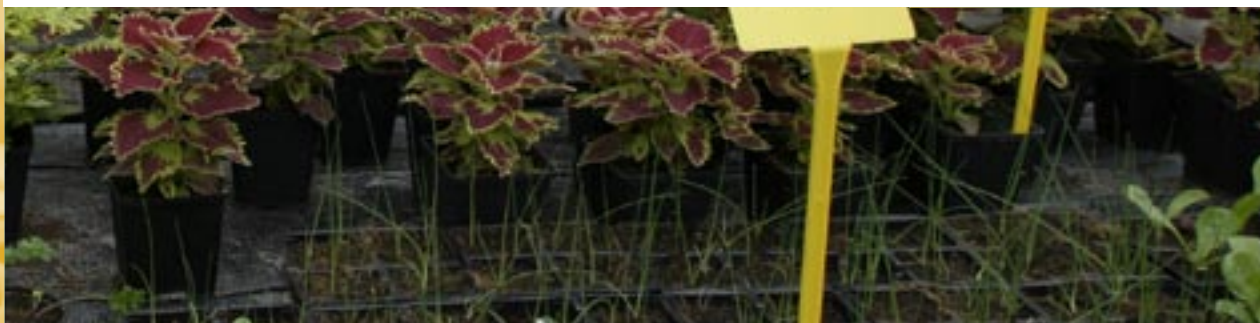




DE ONTWIKKELAGENDA VAN DE TOEKOMST?



Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling in het voortgezet onderwijs.



Teije van der Bij
Jos van der Waals

Voorwoord

Leidinggevende, onderwijsgevende en onderwijsondersteunende medewerkers in de school scheppen - in samenwerking met de leerlingen en hun ouders - de condities voor een goed leerklimaat. Om dat effectief te kunnen doen, helpt het wanneer zij zichzelf daarbij regelmatig de maat nemen en in dialoog met elkaar de thema's benoemen waarop verder ontwikkeld gaat worden.

In de afgelopen drie jaren is vanuit het landelijke project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs'¹ een gerichte en vooral vraaggestuurde bijdrage geleverd aan kwaliteitsontwikkeling vanuit het hart van de school, het pedagogische en het didactische proces. Daartoe is een zelfevaluatiekader ontwikkeld, dat scholen kunnen toepassen op maat van hun eigen situatie en behoefte.

De 300 scholen die tot dusver aan de zelfevaluatie hebben deelgenomen, willen grip krijgen op effectieve schoolontwikkeling. Zij worstelen daarbij met ongeveer dezelfde thema's: bevorderen van betrokkenheid bij leerlingen, bieden van maatwerk in de klas, creëren van geïntegreerde leerlingbegeleiding en preventieve leerlingenzorg, en het verbinden van de school met de omgeving.

Om schoolleiders en leraren handvatten te geven bij het oppakken van deze dominante ontwikkelthema's, is dit boekwerkje geschreven. Teije van der Bij en Jos van der Waals² verbinden hierin, met behulp van de inzichten die ze in de praktijk hebben opgedaan, de opbrengsten van het project met het gedachtegoed van vooraanstaande wetenschappers. Een aantal van deze wetenschappers heeft via masterclasses voor schoolleiders bijgedragen aan het succes van het project.

Mijn eigen leiderschapsmotto '*sturen door uit te nodigen*' zet ik graag in het voorwoord van deze publicatie. U bepaalt waar u de komende periode in uw school mee aan de slag wilt gaan. Dit boekje is gebaseerd op uw vragen en worstelingen. Ik stuur het u graag toe en nodig u van harte en met overtuiging uit de inhoud te gebruiken ter ondersteuning van uw schoolontwikkelingsproces.

Veel succes!

Met collegiale groet,

Jaap Engbers,

leider deelprojectgroep Management Kwaliteit van de leerlingenzorg,
voorzitter college van bestuur rsg de Borgen (Leek, Roden, Grootegast).

- 1 Het project Kwaliteit van de leerlingenzorg (2003-2006) was een gezamenlijk initiatief van: AOb, AOC Raad, Besturenraad, CMHF, Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs, OCNV, VBKO, VBS, VOS/ABB en Schoolmanagers_VO.
- 2 Drs. T. van der Bij (senior adviseur bij ECNO) en dr. J. van der Waals (senior adviseur bij BMC) zijn beiden lid geweest van de deelprojectgroep Management.

Inhoudsopgave

- 1. Onderwijs op maat**
 - 1.1 Joseph Kessels: kennis als bekwaamheid**
 - 1.2 Twee benaderingen van onderwijs: leerstof of leerling als uitgangspunt**
 - 1.2.1 Het industriële model
 - 1.2.2 Het constructivistische model
 - 1.3 Keuze en consequenties**
 - 1.3.1 Keuze voor het industriële model: vak en docent centraal
 - 1.3.2 Keuze voor het constructivistische model: leerling centraal
 - 1.3.3 De afweging die de schoolleider moet maken

