Sinds september 2002 gaan ruim 2000 Vlaamse scholen - basis en secundair - door het leven als GOK-school. GOK-scholen beschikken omwille van de kenmerken van hun leerlingenpopulatie over bijkomende lestijden die ze moeten besteden aan een beleid rond Gelijke Onderwijskansen (GOK). Het huidige GOK-beleid wil scholen de mogelijkheid geven om op een schoolspecifieke manier een eigen beleid voor kansarme leerlingen uit te stippelen en te implementeren. Dit boek rapporteert over onderzoek dat in kaart bracht hoe dat proces verliep.

De gecombineerde invalshoek van gelijke onderwijskansen, zelfevaluatie en beleidseffectiviteit maakt dat velen zich aangesproken zullen voelen door dit boek. Het biedt antwoorden op zeer verscheiden vragen. Waartoe gebruiken scholen de GOK-uren waarover ze beschikken? Wat waarderen scholen (niet) in het nieuwe beleid? Hoe verloopt een kwaliteitsvolle zelfevaluatie? Wat zijn de dragers van beleidseffectiviteit en hoe goed doen Vlaamse scholen het in dat opzicht? Tot de doelgroep rekenen wij beleidsmakers, schoolbegeleiders en onderzoekers, maar ook schoolleiders en leerkrachten kunnen er verhelderende aanknopingspunten in vinden.

Peter Van Petegem
Is verbonden aan het Instituut voor Onderwijs- en informatiewetenschappen en werkzaam in de academische initiële lerarenopleiding. Hij leidt er de onderzoeksgroep EduBROn (www.edubron.be).

Jef C. Verhoeven
Doceert onderwijssociologie en theoretische sociologie aan de KU Leuven en leidt aldaar het Centrum voor Onderwijssociologie. Zijn empirisch onderzoek spitst zich voornamelijk toe op problemen van kansenongelijkheid in het onderwijs.

Ina Buvens
Is als onderzoeker verbonden aan het Centrum voor Sociologisch Onderzoek van de KU Leuven. Haar interesse gaat vooral uit naar onderzoek in verband met het oplossen van problemen van kansenongelijkheid in het onderwijs.

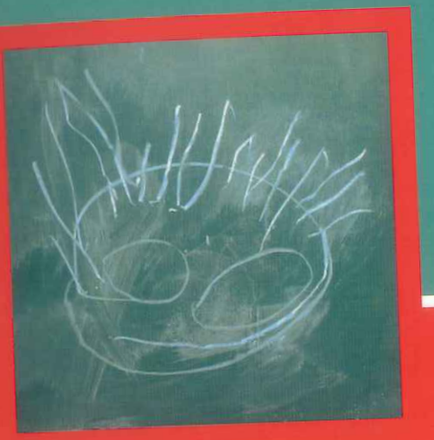
Jan Vanhoof
Is wetenschappelijk medewerker bij de onderzoeksgroep EduBROn. Zijn onderzoeksinteresse gaat uit naar kwaliteitszorg van onderwijs op diverse beleidsniveaus. Hij bereidt een proefschrift voor over de evaluatie van zelfevaluatie (meta-evaluatie).

ACADEMIA PRESS

Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen

Peter Van Petegem • Jef C. Verhoeven • Ina Buvens • Jan Vanhoof

Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen



HET GELIJKE ONDERWIJSKANSENBELEID ALS CASUS

Peter Van Petegem
Jef C. Verhoeven
Ina Buvens
Jan Vanhoof

Universiteit Antwerpen
Opleidings- en Informatiewetenschappen
Onderzoeksgroep EduBROn

Katholieke Universiteit Leuven
Centrum voor Onderwijssociologie

Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus.

Peter Van Petegem
Jef C. Verhoeven
Ina Buvens
Jan Vanhoof

© De auteurs

Gedrukt door

Academia Press Wetenschappelijke Uitgeverij
Eckhout 2
9000 Gent
Tel. 09/233 80 88 Fax 09/233 14 09
Info@academiapress.be www.academiapress.be

Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I., Vanhoof, J.
Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen
Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus
Gent, Academia Press, 2004, 351 p.

ISBN 90 382 0847 2
D/2005/4804/196
U 792

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan 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 boek 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 onderzoekvragen. Dit deel kan beschouwd worden als de conclusie van het onderzoek. We ronden 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 geappreciëerd.

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

Ina Buvens
Jan Vanhoof
Peter Van Petegem
Jef C. Verhoeven

INHOUDSOPGAVE

DEEL 1: INLEIDING EN SITUERING

1 Inleidend **1**

2 Historische schets van het gelijke onderwijskansenbeleid **2**
2.1 Het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) 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

3 Het huidige gelijke onderwijskansendecreet **5**

4 Probleemstelling en onderzoeksvragen **9**

DEEL 2: THEORETISCH KADER

1 De planmatige sociale verandering **13**
1.1 Inleidend 13
1.2 Het concept 'planmatige sociale verandering' 14
1.2.1 De veranderingsdeskundige(n) 14
1.2.2 Het cliëntsysteem 15
1.2.3 Doelbepaling 16
1.2.4 Strategie 17
1.2.5 Weerstanden 18
1.2.6 De adoptiefase 19
1.2.7 De implementatiefase 20
1.2.8 De institutionaliseringsfase 20
1.2.9 Onderwijsorganisaties in relatie tot hun omgeving 20

2 De beleidseffectieve school **24**
2.1 Inleidend 24
2.2 Beleid en aanverwante begrippen 24
2.3 Cruciale aspecten van het beleidsvoerend vermogen van scholen 26
2.3.1 Vanwaar de aandacht voor het beleidsvoerend vermogen? 26
2.3.2 Een verkenning van typologieën voor de beleidsvoering door scholen 27
2.4 Een eigen model voor het onderzoeken van de beleidseffectieve school 32
2.4.1 Doeltreffende communicatie 33
2.4.2 Gezamenlijke doelgerichtheid 35
2.4.3 Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties 37
2.4.4 Effectief leiderschap 38
2.4.5 Responsief vermogen 40
2.4.6 Reflectief vermogen 43

2.4.7 Een integraal én geïntegreerd beleid 45
2.4.8 Innovatief vermogen 46

3 De kwaliteitsbeoordeling van zelfevaluaties van scholen 48
3.1 Het begrip 'zelfevaluatie' 48
3.2 Het beoordelen van de kwaliteit van zelfevaluaties 49
3.2.1 Zelfevaluatie als een analytisch proces 49
3.2.2 Zelfevaluatie als beleidsdaad 56

4 Het ondersteuningsaanbod in het kader van GOK 64
4.1 Inleidend 64
4.2 Ondersteuning vanuit de Centra voor Leerlingbegeleiding 64
4.2.1 Ontstaan van de Centra voor Leerlingbegeleiding 64
4.2.2 Opdrachten en werking van de CLB's 65
4.2.3 Werking van de CLB's 66
4.3 Ondersteuning vanuit de pedagogische begeleiding 66
4.3.1 Ontstaan van de pedagogische begeleidingsdiensten 66
4.3.2 Opdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten 67
4.3.3 Doelmatigheid van de pedagogische begeleidingsdiensten 69
4.4 Ondersteuning vanuit de steunpunten ICO, NT2, CEGO 70

5 Afrondend 71

DEEL 3: ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

1 Toelichting bij het kwantitatieve onderzoeksontwerp 73
1.1 De bepaling van de steekproef 74
1.1.1 Voorbereiding van het steekproefkader 74
1.1.2 Opstellen van een steekproefplan 79
1.1.3 De eigenlijke steekproeftrekking: systematisch en aselect 80
1.2 De ontwikkeling en inhoud van de vragenlijst 81
1.2.1 De ontwikkeling van de vragenlijsten 81
1.2.2 De inhoud van de vragenlijsten 85
1.3 De eigenlijke afname van de vragenlijsten 86
1.4 Voorbereidende analyses 87
1.4.1 Te realiseren en gerealiseerde respons 87
1.4.2 Profiel van de steekproef 88
1.4.3 Schaalconstructie 93

2 Toelichting bij het kwalitatieve onderzoeksontwerp 95
2.1 De Grounded Theory benadering 95
2.2 Selectie van de cases 96
2.3 Het verloop van de interviews 97
2.3.1 Interviewronde 1 97
2.3.2 Interviewronde 2 98
2.3.3 Interviewronde 3 98

3 De integratie van beide onderzoeksbenaderingen 98

DEEL 4: ONDERZOEKSRESULTATEN

Het kwantitatieve luik

1 Het gelijke onderwijskansenbeleid in de GOK-scholen 101
1.1 De voorgeschiedenis van het gelijke onderwijskansenbeleid 101
1.1.1 GOK: nieuw en noodzakelijk? 101
1.1.2 Evaluatie van de vroegere overheidsinitiatieven 103
1.1.3 Het belang van ervaring, aantal GOK-uren, aantal leerlingen en percentage doelgroepleerlingen 105
1.2 De analyse van de beginsituatie (ABS) in GOK-scholen 105
1.2.1 Het waarom van de analyse van de beginsituatie (ABS) 105
1.2.2 Het kiezen van thema's voor de analyse van de beginsituatie 106
1.2.3 Wie werd er betrokken bij de analyse van de beginsituatie? 110
1.2.4 De gebruikte instrumenten 112
1.2.5 Reflectie op de eigenlijke ABS 115
1.2.6 De resultaten van de analyse van de beginsituatie 120
1.3 Van ABS naar het formuleren van GOK-doelstellingen 122
1.3.1 De keuze en concretisering van het gelijke onderwijskansenbeleid 122
1.3.2 Door wie werden deze keuzes gemaakt? 124
1.4 Het eigenlijke GOK-beleid 125
1.4.1 De gepercipieerde belangrijkheid van mogelijke GOK-strategieën 125
1.4.2 Het gebruik van de aanvullende lestijden in functie van de GOK-strategieën 127
1.4.3 Evoluties in het gebruik van de aanvullende lestijden 130
1.4.4 Resultaten van anderhalf jaar GOK-beleid 130
1.4.5 De link tussen het zorgbeleid en het GOK-beleid in basisscholen 131
1.5 De zelfevaluatie van het GOK-beleid 132
1.5.1 Het waarom van de zelfevaluatie 132
1.5.2 De thema's van de zelfevaluatie 133
1.5.3 Wie werd er betrokken bij de zelfevaluatie? 135
1.5.4 De gebruikte zelfevaluatie-instrumenten 137
1.5.5 Reflectie op het verloop van de zelfevaluatie 140
1.5.6 De resultaten van de GOK-zelfevaluatie 142
1.5.7 De terugkoppeling van de zelfevaluatieresultaten 143

2 De beleidseffectiviteit van GOK-scholen 144
2.1 De beleidseffectiviteit van GOK-scholen 145
2.2 Zelfevaluatie als beleidsdaad 148

3 De kwaliteit van het GOK-beleid in scholen verklaard 150
3.1 De kwaliteit van de ABS verklaard 150
3.1.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van de ABS 151
3.1.2 Voorspellers van de kwaliteit van de analyse van de beginsituatie 152
3.1.3 Concluderend 154
3.2 De kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid verklaard 156
3.2.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van het GOK-beleid 156
3.2.2 Voorspellers van de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid 158

3.2.3 Concluderend 160
3.3 De kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie verklaard 161
3.3.1 Beschrijvende resultaten voor de indicatoren van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie 161
3.3.2 Voorspellers van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie 163
3.3.3 Concluderend 165

4 De evaluatie van het ondersteuningsaanbod 165
4.1 De vertrouwdheid van GOK-scholen met het nascholingsaanbod 165
4.2 De evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod 166
4.2.1 Evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens schooljaar 2002-2003 166
4.2.2 Evaluatie van het nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens schooljaar 2003-2004 170
4.2.3 Evoluties in nascholings- en het begeleidingsaanbod tijdens de eerste twee schooljaren van het GOK-beleid 174
4.3 Inventarisatie van de nascholingsbehoeftes 175

Het kwalitatieve luik

1 Uitgebreide focus op twee casussen 177
1.1 Beschrijving van school 1 177
1.1.1 Het GOK-beleid in school 1 179
1.1.2 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering 181
1.1.3 De beginsituatie-analyse in school 1 188
1.1.4 De zelfevaluatie van de GOK-werking 194
1.1.5 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod 200
1.1.6 Het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van school 1 203
1.1.7 Het zelfevaluerend vermogen van school 1 215
1.2 Beschrijving van school 6 218
1.2.1 Het GOK-beleid in school 6 219
1.2.2 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering 221
1.2.3 De beginsituatie-analyse in school 6 230
1.2.4 De zelfevaluatie van de GOK-werking 235
1.2.5 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod 241
1.2.6 Het beleidsvoerend vermogen en de beleidseffectiviteit van school 6 245
1.2.7 Het zelfevaluerend vermogen van school 6 259

2 Beschrijving van de overige casussen 261

3 Horizontale analyse 261
3.1 De invoering van het GOK-beleid als planmatige sociale verandering 262
3.1.1 Omtrent de aanloop naar het veranderingsproces 262
3.1.2 Omtrent (interne) veranderingsdeskundige(n) 263
3.1.3 Omtrent het cliëntsysteem 266
3.1.4 Omtrent de kanalen 267
3.1.5 Omtrent de doelbepaling 268
3.1.6 Omtrent de strategie 269
3.1.7 Omtrent weerstanden 270

3.1.8 Omtrent de adoptiefase 271
3.1.9 Omtrent de implementatiefase 273
3.1.10 Omtrent de institutionaliseringsfase 273
3.2 Het beleidsvoerend vermogen van scholen 274
3.2.1 Omtrent doeltreffende communicatie 274
3.2.2 Omtrent gezamenlijke doelgerichtheid 276
3.2.3 Omtrent ondersteunende relaties 277
3.2.4 Omtrent effectief leiderschap 279
3.2.5 Omtrent het responsief vermogen van scholen 280
3.2.6 Omtrent het reflectief vermogen van scholen 282
3.2.7 Omtrent het innovatief vermogen van scholen 283
3.2.8 Omtrent een integraal en geïntegreerd beleid in scholen 285
3.3 Het zelfevaluerend vermogen van scholen 286
3.3.1 Omtrent de doelstellingen/het nut van zelfevaluatie 286
3.3.2 Omtrent de houding van de onderwijsbetrokkenen 287
3.3.3 Omtrent planning en aanpak 289
3.4 Evaluatie van het ondersteuningsaanbod 290
3.4.1 Omtrent het nascholingsaanbod 290
3.4.2 Omtrent het volgen van nascholing 291
3.4.3 Omtrent de pedagogische begeleidingsdienst 293
3.4.4 Omtrent de Centra voor Leerlingenbegeleiding 294
3.4.5 Omtrent de steunpunten NT2, ICO en ECEGO 295

4 Afrondend 296

DEEL 5: CONCLUDEREND
EEN ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAGEN

