

impuls

VOOR ONDERWIJSBEGELEIDING

Inhoud

IMPULSiefje
54

Schoolloopbanen van holebilerlingen en
homonegativiteit bij heteroleerlingen in het
Vlaams secundair onderwijs
Saskia Aerts
55

Onze kinderen als speelbal van de
politieke (school)strijd. Oproep tot
verantwoordelijkheid en een oordeelkundig
onderwijsbeleid
Peter Op 't Eynde
61

Teacher leaders in Vlaanderen. Een
onderzoek naar de steeds groeiende
verantwoordelijkheden van leerkrachten in
het secundair onderwijs
**Charlotte Struyve, Bieke De Fraine, Chloé
Meredith, Sarah Gielen**
64

Yilmaz moet vaker overzitten dan Jan omdat
hij allochtoon is. Hoezo?
Stijn Baert
74

Harde ratio of zacht buikgevoel? Evoluties
in het gebruik van criteria bij de selectie van
leraren in Vlaamse secundaire scholen
Chantal Nuytten, Jan Vanhoof
79

Sterke leraren, sterke leerlingen. Krachtiger
klaspraktijk als motor van verandering
Lia Blaton
90

Voor u gelezen
Elie Michiels
98

Boekbesprekingen
103

Driemaandelijks tijdschrift
PB B-21 **P708838**
44e jaargang
nr. 2 – oktober-december 2013
ISSN 1373-4318
Afgiftekantoor: 3000 Leuven X

Redactie en administratie
Zie keerzijde kaft

Omslagontwerp en vormgeving
www.dsignngraphics.be

Verantwoordelijke uitgever
Willy Brion
Bel 53, 2440 Geel
Tel. 014/58.56.16

© 2013 by Acco

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this review may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

IMPULSiefje

Saskia Aerts onderzocht de impact van de kwetsbare positie van holebi-jongeren en hun gebrek aan steun thuis en op school op hun schoolloopbaan en schoolervaringen in het secundair onderwijs. Blijkbaar hebben de moeilijkheden die meisjes ervaren met hun seksuele identiteitsontwikkeling, een grotere invloed op hun schoolloopbaan dan bij jongens. Bovendien toonde dit onderzoek aan dat homonegatieve attitudes niet noodzakelijk leiden tot de ervaring van homonegatief pestgedrag.

Impuls-redactielid Peter Op 't Eynde reageerde met het opiniestuk 'Scoren op de kap van onderwijs? Owngoal!' in *De Standaard* van 2 oktober 2013 op Bart Brinckmans analyse van het politieke gekibbel tussen N-VA en CD&V over de hervorming van het secundair onderwijs in de weekendeditie van dezelfde krant eind september. In *Impuls* leest u een uitgebreidere versie van het opiniestuk.

Zorgcoördinatoren, mentoren van leraren in opleiding, graadcoördinatoren, pedagogische coördinatoren, GOK-coördinatoren: wat doen de teacher leaders en hoe beleven ze hun klasoverstijgende taken? Wat zijn de werkcondities en welke factoren belemmeren of bevorderen hun functioneren? Het exploratieve onderzoek van Charlotte Struyve, Bieke De Fraine et al. (KU Leuven) naar de groeiende verantwoordelijkheid van leerkrachten in het secundair onderwijs zoekt een antwoord op deze vragen.

Stijn Baert bestudeerde de oorzakelijke impact van drie sleutelfactoren voor succes die jongeren ondervinden op school én in de overgang naar de arbeidsmarkt. Eén ervan is etniciteit. Hij doctoreerde met deze studie in de vakgroep Sociale Economie aan de UGent. In zijn bijdrage gaat hij in op de belangrijkste resultaten en de rol die voor het onderwijs is weggelegd bij het terugdringen van discriminatie op de arbeidsmarkt.

Hoe selecteren Vlaamse schoolleiders leerkrachten? Welke criteria hanteren ze? Hoe selecteerden ze vroeger en nu, in tijden van schaarste? Er is nog maar weinig onderzoek daaromtrent en toch vormen werving en selectie een belangrijk onderdeel van een integraal personeelsbeleid. Chantal Nuytten en Jan Vanhoof van de UA deden een kwalitatief onderzoek naar het gebruik van expliciete en impliciete criteria bij het selecteren van leraren in het secundair onderwijs.

In 'Sterke leraren, sterke leerlingen. Krachtiger klaspraktijk als motor van verandering' van Lia Blaton maken we kennis met twee cases uit het Verenigd Koninkrijk waarbij onderwijsprestaties verbeterd worden door de onderwijskwaliteit te verhogen en het leren onderwijsplezier te bevorderen. Daarvoor moet op verschillende terreinen worden ingezet: sterke leraren, ondersteuning van de onderwijspraktijk in de klas, sterke schoolleiders en het succes van alle leerlingen nastreven.

Elie Michiels las voor u *Tom kan veel beter. Omgaan met schools uitstelgedrag* van Ingrid Verhaegen, over hoe we uitstelgedrag pragmatisch kunnen aanpakken. Bieke De Fraine laat ons meelezen in *Jongens zijn slimmer dan meisjes en andere mythes over leren en onderwijs*, over 36 typische misvattingen over onderwijs. Jan Cumps leest in *Jongens zijn 't. Van Pietje Bell tot probleemgeval* dat niet de jongen veranderd is maar dat door de maatschappelijke ontwikkelingen het jongensgedrag maar weinig gewaardeerd wordt. In *Dyslexie en moderne vreemde talen* vinden leerkrachten, hulpverleners en ouders handvatten en inzichten om dyslectische leerlingen bij moderne vreemde talen te begeleiden.

De redactie

Schoolloopbanen van holebileerlingen en homonegativiteit bij heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs

Saskia Aerts

Hoewel Vlaanderen als een van de meest holebivriendelijke (holebi verwijst naar homoseksuel, lesbisch en biseksueel) regio's ter wereld beschouwd kan worden, berichten de media regelmatig over geweld tegen holebi's, negatieve uitslatingen over homoseksualiteit of de psychologische kwetsbaarheid van holebi's. Holebi's worden juridisch beschermd tegen discriminatie en holebikoppels mogen net als heterokoppels trouwen en kinderen adopteren, maar toch is het nog steeds niet vanzelfsprekend om als holebi door het leven te gaan in Vlaanderen. Hoewel de afkeuring van homoseksualiteit de afgelopen tien jaar sterk gedaald is, houdt een deel van de bevolking er immers nog steeds eerder negatieve attitudes tegenover holebi's of homoseksualiteit op na (ESS, 2012). Deze negatieve houdingen zijn het meest aanwezig bij ouderen, mannen, lager opgeleiden en gelovigen, maar ook bij bepaalde groepen jongeren vindt men negatieve attitudes terug. Vooral jongens, moslimjongeren en leerlingen uit het technisch en beroepssecundair onderwijs (tso en bso) blijken weinig tolerant te zijn voor leeftijdsgenoten die niet aan de heteronorm voldoen (Hooghe & Meeusen, 2012). Deze heteronorm bepaalt dat heteroseksualiteit als de norm beschouwd wordt terwijl alle andere vormen van seksualiteit als afwijkend gezien worden.

De heteronorm zit hardnekkig ingebakken in onze samenleving en uit zich ook op school.

Zo komt homoseksualiteit in de meeste studieboeken en lessen nooit aan bod en houdt het schoolbeleid vaak geen rekening met de specifieke noden van holebileerlingen. Seksuele diversiteit is vaak niet zichtbaar op school en homoseksualiteit wordt zelden vermeld als grond voor discriminatie in het schoolreglement, waardoor slachtoffers van homonegatief pestgedrag zich niet gesteund voelen. Uit onderzoek blijkt daarnaast ook dat holebileerlingen meer discriminatie ervaren op school dan heteroleerlingen (Aerts et al., 2011b). Bovendien reageren leerkrachten vaak niet op homonegatief pestgedrag in de klas, waardoor ze het signaal geven dat ze dat gedrag aanvaarden en dat het normaal is dat holebi's gepest worden.

Onderzoek op andere domeinen heeft aangetoond dat holebi-jongeren vaak een kwetsbare positie innemen. Zo weten we dat holebi-jongeren over het algemeen meer depressieve symptomen vertonen, een lagere zelfwaardering hebben en een verhoogd risico hebben op psychologische problemen dan heterojongeren (Versmissen, Dewaele, Meier & Van Houtte, 2011). Vaak ervaren deze jongeren ook een gebrek aan steun van familie, vrienden en leerkrachten. Wat in Vlaanderen echter nog niet onderzocht werd, is of deze ervaringen ook een impact hebben op hun schoolloopbaan. Daarom werd in opdracht van de Vlaamse overheid een onderzoeksproject op-

gestart dat specifiek gericht is op het onderzoeken van de schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi-jongeren (Dewaele et al., 2008). In dit artikel bespreken we enkele resultaten van dat onderzoek en staan we stil bij de beleidsimplicaties.

Schoolloopbanen van holebileerlingen

Internationaal onderzoek toonde al herhaaldelijk aan dat holebi's het slechter doen op school dan hetero's. Ze halen slechtere resultaten, hebben meer kans op falen, vinden goede resultaten minder belangrijk, hebben minder hoge onderwijsaspiraties en studeren minder vaak verder na het secundair onderwijs (Russell, Seif, & Truong, 2001). Bovendien hebben holebi-jongeren vaak minder het gevoel dat ze erbij horen op school, vinden ze het moeilijker om zich te concentreren op schoolwerk en op te letten in de klas en missen ze vaker lessen of een dag school. In Vlaanderen lijken de verschillen tussen holebi- en heteroleerlingen echter minder groot te zijn en bovendien alleen voor te komen bij meisjes. Uit de resultaten van een online vragenlijst die afgenomen werd bij 1.745 holebi- en heteroleerlingen uit het secundair onderwijs, bleek dat de seksuele identiteit van de leerlingen geen invloed heeft op het gevoel erbij te horen, de schoolmotivatie en de kans op falen voor jongens, maar wel voor meisjes (Aerts et al., 2011a; 2012a; 2012c). Lesbische en biseksuele meisjes hebben minder het gevoel dat ze erbij horen op school, zijn minder gemotiveerd om te presteren en hebben meer kans op falen dan heteromeisjes. Op sommige vlakken doen ze het zelfs slechter dan heterojongens, een uitkomst die we niet verwacht hadden aangezien jongens het over het algemeen vaak slechter doen op school dan meisjes.

We hielden in dit onderzoek rekening met verschillende factoren die de hogere kwetsbaarheid van lesbische en biseksuele meisjes zouden kunnen verklaren, maar geen daarvan bleek van doorslaggevend belang te zijn. Daarom hebben we een aanvullend onderzoek gedaan aan de hand van diepte-interviews met holebileerlingen uit het secundair

onderwijs. Hieruit bleek dat lesbische en biseksuele meisjes meer moeilijkheden ervaren met hun seksuele identiteitsontwikkeling (Aerts et al., 2012b). Ze ontdekken hun seksuele voorkeur vaak erg plots naar aanleiding van een bepaalde ontmoeting of gebeurtenis, terwijl dat voor jongens vaker een proces is dat veel langer duurt en waar ze dus geleidelijk aan kunnen wennen. De acceptatie van die voorkeur wordt door meisjes vaak ook moeilijker gevonden en ze zijn vaker bezorgd over de reacties van anderen op hun coming-out. Het zou kunnen dat de moeilijkheden die ze ervaren vanwege hun seksuele identiteitsontwikkeling een grote impact hebben op hun schoolloopbanen.

Homonegativiteit bij heteroleerlingen

Naast de schoolloopbanen van holebileerlingen hebben we ook de homonegatieve attitudes van heteroleerlingen onderzocht (Aerts et al., 2011b). We vroegen onder andere of ze vinden of holebi's passen in onze samenleving, of holebi's dezelfde rechten en plichten moeten hebben als hetero's en of ze holebi's ziek of walgelijk vinden. Voor deze studie hebben we ons gebaseerd op de antwoorden van de 1.517 heteroleerlingen die de online vragenlijst ingevuld hebben. Uit de analyses bleek dat leerlingen uit het tso en bso inderdaad meer homonegatieve attitudes hebben dan leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs (aso). Wij gingen na of deze homonegativiteit samenhangt met hun ideeën over man-vrouwrolpatronen, sociale participatie en religie. Uit het onderzoek bleek dat leerlingen in het tso en bso meer traditionele ideeën hebben over genderrollen, minder participeren in het verenigingsleven en vaker moslim zijn dan leerlingen in het aso. Zowel moslim zijn als traditionele ideeën hebben over genderrollen bleek een negatief effect te hebben op de homonegativiteit van leerlingen, maar verklaart niet volledig waarom leerlingen uit het tso en bso homonegatiever zijn dan leerlingen uit het aso.

In diezelfde studie gingen we na of holebileerlingen in het tso en bso ook meer

discriminatie ervaren dan holebileerlingen in het aso. We baseerden ons hiervoor op de gegevens van de 162 holebileerlingen in de steekproef. Uit de analyse bleek dat holebileerlingen in het algemeen meer discriminatie ervaren dan heteroleerlingen, maar dat dit niet samenhangt met de onderwijsvorm van deze leerlingen. De hogere homonegativiteit bij heteroleerlingen in het tso en bso leidt dus niet noodzakelijk tot het ervaren van meer homonegatieve discriminatie bij holebileerlingen.

Beleidsimplicaties

Over het algemeen zijn de verschillen die we gevonden hebben in de schoolloopbanen van holebi- en heteroleerlingen relatief klein. Sommige holebi-jongeren hebben minder het gevoel erbij te horen op school en zijn minder gemotiveerd om te presteren of hebben meer kans op falen dan heterojongeren, maar de meerderheid ervaart geen problemen vanwege zijn of haar seksuele voorkeur. Wel blijkt uit dit onderzoek dat de verschillen zich vooral situeren bij meisjes. Holebileerlingen in het tso en bso blijken ook niet meer homonegativiteit te ervaren dan holebileerlingen in het aso, terwijl de attitudes ten opzichte van holebi's en homoseksualiteit bij heteroleerlingen in het tso en bso wel duidelijk negatiever zijn dan die van heteroleerlingen in het aso.



Hoewel deze resultaten over het algemeen eerder positief zijn, leggen ze wel twee

problemen bloot. Ten eerste wijzen de resultaten op een kwetsbare positie van lesbische en biseksuele meisjes op school en ten tweede tonen ze dat er duidelijke verschillen zijn in homonegativiteit tussen verschillende groepen in de samenleving. Beide fenomenen zijn belangrijke aandachtspunten voor het beleid, zowel op maatschappelijk niveau als op schoolniveau.

Kwetsbare positie van lesbische en biseksuele meisjes

Om ervoor te zorgen dat lesbische en biseksuele meisjes zich beter voelen op school, meer gemotiveerd zijn en minder kans hebben om te falen moeten we eerst weten waarom hun seksuele voorkeur een impact heeft op hun schoolloopbaan. Uit ons onderzoek blijkt dat het iets te maken kan hebben met de moeilijkheden die zij ervaren tijdens hun seksuele identiteitsontwikkeling (Aerts et al., 2012b). Deze moeilijkheden kunnen gerelateerd zijn aan het feit dat lesbiennes minder zichtbaar zijn in de samenleving, waardoor meisjes die zich (ook) aangetrokken voelen tot meisjes, zich geïsoleerd kunnen voelen en nog meer geconfronteerd kunnen worden met het gevoel 'anders' te zijn. Voor deze meisjes zou het dan ook kunnen helpen als er rolmodellen aanwezig zijn op school. Dat kunnen lesbische leerkrachten zijn, maar er kan evengoed aandacht besteed worden aan lesbische vrouwen tijdens de lessen (bijvoorbeeld: mediafiguren, historische figuren). Een andere mogelijkheid is het uitnodigen van vormingsmedewerkers van holebi-jongerenverenigingen op school. Zij gaan op een interactieve wijze in dialoog met leerlingen over homoseksualiteit en vertellen hierbij ook over hun eigen ervaringen. Voor meisjes (en jongens) die twijfelen over hun seksuele voorkeur, kan het al een hele hulp betekenen om te zien dat er ook anderen zijn die hetzelfde meemaken als zij.

Aangezien lesbische en biseksuele meisjes vaker een lager psychologisch welbevinden hebben dan heteromeisjes (Schoonacker et al., 2009), is het ook belangrijk dat ze bij iemand terecht kunnen op school wanneer

ze daarover willen praten. Een goed uitgebouwde en toegankelijke leerlingenbegeleiding die op de hoogte is van de specifieke moeilijkheden die holebimeisjes kunnen ervaren, kan een belangrijke stap in de goede richting zijn. Een andere manier om hulp te verlenen aan holebimeisjes die problemen ervaren vanwege hun geaardheid is het oprichten van GSA's ('gay straight alliances'). Dat zijn vrijwillige groepen van leerlingen en leerkrachten die een steunnetwerk vormen voor holebileerlingen op school. Onderzoek heeft aangetoond dat lid zijn van een GSA, maar ook de loutere aanwezigheid van een GSA op school, een positieve impact heeft op academische prestaties, het gevoel erbij te horen op school, sociale relaties op school en de mate waarin holebileerlingen zich goed voelen bij hun eigen seksuele voorkeur en seksuele identiteitsontwikkeling (Walls, Kane, & Wisneski, 2010). In verschillende landen zijn GSA's sterk ingeburgerd, maar in Vlaanderen komen dergelijke initiatieven niet echt van de grond. Waarschijnlijk heeft dat te maken met het feit dat de meeste scholen in Vlaanderen geen cultuur van extracurriculaire activiteiten hebben, waardoor dergelijke initiatieven niet aanspreken.

Homonegatieve attitudes

Hoewel België gezien kan worden als een relatief holebivriendelijke regio, vinden we nog steeds negatieve attitudes ten opzichte van homoseksualiteit en holebi's terug bij bepaalde groepen in de samenleving. Gelijke rechten en juridische bescherming voor holebi's zijn een belangrijke eerste stap in het vergroten van tolerantie en hebben er waarschijnlijk ook mee voor gezorgd dat de attitudes van de bevolking veel positiever geworden zijn, maar om attitudes bij alle groepen in de samenleving te veranderen is er meer nodig dan dat. Er is behoefte aan acties die verder gaan dan het veranderen van formele regels en procedures en die focussen op het veranderen van attitudes, vooral van die doelgroepen die het meest homonegatief zijn, zoals jongens, moslimjongeren en leerlingen uit het tso en bso.

Om gerichte acties voor deze doelgroepen te ontwikkelen moet men weten waarom deze jongeren homonegatief zijn. Uit dit en voorgaand onderzoek bleek al dat er een sterk verband bestaat tussen homonegativiteit en een traditionele genderrolideologie. Dat impliceert dat wanneer men de ideeën over man-vrouwrolpatronen kan veranderen, men misschien meteen ook meer tolerantie ten opzichte van homoseksualiteit gaat creëren. Dat kan interessant zijn omdat dit betekent dat men het niet noodzakelijk expliciet over homoseksualiteit moet hebben om ideeën hierover te veranderen. Vooral in groepen waar dat thema erg gevoelig ligt, kan het misschien meer aangewezen zijn om via een omweg meer tolerante attitudes te creëren. Werken aan genderbewustzijn bij leerkrachten en schoolleiding en dat ook overbrengen naar de leerlingen kan al een grote stap in de richting van een holebivriendelijke school betekenen.

Belangrijk is in ieder geval dat scholen duidelijk maken dat homonegativiteit niet getolereerd wordt en dat holebileerlingen er even welkom zijn als heteroleerlingen. Dat kan aan de hand van eenmalige diversiteitsprojecten, maar onderzoek toont aan dat die niet altijd even doeltreffend zijn (Elchardus, Kavadias, & Siongers, 1999). De waarden van leerlingen worden immers meer beïnvloed via het informele curriculum dan via het formele. Zo toont onderzoek naar de ontwikkeling van etnocentrisme bijvoorbeeld aan dat leerlingen toleranter zijn wanneer er een goed uitgebouwde leerlingenraad is, wanneer ze deelnemen aan sociale of culturele activiteiten op school, wanneer hun leerkrachten zich goed voelen en wanneer de leerkrachten zelf een tolerante houding hebben (Elchardus et al., 1999). Een open, tolerant klimaat moet dus echt ingebed zijn in de werking van de school en moet op langetermijndoelen gericht zijn. Dat kan gepaard gaan met kleine aanpassingen of maatregelen, zoals het vermelden van seksuele voorkeur als grond voor pestgedrag in het schoolreglement of het verschaffen van informatie voor leerlingen die twijfelen over hun seksuele voorkeur. Deze geven immers een sterk signaal over de waarden die een school wil nastreven.

Daarnaast is het belangrijk dat homoseksualiteit bespreekbaar gemaakt wordt. Het moet uit de taboesfeer gehaald worden en een plaats krijgen binnen het dagelijkse leven op school. Dat kan bijvoorbeeld door naar homoseksualiteit te verwijzen tijdens de lessen zonder dat er noodzakelijk bij stilgestaan hoeft te worden en zonder dat het discussies hoeft op te roepen. Hiervoor is er natuurlijk wel nood aan een positief, tolerant schoolklimaat, want alleen in die omgeving is het mogelijk om op een respectvolle manier gevoelige of moeilijke thema's te bespreken. Daarnaast is het nodig dat leerlingen op school en via de media juiste informatie krijgen over homoseksualiteit. Veel vooroordelen ten opzichte van homoseksualiteit zijn immers gebaseerd op foute veronderstellingen, bijvoorbeeld het idee dat homoseksualiteit onnatuurlijk, een keuze of een ziekte is.

Een holebivriendelijk klimaat creëren op school kan ervoor zorgen dat holebi's zich makkelijker gaan outen op school, wat er op zijn beurt toe leidt dat holebi's zichtbaarder worden en meer leerlingen persoonlijk holebi's zullen kennen. Uit onderzoek blijkt dat het persoonlijk kennen van holebi's een positieve invloed heeft op de attitudes ten opzichte van holebi's en homoseksualiteit, vooral bij jongens (Hooghe & Meeusen, 2012). Een tolerant schoolklimaat kan dus de attitudes van individuele leerlingen beïnvloeden, maar heeft ook een positieve impact op het schoolwelbevinden van leerlingen.

Conclusie

Een van de belangrijkste bevindingen van het hier besproken onderzoek is dat de verschillen in de schoolloopbanen van holebi- en heteroleerlingen alleen terug te vinden zijn bij lesbische en biseksuele meisjes. In het kwalitatieve luik van dit proefschrift werd één mogelijke verklaring van de kwetsbare positie van deze meisjes blootgelegd, namelijk dat ze hun seksuele identiteitsontwikkeling als moeilijker ervaren. Volgend onderzoek en het beleid rond holebi's op school dienen rekening te houden met deze genderverschillen en de mogelijke impact van seksuele identiteitsontwikkeling.

Een andere bevinding van dit onderzoek is dat de gevonden verschillen in de schoolloopbanen van holebi's en hetero's eerder klein zijn. Bovendien toonden we aan dat homonegatieve attitudes niet noodzakelijk leiden tot de ervaring van homonegatief pestgedrag. Dat betekent echter niet dat we deze homonegativiteit niet moeten aanpakken. Het is immers niet omdat we weinig verschillen vinden tussen de schoolloopbanen van holebi's en hetero's, dat holebi's het op alle domeinen even goed doen. Recent onderzoek toonde bijvoorbeeld aan dat holebi's nog steeds meer psychologische problemen ervaren dan hetero's (Versmissen et al., 2011) en dat holebi's in Vlaanderen nog steeds regelmatig geconfronteerd worden met geweld vanwege hun seksuele voorkeur of afwijkende genderexpressie (D'haese, Van Houtte, & Dewaele, 2013).

Misschien situeren de problemen van holebileerlingen zich niet zozeer in de schoolloopbaan, al mogen we hier de negatieve resultaten voor lesbische en biseksuele meisjes niet vergeten. Dat sluit echter niet uit dat de school een ideale plaats kan zijn om attitudes te veranderen en een positief signaal te geven. Scholen waar iedereen zich goed voelt en iedereen kansen krijgt om zich ten volle te ontwikkelen, zijn misschien een utopie, maar dan toch één die we verplicht zijn na te streven.

