatie binnen scholen*. Houten: Educatieve Partners Nederland bv.
- Liket, T. M. E. (1987). Kwaliteitsbewaking in theorie en praktijk. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 9(2), pp. 51-57.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Liebermann (red.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. New York/Philadelphia/London: The Falmer Press.
- MacBeath J., Moos L., Riley K. (1998). Time for a change. In MacBeath J. (ed.). *Effective school leadership. Responding to change*. (pp. 20-31). London: Paul Chapman/Sage.
- Mahieu, P. (1999). *Organisatiecultuur van een extraverte school*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Majoor, D. (2000). *Vooruitgang in autonomie. Een studie naar organisatorische gevolgen van financiële en personele beleidsbenutting in het basisonderwijs*. Nijmegen: Iken.
- Michielsens P. (2002). Kritische reflecties bij een rapport over kwaliteitszorg in onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2002-2003 (1), pp. 36-44.
- Michielsens, P. (2002). Zelfevaluatie versus externe evaluatie: zinvolle beleidsaspiraties? [10.10.2002, Schooldirect: <http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0201/ZE/michielsens.htm>].
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Centrum voor Informatie en Documentatie (1991). *Onderwijsbeleid ten aanzien van migranten: nieuwe onderwijsvoorzieningen in het nederlandsstalig onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Mintzberg H., (2001). *Organisatiestructuren*. Schoonhoven: Academic Service
- Nias, J., Southworth, J., & Yemans, R. (1989). *Staff relations in the primary school*. London: Cassell.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: University Press.
- Onderwijsraad (2001). *Wat scholen vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peters, C. M. T. (1997). *De professionaliteit van schoolleiders: een taakspecifieke benadering*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations. A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Reezigt, G. J., den Boer, P. R., & Harms, G. J. (1996). *Samenwerking tussen leerkrachten in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Gion.
- Schollaert, R. (2000). Nascholing als aanzet tot vernieuwing op school. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, (1), pp. 33-42.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Senge, P. (2001). *Lerende scholen: een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders*

- en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Press.
- Sharan, S., Shachar, H., & Levine, T. (1999). *The innovative school. Organization and instruction*. Westport: Bergin & Garvey.
- SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education) (2003). *Effective School Self-Evaluation*. [<http://sici.org.uk/ESSE/essereport.pdf>]
- Sleegers, P. (1991). *School en beleidsvoering: een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Smith S.C. & Piele P.K. (1997). *School leadership. Handbook for excellence*. Washington D.C.: ERIC.
- Staessens K. (1993). Identification and description of professional culture in innovative schools. *Qualitative Studies in Education*, (6), pp. 111-128.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: elke school heeft haar eigen verhaal*. Leuven: Universitaire Pers.
- Standaert, R. (1999). De verleiding van het simplificeren. Een pleidooi voor integratie van interne en externe kwaliteitsbewaking. *IVO*, (74), pp. 5-20.
- Stijnen, P. (1993). *Transformatie van schoolorganisaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Stuurgroep Onderwijs Stichting Lodewijk De Raet (1997). De werkingscodes van de pedagogische begeleiding. *Schoolleiding en -begeleiding*, 18, pp. 1-26.
- Terkessidis, K., & Van de Velde, V. (1991). *Een onderwijsvoorrangsbeleid in Vlaanderen. Een antwoord op de achterstand van migranten?* Leuven: HIVA.
- Torrington, D., & Weightman, J. (1990). *The reality of school management*. Oxford: Blackwell.
- van de Grift, W. (1987). *Implementatie van vernieuwingen: de rol van de schoolleider*. Leiden.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Van der Krogt F.J. & Weyzen W.P. (1982). *Variaties in schoolorganisaties*. 's Gravenhage: Stichting voor onderzoek van het onderwijs.
- van der Krogt, F. J. (1986). *Schoolleiding en management*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- van der Krogt, F. J. (1995). *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.
- van der Vlist, R., Steensma, H., Kamperman, A., & Gerrichhauzen, J. (1995). *Handboek leiderschap in organisaties*. Den Haag: Elsevier.
- Van Hoyweghen, D. (2002). *Hoe complementair zijn interne en externe evaluatie? Een antwoord vanuit het Vlaams-Nederlands project*. Brussel: Onderwijsinspectie.
- Van Petegem, P. (1996). Contouren van zelfevaluatie als hefboom voor schoolontwikkeling. In X (red.), *Verslagboek Colloquium Stichting-Lodewijk De Raedt 'Zelfevaluatie in de praktijk: een betere en bredere kijk verwerven op het scholeigen functioneren'* (pp. 9-13). Brussel: Stichting Lodewijk De Raedt.
- Van Petegem, P. (1997). *Scholen op zoek naar hun kwaliteit. Effectieve scholen onderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. Gent: Universiteit Gent.



- Van Petegem, P. (1998). *Vorm geven aan schoolbeleid*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Van Petegem, P. (2001). Kwaliteitszorg of (zelf-)evaluatie. In R. J. Bosker (red.), *Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van Petegem, P., & Brandt, W. (1998). *Scholen op zoek naar hun kwaliteit door zelfevaluatie*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Petegem, P., De Wit, K., & Deneire, A. (2001). Sociale ongelijkheid wegwerken via onderwijsbeleid: mythe of realiteit? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid*, (2), pp. 119-127.
- van Wessum, L. (z.d.). *De sectie als eenheid. Samenwerking- en professionaliteitsopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs*. [28.05.2003, Universiteit Utrecht: <http://www.library.uu.nl.digiarchief/dip/diss/01828085/full.pdf>].
- Vandenberghe R. & Kelchtermans G. (1997). *Evaluatie van het beleid inzake kwaliteitszorg: analyse en effecten van begeleiding, nascholing en doorlichting*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Vandenberghe, R., & van der Vegt, R. (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena*. Leuven: Garant.
- Vanderpoorten M. (2000). Beleidsnota 2000-2004. Onderwijs en Vorming, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/beleidsnota2000-2004.pdf>
- Vercammen, L. (2001). Een keuze voor zelfevaluatie vanuit een behoefte aan feedback. *Schoolleiding en -begeleiding*, (34), pp. 109-118.
- Verhoeven J.C. & Dom L. (2002). *Vlaams Eurydice Rapport 2001. Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Verhoeven, J. (1981). *De leerkrachten uitgedaagd. Een onderzoek over leerkrachten en onderwijsvernieuwing*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut K.U.Leuven.
- Verhoeven, J. (1986). *Sociologie van de planmatige sociale verandering*. Leuven: Acco.
- Verhoeven, J., & Doms, K. (1998). *Evaluatieonderzoek extra-begeleiding onderwijsvoor-rangsbeleid*. Leuven: Departement Sociologie, K. U. L.
- Verhoeven, J., & Elchardus, M. (2000). *Onderwijs: een decennium Vlaamse autonomie*. Kapellen: Pelckmans.
- Verhoeven, J., & Van den Broeck, H. (z.d.). *Effectiviteit van lokale schoolorganisaties*. Leuven: Departement Sociologie K.U.Leuven.
- Verhoeven, J., Clement, M., & Maetens, D. (1992). *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, K. U. L.
- Verhoeven, J., Vandenberghe, P., & Devos, G. (1989). *Schoolbeleid: mogelijkheden en grenzen: een empirisch onderzoek*. Leuven: Acco.
- Vermeulen, M., & Vink, R. Theorieën en modellen over organisaties en leiding geven. *Schoolleiding en -begeleiding, E*, pp. E2000-3 - E-2000-29.
- Vettenburg, N. (1998). Factoren die het veranderen van scholen beïnvloeden en ondersteunen. *Schoolleiding en -begeleiding*, (23), pp. 1-22.

- Voogt, J. (1984). Theoretisch overzicht van veranderingsprocessen. In B. G. J. Creemers (red.), *Handboek Schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 4210-1 - 4210-29). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Voogt, J. (1999). Diagnose- of analysemodellen als sturingsinstrumenten bij onderwijsveranderingen. In B. G. J. Creemers (red.), *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. C6210-1 - C6210-46). Alphen aan den Rijn: Samson .
- Weggeman, M. (1998). *Kennismanagement, inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wester F. (1996). The analyses of qualitative interviews. In: Maso I., Wester F. (eds.) (1996). *The deliberate dialogue: qualitative perspectives on the interview* (pp. 63-87). Brussel: VUB Press.
- Weyzen, W., & van Hartingsveld, L. (1982). Conditie en structurele vernieuwing. Een gevalstudie. In J. L. J. Giesbers (red.), *Ontwikkelingen in de organisatie van scholen* (pp. 65-83). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wierdsma, A. F. M., & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren*. Groningen: Stenfert Kroese.
- X. (01/12/1998). Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding. *Het Belgisch Staatsblad*. [ (10/04/1999) Edulex: [www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12274](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12274)]
- X. (03.10.1998). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het tijdelijk project zorgverbreding in het gewoon basisonderwijs. *Het Belgisch Staatsblad*. [18.09.2002, Edulex: <http://edulex.onderwijsrecht.be/fulldoc.html?docid=12245>].
- X. (06/07/1999). Besluit van de Vlaamse regering houdende de regeling van de procedure en de voorwaarden van erkenning en subsidiëring van de universitaire steunpunten. *Het Belgisch Staatsblad* [(01/09/1999). [http://edulex.vlaanderen.be/cgi\\_bin/omgcir.exe/inhoudstafel?docid=12805](http://edulex.vlaanderen.be/cgi_bin/omgcir.exe/inhoudstafel?docid=12805)].
- X. (06/07/1999). Besluit van de Vlaamse regering houdende oproep tot de kandidaten inzake het verlenen van een erkenning en subsidiëring aan het universitaire steunpunt Nederlands als Tweede Taal. *Het Belgisch Staatsblad* [(09/09/1999). <http://edulex.vlaanderen.be/fulldoc.html?docid=12806>].
- X. (07.02.2001). Omzendbrief Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. *Het Belgisch Staatsblad*. [18.09.2002, Edulex: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document.asp?docid=13111>].
- X. (09/07/1996). Besluit van de Vlaamse regering houdende bekrachtiging van de werkingscodes van de pedagogische begeleidingsdiensten in het onderwijs. [*Het Belgisch Staatsblad*. 12/09/1996].
- X. (12.05.1991). Decreet betreffende de universiteiten van de Vlaamse Gemeenschap. *Het Belgisch Staatsblad*. [03/10/1991). [http://www.kuleuven.ac.be/kuleuven/reglement/dvg\\_1991/decreet\\_volledig.htm](http://www.kuleuven.ac.be/kuleuven/reglement/dvg_1991/decreet_volledig.htm)]
- X. (14.09.2002). Decreet betreffende gelijke onderwijskansen I. *Het Belgisch Staatsblad*. [18.09.2002, Edulex: [http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/pdf/decreet\\_gelijkeonderwijskansen.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/pdf/decreet_gelijkeonderwijskansen.pdf)].

- X. (18.08.1990). Decreet betreffende het onderwijs II. *Het Belgisch Staatsblad*. [18.09.2002, Edulex: <http://edulex.vlaanderen.be/fulldoc.html?docid=12937#147317>].
- X. (20.12.1999). Omzendbrief Onderwijsbeleid voor migranten. Maatregelen voor het schooljaar 2000-2001 en het schooljaar 2001-2002. *Het Belgisch Staatsblad*. [18.09.2002, Edulex: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9295>].
- X. (21.01.2003). Omzendbrief Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het basisonderwijs. *Het Belgisch Staatsblad*. [24.01.2003, Edulex: <http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgir.exe/wet2htm?docid=13340>].
- X. (21.01.2003). Omzendbrief Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het secundair onderwijs. *Het Belgisch Staatsblad*. [24.01.2003, Edulex: <http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgir.exe/wet2htm?docid=13339>].
- X. (21.12.1999). Omzendbrief Zorgverbreding in het basisonderwijs. Maatregelen voor de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002. *Het Belgisch Staatsblad*. [18.09.2002, Edulex: <http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgir.exe/wet2htm?docid=9316>].
- X. (23.07.2001). Omzendbrief Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs. *Het Belgisch Staatsblad*. [18.09.2002, Edulex: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13123>].
- X. (23/02/2001). Besluit van van de Vlaamse regering houdende de regeling van de procedure en voorwaarden van erkenning en subsidiëring van de steunpunten voor beleidsrelevant onderzoek *Het Belgisch Staatsblad* [(28/04/2001). <http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgir.exe/wet2htm?docid=13077>].
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice: an action guide for educators*. California: Corwin Press.



## BIJLAGEN BIJ HET RAPPORT

Bijlage 1: Beschrijving van de zes overige casussen	p. 342
Bijlage 2: Introductiebrief basisonderwijs	p. 425
Bijlage 3: De vragenlijst bij de eerste bevraging (versie BaO)	p. 426
Bijlage 4: De vragenlijst bij de tweede bevraging (versie BaO)	p. 439
Bijlage 5: Overzicht van de schalen voor het meten van de theoretische concepten in de eerste bevraging	p. 447
Bijlage 6 : De variantieanalyse (VA) en significantieniveaus	p. 451

## Bijlage 1: Beschrijving van de zes overige casussen

Hieronder vindt u de beknopte beschrijving van de scholen die niet in het corpus van het rapport zijn opgenomen. Het gaat nog om de scholen die grijs gearceerd zijn in het onderstaande schema. De A, B en C staan voor de verschillende regio's waarin de scholen gelegen zijn. Al de scholen komen hieronder achtereenvolgend aan bod.

	Onderwijsnet	Zonder ervaring	Met ervaring
Basisonderwijs	Gesubsidieerd Onderwijs	School 1 A	School 2 A
	Gemeenschapsonderwijs	School 3 A	School 4 A
Secundair Onderwijs	Gesubsidieerd Onderwijs	School 5 B	School 6 C
	Gemeenschapsonderwijs	School 7 B	School 8 C

### 3.5 Beschrijving van school 2<sup>62</sup>

School 2 is een vrije basisschool met iets meer dan 200 leerlingen. Meer dan 40% ervan zijn doelgroepoerlingen. De doelgroepoerlingen zijn vooral allochtone leerlingen, maar er zijn ook enkele leerlingen met leerproblemen.

De directeur van de school is een directeur 'ad interim', die op het moment van de eerste interviewafname slechts enkele maanden (van bij het begin van het schooljaar) in de school werkte. Hij had wel reeds enige ervaring opgedaan in de functie van directeur in een andere school. Voordien heeft de school enkele jaren zo goed als 'geen directeur' gehad, in die zin dat de functie (deeltijds) uitgeoefend werd door een leerkracht. Het probleem was echter dat die combinatie vrij zwaar was, waardoor er een groot verloop in die functie was op relatief korte tijd. Wat het lerarenkorps betreft, is er veel minder verloop. Het team bestaat voornamelijk uit leerkrachten die er al meerdere jaren werken, daarnaast zijn er enkele jongere collega's.

School 2 is een school die reeds heel wat ervaring heeft in de gelijke kansenproblematiek. Ten tijde van OVB lag het aantal extra uren waarover de school beschikte, tussen 30 en 40. Deze uren werden vooral besteed aan preventie en remediëring enerzijds en taalvaardigheid anderzijds. Tevens werden er activiteiten ontwikkeld om goede contacten met ouders te bewerkstelligen.

---

<sup>62</sup> Tijdens de eerste interviewronde werden volgende vier personen geïnterviewd: de directeur, de GOK-leerkracht van het lager onderwijs, de GOK-leerkracht van het kleuteronderwijs en de vroegere OVB-leerkracht. Tijdens de tweede en derde interviewronde had de school echter te kampen met een personeelstekort door ziekte van een aantal leerkrachten waardoor enkel de directeur kon geïnterviewd worden. Als aanvulling op de mening van de directeur betreffende de schoolwerking, werd een beroep gedaan op een evaluatiedocument betreffende zorg in de ruime zin van het woord. Dit biedt interessant materiaal ter nuancering.

De school heeft veel minder GOK-uren, namelijk tussen 20 en 30 uren. In het eerste GOK-jaar zijn deze uren verdeeld over een leerkracht uit het lager onderwijs en een leerkracht uit het kleuteronderwijs. Tijdens het tweede GOK-jaar is er nog steeds een GOK-leerkracht voor het lager onderwijs en één voor het kleuteronderwijs. Daarnaast komen er extra uren bij voor een zorgcoördinator. De GOK-leerkracht van het lager onderwijs was bij het begin van GOK nog maar een jaar in de school, maar zij kan voor ondersteuning altijd terecht bij de vroegere OVB-leerkracht die nu nog les geeft in de school. De GOK-leerkracht van het kleuteronderwijs werkt al enkele jaren in de school. Tijdens het tweede GOK-jaar moet zij echter tijdelijk vervangen worden. De zorgcoördinator daarentegen, is totaal nieuw in de school. Tijdens het derde GOK-jaar zal een herschikking van de functies gebeuren: zowel de GOK-uren als de zorguren zullen opgenomen worden door één leerkracht die reeds heel wat jaren in de school werkt.

### 3.5.1 Het GOK-beleid in school 2

In het eerste GOK-jaar is er in school 2 heel wat onduidelijkheid over het nieuwe beleid. Vooral de verwachtingen naar de (GOK-)leerkrachten toe zijn niet voor iedereen duidelijk. Volgens de GOK-leerkracht leven er in de verschillende scholen sterk uiteenlopende ideeën daaromtrent. Zijzelf vraagt zich voortdurend af of ze wel goed bezig is.

Een ander knelpunt waar men bij het begin van GOK op stoot, is het sterk verminderd aantal GOK-uren (in vergelijking met het aantal OVB-uren). Dit heeft verstrekende gevolgen, niet enkel omdat men effectief minder uren aan leerlingbegeleiding kan besteden, maar ook omwille van de organisatorische gevolgen. Vooral in de kleuterschool moet men met groepen schuiven om tot een oplossing te komen. Een heel aantal ouders zijn helemaal niet gelukkig met dergelijke instabiele omgeving voor hun kinderen.

Tijdens het tweede GOK-jaar komen er wel een aantal uren bij, maar deze zijn voor de functie van zorgcoördinator. Ook dit brengt echter praktische problemen met zich mee. Aangezien de school maar over een beperkt aantal uren zorgcoördinatie kan beschikken, betekent dit dat de zorgcoördinator maar twee en een halve dag in de school aanwezig is. Wanneer er zich een probleemsituatie voordoet tijdens één van de andere twee dagen, kan men dus op haar geen beroep doen. Dit maakt dat men niet kan spreken van een efficiënte manier van werken. Daarbij komt nog dat de functie van zorgcoördinator wordt opgenomen door iemand die nieuw is in de school. De directeur was hier zelf geen voorstander van, maar de beslissing werd genomen door het schoolbestuur. De gevolgen van deze beslissing zijn zeer negatief, zowel naar de leerlingen als naar de leerkrachten toe. De zorgcoördinator kent immers de school en haar leerlingen niet. In de groep van leerkrachten moet zij nog beter aanvaard worden. Bij de aanvang van het zorgbeleid wordt zij immers beschouwd als een 'vreemde eend in de bijt'. De samenwerking met andere leerkrachten is dan ook bijna onbestaande. De leerkrachten gaan met al hun problemen naar de GOK-leerkracht. Ook tussen de GOK-leerkracht(en) en de zorgcoördinator is er bijna geen samenwerking. De GOK-leerkracht heeft het gevoel dat ze beter alles snel zelf doet dan veel tijd te verliezen door alles eerst aan de zorgcoördinator te moeten uitleggen. Alhoewel de directeur gehoopt had dat de functie van zorgcoördinator voor hem een ondersteuning zou betekenen, blijkt dat niet het geval te zijn. De directeur wou heel wat praktische taken naar de zorgcoördinator doorschuiven teneinde zelf meer tijd te kunnen besteden aan het ontwikkelen en voeren van beleid, maar dit gebeurt dus niet. Voorlopig heeft de zorgcoördinator een aantal administratieve taken gekregen (het maken van een omgevingsanalyse, het ontwikkelen van een leerlingvolgsysteem, ...).

Tijdens de laatste interviewronde blijkt dat de school te kampen heeft met een serieus personeelstekort en zich genoodzaakt ziet de leerkracht die de GOK-uren opnam, terug als klasleerkracht in te schakelen. Dit betekent dat de GOK-uren niet ingevuld worden en dat iedere leerkracht probeert het GOK zo goed mogelijk zelf in de eigen klas ten uitvoer te brengen.

Wat de invulling van het GOK- en zorgbeleid tijdens het volgende schooljaar betreft, heeft de directeur al maatregelen genomen, in die zin dat een andere leerkracht, die de school en haar leerlingen heel goed kent door haar jarenlange ervaring in de school, de functie van GOK-leerkracht én zorgcoördinator op zich zal nemen.

Samenvattend kunnen we de aandachtspunten - zowel positief als negatief - bij het verloop van het GOK-proces in school 2 als volgt weergeven:

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>	Keuze / selectie van één v/d veranderingsdesk. Onduidelijke verwachtingen t.o.v. veranderingsdesk.	
<b>Cliëntstelsysteem</b>		
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntstelsysteem)</b>		
<b>Doelbepaling</b>		Continuïteit (> OVB)
<b>Strategie</b>	+/- coërcieve strategie bij selectie van 1 v/d veranderingsdesk.	Normatieve strategie bij uitvoering GOK-beleid
<b>Weerstand</b>	Verandering is verandering in negatieve zin: verminderd aantal uren → gevolgen voor lln zelf → weerstand bij ouders	
<b>Adoptiefase</b>	Onduidelijkheid omtrent het nieuwe beleid	
<b>Implementatiefase</b>	Veranderingsproces wordt (tijdelijk) stopgezet	
<b>Institutionalisatiefase</b>		Integratie van GOK-plan in schoolwerkplan

### 3.5.2 De beginsituatie-analyse in school 2

In school 2 werd de beginsituatie-analyse voorbereid door de GOK-leerkracht van de lagere school. In het kader hiervan volgde zij een bijscholing waarop het analyse-instrument van de steunpunten werd voorgesteld. Na overleg met de directeur werd beslist dit instrument te gebruiken.

Op een personeelsvergadering werd dit instrument aan de leerkrachten uitgedeeld. Zij werden gevraagd de vragenlijst individueel in te vullen en een paar dagen later terug binnen te leveren bij de directeur of bij de GOK-leerkracht van de lagere school. Deze laatste verwerkte de resultaten en besprak ze met de GOK-leerkracht van de kleuterschool en de vroegere OVB-



leerkracht. Tijdens de bespreking rees er af en toe twijfel over de resultaten, in die zin dat sommige leerkrachten zichzelf niet kritisch beoordeeld hadden. Na dit overleg werden de resultaten voorgesteld aan de directeur en werd er een GOK-plan opgesteld door de GOK-leerkracht van de lagere school. Inhoudelijk (thema's) zien we een duidelijke verderzetting van de OVB-werking. Wat de GOK-werking in de kleuterschool betreft, werd er overlegd met de kleuterjuffen en werden op basis daarvan een aantal GOK-activiteiten opgezet.

In school 2 wordt de deelname van alle leerkrachten aan het analyseproces als een belangrijke voorwaarde tot het welslagen ervan beschouwd. Tijdens hun deelname moeten zij echter voldoende ondersteund worden. Dit was niet het geval in school 2; de leerkrachten kregen geen uitgebreide informatie omtrent de beginsituatie-analyse en moesten deze thuis individueel invullen. Het feit dat sommige leerkrachten het nut van de analyse niet inzagen, had (gedeeltelijk) verholpen kunnen worden door een betere ondersteuning. Uiteraard moeten de leerkrachten zelf ook voldoende kritisch en open durven zijn m.b.t. hun eigen functioneren. Hier is zeker nog verbetering mogelijk.

### 3.5.3 De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking in school 2

De directeur van school 2 is helemaal niet tevreden over de informatie die de school kreeg omtrent de zelfevaluatie. Hij is van mening dat er onvoldoende informatie verstrekt werd zodanig dat de school geen duidelijk beeld had van de verwachtingen daaromtrent. Hij betreurt ook dat er geen zelfevaluatie-instrument werd aangeboden. De directeur heeft dan zelf beslist een bepaald zelfevaluatie-instrument aan te kopen. Op een pedagogische studiedag werd dit document aan de leerkrachten uitgedeeld. De vragen die erin gesteld werden, werden besproken in twee groepen: de kleuterschool enerzijds, de lagere school anderzijds. De directie 'leidde' de zelfevaluatie in die zin dat hij vragen (betreffende interpretatie e.d.) uit de groepen beantwoordde, mee discussieerde en soms ook stof tot discussie aan de groepen gaf. Iedere groep maakte een verslag op van zijn bespreking en formuleerde tegelijkertijd voorstellen/ideeën voor de toekomst. Dit alles werd ingeleverd bij de directeur. Hij heeft de indruk dat de vergadering vlot verliep en dat de zelfevaluatie serieus opgevat is. Bij de leerkrachten onderling was er mogelijkheid tot feedback en kritische reflectie. Op die manier is de zelfevaluatie zowel een bevestiging van de zaken die goed lopen, als een instrument tot reflectie en remediëring. Zelfevaluatie heeft dus duidelijk haar nut. Spijtig genoeg betekent dergelijke zelfevaluatie ook heel wat extra papierwerk, wat niet geapprecieerd wordt door de leerkrachten, aldus de directeur. Daarom is het belangrijk dat men over een werkbaar instrument (met gerichte vragen) zou kunnen beschikken voor het uitvoeren van de zelfevaluatie.

De bedoeling is dat de directeur bij het begin van volgend schooljaar alle verzamelde informatie samen met de nieuwe GOK-/zorgleerkracht en met de vorige GOK-leerkracht overloopt. Samen zullen ze de pijnpunten eruit detecteren en op basis hiervan een planning opmaken. Deze planning zal dan aan het ganse lerarenteam voorgesteld worden.

### 3.5.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### *a. Nascholingsinitiatieven*

In school 2 wordt het GOK-nascholingsaanbod als voldoende geëvalueerd, maar wordt er zeer weinig gebruik van gemaakt. Het zijn vooral de directeur, de GOK-leerkracht van de lagere

school en de zorgcoördinator die bijscholing volgen. Wanneer het GOK - door omstandigheden - niet langer actief uitgeoefend wordt door de GOK-leerkracht, wordt er zelfs geen GOK-nascholing meer gevolgd.

Ook op andere domeinen wordt er in de school zeer weinig nascholing gevolgd. Bij het volgen van nascholing, is het de bedoeling om die achteraf op een personeelsvergadering voor te stellen aan collega's om zo de anderen 'aan te steken' om te gaan experimenteren met bepaalde methodes in de klas en / of om eventueel zelf ook nascholingen te gaan volgen.

*b. De pedagogische begeleidingsdienst*

Wat de ondersteuning bij het GOK betreft, zet de pedagogische begeleidingsdienst zijn rol die ze ten tijde van OVB opnam, gewoon verder. Zoals de pedagogische begeleiding de school destijds hielp met het aanwendingsplan, helpt ze nu met het GOK-plan. Het is niet zo dat ze het plan mee helpt schrijven. Dat is volledig gebeurd door de GOK-leerkracht van het lager onderwijs. Maar eens het plan geschreven was, heeft de pedagogische begeleiding het nagelezen en een oordeel gegeven over de inhoudelijke consistentie. Meer concrete ondersteuning krijgt de GOK-leerkracht niet. Dit zou vooral te maken hebben met het feit dat de pedagogische begeleidingsdienst voor een zeer groot aantal scholen verantwoordelijk is. Wanneer de school het zelf expliciet zou vragen, kan het uiteraard wel, maar dit gebeurt eerder uitzonderlijk. De directeur zelf heeft vooral steun aan de samenkomsten met andere directies die vanuit de pedagogische begeleidingsdienst georganiseerd worden. Tijdens de laatste interviewronde komt echter een ander aspect van de samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst naar boven. De directeur geeft immers aan de hulp van de pedagogische begeleidingsdienst niet te hebben ingeroepen bij de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking aangezien er volgens hem in de school 'een zekere aversie heerst t.o.v. de pedagogische begeleidingsdienst, die eerder persoonsgebonden is'.

*c. Het CLB*

Wat het CLB betreft, is de algemene teneur één van tevredenheid. De samenwerking met het CLB is langzaam gegroeid, maar nu, na jarenlange samenwerking, draait het goed. Eén keer per week neemt de school telefonisch contact op met het CLB en zo wordt het CLB op de hoogte gebracht van alle vragen en problemen. Indien nodig, komt het CLB naar de school. Specifiek naar GOK toe, is er echter wel enige kritische noot. De GOK-leerkracht van het kleuteronderwijs heeft immers het gevoel op dat gebied 'genegeerd' te worden aangezien zij maar een zeer beperkt aantal GOK-uren heeft.

Tijdens de laatste interviewronde, krijgen we inzage in het evaluatiedocument m.b.t. zorg dat in het schooljaar 2002-2003 opgesteld werd. Hieruit blijkt dat het lerarenteam niet unaniem tevreden is over de samenwerking met het CLB. Een aantal leerkrachten zijn eerder gematigd en geven aan dat de samenwerking beter zou kunnen, enkele collega's echter, geven duidelijk aan op dit punt ontevreden te zijn.

*d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

De steunpunten worden als ondersteunende instantie niet echt in de school betrokken, maar de directeur volgt hun aanbod wel op. Hij pikt er dingen uit die interessant zouden kunnen zijn voor de school en brengt dit ook over naar de leerkrachten.

Om af te sluiten, geven we nog kort een overzicht van de belangrijkste bevindingen omtrent het ondersteuningsaanbod.

<b>Ondersteuningsaanbod</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Nascholingsaanbod</b>	Volgen zeer weinig nascholing	Voldoende aanbod
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	PB is verantwoordelijk voor (te)veel scholen → weinig concrete ondersteuning Persoonsgebonden aversie	PB als 'toetssteen'
<b>CLB</b>	Minder aandacht voor (GOK in de) de kleuterschool	
<b>Steunpunten</b>	Niet ingegaan op aanbod	

### 3.5.5 De beleidseffectiviteit van school 2

*a. Doeltreffende communicatie*

In school 2 is er hoofdzakelijk informele communicatie tussen de leerkrachten onderling. Vooral diegenen die goede persoonlijke relaties met elkaar onderhouden, communiceren veel met elkaar. De directeur ziet dit gedeeltelijk als een knelpunt aangezien daar weinig van op papier gezet wordt zodat het mogelijk is dat gemaakte afspraken vervagen of zich niet verspreiden naar de rest van het team, wat anders misschien wel het geval zou zijn. De directeur wil de onderlinge communicatie dan ook meer structureren. Aansluitend hierbij wil hij de personeelsvergaderingen ook herorganiseren. Eerst en vooral zullen er in de toekomst minder personeelsvergaderingen zijn aangezien er momenteel nogal veel personeelsvergaderingen belegd worden (één om de twee weken). Tevens zullen zij onder een andere vorm plaatsvinden: enerzijds zullen er luistersessies zijn, anderzijds zullen er werksessies zijn. Tijdens de werksessies zal er telkens eerst in kleine groepjes gewerkt worden en pas daarna zal het met alle personeelsleden besproken worden, dit om te vermijden dat bepaalde personen niet aan het woord kunnen komen, maar dat iedereen kan deelnemen aan het gesprek.

Naast de mondelinge communicatie is er uiteraard ook de geschreven communicatie. Algemene informatie wordt in de leraarskamer gelegd, informatie die duidelijk bedoeld is voor één of meerdere leerkrachten wordt persoonlijk afgegeven om er zeker van te zijn dat zij de informatie gekregen hebben.

M.b.t. de GOK-werking wordt opgemerkt dat er onvoldoende informatiedoorstroming naar het ganse leerkrachtenteam gebeurt.

*b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

Het ontwikkelen van een gezamenlijke doelgerichtheid is een belangrijk werkpunt in de school. Niet enkel de directeur, maar ook de leerkrachten geven aan dat de school tekort schiet op dit domein. Dit heeft hoofdzakelijk te maken met de voorgeschiedenis van de school, maar uiteraard ook met de huidige toestand.

De voorbije jaren was er in de school niet echt één stabiele leidende figuur aanwezig. Nadat de vroegere directeur in ziekteverlof gegaan is, hebben de leerkrachten zelf geprobeerd de school te leiden. In principe kwam het erop neer dat één leerkracht halftijds de administratie van de school probeerde op te volgen, terwijl de anderen zich uitsluitend bezig hielden met hun klas. De leerkrachten waren gewoon hun eigen ding te doen zonder dat daarnaar gevraagd werd of zonder dat er naar onderlinge samenhang gezocht werd.

De huidige directeur heeft het gevoel dat hij de school en de leerkrachten nog onvoldoende kent en te weinig tijd kan vrijmaken om in de klassen te gaan. M.a.w. er is te weinig tijd om de huidige visies te leren kennen om van daaruit meer naar één gezamenlijke visie te groeien. De leerkrachten zelf hebben nood hieraan. Zij vragen expliciet naar meer verticale doorstroming omtrent mekaars' aanpak en visie. Zij willen meer gezamenlijke afspraken met het ganse team. Een duidelijke taakverdeling/taakinfilling en meer samenwerking tussen de leerkrachten zou de school op weg zetten naar meer gezamenlijke doelgerichtheid.

Ook vanuit de scholengemeenschap is men bezig met het ontwikkelen van een gezamenlijk standpunt t.a.v. de (aanpak van de) gelijke kansenproblematiek. Het feit dat de school haar standpunt binnen de schoolgemeenschap zal moeten naar voren brengen, maakt natuurlijk dat iedereen binnen de school zelf daar eerst mee akkoord zal dienen te gaan. School 2 kan echter bogen op jarenlange ervaring in die problematiek, met als gevolg dat de meeste leerkrachten daar een vrij goed zicht op hebben.

*c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

Ook op het vlak van ondersteunende relaties, is de voorgeschiedenis van de school eerder een belemmerende factor. In die zin dat leerkrachten vroeger zodanig bezig waren met enkel hun eigen klas, dat er onderling weinig samengewerkt werd. Informele vormen van samenwerking en ondersteuning bestonden wel, maar die waren gebaseerd op persoonlijke relaties en niet op gestructureerde samenwerkingsvormen in schoolverband. Ook nu nog geven heel wat leerkrachten aan dat de onderlinge samenwerking niet voldoet.

Het feit dat er een GOK-leerkracht mee in de klassen komt ter ondersteuning was voor de meeste leerkrachten een hele aanpassing. Dit systeem werkt uiteindelijk echter wel vrij goed. Op de ondersteuning vanuit de zorgcoördinator daarentegen, wordt door de leerkrachten zeer weinig beroep gedaan. De zorgcoördinator is een nieuwe leerkracht die nog beter in de groep moet opgenomen worden. Ook aan de directeur levert zij weinig ondersteuning.

De directeur zelf heeft het gevoel dat hij er wel in geslaagd is het vertrouwen van de leerkrachten te winnen en leerkrachten kunnen ook altijd bij hem terecht. In de praktijk gebeurt dit echter niet zo vaak. Voor professioneel advies of steun beroept de directeur zelf zich vooral op collega-directeurs uit de omgeving die ook regelmatig samenkomen.

*d. Effectief leiderschap*

In school 2 zijn geen formele instanties waarin een deel van de leerkrachten de ganse groep vertegenwoordigen op beleidsniveau (leerkrachtenraad of dergelijke). Ook zijn er geen werkgroepen rond bepaalde deelthema's. Volgens de directeur heeft dit te maken met het feit dat de leerkrachtengroep vrij klein is en daarmee zou betekenen dat bijna alle leerkrachten in bijna alle werkgroepen zouden zitten.

Volgens de directeur worden leerkrachten voldoende betrokken bij beleidsbeslissingen rond thema's die hen aanbelangen of waar ze mee bezig zijn. Wanneer er een beslissing moet genomen worden, spreekt de directeur de betrokken leerkrachten aan. De leerkrachten kunnen een mogelijkheid voorstellen en de directeur stelt zijn optie voor. Na het uitwisselen van de voorstellen vindt er een overleg plaats. Hierbij is het de bedoeling dat de betrokken leerkrachten en de directeur tot een consensus komen. Wordt deze consensus niet bereikt, dan wordt de beslissing genomen door de directeur, na goedkeuring van het schoolbestuur.

Uit de resultaten van de zorgevaluatie blijkt dat niet alle leerkrachten zich voldoende betrokken voelen bij de beleidsontwikkeling rond zorg. Slechts één derde van de respondenten geven aan tevreden te zijn over hun betrokkenheid bij de visie-ontwikkeling. Dit zwakt de positieve voorstelling van de directeur enigszins af.

Op basis van de interviews met de directeur ontstaat de indruk dat het schoolbestuur een vrij sterke rol opneemt binnen de school. Veel heeft hier ook weer te maken met het verleden waarin er tijdelijk niet echt een directeur was en het schoolbestuur een aantal beslissingen 'alleen' kon / moest nemen.

*e. Responsief vermogen*

Uit de interviews met de directeur blijkt eerst en vooral dat zijn aanstelling een hele verandering is voor de school en dat zijn taak er grotendeels in bestaat om de dingen die de voorbije jaren zijn mis gelopen, nu terug recht te trekken. Daaruit kunnen we afleiden dat er momenteel (noodzakelijkerwijze) vooral gereageerd wordt op vragen en verwachtingen binnen de school zelf; enerzijds vanuit de directeur naar de leerkrachten, anderzijds vanuit de leerkrachten naar de directeur.

Ten tweede stellen we vast dat de school zich responsief probeert op te stellen t.o.v. haar omgeving, maar daar niet altijd volledig in slaagt. Wat de sociale omgeving betreft, is er een samenwerkingsverband met bepaalde stadsdiensten die opgezet werd ten tijde van OVB / ZVB. Ook naar ouders toe worden er extra initiatieven genomen, bijvoorbeeld modernamidagen voor allochtone moeders. Toch blijkt uit de zorgevaluatie dat enkele leerkrachten de inspanningen naar ouders toe onvoldoende vinden. Volgens hen moeten de signalen van ouders (m.b.t. mogelijke leer- of gedragsproblemen) ernstiger genomen worden. De samenwerking met scholen voor buitengewoon onderwijs en met externe hulpverleners wordt tevens (vrij) negatief geëvalueerd door de respondenten.

Het GOK-beleid is een duidelijke vraag die vanuit de overheid aan de school gesteld wordt waar een aantal bepalingen en eisen aan vasthangen. Voor de school was het niet zo makkelijk om bij de implementatie ervan het juiste evenwicht te vinden tussen de verwachtingen van de overheid en de verwachtingen van de ouders. Vooral in de kleuterschool is er heel wat reactie gekomen van de ouders omdat zij niet helemaal akkoord waren met de gevolgen die

het GOK had op de organisatie van de kleuterschool. In de mate van het mogelijke heeft de school geprobeerd daaraan te verhelpen, maar zij heeft dat niet volledig kunnen oplossen.

Tenslotte willen we nog aanstippen dat responsiviteit t.a.v. de omgeving vereist dat men een duidelijk zicht heeft op de verwachtingen die vanuit die omgeving gesteld worden. Hieromtrent stelt zich een probleem in school 2. De GOK-leerkracht voelt zich immers heel onzeker over de verwachtingen t.a.v. haar functie en geeft aan dat heel wat collega - GOK-leerkrachten daaromtrent vragen hebben. Naar het volgend schooljaar toe, wordt geopteerd de functie van GOK-/zorgleerkracht te laten opnemen door een leerkracht met veel ervaring. Het is aannemelijk dat zij vanuit haar jarenlange ervaring een beter zicht heeft op de verwachtingen die t.o.v. haar gesteld worden.

Tijdens de twee laatste interviewrondes werd de school geconfronteerd met een personeelstekort door de ziekte van een aantal leerkrachten. De school slaagde er niet in dit probleem op te lossen. Als gevolg daarvan werd de GOK-leerkracht terug klasleerkracht, met als gevolg dat in principe iedere leerkracht de GOK-doelstellingen zelf zou moeten proberen te verwezenlijken zonder verdere ondersteuning. In de praktijk kwam het erop neer dat er uiteindelijk weinig of niets aan GOK gedaan werd. Tegelijkertijd was de school ook voorwerp van een doorlichting, wat uiteraard ook heel wat extra werk en spanning meebracht.

#### *f. Innovatief vermogen*

Het innovatief vermogen van een school kunnen we enerzijds afmeten aan de houding van het lerarenteam, anderzijds aan de houding van de directie. De directeur van school 2 beschikt alvast over enig innovatief vermogen en probeert dit ook over te dragen op de leerkrachten. Zo beschouwt hij nascholingen ondermeer als een manier om met vernieuwende methodes en / of initiatieven te kunnen kennis maken. Wanneer zo'n vernieuwing in de klas uitgeprobeerd wordt en mislukt, vindt hij niet dat het als een mislukking moet beschouwd worden, maar eerder als een leerzame ervaring. Ook zelfevaluatie plaatst hij in het kader van vernieuwing / verandering. Zelfevaluatie moet een kritisch denkmoment zijn om te voorkomen dat men vastgeroest geraakt.

Onder het lerarenteam is de houding niet éénduidig voor of tegen vernieuwing, maar zijn er eerder drie groepen:

- een groep die positief staat t.o.v. de vernieuwing en a.h.w; 'aan de kar trekt' om de vernieuwing door te voeren / uit te proberen;
- een groep die 'op de kar zit';
- een groep die 'achter de kar aan loopt'.

Meestal verspreidt een vernieuwing zich veel sneller nadat reeds één of meerdere collega's ze succesvol doorgevoerd heeft.

#### *g. Reflectief vermogen*

Volgens de directeur is bij de leerkrachten van school 2 geen sterk reflectief vermogen aanwezig. Dit heeft (deels) te maken met de geschiedenis van de school. Omwille van het feit dat de school kan terugvallen op een stevige OVB-traditie, wordt er momenteel nog weinig stilgestaan bij de manier waarop in de klas aandacht wordt geschonken aan de gelijke kansenproblematiek. Men gaat ervan uit dat iedereen wel weet hoe het moet. Toch blijft het nodig de

eigen aanpak in vraag te stellen. Dit om te voorkomen dat men zou vastroesten in een bepaald stramien.

Daarbij komt nog dat leerkrachten niet gewoon zijn over hun eigen attitude na te denken, en zeker niet om daarover openlijk te spreken. Volgens de directeur is er wel verbetering merkbaar wat dit laatste betreft. Leerkrachten gaan meer samenwerken en durven mekaar dan ook makkelijker aanspreken bij vragen / problemen.

Voor de directeur is het trouwens belangrijk te weten wat er in de school leeft en welke problemen leerkrachten eventueel ondervinden. Ook daartoe kan reflectie - zowel van de leraren individueel, van het ganse lerarenteam als van de directeur zelf - een handig instrument zijn.

#### *h. Integraal en geïntegreerd beleid*

Het feit dat de directeur veel te weinig tijd kan maken voor het pedagogische domein is een groot knelpunt in school 2. Hijzelf geeft aan dat een huidige directeursfunctie in een (basis)school vooral een administratieve taakinvulling kent, alhoewel hij liever meer tijd zou besteden aan het pedagogische en aan de opvolging van zijn leerkrachten. Volgens hem is het echter een vaak gehoorde klacht van collega-directeurs dat men niet meer toekomt aan deze zaken, maar dat men volledig opgeëist wordt door administratieve verplichtingen. Ook gaat er veel tijd naar onvoorziene situaties die zich voordoen in de school (bijvoorbeeld problemen met leerlingen). In school 2 werd gehoopt dat hierin verandering zou komen met de functie van zorgcoördinator. Men ging er immers van uit dat dergelijke taken zouden kunnen doorgegeven worden aan de zorgcoördinator, maar dit blijkt niet het geval te zijn. Dit omwille van de volgende redenen: 1) de zorgcoördinator kent de school en de leerlingen onvoldoende en 2) de zorgcoördinator is niet altijd in de school aanwezig (slechts twee en een halve dagen per week). M.a.w. de functie van zorgcoördinator is een gemiste kans om in de school een meer integraal beleid te kunnen voeren.

In de school zijn er enkele aanwijzingen dat getracht wordt een geïntegreerd beleid te voeren. Zo is het GOK volgens de directeur voor de meeste leerkrachten vrij vanzelfsprekend, enkel de manier waarop het nu aangepakt wordt, is nieuw voor hen. Maar het GOK-beleid wordt dus niet als een apart beleidsdomein beschouwd. Dit weerspiegelt zich ook in het feit dat het GOK-plan volledig geïntegreerd is in het schoolwerkplan. Beide plannen worden regelmatig bijgestuurd. Daarnaast zijn er ten tijde van de laatste interviewronde een heel aantal zaken in de school (gedragsregels, visieteksten, ...) die opnieuw bekeken moeten worden. De directeur vat dit echter op als één geheel en wil proberen alle leerkrachten daarin op één lijn te brengen.

#### *i. Synthese*

In bovenstaande bespreking werden heel wat knelpunten, maar ook een aantal positieve punten betreffende het beleidsvoerend vermogen van school 2 weergegeven. We zetten hieronder de belangrijkste op een rijtje.