- 2. Betrokkenheid van leerlingen bij de school**
 - 2.1 Micha de Winter: onderwijskwaliteit vanuit een democratisch pedagogisch perspectief**
 - 2.2 Twee visies op democratiseren van jongeren**
 - 2.2.1 De visie van Ad Verbrugge
 - 2.2.2 De visie van Micha de Winter
 - 2.3 Keuze en consequenties**
 - 2.3.1 Herstel van regels, waarden en normen
 - 2.3.2 Democratisch pedagogisch offensief
 - 2.3.3 De afweging die de schoolleider moet maken

- 3. Geïntegreerde leerlingbegeleiding**
 - 3.1 Frans Meijers: 'just in time' en 'just enough'**
 - 3.2 Twee modellen van leerlingbegeleiding**
 - 3.2.1 Het specialistenmodel
 - 3.2.2 Het integrale model
 - 3.3 Keuze en consequenties**
 - 3.3.1 Keuze voor begeleiding door specialisten
 - 3.3.2 Keuze voor geïntegreerde begeleiding

- 4. Van curatieve naar preventieve leerlingenzorg**
 - 4.1 Kees van der Wolf: 'ontzorgen en ontschotten' van leerlingenzorg
 - 4.2 Drie zorgscenario's
 - 4.2.1 Scenario 1: hulpverlening
 - 4.2.2 Scenario 2: ondersteuning en afstemming
 - 4.2.3 Scenario 3: leerlinggeoriënteerd
 - 4.3 Keuze en consequenties
 - 4.3.1 Keuze voor het hulpverleningsscenario
 - 4.3.2 Keuze voor het ondersteuningsscenario
 - 4.3.3 Keuze voor het leerlinggeoriënteerd scenario

- 5. School en omgeving**
 - 5.1 Dolf van Veen: managementvraagstukken rond leerlingenzorg in het VO
 - 5.2 Mogelijkheden voor scholen en samenwerkingsverbanden
 - 5.3 Keuzes van het management

- 6. Schoolontwikkeling en -verandering**
 - 6.1 André Wierdsma: leren organiseren
 - 6.2 Organisatieverandering, verschillende theorieën
 - 6.3 Schoolontwikkeling en -verandering volgens het project
 - 6.4 Belemmerende en bevorderende factoren
 - 6.4.1 Belemmerende factoren
 - 6.4.2 Succesfactoren

- 7. Niet het debat, maar de dialoog**

Leeswijzer

Bijna 300 scholen voerden in de afgelopen drie jaar het zelfevaluatiekader (ZEK) van het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs' uit. Via deze zelfevaluatie is bekend geworden hoe het met die kwaliteit gesteld is en hoe docenten, leerlingen, ouders en schoolleiders naar de school kijken.

De zelfevaluatie bestaat uit vier onderdelen. Allereerst vindt een intake plaats, waarbij de school toelichting krijgt op het zelfevaluatie-instrument en hulp krijgt bij de voorbereiding. Dan volgt de toepassing van het instrument. Er worden enquêtes afgenomen bij ouders, leerlingen, docenten, management en periferie. Daarna komen leraren bij elkaar voor het consentgesprek. Hierin worden de uitkomsten van de enquêtes besproken en becommentarieerd. De visie van de school wordt naast de alledaagse praktijk gelegd. Op basis hiervan stelt de school een zogenoemde 'ontwikkelagenda' op, met daarin de verbeter- en veranderpunten van de school.

Uit de reeds opgestelde ontwikkelagenda's blijkt dat scholen zich veelal op dezelfde thema's richten bij de verdere ontwikkeling van hun school. In dit boekje komen die gemeenschappelijke en meest dominante thema's aan bod. In de eerste vier hoofdstukken zijn per thema de benadering van een master en enkele andere modellen c.q. benaderingen naast elkaar gezet. Daarna is uitgewerkt welke consequenties die benaderingen voor de school zullen hebben. Hoofdstuk 5 behandelt het thema 'school en omgeving'.

Wanneer de school duidelijk voor ogen heeft welke keuzes ze wil maken en hoe ze het onderwijs wil inrichten, dan rest de vraag: hoe breng je de noodzakelijke veranderingen tot stand? Alleen wanneer docenten gemotiveerd zijn en zelf invloed kunnen uitoefenen, hebben veranderingen kans van slagen. De schoolleider zal zich hiervoor moeten inzetten om te zorgen dat de goede intenties uit de ontwikkelagenda's in concrete acties worden omgezet. In hoofdstuk 6 worden enkele theorieën over organisatieverandering aangestipt. Vanuit het project heeft men een eigen visie ontwikkeld op schoolontwikkeling en -verandering, waarbij een aantal belemmerende en bevorderende factoren worden onderkent. In de slotbeschouwing, hoofdstuk 7, onderstrepen we nog eens wat de bedoeling is van dit boekje: het geven van een impuls aan de dialoog!



1. Onderwijs op maat

De confrontatie met een probleem waarvoor we warm lopen, is een belangrijke voorwaarde voor het leren in een constructivistisch perspectief. Joseph Kessel

Als een van de gemeenschappelijke en dominante thema's in de ontwikkelagenda's komt de behoefte naar 'onderwijs op maat' naar voren.³ Het huidige onderwijs is ingericht op basis van standaardisatie (gericht op de massa in plaats van het individu) en formalisering (procedures, regels en richtlijnen). De docent en de leerstof zijn nog steeds leidend, terwijl het wellicht andersom zou moeten zijn: de leerling, de leervraag en de beroepspraktijk zouden moeten bepalen wat er op de school gebeurt.