Dr. Saskia Aerts
Universiteit Gent
Vakgroep Sociologie
Onderzoeksgroep CuDOS
Korte Meer 5
9000 Gent
saskia.aerts@ugent.be

Prof. dr. Mieke Van Houtte
mieke.vanhoutte@ugent.be

Dr. Alexis Dewaele
Universiteit Gent
Vakgroep Experimenteel-Klinische en
Gezondheidspsychologie
Henri Dunantlaan 2
9000 Gent
alexis.dewaele@ugent.be

Literatuur

- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2011a). *The impact of sexual identification and well-being on school failure among secondary school students in Flanders*. Artikel gepresenteerd op de Dag van de Sociologie, 26 mei 2011, Gent.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2011b). *Homonegativity in the technical and vocational track: A survey of secondary school students in Flanders*. Artikel gepresenteerd op het congres van de European Sociological Association, 10 september 2011, Genève.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012a). Sense of belonging in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Journal of Homosexuality*, 59, 90-113.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012b). *A qualitative exploration of gender differences in sexual identity development and school performance of Flemish LGB secondary school students*. Artikel gepresenteerd op de European Conference of Educational Research, 20 september 2012, Cádiz.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012c). School motivation in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Youth & Society*, beschikbaar online: <http://yas.sagepub.com/content/early/2012/12/11/0044118X12467657.abstract>.
- D'haese, L., Van Houtte, M., & Dewaele, A. (2013). *Geweld tegenover holebi's. Verkennende studie over de beleving, de omstandigheden en de uitkomsten van holebigeweld in Vlaanderen*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dewaele, A., Vincke, J., Van Houtte, M., & Cox, N. (2008). *De schoolloopbanen van holebi- en heterojongeren*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- ESS. (2012). *European Social Survey*. <http://www.europeansocialsurvey.org/>
- Hooghe, M., & Meeusen, C. (2012). Homophobia and the transition to adulthood: A three year panel study among Belgian late adolescents and young adults, 2008-2011. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1197-1207.
- Russell, S.T., Seif, H., & Truong, N.L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24(1), 111-127.
- Schoonacker, M., Dumon, E., & Louckx, F. (2009). *WELEBI. Onderzoek naar het mentaal en sociaal welbevinden van lesbische en biseksuele meisjes*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Versmissen, D., Dewaele, A., Meier, P., & Van Houtte, M. (2011). *Zzzip²: onderzoek naar de levenskwaliteit van Vlaamse holebi's*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Walls, N.E., Kane, S.B., & Wisneski, H. (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth & Society*, 41(3), 307-332.

Onze kinderen als speelbal van de politieke (school)strijd

Oproep tot verantwoordelijkheid en een oordeelkundig onderwijsbeleid

Peter Op 't Eynde

In de weekendeditie van *De Standaard* (28 september 2013) analyseerde Bart Brinckman het politieke gekibbel tussen N-VA en CD&V rond de hervorming van het secundair onderwijs. Hij legde daarbij de vinger op de wonde, wat ons¹ ertoe aanzette om een opiniestuk in te sturen dat gepubliceerd werd in dezelfde krant op woensdag 2 oktober onder de titel 'Scoren op de kap van onderwijs? Owngoal!'. Deze bijdrage is een wat uitgebreidere versie van dat opiniestuk.

Het laat zich aanzien dat onderwijs een centraal thema zal worden in de komende verkiezingscampagne. Zowel N-VA als CD&V, maar evenzeer minister Smet zijn dan ook volop bezig met een Ronde van Vlaanderen om hun 'eigen' rol in dat dossier in de spotlights te zetten. Doembeelden zoals 'nivelleren of afbraak van ons onderwijs' en zelfverheerlijkende slogans als 'Ik heb de toekomst van het aso gered' worden daarbij niet geschuwd. Politieke partijen spinnen in deze garen van de polarisering rond dit dossier.

Nochtans is het creëren van een zekere eensgezindheid, een draagvlak, een noodzakelijke voorwaarde om nog maar een start te kunnen maken met een hervorming van het secundair onderwijs. Dat een hervorming nodig is, staat buiten kijf. Er zijn voldoende analyses van de sterke en minder sterke punten van ons onderwijs gemaakt... en op-

nieuw gemaakt, veelal in opdracht van deze Vlaamse regering. Zij mogen dus geacht worden de feiten en cijfers te kennen zowel over de impact van het watervalstelsel als over de dalende trend in onze resultaten op internationale vergelijkingen. Het vaststellen van de problemen is één ding, evenwichtige oplossingen daarvoor vinden een ander. Het klopt dat dit niet eenvoudig is en dat er weinig pasklare antwoorden zijn, maar is het dan zoveel gevraagd om daar op een verantwoordelijke en ernstige manier naar op zoek te gaan en over te communiceren, eerder dan er politieke munt uit te willen slaan op de kap van het onderwijs en zijn leerlingen?

Conservatieve leerkrachten?

Het is ondertussen immers bon ton om over het Vlaamse onderwijs en zijn leerkrachten te zeggen dat ze conservatief en weinig tot verandering bereid zijn. Die leerkrachten bestaan, maar over het algemeen delen wij die ervaring niet. Het is juist, leerkrachten nemen niet zomaar iets aan. En ja, leerkrachten zijn net als elke andere werknemer nogal terughoudend als hun gevraagd wordt hun aanpak, die dikwijls vanuit een jarenlange ervaring opgebouwd en verfijnd werd, te veranderen. Maar wanneer men de inspanning doet om met respect voor hun professionaliteit op een motiverende en genuanceerde (versus slogan-

matige) wijze met leerkrachten over verbetering van hun functioneren en het functioneren van de school in gesprek te gaan, is er veel mogelijk. Dat is de ervaring van vele directies. Waarom slaagt het beleid er dan zo moeilijk in om een hervorming verkocht te krijgen?

Los van het feit dat het weinig motiverend is wanneer een baas, i.c. de minister van Onderwijs, voor heel Vlaanderen over zijn werknemers zegt dat ze conservatief zijn, dient het beleid veel meer te investeren in zijn communicatie met het onderwijsveld, niet vanuit een top-downbenadering, maar vanuit een echt luisteren naar de noden die daar leven. Men zal dan snel merken dat er wel degelijk een openheid is voor verandering, maar dat de noden verschillend liggen in de stad in vergelijking met het platteland, in aso-scholen in vergelijking met tso-bso-scholen, voor sterk theoretische leerlingen versus meer praktisch georiënteerde leerlingen, ... De hervorming van het secundair onderwijs moet op een evenwichtige wijze kunnen inspelen op die verschillen. De voorgestelde plannen bieden daartoe mogelijkheden, maar het is dringend nodig om dat uit te leggen aan de leerkrachten en met hen te kijken op welke wijze dat het best bij hen geïmplementeerd kan worden. Een hypercentralistische insteek is daarbij zonder meer contraproductief (zie ook column Mia Doornaert, 30/09/2013).

Leerkrachten en directies zullen op hun beurt moeten beseffen dat hun vak, hun leerlingen, hun school niet de enige maatstaf kunnen zijn voor het Vlaamse onderwijs. Het beleid heeft een verantwoordelijkheid ten aanzien van alle leerlingen, niet enkel de zogenaamde intellectuele 'elite', maar evenzeer de 14% leerlingen die nu ons onderwijs verlaten zonder diploma. Daar mag verantwoordelijkheidszin gevraagd worden van iedereen in het onderwijs om verder te kijken dan enkel hun leerlingen en hun school.

Een oordeelkundig onderwijsbeleid?

Het masterplan zoals het nu voorligt, biedt perspectieven, maar vraagt dat er met zin

voor verantwoordelijkheid door alle betrokken partners gewerkt wordt aan een verdere concretisering. Sloganeske taal en polarisering zijn daarbij de ideale manier om het geheel te torpederen. Wie zich daarvan bedient, laat in zijn kaarten kijken voor de toekomst.

Een oordeelkundig en evenwichtig onderwijsbeleid dat vertrekt van een gedegen kennis van de praktijk en de diversiteit van het onderwijsveld, is de beste garantie voor een daadwerkelijke hervorming. Het getuigt van een deskundig inzicht in hoe het eraan toegaat in klassen en scholen en motiveert leerkrachten en directies tot verandering. Allerhande onoordeelkundige maatregelen of het mordicus vasthouden aan onwerkbare maatregelen, daarentegen, voeden het wantrouwen ten opzichte van het beleid en smoren elke wil of zin tot meewerken aan een hervorming in de kiem. En dergelijke maatregelen zijn helaas legio. Wat moet men denken van een beleid dat scholen eind augustus, als heel de schoolorganisatie al vastligt, meedeelt dat het aantal deliberatiedagen in juni beperkt wordt? Realiseert men zich wel welke impact dat heeft op de voorziene deliberatiepraktijken in sommige scholen? Is dat een voorbeeld van oordeelkundig beleid? Wat te denken van een beleid dat mordicus vasthoudt aan het huidige inschrijvingsdecreet, hoewel de lijst met knelpunten algemeen bekend is? Getuigt dat van deskundigheid of politieke koppigheid?

Het onderwijs verdient beter. Het masterplan biedt mogelijkheden naar de toekomst. De wijze waarop de hervorming op dit moment gepolitiseerd en gepolariseerd wordt, voorspelt echter weinig goeds. Het soms onoordeelkundige onderwijsbeleid dat gevoerd wordt, helpt evenmin. Vandaar deze oproep aan elkeen die bekommerd is om de toekomst van zijn/ons kinderen om zijn verantwoordelijkheid op te nemen en in te zetten op een oordeelkundig onderwijsbeleid.

Peter Op 't Eynde
peter.opteynde@erce.be

Noot

1. Het in dit opiniestuk uitgewerkte standpunt wordt mede onderschreven door de redactie van *Impuls* en Ann Stael (algemeen directeur Scholengroep Sint-Rembert, Torhout), Fransien Vandermeersch (directeur Sint-Pieters-college, Blankenberge), Eric Boels (coördinerend directeur scholengemeenschap Olva, Antwerpen), Peter Ceulemans (directeur H. Pius X-instituut Bovenbouw, Antwerpen),

Luc Van Riet (coördinerend directeur SG Noordwest-Brabant), Frank Vanweddingen (pedagogisch directeur Sint-Angela, Ternat), Rudi Haven (pedagogisch begeleider), Helga Bellaert (pedagogisch begeleider), Johan Dekerck (criminoloog), Jos Vanachter (gepensioneerde hoofdbegeleider SO aartsbisdom Mechelen-Brussel), Karel Raeymaekers (namens de redactie van het tijdschrift IVO).

EEN ANDERE KIJK OP DIVERSITEIT

René Antrop-Gonzàles, Dimokritos Kavadias, Özkan Cetinis, Roger Van den Borre, Yusuf Altuntas, Anja Vink, Birgit Schumacher, Nathalie Auger, Piet Van Avermaet



De Vlaamse Onderwijsraad organiseerde een eigenzinnige seminariereeks over diversiteit, met minder evidente en soms controversiële visies en methoden om de kansen op een succesvolle schoolloopbaan van leerlingen uit allochtone groepen te verbeteren. Dit boek bundelt de bijdragen van verschillende sprekers.

René Antrop-Gonzàles zoekt een verklaring voor het academische succes van sommige jongeren met een migratieachtergrond in de VS. Hij reflecteert, zowel vanuit zijn persoonlijke geschiedenis als op basis van wetenschappelijk onderzoek.

Dimokritos Kavadias maakt kanttekeningen bij de analyse van Antrop-Gonzàles en zet enkele nieuwe denksporen uit over de invloed van identiteit en stereotypering op schoolsucces. Özkan Cetin brengt het verhaal van de Lucerna-colleges die dynamiek, wetenschap, multiculturaliteit en individuele ondersteuning als troeven willen inzetten om de onderwijskansen van hun kinderen te optimaliseren.

Het verhaal van Lucerna biedt Roger Van den Borre de aanzet om verder te reflecteren over de verhouding tussen onderwijsvrijheid en onderwijskwaliteit, over gelijkheid en diversiteit.

Dit zijn ook de sleutels waarmee Yusuf Altuntas een inzicht geeft in het ontstaan en de evolutie van het islamitisch onderwijs in Nederland. Identiteit, veiligheid en herkenbaarheid van de schoolomgeving moeten ervoor zorgen dat kinderen optimaal kunnen leren en ontwikkelen.

Anja Vink beschrijft hoe Nederland al jaren worstelt met onderwijssegregatie. Veel meer dan over een 'multicultureel drama', maakt ze zich zorgen over een 'klassendrama' en schoolsegregatie op basis van armoede.

'Two-way-immersion-education'. Zo omschrijft Birgit Schumacher hoe het Duits en negen partnertalen evenwichtig aan bod komen in de Europese school van Berlijn, waar het leren van talen gepaard gaat met werken aan interculturele competenties.

Waarom maakt meertaligheid mensen bang? Nathalie Auger brengt een zeer praktijkgericht verhaal over hoe omgaan met meertaligheid van leerlingen in de klas een positief antwoord kan zijn op multiculturaliteit op school.

Piet Van Avermaet verwerkt zijn persoonlijke lectuur van al deze bijdragen in de visietekst 'Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort'.

René Antrop-Gonzàles doceert aan de School of Education van de universiteit van Wisconsin-Milwaukee.

Dimokritos Kavadias doceert politieke wetenschappen aan de Universiteit Antwerpen en de Vrije Universiteit Brussel.

Özkan Cetinis is algemeen directeur van de Lucerna-colleges.

Roger Van den Borre is werkzaam bij de Onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap.

Yusuf Altuntas is directeur van de Islamitische School Besturen Organisatie in Nederland.

Anja Vink is journaliste bij NRC Handelsblad en auteur van 'Witte zwanen, zwarte zwanen'.

Birgit Schumacher is lerares Duits en Frans en coördinator van de Staatliche Europa Schule in Berlijn.

Nathalie Auger doceert taalwetenschappen aan de universiteit van Montpellier.

Piet Van Avermaet doceert multiculturele studies aan de Universiteit Gent en is directeur van het Steunpunt Diversiteit en Leren.

ISBN 978 90 334 9196 2 // 120 blz. // € 20,00 (excl. verzendingskosten)

Koop dit boek online op www.uitgeverijacco.be of in de boekhandel.

Voor België: Uitgeverij Acco
E-mail: bestelling@acco.be

acco

Voor Nederland: Acco Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl

Teacher leaders in Vlaanderen

Een onderzoek naar de steeds groeiende verantwoordelijkheden van leerkrachten in het secundair onderwijs

Charlotte Struyve, Bieke De Fraine, Chloé Meredith, Sarah Gielen

De laatste decennia zijn scholen complexe organisaties geworden door onder meer schaalvergrotingen en de toekenning van steeds meer beleidsautonomie. De overheid verwacht van scholen en scholengemeenschappen dat ze alsmaar meer en nieuwe functies opnemen, zoals het uitbouwen van een professionaliseringsbeleid, het verlenen van zorg aan kinderen met speciale noden, het ondersteunen van beginnende leerkrachten, enzovoort. De rol van de schoolleider wordt voortdurend uitgebreid tot het voor hen haast onmogelijk wordt om aan alle verantwoordelijkheden op een succesvolle manier te voldoen. Daarom gaat de toegekende autonomie gepaard met financiële ondersteuning. Zo krijgen Vlaamse basis- en secundaire scholen onder meer vanaf 1 september 2001 de mogelijkheid om te werken met het systeem van 'bijzondere pedagogische taken' (de zogenaamde BPT-uren), die toegewezen kunnen worden aan zowel het onderwijzend als het paramedisch, sociaal, orthopedagogisch en psychologisch personeel. Deze regeling houdt in dat scholen tot drie procent van het toegekende lestijden- en urenpakket kunnen aanwenden voor schoolgebonden opdrachten die gericht zijn op het optimaliseren van de pedagogisch-didactische organisatie. Daarnaast streeft het Gelijke Onderwijskansen Decreet (GOK) sinds 1 september 2002 ernaar dat alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden aangeboden krijgen om te leren en te ontwikkelen.

Op basis van het percentage leerlingen die voldoen aan de gelijkekansenindicatoren (zoals bijvoorbeeld de voertaal in het gezin, het diploma van de moeder, het al dan niet ontvangen van een vervangingsinkomen, enzovoort), kunnen scholen voor een periode van drie schooljaren aanvullende lestijden krijgen. Ook kregen scholen tot en met het schooljaar 2009-2010 uren toegekend om leerkrachten gedeeltelijk vrij te stellen om de nodige coaching te bieden aan leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten. Maar vanaf het schooljaar 2010-2011 zijn deze mentoruren afgeschaft als onderdeel van algemene besparingsmaatregelen van de Vlaamse overheid. De praktijk toont aan dat al deze (en nog andere) ondersteunende middelen vaak worden ingezet om leerkrachten deels klasvrij te maken. Hieruit volgt dat het idee van de leerkracht die enkel instaat voor het onderwijs van één of enkele vakken in het secundair onderwijs, de voorbije jaren zijn vanzelfsprekendheid heeft verloren. Naast de pedagogisch-didactische verantwoordelijkheden in de klas krijgen vele leerkrachten ook taken toebedeeld die het klasniveau overstijgen en die om nieuwe kennis en vaardigheden vragen. Voorbeelden hiervan zijn de zorgcoördinatoren, mentoren van leraren in opleiding en beginnende leerkrachten, graadcoördinatoren, vakleerkrachten, pedagogische coördinatoren, enzovoort. In de Angelsaksische landen worden deze leerkrachten 'teacher leaders' genoemd.

Hoewel deze term (nog) geen bekendheid heeft verworven in de Vlaamse context, blijkt de praktijk enige analogie te vertonen.

Teacher leader: wat is dat?

Hoewel 'teacher leadership' wereldwijd al uitvoerig bestudeerd werd, blijft de concrete betekenis van het concept onduidelijk (York-Barr & Duke, 2004). Teacher leadership lijkt een containerbegrip te zijn dat betrekking heeft op een grote diversiteit van situaties in scholen in verschillende landen. Zo blijken teacher leaders in sommige gevallen een formele opdracht toebedeeld te krijgen door de schoolleiding, terwijl het in andere gevallen gaat om informele praktijken. In bepaalde scholen maken deze teacher leaders deel uit van het middenkader, maar dat blijkt niet overal zo te zijn. Daarnaast worden sommige leerkrachten voor enkele uren van hun lesopdracht vrijgesteld terwijl anderen fulltime klasoverstijgende taken uitvoeren of net fulltime lesgeven en extra verantwoordelijkheden opnemen bovenop hun lesopdracht. Ook het niveau waarin van de teacher leaders verwacht wordt dat ze verantwoordelijkheden opnemen, kan verschillen. De taak van de teacher leader kan immers volledig plaatsvinden binnen één specifiek jaar, één welbepaalde graad of de volledige school. Bovendien wordt het begrip 'leiding geven' op verschillende manieren geïnterpreteerd, gaande van directe aansturing van leerkrachten tot het indirect creëren van condities die de klaspraktijk van leerkrachten beïnvloeden. Ondanks de verschillende formaties blijkt er internationaal wel overeenstemming te bestaan over het idee van teacher leadership als een manier om uiteindelijk bij te dragen tot de kwaliteit van de kernopdrachten van een school, namelijk het lesgeven en het leren.

In de Vlaamse basis- en secundaire scholen zien we vooral hoe steeds meer leerkrachten een expliciet en formeel mandaat van de schoolleiding of het schoolbestuur toegekend krijgen voor het uitvoeren van klasoverstijgende leiderschapsverantwoordelijkheden en hiervoor gecompenseerd worden met enkele lesvrije uren. Hoewel

dat algemeen gezien en erkend wordt als een manier om bij te dragen tot de kwaliteit van de school, schenken scholen amper aandacht aan hoe teacher leaders deze nieuwe verantwoordelijkheden concreet ervaren. Meer bepaald leidt het opnemen van deze verantwoordelijkheden voor teacher leaders tot een voortdurende pendelopdracht tussen de klas en de ruimere school, tussen het lesgeven en leiding geven, waardoor teacher leaders niet alleen nieuwe kennis en vaardigheden moeten verwerven en inzetten maar ook in een andere relatie komen te staan met collega-leerkrachten en de schoolleiding. Bijgevolg is het belangrijk dat scholen verder nadenken over het toekennen van extra verantwoordelijkheden aan leerkrachten dan louter in termen van efficiëntie (dat wil zeggen: gewoonweg verantwoordelijkheden verdelen om als school de toegekende functies te kunnen realiseren) en dus ook inzicht verwerven in en aandacht schenken aan hoe teacher leaders hun tweedelige positie in de school ervaren. Een dergelijk begrip van teacher leadership zorgt ervoor dat scholen de nodige structurele en culturele werkcondities kunnen creëren die het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden door leerkrachten ondersteunen. Door middel van een exploratief onderzoek naar de feitelijke praktijk en belevingen van de Vlaamse teacher leaders gingen wij na wat deze werkcondities precies zijn en dus welke factoren het functioneren van teacher leaders belemmeren of net bevorderen.

Methodologie

Voor deze studie (gebaseerd op Struyve & Kelchtermans, 2013) gingen we op zoek naar respondenten die voldeden aan onze definitie van teacher leadership:

“Leerkrachten die naast hun lesopdracht ook – al dan niet tijdelijk – het formele mandaat krijgen voor het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden om zo bij te dragen tot een verhoging van de onderwijskwaliteit van de school en hierbij deels worden vrijgesteld van hun lesverantwoordelijkheden.”

Concreet werden er interviews afgenomen van twintig teacher leaders uit verschillende Vlaamse secundaire scholen in februari-april 2012. Bij de selectie van de respondenten trachtten we (selectief) zo veel mogelijk verschillende invullingen van teacher leadership (aantal vrijgestelde uren, rol en concrete verantwoordelijkheden) te verzamelen (zie tabel 1). De twintig teacher leaders beantwoordden vragen over hun speci-

fieke takenpakket als teacher leader, over de gepercipieerde gevolgen voor hun identiteit als lid van de school en hun sociaal-professionele relaties met collega-leerkrachten en schoolleiders. Voorafgaand aan het interview ontvingen alle respondenten een voorbereidende vragenlijst waarbij identificatiegegevens (geslacht, leeftijd) werden verzameld, alsook gegevens over hun loopbaan en opleidingen.

Tabel 1. Overzicht van de geïnterviewde teacher leaders.