Beleidsvoerend vermogen		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Vooral informele communicatie tussen lkn. → afspraken versprei-	

	den zich niet en/of vervagen → nood aan meer structureel overleg	
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Nood aan visie-ontwikkeling Nood aan meer gezamenlijke afspraken	
<b>Ondersteunende relaties</b>	Nood aan meer (structurele) samenwerking	Vertrouwen van lkn in nieuwe directeur
<b>Effectief leiderschap</b>	Lkn voelen zich onvoldoende betrokken bij beleidsontwikkeling Sterke inmenging door Raad v/Bestuur	
<b>Responsief vermogen</b>	Geen duidelijk beeld van verwachtingen en doelstellingen vanuit de overheid Nood aan meer samenwerking met omgeving	
<b>Reflectief vermogen</b>	Weinig zelfreflectie bij leerkrachten	Positieve ontwikkeling: lkn durven problemen meer toegeven aan elkaar
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Te weinig tijd voor het pedagogische	Integratie van GOK-plan in schoolwerkplan
<b>Innovatief vermogen</b>	3 groepen lkn: 1) voortrekkersrol bij vernieuwing, 2) volgen vernieuwing, 3) afwachtende houding	Nascholing als middel om innovaties te leren kennen

### 3.5.6 Het zelfevaluerend vermogen van school 2

Waar we in de andere scholen beschikken over een aantal interviews met directie én leerkrachten om uitspraak te doen over het zelfevaluerend vermogen in de school, moeten we ons in school 2 hoofdzakelijk beroepen op interviews met de directeur. Ten eerste geeft dit een beperkt zicht op de materie, ten tweede is het vaak zo (zie hiervoor de beschrijving van andere scholen) dat directeurs een ander, positiever beeld hebben en/of uitdragen van hun schoolwerking dan leerkrachten. Om aan dit probleem tegemoet te komen, willen we de uitspraken over het zelfevaluerend vermogen van school 2 voorzichtig formuleren en vooral wijzen op eventuele knelpunten daaromtrent. Aangezien zelfevaluatie beschouwd wordt als een beleidsdaad en het beleidsvoerend vermogen van school 2 zich nog niet ten volle ontwikkeld heeft, is het immers aannemelijk dat het zelfevaluerend vermogen gekenmerkt wordt door gelijkaardige tekortkomingen als het beleidsvoerend vermogen.

Wanneer we concreet kijken naar het verloop van de twee zelfevaluaties, stellen we een aantal belangrijke verschillen tussen beide vast. De tussentijdse evaluatie van de GOK-werking voldoet alvast beter aan de kenmerken van een effectieve zelfevaluatie dan de beginsituatie-analyse. Dit vooral omwille van de manier waarop de leerkrachten bij de zelfevaluatie betrokken werden: meer communicatie, meer ondersteuning, mogelijkheid tot feedback, ... Volgens de directeur is de zelfevaluatie door de leerkrachten ook vrij kritisch gebeurd, zowel naar zichzelf als naar de anderen (directeur en GOK-leerkracht). Bij de beginsituatie-analyse daarentegen werd door de respondenten aangegeven dat er bij hen twijfel leefde omtrent de echt-



heid van de resultaten precies omwille van het sterk positieve karakter van sommige resultaten. In één van de interviews geeft de directeur aan dat er in de school langzaam aan meer openlijk toegegeven wordt als iets niet goed gaat of als men ergens vragen bij heeft. Ondertussen (tussen de beginsituatie-analyse en de tussentijdse zevaluatie van de GOK-werking) heeft in de school ook een evaluatie van het algemeen zorgbeleid plaatsgevonden. Ook daarin durven leerkrachten knelpunten in de schoolwerking duidelijk aangeven, toch ging het hierbij vooral om een evaluatie op schoolniveau i.p.v. op leerkrachtniveau.

Volgens de directeur van school 2 vervult zelfevaluatie een dubbele functie: enerzijds is het een bevestiging van de zaken die goed lopen, anderzijds moet het ook een instrument van reflectie en remediëring zijn. Toch komt ook naar voren dat het in zekere mate als een soort ‘bewijs’ voor de inspectie beschouwd wordt, m.a.w. zelfevaluatie heeft dan niet enkel een interne functie, maar krijgt ook een functie naar buiten toe.

Het zelfevaluerend vermogen van school 2 – afgeleid uit het verloop van de twee zelfevaluaties in het kader van GOK – kent een aantal positieve factoren, maar wordt tevens gehinderd door een aantal struikelblokken. In onderstaand schema brengen we de belangrijkste elementen samen.

<b>Zelfevaluerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Lkn onvoldoende geïnformeerd omtrent beginsituatie-analyse	Meer informatie & communicatie tijdens de tussentijdse zelfevaluatie
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Externe motivatie (zelfevaluatie als ‘bewijs’ voor de inspectie) Lkn: nut van de analyse?	
<b>Ondersteunende relaties</b>	Onvoldoende begeleiding tijdens de beginsituatie-analyse	Betere begeleiding tijdens de tussentijdse zelfevaluatie
<b>Effectief leiderschap</b>		Betrokkenheid van alle lkn
<b>Responsief vermogen</b>	Geen duidelijk beeld van verwachtingen van de overheid	
<b>Reflectief vermogen</b>	Lkn zijn nog onvoldoende kritisch en open	
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>		
<b>Innovatief vermogen</b>		

### 3.6 Beschrijving van school 3<sup>63</sup>

School 3 is een basisschool met iets meer dan 150 leerlingen, waarvan bijna 20% doelgroep-leerlingen. De school bestaat slechts enkele jaren en is dan ook in volle expansie. Aangezien het een methodeschool betreft, is er maar een beperkt aantal plaatsen per groep toegestaan, wat uitmondt in wachtlijsten. Om kansarmen ook de kans te geven in dergelijk schoolproject te stappen, worden per groep 2 plaatsen ‘gereserveerd’ voor kansarme leerlingen. Door het nieuwe GOK-decreet komt de school met deze regel in de problemen.

De directeur is een jonge directeur, die in functie is van bij het opstarten van de school. Het lerarenteam is echter nog niet stabiel en wordt gekenmerkt door een sterk verloop. Dit heeft te maken met twee belangrijke karakteristieken van de school: 1) het is een jonge school in volle ontwikkeling en expansie (men moet telkens op zoek gaan naar nieuwe leerkrachten) en 2) het is een methodeschool (regelmatig beslissen leerkrachten te stoppen omdat zij de werkmethode niet zien zitten en / of niet aankunnen).

De school had vroeger geen OVB-/ZVB-uren. De basisprincipes van het methode-onderwijs zijn echter sterk gericht op de individuele ontwikkeling van het kind. Van daaruit was er in de school al wel duidelijk aandacht voor de gelijke kansenproblematiek. Methode-onderwijs staat ook voor een sterke ouderwerking en -participatie. De school had trouwens wel extra uren ter beschikking voor het onthaal van anderstalige nieuwkomers.

De school beschikt over iets meer dan 10 GOK-uren en heeft ook nog enkele ‘resturen’ (vanuit de schoolgemeenschap). In het tweede GOK-jaar komt daar nog een aantal zorguren bij. Tijdens het eerste GOK-jaar werkt de GOK-leerkracht hoofdzakelijk individueel met de doelgroepleerlingen. Daarnaast werkt zij nog enkele uren in klasverband met de leerlingen. De GOK-leerkracht verlaat echter de school, waardoor de taak tijdens het tweede GOK-jaar over twee personen verdeeld werd: één GOK- en zorgleerkracht voor de kleuterschool en de eerste graad van de lagere school en één GOK- en zorgleerkracht voor de tweede en derde graad van de lagere school.

#### 3.6.1 Het GOK-beleid in school 3

Uit de eerste interviewronde blijkt dat het GOK-beleid vrij positief in de school onthaald wordt. Hierbij kan aangestipt worden dat de school vroeger geen OVB/ZVB-uren had, waardoor men minder zicht heeft op de verschillen (al dan niet beter / slechter) t.o.v. vroeger. Men vreest echter wel dat de functie van GOK-leerkracht in sommige scholen vooral zal ‘gebruikt’ worden om zieke collega’s te vervangen e.d. Een vraag die men zich ook heel sterk stelt, heeft betrekking op de kinderen met leerproblemen aangezien zij oorspronkelijk niet expliciet als doelgroep werden opgenomen in het GOK .

---

<sup>63</sup> In school 3 werden tijdens de eerste interviewronde volgende personen geïnterviewd: de directeur, de GOK-leerkracht en twee klasleerkrachten. Tijdens de tweede en derde interviewronde was de oorspronkelijke GOK-leerkracht niet meer in de school aanwezig en werden de GOK-/zorguren verdeeld over twee andere GOK-/zorgleerkrachten. Naast de directeur en de twee klasleerkrachten uit de eerste interviewronde werd dan één van deze twee GOK-/zorgleerkrachten geïnterviewd.

In school 3 is het vrij snel duidelijk op welke manier de GOK-uren zullen aangewend worden. Alle uren gaan naar één leerkracht die sterk vertrouwd is met de thematiek. Tijdens de vorige schooljaren was zij immers verantwoordelijk voor de taalbadklas en daarnaast is zij ook professioneel bezig met het ontwikkelen van taalvaardigheidsmateriaal. Deze GOK-leerkracht stelde het GOK-plan op, informeerde de leerkrachten en ondersteunde de leerlingen (vooral) individueel.

In de tweede fase van GOK kwamen er uren zorgcoördinatie bij ten behoeve van de kinderen met leerproblemen. Daarbij kwam nog dat de leerkracht die GOK het voorgaande schooljaar op zich nam, wegging uit de school. Dit leidde tot een grondige herorganisatie. De GOK- en zorguren werden nu verdeeld over twee leerkrachten. Na overleg werd voor volgende aanpak geopteerd: één leerkracht nam GOK en zorg in de kleuterschool en in de eerste graad van de lagere school voor haar rekening, de andere deed hetzelfde voor de tweede en derde graad van de lagere school. Dit gebeurde vanuit de overtuiging dat er geen grens kan bestaan tussen het GOK-beleid en het zorgbeleid - aangezien het zorgbeleid een onderdeel uitmaakt van het GOK-beleid -, maar ook vanuit de idee dat deze aanpak de meest efficiënte is voor de leerlingen, voor contacten met de leerkrachten, voor samenwerking met het CLB, enzovoorts.

Beide GOK-/zorgleerkrachten werkten slechts halftijds in de school. De geïnterviewde leerkrachten vonden dit een negatief punt in hun werking. Zij bepleitten niet enkel dat de school meer ondersteuning nodig had, maar gaven ook aan dat het werken met deeltijdse krachten soms niet erg praktisch is. Alhoewel er een GOK- en een zorgplan opgesteld werd, werd er binnen die halftijdse opdrachten toch op een heel flexibele manier gewerkt. Tussen de GOK-/zorgleerkrachten en de klasleerkrachten is er vaak overleg (formeel minstens één keer per week). De klasleerkrachten kaarten dan hun vragen en problemen aan en samen werd gekeken op welke moment en op welke manier de klasleerkracht ondersteund zou worden. Volgens de geïnterviewde kleuterjuffrouw heeft de GOK-/zorgleerkracht van de kleuterschool (en de eerste graad van de lagere school) nood aan een meer structurele werking.

Afgezien van deze twee opmerkingen, is men in de school heel tevreden over de GOK-/zorgwerking. De geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat het voor hen een groot verschil is met vorig jaar. In het eerste GOK-jaar kregen ze wel veel informatie over het GOK-beleid, maar in de klas zelf kregen de leerkrachten weinig praktische hulp. In het tweede GOK-jaar voelden de leerkrachten zich sterk ondersteund door de GOK-/zorgleerkrachten. Volgens één van de geïnterviewde leerkrachten 'leeft' het GOK nu veel meer in de school t.o.v. het eerste GOK-jaar. Tijdens de laatste interviewronde wordt aangegeven dat de GOK-werking nog meer 'begeleiderondersteunend' zal evolueren i.p.v. individuele leerlingen te ondersteunen.

De implementatie van het GOK-beleid verloopt dus blijkbaar vrij vlot in school 3. Dit blijkt ook wanneer we het samenvattend schema bekijken.

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>	Deeltijdse beschikbaarheid v/d GOK-leerkrachten	
<b>Cliëntensysteem</b>		Veel overleg tussen veranderingsdeskundigen en rest v/h cliëntensysteem
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntensysteem)</b>		

<b>Doelbepaling</b>		
<b>Strategie</b>		Normatieve strategie
<b>Weerstand</b>		
<b>Adoptiefase</b>		Vorbereiding door veranderingsdeskundige die professioneel bezig is met ontwikkeling van materiaal om verandering vorm te geven
<b>Implementatiefase</b>		Concrete ondersteuning in de klas wordt zeer positief geëvalueerd
<b>Institutionaliseringfase</b>		Integratie van GOK- en zorgwerking Integratie van GOK-plan en zorgplan in schoolwerkplan

### 3.6.2 De beginsituatie-analyse in school 3

In school 3 wordt zelfevaluatie heel belangrijk geacht. Sterker nog, het is het uitgangspunt van de schoolwerking. Sowieso wordt er in de school tweemaal per jaar een sterkte-/zwakte-analyse gemaakt. Zowel voor de directeur als voor de leerkrachten is het dus een vanzelfsprekendheid.

De voorbereidingen voor GOK en de beginsituatie-analyse in het kader van GOK werden getroffen door de GOK-leerkracht. Zij won de nodige informatie in, verduidelijkte het doel van de beginsituatie-analyse aan de leerkrachten en stelde hen het analyse-instrument voor. Iedere leerkracht diende het instrument in te vullen. Men kon de vragenlijst mee naar huis nemen en hem enkele dagen later terug afgeven aan de GOK-leerkracht. Deze verwerkte de resultaten en ontwikkelde op basis hiervan én rekening houdende met vroegere analyses, het GOK-plan, dit uiteraard ook in overleg met de directeur. Na het opstellen van het GOK-plan werden zowel de resultaten van de analyse als het voorstel van het GOK-plan aan alle leerkrachten voorgelegd met de vraag of zij met het plan akkoord gingen. Alle leerkrachten waren het eens met de voorstellen. Vervolgens werden de hoofdlijnen van het GOK-plan via een informatief blaadje ook aan de ouders meegedeeld.

In de school worden een aantal voorwaarden voor een succesvolle zelfevaluatie geformuleerd:

- voldoende openheid;
- een goede teamwerking;
- voldoende tijd en ruimte;
- voldoende mogelijkheden tot overleg, wat bijdraagt tot de volgende factor;
- een gelijkgerichte visie
- een evaluatiesysteem dat goed in mekaar zit, waarvan de leerkrachten aanvoelen dat het werkt, liefst geleid door iemand die de professionaliteit bezit om dat in het team te brengen, zodanig dat de teamleden gemotiveerd worden om mee te werken.

Het grootste probleem om in de school aan deze voorwaarden tegemoet te komen, heeft betrekking op het feit dat het leerkrachtenteam een vrij jong team is, wat maakt dat de leerkrachten: 1) alle leerlingen nog niet zo goed kennen, 2) druk bezig zijn met hun eigen klaspraktijk op orde te brengen, en dus minder aandacht hebben voor het grotere geheel, 3) nog onvoldoende op elkaar ingespeeld zijn en 4) het daarom nog moeilijk hebben om kritiek van anderen te verdragen. Het onderlinge vertrouwen heeft zich nog onvoldoende kunnen ontplooiën.

### 3.6.3 De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking

In school 3 werd de zelfevaluatie voorbereid door de directeur en de twee GOK-/zorgleerkrachten. Noch de directeur, noch de GOK-/zorgleerkrachten volgden nascholing daaromtrent. Ook werd geen gebruik gemaakt van een bepaald instrument. Het welslagen van een zelfevaluatie is volgens de directeur ook niet afhankelijk van het gebruik van een bepaald instrument e.d., het is afhankelijk van de mensen die de zelfevaluatie moeten uitvoeren.

Bij de voorbereiding kwamen drie vragen aan bod m.b.t. de vooropgestelde acties:

- Wat hebben we bereikt?
- Wat hebben we niet bereikt?
- Wat is niet haalbaar?

Deze vragen werden zowel gesteld m.b.t. de algemene acties als de specifieke acties en hiervan werd een schriftelijk verslag opgemaakt. Dit uitgebreid verslag werd besproken op een personeelsvergadering. Bij het begin van deze vergadering benadrukte de directeur – die de vergadering zou leiden – het belang van zelfevaluatie. Dit gebeurde omwille van het feit dat leerkrachten vrezen dat dergelijke zelfevaluatie extra papierwerk met zich meebrengt en dit heel wat leerkrachten afschrikt. Ook werd de zelfevaluatie gekaderd in het teken van de GOK-inspectie die volgend schooljaar (2004-2005) zal plaatsvinden. Tijdens de vergadering overliep de directeur alle punten, de GOK-/zorgleerkrachten vulden aan en de leerkrachten reageerden. Op die manier was er sprake van een echte wisselwerking. De aanvullingen die tijdens deze vergadering gedaan werden, werden door de GOK-/zorgleerkrachten genoteerd en verwerkt in een ‘ontwerpverslag’. Ook dit ontwerpverslag zal ter goedkeuring naar alle leerkrachten gaan.

De GOK-zelfevaluatie wordt in school 3 als een vrij normaal gegeven onthaald, in die zin dat men het noodzakelijk acht voor de verdere werking. Toch wordt de zelfevaluatie niet door iedereen op dezelfde manier geconcipieerd, integendeel. In de school was er immers discussie over het niveau waarop de zelfevaluatie moest plaatsvinden. Eén groep vindt dat de zelfevaluatie enkel op schoolniveau dient te gebeuren, een andere groep vindt dit onvoldoende en vindt het noodzakelijk dat iedere leerkracht het eigen klasfunctioneren in het kader van GOK individueel evalueert. Als oplossing werd gesteld dat de GOK-zelfevaluatie op globaal niveau zal gebeuren en dat het individueel functioneren aan bod dient te komen tijdens de functioneringsgesprekken. Tijdens de vergadering zelf was het belangrijkste knelpunt de uitgebreidheid van de evaluatie. Leerkrachten vonden het zeer vermoeiend, zeer tijdrovend, met soms het gevaar van door de bomen het bos niet meer te zien. Toch werd ook toegegeven dat dergelijke manier van werken ervoor zorgt dat iedereen op de hoogte is en inspraak heeft. Tegelijkertijd werd benadrukt dat de grondige voorbereiding door de directeur en de GOK-/zorgleerkrachten een belangrijke hulp was. Dit ondermeer omwille van het feit dat de voorbereiding de evaluatie reeds in een bepaalde structuur gegoten had. De zelfevaluatie werd door de geïnterviewden als waardevol beschouwd, te meer ook omdat uit de zelfevaluatie naar voren kwam dat er nog heel wat werk aan de winkel is. Indien de zelfevaluatie niet gebeurd zou zijn, had men misschien de idee dat men gewoon goed bezig was. Ook was deze zelfevaluatie belangrijk voor de GOK-/zorgleerkrachten omdat niet zij, maar de vorige GOK-leerkracht het GOK-plan had opgesteld. De bijsturingen op basis van de zelfevaluatie geeft hen de kans zich het GOK-plan meer eigen te maken.

### 3.6.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### *a. Nascholingsinitiatieven*

Ook hier weer moeten we een duidelijke opsplitsing maken tussen het eerste GOK-jaar (schooljaar 2002-2003) enerzijds, het tweede GOK-jaar (schooljaar 2003-2004) anderzijds. Het is immers zo dat de GOK-leerkracht die tijdens het eerste GOK-jaar GOK op zich nam, buiten de school ook professioneel bezig was met het ontwikkelen van materiaal rond taalvaardigheid en dergelijke. Het was ook vooral zij die GOK-nascholingen volgde en dat materiaal dan doorgaf aan de andere leerkrachten. Ook bij besprekingen van kinderen, kwam haar kennis en kunde duidelijk naar boven. De andere leerkrachten deden dan ook vaak een beroep op haar expertise en hebben eigenlijk weinig of geen zicht op het nascholingsaanbod rond GOK.

De GOK-/zorgleerkrachten van het tweede GOK-jaar hebben niet zoveel ervaring als de vorige. Zij volgen dan ook veel nascholing. De overige leerkrachten volgen niet echt specifieke GOK-nascholing. De directeur haalt echter aan dat de school - omwille van haar specifieke werkvormen - al langer met gelijke kansenonderwijs bezig was en dat de leerkrachten dus ook wel nascholingen gevolgd hebben die passen in het kader van GOK, maar dat dit zich zeker nog zal intensifiëren.

De directeur is echter niet tevreden over de meeste nascholing. Vaak is zij te theoretisch en te weinig school-/teamgericht. Hij pleit dan ook voor meer school-/teamgerichte nascholing. Een andere geïnterviewde haalt aan dat het financiële aspect ook een belangrijke rol speelt. Nascholingen zijn vaak erg duur.

#### *b. De pedagogische begeleidingsdienst*

In school 3 wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de klassieke pedagogische begeleidingsdienst en de Cel Methodenonderwijs binnen die dienst. De ondersteuning vanuit de klassieke begeleidingsdienst wordt zeer negatief geëvalueerd. De school stelt zich de vraag waarom beide diensten niet nauwer samenwerken i.p.v. naast elkaar heen te werken. Volgens de directeur is er in de klassieke begeleidingsdienst te weinig expertise aanwezig om de school concreet te kunnen ondersteunen. Als methodeschool heeft men het gevoel dat men veel verder staat dan de klassieke scholen en dus weinig kan leren uit bijeenkomsten met andere (klassieke) scholen die de reguliere begeleidingsdienst organiseert.

De ondersteuning vanuit de Cel Methodenonderwijs, daarentegen, wordt heel positief geëvalueerd. Zij brengen vernieuwende ideeën aan en komen ook regelmatig naar de school om pedagogische teamvergaderingen te leiden. Tijdens het tweede GOK-jaar (schooljaar 2003-2004) kampt de Cel echter met een personeelstekort, waardoor de ondersteuning van de lagere school in het water valt. De ondersteuning van de kleuterschool loopt wel nog gewoon door. De geïnterviewde kleuterleidster is zeer tevreden over deze begeleiding.

#### *c. Het CLB*

In de school is er een heel goede samenwerking met het CLB. De directeur meent echter dat dit erg persoonsgebonden is. Vroeger had men immers andere CLB-medewerkers en verliep de samenwerking heel slecht. Nu komt de CLB-medewerker minstens één keer om de twee

weken in de school langs. Het CLB werkt voornamelijk samen met de GOK-leerkrachten. De overige leerkrachten evalueren dit positief; zij beschouwen het immers als een ontlasting voor hen aangezien zij daardoor minder papierwerk moeten verrichten. Daarnaast is er in de school enkele keren per jaar multidisciplinair overleg (MDO) met het CLB, de directeur, de GOK-/zorgleerkrachten en alle andere klasleerkrachten. Deze vergaderingen hebben voor de geïnterviewden een duidelijke meerwaarde. Toch wordt er tijdens de tweede interviewronde gepleit om deze MDO's te gaan opsplitsen per graad om het overzichtelijker en werkbaarder te maken.

In de school doet men ook een beroep op het CLB voor het afnemen van testen, als de school vastloopt op een bepaald probleem, ... De functie van het CLB bestaat dus uit: problemen opsporen, leren hoe ermee om te gaan en mee helpen zoeken naar een oplossing.

Als sterkste punt van het CLB wordt hun deskundigheid aangehaald, als zwakste punt het feit dat men leerlingen onvoldoende blijvend opvolgt. Soms worden testresultaten of oplossingen nog te vrijblijvend aangeboden of wordt er onvoldoende gepeild naar eventuele vooruitgang bij de leerling.

*d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

In de school heeft men nog geen gebruik gemaakt van het ondersteuningsaanbod dat de steunpunten aanbieden, uitgezonderd het instrument voor de analyse van de beginsituatie dat door de drie steunpunten gezamenlijk werd ontwikkeld.

Ook hun aanbod lijkt zich volgens de directeur vooral te richten op de klassieke scholen en te weinig bruikbaar / vernieuwend voor zijn school. Hij meent tevens dat de steunpunten heel veel materiaal en instrumenten aanbieden, en dit voor een brede waaier van domeinen, maar vraagt zich vaak af of het niet eenvoudiger en goedkoper kan.

De beoordeling van het ondersteuningsaanbod door school 3 kan kort samengevat worden d.m.v. het weergeven van de positieve en negatieve elementen hieruit.

<b>Ondersteuningsaanbod</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Nascholingsaanbod</b>	Te theoretisch Te weinig school/teamgericht dure nascholingen	GOK-lkn volgen veel (gerichte) nascholingen
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	Klassieke begeleidingsdienst: te weinig expertise om methoden-schoon te begeleiden Nood aan meer samenwerking tussen de klassieke begeleidingsdienst & cel methodenonderwijs Personeelstekort in cel methodenonderwijs → geen begeleiding v/d lagere school	Cel methodenonderwijs wordt zeer positief geëvalueerd: → vernieuwende ideeën → leiden pedagogische teamvergaderingen i/d school
<b>CLB</b>	Nood aan meer blijvende opvolging door CLB	Nauwe samenwerking tussen CLB en GOK-lkn

<b>Steunpunten</b>	Niet ingegaan op aanbod Aanbod is te sterk gericht op 'klas- sieke' scholen	
--------------------	---	--

### 3.6.5 De beleidseffectiviteit van school 3

#### a. Doeltreffende communicatie

'Communicatie vormt de basis van een goede schoolwerking', aldus de directeur. In het schoolwerkplan wordt dan ook duidelijk beschreven op welke wijze gecommuniceerd dient te worden in de school. 'Goede communicatie' betekent dat er sprake moet zijn van 1) bereidheid tot overleg, 2) directe communicatie en 3) discretie. Directe communicatie is volgens de directeur het moeilijkste element. Het komt er immers op neer dat zaken en / of personen die met een bepaald probleem niets te maken hebben, niet betrokken worden in de communicatie daaromtrent. In de school wordt er door iedereen - maar vooral door de directeur zelf- actief op toegezien dat er niet onrechtstreeks gecommuniceerd wordt.

Uit de interviews blijkt dat er in de school op verschillende manieren en langs verschillende kanalen gecommuniceerd wordt: pedagogische teamvergaderingen, praktische teamvergaderingen, deelteamvergaderingen, multidisciplinair overleg, schoolraad, postbakjes, informatieblaadjes, ... Vormen van formeel overleg worden door één van de geïnterviewden als een belangrijk middel beschouwd om te vermijden dat belangrijke zaken onbesproken blijven of dat informatie verloren gaat. Toch geven haar collega's aan dat er getracht moet worden een evenwicht te bereiken tussen het welbevinden van leerkrachten enerzijds en voldoende overlegmomenten anderzijds. Dit vanuit de idee dat het aantal vergaderingen buiten de schooluren moet beperkt worden.

Wat de doeltreffendheid van de communicatie betreft, kan gewezen worden op het feit dat de personeelsvergaderingen bewust worden uitgesplitst. Enerzijds zijn er de personeelsvergaderingen met het ganse team die worden uitgesplitst naar pedagogische en praktische vergaderingen. Anderzijds zijn er wekelijks personeelsvergaderingen die uitgesplitst worden naar de kleuterschool en de lagere school (de zgn. deelteamvergaderingen). De twee deelteams vergaderen dan wel op een zelfde moment maar in een apart lokaal. Eén van de GOK-/zorgleerkrachten had op het moment van de tweede interviewronde net het voorstel gelanceerd om ook de MDO's met het CLB uit te splitsen per graad. MDO's waarop alle leerlingen besproken moeten worden, nemen immers veel tijd in beslag en verlopen - vooral naar het einde toe - niet altijd efficiënt.

De enige hindernis die - vooral de informele - communicatie tussen de leerkrachten soms belemmert, heeft te maken met de infrastructuur van de school. Op het moment van de tweede en derde interviewafname (schooljaar 2003-2004) zijn de twee deelteams verspreid over twee aangrenzende locaties, wat maakt dat de leerkrachten op verschillende speelplaatsen staan en op die manier onderling minder contact hebben.

Aangezien ouderparticipatie een belangrijke pijler van de methode vertegenwoordigt, wordt in de school ook een duidelijke inspanning geleverd om op een efficiënte manier met ouders te communiceren. Ouders hebben een postbakje in de school, regelmatig verschijnt een schoolblaadje voor hen, driemaal per jaar is er een ouderraad en tweemaal per jaar is er een klasavond. Toch deden zich in het eerste GOK-jaar een aantal problemen voor in de commu-



nicatie met ouders. De school heeft daaromtrent duidelijke afspraken gemaakt met alle leerkrachten en het lerarenteam kreeg ook een nascholing rond communicatie met ouders.

*b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

Bij het bespreken van de gezamenlijke doelgerichtheid van school 3 moeten we rekening houden met twee belangrijke factoren die de school karakteriseren: 1) school 3 is een vrij jonge school en 2) school 3 is een methodeschool.

Als methodeschool heeft zij een heel duidelijke basisvisie, uitgewerkt in zeven pijlers en een pedagogisch concept. Zowel de pijlers als het pedagogisch concept geven heel kernachtig weer welke ideeën centraal staan in de school. Deze basisvisie staat ook duidelijk vermeld in het schoolwerkplan. Wanneer iemand zich aanbiedt om in de school te komen werken, wordt hij/zij hier onmiddellijk mee geconfronteerd. M.a.w. werken in deze school impliceert een duidelijke keuze voor een bepaald pedagogisch project. Leerkrachten die tijdens het werk zelf ontdekken dat ze 1) ofwel toch niet achter het pedagogisch project van de school staan of 2) er blijkbaar niet in slagen het pedagogisch project te realiseren, haken af. Zo ontstaat er langzamerhand een groep van mensen die zeer sterk achter de basisvisie van de school staan en dat dit ten volle willen realiseren in hun school. Jaar na jaar wordt het team stabiel en komt men meer en meer op één lijn te staan. Er wordt in de school dan ook veel tijd geïnvesteerd in het ontwikkelen van een gezamenlijke doelgerichtheid, ondermeer d.m.v. pedagogische teamvergaderingen. Daarnaast wordt iedere leerkracht verplicht een cursus over de freinetmethode en -werkvormen te volgen.

Ten tijde van de tweede interviewronde (schooljaar 2003-2004) leeft bij de directeur de indruk dat zowel de leerkrachten van de kleuterschool enerzijds als de leerkrachten van de lagere school anderzijds onderling reeds heel goed op elkaar zijn afgestemd, maar dat de link tussen beiden vooralsnog te zwak is. Specifiek naar GOK toe leeft bij één van de geïnterviewden de idee dat het GOK-plan meer gedragen wordt door de lagere school dan door de kleuterschool. In reactie hierop wordt het GOK-plan aangepast en beter vertaald naar de kleuterschool toe.

Tegelijkertijd biedt het GOK de school ook de mogelijkheid een aantal zaken gestructureerder aan te pakken zodanig dat de leerkrachten op één lijn komen te staan m.b.t. het begeleiden en opvolgen van leerlingen. Toch wordt benadrukt dat iedere leerkracht de achterliggende visie van GOK reeds deelt.

*c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

In de school wordt gewerkt met graadklassen i.p.v. jaarklassen. Er zijn twee klassen van elke graad. Dit maakt dat iedere leerkracht een parallelcollega heeft. Tussen twee parallelcollega's is er altijd veel overleg en onderlinge afstemming. Men heeft ervoor gezorgd dat in iedere graad een eerder onervaren leerkracht samen staat met een ervaren leerkracht, om zo iedere nieuwe leerkracht wat ondersteuning te kunnen bieden. Enkel in de tweede graad was dit niet het geval op het moment van de tweede interviewafname, maar dit werd opgevangen door extra ondersteuning van de directeur en de GOK-/zorgleerkracht.

De geïnterviewde leerkrachten zeggen veel steun te krijgen van de directeur en hebben tevens het gevoel dat hij werkelijk achter zijn leerkrachten staat. Hijzelf geeft aan dat het kleuterteam

in vergelijking met het team van de lagere school benadeeld wordt in haar ondersteuning en vindt dit zelf een belangrijk aandachtspunt voor hem. Een andere zorg is de samenwerking tussen de twee deelteams. Binnen beide teams wordt zeer goed samengewerkt, maar tussen beide teams is onderling begrip en een goede samenwerking nog niet altijd aanwezig.

Tijdens de tweede interviewronde blijkt dat de leerkrachten zich ook sterk ondersteund voelen door de GOK-/zorgleerkrachten. Doordat de GOK-/zorgleerkrachten bij hen in de klas komen om zowel de leerkrachten als de leerlingen te ondersteunen, ervaren zij nu veel meer concrete en praktische hulp dan in het eerste GOK-jaar. Toch geeft de geïnterviewde GOK-leerkracht aan dat er nog een verschil is in bereidwilligheid tot samenwerking vanuit de leerkrachten: bij sommige leerkrachten voelt zij zich heel welkom, bij anderen daarentegen, moet het vertrouwen nog groeien. Eén van de klasleerkrachten geeft aan dat het voor hen niet altijd eenvoudig is de GOK-leerkrachten aan te spreken omwille van praktische redenen (beide GOK-/zorgleerkrachten werken slechts deeltijds). Tussen de GOK-/zorgleerkrachten onderling is er een goede samenwerking.

Tenslotte kan nog vermeld worden dat leerkrachten in de school de kans hebben om een dag mee te draaien bij één van hun collega's of in een andere methodeschool. Iedere leerkracht wordt ook verplicht de basis cursus van de methodeschool te volgen.

#### *d. Effectief leiderschap*

In school 3 gebeurt het eerder zelden dat de directeur autonoom een beslissing neemt. In principe worden alle beslissingen genomen in consensus. Enkel wanneer men er echt niet in slaagt tot een eensgezinde oplossing te komen, moet de directeur de knoop doorhakken. Dit is echter zeer uitzonderlijk. Veel heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat de voorstellen die op de personeelsvergaderingen besproken worden, meestal al op één of andere manier voorbereid werden. Dit kan plaats gehad hebben in een werkgroepje, dat al dan niet ad hoc werd opgericht naar aanleiding van een concreet probleem. Daarnaast zijn er de deelteamvergaderingen, die de directeur ook enigszins beschouwt als werkgroepen en van waaruit meermaals vragen / voorstellen komen. Ook de schoolraad - die zich vooral bezig houdt met het financiële - doet bepaalde voorstellen, maar neemt geen beslissingen zonder goedkeuring van het ganse leraarteam. Tenslotte is het eveneens mogelijk dat de directeur de individuele leerkrachten die belang hebben bij een bepaalde beslissing, vooraf even aanspreekt en hun mening daaromtrent vraagt.

M.a.w. leerkrachten die belangstelling in of kennis van een bepaald onderwerp hebben, worden in de aanloop naar een beslissing daaromtrent sterk betrokken. Alle leerkrachten kunnen echter hun zeg doen bij het nemen van de beslissing in een algemene personeelsvergadering. Beslissingen worden in consensus genomen, de enkeling die het eventueel niet helemaal eens is met de beslissing, dient zich erbij neer te leggen. Eén van de geïnterviewde leerkrachten geeft aan dat dergelijke manier van beslissen een 'leerproces is voor de ganse groep'.

Deze ver doorgedreven vorm van participatie van de leerkrachten heeft volgens één van de geïnterviewde leerkrachten ook negatieve aspecten. Hijzelf zou het niet erg vinden soms wat minder betrokken te worden aangezien met deze werkvorm ook telkens veel overleg - en dus extra vergadertijd - gepaard gaat. Tegelijkertijd heeft hij soms de indruk dat beslissingen uitgesteld worden onder het mom van gebrek aan inspraak. Hij is van mening dat een directeur verantwoordelijkheid moet durven nemen en knopen moet durven doorhakken. De directeur van een school moet zich niet altijd op gelijke voet met zijn leerkrachten zetten, maar dient

zich daar soms boven te zetten. Dit is vooral aangewezen bij conflicten of problemen om escalatie en een negatieve groeps sfeer te voorkomen.

*e. Responsief vermogen*

Het pedagogisch project van school 3 doet expliciet een beroep op het responsief vermogen van de school en de leerkrachten. Om ervaringsgericht onderwijs te kunnen bieden, wordt van leerkrachten verwacht dat ze op de hoogte zijn van (ontwikkelingen in) de maatschappij en bereid zijn zich daarover uitgebreid te informeren. Op die manier komt men tegelijkertijd tegemoet aan een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van het responsief vermogen. Een school kan immers maar responsief reageren als ze op de hoogte is van de maatschappelijke gebeurtenissen. M.a.w. de verwachtingen die de school heeft t.a.v. haar leerkrachten voor een responsieve klaswerking, dragen tegelijkertijd bij tot een responsieve schoolwerking.

Daarbij komt dat ook leerling- en ouderparticipatie een belangrijke plaats innemen in de dagelijkse schoolwerking. Om dit te bekomen, moet men ook weer op de hoogte zijn van de verwachtingen van leerlingen en ouders. Via verschillende kanalen wordt geprobeerd zowel leerlingen als ouders aan het woord te laten.

Voor de leerlingen zelf is er:

- een praatronde;
- een klassenraad;
- een kinderraad.

Voor de ouders is er:

- een ouderraad;
- een klasavond, waarop ouders de mogelijkheid hebben (bepaalde aspecten van) de klaswerking te evalueren;
- de mogelijkheid tot individuele besprekingen;
- ouderwerkgroepen;
- een klasouder;
- postvakjes;
- een informatief blaadje.

Tijdens de tweede interviewronde wordt aangegeven dat een sterke ouderbetrokkenheid ook een keerzijde kan hebben. Ouders die zich sterk engageren in de school, hebben meestal ook enorm hoge verwachtingen t.a.v. de school en haar leerkrachten. In het eerste GOK-schooljaar werd de school geconfronteerd met een problematische vorm daarvan, met als gevolg dat alle ouders bevroegd werden over de schoolwerking. In de school werden duidelijke afspraken gemaakt op welke manier men dient om te gaan met (verwachtingen van) ouders en werd er een nascholings sessie rond communiceren met ouders ingericht. M.a.w. de school is duidelijk op zoek naar de gepaste responsieve houding t.a.v. ouders, rekening houdende met haar basisfilosofie en haar voorgaande ervaringen.

Wat de responsiviteit t.o.v. andere scholen betreft, stellen we vast dat de school vooral contact heeft met andere methodescholen, hoofdzakelijk om van elkaar te leren. Het uitwisselen van ervaringen biedt ook de mogelijkheid op zoek te gaan naar algemene/gemeenschappelijke verwachtingen die er aan een methodeschool gesteld worden. Eén van de geïnterviewde leer-

krachten geeft te kennen dat hij wel meer samenwerking met andere klassieke scholen ziet zitten, maar dat deze scholen zelf daar blijkbaar geen vragende partij voor zijn.

*f. Reflectief vermogen*

Zelfevaluatie neemt een prominente plaats in school 3 in. Zowel bij het uittekenen van het schoolbeleid als bij de beoordeling van de leerkrachten door de directeur speelt zelfevaluatie een belangrijke rol.

Nieuwe initiatieven worden regelmatig geëvalueerd. Daarnaast gebeurt er ieder schooljaar een vrij systematische zelfevaluatie in de school, die in drie fasen verloopt. Tijdens de eerste fase - die plaats vindt in januari - wordt er een sterkte-/zwakte-analyse van de schoolwerking gemaakt. Naast de sterktes en de zwaktes van de school, gaat men ook op zoek naar kansen en bedreigingen voor de school. Voor de 'kansen' zoekt men manieren om ze om te vormen tot 'sterktes' en voor de 'bedreigingen' zoekt men manieren om te voorkomen dat het 'zwaktes' worden. Vanuit deze analyse formuleert de school haar ontwikkelingsdomeinen. In maart gebeurt dan de individuele evaluatie waarbij de leerkrachten hun eigen functioneren kritisch bekijken. In juni tenslotte wordt in functioneringsgesprekken getoetst in hoeverre men erin geslaagd is vooruitgang te boeken als school en als leerkracht.

De directeur gebruikt de zelfevaluatie van de leerkrachten trouwens ook om leerkrachten op basis daarvan te beoordelen. Wanneer leerkrachten in de school komen werken, weten ze reeds van bij het sollicitatiegesprek dat zelfevaluatie een belangrijk uitgangspunt in de school is. Bij leerkrachten die al langer in de school werken, verloopt de zelfevaluatie vrij vlot. Nieuwe leerkrachten ervaren het vaak nog als bedreigend.

Bovenstaand beeld kwam naar voren uit de eerste en tweede interviewronde. Op basis van de derde interviewronde echter, dienen we dit positief beeld in vraag te stellen of op z'n minst te nuanceren. Uit de interviews blijkt immers dat het lerarenteam in twee groepen onder te brengen is. Eén groep die individuele problemen liever niet in groep bespreekt, een andere groep die het noodzakelijk vindt het functioneren van leerkrachten binnen het team te bespreken. Eén van de leerkrachten uit laatstgenoemde groep zegt geschrokken te zijn van het feit dat kritische zelfreflectie ook in deze school - waar het in principe een belangrijke pijler van de schoolwerking is - nog gevoelig ligt bij heel wat leerkrachten. Zij geeft aan dat leerkrachten nog vaak de neiging hebben de eigen fouten bij anderen of bij externe omstandigheden te leggen en dat 'zelfevaluatie' zich nog al te vaak beperkt tot een evaluatie van de algemene schoolwerking. Zelfs in functioneringsgesprekken komt het individuele functioneren volgens haar onvoldoende aan bod. De reden hiervoor is volgens haar niet zozeer te zoeken in onwil, maar moet beschouwd worden als één van de groeipijnen waar een jonge school door moet. Eén van haar collega's treedt haar daarin bij. Volgens haar wil iedere leerkracht in de school wel 'leren', maar is het nog niet voor iedereen vanzelfsprekend om bepaalde zaken in groep te zeggen. Het onderlinge vertrouwen moet nog groeien.

*g. Innovatief vermogen*

De school heeft vanuit haar pedagogisch concept en de daarbij horende werkmethode een sterk innovatief karakter. Er wordt niet les gegeven op de klassieke manier, maar via allerlei nieuwe methodes, die meer en meer hun ingang vinden in het traditionele onderwijs. Volgens de directeur blijven leerkrachten die op een klassieke manier les geven, sowieso niet in de

school. Men kan dus als het ware spreken van een ‘natuurlijke selectie’ van innovatieve leerkrachten. Wanneer het lerarenteam beslist een vernieuwing door te voeren, is het uiteraard wel mogelijk dat bepaalde leerkrachten klagen, maar zij gaan toch altijd mee in de groepsbeslissing. De leerkrachten krijgen altijd een zeer grote vrijheid om een eigen invulling aan de vernieuwingen te geven. Het doel is immers daaruit te leren. Bij het invoeren van een vernieuwing, wordt deze ook altijd geëvalueerd.

De houding in de school t.o.v. innovaties die van buiten de school op hen afkomen, is niet éénvoudig, maar afhankelijk van het soort innovatie. Indien het gaat om een innovatie die zeer nuttig geacht wordt voor de leerlingen, staat men er zonder meer positief tegenover. Indien het eerder gaat om een innovatie die vooral de papierlast in de school verhoogt en niet onmiddellijk positief effect sorteert voor de leerlingen, is er meestal wel weerstand tegen die vernieuwing.

#### *h. Integraal en geïntegreerd beleid*

In de meeste scholen is het een vaak gehoorde klacht dat directies over onvoldoende tijd beschikken om een pedagogisch beleid uit te werken. In deze school probeert men echter bewust voldoende tijd uit te trekken voor het pedagogische, dit ondermeer door het organiseren van personeelsvergaderingen die louter en alleen gewijd zijn aan het pedagogische. Het pedagogisch beleid wordt dan ook vooral vanuit het lerarenteam vorm gegeven. Het financieel beleid daarentegen, is in handen van de schoolraad.

Het zwakke punt in het voeren van een integraal beleid is het personeelsbeleid. Problemen binnen een bepaalde graad slorpten de directeur zodanig op dat de rest van het lerarenteam te weinig ondersteund konden worden. Vooral het kleuterteam miste ondersteuning.

Bij de implementatie van het GOK-beleid zijn er aanwijzingen dat de school haar beleid op een integratieve manier wil vormgeven. Het GOK-beleid wordt immers niet beschouwd als een losstaand iets, maar als een facet van het algemene schoolbeleid. Ook de organisatie van het zorgbeleid gebeurt op een integratieve manier. In de school wordt niet geopteerd voor een GOK-leerkracht enerzijds en een zorgleerkracht anderzijds, maar wel voor een GOK-/zorgleerkracht in de kleuterschool en de eerste graad van de lagere school en een GOK-/zorgleerkracht voor de tweede en derde graad van de lagere school. Het is de bedoeling om (later) het GOK- en het zorgplan te integreren tot één geheel. Tenslotte geeft men aan dat men via nascholing wil proberen de huidige werkvormen beter af te stemmen op de specifieke GOK-problematiek. M.a.w. men wil het huidige pedagogisch beleid optimaliseren in het teken van GOK.

#### *i. Synthese*

Volgende tabel geeft een overzicht van de wijze waarop de verschillende aspecten van het beleidsvoerend vermogen in school 3 al dan niet aanwezig zijn.