In dit hoofdstuk zullen we eerst stilstaan bij de opvattingen van Joseph Kessels, die op 6 oktober 2004 een masterclass voor schoolleiders gaf (paragraaf 1.1). Vervolgens zetten we twee 'onderwijsmodellen' naast elkaar: het industriële model, waarbij vak en docent centraal staan, en het constructivistische model, waarbij de leerling centraal staat (paragraaf 1.2). Ten slotte schetsen we een beeld van de consequenties die de keuze voor elk van bovengenoemde onderwijsmodellen met zich meebrengt (paragraaf 1.3).

1.1 Joseph Kessels: kennis als bekwaamheid

In zijn masterclass verkende Kessels met de deelnemers welke onderwijsbenadering bruikbaar is binnen het vmbo en praktijkonderwijs. Hij maakte daarbij onderscheid tussen de leerstofgerichte benadering, de competentiegerichtte benadering en de benadering gericht op zelfsturing. Deze drie benaderingen heeft hij kort toegelicht.

Kessels⁴ gaat er daarbij van uit dat kennis geen objectieve grootte is die kan bestaan buiten de hoofden van individuen. Het is niet mogelijk om kennis vanuit het geheugen van de ene persoon zonder meer over te dragen aan het geheugen van een ander. Het vastleggen van 'kennis' in handboeken en naslagwerken is dus niet meer dan het beschrijven van informatie. Het beschikbaar stellen van informatie wil nog niet zeggen dat leerlingen en studenten deze informatie ook raadplegen en toepassen. We transformeren informatie tot kennis op het moment dat we de informatie leren gebruiken bij het oplossen van vraagstukken waarmee we in de concrete werkelijkheid te maken krijgen. Volgens Kessels zal elk individu dus opnieuw zijn eigen kennis moeten construeren.

De curriculumvernieuwing die volgens Kessels nauw aansluit bij deze wijze van kennisconstructie bevordert een vorm van actief, onderzoekend leren. Leerlingen en docenten vormen

3 Zie ook: E. Voncken en R. van Schoonhoven, *Het zelfevaluatiekader de maat genomen; Overzicht, waardering en gebruikswaarde van de zelfevaluatie aanpak*, 2006.

4 J. Kessels, *Kennis als bekwaamheid*, 2000.

studiegroepen, waarin ze de praktische vraagstukken uit het werkveld als vertrekpunt nemen voor het leerproces. In de studiegroep vindt vergelijking, verbreding en verdieping plaats. Men gaat er van uit dat abstractie en veralgemenisering geen betekenis hebben als er geen concrete ervaring in een specifieke context aan ten grondslag ligt.

Als kennis een persoonlijke bekwaamheid is die ieder opnieuw moet verwerven, dan heeft overdracht van kennis geen zin. In het gunstigste geval kan een leerling met gehoorzaamheid en discipline de leerstof in zijn geheugen bewaren tot aan het proefwerk of, als hij⁵ het echt leuk vindt, een tijdje langer. De leerling maakt zich de kennis pas eigen als hij er zelf mee aan de slag gaat, er mee speelt en ook nieuwe problemen te lijf gaat. Dat gaat hem beter en sneller af als hij ergens echt warm voor loopt, er door geraakt wordt of het nut er van inziet.

Leerlingen zijn niet allemaal hetzelfde en iedere leerling zal iets anders oppikken uit dezelfde leerstof, zegt Kessels. Het is daarom niet effectief en efficiënt wanneer de leerstof uniform is en de school de resultaten op gestandaardiseerde wijze toetst.

1.2 Twee benaderingen van onderwijs: leerstof of leerling als uitgangspunt

1.2.1 *Het industriële model*

Op de meeste middelbare scholen geven de docenten ieder hun eigen vak. Van onderlinge coördinatie is vrijwel geen sprake en ze weten vaak niet hoeveel huiswerk leerlingen in totaal opkrijgen. Daarbij komt dat de samenleving steeds betere prestaties eist op gestandaardiseerde toetsen. Hierdoor zien scholen en docenten zich gedwongen de werklast verder te verzwaren en steeds meer lestijd te steken in het voorbereiden van leerlingen op die toetsen. De uitkomsten daarvan zijn immers mede bepalend voor hun positie. In deze situatie blijven er voor leerlingen twee soorten basisgedrag over: aanpassen of terugtrekken. Veel leerlingen doen het laatste. Het systeem stopt hen vervolgens in een lager soort onderwijs, waar uitdagingen veelal ontbreken.

Senge⁶ verklaart deze situatie vanuit de geschiedenis. Het huidige onderwijsmodel vindt zijn oorsprong rond 1850. De vernieuwing van het onderwijs hield gelijke tred met het bloeiende industriële tijdperk. De lopende band deed zijn opwachting in de industrie, en werd toegepast volgens bepaalde uitgangspunten. De school als instituut is een duidelijk voorbeeld van het toepassen van diezelfde uitgangspunten:

- De school is in duidelijke 'stadia' georganiseerd: klassen op grond van leeftijd.
- Elk stadium kent 'toezichthouders': de leerkrachten.
- Klassen komen voor 'een bepaalde periode' bij elkaar om te worden voorbereid op een toets.
- De leerlingen volgen een 'uniforme snelheid' op basis van lesroosters.
- Er is sprake van 'specialisatie': elke leerkracht behandelt een gedeelte van de lesstof.