Pseudoniem	Mandaat in school ¹	Ervaring	Takenpakket	Vrijgestelde uren ^{2,3}
Morgane	Coördinator	30 j leerkracht >1 j coördinator	Schoolbreed: activiteiten organiseren, klassensamenstelling organiseren, organiseren en leiden van klassenraden, verdeling van lesopdracht, agenda's ontwerpen, ...	10u (V)
Simon	Graadcoördinator	30 j leerkracht >1 j graadcoördinator	Schoolbreed: activiteiten organiseren, kalender examens en toezicht opstellen, graadvergaderingen organiseren en leiden, ...	6u (V)
Katja	Graadcoördinator	20 j leerkracht >5 j graadcoördinator	Opstellen en helpen implementeren van opvoedingsproject, uitschrijven van schoolwerkplan, examen- en lessenroosters opstellen, ...	13u (V)
Karen	Graadcoördinator	10 j leerkracht >4 j graadcoördinator	In de 3de graad: activiteiten organiseren, leerlingenbegeleiding, organiseren en leiden van klassenraden, leerlingenraad ondersteunen, jaarboek, ...	11u (V)
Doortje	Pedagogisch coördinator	39 j leerkracht >5 j pedagogisch coördinator	Schoolbreed: organiseren en leiden van vakgroepen, uitwerken van evaluatiesystemen van de vakgroepen, opvang en begeleiding beginnende leerkrachten en stagiairs, ...	8u (V)
Virginie	Coördinator	3 j leerkracht >1 j coördinator	Coördinatie en begeleiding van leerkrachten bij het implementeren van de vakoverschrijdende eindtermen	2u (V)
Lore	Coördinator	11 j leerkracht >1 j coördinator	Schoolbreed lessen- en examenroosters opstellen, studiereizen organiseren, begeleiden van beginnende leerkrachten, GOK-leerkracht, ...	6u (V)
Anka	Pedagogisch coördinator	10 j leerkracht >4 j pedagogisch coördinator	Schoolbreed klassenraden organiseren en leiden, onthaaldagen, opendeurdag, examenroosters opstellen, ontwerpen van BaSO-fiche, ...	4u (V)
Sanne	Graadcoördinator + leerlingenbegeleider	31 j leerkracht >15 j leerlingenbegeleider >4 j coördinator	Praktische organisatie van alles wat in de derde graad gebeurt, studiekeuzebegeleiding leerlingen, sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen en ondersteuning leerkrachten hoe hiermee in de klas om te gaan	9u (V)

Pseudoniem	Mandaat in school ¹	Ervaring	Takenpakket	Vrijgestelde uren ^{2,3}
Trees	Coördinator	34 j leerkracht 13 j coördinator	Stagecoördinator, ontwikkelen en implementeren van professionaliseringsbeleid in de school	7u (H)
Saskia	Interne begeleider	6 j leerkracht >1 j interne begeleider	Schoolbreed verantwoordelijk voor kwaliteitszorg, coördinatie en begeleiding van leerkrachten bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen, voorzitten van directieraad, schoolactiviteiten organiseren, ...	10u (V)
Jolien	Interne begeleider	17 j leerkracht >1 j interne begeleider	Verantwoordelijk voor algemene organisatie van de 1ste graad, voor het creëren van een gezamenlijke eerste graad met meerdere scholen, GOK-leerkracht	14u (V)
Marte	Leerlingenbegeleider	37 j leerkracht >1 j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met leerproblemen en psychosociale problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, studiekeuzebegeleiding bij leerlingen, aanspreekpunt voor leerkrachten, ...	5u (V)
Jochen	Leerlingenbegeleider	21 j leerkracht >6 j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met socio-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met deze leerlingen in hun klas, studiekeuzebegeleiding bij leerlingen	2u (V)
Els	Leerlingenbegeleider	12 j leerkracht >5 j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas	6u (H)
Anneloes	Leerlingenbegeleider	23 j leerkracht >10 j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, aanspreekpunt voor leerkrachten, allerlei administratieve taken zoals examenroosters opstellen, ...	7u (V)
Roos	Leerlingenbegeleider	8 j leerkracht >1 j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, studiebegeleiding leerlingen	7u (V)
Dirk	Coördinator leerlingenbegeleiding	27 j leerkracht >4 j coördinator leerlingenbegeleiding	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, aanspreekpunt voor leerkrachten	10u (V)
Ruben	Mentor	31 j leerkracht >6 j mentor	Begeleiding van beginnende leerkrachten	2u (V)
Sonja	VOET-coördinator	10 j leerkracht >6 j VOET-coördinator	Coördinatie en begeleiding van leerkrachten bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen	2u (H)

1. Deze benaming werd door de school zelf gegeven.
2. Een voltijdse lesopdracht in het secundair onderwijs bedraagt 20 uur.
3. V = voltijds tewerkgesteld binnen de school; H = halftijds tewerkgesteld binnen de school.

Resultaten

In dit artikel tonen we de complexiteit aan van het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden door leerkrachten. Meer specifiek illustreren we hoe teacher leadership, in alle verschillende gedaantes (rol, specifieke verantwoordelijkheden, aantal vrijgestelde uren), niet alleen de sociaal-professionele relaties binnen de school uitdaagt maar ook ingrijpt op de opvattingen die deze teacher leaders hebben over zichzelf als professional in de school.

De sociaal-professionele relaties uitgedaagd

Onze analyses tonen aan dat teacher leaders het gevoel hebben dat ze niet alleen 'meer' interageren met anderen in de school maar ook dat de diversiteit van de inhoud en het aantal betrokkenen in de interacties gestegen zijn. Als leerkracht hadden ze immers uitsluitend contact met collega's die in hetzelfde jaar lesgeven of met collega's die hetzelfde vak onderwijzen. Nu melden teacher leaders ook contacten met leerkrachten van andere jaren of die andere vakken verzorgen, alsook met de schoolleiding:

"Sommige collega's heb ik veel beter of anders leren kennen omdat ik met hen een stuk samenwerk of communiceer over zorg van een of meerdere leerlingen van hun klas (...) Een aantal relaties is hechter want ik zou anders nooit met die mensen gepraat hebben omdat ik niet in hetzelfde vakgebied lesgeef of omdat we niet in diezelfde jaren lesgeven." (Els)

"Je komt veel meer in contact met de directeur. Als leerkracht is dat veel minder zo, omdat je dan vooral je eigen lessen hebt. Maar als leerlingenbegeleider moet je het toch vaker met hem hebben over dingen die fout gaan, die moeilijk zijn, die gebeurd zijn, of, andersom, hij spreekt er ons over aan." (Anneloes)

Vooral het toegenomen contact met de schoolleiding is volgens de respondenten

een nieuwe uitdaging, aangezien hun beroepsactiviteiten zich tot dan toe beperkten tot wat er in de (eigen) klas gebeurt. Daarnaast blijkt dat deze leerkrachten niet alleen meer interageren met andere schoolactoren, maar dat de interacties ook enigszins 'anders' zijn dan voordien. De respondenten geven immers aan dat ze, hoewel ze allen nog over een lesopdracht beschikken, door hun voormalige collega-leerkrachten niet langer meer als 'leerkracht' worden gezien. Uit de interviews blijkt dat ze het gevoel hebben dat ze voortaan in een hiërarchisch hogere positie worden geplaatst door de andere leerkrachten. Die positionering heeft te maken met het feit dat ze vaak over heel wat meer (vertrouwelijke) informatie beschikken dan de andere leerkrachten en op een frequente(re) basis interageren met de schoolleiding. Dat laatste maakt hen volgens de teacher leaders verdacht en roept de vraag op in welke mate de teacher leader nog 'een van hen' is:

"Zonder dat je dat wilt, word je altijd een beetje anders bekeken. Je wordt gezien als iemand die iets gemakkelijk kan veranderen (...) ja, je wordt eigenlijk een heel klein beetje – bij wijze van spreken – op een voetstuk gezet, (...) ze duwen je een klein beetje als verantwoordelijke." (Simon)

Deze twijfel en onduidelijkheid leiden ertoe dat collega-leerkrachten zich meer geremd of zelfs gecontroleerd voelen door de aanwezigheid van een teacher leader:

"Af en toe zijn ze over iets aan het babbelen en dan stopt het gesprek. En achteraf vernem ik dan dat het gaat over kritische zaken, dingen die gelanceerd zijn en waar die individuen niet mee akkoord gaan (...). En dan denken ze: anders wordt dat meegenomen naar de directie." (Morgane)

Dit terwijl alle respondenten beklemtonen dat ze die hiërarchisch hogere positionering helemaal niet wensen en hun relatie met hun voormalige collega's op basis van gelijkwaardigheid verder willen zetten:

"Nee, ik sta niet hoger want bij ons heb je geen privileges, je wordt niet extreem

betaald. Gewoon een deel van mijn uren gaat naar het organiseren van dingen.” (Virginie)

Bijgevolg voelen teacher leaders, hoewel ze nu meer dan vroeger interageren met andere leerkrachten, zich vaak alleen in de school aangezien in de meeste gevallen niemand gelijke verantwoordelijkheden vervult:

“Je zit wat meer op een eiland als leerlingenbegeleider. Je zit heel vaak in persoonlijke gesprekken en je hebt op dat moment geen collega die hetzelfde meemaakt (...) Je wordt veel meer op jezelf teruggeworpen en dat blijft wel een uitdaging” (Els)

Dat wordt vaak nog eens bevestigd doordat ze een eigen kantoor hebben (al dan niet verwijderd van de klaslokalen) of doordat ze taken moeten volbrengen op de vrije momenten van leerkrachten, zoals tijdens de speeltijd en lunchpauze. Hierdoor hebben teacher leaders een andere dagindeling in vergelijking met de andere leerkrachten en vervullen ze verantwoordelijkheden uit het zicht van hun collega's. Dat leidt vaak tot onwetendheid van de anderen over de concrete opdrachten van de teacher leader en soms zelfs tot negatieve reacties:

“Er zijn er die wel negatief staan tegenover uren leerlingenbegeleiding, die verkondigen dat dat heel gemakkelijke uren zijn en dat ik betaald word voor zes uur waar ik niets voor hoeft te doen (...) die vinden dat heel gemakkelijke uren hé want je doet dan een babbeltje en je bepaalt zelf een beetje wat je doet en dat is simpel, gemakkelijke uren, want zij hebben op dat uur 25 leerlingen en jij 1.” (Els)

Opvattingen over zichzelf als professional binnen de school uitgedaagd

Onze respondenten rapporteren over een positieve keuze voor het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden. Ze beschouwen dat als een kans om mee het schoolbeleid te bepalen, als een manier om

de eigen professionele expertise te verbreden en te verdiepen en als oplossing voor de beperkte variatie in taken en opdrachten als leerkracht:

“Ik vind het een enorme verrijking. Zeker dat pedagogische dan (...) Maar ook de afwisseling, die maakt dat je het niet beu wordt (...) En uitdaging, vooral uitdaging en het communicatieve aspect, dat waren mijn grote motivaties.” (Sanne)

Maar het opnemen van die verantwoordelijkheden brengt duidelijk ook frustraties en ontgoochelingen met zich mee die een impact hebben op het zelfbeeld, het zelfwaardergevoel en de jobvoldoening van de teacher leader. Dat heeft te maken met het feit dat ze zich amper voorbereid voelen op het opnemen van nieuwe verantwoordelijkheden en de nodige kennis en expertise die dat met zich meebrengt:

“Helemaal in het begin heb ik enkel steun gekregen van mijn voorganger. Die heeft mij alle documenten op papier en op usb-stick doorgegeven. Dat is niet verplicht, maar dat was gewoon goodwill van harentwege, want ik heb al vernomen dat dat niet standaard is (...) Want het eerste jaar is wel zwaar, omdat je je in alles moet inwerken en dus eigenlijk nog niets op voorhand kent. Het is te zeggen, je kent de school wel, maar het praktische, het beleid, het mee organiseren van, dat is knalnieuw en het is zwaar als je dat allemaal zonder hulp voor de eerste keer moet doorlopen.” (Morgane)

Daarnaast blijken teacher leaders een opmerkelijk verhoogde werkdruk te ervaren. Teacher leaders spreken over zichzelf als een ‘manusje-van-alles’ of een ‘duizendpoot’ met een erg brede waaier van verantwoordelijkheden. Hierdoor krijgen ze het gevoel dat ze niet alles onder controle hebben, slechts beperkt aandacht aan iedere deeltaak kunnen besteden en daarom alles maar gedeeltelijk tot een goed einde (kunnen) brengen:

“Ik voel me een duizendpoot, ja, het is zoveel, een beetje vanalles eigenlijk (...) Nu zijn dat zulke lijsten per dag, allemaal van

die taakjes, zo eventjes bellen naar die, eventjes een mail sturen naar die. Het zijn echt heel veel verschillende taken bij elkaar. Het is heel druk (...) Ik moet zoveel dingen doen dat ik soms wel bang ben, zo van: ben ik nog wel goed bezig? Kan ik mij nog wel voldoende op alles concentreren?” (Roos)

Daarnaast valt de combinatie met het lesgeven meestal zwaar. Onze respondenten rapporteren over het feit dat ze onvoldoende tijd kunnen besteden aan hun lespraktijk. De officiële verhouding tussen de uren lesopdracht en de klavrije uren als teacher leader blijkt dus in de praktijk niet te kloppen:

“Nee, dat is véél véél meer. Dus het lesgeven is in principe halftijds, 9 van de 20 uren, maar ik denk dat het maar een vierde van mijn tijd is. Ik denk eigenlijk dat graadcoördinator bijna een voltijdse job is met dan nog halftijds lesgeven erbij.” (Karen)

Teacher leaders krijgen hierdoor het gevoel dat ze tekortschieten als leerkracht voor hun leerlingen:

“Ik heb het gevoel dat mijn lesgeven er wat bij blijft liggen (...) Ik zou eigenlijk willen dat ik meer met mijn taal [Frans] bezig zou kunnen zijn, maar daar kom ik niet meer aan toe, zoals boeken lezen en films bekijken, programma's volgen in het Frans (...), maar ook voor het corrigeren. Ik probeer de toetsen nog altijd snel te verbeteren, maar voor grotere taken lukt mij dat niet en dan vraag ik wat geduld van de leerlingen.” (Katja)

De respondenten geven aan dat ze het er moeilijk mee hebben dat ze door hun drukke takenpakket minder tijd kunnen steken in het voorbereiden van hun lessen. Ze voelen zich immers nog steeds leerkracht en willen ook zo gezien worden door hun collega's. Maar tegelijkertijd geven ze ook aan dat ze zichzelf ook effectief zien als een leerkracht met meer verantwoordelijkheden binnen de school en ze ontwikkelen daarom voor die taken en expertise bepaalde opvattingen over zichzelf. Onze respondenten blijken hun identiteit als leerkracht in

zekere zin te herdefiniëren en gaan op zoek naar erkenning voor beide opdrachten (lesopdracht en verantwoordelijkheden als teacher leader) vanwege hun collega's. Die sociale erkenning is niet alleen essentieel voor hun zelfwaardegevoel en beroepsmotivatie, maar geeft hun ook de nodige legitimiteit om hun taken als teacher leader – en in het bijzonder in het leiding geven aan collega-leerkrachten – effectief te kunnen uitvoeren. Maar erkenning krijgen als leerkracht én als teacher leader door zowel de collega-leerkrachten als de directie is iets dat verworven wordt, iets dat gegeven wordt door anderen en dus iets waar de persoon in kwestie geen enkele controle over heeft. De respondenten geven aan dat het ontvangen van erkenning in hun leiderschapsverantwoordelijkheden allesbehalve evident is. Zo brengen zij volgens hen extra werk mee voor leerkrachten:

“De leerkrachten kunnen wel evalueren, in die zin van ‘is er weer een mailtje toegekomen, moeten we weer rekening houden met?’ Dat is vooral bij leerlingen met leerstoornissen. (...) Dan krijgen ze een stappenplan van 35 pagina's en ik begrijp wel dat dat niet leuk is (...) Ik kan me best inbeelden wat het is als je er zo vier in één klas hebt zitten... Ik begrijp die reacties ook.” (Jochen)

Ook hebben ze het gevoel dat hun opvattingen niet altijd overeenkomen met die van de leerkrachten:

“Soms voel ik dat het werk dat wij doen als interne begeleiders, dat is misschien zwaar gezegd, niet erg geapprecieerd wordt door collega's (...) Je krijgt zo eens reacties dat je te veel organiseert of dat de school zich maar moet toespitsen op het lesgeven en niet op al die vrolijke activiteiten (...) Ze zijn kritisch en stellen overal vragen: moet dat zoveel en wat is het nut ervan?” (Saskia)

De respondenten mogen weliswaar aangeven hoe ze worstelen met de erkenning en medewerking vanwege de collega-leerkrachten, expliciete erkenning en appreciatie vanwege de schoolleiding zijn volgens hen wel

degelijk het geval. Dat blijkt uit de waardering die de schoolleider uit ten aanzien van de teacher leaders en uit het feit dat de schoolleider hun allerlei confidentiële informatie toevertrouwt:

“Ja, ik vind dat heel tof van de directrice. We krijgen de nodige waardering. Bijvoorbeeld: op het einde van het schooljaar gaan we samen iets eten op kosten van de directrice.” (Sanne)

“Die verhouding is wel beter geworden. Zij gaat in vertrouwen ook meer dingen zeggen (...) je gaat eigenlijk overleggen over dingen waar je anders nooit of toch niet zo snel over ging overleggen.” (Sonja)

Ondersteunende werkcondities in scholen voor teacher leadership

Uit de resultaten blijkt duidelijk dat het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden door leerkrachten complexer is dan wat op het eerste gezicht gedacht wordt. Zo blijkt teacher leadership meer dan louter een taakuitbreiding te zijn van enkele leden van de school. Immers, teacher leadership daagt de sociaal-professionele relaties binnen een school uit en grijpt in op de opvattingen die teacher leaders hebben over zichzelf in de school. Dat leidt ertoe dat de meeste respondenten aangeven om opnieuw voltijs voor de klas te willen staan, hoewel het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden volgens hen een echte kans vormt om zich verder professioneel te ontwikkelen. Dus is het belangrijk dat scholen ook uitdrukkelijk aandacht besteden aan het creëren van condities die het opnemen van leiderschapsverantwoordelijkheden door leerkrachten ondersteunen. Op basis van de bovenvermelde resultaten – en dus voortkomend uit de praktijk en belevingen van teacher leaders in Vlaamse scholen – lijken meer transparantie van de verschillende verantwoordelijkheden binnen de school, een realistische verhouding tussen het aantal vrijgestelde uren en het takenpakket van

teacher leaders, het creëren van structuren die teacher leaders uit een sociaal isolement halen, evenals het creëren van een gedeelde besluitvormingscultuur in scholen hier al toe bij te dragen.

Transparantie inzake verantwoordelijkheden

Scholen lijken er goed aan te doen om de verdeling van verantwoordelijkheden over enkele leerkrachten transparant te maken voor alle actoren binnen de school. Uit de resultaten blijkt dat de verantwoordelijkheden die teacher leaders vervullen binnen de school, los van hun lesopdracht, vaak niet klaar en duidelijk gedefinieerd zijn voor de andere leerkrachten. Hoewel leerkrachten meestal wel eenmalig op de hoogte worden gebracht via een nieuwsbrief, een elektronisch leerplatform of op de personeelsvergadering over de toekenning van een bepaalde opdracht aan een leerkracht, is het voor hen vaak raden naar de concrete taken die deze teacher leader moet vervullen. Dat omdat teacher leaders vaak een erg brede set van taken en verantwoordelijkheden vervullen, vaak uit het zicht van de leerkrachten. De resultaten tonen aan dat, volgens onze respondenten, dit ertoe leidt dat hun extra verantwoordelijkheden geminimaliseerd worden tot ‘gemakkelijke’ of ‘rustige’ uren in vergelijking met het voltijs voor de klas staan. Teacher leaders voelen zich hierdoor niet erkend voor het vele werk dat ze op school verrichten en raken gedemotiveerd. Daarnaast kan men zich ook vragen stellen over de efficiëntie en effectiviteit wanneer leerkrachten niet weten bij wie ze waarvoor terecht kunnen.

Realistische verhouding tussen de verantwoordelijkheden en het aantal vrijgestelde uren

Scholen kunnen er beter op toezien dat de opdracht van de teacher leaders realistisch blijft en conform het aantal vrijgestelde uren. Immers, de resultatensectie toont aan hoe alle respondenten aangeven dat ze

overwegen om weer voltijds voor de klas te staan hoofdzakelijk vanwege de te grote werkdruk die ze ondervinden. Teacher leaders staan meestal in voor een brede waaier van verantwoordelijkheden, ten opzichte van een beperkt aantal vrijgestelde lesuren. Zij ondervinden allen een discrepantie tussen het aantal uren waarvoor zij vrijgesteld zijn van hun lespraktijk en de grote hoeveelheid verantwoordelijkheden die ze in die enkele uren per week moeten vervullen. Hierdoor krijgen ze het gevoel dat ze hun job niet naar behoren kunnen uitoefenen en slechts half werk leveren, zowel in de klas (lesopdracht) als in de school (klasoverstijgende verantwoordelijkheden). Dat brengt met zich mee dat leerkrachten zich minder succesvol voelen in wat ze doen en dus dat hun zelfbeeld, zelfwaardegevoel en jobmotivatie beschadigd worden.

Sociaal isolement doorbreken

Scholen lijken er goed aan te doen om erover waken dat teacher leaders niet geïsoleerd geraken van de andere leerkrachten. Immers, uit onze resultatensectie blijkt dat alle teacher leaders een eenzame positie in de school ervaren. Vaak zijn zij de enige leerkracht met klasoverstijgende verantwoordelijkheden binnen de school of ten minste de enige met die specifieke taken. Hierdoor krijgen ze het gevoel dat ze er 'alleen' voor staan, terwijl ze graag af en toe bepaalde voorstellen of gedachten willen aftoetsen bij anderen. Teacher leaders hebben het daarom vaak over een behoefte om deel uit te maken van een team van leerkrachten die zich bekommeren om een welbepaalde functie binnen de school, bijvoorbeeld een 'zorgteam', een 'coördinatorteam' of een 'mentorenteam'. Daarenboven dragen allerlei structurele werkcondities in de school bij tot hun sociale isolement, zoals een apart bureau weg van de klaslokalen of afzonderlijke pauzes. Zorgcoördinatoren of leerlingenbegeleiders hebben bijvoorbeeld vaak gesprekken met leerlingen tijdens de lunchpauze of tijdens speeltijdmomenten, waardoor ze niet naar de leraarskamer kunnen en dus min of meer structureel verwijderd worden van hun naaste collega's.

Cultuur van gedeelde besluitvorming

Scholen lijken baat te hebben bij het creëren van een cultuur van gedeelde visie en besluitvorming. Immers, uit de resultatensectie blijkt dat een sterk hiërarchisch denken van de andere schoolactoren – en dus wanneer de rollen van lesgeven en leiding geven strikt gescheiden zijn en toegewezen worden aan verschillende actoren binnen de school – ertoe leidt dat teacher leaders ofwel niet au sérieux worden genomen, ofwel niet de nodige legitimiteit krijgen van leerkrachten om bepaalde verantwoordelijkheden uit te voeren. Bijgevolg voelen teacher leaders zich vaak niet erkend in hun handelen, wat demotiverend werkt, gegeven het vele werk en de tijd die teacher leaders hieraan besteden. Bovendien is er dan amper sprake van een 'gedeelde verantwoordelijkheid' van bepaalde functies (bijvoorbeeld: zorg, mentoring) waardoor de teacher leaders op weinig medewerking van leerkrachten kunnen rekenen. Dat terwijl deze functies slechts op een goede manier volbracht kunnen worden binnen de school wanneer ook leerkrachten zich hiervoor engageren in hun eigen klas en er dus een samenwerking ontstaat tussen de teacher leaders en de leerkrachten.

Besluit

In dit artikel hebben we de gangbare praktijk van het toekennen van extra verantwoordelijkheden aan leerkrachten in Vlaamse scholen in kaart gebracht. Deze praktijk komt overeen met wat in de internationale literatuur wordt omschreven als 'teacher leadership'. Hoewel geïmplementeerd als louter een taakuitbreiding van enkele leerkrachten, blijkt al snel dat deze toekenning van verantwoordelijkheden verder reikt. Immers, het aanstellen van teacher leaders daagt de sociaal-professionele relaties in scholen uit en grijpt ook in op de opvattingen die teacher leaders hebben over zichzelf als professional in de school. Daarom is het aangewezen dat scholen zich ook inzetten om de juiste condities te creëren die deze praktijk ondersteunen. Het transparant maken van de verschillende verantwoordelijkheden binnen

de school, het bewaken van de verhouding tussen de hoeveelheid taken en het aantal vrijgestelde uren, het creëren van structuren die teacher leaders niet langer isoleren en het blijven investeren in een gedeelde besluitvormingscultuur blijken al enkele stappen in de goede richting te zijn.

Dit onderzoek vormt een eerste exploratieve studie naar de praktijk van teacher leadership in Vlaanderen. Hierbij gingen we op zoek naar algemene overeenstemmende tendensen in de belevingen van teacher leaders in Vlaamse scholen. We plannen een vervolgstudie waarbij naast interviews met de teacher leaders ook interviews met andere leden van de school (leerkrachten, schoolleiding) plaatsvinden. Ook observaties zullen ons helpen om een gedetailleerder zicht te krijgen op de teacherleadershippraktijk binnen scholen en om kenmerken (bijvoorbeeld inzake schoolorganisatie en -cultuur, individuele kenmerken van de teacher leader, enzovoort) te onderscheppen die de praktijk van teacher leadership beïnvloeden en verschillend maken van elkaar.

