

De cel leerlingenbegeleiding doet ertoe: HGW in het secundair onderwijs

Stefanie De Sloovere en Nico Van Dorpe

Stefanie De Sloovere is net afgestudeerd als master in de pedagogische wetenschappen, major onderwijskunde, aan de UGent. Nico Van Dorpe is psycho-pedagogisch consulent in het vrij CLB Zuid-Oost-Vlaanderen.

“Voer een onderzoek uit dat zowel voor jezelf als toekomstig pedagoog als voor je stagesetting een meerwaarde kan betekenen...” Met deze opdracht begon Stefanie De Sloovere in de 2e master pedagogische wetenschappen haar stage in het vrij CLB Zuid-Oost-Vlaanderen. Samen met Nico Van Dorpe, haar stagementor, werd gezocht naar een geschikt onderzoeksonderwerp. Niet veel later kwam de cel leerlingenbegeleiding als optie naar boven. Hoe kan men daar zo efficiënt mogelijk vergaderen om, in de tijd die men heeft, een verschil te maken voor de leerling? De cel leerlingenbegeleiding is een overlegplatform waar school en CLB op een heel directe manier zoeken naar constructieve oplossingen. Dat ook de CLB'er daarin medeverantwoordelijk is voor de kwaliteit van het overleg, spreekt voor zich. Meer concreet vroegen ze zich af hoe het HGW (handelingsgericht werken)-denken, dat in scholen zeker al aanwezig is, meer naar boven te brengen is en waar mogelijk uitgebreid kan worden. Ze besloten om eerst een niveaubepaling te doen zodat ze een zicht konden krijgen op de vraag “Hoe ver staan onze secundaire scholen al op het vlak van HGW?” In een tweede luik werden enkele aanbevelingen geformuleerd om de school en het CLB op weg te helpen dit denkkader verder toe te passen.

Een eerste blik op HGW

Binnen het onderwijsveld is de laatste jaren steeds meer aandacht ontstaan voor begrippen als “handelingsgericht werken” (HGW) en “handelingsgerichte diagnostiek” (HGD). Deze denkkaders zouden een antwoord moeten bieden op de vraag naar meer ondersteuning van leerlingen met meer onderwijsbehoeften (Pameijer, van Beukering, & De Lange, 2009). Wie handelingsgericht werkt, zou volgens Noëlle Pameijer dan ook werken aan goed onderwijs. Meer concreet bestaat HGW uit 7 uitgangspunten (zie Tabel 1). Voor een meer uitgebreide uitleg hierover verwijzen we graag naar de verschillende boeken die Noëlle Pameijer hierover publiceerde (Pameijer & van Beukering, 2004; Pameijer, van Beukering, Schulpen, & Van de Veire, 2007).

Opmerkelijk is dat de trend naar HGW zich vooral manifesteert in het basis- en buitengewoon onderwijs. Daar hebben de meeste scholen al heel wat ervaring met dit denkkader en bovendien merken ze hierdoor een aanzienlijke verbetering in de kwaliteit van hun zorgbeleid (Lietaer, 2010). Het is dan ook niet abnormaal dat de bestaande literatuur bijna uitsluitend handelt over deze twee onderwijsniveaus. Omtrent HGW in het secundair onderwijs is zowel in België als in Nederland nog maar heel weinig bekend. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat HGW in het secundair onderwijs minder eenvoudig te realiseren is, mede door de meerdere vakken, de meerdere leerkrachten en het gegeven dat er minder toezicht is op de continue ontwikkeling van de leerlingen (Bijleveld, 2010).

Toch zien we dat HGW nu ook langzamerhand veld begint te winnen in het secundair onderwijs, vanuit het besef dat HGW ook daar een bruikbaar denkkader zou kunnen zijn om het zorgbeleid beter te stroomlijnen (Lietaer, 2010). Veel scholen denken echter dat de uitgangspunten van HGW vanzelfsprekend en eenvoudig in de praktijk toe te passen zijn (Audenaert, Denys, & Van de Veire, 2010). Velen gaan ervan uit dat deze manier van werken niets nieuws brengt, en dat hun eigen denken en handelen er al grotendeels op steunt. Men zou zich de vraag kunnen stellen “Is dit daadwerkelijk zo?”, want HGW is namelijk helemaal niet vanzelfsprekend. Het is een proces

UITGANGSPUNT	BETEKENIS
1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal	Het is belangrijk te weten wat een leerling nodig heeft om bepaalde doelen te kunnen bereiken.
2. De leerkracht doet ertoe	De impact van leerkrachtgedrag op de leerling kan het verschil maken.
3. Werken vanuit een transactioneel kader	De leerling functioneert binnen een klas, een gezin, een sportbeweging... Het gaat over een specifiek kind in een specifieke onderwijs- en opvoedingssituatie die elkaar beïnvloeden.
4. Positieve kenmerken	We kijken niet alleen naar de beperkingen maar zeker ook naar de sterke kanten bij de leerling en zijn omgeving.
5. Constructieve samenwerking	Elke partner (leerling-ouder-leerkracht) erkent alle in zijn deskundigheid.
6. Doelgericht werken	We werken naar een bepaald en realiseerbaar doel: beperkt in tijd en evalueerbaar.
7. Systematiek en transparantie	We laten ons leiden door procedures en deze zijn duidelijk voor elke betrokkene.