5 Omwille van de leesbaarheid hebben wij er in dit boekje voor gekozen naar de leerling of de docent te verwijzen met 'hij' en 'hem'. In die gevallen bedoelen we uiteraard: 'hij of zij' en 'hem of haar'.

6 P. Senge, *Lerende scholen*, 2000.

7 L. Stevens, *Zin in school*, 2004.

Stevens⁷ vat deze kenmerken als volgt samen: voor elke leerling dezelfde leerstof op hetzelfde moment in dezelfde ruimte met hetzelfde resultaat en onder leiding van dezelfde persoon.

De onderliggende overtuiging is dat de wereld een objectieve en reële werkelijkheid is, die voorspelbaar, maakbaar, planbaar, beheersbaar en controleerbaar is. Vanuit deze overtuiging streeft men naar efficiënt organiseren en effectief plannen en regelen, en in het onderwijs in het bijzonder naar effectieve kennisoverdracht en -verwerving.

1.2.2 *Het constructivistische model*

Lijnrecht tegenover de filosofie die ten grondslag ligt aan het industriële model (positivisme), staat het sociaalconstructivisme: de overtuiging dat de wereld een subjectieve ervaring is van mensen, waarin betekenisgeving in sociale processen centraal staat. Oftewel, mensen scheppen hun eigen realiteit op basis van wat ze ervaren, via de dialoog en in directe interactie met anderen.

Volgens deze opvatting wordt ook de leerling beschouwd als iemand die actief kennis en inzicht construeert in interactie met zijn of haar omgeving. Uitgangspunt hierbij is dat leren plaatsvindt in een aan de werkelijkheid ontleende, rijke context. Het is duidelijk dat de pedagogisch-didactische

Veiligheid is ook zorg op maat bieden.

Ruud Porck, directeur Technisch en Maritiem College Velsen:

"Het zelfevaluatiekader scherpt je zicht op de organisatie en de doelen die je moet stellen. Zo dachten we dat we preventief handelden op het gebied van leerlingenzorg, terwijl het toch voornamelijk curatief bleek te zijn. Dat was voor ons een verrassende uitkomst van het zelfevaluatiekader.

Hieruit blijkt nog eens hoe ontzettend belangrijk het is om je leerlingen goed te kennen. Met een goede dossiervorming, overdracht en intake kun je heel veel problemen voorkomen. De drempel tussen basisschool en voortgezet onderwijs moet omlaag.

In onze school werken we met de principes van natuurlijk leren. We zetten de leerling in zijn ontwikkeling centraal. We werken niet met boeken, maar bieden contextrijke leeromgevingen. De leerling heeft hier zeggenschap, zelfs de regie over

zijn eigen leerproces. Ouders spelen daarbij een actieve rol. Ze zijn partners in het leerproces.

Veiligheid is voor een kind essentieel om te kunnen leren. Als we de problematiek van een kind snel herkennen, dan kunnen we betere zorg op maat bieden, geïntegreerd in het onderwijs. Dat is óók veiligheid.

Als je weet dat een kind ADHD heeft, dan zorg je voor een onderwijssetting waarbij hij niet een heel lesuur vastzit op een stoel, maar op verschillende plaatsen actief kan zijn. Je biedt hem betekenisvolle contexten en keuzemogelijkheden.

Om de interne kwaliteit blijvend te waarborgen is periodiek kwaliteitsonderzoek noodzakelijk. We houden regelmatig enquêtes onder leerlingen waarin we vragen hoe ze zich hier voelen, of ze met hun vragen geholpen worden."

driehoek 'kennis-vaardigheden-attitude' niet past binnen dit model. Kok⁸ pleit in dit verband dan ook voor een nieuwe driehoek: leerling-leerbronnen-leeromgeving.

De school die is gebaseerd op sociaalconstructivistische uitgangspunten wil voorzien in de drie psychologische basisbehoeften van de mens⁹: relatie, competentie en autonomie. Zo biedt de school de gelegenheid tot relatie door beschikbaarheid van de volwassene en diens vertrouwen in de ontwikkeling van de leerling. Er ontstaat wederzijdse responsiviteit, met als gevolg groeiend (zelf)vertrouwen van de leerling, het ervaren van de eigen competentie, en het accepteren van verantwoordelijkheid.

In de behoefte aan competentie voorziet de school door de leerling uitdaging, ruimte, grenzen en ondersteuning te bieden bij experimenteren en uitproberen.

Ten slotte heeft de leerling behoefte aan autonomie. De school voorziet hierin door te respecteren dat iedere leerling uniek is en zijn eigen ontwikkeling moet realiseren (de leerling als actor). Die autonomie kan alleen bestaan in een systeem dat de vrijheid begrenst en respect bevordert. De school zal de leerling daarom ook kennis laten maken met het perspectief van anderen en hem respect voor de verschillen tussen mensen bijbrengen.