1 Hoe kwaliteitsvol zijn de zelfevaluaties in de GOK-scholen? 298
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

2 Hoe verloopt de vormgeving en implementatie van het GOK-beleid in scholen? 305
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

3 De rol van de onderwijsondersteuningsdiensten bij de invoering van het GOK-beleid 314
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. 319
Aanbeveling 2 – Bevorder de aanpak van grote planmatige veranderingen p. 323
Aanbeveling 3 – Bevorder de beleidseffectiviteit van scholen p. 325
Aanbeveling 4 – Bevorder het zelfevaluerend vermogen van scholen p. 326

LITERATUUROVERZICHT

Vanaf pagina 329

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) 14
Tabel 4: Te onderscheiden kenmerken van het concept 'beleid' 25
Tabel 5: Schematische kern van beleidsvoering 25
Tabel 6: Relatie tussen de formele beleidsruimte en het beleidsvoerend vermogen van scholen (Onderwijsraad, 2001: 23) 27
Tabel 7: Drie schooltypes op basis van situatie-, organisatie- en beleidskenmerken 30
Tabel 8: Kwadranten van gedeeld leiderschap 39

Figuren

Figuur 1: Eigen model voor het onderzoeken van de beleidseffectieve school 32

DEEL 3: ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

Tabellen

Tabel 9: Planning van de GOK-activiteiten in scholen en de onderzoeksactiviteiten 73
Tabel 10: Beschrijving van de doelpopulaties (schooljaar 2002-2003) 75
Tabel 11: Vergelijking tussen de aandelen van combinaties van onderwijsvormen (2de en 3de graad S.O.) in de totale groep en in de doelpopulatie 76
Tabel 12: Vergelijking (in percentages) tussen de aandelen van onderwijsnetten in de totale groepen en in de doelpopulaties. 77
Tabel 13: Vergelijking tussen de procentuele verdeling van scholen over graden van verstedelijking in de totale groepen en in de doelpopulaties 78
Tabel 14: Percentages doelgroepleerlingen voor (1) alle scholen en (2) de GOK-scholen met een tweede en derde graad 78
Tabel 15: Percentages doelgroepleerlingen naar het onderwijsaanbod van scholen met een tweede en derde graad 79
Tabel 16: Effectieve steekproefgrootte van de verschillende doelpopulaties 80
Tabel 17: De organisatie van het steekproefkader en de toekenning van randomnummers 81
Tabel 18: Respons in het basisonderwijs 87
Tabel 19: Overzicht in percentages van de functie van de respondenten 88

Tabel 20: Ervaring van de respondenten in hun specifieke functie (in aantal jaren) 89
Tabel 21: Totale onderwijservaring van de respondenten (in gemiddeld aantal jaren) 89
Tabel 22: Aantal deelnemende scholen naar onderwijsniveau en net 90
Tabel 23: Gemiddelde aantal doelgroepleerlingen naar onderwijsniveau en net 90
Tabel 24: Percentielscores voor percentages doelgroepleerlingen in de drie doelpopulaties .. 91
Tabel 25: Resultaten analyses schaalconstructie dragers beleidseffectiviteit 94
Tabel 26: Resultaten analyses schaalconstructie 'zelfevaluatie als beleidsdaad' 94
Tabel 27: Kenmerken van de scholen uit het kwalitatieve onderzoeksluik 97

Figuren

Figuur 2: Een model voor het onderzoeken van de kwaliteit van zelfevaluaties 57
Figuur 3: Percentage doelgroepleerlingen naar onderwijsniveau en net (voor steekproef en populatie) 91
Figuur 4: Vergelijking van de (school)grootte naar onderwijsniveau en net (voor de steekproef en de populatie) 92
Figuur 5: Vergelijking van het aantal GOK-uren naar type onderwijs en net (voor de steekproef en de populatie) 92

DEEL 4: ONDERZOEKSRESULTATEN

Tabellen

Tabel 28: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de toename van de aandacht voor gelijke onderwijskansen 102
Tabel 29: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en standaarddeviatie voor stellingen inzake het nieuwe GOK-beleid 103
Tabel 30: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de gepercipieerde noodzaak van het nieuwe GOK-beleid 103
Tabel 31: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de resultaten van de vroegere overheidsinitiatieven 104
Tabel 32: Frequentieverdeling (in percentages), gemiddelde score en variantie-analyse voor de tevredenheid over de aanpak binnen de vroegere initiatieven 105
Tabel 33: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor ABS-motieven . 106
Tabel 34: Percentage scholen dat voor een bepaalde werkwijze koos 107
Tabel 35: Percentage scholen binnen 'mogelijkheid 1' dat een thema diepgaand analyseerde 107
Tabel 36: Gemiddelde score en positie van motieven voor de keuze van thema's 109
Tabel 37: Percentage scholen dat een bepaald aantal instrumenten gebruikte 112
Tabel 38: Percentage scholen dat een bepaald instrument gebruikte (naar doelpopulatie) ... 113
Tabel 39: Percentage scholen dat een bepaald instrument gebruikte (naar net) 113
Tabel 40: Gemiddelde score en positie van motieven voor de keuze van instrumenten 114
Tabel 41: Variantie-analyse inzake belangrijkheid van selectiecriteria (naar net) 114
Tabel 42: Gemiddelde score en standaarddeviatie van redenen voor het gebruik van eigen instrumenten 115

Tabel 43: Beschrijvende statistieken en ANOVA omtrent de inbreng van alle leerkrachten 116
Tabel 44: Beschrijvende statistieken en ANOVA omtrent efficiëntie van de geïnvesteerde tijd 116
Tabel 45: Gemiddelde scores en t-toetsen voor verschillen inzake ervaring, % doelgroepleerlingen en schoolgrootte 117
Tabel 46: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de totale groep inzake tijdrovend karakter van de ABS 117
Tabel 47: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de totale groep inzake invloed van de GOK-planlast op de ABS 117
Tabel 48: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de duidelijkheid van de verwachtingen van de overheid 118
Tabel 49: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de nuttigheid van de omzendbrieven 118
Tabel 50: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake integratie van de ABS over verschillende graden 119
Tabel 51: Gemiddelde scores en t-toetsen voor verschillen inzake ervaring, % doelgroepleerlingen en aantal GOK-uren 119
Tabel 52: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de verschillende resultaten van de ABS 120
Tabel 53: Beschrijvende statistieken en variantie-analyse inzake resultaten ABS (naar net) 121
Tabel 54: Percentage scholen dat een bepaald aantal thema's opnam in hun doelstellingen 124
Tabel 55: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake belangrijkheid van GOK-strategieën 126
Tabel 56: Overzicht van de belangrijkste GOK-doelen in de deelnemende scholen 128
Tabel 57: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake evoluties in het gebruik van de aanvullende lestijden (naar doelpopulatie) 130
Tabel 58: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de resultaten van anderhalf jaar GOK-beleid in scholen (naar doelpopulatie) 131
Tabel 59: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake de link tussen het zorgbeleid en het GOK-beleid in basisscholen 131
Tabel 60: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score inzake motieven voor de zelfevaluatie 132
Tabel 61: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de resultaten van één jaar GOK-beleid in scholen (naar doelpopulatie) 133
Tabel 62: Gemiddeld percentage van de totale aandacht dat aan de verschillende thema's besteed werd 135
Tabel 63: Percentage van personen en instanties dat betrokken werd bij de verschillende fasen van de zelfevaluatie (naar doelpopulatie) 135
Tabel 64: Percentage van instanties dat betrokken werd bij de verschillende fasen van de zelfevaluatie (naar net) 136
Tabel 65: Percentage scholen dat tijdens de zelfevaluatie een bepaald aantal instrumenten gebruikte 137
Tabel 66: De oorsprong van de door scholen gebruikte zelfevaluatie-instrumenten 138
Tabel 67: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het gebruik van de zelfevaluatie-instrumenten (naar doelpopulatie) 139

Tabel 68: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de reflectie bij de zelfevaluatie-instrumenten (naar doelpopulatie) 139
Tabel 69: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores voor de stellingen m.b.t. het verloop van de zelfevaluatie (voor de totale groep) 140
Tabel 70: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake de samenstelling van de zelfevaluatiewerkgroep (naar doelpopulatie) 141
Tabel 71: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het cyclisch karakter van de GOK-zelfevaluatie (naar doelpopulatie) 141
Tabel 72: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake het zoeken van verklaringen voor de vaststellingen bij de zelfevaluatie (naar net) 142
Tabel 73: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de verschillende resultaten van de zelfevaluatie (voor de totale groep) 142
Tabel 74: Variantie-analyses naar verschillen tussen doelpopulaties inzake zelfevaluatieresultaten 143
Tabel 75: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de terugkoppeling van de zelfevaluatieresultaten (voor de totale groep) - Variantieanalyse naar doelpopulatie 144
Tabel 76: Verschillen inzake beleidseffectiviteit naar doelpopulatie 145
Tabel 77: Verschillen inzake beleidseffectiviteit naar net 146
Tabel 78: Regressieanalyse voor de kenmerken van de beleidseffectiviteit van GOK-scholen 147
Tabel 79: (Partiële) correlatiecoëfficiënten van de kenmerken van de beleidseffectieve school 147
Tabel 80: Verschillen inzake kwaliteitskenmerken van de zelfevaluatie 148
Tabel 81: Regressieanalyse voor de kenmerken van de zelfevaluatie 149
Tabel 82: (Partiële) correlatiecoëfficiënten van de kenmerken van de beleidseffectieve school 150
Tabel 83: Frequentieverdeling van de scores op indicator 'breedte van de ABS' 151
Tabel 84: Frequentieverdeling van de scores op indicator 'betrokkenheid bij ABS' 151
Tabel 85: percentielscores indicator 'resultaten ABS' 152
Tabel 86: Voorspellers van de kwaliteitsindicatoren van de ABS 153
Tabel 87: Voorspellers van de kwaliteitsindicatoren van de ABS 155
Tabel 88: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses inzake indicatoren 'kwaliteit van het GOK-beleid' 158
Tabel 89: Percentielscores indicatoren 'kwaliteit van het gelijke onderwijskansenbeleid' ... 158
Tabel 90: Voorspellers van de kwaliteit van het gevoerde gelijke onderwijskansenbeleid ... 158
Tabel 91: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal 'Kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie' 161
Tabel 92: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal 'Resultaten van de zelfevaluatie' 162
Tabel 93: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal 'Terugkoppeling van zelfevaluatieresultaten' 163
Tabel 94: Voorspellers van de kwaliteit van de GOK-zelfevaluatie 163
Tabel 95: Frequentietabel (percentages) omtrent bekendheid van het ondersteuningsaanbod 166

Tabel 96: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de stellingen over het nascholingsaanbod 167
Tabel 97: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor de stellingen inzake de pedagogische begeleiding – Variantieanalyses naar doelpopulatie en net 169
Tabel 98: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de pedagogische begeleidingsdiensten – Variantieanalyses naar doelpopulatie en net 171
Tabel 99: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de CLB's 171
Tabel 100: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het begeleidingsaanbod van de steunpunten – Variantieanalyses naar doelpopulatie 172
Tabel 101: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde score voor het algemene GOK-nascholingsaanbod – Variantieanalyses naar doelpopulatie 173
Tabel 102: Frequentieverdelingen (in percentages) en gemiddelde scores voor de evolutie in de beoordeling van het algemene GOK-nascholingsaanbod 174
Tabel 103: Frequentieverdelingen (in percentages) en gemiddelde scores voor de evolutie in de beoordeling van de GOK-begeleiding door de pedagogische begeleiding (ped.beg.) 175
Tabel 104: Nascholingsbehoeftes van GOK-scholen (in percentages van de doelpopulatie) 175
Tabel 105: Overzicht van de leden van het GOK-team en het gebruik van de GOK-uren in school 1 178
Tabel 106: Overzicht van de horizontale analyse 261

Figuren

Figuur 6: Ervaring van alle GOK-scholen met vroegere overheidsinitiatieven (% van de (sub)-populatie) 104
Figuur 7: Percentage van alle GOK-scholen dat tijdens de ABS diepgaande aandacht besteedde aan de verschillende thema's 108
Figuur 8: Betrokkenheid bij de gegevensverzameling van de ABS 110
Figuur 9: Percentage van de betrokken persoon/groep dat 'mondeling informeel', 'mondeling formeel 'en 'schriftelijk' bij de ABS werd betrokken 111
Figuur 10: Percentuele verdeling van scholen over de verschillende clusters en eigen doelen 123
Figuur 11: Aandeel scholen met eigen doelen dat rond een bepaald thema doelen formuleerde 124
Figuur 12: Betrokkenheid bij het beslissen over de aanwending van de aanvullende lestijden 125
Figuur 13: Percentage van de bevraagde scholen waarvan de één van de vier belangrijkste GOK-doelen op een bepaald thema betrekking heeft 127
Figuur 14: Percentage van de GOK-scholen dat tijdens de zelfevaluatie aandacht besteedde aan de verschillende thema's 133
Figuur 15: Percentage van de GOK-scholen dat tijdens de zelfevaluatie aandacht besteedde aan de verschillende thema's 134
Figuur 16: Percentage scholen binnen de doelgroepen dat een sterke behoefte heeft aan nascholing omtrent het betreffende thema 176

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 uiten 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 dat 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 we 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 onderwijskansendecreet 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)[1]

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.