Tabel 1. De 7 uitgangspunten van HGW

dat heel veel tijd vraagt en niet van vandaag op morgen gerealiseerd wordt. Als zorgteam moeten we ons dan ook afvragen: "Wat doen we al handelingsgericht?", om dan zo te komen tot: "Wat zou meer handelingsgericht kunnen?" (Schulpen, 2007).

HGW onderzocht

Alle zonet genoemde zaken maakten het interessant om op kleine schaal een kijkje te nemen in de secundaire scholen die

door het vrij CLB Zuid-Oost-Vlaanderen begeleid worden. Meer concreet werd de cel leerlingenbegeleiding in drie scholen onder de loep genomen. Binnen deze cel vergadert het zorgteam voor de eerste keer over een probleem dat zich bij een leerling stelt. Door deze bespreking te observeren, was het mogelijk een zicht te krijgen op de sterke punten, maar vooral ook op de verbeterpunten op het gebied van HGW. Zo konden we bijdragen aan een betere handelingsgerichte manier van werken binnen de cel en zo indirect aan een betere leerlingenbegeleiding en een

hogere kwaliteit van onderwijs waarbij bewust wordt omgegaan met verschillen tussen leerlingen. De centrale onderzoeksvraag van het onderzoek was: "In welke mate werken de onderzochte secundaire scholen op een handelingsgerichte manier tijdens de cel leerlingenbegeleiding?" Deze onderzoeksvraag werd opgesplitst in zeven deelonderzoeksvragen, die elk verwijzen naar een uitgangspunt van het HGW-denkkader.

Om op dit alles een goed antwoord te kunnen geven, kozen we voor een kwalitatief onderzoek waarbij alle data verzameld werden door middel van participerende observatie. Hierbij was een zelfgemaakte observatieleidraad, die de zeven uitgangspunten in kaart bracht, richtinggevend. Op deze manier was het namelijk mogelijk met een handelingsgerichte bril naar de cel te kijken. In Tabel 2 wordt een deeltje van deze observatieleidraad weergegeven.

In totaal werd drie keer per school geobserveerd, tijdens de periode van 13/09/2011 tot 29/09/2011. Na elke observatie volgde een systematische verwerking van de verkregen data. Steeds werd de leidraad door Stefanie ingevuld met voorbeelden uit de casussen die tijdens de cel aan bod kwamen. Ook werd aan elk item uit de observatielei-

UITGANGSPUNT	WAT GEBEURT HANDELINGSGERICHT?
DOELGERICHT HANDELEN	0 1 2 3 4 5
Er worden tijdens de CEL zowel doelen geformuleerd voor de leerling als voor de aanpak van de leerkracht: "Waar willen we naartoe met deze leerling en deze leerkracht?"	<i>Er werden tijdens de CEL geen expliciete doelen geformuleerd voor de betreffende leerling en leerkracht. Het was niet altijd even duidelijk wat men nu juist wou bereiken. Bv. "M. moet weten dat de verhalen die ze vertelt niet altijd kloppen."</i>
0 1 2 3 4 5	
De doelen zijn zo SMARTI mogelijk geformuleerd: - Specifiek - Meetbaar - Acceptabel - Reëel - Tijdsgebonden - Inspirerend	<i>Hier werd de score 1 toegekend omdat de doelen niet expliciet vermeld werden, maar impliciet heel soms wel afgeleid konden worden. "M. moet weten dat de verhalen die ze vertelt niet altijd kloppen." --> Het doel kan iets specifiek (welke verhalen kloppen dan niet altijd?), is niet meetbaar en tijdsgeboden. Wel zet het aan tot actie, is het reëel en acceptabel.</i>
0 1 2 3 4 5	
Het "Als...dan"-principe wordt toegepast.	<i>Het "Als...dan"-principe werd enkele keren teruggevonden: "Als blijkt dat D. over de middag sms'jes stuurt naar zijn mama om te vragen of ze hem wil komen halen, dan moeten we de mama wel duidelijk maken dat de school vindt dat D. op school moet blijven."</i>
0 1 2 3 4 5	
Er wordt tijdens de CEL enkel gesproken over wat strikt noodzakelijk is om dit doel te bereiken, m.a.w. er wordt geen aandacht geschonken aan irrelevante informatie en er wordt niet zomaar standaard onderzoek verricht.	<i>Naar mijn mening werd tijdens deze CEL vaak irrelevante informatie verteld, die er niet toe deed om tot een oplossing van het probleem te komen. Het bleef wel altijd over de leerling zelf gaan en men begon niet over iets helemaal anders.</i>
0 1 2 3 4 5	

Tabel 2. Voorbeeld van een ingevulde observatieleidraad voor het uitgangspunt "Doelgericht handelen"¹

draad een score toegekend van 0 (aan dit item wordt helemaal geen aandacht besteed) tot 5 (dit item krijgt zeer veel aandacht tijdens de cel). Na alle observaties, werden deze scores samengeteld, zodat een totaalscore bekomen werd per uitgangspunt en per school (zie ook Tabel 2). In wat volgt komen de voornaamste bevindingen uit ons onderzoek aan bod.