Beleidsvoerend vermogen		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Doeltreffende communicatie</b>		Duidelijke definitie van ‘goede communicatie’ in het schoolwerk-

		plan Aandacht voor efficiëntie van vergaderingen
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>		Duidelijke basisvisie → op basis daarvan: selectie v/d leerkrachten Investeren in ontwikkelen v/e gez. doelgerichtheid
<b>Ondersteunende relaties</b>	Kleuterschool: minder ondersteuning vanuit directie dan lagere school Samenwerking kleuterschool – lagere school verloopt niet altijd vlot	Ondersteuning vanuit directie en door leerkrachten onderling
<b>Effectief leiderschap</b>	Tijdsintensieve vorm van beslissen	Beslissen in consensus Beslissingen worden goed voorbereid
<b>Responsief vermogen</b>	Te hoge verwachtingen v/d ouders	Sterke leerlingen- en ouderparticipatie
<b>Reflectief vermogen</b>	Lkn: te weinig kritisch t.o.v. zichzelf → ‘fout’ buiten zichzelf leggen Vooral evaluatie op schoolniveau i.p.v. op leerkrachtniveau	Regelmatig (zelf)evaluaties in de school ZE speelt belangrijke rol bij uittenkenen v/h schoolbeleid & bij beoordeling v/d lkn
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Te weinig tijd voor ondersteuning van leerkrachten in de kleuterschool.	Expliciete aandacht voor het pedagogisch beleid Integratie GOK & zorg in schoolbeleid
<b>Innovatief vermogen</b>		Sterk innovatieve werkmethode

### 3.6.6 Het zelfevaluerend vermogen van school 3

In school 3 werden de zelfevaluaties op een geïntegreerde manier benaderd. Dit kwam ondermeer tot uiting in het feit dat de school voor haar beginsituatie-analyse niet enkel gebruik maakt van specifieke instrumenten, maar tevens een beroep doet op resultaten uit haar algemene sterkte- / zwakte-analyse. M.b.t. de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking wordt aangegeven dat het schoolwerkplan reeds ieder jaar geëvalueerd wordt. Aangezien het GOK daar deel van uitmaakt, wordt de GOK-zelfevaluatie als een soort van ‘filtering’ van de algemene zelfevaluatie beschouwd.

Over het verloop en het doel van de zelfevaluaties werd er in de school voldoende gecommuniceerd. Voordat de gegevensverzameling in het kader van de zelfevaluaties zou plaatsvinden, werden de zelfevaluaties aangekondigd en werd het belang ervan benadrukt. Dit is belangrijk met het oog op het motiveren van leerkrachten om deel te nemen aan de zelfevaluatie. Tijdens het evaluatieproces werden de leerkrachten op de hoogte gehouden van de voorlopige resultaten en nadien werd het (gewijzigde) GOK-plan aan hen voorgesteld.

De uitgebreide informatie betreffende de zelfevaluatie zorgde er mede voor dat de leerkrachten het nut ervan inzien en de zelfevaluatie - ondanks het extra (papier)werk - als waardevol beschouwen. M.b.t. de visie op zelfevaluatie is de houding van de directeur heel belangrijk. De directeur beschouwt zelfevaluatie als een onmisbaar werkinstrument en verwacht dan ook

van de leerkrachten dat zij er positief tegenover staan. Tijdens de laatste interviewronde manifesteerde zich hieromtrent een verschil in visie. Men kan a.h.w. twee stromingen onderscheiden in de school: één groep van leerkrachten die werk en privé duidelijk gescheiden wil houden en het ook niet opportuun vindt hun eigen functioneren in de grote groep te bespreken. Een andere groep daarentegen, vindt dat de groep leerkrachten één hechte groep moet zijn waarbinnen alles bespreekbaar is en waarbinnen men de eigen fouten eventueel durft toegeven. Laatstgenoemden willen de zelfevaluatie dus niet beperken tot het algemeen schoolfunctioneren, wat nog al te vaak en ook in deze school gebeurt, maar vinden dat leerkrachten in staat moeten zijn een kritische houding t.o.v. hun eigen functioneren aan te nemen en dit op groepsniveau durven te bespreken. Alhoewel de school reeds heel wat ervaring heeft met zelfevaluaties onder de vorm van sterkte- en zwakte-analyses, wordt er volgens één van de geïnterviewden te weinig gekeken naar het eigen aandeel in een bepaald probleem en/of in een bepaalde situatie. Het team is echter nog een vrij jong team, wat volgens de geïnterviewde een mogelijke verklaring biedt. Het onderling vertrouwen heeft zich nog onvoldoende kunnen ontwikkelen.

Toch onderstreept de directeur dat een zelfevaluatie staat of valt met de mensen die ze moeten uitvoeren. In die optiek is het belangrijk de deelnemers voldoende te ondersteunen en te begeleiden bij het zelfevaluatieproces. Bij het maken van de beginsituatie-analyse werden leerkrachten niet actief begeleid. Zij dienden het analyse-instrument individueel in te vullen. De geïnterviewde leerkrachten geven aan dat ze dit een vermoeiende en moeilijke opdracht vonden, waarbij soms getwijfeld werd aan de interpretatie van bepaalde vragen / items. De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking werd op een andere manier vorm gegeven en dit werd duidelijk geapprecieerd door de leerkrachten. Zowel de uitgebreide voorbereiding als de mondelinge bespreking werden positief onthaald. De knelpunten die uit deze zelfevaluatie naar voren kwamen, worden in de school als uitdagingen i.p.v. als bedreigingen beschouwd.

Concluderend geven we de meest opvallende bevindingen betreffende het zelfevaluerend vermogen schematisch weer.

<b>Zelfevaluerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>		Duidelijke informatie & communicatie betreffende de zelfevaluatie
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Doel v/d zelfevaluatie wordt verduidelijkt → nut wordt ingezien	
<b>Ondersteunende relaties</b>	Jong team → onderling vertrouwen moet nog groeien	
<b>Effectief leiderschap</b>		Betrokkenheid van alle leerkrachten Houding directie: zelfevaluatie als onmisbaar werkinstrument
<b>Responsief vermogen</b>		haalbaarheid in rekening gebracht brengt werkpunten naar boven resultaten worden ook aan ouders meegedeeld
<b>Reflectief vermogen</b>	Discussie: reflectie op school- of	zelfevaluatie als uitgangspunt v/d

	op lk-niveau?	schoolwerking Ervaring met (zelf)evaluaties
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>		Betrekken van resultaten uit andere schoolevaluaties
<b>Innovatief vermogen</b>		Knelpunten uit ZE = uitdagingen i.p.v. bedreigingen

### 3.7 Beschrijving van school 4<sup>64</sup>

School 4 is een basisschool uit het gemeenschapsonderwijs, waaraan nog twee andere kleutervervestigingen verbonden zijn. De school kan beschreven worden als een volkse school met een heel heterogeen publiek en telt tussen 350 en 400 leerlingen. Bijna 40% van de leerlingen zijn doelgroopleerlingen, waaronder zowel autochtone als allochtone kansarmen. Tevens zijn er een aantal kinderen met leerstoornissen.

De directeur is pas benoemd in september 2002. Hij komt van een andere school en kent de school dus nog niet zo goed. Ook de functie van directeur is nieuw voor hem; hij behaalde recent het bekwaamheidsattest voor het ambt van directeur. Daarbij komt nog dat hij directeur is van drie vestigingen: één basisschool en twee kleuterscholen. De GOK-/zorgcoördinator is al verscheidene jaren in de school en was vroeger ook OVB- / ZVB-leerkracht. Ook alle andere leerkrachten zijn al langer aan de school verbonden. Tegelijkertijd met het invoeren van het GOK en de nieuwe directie, ging de school over naar een ander onderwijsnet (van het officieel gesubsidieerd onderwijs naar het gemeenschapsonderwijs). Er waren dus een aantal belangrijke veranderingen die gelijktijdig plaatsvonden.

Het engagement van de school t.o.v. gelijke kansen is begonnen met haar instap in het tijdelijk project 'Onderwijs voor migranten' (1991). Met de komst van OVB kreeg zij onmiddellijk een aantal OVB-uren en later ook ZVB-uren. Bij 'Onderwijs voor Migrantten' moesten kinderen uit de klas gehaald worden en naar een taakklasje gaan. De school was daar niet helemaal gelukkig mee. OVB werd, behalve in het eerste en tweede leerjaar, op een klasinterne manier ingevuld, alhoewel het eigenlijk extern moest gebeuren. Gedeeltelijk werd 'kort op de bal gespeeld', nl. zorgen dat de kinderen kenden en konden wat ze voor een toets moesten kunnen of kennen. Gedeeltelijk werd er ook gewerkt aan taalvaardigheid en was er een project naar de ouders toe.

In het eerste GOK-jaar (schooljaar 2002-2003) beschikte de school over meer dan 40 GOK-uren, die verdeeld worden over lager en kleuteronderwijs. In het tweede GOK-jaar (schooljaar 2003-2004) gaan de zorguren volledig naar de zorgcoördinator en wordt de rest van de GOK-uren verdeeld over drie leerkrachten: één GOK-leerkracht in de kleuterschool en twee GOK-leerkrachten in de lagere school.

---

<sup>64</sup> In school 4 werden doorheen de drie interviewrondes dezelfde vier personen geïnterviewd: de directeur, de GOK-coördinator en twee klasleerkrachten.



3.7.1 Het GOK-beleid in school 4

Een eerste opmerking die in de school gemaakt werd i.v.m. het GOK heeft te maken met de voorstelling ervan in de media. Volgens de leerkracht die in het eerste GOK-jaar de functie van GOK-coördinator en het tweede en derde jaar de functie van zorgcoördinator op zich neemt, werd in de media geen correct beeld van het GOK-beleid en van de functies van GOK-leerkracht en zorgcoördinator geschetst. Zij vreest dat er op die manier verkeerde verwachtingen worden geschapen. Daarbij komt nog dat veel leerkrachten het GOK niet als noodzakelijk beschouwen om hun klaswerking te verbeteren. Integendeel, zij hadden het gevoel dat zij vroeger reeds voldoende aandacht schonken aan die zaken en dat dit nu miskend wordt. Er leeft dan ook wrevel bij een aantal oudere leerkrachten. In het team zorgt dit voor tegenstellingen en spanningen.

In het begin werd er in de school heel wat gediscussieerd over de functie van GOK-leerkracht. Het stond wel meteen vast welke leerkrachten de functies zouden opnemen, maar de taakhoud was niet meteen duidelijk. De leerkracht die jarenlang ZVB en OVB op zich nam in de school, werd de GOK-leerkracht voor de lagere school. Eén van de kleuterleidsters werd de GOK-leerkracht van de kleuterschool. De GOK-leerkracht van de lagere school is de spilfiguur van het GOK in de school, die niet alleen zorgt voor de pedagogische uitwerking, maar ook voor de administratieve opvolging ervan (omwille van die reden wordt zij ook wel de GOK-coördinator genoemd).

In het tweede GOK-jaar (schooljaar 2003-2004) krijgt de school uren zorgcoördinatie bij en opnieuw wordt de vraag naar de taakinvulling hiervan gesteld. Voor de directeur is het vrij snel duidelijk dat de zorgcoördinator een pedagogische ondersteuning voor hem betekent. Hij ziet het als volgt: de directeur en de zorgcoördinator zetten samen de beleidslijnen uit en de concrete uitvoering en opvolging gebeurt door de zorgcoördinator. Er moet voortdurend overleg tussen beiden zijn zodat bijsturing mogelijk is. Op die manier is de taak van de zorgcoördinator dan ook verder uitgewerkt en uitgevoerd in school 4. De zorgcoördinatie gebeurt door de leerkracht die tijdens de eerste fase van GOK in de lagere school de GOK-uren en de GOK-administratie voor haar rekening nam. De vraag stelde zich dan: wie gaat de GOK-uren in het lager opnemen? Geen enkele leerkracht bood zich vrijwillig aan. Uiteindelijk werd geopteerd de uren te verdelen tussen de twee ambulante leerkrachten aangezien dit enigszins aansloot bij hun job als ambulante leerkracht. Eén van beiden neemt de eerste drie leerjaren voor haar rekening, de andere leerkracht is verantwoordelijk voor de GOK-uren in de laatste drie leerjaren.

	GOK-team bestaat uit:	Gebruik van de GOK-uren:
<b>2002-2003</b>	GOK-leerkracht voor de lagere school (=vroegere OVB/ZVB-lk) GOK-leerkracht voor de kleuterschool	Administratieve opvolging GOK & klasinterne ondersteuning, af en toe klasexterne ondersteuning Klasinterne ondersteuning
<b>2003-2004</b>	Zorgcoördinator (= vroegere GOK-lk van de lagere school) 2 GOK-leerkrachten voor de lagere school GOK-leerkracht voor de kleuterschool	Pedagogische ondersteuning van de directeur & administratieve opvolging GOK 1 GOK-lk voor de eerste 3 leerjaren, 1 voor de laatste 3 leerjaren: klasinterne ondersteuning, vooral ondersteuning bij CLIM en Axenroos

		Klasinterne ondersteuning
2004-2005	Dezelfde leerkrachten in het GOK-team	Gelijkaardige verdeling van de uren, maar met iets meer uren voor de lagere school i.p.v. voor de kleuterschool (zoals tot nu toe het geval was)

De geïnterviewde leerkrachten zeggen zich voldoende ondersteund te voelen door de GOK-leerkrachten en door de zorgcoördinator. Sterker nog, de leerkrachten van de lagere leerjaren hebben meer steun aan de zorgcoördinator dan aan de directeur. Zij hebben wel het gevoel dat de directeur hen vertrouwt en achter hen staat, maar dat hij deze leerjaren nog onvoldoende kent. Dit in tegenstelling tot de zorgcoördinator die al jaren in de school staat en zelf nog les gegeven heeft in één van deze leerjaren. Toch heeft de zorgcoördinator zelf de idee dat veel leerkrachten meer ondersteuning zouden willen. Zijzelf wil echter toezien op een strikte invulling van de GOK-/zorguren zodat deze in de eerste plaats ten goede komen aan de meest behoeftige leerlingen.

Tot slot heeft de directeur nog een punt van kritiek dat volgens hem volledig over het hoofd gezien wordt, maar dat toch de nodige aandacht verdient. De functie van zorgcoördinator is een functie op beleidsniveau, die voor de betrokken leerkracht meer verantwoordelijkheid betekent. Hier staat volgens hem echter niets tegenover en dit kan niet. Hij maakt de vergelijking met een privé-bedrijf waar de situatie heel anders is en dergelijke toestanden volgens hem niet zouden voorkomen.

Wanneer we de implementatie van het GOK-beleid in de school overlopen, stellen we vast dat we hieruit heel wat pluspunten en minpunten kunnen detecteren die het GOK-proces een zekere wending geven. In onderstaand schema worden deze plus- en minpunten naast elkaar gelegd.

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>	Onduidelijkheid m.b.t. taakinvolving GOK-lk / zorgcoördinator Overleg met cliëntstelsysteem verloopt soms moeilijk → nood aan meer structureel overleg	GOK-lk is dé spilfiguur van het veranderingsproces Continuïteit (> OVB) Veelvuldig overleg tussen veranderingsdeskundigen onderling
<b>Cliëntstelsysteem</b>	Verandering wordt niet als noodzakelijk ervaren	Cliëntstelsysteem voelt zich voldoende gesteund door veranderingsdeskundigen
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntstelsysteem)</b>		
<b>Doelbepaling</b>		Voldoende voorbereid Betrokkenheid van iedere leerkracht
<b>Strategie</b>	Normatieve strategie is te vrijblijvend voor een aantal lkn → meer opleggen	Normatieve strategie
<b>Weerstanden</b>	Veranderingsproces wordt door lkn beschouwd als een miskenning van	

	hun vroegere inspanningen	
<b>Adoptiefase</b>	Verkeerd beeld i/d media → (te) hoge verwachtingen	Uitgebreide voorbereiding
<b>Implementatiefase</b>		
<b>Institutionaliseringfase</b>		

### 3.7.2 De beginsituatie-analyse in school 4

In school 4 wordt het maken van de beginsituatie-analyse beschreven als een lang proces. In het begin is er vooral veel over het GOK en het maken van de beginsituatie-analyse gepraat zodat de bedoeling van de analyse voor iedereen duidelijk was. Uit de interviews blijkt ook dat de vier respondenten de functie van de analyse op een gelijkaardige manier invullen. De beginsituatie-analyse wordt in sterke mate beschouwd als een soort van zelfevaluatie voor de school als geheel, voor de leerkrachten als team, maar ook voor de leerkrachten als individuen. Voor de directeur, die nieuw was in de school, bood de analyse hem de kans (het verleden van) de school en haar team grondig te leren kennen.

De beginsituatie-analyse heeft iedereen samen gemaakt, maar het is de GOK-leerkracht die het op gang getrokken en gecoördineerd heeft. De analyse werd uitgevoerd a.d.h.v. het instrument dat gezamenlijk ontwikkeld werd door de drie steunpunten. In het instrument wordt de analyse a.d.h.v. acht stappen doorlopen. School 4 heeft elk van deze stappen zorgvuldig doorlopen. Bij elke nieuwe stap werd er een teamvergadering georganiseerd om samen een antwoord te formuleren die per stap gesteld werd.

Stap één en twee hadden vooral betrekking op de leerlingen (aantal doelgroepeleringen e.d.). In stap 3 werden alle thema's gescreend op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Iedere leerkracht diende de vragen individueel in te vullen tijdens de vergadering. De GOK-leerkracht heeft deze gegevens verwerkt en de resultaten hiervan werden in de volgende vergadering besproken. Op dat moment waren er twee opties mogelijk; ofwel kiezen voor een cluster, ofwel kiezen voor twee thema's. Er werd gekozen voor de cluster omdat de andere thema's makkelijk in die cluster onder te brengen zijn en omdat de school reeds in die richting bezig was, maar vaststelde dat er nog veel verbetering mogelijk was. Hierna volgde opnieuw een uitgebreide screening van die cluster, ook weer aan de hand van een vragenlijst die iedere leerkracht diende in te vullen. Ook deze gegevens werden door de GOK-leerkracht verwerkt en aan alle leerkrachten voorgesteld. Uiteindelijk belandt de school dus bij stap 7, waarin de concrete doelen en activiteiten moeten bepaald worden. De voorbereiding daarvan gebeurt in groepjes op een teamvergadering. Op basis van de verslagen hiervan, gaat de GOK-leerkracht aan de slag en probeert het GOK-plan concreet vorm te geven. Daarbij integreert ze datgene wat de schooldoorlichting als zwak punt bestempeld heeft, ook in het plan en overlegt nogmaals met directeur en leerkrachten.

Volgens de respondenten in school 4 dienen aan heel wat voorwaarden voldaan te zijn met het oog op het uitvoeren van een succesvolle zelfevaluatie. Vooral de teamgeest wordt belangrijk geacht (bereidheid naar elkaar te luisteren, doorstroming van informatie binnen het team, samenwerking met leerkrachten en directie, openheid en vertrouwen), daarnaast moet er een zekere cultuur van reflectie zijn zodat ook het nut van dergelijke analyse wordt ingezien. Wanneer gepeild wordt naar de mate waarin deze voorwaarden ook effectief vervuld waren bij de aanvang van de analyse, spraken de leerkrachten zich positiever uit dan de directie, dit in tegenstelling tot de meeste andere scholen, waar directies vaak een positiever beeld schet-

sen van de schoolwerking dan de leerkrachten. Als verklaring hiervoor kan gedacht worden aan het feit dat de directeur nieuw is in de school, in tegenstelling tot heel wat leerkrachten, die al heel wat jaren meedraaien in de school.

### 3.7.3 De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking

De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking werd voorbereid door de zorgcoördinator. Zij stelde op basis van documenten van de pedagogische begeleiding en andere documenten het evaluatie-instrument samen. Dit instrument betrof een aantal vragen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. In een personeelsvergadering kreeg iedere leerkracht dergelijk instrument en kon het tijdens die vergadering invullen. De kleuterschool voerde dezelfde oefening, maar in een aparte vergadering.

Tijdens de vergadering werd er enthousiast en actief aan de zelfevaluatie meegewerkt. De directeur en de zorgcoördinator ondersteunden de leerkrachten door het duiden van bepaalde vragen. Sommige leerkrachten wisselden ook ervaringen uit of overlegden met hun collega's. De resultaten werden verwerkt door de zorgcoördinator, dit met het oog op 1) een algemene synthese van de resultaten (klasoverstijgend), maar ook op 2) een individuele bespreking van de resultaten van iedere klasleerkracht met de zorgcoördinator. Deze mondelinge bespreking heeft volgens de geïnterviewden een belangrijke meerwaarde. Vooral voor de zorgcoördinator is het belangrijk om de GOK-/zorgwerking gestructureerder en directiever te maken. In die zin dat er tijdens die mondelinge bespreking ook een aantal afspraken zullen vastgelegd worden die door de klasleerkrachten nageleefd moeten worden, zoals bijvoorbeeld vaste overlegmomenten.

Het CLB werd ook bevraagd omtrent de GOK-werking, maar meer specifiek naar de praktische organisatie van een aantal zaken (planning van tests e.d.). Ook deze opmerkingen werden meegenomen in het algemeen verslag.

Het algemeen verslag dient opnieuw voorgelegd te worden op een personeelsvergadering en op basis daarvan zal het GOK-plan bijgestuurd worden.

In school 4 werd het maken van de zelfevaluatie als vrij positief ervaren. Toch waarschuwt de directeur voor het feit dat dergelijke bevragingen ook een gevoel van demotivatie en ontgoocheling bij leerkrachten kunnen creëren, in die zin dat het de indruk zou kunnen wekken dat men verkeerd bezig is. Om dit gevaar te vermijden, werd in de school de nadruk gelegd op het positieve. Dit betekent volgens de directeur echter niet dat de zelfevaluatie niet op een kritische manier zou kunnen gebeuren. Integendeel, men moet voldoende kritisch durven zijn. Dit is volgens de zorgcoördinator niet helemaal het geval. Volgens haar hadden de leerkrachten weinig zelfkritiek geuit. Eén van de geïnterviewde leerkrachten spreekt dit echter tegen. Hij is van mening dat het instrument leerkrachten 'dwong' tot kritische zelfreflectie, dat men dus niet anders kon dan kritisch nadenken over zichzelf.

Een open en kritische houding wordt ook hier weer door de geïnterviewden als een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle zelfevaluatie beschouwd. Daarnaast is het ook belangrijk dat men het nut ervan inziet – aangezien dit motiveert tot actieve deelname – en dat het uitgevoerd wordt onder gunstige omstandigheden (goede plaats en tijdstip). In die optiek wordt de gevolgde werkwijze in de school geapprecieerd. Leerkrachten vinden het positief dat er expliciet tijd vrijgemaakt werd tijdens de schooluren zodat zij het niet extra na school moesten doen.

### 3.7.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### *a. Nascholingsinitiatieven*

In school 4 heeft de zorgcoördinator reeds heel wat nascholingen gevolgd omtrent GOK / zorg. De directeur is van mening dat nascholingen steeds moeten gevolgd worden vanuit een intrinsieke behoefte. Enkel dan zullen nascholingen toegepast worden en impact kunnen hebben op het klasgebeuren. Leerkrachten worden dan ook aangespoord tot het volgen van (een bepaalde) nascholing, maar worden daar nooit toe gedwongen. Tijdens de laatste interviewwronde echter, wordt aangehaald dat er toch meer druk op de leerkrachten zal gelegd worden om nascholing te volgen. Dit geldt uiteraard niet voor om het even welke nascholing, maar geldt vooral voor de nascholing die haar effectiviteit reeds bewezen heeft. In het verleden heeft het leerkrachtenteam immers een bepaalde richting ingeslagen. Zo heeft de school gekozen om te werken met de Axenroos<sup>65</sup> en CLIM<sup>66</sup>, die volgens de leerkrachten ook perfect toepasbaar zijn in het kader van GOK. Meerdere leerkrachten volgden daaromtrent reeds nascholing en het is dus de bedoeling dat anderen dat ook gaan doen.

In de school worden leerkrachten de kans geboden om met twee een bepaalde nascholing te volgen. Dit maakt het niet enkel aangenamer voor de leerkrachten, maar het maakt het achteraf ook makkelijker om de verkregen informatie aan de rest van het team voor te stellen. Volgens de directeur is het probleem met nascholingen vaak dat mensen zich niet graag verplaatsen. Hij pleit er dan ook voor om de nascholing meer te integreren in de (buurt van de) school. Bij de directeur en de leerkrachten leeft tevens de vraag naar meer school- en teamgerichte nascholing. Een ander punt van kritiek wat er m.b.t. het nascholingsaanbod wordt geuit, is het gevoel dat heel wat nascholingsinstanties vooral proberen om zichzelf in stand te houden. Het gevolg hiervan is dat heel wat nascholingen steeds opnieuw terugkomen.

#### *b. De pedagogische begeleidingsdienst*

Aangezien de school van onderwijsnet veranderd is, is men ook van pedagogische begeleidingsdienst veranderd. Dit gegeven heeft op zich niet zo'n grote rol gespeeld, maar dient toch vermeld te worden aangezien enige invloed wel denkbaar is.

In het eerste GOK-jaar heeft de pedagogische begeleidingsdienst de school begeleid bij het vormgeven aan het GOK-plan en toen dit plan af was, is het ook opnieuw aan hen voorgelegd.

---

<sup>65</sup> De axenroos is een instrument om inzicht te krijgen in de verschillende manieren waarop mensen met elkaar omgaan. In de axenroos worden de verschillende relatiewijzen gegroepeerd en voorgesteld in een cirkel d.m.v. diersymbolen ([www.axenroos.tk](http://www.axenroos.tk)). De axenroos biedt leerkrachten en begeleiders een houvast om het sociale gedrag van leerlingen te observeren en op een gedifferentieerde manier te benaderen. Het kan ook een hulpmiddel zijn bij sociale vorming.

<sup>66</sup> CLIM (Coöperatief Leren In Multiculturele groepen) is een methodiek voor gestructureerd groepswork waarbij intensief gebruik gemaakt wordt van de diversiteit binnen de klasgroep ([www.steunpuntico.be](http://www.steunpuntico.be)). Een CLIM-project bestaat telkens uit zeven sessies: een introductie, vijf sessies en een analyse. Elke groep krijgt elke week een andere opdracht, waarbij iedere leerling telkens een andere rol vervult.

In het tweede GOK-jaar heeft de pedagogische begeleidingsdienst zelf een 'Blackboard' opgezet waar ondersteuning en informatie omtrent GOK en zorg aangeboden wordt. School 4 heeft zich hierop ingeschreven en is zeer tevreden over dit systeem zelf. De nascholing die hieraan gekoppeld was in de vorm van een aantal sessies, wordt echter veel minder positief beoordeeld. De respondent die deze sessies gevolgd had, kon zich niet van de indruk ontdoen dat de begeleiding vooral probeerde de eigen 'stokpaardjes' te promoten.

Bij de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking heeft de begeleidingsdienst niet geholpen. Van andere scholen kreeg school 4 echter te horen dat de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst hen niet veel wijzer gemaakt heeft. De scholen verwachtten van de begeleiding immers dat zij scholen konden zeggen in hoeverre ze nu goed bezig waren. De pedagogische begeleiding zei hierover geen uitspraak te kunnen doen aangezien de GOK-plannen niet goed- of afgekeurd waren.

Ook de geïnterviewde klasleerkrachten van school 4 voelen zich helemaal niet ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst, integendeel. Zij beschouwen het eerder als een dienst die hen extra werk bezorgt.

### *c. Het CLB*

Het CLB daarentegen, betekent wel een grote steun voor de school en haar leerkrachten. Zowel directie, zorgcoördinator als leerkrachten spreken zich erg positief uit over het CLB. In het eerste GOK-jaar is de CLB-medewerker iemand die al langer in de school komt en de school, leerkrachten en leerlingen dan ook goed kent. Het tweede GOK-jaar echter, heeft de school een nieuwe medewerker. Ook hier is men heel tevreden over, ondermeer omdat de nieuwe medewerker toch iemand is die zelf initiatief durft nemen. Het enige negatieve punt is dat de besprekingen nu wat trager verlopen aangezien de leerkrachten vaak nog veel achtergrondinformatie aan de CLB-medewerker moeten verschaffen.

De CLB-medewerker komt 1 à 2 keer per week in de school, niet enkel om leerlingen te testen, maar ook om problemen uitgebreid te bespreken en oplossingen te zoeken. Volgens de geïnterviewden beschikt het CLB over de nodige luisterbereidheid en observeert het de leerlingen grondig. Eén van de leerkrachten geeft aan dat er sinds de invoering van het GOK nog meer dialoog en opvolging plaatsvindt. Bij problemen en/of vragen wordt er korter op de bal gespeeld en zijn er een aantal duidelijke procedures vastgelegd. De zorgcoördinator heeft de idee dat het CLB duidelijke instructies gekregen heeft om de school van dichtbij te volgen bij de implementatie van het GOK. Het CLB wordt dan ook betrokken bij de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking.

De leerkrachten hebben veel vertrouwen in het CLB. Het probleem is echter dat ouders dit vertrouwen niet altijd hebben wanneer zich een probleem voordoet bij hun kinderen, aldus één van de leerkrachten. Toch tracht het CLB haar taak t.o.v. ouders zo goed mogelijk op te nemen en probeert het een soort van 'ijsbreker' te zijn wanneer er een emotioneel geladen boodschap (bijvoorbeeld wanneer een leerprobleem bij een kind wordt vastgesteld) aan de ouders moet overgebracht worden.

*d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

De zorgcoördinator van school 4 heeft de indruk dat het aanbod van de steunpunten over het algemeen gevarieerder is dan vroeger. Aangezien zij een school zijn met jarenlange OVB-/ZVB-ervaring, hebben zij vroeger reeds heel wat nascholingen bij de steunpunten gevolgd. Zo probeerde de zorgcoördinator elk jaar één nascholing bij elk steunpunt te volgen. Dit maakt dat ze bijvoorbeeld van het steunpunt ICO bijna alle mogelijke nascholingen gevolgd heeft destijds.

Wat het materiaal van de steunpunten betreft, wordt het aanbod door de leerkrachten opgevolgd en regelmatig worden er boeken of ander materiaal besteld. Eén van de respondenten geeft aan heel wat interessant materiaal uit het ECEGO-aanbod te halen; nuttige artikels, bruikbare doe-caternen, ... Over het steunpunt NT2 spreekt men zich in school 4 minder positief uit. De school heeft blijkbaar negatieve ervaringen met het steunpunt ten gevolge van het feit dat de school meegewerkt heeft met NT2 met het oog op materiaalontwikkeling, maar dit materiaal achteraf niet gratis aangeboden kreeg. Eén van de respondenten vindt het niet correct dat scholen vrijwillig meewerken aan dergelijke zaken, maar dan achteraf daar niets voor in de plaats krijgen.

Bovenstaande besprekingen maken duidelijk dat het ondersteuningsaanbod niet éénduidig positief/negatief onthaald en aangewend wordt in de school. Zowel de positieve als de negatieve aspecten komen in onderstaande tabel aan bod.

<b>Ondersteuningsaanbod</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Nascholingsaanbod</b>	Te weinig school- / teamgerichte nasch. Kritiek: nasch-instanties proberen (enkel) zichzelf in stand te houden	Gericht volgen van nascholingen positieve stimulans vanuit Directeur naar lkn om nascholing te volgen
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	Onvoldoende ondersteuning door PB	
<b>CLB</b>		CLB = grote steun voor lkn
<b>Steunpunten</b>	School voelt zich 'gebruikt' voor materiaalontwikkeling	Interessant en bruikbaar materiaal

### 3.7.5 De beleidseffectiviteit van school 4

*a. Doeltreffende communicatie*

In school 4 vindt er eerst en vooral heel veel informeel overleg plaats; 's morgens voor de school begint, 's middags, tijdens de pauzes, ... Daarnaast zijn er ook enkele vaste overlegmomenten: de personeelsvergaderingen (praktische en pedagogische), de MDO's met het CLB en het (individuele) overleg tussen de GOK-leerkrachten en de klasleerkrachten. Daarnaast wordt er ook gebruik gemaakt van schriftelijke communicatiekanalen waarbij het postbakje en de koffer met leerlingendossiers de belangrijkste zijn. De koffer met leerlingendossiers is ingedeeld op basis van hangmappen, waardoor niet enkel de ganse koffer, maar ook de individuele dossiers mobiel zijn. Iedereen kan de dossiers inkijken of er iets inschrijven en

eventueel mee naar de klas nemen of individuele dossiers mee naar huis nemen. In de school zelf vindt men dit een belangrijke verwezenlijking die in het kader van GOK gebeurde.

De directeur geeft aan dat er in de school een heel open beleid gevoerd wordt en dat het altijd mogelijk is hem aan te spreken. In het begin van GOK werd geprobeerd te werken met vaste overlegmomenten tussen hem en de GOK-leerkracht (nu zorgcoördinator). Dit bleek al gauw niet werkbaar. Daarom werd beslist samen te werken op basis van ‘permanent overleg’; beiden overleggen voortdurend en kunnen altijd bij elkaar terecht. Zowel de directeur als de GOK-leerkracht/zorgcoördinator hadden het gevoel dat er voldoende overleg is in de school. Het is mogelijk dat deze perceptie hen mede ingegeven was door hun coördinerende functie.

Eén van de geïnterviewde leerkrachten deelt hun mening alleszins niet helemaal. Zij vindt dat er meer overlegd zou moeten worden, maar ziet dit praktisch niet mogelijk. Haar collega spreekt van een ‘ontluikende overlegcultuur’ in de school. Vooral de verticale doorstroming blijkt ook in deze school voor verbetering vatbaar.

Tijdens de laatste interviewronde haalt de zorgcoördinator aan dat het overleg tussen haar (of de GOK-leerkrachten) en de klasleerkrachten niet altijd even vlot verloopt, alhoewel hiervoor oorspronkelijk (per leerkracht) bepaalde momenten voorbehouden waren. Omwille van verschillende redenen hielden klasleerkrachten zich niet altijd aan de gemaakte afspraken daaromtrent. In de zelfevaluatie echter geven ze aan meer overleg met de zorgcoördinator/GOK-leerkrachten te willen. Volgens de zorgcoördinator is het dan ook noodzakelijk opnieuw overlegmomenten structureel in te bouwen, met de uitdrukkelijke verplichting voor iedereen om daarop aanwezig te zijn.

#### *b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

Op het moment van de eerste interviewafname bevond de school zich enigszins op een breekpunt; de school was overgegaan naar een ander net, er was pas een nieuwe directeur en er waren ook een aantal vrij jonge leerkrachten in de school. Dit maakt dat er geen sprake is van een ‘stabiele context’ die toch - zij het in beperkte mate - nodig lijkt voor het bereiken van een gezamenlijke doelgerichtheid. Toch worden er pogingen ondernomen om een gezamenlijke doelgerichtheid te (kunnen) ontwikkelen. De nieuwe directeur introduceert de opsplitsing van de personeelsvergaderingen in praktische vergaderingen enerzijds, pedagogische vergaderingen anderzijds. Deze laatste bieden de mogelijkheid om samen met het team toch reeds een aantal ‘bakens uit te zetten’. Het werken vanuit het team wordt door de directeur als een belangrijke prioriteit naar voren schoven. M.a.w. hij wil niet enkel komen tot de ontwikkeling van een doelgerichtheid, maar werkelijk tot de ontwikkeling van een ‘gezamenlijke doelgerichtheid’. Het nadeel is uiteraard dat hij het lerarenteam nog onvoldoende kent. Het GOK heeft hem hier enigszins wel bij geholpen; het maken van de beginsituatie-analyse in het kader van GOK heeft hem immers een zicht gegeven op het schoolgebeuren en de klaswerkingen.

Tijdens het tweede GOK-jaar - dat tevens het tweede jaar van de directeur is – komt uit de interviews meermaals naar voren dat de leerkrachten wel op één lijn staan wat de context van de school betreft. Zij hebben eenzelfde zicht op de problemen van de leerlingen, maar niet op de aanpak hiervan. De geïnterviewden halen elk aan dat de verschillende persoonlijkheden van de leerkrachten toch wel sterk spelen en dat de uitbouw van een verticale lijn nog steeds een probleem is. De directeur meent dat men op twee manieren kan reageren op dit gegeven: 1) de leerkrachten dwingen in een bepaalde richting of 2) de leerkrachten niet dwingen, maar



dit beschouwen als een hindernis in de schoolwerking waar men omheen moet. Hijzelf opteert duidelijk voor de tweede mogelijkheid.

*c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

Aangezien de directeur volledig nieuw is in de school en in zijn functie van directeur, stellen we vast dat hij eerst en vooral de school en de leerkrachten observeert en tracht te leren kennen, i.p.v. werkelijk veel ondersteuning te kunnen bieden. De directeur zou vooral de hogere jaren ondersteunen, de lagere jaren voelen zich vooral gesteund door de zorgcoördinator. Toch wordt dit niet helemaal negatief beschouwd: enerzijds erkent de directeur het probleem en wil hij eraan werken, anderzijds voelen de leerkrachten van de lagere jaren wel aan dat de directeur hen vertrouwt en achter hen staat. Tevens geven ze aan dat ze sterker ondersteund worden door de huidige directeur dan door de vorige. Leerkrachten worden bijvoorbeeld ook actief gestimuleerd om met twee een bepaalde nascholing te volgen. Leerkrachten beschouwen dit als een aanwijzing dat de directeur aandacht heeft voor 'het comfort van zijn leerkrachten'.

De samenwerking tussen leerkrachten onderling speelt zich vooral af tussen diegenen die al langer in de school staan enerzijds, maar ook tussen leerkrachten van dezelfde graad. Vooral de twee collega's van de parallelklassen werken heel nauw samen. De ruimere (verticale) samenwerking en de uitwisseling van informatie verlopen niet zo vlot. Bepaalde leerkrachten trachten dit wel te doorbreken door klasoverstijgende projecten, maar deze blijven eerder beperkt. Vanuit de scholengroep werd een vorm van ondersteuning voor de leerkrachten opgericht. Om het half jaar komen immers alle leerkrachten uit de scholengroep samen, ondermeer om ideeën en ervaringen uit te wisselen.

De samenwerking met de GOK-leerkrachten verloopt vrij goed. Zowel in het eerste als in het tweede GOK-jaar is er een duidelijke taakverdeling tussen de GOK-leerkrachten onderling, maar later ook tussen de GOK-leerkrachten en de zorgcoördinator. Tussen de zorgcoördinator en de directeur is er een heel intense samenwerking. De zorgcoördinator kan altijd bij de directeur terecht en de zorgcoördinator is een belangrijke ondersteunende functie voor de directeur op pedagogisch vlak. Daarnaast beroept de directeur zich ook vaak op één bepaalde leerkracht.

Toch vindt de directeur dat zijn functie vaak onderschat wordt. Hijzelf is voorstander van meer ondersteuning vanuit de overheid, vooral i.v.m. de administratieve taaklast. Wat hem betreft, zou een directiefunctie basisonderwijs best uit een duo-baan mogen bestaan: één persoon voor het administratieve / financiële en één persoon voor het pedagogische.

*d. Effectief leiderschap*

Het besluitvormingsproces verloopt in school 4 in grote lijnen meestal als volgt: de directeur bereidt een bepaalde beslissing voor, het resultaat van die voorbereidingen wordt aan de ganse groep of aan een deel van de leerkrachten voorgesteld, het voorstel wordt bekeken en bediscussieerd in groep en uiteindelijk neemt de directeur de beslissing.

De leerkrachten hebben wel het gevoel nu meer inspraak te hebben dan vroeger, maar vinden het vooralsnog te vroeg zich daar ten gronde over uit te spreken. Bij de directeur leeft de idee dat leerkrachten zich niet echt interesseren in het financiële beleid en vraagt hun mening

daaromtrent dan ook veel minder. Wat het pedagogische domein echter betreft, wil hij hen wel zoveel mogelijk betrekken. Daarbij aansluitend wordt er in het nieuwe schoolwerkplan - dat uitgewerkt is a.d.h.v. actieplannen - telkens één leerkracht verantwoordelijk gesteld voor een bepaald actiepunt. In het kader van GOK/zorg is er een heel nauwe samenwerking tussen de directeur en de GOK-/zorgcoördinator. Toch wordt door de GOK-/zorgcoördinator aangegeven dat de persoon die de directeursfunctie opneemt, nog altijd het meeste zeggingskracht in de school moet hebben. Alhoewel zij zelf een grote verantwoordelijkheid draagt in het kader van GOK / zorg en sommige leerkrachten haar als directie beschouwen, wil ze toch duidelijk stellen dat ze 'een collega onder de collega's' wil blijven en anderen geen dingen wil opleggen. Volgens haar is het aan de directeur om controlerend op te treden. Uiteraard lag dit nog zeer moeilijk tijdens zijn eerste jaar als directeur, maar gaat dit in de toekomst wel op constructieve wijze gebeuren.

#### *e. Responsief vermogen*

'De school is een levende organisatie', aldus de directeur van school 4. Hij geeft toe dat het niet altijd makkelijk is om daarmee om te gaan. In het verleden werd vanuit de eisen en verwachtingen die er door OVB en ZVB gesteld werden, a.h.w. een soort van partnerschap opgebouwd met allerlei externe organisaties (waaronder stadsdiensten, schoolopbouwwerk, ...).

Ook GOK creëert heel wat eisen en verwachtingen, zowel vanuit de bestuurlijke omgeving als vanuit de sociale omgeving. Dit des te meer omdat er volgens één van de geïnterviewden in de media een verkeerd beeld wordt opgehangen van het GOK-beleid en van de functie van GOK-leerkracht/zorgcoördinator. Volgens haar zorgt dit niet enkel voor verwarring in de school zelf omtrent de taakinfilling van de GOK-leerkrachten en de zorgcoördinator, maar bewerkstelligt dergelijk verkeerd beeld ook (te) hoge verwachtingen bij de ouders. In school 4 werd aan de ouders dan ook duidelijk uitgelegd welke leerkrachten de functies in kader van het GOK innemen en wat die functies inhouden. Daarnaast is er een werkgroep 'ouders' die ondermeer het onthaal van ouders in de school verzorgt. Tenslotte werpt de GOK-leerkracht / zorgcoördinator op dat in de school meer en meer vraaggestuurde hulp wordt geboden, wat erop wijst dat de responsiviteit t.a.v. leerlingen en ouders vergroot.

In de algemene beschrijving van de school gaven we reeds aan dat de school tijdens het eerste GOK-jaar (2002-2003) niet enkel te maken kreeg met een nieuwe directie, maar ook overgang naar een ander net. Deze overgang riep heel wat vragen en onzekerheden op. Heel wat leerkrachten worstelden met de vraag 'hoe zich profileren in het nieuwe net?' Om hierop een antwoord te bieden, werd de pedagogische begeleidingsdienst ingeschakeld.

#### *f. Reflectief vermogen*

Bij de bespreking onder 6.3. Ondersteunende relaties werd aangegeven dat de directeur van school 4 zich hoofdzakelijk beroept op de GOK-leerkracht / zorgcoördinator en een bepaalde leerkracht in de school. Uit de interviews kwam naar voren dat de (beleidsmatige) ideeën van deze laatste en de directeur sterk gelijk lopen. Beiden staan heel positief t.o.v. zelfreflectie, in die zin dat ze het een noodzakelijk instrument vinden voor de verbetering en optimalisatie van de schoolwerking.

Echter, niet alle leerkrachten zijn reeds doordrongen van die idee. In school 4 is er een sterk verband tussen het innovatief vermogen en het reflectief vermogen van leerkrachten. Leer-

krachten die op een vernieuwende manier in hun klas werken, beschikken tevens over een meer reflectieve houding. Leerkrachten die op een traditionele manier les geven, stellen zichzelf weinig of niet in vraag. Toch wil de GOK-/zorgcoördinator de leerkrachten meer aanzetten tot zelfreflectie. In die zin dat leerkrachten vaak een oplossing van de GOK-/zorgcoördinator verwachten, maar dat zij de bal wil terugkaatsen en hen doen nadenken over waar het misgelopen is en hoe dit op te lossen. In het GOK-plan was trouwens ook voorzien dat leerkrachten zouden hospiteren bij elkaar in de klas. Dit is echter nog niet gebeurd. Zulks vraagt volgens haar dan ook een hele mentaliteitswijziging, waar als dusdanig geen echte planning kan opgeplakt worden.

De directeur benadrukt dat reflectie niet altijd m.b.v. een instrument hoeft te gebeuren, maar dat het veel belangrijker is permanent aan zelfreflectie te doen. Hijzelf evalueert de eigen werking constant aan de hand van een computerprogramma waarin hij alle gegevens en actieplannen van de school bijhoudt.

#### *g. Innovatief vermogen*

Wat de houding t.o.v. vernieuwingen betreft, zijn er in school 4 twee stromingen. Enerzijds is er een groep leerkrachten die vrij traditioneel les geeft en eerder weigerachtig staat t.o.v. vernieuwingen. Deze leerkrachten beschouwen vernieuwingen als iets extra dat er bij komt i.p.v. een mogelijke andere manier van werken. Anderzijds is er een groep leerkrachten die positief staat t.o.v. vernieuwingen en die dan ook innovatieve methodes toepast in hun klas. Volgens één van de geïnterviewden hangt het innovatief vermogen van leerkrachten samen met hun leeftijd: jonge leerkrachten zouden veel innovatiever zijn dan oudere leerkrachten.

Toch hangt volgens de directeur ook veel af van de aard van de vernieuwing. Vernieuwing moet volgens hem vanuit het team zelf komen. Wanneer leerkrachten het nut van een vernieuwing inzien, zal deze immers veel meer slaagkansen hebben dan een vernieuwing die vanuit de overheid werd opgelegd en waarvan zij niet onmiddellijk het nut inzien. Het tijds-element speelt een gelijkaardige rol. Vernieuwingen die halsoverkop ingevoerd worden, zijn a.h.w. gedoemd om te mislukken.