1.3 **Keuze en consequenties**

1.3.1 **Keuze voor het industriële model: vak en docent centraal**

Wanneer de school kiest voor de overtuigingen onder het industriële model, dan betekent dat het volgende:

'Het vak' en de overdrachtsfunctie staan centraal op de school. Het lesgeven wordt bepaald door de inhoud van de vakken. De school probeert de einddoelen voor iedere leerling te realiseren. Er is een vast programma met vakken, verdeeld over vastgestelde perioden en met duidelijke toetsmomenten. Het leertempo is dus voor iedereen gelijk en er wordt gewerkt volgens het leerstofjaarklassensysteem.

De sturing van het leerproces is in handen van de docent. Hij kiest de methode, plant de leerstof per periode, stuurt het leerproces tijdens de lessen en geeft voorbereidings- en verwerkingsopdrachten. De leerling volgt de sturing van de docent. De docenten zijn georganiseerd in vaksecties. Binnen die secties wisselen ze ervaringen uit en besluiten ze welke methode zij zullen gebruiken.

Een dergelijke school heeft onder meer de volgende kenmerken:

- De stoelen en tafels in de lokalen staan in de 'busopstelling'.
- De 'bel' geeft het begin en het eind van de lestijd aan.
- De docent heeft zijn vaste lokaal.
- Leeftijdsgroepen en schooltypen zijn van elkaar gescheiden.

8 J. Kok, *Talenten transformeren*, 2003.

9 L. Stevens, *Zin in school*, 2004.

1.3.2 *Keuze voor het constructivistische model: leerling centraal*

Kiest de school voor de overtuigingen onder het constructivistische model, dan ziet dat er als volgt uit:

Het onderwijs wordt afgestemd op de individuele leervraag van elke leerling. Het leerproces en alle elementen die het leren kunnen bevorderen en belemmeren, vormen de kern van het onderwijsconcept.

Uitgangspunt is dat iedere leerling anders is. De school biedt daarom leerarrangementen op maat, waarbij men ernaar streeft dat elke leerling het maximale eindresultaat behaalt. Deze arrangementen worden afgestemd met ouders, leerlingen, basisscholen en vervolgonderwijs. De leerstof is wel geordend in gestandaardiseerde onderdelen, maar die kunnen flexibel worden aangepast. Er is geen onderscheid in vakken, want het ontwikkelen van kennis en vaardigheden is een integraal proces dat plaatsvindt in een rijke leeromgeving. De school werkt niet met het leerstofjaarklassensysteem, maar leerlingen vormen basisgroepen en groepen die een bepaald leerarrangement volgen.

Docenten werken samen in multidisciplinaire teams en stemmen hun werk af met elkaar, met ouders en leerlingen. Elk teamlid is zowel materiedeskundige (expert op een vakgebied) als 'leer-coach' (iemand met de bekwaamheid om leerlingen te begeleiden bij hun leer- en ontwikkelingsproces). Er is sprake van gedeelde sturing door de leerling en de docent.

Een dergelijke school heeft onder meer de volgende kenmerken:

- Er zijn multifunctionele ruimtes waar leerlingen van verschillende leeftijden aan het werk zijn.
- Er zijn studie- of concentratieruimtes, waar stil kan worden gewerkt of gestudeerd.
- Docenten bewegen zich tussen de leerlingen door en ondersteunen leerlingen vraaggestuurd bij hun werk.
- Er zijn ruimtes ingericht voor collectieve instructie en simulaties ('krachtige leeromgevingen'), waar leerlingen het geleerde toepassen in de praktijk.

1.3.3 *De afweging die de schoolleider moet maken*

Vanzelfsprekend bestaan er variaties op beide modellen. Wij zijn er echter van overtuigd dat de effectiviteit van de school toeneemt als er sprake is van een expliciete keuze en van congruentie (vorm en inhoud komen overeen), oftewel: de school zegt wat ze doet en doet wat ze zegt!

De keuze voor een bepaald model brengt automatisch een aantal consequenties met zich mee. Daarbij moet ook rekening worden gehouden met de gevolgen voor het veranderingsproces. De vraag staat dan centraal hoe de school zich kan 'doorontwikkelen' op een zodanige wijze dat er overeenkomst is tussen wat wordt gezegd en wat wordt gedaan (congruentie). In hoofdstuk 6 komen we op deze vraag terug.



2. Betrokkenheid van leerlingen bij de school

Normen en waarden zijn wederkerig: verantwoordelijkheid nemen leer je door het te krijgen.

Micha de Winter

Het meer betrekken van leerlingen bij de school en schoolontwikkeling is een tweede speerpunt in de ontwikkelagenda's. Op de scholen die reeds het zelfevaluatiekader (ZEK) hebben toegepast, blijkt dat van het streven naar die betrokkenheid in de huidige situatie vaak nog geen sprake is. Zo staan in het evaluatierapport¹⁰ van het ZEK onder meer de volgende bevindingen vermeld:

- Veel scholen laten de vraag naar 'zelf je mentor mogen kiezen' weg uit het ZEK. Het zelf kiezen van een mentor zien scholen kennelijk niet als een reële optie.
- Leerlingen worden weinig betrokken bij het leerproces en de begeleiding.
- Leerlingen weten niet wat er over hen wordt gezegd tijdens besprekingen.
- Leerlingen, en ouders, zijn doorgaans niet vertegenwoordigd bij de consentgesprekken (na afname van het zelfevaluatie-instrument).
- Leerlingen en ouders kunnen in het instrument vaak niet kwijt wat ze zelf verbeterd willen zien en hoe ze daarbij betrokken kunnen worden.