Resultaten: HGW in de cel leerlingenbegeleiding

In de eerste plaats keken we naar de algemene mate van handelingsgericht werken binnen de deelnemende scholen. We kunnen vaststellen dat de drie scholen (met respectievelijk scores van 2.14, 2.42 en 2.04 op 5) zich net iets onder het midden van het continuüm van “helemaal niet handelingsgericht” tot “zeer handelingsgericht” bevinden. Dit betekent dat in deze scholen al zeker inspanningen geleverd worden, maar ook dat er overal nog ruimte tot verbetering mogelijk en nodig is. Deze secundaire scholen zijn nog niet zo heel lang vertrouwd met het handelingsgerichte gedachtegoed, wat een plausibele verklaring voor dit resultaat kan bieden.

Uit Figuur 1 blijkt dat er algemeen geen zeer grote verschillen zijn tussen de verschillende deelnemende scholen en dat er dus geen uitschieters zijn qua handelingsgericht werken. Wanneer we meer specifiek per uitgangspunt kijken, kunnen we echter wel enkele duidelijke verschilpunten opmerken.

De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal

Uit ons onderzoek blijkt dat wat betreft het focussen op de noden van de leerling in plaats van op zijn/haar problemen, alle participerende scholen inspanningen leveren.

M. heeft ondersteuning nodig om haar verhaal over anorexia aan de klas te kunnen vertellen zodat deze klas haar niet laat vallen. Het meisje durft het niet alleen te vertellen en daarom zal een begeleider haar bijstaan.

Het werkpunt in deze scholen ligt eerder in het feit dat de onderwijsbehoeften zelf weinig expliciet vernoemd worden en dus bijna altijd impliciet moeten afgeleid worden. Wanneer we de scholen vergelijken wat betreft de bronnen waarop ze zich baseren voor het bepalen van de onderwijsbehoeften, dan blijkt dit niet altijd even duidelijk te zijn. Men baseert zich hiervoor ook op uiteenlopende zaken. We zien wel dat men zich in de drie scholen af en toe beroept op de bevindingen van externe begeleiders (bv. logopedisten, artsen, psychologen). Deze kunnen een diagnose aanbrengen en voorstellen doen tot extra zorg.

De leerkracht doet ertoe

Bij dit HGW-uitgangspunt blijkt dat er variatie is tussen de verschillende deelaspecten. Het aspect waar de drie scholen allen het best op scoren, is het aandachtig zijn voor de problemen en moeilijkheden van de leerkrachten. Dat men hier “soms”

tot “relatief vaak” aandacht voor heeft, betekent echter niet dat men er daadwerkelijk iets mee doet. Binnen de participerende scholen heeft men nauwelijks aandacht voor het feit of de leerkrachten eigenlijk zelf kunnen tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen en zo niet, welke ondersteuningsbehoeften zij hebben.

De leerkracht moet V. inlichten over het feit dat hij de vertrouwelijke informatie niet langer geheim kan houden. Ondanks het feit dat men erkent dat dit ongetwijfeld heel moeilijk is voor de leerkracht, heeft men geen aandacht voor de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht in deze casus. Men gaat niet na of de leerkracht er wel toe in staat is om te praten met de leerling en zo niet, hoe ze hem hier het best bij kunnen helpen.

Het laatste deelaspect onder dit HGW-uitgangspunt is de impact die het gedrag van de leerkracht op de leerlingen heeft. Hier is in alle drie scholen “beperkt” tot “soms” aandacht voor.

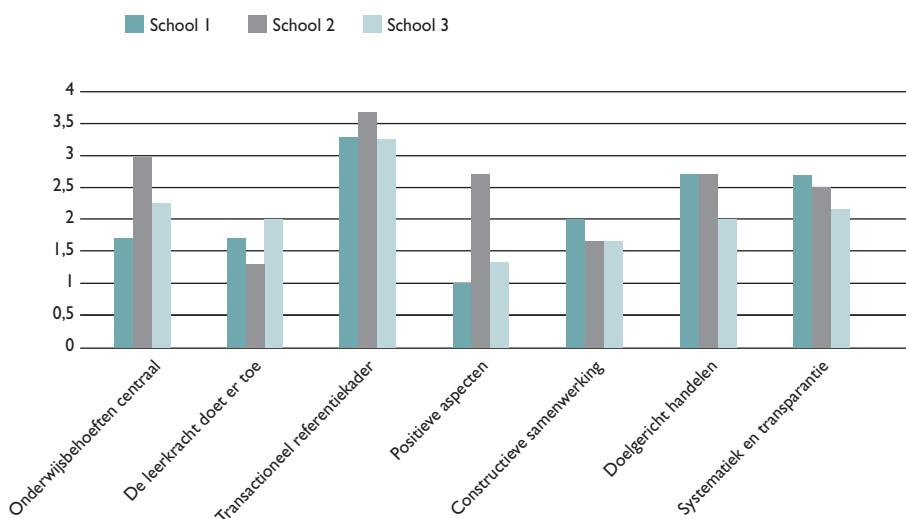
Werken vanuit een transactioneel referentiekader

Het springt onmiddellijk in het oog dat alle deelnemende scholen het best aan dit uitgangspunt tegemoet komen. Ze besteden hier alle drie “relatief vaak” tot “zeer vaak” aandacht aan.