Bij de ontwikkeling van het innovatief vermogen in de school is wederom een belangrijke taak weggelegd voor de directeur. Hij probeert leerkrachten te sensibiliseren door bepaalde gegevens bespreekbaar te maken op personeelsvergaderingen zodat discussie over aanpassingen of vernieuwingen mogelijk wordt. De directeur vindt trouwens dat een evenwicht moet gezocht worden tussen verbetering van het bestaande en de vernieuwing.

#### *h. Integraal en geïntegreerd beleid*

Tijdens het eerste jaar als nieuwe directie kwam de directeur duidelijk niet toe aan de ontwikkeling van een integraal en geïntegreerd beleid. Op beleidsniveau konden enkel de grote lijnen uitgezet worden, maar er ging zodanig veel tijd naar praktische zaken dat het pedagogische beleid bijna volledig op het achterplan bleef.

Tijdens het tweede jaar als directie was er nog steeds geen evenwicht tussen de verschillende beleidsdomeinen en ging het merendeel van de tijd en aandacht nog steeds naar het organisatorisch beleid. De directeur trachtte dit enigszins te beperken door personeelsleden mede verantwoordelijk te stellen voor het organiseren van bepaalde zaken. In het nieuwe schoolwerk-

plan worden immers verschillende actieplannen uitgewerkt en voor elk actieplan wordt een personeelslid (of de directeur zelf) verantwoordelijk gesteld. Het tweede luik van het probleem - te weinig aandacht en tijd voor het pedagogische - kan dankzij GOK grotendeels opgevangen worden. De functie van zorgcoördinator wordt in school 4 gepercipieerd als iemand die de directeur ondersteunt bij het ontwikkelen van het pedagogisch beleid. De directeur is dus sterk afhankelijk van de zorgcoördinator, niet enkel betreffende het uitwerken van het toekomstig beleid, maar tevens om de directeur zicht te geven op de context waarin vroeger beleid ontstaan is enerzijds, en de manier waarop de leerkrachten in de school werken anderzijds. Hijzelf heeft het gevoel dat hij zijn leerkrachten al wel goed kent, maar dat hij nog te weinig tijd heeft om in de klassen te komen. Toch geeft één van de geïnterviewde leerkrachten aan dat de directeur er reeds goed in slaagt op de hoogte te zijn van alles en het totaalpakket te zien en te verdedigen.

Het voeren van een integraal en geïntegreerd beleid is volgens de directeur het onmogelijke van één persoon vragen. Dit geldt des te meer wanneer men directeur is van verschillende vestigingen. De 'taakverdeling' die er nu in school 4 tussen zorgcoördinator en directeur is, zou volgens de directeur moeten mogelijk gemaakt worden door in scholen te gaan werken met twee directieleden. Eén directielid zou dan verantwoordelijk moeten zijn voor het financiële en organisatorische en het ander directielid zou dan het pedagogisch beleid voor zijn rekening moeten nemen. Daarnaast is de directeur ook van mening dat er meer ondersteuning vanuit de overheid zou moeten komen, bijvoorbeeld op het vlak van personeelsadministratie.

#### *i. Synthese*

Het zonet geschetste beeld bevat een belangrijke aandachtspunten wanneer men tracht te begrijpen waarom het beleidsvoerend vermogen zich in een bepaalde school in een bepaalde richting ontwikkelt. Deze punten brengen we samen in onderstaand schema.

<b>Beleidsvoerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Vooraf verticale doorstroming is voor verbetering vatbaar	Ontluikende overlegcultuur
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Gez. doelgerichtheid is nog onvoldoende aanwezig	Aandacht voor ontwikkeling van een gez. doelgerichtheid
<b>Ondersteunende relaties</b>	Directie ondersteunt vooral hogere jaren (maar is zich bewust v/h probleem) Weinig verticale samenwerking Directie zelf: meer nood aan (administratieve) ondersteuning	Lkn voelen zich voldoende gesteund Pogingen om gebrek aan verticale samenwerking te doorbreken
<b>Effectief leiderschap</b>		Leerkrachten worden verantwoordelijk gesteld voor bepaalde actiedomeinen
<b>Responsief vermogen</b>	Verkeerde / (te) hoge verwachtingen v/d ouders	
<b>Reflectief vermogen</b>	Relatie met innovatief vermogen: lkn die traditioneel les geven, stellen zichzelf weinig/niet in	Relatie met innovatief vermogen: lkn die meer vernieuwend in de klas werken, evalueren zichzelf

	vraag	regelmatig In de toekomst: actieve aanzet tot reflectie bij lkn Directeur: constante (zelf)evaluatie
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Merendeel van tijd & aandacht naar het organisatorische Te weinig tijd & aandacht voor het pedagogische	Ontwikkelen van actieplannen met het oog op integrale beleidsvoering GOK-/zorgcoördinator: ondersteunen van directie i/h pedagogische beleid
<b>Innovatief vermogen</b>	2 groepen lkn: 1) traditionele aanpak en 2) vernieuwende aanpak	Directie speelt sensibiliserende rol ten voordele van innovaties

### 3.7.6 Het zelfevaluerend vermogen van school 4

Het is duidelijk dat in school 4 veel tijd besteed werd aan de zelfevaluaties en dat er veel over en weer gecommuniceerd werd. Het feit dat er personeelsvergaderingen voorbehouden werden voor het doorlopen van de zelfevaluatieprocessen heeft positieve gevolgen. Op die manier bereikt de informatie daaromtrent immers iedere betrokkene, krijgen leerkrachten ondersteuning bij eventuele vragen, hebben leerkrachten de kans te overleggen met collega's en wordt het door de leerkrachten niet zozeer als een extra opdracht beschouwd.

De rol van de directeur tijdens de zelfevaluaties beperkt zich niet enkel tot het beantwoorden van vragen (naar interpretatie toe e.d.), maar heeft ook betrekking op het creëren van een positieve sfeer. Hij wil immers voorkomen dat leerkrachten het gevoel zouden krijgen dat ze niet goed werken en daarom bij hun eigen functioneren moeten stilstaan. Daarom benadrukt hij de positieve elementen in de school- en klaswerking. Uiteraard was dit vooral van toepassing tijdens de tweede zelfevaluatie, tijdens de eerste zelfevaluatie is hij pas in de school en kent hij de school zelf nog niet goed. De resultaten van de beginsituatie-analyse zijn dan extra handig in die zin dat ze hem een zicht geven op het schoolgebeuren.

Een andere functie van de zelfevaluaties heeft betrekking op het ontwikkelen van de gezamenlijke doelgerichtheid in de school. Het maakt leerkrachten niet enkel bewust van waar zij individueel mee bezig zijn, maar ook waar men als team / als school mee bezig is. De zelfevaluaties waren zodanig opgebouwd dat er telkens aandacht gegeven werd aan 1) het leerlingenniveau, 2) het leerkrachtenniveau en 3) het schoolniveau. De mate waarin er werkelijk sprake is van introspectie tijdens de zelfevaluatie, m.a.w. de mate waarin leerkrachten dus echt kritisch naar het eigen functioneren t.o.v. leerlingen, in de klas of in de school gekeken hebben, wordt door één van de respondenten in vraag gesteld. Het systematisch en kritisch stilstaan bij de eigen manier van werken moet volgens de directeur beschouwd worden als 'een opvoedingsproces' waarin hij (naar de toekomst toe) een belangrijke functie te vervullen heeft. Het positieve is dat de zelfevaluaties nu reeds vrij vlot verlopen zijn; iedereen heeft actief en constructief meegewerkt. Ook wordt er in school 4 heel concreet gevolg gegeven aan de zelfevaluatie van de GOK-werking. Niet enkel wordt het GOK-plan op basis van de zelfevaluatie aangepast, ook dient iedere leerkracht de zelfevaluatie zoals die op papier gezet werd, mondeling te bespreken. Dit met het oog op het formuleren van duidelijke werkpunten en afspraken voor het volgende schooljaar. Op die manier wordt de zelfevaluatie niet beschouwd als een bundel papieren die enkel uit de kast gehaald wordt voor de doorlichting, maar wordt het (persoonlijke) nut ervan voor leerkrachten ook zichtbaarder. Toch heeft de directeur ook wel

aandacht voor het belang van zelfevaluatie in het kader van de doorlichting. Zelfevaluatie is volgens de directeur immers ‘de bril waardoor de inspectie kijkt’.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat er reeds heel wat ‘zelfevaluatie-potentieel’ in school 4 aanwezig is, maar dat de volle ontwikkeling ervan nog verhinderd wordt door het ontbreken van een belangrijke en zelfs noodzakelijke voorwaarde (zie onderstaand schema).

<b>Zelfevaluerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>		Veel overleg gedurende zelfevaluatieproces
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Externe motivatie (zelfevaluatie = bril waardoor de inspectie kijkt)	Doel v/d zelfevaluatie: duidelijk voor iedereen Zelfevaluatie speelt rol in ontwikkeling gez. doelgerichtheid: maakt lkn bewuster van waar men als lk/team/school mee bezig is
<b>Ondersteunende relaties</b>		Begeleiding tijdens zelfevaluatie Meerwaarde van mondelinge nabespreking
<b>Effectief leiderschap</b>		Betrokkenheid van alle lkn
<b>Responsief vermogen</b>		Bevragen van CLB
<b>Reflectief vermogen</b>	Lkn zijn nog onvoldoende kritisch t.o.v. eigen functioneren	
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>		Zelfevaluatie op verschillende niveaus Integratie van datgene wat door doorlichting als zwak punt bestempeld wordt Expliciet tijd voor vrijgemaakt → wordt niet als extra opdracht beschouwd
<b>Innovatief vermogen</b>		

### 3.8 Beschrijving van school 5<sup>67</sup>

School 5 is een secundaire school uit het vrij onderwijs met zowel ASO-, TSO- als BSO-richtingen, doch met een sterk overwegend TSO- en BSO-karakter. De school wordt gekenmerkt door een sterk verloop binnen de leerlingenpopulatie, ongeveer een derde per schooljaar. Het totale leerlingenaantal schommelt tussen 450 en 500 leerlingen. In de tweede en derde graad zitten ongeveer 300 leerlingen, waarvan bijna 30% doelgroepelers. Dit zijn hoofdzakelijk leerlingen met een leerachterstand en neveninstromers.

De directrice is reeds lange tijd in de school. Ook het lerarenkorps is vrij stabiel. Echter, de laatste jaren kan men wel spreken van een ‘verjongingskuur’, aldus de directrice.

<sup>67</sup> In school 4 werden doorheen de drie interviewrondes dezelfde vier personen geïnterviewd: de directeur, de GOK-coördinator en twee klasleerkrachten.

De school werd gecategoriseerd als een school zonder ervaring vanuit het criterium dat zij vroeger niet over OVB- of BN-uren beschikte. Toch is de term ‘zonder ervaring’ achteraf gezien wat dubieus aangezien de school door de inspectie als ‘een school met bijzondere noden maar zonder omkadering voor bijzondere noden’<sup>68</sup>, (citaat uit interview met directie) omschreven werd. Concreet betekent dit dat de school tot dusver geen extra uren kreeg om te werken rond gelijke kansen, maar in de praktijk reeds heel wat op touw gezet heeft in het kader van leerlingbegeleiding, leerproblemen, oriëntering van leerlingen, e.d.

Naar aanleiding van het GOK-decreet krijgt de school voor de tweede en derde graad tussen 10 en 20 GOK-uren. Deze uren zijn verdeeld over twee personen, waarbij het grootste deel van de uren bij de interne leerlingbegeleidster ligt.

### 3.8.1 Het GOK-beleid in school 5

Gezien haar leerlingenpubliek, heeft school 5 reeds jarenlang ervaring in het werken rond gelijke kansen. De problematiek van kansarmoede (zowel bij autochtone als - meer en meer - bij allochtone leerlingen) is voor haar immers een gegeven waar zij van bij haar oprichting mee geconfronteerd werd. Daaruit ontstond de noodzaak een werking uit te bouwen rond de socio-emotionele begeleiding van leerlingen, het opvolgen van de spijbelproblematiek, het bevorderen van taalvaardigheid, leerproblemen, ... M.a.w. er was reeds een structuur opgezet om het welbevinden en de onderwijskansen van alle leerlingen te vergroten.

De extra uren die de school krijgt in het kader van GOK zijn dan ook heel welkom om het ondersteuningsaanbod verder uit te bouwen. Op dat onderdeel van het GOK-beleid is er vanuit de directie en de leerlingenbegeleidster weinig kritiek, de leerkrachten echter vinden dat ze nu nog meer moeten (ver)werken. De leerkrachten werden geïnformeerd over het GOK-beleid en het GOK-plan van de school, maar volgens de directie interesseren zij zich hier niet aan omdat zij al zolang in de praktijk daarrond werken. Het GOK wordt dan ook meer beschouwd als een ‘rode draad’ doorheen de ganse schoolwerking, maar niet zozeer als een apart facet van het schoolbeleid. Een aantal GOK-uren wordt door de interne leerlingenbegeleidster individueel aangewend, daarnaast lopen er allerhande projecten / werkgroepen in de school ter bevordering van gelijke onderwijskansen.

M.b.t. het inschrijvingsrecht en de werking van het LOP leeft er in de school wel enige reserve. Het principe van het absoluut inschrijvingsrecht wordt wel positief onthaald, maar men vreest dat de uitvoering ervan weinig concrete resultaten zal opleveren. Kansarme leerlingen schrijven zich laat in. De scholen van eerste keuze, die kansrijke leerlingen aantrekken, zitten dan al lang vol. Ouders wiens kinderen (in die scholen) geweigerd worden, leggen geen klacht neer en op die manier kunnen scholen toch ongestraft onder hun verplichtingen uitkomen. Kansarme ouders blijken dus nog onvoldoende geïnformeerd over de rechten die het nieuwe beleid hen wil garanderen. Op die manier blijft de concentratie in bepaalde scholen toenemen en wordt de belasting voor de directie en leerkrachten in die scholen extra zwaar. Daarbij komt nog dat deze ‘GOK’-scholen zich moeten verantwoorden voor hun werking, terwijl de andere scholen geen verdere verplichting t.o.v. kansarme leerlingen hebben. In school 5 wordt dan ook de idee geopperd dat deze (niet-GOK-) scholen een soort van plan zouden moeten

---

<sup>68</sup> Voor de toekenning van uren voor bijzondere noden diende de school over 35% doelgroepoerlingen te beschikken, in deze school lag dat percentage net iets lager.

kunnen voorleggen waarin weergegeven wordt op welke manier de school probeert zich open te stellen voor kansarme leerlingen en/of kansarme leerlingen aan te trekken.

Ter afronding kunnen we stellen dat school 5 positief reageert op het nieuwe beleid en dat de invoering ervan ook vrij vlot verloopt. Dit kan ook opgemaakt worden uit onderstaand schema waarin de belangrijkste bevindingen samengebracht zijn.

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>		Veranderingsdesk. werkten al langere tijd in de richting v/d verandering
<b>Cliëntstelsel</b>	Moeten nu nog meer (ver)werken	
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntstelsel)</b>		
<b>Doelbepaling</b>		Continuïteit (> reeds uitgebouwde werking zonder extra uren)
<b>Strategie</b>		Normatieve strategie
<b>Weerstand</b>	Concrete uitvoering van het absoluut inschrijvingsrecht? Lokale Overlegplatforms?	
<b>Adoptiefase</b>		
<b>Implementatiefase</b>		Vrij vlot verloop
<b>Institutionalisatiefase</b>		GOK als rode draad in de schoolwerking

### 3.8.2 De beginsituatie-analyse in school 5

In school 5 wordt het maken van een beginsituatie-analyse door de geïnterviewden over het algemeen wel als nuttig beschouwd. In die zin dat het de noden van de leerlingen en het functioneren van de leerkrachten / de school in kaart brengt. Toch wordt de beginsituatie-analyse in het kader van GOK niet positief beoordeeld aangezien de analyse volgens hen geen meerwaarde biedt. Dit omwille van de volgende redenen: 1) de directrice en de leerlingenbegeleidster zijn ervan overtuigd dat ze reeds een heel goed zicht op de schoolproblematiek hebben, 2) dagelijkse gebeurtenissen in de school dwingen directie en leerkrachten constant tot analyse en reflectie en 3) kort voordien werd de school doorgelicht. Dit maakt dat er in de school geen behoefte tot zelfevaluatie aanwezig is op het moment dat de school de beginsituatie-analyse dient uit te voeren.

In school 5 werd beslist niet alle leerkrachten bij de zelfevaluatie te betrekken, maar wel een deel ervan. De opzet was om de leerkrachten die deel uitmaakten van de cel Leerlingenbegeleiding een vragenlijst te laten invullen. Deze vragenlijst was de school op een nascholing aangeboden. Tijdens het invullen van dit screeningsdocument bleek echter dat het eerder geschikt was voor een basisschool, en niet zozeer voor een secundaire school omdat het te weinig rekening hield met de realiteit van een secundaire school (bijvoorbeeld het feit dat een leerkracht in het secundair in meerdere klassen komt). Er werd dan geopteerd voor een andere aanpak, die veel minder transparant was aangezien hierbij geen enkele leerkracht betrokken werd. De directrice, de interne leerlingenbegeleidster en de CLB-medewerkster bespraken de



beginsituatie mondeling op basis van allerhande verslagen, dossiers en documenten en maakten hiervan dan een verslag op voor de rest van het team. Het zijn ook deze drie personen die de thema's en de concrete invulling ervan bepaalden. De leerkrachten werden tijdens een personeelsvergadering op de hoogte gebracht.

Uit de interviews met de leerkrachten komt naar voren dat zij geen zicht hebben op het zelfevaluatieproces zoals dat in de school doorlopen werd. Eén van de geïnterviewde leerkrachten gelooft niet erg in de slaagkansen van een echte 'zelf-evaluatie' door de leerkrachten. Volgens hem kan dergelijke analyse best door een soort van 'tussenpersoon' opgesteld worden; iemand die van dichtbij betrokken is bij de school, maar toch voldoende afstand heeft zodat hij objectief zal zijn. Hij acht de kans groot dat leerkrachten vooral de positieve dingen die in de school gebeuren zullen zien en dus weinig kritisch zullen zijn.

### 3.8.3 De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking

School 5 werd door de pedagogische begeleidingsdienst geïnformeerd m.b.t. de zelfevaluatie. De zelfevaluatie werd voorbereid door de directrice en door de persoon met enkele GOK-uren in de school, bijgestaan door de interne leerlingenbegeleidster en de CLB-medewerkster. In school 5 gebeurde een uitgebreide evaluatie van de GOK-werking waarin we drie fasen kunnen onderscheiden. Deze fasen volgen mekaar chronologisch op, maar maken gebruik van verschillende instrumenten en werkwijzen.

Reeds van bij het begin van het schooljaar 2003-2004 werd van start gegaan met een enquête onder de leerkrachten die ze individueel op een klassenraad dienden in te vullen. De focus van de vragenlijst lag op de diversiteit van de klas-/schoolwerking. De deeltijdse GOK-leerkracht bracht de resultaten per graad samen en verwerkte ze. Op basis hiervan werd een verslag gemaakt en de conclusies ervan werden voorgesteld op een personeelsvergadering. Deze leidde tot de oprichting van een werkgroep 'diversiteit'.

Van daaruit werd verder gewerkt in de richting van interculturaliteit. In de verschillende vakwerkgroepen werd een vragenlijst van het steunpunt ICO voorgelegd die dan in groep overlopen werd. Deze vragenlijst was niet gericht op het individuele functioneren, dan wel op het functioneren als team. De bedoeling was dan ook een gezamenlijk standpunt binnen de vakwerkgroep te formuleren. De keuze voor deze werkwijze was ingegeven vanuit twee motieven; enerzijds de haalbaarheid van de verwerking van de resultaten, anderzijds het vermijden van eventuele weerstand bij leerkrachten. Dit door gebruik te maken van een bestaand orgaan zodanig dat geen extra tijd diende uitgetrokken te worden voor het uitvoeren van de zelfevaluatie en het dus niet ervaren werd als iets extra dat erbij kwam. De resultaten van de verschillende vakwerkgroepen werden door de werkgroep 'diversiteit' verwerkt en op basis daarvan werden een aantal actiepunten aangestipt. In de volgende stap dienden de leerkrachten in kleine groepjes te brainstormen over mogelijke uitvoeringsstrategieën en werd er beslist wie rond welk thema zou gaan werken. M.a.w. de bestaande werkgroepen werden aangepast in het kader van de recente ontwikkelingen.

Voor het invullen van beide vragenlijsten werd telkens vooraf duiding gegeven rond het GOK en de zelfevaluaties. Dit werd door de leerkrachten als belangrijke voorwaarde geacht voor het welslagen van de zelfevaluaties. Daarnaast werd het belang van objectiviteit onderstreept; in die zin dat het noodzakelijk is een grondige analyse te maken van zowel de positieve als de negatieve elementen.

Als laatste stap tenslotte, werden gegevens (van alles wat in de school in het kader van GOK gebeurd is en de evaluatie ervan) samen gebracht door de directie, de GOK-leerkracht, de interne leerlingenbegeleidster en de CLB-medewerkster. De directrice maakte hier een overzicht van en het verslag werd aan alle leerkrachten uitgedeeld, met de vraag het na te lezen en eventuele opmerkingen door te geven. Op het moment van de laatste interviewronde (einde schooljaar 2003-2004) hadden nog niet alle leerkrachten het verslag gelezen door de drukte van de aankomende examens. Volgens de geïnterviewden zouden na de examens (bij het begin van de vakantie) nog opmerkingen doorgegeven worden en een concrete planning voor volgend schooljaar uitgewerkt worden.

Uit de interviews komt naar voren dat in school 5 vooral de eerste twee stappen als zinvol ervaren worden. De laatste stap werd eerder beschouwd als het samenbrengen van zaken die men al wist en was dan ook gezien de huidige omstandigheden (tijdsgebrek) geen prioriteit.

### 3.8.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### *a. Nascholingsinitiatieven*

In school 5 wordt volgens de geïnterviewden heel veel nascholing gevolgd, maar bijna uitsluitend vakinhoudelijk. Ten opzichte van vakoverschrijdende nascholing stellen leerkrachten zich afstandelijker op. Als redenen wordt aangehaald dat er vaak onvoldoende tijd is en dat dergelijke nascholingen voor leerkrachten bedreigend overkomen, dit omwille van het feit dat nascholingen dwingen tot zelfreflectie. Volgens de directrice is het voor veel leerkrachten confronterend dat ze leerlingen niet kunnen veranderen, maar hun stijl van lesgeven moeten veranderen. Een heel aantal leerkrachten zien dat blijkbaar niet zitten.

Het zijn de directie, de interne leerlingenbegeleidster en de CLB-medewerkster die GOK-nascholing volgen. Wel werden twee sprekers uitgenodigd op een personeelsvergadering die een uiteenzetting kwamen geven over GOK met het aanbod voor verdere, meer gerichte nascholing.

De directie vindt het GOK-nascholingsaanbod zeker groot genoeg, maar vindt dergelijke nascholingen vrij algemeen. Voor haar zijn ze dan ook eerder 'om de horizon te verruimen, om randinformatie te vergaren en om contacten met andere scholen te leggen'. De interne leerlingenbegeleidster heeft meer problemen met de nascholingen. In die zin dat ze er telkens veel van verwacht - vooral dan van het contact met GOK-verantwoordelijken uit andere scholen -, maar dat haar verwachtingen meestal niet ingelost worden door het feit dat zij een psychologe is en de nascholingen heel sterk op leerkrachtniveau gericht zijn. Ook van haar 'collega's' krijgt ze uiteindelijk niet de antwoorden waar ze op hoopt aangezien die op een andere manier of op een ander niveau werken.

Tijdens de laatste interviewronde blijkt trouwens dat één van de (geïnterviewde) leerkrachten van de school zelf nascholing in het kader van GOK (rond leerproblemen e.d.) gegeven heeft aan de laatstejaarsstudenten van de lerarenopleiding.

#### *b. De pedagogische begeleidingsdienst*

Het concept 'pedagogische begeleider' wordt door elke respondent positief geëvalueerd, doch, de praktische uitoefening van de job stoot op een aantal moeilijkheden volgens hen.

Eerst en vooral wordt de pedagogische begeleidingsdienst volgens één van de geïnterviewden nog altijd achtervolgd door haar verleden. Hij geeft aan dat 'pedagogische begeleidingsdienst' en 'inspectie' nog al te vaak met elkaar verward worden. Hij ziet hierin wel een positieve evolutie, maar toch leeft de oude idee nog bij velen volgens hem. Daarnaast wijst hij op het feit dat een pedagogisch begeleider voor heel veel scholen 'verantwoordelijk' is en dus de scholen niet op een goede / voldoende manier kan ondersteunen. Toch vindt hij ze nodig als een soort van 'back up' bij vragen en / of problemen.

Ook de directie vindt de pedagogische begeleiding op zich een goede zaak en geeft aan dat deze ook wel haar best doet om de school te ondersteunen. N.a.v. GOK en de zelfevaluaties hebben de directrice en de adjunct-directeur nascholing bij de pedagogische begeleidingsdienst gevolgd. Deze nascholingen waren vrij theoretisch, maar toch voldoende toegankelijk. De pedagogische begeleider is ook in de school gekomen om ondersteuning te bieden. De directrice geeft dan ook aan dat ze van de pedagogische begeleidingsdienst de hulp gekregen heeft die zij gevraagd heeft, maar dat de afstand tussen de school en de begeleider toch (te) groot blijft. De pedagogisch begeleider blijft uiteindelijk een buitenstaander. School 5 zou vooral meer concreet advies en concrete tips willen krijgen.

*c. Het CLB*

In school 5 is er sprake van een heel nauwe samenwerking met het CLB. De CLB-medewerkster is op vastgelegde tijdstippen in de school aanwezig en één keer per week vindt er overleg plaats met de directie en de interne leerlingenbegeleidster. De taak die de CLB-medewerkster vervult, beperkt zich niet enkel tot het ondersteunen van leerlingen, maar betreft ook het ondersteunen van leerkrachten en het (mee) uitwerken of opzetten van allerhande initiatieven en projecten. De projecten die opgestart worden, worden door haar van nabij opgevolgd. Een ander sterk punt is de opvolging van de leerlingendossiers; deze worden steeds nauwkeurig bijgehouden. Vanaf het tweede GOK-jaar (2003-2004) krijgt de school er nog een CLB-medewerker bij die één keer per week in de school komt voor de opvolging van de problematische afwezigheden. Ook deze samenwerking verloopt heel goed.

Het enige minpunt in de werking dat wordt aangegeven betreft het feit dat het CLB niets kan opleggen (aan de ouders), enkel maar adviseren, wat maakt dat de school en het CLB zich soms machteloos voelen t.a.v. een bepaalde problematiek. Dit is uiteraard een algemeen geldende regel, waar de betreffende CLB-medewerkster zelf geen verandering in kan brengen.

*d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

In school 5 werd materiaal van ICO gebruikt om te peilen naar het interculturele karakter van de school (zie 5.4. Tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking). Ook werd een medewerker van het steunpunt ICO op een personeelsvergadering uitgenodigd om een nascholing te geven omtrent interactieve werkvormen en CLIM. Op deze uiteenzetting werd de leerkrachten ook de mogelijkheid geboden zich in te schrijven voor verdere nascholing om dieper in te gaan op de thematiek. In hoeverre de leerkrachten op dit aanbod ingingen, is de geïnterviewden niet helemaal duidelijk. De geïnterviewde leerkrachten gaven alvast aan dat zij geen verdere nascholing bij één van de steunpunten gevolgd hebben (wegens tijdsgebrek).

Van het ondersteuningsaanbod van de twee andere steunpunten werd voornamelijk geen gebruik gemaakt. De directrice geeft echter wel aan dat zij van plan is volgend jaar het remediëringmateriaal van NT2 te gebruiken.

In school 5 wordt dus wel degelijk gebruik gemaakt van het ondersteuningsaanbod, maar worden tegelijkertijd toch een aantal knelpunten daaromtrent ervaren. Onderstaand schema vat deze kort samen.

<b>Ondersteuningsaanbod</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Nascholingsaanbod</b>	Vakoverschrijdende nascholing wordt door leerkrachten als 'bedreigend' ervaren → dwingt tot zelfreflectie Nasch. zijn vaak te algemeen	Voldoende groot aanbod
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	Wordt nog te vaak verward met inspectie Verantwoordelijk voor (te)veel scholen → onvoldoende ondersteuning Afstand PB – school blijft te groot Nood aan meer concrete tips	Nascholing: voldoende toegankelijk
<b>CLB</b>		Heel nauwe samenwerking
<b>Steunpunten</b>		Interessant en bruikbaar materiaal

### 3.8.5 Beleidsvoerend vermogen van school 5

#### a. Doeltreffende communicatie

In school 5 wordt er expliciet aandacht geschonken aan de wijze waarop communicatie best kan gebeuren. Dit betekent niet enkel dat er een duidelijke samenhang is tussen wat gecommuniceerd wordt en hoe het gecommuniceerd wordt, maar ook dat er een aantal communicatiestromen zijn uitgedacht om (hoofdzakelijk leerlingen)informatie op een vlotte en efficiënte manier door te geven (bijvoorbeeld er wordt gewerkt met stickers op leerlingendossiers die bepaalde informatie weergeven).

Tevens is de directeur - en met haar ook de overige geïnterviewden - er zich van bewust dat er een evenwicht moet zijn tussen het aantal overlegmomenten en de werklast die deze voor de leerkrachten met zich meebrengt. Overleg wordt beschreven als 'een mes dat aan twee kanten snijdt'; enerzijds is het nodig (en lijkt er nooit voldoende overleg te zijn), anderzijds moet de noodzaak afgewogen worden ten opzichte van de tijdsinvestering. Bij het plannen van de vergadermomenten probeert men hier dan ook zoveel mogelijk rekening mee te houden (bijvoorbeeld vergaderen tijdens de middagpauze in plaats van na de schooluren). Volgens één van de geïnterviewde leerkrachten worden de formele overlegmomenten sterk ingeperkt door het uitgebreide informele overleg in de leraarskamer. Algemene personeelsvergaderingen vinden dan ook maar enkele keren per jaar plaats. Het nadeel is wel dat op zo'n vergaderingen ook de zaken die intussen informeel geregeld werden, nog eens formeel aan iedereen moeten

voorgesteld worden, waardoor leerkrachten een overaanbod aan informatie krijgen dat ze niet allemaal onmiddellijk kunnen verwerken. Ander formeel overleg vindt plaats binnen de Cel Leerlingenbegeleiding, de klassenraden, de (vak)werkgroepen, het middenkader (directrice, adjunct-directrice, graadcoördinatoren, technisch adviseur-coördinator en technisch adviseurs), de oudervereniging, de participatieraad, ...

Om het passieve en onpersoonlijke karakter van personeelsvergaderingen wat te doorbreken, wil de directrice meer gaan vergaderen met kleine groepen die vrijwillig samenkomen om op een interactieve wijze te vergaderen over schoolvisie en schoolbeleid.

Daarnaast beschikt iedere leerkracht over een postbakje waarin verslagen van vergaderingen e.d. gedeponereerd worden. Volgens één van de geïnterviewden is schriftelijke communicatie de enige haalbare manier om ervoor te zorgen dat iedere leerkracht over alle nodige informatie beschikt. Hij geeft echter tegelijkertijd toe dat deze schriftelijke informatie niet altijd (onmiddellijk) gelezen wordt en dat het onmogelijk is dat iedereen van alles op de hoogte is. Toch beschikt iedere leerkracht volgens hem over de nodige basisinformatie.

#### *b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

Wat de gezamenlijke doelgerichtheid binnen het lerarenteam betreft, heeft de directrice een vrij 'nuchtere' kijk. In die zin dat ze het lerarenteam beschouwt als een afspiegeling van de maatschappij en dus moet toegeven dat er omtrent bepaalde (belangrijke) thema's uiteenlopende meningen bestaan.

Eén van de geïnterviewde leerkrachten daarentegen, spreekt zich veel positiever uit over de mate waarin het lerarenteam over een gezamenlijke doelgerichtheid beschikt. Volgens hem zijn er een aantal elementen die een sterke gezamenlijke doelgerichtheid bewerkstelligen. Door het specifieke en moeilijke leerlingenpubliek en door het feit dat het een relatief kleine school is, heerst er volgens hem een bepaalde visie en aanpak die bij iedere leerkracht aanwezig is. Hij vindt het overbodig 'de leerkrachten proberen op één lijn te zetten', volgens hem 'komen de leerkrachten immers vanzelf op één lijn terecht'.

Aangezien de directrice daar blijkbaar niet helemaal van overtuigd is, worden er een aantal initiatieven op touw gezet met het oog op het (verder) ontwikkelen van een gezamenlijke doelgerichtheid. Zo zijn er werkgroepen rond bepaalde thema's of problemen met de bedoeling daaromtrent maatregelen te nemen of afspraken te maken. Vanuit de leerkrachten zelf wordt moeite gedaan om hierbij telkens de verticale doorstroming te verzekeren. Naar algemene schoolvisie en schoolbeleid toe worden vergaderingen belegd om te discussiëren welke richting de school uit wil. M.a.w. het werken vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid is een expliciet aandachtspunt in de school, maar de directrice vreest dat bepaalde verschillen nooit volledig weggewerkt zullen kunnen worden. Toch hoopt zij dat ook het GOK een bijdrage kan leveren in het scherper stellen van een gezamenlijke doelgerichtheid.

#### *c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

De directrice van school 5 probeert op verschillende manieren rekening te houden met de draagkracht van haar team. In de school stelde zich tijdens het eerste GOK-jaar (2002-2003) een probleem met twee klassen waardoor leerkrachten zichzelf in twijfel gingen trekken en niet meer wisten hoe het probleem aan te pakken. Om aan deze concrete nood tegemoet te

komen, werd gezocht naar een efficiënte ondersteuning. Dit werd gevonden bij een vormings- en trainingscentrum dat individuen en groepen begeleidt bij het ontplooiën van zichzelf en de relaties met anderen, dit zowel op persoonlijk als op professioneel vlak. Het centrum werkt rond verschillende thema's. School 5 koos concreet voor activiteiten in het kader van teamcoaching en teambuilding. Op die manier werd getracht de leerkrachten (als groep) terug wat vertrouwen te geven. Aansluitend hierbij kunnen jonge leerkrachten ook rekenen op extra ondersteuning vanuit het CLB omtrent het omgaan met moeilijke klassen. Tijdens de laatste interviewronde benadrukt de directrice het belang van preventieve acties ter ondersteuning van leerkrachten. Ook nascholing kan volgens haar een belangrijke ondersteuning zijn. Leerkrachten die zich bijvoorbeeld niet goed voelen op school omdat hun manier van lesgeven niet aanslaat bij de leerlingen, kunnen er nieuwe methodes van lesgeven ontdekken. Toch wordt dergelijke nascholing door veel leerkrachten als bedreigend ervaren (zie 5. a. Nascholingsinitiatieven).

In de school zijn er drie graadcoördinatoren (één voor elke graad) die allerhande activiteiten coördineren (bijvoorbeeld stages) en is er een technisch adviseur-coördinator die deze taak voor de praktijkvakken op zich neemt. De directrice vindt van zichzelf dat ze te weinig pedagogische ondersteuning kan bieden aan de leerkrachten en aan de coördinatoren in het bijzonder. De geïnterviewde leerkrachten ervaren de ondersteuning van de directrice niet als een probleem. Zij hebben het gevoel altijd bij iemand (directie, CLB, interne leerlingenbegeleidster, graadcoördinator, collega's, ...) terecht te kunnen. In de school heerst er een heel open sfeer waardoor ook nieuwe leerkrachten vrij snel op hun collega's durven afstappen met vragen.

Als negatief punt in deze onderlinge ondersteuning tussen leerkrachten geeft de directrice aan dat leerkrachten volgens haar nog te vaak problemen ventileren bij elkaar, maar nog te weinig samen naar oplossingen zoeken. Hiervoor doet men nog te gemakkelijk een beroep op het CLB en de interne leerlingenbegeleidster. Om toch ook rekening te houden met de draagkracht van het CLB en de interne leerlingenbegeleidster werd er een document ontwikkeld waarop leerkrachten kort moeten neerschrijven in welke mate zij reeds de eerste lijnszorg vervuld hebben, zodat het CLB en de interne leerlingenbegeleidster terug meer als tweede lijnsinstantie beschouwd worden.

#### *d. Effectief leiderschap*

In school 5 is er een directrice en een adjunct-directeur. Tussen beiden is een duidelijke taakverdeling. De directrice is verantwoordelijk voor alle contacten met de buitenwereld en draagt tevens de eindverantwoordelijkheid bij beleidsbeslissingen. De adjunct-directeur staat in voor het vlotte verloop van de schoolwerking. Zij regelt vervangingen en interims, plant de vakvergaderingen, zorgt dat de verslagen binnenkomen, ... Daarnaast is zij ook verantwoordelijk voor het begeleiden van leerlingen wanneer er sancties moeten getroffen worden. Dit betekent een opsplitsing van taken tussen de interne leerlingenbegeleidster en de adjunct-directeur wat betreft leerlingenbegeleiding. Het is belangrijk dat begeleiden en sanctioneren duidelijk gescheiden worden om het vertrouwen van leerlingen te behouden.

Wat de leerkrachten betreft, is er een kleine minderheid die zich enkel wil bezighouden met lesgeven en voor de rest niet betrokken wil worden. Toch wordt iedere leerkracht actief aangemoedigd aan het schoolgebeuren deel te nemen. Per halftijdse opdracht die leerkrachten in de school vervullen, wordt hen gevraagd een taak op te nemen binnen een werkgroep. M.a.w.

iedere voltijdse leerkracht is lid van twee werkgroepen. Daarnaast wordt ook het volgen van nascholing sterk gestimuleerd vanuit de directie.

Het is echter niet enkel de bedoeling de kennis en belangstelling van leerkrachten te vergroten, er wordt tevens getracht deze zoveel en zo goed mogelijk te benutten. Eén van de geïnterviewden haalt aan dat de directrice een heel goed zicht heeft op deze zaken. Volgens haar is het zelfs één van de sterkste punten van de directrice om te weten waar iedereen mee bezig is of zich voor interesseert en hen daar dan ook op aan te spreken.

Wanneer een beslissing moet genomen worden, lanceert de directrice eerst haar voorstel binnen de werkgroep die bezig is met die specifieke materie en/of spreekt zij de betrokken leerkrachten aan. Er wordt vooral geprobeerd de leerkrachten die uiteindelijk de beslissing moeten uitvoeren en/of die de meest directe gevolgen van de beslissing zullen moeten dragen, zeker aan het woord te laten. Na overleg binnen de werkgroep en/of met de betrokken leerkrachten wordt de beslissing door de directie genomen. Een deel van de beslissingen (van financiële aard bijvoorbeeld) wordt enkel met het middenkader besproken, bestaande uit de directrice, de adjunct-directrice, de drie graadcoördinatoren en eventueel de technisch adviseur-coördinator en de technisch adviseurs.

De geïnterviewden spreken zich positief uit over deze manier van werken. Zij zijn tevreden met de mate waarin zij betrokken worden bij het nemen van beslissingen. Door de directie wordt op het einde van het schooljaar telkens de vraag gesteld of de leerkrachten het daaropvolgende schooljaar een leerkrachtenraad wensen. Ieder jaar opnieuw blijkt dat daar vanuit het leerkrachtenteam geen nood aan is. Volgens één van de geïnterviewde leerkrachten heeft dit te maken met het feit dat leerkrachten reeds voldoende inspraak hebben. Toch rijst de vraag in hoeverre het aspect 'tijdsbesteding' hierin een rol speelt. De directrice geeft immers aan ieder jaar opnieuw moeite te hebben om vertegenwoordigers te vinden voor de verplichte formele participatie-organen (LOC en participatieraad).

#### *e. Responsief vermogen*

Het responsief vermogen van school 5 wordt volgens de geïnterviewden sterk op de proef gesteld. Uit elk interview komt immers naar voren dat men zich vaak overbevraagd voelt door de verwachtingen die aan hen gesteld worden vanuit leerlingen en ouders op de eerste plaats, maar evenzeer vanuit de bredere maatschappelijke omgeving. Dit legt een zeer sterke druk op hen. Om een deel van deze vragen te kunnen wegwerken, wil men in de school meer preventief en systematisch gaan werken. De meerwaarde van een preventieve aanpak om bepaalde (moeilijke) situaties te voorkomen, wordt door de directrice sterk benadrukt.

Tegelijkertijd wordt er ook op verschillende manieren geprobeerd op vragen en verwachtingen van leerlingen en ouders in te spelen. Een belangrijk probleem hierbij is de uitbouw van een duurzaam contact met de ouders. Dit verloopt heel moeizaam omwille van twee factoren: 1) het sterk leerlingenverloop (ongeveer een derde per jaar) en 2) het specifieke karakter van het leerlingenpubliek. Binnen de groep ouders zijn er twee subgroepen te onderscheiden: 1) de ouders die de school als een 'noodzakelijk kwaad' beschouwen en 2) de ouders die de school als een belangrijke opstap voor hun kind beschouwen. De eerste groep heeft bijna geen verwachtingen, de tweede groep daarentegen, heeft enorm hoge verwachtingen.

Naast de persoonlijke inzet van iedere leerkracht, lopen in de school een aantal klasoverstijgende initiatieven om hierop in te spelen (huiswerkbegeleiding, strikte opvolging van de spijbelproblematiek, ...), sommige daarvan in samenwerking met externe instanties, zoals het vertrouwenscentrum, de sociale dienst van de politie, ... In het tweede GOK-jaar (2003-2004) werd de school geconfronteerd met een heel specifieke instroom, waarbij de vraag rees 'hoe gaan we hiermee om?' De school koos resoluut om een relevant jaarthema als rode draad doorheen de schoolwerking te weven. Dit maakte het mogelijk actief en positief op de instroomproblematiek in te spelen. De school heeft dan ook niet gewacht op de zelfevaluatie om haar GOK-plan aan te passen, maar heeft reeds van bij het begin van het nieuwe schooljaar (2003-2004) geprobeerd in beperkte mate bij te sturen.

Soms krijgt de school echter ook te kampen met problemen die zij alleen niet het hoofd kan bieden. Tezamen met de scholen uit de buurt worden dan ook enkele projecten opgezet om aan deze nood tegemoet te komen. Eén van deze projecten heeft als doel de grenzen tussen ASO, TSO, BSO en KSO te vervagen. Een ander project wil de overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs vergemakkelijken. Analoog daarmee is er ook een project om de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs te vergemakkelijken. Binnen de schoolgemeenschap werd ook een brochure ontwikkeld voor de leerlingen met daarin allerlei hulpverleningsorganisaties waar ze terecht kunnen met problemen buiten de school.

#### *f. Innovatief vermogen*

In een school met een dergelijk percentage doelgroepeleringen waar dagelijks talloze vragen en problemen de kop opsteken, is de kans reëel dat men enkel blijft drijven op acute problemen en weinig of geen tijd besteedt aan het uitwerken van onderwijsvernieuwingen. Tegelijkertijd kan dergelijk gegeven ook de motor van vernieuwing zijn, in die zin dat het leerlingepubliek de leerkrachten 'dwingt' om constant op zoek te gaan naar een (ver)nieuw(end)e aanpak.

Deze dualiteit wordt in school 5 als dusdanig erkend. Enerzijds zijn er volgens de geïnterviewden voldoende vernieuwende voorstellen en ideeën, anderzijds verloopt de concrete uitvoering ervan vaak moeizaam omwille van dagdagelijkse beslommingen. De directrice probeert leerkrachten hierin actief te stimuleren door hen de nodige bewegingsruimte te geven, door appreciatie te tonen voor de opgezette projecten, maar ook door mislukte pogingen positief te benaderen als een leerzame ervaring. Daarnaast werd ook besloten iemand van buiten de onderwijswereld, maar met de nodige ervaring binnen andere organisaties, aan te trekken om veranderingsprocessen in de school mee op gang te trekken en te begeleiden<sup>69</sup>.

Ook binnen de schoolgemeenschap probeert de directrice vanuit een innovatieve houding problemen te benaderen en deinst zij er niet voor terug zelf voorstellen te lanceren.

De innovatieve houding van leerkrachten tenslotte, is sterk nutsgebonden. Wanneer het gaat om innovaties waarvan leerkrachten het nut voor hun eigen klaswerking inzien, staan ze er meestal positief tegenover. In eerste instantie nemen leerkrachten wel vaak een afwachtende houding aan, maar van zodra iemand de vernieuwing succesvol uitgeprobeerd heeft, volgen de meesten vrij gemakkelijk. Innovaties die vanuit de overheid geïnitieerd worden daarente-

---

<sup>69</sup> Deze persoon beschikt thans over een aantal GOK-uren en helpt dus mee de veranderingen in het kader van GOK vorm te geven.



gen, worden door leerkrachten hoofdzakelijk beschouwd als een (onnodige) verzwaring van hun opdracht. Aangezien ze het gevoel hebben er niet onderuit te kunnen, worden deze erbij genomen, maar met de nodige weerstand.