Je kunt betrokkenheid onder meer bevorderen door met ouders en leerlingen in gesprek te gaan over de dingen die zowel voor hen als voor de school van belang zijn. Maar daarmee alleen ben je er nog niet. Micha de Winter noemt het minstens zo belangrijk dat kinderen en jongeren democratische principes en omgangsvormen worden bijgebracht (paragraaf 2.1). In dit hoofdstuk behandelen wij verder twee visies op het democratiseren van jongeren (paragraaf 2.2) en zetten wij per visie de consequenties voor het onderwijs uiteen (paragraaf 2.3).

2.1 Micha de Winter: onderwijskwaliteit vanuit een democratisch pedagogisch perspectief

In de masterclass op 4 november 2004 hield Micha de Winter een warm pleidooi voor een democratisch pedagogisch offensief. In zijn optiek hebben opvoeding en onderwijs de laatste decennia een overwegend individueel karakter gekregen. Daarmee dreigt het algemeen belang als doel van opvoeding en onderwijs uit het gezichtsveld te verdwijnen. Zijn opvatting is dat een democratische samenleving alleen kan gedijen wanneer bij kinderen de kennis, vaardigheden en attitudes tot democratisch burgerschap worden gecultiveerd.

Democratie is een groot goed. Het staat in de visie en missie van vrijwel elke school vermeld. Aan het overbrengen van democratische principes wordt op veel scholen echter weinig aandacht besteed. Het

10 E. Voncken en R. van Schoonhoven, *Het zelfevaluatiekader de maat genomen*, 2006.

blijft meestal bij een paar lesuurtjes politiek. De kennis en de betrokkenheid van leerlingen bij zaken als democratie zijn dan ook vaak ongelooflijk laag. Het gaat bovendien niet alleen om kennis. Cruciaal is dat jongeren democratische principes en vooral democratische omgangsvormen worden bijgebracht.

Jongeren zullen dus moeten leren zelf en met elkaar verantwoordelijkheid te dragen voor hun omgeving. Dat gaat niet vanzelf, daar heb je professionals en vrijwilligers voor nodig. Volgens De Winter is een pedagogisch offensief nodig om het democratisch besef te bevorderen. Dit zal niet eenvoudig zijn, gezien de verscheidenheid aan opvattingen over democratie die in verschillende culturen bestaat.

2.2 Twee visies op democratiseren van jongeren

2.2.1 De visie van Ad Verbrugge

In de ogen van cultuurfilosoof Ad Verbrugge¹¹ leven we momenteel in een maatschappij die op drift is geslagen. Evenals De Winter ziet hij de grote nadruk op individuele vrijheid als een van de belangrijkste bedreigingen van de huidige samenleving. Volgens Verbrugge ‘kweekt onze samenleving met de verabsolutering van de individuele vrijheid van de persoon een cultuurloos gepeupel dat zich asociaal en gewelddadig manifesteert’. Zwaardere straffen ziet hij echter niet als hét antwoord

11 A. Verbrugge, *Tijd van Onbehagen; Filosofische essays over een cultuur op drift*, 2004.

We willen de leerlingen aanspreken op wat ze kúnnen.

Freek Hermans, directeur Clusius College Alkmaar:

“Toen we het zelfevaluatiekader hadden toegepast, werd ons nog eens extra duidelijk hoe noodzakelijk het is om meer vraag-gestuurd te werken. Aan de enquête-uitslagen zag je heel mooi hoe de beelden van de docent en de leerling uiteenliepen.

De docent zei bijvoorbeeld:

‘Leerlingen kunnen altijd bij mij terecht met vragen.’ Leerlingen zeiden: ‘Docenten zijn moeilijk te bereiken.’

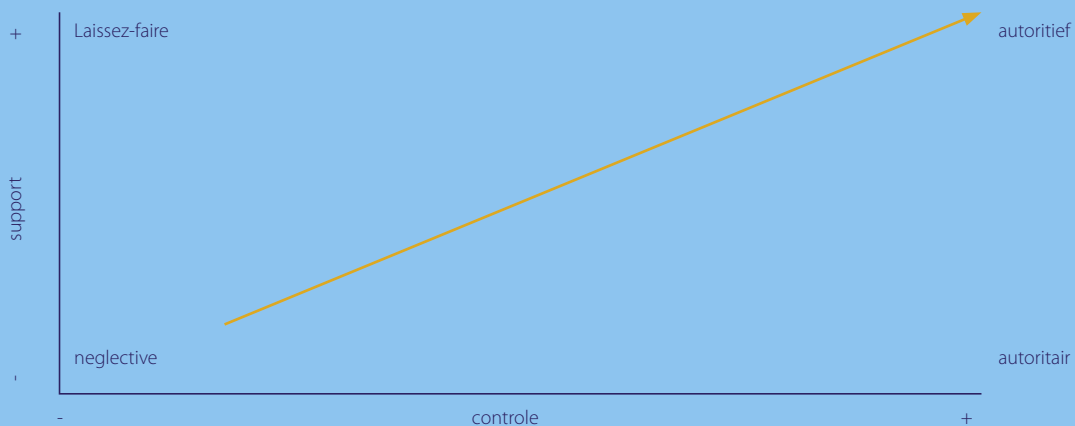
We hebben op een gegeven moment besloten het klassikale systeem los te laten. Want hoe kindvriendelijk ben je eigenlijk als je als docent in een klas in busopstelling je les afdraait? We hebben een oude gymzaal omgebouwd tot een open leercentrum met honderd leerplekken, waar leerlingen in een elektronische leeromgeving op hun eigen tempo kunnen werken. Zo krijg je automatisch vraaggestuurd onderwijs. Loopt een leerling vast