Er is zeer veel druk in de thuissituatie van M. en daarom hyperventileert het meisje vaak (interactie leerling-ouders).

Dit is een bevinding die niet op voorhand verwacht werd. Pameijer, van Beukering, Schulpen en Van de Veire (2007) stellen namelijk dat dit uitgangspunt, in tegenstelling tot andere uitgangspunten, iets meer energie en inspanning vraagt om in de praktijk om te zetten.

Uitgangspunten die volgens bovengenoemde auteurs dan weer eenvoudiger in de praktijk om te zetten zijn, betreffen “het benoemen van positieve aspecten”, “constructieve samenwerking” en “systematisch en transparant werken”. Zoals verder zal blijken, kan dit echter binnen ons eigen onderzoek niet voor elke school bevestigd worden.



Figuur 1.7 HGW-uitgangspunten in de drie deelnemende scholen

Het benoemen van positieve aspecten

Van alle uitgangspunten scoren twee scholen het minst goed op “het benoemen van positieve aspecten”. De derde school behaalt een score van 2,6, wat rond het middelpunt van de schaal ligt. Opvallend op dit vlak is dat wanneer er wel iets positiefs genoemd wordt, dit meestal zeer algemeen is en betrekking heeft op de leerlingen zelf en in mindere mate op de opvoedingssituatie en de schoolomgeving (bv. J. is een heel brave en beleefde jongen). We kunnen dus stellen dat binnen de cel wel zeer vaak aandacht uitgaat naar het ruimere transactionele kader, maar dat positieve kenmerken hieromtrent wel eens uit het oog verloren worden.

De twee lager scorende scholen blijken weinig aandacht te besteden aan het zoeken naar situaties waarin het problematische gedrag zich niet voordoet. In de school die op dit uitgangspunt het best scoort, worden uitzonderingen soms wel gebruikt om naar het doel toe te werken.

Tijdens de eerste helft van de week is A. redelijk kalm. Het is slechts in de tweede helft van de week dat hij agressief loopt en ook de rest van de klas is dan zeer actief. Waarschijnlijk komt dit in het geval van A. doordat het op woensdag bokstraining is. Dit wordt aangegrepen om naar het doel toe te werken (minder zinloos geweld) en men stelt voor de klas op vrijdag (tweede helft van de week) een activiteit te laten doen zodat de leerlingen zich eens goed kunnen uitleven.

Constructieve samenwerking

Ook “constructieve samenwerking” is een HGW-uitgangspunt dat sneller dan enkele andere in de praktijk te brengen is (Pameijer, van Beukering, Schulpen, & Van

de Veire, 2007). Voor 2 van de 3 scholen gaat deze bevinding niet op, aangezien dit uitgangspunt daar als 2e laagste gequoteerd wordt. Dit wil zeggen dat men op een uitgangspunt na aan “constructieve samenwerking” tot nu toe het minst aandacht besteedt. Leerlingen worden er zelden van op de hoogte gebracht dat zij zullen besproken worden op de cel, en ze krijgen niets te horen over de uitkomst van het overleg. Gedeelde verantwoordelijkheden zijn niet zo expliciet benoembaar. Anders verloopt het met informatie die komt van externen (psychiater, kinesist, logopedist...). Daar besteedt men in elke school voldoende aandacht aan.

Er zal een afspraak moeten komen met de individuele begeleidster van M. uit het centrum te X. Dit is nodig om op dezelfde lijn te zitten en om meer informatie te verkrijgen over de situatie van M. Wanneer M. opgenomen zal worden in het centrum en we van school uit taken zullen meegeven, zullen we ook rekening moeten houden met wat deze hulpverleners aangeven en met wat zij haalbaar vinden voor M.

Men zoekt steeds naar manieren om met verschillende partijen samen te werken en men houdt hierbij rekening met wat deze mensen aanbrengen. Het is wel opvallend dat er in de participerende scholen minder sprake is van een echte constructieve samenwerking met ouders. Men communiceert eerder met hen en licht hen in omtrent bepaalde zaken (bv. We wachten nu eerst af of de aanpak werkt. Pas als blijkt dat het niet werkt, gaan we de mama eens uitnodigen voor een gesprek over haar zoon). Uit het onderzoek blijkt ook dat men hier overal relatief lang mee wacht. Ter verzachting: onze resultaten

hebben betrekking op het secundaire onderwijsniveau, waarin voornamelijk de leerlingen, eerder dan de ouders, de verantwoordelijkheid krijgen over het schoolse gebeuren. Dit is anders dan in het basisonderwijs waar alles veel sneller via de ouders gebeurt. Op dit moment wil men in het secundair onderwijs allerlei zaken eerder via de leerling ingang doen vinden en deze op zijn/haar verantwoordelijkheid wijzen en niet zozeer ouders in de eerste plaats inlichten.