Charlotte Struyve,

PhD student verbonden aan de Onderzoeksgroep
Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie, KU Leuven

Bieke De Fraine,

prof. dr. verbonden aan de Onderzoeksgroep
Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie, KU Leuven

Chloé Meredith,

PhD student verbonden aan de Onderzoeksgroep
Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie, KU Leuven

Sarah Gielen,

prof. dr. verbonden aan de Subfaculteit Psychologie
en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven - KULAK

Correspondentieadres:

Charlotte Struyve, Dekenstraat 2, postbus 3773,
3000 Leuven,
charlotte.struyve@ppw.kuleuven.be.

Literatuur

- Struyve, C., & Kelchtermans, G. (2013). Organizational position and social-professional relationships in schools. An exploratory study of teacher leaders' work life in Flanders. In M. Newberry, A. Gallant, & P. Riley (Eds.), *Emotion in school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp. 63-80). Bingley, UK: Emerald.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Yilmaz moet vaker overzitten dan Jan omdat hij allochtoon is. Hoezo?

Stijn Baert

In mijn doctoraal proefschrift *Transitions in youth: On springboards, waterfalls and bottle-necks* bestudeerde ik de oorzakelijke impact van drie sleutelfactoren inzake het succes dat jongeren ondervinden op school en in hun overgang van school naar arbeidsmarkt. Een van deze drie sleutelfactoren is etniciteit. In een eerste studie van mijn doctoraal proefschrift, die gepubliceerd werd in het Amerikaanse wetenschappelijke tijdschrift *Economics of Education Review*¹ en het resultaat is van een samenwerking met de promotor van mijn doctoraat, prof. dr. Bart Cockx, gaan we op zoek naar wat de verschillen tussen autochtone en allochtone jongeren op school (en op de arbeidsmarkt) drijft: sociaaleconomische achtergrondkenmerken, zoals het onderwijsniveau van de ouders, of zuiver etnische factoren, zoals etnische verschillen in voorkeuren en verwachtingen. In deze bijdrage voor *Impuls* ga ik eerst in op de belangrijkste resultaten van deze studie, waarna ik deze resultaten bediscussieer vanuit beleidsperspectief. In een laatste deel van dit artikel ga ik, op basis van een tweede studie van mijn doctoraal proefschrift, in op de rol die mijns inziens is weggelegd voor het onderwijs inzake het terugdringen van discriminatie op de arbeidsmarkt. Bepaalde passages in deze bijdrage liggen inhoudelijk dicht bij een eerdere niet-technische bespreking van mijn doctoraal onderzoek in het tijdschrift *Over.Werk*.²

Yilmaz moet vaker overzitten dan Jan omdat hij allochtoon is: de onderzoeksresultaten

In Vlaanderen zijn de schooluitkomsten van autochtonen en allochtonen zeer

verschillend. Jongeren van vreemde herkomst halen minder vaak een diploma secundair onderwijs, laat staan een hoger onderwijsdiploma. Zo leert een blik op de SONAR-databank³, die in het kader van mijn proefschrift verder werd ontgonnen, dat ongeveer 93% van de 'autochtone' populatie, gedefinieerd als jongeren wier grootmoeder aan moeders kant de Belgische nationaliteit heeft, slaagt voor de derde graad van het secundair onderwijs, tegenover slechts een goede 76% van een 'allochtone' populatie, gedefinieerd als jongeren wier grootmoeder aan moeders kant noch de Belgische noch een andere West-Europese, Angelsaksische of Scandinavische nationaliteit heeft. Dat waargenomen verschil tussen beide populaties wordt nog groter wanneer we overzitten in rekening brengen: ongeveer 64% van de autochtone populatie werkt de derde graad van het secundair onderwijs af zonder zittenblijven, tegenover slechts 35% van de allochtone populatie.

Vanuit beleidsperspectief is het belangrijk om te weten wat deze waargenomen verschillen drijft. Het is immers slechts aangewezen om beleid specifiek te richten op allochtone jongeren indien deze waargenomen verschillen volgen uit een etnisch onderscheid in voorkeuren en verwachtingen of uit discriminatie. Indien deze waargenomen verschillen echter verschillen in sociaaleconomische achtergrondkenmerken weerspiegelen, dan zijn specifieke maatregelen gericht op etnische minderheden niet de goede optie. Zo argumenteert de Amerikaanse Nobelprijswinnaar James Heckman bijvoorbeeld dat in de Verenigde Staten gelijkaardige etnische verschillen in de eerste plaats het gevolg

zijn van een verschil in achtergrondkenmerken en dat het beleid daarop moet focussen: eerder dan het beleid te richten op etnische minderheden, dienen alle achtergestelde gezinnen, van alle etnische origines, ondersteund te worden.

In mijn doctoraal proefschrift delen we dan ook de waargenomen verschillen tussen autochtone en allochtone jongeren op school (en op de arbeidsmarkt) via state-of-the-art econometrische technieken op in twee stukken:

- ten eerste een stuk dat verklaard kan worden door sociaaleconomische kenmerken, zoals het onderwijsniveau van de ouders, het aantal broers en zussen en al dan niet Nederlands spreken thuis;
- ten tweede een stuk dat werkelijk inherent is aan etnische verschillen – aan ‘het allochtoon zijn’ zelf dus – en veroorzaakt wordt door ongelijke behandeling of etnische verschillen in voorkeuren en verwachtingen, zoals de verwachting om kansen te krijgen op de arbeidsmarkt.

We vinden enerzijds, en in lijn met de literatuur, dat het ‘zuiver etnische verschil’ in schooluitkomsten, zoals het slagen voor de derde graad secundair onderwijs en het starten van een hogeronderwijsopleiding, klein is wanneer geen rekening wordt gehouden met de schoolvertraging waarmee deze gerealiseerd worden. Wanneer we focussen op de proportie van jongeren die slagen voor de derde graad van het secundair onderwijs, dan zien we dat na het gelijkschakelen van de achtergrondkenmerken het verschil sterk afneemt: de zuiver etnische component bedraagt slechts een derde van het waargenomen verschil tussen autochtonen en allochtonen. Wanneer een autochtoon kind en een allochtoon kind met dezelfde achtergrondkenmerken het lager onderwijs aanvatten, heeft het autochtone kind ongeveer 7% meer kans heeft om de derde graad van het secundair onderwijs af te ronden.⁴ Het zuiver etnische verschil verdwijnt zelfs volledig bij de start van het hoger onderwijs. Het is dus niet het allochtoon zijn op zich, maar eerder factoren als het onderwijsniveau van de ouders die bepalen of men een diploma secundair onderwijs behaalt en of men start aan het

hoger onderwijs. Dat stemt overeen met de eerdere academische onderzoeksresultaten op basis van Amerikaanse en Franse data.

Een totaal ander beeld krijgen we echter wanneer we dezelfde twee schooluitkomsten (slagen voor de derde graad secundair onderwijs en hoger onderwijs starten) bekijken met als beperking dat deze gerealiseerd moeten worden zonder schoolvertraging. In beide gevallen worden de etnische verschillen weliswaar sterk gereduceerd na het controleren voor achtergrondkenmerken, maar telkens blijft een belangrijk zuiver etnisch verschil over. Zo wordt het waargenomen etnische verschil in slagen voor de derde graad secundair onderwijs (het verschil tussen 64% en 35% dus; zie eerder) voor meer dan de helft verklaard door zuiver etnische factoren. Dat is niet alleen een nieuw – eerdere, verwante studies onderzoeken dat niet – maar ook een belangrijk resultaat aangezien het betekent dat etnische verschillen in schoolvertraging niet geëlimineerd kunnen worden door een algemeen beleid gericht op families met een minder gunstige sociaaleconomische achtergrond.

Op basis van een decompositiemethode, die we uitgebreid documenteren in onze studie, kunnen we ook nagaan op welk moment precies zuiver etnische verschillen opduiken. Zo ontdekken we dat het zuiver etnische verschil in slagen voor de derde graad secundair onderwijs zonder zittenblijven gradueel groeit tijdens de onderwijs carrière. Het leeuwendeel van het zuiver etnische verschil in deze uitkomst wordt opgelopen tijdens het secundair onderwijs tegenover een kleiner deel tijdens het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Dat is niet onverwacht, omdat zittenblijven in Vlaanderen frequenter wordt toegepast in het secundair onderwijs. Tijdens het secundair onderwijs ontstaat het zuiver etnische verschil hoofdzakelijk tijdens het vierde jaar. Meer dan 30% van het zuiver etnische verschil dat gedurende het secundair onderwijs wordt opgelopen, vindt daar zijn oorsprong. We vermelden verder dat ook het eerste, derde en zesde middelbaar sleuteljaar zijn, maar in mindere mate dan het vierde jaar.

Ons methodologische kader laat, ten slotte, toe na te gaan in welke mate de gesproken taal thuis een verklaring kan bieden voor de etnische verschillen op school en op de arbeidsmarkt. We stellen vast dat het gebruik van het Nederlands thuis in vergelijking met mogelijke zuiver etnische mechanismen (zie verder) een eerder beperkte rol speelt in de verklaring van de waargenomen etnische verschillen in schoolresultaten en schoolbesselingen tussen autochtone en allochtone jongeren. Het gebruik van het Nederlands thuis verklaart echter wel in belangrijkere mate het verschil in de overgang van school naar werk tussen autochtonen en allochtonen, vooral dan voor laaggeschoolden.

Yilmaz moet vaker overzitten dan Jan omdat hij allochtoon is: hoezo?

Het besproken 'zuiver etnische verschil' in schooluitkomsten en dan vooral in zitten-blijven dient voorzichtig geïnterpreteerd te worden. Ongelijke behandeling op school is slechts een van de mogelijke verklaringen. Andere mechanismen kunnen evengoed een rol spelen. Ten eerste kan dat zuiver etnische verschil ook verklaard worden door een etnisch verschil in voorkeuren of verwachtingen. Zo concludeerden Duitse onderzoekers recentelijk dat tweedegeneratiemigranten in hun land minder risicoavers (afkeer van het nemen van risico's) zijn dan autochtonen. Ten tweede kunnen etnische verschillen in uitgebreidheid en kwaliteit van het sociaal-economische netwerk mee dit zuiver etnische verschil op school verklaren. Daaraan gerelateerd kan ook segregatie in het onderwijs ten gevolge van een concentratie van allochtonen in bepaalde wijken bepalend zijn. Ten derde is het ook mogelijk dat etnische verschillen in taalbekwaamheid die we niet capteerden door de variabele die we opnamen in ons econometrische model (het al dan niet Nederlands spreken thuis) mee het zuiver etnische verschil bepalen. Ten slotte kunnen etnische verschillen in andere factoren die niet waargenomen zijn in ons model, een rol spelen. Op basis van onze onderzoeksresultaten kunnen we geen uitspraken

doen over het specifieke belang van elk van deze vier verklaringen. We pleiten dan ook voor vervolgonderzoek, eventueel binnen andere onderzoeksdisciplines en geschraagd door de ervaring en de inzichten binnen het onderwijsveld, dat specifiek ingaat op het belang van elk van deze mechanismen in het Vlaamse onderwijs. Dat is immers noodzakelijk om de juiste beleidsacties, gericht op het wegwerken van etnische verschillen op school, te kunnen ontwikkelen.

De identificatie van het vierde jaar middelbaar onderwijs als een sleutelmoment waarop zuiver etnische factoren leiden tot een achterstand voor allochtonen, is een belangrijk resultaat, omdat onderzoekers hierdoor gerichter kunnen zoeken naar de oorzaken van deze etnische verschillen in overzitten. Ondervinden allochtonen meer problemen tijdens de puberteit dan autochtonen, of beoordelen leerkrachten allochtonen op deze leeftijd strenger dan autochtonen? Dat zijn vragen waarop onze studie geen antwoord kan bieden: verder onderzoek zal dat moeten uitwijzen.

Opmerkelijk is onze bevinding dat het al dan niet Nederlands spreken in het ouderlijke huis geen substantiële factor is in de verklaring van de waargenomen achterstand van allochtonen op school. De volgende elementen kunnen dat verklaren. Ten eerste laten de data ons niet toe om onderscheid te maken tussen gezinnen waarin uitsluitend Nederlands gesproken wordt en gezinnen waarin het Nederlands naast andere talen de voertaal is. Daarnaast kunnen we in onze analyse geen rekening houden met verschillen in kwaliteit, i.e. in taalvaardigheid. Internationale studies die hier wel rekening mee kunnen houden, vinden dat het spreken van de inheemse taal een belangrijkere rol speelt in de verklaring van etnische verschillen in schooluitkomsten dan in deze studie. Onze resultaten tonen echter aan dat een beleid dat allochtonen stimuleert om thuis Nederlands te praten, de etnische kloof in schooluitkomsten niet zal helpen dichten. Een beleid dat erop gericht is om de taalvaardigheid van allochtonen te vergroten, kan dat mogelijk wel, maar is moeilijker te realiseren.

Yilmaz moet ook vaker solliciteren dan Jan omdat hij allochtoon is: remediëring via het onderwijs

In de hiervoor besproken studie delen we ook, zoals aangegeven, de verschillen tussen autochtone en allochtone jongeren bij eerste arbeidsmarkttuitkomsten op in een verschil verklaard door sociaaleconomische achtergrondkenmerken en een zuiver etnisch verschil. We vinden dat op de arbeidsmarkt sociaaleconomische verschillen amper nog een rol spelen. Allochtonen hebben het moeilijk op de arbeidsmarkt 'omdat ze allochtoon zijn': omdat er een ongelijke behandeling in het spel is of omdat allochtonen er andere preferenties en verwachtingen op na houden dan autochtonen. In een tweede studie van mijn doctoraal proefschrift gaan we dan dieper in op een van de achterliggende mechanismen van het zuiver etnische verschil in eerste arbeidsmarkttuitkomsten: discriminatie. We bekijken empirisch of aanwervingsdiscriminatie de overgang van school naar werk voor Turkse jongeren in Vlaanderen beïnvloedt. We dragen in deze tweede studie bij tot de internationale economische literatuur door, als eersten, de theoretische relatie tussen aanwervingsdiscriminatie en arbeidsmarktkrapte te testen. Daartoe voeren we een correspondentietest uit op de Vlaamse arbeidsmarkt: fictieve sollicitaties, afwisselend gekoppeld aan een Vlaamse en Turkse naam, worden verzonden naar bestaande vacatures voor schoolverlaters. De resultaten bevestigen de theoretische verwachtingen. Enerzijds vinden we dat, in vergelijking met hun autochtone tegenhangers, Turkse kandidaten even vaak uitgenodigd worden voor een jobgesprek wanneer zij solliciteren naar betrekkingen voor dewelke vacatures moeilijk in te vullen zijn ('knelpuntberoepen'). Anderzijds dienen Turkse kandidaten dubbel zoveel sollicitaties uit te voeren dan autochtone kandidaten om even vaak uitgenodigd te worden voor een jobgesprek wanneer zij solliciteren naar banen waarvoor de arbeidsmarktkrapte laag is. Los daarvan is het ook zo dat laaggeschoolde Turkse jongeren meer discriminatie onderkennen dan hooggeschoolde Turkse jongeren.

De bevindingen in deze tweede studie geven aan dat de strijd tegen discriminatie op de Vlaamse arbeidsmarkt nog lang niet gestreden is. Discriminatie is niet enkel onaanvaardbaar vanuit ethisch perspectief, maar heeft ook belangrijke economische consequenties. Gegeven de belangrijke vergrijzingsuitdagingen waar ons land en onze regio voor staan, is het van groot belang een beroep te doen op alle bevolkingsgroepen zodat er geen ruimte is voor het (gedeeltelijk) uitsluiten van minderheidsgroepen. Bovendien toont onderzoek aan dat door 'littekeneffecten' deze uitsluiting bij het begin van de loopbaan een permanent karakter kan krijgen en aldus meer structurele tekorten in de hand werkt. De overheid kan discriminatie bij aanwerving terugdringen door de kosten ervan voldoende te verhogen. Dat kan door discriminatie meer systematisch op te sporen en te bestraffen. Het wettelijk kader om te bestraffen is voorhanden zodat de voornaamste winst lijkt te liggen in een geactiveerde opsporing van discriminatie. In de mate dat discriminatie ingegeven is door afkeer om met autochtone kandidaten samen te werken, blijven sensibiliseringscampagnes nodig. Omdat voorkeuren en vooroordelen op vroege leeftijd worden gevormd, kan de overheid zulke campagnes best integreren in het onderwijs. Enerzijds dient in het algemeen verder ingezet te worden op aandacht voor multiculturaliteit in het onderwijs. Anderzijds dient, in het bijzonder, het imago van de autochtone arbeidskracht verbeterd te worden door succesverhalen van allochtonen op de werkvloer te belichten. Omdat de jongeren van vandaag de werkgevers, collega's en klanten van morgen zijn en zij in die hoedanigheid mee zullen bepalen welke kansen allochtonen op de arbeidsmarkt zullen krijgen in de toekomst, is het belangrijk hen tot een natuurlijke omgang met allochtonen op de arbeidsmarkt te brengen.

Dr. Stijn Baert

Vakgroep Sociale Economie, Universiteit Gent

Sint-Pietersplein 6

BE-9000 Gent

Stijn.Baert@UGent.be

Noten

1. Deze publicatie, met als titel 'Pure ethnic gaps in educational attainment and school to work transitions: When do they arise?' is elektronisch te raadplegen via <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.07.006>.
2. De eerste twee delen van deze bijdrage zijn verwant met de publicatie 'Zuiver etnische verschillen in school- en eerste arbeidsmarkt-uitkomsten: wanneer ontstaan ze?' (een samenwerking met prof. dr. Bart Cockx). Deze publicatie is, voor abonnees van *Over.Werk*, elektronisch consulteerbaar via <http://www.steunpuntwse.be/view/nl/9698830>. Het derde deel is verwant met de publicatie 'Etnische discriminatie op de Vlaamse arbeidsmarkt voor schoolverlaters. Liever Jonas dan Okan?' (een samenwerking met prof. dr. Bart Cockx, Niels Gheyle en Cora Vandamme). Deze publicatie is elektronisch consulteerbaar via <http://www.steunpuntwse.be/view/nl/9085945>.
3. De SONAR-databank is een longitudinale databank die vanaf 1999 werd uitgebouwd om meer inzicht te verwerven in de manier waarop Vlaamse jongeren de overgang van school naar werk maken. Een representatieve en lukrake steekproef van drie geboortecohorten (1976, 1978 en 1980) van telkens 3.000 jongvolwassenen werd retrospectief in face-to-face interviews op de leeftijd van 23, 26 en/of 29 jaar over hun school- en beroepsloopbaan bevraagd (<http://steunpuntssl.be/Onderzoek/Databanken#SONAR>). De weergegeven statistieken uit de SONAR-databank kunnen licht afwijken van de statistieken in de volledige populatie van Vlaamse jongeren.
4. De lezer kan nagaan dat de vermelde 7% overeenkomt met één derde van het waargenomen proportionele verschil tussen 93% en 76% ($93/76 = 1.22$).

BINNENKLASDIFFERENTIATIE. LEERKANSSEN VOOR ALLE LEERLINGEN

Catherine Coubergs, Katrien Struyven, Nadine Engels, Wouter Cools, Kristine De Martelaer



Verschillen tussen leerlingen zijn eerder regel dan uitzondering. Om positief om te gaan met deze verschillen tussen leerlingen (in de klas) en om iedere leerling in de klas maximale leerkansen te kunnen bieden, is differentiatie wenselijk. Deze praktijkgerichte literatuurstudie richt zich op de effectiviteit en efficiëntie van die didactische werkvormen die focussen op het ontwikkelen van maximale leerkansen voor alle leerlingen. Er zijn twee manieren om met verschillen tussen de leerlingen in de klas om te gaan. Enerzijds door op maat van kleine groepen en/of individuen onderwijs te geven (divergeren), anderzijds door diversiteit samen te brengen (convergeren), zodat de verschillen tussen de leerlingen complementair werken. Het boek maakt de lezer vertrouwd met verschillende didactische werkvormen die er vandaag voorhanden zijn om differentiërend te werken en de wijze waarop deze kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Online worden uitgewerkte praktijkvoorbeelden aangereikt.

Dit boek levert informatie vanuit de wetenschappelijke literatuur en voorbeelden vanuit reële klassen aan voor het vormgeven van een leeromgeving die aan de slag gaat met de mogelijkheden van elke leerling.

Catherine Coubergs is als doctoraatsstudent verbonden aan de Vakgroep Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel.

Katrien Struyven, Nadine Engels, Wouter Cools en Kristine De Martelaer zijn als (vak)didactici betrokken bij de specifieke lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Brussel. Zij zijn tevens verbonden aan respectievelijk de faculteiten Psychologie en Educatiewetenschappen, Lichamelijke Opvoeding en Kinesitherapie en/of het Interfacultair Departement Lerarenopleiding.

ISBN 978 90 334 9194 8 // 104 blz. // € 15,50 (excl. verzendingskosten)

Koop dit boek online op www.uitgeverijacco.be of in de boekhandel.

Voor België: Uitgeverij Acco
E-mail: bestelling@acco.be

acco

Voor Nederland: Acco Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl

Harde ratio of zacht buikgevoel?

Evoluties in het gebruik van criteria bij de selectie van leraren in Vlaamse secundaire scholen

Chantal Nuytten, Jan Vanhoof

Onderzoek naar hoe Vlaamse schoolleiders leerkrachten selecteren, is schaars. Toch vormen werving en selectie een belangrijk onderdeel van het integrale personeelsbeleid. In dit artikel worden de resultaten gepresenteerd van kwalitatief onderzoek naar het gebruik van expliciete en impliciete criteria bij het selecteren van leraren in het secundair onderwijs. Met expliciet wordt de rationele, objectieve invalshoek bij het selecteren bedoeld. Impliciet doelt op het subjectieve aspect van selectie, datgene wat verwijst naar intuïtie. Het onderzoek focust op de identificatie van gehanteerde criteria in het verleden, het heden en de toekomst. Daarnaast worden vier tendensen waarvan we een impact op het selectieproces verwachten, bestudeerd: veranderingen in de verwachte competenties van leraren, het lerarentekort, het diversiteitsbeleid en de veranderende loopbaanverwachtingen van de leraar. De dataverzameling bestaat uit semigestructureerde interviews afgenomen bij schoolleiders van Vlaamse secundaire scholen. De resultaten wijzen op een actueel gebruik van beide soorten criteria, expliciet en impliciet. Ratio wordt gecombineerd met buikgevoel. Van de expliciete criteria rapporteren we als belangrijkste: een (vereist) diploma, samenwerkingsvaardigheden, (levens)ervaring, motivatie en reflecterend vermogen. Daarnaast wordt de evolutiehypothese empirisch bevestigd: vroeger selecteerde men eerder op basis van harde criteria, terwijl nu bijkomend meer persoonskenmerken van belang zijn. In de

toekomst verwachten respondenten nog meer nadruk te leggen op vakkennis, vaardigheden en de attitudes leergierigheid en flexibiliteit. Ook blijken directeurs bewuster op zoek te zullen gaan naar leraren van allochtone afkomst en wordt de impact van het lerarentekort en van verschuivingen in de verwachte competenties empirisch bevestigd. De bevindingen omtrent de impact van veranderende loopbaanverwachtingen van de leraar zijn minder eenduidig.