met zijn opdrachten, dan vraagt hij een van de vijf aanwezige leerkrachten om hulp. Kan hij ook nog zijn favoriete leraar uitkiezen.

We willen de leerlingen aanspreken op wat ze kúnnen en niet wat ze zouden moeten kunnen. We stimuleren ze wel, maar ze bepalen bijvoorbeeld zelf op welk moment ze een toets doen. Ook het werken aan projecten in groepjes is heel motiverend. Je ziet dat het enthousiasme en de betrokkenheid van de leerlingen sterk is toegenomen sinds we het didactische model hebben aangepast. De kwaliteit gaat met sprongen vooruit.

We hebben het zelfevaluatiekader inmiddels herhaald, want we willen voortdurend blijven evalueren hoe de kinderen het vinden op school. Die kwaliteitscyclus willen we altijd in stand houden.”

FIGUUR 1: Vier varianten van een pedagogische aanpak



op 'de ontspoorde jeugd'. Straffen zonder opvoeden vindt hij een vorm van 'zinloos geweld'. Verbrugge is van mening dat de traditionele gezinswaarden weer in ere moeten worden hersteld om de maatschappij tegen verdere verloedering te beschermen. Het gezin is voor hem de natuurlijke omgeving waarin gemeenschapszin wordt bijgebracht. Ouders zijn de aangewezen personen om kinderen de meest elementaire attitudes bij te brengen. De school kan die rol niet overnemen en ouders kunnen die rol ook niet 'afkopen'.

Aandacht voor 'goede opvoeding, deugdzaamheid, gemeenschapszin en rechtvaardigheid' kan ons volgens Verbrugge helpen het tij ten goede te doen keren.

2.2.2 De visie van Micha de Winter

De benadering van Micha de Winter kunnen we karakteriseren als een cultuuroptimistische zienswijze. Hij onderscheidt vier varianten van pedagogische aanpak, afhankelijk van de mate waarin kinderen support ontvangen en gecontroleerd worden (zie figuur 1):

- de neglective aanpak, zonder support en controle;
- de laissez-faire aanpak, met veel support en weinig controle;
- de autoritaire benadering, met veel controle en weinig support;
- de autoritieve aanpak, die veel support en veel controle geeft.

Van bovengenoemde vier vormen van pedagogische aanpak komen de laissez-faire (veel support en weinig controle) en autoritaire benadering (veel controle en weinig support) het meest in het onderwijs voor.

Micha de Winter pleit voor een autoritieve opvoedingsstijl: een combinatie van veel aandacht en zorg met duidelijke grenzen. Volgens hem is dit de opvoedingsstijl die het beste past in een democratisch stelsel. Bij deze aanpak horen de volgende principes: Normen en waarden zijn wederkerig. Anderen respecteren leer je door respect te krijgen. Verantwoordelijkheid nemen leer je door het te krijgen. Je houden aan regels leer je door ze samen op te stellen en samen te handhaven. Democratie leer je in een democratische leeromgeving, bijvoorbeeld doordat docenten en leerlingen met elkaar in gesprek gaan over hoe het gaat op school en hoe het zou moeten gaan. Als docent, ouder en opvoeder moet je uitleggen waarom je moreel voorbeeldgedrag vertoont.

Het zijn relatief eenvoudige zaken die op een aantal scholen al aan bod komen. Deze benadering heeft echter alleen kans van slagen als het structureel wordt ingevoerd.

In de opvatting van Micha de Winter zijn er nog voldoende mogelijkheden om jongeren in positieve zin te beïnvloeden, door ze meer te betrekken bij de school en meer verantwoordelijkheid te geven.

2.3 **Keuze en consequenties**

2.3.1 *Herstel van regels, waarden en normen*

Volgens de visie van Verbrugge moet je jongeren dus gemeenschapszin bijbrengen binnen de traditionele gezinswaarden. De school zal hierbij de inhoudelijke opvoeding niet van de ouders overnemen, maar leerlingen wel discipline en respect voor de ouderlijke macht bijbrengen. Een school kan vanuit haar overtuiging kiezen voor herstel van de traditionele regels, waarden en normen. Ook kan een school kiezen voor een benadering waarbij tijdelijk meer aandacht voor discipline wordt gevraagd. Dit kan aan de orde zijn wanneer de regels in een school niet of onvoldoende worden nageleefd, of wanneer de leerlingen na een periode van grote tolerantie aan een strakker regime worden onderworpen. Op zo'n moment is er geen sprake van democratie, maar van 'Ga eerst maar eens luisteren'. In zijn uiterste vorm is het Glenn Mills programma en de reboundvoorziening hier een overduidelijk voorbeeld van.