*g. Reflectief vermogen*

In de aanloop naar de tussentijdse GOK-zelfevaluatie (eerste trimester van het schooljaar 2003-2004) werd er in school 5 een enquête afgenomen bij de leerkrachten met de bedoeling een aantal initiatieven en projecten te evalueren, maar ook om leerkrachten de kans te geven de problemen die zij in de dagelijkse werking ervaren, te benoemen en suggesties daaromtrent te doen. Het is niet de eerste keer dat dergelijke enquête plaats vindt. Deze enquêtes zijn echter steeds gericht op (ruimere) aspecten van de schoolwerking, en niet zozeer op het individueel functioneren van leerkrachten. Bij sommige leerkrachten komt dit wel naar voren, maar volgens de geïnterviewden zijn de meeste leerkrachten nog onvoldoende in staat het eigen functioneren kritisch te evalueren en wordt (zelf)reflectie eerder als 'bedreigend' ervaren.

Volgens de directrice is er een correlatie tussen het welbevinden en het reflectief vermogen van leerkrachten. Leerkrachten die zich niet goed voelen op school hebben het volgens haar veel moeilijker om te reflecteren over de eigen manier van lesgeven en gaan feedback makkelijk als kritiek beschouwen. Dit bestendigt hen nog meer in hun negatief gevoel. Eén van de leerkrachten bevestigt dan ook dat het onderling geven van feedback bij een aantal leerkrachten zeer gevoelig ligt.

Tenslotte leeft bij de directrice ook de indruk dat leerkrachten uit de hogere jaren (vierde – zesde jaar) het relatief makkelijker hebben hun eigen functioneren kritisch te beoordelen dan de leerkrachten uit de lagere jaren. Deze laatsten hebben eerder de idee dat zij goed bezig zijn en reflectie dus niet echt noodzakelijk is.

*h. Integraal en geïntegreerd beleid*

De directrice wordt beschouwd als de spilfiguur van het schoolbeleid. Zij geeft wel bepaalde deeltaken uit handen, maar zij volgt deze goed op en zorgt ervoor dat iedereen zijn verantwoordelijkheid draagt. Volgens de geïnterviewde leerkrachten slaagt de school er dan ook in een integraal beleid te voeren.

Vanuit haar functie geeft de directrice zelf toch enige knelpunten aan die erop wijzen dat sommige beleidsdomeinen nog onvoldoende aandacht krijgen. Vooral aan het pedagogisch-didactische zou volgens haar meer aandacht moeten besteed worden, in die zin dat ze meer tijd wil maken voor het ontwikkelen en neerschrijven van de schoolvisie. Daarbij komt dat de pedagogische ondersteuning van leerkrachten op een meer positieve manier zou moeten kunnen gebeuren. Dit is momenteel niet helemaal het geval. De directrice slaagt er net (maar met veel moeite) in de nieuwe leerkrachten in de school op te volgen en te evalueren, de andere leerkrachten echter, kunnen wel op haar hulp en steun rekenen als ze het niet meer zien zitten, maar daarbuiten rest er onvoldoende tijd om hen bij te staan in hun opdracht.

De manier waarop het GOK-beleid in de school uitgewerkt wordt, wijst erop dat men de verschillende elementen van dat beleid wil integreren. De school heeft zowel voor de eerste graad enerzijds, als voor de tweede en derde graad anderzijds, GOK-uren gekregen. De keuze van de thema's in de verschillende graden gebeurt duidelijk in functie van elkaar. Concreet

betekent dit dat men in de eerste graad voor een thema kiest dat zijn weerslag heeft op of aansluiting vindt bij het thema voor de tweede en derde graad. Daarnaast wordt ook getracht een rode draad te weven doorheen alle activiteiten en initiatieven die in de school lopen en op poten gezet worden. Dit doet men a.d.h.v. het werken met een thema. Als laatste element van integratie geldt het GOK-plan. Tijdens de laatste interviewronde (einde schooljaar 2003-2004) geeft de directrice aan voortaan geen schoolwerkplan meer op te stellen, maar het GOK-plan als schoolwerkplan te gebruiken. Het GOK moet immers in alle aspecten van de schoolwerking weerspiegeld worden, vandaar dat de school volgens haar voldoende heeft aan het GOK-plan.

*i. Synthese*

In school 5 wordt er hard gewerkt aan de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen. Onderstaand schema geeft een zicht op de sterke punten van de school, maar geeft tegelijkertijd weer op welke punten de nood aan verbetering zich opdringt.

<b>Beleidsvoerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>		Expliciete aandacht voor efficiënte en interactieve communicatie
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>		Aandacht voor (verdere) ontwikkeling van de gez. doelgerichtheid Aandacht voor verticale doorstroming
<b>Ondersteunende relaties</b>	Directie: te weinig pedagogische & positieve ondersteuning van leerkrachten Lkn zoeken te weinig samen naar oplossingen	Lkn voelen zich voldoende gesteund Allerhande initiatieven e.d. om leerkrachten zo goed mogelijk te ondersteunen
<b>Effectief leiderschap</b>		Duidelijke taakverdeling tussen directeur & adjunct-directeur Lkn worden actief aangemoedigd aan het schoolgebeuren deel te nemen Lkn hebben voldoende inspraak
<b>Responsief vermogen</b>	Gevoel van overbevraging Uitbouw van een duurzaam contact met ouders lukt niet	Goede samenwerking met externe instituties/ organisaties Kort op de bal spelen
<b>Reflectief vermogen</b>	Lkn: onvoldoende kritisch t.o.v. eigen functioneren Correlatie met welbevinden: lkn die zich niet goed voelen op school, doen niet aan zelfreflectie	Regelmatige evaluatie van de schoolwerking Correlatie met welbevinden: lkn die zich goed voelen op school, doen aan zelfreflectie
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Te weinig tijd & aandacht voor het pedagogische-didactische en het personeelsbeleid	Geïntegreerde GOK-werking
<b>Innovatief vermogen</b>	Dualiteit: voldoende vernieuwende ideeën maar gehinderd door dagelijkse beslommingen	Als vernieuwing succesvol uitprobeerde wordt door iemand, volgt de rest vrij makkelijk

### 3.8.6 Het zelfevaluerend vermogen van school 5

Bij de geïnterviewden in school 5 leeft sterk de vraag naar de meerwaarde van zelfevaluatie indien deze niet op een geschikt moment plaatsvindt, niet ontstaan is vanuit een interne behoefte en indien deze louter neerkomt op het samenbrengen van gegevens. Dit was volgens hen gedeeltelijk het geval voor de zelfevaluaties in het kader van GOK, met als gevolg dat leerkrachten het nut van bepaalde stappen niet inzagen en het voor hen meer een kwestie was van in orde te zijn voor de inspectie.

Indien een zelfevaluatie echter bepaalde aspecten van de schoolwerking grondig doorlicht en bijdraagt tot een verbetering ervan, wordt zelfevaluatie echter wel als zeer waardevol beschouwd, zoals bijvoorbeeld het geval was voor de eerste twee fasen van de tussentijdse evaluatie van de GOK-werking. De resultaten van dergelijke evaluatie moet men niet enkel zien in termen van een aanpassing van de planning, maar ook in termen van het meer en meer toewerken naar de richting die men wil uitgaan en het beleid optimaliseren in functie daarvan. Om die optimalisatie concreet vorm te geven werden er in school 5 werkgroepen opgericht n.a.v. de resultaten van de zelfevaluatie. Op basis van de resultaten werden ook actiepunten ontwikkeld. Het voordeel hiervan is dat deze meer gedragen zullen zijn door het team. De persoonlijke verwerking en integratie door iedere leerkracht in de eigen klaspraktijk is een belangrijke volgende stap in het zelfevaluatieproces. M.a.w. zelfevaluatie vertrekt dan niet enkel vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid, het draagt ook bij tot de ontwikkeling ervan.

Om te bewerkstelligen dat men vertrekt vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid is het belangrijk de zelfevaluatie in te leiden en te duiden. Dit is in school 5 telkens gebeurd. Doch, het verder verloop van de zelfevaluaties was niet altijd even toegankelijk/transparant voor alle leerkrachten. Wat we vaststellen is dat de fasen van het zelfevaluatieproces waarbij alle leerkrachten betrokken werden, als het meest waardevol worden bestempeld. Positief voor de leerkrachten was het feit dat de zelfevaluaties geïntegreerd werden in een bestaand orgaan - de vakvergadering - waardoor de zelfevaluatie geen extra belasting betekende en men onderling kon overleggen. Een zelfevaluatie waarbij iedere leerkracht individueel zijn eigen functioneren kritisch moet bekijken, achten de geïnterviewden nog niet haalbaar in de school. Net zoals het onderling feedback geven aan elkaar voor sommige leerkrachten nog moeilijk ligt. Twee factoren spelen hierbij een rol. Enerzijds gebeurt er heel veel in de school om tegemoet te komen aan de gelijke kansenproblematiek. Dergelijke initiatieven van de school zijn reeds in de prijzen gevallen. Dit maakt dat er bij heel wat leerkrachten het gevoel leeft dat zij heel goed bezig zijn. Deze leerkrachten slagen er niet in voldoende kritisch te zijn. Anderzijds is er een groep leerkrachten die zich niet goed voelen in hun beroep. Voor hen is kritische zelfreflectie confronterend en zelfs bedreigend. Indien zelfevaluatie als dusdanig geconcipieerd wordt, is er weinig kans dat zij positieve resultaten (verbetering in de klaspraktijk) genereert. Indien scholen in de toekomst meer aan zelfevaluatie zullen moeten doen, zal dit goed begeleid moeten worden zodat 'functioneringsgesprekken niet vervallen in inspectiegesprekken', aldus één van de geïnterviewden.

Net zoals bij het beleidsvoerend vermogen, stellen we ook hier vast dat er heel wat positieve krachten werkzaam zijn op het vlak van zelfevaluatie, maar dat er nog werk aan de winkel is betreffende een aantal aspecten van het zelfevaluatiegebeuren.

	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Doeltreffende communicatie</b>		
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Externe motivatie (in orde zijn voor de inspectie)	Zelfevaluatie speelt rol bij gez. Doelgerichtheid van het beleid Optimaliseren in functie van gez. doelgerichtheid a.d.h.v. zelfevaluatie
<b>Ondersteunende relaties</b>		Begeleiding tijdens zelfevaluatie
<b>Effectief leiderschap</b>	Weinig transparant proces	Fasen waarbij alle lkn betrokken worden, worden als meest waardevol beschouwd
<b>Responsief vermogen</b>		Aanpassing bestaande werkgroepen > resultaten van de zelfevaluatie
<b>Reflectief vermogen</b>	Lkn zijn nog onvoldoende kritisch t.o.v. eigen functioneren	
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>		Zelfevaluatie wordt geïntegreerd in bestaand orgaan → geen extra belasting & mogelijkheid tot overleg
<b>Innovatief vermogen</b>		Oprichting nieuwe werkgroep > resultaten van de zelfevaluatie

### 3.9 Beschrijving van school 7<sup>70</sup>

School 7 is een provinciale secundaire technische en beroepsschool met een leerlingenaantal dat tussen de 450 en 500 ligt. In de bespreking hieronder leggen we de focus op de eerste graad van de school. Hierin zitten tussen de 100 en 150 leerlingen, waaronder 90% doelgroep-leerlingen. Deze leerlingen zijn bijna allemaal autochtone kansarmen en / of leerlingen met leermoeilijkheden. Veel leerlingen komen uit het buitengewoon (lager) onderwijs.

De directeur van de school is al zeer lang (+/- 20 jaar) in de school, zowel als leraar als in de functie van directeur. Het leerkrachtenteam kent geen groot verloop. De meeste leerkrachten staan dus al wel een tijdje in de school, maar er zijn tevens een paar jonge leerkrachten.

De school heeft nooit OVB-uren (weinig tot geen allochtone kansarme leerlingen) of uren voor het tijdelijk project Bijzondere Noden (weinig tot geen spijbelproblematiek aangezien de leerlingen met een schoolbus opgehaald worden) gehad. In het kader van GOK heeft de school in de eerste graad bijna dertig extra uren die in het eerste GOK-jaar (2002-2003) verdeeld zijn onder twee leerkrachten. Eén leerkracht daarvan is full-time GOK-leerkracht en neemt dan ook de administratieve en coördinerende taken rond GOK op zich. Daarnaast ontwikkelt zij klasoverschrijdende GOK-activiteiten en werkt zij samen met klasleerkrachten in bepaalde klasgroepen. De andere GOK-leerkracht geeft 'Sociale activiteiten' en hierbij aansluitend ook enkele uurtjes GOK. Tijdens het tweede GOK-jaar (2003-2004) wordt beslist dat de GOK-verantwoordelijke enkele GOK-uren 'afstaat' aan een andere leerkracht. Deze benut

<sup>70</sup> In de school werden tijdens beide interviewrondes de directeur, de GOK-coördinator en twee leerkrachten geïnterviewd.

de GOK-uren volgens de 'klassieke methode'; leerlingen individueel of in groepjes uit de klas nemen en bijwerken.

### 3.9.1 Het GOK-beleid in school 7

In school 7 ligt het GOK-gebeuren heel sterk in handen van de GOK-verantwoordelijke. Wanneer de GOK-uren aan de school toegekend werden, was vrijwel onmiddellijk duidelijk naar welke leerkracht die hoofdzakelijk zouden gaan. Deze leerkracht heeft zich in de zomervakantie in de nieuwe beleidsmaatregelen ingewerkt om dit op het einde van de vakantie te kunnen voorstellen aan de andere leerkrachten. Volgens haar is de implementatie van het GOK-beleid te snel moeten gebeuren. Scholen (zonder ervaring met OVB/ZVB/BN) hebben immers meer 'inlooptijd' nodig, ondermeer om leerkrachten te informeren en vooral te sensibiliseren. Het belang hiervan kan duidelijk gemaakt worden aan de hand van haar eigen ervaringen.

School 7 is een erg leerlinggerichte school waarbij het (emotioneel) welzijn en welbevinden van leerlingen op het voorplan staat. Veel heeft te maken met het leerlingenpubliek. Uit de bevraging n.a.v. GOK kwam immers naar voren dat er in de eerste graad 90% doelgroep leerlingen zijn. Omwille van het hoge percentage kansarme leerlingen, engageerden leerkrachten zich in het verleden reeds om hun leerlingen zoveel mogelijk kansen te bieden. Vanuit dit gegeven leek het de GOK-verantwoordelijke vrij vanzelfsprekend dat de implementatie van het GOK-beleid in de school probleemloos zou verlopen. Niets was echter minder waar. Door de komst van het GOK-beleid kregen leerkrachten het gevoel dat hun vroegere inspanningen niet erkend en geapprecieerd worden. Daarbij komt nog dat leerkrachten vrezden voor meer papierwerk. Dit zorgt ervoor dat er in school 7 enorm veel weerstand is tegen het nieuwe beleid. De opdracht van de GOK-verantwoordelijke is er allerminst 'makkelijk' te noemen.

Rekening houdende met de weerstand vanuit de lerarengroep, denken de GOK-verantwoordelijke en de directeur een strategie uit die de moeizame implementatie van het GOK moet op gang trekken. De directeur en de GOK-verantwoordelijke kiezen ervoor om het GOK niet éénsklaps op te leggen aan iedere leerkracht, maar opteren voor een stapsgewijze implementatie met regelmatige informatie- en sensibilisatiemomenten. Voor het opstarten wordt een beroep gedaan op enkele 'medestanders' (leerkrachten die wel positief staan t.o.v. GOK). Ook wordt in het tweede GOK-jaar (2003-2004) bewust gekozen een aantal GOK-uren te geven aan een leerkracht die heel sterk tegen GOK is, dit met de bedoeling haar te laten inzien welke voordelen het GOK biedt.

De GOK-verantwoordelijke besteedt haar uren aan nascholing, administratie, leerkrachten in de klas ondersteunen, overleg met directie en CLB, ... Vooral de klasinterne ondersteuning van leerkrachten vindt zij een belangrijk deel van haar taak. Zij is van mening dat het doel van GOK erin bestaat een andere manier van lesgeven teweeg te brengen die de kansen van iedere leerling verhoogt. De meeste leerkrachten zijn daar volgens haar echter nog niet aan toe en hebben daarbij ondersteuning nodig. De andere GOK-leerkrachten gebruiken hun GOK-uren verschillend: één GOK-leerkracht gebruikt ze aansluitend bij de lessen 'sociale activiteiten', de andere GOK-leerkracht gebruikt ze louter om leerlingen met achterstand bij te werken. Er is bij haar dus nog geen sprake van de mentaliteitswijziging waar men zo op gehoopt had.

Bij het ganse lerarenteam ziet de GOK-verantwoordelijke de evolutie als volgt: tijdens GOK-jaar 1 zijn de leerkrachten bijna uitsluitend 'kritische toeschouwers' (op enkele uitzonderingen na), tijdens GOK-jaar 2 kan ze al spreken van 'enthousiaste toeschouwers' en voor GOK-

jaar 3 hoopt ze werkelijk op ‘medespelers’. Ook hier bedacht de GOK-verantwoordelijke een strategie om de leerkrachten te overtuigen de overstap te maken van ‘toeschouwers’ naar ‘medespelers’. In het kader van GOK koos zij immers voor activiteiten die ieder jaar opnieuw (kunnen) terugkomen. De bedoeling is om leerkrachten die dit jaar ‘toeschouwer’ waren bij één van die activiteiten, volgend schooljaar daaromtrent verantwoordelijkheid te geven. In de hoop dat leerkrachten deze verantwoordelijkheid als positief beschouwen, zou het de weerstand bij leerkrachten kunnen verminderen en hun interesse doen toenemen. Op het einde van het tweede GOK-jaar moet de GOK-verantwoordelijke immers vaststellen dat de medewerking van leerkrachten nog altijd zeer beperkt en passief is. Daarbij komt nog dat enkele collega’s haar opzettelijk tegenwerken. Op het einde van het eerste GOK-jaar (2002-2003) werd immers – buiten haar weten om – een enquête opgesteld die peilde naar wat leerkrachten van het GOK vonden. Volgens één van de geïnterviewde leerkrachten was het echter vooral een persoonskwestie (een poging om de GOK-verantwoordelijke te raken) en om die reden heeft zij de enquête dan ook niet ingevuld. Dit voorval heeft het enthousiasme van de GOK-leerkracht erg getemperd en als reactie hierop heeft de directeur beslist om in het tweede GOK-jaar (2003-2004) wekelijks samen te komen met de GOK-verantwoordelijke en de twee GOK-leerkrachten. Op die manier is reeds een eerste GOK-structuur uitgebouwd waarop de GOK-verantwoordelijke kan terugvallen.

Tot besluit willen we nog een kritiek van de directeur meegeven, die tijdens iedere interviewronde scherp verwoord wordt. Hij is namelijk van mening dat er enorm veel onduidelijkheid heerst over het GOK en dat geen enkele instantie er een zicht op heeft. Voor informatie beroepen deze instanties zich dan op ‘de basis’ (de scholen), wat een sterk gevoel van overbevraging bij de directeur teweeg brengt. Naar zijn mening kan de school dan ook op weinig steun rekenen, integendeel, de school moet constant uitleggen hoe zij te werk gaat en welke problemen zij ondervindt, maar krijgt weinig of geen hulp bij het oplossen van die problemen.

Toch blijkt uit onderstaand overzicht dat de school met heel wat problemen te kampen heeft die zij grotendeels zelf zou kunnen oplossen, maar waarbij externe hulp toch zeer welkom zou zijn.

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>	Keuze/selectie van één van de veranderingsdesk.: Zeer moeilijke opdracht voor veranderingsdesk. → enthousiasme wordt sterk getemperd	Uitbouw van een overlegstructuur tussen de veranderingsdeskundigen
<b>Cliëntstelsysteem</b>	Moeilijke relatie veranderingsdesk. – cliëntstelsysteem Tweeledige groep: 1) kleine groep lkn die voor de verandering is, 2) grote groep lkn die tegen de verandering is	
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntstelsysteem)</b>		
<b>Doelbepaling</b>		
<b>Strategie</b>	Sommige lkn: pleidooi voor meer coërcieve strategie (huidige strategie werkt niet/onvoldoende)	Bewust uitdenken van strategie: combinatie normatieve & utilitaire strategie

<b>Weerstanden</b>	Veranderingsproces wordt beschouwd als miskennen van vroegere inspanningen	
<b>Adoptiefase</b>	Onduidelijkheid omtrent nieuw beleid	Goede voorbereiding door veranderingsdeskundige
<b>Implementatiefase</b>	Moeizame implementatie Onduidelijkheden	
<b>Institutionaliseringfase</b>		Veranderingsdesk. tracht reeds activiteiten te integreren

### 3.9.2 De beginsituatie-analyse in school 7

Tijdens de zomervakantie voorafgaand aan het eerste GOK-jaar (2002-2003) heeft de leerkracht die verantwoordelijk zou worden voor het GOK-beleid, zich voorbereid op deze functie. Van de pedagogische begeleidingsdienst kreeg zij een analyse-instrument aangereikt waarmee de zelfevaluatie zou gebeuren. Op het einde van die vakantie werden de leerkrachten ingelicht over GOK en over de beginsituatie-analyse naar aanleiding daarvan. Hierbij werd vooral getracht het nut van dergelijke analyse naar leerlingen toe in de verf te zetten en te vermijden dat leerkrachten het als een vorm van sociale controle zouden gaan beschouwen. Uit onderstaande bespreking blijkt dat dit niet gelukt is.

Iedere leerkracht kreeg twee weken tijd om de vragenlijst in te vullen. De resultaten werden verwerkt door de GOK-verantwoordelijke. Zij stelde vast dat de leerkrachten zich buitengewoon positief hadden uitgesproken over de klas- en schoolwerking. Na overleg met de directeur werd besloten de resultaten niet bekend te maken aan het ganse lerarenteam en de verdere werking niet te baseren op de resultaten. Dit omwille van het feit dat beiden twijfelden aan de echtheid van de resultaten en tevens omdat zij vreesden dat de positieve resultaten de weerstand t.o.v. GOK zouden voeden en dus contraproductief zijn voor de verdere uitbouw van een GOK-beleid.

De GOK-verantwoordelijke stelde dan het GOK-plan op, op basis van de ervaring, kennis, vaardigheden en interesse van het team, dit uiteraard volgens haar perceptie. In het plan wordt niet voor bepaalde thema's / een cluster gekozen, maar wordt aan elk thema aandacht besteed en een actiepunt opgezet.

### 3.9.3 De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking in school 7

In school 7 heerst er veel ongenoegen over het feit dat er vanuit de overheid weinig tot geen informatie gegeven werd over de zelfevaluatie. De GOK-verantwoordelijke en de directeur hebben nascholing omtrent de zelfevaluatie gevolgd, maar ook deze nascholing gaf hen geen antwoorden op de vragen waarmee de school worstelde. Vooral de verwachtingen vanuit de overheid waren heel onduidelijk voor de school, net zoals de manier waarop de zelfevaluatie diende / kon gebeuren. Op de nascholing werd een zelfevaluatie-instrument aangereikt, maar dit was volgens hen niet bruikbaar. De pedagogische begeleidingsdienst beloofde de school een bruikbaar instrument te bezorgen, maar kwam deze belofte niet na. Uiteindelijk werd dan op de vergadering met het GOK-team (directeur, GOK-verantwoordelijke en twee GOK-leerkrachten) overlegd hoe de zelfevaluatie zou gebeuren.

Eén van de GOK-leerkrachten stelde een formulier op dat hoofdzakelijk door de GOK-verantwoordelijke ingevuld werd. Dit formulier bevatte een inventarisatie van de GOK-activiteiten, hun evaluatie en de motivatie (verantwoording) voor deze evaluatie. De twee GOK-leerkrachten evalueerden het gedeelte waarvoor zij verantwoordelijk waren. Daarnaast werd iedere leerkracht die bij een GOK-activiteit betrokken was, gevraagd een schriftelijke evaluatie hieromtrent af te geven aan de GOK-verantwoordelijke. Al deze documenten werden door de GOK-verantwoordelijke samen gebracht. Aangezien de GOK-zelfevaluatie samenvalt met het einde van het schooljaar zal op basis van de zelfevaluatie-resultaten een planning voor het derde GOK-jaar opgemaakt worden. Op het moment van de laatste interviewronde was de GOK-verantwoordelijke nog druk bezig met het verwerken van de resultaten en was er dus nog geen terugkoppeling naar het lerarenteam of bijsturing van het GOK-plan gebeurd.

Ook tijdens deze zelfevaluatie wordt gewezen op het belang van een objectieve, kritische en realistische kijk van de leerkrachten op hun eigen functioneren. Toch blijkt opnieuw dat de leerkrachten de zaken (te) positief benaderen en weinig feedback aan de GOK-verantwoordelijke geven. Volgens deze laatste heeft dit te maken met de vrees voor meer werk. Leerkrachten redeneren volgens haar als volgt: 'als ik feedback geef en de feedback is niet alleen maar positief, dan zal er hoogstwaarschijnlijk een aanpassing gebeuren, deze aanpassing betekent voor alle leerkrachten een verandering en dus opnieuw (meer) werk'. M.a.w. de vrees voor extra werk houdt leerkrachten tegen GOK-activiteiten / hun klaspraktijk kritisch te evalueren.

### 3.9.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### *a. Nascholingsinitiatieven*

Een groot knelpunt m.b.t. nascholingen is het tijdstip waarop deze plaatsvinden. Omwille van het feit dat dit (bijna) altijd gebeurt tijdens de schooluren, kunnen leerkrachten zich niet zomaar vrijmaken, vooral niet wanneer veel collega's afwezig zijn en vervangen moeten worden. Dit probleem wordt door alle geïnterviewde leerkrachten aangeklaagd.

Wat de nascholingen betreft die specifiek in het kader van GOK worden aangeboden, worden er enkele kritische bedenkingen geuit. De directeur heeft het gevoel dat er heel veel nascholingen georganiseerd worden, waarop telkens hetzelfde verteld wordt, terwijl niemand eigenlijk precies weet hoe het in mekaar zit. Ook de GOK-verantwoordelijke heeft het gevoel te worden overladen met GOK-nascholing. Volgens haar lijkt het alsof iedereen er 'brood in ziet en er een graantje van wil meepikken'. Daarbij komt nog dat ze het gevoel heeft soms 'gebruikt' te worden door nascholingsinstanties e.d., en dit op twee manieren. Zo geeft zij het voorbeeld van een nascholing waarop zij aangesproken werd om zelf nascholing te geven omtrent haar manier van werken. Een ander probleem speelt zich af t.a.v. een onderzoeksinstelling die de school vroeg mee te werken aan de ontwikkeling van taalvaardigheidsmateriaal. De school bood haar medewerking aan, maar uiteindelijk was er weinig sprake van samenwerking. De school heeft achteraf ook niets meer vernomen omtrent eventuele resultaten of ontwikkeld materiaal. De GOK-verantwoordelijke voelt zich bedrogen: zij heeft haar tijd en die van de leerlingen daaraan besteed, maar niets in de plaats gekregen.



In school 7 wordt GOK-nascholing (bijna) uitsluitend gevolgd door de GOK-verantwoordelijke. Wat zij bruikbaar voor de school acht, geeft zij door aan collega's. De andere leerkrachten volgen zelden nascholing in het kader van GOK.

Voor de GOK-verantwoordelijke betekenen die nascholingen een stuk zelfbevestiging, ze zijn het bewijs dat er over de realisatie van gelijke onderwijskansen serieus nagedacht wordt, ze zijn leerrijk, ze bieden een kans om mensen te leren kennen en onderling ervaringen en opvattingen uit te wisselen en te toetsen aan mekaar. Wat voor haar omwille van de sterke weerstand in de school erg belangrijk is, is dat zij op nascholingen haar hart daaromtrent kan luchten. Voor de toekomst lijkt het haar opportuun meer gericht nascholing te gaan volgen, zodat bijvoorbeeld een bepaalde groep zich specialiseert in dyslexie, een andere in adhd, ...

#### *b. De pedagogische begeleiding*

De eerste maanden van het schooljaar dat GOK van start ging (2002-2003), kreeg de GOK-verantwoordelijke heel wat ondersteuning vanuit de pedagogische begeleiding. Toen die persoon echter ziek werd, heeft men datzelfde schooljaar nog maar weinig van de pedagogische begeleiding gehoord. Tijdens het tweede GOK-jaar (2003-2004) kwam de pedagogisch begeleidster enkele malen langs voor een gesprek, maar de GOK-verantwoordelijke ervaarde dit helemaal niet als een vorm van ondersteuning. Ook bij de zelfevaluatie werd gehoopt op concrete steun vanuit de pedagogische begeleiding, maar die bleef achterwege.

Volgens de directeur is het zelfs zo dat de rollen enigszins omgekeerd worden. In die zin dat de pedagogische begeleiding bij de school aanklopt voor informatie - om die dan aan andere scholen te kunnen doorgeven - in plaats van omgekeerd. Dit geldt volgens hem ook voor het CLB, waarover zo dadelijk meer.

We willen hier nog kort aanstippen dat de twee overige geïnterviewde leerkrachten weinig of geen weet hebben van het bestaan en de werking van de pedagogische begeleiding. Vooral de jonge leerkracht die nog maar een jaar of drie in de school les geeft, heeft weinig notie van het concept 'pedagogische begeleiding'.

#### *c. Het CLB*

Wat de ondersteuning door het CLB betreft, stellen we vast dat de directeur er een totaal andere mening op nahoudt dan de leerkrachten. De directeur is daaromtrent zeer pessimistisch en negatief. Eerst en vooral gaat hij ervan uit dat het CLB te weinig tijd heeft om de school voldoende te ondersteunen als gevolg van de onderbemanning van het CLB-personeel. Vervolgens geeft hij aan dat het CLB de school niet voldoende kan ondersteunen aangezien het zelf nog zoekende is. Ook voor het CLB is het GOK immers volledig nieuw.

De leerkrachten echter, spreken vanuit een gans andere ervaring. Zij zijn zeer positief over de ondersteuning vanuit het CLB. Vooral de GOK-leerkracht geeft aan dat er een zeer goede samenwerking tussen haar en de CLB-medewerker is. Zij spreekt zelfs in termen van 'eentweeling waarbij de één niet zonder de ander kan'.

*d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

De GOK-verantwoordelijke volgde nascholing bij ICO en ECEGO en vond dit heel boeiende nascholingen. Volgens haar was dat wat er in de nascholing aan bod kwam de kern van het GOK, namelijk een andere manier van lesgeven die elk kind meer kansen geeft. De nascholing zou dan ook uitermate geschikt zijn om GOK meer ingang te doen vinden in de dagelijkse klaspraktijk. Zij zou daarom graag willen dat meer leerkrachten die nascholing zouden kunnen volgen, maar dat is momenteel praktisch niet haalbaar door de afwezigheid van een heel aantal zieke collega's. Het minpunt in het aanbod van ECEGO is volgens haar het overaanbod aan instrumenten om leerlingen op allerhande domeinen te testen. Op die manier ben je constant bezig met testen en blijft er geen tijd meer over om problemen op te lossen en leerlingen te begeleiden.

In de school wordt voor het taalvaardigheidsonderwijs een beroep gedaan op NT2. De betrokken taalleerkracht volgde nascholing bij het steunpunt en gebruikt er materiaal van. Hijzelf is van mening dat NT2 een sterk theoretisch kader aanbiedt, maar dat de invulling ervan niet helemaal aangepast is aan de doelgroep, zowel inhoudelijk als praktisch. Inhoudelijk staan de onderwerpen te ver af van de leefwereld van de jongeren en ligt de nadruk sterk op de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden, ten koste van taalbeschouwing. Praktisch is het moeilijk de les te structureren en het samenwerken in groepjes is voor de leerlingen niet altijd even evident. De verwachtingen die dergelijk materiaal aan de leerlingen stellen, zijn dan ook te hoog volgens hem.

Het ganse ondersteuningsaanbod wordt door de directeur negatief beoordeeld. De overige geïnterviewden echter, hadden enigszins een andere mening. Vooral het CLB wordt door hen zeer positief geëvalueerd.

<b>Ondersteuningsaanbod</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Nascholingsaanbod</b>	Tijdstip nascholing Overaanbod nasch maar niemand weet hoe het precies in elkaar zit Voelt zich 'gebruikt' door nascholingsinstanties: 1) voor zelf nascholing te geven, 2) voor materiaalontwikkeling	Nascholing als zelfbevestiging
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	Onvoldoende concrete steun van PB Rollen worden omgekeerd: PB vraagt de school info en tips	
<b>CLB</b>	Directie: negatieve evaluatie CLB	Leerkrachten: zeer positieve evaluatie CLB (nauwe samenwerking)
<b>Steunpunten</b>	Overaanbod aan 'testinstrumenten' Materiaal is onvoldoende afgestemd op doelgroep	Boeiende nascholing: goede basisfilosofie

### 3.9.5 De beleidseffectiviteit van school 7

#### *a. Doeltreffende communicatie*

In school 7 worden belangrijke zaken waarvan iedereen op de hoogte dient te zijn, meege-  
deeld op een algemene personeelsvergadering, in de postbakjes van de leerkrachten gelegd of  
aan het prikbord in de leraarskamer gehangen.

Om een dialoog rond een bepaald thema op gang te brengen of een gesprek daaromtrent ten  
gronde te kunnen voeren, wordt er gekozen om te werken in kleine groepen, die ad hoc ge-  
vormd worden. M.a.w. het is een vrij soepel systeem waarbij de werkgroepen niet structureel  
vastgelegd worden bij het begin van het schooljaar, maar opgericht worden in functie van een  
nood of een vraag die zich stelt. De vakgroepwerking is in deze school dan ook zwak uitge-  
bouwd volgens de geïnterviewden.

Wanneer gepeild wordt naar de beschikbare tijd voor overleg, wordt aangegeven dat er in een  
school steeds onvoldoende tijd voor formeel overleg is, maar dat dit steeds moet afgewogen  
worden t.o.v. het welbevinden van leerkrachten en leerlingen. M.a.w. willen leerkrachten nog  
meer tijd investeren in overleg en worden de leerlingen er beter van? Vooral dit laatste is dé  
bekommernis van de directeur. Tijdens de interviews wordt het informele karakter van de  
communicatie in de school sterk benadrukt, evenals het feit dat openheid en vertrouwen voor-  
al binnen kleine groepen van collega's aanwezig zijn, maar niet zozeer binnen de ganse groep  
leerkrachten.

Tijdens de laatste interviewronde komt naar boven dat de negatieve houding van de leerkrach-  
ten t.o.v. GOK, de communicatie daaromtrent erg bemoeilijkt. In de enquête die op het einde  
van het eerste GOK-jaar (2002-2003) gehouden werd - zonder medeweten van de GOK-  
verantwoordelijke - beweerden de leerkrachten te weinig / niet geïnformeerd te worden over  
GOK. Volgens de GOK-verantwoordelijke was dit echter een manier om hun desinteresse te  
verbergen en wilden ze er ook niets van weten. Als reactie daarop besloot zij de leerkrachten  
te overladen met GOK-informatie. Het resultaat is echter niet positief: het zet de GOK-  
verantwoordelijke onder enorme werkdruk en het vermindert de weerstand van de leerkrach-  
ten niet. Integendeel, GOK-informatie die op de valven uitgehangen wordt, wordt eraf ge-  
haald en in de vuilbak gegooid.

#### *b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

Een eerste breuklijn in de gezamenlijke doelgerichtheid speelt zich af op het niveau van de  
afdelingen. School 7 richt immers verschillende opleidingsonderdelen in die ook ruimtelijk  
verschillende eenheden vormen. De verschillende afdelingen zijn de facto autonoom functio-  
nerende eenheden, in die zin dat een heel aantal afspraken autonoom binnen de afdeling vast-  
gelegd wordt. De directeur probeert echter fragmentering op pedagogisch-didactisch vlak  
tegen te gaan, ondermeer door het uitvaardigen van algemene richtlijnen en door de vak-  
groepwerking beter uit te bouwen en af te stemmen op elkaar.

Een tweede breuklijn in de gezamenlijke doelgerichtheid heeft zich sterk gemanifesteerd bij  
de implementatie van het GOK. Men kan a.h.w. spreken van twee groepen in de school,  
waarbij één groep leerkrachten heel sterk op de klasautonomie staat en op een eerder klassie-  
ke manier wil lesgeven. Deze groep staat eerder weigerachtig t.o.v. het GOK. De andere  
groep leerkrachten staat open voor een nieuwe aanpak en wil zich engageren voor klasover-

stijgende initiatieven. Onder deze leerkrachten vindt men sterke voorstanders van het GOK. De situatie in de school escaleert volledig wanneer de twee groepen recht tegenover elkaar komen te staan n.a.v. een enquête over GOK die voor heel wat opschudding zorgde.

*c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

Het GOK-verhaal in school 7 illustreert de onderlinge verhoudingen binnen de school zeer treffend, zowel de relaties tussen leerkrachten onderling als tussen leerkrachten en directie. Wat de leerkrachten onderling betreft, komt het beeld naar voren van een tweeledige groep waarbij de ene groep aan verandering en vernieuwing wil werken en mekaar daarin wil ondersteunen en een andere groep die traditioneel wil blijven les geven en dus niet wil samenwerken om nieuwe initiatieven te ontplooien. Sommige van deze leerkrachten ondernemen expliciet actie om het GOK te boycotten en het werk van de GOK-verantwoordelijke te ondermijnen (enquête rond GOK organiseren zonder medeweten van de GOK-verantwoordelijke, informatie rond GOK laten verdwijnen, ...). De houding van de directeur t.o.v. de groep leerkrachten die niet actief wil meewerken aan de realisatie van het GOK-beleid is er geen van druk of dwang. Zijn strategie bestaat erin incrementeel beleid te voeren met de leerkrachten die mee willen en op die manier het beleid verder te verspreiden naar het ganse team. Eén van de geïnterviewde leerkrachten is van mening dat de directeur soms wat meer druk zou moeten uitoefenen om bepaalde zaken effectief door te voeren, vooral naar de GOK-leerkracht toe vindt zij het frustrerend dat leerkrachten die weerstand bieden niet meer weerwoord van de directeur krijgen. Het feit dat de directeur geen controle uitoefent op de leerkrachten wordt door de leerkrachten zelf ook niet positief ervaren. Zij beschouwen het immers als een gebrek aan interesse en voelen zich onvoldoende ondersteund. Volgens de GOK-leerkracht moet men dit positief bekijken en weerspiegelt het eerder een groot vertrouwen van de directeur in zijn leerkrachten. Zijzelf heeft het gevoel dat de directeur haar volledig vertrouwt en daarom zoveel bewegingsruimte geeft. In het kader van de trend naar functioneringsgesprekken en zelf-evaluaties, gaat de directeur lessen bijwonen - vooral bij jonge leerkrachten - en geeft hen achteraf feedback over hun manier van lesgeven. Eén van de geïnterviewde leerkrachten ervaart dit alvast als positief, alhoewel hij erkent dat heel wat leerkrachten daar bevreesd tegenover staan.

Tussen de leerkrachten onderling lijkt groepsvorming een algemeen gegeven te zijn. Buiten de twee verschillende groepen rond GOK, worden er ook constant kleine groepjes gevormd in de school. De ondersteuning en samenwerking tussen leerkrachten vindt dus vooral plaats in deelteams die hoofdzakelijk gebaseerd zijn op informele persoonlijke contacten. Dergelijke groepsvorming heeft uiteraard voor- en nadelen. Als voordeel wordt aangehaald dat de leerkrachten binnen de groepjes heel ver zullen gaan om mekaar te helpen. Het nadeel is wel dat door de sterke mate van groepsvorming openheid en vertrouwen binnen de grote groep erg verhinderd worden.

*d. Effectief leiderschap*

Beslissingen worden in school 7 door een kernteam genomen. Dit team komt wekelijks samen en bestaat uit de directeur, de graadcoördinatoren, de ICT-coördinator, de cultuurcoördinator, de technisch adviseur en de opvoedster. Leerkrachten kunnen voorstellen en vragen op de agenda brengen via een map in de leraarskamer en worden op de hoogte gehouden van de besproken onderwerpen door het verslag dat ze telkens krijgen. Regelmatig worden leerkrach-

ten ook persoonlijk aangesproken door de directeur of de andere kernteamleden omtrent zaken die hen aanbelangen.

De directeur en de GOK-verantwoordelijke beschouwen dit als een zeer democratische beslissingswijze. Vooral de directeur heeft het gevoel dat hij voldoende probeert leerkrachten te betrekken bij de besluitvorming in de school. Ook de GOK-verantwoordelijke vindt dit een zeer goede manier van werken en wijst erop dat iedere democratie uiteindelijk toch met vertegenwoordigers werkt. Toch erkent zij dat niet iedereen deze mening deelt. Volgens haar wordt deze manier van beslissen door heel wat leerkrachten als demagogisch beschouwt, maar tegelijkertijd nemen deze leerkrachten ook geen initiatief om voorstellen te lanceren, commentaar te geven, ... Leerkrachten toonden vooral enthousiasme omtrent bepaalde beleidsmaatregelen als zij daarover persoonlijk aangesproken werden.

De geïnterviewde leerkrachten delen de mening van de directeur en de GOK-verantwoordelijke niet helemaal. Beide leerkrachten hebben het gevoel niet sterk (genoeg) betrokken te worden bij het schoolgebeuren. Eén van de geïnterviewden wijst echter wel op een mogelijk gevaar wanneer alle leerkrachten hun zeg zouden kunnen doen in het beslissingsproces. Zij vreest namelijk dat ook daar de tweestrijd tussen de leerkrachten zich zal manifesteren en de besluitvorming zal blokkeren. Volgens haar zou het goed zijn bepaalde vergaderingen meer open te stellen voor vrijwilligers, zodat de leerkrachten die willen vrijwillig kunnen deelnemen aan het besluitvormingsproces.

#### *e. Reflectief vermogen*

Bepaalde aspecten van de schoolwerking of van het schoolgebeuren - zoals projecten in het kader van GOK - worden regelmatig in een kleine groep geëvalueerd. Ten aanzien van zelfreflectie van het individuele functioneren heerst er echter bij velen terughoudendheid en zelfs angst. Volgens de GOK-verantwoordelijke zijn de meeste leerkrachten wel bezig met zelfreflectie, maar louter op individueel niveau. In groep toegeven dat er problemen zijn met bepaalde leerlingen of met het overbrengen van bepaalde leerstof, is voor veel leerkrachten van school 7 nog moeilijk. Een heel aantal leerkrachten houdt heel sterk vast aan hun klasautonomie onder het motto 'wat in mijn klas gebeurt, is mijn zaak'. Volgens de GOK-verantwoordelijke heeft dergelijke houding ook te maken met de eventuele gevolgen van een zelfreflectie, namelijk het feit dat de leerkracht een andere aanpak zou moeten proberen. Verandering is moeilijk en vraagt een inspanning. M.a.w. bij sommige leerkrachten is niet zozeer de reflectie het probleem, dan wel wat er moet gebeuren met hetgene dat uit die reflectie naar boven gekomen is.

Een tweede knelpunt in het reflectief vermogen van school 7 is het ontbreken van het kritische element. Leerkrachten beoordelen zichzelf meestal vrij positief en weinig kritisch. Dit bleek ondermeer uit de GOK-zelfevaluaties.

Een laatste illustratie die aantoont dat er nog geen sterk reflectief vermogen in de school aanwezig is, heeft te maken met een voorstel om de leerlingen op het einde van het schooljaar feedback te laten geven over de manier van lesgeven van iedere leerkracht. Hieromtrent was grote discussie en het voorstel werd uiteindelijk niet goedgekeurd.

*f. Innovatief vermogen.*

Wanneer men wil komen tot een succesvolle innovatie op lange termijn, dan moet men volgens de directeur van school 7 onvermijdelijk aanvaarden dat het een langzaam proces zal zijn, waarin leerkrachten gesensibiliseerd en meegetrokken moeten worden. Leerkrachten staan immers vaak negatief tegenover vernieuwingen. Dit heeft volgens hem hoofdzakelijk te maken met het feit dat veel (onderwijs)vernieuwingen een mentaliteitswijziging vereisen. Attitudeveranderingen kunnen jaren duren. Daarbij komt nog dat de vernieuwingen binnen het onderwijs mekaar in snel tempo opvolgen. De ene vernieuwing is nog niet verteerd of de volgende komt er alweer aan. Dit brengt bij leerkrachten een gevoel van overbevraging te weeg, bovenop de overladen leerplannen. Dit alles maakt dat er een groep leerkrachten is die zeer sceptisch staat tegenover iedere vernieuwing. Daarnaast is er ook een deel leerkrachten dat de vernieuwing wel wil uitproberen en een deel leerkrachten dat zich eerder neutraal opstelt. Hun neutrale houding kan overgaan in een positieve houding wanneer zij merken dat de vernieuwing tot goede resultaten leidt bij hen die ze uitgeprobeerd hebben. De groep leerkrachten die weerstand uit tegenover de vernieuwing, kan volgens de directeur best genegeerd worden. Volgens hem gaan ze meestal vanzelf bijdraaien na verloop van tijd, anders dreigen ze immers in een isolement terecht te komen.

Met de implementatie van het GOK wordt het moeilijk verloop van een innovatie in de school duidelijk geïllustreerd. Toch probeert de GOK-verantwoordelijke zoveel mogelijk ruimte te scheppen voor vernieuwing. De strategie is de volgende. In het kader van GOK worden (hoofdzakelijk) initiatieven uitgewerkt die jaarlijks kunnen terugkomen en op die manier geïntegreerd kunnen worden in de schoolwerking. Dit maakt het mogelijk ieder jaar nieuwe initiatieven op te nemen en vernieuwend te blijven werken.