[1] 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 gelijkekansendecreet 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[2]. 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

[2] 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 vijfentwintig 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 doelgroepleerling verschilde uiteraard. Binnen het ZVB sprak men van een doelgroepleerling 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 secundaire 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 halftijdse) 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 de 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 voorrangsregelingen 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 voorrangsregelingen 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 oudervereniging en, leerlingenraden, lokale socio-culturele en/of economische partners, organisaties van etnisch-culturele minderheden, verenigingen waar armen het woord nemen, de integratiesector, onthaalbureaus 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 doelgroepleerlingen op de eerste schooldag van februari 2002. Een basisschool of een eerste graad van het secundair onderwijs (middenschool) moet immers over 10% doelgroepleerlingen 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 doelgroepleerlingen 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 trekkende 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 en 6) leerlingen- en ouderparticipatie. 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 (Omzendbrief, 6.3. De puntenenveloppe 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
Toekenning	Op niveau van de school, op basis van kansarmoede-indicatoren	Op niveau van de school, op basis van het aantal leerlingen
Periode	Gestart voor drie schooljaren vanaf het schooljaar 2002-2003 en daarna verlengd.	Niet nader bepaald vanaf het schooljaar 2003-2004
Een plan maken	In een apart schooleigen beleidsplan	In schoolwerkplan onderdeel zorgbeleid (decreet basisonderwijs)
Een ABS uitvoeren	Verplicht	Aangewezen
Doelstellingen kiezen	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 **Doelstellingen op 3 niveaus:** 1) school, 2) leerkrachten, 3) leerlingen	Initiatieven nemen inzake: -preventie & remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden -begeleiding inzake socio-emotionele problemen -gericht differentiëren in het curriculum **Doelstellingen op 3 niveaus:**1) school, 2) leerkrachten, 3) leerlingen
Acties plannen en uitvoeren	Verplicht aangeven hoe de doelstellingen zullen bereikt worden	Niet nader bepaald. Aangewezen om aan te geven hoe de doelstellingen zullen worden bereikt
Zelfevaluatie uitvoeren	Verplicht tijdens jaar 2 van iedere 3-jarige cyclus	Niet nader bepaald maar aangewezen
Controle / evaluatie	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
Sanctionering	positief: onder voorwaarden terug aanvullende lestijden voor drie jaar negatief: stopzetten financiering / subsidiëring aanvullende lestijden, terugvorderen kostprijs aanvullende lestijden	Gewone doorlichtingsprocedure
Aanwending	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
Personeel	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 gelijkekansenbeleid 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 gelijkekansenbeleid kunnen werken. Zoals gezegd moesten de scholen vroeger eerst 'groen licht' krijgen voor een door de overheid ondersteund gelijkekansenbeleid, 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 gelijkekansenproblematiek is dus niet gericht op het inhoudelijk maar wel op de manier waarop scholen vorm kunnen geven aan hun gelijkekansenbeleid. Waar de beleidsruimte van scholen m.b.t. de gelijkekansenproblematiek 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 beginsituatie 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 boek 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-

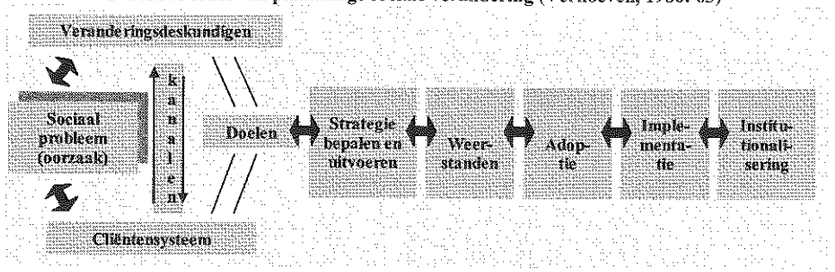
dacht geschonken worden aan de interactie tussen de verschillende niveaus, elementen en fasen aangezien deze interacties een licht werpen op de complexiteit waarmee het begrip 'verandering' gepaard gaat.

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 allerhande 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 cliëntsysteem, een interne veranderingsdeskundige daarentegen maakt wel deel uit van het cliëntsysteem. 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 cliëntsysteem - 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 cliëntsysteem bestuderen we vanuit

een dialectisch oogpunt. Hiermee bedoelen we dat we de leden van het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem het gevoel teweeg te brengen dat er nood is aan verandering. Indien een cliëntsysteem 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 cliëntsysteem. Het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 alsmaar kleiner wordt, terwijl deze van het cliëntsysteem evenredig groeit.

1.2.2 Het cliëntsysteem

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 cliëntsysteem. 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 cliëntsysteem 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 vermeldden 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 uiteindelijk 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. Afhankelijk 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 cliëntsysteem heeft twee componenten. Enerzijds kan de innovatie zich voltrekken op intern vlak, m.a.w. binnen het cliëntsysteem zelf. Anderzijds kan de werking van de innovatie zich ontplooien op extern vlak. Met dit laatste bedoelen we een innovatie in de omgeving van het cliëntsysteem. De omgeving van het cliëntsysteem heeft zowel betrekking op de veranderingsorganisatie waarvan het cliëntsysteem deel uitmaakt, als op de ruimere omgeving van het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem kan men tevens dialectisch benaderen. De innovatie die men in het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem. De innovatie van het cliëntsysteem kan ook betrekking hebben op het cliëntsysteem als groep, met name op de structuur van het cliëntsysteem.

De doelbepaling is dus een complexe taak die kan gebeuren door de veranderingsdeskundige, het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem. 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem wel belangrijk. De veranderingsdeskundige probeert tot overeenstemming te komen met het cliëntsysteem. Het cliëntsysteem 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 allerhande materiële middelen aan het cliëntsysteem 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 vermeldden 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 organisatie 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 veranderings*proces*. Het processmatige 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 uitgeprobeerd, bijgesteld, opnieuw uitgeprobeerd, … 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 beklaagt 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 over het GOK. Zij legt de ouders uit wat het GOK betekent en toont aan dat de school daaraan op verschillende manieren 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 laatsten 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 werkingsmiddelen toegewezen kreeg. Deze werkingsmiddelen 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/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 tijdselement. 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'

BELEID →	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 gelijkekansenbeleid 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)

	Formele beleidsruimte: klein	**Formele beleidsruimte: groot**
Beleidsvoerend vermogen: klein	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.
Beleidsvoerend vermogen: groot	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 vanuit 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 organisatiemodellen 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 beleidsvoerend vermogen.

b. *De typologie van Van der Krogt*

De modellen van Marx zijn vooral een theoretische constructie. Van der Krogt & Weyzen (1982) hebben dit verder uitgewerkt en zijn 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 2.4.5).

Bij het tweede type van organisaties, de lijn-staf organisaties, worden twee soorten onderkend: 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 operationaliseerden Van der Krogt & Weyzen 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 vakdidactiek. 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 Sleegers*

In zijn proefschrift 'School en beleidsvoering' (1991) onderzoekt Sleegers 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 Sleegers onderscheidt in het beleidsvoerend vermogen van scholen en tot welke types van scholen deze kenmerken hem brengen.

- Indicatoren voor het beleidsvoerend vermogen van scholen

Sleegers 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 wordt 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

Sleegers 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. Sleegers 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 & Buelens (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 pleiten 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 onderscheiden zij 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

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

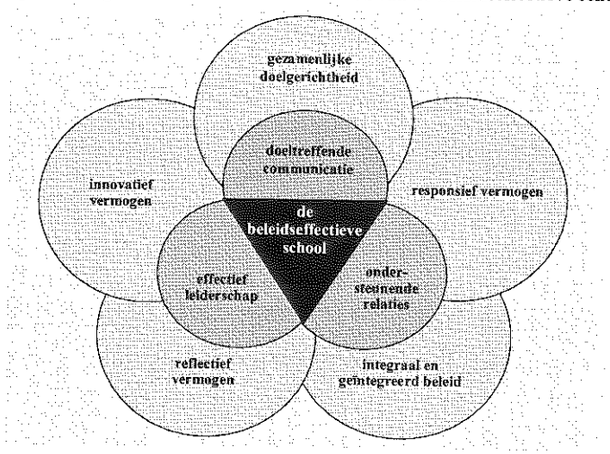
Het tweede type school, de *professionele instelling*, wordt gekenmerkt door een architect-schoolhoofd, een doelgerichtheid als missie en een team als een profvoetbalploeg. Het schoolhoofd is een deskundige met een duidelijke visie die de leerkrachten ook als deskundigen beschouwt. Tussen het schoolhoofd 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 leidershap, 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 inhouden 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 informatiekanalen, 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 ombudsdiensten. 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. Gesprekken onder vier ogen, 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 doelgerichtheid 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 leerlingenraden. 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 & Piele, 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 éénzijdig 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 & Piele, 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 & Piele, 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 & Piele, 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 **Democratische of conflictsituatie** *(participatie)*	II. In de rand van de zone van onverschilligheid **Expertsituatie** *(occasionele participatie)*
	Nee	III. In de rand van de zone van onverschilligheid **Stakeholderssituatie** *(occasionele participatie)*	IV. Binnen de zone van onverschilligheid **Niet-collaboratieve situatie** *(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 stakeholderssituatie 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 gedragsco-

des 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 bevoordeelde 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 beide 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 perceptie 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 hierop zo adequaat mogelijk 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) inte-

ressant 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 ontplooien 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 tenslotte, 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 taakinvulling een beter zicht hebben op bepaalde behoeften vanuit de omgeving, zoals bijvoorbeeld een GOK-leerkracht of een ICT-coördinator.

Hierbij aansluitend moet tenslotte 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 een 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 ganse 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 zijn 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 wèl 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' om-

schrijft. De rol van de directie als 'the professional-as-administrator' valt uiteen in twee subrollen; 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 & Sleegers, 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 tezelfdertijd 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 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.

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, 2002b).

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 zelf-

evaluatie 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 beoordelen 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[3] 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 inhouden 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 leerlingenpopulatie en de*

[3] 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 feedback (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 weloverwogen? 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 het 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 zelfevaluatierapport beschikbaar voor de betrokkenen? Wordt er eerlijk over de zelfevaluatieresultaten gecommuniceerd?*

Voorbereiding 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 beredeneerde 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 evencens 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 zelfevaluatieresultaten? 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.

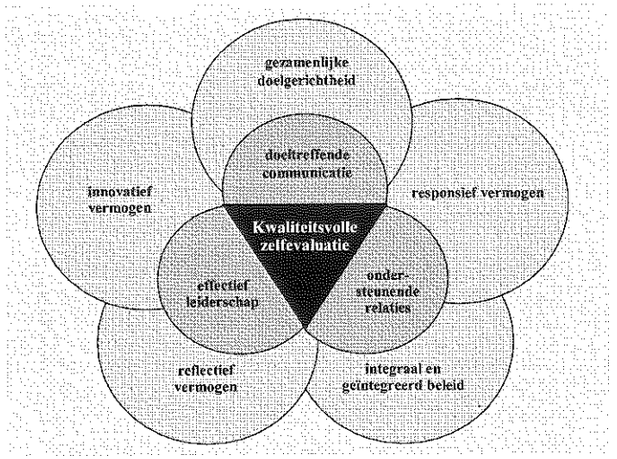
3.2.2 Zelfevaluatie als beleidsdaad

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, beschouwen 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 er in 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 leerlingenraden. Dergelijke raden vormen een overlegforum waar verschillende betrokkenen hun verwachtingen kunnen uitspreken en onderling ideeën kunnen uitwisselen. Tijdens een zelfevaluatie moeten zonodig 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 informatiekanalen 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 bemerkingen bij de zelfevaluatie kenbaar te maken aan de verantwoordelijken voor de zelfevaluatie en om met openheid te communiceren over de zelfevaluatieresultaten?

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 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 zelfevaluatietaak, 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 zelfevaluatieresultaten 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 stakeholderssituatie 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 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. 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 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 handelingsplan; 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 zijn 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 conform 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 optima-

le 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 historiek 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 centranetten 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, 2002a). 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 adviserende functie t.a.v. scholen uitoefende, wordt vanaf nu louter belast met controle en niet langer met advies. De adviserende 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.

- 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 beknopt 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 efficientie van de begeleidingsdiensten.

Hun effectiviteit wordt onderzocht op drie domeinen: 1) hun taakinvulling, 2) hun kwaliteit en 3) de mate waarin zij vraaggericht werken. Deze laatste factor, nl. de vraaggerichtheid is volgens het onderzoeksbureau 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. 'toegekende' begeleiders. Andersen pleit dan ook voor een bepaald ondersteuningsmodel dat inspeelt op deze tekortkomingen. Dit model bespreken we zo dadelijk.

Wat de taakinvulling 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 gelijker 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 werd de werking van de steunpunten sterk gedomineerd 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.

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 zelfevaluaties 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[4].

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

	Basisonderwijs		1ste graad secundair onderwijs		2de en 3de 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 **1ste 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 **2de en 3de 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

[4] 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
Totaal	**100%**	**100%**	**119**

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		1ste graad sec. ond.		2de en 3de 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		1ste graad S.O.		2de en 3de graad S.O.	
	Alle scholen	Doelpo-pulatie	Alle scholen	Doelpo-pulatie	Alle scholen	Doelpo-pulatie
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 doelgroepleerlingen (zie Tabel 10). De criteria om van een doelgroepleerling te spreken zijn er immers anders en om die reden voor elke school beschikbaar[5]. 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 doelgroepleerlingen het grootst is. In de volgende tabellen presenteren we een overzicht van de percentages doelgroepleerlingen 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 doelgroepleerlingen 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 doelgroepleerlingen voor (1) alle scholen en (2) de GOK-scholen met een tweede en derde graad

	2de en 3de 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 doelgroepleerlingen het hoogst is in het gesubsidieerd officieel onderwijs waar 25% van alle leerlingen aangezien wordt als een doelgroepleerling. In het gemeenschapsonderwijs bedraagt dit percentage 20.3. Het gesubsidieerd vrij onderwijs huisvest in relatieve termen het kleinste aandeel doelgroepleerlingen, namelijk 1 op 10. Er zijn dus duidelijke verschillen tussen onderwijsaanbieders betreffende de concentratie van doelgroepleerlingen. Die verschillen zijn minder uitgesproken wanneer we ons enkel richten

[5] De toekenning van middelen voor scholen met een 2de en 3de 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
Totaal	**13.8%**	**705**

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
Totaal[6]	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 aselect

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

[6] 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 vervangingsschool voor die getrokken school. De school die vervolgens daarop volgt is dan de tweede vervangingsschool.

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
Stap 2: Bewaken van de inhoudsvaliditeit van de vragenlijst
Stap 3: Bewaken van de technische kwaliteit van de vragenlijst
Stap 4: De pilootstudie
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 zonodig 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 voorgesteld.

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 bemerkingen 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 bevraagde 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 bestemmeling' 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 bevragingsronde. 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 bevragingsronde.

Tabel 18: Respons in het basisonderwijs

			Eerste ronde		Tweede ronde	
net	Graad van verstedelijking	te bevragen scholen	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%
	ruraal gebied	2	2	100%	2	100%
VGO	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%
	Totaal	**317**	**305**	**96%**	**265**	**84%**

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.

De verhouding van het aantal volwaardige deelnemende scholen ten opzichte van de totale groep te bevragen scholen is overal zeer goed. De *algemene respons* bedraagt in elke doelpopulatie immers 95% of meer (basisonderwijs 96%, 1ste graad SO 99%, 2de en 3de graad SO 95%).

Aangaande de tweede ronde. In de tweede ronde werden enkel die scholen aangeschreven die aan de eerste ronde participeerden. Dat impliceert dat er geen sprake was van vervangingsscholen en dat de respons noodgedwongen lager ligt dan bij de eerste ronde. De non-respons is het grootst in het basisonderwijs. Toch heeft ook in die subpopulatie nog 84% van de te bevragen scholen deelgenomen. In de 1ste graad van het SO en in de 2de en 3dc graad van het SO bedraagt de algemene respons bij de tweede ronde respectievelijk 93% en 85%. De laagste specifieke respons werd bereikt in de groep van scholen met GOK-uren voor hun 2de en 3de graad. Van de gemeenschapsscholen in sterk verstedelijkt gebied namen slechts 5 van de 8 scholen (of 63%) deel aan de tweede ronde. Daar staat tegenover dat in totaal in 24 van alle 36 strata meer dan 90% van het steekproefkader ingevuld is. Ook de gegevens van de tweede bevraging kunnen met andere woorden met het nodige vertrouwen gebruikt worden.