Doelgericht handelen

De deelnemende scholen situeren zich voor de doelgerichte deelaspecten ongeveer op dezelfde plaats op het handelingsgerichte continuüm. De drie scholen zijn al goed op weg om tijdens de cel enkel te spreken over zaken die strikt noodzakelijk zijn om het doel van de leerling te kunnen bereiken. Er wordt echter nergens een maximale score behaald, wat betekent dat de scholen toch soms nog enkele steekjes laten vallen en zich, vooral naar het einde van de cel toe, wel eens durven verliezen in irrelevante informatie.

Wat de doelen zelf betreft, merken we dat deze in alle scholen meestal impliciet moeten afgeleid worden tijdens de bespreking en dus zelden expliciet geformuleerd worden. Bovendien hebben zo goed als alle doelen betrekking op de leerling en wordt bijna nooit aandacht geschonken aan de richting waar men met de leerkracht naartoe wil. Dit hangt ongetwijfeld nauw samen met het feit dat men binnen de cel ook nauwelijks aandacht heeft voor de ondersteunings-

behoefte van deze leerkrachten (cfr. “de leerkracht doet er toe”). Meer concreet zouden alle doelen zo SMARTI mogelijk geformuleerd moeten worden². Binnen de participerende scholen komt het echter niet of nauwelijks voor dat alle SMARTI-kenmerken in één doel verenigd worden. Zo worden doelen vaak veel te vaag geformuleerd of zijn ze te veel gericht op de lange termijn (bv. De leerling moet zich terug goed voelen in de groep). Naast het gegeven dat sommige doelen niet specifiek genoeg zijn, situeren de grootste knelpunten zich duidelijk op het vlak van meetbaarheid en tijdgebondenheid. Beide aspecten worden vaak niet in acht genomen zodat het onvoldoende objectief vast te stellen is of het vooropgestelde doel bereikt werd en zodat men niet bepaalt binnen welke tijdsperiode men het gestelde doel gerealiseerd wil zien (bv. De leerlingen moeten gesensibiliseerd worden rond media en cyberpesten). Het acceptabele aspect staat enkel in twee scholen soms ter discussie. Verder zijn alle doelen meestal wel realistisch en stimuleren ze voldoende tot actief denken.

Systematische en transparante werkwijze

Zoals al gezegd, zou ook dit uitgangspunt relatief eenvoudig in praktijk te brengen zijn. Binnen dit onderzoek bleek dit echter niet altijd het geval. Dit is voornamelijk te wijten aan het feit dat men in geen enkele school tijdens de cel gebruik maakt van formulieren en/of checklists ter ondersteuning. Nochtans zou dit kunnen zorgen voor een meer transparante manier van werken, waarbij iedereen duidelijk weet wat tijdens de cel besproken wordt. Wat binnen dit HGW-uitgangspunt wel al in elke school goed verloopt en aldus bijdraagt tot een zekere transparantie, is het bepalen wie waarvoor verantwoordelijk is en waarom (bv. De interne leerlingenbegeleider zou met de mama afspreken, omdat zij haar deze avond zou zien op het oudercontact). Hoe alles geëvalueerd zal worden, krijgt in geen van de onderzochte scholen aandacht. Tot slot hoort onder dit uitgangspunt ook het voorstellen van “evidence based maatregelen” thuis. Hierbij wordt bijvoorbeeld gedacht aan wetenschappelijk efficiënte aanpakken op vlak van ADHD, pesten, enzovoort. Noch CLB, noch de scholen nemen echt initiatief om dergelijke maatregelen voor te stellen.

Aanbevelingen voor de deelnemende scholen

Met dit onderzoek botsten we op een aantal zeer concrete verbeterpunten voor de cel leerlingenbegeleiding. Hierover werd bijgevolg in gesprek gegaan met de directieleden en deelnemers van de cel binnen de deelnemende scholen. We stelden ons samen de vraag: “Wat willen we als school en als CLB bereiken en hoe, rekening houdend met hoe ver de deelnemers van de cel al staan en met wat men wil bereiken?” Het heeft geen zin om alle HGW-uitgangspunten onmiddellijk en tot in de perfectie door te voeren. Dat kan ook niet. De cel als micro-organisatie binnen een school is een platform dat een eigen functie heeft en ook steeds in evolutie is. Daarom is het belangrijk concreet en realistisch te zijn in het formuleren van doelen (SMARTI) en deze in tijd te beperken. Daarnaast is het ook van belang om aan te geven wanneer het CLB deze doelen samen met de school zal evalueren (bv. de laatste cel van het schooljaar alles evalueren met aandacht voor verbeterpunten naar volgend jaar toe).