*g. Responsief vermogen*

In school 7 zijn er in de eerste graad 90% doelgroepkinderen. Het is dan ook weinig verwonderlijk dat de geïnterviewden hun school een sterk leerlinggerichte school i.p.v. een prestatiegerichte school noemen. Een leerlinggerichte school betekent dat men veel inspanningen doet om het welbevinden van leerlingen te bevorderen. Van daaruit heeft men dan ook het gevoel dat men reeds in grote mate de verwachtingen van leerlingen en ouders inlost. Volgens de geïnterviewden is er een zeer sterke ouderbetrokkenheid, maar worden er weinig bijkomende verwachtingen door ouders geuit. Eén van de geïnterviewde leerkrachten formuleert dit eerder negatief: 'de verwachtingen van ouders zijn punten. Zijn de punten goed, dan zijn de verwachtingen ingelost'. De andere geïnterviewden bekijken het positiever en zijn van mening dat ouders niet meer verwachtingen hebben omdat de school al zodanig zware inspanningen levert. Ook geven zij aan dat de verwachtingen van ouders steeds bespreekbaar zijn en dat telkens geprobeerd wordt aan ouders uit te leggen waarom een bepaalde verwachting eventueel niet ingelost wordt.

Wat de responsiviteit t.a.v. andere scholen betreft, wordt door de GOK-verantwoordelijke aangehaald dat het GOK daarin een belangrijke rol vervult. Zij heeft het gevoel dat er meer overleg tussen scholen is sinds het GOK.

Tenslotte, school 7 is een technische en beroepsschool die goede contacten met de bedrijfs wereld onderhoudt. Deze contacten staan niet enkel in het teken van stages van de leerlingen, maar ook van nascholingen van leerkrachten. Vernieuwingen op techn(olog)isch vlak worden op de voet gevolgd en uitgeprobeerd.

*h. Integraal en geïntegreerd beleid*

Volgens de GOK-verantwoordelijke slaagt de directeur er bijzonder goed in om van alles in de school op de hoogte te zijn en alles te laten draaien zoals het moet. De directeur zelf geeft aan zich vooral toe te leggen op het organisatorische (financieel, personeel, ...) en het pedagogische uit handen te geven. Een groot stuk daarvan komt terecht bij de GOK-verantwoordelijke.

Ook wat het GOK betreft, wordt getracht de werking integraal te benaderen en zodanig uit te bouwen dat deze zoveel mogelijk geïntegreerd kan worden in de algemene schoolwerking.

*i. Synthese*

In school 7 zijn er nog een aantal belangrijke struikelblokken die de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen sterk afremmen. In onderstaande tabel worden deze struikelblokken tegenover de positieve evoluties geplaatst zodat we een vrij goed totaalbeeld krijgen voor de mogelijkheden in de toekomst.

Beleidsvoerend vermogen		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Onvoldoende formeel overleg (maar: afweten t.o.v. tijdsinvestering)	
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Breuklijnen: Verschillende afdelingen als autonoom functionerende eenheden 2 groepen lkn: 1) 'klassieke' lkn, 2) 'vernieuwers'	Fragmentering op pedagogisch-didactisch vlak tegenaan door algemene richtlijnen en betere afstemming v/d vakwerkgroepen op elkaar
<b>Ondersteunende relaties</b>	Tweeledige groep met verschillende subgroepen → gefragmenteerde samenwerking en steun Lkn voelen zich onvoldoende ondersteund door directie	Groot vertrouwen van directeur in leerkrachten (maar: lkn ervaren dit niet altijd als dusdanig)
<b>Effectief leiderschap</b>	Lkn voelen zich onvoldoende betrokken maar: nemen zelf weinig/geen initiatief	Directeur legt zich toe op organisatorische en geeft pedagogische uit handen
<b>Responsief vermogen</b>	Gevoel van overbevraging	Verwachtingen van ouders zijn bespreekbaar Goede contacten met bedrijfsleven
<b>Reflectief vermogen</b>	Reflectie op groepsniveau ligt moeilijk: onvoldoende openheid en vertrouwen Lkn: weinig kritisch	
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>		GOK: poging tot integrale en geïntegreerde benadering
<b>Innovatief vermogen</b>	Vernieuwingen (vanuit overheid) volgen mekaar te snel op	Aandacht voor sensibiliseren van leerkrachten

### 3.9.6 Het zelfevaluerend vermogen van school 7

Zelfevaluatie als een systematisch en gestructureerd proces is nieuw in de school. De zelfevaluaties in het kader van GOK waren een eerste - maar niet echt geslaagde - poging tot zelfevaluatie.

Bij de eerste zelfevaluatie (beginsituatie-analyse) werden de leerkrachten vooraf duidelijk geïnformeerd over het doel van de zelfevaluatie. Het is echter zeer de vraag in hoeverre dit doorgedrongen is bij de leerkrachten. Het feit dat zij heel positieve resultaten naar voren schoven, wijst er volgens de GOK-verantwoordelijke op dat zij zelfevaluatie niet zozeer beschouwden als een instrument om de eigen werking kritisch te benaderen en van daaruit te verbeteren, dan wel om de overbodigheid van het GOK in de school te benadrukken. Tijdens de tweede zelfevaluatie werd er zelfs geen duiding meer gegeven bij het waarom van de zelfevaluatie. De leerkrachten zelf informeerden daar ook niet naar. M.a.w. zij leverden hun evaluatie in zonder te weten waarom zij deze moesten maken en waarvoor de resultaten zouden gebruikt worden. Er is dus geen sprake van enige doelgerichtheid bij deze zelfevaluatie, behalve bij de leden van het GOK-team.

Toch hebben de leerkrachten steeds de kans gekregen meer uitleg te vragen of de hulp in te roepen van de GOK-verantwoordelijke. Slechts enkele leerkrachten hebben hiervan gebruik gemaakt.

Ook voor de resultaten lijken de leerkrachten zich niet te interesseren. Wanneer de resultaten (van de eerste zelfevaluatie) verwerkt waren en er beslist werd de leerkrachten hieromtrent niet te informeren, doen de leerkrachten zelf ook geen moeite om zicht te krijgen op datgene wat er uit de zelfevaluatie gekomen is. Bij de tweede zelfevaluatie is men van plan de leerkrachten wel op de hoogte te brengen van de resultaten. Deze zelfevaluatie is echter vooral een zelfevaluatie van de GOK-verantwoordelijke zelf. De leerkrachten die bij een activiteit betrokken waren, werden wel gevraagd deze te evalueren, maar ook hier waren de evaluaties weinig kritisch. Daarbuiten kreeg de GOK-verantwoordelijke sowieso weinig feedback over de initiatieven die genomen werden.

De directeur in school 7 is zich echter bewust van het feit dat er vanuit de overheid alsmaar meer belang gehecht wordt aan zelfevaluatie en dat er van scholen verwacht wordt hierin mee te gaan. Daarom overlegt hij met andere directeurs van binnen de schoolgemeenschap hoe dit aan te pakken. Er werd alvast een document ontwikkeld dat gebruikt kan worden ter voorbereiding van de functioneringsgesprekken. Deze manier van werken (leerkrachten evalueren zichzelf en bespreken dit dan met de directeur) geeft leerkrachten de mogelijkheid het beeld dat ze van zichzelf als leerkracht hebben te toetsen aan het beeld dat anderen (in dit geval de directeur) hebben. Op basis hiervan kunnen er dan afspraken gemaakt worden voor de toekomst en is de zelfevaluatie dus niet vrijblijvend.

De huidige situatie m.b.t. het zelfevaluerend vermogen van de school ziet er vooralsnog als volgt uit.

<b>Zelfevaluerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Weinig (duidelijke) communicatie omtrent zelfevaluatie	



<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>	Enkel doelgerichtheid bij zeer beperkt aantal leerkrachten	Pogingen om nut en belang in de verf te zetten (maar: mislukt)
<b>Ondersteunende relaties</b>	Gebrek aan openheid en vertrouwen	
<b>Effectief leiderschap</b>	Weinig interesse van leerkrachten	Meest betrokken lkn nemen deel aan zelfevaluatie
<b>Responsief vermogen</b>	Te weinig info van overheid omtrent verwachtingen Twijfel echtheid resultaten → niet op verder gebouwd	
<b>Reflectief vermogen</b>	Geen gestructureerde / systematische zelfevaluatie Weinig kritisch	
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>		
<b>Innovatief vermogen</b>	(Sommige) lkn: vrees voor nieuwe aanpak op basis van de zelfevaluatieresultaten → meer werk	

### 3.10 Beschrijving van school 8<sup>71</sup>

School 8 is een technische en beroepsschool voor de tweede en de derde graad. Het is een gemeenschapsschool die tussen 350 en 400 leerlingen telt. Drie vierde van de leerlingen is van allochtone afkomst. 70% van de leerlingen valt onder de noemer ‘doelgroep leerling’. Een groot probleem is het feit dat leerlingen meestal met een leerachterstand toekomen aangezien het om een school met enkel een 2e en 3e graad gaat.

De directrice heeft al een tiental jaren deze functie. In de school zijn een tachtigtal leerkrachten. Het lerarenteam is niet echt een jong team, maar zeker geen vastgeroest team.

De school heeft al van in het begin OVB-uren, maar slechts een beperkt aantal (tussen 5 en 10). Ook heeft men gedurende twee jaar uren gehad voor het tijdelijk project Bijzondere Noden. Tijdens de OVB-/ BN- uren werd er gewerkt aan studiebegeleiding, inhaallessen, nascholing, spijbelproblematiek, ...

Nu beschikt de school over ongeveer dertig GOK-uren, die men verdeeld heeft onder vier personeelsleden. Deze vier personen hebben elk een vrij sterke taakafbakening; één leerkracht is bijvoorbeeld verantwoordelijk voor het administratieve, een andere leerkracht voor de begeleiding van leerlingen op socio-emotioneel vlak, de overige twee staan meer in voor de individuele begeleiding van leerlingen met taalachterstand. In de school wordt de term ‘GOK’ echter niet gebruikt, maar wordt altijd gesproken in termen van algemeen schoolbeleid en leerlinggericht werken. Bij de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking (einde schooljaar 2003-2004) is het GOK-kader uiteindelijk wel toegelicht. De leerkrachten beschouwen GOK als overbodig, in die zin dat gelijke onderwijskansen al jaren als einddoel beschouwd wordt en er dus al lang voor het GOK rond gewerkt werd.

<sup>71</sup> Bij de interviews werden de directrice en drie van de vier GOK-leerkrachten geïnterviewd.

### 3.10.1 Het GOK-beleid in school 8

School 8 is een school die reeds jarenlang bezig was met het bewerkstelligen van gelijke kansen, dit zowel in het kader van OVB, als onder het project 'Bijzondere Noden'. De school wil de ervaring die zij daarbij heeft opgedaan, zowel de positieve als de negatieve, uiteraard niet zomaar verloren laten gaan en heeft daarom vanuit de groep leerkrachten die nauw betrokken waren bij OVB en BN, het GOK voorbereid en vorm gegeven. Vroegere OVB-/BN-leerkrachten werden nu GOK-leerkrachten. Wat de GOK-activiteiten betreft, is het grotendeels een verderzetting van vroegere activiteiten, sommige thema's werden niet langer expliciet in het beleid opgenomen, andere werden sterker uitgewerkt t.o.v. vroeger.

Alhoewel er in de school hard gewerkt wordt rond gelijke kansen, werd de term 'GOK' vrijwel nooit gebruikt. Dit is een bewuste strategie om te vermijden dat leerkrachten het GOK gaan beschouwen als iets extra dat vanuit de overheid wordt opgelegd. Tegenover dergelijke zaken staan leerkrachten volgens de geïnterviewden vrij negatief, des te meer omdat het een multiculturele school is waar het werken rond gelijke kansen een dagelijks en dus vanzelfsprekend gegeven is. Leerkrachten zouden het gevoel krijgen dat wat zij reeds deden, niet geapprecieerd wordt. De bedoeling is dus om leerkrachten eerst positieve ervaringen te laten opdoen en dan de naam 'GOK' erop te plakken. Voorlopig (tot de tussentijdse zelfevaluatie van GOK op het einde van het schooljaar 2003-2004) spreekt men dus in termen van 'schoolbeleid' en 'leerlinggericht werken'. Bij de tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking blijkt dat de school in haar opzet geslaagd is. Leerkrachten staan positief tegenover GOK en werken er actief aan mee, zelfs op vrijwillige basis.

Het GOK-plan van school 8 is volledig geïntegreerd in hun schoolwerkplan. Eén van de geïnterviewden meent dat het GOK-plan van de school mogelijk danig verschilt van het GOK-plan van (vele) andere scholen. In die zin dat hun GOK-plan heel concreet is uitgewerkt met initiatieven die in de school effectief uitgevoerd worden. Dit in tegenstelling tot het GOK-plan van sommige andere scholen waarin de schoolvisie m.b.t. gelijke onderwijskansen uitgebreid uit de doeken gedaan wordt, maar waarin niets vermeld staat over de concrete uitwerking / uitvoering ervan. Tegelijkertijd leeft bij deze respondent de indruk dat veel scholen schrik hebben om iets op papier te zetten en / of niet goed weten wat ze moeten schrijven. School 8 heeft het gevoel (veel) verder te staan dan de meeste andere scholen wat de gelijke kansenproblematiek betreft.

Op het tijdstip van de tweede interviewronde waren de bepalingen omtrent het inschrijvingsrecht en het lokaal overlegplatform reeds in werking getreden. Ook hieromtrent heeft men in de school weinig hoop voor verandering in een aantal scholen in de buurt. In de vergaderingen met het LOP bleek reeds de verschillende houding van gemeenschapsscholen enerzijds, vrije scholen anderzijds t.o.v. de bepalingen uit het GOK-decreet. Er leeft een sterke vrees dat bepaalde scholen volop gebruik zouden maken van 'achterpoortjes' om leerlingen te kunnen weigeren of door te verwijzen en dat ouders zelfs mogelijk bedreigd werden zodat geen klacht werd ingediend.

Wat de dagelijkse implementatie van GOK betreft, kwam in school 8 tijdens het tweede GOK-jaar nog een probleem aan het licht. Eén van de GOK-leerkrachten werd ziek en werd vervangen door een leerkracht uit de vervangingspool. Volgens de geïnterviewden in de school is het voor een vervang(st)er echter niet evident GOK-uren over te nemen: een vervang(st)er kent immers de school en haar leerlingen (met hun specifieke achtergronden) niet. Dit was hier des te meer een probleem omdat de zieke GOK-leerkracht veel ervaring in taalvaardigheid heeft en perfect tweetalig (Nederlands – Frans) is. Ook is het niet evident dat

vervang(st)ers op korte tijd een gelijkaardige visie op de (aanpak van de) gelijke kansenproblematiek hebben als de andere leerkrachten in een school met jarenlange ervaring daarin. Dit geldt uiteraard ook voor nieuwe leerkrachten.

Als besluit kunnen we stellen dat het GOK-proces in school 8 vlot verlopen is, mede dankzij het verder bouwen op het vroegere OVB/BN. Toch waren er nog enkele onduidelijkheden en vraagtekens aanwezig.

Verloop van het veranderingsproces		
	Knelpunten	Succesfactoren
<b>Interne veranderingsdeskundigen</b>	Moeilijk om (zieke) veranderingsdeskundige te vervangen	Taakdifferentiatie tussen veranderingsdeskundigen Continuïteit bij keuze veranderingsdesk.
<b>Cliëntsysteem</b>		Positieve houding > positieve ervaringen
<b>Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntsysteem)</b>		
<b>Doelbepaling</b>		Routine innovatie → continuïteit Heel concrete planning
<b>Strategie</b>		Bewust uitdenken van strategie: geïntegreerde werking → combinatie van utilitaire en normatieve strategie
<b>Weerstand</b>	Toepassing absoluut inschrijvingsrecht? Werking Lokale Overlegplatforms?	
<b>Adoptiefase</b>	Onduidelijkheid omtrent verwachtingen overheid	Goede voorbereiding door veranderingsdeskundigen
<b>Implementatiefase</b>	Onduidelijkheid omtrent verwachtingen overheid	Leerkrachten doen positieve ervaringen op
<b>Institutionaliseringfase</b>		Geïntegreerde werking

### 3.10.2 De beginsituatie-analyse in school 8

School 8 is een school met een jarenlange OVB-traditie. De aanwendingsplannen in het kader van OVB werden telkens opgesteld op basis van de evaluaties van de OVB-activiteiten van het voorgaande schooljaar. Ook daarbuiten gebeurden er in de school reeds heel wat bevragingen en enquêtes, ook onder leerlingen om hun mening te vragen omtrent het klas- en schoolfunctioneren.

In school 8 werd de zelfevaluatie voorbereid door de twee GOK-leerkrachten met de meeste GOK-uren. Er werd bewust gekozen om slechts een deel van de leerkrachten bij de zelfevaluatie te betrekken, met name de leerkrachten uit het Pedagogisch Comité. Dit zijn immers gemotiveerde leerkrachten die zich engageren in klasoverstijgende activiteiten en die weten wat er in de school (bij de andere leerkrachten) leeft. Deze groep leerkrachten kreeg de mogelijkheid het zelfevaluatie-instrument te overlopen voor de vergadering waarop de zelfevaluatie zou plaatsvinden. Op de vergadering werden dan a.d.h.v. het evaluatie-instrument alle the-

ma's besproken en de belangrijkste bevindingen werden in het verslag opgenomen. Dit verslag werd nogmaals besproken met de directrice, de GOK-leerkrachten en de CLB-medewerkster en uiteindelijk werd op basis hiervan de beginsituatie-analyse opgemaakt. Voor de concrete uitwerking van het GOK-plan werd deels een beroep gedaan op deze analyse, maar werd ook voldoende rekening gehouden met de voorgeschiedenis van de school, de 'know how' die er reeds aanwezig was en de haalbaarheid van het project. In school 8 wordt continuïteit met oog voor verbetering als een belangrijk aspect van het schoolbeleid naar voren geschoven.

Voor het welslagen van een zelfevaluatie is het volgens de geïnterviewden noodzakelijk te beschikken over voldoende mankracht, voldoende tijd, een goed draaiende administratie, een open sfeer en een goede teamgeest. Voldoende mankracht en tijd is vaak een groot probleem. Gelukkig kan men in de school regelmatig beroep doen op de vrijwillige inzet van leerkrachten. De sfeer in de school is volgens de respondenten dan ook zeer goed.

### 3.10.3 De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking in school 8

De tussentijdse zelfevaluatie van de GOK-werking is duidelijk stapsgewijs verlopen. Een eerste fase vond plaats in oktober – november van 2003. Tijdens deze eerste fase werd er nascholing betreffende de zelfevaluatie gevolgd door twee GOK-leerkrachten en de CLB-medewerkster. Op één van deze nascholingen werd een evaluatie-instrument aangeboden.

Dit document werd in de tweede fase (januari – februari 2004) lichtjes aangepast binnen de Cel Leerlingenbegeleiding; enkele vragen werden anders geformuleerd en het laatste deel van de vragenlijst werd (voorlopig) geschrapt. Hierna (maart 2004) ging het document naar de werkgroep personeel en leerlingenbegeleiding. Er werd uitleg gegeven over de zelfevaluatie en het (aangepaste) instrument werd voorgesteld. De leerkrachten van de werkgroep kregen de opdracht het instrument thuis in te vullen met de mogelijkheid tot vragen stellen aan de GOK-leerkrachten in de school. Hierna kwam er opnieuw een vergadering met de werkgroep om de vragen nogmaals te bespreken en ervoor te zorgen dat iedereen op dezelfde lijn zat wat de interpretatie van de vragen betrof, dit met het oog op de volgende fase.

Na de paasvakantie was het immers de beurt aan het ganse lerarenteam om de vragenlijst in te vullen. Enige tijd voordien waren zij op de hoogte gesteld van het feit dat de zelfevaluatie zou plaatsvinden. In school 8 werd er bewust gekozen om te werken in vier groepjes die telkens begeleid werden door twee of drie leerkrachten uit de werkgroep personeel en leerlingenbegeleiding. De leerkrachten die pas in de school waren (nieuwe leerkrachten of interimarissen) hoefden de vragenlijst niet in te vullen, maar kregen van twee GOK-leerkrachten uitleg over het GOK-gebeuren in de school. Bij het begin van de vergadering werd door de directrice duidelijk gesteld dat dit niet beschouwd mocht worden als een soort van controle met al dan niet positieve of negatieve consequenties, maar als een instrument om een zicht te krijgen op de schoolwerking. De directrice beschouwt de resultaten van de zelfevaluatie dan ook niet zozeer als een positieve of negatieve beoordeling van het werk dat gebeurd is, dan wel als een reflectie om op basis daarvan bij te sturen.

De bedoeling was dus dat iedere leerkracht het zelfevaluatie-instrument min of meer individueel zou invullen, maar bij vragen ondersteund werd door de begeleidende leerkrachten van de groep. Door het feit dat er regelmatig vragen gesteld werden, ontstonden er ook vaak gesprekken en discussies tussen leerkrachten onderling omtrent de GOK-werking. Leerkrachten die er niet in geslaagd waren de vragenlijst binnen de voorziene tijdspanne in te vullen, kre-

gen de mogelijkheid hem enkele dagen mee naar huis te nemen. Ook enkele leerkrachten die zich omwille van omstandigheden moeilijk konden concentreren op de vragenlijst, werd toegestaan hem thuis in te vullen. Op het moment van de zelfevaluatie was er immers een probleem met twee leerkrachten opgedoken waardoor de sfeer nogal gespannen was.

De resultaten van de zelfevaluatie werden verwerkt door de Cel Leerlingenbegeleiding. De samenvatting hiervan verscheen in het mededelingenschrift in de leraarskamer. In de zelfevaluatie werd niet enkel naar het verleden gekeken, er werd de leerkrachten ook gevraagd tips en suggesties te geven ter verbetering van de werking. Hieruit werd een selectie gemaakt om het GOK-plan op een aantal punten bij te sturen.

### 3.10.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod

#### *a. Nascholingsinitiatieven*

De directrice van school 8 gelooft niet echt in de verwezenlijking van een lange termijnvisie op het vlak van nascholing. Dit omwille van de personeelsswissels waarmee een school geconfronteerd wordt enerzijds, anderzijds is zij ook van mening dat leerkrachten de ruimte moeten krijgen om zelf een keuze te maken binnen het nascholingsaanbod, alhoewel de school wel bepaalde richtingen kan aangeven.

Wat GOK betreft, zijn het vooral de twee GOK-leerkrachten met het meeste aantal GOK-uren die frequent deelnemen aan nascholing. Ook de CLB-medewerkster vergezelt hen meermaals. De specifieke taakverdeling tussen de twee GOK-leerkrachten weerspiegelt zich enigszins in de nascholing die ze volgen, namelijk één van beiden volgt vooral nascholing die gericht is op de verplichtingen die aan GOK vasthangen (maken van beginsituatie-analyse en zelfevaluatie), de andere leerkracht volgt vooral nascholing die handelt over leerlingenbegeleiding op socio-emotioneel vlak.

Het probleem met nascholingen is vaak dat zij hoofdzakelijk gericht zijn op scholen zonder ervaring met OVB/ZVB/BN, waardoor zij onvoldoende leerrijk of concreet zijn voor school 8. Om dit te vermijden, wordt er vaak telefonisch geïnformeerd naar de concrete inhoud vooraleer op een nascholing in te tekenen. Men is vooral op zoek naar praktische nascholingen, die bruikbaar materiaal opleveren. Zo geeft men ook de voorkeur aan 'interactieve nascholingen', waar de deelnemers de mogelijkheid krijgen om dingen in groep te bespreken en onderling ideeën uit te wisselen i.p.v. één persoon vooraan in de zaal die enkel informatie overdraagt aan een groep toeschouwers.

De informatie die de (GOK-)leerkrachten opdoen tijdens de navorming wordt niet enkel doorgegeven aan collega's, maar wordt ook aangewend om het GOK-plan van de school aan te passen en bij te sturen.

#### *b. De pedagogische begeleiding*

De twee GOK-leerkrachten met het meeste aantal GOK-uren hebben in het kader van GOK een vrij goed contact met de pedagogische begeleidingsdienst en volgen daar ook regelmatig nascholingen. De pedagogische begeleidingsdienst doet volgens hen wel haar best, maar het gegeven dat alle scholen niet dezelfde ervaring hebben in de gelijke kansenproblematiek, manifesteert zich ook hier heel sterk. Op nascholingen hoopt school 8 concrete antwoorden en

/ of concreet materiaal te krijgen, maar dit is meestal niet het geval. Tevens zou de school graag bevestiging krijgen vanuit de pedagogische begeleidingsdienst in hoeverre de GOK-werking van de school overeenstemt met de verwachtingen vanuit de overheid. Maar ook hier schiet de dienst tekort. Volgens de respondenten in school 8 zijn de begeleiders zelf nog onvoldoende vertrouwd met GOK. Zij leiden dit ondermeer af uit het feit dat de begeleiding de school frequent advies vraagt.

Tenslotte werd ook geopperd dat de pedagogische begeleiders verantwoordelijk zijn voor de ondersteuning van een (te) grote groep scholen, wat de mogelijkheden tot ondersteuning beperkt.

### *c. Het CLB*

Tijdens het eerste GOK-jaar zijn alle geïnterviewden, zowel directie als leerkrachten, éénduidig positief over de samenwerking met het CLB. De CLB-medewerkster is elke dag in de school aanwezig, zij het soms maar heel even. Eén keer per week is er overleg met de directie, twee GOK-leerkrachten en de CLB-medewerkster<sup>72</sup> om de problemen die zich voordoen te bespreken. Bij problemen die de school niet zelf kan oplossen, neemt het CLB de taak van doorverwijzer op zich. Daarnaast speelt het CLB ook een belangrijke rol tijdens het proces van studiekeuzebegeleiding van leerlingen.

Wanneer we dan concreet naar het GOK-plan kijken, stellen we vast dat de samenwerking met het CLB vaak expliciet vermeld wordt. Dit geeft aan dat het CLB duidelijk erkend wordt in haar rol als ondersteunende instantie.

In het tweede GOK-jaar was men nog steeds heel tevreden over de CLB-medewerkster, maar was er een werkhervdeling gebeurd binnen het CLB. Vroeger was de CLB-medewerkster van school 8 de CLB-persoon voor de vier scholen op de campus, wat erop neerkwam dat zij eigenlijk de ganse week beschikbaar was voor de school. Nu is zij nog slechts verantwoordelijk voor twee van de vier scholen, wat maakt dat zij de helft van de week ergens anders is. Bij dringende problemen of vragen, kan men dus niet altijd een beroep op haar doen of moet men enkele dagen wachten. Dit is geen ideale situatie voor de school.

In de school is er tevens een nieuwe CLB-arts en -verpleegster. Dit wordt wel als een positieve verandering beschouwd. De geïnterviewden zijn zeer tevreden met het werk van beiden en hebben het gevoel ook bij hen altijd terecht te kunnen met vragen of problemen.

### *d. Steunpunten ICO, NT2 en ECEGO*

Zowel taalvaardigheid als intercultureel onderwijs zijn geen expliciete actiepunten in het GOK-beleid van de school. Dit heeft te maken met de ervaring die werd opgebouwd ten tijde van OVB enerzijds, en de schoolspecifieke context (multiculturele school) anderzijds. De GOK-leerkracht die verantwoordelijk is voor taalvaardigheid, is daar reeds jaren mee bezig en heeft destijds nascholing gevolgd bij het steunpunt NT2. In het kader van GOK wordt vooral getracht haar ervaring door te geven aan jongere leerkrachten. Met de nascholing en het materiaal dat wordt aangeboden door het steunpunt ICO, heeft de school eerder negatieve ervaringen

---

<sup>72</sup> Eén keer per maand is er overleg met directie, de vier GOK-leerkrachten en de CLB-medewerkster.

gen. Intercultureel onderwijs is immers zodanig geïntegreerd in de dagelijkse schoolwerking dat het ICO-materiaal in school 8 een omgekeerd effect sorteert.

Vanuit de nood aan meer gedifferentieerd lesgeven, werd beslist wel in te gaan op het nascholingsaanbod van ECEGO. Hierover is men zeer positief. De GOK-leerkracht die hoofdzakelijk verantwoordelijk is voor de GOK-administratie, volgde de introductiemodule. De leerkracht die zich vooral toelegt op leerlingenbegeleiding, volgde samen met enkele andere leerkrachten de module 'hoeken- en contractwerk'. De leerkrachten waren zeer enthousiast over deze manier van werken en hebben het dan ook onmiddellijk toegepast in hun klaspraktijk. De school heeft het steunpunt reeds gecontacteerd om volgend jaar samen een pedagogische studiedag uit te werken met het hoeken- en contractwerk als werkvorm. Eén van de geïnterviewde leerkrachten is van mening dat wanneer alle leerkrachten deze module zouden volgen en toepassen, zij meer geneigd zouden zijn aan zelfevaluatie te doen aangezien binnen deze werkvorm leerlingen aan zelfevaluatie moeten doen.

School 8 neemt actief deel aan het ondersteuningsaanbod. Kritieken daaromtrent worden vooral geformuleerd vanuit hun jarenlange ervaring met OVB/BN enerzijds, hun confrontatie met eerder praktische belemmeringen anderzijds.

<b>Ondersteuningsaanbod</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Nascholingsaanbod</b>	Geen geloof in lange termijnvisie op nascholing Nasch. is te vaak gericht op scholen zonder ervaring	Info uit nascholing wordt ook gebruikt om GOK-plan bij te sturen
<b>Pedagogische begeleidingsdienst (PB)</b>	PB kan scholen geen antwoord geven op vragen omtrent verwachtingen v/d overheid PB is zelf onvoldoende vertrouwd met GOK PB is verantwoordelijk voor (te) grote groep scholen → beperkte ondersteuning	Goed contact Nascholing vanuit PB wordt positief geëvalueerd
<b>CLB</b>	Organisatorische herschikking binnen CLB → slechts deeltijdse beschikbaarheid van CLB-medewerker	Zeer positieve evaluatie CLB (nauwe samenwerking)
<b>Steunpunten</b>		In het verleden reeds veel nascholing gevolgd Tevreden aanbod ECEGO

### 3.10.5 De beleidseffectiviteit van school 8

#### a. Doeltreffende communicatie

In school 8 vindt communicatie vaak op een informele wijze plaats; zowel binnen (in de leerzamer) als buiten de school (via telefoongesprekken na school). Toch benadrukt de directie dat 'informeel' niet verward mag worden met 'vrijblijvend'. Volgens haar worden er immers tijdens deze informele contacten heel wat blijvende afspraken gemaakt. Naast deze

informele contacten, zijn er ook veel formele communicatiekanalen. Op directieniveau is er kaderoverleg (campusdirecteurs, boekhouders en technisch adviseur-coördinatoren) en directieoverleg (directie van de twee technische scholen, boekhouders en technisch adviseur-coördinator). Op leerkrachtniveau wordt algemene informatie via een mededeling op de personeelsvergadering doorgegeven, meer specifieke informatie wordt doorgegeven via de klasraden. Daarnaast zijn er verschillende werkgroepen: vakwerkgroepen, werkgroepen per jaar en / of richting, een werkgroep 'Leerkrachten', een werkgroep 'Leerlingen' en een werkgroep 'Public Relations'. In het kader van GOK is er wekelijks overleg met de kleine cel leerlingbegeleiding (directie, CLB en twee GOK-leerkrachten) en maandelijks met de grote cel leerlingbegeleiding (directie, CLB en vier GOK-leerkrachten).

Ook schriftelijk is er een duidelijk communicatiesysteem, zowel wat de algemene informatie voor leerkrachten betreft, als wat de informatie over leerlingen betreft. In de school wordt gewerkt met mededelingenmappen. Eén van deze mappen bevat informatie die leerkrachten dienen te lezen en te weten. Leerkrachten moeten hierin telkens hun handtekening zetten als de informatie doorgenomen werd, dit om te voorkomen dat leerkrachten noodzakelijke dingen niet zouden weten. Voor leerkrachten die maar één of twee dagen op school zijn, blijft het echter moeilijk om steeds op de hoogte te zijn van de meest recente informatie. Voor de andere leerkrachten zijn er volgens de geïnterviewden voldoende mogelijkheden om zich te informeren. Toch maken niet alle leerkrachten daar gebruik van. Volgens één van de geïnterviewden zijn er leerkrachten die klagen onvoldoende geïnformeerd te worden, maar zelf geen moeite doen om de informatie die voorhanden is te raadplegen. M.a.w. het uitwisselen van informatie vraagt een inspanning van beide partijen (zender en ontvanger van de boodschap). De respondent geeft ook aan dat 'een gebrek aan informatie' door leerkrachten vaak gewoon als excuus gebruikt wordt wanneer er iets misgelopen is (in hun klas), terwijl de nodige informatie wel voorhanden / aangeboden was.

Een ander communicatieprobleem dat één van de GOK-leerkrachten ervaart, heeft te maken met het geven van feedback. Klasleerkrachten spreken haar immers regelmatig aan i.v.m. een bepaald probleem, wanneer zij dit dan opgelost heeft, gaat de feedback meermaals verloren. Nochtans staat in het GOK-plan expliciet vermeld op welke wijze de communicatie over de verschillende GOK-aspecten dient te gebeuren.

#### *b. Gezamenlijke doelgerichtheid*

De gezamenlijke doelgerichtheid van school 8 wordt sterk bepaald door haar TSO- / BSO-karakter, in samenspel met haar leerlingenpubliek. De school is een sterk leerlinggerichte i.p.v. prestatiegerichte school. Volgens de geïnterviewden is bij nagenoeg iedere leerkracht een gelijkaardige visie (en aanpak) daaromtrent aanwezig. Veel heeft uiteraard te maken met de jarenlange OVB-traditie waarbinnen al heel wat gerealiseerd werd. Ook in GOK ziet de directrice mogelijkheden om leerkrachten nog meer op één lijn te brengen en de schoolvisie verder uit te bouwen. In het GOK-plan wordt het leerlinggericht werken geconcretiseerd aan de hand van tussendoelen op de verschillende niveaus: schoolniveau, leerkrachtenniveau en leerlingenniveau. Dit GOK-plan werd volledig geïntegreerd in het nieuwe schoolwerkplan. De volledige integratie van GOK in de algemene schoolwerking heeft zowel voor- als nadelen. Het voordeel is dat de leerkrachten geen weerstand uiten t.o.v. het nieuwe beleid en het niet ervaren als een extra inspanning. Het nadeel is echter dat dit voor veel leerkrachten ook voor onduidelijkheid gezorgd heeft. In die zin dat zij de GOK-activiteiten eerder als afzonder-



lijke projecten beschouwd hebben en het omvattend kader missen, wat de gezamenlijke doelgerichtheid eerder beperkt. Dit werd bijgestuurd door de directrice.

In een TSO-/BSO-school is het ook mogelijk dat er verdeeldheid zou ontstaan tussen leerkrachten praktijkvakken en leerkrachten algemene vakken. Dit is in school 8 niet het geval, ondermeer door de inspanningen van de directrice om er zoveel mogelijk op te hameren dat praktijkvakken en algemene vakken even belangrijk zijn naar leerlingen toe. Waar volgens de geïnterviewden wel een verschil kan vastgesteld worden, is tussen de oudere en jongere / nieuwe leerkrachten. Het vergt immers heel wat tijd om jonge / nieuwe leerkrachten op dezelfde lijn te krijgen als de rest van het team. Binnen het team is er ook een tweedeling tussen leerkrachten die vinden dat de doelgerichtheid zo concreet mogelijk moet worden ingevuld en leerkrachten die graag de nodige ruimte krijgen om die doelgerichtheid zoveel mogelijk zelf in te vullen.

*c. Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties*

Wat heel sterk naar voren komt uit de interviews, is dat leerkrachten enorm veel steun aan elkaar hebben. Volgens één van de geïnterviewden is de onderlinge sfeer en steun dat wat de leerkrachten in de school recht houdt. Tussen de leerkrachten heerst immers een heel open sfeer waarin problemen gemakkelijk met collega's besproken worden. De goede verstandhouding beperkt zich niet tot het professionele, maar er wordt ook aandacht besteed aan het persoonlijke. Zo is er een vzw binnen de school die ondermeer jaarlijks een uitstap regelt, maar bijvoorbeeld ook een kaartje stuurt bij een geboorte, huwelijk, ...

Nieuwe leerkrachten of vervangers worden opgevangen door de directiesecretaresse, die hen een rondleiding in de school geeft en hen voorstelt aan collega's. Daarnaast krijgen zij ook een soort van 'onthaalbrochure' met alle nodige documenten. Meer ervaren leerkrachten helpen hen met materiaal of met het opstellen van examens. Binnen sommige vakwerkgroepen wordt er heel nauw samengewerkt, bij andere is dat voorlopig nog niet het geval. Veel hangt af van een aantal 'spilfiguren' in het lerarenteam.

Wat de algemene vakken betreft, zijn horizontaal vakoverleg en samenwerking niet altijd evident aangezien er vaak maar één leerkracht per graad voor een vak verantwoordelijk is. Er wordt getracht hierop in te spelen door het vakoverleg uit te breiden via de scholengroep. De verticale doorstroming, waar in andere scholen vaak ontevredenheid over heerst, wordt in deze school formeel georganiseerd bij het begin van het nieuwe schooljaar zodat de nodige informatie kan worden doorgegeven.

De Cel Leerlingbegeleiding vervult eerst en vooral als groep een ondersteunende functie, daarnaast bieden de GOK-leerkrachten die deel uitmaken van deze cel ook individueel de nodige ondersteuning. Als groep bereidt de cel de klassenraden en huisbezoeken voor om de taak van leerkrachten te verlichten. Als individu heeft ieder een specifieke taak in het kader van het GOK-ondersteuningsaanbod. Zo weten leerkrachten dat ze voor vragen op gebied van het socio-emotionele bij GOK-leerkracht 2 terecht kunnen, voor vragen op het vlak van taalvaardigheid bij GOK-leerkracht 3. Het wordt zeer belangrijk geacht het team van GOK-leerkrachten zo stabiel mogelijk te houden zodat de andere leerkrachten ook duidelijk weten wie ze moeten aanspreken voor welk probleem. De GOK-leerkrachten hebben het gevoel dat ze nu, veel meer dan vroeger, leerkrachten ondersteunen i.p.v. leerlingen.

Wanneer leerkrachten onderling een bepaald probleem niet kunnen oplossen, kunnen ze altijd terecht bij de directie. Deze probeert dan (via een klasbezoek, een gesprek, ...) een zicht te

krijgen op het probleem en een oplossing aan te reiken. De geïnterviewde leerkrachten beschouwen de ondersteuning vanuit de directie als voldoende. De directie zelf, heeft echter het gevoel dat zij - wegens tijdsgebrek - te weinig pedagogische ondersteuning kan bieden aan haar leerkrachten.

Tijdens de laatste interviewronde (einde schooljaar 2004) deed zich een probleem voor in de school. Enkele leerkrachten hadden anoniem de school in een slecht daglicht gesteld in de pers. Ten gevolge hiervan was de sfeer in het team erg verzuurd. Het feit dat niemand zeker wist wie die leerkrachten waren, maakte de toestand uiteraard nog moeilijker. Het onderling vertrouwen was geschonden en er heerste heel wat twijfel. De directrice probeerde dit zo goed mogelijk op te vangen, maar stond voor een haast onbegonnen taak.

#### *d. Effectief leiderschap*

In school 8 worden (beleids)beslissingen op directieniveau besproken via het kaderoverleg en/of het directieoverleg. Maar de directrice staat ook open voor de ideeën van leerkrachten. Zij stimuleert hen zelfs om bepaalde activiteiten (bv. studiedag of uitstap) zoveel mogelijk zelf in te vullen. Ook als zich een bepaald probleem voordoet, worden leerkrachten voldoende betrokken en gehoord. Op beleidsniveau worden (een deel van de) leerkrachten betrokken via werkgroepen, die voorbereidend en adviserend optreden. De rest van de leerkrachten - die niet in één van de werkgroepen zitten - wordt telkens geïnformeerd over de werkzaamheden via verslagen. Zij kunnen ook ideeën of vragen doorspelen aan de leerkrachten die in de werkgroepen zetelen. De betrokkenheid van deze leerkrachten is echter niet zo groot volgens één van de respondenten. Zij geeft aan dat het altijd dezelfde mensen zijn die zich engageren en voorstellen doen en dat heel wat leerkrachten zelf geen moeite doen om betrokken te worden, net zoals heel wat leerkrachten geen moeite doen om zich te informeren (zie Gezamenlijke doelgerichtheid).

#### *e. Responsief vermogen*

In school 8 loopt het project 'Verbondenheid', een nascholingsproject rond preventie dat het leefklimaat op school wil optimaliseren, dit vanuit de ervaringen van leerlingen, ouders en leerkrachten. Alle betrokkenen moeten immers deel kunnen uitmaken van het project van de school. Vanuit die bekommernis wordt getracht ouders en leerlingen zoveel mogelijk te betrekken bij het schoolgebeuren.

Zo gaan de leerkrachten op huisbezoek bij nieuwe leerlingen. Dit huisbezoek wordt voorbereid door de Cel Leerlingbegeleiding en het is de klastitularis die effectief op bezoek gaat. Ouders kunnen bij het begin van het schooljaar ook kennismaken met de school en met het personeel. Wanneer zich problemen voordoen, worden ouders snel op de hoogte gebracht. Ondanks alle inspanningen van de school, blijft de ouderbetrokkenheid echter vrij laag en worden er weinig verwachtingen vanuit de ouders naar de school toe gespeeld. Toch blijft de school zoeken naar een manier om ouders meer te betrekken. Het responsief vermogen van de school t.o.v. de ouders weerspiegelt zich dan ook niet zozeer in dé juiste manier om met ouders om te gaan, dan wel in hun zoektocht hiernaar toe. De school geeft immers niet op wanneer blijkt dat zij niet de meest adequate responsieve houding heeft, maar zoekt naar andere en betere manieren om ouders te benaderen.

Ook leerlingenparticipatie is een moeilijk punt binnen de schoolwerking. Reeds enkele jaren werd geprobeerd een leerlingenraad op te richten, maar tot hiertoe kende dit initiatief weinig succes. Wel wordt elk jaar een soort van beginsituatie-analyse van de leerlingen gemaakt, dit om een duidelijk zicht te hebben op het leerlingenbestand en de activiteiten daar gericht op af te stellen.

Wat de rest van de sociale omgeving betreft, heeft de school een goede samenwerking met de buurtwerking, het comité Bijzondere Jeugdzorg en de gemeentelijke jeugddienst. Daarnaast worden op de Cel Leerlingbegeleiding regelmatig externen (bijvoorbeeld met de drugspreventiedewerker) uitgenodigd wanneer rond een bepaalde problematiek vergaderd wordt.

Aangezien de school enkel de tweede en derde graad van het secundair onderwijs inricht, heeft zij vooral contact met de middenschool. Toch dringen de geïnterviewden aan op meer contacten en samenwerking met andere scholen, ook met basisscholen. Volgens hen ontstaan immers veel problemen in de basisschool. Wanneer daar onvoldoende aandacht aan geschonken wordt, is het voor een secundaire school veel moeilijker om het probleem op te lossen dan wanneer er reeds in de basisschool aan het probleem gewerkt werd. De contacten met andere secundaire scholen vinden zij vooral belangrijk voor de uitwisseling van ideeën. Naar aanleiding van de verwachtingen van de overheid om een ondersteuningsaanbod aan te bieden in het kader van GOK, voelt de school een zekere nood om inderdaad meer van andere scholen te leren. Het probleem is echter dat de school zelf al heel ver staat op het vlak van GOK en dus weinig beroep kan doen op vernieuwende ideeën van andere scholen. Daarbij komen nog de eerder negatieve ervaringen van de school binnen het LOP, waar de onderlinge samenwerking niet altijd even vlot verliep.

Wat wel positief bevonden wordt in het kader van GOK, is het feit dat de GOK-werking vertrekt vanuit de noden van de school. Voor de GOK-leerkrachten zelf is de responsieve houding t.o.v. de behoeften in de school één van de belangrijkste vaststellingen omtrent het GOK-gebeuren.

#### *f. Reflectief vermogen*

Reeds ten tijde van OVB / BN werden allerhande projecten in het kader daarvan geëvalueerd. Ook GOK-projecten worden achteraf telkens besproken met de betrokkenen. Uiteraard is er een groot verschil tussen het reflecteren over en bijsturen van projecten enerzijds, en het reflecteren over de eigen bijdrage aan een project anderzijds. Dit laatste ligt volgens de geïnterviewden voor veel leerkrachten nog erg moeilijk.

In sommige vakwerkgroepen wordt reeds gereflecteerd over de eigen klaspraktijk en wordt de opgemaakte jaarplanning regelmatig herbekeken met het oog op eventuele bijsturing. In sommige vakwerkgroepen loopt dit minder vlot of is dit gewoon minder evident door het feit dat er minder gezamenlijke afspraken gemaakt kunnen worden. Binnen het ganse lerarenteam, wordt er onderling wel negatieve kritiek gegeven, maar men is er zich van bewust dat positieve kritiek ook moet kunnen. Dit laatste wordt nu meer en meer aangemoedigd.

Er zijn ook leerkrachten die op het einde van het schooljaar een bevraging organiseren onder hun leerlingen omtrent het klasgebeuren, anderen willen dit absoluut niet. Volgens één van de geïnterviewden heeft veel te maken met het welbevinden van de leerkrachten zelf. Leerkrachten die zich zeker voelen in de klas / de school, zullen meer openstaan voor (zelf)reflectie dan leerkrachten die reeds twijfelen aan zichzelf.