1.4.2 Profiel van de steekproef

Om een correct beeld te krijgen van de steekproef rapporteren we over een aantal kenmerken van de respondenten (en hun scholen) die participeerden aan de eerste ronde van het onderzoek. Waar mogelijk zetten we deze gegevens af tegen de kenmerken van de onderzoekspopulatie.

a. Profiel van de deelnemende respondenten

- *Functie in de school*

De beide delen van de eerste vragenlijst werden niet noodzakelijk door dezelfde persoon ingevuld. Het tweede deel van de vragenlijst moest door de directeur ingevuld worden, het eerste deel mocht ingevuld worden door een persoon naar keuze. Uit Tabel 19 blijkt dat dit duidelijk gevolgen heeft voor de functie van de respondenten die de verschillende delen van de vragenlijst ingevuld hebben. Het eerste deel van de vragenlijst werd voornamelijk ingevuld door de directeur zelf of door de GOK-leerkracht. In het secundair onderwijs werden ook andere directieleden met de invulling belast. Het tweede deel van de vragenlijst werd zoals vooropgesteld bijna altijd door de directeur of een directielid ingevuld.

Tabel 19: Overzicht in percentages van de functie van de respondenten

	Basisonderwijs		S.O. 1ste graad		S.O. 2de en 3de graad	
	Deel 1	Deel 2	Deel 1	Deel 2	Deel 1	Deel 2
Directeur	52.3	96.4	26.3	79.1	24.7	74.4
Adjunct-directeur/directielid	0.4	0	10.2	15.9	7.1	13.4
GOK-leerkracht	40.8	0	49.5	0	61.2	0
Graadcoördinator	nvt	nvt	8.6	0	3.5	0
Leerkracht	2.9	0	2.7	0	1.2	0
Andere	1.1	1.8	2.2	3.8	2.4	6.1
Ongekend	2.6	1.8	0.5	1.1	0	6.1
Totaal	*100%*	*100%*	*100%*	*100%*	*100%*	*100%*

- *Aantal jaren onderwijservaring*

De variabele 'onderwijservaring' 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 onderwijservaring 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. 1ste graad		S.O. 2de en 3de 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 '1ste graad secundair onderwijs' 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 onderwijservaring van de respondenten (in gemiddeld aantal jaren)

	Basisonderwijs		S.O. 1ste graad		S.O. 2de en 3de 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 onderwijservaring. Ook het totale aantal jaren onderwijservaring van de GOK-leerkrachten in de steekproef ligt gemiddeld eerder hoog, gaande van 14.7 in het basisonderwijs tot 17.5 in de 1ste graad van het secundair onderwijs. 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 werkkracht nuancering behoeft. Over de verschillende doelgroepen heen is het gemiddelde jaren onderwijservaring voor de GOK-leerkrachten die aan deze studie deelnamen immers precies 16 jaar.

b. Profiel van de deelnemende scholen

- *Verdeling van scholen over onderwijstype 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	1ste graad	53	23	113	*189*	*32.6%*
	2de en 3de 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*

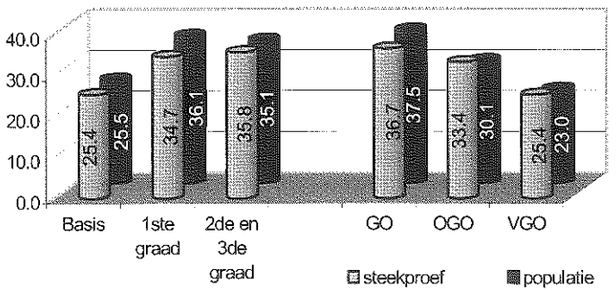
De volgende tabel geeft voor elk type onderwijs en elk onderwijsnet het gemiddelde aantal doelgroepleerlingen weer zoals deze uit de steekproef naar voren komt.

Tabel 23: Gemiddelde aantal doelgroepleerlingen naar onderwijsniveau en net

		NET			*Totaal over de netten*
		GO	OGO	VGO	
onderwijsniveau	1ste graad S.O.	39.94%	46.07%	30.00%	*34.74%*
	2de en 3de 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 2de en 3de graad van het secundair onderwijs kleiner is dan in de 1ste graad en in het basisonderwijs.

Tabel 24: Percentielscores voor percentages doelgroepleerlingen in de drie doelpopulaties

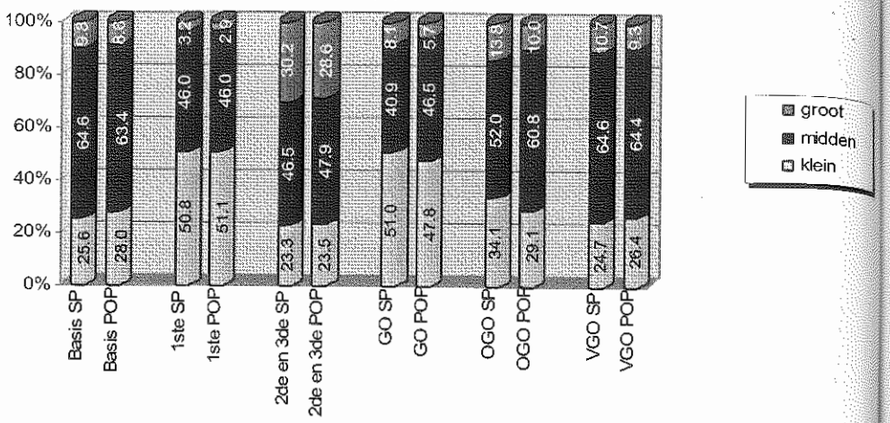
Percentielen	Aandeel doelgroepleerlingen in de school (in %)		
	Basisonderwijs	1ste graad SO	2de en 3de graad SO
5%	10.6	12.8	25.8
10%	11.3	14.0	26.9
25%	12.9	20.2	28.3
50%	18.8	29.6	33.2
75%	30.1	45.9	42.2
90%	49.0	64.8	48.6
95%	69.8	74.2	54.0

- *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 1ste graad en in een 2de en 3de graad.

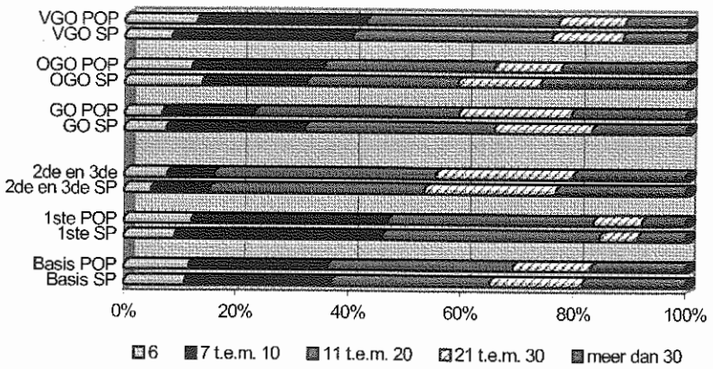
Figuur 4: Vergelijking van de (school)grootte naar onderwijsniveau en net (voor de steekproef en de populatie)



- *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 2de en 3de 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 1ste 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. doelgroeplln	Oorspronkelijk	10	Oorspronkelijk	0.65	1	0.71
	Finaal	7	Finaal	0.75		
Prestatiegerichtheid[7]	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		

[7] 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.

Gedeeld leiderschap	Oorspronkelijk	5	Oorspronkelijk	0.81	1	0.75
	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 bevraagde 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 enerzijds interactie tussen dataverzameling en data-analyse mogelijk en anderzijds kunnen gegevens hierdoor 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 doelgroepleerlingen 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 vrij onderwijs, drie scholen behoren tot het gemeenschapsonderwijs en één tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. 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 Off. Onderwijs	School 3 A	School 4 A
Secundair Onderwijs	Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	School 5 B	School 6 C
	Gemeenschapsonderwijs/ Gesubsidieerd Off. 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 boek 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 177). 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. 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[8]
…is de aandacht voor gelijke onderwijskansen sinds het begin van dit schooljaar sterk toegenomen.	*Totaal*	*9*	*19*	*24*	*33*	*16*	*3.28*	nvt
	Basis	10	18	25	32	16	3.26	Niet sign.
	SO (1)	9	22	20	36	13	3.22	
	SO (2-3)	5	17	27	31	20	3.45	
	GO	4	15	28	34	20	3.52	F=4.03 - df(2,517)
	OGO	9	23	22	29	17	3.21	p=0.01
	VGO	11	19	23	34	13	3.18	GO > OGO,VGO

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 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

[8] Voor alle Post hoc analyses werd een beroep gedaan op de Tukey-toets.

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 *niet* veranderd.	*Totaal*	32	40	9	14	5	2.18	1.20
…zijn gelijke kansen voor leerlingen altijd al een belangrijk doel geweest.	*Totaal*	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.	*Totaal*	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.	*Totaal*	*5*	*17*	*29*	*32*	*17*	*3.38*	nvt
	GO	4	14	22	34	26	3.64	F=5.9; df(2,517)
	OGO	4	16	33	33	14	3.38	p<0.01
	VGO	7	19	30	31	14	3.25	GO > VGO

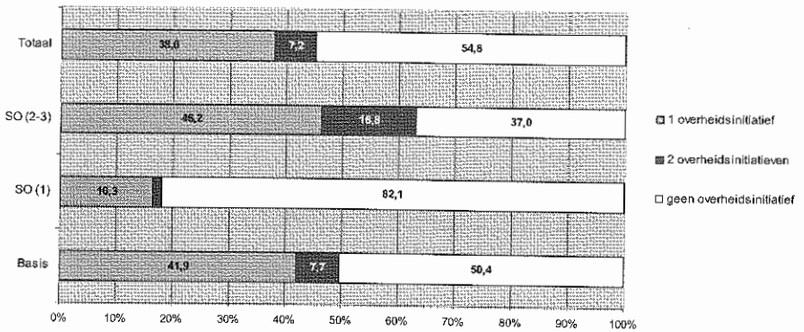
1.1.2 Evaluatie van de vroegere overheidsinitiatieven

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 1ste graad van het secundair onderwijs en om OVB of Bijzondere Noden (BN) in de 2de en 3de 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 2de en 3de graad van het secundair onderwijs (63%). In het basisonderwijs bedraagt dit cijfer 49.6% terwijl het voor de 1ste 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 2de en 3de graad van het secundair onderwijs evenwel statistisch significant hoger te liggen dan in de doelpopulatie van de 1ste 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.	Basis	1	1	6	52	41	4.33	F=6.3
…OVB tot goede resultaten.	SO (1)	0	7	13	60	20	3,93	df(2,294)
…OVB en/of BN tot goede resultaten.	SO (2-3)	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 1ste graad van het secundair 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	ANOVA
…de aanpak binnen OVB en/of ZVB.	Basis	*1*	*8*	*23*	*53*	*15*	*3.74*	F=7.2
…de aanpak binnen OVB.	SO (1)	*4*	*13*	*40*	*40*	*2*	*3.22*	df(2,510)
…de aanpak binnen OVB en/of BN.	SO (2-3)	*0*	*9*	*26*	*52*	*13*	*3.69*	p<0.01

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

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 het uitvoeren van de ABS, 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 doelgroepleerlingen 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 keuzeproces 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. - 1ste graad	51	18	5	13	13
S.O. - 2de en 3de graad	60	23	3	6	8
Totaal	*56*	*18*	*3*	*10*	*13*

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) Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen (SO2-3)	70	65	83
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

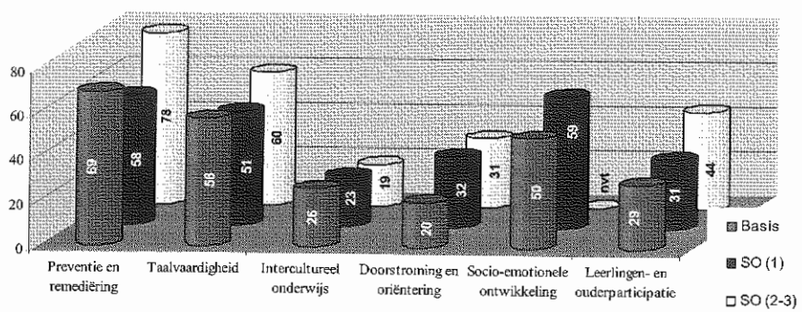
Het meest populaire thema bij de scholen die volgens de eerste mogelijkheid te werk zijn gegaan, is de 'preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden (dan wel studie- en gedragsproblemen)'. In de 2de en 3de graad van het secundair onderwijs hebben maar liefst 83% van de scholen zich (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 2de en 3de graad van het secundair onderwijs en om 5% van de scholen in de 1ste 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

1ste 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 2de en 3de 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)
De resultaten van een zelfevaluatie binnen de school.	*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)
De resultaten van een doorlichting.	*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)
De noodzaak om deze thema's op te nemen om leerlingen te kunnen doorverwijzen.	*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 2de en 3de graad van het secundair onderwijs en in de 1ste 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.

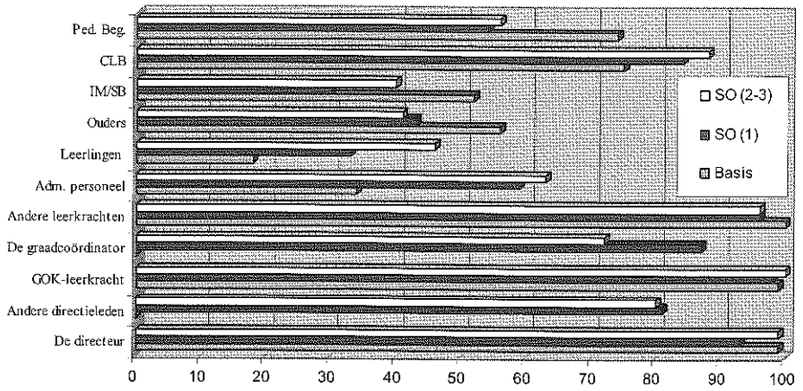
Het belang van drie van de negen motieven blijkt statistisch significant te verschillen naargelang het net waartoe de school behoort. De gemiddelde score van scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) blijkt bij de volgende drie motieven telkens lager te liggen dan de score van scholen van het 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 doelgroepleerlingen 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%).