De onderstaande aanbevelingen moeten dan ook zo begrepen worden. Het zijn geen kritieken naar de scholen of CLB'ers die deel uitmaken van de cel. Het zijn concrete, haalbare maatregelen, maar ze zijn geen doel op zich. Het is dan ook belangrijk om te beseffen dat scholen de geformuleerde tips niet ongewijzigd hoeven over te nemen. Het is eerder de bedoeling om te komen tot een eigen werkwijze van HGW die zo goed mogelijk aansluit bij de schoolvisie. Het is allerminst de bedoeling met deze aanbevelingen een vast model op te leggen, maar wel om enkele ideeën te geven die de school kunnen aanzetten tot een meer optimale, handelingsgerichte leerlingenbegeleiding.

Formulier. Een eerste mogelijkheid tot meer handelingsgericht werken binnen de cel is het gebruik van een formulier, dat zowel tijdens de bespreking zelf als voor de rapportage achteraf dienstbaar kan zijn. Hiermee zouden de scholen onmiddellijk een inspanning kunnen leveren om beter tegemoet te komen aan het HGW-uitgangspunt “systematische en transparante werkwijze”. Door het formulier zit iedereen namelijk op dezelfde lijn en is

het duidelijk wat men in de bespreking zeker aan bod moet laten komen. Tegelijkertijd zou dit formulier dienstbaar kunnen zijn om het hoofd te bieden aan enkele andere uitgangspunten waar binnen de scholen nog veel ruimte tot verbetering nodig en mogelijk is. Deelnemers aan de cel zouden dit blad, opgemaakt rond de zeven uitgangspunten van HGW, bijvoorbeeld naast zich kunnen leggen tijdens de bespreking. Op die manier kan iedereen er over waken dat genoeg aandacht besteed wordt aan de verschillende uitgangspunten, waardoor het handelingsgerichte karakter automatisch zichtbaar zal zijn. Op dit formulier wordt bijvoorbeeld expliciet gevraagd naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen en worden de deelnemers er op gewezen dat naast problemen en moeilijkheden ook op elk gebied aandacht moet uitgaan naar de positieve kenmerken van de leerling. Dit zorgt er meteen voor dat de onderwijsbehoeften geëxpliciteerd worden en dat het positieve niet vergeten wordt, wat in alle scholen heikele punten waren.

Een uitgangspunt waar de scholen verder weinig aandacht aan besteedden was het gegeven dat de leerkracht ertoe doet. Door een afzonderlijke rubriek op te nemen in het formulier, die oog heeft voor de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten, komt men ook aan dit werkpunt tegemoet. Ondanks het feit dat men binnen elke school al aandacht heeft voor het transactionele kader, kan hierover ook een rubriek opgenomen worden in het formulier. Daarin wordt gevraagd meer informatie te geven over de schoolomgeving en de opvoedingssituatie (de ouders), zowel in de negatieve als de positieve zin. Op die manier zal men vaak zien dat er daar al positieve zaken te vinden zijn die men kan gebruiken in het plan van aanpak. Dit laatste gebeurt momenteel overal nog te weinig. Bovendien stelt men zich op die manier ook de vraag wie allemaal betrokken is bij de zorg aan de leerling, zodat de externen zeker niet vergeten worden. Tot slot is het steeds de bedoeling te noteren wat de concrete wensen en verwachtingen zijn met betrekking tot de leerling, waarmee gehoopt wordt het doelgerichte karakter van de cel te verbeteren.

Onderwijsbehoeften. Naast dit algemene voorstel, zijn er nog een aantal andere aandachtspunten waarvoor elke school meer alert zou moeten zijn. Zo

moeten ze zich allen meer bewust zijn van het feit dat er verschillende domeinen zijn waarop “onderwijsbehoeften” van leerlingen betrekking kunnen hebben.

De leerkracht doet ertoe. Om het uitgangspunt “de leerkracht doet ertoe” beter in te vullen, zouden de scholen meer aandacht moeten hebben voor de vraag of leerkrachten het wel zelf zien zitten om met een bepaald probleem in de klas om te gaan. Wanneer het te moeilijk is om hier een goed zicht op te krijgen, is het eventueel mogelijk de klastitularis in bepaalde gevallen uit te nodigen op de cel. Ook kan dit op voorhand nagegaan worden door een peiling bij de desbetreffende leerkrachten te houden. Men zou er zich ook meer bewust van moeten zijn welke impact het gedrag van de leerkracht op de leerling kan hebben. Om hier een goed zicht op te krijgen, kan men beeldopnames maken of interacties die plaatsvinden in de klas observeren.

Positieve aspecten. Het uitgangspunt “positieve aspecten” betekent niet alleen dat men naar het positieve in elke leerling moet zoeken, maar ook dat men naar situaties op zoek moet gaan waarin het problematische gedrag zich niet voordoet. Op dit gebied kunnen alle scholen zeker nog verbeteren.