Vanuit de school (Cel Leerlingbegeleiding) worden leerlingen regelmatig bevraagd over hun welbevinden op school. Deze bevragingen worden ingegeven door het leerlinggericht karakter van de school. Maar niet alleen leerlingen kunnen zich uitspreken over de schoolwerking, ook leerkrachten krijgen de kans hun zeg te doen over bepaalde werkingen of activiteiten (niet noodzakelijk GOK), o.a. door middel van enquêtes. Vaak worden deze echter niet ingevuld en/of ingevuld door enkele leerkrachten die zich telkens sterk engageren voor het schoolgebeuren.

Op basis van deze gegevens kunnen we dus stellen dat er een zeker reflectief vermogen in de school aanwezig is, maar dat dit gekenmerkt wordt door een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat evaluaties hoofdzakelijk plaatsvinden binnen de Cel Leerlingbegeleiding en / of de werkgroepen van het Pedagogisch College, waar slechts een beperkt aantal leerkrachten deel van uitmaken. Een tweede beperking die hiermee samenhangt, is dat de meeste evaluaties zich vooral richten naar het schoolgebeuren en veel minder naar het klasgebeuren. Toch zal er in de toekomst in de school meer aandacht besteed worden aan het reflecteren over de eigen klaspraktijk. Zo zal volgend schooljaar (2004-2005) een studiedag rond (zelf)evaluatie gehouden worden.

*g. Integraal en geïntegreerd beleid*

Bij het bevragen van het integraal en geïntegreerd beleid in de school, stellen we vast dat de leerkrachten daar weinig zicht op hebben. Meer zelfs, één van de geïnterviewden geeft trouwens ook aan dat leerkrachten daar helemaal niet bijilstaan. Wel zijn ze allen heel tevreden over het gevoerde beleid en hebben ze de indruk dat er - ondermeer via de werkgroepen - aan elk beleidsdomein voldoende aandacht wordt geschonken. De directie is echter van mening dat het pedagogische veel te weinig aan bod komt, evenals de ondersteuning van leerkrachten. Sinds het ontstaan van de scholengemeenschappen, is volgens haar de nadruk veel meer komen te liggen op het organisatorische en het financiële en bestaat de taak van directies grotendeels uit managen en vergaderen.

Toch wordt getracht een geïntegreerd beleid te verwezenlijken. Een voorbeeld daarvan is de manier waarop het GOK-beleid benaderd en geïmplementeerd wordt in de school. Het is namelijk zo dat de directie en de GOK-leerkrachten in school 8 van mening zijn 1) dat het GOK-beleid volledig moet geïntegreerd worden in het algemene schoolbeleid en 2) dat continuïteit een belangrijk aandachtspunt is bij het vorm geven aan het (GOK-)beleid. Zoals reeds gezegd, wordt in de school niet gesproken in termen van 'GOK-beleid', maar wel in termen van algemeen schoolbeleid dat ten goede komt aan de leerlingen. Op die manier worden niet enkel weerstanden t.a.v. 'het GOK-beleid als een extra last' weggewerkt, maar raakt de schoolcultuur ook verder doordrongen van het werken aan gelijke kansen

Het belang dat de school hecht aan het principe van continuïteit zorgt ervoor dat men verschillende domeinen op elkaar gaat afstemmen om die continuïteit te waarborgen. Zo heeft men in het organisatorische en personeelsbeleid een weloverwogen keuze gemaakt in de toekenning en de verdeling van de GOK-uren. Men heeft bewust geopteerd om de leerkrachten die vroeger OVB-uren of uren voor Bijzondere Noden hadden, nu GOK-uren toe te kennen, dit om 1) hun kennis en ervaring niet verloren te laten gaan en 2) het voor leerkrachten en leerlingen (ouders) duidelijk is wie ze kunnen aanspreken. Tevens is het ook beter werkbaar in contact met externe instanties, waarmee reeds samengewerkt werd ten tijde van OVB en Bijzondere Noden. Binnen de groep van de GOK-leerkrachten zelf is er een taakverdeling op

basis van ervaring en kennis. M.a.w. deze beslissingen in het organisatorische en personeelsbeleid werden ingegeven vanuit het pedagogische en het omgevingsgerichte beleid.

Los van GOK, loopt er in de school ook een project 'Verbondenheid' dat bedoeld is om een positief schoolklimaat te creëren om op die manier probleemgedrag binnen de schoolcontext tegen te gaan. De school beschouwt het project tevens als een manier om alle geledingen binnen het schoolgebeuren te betrekken en beter op elkaar af te stemmen.

#### *h. Innovatief vermogen*

Wat het innovatief vermogen betreft, is het lerarenteam volgens de geïnterviewden op te splitsen in drie groepen. De eerste groep, ongeveer een vierde van de leerkrachten, reageert heel enthousiast op vernieuwingen en wil deze onmiddellijk uitproberen. Zij worden ook wel de 'pioniers' genoemd. De tweede groep, ook ongeveer een vierde, heeft wel belangstelling voor vernieuwing, maar staat er een beetje afwachtend tegenover. Zij laten de 'pioniers' het eerst uitproberen. De overblijvende helft stelt zich eerder afwachtend, soms zelfs heel weigerachtig op.

In school 8 worden vernieuwingen vooral ingegeven vanuit het specifieke karakter van de school. School 8 is immers een technische en beroepsschool met veel grote en / of moeilijke klassen. Vanuit de ervaring dat een traditionele aanpak daar niet meer lukt, gaat men op zoek naar alternatieven of vernieuwingen. Ook de moeizame uitbouw van de relatie met ouders spoort leerkrachten aan op zoek te gaan naar nieuwe benaderingen van het concept 'ouderbetrokkenheid'. Voor volgend schooljaar (2004-2005) heeft men in de school reeds de idee opgevat een studiedag rond 'anders evalueren' te organiseren in de vorm van hoeken- en contractwerk. Op die manier slaagt men twee vliegen in één klap: de leerkrachten maken kennis met een nieuwe manier van evalueren én met een nieuwe manier van werken.

Volgens de geïnterviewde leerkrachten geeft de directie de nodige middelen en ruimte om dergelijke vernieuwingen uit te proberen. Ook vanuit het pedagogisch college en vanuit de Cel Leerlingbegeleiding krijgen leerkrachten voldoende stimulans om nieuwe dingen uit te proberen. Hierbij is het de bedoeling de leerkracht zodanig te ondersteunen dat hijzelf gaat inzien dat dergelijke vernieuwing ook voordeel voor hem oplevert.

School 8 is echter niet enkel gericht op innovatie, zij probeert een evenwicht te creëren tussen continuïteit en innovatie. Men is bereid tot het opstarten van nieuwe dingen, maar men vindt het belangrijk dat er een element van duurzaamheid inzit. Toekomstgericht denken gaat in deze school samen met lange termijndenken. Zo heeft de school bijvoorbeeld op het vlak van de gelijke kansenproblematiek immers de voorbije jaren een voortrekkersrol gespeeld, wat maakt dat ze er nu hoofdzakelijk voor kiest bestaande zaken te optimaliseren i.p.v. weer nieuwe dingen op te starten.

#### *i. Synthese*

School 8 is een school met een vrij sterk ontwikkeld beleidsvoerend vermogen. Toch zijn er ook in deze school nog enkele belangrijke knelpunten waaraan gewerkt dient te worden wil men een optimale beleidseffectiviteit bereiken.

<b>Beleidsvoerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>	Leerkrachten gebruiken 'gebrek aan info' als excuus voor eigen desinteresse	Goed uitgebouwd communicatiesysteem, zowel mondeling als schriftelijk
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>		Expliciete aandacht vanuit directie voor gez. doelgerichtheid Ontwikkeling gez. doelgerichtheid > OVB & GOK
<b>Ondersteunende relaties</b>	Directie: te weinig pedagogische ondersteuning aan leerkrachten	Collegiale sfeer: steun en vertrouwen Opvang nieuwe lkn/stagairs/... Aandacht voor verticale doorstroming Sterke onderst. vanuit Cel Leerlingenbegeleiding Lkn ervaren voldoende ondersteuning vanuit directie
<b>Effectief leiderschap</b>	Altijd dezelfde groep leerkrachten die zich engageren	Directie stimuleert initiatief van leerkrachten
<b>Responsief vermogen</b>	Ouder- en leerlingenparticipatie verloopt moeizaam	Veel aandacht voor ouder- en leerlingenparticipatie Goede samenwerking met organisaties uit de omgeving Responsief t.o.v. noden/behoefte school
<b>Reflectief vermogen</b>	Zelfreflectie blijft moeilijk Vooral negatieve kritiek op elkaar Relatie met welbevinden: leerkrachten die onzeker zijn → doen niet/minder aan zelfreflectie	Ervaring met evaluaties Benadrukken dat positieve kritiek op elkaar ook moet kunnen Relatie met welbevinden: lkn die zich goed voelen, doen (meer) aan zelfreflectie Sommige lkn laten zich evalueren door leerlingen I/d toekomst: studiedag rond (zelf)evaluatie
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	Pedagogische en ondersteuning van leerkrachten komen te weinig aan bod	Geïntegreerde GOK-werking Nadruk op continuïteit → meer integratie
<b>Innovatief vermogen</b>	3 groepen leerkrachten: 1) ¼ : positief t.o.v. vernieuwing, 2) ¼: neutraal, 3) ½ : negatief	Directie geeft voldoende ruimte en middelen om vernieuwingen uit te proberen Lkn worden ondersteund bij vernieuwingen zodat ze het nut ervan (voor zichzelf) inzien

### 3.10.6 Het zelfevaluerend vermogen van school 8

De manier waarop de zelfevaluaties in het kader van GOK in de school verlopen zijn, wijst erop dat reeds een aantal cruciale voorwaarden voor een succesvolle zelfevaluatie vervuld zijn. Positieve elementen zijn alvast de communicatie en de begeleiding tijdens het zelfevaluatieproces. In school 8 werd er in de verschillende fasen duidelijk en voldoende gecommuniceerd over de zelfevaluatie. In de voorbereidende fase is dit belangrijk met het oog op het ontwikkelen van een gezamenlijke doelgerichtheid (de zelfevaluatie niet als controle-instrument maar als instrument om de schoolwerking in de juiste richting te leiden). In de afsluitende fase is dit belangrijk zodat leerkrachten zien dat er gevolg werd gegeven aan de resultaten van hun evaluatie.

De leerkrachten vertrouwen de GOK-leerkrachten volledig. In die optiek vinden zij een zelfevaluatie van de GOK-werking overbodig. Toch werd de zelfevaluatie serieus opgevat en aan de hand van verschillende stappen uitgevoerd. Bij iedere stap worden de betrokkenen ondersteund, hetzij door de GOK-leerkrachten, hetzij door leden van het Pedagogisch Comité. De directrice legt zich vooral toe op de organisatie van het hele gebeuren, dit om leerkrachten zoveel mogelijk de idee te geven dat het inhoudelijk werkelijk vanuit henzelf komt. Toch kon niet zomaar iedere leerkracht deelnemen aan de zelfevaluatie. Enkel leerkrachten die bij de betreffende activiteit betrokken waren, konden deze evalueren. Deze evaluatie moest ook steeds vergezeld zijn van een duidelijke motivatie om te voorkomen dat leerkrachten die er niets van afwisten, ongegronde kritiek zouden kunnen geven.

Buiten het feit dat leerkrachten op de hoogte moeten zijn van hetgeen geëvalueerd wordt, moeten zij ook het nut ervan inzien, dit zowel op schoolniveau als op individueel niveau. Dit laatste is vooral noodzakelijk om leerkrachten die sterk klasgericht zijn, te bereiken. Andere bevorderende factoren die bijdragen tot een succesvolle zelfevaluatie situeren zich eerder in de rand van het gebeuren; met name een aangename locatie, een goede sfeer, een geschikt tijdstip, ... Op het moment van de tweede zelfevaluatie was dit laatste een groot probleem in de school. Volgens één van de geïnterviewden heeft dit weinig invloed gehad op de zelfevaluatie (inhoudelijk), maar het feit dat sommige leerkrachten vroegen om hun evaluatieformulier mee naar huis te nemen – i.p.v. het tijdens de vergadering in te vullen – omdat zij zich niet konden concentreren, doet het tegendeel vermoeden.

Elk van de geïnterviewden ziet een belangrijke functie weggelegd voor de zelfevaluatie. Afgezien van de meest voor de hand liggende functie (leren uit ervaringen en bijsturen van de werking), vindt de directie het ook een goede oefening ter voorbereiding op de inspectie. In die zin dat een instrument van interne kwaliteitszorg een zicht geeft op hoe de externe kwaliteitszorg zal / kan gebeuren.

Het knelpunt in het zelfevaluerend vermogen van de school heeft vooral te maken met de inhoudelijke invulling ervan. Zelfevaluaties beperken zich tot het projectniveau, maar verdiepen zich niet naar het klasniveau. Individuele kritische zelfevaluatie is voor heel wat leerkrachten een moeilijke opdracht. Volgens één van de respondenten doen de meeste leerkrachten permanent aan zelfevaluatie n.a.v. concrete zaken (een slechte toets, probleemgedrag in de klas, ...), maar gebeurt het niet systematisch en gestructureerd. Volgens de directrice groeit de school daar echter meer en meer naartoe. Positief is alvast dat men er in de toekomst meer aandacht aan zal besteden en rond (zelf)evaluatie volgend schooljaar zelfs een studiedag zal organiseren.

Afsluitend geven we een overzicht van de positieve elementen die reeds aanwezig zijn en van de negatieve elementen waaraan in de toekomst aandacht moet besteed worden.

<b>Zelfevaluerend vermogen</b>		
	<b>Knelpunten</b>	<b>Succesfactoren</b>
<b>Doeltreffende communicatie</b>		Veel overleg (en terugkoppeling) over zelfevaluatie
<b>Gezamenlijke doelgerichtheid</b>		Grondige voorbereiding → gezamenlijke visie op zelfevaluatie
<b>Ondersteunende relaties</b>		Sterk begeleide zelfevaluatie
<b>Effectief leiderschap</b>		Bewuste keuze wie in welke fase van zelfevaluatie zal betrokken worden (>kennis & interesse)
<b>Responsief vermogen</b>		Rekening houden met haalbaarheid van activiteiten > zelfevaluatieresultaten
<b>Reflectief vermogen</b>	Kritische zelfreflectie blijft moeilijke opdracht	Directie benadrukt reflectieve (i.p.v. beoordelende / controlerende) karakter van ZE Lkn moeten gegeven kritiek motiveren
<b>Integraal &amp; geïntegreerd beleid</b>	ZE: te weinig systematisch/structureel ingebouwd, vooral n.a.v. concrete initiatieven	ZE als instrument om zicht te krijgen op de schoolwerking Zelfevaluatieresultaten aanvullen met andere informatie
<b>Innovatief vermogen</b>		In zelfevaluatie: tips & suggesties ter verbetering v/d werking



## Bijlage 2: Introductiebrieff basisonderwijs

Geachte Mevrouw/Heer,

In opdracht van het departement Onderwijs loopt momenteel een onderzoek over de *implementatie van het nieuwe gelijke onderwijskansendecreet*. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door de onderzoeksgroep EduBRON van de Universiteit Antwerpen en het Centrum voor Onderwijssociologie van de Katholieke Universiteit Leuven.

Het onderzoek wil nagaan op welke wijze de overgang van de vroegere regeling ter bevordering van gelijke kansen (Onderwijsvoorrangsbeleid en Zorgverbreding) naar het nieuwe gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) verloopt. Daartoe is het belangrijk de scholen zelf zoveel mogelijk aan het woord te laten. Het onderzoek peilt daarom naar de ervaringen vanuit de eigen schoolspecifieke situatie. Uw school is voor dit onderzoek geselecteerd uit een representatieve steekproef van alle basis- en secundaire scholen die ‘GOK-lestijden’ hebben bekomen. Het decreet voorziet dat hiermee een bereidheid gepaard gaat om aan wetenschappelijk onderzoek inzake GOK-beleid deel te nemen.

Wij willen een beroep doen op uw medewerking om de bijgevoegde vragenlijst in te vullen. Voor ons is uw deelname zeer belangrijk om betrouwbare informatie te verzamelen. Ook voor uw school kan het onderzoek verhelderend zijn. Nadien zullen we u immers informeren over de resultaten.

De vragenlijst bestaat uit **twee delen**: een eerste deel dat zich toelegt op het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) in uw school (lager en/of kleuteronderwijs met eventueel verschillende vestigingsplaatsen) en een tweede deel dat -in ruimere zin- een aantal andere kenmerken van uw school in kaart brengt. Het eerste deel wordt bij voorkeur ingevuld door de persoon die binnen uw school het beste zicht heeft op de activiteiten die tot op heden in het kader van het nieuwe GOK-beleid ondernomen werden. Dat kan de directeur zijn, een lid van het directiecomité, maar ook een leerkracht die binnen uw school met het uitvoeren van het GOK-beleid belast is. Het tweede deel mag enkel door de directeur ingevuld worden.

De onderzoeksgegevens zullen vertrouwelijk behandeld worden. Wij garanderen u volledige anonimiteit inzake het rapporteren van de onderzoeksresultaten.

Voor het inzenden van de vragenlijst kan u gebruik maken van één of beide ingesloten enveloppen (port betaald door bestemming). Wij vragen u met aandrang beide delen van de vragenlijst ten laatste op **maandag 5 mei 2003** te verzenden.

Mocht u vragen hebben omtrent (het invullen van) deze vragenlijst, aarzel dan niet om contact op te nemen met Jan Vanhoof (tel: 03/820.29.73 – fax: 03/820.29.62).

Wij danken u van harte voor uw medewerking!

Jan Vanhoof

Namens het onderzoeksteam (Prof. Dr. P. Van Petegem - Prof. Dr. J. Verhoeven - Ina Buvens - Jan Vanhoof)

### Bijlage 3: De vragenlijst bij de eerste bevraging (versie BaO)

Ter info: Om de vragenlijsten te kunnen opnemen in het eindrapport werden de antwoordcategorieën telkens verwijderd van de individuele items. De lay-out van de eigenlijke vragenlijsten maakte immers een authentieke presentatie van de vragenlijsten in dit eindrapport onmogelijk. Alle items en antwoordcategorieën zijn uiteraard wel opgenomen.

#### Deel 1: Het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) in uw school

Dit eerste deel van de vragenlijst verzamelt gegevens over de manier waarop in uw school (lager en/of kleuteronderwijs met eventueel verschillende vestigingsplaatsen) vorm is gegeven aan de analyse van de beginsituatie (ABS) en hoe de extra lestijden zullen gebruikt worden. Dit deel kan worden ingevuld door de **directeur** **een ander bij het GOK-beleid betrokken teamlid**.

Intern volgnummer van  
uw  
Basisschool

--	--	--	--	--

of

Het is belangrijk dat u **eerlijk** antwoordt! Probeer daarom telkens het antwoord te kiezen dat volgens u het best de *werkelijke situatie* in uw school weergeeft! Indien u bij bepaalde antwoorden het antwoord niet weet, selecteer dan de antwoordmogelijkheid 'weet niet'.

Voor het inzenden van de vragenlijst kan u gebruik maken van de enveloppen 'port betaald door bestemming' die u vindt in de verzending. Wij vragen u met aandrang de vragenlijst ten laatste op **maandag 26 mei 2003** te verzenden.

De antwoorden zullen strikt vertrouwelijk en anoniem behandeld worden!

#### De voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) in uw school

VRAAG 1: Geef aan in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen over de voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid in uw school.

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens –  
(4) eerder eens - (5) volledig eens WN - Weet niet

##### In onze school ...

...is de aandacht voor gelijke onderwijskansen sinds het begin van dit schooljaar sterk toegenomen.

...is de aanpak van leerlingen met problemen de voorbije 3 schooljaren niet veranderd.

...zijn gelijke kansen voor leerlingen altijd al een belangrijk doel geweest.

...zouden gelijke onderwijskansen ook een belangrijk thema geweest zijn indien er geen nieuw beleid ter zake gestart zou zijn.

...vindt men het nieuwe gelijke onderwijskansenbeleid een noodzakelijke vernieuwing.

##### Enkel voor scholen met vroegere ervaringen inzake onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) en/of zorgverbreding (ZVB). In onze school...

...leidde het OVV en/of ZVB tot goede resultaten.

...was iedereen tevreden over de aanpak binnen het OVV en/of ZVB.

...werd de aanpak binnen het vroegere OVV en/of ZVB geëvalueerd alvorens vorm te geven aan het nieuwe GOK-beleid.

...was de uitvoering van OVV en/of ZVB enkel de taak van de lkn met OVV- en/of ZVB-uren.

### De analyse van de beginsituatie (ABS) in uw school

De volgende vragen richten zich op de analyse van de beginsituatie in uw school (afgekort ABS). Daarmee bedoelen we de activiteiten die u ondernomen heeft nadat u vernam dat uw school over GOK-lestijden zou beschikken. Het gaat dus niet om het tellen van het aantal leerlingen dat voldoet aan de gelijke kansenindicatoren vóór september van dit schooljaar. De analyse van de beginsituatie omvat kortweg alle activiteiten die u sinds september dit schooljaar ondernam om informatie te verzamelen over de eigen school alvorens te beslissen hoe u de GOK-lestijden zou gaan aanwenden.

VRAAG 2: Waarom is er in uw school een analyse van de beginsituatie (ABS) uitgevoerd?

(1) totaal onbelangrijk - (2) eerder onbelangrijk - (3) eerder belangrijk – (4) zeer belangrijk – (WN) Weet niet
<b>Onze school heeft de analyse van de beginsituatie uitgevoerd...</b>
...om administratief in orde te zijn.
...om de beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aan te wenden.
...om een goed zicht te krijgen op de problemen van onze leerlingen.
...om te kunnen waarborgen dat elke leerling gelijke kansen krijgt.
...om een goed zicht te krijgen op waar we als school staan inzake gelijke onderwijskansen.
...om een goed zicht te krijgen op het functioneren van de school in haar geheel.

VRAAG 3: Kruis het vakje aan dat best past bij de keuze van de thema's voor de zelfevaluatie in uw school.

- Wij hebben eerst alle thema's oppervlakkig bestudeerd en daarna één of meerdere thema's diepgaand geanalyseerd. (Als u op deze manier te werk ging, kruis dan in het onderstaande schema de thema('s) aan die u diepgaand bestudeerd hebt.)
- Wij hebben onmiddellijk een selectie van thema's diepgaand geanalyseerd. (Als u op deze manier te werk ging, kruis dan in het onderstaande schema de thema('s) aan die u diepgaand bestudeerd hebt.)
- Wij hebben onmiddellijk een selectie van thema's oppervlakkig geanalyseerd. (Als u op deze manier te werk ging, kruis dan in het onderstaande schema de thema('s) aan die u oppervlakkig bestudeerd hebt.)
- Wij hebben alle thema's enkel oppervlakkig bestudeerd.
- Wij hebben alle thema's onmiddellijk diepgaand geanalyseerd.

#### Welke thema's heeft u geanalyseerd?

- preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden
- taalvaardigheidsonderwijs
- intercultureel onderwijs
- doorstroming en oriëntering
- socio-emotionele ontwikkeling
- leerlingen- en ouderparticipatie

VRAAG 4: Hoe belangrijk waren de volgende elementen bij de verdeling van de aandacht over de thema's tijdens de ABS (cf. vraag 3)?

(1) totaal onbelangrijk - (2) eerder onbelangrijk - (3) eerder belangrijk - (4) zeer belangrijk - (WN) Weet niet
Bestaande indicaties dat het t.a.v. die thema's in onze school misloopt.
De beschikbaarheid van instrumenten om deze thema's te bevragen.
De nadruk die tijdens nascholing en informatiesessies op deze thema's gelegd werd.
De nadruk die de pedagogische begeleiding op deze thema's legde.
De resultaten van een doorlichting.
De resultaten van een zelfevaluatie binnen de school.
Het feit dat we aan bepaalde thema's vroeger nog niet gewerkt hadden.
De persoonlijke voorkeur van zij die de selectie maakten.
De noodzaak om deze thema's op te nemen om leerlingen te kunnen doorverwijzen.

VRAAG 5: Geef in onderstaand schema aan wie betrokken is geweest bij de gegevensverzameling van de analyse van de beginsituatie en hoe u ze bevraagd heeft?

0. Niet betrokken.				
1. Betrokken aan de hand van schriftelijke vragenlijsten, checklists, e.d.				
2. Mondeling betrokken tijdens formele overlegmomenten (personeelsvergadering, participatieraad, oudercontact, etc.).				
3. Betrokken tijdens informele momenten (koffiepauze, recepties, etc.)				
	0. Niet betrokken	Wel betrokken		
		1	2	3
De directeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De GOK-leerkracht(en)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere leerkrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administratief personeel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schoolbestuur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scholengemeenschap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CLB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogische begeleidingsdienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VRAAG 6: Heeft u tijdens de analyse van de beginsituatie (ABS) gebruik gemaakt van instrumenten die u daartoe door anderen ter beschikking werden gesteld (de overheid, nascholingsinstellingen, pedagogische begeleiding, etc.)? Zo nee, ga naar vraag 7. Zo ja, het/dewelke?

Naam instrument	Organisatie die het instrument ontwikkelde

Waarom koos u voor dit instrument/deze instrumenten?

(1) totaal onbelangrijk - (2) eerder onbelangrijk - (3) eerder belangrijk - (4) zeer belangrijk WN - Weet niet
<b>Waarom koos u voor dit instrument/deze instrumenten?</b>
Het was reeds in school aanwezig.
Het werd aanbevolen op een studie- of informatiedag.
Het sloot best aan bij de thema's van de analyse van de beginsituatie (ABS).
Het was gratis of goedkoop.
Het was het enige beschikbare.
Het was het meest gebruiksvriendelijke.
Het werd aanbevolen door de pedagogische begeleidingsdienst.

VRAAG 7: Heeft u (ook) door uzelf ontworpen instrumenten gebruikt? Zo nee, ga naar vraag 8. Zo ja, waarom?

(1) totaal onbelangrijk - (2) eerder onbelangrijk - (3) eerder belangrijk - (4) zeer belangrijk WN - Weet niet
<b>Waarom heeft u (ook) een door uzelf ontwikkeld instrument gebruikt?</b>
We wisten niet dat er elders ontwikkelde instrumenten voorhanden waren.
De beschikbare instrumenten sloten niet aan bij de thema's van onze ABS.
De bestaande instrumenten waren te moeilijk.
Bestaande instrumenten sluiten niet aan bij de eigenheid van onze school.
De afname en verwerking van bestaande instrumenten leken te tijdrovend.
We hadden het eigen instrument vroeger al succesvol gebruikt.

VRAAG 8: In welke mate bent u het eens of oneens met de volgende stellingen over de analyse van de beginsituatie (ABS) in uw school?

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens (WN) - Weet niet
<b>In onze school ...</b>
... is de aanpak van de ABS gebaseerd op de inbreng van alle leerkrachten.
... werd uitvoerig stilgestaan bij de keuze van thema's voor de ABS.
... richtte de ABS zich eerder op kenmerken van de leerlingen dan op het handelen van leerkrachten.
... werden leerkrachten aangemoedigd om ideeën aan te brengen om de ABS aan te pakken.
... werd het belang van de ABS bij leerkrachten gepromoot.
... waren er voor leerkrachten inspraakmogelijkheden om de aanpak van de ABS te bekritisieren.
... is iedereen tevreden over de gehanteerde werkwijze van de ABS.
... werd de bruikbaarheid van verschillende instrumenten bestudeerd alvorens één instrument te kiezen.
... is men onvoldoende deskundig om een ABS succesvol uit te voeren.
... werd de aanpak van de ABS tussentijds aan een evaluatie onderworpen.
... zou de ABS beter door externen uitgevoerd worden.
... werd voor de ABS nagegaan of we zelf over voldoende expertise beschikten om de ABS uit te voeren.
... werden de resultaten van de ABS in een rapport samengebracht.
... is de inbreng van de pedagogische begeleidingsdienst de kwaliteit van de ABS ten goede gekomen.
... is de inbreng van het CLB de kwaliteit van de ABS ten goede gekomen.
... zijn leerkrachten bereid om hun eigen klaspraktijk openlijk ter discussie te stellen.

- ... is er voldoende wederzijds vertrouwen tussen leerkrachten om problemen aan te kaarten.
- ... is er voldoende wederzijds vertrouwen tussen de leerkrachten en de directie om het vooropgestelde schoolbeleid in vraag te stellen.
- ... werd de in de ABS geïnvesteerde tijd efficiënt besteed.
- ... was de ABS te tijdrovend.
- ... stond de planlast die het nieuwe beleid met zich meebracht een grondige ABS in de weg.
- ... waren de omzendingbrieven van het departement Onderwijs nuttig voor de ABS.
- ... waren de verwachtingen van de overheid ten aanzien van de ABS duidelijk.
- ... hebben wij om de ABS tot een goed einde te brengen verschillende hinderpalen moeten overwinnen.

VRAAG 9: In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over de resultaten van de analyse van de beginsituatie (ABS) in uw school?

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens – (WN) Weet niet

**De resultaten van de analyse van de beginsituatie...**

- ... geven een goed zicht op de problemen die zich voordoen bij onze leerlingen.
- ... geven een goed zicht op tekorten in het handelen van leerkrachten.
- ... geven een goed zicht op tekorten in onze schoolwerking.
- ... geven een goed zicht op de sterke punten in onze schoolwerking.
- ... maken duidelijk hoe ongelijke onderwijskansen in onze school ontstaan.
- ... bevestigen wat wij al lang wisten.
- ... hebben strategieën opgeleverd om GOK-problemen aan te pakken.
- ... zijn te algemeen om er verder mee aan de slag te gaan.
- ... zijn rooskleuriger dan de werkelijke situatie.
- ... stellen ons in staat prioriteiten voorop te stellen inzake gelijke onderwijskansen.
- ... zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.
- ... motiveren leerkrachten om te werken aan gelijke onderwijskansen.

**De aanwending van de aanvullende lestijden in uw school**

VRAAG 10: Voor de keuze en de concretisering van de doelstellingen van het GOK-beleid konden scholen op twee manieren te werk gaan. Kruis het vakje aan dat past bij de aanpak op uw school.

- (1) Wij zijn akkoord gegaan met een cluster van vooraf vastgelegde gelijke kanseninstrumenten (zoals in de omzendingbrieven beschreven). Indien u deze aanpak gekozen hebt: Duid aan welke (combinatie) van de volgende drie clusters u gekozen hebt.
- Cluster 1. Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren.
- Cluster 2. De taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen.
- Cluster 3. Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren.
- (2) Wij hebben ervoor geopteerd om zelf een samenhangend geheel van doelstellingen te formuleren op maat van de school.

VRAAG 11: Kruis in de volgende lijst de personen/diensten aan die betrokken werden bij de beslissing over hoe de aanvullende lestijden in uw school gebruikt zullen worden.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> De directeur             | <input type="checkbox"/> Ouders                          |
| <input type="checkbox"/> De GOK-leerkracht(en)    | <input type="checkbox"/> Schoolbestuur                   |
| <input type="checkbox"/> Andere leerkrachten      | <input type="checkbox"/> Scholengemeenschap              |
| <input type="checkbox"/> Administratief personeel | <input type="checkbox"/> CLB                             |
| <input type="checkbox"/> Leerlingen               | <input type="checkbox"/> Pedagogische begeleidingsdienst |

VRAAG 12: Hieronder vindt u een lijst met mogelijke GOK-strategieën. Geef voor elke strategie aan:

- ✓ hoe noodzakelijk deze volgens u is om gelijke kansen in uw school te realiseren, en
- ✓ of u de aanvullende lestijden waarover u in uw school beschikt ervoor zal gebruiken.

(Bv. *Stel dat u in uw school wel van plan bent om op een planmatige wijze hulp te bieden bij taalproblemen maar daarvoor geen beroep doet op de aanvullende lestijden, dan antwoordt u 'neen'*). De eerste vraag peilt naar uw eigen mening, de tweede naar de objectieve toestand op uw school.

(1) Overbodig - Zal in onze school niet bijdragen tot gelijke onderwijskansen
(2) Waardevol maar niet noodzakelijk - Kan bijdragen tot gelijke onderwijskansen maar is niet noodzakelijk
(3) Noodzakelijk - Noodzakelijk om in onze school gelijke kansen te realiseren
(Ja) Daarvoor gaan wij de aanvullende lestijden gebruiken
(Nee) Daarvoor gaan wij de aanvullende lestijden niet gebruiken
Instrumenten hanteren om de ontwikkeling en/of leerwinst van de leerlingen op te volgen.
Interne communicatiekanalen en overlegstructuren beter gebruiken.
Vormen van flexibele klasorganisatie hanteren.
De klasgroepen kleiner maken.
Werkvormen hanteren waarbij leerlingen samen leren.
In functie van de leerlingengroep differentiëren in de leerinhoud.
Op een planmatige wijze hulp bieden bij leerproblemen.
Samenwerken met collega's.
Samenwerken met het CLB.
Leerlingen waarbij problemen zijn vastgesteld met een individueel plan begeleiden.
De competenties van leerkrachten vergroten.
Er voor zorgen dat alle leerkrachten een beter zicht hebben op de eindtermen Nederlands.
Instrumenten hanteren om het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen te bepalen.
De verschillen in taalgebruik in de leerlingengroep beter aanwenden.
Bewuster leren omgaan met taal.
Taalvaardigheid bevorderen in alle activiteiten.
Op een planmatige wijze hulp bieden bij taalproblemen.
Een beter zicht verwerven op de sociale en culturele achtergrond van de leerlingen.
De sociale en culturele verscheidenheid hanteren als basis voor het leerproces in de klas.
Streven naar diversiteit in de samenstelling van het personeelskorps.
Het studiekeuzeproces van de leerlingen begeleiden.
Bij beslissingen en adviezen beter aansluiten bij het unieke van elke leerling.
Leerlingen beter begeleiden bij een eventuele overstap naar een andere school.
Een beter zicht verwerven op het brede onderwijsaanbod in de regio.
Een omgangsstijl ontwikkelen die getuigt van sensitiviteit/inlevingsvermogen.
Een klasklimaat creëren waarin open communicatie en expressie bevorderd worden.
Het welbevinden van de leerlingen opvolgen.
De sociale competentie van de leerlingen opvolgen.
Gericht werken aan de socio-emotionele competentie van de leerlingen.
Op een planmatige wijze hulp bieden bij problemen op socio-emotioneel gebied.
Meer ruimte bieden voor de inbreng van de leerlingen tijdens de lessen.
Meer ruimte bieden voor de inbreng van de leerlingen in de schoolorganisatie.
Ouders actief betrekken bij de analyse van problemen bij leerlingen.
Ouders actief betrekken bij de ondersteuning van problemen bij leerlingen.
Ouders actief betrekken bij de studiekeuze van leerlingen.
Een beter zicht verwerven op de sociale en culturele achtergrond van ouders.
Meer rekening houden met verschillen tussen ouders bij communicatie.
Een goede dagelijkse omgang met ouders uitbouwen.
Meer mogelijkheden bieden voor systematische en meer formele ouderbetrokkenheid.
Een samenwerking met de buurt opbouwen.

VRAAG 13: In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over het gebruik van de aanvullende lestijden in uw school?

**(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens – (WN) Weet niet**

**De wijze waarop de aanvullende lestijden in onze school gebruikt (zullen) worden...**

... is in feite een verderzetting van wat er vroeger reeds gebeurde.

... sluit aan bij de reële noden van onze leerlingen.

... is het resultaat van grondig overleg tussen leraren.

... is het resultaat van grondig overleg tussen leraren en de directie.

... strookt met de aanbevelingen uit de ABS.

... focust op knelpunten in de bestaande werking van onze school.

... is sterk beïnvloed door de expertise van de leerkracht(en) die de lestijden zullen invullen.

... is aangepast aan de draagkracht van onze school.

... werd vooraf op de haalbaarheid getoetst.

... is er op gericht de leerkrachten tijdens hun lessen zoveel mogelijk te ontlasten.

... is er sterk op gericht om leerlingen buiten de normale klasorganisatie te begeleiden.

VRAAG 14: In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over het GOK-beleid in uw school?

**(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens – (WN) Weet niet**

Alle leerkrachten voelen zich medeverantwoordelijkheid voor het GOK-beleid.

Het GOK-beleid staat in onze school los van andere aspecten van het schoolgebeuren.

Er bestaat een consensus over de manier waarop we de aanvullende lestijden gaan gebruiken.

De uitvoering van het GOK-beleid is volledig in handen van de GOK-leerkracht(en).

De planning over drie jaar is essentieel voor het uitstippelen van een GOK-beleid.

Autonomie is essentieel in het uitstippelen van een GOK-beleid op maat van de school.

De autonomie waarover we beschikken wordt doelmatig aangewend.

Om een gepaste invulling te geven aan het GOK-beleid hebben wij de nascholingsbehoeftes in onze school geïnventariseerd.

Het in onze school uitgestippelde GOK-beleid is haalbaar.

Wij gaan het huidige GOK-beleid regelmatig evalueren.

Wij hebben al duidelijk omschreven hoe we het GOK-beleid zullen evalueren.

Bij het evalueren van het huidige GOK-beleid zullen alle leerkrachten betrokken worden.

Het is belangrijk dat het GOK-beleid opgevolgd wordt door wetenschappelijk onderzoek.

In vele scholen zal het GOK-beleid een beleid op papier zijn.

## Evaluatie van het nascholingsaanbod

VRAAG 15: Hieronder vindt u een selectie van informatiedagen, nascholingen en/of begeleidingsinitiatieven in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid. Geef telkens aan of u het aanbod kent en of uw school er aan deelgenomen heeft.

**(0) Ik ken dit aanbod niet.**

**(a) Ik ken dit aanbod maar weet niet of onze school er aan deelgenomen heeft.**

**(b) Ik ken dit aanbod maar onze school neemt/nam er niet aan deel.**

**(c) Aan dit aanbod hebben wij deelgenomen/gaan wij deelnemen.**

Begeleiding van directies Basisonderwijs bij de implementatie van een project in het kader van Gelijke Kansen: diagnostisch en remediërend onderwijs. (*K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en – vernieuwing*)



Verbondenheid als fundament voor een positief georiënteerd gelijke kansenbeleid op school ( <i>Project Verbondenheid - Leuven</i> )
Iedereen gelijk? Omgaan met diversiteit. ( <i>OVSG -AVSG vzw</i> )
Boeiend verschil. ( <i>VOBO DLO KHLeuven</i> )
Optimale kansen voor elk kind! ( <i>vzw Nascholing Katholiek Onderwijs</i> )
Anders is gelijk. ( <i>Wereldwerkplaats vzw</i> )
Werken aan gelijke kansen – Met élk van onze leerlingen naar de eindstreep! ( <i>K.H. Kempen-Departement Lerarenopleiding campus Vorselaar-Donchecentrum</i> )
Diversiteit als hefboom: werken aan "gelijke kansen" dankzij het planmatig verkennen, verruimen en verdiepen van belevingscomponenten, omgangsvormen en leercontexten binnen de eigen school. ( <i>netwerk Nascholing &amp; Educatieve Dienstverlening - Gent</i> )
Doorbreken van de vicieuze cirkel "kansarmoede – gedragsproblemen – leerproblemen" in de strijd voor het realiseren van gelijke kansen in het onderwijs. ( <i>Vrije Universiteit Brussel</i> )
Mijn school is waar ik kansen krijg. ( <i>Arteveldehogeschool - COMPahs - Gent</i> )
Introductiedagen GOK. ( <i>Vlaamse onderwijsraad (VLOR), i.s.m. NT2, ICO, ECEGO</i> )
Vormingen in het kader van het GOK-beleid ( <i>Steunpunt intercultureel onderwijs (ICO)</i> )
Vormingen in het kader van het GOK-beleid ( <i>Steunpunt NT2</i> )
Vormingen in het kader van het GOK-beleid ( <i>Expertisecentrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (ECEGO)</i> )

VRAAG 16: In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over het GOK-nascholingsaanbod? Deze vragen betreffen het specifieke nascholingsaanbod in het kader van gelijke onderwijskansen uitgezonderd de inbreng van de pedagogische begeleidingsdienst. Uw mening omtrent de pedagogische begeleidingsdienst staat centraal in vraag 17.

<b>(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens – (WN) Weet niet</b>
De omvang van het GOK-nascholingsaanbod is voldoende groot.
De variatie in het GOK-nascholingsaanbod is voldoende groot.
Ik heb een duidelijk zicht op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden.
De kwaliteit van het GOK-nascholingsaanbod is goed in te schatten.
Het GOK-nascholingsaanbod speelt voldoende in op toekomstige ontwikkelingen.
Wij hebben kunnen intekenen voor elke GOK-nascholing die we wilden bijwonen.
Binnen onze school is er weinig aandacht voor het GOK-nascholingsbeleid.
De interesse van leerkrachten voor het GOK-nascholingsaanbod is beperkt.
Het GOK-nascholingsaanbod is voldoende afgestemd op de noden van onze school.
GOK-nascholingen lijken op papier beter dan ze in werkelijkheid zijn.

VRAAG 17: In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over het begeleidingsaanbod van uw pedagogische begeleidingsdienst? *Let op: het gaat enkel om de begeleiding in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid.*

<b>(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) Volledig eens – (WN) Weet niet</b>
Ik heb een duidelijk zicht op de taken van de pedagogische begeleidingsdienst inzake GOK.
De omvang van het GOK-aanbod van de pedagogische begeleidingsdienst is voldoende groot.
De variatie in het GOK-aanbod van de pedagogische begeleidingsdienst is voldoende groot.
Het GOK-begeleidingsaanbod is voldoende afgestemd op de specifieke noden van onze school.
De aanpak van de pedagogische begeleidingsdienst inzake GOK is te controlerend.
De pedagogisch begeleider inzake GOK is vlot bereikbaar.
De pedagogisch begeleiders inzake GOK weten zelf niet goed van welk hout pijlen maken.
De pedagogische begeleidingsdienst is voor onze school een belangrijke ondersteuning bij het tot stand brengen van een GOK-beleid.

VRAAG 18: Volgend schema inventariseert een aantal mogelijke nascholingsbehoeftes in uw school. Geef voor elk thema aan in welke mate er binnen uw school behoefte bestaat om er nascholing rond te volgen.

1. Geen behoefte aan nascholing
2. Enige behoefte aan nascholing
3. Sterke behoefte aan nascholing
WN - Weet niet
Vormgeven aan preventie van ontwikkelingsachterstanden.
Vormgeven aan remediëring van ontwikkelingsachterstanden.
Vormgeven aan preventie van leerachterstanden.
Vormgeven aan remediëring van leerachterstanden.
Vormgeven aan de taalvaardigheid van leerlingen.
Vormgeven aan intercultureel onderwijs.
Vormgeven aan de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen.
Vormgeven aan goede doorstroming van leerlingen.
Vormgeven aan goede oriëntering van leerlingen.
Vormgeven aan ouderparticipatie.
Vormgeven aan leerlingenparticipatie.

VRAAG 19: Mogen wij u tenslotte nog vragen volgende korte vragen over u zelf in te vullen. Indien de persoon die dit deel van de vragenlijst invulde dezelfde is als diegene die deel 2 van de vragenlijst ingevuld heeft/zal invullen, dan hoeft u deze vragen niet te beantwoorden. Als dat niet het geval is, vragen wij u om de onderstaande vragen in te vullen.

1. Mijn huidige functie binnen de school is...

- Directeur
- Adjunct-directeur
- GOK-leerkracht
- Leerkracht
- Administratief personeel
- Vul aan.....

Ik heb al ..... jaren ervaring in deze functie in deze school.

Ik heb al ..... jaren onderwijservaring in totaal.

Wij danken u van harte voor het invullen van de vragenlijst!

## Deel 2: De werking van uw basisschool

Dit tweede deel van de vragenlijst verzamelt gegevens over het functioneren van uw school (lager en/of kleuteronderwijs met eventueel verschillende vestigingsplaatsen). Het be vraagt kenmerken van de werking van uw school die mogelijk samenhangen met de aanpak van het GOK-beleid in uw school. Dit deel mag **enkel door de directeur** ingevuld worden.

Het is belangrijk dat u **eerlijk** antwoordt! Probeer daarom telkens het antwoord te kiezen dat volgens u het best de *werkelijke situatie* in uw school weergeeft! Indien u bij bepaalde antwoorden het antwoord niet weet, selecteer dan de antwoordmogelijkheid 'weet niet'.

Voor het inzenden van de vragenlijst kan u gebruik maken van de enveloppen 'port betaald door bestemming' die u vindt in de verzending. Wij vragen u met aandrang de vragenlijst ten laatste op **maandag 26 mei 2003** te verzenden.

De antwoorden zullen strikt vertrouwelijk en anoniem behandeld worden!

VRAAG 1: Geef aan in hoeverre uw school er in slaagt om de volgende stellingen al dan niet waar te maken.