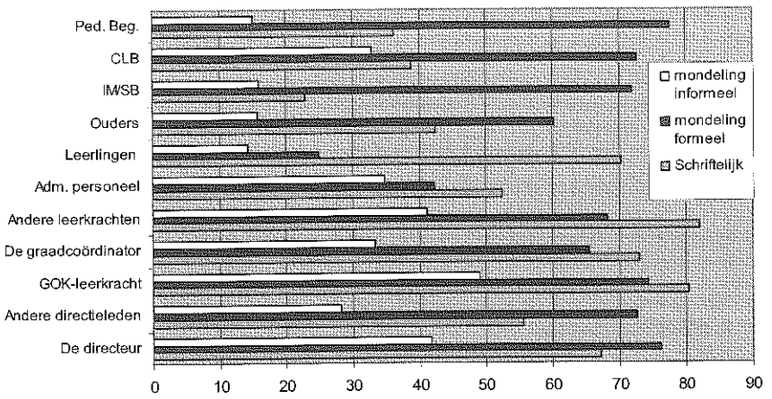
De verschillen tussen de doelpopulaties binnen het secundair onderwijs zijn meestal niet noemenswaardig. Enkel de betrokkenheid van de leerlingen bij de analyse van de beginsituatie blijkt er duidelijk te verschillen. In de 1ste graad van het secundair onderwijs worden de leerlingen in 33% van de scholen 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 gegevensver-

zameling 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 mondeling 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 bevraagd). 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 1ste 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. - 1ste graad	42	45	10	3	0
S.O. - 2de en 3de graad	38	49	7	6	0
Totaal	*34*	*45*	*14*	*7*	*0*

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 beoordelingsschaal: (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 1ste 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[9]. 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.

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 im-

[9] 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.

mers 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.	*totaal*	*5*	*9*	*9*	*23*	*54*	*4.14*	nvt
	Basis	0.5	1	5	23	71	4.62	F=57.7; p<0.001; df(2,549) Ba>SO
	SO (1)	10	16	13	22	39	3.65	
	SO (2-3)	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 1ste 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 2de en 3de 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.	*Totaal*	*12*	*14*	*16*	*37*	*20*	*3.39*	nvt
	Basis	1	4	15	50	31	4.07	F=157; p<0.001; df(2,530) SO (1) < SO (2-3) < BaO
	SO (1)	31	31	20	12	6	2.31	
	SO (2-3)	12	14	14	47	14	3.36	
	GO	20	17	12	30	23	3.20	F=4.03;p=0.02; df(2,530) GO < OGO
	OGO	4	14	18	38	26	3.67	
	VGO	12	12	18	41	17	3.38	

Tabel 45 geeft aan dat ook het al dan niet hebben van ervaring, het percentage doelgroepleerlingen 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, % doelgroepleerlingen en schoolgrootte

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

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 doelgroepleerlingen, 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.	*Totaal*	*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.	*Totaal*	*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.	*totaal*	*14*	*31*	*27*	*25*	*4*	*2.75*	nvt
	GO	13	25	30	28	4	2.85	F=6.96; p<0.001; df(2,523) OGO>VGO
	OGO	10	22	29	34	6	3.04	
	VGO	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.	*totaal*	*8*	*19*	*34*	*32*	*7*	*3.09*	nvt
	GO	4	13	40	32	10	3.30	F=5.97; p<0.01; df(2,507) GO>VGO
	OGO	7	18	34	27	14	3.22	
	VGO	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 lesuren ter beschikking voor de 1ste graad als voor de 2de en 3de 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 2de en 3de graad betrokken bij de analyse van de 1ste graad. …werd de 1ste graad betrokken bij de analyse van de 2de en 3de graad.	*Totaal*	*40*	*15*	*5*	*19*	*21*	*2.67*

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 doelgroepleerlingen en aantal GOK-uren worden telkens statistisch significante verschillen gevonden.

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

In onze school…			GEM	t-toets
…werden de 2de en 3de graad betrokken bij de analyse van de 1ste graad. …werd de 1ste graad betrokken bij de analyse van de 2de en 3de graad.	Ervaring	Ja	3.43	t=5.04; p<0.001; df(246)
		Nee	2.34	
	% doelgroepleerlingen	<25%	1.71	t=5.93; p<0.001; df(246)
		>=25%	3.02	
	Aantal GOK-uren	<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 doelgroepleerlingen geven aan duidelijk meer geïntegreerd te werk te zijn gegaan dan scholen met een percentage doelgroepleerlingen 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 doelgroepleerlingen 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[10]. 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 1ste 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 2de en 3de graad (GEM = 3.11).

[10] 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.	*totaal*	*2*	*10*	*16*	*49*	*24*	*3.83*	nvt
	GO	1	9	7	53	29	4.00	F=4.89; p=0.008; df(2,551) GO >VGO
	OGO	1	7	19	45	28	3.92	
	VGO	2	11	19	48	20	3.72	
...motiveren leerkrachten om te werken aan gelijke onderwijskansen.	*totaal*	*11*	*30*	*28*	*23*	*8*	*3.33*	nvt
	GO	4	14	31	34	16	3.44	F=5.85; p=0.003; df(2,528) VGO < GO - OGO
	OGO	5	10	29	40	17	3.55	
	VGO	8	17	32	37	7	3.19	
...zetten ons ertoe aan in de toekomst meer aan zelfevaluatie te doen.	*totaal*	*4*	*8*	*22*	*46*	*20*	*3.71*	nvt
	GO	1	8	20	49	22	3.83	F=5.16; p=0.006; df(2,530) VGO < GO - OGO
	OGO	3	5	22	42	29	3.89	
	VGO	5	9	24	46	16	3.58	
...maken duidelijk hoe ongelijke onderwijskansen in onze school ontstaan.	*totaal*	*6*	*15*	*31*	*36*	*12*	*2.87*	nvt
	GO	7	26	30	26	11	3.10	F=4.79; p=0.009; df(2,520) GO >VGO
	OGO	9	30	28	25	8	2.92	
	VGO	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 doelgroepleerlingen 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 doelgroepleerlingen scoren statistisch significant hoger dan scholen met minder dan een kwart doelgroepleerlingen (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 doelgroepleerlingen liggen eveneens statistisch significant hoger dan deze van scholen met minder dan een kwart doelgroepleerlingen (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 gelijkekanseninstrumenten (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.

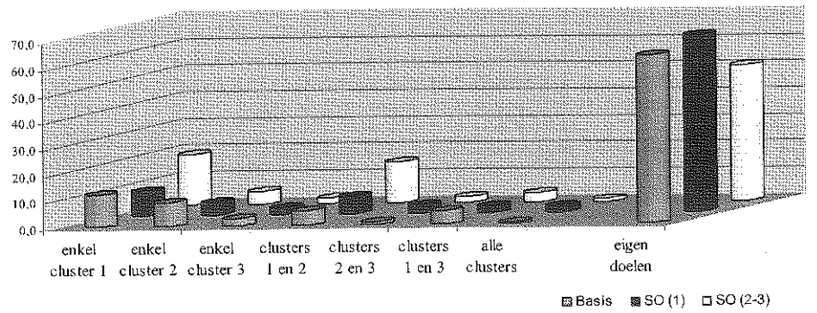
Voor basisscholen en secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 1ste graad
Cluster 1. Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren.
Cluster 2. De taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen.
Cluster 3. Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren.

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 1ste graad heeft er voor geopteerd om zelf een samenhangend geheel van doelstellingen te formuleren. Voor secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2de en 3de 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 moeten ons dus beperken tot een bespreking van de resultaten binnen de doelpopulaties. Van de secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 2de en 3de 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 1ste 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 bevraagde 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).

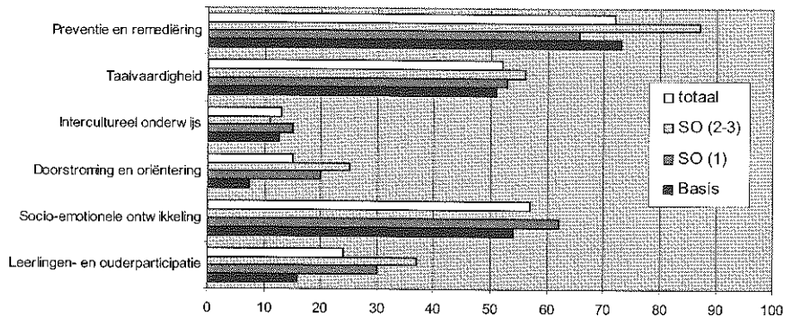
Tabel 55 geeft aan dat scholen die eigen doelstellingen formuleerden hun GOK-beleid niet beperkten tot één thema. De overgrote groep van deze scholen (gemiddeld 89.8%) heeft doelstellingen opgenomen die betrekking hebben op twee of drie thema's. Een minderheid van de scholen richtte zich op 4 of meer 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)', 'taalvaardigheidonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' (dit laatste is niet van toepassing in secundaire scholen met GOK-uren voor de 2de en 3de 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



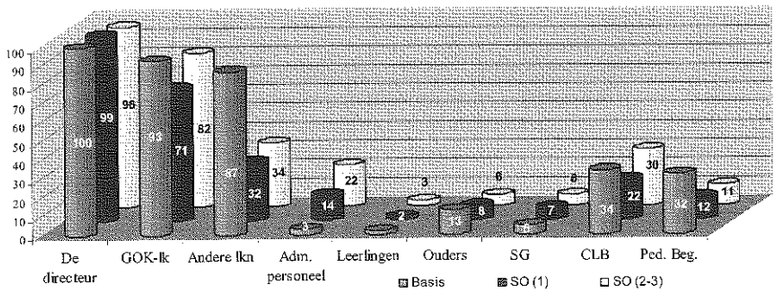
De beschrijving van de eigenlijke doelstellingen en de concrete strategieën die scholen voor hun GOK-beleid voorop gesteld hebben, is opgenomen in paragraaf 1.4 .

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 basisonderwijs groter. Tegenover een betrokkenheid bij één op de drie scholen in het basisonderwijs staat een betrokkenheid bij slechts 11% (1ste graad) en 12% (2de en 3de 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 1ste graad over 30% in secundaire scholen met aanvullende lestijden voor hun 2de en 3de 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 %) 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*
Lln 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 lln 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 lln.	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 lln 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*
Lln 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*

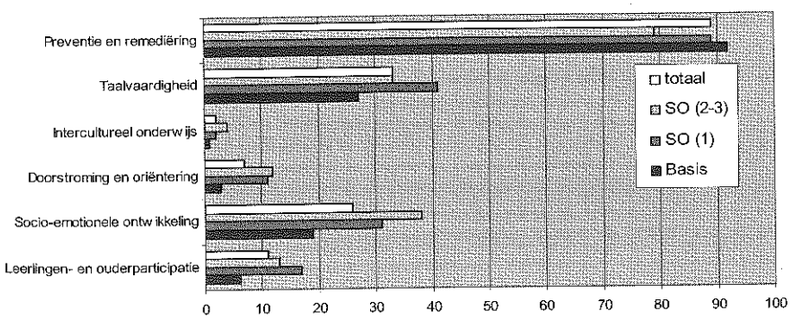
De bovenstaande tabel geeft aan dat er aanzienlijke verschillen zijn inzake de gepercipieerde belangrijkheid van de verschillende GOK-strategieën. Er worden duidelijk een aantal strategieën als quasi noodzakelijk naar voren geschoven terwijl van anderen wordt aangegeven dat ze waardevol maar niet noodzakelijk 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. 'Taalvaardigheidonderwijs' 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 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 remediëring 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 leerlingenvolgsysteem 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 infoverstrekking verbeteren, samenwerken met externen)
Taalvaardigheidsonderwijs	
Leerlingen (BO: 27%, SO1: 41%, SO23: 33%)	2% - algemeen (prev. en rem. van leesachterstanden, taalzwakke lln 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, bijwerkklassen) 2% - een onthaalklas inrichten en bijles geven aan allochtonen en Franstaligen

Geen doelen op het niveau van de leerkrachten en van de school	
Interculturee onderwijs	
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	
Doorstroming en oriëntering	
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	
Socio-emotionele ontwikkeling	
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
Leerlingen- en ouderparticipatie	
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 1ste graad van het secundair onderwijs en 70% in de 2de en 3de 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 remediering 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 leerkrachtenniveau 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[11].

Tabel 57: Frequentieverdeling (in percentages) en gemiddelde scores inzake evoluties in het gebruik van de aanvullende lestijden (naar doelpopulatie[12])

In onze school…		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
…worden de GOK-uren nu voor andere doelen gebruikt dan vorige schooljaar.	*totaal*	*39*	*20*	*8*	*23*	*10*	*2.46*	nvt
	BaO	42	23	8	18	9	2.28	F=4.3; p=0.01
	SO1	36	19	7	25	13	2.60	df(2,504)
	SO2-3	33	15	9	33	10	2.74	BaO < SO2-3
…zijn de vorig jaar gekozen GOK-doelstellingen nog steeds actueel.	*totaal*	*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 57 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 2de en 3de 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

[11] 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.

[12] 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 2de en 3de 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[13])

In onze school…		1	2	3	4	5	GEM	ANOVA
…zijn er reeds tussentijdse resultaten bereikt.	*totaal*	*1*	*1*	*8*	*51*	*39*	*4.25*	nvt
	BaO	0	1	8	46	45	4.36	F=6.2; p=0.003
	SO1	1	2	10	52	35	4.16	df(2,504)
	SO2-3	0	4	7	64	25	4.10	BaO > SO2-3
…zijn de vooropgestelde acties uitgevoerd.	*totaal*	*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

[13] 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
Voorbereid 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 doelpopulaties even belangrijk. Voor de andere motieven scoren basisscholen telkens statistisch significant hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1ste 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	*totaal*	*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	
	S02-3	3	8	9	46	34	4.01	

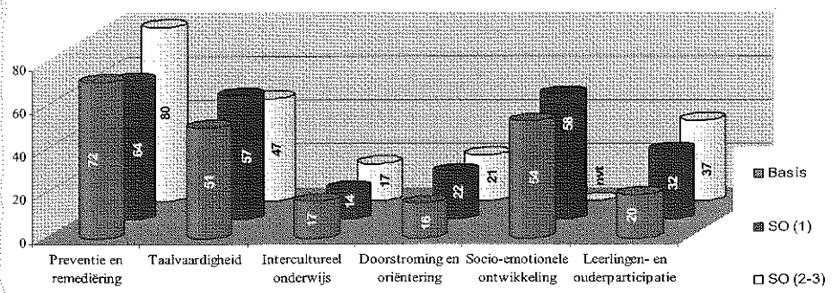
1.5.2 De thema's van de zelfevaluatie

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)', 'taalvaardigheidonderwijs' en 'socio-emotionele ontwikkeling' (dit laatste is niet van toepassing in secundaire scholen met GOK-uren voor de 2de en 3de graad). 'Interculturee 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

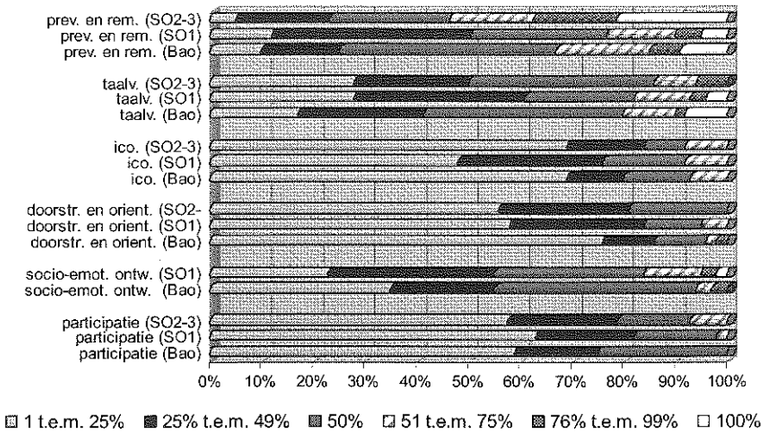
voorgaande thema's niet ontzettend groot. Enkel het hogere percentage voor 'leerlingen- en ouderparticipatie' in de 2de en 3de graad van het secundair onderwijs is vernoemenswaardig. In die doelpopulatie wordt dit thema bijna door dubbel zoveel scholen in de zelfevaluatie opgenomen als in basisscholen (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 opslorpten. 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 elk 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 'taalvaardigheidonderwijs' 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) 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
Totaal	*26.9*	*26.6*	*24.5*	*30.3*	*34.6*	*30.2*	*48.4*	*49.6*	*43.0*

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 werd 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[14].