Constructieve samenwerking. Wat de “constructieve samenwerking” betreft, is het in de eerste plaats belangrijk dat alle leerlingen die besproken zullen worden op de cel hiervan systematisch

op de hoogte gebracht worden. Volgens de handelingsgerichte manier van werken hebben zij namelijk het recht te weten dat over hen gepraat zal worden. Ook voor het CLB past deze manier van aanpak perfect binnen de krijtlijnen van het decreet rechtspositie minderjarigen (DRM). De handelingsbekwame leerling moet geïnformeerd worden wanneer het CLB stappen zet, bv. in een begeleidings-traject. Verder is het met oog op dit uitgangspunt ook belangrijk dat men ouders iets vroeger probeert te betrekken in het proces en dat men probeert een echte samenwerking met hen aan te gaan in plaats van hen gewoon in te lichten over het probleem van hun zoon of dochter. Bovendien zou men op die manier tegemoet kunnen komen aan een gedeelde taakverantwoordelijkheid tussen school en ouders. Dit laatste is tevens een belangrijk handelingsgericht deelaspect waarvoor men in alle scholen aandachtiger zou kunnen zijn.

Doelgericht. Naast het formuleren van doelen voor de leerling, wat mogelijk is door gebruik te maken van het besproken algemene formulier, is het ook aangeraden doelen te formuleren die men met de leerkrachten wil bereiken. Om verder nog beter te scoren op het doelgerichte uitgangspunt zou men de doelen best iets meer tijdgebonden en meetbaar formuleren. Op die manier is het mogelijk na te gaan binnen welke tijd de doelen gerealiseerd moeten worden en weet men hoe men kan meten of de doelen bereikt zijn. Naast deze twee SMARTI-kenmerken, zou ook het

specifieke aspect meer aandacht moeten krijgen zodat men in het vervolg de doelen minder algemeen formuleert.

Systematisch en transparant. Met betrekking tot het uitgangspunt “systematische en transparante werkwijze” kwamen al verschillende elementen aan bod bij het voorgestelde formulier. Onder dit uitgangspunt valt echter nog een ander aspect, namelijk het voorstellen van maatregelen of aanpakken die evidence based zijn. Momenteel beroepen alle scholen zich niet of nauwelijks op wetenschappelijk verantwoorde zaken en ligt hier dus nog een mogelijkheid tot meer handelingsgericht werken.

Naast deze algemene aanbevelingen, die voor elke deelnemende school opgaan, werden tot slot van het onderzoek ook nog enkele specifieke tips per school meegegeven. Handelingsgericht werken betekent namelijk ook aandacht hebben voor deze deelnemers aan deze cel, in deze school, met deze problemen en mogelijkheden. Aangezien deze niet meer overkoepelend zijn en ons te ver zouden leiden, worden ze in dit artikel niet meer opgenomen.

Wordt vervolgd...

Het verhaal van de steen in de plas... Dit onderzoek heeft op zich natuurlijk niet geleid tot een systematisch herschikken van de cel leerlingbegeleiding. Maar elke school kon zich herkennen in het geschetste beeld. Terechte bedenkingen zoals beperking in tijd, ideeën over zorgbehoeften die er wel zijn maar niet steeds geëxpliciteerd worden, kunnen we niet zomaar opzij leggen. Momenteel, een jaar na afloop van het onderzoek, zijn er verscheidene HGW-initiatieven te merken in de drie participerende scholen. Twee van de drie scholen hebben een manier van rapporteren gezocht om informatie op te lijsten en te stockeren voor later, met aandacht voor privacy. Tijdens de besprekingen van de bijzondere bepalingen is er een school die haar zorgbeleid heel expliciet wil communiceren naar leerkrachten, leerlingen en ouders, met ook aandacht voor de centrale rol die de cel daarin speelt. Een andere school is dan weer heel bewust bezig met welke zorg zeker mogelijk moet kunnen zijn en wie



daarvoor zal instaan. Het CLB werd daar gevraagd een introductie in HGW te brengen op een personeelsvergadering. Het spreekt voor zich dat de resultaten van dit onderzoek daarbij besproken zullen worden.

Beperkingen van het onderzoek

Uiteraard is het belangrijk om te beseffen dat het gevoerde onderzoek ook enkele beperkingen kent. Ten eerste heeft de studie louter betrekking op de drie onderzochte scholen. Bijgevolg kunnen geen uitspraken gedaan worden over de algemene mate van handelingsgericht werken binnen “de secundaire scholen in Vlaanderen”. Wel kan dit rapport in zekere zin bruikbaar zijn voor andere scholen doordat zij bij het lezen hiervan kunnen beoordelen of de conclusies die hier getrokken worden, ook toepasbaar zijn binnen de eigen school (Decorte & Zaitch, 2010).