**(1) totaal niet - (2) eerder niet - (3) noch niet/noch wel - (4) eerder wel - (5) totaal wel**  
**WN - Weet niet**

### **In hoeverre slaagt uw school erin...**

- ...alle leerkrachten te betrekken bij het schoolbeleid?
- ...duidelijke afspraken te maken m.b.t. de werking van verschillende raden/werk-groepen?
- ...leerkrachten wegwijs te maken in het geheel van raden/werkgroepen?
- ...verschillende begeleidingsinitiatieven op elkaar af te stemmen?
- ...de verschillende werkgroepen op een complementaire manier te doen samenwerken?
- ...een duidelijke visie op leerlingenbegeleiding te ontwikkelen?
- ...duidelijke prioriteiten voorop te stellen?
- ...een lange termijnvisie voorop te stellen?
- ...haar visie te vertalen in beleidskeuzes?
- ...haar visie te vertalen in duidelijke doelen?
- ...haar visie bespreekbaar te maken?
- ...alle leerkrachten achter de huidige aanpak van leerlingen met problemen te scharen?
- ...overeenstemming te brengen in de aanpak van leerlingen met problemen?
- ...de aanpak van leer- en/of gedragsproblemen tot ieders verantwoordelijkheid te maken?
- ...de visie van de school te laten dragen door alle leerkrachten?
- ...leerkrachten de visie van de school te laten vertalen in hun planningsdocumenten?
- ...leerkrachten de visie van de school te laten vertalen in hun concrete aanpak?
- ...tussen lkn overeenstemming te bereiken over de sterke en zwakke kanten van de school?
- ...tussen leerkrachten overeenstemming te bereiken over prioritair aan te pakken knelpunten?
- ...de contacten met ouders zo in te richten dat leerkrachten ze als ondersteunend ervaren?
- ...de contacten met ouders zo in te richten dat ouders ze als ondersteunend ervaren?
- ...ouders te stimuleren om inspraakmogelijkheden te gebruiken?
- ...actief op zoek te gaan naar de mening van ouders?
- ...open te staan voor impulsen van ouders?
- ...relevante informatie toegankelijk te maken voor ouders?
- ...te communiceren met de lokale gemeenschap?
- ...voorstellen van externen in het schoolbeleid op te nemen?
- ...om bij problemen bij externen ten rade te gaan?
- ...de frequentie van vergaderingen en overlegmomenten met externen zo te organiseren dat leerkrachten ze als ondersteunend ervaren?

- ...de inhoud van vergaderingen en overlegmomenten met externen zo te organiseren dat leerkrachten ze als ondersteunend ervaren?
- In hoeverre slaagt uw school erin...**
- ...binnen de school duidelijkheid te scheppen over de domeinen waarbinnen externen een inbreng kunnen hebben?
- ...in te spelen op evoluties in de samenleving?
- ...in te spelen op actuele gebeurtenissen?
- ...de in de school beschikbare informatie goed te gebruiken?
- ...leerkrachten systematisch te evalueren?
- ...functionerings- en evaluatiegesprekken met leerkrachten te houden?
- ...lessen van leerkrachten door de directeur te laten bijwonen?
- ...lessen van leerkrachten door collega's te laten bijwonen?
- ...weerstand van leerkrachten te overwinnen bij het vooruitzicht te worden geëvalueerd?
- ...leerkrachten hun eigen aanpak systematisch in vraag te doen stellen?
- ...initiatieven te nemen om gegevens over het eigen schoolfunctioneren te verzamelen?
- ...alle leerkrachten te betrekken bij kwaliteitsbewaking?
- ...leerkrachten zich positief te doen opstellen tegenover zelfevaluatie op schoolniveau?
- ...leerkrachten zich positief te doen opstellen tegenover zelfevaluatie op klasniveau?
- ...een duidelijk zicht te krijgen op het functioneren van leerkrachten?
- ...op schoolniveau aan zelfevaluatie te doen?
- ...de leerkrachten als een hecht team te doen samenwerken?
- ...nieuwe leerkrachten te begeleiden tijdens hun inwerkingsperiode?
- ...leerkrachten kansen te geven om activiteiten samen voor te bereiden?
- ...leerkrachten kansen te geven om activiteiten samen uit te voeren?
- ...d.m.v. samenwerking tussen leerkrachten zoveel mogelijk dubbel werk te vermijden?
- ...leerkrachten kansen te geven om van elkaar te leren?
- ...leerkrachten feedback te geven over hun werk in de klas?
- ...leerkrachten feedback te geven over hun over hun functioneren als teamlid?
- ...leerkrachten op geregelde tijdstippen eigen praktijkervaringen te laten bespreken?
- ...er voor te zorgen dat leerkrachten zicht hebben op elkaars leerstof?
- ...leerkrachten een beroep te laten doen op collega's om klasgerelateerde problemen op te lossen?
- ...voldoende aandacht te hebben voor klasgerelateerde problemen van leerkrachten?
- ...er voor te zorgen dat leerkrachten bij elkaar steun vinden?
- ...leerkrachten de kans te geven zich verder te vervolmaken?
- ...een duidelijk zicht te krijgen op de opleidingsnoden van de leerkrachten?
- ...de eigen nascholingsbehoeften te formuleren?
- ...leerkrachten hun autonomie maximaal te laten aanwenden?
- ...leerkrachten zelf initiatieven te laten nemen inzake eigen bijscholing?
- ...ook plots aangekondigde mogelijkheden voor bijscholing te benutten?
- ...het nascholingsplan uit te voeren?
- ...het nascholingsplan regelmatig te herzien?
- ...een goede samenwerking met de pedagogische begeleiding op poten te zetten?
- ...de inhoud van nascholingen ingang te doen vinden in de praktijk van alle leerkrachten?
- ...het nascholingsbeleid af te stemmen op het personeelsbeleid?
- ...informatie bestemd voor leerkrachten vlot beschikbaar te maken?
- ...intern goed te communiceren?
- ...de communicatie tussen directie en leerkrachten in beide richtingen te doen verlopen?
- ...op een constructieve wijze gebruik te maken van de interne inspraakorganen?
- ...de bevoegdheden en werking van overlegstructuren vast te leggen in regels en procedures?
- ...overleg- en besluitvormingsprocedures overzichtelijk te houden?
- ...te komen tot werkelijke participatie van leerkrachten in de beleids- en besluitvorming?
- ...leerkrachten een positieve houding te doen aannemen tegenover vernieuwingen?
- ...een innovatieve instelling te bekomen bij leerkrachten?
- ...leerkrachten ertoe aan te zetten om te durven experimenteren?

- .....
- ...een flexibele houding van alle leerkrachten te bekomen?
- .....
- ...weerstand te vermijden bij vernieuwingen?
- .....
- ...zich open te stellen voor alle leerlingen?
- .....
- ...rekening te houden met de kenmerken van de leerlingenpopulatie?
- .....

VRAAG 2: Geef aan in hoeverre u er in slaagt om de volgende stellingen al dan niet waar te maken.

(1) totaal niet - (2) eerder niet - (3) noch niet/noch wel - (4) eerder wel - (5) totaal wel WN - Weet niet
<b>In hoeverre slaagt u erin...</b>
...te komen tot een duidelijke visie over waar u met de school naartoe wil?
...leerkrachten op de hoogte te brengen van onderwijskundige vernieuwingen?
...leerkrachten te stimuleren om deel te nemen aan nascholing?
...de didactische kwaliteiten van de leerkrachten te evalueren?
...leerkrachten aan te moedigen nieuwe ideeën uit te proberen?
...te komen tot een duidelijke visie over uw eigen leidinggeven?
...open te staan voor discussies over onderwijsaspecten?
...te zorgen voor een goede informatieverbreiding?
...ervoor te zorgen dat leerkrachten de onderwijstijd optimaal gebruiken?
...zichzelf te laten adviseren?
...te zorgen voor een aangenaam werkklimaat?
...activiteiten die het opvoedings-/pedagogisch project ondersteunen te bevorderen?
...de leerkrachten te motiveren en inspireren?
...hoge eisen te stellen aan het werk van de leerkrachten?
...hoge eisen te stellen aan uw eigen werk?
...de deskundigheid van alle leerkrachten te bevorderen?

VRAAG 3: In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over uw school?

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens – (WN) Weet niet
<b>In onze school...</b>
...vindt men de aanvullende lestijden voor GOK een belangrijke beleidsprioriteit.
...benutten de leerlingen de kansen die ze krijgen te weinig.
...wordt de goede werking verstoord door het grote aantal leerlingen met problemen.
...leven er veel vooroordelen bij de leerkrachten over bepaalde groepen leerlingen.
...gaat de aandacht voor doelgroepleerlingen ten koste van andere leerlingen.
...verrijken allochtonen het schoolleven.
...vindt men het niet de taak van de school om tekorten uit het thuismilieu op te vangen.
...vindt men de aandacht voor probleempleerlingen te vergeefs.
...zou het leven aangenaamer zijn moest het percentage doelgroepleerlingen lager liggen.
...ligt de nadruk op presteren van de leerlingen voor elk vak.
...is er een grote bekommernis voor differentiatie naar leerinhouden.
...is er een sterke begeleiding van leerlingen in het leren.
...bespreken leerkrachten leerlingenprestaties om hun eigen onderwijsgedrag bij te sturen.
...is de begeleiding van zwakke leerlingen zeer belangrijk.
...ligt de nadruk op het realiseren van goede leerprestaties.
...leeft er een grote bekommernis voor differentiatie naar tempo van leerlingen.
...stimuleert de directie prestatiegericht onderwijs.
...is het belangrijkste doel dat leerlingen zich goed voelen.
...is de begeleiding van leerlingen bij hun studiekeuze zeer belangrijk.
...zijn de leerkrachten prestatiegericht.
...hebben leerlingen een groot aandeel in het lesverloop.

- 
- ... is er een sterke begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.
- 
- ... is er een duidelijke gerichtheid op het bereiken van zo hoog mogelijke leerresultaten voor elk vak.
- 
- ... trachten we onze klassen zo heterogeen mogelijk te maken.
- 
- ... is er een grote bekommernis om de prestaties van de leerlingen.
- 
- ... hebben leerlingen veel inspraak.
- 
- ... staat het aanleren van de leerstof centraal.
- 
- ... komen kennisgerichte doelen voorop.
- 
- ... is evaluatie een basis om het onderwijs beter aan te passen aan de individuele verschillen tussen leerlingen.
- 
- ... stellen leerkrachten hoge eisen aan de leerlingen.
- 

### **Achtergrondinformatie over u zelf**

Mijn huidige functie binnen de school is...

- Algemeen directeur
- Adjunct-directeur
- Vul aan.....

Ik heb al ..... jaren ervaring in deze functie in deze school.

Ik heb al ..... jaren onderwijservaring in totaal.

Wij danken u van harte voor het invullen van de vragenlijst!

## Bijlage 4: De vragenlijst bij de tweede bevraging (versie BaO)

Het doel van deze vragenlijst is het verzamelen van gegevens over de manier waarop in basisscholen vorm wordt gegeven aan het gelijke onderwijskansenbeleid (hoe de extra lestijden gebruikt worden) en over de tussentijdse zelfevaluatie die in dat kader werd uitgevoerd (de GOK-zelfevaluatie). De vragenlijst wordt bij voorkeur ingevuld door de directeur. Desnoods kan een ander sterk bij het GOK-beleid betrokken teamlid deze taak overnemen.

Probeer telkens het antwoord te kiezen dat volgens u het best de *werkelijke situatie* in uw school weergeeft. Indien u bij bepaalde antwoorden het antwoord niet weet, selecteer dan de antwoordmogelijkheid 'weet niet (WN)'. Wanneer een stelling niet van toepassing is op uw school kies dan 'niet van toepassing (NVT)'.

Indien u vragen hebt bij de vragenlijst of bij het onderzoek kan u steeds terecht bij Jan Vanhoof ([jan.vanhoof@ua.ac.be](mailto:jan.vanhoof@ua.ac.be) of tel: 038202973). Het correspondentieadres is Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep EduBRON, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk.

Voor het inzenden van de vragenlijst kan u gebruik maken van de enveloppe 'port betaald door bestemming' die u bij deze vragenlijst vindt. Wij vragen u met aandrang de vragenlijst ten laatste op **5 mei 2004** te verzenden.

De antwoorden zullen strikt vertrouwelijk en anoniem behandeld worden!

### Het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) in uw school

VRAAG 1: In welke mate bent u het eens met de volgende **stellingen over het gelijke onderwijskansenbeleid** in uw school?

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens  
(WN) - Weet niet/Niet van toepassing

#### In onze school ...

... worden de GOK-uren nu voor andere doelen gebruikt dan vorige schooljaar.

... zijn de vorig jaar gekozen GOK-doelstellingen nog steeds actueel.

... zijn er reeds tussentijdse resultaten bereikt.

... zijn de vooropgestelde acties uitgevoerd.

... zou het GOK-beleid ook geëvalueerd zijn zonder verplichting vanwege de overheid.

... is het gebruik van de zorg-uren gelinkt aan de GOK-doelen.

VRAAG 2: Om bij de start van het GOK de nagestreefde doelen vast te leggen kon u op twee manieren te werk gaan (zie werkwijze (1) of (2)). Kruis het vakje aan dat past bij de aanpak op uw school.

Werkwijze (1): Wij zijn akkoord gegaan met een cluster van vooraf vastgelegde gelijke kanseninstrumenten (zoals in de omzendbrieven beschreven). Indien u deze aanpak gekozen hebt: Duid aan welke (combinatie) van de volgende drie clusters u gekozen hebt.

Cluster 1. Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren.

Cluster 2. De taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen.

Cluster 3. Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren.

- Werkwijze (2): Wij hebben ervoor geopteerd om zelf een samenhangend geheel van doelstellingen te formuleren op maat van de school. Indien u deze aanpak gekozen hebt: Op welk(e) thema(s) heeft/hebben de in uw school gekozen doelstelling(en) betrekking?
- preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden
  - taalvaardigheidsonderwijs
  - intercultureel onderwijs
  - doorstroming en oriëntering
  - socio-emotionele ontwikkeling
  - leerlingen- en ouderparticipatie

VRAAG 3: Omschrijf in het volgende schema kernachtig op welke manier u de extra-uren leerkracht in uw school aanwendt. Of met andere woorden: omschrijf waarvoor uw school de beschikbare GOK-uren op dit moment gebruikt. Indien u de uren voor meer dan vier zaken gebruikt, noteer dan de vier belangrijkste.


### De zelfevaluatie van het gelijke onderwijskansenbeleid

De volgende vragen richten zich op de **zelfevaluatie** die uw school in de loop van dit schooljaar uitvoerde in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid. Het gaat enkel om de **zelfevaluatie-activiteiten van het huidige schooljaar**, en dus niet over de activiteiten in het kader van de beginsituatieanalyse van vorig schooljaar.

VRAAG 4: Aan de hand van deze vraag willen we het **belang van de verschillende GOK-thema's** tijdens de GOK-zelfevaluatie in kaart brengen. Geef aan welk percentage van de totale aandacht u **binnen de zelfevaluatie** aan de onderstaande thema's hebt besteed (Bvb: wanneer u in de zelfevaluatie rond één thema hebt gewerkt, geeft u dit thema de score 100% en de andere thema's de score 0%. Als u de aandacht evenredig verdeeld hebt over drie thema's geeft u deze thema's de score 33% en de rest 0%). Controleer goed of de som van de percentages 100% is.

Indien er in uw school **geen zelfevaluatie** van het GOK-beleid heeft plaats gevonden, schrijft u bij elk thema 0%. U hoeft dan de vragen 5 tot en met 13 niet in te vullen en kan verder gaan met vraag 14.

Mogelijke thema's	Aandeel van het thema in het geheel
preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden	...%
taalvaardigheidsonderwijs	...%
intercultureel onderwijs	...%
doorstroming en oriëntering	...%
socio-emotionele ontwikkeling	...%
leerlingen- en ouderparticipatie	...%
<b>Totaal</b>	<b>100%</b>



VRAAG 5: Hoe belangrijk waren de volgende **motieven** in uw school om tot een zelfevaluatie van het gelijke onderwijskansenbeleid over te gaan?

(1) totaal onbelangrijk - (2) eerder onbelangrijk - (3) eerder belangrijk - (4) zeer belangrijk WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
De beschikbare GOK-lestijden zo efficiënt mogelijk aanwenden.
Het bestaande GOK-beleid kritisch in vraag stellen.
Voorbereid zijn op de controle van GOK door de inspectie.
Een goed zicht krijgen op de problemen van onze leerlingen.
Een goed zicht krijgen op het functioneren van de school in haar geheel.
Een aanvoelen dat een tussentijdse zelfevaluatie noodzakelijk was.

VRAAG 6: Geef in het volgende schema aan **wie al dan niet betrokken** is geweest bij (1) het plannen van de zelfevaluatie, bij (2) het verzamelen van zelfevaluatiegegevens en bij (3) de bespreking van de zelfevaluatie-resultaten? U kan dus meer dan één vakje per persoon/instantie kleuren.

	Niet betrokken	Wel betrokken: bij het...		
		... plannen van de zelfevaluatie	... verzamelen van gegevens	... bespreken van de resultaten
De directeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De GOK-leerkracht(en)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet GOK-leerkrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administratief personeel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De participatieraad (PR)/ De schoolraad (SR)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouders (buiten de PR/SR)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schoolbestuur/IM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scholengemeenschap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CLB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogische begeleidingsdienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VRAAG 7: Geef aan in hoeverre **uw school** er in slaagde om de volgende stellingen al dan niet waar te maken. Baseer u bij het beantwoorden van de vragen enkel op de activiteiten die u dit schooljaar in het kader van de GOK-zelfevaluatie uitvoerde.

(1) totaal niet - (2) eerder niet - (3) noch niet/noch wel - (4) eerder wel - (5) totaal wel WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
<b>In welke mate slaagde uw school erin om...</b>
...voor de GOK-zelfevaluatie duidelijke doelen voorop te stellen?
...leerkrachten achter de vooropgestelde zelfevaluatiedoelen te scharen?
...overeenstemming te bereiken over de noodzaak van de GOK-zelfevaluatie?
...overeenstemming te bereiken over prioritair aan te pakken knelpunten inzake GOK?
...leerkrachten zich mee verantwoordelijk te doen voelen voor het slagen van de zelfevaluatie?
...leerkrachten een gevoel van betrokkenheid bij de zelfevaluatie te geven?
...alle leerkrachten goed te informeren over de doelen van de zelfevaluatie?
...intern goed over de zelfevaluatie te communiceren?
...de inhoud van de zelfevaluatie op informele momenten te bespreken?
...voor de zelfevaluatie overzichtelijke overleg- en besluitvormingsprocedures voorop te stellen?
...leerkrachten zover te krijgen dat ze hun bemerkingen bij de zelfevaluatie kenbaar maken?

... met openheid te communiceren over de zelfevaluatie resultaten?
... het zelfevaluatie rapport voor ouders toegankelijk te maken?
... als een hecht team samen te werken om de zelfevaluatie tot een goed einde te brengen?
... leerkrachten elkaar te doen ondersteunen bij het verzamelen van zelfevaluatiegegevens?
... leerkrachten -zo nodig- te doen praten over problemen bij het realiseren van de GOK-doelen?
... zelfevaluatieverantwoordelijken steun te doen vinden bij collega's?
... tijdens de zelfevaluatie in te spelen op de ondersteuningsbehoeften van individuele leerkrachten?
... te garanderen dat de zelfevaluatie resultaten enkel voor geplande doelen gebruikt zouden worden?
... tijdens de zelfevaluatie een sfeer van vertrouwen tussen de directie en leerkrachten te creëren?

VRAAG 8: Heeft u tijdens de zelfevaluatie gebruik gemaakt van **instrumenten en inspiratieteksten** die u ter beschikking werden gesteld door de overheid, steunpunten, nascholingsinstellingen, pedagogische begeleiding, etc.? Zo ja, welk(e)?

Naam instrument/inspiratietekst	Organisatie die het instrument/inspiratietekst ontwikkelde

Heeft u (ook) een (deels) door uzelf ontworpen instrument gebruikt (kies het passende vakje)?

Nee                       Ja                       Weet niet

In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over de gebruikte instrumenten? Indien u geen instrument(en) gebruikte, hoeft u deze vragen niet in te vullen (ga dan naar vraag 9).

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
<b>In onze school ...</b>
... werd van alle leerkrachten verwacht dat ze het zelfevaluatie-instrument invulden.
... werd het instrument niet ingevuld maar wel als leidraad gebruikt voor de zelfevaluatie.
... bleek de vooropgestelde aanpak efficiënt.
... werd de bruikbaarheid van de instrumenten geëvalueerd alvorens ze te gebruiken.
... is men tevreden over de gebruikte instrumenten.

VRAAG 9: In welke mate zijn de volgende stellingen over het **verloop van de GOK-zelfevaluatie** van toepassing op uw school?

(1) helemaal niet van toepassing - (2) eerder niet - (3) noch niet/noch wel - (4) eerder wel - (5) sterk van toepassing WN - Weet niet
<b>In onze school...</b>
... was de selectie van te evalueren thema's weloverwogen.
... beruiste de gegevensverzameling op een vooraf uitgedachte strategie.
... was de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep weloverwogen.
... gebeurde de gegevensverzameling voldoende systematisch.

- ...werd de zelfevaluatie als een cyclisch proces opgevat.
- ...werden de vaststellingen tijdens de zelfevaluatie eerst beschreven en dan pas beoordeeld.
- ...hebben we verklaringen gezocht voor wat we vaststelden tijdens de zelfevaluatie.

VRAAG 10: Geef aan in hoeverre uw school er in slaagde om de volgende stellingen al dan niet waar te maken. Baseer u bij het beantwoorden van de vragen enkel op de activiteiten die u dit schooljaar in het kader van de GOK-zelfevaluatie uitvoerde.

(1) totaal niet - (2) eerder niet - (3) noch niet/noch wel - (4) eerder wel - (5) totaal wel WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
<b>In welke mate slaagde uw school erin om...</b>
...de verantwoordelijkheden voor de GOK-zelfevaluatie niet door één enkele persoon te laten dragen?
...de zelfevaluatietaken van de directie en van de leerkrachten op mekaar af te stemmen?
...alle belanghebbenden bij de zelfevaluatie te betrekken?
...de in de school aanwezige expertise tijdens de zelfevaluatie aan te wenden?
...bij het verdelen van de zelfevaluatietaken rekening te houden met waar de betrokkenen goed in zijn?
...ouders te betrekken bij het nemen van beslissingen?
...de contacten met de ped. begeleiding zo in te richten dat ze de zelfevaluatie ten goede kwamen?
...tijdens de zelfevaluatie veel aandacht te besteden aan de inbreng van ouders?
...ouders te stimuleren om tijdens de GOK-zelfevaluatie de inspraakmogelijkheden te gebruiken?
...bij de GOK-zelfevaluatie in te spelen op de verwachtingen van de inspectie?
...contacten met ouders zo te organiseren dat ze de zelfevaluatie ten goede kwamen?
...contacten met andere scholen zo te organiseren dat ze de zelfevaluatie ten goede kwamen?
...tijdens de zelfevaluatie op zoek te gaan naar de mogelijke inbreng van de lokale gemeenschap?
...het schoolpersoneel te overtuigen van het belang van regelmatige zelfevaluatie?
...leerkrachten bereid te maken om kritisch naar hun eigen praktijk te kijken?
...de weerstanden bij leerkrachten om te worden geëvalueerd te overwinnen?
...te komen tot een bereidwilligheid bij de leerkrachten om hun eigen handelen in vraag te stellen?
...individuele leerkrachten te laten reflecteren over de eigen aanpak?
...beleidsvoerders op regelmatige tijdstippen stil te doen staan bij hun eigen verantwoordelijkheden?

VRAAG 11: In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over de resultaten van de zelfevaluatie van het gelijke onderwijskansenbeleid in uw school?

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
<b>De resultaten van de GOK-zelfevaluatie...</b>
...geven een goed zicht op de problemen die zich voordoen bij onze leerlingen.
...geven een goed zicht op tekorten in het handelen van onze leerkrachten.
...geven een goed zicht op de sterke punten in onze schoolwerking.
...hebben strategieën opgeleverd om GOK-problemen verder aan te pakken.
...zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.
...geven aanknopingspunten om onze GOK-doelstellingen te herformuleren.
...geven aanknopingspunten om onze GOK-strategieën te herformuleren.

VRAAG 12: In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over de **terugkoppeling van de zelfevaluatiegegevens** naar de verschillende betrokkenen in uw school?

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
<b>In onze school ...</b>
...werd er met openheid gecommuniceerd over de zelfevaluatieresultaten.
...werd nagegaan of de leerkrachten het eens zijn met de resultaten van de zelfevaluatie.
...is het zelfevaluatie-rapport voor iedereen beschikbaar.
...werd er eerlijk over de zelfevaluatieresultaten gecommuniceerd.
...kon men in discussie treden over de resultaten van de zelfevaluatie.
...werd de zelfevaluatie ter kennisgeving voorgelegd aan de participatieraad/schoolraad.

VRAAG 13: Geef aan in hoeverre uw school er in slaagt om de volgende stellingen al dan niet waar te maken. Baseer u bij het beantwoorden van de vragen telkens op de zelfevaluatie-activiteiten die u in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid in de loop van dit schooljaar uitvoerde.

(1) totaal niet - (2) eerder niet - (3) noch niet/noch wel - (4) eerder wel - (5) totaal wel WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
<b>In welke mate slaagde uw school erin om...</b>
...collega's die met dezelfde leerlingen werken samen te laten reflecteren over hun realisaties?
...leerkrachten een positieve houding te doen aannemen tegenover zelfevaluatie op schoolniveau?
...de doelen van de GOK-zelfevaluatie te linken aan andere initiatieven?
...het GOK-beleid tijdens de zelfevaluatie te bestuderen in relatie tot andere schoolbeleidsaspecten?
...bij de zelfevaluatie zowel aandacht te besteden aan beheersmatige als onderwijskundige aspecten?
...leerkrachten te betrekken bij het GOK-beleid?
...tijdens de GOK-zelfevaluatie gebruik te maken van bestaande raden/werkgroepen?
...de werkgroepen die bij de zelfevaluatie betrokken waren complementair te doen samenwerken?
...tot een voortdurende verbetering van het GOK-beleid te komen?
...vanuit de zelfevaluatie te komen tot een concreet handlungsplan?
...de zelfevaluatieresultaten te hanteren om beleidsprioriteiten voorop te stellen?
...tijdens de zelfevaluatie mogelijke verbeterpunten te inventariseren?
...leerkrachten een positieve houding aan te doen nemen tegenover vernieuwingen inzake GOK?
...leerkrachten te doen experimenteren met GOK-strategieën?
...bij leerkrachten weerstanden te vermijden bij vernieuwingen?

### Het nascholings- en begeleidingsaanbod

VRAAG 14: In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over **het begeleidingsaanbod van uw pedagogische begeleidingsdienst**? Let op: het gaat enkel om de begeleiding in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid.

(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing
Ik vind de omvang van de GOK-ondersteuning van de ped. begeleidingsdienst voldoende groot.
Ik vind de variatie van de GOK-ondersteuning van de ped. begeleidingsdienst voldoende groot.
Ik heb een duidelijk zicht op de taken van de ped. begeleidingsdienst inzake GOK.
Ik vind dat de kwaliteit de pedagogische begeleidingsdienst inzake GOK goed is.
Ik vind dat de pedagogische begeleidingsdienst voldoende toegankelijk is.
Ik vind dat de ped. begeleidingsdienst voldoende is afgestemd op de noden van onze school.
Onze school heeft dit schooljaar een beroep gedaan op de GOK- ondersteuning van de ped. begeleidingsdienst.

VRAAG 15: In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over het begeleidingsaanbod van uw **Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)**? *Let op: het gaat enkel om de begeleiding in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid.*

**(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens**

**WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing**

Ik vind de omvang van de GOK-ondersteuning vanuit het CLB voldoende groot.

Ik vind de variatie in GOK-ondersteuning vanuit het CLB voldoende groot.

Ik heb een duidelijk zicht op mogelijke taken van de CLB's inzake GOK.

Ik vind dat de kwaliteit van de ondersteuning van de CLB's inzake GOK goed is.

Ik vind dat het CLB voldoende toegankelijk is.

Ik vind dat het CLB voldoende is afgestemd op de noden van onze school inzake GOK.

Onze school heeft dit schooljaar een beroep gedaan op GOK-ondersteuning vanwege het CLB.

VRAAG 16: In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over de **nascholing en de begeleiding die de steunpunten<sup>73</sup> (ICO, NT2, ECEGO)** verzorgen omtrent gelijke onderwijskansen. *Let op: het gaat enkel om activiteiten in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid.*

**(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens**

**WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing**

Ik vind de omvang van het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende groot.

Ik vind de variatie van het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende groot.

Ik heb een duidelijk zicht op de taken van de steunpunten inzake GOK.

Ik vind dat de kwaliteit van het aanbod van de steunpunten inzake GOK goed is.

Ik vind dat het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende toegankelijk is.

Ik vind dat het GOK-aanbod van de steunpunten voldoende is afgestemd op de noden van onze school.

Onze school heeft dit schooljaar een beroep gedaan op het GOK-aanbod van de steunpunten.

VRAAG 17: In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over het **algemene GOK-nascholingsaanbod waarop uw school beroep kan doen**? Deze vragen betreffen het *algemene* nascholingsaanbod in het kader van gelijke onderwijskansen.

**(1) volledig oneens - (2) eerder oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder eens - (5) volledig eens**

**WN/NVT - Weet niet/Niet van toepassing**

Ik vind de omvang van het GOK-nascholingsaanbod voldoende groot.

Ik vind de variatie in het GOK-nascholingsaanbod voldoende groot.

Ik heb een duidelijk zicht op de diverse GOK-nascholingsmogelijkheden.

Ik vind dat de kwaliteit van het GOK-nascholingsaanbod goed is.

Ik vind dat het GOK-nascholingsaanbod voldoende toegankelijk is.

Ik vind dat het GOK-nascholingsaanbod voldoende is afgestemd op de noden van onze school.

Onze school heeft dit schooljaar deelgenomen aan GOK-nascholing.

<sup>73</sup> Het gaat om de volgende drie steunpunten:

ICO - Steunpunt Intercultureel Onderwijs - Universiteit Gent

NT2 - Steunpunt Nederlands als tweede taal - Katholieke Universiteit Leuven

ECEGO - Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs - Katholieke Universiteit Leuven

Moge wij u tenslotte vragen volgende achtergrondvragen in te vullen.

1. Mijn huidige functie binnen de school is...
  - Directeur
  - Beleidsondersteuner
  - GOK-leerkracht
  - Vul aan.....
2. Ik heb al ..... jaren ervaring in deze functie in deze school.
3. Ik heb al ..... jaren onderwijservaring in totaal.
4. Wie heeft in uw school de vragenlijst bij de eerste fase van dit onderzoek (omtrent de analyse van de beginsituatie) ingevuld?
  - Ikzelf (volledig of gedeeltelijk)
  - Iemand anders dan ik
  - Dat herinner ik mij niet meer

**Wij danken u van harte voor het invullen van de vragenlijst!**

## Bijlage 5: Overzicht van de schalen voor het meten van de theoretische concepten in de eerste bevraging

In welke mate slaagt uw school erin om...

### **Integraal beleid**

- Intbel1...alle leerkrachten te betrekken bij het schoolbeleid?
- Intbel2...duidelijke afspraken te maken m.b.t. de werking van raden/werkgroepen?
- Intbel3...leerkrachten wegwijs te maken in het geheel van raden/werkgroepen?
- Intbel4...verschillende begeleidingsinitiatieven op elkaar af te stemmen?
- Intbel5...de verschillende werkgroepen op een complementaire manier te doen samenwerken?

### **Sterkte van de schoolvisie**

- Visie1...een duidelijke visie op leerlingenbegeleiding te ontwikkelen?
- Visie2...duidelijke prioriteiten voorop te stellen?
- Visie3...een lange termijnvisie voorop te stellen?
- Visie4...haar visie te vertalen in beleidskeuzes?
- Visie5...haar visie te vertalen in duidelijke doelen?
- Visie6...haar visie bespreekbaar te maken?

### **Gezamenlijke doelgerichtheid**

- Gezdoel1...alle lkn achter de huidige aanpak van leerlingen met problemen te scharen?
- Gezdoel2...overeenstemming te brengen in de aanpak van leerlingen met problemen?
- Gezdoel3...de aanpak van leer- en/of gedragsproblemen tot ieders verantwoordelijkheid te maken?
- Gezdoel4...leerkrachten de visie van de school te laten vertalen in hun planningsdocumenten?
- Gezdoel5...leerkrachten de visie van de school te laten vertalen in hun concrete aanpak?
- Gezdoel6...tussen lkn overeenstemming te bereiken over de sterke en zwakke kanten van de school?
- Gezdoel7...tussen lkn overeenstemming te bereiken over prioritair aan te pakken knelpunten?

### **Responsiviteit ten aanzien van ouders**

- Respoud1...de contacten met ouders zo in te richten dat lkn ze als ondersteunend ervaren?
- Respoud2...de contacten met ouders zo in te richten dat ouders ze als ondersteunend ervaren?
- Respoud3...ouders te stimuleren om inspraakmogelijkheden te gebruiken?
- Respoud4...actief op zoek te gaan naar de mening van ouders?
- Respoud5...open te staan voor impulsen van ouders?
- Respoud6...relevante informatie toegankelijk te maken voor ouders?

### **Responsiviteit ten aanzien van de omgeving**

- Respomg1...te communiceren met de lokale gemeenschap?
- Respomg2...voorstellen van externen in het schoolbeleid op te nemen?
- Respomg3...om bij problemen bij externen ten rade te gaan?
- Respomg4...de frequentie van vergaderingen en overlegmomenten met externen zo te organiseren dat leerkrachten ze als ondersteunend ervaren?

Respomg5...de inhoud van vergaderingen en overlegmomenten met externen zo te organiseren dat leerkrachten ze als ondersteunend ervaren?

Respomg6...binnen de school duidelijkheid te scheppen over de domeinen waarbinnen externen een inbreng kunnen hebben?

Respomg7...in te spelen op evoluties in de samenleving?

*(Respomg8...in te spelen op actuele gebeurtenissen?)*

### **Reflectief vermogen van de school**

Reflect2...leerkrachten systematisch te evalueren?

Reflect3...functionerings- en evaluatiegesprekken met leerkrachten te houden?

Reflect6...weerstand van lkn te overwinnen bij het vooruitzicht te worden geëvalueerd?

Reflect7...leerkrachten hun eigen aanpak systematisch in vraag te doen stellen?

Reflect8...initiatieven te nemen om gegevens over het eigen schoolfunctioneren te verzamelen?

Reflect9...alle leerkrachten te betrekken bij kwaliteitsbewaking?

Reflect10...lkn zich positief te doen opstellen tegenover zelfevaluatie op schoolniveau?

Reflect11...lkn zich positief te doen opstellen tegenover zelfevaluatie op klasniveau?

Reflect12...op schoolniveau aan zelfevaluatie te doen?

*(Reflect1...de in de school beschikbare informatie goed te gebruiken?)*

*(Reflect4...lessen van leerkrachten door de directeur te laten bijwonen?)*

*(Reflect5...lessen van leerkrachten door collega's te laten bijwonen?)*

### **Professionele samenwerking**

Profsam3...leerkrachten kansen te geven om activiteiten samen voor te bereiden?

Profsam4...leerkrachten kansen te geven om activiteiten samen uit te voeren?

Profsam5...d.m.v. samenwerking tussen lkn zoveel mogelijk dubbel werk te vermijden?

Profsam6...leerkrachten kansen te geven om van elkaar te leren?

Profsam7...leerkrachten feedback te geven over hun werk in de klas?

Profsam8...leerkrachten feedback te geven over hun over hun functioneren als teamlid?

Profsam10...er voor te zorgen dat leerkrachten zicht hebben op elkaars leerstof?

Profsam11...lkn een beroep te laten doen op collega's om klasgerelateerde problemen op te lossen?

Profsam13...er voor te zorgen dat leerkrachten bij elkaar steun vinden?

*(Profsam1...de leerkrachten als een hecht team te doen samenwerken?)*

*(Profsam2...nieuwe leerkrachten te begeleiden tijdens hun inwerkingsperiode?)*

*(Profsam9...lkn op geregelde tijdstippen eigen praktijkervaringen te laten bespreken?)*

*(Profsam12...voldoende aandacht te hebben voor klasgerelateerde problemen van lkn?)*

### **Professionele ontwikkeling**

Profont1...leerkrachten de kans te geven zich verder te vervolmaken?

Profont2...een duidelijk zicht te krijgen op de opleidingsnoden van de leerkrachten?

Profont3...de eigen nascholingsbehoeften te formuleren?

Profont7...het nascholingsplan uit te voeren?

Profont8...het nascholingsplan regelmatig te herzien?

Profont10...de inhoud van nascholingen ingang te doen vinden in de praktijk van alle lkn?

Profont11...het nascholingsbeleid af te stemmen op het personeelsbeleid?

*(Profont4...leerkrachten hun autonomie maximaal te laten aanwenden?)*

*(Profont5...leerkrachten zelf initiatieven te laten nemen inzake eigen bijscholing?)*

*(Profont6...ook plots aangekondigde mogelijkheden voor bijscholing te benutten?)*

*(Profont9...een goede samenwerking met de pedagogische begeleiding op poten te zetten?)*



**Communicatie vermogen**

- Com1...informatie bestemd voor leerkrachten vlot beschikbaar te maken?
- Com2...intern goed te communiceren?
- Com3...de communicatie tussen directie en leerkrachten in beide richtingen te doen verlopen?
- Com4...op een constructieve wijze gebruik te maken van de interne inspraakorganen?
- Com5...voldoende ruimte te bieden voor informele communicatie?
- Com7...overleg- en besluitvormingsprocedures overzichtelijk te houden?
- (Com6...de bevoegdheden en werking van overlegstructuren vast te leggen in regels en procedures?)

**Innovatief vermogen**

- Inno1 ...leerkrachten een positieve houding te doen aannemen tegenover vernieuwingen?
- Inno2...een innovatieve instelling te bekomen bij leerkrachten?
- Inno3...leerkrachten ertoe aan te zetten om te durven experimenteren?
- Inno4...een flexibele houding van alle leerkrachten te bekomen?
- Inno5...weerstand te vermijden bij vernieuwingen?

**Onderwijskundig leiderschap**

- Ondle1...te komen tot een duidelijke visie over waar u met de school naartoe wil?
- Ondle2...leerkrachten op de hoogte te brengen van onderwijskundige vernieuwingen?
- Ondle3...leerkrachten te stimuleren om deel te nemen aan nascholing?
- Ondle4...de didactische kwaliteiten van de leerkrachten te evalueren?
- Ondle5...leerkrachten aan te moedigen nieuwe ideeën uit te proberen?
- Ondle6...te komen tot een duidelijke visie over uw eigen leidinggeven?
- Ondle7...open te staan voor discussies over onderwijsaspecten?
- Ondle8...te zorgen voor een goede informatieverspreiding?
- Ondle9...ervoor te zorgen dat leerkrachten de onderwijstijd optimaal gebruiken?
- Ondle10...zichzelf te laten adviseren?
- Ondle11...te zorgen voor een aangenaam werkklimaat?
- Ondle12...activiteiten die het opvoedings-/pedagogisch project ondersteunen te bevorderen?
- Ondle13...de leerkrachten te motiveren en inspireren?
- Ondle14...hoge eisen te stellen aan het werk van de leerkrachten?
- Ondle15...hoge eisen te stellen aan uw eigen werk?
- Ondle16...de deskundigheid van alle leerkrachten te bevorderen?

**Houding ten opzichte van doelgroopleerlingen**

- Doelgr3...benutten de leerlingen de kansen die ze krijgen te weinig.
- Doelgr4...wordt de goede werking verstoord door het grote aantal leerlingen met problemen.
- Doelgr5...leven er veel vooroordelen bij de leerkrachten over bepaalde groepen leerlingen.
- Doelgr6...gaat de aandacht voor doelgroopleerlingen ten koste van andere leerlingen.
- Doelgr8...vindt men het niet de taak van de school om tekorten uit het thuismilieu op te vangen.
- Doelgr9...vindt men de aandacht voor probleemleerlingen te vergeefs.
- Doelgr10...zou het leven aangenamer zijn moest het percentage doelgroeppln lager liggen.
- (Doelgr1...zich open te stellen voor alle leerlingen?)
- (Doelgr2...rekening te houden met de kenmerken van de leerlingenpopulatie?)
- (Doelgr7...verrijken allochtonen het schoolleven.)

**Prestatiegerichtheid**

- Lllst1...ligt de nadruk op presteren van de leerlingen voor elk vak.  
 Lllst6...ligt de nadruk op het realiseren van goede leerprestaties.  
 Lllst8...stimuleert de directie prestatiegericht onderwijs.  
 Lllst11...zijn de leerkrachten prestatiegericht.  
 Lllst14...is er een duidelijke gerichtheid op het bereiken van zo hoog mogelijke leerresultaten voor elk vak.  
 Lllst16...is er een grote bekommernis om de prestaties van de leerlingen.  
 Lllst18...staat het aanleren van de leerstof centraal.  
 Lllst19...komen kennisgerichte doelen voorop.  
 Lllst21...stellen leerkrachten hoge eisen aan de leerlingen.  
 (Lllst22...is uitstel van studiekeuze één van de basispeilers van onze onderwijsvisie.)

### **Leerlinggerichtheid**

- Lllst2...is er een grote bekommernis voor differentiatie naar leerinhouden.  
 Lllst3...is er een sterke begeleiding van leerlingen in het leren leren.  
 Lllst4...bespreken lkn leerlingenprestaties om hun eigen onderwijsgedrag bij te sturen.  
 Lllst5...is de begeleiding van zwakke leerlingen zeer belangrijk.  
 Lllst7...leeft er een grote bekommernis voor differentiatie naar tempo van leerlingen.  
 Lllst9...is het belangrijkste doel dat leerlingen zich goed voelen.  
 Lllst10...is de begeleiding van leerlingen bij hun studiekeuze zeer belangrijk.  
 Lllst12...hebben leerlingen een groot aandeel in het lesverloop.  
 Lllst13...is er een sterke begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.  
 Lllst17...hebben leerlingen veel inspraak.  
 Lllst20...is evaluatie een basis om het onderwijs beter aan te passen aan de individuele verschillen tussen leerlingen.  
 (Lllst15...trachten we onze klassen zo heterogeen mogelijk te maken.)

### Bijlage 6 : De variantieanalyse (VA) en significantieniveaus

In onze school...		1	2	3	4	5	GEM	F - post hoc
	<b>Totaal</b>	9	19	24	33	16	3,28	nvt
...is de aandacht voor gelijke onderwijskansen sinds het begin van dit schooljaar sterk toegenomen.	<b>Basis</b>	10	18	25	32	16	3,26	Niet sign.
	<b>SO (1)</b>	9	22	20	36	13	3,22	
	<b>SO (2-3)</b>	5	17	27	31	20	3,45	
	<b>GO</b>	4	15	28	34	20	3,52	F=4.03 p=0.01
	<b>OGO</b>	9	23	22	29	17	3,21	
	<b>VGO</b>	11	19	23	34	13	3,18	

In de bovenstaande tabel stellen we verschillen vast in de gemiddelde scores van de verschillende onderwijsniveaus. Het gaat hier echter om de resultaten van een *steekproef* terwijl we uitspraken willen doen over de volledige *populatie*. Op dat moment gaat inferentiële statistiek een rol spelen, hier in de vorm van variantie-analyse. De logica is kortweg als volgt: laat ons er even van uitgaan dat er in de populatie (noem het de werkelijkheid) geen verschillen zijn tussen de gemiddelde scores van de onderwijsniveaus. Dit noemen we de nulhypothese. Vervolgens stellen we de vraag of die nulhypothese (er zijn geen verschillen) in overeenstemming is te brengen met onze vaststellingen in de steekproef. De vraag is met andere woorden of we die nulhypothese (onze veronderstelling over de werkelijkheid) op basis van wat in de steekproef vaststellen moeten verwerpen of niet. Een antwoord vinden we bij de F-statistiek van de variantieanalyse met het bijbehorend significantieniveau (p). Dat significantieniveau (bvb  $p=0.05$ ) moet als volgt gelezen worden. Op basis van wat in de steekproef vastgesteld wordt, is de kans dat onze nulhypothese juist is 5 op 100. Dat is onwaarschijnlijk zodat we concluderen dat onze nulhypothese fout is. In plaats van te veronderstellen dat er in de werkelijkheid geen verschillen zijn tussen de onderwijsniveaus, leren de gegevens in de steekproef ons dat er 'hoogst waarschijnlijk' wel een verschil is. 'Hoogst waarschijnlijk' want er is nog altijd een kans van 5 op 100 dat de nulhypothese wel waar is. We hopen dan ook op een significantieniveau van 0.01 of zelfs kleiner dan 0.001. In die gevallen kunnen we met hoge waarschijnlijkheid uitspraken doen over de populatie.

De F-statistiek met bijhorend significantieniveau leert ons dat er een verschil is tussen de onderwijsniveaus maar vertelt ons nog niet precies welke onderwijsniveaus van elkaar verschillen (verschillen ze alle drie van elkaar of zijn er maar twee die van elkaar verschillen?). Om te weten te komen welke onderwijsniveaus van elkaar verschillen worden daarom post-hoc analyses uitgevoerd die op hun beurt resulteren in een F-statistiek met bijhorend significantieniveau. De nulhypothese is in dat geval niet 'er is in de populatie geen verschil tussen de verschillende groepen' maar wel 'er is in de populatie geen verschil tussen de gemiddelde score van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs'. Opnieuw leren de significantieniveaus of we die hypothese best verwerpen of niet.