Inleiding

Onderzoek naar de selectiecriteria bij aanwerving van Vlaamse leraren is schaars. Toch vormen werving en selectie ook volgens schoolleiders een belangrijk onderdeel van het integrale personeelsbeleid. Deze studie richt zich op evoluties in het gebruik van selectiecriteria. Er zijn immers indicaties dat er zich een noemenswaardige verschuiving voordoet in de visie op wat een goede leraar behoort te zijn, en dat deze elementen worden meegenomen tijdens het selecteren van nieuwe leerkrachten. Het selectiebeleid is met andere woorden onderhevig aan tendensen, zowel maatschappelijke, pedagogische als onderwijskundige. De vraag is of deze veranderende uitgangspunten consequent meegenomen worden tijdens selectieprocedures. Selecties spelen zich bovendien af in een voor het onderwijs relatief ongunstige evolutie inzake de onderwijsarbeidsmarkt. Het is bijgevolg niet

ondenkbaar dat in tijden van nood specifieke selectiecriteria aan belang moeten inboeten. Hetzelfde geldt voor het groeiende streven naar een doordacht diversiteitsbeleid voor het personeel in het onderwijs, waardoor jongeren ook binnen het lerarenkorps voldoende rolmodellen vinden. Denk daarbij aan elementen als genderevenwicht, aantal allochtone leerkrachten, leerkrachten met functiebeperkingen. Ook hier de vraag of de gehanteerde selectiecriteria hieraan onderhevig zijn, nu en in de toekomst. Verder verwijzen we naar de invalshoek van de leraar zelf. Hoe zit het met diens kijk en de implicaties daarvan? Ook leerkrachten verlaten immers stilaan de traditionele kijk op loopbanen, veroorloven zich meer keuzevrijheid, spelen hun troeven uit tijdens selectieprocedures en plannen hun carrière over de schoolgrenzen heen. Tendensen als de ‘boundaryless career’ sijn spelen ook binnen in de onderwijssector. De vraag is of die al implicaties hebben op criteria bij het selectieproces, en zo ja, welke?

Deze studie wil de bestaande inzichten met betrekking tot de selectiepraktijk van leraren in scholen verbreden en verdiepen. De focus ligt op het denken en handelen van de schoolleider. Als selectieverantwoordelijke dient deze immers op het juiste moment het juiste talent binnen te halen. Daartoe worden de volgende vragen vooropgesteld:

- Welke (impliciete en expliciete) criteria hanteren schoolleiders bij het selecteren van leraren?
- Is er een evolutie in gehanteerde criteria zichtbaar? Indien ja, hoe kan deze evolutie verklaard worden? We formuleren hierbij de volgende vragen:
 - In welke mate spelen veranderingen in de verwachte competenties van leraren een rol in het gebruik van selectiecriteria?
 - Welke impact heeft het lerarentekort op het gebruik van selectiecriteria?
 - Welke impact heeft het diversiteitsbeleid op het gebruik van selectiecriteria?
 - Wat is de invloed van de loopbaanverwachtingen van de leraren zelf op het gebruik van selectiecriteria?

Veranderende selectiecriteria beschrijven en verklaren: een conceptueel kader

Dit conceptuele kader is opgedeeld in twee luiken. Eerst belichten we het gebruik van selectiecriteria vanuit drie invalshoeken: conceptueel, functioneel en empirisch. Daarna gaan we dieper in op kaders die ons in staat stellen om de genoemde tendensen in het gebruik van selectiecriteria te verklaren.

Identificatie van selectiecriteria

Tabel 1. Vier taartpunten van het selectieproces (naar Wijchers & Van den Broeck, 2002).

WERK	INDIVIDU	
Taken Contacten Werkruimte Soort apparatuur Verantwoordelijkheden Plaats in de organisatie FUNCTIE	Motivatie Capaciteiten Vaardigheden Belangstelling Karaktertrekken Fysieke kenmerken PERSOON	ZACHT
OMGEVING Soort organisatie Leiderschapsniveau Opleidingsniveau Perspectieven Beloning Cultuur/sfeer Product	PERSONALIA Algemene opleiding Beroepsopleiding Specifieke vakkennis Specialistische vaardigheden Relevante ervaring Leeftijd/Geslacht	HARD

Een eerste invalshoek benadert het selectieproces vanuit een ruim HRM-kader en leidt tot een conceptueel model dat tot de kern van het selectieproces doordringt (zie tabel 1). Uit de functie waarvoor men selecteert en de omgeving (‘werk’) waarin de selectie plaatsvindt, kunnen criteria afgeleid worden waaraan de kandidaat-leraar geacht wordt te voldoen (‘individu’). Daarbij kan onderscheid gemaakt worden tussen harde en zachte criteria (Wijchers et al., 2009). Harde criteria hebben betrekking op de persoon, het gaat meestal om informatie die op

papier staat (sollicitatieformulier of curriculum vitae). Zachte criteria verwijzen naar personalia. In de context van deze studie zijn beide soorten expliciet, met impliciete criteria bedoelen we immers elementen die met intuïtie te maken hebben. De auteurs geven aan dat het aantal variabelen groot is, maar niet volledig. Daarom is er ook nooit absolute zekerheid dat men de juiste kandidaat selecteert. Het komt erop aan een zo goed mogelijke inschatting te maken.

Voor het verder onderbouwen van selectiecriteria is het beroepsprofiel van de leraar, zoals beschreven in het Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar (2008), een vanzelfsprekende invalshoek. We noemen deze invalshoek functioneel omdat het hier gaat om een onderwijskundig referentiekader, dat scholen kunnen hanteren in functie van selectie en rekrutering. De eisen of verwachtingen in het beroepsprofiel worden concreet gespecificeerd in tien typefuncties die elkaar aanvullen. Over de typefuncties heen onderstreept men het belang van acht attitudes aangezien goed onderwijs wordt gedragen door 'de persoon van de leraar'. De typefuncties en de attitudes worden weergegeven in tabel 2.

Tabel 2. Typefuncties en attitudes uit het beroepsprofiel van de leraar.

Typefuncties – de leraar als...	Attitudes
Begeleider van leerprocessen	Beslissingsvermogen
Opvoeder	Relationele gerichtheid
Inhoudelijk expert	Kritische ingesteldheid
Organisator	Leergierigheid
Innovator, onderzoeker	Organisatievermogen
Partner van de ouders/ verzorgers	Zin voor samenwerking
Lid van een schoolteam	Verantwoordelijkheidszin
Partner van externen	Flexibiliteit
Lid van de onderwijsgemeenschap	
Cultuurparticipant	

Tabel 3. Conceptuele identificatie van criteria bij de selectie van leraren.

Expliciete harde criteria	Impliciete criteria	Niet belangrijk geachte criteria
Diploma/ opleiding	Intuïtie	Woonplaats
Relevante ervaring	Uiterlijk/voorkomen/aantrekkelijkheid	Correct taalgebruik
Referenties	Oogcontact	Resultaten in de lerarenopleiding
Hobby's	Impressie en feelings	Etnische afkomst
	Geslacht	Geslacht
	Overtuigingen van de schoolleider	Leeftijd
Expliciete zachte criteria		
	Kennis en vaardigheden	Attitudes en karaktertrekken
Motivatie	Pedagogisch/ didactische vaardigheden	Morele waarden
Match met de schoolcultuur	Aandacht voor diversiteit	Betrouwbaarheid
Fysieke kenmerken	Taalcompetenties	Relationele gerichtheid
Extra engagementen	Aandacht voor individuele noden	Leergierigheid
	Vakkennis en -bekwaamheid	Assertiviteit
	Planning	Organisatievermogen
	Klasmanagement	Coöperatief
	Communicatieve vaardigheden	Aangenaam
	Algemene sociale vaardigheden	Creativiteit
	Samenwerkingsvaardigheden	Stabiliteit
		Flexibiliteit
		Maturiteit

Een derde invalshoek vertrekt vanuit de bestaande empirische kennisbasis over de eigenlijke selectiepraktijk in het onderwijs in het algemeen en het gebruik van selectiecriteria

in het bijzonder. Uit onderzoek van 1980 tot heden distilleerden we harde criteria, zachte criteria, niet belangrijk geachte criteria en impliciete criteria. Met impliciet bedoelen we meer dan 'niet uitdrukkelijk gezegd of opgeleijst'. Het betreft vooral informatie over de mate waarin factoren meespelen die niet op een rationele manier in het selectieproces ingebracht worden en die te maken hebben met het intuïtieve, subjectieve aspect van selectie. De concrete criteria waarvoor empirische evidentie gevonden werd, kregen een plaats in tabel 3. Dat overzicht doet dienst als vertrekpunt en vergelijkingsbasis voor de verdere dataverzameling en analyse (zie methode).

Evoluties in gehanteerde selectiecriteria

Het tweede deel van dit conceptuele kader behandelt vier tendensen waarvan we de impact op de gebruikte selectiecriteria wensen te bestuderen: de verwachte competenties van leraren, het lerarentekort, het diversiteitsbeleid en de loopbaanverwachtingen van de leraar.

Veranderingen in de verwachte competenties van leraren

Het beroepsprofiel en de daaraan gekoppelde basiscompetenties zijn bij wijze van spreken voortdurend aan herziening toe. De verwachtingen ten aanzien van lerarencompetenties zijn steeds onderhevig aan beleidsmaatregelen die op hun beurt afhangen van maatschappelijke evoluties en onderzoeksresultaten. Recentelijk vond een actualisatie van het beroepsprofiel plaats, waarbij veranderingen bijvoorbeeld betrekking hadden op het gebruik van Standaardnederlands, communicatie met anderstaligen, kennis van de grootste-delijke context, versterking van het omgaan met diversiteit. Ook ICT-vaardigheden en bijdragen aan gelijke kansen worden regelmatig gerapporteerd als recente verwachtingen ten aanzien van nieuwe leraren. Verder wijzen verschillende bronnen op verfijnde competenties die te maken hebben met kennis en vaardigheden met betrekking tot het begeleiden van leerprocessen. Onder invloed van taakdifferentiatie en specialisatie dringen zich daarnaast ook taken op die vragen om

nieuwe competenties, zoals verantwoordingelijkheid delen, onderlinge afhankelijkheid, taken afbakenen, delegeren en plannen. Verder komen naast de noodzaak van ICT-competenties ook hieraan gerelateerde specifieke didactische competenties in het vizier.

Veranderingen op de arbeidsmarkt: het lerarentekort

Scholen kunnen zich meer en meer bekwamen in selectieprocedures met inbegrip van het vastleggen van selectiecriteria, maar wat als er zich geen kandidaten aandienen of geen van de kandidaten aan de initiële kwaliteitseisen voldoet? Verhoeven en Stassen (2006) stellen dat schoolleiders in dat geval in beperkte mate de selectievoorwaarden bijsturen, namelijk op het vlak van kwalificatie, ervaring, motivatie of levensbeschouwing. Het aanwerven van leerkrachten die niet over een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs beschikken, is niet langer een uitzonderingsmaatregel. Het lerarentekort heeft vooral gevolgen voor de werving voor knelpuntvakken. In de moeilijk te bestaffen gebieden valt het op dat het selecteren er minder streng gebeurt, en dat leerkrachten vaak moeten lesgeven in onderwerpen waarin ze niet opgeleid zijn.

Veranderingen in diversiteitsbeleid

Het Vlaamse onderwijs telt nagenoeg geen leerkrachten van allochtone origine. Het luidt dat de lerarenopleiding meer mannen en alloctonen moet rekruteren. Naast aandacht voor het genderevenwicht en alloctonen binnen het leerkrachtenteam is het wenselijk dat scholen ook rekening houden met de leeftijdsopbouw binnen hun lerarenkorps, om te vermijden dat er maar één bepaalde leeftijdscategorie leraren op school actief is.

Veranderingen in de loopbaanverwachtingen van de leraar

Leerkrachten kijken anders tegen hun loopbaan aan dan vroeger. Naast de 'verbonden medewerker', die loyaal en trots is op zijn werkorganisatie en zijn koers aanpast aan de mogelijkheden en behoeften van de organisatie, krijgen we nu ook de 'geboeide medewerker', die met de werkgever wil onderhandelen. Deze medewerker denkt carrièregericht en plant zijn loopbaan over orga-

nisaties heen. Een werkgever dient bijgevolg heel expliciet rekening te houden met deze verschillen in ingesteldheid van personeelsleden. Hieruit volgt de aanbeveling aan scholen om zich te profileren als ‘aantrekkelijke partner’ voor potentiële werknemers.

Een andere trend is dat in de onderwijssector een grote groep werknemers al langer dan acht jaar in dezelfde functie bij dezelfde organisatie werkt. Dat kan vastroesten veroorzaken, maar ook (vroegtijdige) uitval. Om dat te voorkomen pleiten sommigen voor interne mobiliteit. In dat kader passen vooral de huidige mogelijkheden met betrekking tot taak- en functiedifferentiatie. Als laatste formuleren we het concept ‘levensfasegericht personeelsbeleid’ (Oosterveld, 2010), dat we eveneens kunnen beschouwen als een tegemoetkomen aan verwachtingen van leraren. Uit de bovenstaande gegevens blijkt dat schoolleiders binnen hun personeelsbeleid, dus ook bij werving en selectie, steeds meer rekening dienen te houden met de verwachtingen van de leraren zelf.

Methode en gegevensverzameling

Dit onderzoek peilt immers naar evoluties in het gebruik van selectiecriteria en gaat op zoek naar empirische evidentie voor de invloed van de beschreven trends op het gebruik ervan. Als onderzoeksinstrument maakten we gebruik van semigestructureerde interviews, om te bewaken dat respondenten hun ideeën vrijuit zouden kunnen verwoorden en vanuit hun eigen perspectief formuleren, wat een noodzakelijke voorwaarde was om ook impliciete criteria te achterhalen. Aan het onderzoek namen twaalf schoolleiders uit secundaire scholen deel. Gegeven het feit dat schoolleiders van secundaire scholen over meer autonomie beschikken met betrekking tot het aanwerven van leraren in vergelijking met schoolleiders van basisscholen, richtten we ons tot deze eerste groep. Daarnaast wilden we rekening houden met het lerarentekort en de vaststelling dat dit tekort zich niet overal op dezelfde wijze manifesteert (cf. verschillen tussen stedelijke en landelijke gebieden en aandacht voor knelpuntvakken). Het aantal interimleerkrachten met een ver-

eist bekwaamheidsbewijs is met name vooral beperkt in de derde graad van het secundair onderwijs, waar de vakinhouden het meest diepgaand en gespecialiseerd zijn. Deze elementen pleitten voor een gerichte keuze voor schoolleiders uit scholen met een derde graad.

Onderzoeksresultaten

We rapporteren de bevindingen in lijn met de vooropgestelde onderzoeksvragen: het eerste luik beschrijft de gebruikte criteria, het tweede luik geeft de resultaten weer met betrekking tot de beïnvloedende factoren.

Identificatie van de gehanteerde selectiecriteria

Tabel 4 geeft een overzicht van de expliciete (harde en zachte) criteria die aangehaald werden door de bevraagde schoolleiders als expliciete criteria tijdens het selectieproces. Deze tabel bouwt verder op tabel 3. Nieuw aangehaalde criteria werden schuin gedrukt. Het cijfer bij de verschillende criteria refereert aan het aantal keren dat de elf respondenten dit criterium in hun top 5 vermeld hebben (één respondent ging niet in op de vraag een top 5 samen te stellen). We nemen dat cijfer op in de resultaten als indicatie voor het relatieve belang van de verschillende criteria. De schuin gedrukte tekst in de beschrijving van de resultaten wijst erop dat citaten uit de interviews letterlijk opgenomen zijn.

De harde criteria uit het conceptuele kader blijken in de interviews als belangrijk bevestigd te worden. Een aantal bijkomende criteria wordt door de schoolleiders echter naar voren geschoven. Zo blijkt voor een aantal respondenten leeftijd te worden meegenomen, zij het niet in de eerste plaats. Ook geslacht is belangrijk. Sommige directeurs gaan voor een mix en sommigen vermelden de nood aan meer mannelijke leerkrachten. Verder is voor scholen in de stedelijke regio etnische afkomst een criterium en in de landelijke regio kijkt men naar de woonplaats, in functie van mobiliteit. Bij de zachte criteria zien we een blijvende aandacht voor verschillende vaardigheden, met een sterke nadruk op samenwerkingsvaardighe-

den. Daarnaast merken we expliciete aandacht voor individuele leerlingennoden tijdens selectieprocedures. Van de bestudeerde attitudes zien we dat tien van de veertien aangehaalde criteria ook in deze gegevensverzameling benadrukt worden door de respondenten, met een extra focus op relationele gerichtheid en bijzondere aandacht voor zelfreflectie. Ten slotte merken we op dat motivatie, match met de schoolcultuur en extra engagementen hun waarde behouden, terwijl het criterium fysieke kenmerken aan belang inboet.

Respondenten geven aan dat personalia vroeger belangrijker waren in vergelijking met nu. Ze verwijzen hiervoor naar het actuele belang van engagement en van competenties (in tabel 4 ondergebracht bij kennis, vaardigheden, attitudes en karaktertrekken). Hoewel het diploma nog altijd een hoofdcriterium is, wordt er naar heel wat specifieke vaardigheden en attitudes gepeild.

Met het oog op de toekomst (T) wijzen de respondenten op het toenemende belang van het criterium samenwerkingsvaardigheden of *“de capaciteit om in groep te werken”*. Volgens een aantal respondenten zal *“het kunnen sturen, het klasmanagement”* belangrijker worden en ook *“normen en waarden bijbrengen”* wordt vermeld. Daarmee samenhangend zal volgens de respondenten het coachen en begeleiden van leerlingen aan belang winnen *“niet alleen in het gareel houden, maar ze ook kunnen begeleiden in het studeren”*. Verder zal volgens hen de aandacht voor flexibiliteit toenemen. Enkele schoolleiders geven aan hiervoor te willen evolueren naar een schoolopdracht. Ook merken we een toenemende aandacht voor zorg enerzijds en specifieke vakkennis en *“heel specifieke onderwijskundige capaciteiten”* anderzijds. Als gevolg hiervan geven de respondenten aan dat ze bij selectie meer zullen peilen naar *“de bereidheid om nascholing te volgen, dus de gerichtheid om levenslang te leren”*. Respondenten vermelden hierbij ook het belang van het omgaan met nieuwe technologieën. Met betrekking tot de harde criteria wijzen schooldirecteurs vooral op een toenemende belangstelling voor leerkrachten van allochtone afkomst.

Tabel 4. Empirische identificatie van criteria bij de selectie van leraren.

Expliciete harde criteria		
Diploma/opleiding ⁸		
Relevante ervaring ⁴		
Referenties ¹		
Hobby's ²		
Leeftijd		
Geslacht ¹ Etnische afkomst (T) Woonplaats/mobiliteit ¹		
Expliciete zachte criteria		
	Kennis en vaardigheden	Attitudes en karaktertrekken
Motivatief ⁴	Pedagogisch/didactische vaardigheden ²	Betrouwbaarheid ¹
Match met de schoolcultuur ³	Aandacht voor diversiteit ¹ (T)	Relationele gerichtheid ²
Fysieke kenmerken	Taalcompetenties ¹	Leergierigheid (T)
Extra engagementen ²	Aandacht voor individuele noden ³ (T)	Assertiviteit ¹
	Vakkennis en -bekwaamheid ³ (T)	Organisatievermogen
	Planning ¹	Creativiteit
	Klasmanagement ¹ (T)	Stabiliteit
	Communicatieve vaardigheden	Flexibiliteit ¹ (T)
	Algemene sociale vaardigheden	Beslissingsvermogen
	Samenwerkingsvaardigheden ⁴ (T)	Kritische ingesteldheid ¹
	ICT-competenties (T)	Zelfreflectie ⁴
		Consciëntieusheid ¹
		Rust uitstralen ¹
		Probleemoplossend vermogen ¹

1. Cijfers refereren aan het aantal keer dat de respondenten (n = 11)* het criterium op dit moment als een van de 5 belangrijkste naar voren schuiven.

2. Cursief gedrukte criteria zijn een aanvulling bij de conceptuele identificatie (cf. tabel 3).

3. (T) = criterium belangrijk geacht in de toekomst.

*Een van de twaalf respondenten ging niet in op de vraag om een top 5 samen te stellen.

De meeste respondenten geven aan dat ook impliciete criteria een rol (blijven) spelen. Er is volgens een grote meerderheid sprake van een subjectieve component tijdens de selectie, waarbij de eigen intuïtie ingebracht wordt. De mate waarin impliciete criteria doorwegen in selectieprocedures, wordt door verschillende respondenten zeer verschillend ingeschat. Bijna de helft van de respondenten wijst op *“intuïtie, buikgevoel, feeling, gevoel, achter den elleboog, signalen die je ontvangt, het subjectieve spel”* en geven dat een zwaar gewicht. Zij vertrouwen ook erg op hun intuïtie. *“Je mag een hoop criteria ontwikkelen, eigenlijk is het eerste buikgevoel dat wel bepaalt of je iemand aanneemt of niet”*. Een van de respondenten beschrijft het als *“een soort intuïtief durven aanvoelen van slaat dit aan of slaat dit niet aan, past die in het korps of niet, past die in het opvoedingsproject”*. Daarnaast spreken drie respondenten over *“het moet klikken, een vorm van klikken of intuïtie, een gevoel”*. Volgens twee respondenten is er geen sprake van buikgevoel of intuïtie. *“Ik wil veel te veel dingen toch checken van bij aanvang. Dus geen intuïtie of buikgevoel, ik denk dat het best is om je daar niet te veel door te laten leiden”*.

Ten slotte stelden we vast dat de niet belangrijk geachte criteria uit het conceptuele kader, namelijk woonplaats, correct taalgebruik, resultaten in de lerarenopleiding, etnische afkomst, geslacht en leeftijd, niet meer in die categorie worden vermeld. In plaats daarvan worden de volgende criteria door een aantal respondenten niet belangrijk geacht: plaats van vooropleiding, uiterlijk, geaardheid, ervaring. Extra engagementen, match met de schoolcultuur en motivatie worden in deze context één keer vermeld. Verder valt op dat sommige niet belangrijk geachte criteria bij andere respondenten wel degelijk in de top 5 staan.

Evoluties in de gehanteerde selectiecriteria verklaren

Impact van de evolutie in verwachte competenties

De interviews leren dat het aantal en de aard van de competenties waarnaar schoolleiders

peilen, wel degelijk zijn toegenomen en geëvolueerd. Nieuw in de lijst signaleren we: ICT-competenties, beslissingsvermogen, kritische ingesteldheid, zelfreflectie, consciëntieusheid, rust uitstralen en probleemoplossend vermogen. De schoolleiders linken dat inderdaad aan verschuivingen in de verwachtingen van wat een goede leraar behoort te zijn. Dat verwachte competenties een impact hebben op het selectiegedrag in de toekomst, blijkt uit de duidelijke accentuering van de volgende criteria: aandacht voor diversiteit, aandacht en zorg voor individuele leerlingennoden, vakkennis en -bekwaamheid, ICT-competenties, klasmanagement, leergierigheid, flexibiliteit en samenwerkingsvaardigheden.

Impact van het lerarentekort

Uit de interviews blijkt dat het lerarentekort als effect heeft dat men naar kandidaten met aanverwante opleidingen of diploma's gaat zoeken die het dichtst aansluiten bij wat vereist is. *“Naargelang er minder kandidaten zijn, moet je de opleiding relativeren hé”*. Maar de verwachting dat het lerarentekort zich meer manifesteert in de stedelijke context, zoals aangegeven door het Arbeidsmarktrapport (Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, 2010), wordt door dit onderzoek niet zonder meer bevestigd. Enkele schoolleiders uit scholen in de stedelijke context geven immers aan dat ze er weinig last van hebben. Eén respondent wijst dat aan de goede reputatie van de school en een degelijke selectieprocedure. Andere schoolleiders geven wel aan problemen te ervaren. Eén schoolleider vermeldt dat het criterium flexibiliteit meer op de voorgrond treedt omdat kandidaten bereid moeten zijn om les te geven buiten hun vakdomein.

Schoolleiders maken onderscheid tussen interimopdrachten tijdens het schooljaar en opdrachten voor een langere periode. In geval van korte vervangingen zullen competenties de bovenhand halen op het vereiste diploma: *“Rapper iemand in de klas is interessanter dan nog sukkelen”*. Bijna de helft van de bevraagde schoolleiders geeft aan dat ze soms moeten kiezen voor iemand die niet over voldoende kwaliteiten beschikt. Zij ge-

ven aan dat ze dat trachten te compenseren met nascholings- of coachinginitiatieven, tenminste indien het om een lerarenopdracht voor een langere termijn gaat. Eén respondent ziet het dramatischer en geeft aan: *“Dat je mensen aanneemt die je niet wilt aannemen, bij gebrek aan beter”*. Deze respondent geeft, samen met vier anderen, aan dat het soms beter is toch te wachten tot iemand geschikt bevonden wordt.