Daarnaast is het ook belangrijk om te beseffen dat kwalitatieve onderzoekers steeds een beetje subjectief zijn (Maso & Smaling, 1990). Stefanie deed beroep op haar persoonlijke vaardigheden en sensitiviteit en zo was ze als het ware zelf het instrument binnen haar onderzoek. Bovendien kijkt iedereen vanuit een ander referentiekader naar een situatie, waardoor iedereen andere interpretaties geeft aan wat hij/zij ziet (Tegelaar, Van Den Bosch, & Monster, 2010). Had iemand anders de cel leerlingenbegeleiding geobserveerd, was deze persoon misschien tot licht andere conclusies gekomen. Ook werd de cel slechts tijdens drie opeenvolgende weken geobserveerd, waardoor er sprake kan zijn van een “momentopname”. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat wanneer men de cel iets later op het jaar bekijkt, dit een iets ander beeld geeft. Ten slotte is het ook mogelijk dat er in dit onderzoek sprake is van sociale wenselijkheid. Aangezien alle deelnemers wisten wat er binnen de cel geobserveerd zou

worden, had dit misschien een weerslag op de manier van werken binnen de cel.

Concluderend

Bovenstaande beperkingen minimaliseren zeker niet de resultaten die uit dit onderzoek aan het licht kwamen. Er kwamen veel bruikbare zaken naar voor die aangegrepen werden om het handelingsgerichte karakter binnen de cel leerlingenbegeleiding te verbeteren. Alle deelnemende scholen zijn al op het handelingsgerichte pad, maar er moeten en kunnen zeker nog inspanningen geleverd worden om deze manier van werken nog consequenter door te trekken en op die manier van een succesvolle implementatie te kunnen spreken.



AAN DE SLAG MET HGW IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Observatieleidraad cel leerlingenbegeleiding

De observatieleidraad voor de cel leerlingenbegeleiding die besproken wordt in dit artikel, is te verkrijgen via het vrij CLB ZOV (nico.vandorpe@vclbzov.be).

Kijkwijzer klassenraden

De Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst bisdom Antwerpen ontwierp een algemene kijkwijzer HGW voor het secundair onderwijs. Daarbij bouwden ze voort op de kijkwijzer die door hun collega-begeleiders voor het basisonderwijs werd gemaakt. De algemene kijkwijzer HGW biedt een kader bij een gesprek over of observatie van een onderwijsleersituatie in het secundair onderwijs vanuit HGW. Naast de algemene kijkwijzer werd er ook een kijkwijzer gemaakt die focust op de uitgangspunten van HGW tijdens klassenraadbesprekingen. Meer informatie over deze kijkwijzers kan je verkrijgen via Luc Wyns (luc.wyns@vsko.be) of An Vermeyen (an.vermeyen@vsko.be).

Onderdeel van de kijkwijzer voor klassenraden:

De leerkracht doet ertoe

- Bekijken we hoe we onze aanpak in de klas beter kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen om zo de leeropbrengst en het leerlingengedrag positief te kunnen beïnvloeden?
- Geven de leerkrachten hun ondersteuningsbehoeften duidelijk aan?
 - => Wat hebben de leerkrachten zelf nodig om het leren en het gedrag van leerlingen te kunnen beïnvloeden?
 - => Hebben de GOK-coördinator, de leerlingenbegeleider, de pedagogische directeur,... oog voor de ondersteuningsbehoeften van teamleden?

A. Wat doen we al handelingsgericht?

B. Waar zien we kansen om te verbeteren?

MEER WETEN?

Voor verdere uitleg over het onderzoek kan je steeds contact opnemen met Stefanie De Sloovere (stefanie.desloovere@gmail.com) of Nico Van Dorpe (nico.vandorpe@vclbzov.be).

REFERENTIES

- AUDENAERT, M., DENYS, A., & VAN DEVEIRE, H. (2010). Handelingsgericht samenwerken: schoolondersteuning in de praktijk. *Caleidoscoop*, 22(1), 34-40.
- BIJLEVELD, J. (2010). Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken. Het gaat om wat een leerling nodig heeft, om zijn onderwijs- en zorgbehoefte. *Speziaal*, 5(2), 6-8.
- DECORTE, T., & ZAITCH, D. (2010). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie*. Leuven/Den Haag, Acco.
- LIETAER, M. (2010). Handelingsgericht werken in het SO. Voor directies en personeelsleden. Retrieved augustus 29, from <http://www.kogent.be/dpb-so-diocmede-home.htm>
- MASO, A., & SMALING, I. (1990). *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam, Uitgeverij Boom.
- PAMEIJER, N., & VAN BEUKERING, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsproblemen*. Leuven/Voorburg, Acco.
- PAMEIJER, N., VAN BEUKERING, T., & DE LANGE, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met de collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/Den Haag, Acco.
- PAMEIJER, N., VAN BEUKERING, T., SCHULPEN, Y., & VAN DEVEIRE, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg, Acco.
- SCHULPEN, Y. (2007). Handelingsgericht werken. Samen met leerkracht, ouders en school aan de slag. *Imago*, 7(1), 18-19.
- TEGELAAR, J., VAN DEN BOSCH, J., & MONSTER, T. (2010). *Oplossingsgericht werken met leerlingen. Sleutels voor het professionaliseren van de begeleiding*. Amsterdam, Nelissen.

1 De volledige observatieleidraad is te verkrijgen via het vrij CLB ZOV (nico.vandorpe@vclbzov.be).

2 SMARTI staat voor: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden en inspirerend.