Tabel 65: Percentage scholen dat tijdens de zelfevaluatie een bepaald aantal instrumenten gebruikte

		naar doelpopulatie		
Aantal gebruikte instrumenten	totaal	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 bevraagde 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-

[14] 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

		naar doelpopulatie		
Oorsprong gebruikte instrumenten	**totaal**	**BaO**	**SO1**	**SO2-3**
De pedagogische begeleiding	57.2	67.7	50.0	37.7
De overheid (omzendbrieven, 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 gemeenschapsonderwijs (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 invullijst 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.	***totaal***	*29*	*8*	*5*	*13*	*45*	*3.38*	nvt
	BaO	19	7	5	14	55	3.77	F=12.3; p<0.001
	SO1	43	7	4	13	33	2.87	df(2,407)
	SO2-3	30	13	8	9	40	3.16	BaO > SO1, SO2-3
…werd het instrument niet ingevuld maar wel als leidraad gebruikt voor de zelfevaluatie	***totaal***	*44*	*9*	*8*	*21*	*18*	*2.59*	nvt
	BaO	48	9	6	17	21	2.54	niet sign.
	SO1	44	11	6	25	14	2.84	
	SO2-3	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.	***totaal***	*1*	*2*	*22*	*53*	*22*	*3.93*	nvt
	BaO	*0*	1	20	49	30	4.08	F=8.9; p<0.001
	SO1	2	4	19	62	12	3.78	df(2,403)
	SO2-3	2	3	32	47	17	3.73	BaO > SO1, SO2-3
…is men tevreden over de gebruikte instrumenten.	***totaal***	*1*	*5*	*23*	*50*	*21*	*3.86*	nvt
	BaO	1	3	22	50	25	3.94	niet sign.
	SO1	0	7	22	52	19	3.84	
	SO2-3	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 verschcidene aspecten van de zelfevaluatie in hun school[15]. 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 doelgroepleerlingen 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% 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.

[15] 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 1ste graad. Daarnaast is er ook een verschil tussen de netten. Gemeenschapsscholen (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.	*totaal*	6	3	11	42	39	4.04	nvt
	BaO	5	2	9	40	45	4.18	F=4.2; p=0.01
	SO1	7	6	12	43	32	3.87	df(2,453)
	SO2-3	6	3	13	45	33	3.97	BaO > SO1
	GO	10	3	15	37	35	3.82	F=4.9; p=0.01
	OGO	3	2	7	41	47	4.27	df(2,453)
	VGO	4	4	10	44	37	4.06	OGO > GO

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.	*totaal*	*3*	*9*	*20*	*45*	*23*	*3.74*	nvt
	BaO	1	5	15	50	29	4.00	F=16.5; p<0.001
	SO1	5	14	26	40	15	3.47	df(2,452)
	SO2-3	8	14	22	38	18	3.46	BaO > SO1, SO2-3

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.	*totaal*	*1*	*2*	*11*	*52*	*34*	*4.16*	nvt
	GO	2	2	13	50	34	4.13	F=3.8; p=0.02
	OGO	0	2	5	50	43	4.35	df(2,478)
	VGO	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[16]. 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

[16] 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 zelfevaluatieresultaten 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 1ste graad. Ten aanzien van twee stellingen is de perceptie van basisscholen ook statistisch significant hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2de en 3de 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 zelfevaluatieresultaten.

Tabel 74: Variantie-analyses naar verschillen tussen doelpopulaties inzake zelfevaluatieresultaten

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 zelfevaluatieresultaten

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 laatste 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 2de en 3de 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 zelfevaluatieresultaten (voor de totale groep) - Varianticanalyse naar doelpopulatie

In onze school...	De totale groep						ANOVA – naar doelpopulatie
	1	2	3	4	5	GEM	
...is het zelfevaluatierapport 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 participatieraad/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 zelfevaluatieresultaten 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 beginsituatie 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[17]. Ook de gemiddelde scores per doelpopulatie worden gerapporteerd. Dat blijkt slechts bij één schaal niet het geval te zijn, namelijk bij de schaal 'visie'. 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 beleidseffectiviteit 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

[17] 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 1ste 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[18], 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 overheidsinitiatieven en de schoolgrootte hebben geen statistisch significant effect op de kenmerken van de beleidseffectiviteit wanneer ook de andere kenmerken in het model opgenomen worden.

[18] 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^2)	.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 1ste 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^2)	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[19].

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
Percentielen	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 1ste graad (resp. 3.74 versus 3.54) (F=5.27; p<0.01; df (2,519)). Secundaire scholen met GOK-uren voor hun 2de en 3de 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-

[19] 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[20]. 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	*β*	t	B	*β*	t	B	*β*	t
Constante				.35		4.7***	2.14		8.9 ***
Achtergrondkenmerken van de school									
Aantal GOK-uren							.01	.15	2.81 **
Aspecten van de beleidseffectieve school									
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^2	nvt			0.04			0.12		

B=niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt β = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt

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 hierop niet statistisch significant 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 bevraagde 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

[20] 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 gebruik 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 *(β=0.12)* en de responsiviteit van de school ten aanzien van de omgeving *(β=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 blijk 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 bevraagden, 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[21]. Betrouwbaarheidanalyses tonen aan dat Cronbach's alpha van deze schaal 0.72 bedraagt.

[21] 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.

In onze school...
...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 bekritiseren.

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	*β*	t
Constante	2.39		8.68 ***
Achtergrondkenmerken van de school (dummy variabele)			
Doelpopulatie SO (1)	-.57	-.37	-7.87 ***
Doelpopulatie SO (23)	-.35	-.17	-3.64 ***
Aspecten van de beleidseffectieve school			
Visie	.23	.18	3.36 ***
Communicatief vermogen	.21	.16	2.86 **
R^2	0.24		

B=niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt
β = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt

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 1ste graad en .35 hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor de 2de en 3de 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 doelgroepleerlingen en de evaluatie van het GOK-beleid door de schoolleider.

Indicator 1: De leerlinggerichtheid 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 leerlinggerichtheid 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 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[22]. De betrouwbaarheidanalyse leert dat deze schaal intern consistent is (alpha=0.81).

[22] 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 tevergeefs.
- ...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. doelgroepleerlingen	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 doelgroepleerlingen 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. doelgroepleerlingen	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[23]. 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.

Tabel 90: Voorspellers van de kwaliteit van het gevoerde gelijke onderwijskansenbeleid

[23] 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 ***.

Voorspellers	Leerlingen-gerichtheid			De negatieve houding t.a.v. doelgroep lln			Evaluatie van het GOK-beleid		
	B	β	t	B	β	t	B	β	t
Constante	1.16		6.2***	4.69		15.3***	2.62		9.5***
Achtergrondkenmerken van de school									
Doelpopulatie SO (1)							-0.35	-0.24	4.4***
Doelpopulatie SO (2-3)				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**
Aspecten van de beleidseffectieve school									
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^2	0.46			0.19			0.22		

B=niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt β = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt

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 *(β=0.23)*, onderwijskundig leiderschap *(β=0.22)*, innovatief vermogen *(β=0.20)* en reflectief vermogen *(β=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 meer sprake 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 *(β=0.27)*. Hoe meer onderwijskundig leiderschap aan de schoolleider kan toegeschreven worden, des te positiever is de houding van de school ten aanzien van doelgroepleerlingen. Hetzelfde geldt voor de responsiviteit van de school ten aanzien van ouders *(β=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 2de en 3de graad scoren 0.21 hoger op de schaal 'houding t.a.v. doelgroepleerlingen' dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1ste 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) *(β=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 integraal 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 integraal beleid voeren *(β=0.17)*, naarmate ze over meer GOK-uren beschikken *(β=0.16)* en naarmate de school over een duidelijke visie beschikt *(β=0.15)*. De dummyvariabele 'doelpopulatie' leert dat basisscholen (de referentiecategorie) systematisch hoger scoren dat secundaire scholen. Ze scoren 0.35 punten hoger dan secundaire scholen met GOK-uren voor hun 1ste graad en 0.32 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 schaalscores en niet op berekeningen die een combinatie van verschillende gegevens vereisten. Het verklaren van de variantie in dergelijke schaalscores 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 vraag of het schoolbeleid integraal gevoerd wordt, 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.
...berustte 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.

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. Basisscholen 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.

Tabel 91: Beschrijvende resultaten en varianticanalyses voor de schaal 'Kwaliteit van het verloop van de zelfevaluatie'

	GEM	Min	Max	SD	ANOVA
Totale groep	*4.07*	*1.00*	*5.00*	*.61*	
BaO	4.16	2.17	5.00	.56	F=6.5; p=0.02
SO1	3.96	1.00	5.00	.63	df (2,478)
S02-3	3.98	2.43	5.00	.66	BaO > SO1, SO2-3

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.

De resultaten van de GOK-zelfevaluatie…
…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 'Resultaten van de zelfevaluatie'

	GEM	Min	Max	SD	ANOVA
Totale groep	3.81	1.86	5.00	.55	
BaO	3.92	2.00	5.00	.52	F=11.6; p<0.001
SO1	3.66	1.86	5.00	.57	df (2,468)
S02-3	3.73	2.00	5.00	.54	BaO > SO1, SO2-3

Indicator 3: De terugkoppeling van zelfevaluatieresultaten

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.

In onze school …
…werd er met openheid gecommuniceerd over de zelfevaluatieresultaten.
…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 zelfevaluatieresultaten gecommuniceerd.
…kon men in discussie treden over de resultaten van de zelfevaluatie.

Tabel 93: Beschrijvende resultaten en variantieanalyses voor de schaal 'Terugkoppeling van zelfevaluatieresultaten'

	GEM	Min	Max	SD	ANOVA
Totale groep	4.15	1.00	5.00	.79	
BaO	4.36	1.00	5.00	.65	F=20.9; p<0.001
SO1	3.91	1.00	5.00	.90	df (2,436)
S02-3	3.86	1.40	5.00	.82	BaO > SO1, SO2-3

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 zelfevaluatie als beleidsdaad opgenomen. In Tabel 94 worden de resultaten van de drie multiple regressicanalyses samengevat[24]. 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 zelfevaluatieresultaten		
	B	*β*	t	B	*β*	t	B	*β*	t
Constante	2.16		14.7***	1.38		8.0***	.450		2.0*
Achtergrondkenmerken van de school (geen significante predictoren)									
Aspecten van de zelfevaluatie als beleidsdaad									
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^2	0.44			0.41			0.51		

B=niet-gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt β = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt

Voor elke indicator kan een regressiemodel opgesteld worden. Het percentage verklaarde variantie (R^2) ligt tussen de 41% en 51%. In de drie modellen blijken enkel aspecten van de zelfevaluatie als beleidsdaad een statistisch 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.

[24] 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 *(β=0.35)*, gedeeld leiderschap *(β=0.30)* en innovatief vermogen *(β=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 *(β=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 zelfevaluatieresultaten als gevolg.

Ook voor de schaal **'terugkoppeling van de zelfevaluatieresultaten'** 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 (β=0.44). Hoe groter het communicatieve karakter van de zelfevaluatie, des te groter de score van scholen op de schaal 'terugkoppeling van de zelfevaluatieresultaten'. Een minder groot maar statistisch significant effect gaat uit van het innovatieve karakter van de zelfevaluatie (β=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 zelfevaluatieresultaten'.

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 vertrouwdheid 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 vertrouwdheid van GOK-scholen met het nascholingsaanbod

Om de vertrouwdheid van GOK-scholen met het ondersteuningsaanbod inzake gelijke onderwijskansen te bestuderen, werd de respondenten in de eerste vragenlijst een selectie[25] 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.
(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.

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.

[25] 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. (*Vlaamse onderwijsraad (VLOR), i.s.m. NT2, ICO, ECEGO*)	10	4	28	58
Vormingen in het kader van het GOK-beleid (*Expertisecentrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (ECEGO)*)	10	9	38	44
Vormingen in het kader van het GOK-beleid (*Steunpunt NT2*)	7	6	44	42
Vormingen in het kader van het GOK-beleid (*Steunpunt intercultureel onderwijs (ICO)*)	10	6	43	41
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*)	41	8	33	18
Iedereen gelijk? Omgaan met diversiteit. (*OVSG -AVSG vzw*)	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. (*netwerk Nascholing & Educatieve Dienstverlening - Gent*)	60	7	24	9
Optimale kansen voor elk kind! (*vzw Nascholing Katholiek Onderwijs*)	58	8	26	8
Mijn school is waar ik kansen krijg. (*Arteveldehogeschool - COMPahs - Gent*)	70	10	16	5
Boeiend verschil. (*VOBO DLO KHLeuven*)	84	6	7	3
Verbondenheid als fundament voor een positief georiënteerd gelijke kansenbeleid op school (*Project Verbondheid - Leuven*)	74	5	19	2
Anders is gelijk. (*Wereldwerkplaats vzw*)	79	7	12	2
Werken aan gelijke kansen – Met élk van onze leerlingen naar de eindstreep! (*K.H. Kempen–Departement Lerarenopleiding campus Vorselaar-Donchecentrum*)	77	9	12	2
Doorbreken van de vicieuze cirkel "kansarmoede – gedragsproblemen – leerproblemen" in de strijd voor het realiseren van gelijke kansen in het onderwijs. (*Vrije Universiteit Brussel*)	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 onderwijskansen 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[26].

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-nascholings-aanbod 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

[26] 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 bevraagde 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 doelgroepleerlingen 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
	1	2	3	4	5	gem	naar net
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 1ste 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 1ste 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 bevraagd. Daarnaast werden ook stellingen over de ondersteuning door de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en de Steunpunten (NT2, ICO en ECEGO) in de bevraging 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[27].