Impact van het diversiteitsbeleid

De resultaten met betrekking tot de impact van het diversiteitsbeleid rapporteren we aan de hand van de vier categorieën: leeftijd, etnische afkomst, geslacht en andere doelgroepen. Uit de beschrijving blijkt dat het thema diversiteit sterk aan belang heeft gewonnen en volgens de respondenten in de toekomst nog een sterker aandachtspunt zal worden.

Sommige respondenten geven aan dat een gezonde mix van leeftijden belangrijk is: *“Ook qua leeftijd ja, van elke categorie moeten er evenveel zijn.”* Het zorgt voor evenwicht binnen het team *“qua verstandhouding en communicatie”*. Eén schoolleider geeft aan dat een team met te veel 45-plussers om verjonging vraagt, vooral in functie van het innovatieve vermogen van de school. In die situatie speelt men daarop in tijdens selectieprocedures.

Elf van de twaalf schoolleiders geven aan dat allochtone leerkrachten een meerwaarde betekenen voor het onderwijssysteem. Een aantal schoolleiders uit de stedelijke regio gaat bewust op zoek naar leerkrachten van vreemde origine of streven naar een gezonde mix. *“Ik discrimineer positief ten aanzien van allochtonen. Waarom? Omdat wij een multiculturele school zijn en ik merk dat dat heel belangrijk is om waardevolle allochtonen, enfin slecht woord eigenlijk, tegenwoordig te hebben, in uw korps.”* Schoolleiders uit meer landelijke regio's staan er ook positief tegenover, maar de toepassing is niet noodzakelijk actueel. Ze vinden het wel belangrijk maar gaan er niet bewust naar op zoek. Eén respondent geeft aan dat het kiezen voor allochtone leerkrachten niet altijd verenigbaar is met het opvoedingsproject en de *“verwachtingen rond*

de correcte uitspraak van de Nederlandse taal in een aso-school”.

Ook de man-vrouwverhouding krijgt de nodige aandacht bij de meeste respondenten. De bevroegde schoolleiders geven aan bewust op zoek te gaan naar een goede mix. Een aantal respondenten zoekt momenteel bewust naar mannen. Anderen geven dan weer aan dat ze er niet echt bewust naar op zoek gaan, ze zien gewoon *“wie er zich aandient”*.

Aandacht voor diversiteit tijdens de selectie van leraren wordt verder ook genoemd met andere doelgroepen in het achterhoofd. Voor enkele respondenten zitten verschillen in geaardheid mee in de beoogde sociale mix. Andere respondenten spreken zich uit over personen met een handicap en geven aan dat dit niet eenvoudig is. Een schoolleider vertelt over een ervaring hiermee: *“Je ziet dat daar toch reactie van leerlingen op komt (...) Is daar iets met die leraar, die doet nu zo raar (...) dus dat zal ook nog een enorme evolutie moeten ondergaan.”* Een persoon met een rolstoel vraagt niet alleen een toegankelijk gebouw, maar het moet ook iemand zijn *“die echt wel met jonge mensen kan omgaan”*.

Impact van de loopbaanverwachtingen van de leraar

We staan ten slotte ook stil bij de perceptie van schoolleiders over de verwachtingen die leraren zelf koesteren en de mate waarin door hen ‘onderhandeld’ wordt tijdens het selectiegesprek. De bevindingen hieromtrent wijzen op een uiteenlopende impact op selectieprocessen. Zoals zal blijken, reageren de bevroegde schoolleiders zeer divers wanneer leraren bepaalde faciliteiten vragen of carrièreverwachtingen in selectiegesprekken inbrengen.

Naar faciliteiten toe geven schoolleiders aan dat ze veel doen voor hun leraren op het vlak van uurroosters en takenpakket. Ze proberen er zo rechtvaardig mogelijk mee om te springen. Daarnaast geven sommigen aan dat ze het toch moeilijk hebben met veeleisende kandidaten: *“Alles buigen naar één persoon, dat doe ik niet.”* Eén respondent ziet de aan-

wezigheid van verwachtingen bij leraren als positief voor de reputatie van de school en krijgt zo naar eigen zeggen minder te maken met het lerarentekort. *“En dan merk je dat de sollicitant vandaag selectiever solliciteert dan vroeger, dat ze hun scholen zoeken. Dus de reputatie van een school of het type onderwijs dat een school heeft, is heel bepalend voor een sollicitant.”*

Gaat het om carrièreverwachtingen, dan zien we wisselende reacties. Bij sommige schoolleiders ligt dat moeilijk: *“De loyaliteit ten opzichte van de organisatie is niet meer wat het geweest is, dat is ook een evolutie, je ziet dat duidelijk al in de kandidaten hé. Sommigen zeggen vlakaf: ‘ik zie dit als een tussenstap’.”* De respondenten geven aan dat ze weinig garanties en flexibiliteit kunnen bieden, hoewel sommigen ruimte laten voor een jobinvulling op maat van de kandidaat. Ook de groeiende carrièreverwachtingen van kandidaat-leerkrachten die te maken hebben met de privé-werkbalans, worden door de respondenten niet als negatief ervaren.

Met betrekking tot verwachtingen naar de toekomst toe zien we eveneens wisselende resultaten. Sommige respondenten verwachten in de toekomst nog meer veeleisende kandidaten, anderen zien geen grote verschuivingen of koppelen dit thema aan de maatschappelijke verschuivingen en de (onderwijs)arbeidsmarkt. Eén respondent merkt op dat *“vooral de jongeren meer gaan kiezen voor een diverse loopbaan”*. Volgens hem en enkele anderen wordt uitbreiden naar schoolopdrachten nodig. Een andere schoolleider geeft aan dat in de toekomst een zekere vorm van retentiebeleid nodig zal zijn.

Conclusie en implicaties voor beleid en praktijk

De onderzoeksresultaten tonen aan dat er een evolutie is in de impliciete en expliciete criteria die schoolleiders bij de selectie van nieuwe leraren hanteren. In de eerste plaats blijkt dat de bevraagde schoolleiders met andere en meer expliciete criteria rekening

houden dan vroeger. Voor de expliciete criteria (zowel de zachte als de harde) merken we dat deze waarvoor in eerder onderzoek al empirische bevestiging werd gevonden, overwegend nog steeds aan de orde zijn (denk aan diploma, ervaring, vakkenkennis, motivatie). Daarnaast worden er heel wat criteria toegevoegd, waaronder enkele harde en het overgrote deel van de zachte criteria (zoals ICT-competenties, zelfreflectie, probleemoplossend vermogen). We kunnen verder ook concluderen dat bij selectie in het verleden voornamelijk naar de personalia werd gekeken, terwijl nu de persoon meer in het vizier komt.

Kijken we naar de klemtonen die schoolleiders aangeven, dan merken we dat diploma/(voor)opleiding nog steeds op nummer 1 staat. Daarnaast krijgen (levens)ervaring en de match met de schoolcultuur een klemtoon. Verder zijn de accenten op motivatie en samenwerkingsvaardigheden niet echt nieuw, maar wel sterker uitgesproken. Ook zorg en aandacht voor individuele leerlingennoden springen nu meer in het oog, en wat zelfreflectie betreft, merken we op dat dit in het verleden helemaal niet van toepassing was.

Kijken we naar de criteria die in het verleden niet belangrijk geacht werden, dan stellen we vast dat sommige van deze criteria vandaag in wisselende mate wel belangrijk geworden zijn. Het gaat om woonplaats, correct taalgebruik, resultaten in de opleiding, etnische afkomst, geslacht en leeftijd. Deze vaststelling ondersteunt de evolutiehypothese die aan de grondslag van deze bijdrage ligt. Ook de inventarisatie van niet belangrijk geachte criteria draagt een dergelijke evolutie in zich. Plaats van de opleiding, uiterlijk en geaardheid hebben immers pas recentelijk aan belang ingeboet. Nieuw is ook de expliciete voorkeur voor allochtone leerkrachten voor de scholen in een stedelijke context.

Wat de rol van intuïtie tijdens selectie betreft, valt de aanwezigheid van twee uitersten op: sommige schoolleiders geven aan dat intuïtie vermeden dient te worden. Zij kiezen voor objectieve criteria en pleiten voor een zorgvuldige selectieprocedure om

het onzekerheidsrisico te minimaliseren. Bijna de helft van de respondenten geeft echter net aan dat ze sterk vertrouwen op het buikgevoel. Bij hen is er een opvallende neiging naar een pleidooi voor impliciete criteria, namelijk wat *onbewust* meespeelt, wat *in de marge wordt ervaren*, het *subjectieve spel*, het *buikevoel*. Het feit dat het gaat om ervaren schoolleiders, maakt deze bevindingen interessant en relevant. Intuïtie berust immers op kennis en inzichten die via ervaring zijn verkregen (Dijksterhuis, 2007). Ook de schoolleiders geven dat aan, zij vertrouwen op hun intuïtie net omdat ze zo ervaren zijn.

Deze studie richtte zich naast het identificeren van criteria ook doelbewust op verklaringen voor evoluties in gehanteerde criteria. De bevraagde schoolleiders verwachten bijvoorbeeld dat er nog meer nadruk zal komen te liggen op relevant geachte kennis en vaardigheden. In die zin volgen zij de ontwikkelingen met betrekking tot verwachte competenties van leraren. Uit dit onderzoek blijkt dat het selectiegedrag van de Vlaamse schoolleiders deze verschuivingen overwegend volgt. Schoolleiders zijn zich duidelijk bewust van wat zich in de onderwijswereld afspeelt en integreren deze inzichten in hun selectieprocedures. We stelden ook vast dat het bestaande lerarentekort de selectiecriteria beïnvloedt. Schoolleiders geven aan dat de eisen aan het diploma minder streng worden. Andere criteria, zoals flexibiliteit, zelfreflectie en bereidheid tot professionalisering, winnen echter tegelijkertijd aan belang. Schoolleiders hechten belang aan diversiteit in hun lerarenteam, zowel qua leeftijd, geslacht (mannen) als etnische achtergrond.

We nemen ten slotte graag de ruimte om de bovenstaande conclusies te vertalen naar implicaties voor onderwijsbeleid en -praktijk. We toonden aan dat schoolleiders de selectie van personeelsleden als een belangrijk onderdeel van hun personeelsbeleid beschouwen. Ze nemen hun volle verantwoordelijkheid en onderbouwen hun visie hieromtrent. Tegelijkertijd is er de tendens en de aanbeveling om het personeelsbeleid

met inbegrip van de selectieprocedure meer en meer gecentraliseerd of door gespecialiseerde medewerkers binnen een scholengemeenschap te laten plaatsvinden en dit met respect en aandacht voor de autonomie en de eigenheid van de selecterende school. Verdere specialisering en expertise-uitwisseling en coaching van nieuwe schoolleiders, met daarnaast een exclusief voorbehoud van de uiteindelijke selectie van de leraar door de schoolleider (of het team) van de school zelf, lijken ons wenselijk. Deze laatste toepassing is van belang omdat het peilen naar de match met de schoolcultuur bij een grote meerderheid van de directeurs hoog in de ranking van selectiecriteria staat. Een bijkomend argument is de empirische evidentie voor datgene wat impliciet meespeelt. De meeste schoolleiders geven aan dat “*ze moeten voelen dat het goed zit*”.

Verder is het aangewezen de nodige aandacht te besteden aan de professionalisering van de schoolleider. Het houden van selectie-interviews is een intensieve bezigheid waarbij selecteurs naast technische en communicatieve vaardigheden naar eigen zeggen ook moeten kunnen beschikken over empathisch vermogen. De geïnterviewde schoolleiders hechten veel belang aan ervaring en vertrouwen op hun intuïtie, maar geven ook aan dat ze hun eigen valkuilen goed moeten kennen. Zonder deze bewustwording kunnen verkeerde keuzes gemaakt worden. Professionalisering met een focus op intervisie en informeel leren lijkt ons daarbij aangewezen. Omdat dit onderzoek naast expliciete criteria ook empirische evidentie blootlegt voor het gebruik van impliciete criteria, mag de impact van de ‘persoon’ van de schoolleider niet onderschat worden. Dat impliceert dat procedures voor het selecteren van schoolleiders naast pedagogische, management- en leiderschapsvaardigheden ook criteria moeten omvatten die aandacht vragen voor mensenkennis en zelfinzicht. Ten slotte kunnen we uiteraard niet om de vaststelling heen dat een succesvolle selectie van leraren de verantwoordelijkheden van scholen(gemeenschappen) overstijgt.

Het betreft dan vooral inspanningen die te maken hebben met het imago van het onderwijs en het lerarenberoep.

Jan Vanhoof
Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en
Informatiewetenschappen
Onderzoeksgroep EduBRON
jan.vanhoof@uantwerpen.be

Chantal Nuytten
Master in de opleidings- en
onderwijswetenschappen
Directeur Sint-Jozefinstituut
Buitengewoon Secundair Onderwijs,
Antwerpen

Literatuur

- Dijksterhuis, A. (2007). *Het slimme onbewuste: denken met gevoel*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Oosterveld, D. (2010). Levensfasegericht personeelsbeleid. *Basisschool Management*, 1, 18-19.
- Verhoeven, J.C., & Stassen, K. (2006). *Aanwerving van leraren technische en praktijkvakken*. Gent: Academia Press.
- Wijchers, L., van den Berg, J., & Barning, T. (2009). *Handboek werving en selectie*. Alphen aan den Rijn/Deventer: Kluwer.
- Wijchers, L., & Van den Broeck, L. (2002). *Werving, selectie en introductie*. Deventer: Kluwer.

EEN KWARTEEUW ONDERWIJS IN EIGEN BEHEER. HET VLAAMS ONDERWIJSBELEID, 1988-2013

Pieter Fannes, Bart Vranckx, Frank Simon, Marc Depaepe



EEN KWARTEEUW
ONDERWIJS
IN EIGEN BEHEER

Het Vlaamse onderwijsbeleid, 1988-2013

acco

In 1988 werd het departement Onderwijs en Vorming overgeheveld naar de gemeenschappen. Sindsdien hebben de Vlaamse beleidsmakers niet stilgezeten: denken we bijvoorbeeld aan de invoering van de eindtermen, de ontwikkeling van een gelijkekansenbeleid, de hervormingen binnen het hoger onderwijs en, recent, het akkoord over de hervorming van het secundair onderwijs. *Een kwarteeuw onderwijs in eigen beheer* is het eerste werk dat op een heldere en duidelijke manier de krachtlijnen van dit beleid op een rijtje zet.

In het eerste deel wordt een overzicht geboden van de structuur van het Vlaamse onderwijs, de financieringsmechanismen en de verschillende onderwijsactoren. Het tweede deel biedt een beeld op 25 jaar onderwijsbeleid. Naast een bespreking van de rol van de verschillende onderwijsministers ligt de focus vooral op de thema's die een bepalende rol hebben gespeeld in de voorbije jaren: het gelijkekansenbeleid, kwaliteitszorg, rationalisering en internationalisering. Elk thema wordt overzichtelijk gepresenteerd, met aandacht voor zowel de beleidsmatige krachtlijnen, de historische context als de resultaten. In het derde deel bespreken de auteurs de invloed van het onderwijsbeleid op een aantal actuele probleemdossiers, in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel bijvoorbeeld, en ook de vervrouwelijking van het onderwijs en het hoofddoekendebat. Zij gaan daarbij ook in op de beperkingen van het beleid. Slagen beleidsmakers erin om het onderwijs te sturen, of zijn zij zelf afhankelijk van toevalligheden en evoluties waar zij geen vat op hebben? Dit boek is geschreven op maat van studenten en iedereen die op zoek is naar een toegankelijk geschreven overzicht van de beleidsbeslissingen binnen het Vlaamse onderwijs.

Pieter Fannes en Bart Vranckx zijn als doctorandus verbonden aan de KU Leuven. Zij werken aan een historisch onderzoek over creativiteit binnen het Vlaamse onderwijs.

Marc Depaepe (KU Leuven) is gewoon hoogleraar aan de subfaculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, campus Kortrijk.

Frank Simon is emeritus gewoon hoogleraar onderwijsgeschiedenis aan de U Gent.

ISBN 978 90 334 9367 6 // 128 blz. // circa € 30,00 (excl. verzendingskosten)

Koop dit boek online op www.uitgeverijacco.be of in de boekhandel.

Voor België: Uitgeverij Acco
E-mail: bestelling@acco.be

acco

Voor Nederland: Acco Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl

Sterke leraren, sterke leerlingen

Krachtiger klaspraktijk als motor van verandering

Lia Blaton

In het Vlaamse debat over het verbeteren van de onderwijskwaliteit wijst men regelmatig naar de noodzaak om structuren te hervormen. Maar dat is slechts één kant van de medaille: wat in de klas gebeurt, is immers cruciaal. Heel wat onderzoek (zie o.a. Bellens & De Fraine, 2012; Dumont, Istance, & Benavides, 2010) probeert in kaart te brengen welke onderwijsmethoden werken voor welke leerlingen. Vaak wordt dan gebruik gemaakt van een experiment waarbij men zo veel mogelijk variabelen onder controle houdt en lessen minutieus voorbereidt. Meer en meer wordt gepleit om in het onderwijs dat wat bewezen is en wat werkt ('evidence-based'), te implementeren. En dat is misschien wel de belangrijkste stap: deze onderzoeksevidenties in reële klascontexten in de praktijk brengen, met tal van variabelen die men niet onder controle kan houden. Het is dan ook fundamenteel om leerkrachten te professionaliseren, hen op de werkvloer te begeleiden, ruimte en ondersteuning in de klaspraktijk te bieden, ... Maar Vlaanderen heeft een eerder traditionele opvatting over bijscholing, namelijk aan externe activiteiten zoals studiedagen deelnemen (März, Baeyens, De Greve, & Vanassche, 2011). De theorie naar de praktijk vertalen en ervaringen met collega's delen worden onderbelicht, terwijl dat net een rijke voedingsbodem voor verandering is.

In dit artikel belichten we twee lagere scholen uit het Verenigd Koninkrijk die hun onderwijs drastisch wijzigden: om de resultaten van leerlingen te verhogen wordt alles ingezet om de onderwijspraktijk binnen de klassen

te veranderen. Het zijn scholen met een erg diverse leerlingenpopulatie (in termen van thuistaal, socio-economische status, ...) die uitgedaagd worden de onderwijsprestaties van hun leerlingen te verbeteren. Leerkrachten en teams werden intensief begeleid om hun praktijk krachtiger te maken. We beschrijven de casestudies uitvoerig en gaan in het besluit in op een aantal overeenkomsten tussen deze scholen. We koppelen die conclusies aan de 'Finse lessen' van Sahlberg (2011). Sahlberg analyseert in zijn boek het onderwijsbeleid en de onderwijshervormingen in Finland en contrasteert dat met de kenmerken van hervormingsbewegingen in andere landen. Deze voorbeelden kunnen inspirerend werken om wat in de klas gebeurt, centraler te stellen.

Verhogen van onderwijskwaliteit: twee cases uit het Verenigd Koninkrijk

Heel wat factoren spelen een rol in het leveren van kwaliteitsvol onderwijs. Tal van werkvormen, methoden, aspecten van het beleid, ... hebben een impact op het leren in de klas. Maar hoe vindt die omslag in scholen precies plaats? Op de internationale conferentie IASCE (International Association for the Study of Cooperation in Education) rond het thema 'de transformatieve kracht van coöperatie in onderwijs' (juli 2013) werd in verschillende presentaties ingegaan op het effect van hervormingen van de onderwijspraktijk, met aandacht voor de rol van coöperatief leren.

Coöperatief leren is een onderwijsstrategie waarbij leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier actief samenwerken en sociale en academische vaardigheden verwerven (Sharan, 2010b). Het denken over coöperatief leren sluit aan bij het constructivisme, een visie waarbij interactie en engagement van leerlingen essentieel zijn om tot leren te komen en kennis te verwerven (Solomon, 1996).

Case 1: Taylor Road Primary School, Leicester (Comber, 2013)

De Taylor Road Primary School bevindt zich in wat beschouwd wordt als een van de meest achtergestelde gebieden van Engeland. Er zijn ongeveer 584 leerlingen, Engels is voor 96% van de leerlingen hun tweede taal, 50% van de kinderen heeft recht op gratis schoolmaaltijden, en de school ontvangt voor de meeste leerlingen de 'pupil premium'. In het Verenigd Koninkrijk wordt het recht op gratis schoolmaaltijden gehanteerd als indicator voor de lage socio-economische achtergrond van leerlingen. Daarnaast werd in 2011 de 'pupil premium' ingevoerd. Deze premie mag door de school zelf vrij ingezet worden om de kloof tussen de meest achtergestelde leerlingen en hun leeftijdgenootjes te overbruggen.

De schoolinspectie Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) gaf in 1997 in een rapport aan dat de school met heel wat uitdagingen kampte. Het rapport vond het niveau van het Engels ondermaats en adviseerde om de kwaliteit van het onderwijs op te krikken. Het Ofsted-rapport van 2005 (Edwards, 2005) haalde aan dat het voor de school moeilijk was om leerkrachten te rekruteren en dat er een groot leerlingenverloop was (51 leerlingen kwamen erbij en 46 leerlingen verlieten de school op andere momenten dan de normale uitstroommomenten). Het niveau voor lezen, schrijven, wiskunde en wetenschappen op het einde van het tweede en zesde jaar bevond zich onder het nationale gemiddelde, maar was in vergelijking met gelijkaardige scholen (aandeel leerlingen dat recht heeft op gratis schoolmaaltijden) bovengemiddeld

voor wiskunde en wetenschappen en onder het gemiddelde voor Engels. In 2005 ging Chris Comber, als nieuwe adjunct-directeur, op zoek naar een werkwijze om die problemen aan te pakken. Ze kwam terecht bij de organisatie Success for All (zie kader), nam contact op met deze organisatie en ging observeren in een school die al enige tijd met deze principes werkte. In januari 2006, halverwege het schooljaar, werd met het project gestart om 'geen tijd te verliezen'. Het team werd geïnformeerd over het project en werd gevraagd aan boord te komen. Leerkrachten die 'niet voldeden' of 'niet wilden meewerken', werden vriendelijk verzocht de school te verlaten. Door deze strenge selectie van leerkrachten gaven de directeur en de adjunct-directeur in het eerste projectjaar zelf les in het zesde leerjaar omdat er geen geschikte leerkracht gevonden werd. Het team werkte een geletterdheidsstrategie voor de hele school uit, met aandacht voor het veranderen van de leercultuur. Op basis van deze ervaringen veranderde de atmosfeer van de school: succes werd het kernwoord. Chris Comber drukt het als volgt uit:

"Alle maar-reacties van leerkrachten werden gestopt. Leerkrachten zeggen namelijk vaak 'maar onze kinderen kunnen dat niet' of 'maar we hebben een hoog percentage kinderen die gratis maaltijden ontvangen' of 'maar de thuistaal van de meerderheid van onze leerlingen is niet-Engels'... Dat veranderde en na verloop van tijd bleek dat het lesgeven van leerkrachten veranderde, en dat voor alle vakken."

In het traject werd geïnvesteerd in effectieve communicatie, participatie, leren, zelfbeeld, groei, ... In 2008 (Weston, 2008) kreeg de school van de schoolinspectie de beoordeling 'goed' omdat de schoolleider hoge verwachtingen had van zichzelf, de leerkrachten en de leerlingen. Het werken aan onderwijskwaliteit en -effectiviteit werd gewaardeerd en als verklaring aangehaald voor de vooruitgang die de school sinds de laatste inspectie boekte. De inspectie merkte op dat het hele team inspanningen deed om het niveau van onderwijzen van goed naar uitstekend te brengen. Het zorgen voor, begeleiden en

opvolgen van kinderen is nu een sterk punt van de school. Zij heeft banden opgebouwd met een brede waaier van externe diensten om kinderen én hun ouders te ondersteunen. Ook legt de school links met de gemeenschap, onder meer lokale liefdadigheidsorganisaties en religieuze gemeenschappen. Ouders voelen zich welkom en nemen enthousiast deel aan activiteiten om de school en de werkwijze te leren kennen. Ze schrijven zich ook in voor cursussen van volwasseneneducatie die op school plaatsvinden. Het laatste rapport van Ofsted (Miller, 2012) bevestigde de vooruitgang; op alle criteria (algemene effectiviteit, leerprestaties, onderwijskwaliteit, gedrag en veiligheid van leerlingen, leiderschap en management) scoort de school uitstekend. Daarenboven bereikt de school de door de overheid opgelegde minimumnorm voor leerlingen op het einde van het zesde jaar en ze ontving van externe instanties verschillende prijzen voor onder meer sport, antipesten, leidende ouders, geografie, ... Chris Comber citeert de volgende paragraaf uit het rapport:

“Er is een sterke focus op de allround, persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en niet enkel op hun academische prestaties (...)” (Miller, 2012, p. 5, vertaald uit het Engels).