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).

[27] 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
	1	2	3	4	5	GEM	naar doelpopulatie en net
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 een 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
	1	2	3	4	5	gem	naar doelpopulatie
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), SO2-3(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), SO2-3(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 onbeslist. 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 bevraagd. 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
	1	2	3	4	5	gem	naar doelpopulatie
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), SO2-3(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) > SO2-3(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 bevragingsmomenten 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 nascholingsthema'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 nascholingsthema's zijn gebaseerd op de thema's van de analyse van de beginsituatie en zijn zodus enigszins verschillend voor het basisonderwijs en de 1ste graad van het secundair onderwijs enerzijds en de 2de en 3de graad van het secundair onderwijs anderzijds.

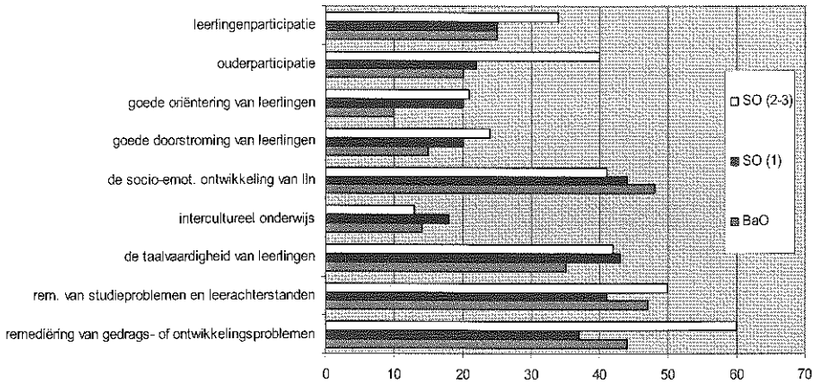
Tabel 104: Nascholingsbehoeftes van GOK-scholen (in percentages van de doelpopulatie)

(1) geen, (2) enige of (3) een sterke nascholingsbehoefte	BaO			SO (1)			SO (2-*3)		
Vormgeven aan...	1	2	3	1	2	3	1	2	3
...preventie van gedragsproblemen.	nvt						5	34	61
...remediëring van gedragsproblemen.							2	37	60
...preventie van ontwikkelingsachterstanden.	6	49	45	15	53	32	nvt		
...remediëring van ontwikkelingsachterstanden.	7	48	44	13	50	37			
...preventie van studieproblemen.	nvt						9	46	45
...remediëring van studieproblemen.							4	46	50
...preventie van leerachterstanden.	8	43	49	10	51	39	nvt		
...remediëring van leerachterstanden.	10	44	47	7	51	41			
...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 nascholingsthema'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 2de en 3de 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 nascholingsthema'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 nascholingsthema. 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 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 relevante gegevens uit het kwantitatieve luik.

1.1 Beschrijving van school 1[28]

School 1 is een vrije basisschool met bijna 300 leerlingen, waaronder zo'n 15-20% doelgroepleerlingen. 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.

[28] 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 gelijkekansenproblematiek 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 ontdubbelen. 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[29]
2004-2005	Niet in de bevraging opgenomen	Niet in de bevraging opgenomen

[29] 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 elke school afzonderlijk[30].

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.

[30] 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: Tijdsperspectief

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 tijdsperspectief 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 geappreciëerd, 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 ontdubbelen. 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 ontdubbelen. 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 halftijdse 'zorgjuf' in de lagere school;
- één halftijdse '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. *Cliëntsysteem*

Het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem reageert op het veranderingsproces. Veel zal uiteraard afhangen van de mate waarin de verschillende leden van het cliëntsysteem het GOK al dan niet als een ware verandering 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 opinieleider 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 opinieleider 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem) uitvoerig besproken wordt, beperken we ons hier tot de kanalen tussen de externe veranderingsdeskundigen en het cliëntsysteem.

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 'Voorbereiding 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 cliëntsysteem (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 ontdubbelen. 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 - zoniet 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. Dit heeft uiteraard niet altijd een positieve weerslag op de motivatie van de leerkrachten. Eén van de geïnterviewden benadrukt hoe belangrijk het is zelf te kunnen kiezen voor een job en vanuit die vrije keuze de job vol overtuiging uit te voeren. Zij betreurt echter dat deze vrije keuze niet gerespecteerd geweest is, ook niet wat haarzelf betreft. De persoon in kwestie had immers vroeger tijdens functioneringsgesprekken reeds te kennen gegeven dat ze een bepaalde job niet zag zitten, terwijl deze job haar nu – in het kader van het GOK-beleid – opgedrongen wordt vanuit de raad van bestuur.

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 ontdubbelen 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 bij de criteria op basis waarvan men doelgroepleerlingen selecteert, stelt men zich vragen in de school.

> *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 opplakken. 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 extra werklast. Naast haar taak als beleidsondersteuner kreeg zij de opdracht de GOK-coördinatie en –administratie voor haar rekening te

nemen. In het tweede GOK-jaar (2003-2004) werd zij ook aangesteld tot zorgcoördinator, terwijl ze dit zelf niet helemaal zag zitten.

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 beginsituatieanalyse) 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 opstelllen, 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 verregaande 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
Interne veranderingsdeskundigen	Keuze / selectie van de veranderingsdeskundigen	
Cliëntsysteem		Merendeel vroege volgelingen
Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntsysteem)		Gestructureerd overleg met CLB
Doelbepaling	Doelen > decretale bepaling	Op drie niveaus (lln, lkn, school)
Strategie	Coërcieve strategie bij selectie v/d interne veranderingsdeskundigen	Normatieve strategie bij uitvoering GOK-beleid
Weerstanden	Administratieve rompslomp Extra taakbelasting	
Adoptiefase	Gelijktijdige adoptie- en implementatiefase	
Implementatiefase	Gebrek aan continuïteit	
Institutionaliseringsfase		

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[31]. In hoeverre 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.

[31] 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 efficiënt mogelijk aanwenden en een goed zicht krijgen op waar ze als school staan inzake gelijke onderwijskansen.

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[32]. 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.*

De respondenten menen ook dat het heel moeilijk - zoniet 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).

[32] 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 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[33]. 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 vergadering 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

[33] 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.

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 the-

ma'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 dat moment heel wat frustratie leefde 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[34].

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 gelijkekansenbeleid 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 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.' Zoiets.*

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 zelfevalua-

[34] 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.

tie 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 bevraagd 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[35]. 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.

[35] Volgens de respondent in het kwalitatieve luik was het voorbereid zijn op de controle door de inspectie inderdaad het belangrijkste motief 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.

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[36]. 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 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

[36] 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.

Voor het uitvoeren van de zelfevaluatie werd er geen beroep gedaan op een instrument. Het verzamelen van de gegevens gebeurde als volgt[37]. 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 zelfevaluatieresultaten 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[38].

De redenen waarom de resultaten niet meer uitvoerig behandeld werden tijdens deze vergadering zijn tweeërlei. Eerst en vooral zou het te tijdrovend zijn. Ten tweede is het zo dat een deel van de GOK-werking positief geëvalueerd wordt in de school, maar een ander deel minder vlot verloopt. Men wil vermijden dit laatste te sterk te benadrukken om de betrokkenen niet te demotiveren.

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.

[37] 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.

[38] In de survey werd aangegeven dat de zelfevaluatieresultaten 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.

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 taakinhouden 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, 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 bevraagd 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 kwam (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 tegengesproken 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 zelfevaluatieresultaten moeten leiden tot bijsturingen 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[39].

> *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 'informeren, verduidelijken wat verwacht wordt, begeleiden d.m.v. regelmatige evaluatie, een basis van waaruit je vertrekt en waar je naar terugkeert'.

[39] 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.

In de eerste fase van het GOK-beleid (2002-2003) werd daar volgens de geïnterviewden voldoende aan tegemoet gekomen. De samenwerking verliep vrij goed[40]. De pedagogische begeleiding woonde regelmatig personeelsvergaderingen bij, er was telefonisch contact, zij verschafte 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 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.

[40] 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.

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[41].

> *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 leraarskamer liggen, maar is daar vooralsnog 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 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[42].

Om af te sluiten, geven we nog kort een overzicht van de belangrijkste bevindingen omtrent het ondersteuningsaanbod in school 1.

Ondersteuningsaanbod		
	Knelpunten	Succesfactoren
Nascholingsaanbod	Kleuterschool: onvoldoende aanbod	
	Lagere school: moeilijke keuze door overaanbod	
Pedagogische begeleidingsdienst (PB)	Kleuterschool: te weinig ondersteuning	Lagere school: voldoende ondersteuning, geven antwoorden op vragen die leven bij lkn
CLB	Onvoldoende opvolging	Gestructureerd overleg → betere samenwerking
Steunpunten	Niet ingegaan op aanbod	

[41] 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.

[42] 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.

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[43].

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'.

[43] 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.

	School 1		Groep GOK-scholen			
Schaal	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
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

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).

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 meegedeeld 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 bevraagd, 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 ontplooien, 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 serieuzere 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 achtergesteld 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)

De directrice is van mening dat niet enkel leerlingen, maar ook leerkrachten zich goed moeten kunnen 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 door tijdens de pauzes en de middagen ook (zoveel mogelijk) in de leraarskamer aanwezig te zijn, maar dat er tegelijkertijd een belangrijk knelpunt is betreffende de beschikbaarheid van de directrice, dat echter buiten de eigen wil van de directrice ligt. Het is namelijk zo dat de directrice vaak voor vergaderingen 'buitenshuis' is, terwijl zij op school hard nodig is.

De beleidsmedewerker, die uiteraard beleidsmatige ondersteuning biedt aan de directrice, voelt aan dat de wettelijke en administratieve kant van het GOK-beleid voor de andere leerkrachten een ver-van-mijn-bed-show is en dat deze leerkrachten dat dan ook volledig aan haar overlaten. Alhoewel zij daar grotendeels begrip voor kan opbrengen vanuit de werkdruk voor de leerkrachten, vindt ze het toch jammer dat actieve steun en interesse bij (sommigen van) haar collega's ontbreekt.

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 dezen 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.

De zorgjuf van de kleuterschool heeft het gevoel dat ze zowel binnen als buiten de school op onvoldoende (concrete) ondersteuning kan rekenen. Gedeeltelijk heeft dit te maken met het feit dat er minder expertise aanwezig is om een kleuterschool te ondersteunen. Gedeeltelijk heeft het echter ook met andere factoren te maken. Dit alles maakt haar onzeker en demotiveert haar.

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. Vooraleer 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 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 we 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 ontdubbelen. 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 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 - zoniet 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 terug 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 beginsituatieanalyse een sterkte-/zwakte-analyse laten uitvoeren. Wanneer gedacht wordt in termen van geïntegreerd beleid voeren, is het perfect denkbaar dat de sterkte-/zwakte-analyse (gedeelte-

lijk 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 halftijdse zorgjuffen terug voltijds willen gaan werken. Ook de concrete werking is volgens één van de geïnterviewden eerder ingegeven vanuit praktische dan uit pedagogische overwegingen.

> *ZJ1: 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 voorgaande besprekingen kwam reeds aan het licht dat er zich in de school een aantal belangrijke knelpunten voordoen. Deze hebben uiteraard hun weerslag op het innovatief vermogen, in die zin dat de aangehaalde knelpunten de ontwikkeling van het innovatief vermogen sterk verhinderen.

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**
Doeltreffende communicatie	Nood aan meer en efficiënter overleg	
Gezamenlijke doelgerichtheid	Sterke interne verdeeldheid (onderling conflict) Kleuterschool <-> lagere school	
Ondersteunende relaties	Nood aan betere ondersteuning van lkn	
Effectief leiderschap	Sterke inmenging Raad van Bestuur Gebrek aan daadkracht bij directrice	
Responsief vermogen	Te hoge verwachtingen vanuit sommige ouders Lkn hebben geen duidelijk beeld v/d verwachtingen v/d overheid	
Reflectief vermogen	Onvoldoende openheid	
Integraal & geïntegreerd beleid	Onvoldoende aandacht voor het pedagogische & het personeelsbeleid	(Actief) zoeken naar oplossingen Integratie GOK & zorg
Innovatief vermogen		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[44].

[44] 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 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.

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.

Schaal	School 1		Groep GOK-scholen			
	Score	percentielscore	GEM.	min - max		SD
Het verloop van de zelfevaluatie	4,00	P 51	4.07	1.00	5.00	.61
De resultaten van de zelfevaluatie	3,43	P 27	3.81	1.86	5.00	.55
De terugkoppeling van zelfevaluatieresultaten	geen data	geen data	4.15	1.00	5.00	.79

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 gelijkekansenproblematiek 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 zelfevaluatieresultaten (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.

Zelfevaluerend vermogen		
	Knelpunten	**Succesfactoren**
Doeltreffende communicatie	Belang/doel worden onvoldoende gecommuniceerd aan lkn	Duidelijke afspraken omtrent het verloop
Gezamenlijke doelgerichtheid	Externe motivatie (schrik GOK-uren verliezen)	
Ondersteunende relaties	Te weinig ondersteuning/begeleiding tijdens de zelfevaluatie	
Effectief leiderschap		Betrokkenheid van iedere leerkracht
Responsief vermogen		
Reflectief vermogen	Noodzakelijke condities zijn onvoldoende vervuld	
Integraal & geïntegreerd beleid	Gemiste kans tot integrale & geïntegreerde zelfevaluatie	
Innovatief vermogen		

1.2 Beschrijving van school 6[45]

School 6 is een vrije technische en (deeltijdse) beroepsschool. Onderstaande analyse richt zich op de middenschool, die gedeeltelijk als autonome eenheid binnen de school beschouwd

[45] 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.

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.

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 leerlingenbegeleiding, studiebegeleiding en taalvaardigheid. De drie graadcoördinatoren waren bijna full-time met leerlingenbegeleiding 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 graadcoordinator 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[46]. 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 'doelgroepleerling' 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

[46] In de survey geeft de respondent van deze school aan dat gelijke onderwijskansen altijd al een belangrijk thema geweest is 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.

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.

b. Evaluatie van het GOK-beleid: Tijdsperspectief

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 tijdsperspectief de school ook zal aanzetten tot het ontwikkelen van een lange termijnvisie. Eén van hen meent dat dit vrij vanzelfsprekend is. Het langere tijdsperspectief 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 kansenongelijkheid 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 kansenongelijkheid. 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 cliëntsysteem 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. Cliëntsysteem

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 aanvaarden de verandering slechts omdat ze geen keuze hebben en uiten heel veel weerstand tegen dit nieuwe beleid.

De rest van het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem gebruikt worden, worden uitvoerig besproken onder 'Doeltreffende communicatie'.