Om vooruitgang te boeken bij leerlingen, moet niet enkel op academisch presteren worden ingezet, maar op alle vlakken. In de schoolwerking zit dat vervat: er is aandacht voor het leren en onderwijzen, voor sport, feesten, cultuur, het werken met families, naschoolse activiteiten, ICT-lessen voor ouders, samenwerken met de gemeenschap in de buurt, ...

Kinderen werken samen in duo's en teams en helpen elkaar om strategisch te lezen en te schrijven en worden getraind in de vaardigheden die hiervoor noodzakelijk zijn. De spreek- en luistertechnieken die aangeleerd worden, zijn nuttig in andere domeinen uit het curriculum dan geletterdheid. De nadruk wordt gelegd op de individuele voortgang van elk kind om vooropgestelde doelen te bereiken. Kinderen zijn verantwoordelijk voor het eigen leren en voor dat van de team-

leden. De organisatie werkt intensief samen met scholen, gedurende minstens drie jaar worden de schoolteams ondersteund. Als start geeft de organisatie een driedaagse training aan het hele schoolteam. In elke school is een sleutelfiguur verantwoordelijk als facilitator voor 'Success for All'. Deze persoon heeft elke dag tijd om de implementatie van het programma in alle klassen te begeleiden en staat in voor de evaluatie, opvolging en begeleiding van de kinderen. Naast de focus op het team, de leraren en de leerlingen is er ondersteuning van gezinnen door een team dat bestaat uit onder meer de schoolleider, een facilitator en de mentoren.

Success for All

Success for All (Prest, 2013; Success for All, 2013) is een non-profitorganisatie die de klemtoon legt op geletterdheid. Ze legt de nadruk op preventie om ervoor te zorgen dat geen enkel kind achterblijft. De krachtige en dynamische verbetering van de gehele school staat centraal.

Werkwijze:

- uitgebreide professionele ontwikkeling en ondersteuning van het schoolteam
- focus op geletterdheid
- ontwikkeling van coöperatief leren dat ingebed is in de gehele school
- directe instructie
- sterke coachingstrategieën om de kwaliteit te verhogen
- assessment en feedback
- tutoring

Case 2: Mills Hill Primary School (Lee, 2009, 2013)

Darran Lee was tot januari 2013 het uitvoerende schoolhoofd van de Mills Hill Primary School. In zijn uiteenzetting op de conferentie ging hij in op het traject dat de school sinds 2003 doorliep. Mills Hill telt 450 leerlingen van 4 tot 11 jaar oud. Het inspectierapport van 2003 (Bywater, 2003) gaf aan dat sinds de inspectie in 1998 de school

voortgang geboekt heeft: door de aanstelling van de nieuwe directeur waren de kwaliteit van het onderwijs en de leerprestaties van leerlingen vooruitgegaan, waardoor de school op een aantal vlakken van de evaluatie 'goed' scoorde. Toch bleef het bereiken van hogere resultaten bij leerlingen een aandachtspunt. Bij de start van zijn aanstelling zag het leren op school er volgens Darran Lee als volgt uit:

“Het onderwijzen bestond uit een krijtbord en uitleg geven, hand-outs, werkblaadjes, steek je hand op en de leerkracht duidt je aan. Leerkrachten waren als het ware postbodes die een werkpakket afleverden – leren stond helemaal niet op onze agenda, en eigenlijk was de school een saaie plek.” (vertaald uit het Engels, Lee, 2009, p. 1)

In de zoektocht naar een werkwijze werden verschillende conferenties bijgewoond en initiatieven uitgetest in de school. Maar de impact van die initiatieven was beperkt in de tijd en de acties werden niet consequent uitgevoerd. Op een dag bracht Darran Lee een bezoek aan een school die werkt met coöperatief leren, en dat benoemt hij als het 'eureka-moment'. Er werd een beroep gedaan op Gavin Clowes, een trainer in Kagan's coöperatieve leerstructuren (Kagan, 2004) (zie kader) en een van de stichters van de organisatie Teacher to Teacher UK Limited, die scholen begeleidt bij de implementatie (Clowes, 2013). Het trainingsprogramma vergde een groot engagement van de school om op alle vlakken coöperatief leren te implementeren. Het uiteindelijke doel is het verbeteren van testcores, het klas- en schoolklimaat positief veranderen en disciplineproblemen reduceren, maar vooral weer plezier brengen in het onderwijzen en leren. Twee leden van het schoolteam volgden de Kagan-zomeracademie om de mogelijkheden van coöperatief leren te verkennen. Normaal gezien zou men in de vakantie de leerkrachten in fases trainen, maar omdat de rest van het schoolteam enorm geïnteresseerd was, vatte men onmiddellijk de koe bij de hoorns. De volgende acties werden ondernomen:

- trainers in de Kagan-methode begeleiden het hele traject;
- leerkrachten kregen de mogelijkheid om te gaan observeren in een school die al met 'Kagan coöperatief leren' aan de slag ging; de school werkte met heterogene leerkrachtenteams (op basis van onder meer weerstand tegen hervorming) en programmeerde om de twee weken een vormingssessie; de trainers observeerden in de klassen en leerkrachten kregen feedback over hoe ze coöperatief leren in de praktijk konden brengen;
- de school kocht materialen van Kagan aan;
- verschillende extra trainingssessies werden aangeboden;
- het principe 'één Kagan-structuur per maand' werd opgestart: dat houdt in dat elke maand leerkrachten een nieuwe Kagan-structuur gebruikten in hun lessen;
- nieuwe leerkrachten werden telkens getraind in structuren voor coöperatief, actief leren.

Gedurende de daaropvolgende jaren werd blijvend geïnvesteerd in de implementatie en het verbeteren van coöperatief leren en het monitoren van de effecten. De school hield het aantal gedragsincidenten, een van de grote uitdagingen, bij. Zo werden in 2002 tot dertig gedragsincidenten per klas per trimester genoteerd. In de data (tussen 2003-2008) werd vastgesteld dat na drie trimesters werken met coöperatief leren, socialevaardigheidstraining en teambuilding de incidenten daalden. Uit de analyse van de gedragsincidenten bij de start kwam een eigenaardig patroon naar boven. Leerlingen die gewoon waren het woord te nemen en activiteiten in de klas naar zich toe te trekken, kwamen in de lessen minder aan bod en reageerden hierop door negatieve gedragingen te stellen. De focus op coöperatief leren reorganiseerde de klaspraktijk: alle leerlingen worden namelijk meer betrokken en geëngageerd in interactie. Het leerkrachtenteam reageerde snel door gedurende een paar maanden aandacht te besteden aan teambuilding, engagement en betrokkenheid van alle leerlingen. Als gevolg hiervan daalden de gedragsincidenten nog verder. Na ongeveer drie trimesters zette een verdere daling zich in en momenteel schommelt het aantal ge-

dragsincidenten rond hetzelfde (lage) peil (ongeveer vijf per klas per trimester).

Een tweede indicator was de beoordeling van de geobserveerde lessen. Bij de introductie van de innovatie op school kregen meer lessen de beoordeling 'voldoende' en 'goed'. De daaropvolgende jaren stelde men vast dat er een shift was van 'voldoende' naar 'goed' en van 'goed' naar 'uitstekend'. Ook in het inspectierapport van 2007 kwam dat terug (Ravey, 2007):

"Leerkrachten hebben veel vertrouwen in de manier waarop ze de ontwikkeling van coöperatief leren benaderen. (p. 5)

Op het vlak van leerprestaties scoren de leerlingen over de jaren heen boven en op het niveau van de nationale verwachtingen. Het percentage leerlingen dat onder de nationale verwachtingen scoort, is drastisch vermindert (van 20% in 2004 naar ongeveer 5% in 2008) voor wiskunde en Engels. Verder is de school erin geslaagd om de kloof te dichten, want na ongeveer drie jaar blijkt dat leerlingen met een lage socio-economische status op het vlak van leerprestaties vooruitgang boeken (Lee, 2013). Het inspectierapport van 2007 (Ravey, 2007) bevestigt deze vooruitgang:

"Dit resulteert in een cultuur van hoge verwachtingen en de hele school is door-drongen van het waarderen van presteren. (...) De normen zijn gestegen van boven het gemiddelde naar goed boven het gemiddelde op het einde van het zesde jaar. Dit is een teken van het succes van de school in het ontwikkelen van effectieve leerstrategieën en het ondersteunen van leerlingen die extra hulp nodig hebben (...)" (p. 5)

Er wordt op verschillende terreinen ingezet: krachtig coöperatief leren, onderwijsvaardigheden van leerkrachten en aandacht voor welbevinden, sociale vaardigheden en academische leerprestaties van leerlingen. De school engageert zich in verschillende projecten (cultuur, sport, ...) in de buurt en in partnerschap met andere scholen. Een onderzoek naar leiders van bedrijven en scholen (waar- onder Mills Hill Primary) die boven de ver-

wachtingen presteren (Hargreaves & Harris, 2011), vermeldt als een van de succesfactoren van de school het zoeken naar links met de buitenwereld. Mills Hill heeft in verhouding met de buurt geen hoge aantallen studenten uit etnische minderheidsgroepen. De school bekijkt wel hoe ze de band met de verschillende gemeenschappen in de buurt kan versterken omdat de omgeving van de school meer en meer de leerlingenpopulatie zal bepalen.

Kagans coöperatieve leerstructuren (Kagan, 2004)

Kagan onderscheidt drie stromingen binnen het coöperatief leren: de structuuraanpak, samen leren en de curriculumspecifieke pakketten. Deze benaderingen vullen elkaar uiteraard aan en centraal staat het bevorderen van interactie tussen en betrokkenheid van de leerlingen. Coöperatieve leerstructuren zijn manieren om de interactie tussen leerlingen in de klas te organiseren. Het zijn als het ware bouwstenen voor een les die de sociale interactie tussen leerlingen bevordert. Een structuur gaat dus niet over de inhoud, maar over de manier waarop de les is opgebouwd en de stappen die gezet moeten worden om interactiepatronen vorm te geven. Kagan ontwikkelde tal van structuren, omdat elke structuur een andere uitwerking op de leerlingen heeft. De tweede stroming is het samen leren, met onder meer coöperatief groepswork. Vijf basisprincipes van coöperatief groepswork zijn: positieve wederzijdse afhankelijkheid, interactie, individuele aanspreekbaarheid, interpersoonlijke vaardigheden en groepsonwikkeling. Deze principes scheppen het kader om krachtig coöperatief groepswork op te zetten. Tot slot onderscheidt Kagan de uitgewerkte coöperatieve pakketten (over specifieke leerinhouden). Kagan benadrukt dat in deze 21ste eeuw leerlingen voorbereid moeten worden op een samenleving die steeds complexer wordt (sociaal en economisch) en daarom vaardigheden (coöperatief teamwork, interactie en communicatie) moeten verwerven om met die grote veranderingen om te gaan.

Interessante lessen over verandering in scholen

Onderwijsprestaties verbeteren wordt in beide scholen aangepakt door de onderwijskwaliteit te verhogen en het leer- en onderwijsplezier te bevorderen. Deze verhalen vertonen heel wat overeenkomsten met *Finnish lessons* (Sahlberg, 2011). In dat boek trekt Pasi Sahlberg lessen uit de onderwijshervormingen in Finland. In deze conclusies staan we stil bij een aantal parallellen.

Hervormen door een crisissituatie

De scholen uit het Verenigd Koninkrijk, maar ook het onderwijssysteem in Finland werden hervormd omdat men vaststelde dat de manier waarop men werkte, geen uitzicht bood op verbetering. In Finland werd in de jaren tachtig van de twintigste eeuw gestart met het herdenken van de theoretische en methodologische onderbouwing van onderwijs: sociaal constructivisme, kennisverwerving, leren, onderwijsmethodes, dit alles werd onder de loep genomen. Een crisissituatie biedt dus het kader om alle actoren aan te zetten tot verandering... Maar moeten we werkelijk wachten op een crisissituatie om tot actie over te gaan? Vooral een hoge veranderingsbereidheid blijkt cruciaal, want “we kunnen zo niet verder, we moeten iets anders proberen, ...” Alle actoren hebben het gevoel dat als men niets doet, het slechter zal gaan, dus ingrijpen is het enige positieve alternatief. Maar een grote bereidheid tot verandering wil niet zeggen dat alle leerkrachten dat zo aanvoelen en daar houdt men het best rekening mee. Zo stelt bijvoorbeeld de Mills Hill Primary School teams samen die een mix van leerkrachten vormen: zij die voor verandering zijn en anderen die wat meer aarzeling vertonen.

Focus: het creëren van krachtige coöperatieve leeromgevingen

De twee scholen kozen voor een coöperatieve invalshoek om leerlingen actiever

te engageren in hun eigen leren op school. Heel wat onderwijsonderzoek benadrukt de positieve effecten van coöperatief leren op leerresultaten van leerlingen, maar ook op sociaal vlak (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1994; Kagan, 1995; Sharan, 2010). Tegelijkertijd erkennen heel wat onderzoekers dat de kracht van coöperatief leren valt op staat met de wijze waarop het geïmplementeerd wordt (Baines, Blatchford, & Chowne, 2007; Sharan, 2010a). In de jaren 1980 ontstond een vruchtbare voedingsbodem voor coöperatief leren in Finland. Onderwijs werd op theoretisch en methodologisch vlak herdacht: sociaal constructivisme, onderwijsmethodes, visie over leren kwamen op de agenda te staan. Coöperatief leren werd wijdverspreid geïmplementeerd in het Finse onderwijs (Sahlberg, 2012).

Intensieve begeleiding op lange termijn

Professionaliseren start met een gedreven vorming en visieontwikkeling met het hele schoolteam. Een van de sterktes van het Finse systeem is het werken met het gehele team om onderwijs effectiever te maken (Sahlberg, 2011). Leerkrachten worden intensief begeleid en getraind en krijgen de kans om de kennis en het geleerde onmiddellijk toe te passen in de eigen klaspraktijk. De intensieve training bestaat uit vorming, begeleiding door experts in de klas, uitwisseling tussen leerkrachten, observaties in andere scholen, ... Uit de verhalen blijkt dat leerkrachten zich gesteund voelden en niet aan hun lot overgelaten werden. Beide scholen geven aan dat het een werk van lange adem is. Drastische hervormingen van het leren vinden niet op één-twee-drie plaats. Het is een groeiproces dat tijd nodig heeft om vorm te krijgen.

Monitoring

Een volgend belangrijk aspect is data verzamelen, in kaart brengen wat op school gebeurt en deze gegevens interpreteren en vergelijken. Men kan hiervoor verschillende

bronnen hanteren: inspectieverslagen, klasobservaties, tellingen van gedragsincidenten, ... Interessant in het verhaal van de Mills Hill Primary School is dat de school verschillende data verzamelde, onder meer gedragsincidenten en toetsscores van leerlingen en evaluaties van geobserveerde lessen bij leerkrachten. Dat geeft aan dat verschillende aspecten belangrijk zijn, niet enkel de testresultaten (zie Sahlberg, 2011), maar wat in de school gebeurt en de evoluties op verschillende vlakken. De gedragsresultaten van de Mills Hill Primary School illustreren dat veranderingen in het onderwijs en bij de leerlingen pas na enige tijd waar te nemen zijn.

Breder dan de school: banden smeden met de buurt

In de twee cases gaat het over meer dan academisch presteren. Uit de rapporten van de onderwijsinspectie en uit de presentaties van de scholen blijkt dat scholen inzetten op cultuur, sport, samen feesten en andere activiteiten. Een band creëren met de gemeenschap en ouders op verschillende manier ondersteunen, maken deel uit van de werking. Wat op school gebeurt, kan niet gescheiden worden van de omgeving: familie, gemeenschap en de buurt. Sociale ongelijkheid en achterstelling aanpakken situeren zich immers op verschillende terreinen die elkaar raken: onderwijs, welzijn, gezondheid, ... (Kerr & West, 2010; Joos & Ernalsteen, 2010; Potapchuk, 2013).

Tot slot

Uiteraard is het belangrijk om leerkrachten zelf een stem te geven in de aanpak. Onderwijskwaliteit verhogen gaat het best gepaard met een globale aanpak waarbij ingezet wordt op verschillende terreinen (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010): sterke leraren, ondersteuning van de onderwijspraktijk in de klas, sterke schoolleiders en het succes van alle leerlingen nastreven. Want ook al zouden we het misschien graag willen, om onderwijs vorm te geven bestaat er geen gesneden brood. We moeten zelf aan de slag

gaan met ingrediënten uit de schoolcontext (leerlingen, omgeving, ouders, schoolgebouw), dat kruiden met specifieke elementen (expertise van leerkrachten, eigenheid, specifieke invulling)... Dat alles moeten we tijd geven om te rijzen, om vervolgens te zien of onze mix effect gehad heeft, en als dat niet zo is, bijsturen en telkens opnieuw het recept verbeteren en aanpassen.

Lia Blaton, Steunpunt Diversiteit & Leren
(Universiteit Gent)

Lia.Blaton@UGent.be

Literatuur

- Baines, E., Blatchford, P., & Chowne, A. (2007). Improving the effectiveness of collaborative group work in primary schools: Effects on science attainment. *British Educational Research Journal*, 33(5), 663-680.
- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Bywater, S. (2003). *Inspection report: Mills Hill Primary School*. Manchester: Ofsted.
- Clowes, G. (2013). *Structures for engagement: A journey to success*. Paper presented at the IASCE Conference 2013: The Transformative Power of Co-operation in Education, Scarborough.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York/London: Teachers College Press.
- Comber, C. (2013). *Co-operative learning: The power is in the pedagogy. The journey to success*. Paper presented at the IASCE Conference 2013: The Transformative Power of Co-operation in Education, Scarborough.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Edwards, P. (2005). *Inspection report Taylor Road Primary School Leicester*. Manchester, United Kingdom: Ofsted.
- Hargreaves, A., & Harris, A. (2011). *Performance beyond expectations*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Johnson, D.R., & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Joos, A., & Ernalsteen, V. (2010). *Wat is een brede school? Een referentiekader*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Kagan, S. (1995). *Cooperative learning*. California: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (2004). *Structureel coöperatief leren*. Vlissingen: Bazalt.
- Kerr, K., & West, M. (Eds.) (2010). *Insight 2: Social inequality: Can schools narrow the gap?* Macclesfield: British Educational Research Association.
- Lee, D. (2009). A journey towards success. *Kagan Online Magazine*.
- Lee, D. (2013). *Mills Hill Primary School: A journey towards success*. Paper presented at the IASCE Conference 2013: The Transformative Power of Co-operation in Education, Scarborough.
- März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). OBPWO 07.01 *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen*. Samenvatting. Leuven: KU Leuven.
- Miller, M. (2012). *School report: Taylor Road Primary School*. Manchester, United Kingdom: Ofsted.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Potapchuk, W.R. (2013). *The role of community schools in place-based initiatives. Collaborating for student success*. Washington: Coalition for Community Schools.
- Prest, P. (2013). *Co-operative learning: The power is in the pedagogy. Implementing success for all at the school level*. Paper presented at the IASCE Conference 2013: The Transformative Power of Co-operation in Education, Scarborough.
- Ravey, F. (2007). *Mills Hill Primary School – Inspection Report*. Manchester: Ofsted.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2012, april 17). What the U.S. can't learn from Finland. *Washington Post*.
- Sharan, Y. (2010a). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-312.
- Sharan, Y. (2010b). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3).
- Solomon, D. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education*, 64(4), 327-347.
- Success for All (Producer). (2013). *A success story. The proven schoolwide literacy programme for three to eleven year olds*. Retrieved from http://www.successforall.org.uk/downloads/SFA_Brochure.pdf
- Weston, P. (2008). *Taylor Road Primary School: inspection report*. Manchester, United Kingdom: Ofsted.

Links

- Ofsted, schoolinspectie Verenigd Koninkrijk: <http://www.ofsted.gov.uk/>
- Taylor Road Primary School, Leicester: <http://www.taylor.leicester.sch.uk/>
- Mills Hill Primary School: <http://www.millshill.oldham.sch.uk/>
- Success for All: <http://www.successforall.org.uk/>
- Teacher 2 Teacher UK Limited: <http://www.t2tuk.co.uk>
- Kagan Online: <http://www.kaganonline.com>

Voor u gelezen

Elie Michiels

VERHAEGEN, I.

Tom kan veel beter. Omgaan met schoolse uitstelgedrag

Acco, Leuven, 2012, 260 p. (€ 30,00)

Jij kan beter. Meer en regelmatig werken. Aanpakken en volhouden. Het staat al meermaals op het rapport. Een cursus 'leren leren', extra bijlessen, STICORDI-zorg; het baat niet. Toch is meer mogelijk, en het wil maar niet lukken. Wie kent deze leerlingen niet?

Leerkrachten, ouders, CLB geloven erin en bieden passende zorg, maar het helpt niet. Met de jaren gaat het van kwaad naar erger. Ook Tom zelf is ongelukkig, want in het voorlaatste of het laatste jaar secundair wordt een C-attest nu bijna onvermijdelijk. Over deze leerling gaat het: voldoende mogelijkheden, juiste studierichting, goede voornemens, maar... komt er niet toe om voldoende en regelmatig te werken. Een veelvoorkomend probleem? Wellicht wel! Is hier dan een speciale begeleiding wenselijk? Vast en zeker!

Wie het boek doorneemt, zal overtuigd zijn dat *problematisch uitstelgedrag* een veelvoorkomende, specifieke moeilijkheid is. Naast dyslexie, ADHD, faalangst, syndroom van Asperger, nu dan nog een zorg meer? Een zoveelste opdracht voor de school, die misschien opnieuw extra uren voor zorgleerkrachten zal moeten uittrekken of externe deskundigen moet aanspreken? Mogelijk een nieuwe niche voor orthopedagogen die betalende sessies zullen organiseren voor begoeden? Het gaat immers om leerlingen die weten hoe ze moeten studeren en die zich ook voornemen om het te doen, maar... ze doen het gewoon niet. Ze komen er niet toe, want ze beginnen niet en/of ze houden niet vol. Verworven, vastgegroeid, moeilijk te

remediëren, niet-effectief gewoontegedrag. *Procrastinatie*, zo u met geheimgtaal wat indruk wil maken. Noem het anders gewoon storend uitstelgedrag voor schoolwerk.

Misschien is het wel verwant met onvoldoende motivering, met faalangst, met gebrek aan concentratie, maar het valt er niet echt mee samen. Het gaat om leerlingen met mogelijkheden, met talent en inzet op diverse domeinen, maar die voor schoolwerk altijd opnieuw uitstellen tot het allerlaatste moment. Die pas beginnen te werken vlak voor de examens, maar dan vaak hun achterstand niet meer kunnen ophalen. Die steeds te laat zijn met het inleveren van taken. Die niet op tijd zijn met hun bijdrage voor groepswork. Die notities onvoldoende bijhouden.

Geen aangeboren persoonlijkheidskenmerk dus, geen leer- of gedragsstoornis; het is gewoon een slechte ingesteldheid, een verkeerde attitude.

Een hardnekkige gewoonte veranderen is echter niet eenvoudig! Meestal ook niet prettig. Het kan alleen wanneer de betrokkene het ook zelf wil. Zelden of nooit onder dwang. Zeker niet blijvend!

Een ongewenste situatie veranderen begint het best met een andere manier van denken en doen en met vertrouwen dat het haalbaar is, maar dat men er zelf verantwoordelijk voor blijft. Stoppen met rationaliseren, met zichzelf drogredenen voorpraten. Verantwoordelijkheid bij zichzelf situeren.

Doorverwijzen naar externe deskundigen – leraren, psychologen of therapeuten – is een gemakkelijksoplossing die afhankelijk maakt en op lange termijn niet werkt. De beslissing tot veranderen moet dus van de leerling zelf komen. De focus van de veranderingsaanpak moet op het studiegedrag en

-proces gericht zijn, niet op het product. Beter punten behalen is hopelijk een gunstig neveneffect van de gedragsverandering. Gaat het alleen daarom, dan ziet de betrokkene misschien andere (sluwe!) middelen die op korte termijn snellere resultaten opleveren...

Om tot duurzame verandering van gewoontegedrag te komen is meestal deskundige begeleiding wenselijk, noodzakelijk soms. Immers, beseffen dat men moet veranderen om het gestelde doel te bereiken betekent nog niet dat men het ook gaat doen. Willen slagen is iets anders dan blijvend stappen zetten naar succes. Eerdere ervaringen van er niet toe komen en mislukken, spijs oprechte goede voornemens, zetten een neerwaartse spiraal in van 'ik kom er vast toch weer niet toe!' *Over welke leerlingen gaat het?* Dat zal in het voorgaande vast duidelijk geworden zijn.

Voor wie is dit boek bestemd?

Misschien ook wel voor de adolescenten zelf! De leerlingen van de derde, eventueel tweede graad, die eigenlijk zelf eerder ongelukkig zijn met hun uitstelgedrag en hun falen, maar er niet toe komen om hun gedrag te veranderen. Het betreft dan wel leerlingen die in de juiste richting zitten, volledig uit vrije wil kiezen voor begeleiding en minstens op basis van vertrouwen een relatie met een begeleider willen opbouwen en geloven in de eigen mogelijkheden.

Uiteraard ook studenten van een eerste of tweede jaar hoger onderwijs die hun studieaanpak over een andere boeg willen gooien. Idealiter gaat het om leerlingen of studenten die, op basis van een vooraf ingevulde vragenlijst, goed geïnformeerd zijn over wat hun aangereikt zal worden, en ook wat niet, en die daar dan volledig uit vrije wil voor kiezen.

Misschien lijkt dat allemaal een teveel aan voorwaarden? Mogelijk zie je niet meteen zoveel kandidaten die nog in aanmerking komen? De meeste probleemgevallen liggen mogelijk buiten deze doelgroep? Toch niet te vlug afschrijven of afwijzen. Velen willen wel maar kunnen niet. Erkennen hun probleem niet. Geloven niet meer in de mogelijkheid om nog te veranderen omdat ze hun

goedbedoelde aanpak telkens opnieuw zien mislukken. Ze zien de oorzaak buiten zichzelf. Ze zoeken hulp maar kijken uit naar de foute handreiking. Er is beslist een grote groep die in aanmerking komt! Althans om grote delen van het boek zelfstandig door te nemen. Die daar baat bij kunnen hebben. Reponsabiliserend!

Voor begeleiders die hun inzicht en aanpak willen toetsen, eventueel bijsturen. Idealistische starters die professionalisering zoeken; ervaren hulpverleners die hun werkwijze willen evalueren; werkgroepen die beseffen dat differentiatie in benadering en specialisatie van remediëring nodig zijn. Coaches voor procrastinatie zijn de eersten die hier waardevolle nascholing vinden. Professionaliserend!

Ouders die de armen laten zakken en niet meer geloven dat verandering nog mogelijk is. Ouders ook voor wie het verschil in opvoedingsaanpak een probleem is geworden, soms niet het minst voor hun eigen relatie. Perspectiefopenend!

Voor al wie uitgaat van het axioma dat vastgeroest gewoontegedrag nog maar nauwelijks kan worden bijgestuurd omdat het geworteld zit in aanleg en gevoed is door ongunstige, misvormende contextvoorwaarden. Inzichtcorrigerend!

Maar natuurlijk ook voor wie erin gelooft dat verandering vanuit een persoonlijke keuze en mits passende begeleiding altijd mogelijk blijft, en voor wie de visie heeft dat vrije wil naast aanleg en opvoeding ook ten dele het gedrag bepaalt. Voor wie daarin bemoediging zoekt en uitkijkt naar concrete aanwijzingen voor hulpverlening. Bevestigend!

Voor leraren en directies die bijna dagelijks geconfronteerd worden met het zoeken naar een verantwoord evenwicht in de grijze zone tussen menselijkheid en begrip bij leerlingbegeleiding aan de ene kant en kwaliteitsbewaking en eerlijkheid aan de andere kant. Hoe komen tot een juiste, verantwoorde beslissing bij deliberaties? Waar eindigen zorg en leerlinggerichtheid en waar wegen

kwaliteitsbewaking en toekomstgericht kan-
sen geven vanuit eisen voor het onderwijs
door? Oordeelvormend!

Voor wie niet!

Nergens vind je recepten of pasklare oplos-
singen. Ook geen opdrachten over wat moet
of niet mag. Geen bewijzen over het grote ge-
lijk van theorieën. Wie vanuit schuldvragen
op zoek gaat naar gemoedsrust, vindt geen
troost. Misschien wel enige geruststelling. Er
worden geen schuldigen gezocht. Niemand
wordt met de vinger gewezen.

Verantwoordelijken voor een wenselijke
remediëring worden ook niet aangewezen.
Leraren, de school of het CLB krijgen geen
extra opdracht. Ook geen pleidooi voor
doorverwijzing naar duur betaalde externe
specialisten.

Er is wel een duidelijke vraag naar aange-
paste begeleiding voor een veelvoorkomend
probleem en voor een specifieke hulpvraag
bij veel adolescenten. Veel is mogelijk, maar
niets moet! Niet dus voor directies die lera-
ren extra taken willen opleggen.

Wie een oplossing zoekt door verantwoorde-
lijkheid af te wentelen en zorg door te schui-
ven, wordt terechtgewezen.

Wie geen probleem ziet, wie zich niet aange-
sproken weet, laat het boek ook beter dicht.

Waarom dan toch eventueel dit boek wel doornemen?

Hopelijk is je belangstelling gewekt. De appetijt
nog even aanscherpen kan door het inkijken
van de vele, werkelijkheidsgetrouwe, best her-
kenbare gevalsbeschrijvingen. Met daarbij her-
haalde vragen en aansporingen om vooral een
eigen mening te vormen, een eigen standpunt
in te nemen. De auteur maakt telkens ook wel
een eigen keuze, maar laat elke andere benade-
ring open. Het gevoel op zoek te gaan met een
ervaren gids en toch zelf wegen voor exploratie
te kunnen kiezen geeft doorlopend een gevoel
van openheid en waardering voor eigen werk,
context en deskundigheid. Nergens druk om
de argumenten van de auteur te delen. Altijd
blijft de uiteindelijke verantwoordelijkheid

ook bij de leerling. De leraar-begeleider biedt
hulp zolang die wordt aanvaard. Succes is de
verdienste van de leerling; de coach stimuleert,
bevraagt, steunt, confronteert en bepaalt de
grenzen van beschikbaarheid.

Van procrastinatie maken we vooral ook geen
nieuw modewoord. Niemand zegt wie wat
dan ook moet doen. Een voortdurende uit-
nodiging om mogelijkheden aan te grijpen.
Niet belerend; we hebben al voldoende stic-
kers voor problemen.

Niet dramatiseren; waarom op elk slakje
zout strooien?

Niet pamperen; verwenning maakt
afhankelijk.

Niet doorverwijzend; elke leraar is
ervaringsdeskundige.

Niet conditioneren; belonen en straffen helpt
soms maar maakt niet zelfstandig.

We nemen remediëring voor uitstelgedrag
ook niet op in het lijstje van de zorg die de
school aanbiedt. Niet een zoveelste opdracht
of verantwoordelijkheid voor de school.
Hooguit kunnen leerlingen, en liefst alleen
zij, op de website van de school lezen dat dit
mogelijk is voor wie daar zelf voor kiest.

Dus ook niet om op te nemen in de eind-
termen en te evalueren, zoals het als inspan-
ningsverplichting voor leren leren gebeurt.

Wordt leerlinggerichtheid in het opvoedings-
project van de school als een belangrijk aspect
voor kwaliteit van opvoeding en vorming
omschreven, dan ligt hier wel een uitnodi-
ging voor geëngageerde leerkrachten om zich
vrijwillig in te zetten en vanuit groeiende pro-
fessionaliteit een bijdrage te leveren voor het
daadwerkelijk realiseren van deze doelstelling.

Waar ligt de lat?

Telkens wanneer beslissingen genomen moe-
ten worden, rijzen tal van vragen. Iedereen
herkent ze wel.

Moet iedereen alle aanwezige talenten maxi-
maal ontwikkelen?

Wie bepaalt wat belangrijk is? Waar leggen
we prioriteiten? Welk criterium zullen we
hanteren?

Vanuit welke mens- en maatschappijvi-
sie oordelen we? Hoezeer weegt de actueel

dominerende prestatie- en competitiegericht visie door?

We zoeken naar een evenwicht tussen leerlinggerichtheid en selectie met het oog op het handhaven van het cognitieve niveau van de school. Wie bewaakt de schommelingen tussen deze twee standpunten?

Wie beschikt over een glazen bol om te beslissen in verband met de toekomst van een leerling?

Waar ligt het evenwicht tussen prestatiedruk en vrijheid? Kan de leerling vrij kiezen tussen (net voldoende...!) inzet voor schools leren en engagement voor buitenschoolse activiteiten?

Gaat het vooral om formeel schools leren of krijgt informeel leren kansen?

Vertrekkend van talrijke concrete voorbeelden worden ter zake allerhande vooroordelen bevraagd en wordt telkens gekozen voor een voorzichtig begeleid open einde. De uiteindelijke verantwoordelijkheid blijft wel altijd bij de jongere.

Geen vrijheid-blijheid, ook geen dwang. Koorddans met twee! De leerling neemt daarbij het voortouw. Maar altijd blijft het zoeken naar een werkzame aanpak. Altijd gaat het om een concrete, unieke situatie waarvoor een haalbare oplossing gevonden dient te worden. Nooit zoeken we daarbij een oorzaak of een schuldige. En het is de leerling die beslist hoe hoog de lat wordt gelegd. Volwassenen beperken zich tot het bevragen van die keuze. Begrip én tegemoetkoming zijn de uitgangspunten. Op basis daarvan komen er klare afspraken met leerlingen en ouders. Daarop volgt de éénmaalregel. Eén fout of tekortkoming kan. Daarop volgt geen inschikkelijkheid meer. Zo blijft de uiteindelijke verantwoordelijkheid waar ze hoort: bij de leerling! Mildheid, nodig in sommige situaties, is vaak alleen een noodoplossing en leidt bij leerlingen tot een houding van afhankelijkheid. Duidelijk wijzen op de eigen verantwoordelijkheid is in vele gevallen noodzakelijk.

Een goede coach? Wie zal die vinden?

Heb je vragen over het profiel van een goede studiecoach voor een leerling met slechte

studiegewoonten? Uitgangspunten? Twijfels over de praktische organisatie van een studietraject?

Een studiebegeleider is het liefst een goede leraar, die zelf stipt en georganiseerd werkt, leerlinggericht is en toch voldoende afstand houdt.

Iemand ook die met begeleiding begint op vrijwillige basis en met één of twee leerlingen. Duidelijke afspraken maakt voor beschikbaarheid.

Dienstbaar is, maar niet verantwoordelijk.

Die niet meteen een speciaal statuut zoekt.

Nog een greep uit tips en suggesties, gefundeerd op praktische ervaring.

1. Filosofie van de coach: het is niet mijn probleem.
2. Ik vraag, ik stel voor, en jij kiest, jij probeert.
3. Mouwen opgestroopt en toch gezellig.
4. Duidelijke vertrekbasis: invullen en bespreken van een vragenlijst.
5. Beginnen bij het begin: leren beginnen! Fier als dat lukt.
6. Regelmaat. Wekelijks afspreken. Taken stap voor stap opdrijven.
7. Noteren in een schriftje. Groeilijn evalueren op basis van concrete successen.

Voor meer wenken en waarschuwingen, opgenomen in teksten en casestudies, verwijzen we verder naar het boek.

Een zoveelste gids, of toch iets meer?

Uitstelgedrag wordt hier als een specifiek, veelvoorkomend probleem omschreven. Niet altijd als dusdanig onderkend. Vanuit een genuanceerde benadering wordt aandacht gevraagd voor een haalbare remediërsaanpak, zonder contracten of attesten. Geen nieuw modewoord!

Als refrein komt 'pragmatisch aanpakken' door het hele boek terug. En ook 'balans' bij het geven van hulp en de oproep tot eigen verantwoordelijkheid van de leerling. Balans ook bij het leggen van een hoge lat vanuit de schoolcultuur, het imago-streven van de school of de verwachtingen van de ouders,

en de vrijheid van de leerling om zelf prioriteiten te leggen.

Bij de bespreking van talrijke, goed herkenbare gevalsstudies wordt het moeizaam zoeken naar een verantwoord evenwicht tussen begrip opbrengen enerzijds en eerlijk opvorderen tot eigen verantwoordelijkheid, overduidelijk. Zorgverstrekkers én beleidsverantwoordelijken vinden er bevestiging voor hun werk.

Nergens belerend; altijd open benaderend en uitnodigend om een eigen standpunt in te nemen.

De keuze blijft bij de leerling. De leraar, de coach, de ouders, de school als organisatie bieden een faciliterende context. Binnen grenzen. Kritisch bevragend soms, confronterend ook.

Vlot geschreven, met een schat aan voorbeelden voor begeleidingsgesprekken met verschillende types van probleemleerlingen, wordt de leeshonger voortdurend aangescherpt.

Gemotiveerd? Maar... wat doe je wanneer het schoolbeleid niet echt meewerkt?

En hoe ga je om met vaste gewoonten om-trent strafstudie, vakantietaken, uitgestelde proeven? Ook daarover lees je meer.

In het boek wordt regelmatig verwezen naar een bijbehorend werkboek en naar een website met aanvullende teksten. Bijzonder jammer dat die nog niet beschikbaar zijn. Wij kijken er met belangstelling naar uit.

Een inspirerend boek dat een plaats verdient in de leraarskamer tussen tijdschriften en informatie over nascholing. Niet om in één ruk uit te lezen; eerder als 'aperitiefje' of als 'toetje'. Mogelijk ook tijdens een tussenuurtje. Sprokkelend dus. Gestuurd op basis van de inhoudstafel of vanuit ervaringsnood. Nieuwsgierigheid? Misschien zelfs om een babbel op te zetten met collega's over... gedeelde zorg naar leerlingen toe? Mogelijk is succes of falen bij de begeleidingsaanpak ook een goede leesstarter?

Leesplezier én inspiratie verzekerd!

Elie Michiels
Engerstraat 136
3071 Erps-Kwerps

Boekbesprekingen

DE BRUYCKERE, P., & HULSHOF, C.

Jongens zijn slimmer dan meisjes en andere mythes over leren en onderwijs

Tielt/Leuven, Lannoo Campus, 2013, 139 p.

Dit boekje mag verplichte lectuur worden voor alle leraren en onderwijskundigen. Bovendien is het geen zware kost, maar een vlot geschreven, helder overzicht van 36 typische misvattingen over onderwijs.

De inleiding van het boek heeft als titel 'grote schoonmaak'. Het boek wil immers een 'grote kuis' houden in theorieën, opvattingen en clichés over onderwijs. Daarbij worden zin en onzin van elkaar gescheiden. 'Myth busters' De Bruyckere en Hulshof hanteren daarvoor klare, duidelijke taal en zijn genuanceerd waar nodig.

Heel wat leraren zijn er bijvoorbeeld van overtuigd dat mensen verschillende leerstijlen hebben (bijvoorbeeld: een visuele, auditieve of kinesthetische leerstijl). In twee bladzijden verduidelijken de auteurs dat er geen wetenschappelijke bewijzen zijn voor verschillende leerstijlen. Voor de bekende indeling van Kolb (denkers, doeners, dromers en beslissers) is er weinig bewijs. Er is iets meer evidentie voor de theorie van Vermunt, maar die gaat eerder over leerstrategieën dan over leerstijlen. Het is dus ook zinloos om de leerstijlen van je leerlingen te achterhalen om je onderwijs erop af te stellen.

Een andere klassieke mythe is dat de nieuwe technologie (digitale schoolborden, tablets, clickers, ...) een revolutie veroorzaken in het onderwijs. De auteurs wijzen erop dat die nieuwe technologie niet meer of niet minder is dan een nieuw onderwijsleermiddel, een medium, een vehikel voor instructie. Vergelijkend media-onderzoek levert telkens hetzelfde inzicht op: het medium op zich is geen voldoende voorwaarde voor beter onderwijs. Het medium wijzigen leidt niet tot hogere leerwinst bij de leerlingen. Het is vooral belangrijk om de nieuwe technologie goed doordacht in te zetten, rekening houdend met de doelen én met de kenmerken van de leerlingen.

In dit boek worden de mythes over leren en onderwijzen vakkundig op de rooster gelegd. Er

wordt vaak verhelderd waar een bepaalde mythe vandaan komt, en welk wetenschappelijk bewijs de mythe weerlegt. Elke misvatting wordt slechts kort besproken, maar aangevuld met de bronnen waar de geïnteresseerde lezer meer achtergrondinformatie kan vinden. Je hoeft het boek ook niet van a tot z te lezen, maar je kunt meteen doorbladeren naar die mythes die je interesseren.

De auteurs beseffen dat één boekje er niet in zal slagen om de overtuigingen van mensen te doen keren. Ze verduidelijken ook waarom mythes zo hardnekkig blijken. Wat mij betreft, past dit boekje op de boekenplank naast een ander heerlijk boek: *De vijftig grootste misvattingen in de psychologie* van Scott O. Lilienfeld. Beide boeken sporen de lezer aan om een kritische houding aan te nemen en feiten te scheiden van meningen.

Dankzij dat boek zal de kloof tussen onderwijs-onderzoek en klaspraktijk hopelijk nog verder verkleinen. We mogen immers van professionele leraren én beleidsmakers verwachten dat ze niet kritiekloos de laatste nieuwe hype volgen, maar dat ze bij het nemen van beslissingen ook wetenschappelijk onderzoek mee in rekening brengen.

Bieke De Fraine

CROTT, A.

Jongens zijn 't. Van Pietje Bell tot probleemgeval

Amsterdam/Antwerpen, Atlas Contact, 2013, 383 p. (€ 19,95)

Het tweede deel van de titel vat het mooi samen: er lijkt zich in het beeld van 'de jongen' een evolutie te hebben voltrokken van Pietje Bell (dat 'dekselse jongetje' uit de jeugdboeken van onderwijzer Chris van Abkoude) naar 'Pietje Bell krijgt ritalin'. Onze samenleving lijkt typisch jongensgedrag steeds minder te waarderen. Met andere woorden: "Pietje Bell zou nu met ADHD gediagnosticeerd zijn" (p. 309).

In haar proefschrift *Van hoop des vaderlands naar ADHD'er. Het beeld van de jongen in opvoedingsliteratuur* (waarvan dit boek de erg leesbare

publieksversie is) kwam de Nederlandse Angela Crott (historica en oud-onderwijzeres) tot de conclusie “dat de maatschappij is veranderd en niet de jongen en dat de maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de vrouwenemancipatie, bijgedragen hebben aan de afwaardering van jongensgedrag” (p. 13).

In het eerste hoofdstuk geeft de auteur haar visie op het *nature-nurture*-debat (biologie of opvoeding?) en benoemt ze de – volgens haar – vier ‘universele’ jongenseigenschappen: baldadigheid of kattenkwaad, hoogmoed of grootspraak, ledigheid of luiheid en verlegenheid of zwijgzaamheid. In haar strijd voor de emancipatie van de jongens concentreert ze zich op de acceptatie van vooral die eigenschappen die juist met strijd in verband staan: baldadigheid en hoogmoed.

De overige hoofdstukken behandelen de vijf opvoedingsmilieus waarin de jongen zich bevindt: dat van thuis (‘De roep om ouderlijke aandacht’), van school (‘Een ongelukkige combinatie’), van vrienden onder elkaar (‘Band of Brothers’), van de jongen in zijn verhouding tot het meisje (‘Op naar het matriarchaat?’) en dat van de maatschappij (‘Van hoop des vaderlands naar ADHD’er’).

Dit boek beleef je als een opvoedingsexcursie door de twintigste eeuw (en een stukje van de eenentwintigste), waarbij de auteur regelmatig uitstapjes maakt naar de huidige tijd. “Omdat jongens nog steeds jongens zijn” (p. 43). Of zoals het lapidair luidt in het Engels: ‘Boys will be boys’.

Jan Cumps

TOPS, W., & BOONS, G.

Dyslexie en moderne vreemde talen. Gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2013, 138 p. (€ 22,90)

Dyslexie mag intussen op school een bekend gegeven zijn, maar dat betekent nog niet dat voor taalleraren meteen duidelijk is hoe zij het best met dyslectische leerlingen om zouden kunnen gaan. De auteurs gaan in het inleidende eerste deel van dit boek dieper in op wat dyslexie is door te verwijzen naar recente wetenschappelijke inzichten over dyslexie (definitie, voorkomen, oorzaken, erfelijkheid, ...) en wijzen vervolgens op de gevolgen van dyslexie op het moderne vreemdetalenonderwijs. Speciale aandacht gaat uit naar de begeleiding van leerlingen met dyslexie (signalering; aanpak op school-, klas- en individueel niveau; evaluatie).

In het uitgebreide tweede deel beschrijven ze in het onderdeel ‘Communicatieve vaardigheden bij moderne vreemde talen’ de invloed van dyslexie op de verschillende onderdelen van het moderne vreemdetalenonderricht, meer bepaald woordenschat, grammatica en vaardigheden (lezen, luisteren, spreken en schrijven). Ze splitsen de vaardigheden op in ‘actieve’ vaardigheden, “waarbij de leerling taal actief gebruikt, zowel mondeling (spreken) als schriftelijk (schrijven)” – en ‘passieve’ vaardigheden, waarbij de leerling taal vooral moet herkennen in geschreven vorm (lezen) of in gesproken vorm (luisteren)” (p. 43). De keuze van het woord ‘passieve’ in combinatie met ‘vaardigheden’ klinkt wat ongelukkig en is vreemd, want in een vroegere passage in het boek worden luisteren en lezen correcter ‘receptieve’ vaardigheden genoemd (p. 24). Interessant zijn de concrete voorbeelden voor het Frans en het Engels. Daarnaast geven de auteurs ook voorbeelden van ondersteunende maatregelen, leerstrategieën en compenserende software. En terecht wijzen ze op de cruciale rol van motivatie.

Als aanvulling bij de informatie in dit boek verwijzen we naar een bijzonder interessante uitgave van *Levende Talen Magazine*, dat een ‘special’ publiceerde met zes bijdragen over ‘Dyslexie en talenonderwijs’ (jaargang 95, special, mei 2008). Handig is daarenboven het feit dat je die special gratis kunt downloaden: <http://www.levende-talen.nl/docs/200810122218314423.pdf?&taal=&workgroup=&username=guest@vllt.nl&password=9999&groups=VLLT>.

De auteurs van de artikelen in deze uitgave hopen niet alleen handvatten aan te reiken voor de omgang met dyslectische leerlingen. Zij willen ook begrip kweken voor zulke leerlingen door te laten zien hoe lastig het voor hen is om mee te komen als in het onderwijs van de vreemde talen schriftelijk oefenen en toetsen een grote rol spelen. De titels van de bijdragen (als illustratie van de inhoud): ‘Leerlingen die moeite hebben met Engels’, ‘Dyslectische leerlingen en het vak Nederlands’, ‘Dyslexie en vreemde talen: het kernprobleem’, ‘Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal’, ‘Het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling’ en ‘Dyslexie en andere obstakels op weg naar het examen vreemde talen’.

Jan Cumps