Wat de externe veranderingsdeskundigen betreft, stellen we vast dat er eerder beperkte communicatie is met het cliëntsysteem. De steunpunten ICO, NT2 en ECEGO bieden hun nascholingen 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 gerichter - 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 huidig 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 lerarenteam 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 tegenkantingen 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 je 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. Weerstanden

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 doelgroepleerling 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 gemoti-*

veerd 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 reaffectatie 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 opvulling 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 leraarslokaal 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-lk1: ... 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 onderwijskansenbeleid. 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 onderwijskansenbeleid als 33ste en zelfs 34ste uur inrichtten 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 bijsturingen 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**
Interne veranderingsdeskundigen	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)
Cliëntsysteem		Verandering wordt niet als dusdanig aan hen voorgesteld → aanvaarding
Kanalen (externe veranderingsdesk. – cliëntsysteem)	Eerder beperkte communicatie	
Doelbepaling	Negatieve keuzes	Continuïteit (> OVB)
Strategie		Normatieve strategie bij uitvoering GOK-beleid
Weerstanden	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 lln zelf Nut van Lokale overlegplatforms? Absoluut inschrijvingsrecht?	
Adoptiefase	Grondige reorganisatie Gelijktijdige adoptie- en implementatiefase	
Implementatiefase	Inkrimping van de bestaande werking	Tamelijk goed verloop
Institutionaliseringsfase		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[47]. 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.

[47] 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 bevraagd werden. M.a.w. ook in deze school heeft men ervoor geopteerd om alle thema's te bevragen alvorens een keuze te maken[48].

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[49]. Dit komt neer op ongeveer een vijfde van het totaal

[48] Dat strookt met de kwantitatieve data. In de survey geeft de respondent van deze school aan dat alle thema's enkel oppervlakkig bestudeerd werden.

[49] 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 gelijkekansenproblematiek 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[50]. 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 bevragingen.

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

[50] 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 aangevoeld, 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[51]. 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

[51] 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[52]. 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.

[52] 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[53].

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[54]. Wat de school wel belangrijk vindt, is om de bijsturingen 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

[53] 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.

[54] 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 (verminderd 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 taakinvulling 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 het begin van 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 bijsturingen 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 opsplitst: 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 om 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[55]. 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 dat gij allemaal 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 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 bedoel 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.*

[55] 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.

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 personeelswissel 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 personeelswissel 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[56]. 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-lk1: 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.

[56] 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**
Nascholingsaanbod	Onvoldoende doorstroming v/d opgedane kennis Dure nascholingen	Nascholingen ondersteunen werkgroepen in hun ontwikkeling Nascholingen → aanleg van materialenbank Zelfevaluatie → prioriteiten voor nascholing
Pedagogische begeleidingsdienst (PB)	Personeelswissel → lopende projecten worden niet (in dezelfde mate) verder gezet	PB als 'toetssteen'
CLB	Personeelswissel → 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[57].

[57] 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 'doorschuifsysteem' 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 informatiekanalen 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-informeren. 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-lk1: Zij hebben dus ook wekelijks overleg van ' hoever 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 het laatste interview 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 'OVB'.

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 graadcoordinator, wijst erop dat de school toezicht 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 openstaan 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 gevoelen 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, allez, 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) stagiairs. 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 (informeren) 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-lk1: 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 taakinvulling 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-lk1: 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 ervan uitgaan 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 opportuun 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-lk1: 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 participatieidee. 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 inrichtten 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 aangevoeld worden door leerkrachten, directie en andere onderwijsbetrokkenen (zie 'Responsief vermogen'). De geïnterviewden zijn ervan overtuigd dat bestaande initiatieven moeten bijgestuurd worden en nieuwigheden moeten uitgeprobeerd 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 beslommeringen en problemen met leerlingen hem zodanig opslorpen 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 gegevenheden, 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**
Doeltreffende communicatie	Leerkrachten krijgen overaanbod aan informatie	Duidelijk uitgebouwde overlegstructuur
Gezamenlijke doelgerichtheid		Bestaan van mechanismen en functies die bijdragen tot gez. doelgerichtheid Maandelijkse evaluatie in hoeverre doelen gerealiseerd werden 'Leefregels' geven goed zicht op schoolcultuur
Ondersteunende relaties		Laagdrempelig en toegankelijk ondersteuningsbeleid vanuit directie naar leerkrachten Goed uitgebouwde ondersteuningsstructuur Goede professionele relaties → goede persoonlijke relaties
Effectief leiderschap		Taakverdeling tussen directieleden Voldoende participatiemogelijkheden voor lkn
Responsief vermogen	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
Reflectief vermogen		Aandacht voor reflectie als beleidsinstrument Ervaring met evaluatie
Integraal & geïntegreerd beleid		Taakverdeling directieleden maakt integraal beleid enigszins mogelijk Delegeren van beleidstaken naar coördinatoren

		Werkgroepen > noden in bepaalde beleidsdomeinen Geïntegreerde GOK-werking
Innovatief vermogen	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 brengen we voor school 6 kort de belangrijkste elementen uit het verloop van de twee zelfevaluaties in het kader van GOK samen[58].

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 formele 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

[58] 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
Het verloop van de zelfevaluatie	2,43	P 1	4.07	1.00	5.00	.61
De resultaten van de zelfevaluatie	3,43	P 26	3.81	1.86	5.00	.55
De terugkoppeling van zelfevaluatieresultaten	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 zelfevaluatietaak 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.

Zelfevaluerend vermogen		
	Knelpunten	**Succesfactoren**
Doeltreffende communicatie	Onvoldoende doorstroming van info naar alle lkn	Open communicatie
Gezamenlijke doelgerichtheid	Externe motivatie (decretale verplichting)	
Ondersteunende relaties		Begeleiding tijdens zelfevaluatie
Effectief leiderschap		Bewuste selectie van betrokkenen > interesse en kennis → motivatie om mee te werken Directie luistert naar advies van de leerkrachten omtrent verdere werking
Responsief vermogen		Regelmatige evaluaties Zo kort mogelijk op de bal spelen
Reflectief vermogen	2 groepen lkn: 1 groep die negatief staat t.o.v. zelfevaluatie	1 groep die zichzelf constant evalueert
Integraal & geïntegreerd beleid	Slechte timing v/d zelfevaluatie (~opgelegd karakter)	Activiteiten op basis v/d zelfevaluatie-resultaten: zoveel mogelijk integreren in schoolwerkplan

		Duidelijke link zelfevaluatie - beleidsontwikkeling
Innovatief vermogen	Innovatie wordt verhinderd door dalend aantal uren	Opzetten van nieuwe initiatieven

2 Beschrijving van de overige casussen

Voor de andere scholen werd een gelijkaardige beschrijving gegeven. We hebben de beschrijving van de overige zes cases omwille van plaatsgebrek echter niet opgenomen in dit boek. De hieronder opgenomen horizontale analyses steunen weliswaar wel op de acht cases.

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

	Verloop veranderingsproces	**Beleidsvoerend vermogen**	**Zelfevaluerend vermogen**	**Ondersteuningsaanbod**
School 1 (zonder OVB-/ZVB-ervaring)	Moeizaam proces omwille van interne problemen	Weinig beleidsvoerend vermogen omwille van interne problemen	Laag zelfevaluerend vermogen	Ondersteuningsaanbod wordt door interne veranderingsdeskundigen gebruikt
School 2 (met OVB-/ZVB-ervaring)	Veranderingsproces wordt stopgezet omwille van interne problemen	Weinig beleidsvoerend vermogen omwille van voorgeschiedenis	Laag zelfevaluerend vermogen	Ondersteuningsaanbod wordt onvoldoende actief gebruikt
School 3 (zonder OVB-	Veranderingsproces evolueert	Sterk beleidsvoerend vermogen	Veel aandacht voor zelfevaluatie,	Ondersteuningsaanbod is minder

/ZVB-ervaring)	positief		maar tweespalt bij lkn omtrent concrete reikwijdte van zelfevaluatie	geschikt voor methodescholen, toch volgen GOK-lkn de nodige nascholing
School 4 (met OVB-/ZVB-ervaring)	Veranderingsproces evolueert positief	Aandachtspunten beleidsvoerend vermogen worden ingezien en men probeert daaraan tegemoet te komen	Aandacht voor ontwikkeling zelfevaluerend vermogen	In de toekomst meer druk op leerkrachten om (gericht) op ondersteuningsaanbod in te gaan
School 5 (zonder OVB-/ZVB-ervaring)	Veranderingsproces verloopt goed, binnen de school: sterke nood aan verandering	Aandachtspunten beleidsvoerend vermogen worden ingezien en men probeert daaraan tegemoet te komen	Evaluatie als beleidsinstrument, nog onvoldoende 'zelf'-evaluatie	Bijna exclusief vakinhoudelijke nascholing door leerkrachten
School 6 (met OVB-/ZVB-ervaring)	Moeizaam veranderingsproces omwille van externe factor	Sterk beleidsvoerend vermogen en aandacht voor blijvende ontwikkeling	Aandacht voor zelfevaluatie bij beleidsmensen	Regelmatig gebruik van nascholingsaanbod maar duur!
School 7 (zonder OVB-/ZVB-ervaring)	Moeizaam veranderingsproces omwille van interne weerstand	Laag beleidsvoerend vermogen omwille van interne problemen	Laag zelfevaluerend vermogen omwille van interne problemen	Eerder negatieve evaluatie van het ondersteuningsaanbod
School 8 (met OVB-/ZVB-ervaring)	Veranderingsproces verloopt heel vlot maar niet op de voorgeschreven manier	Sterk beleidsvoerend vermogen	Evaluatie als beleidsinstrument, nog onvoldoende 'zelf'-evaluatie maar aandacht hiervoor in de toekomst	Ondersteuningsaanbod niet enkel door veranderingsdeskundigen 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 (OVB, 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 kansenongelijkheid. 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 ver-

andering 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, stevenen 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 cliëntsysteem.

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 cliëntsysteem. 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 opteerden 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 cliëntsysteem.

3.1.3 Omtrent het cliëntsysteem

Knelpunten

De veranderingsdeskundige(n) moet(en) erin slagen een vertrouwensrelatie op te bouwen met het cliëntsysteem en het cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem (directeur en leerkrachten) moet hiertoe een bepaalde aanpak/strategie hanteren wat de kansengelijkheid verhoogt. Problemen stellen zich wanneer het cliëntsysteem ervan overtuigd is dat die betreffende doelstelling vroeger reeds voldoende werd nagestreefd en er dus geen innovatie nodig is (school 4) of wanneer het cliëntsysteem 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 voor-

doen. 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 daarnet 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 aangezien het voor hen 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 opgelegde 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 spra-

ke 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 bijgestuurd. 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 staan, 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 institutionaliserinsfase'). 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 secundaire 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 werklast 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 'knelpunten 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

Knelpunten

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 hoofde 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 kerndoelstelling. 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 selectiecriterium is, zorgt ervoor dat vooral leerkrachten met een gelijkaardige visie in de school terechtkomen. 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 leer-

krachten 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 éénrichtingsverkeer, 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 stagiairs 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 tegemoet 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 en dat er dagelijks overleg plaats heeft. 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 doelgroepleerlingen 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 'doelgroepleerlingen', ...), waardoor er meer aanspraak wordt gemaakt 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 doelgroepleerlingen) vrij moeilijk. Sommige ouders hebben te hoge verwachtingen tegenover de school, anderen hebben dan weer totaal geen verwachtingen tegenover 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 laatsten 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 opslorpt. 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 selectiecriterium 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 degene 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 hen tracht 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 uitgeprobeerd 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 benadrukt 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 geweest 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 éénzijdig 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 bijsturingen 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 alsmaar 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 zelfevaluatieresultaten 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 blijft 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 personeelswissels 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem 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 cliëntsysteem, 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 cliëntsysteem 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 personeelswissels 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 personeelswissels 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 veranderingsdeskundige 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 zelfevaluaties 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 optekenen. 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 overleeft 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 schoolontwikkeling 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 gerichter 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 klasmuren 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 ter 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 belangrijke 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 mondeling 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 zal 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 onderzoeks- 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 indicatie 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 bevragingsronde leerde dat bijna 9 van de 10 bevraagde 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. 'Taalvaardigheidonderwijs' 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 bevraagde 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 nivcaugroepen; 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 waarrond 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 vooropstellen 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 ervaring 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 bevraagde 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 beginsituatieanalyse, 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 weigeringen 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 éénzijdig 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 doelgroepleerlingen daarentegen, zal weinig (zichtbare) initiatieven ontplooien 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. Ondermeer door het watervalsysteem 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 aangezien 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 nà 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 onderzoeksluik 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 dat van mening is 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 uitsprak 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 diegene 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, durft 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 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 ervaarden 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 hebben 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 verzwaard 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 laatsten 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 boek 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 rekenden. 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[59]. Met het versplinteren van de middelen neemt de slagkracht af. Individuele

[59] Zie bijvoorbeeld Verhoeven, J.C. (1998). Wat vermag het onderwijsbeleid tegen kansarmoede? Caleidoscoop, 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 1ste 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 2de en 3de 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 moet men 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 oplossingen 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 richtinggevende 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 doelgroepleerlingen 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 bureaucratische 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 dezelfde 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 gelijke 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*

Informeer 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[60].

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 lesuren 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.

---

[60] 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 noodzakelijke 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 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

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.

Denessen, E. (2000). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland.* Leuven, Garant.

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.

De Wit, K., & Van Petegem, P. (2000). *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs*. Leuven: Garant.

De Wit, 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 education. 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., & Sleegers, 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: Samson.

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 Poele 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. (2002a). Kritische reflecties bij een rapport over kwaliteitszorg in onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid,* 2002-2003 (1), pp. 36-44.

Michielsens, P. (2002b). 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 nederlandstalig 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: Samson.

Struebing, J. (1999). *Grounded theory*. (gevonden op 22/3/2005 op venus.soci.niv.edu/~archives/SSSITalk/jan99/0198.html).

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*. Alpen aan den Rijn: Samson.

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. (1981). *De leerkrachten uitgedaagd. Een onderzoek over leerkrachten en onderwijsvernieuwing*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut K.U.Leuven.

Verhoeven, J.C. (1986). *Sociologie van de planmatige sociale verandering*. Leuven: Acco.

Verhoeven, J.C., Vandenberghe, P., & Devos, G. (1989). *Schoolbeleid: mogelijkheden en grenzen: een empirisch onderzoek*. Leuven: Acco.

Verhoeven, J.C., Clement, M., & Maetens, D. (1992). *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, K. U. L.

Verhoeven, J.C., & Doms, K. (1998). *Evaluatieonderzoek extra-begeleiding onderwijsvoorrangsbeleid*. Leuven: Departement Sociologie, K. U. L.

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., & 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.

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 beinvloeden 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.

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]

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/omgeir.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]

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].

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/omgeir.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/omgeir.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/omegir.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://ww.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13123].

X. (23/02/2001). Besluit 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/omgeir: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.