Het voordeel van een gedisciplineerde aanpak is dat de leerlingen leren zich te gedragen en rustig te houden. Het is echter de vraag of leerlingen in zo'n situatie worden klaargestoomd voor de samenleving. Ze zullen toch moeten leren zich een eigen mening te vormen en zichzelf uit te spreken. Maar misschien is een democratische opvoeding voor sommige groepen leerlingen wel te hoog gegrepen. De realiteit gebiedt ook te zeggen dat als het op school een puinhoop is, je natuurlijk helemaal nergens komt met een democratisch offensief.

Deze benadering brengt onder andere met zich mee:

- dat er heldere regels worden gesteld;
- dat er goed wordt toegezien op de naleving van die regels;

- dat er duidelijke consequenties worden verbonden aan het niet naleven van de regels;
- dat er aparte voorzieningen binnen en buiten de school worden gerealiseerd voor 'ontspoorde leerlingen';
- dat er aandacht is voor veiligheid en controle, bijvoorbeeld door detectiepoortjes te installeren, door veiligheidsfunctionarissen aan te stellen of in te huren voor extra toezicht in en buiten de school, door leerlingen te verplichten zich te kunnen identificeren, door videocamera's te plaatsen op onveilige plekken in de school en op plaatsen waar veel vandalisme is, door een (elektronisch) registratiesysteem te installeren bij de lokalen om de aanwezigheid van leerlingen te controleren.

2.3.2 Democratisch pedagogisch offensief

Het gebrek aan een goed democratisch besef bij veel leerlingen wordt vaak opgelost door een nieuw vak of een tijdelijk project te initiëren: burgerschapskunde, extra aandacht voor staatsinrichting en politiek binnen de vakken geschiedenis of maatschappijleer, een project politieke besluitvorming in het kader van het leergebied mens en maatschappij. De kennis die leerlingen zo opdoen, draagt echter slechts in geringe mate bij aan attitudeverandering. Een democratisch pedagogisch offensief vraagt om een geheel andere benadering, met veel aandacht voor beleven en ervaren.

Een school die serieus kiest voor het leren participeren in een democratische samenleving, zal leerlingen zowel in voorbereidende als uitvoerende zin meer bij het onderwijs moeten betrekken. Democratie leer je het beste door te doen en te ervaren, en de school is daar een uiterst geschikte leer- en oefenplaats voor. Docenten hebben daarbij, in en buiten de klas, een voorbeeldfunctie. Enkele voorbeelden van activiteiten ter bevordering van democratisch besef die al op scholen worden uitgevoerd zijn (in willekeurige volgorde):

- Leerlingen 'regelruimte' bieden¹², door een minimum aan schoolregels vast te stellen en leerlingen te betrekken bij het opstellen en bespreken van bestaande en nieuwe regels;
- Leerlingen (mede) de vaardigheden en kwaliteiten van leraren laten beoordelen. Uit verschillende projecten blijkt dat leerlingen zeer goed kunnen aangeven hoe een leraar functioneert. Wederzijds bevordert dit betrokkenheid, vertrouwen en een goede verstandhouding;
- Leerlingen betrekken bij het veilig en schoon houden van het gebouw. Geef leerlingen meer verantwoordelijkheid en stel de middelen beschikbaar om met hen een leefbare school te creëren;
- Mini-ondernemingen opzetten in de school: bijvoorbeeld onderdelen van het beheer van de kantine, een plaats voor fietsreparatie, een computerhelpdesk (ook voor docenten interessant);
- Leerlingen betrekken bij beleid en schoolontwikkeling, en ze laten participeren in studiedagen;
- Ruimte in het lesrooster en de lessentabel creëren, zodat leerlingen zelf hun programma en leervragen kunnen uitwerken;
- Leerlingen de verantwoordelijkheid geven om lessen/workshops te verzorgen voor medeleerlingen;
- Leerlingen de mogelijkheid bieden om zelf een mentor te kiezen, of leerlingen zelf een mentor- of tutorfunctie geven.

2.3.3 De afweging die de schoolleider moet maken

Wanneer je bij leerlingen (en ouders) een mentale omslag van 'dé school' naar 'mijn school' of – nog beter – 'onze school' wilt realiseren, is een andere benadering nodig. Leerlingen zijn dan niet meer consument die een programma krijgen voorgeschoteld, waarin bij goed gedrag een diploma volgt. Leerlingen moeten participant worden van de schoolgemeenschap. Op die manier kan de schoolgemeenschap (mede) betekenis geven aan hun vragen over het heden en de toekomst. De school kan hen ondersteunen bij het vinden van antwoorden op belangrijke levensvragen en hen kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen die van belang zijn voor hun maatschappelijk functioneren en het vervolgonderwijs.

We hebben twee benaderingen, twee uitersten, tegenover elkaar gezet om keuzes helder te maken. Uiteraard zijn het keuzes met daar tussenin nog vele varianten. Bij de uiteindelijke keuze van de school is ook hier de congruentie van belang en zullen het veranderingsproces zelf en de omgevingsfactoren (bijvoorbeeld rurale versus stedelijke omgeving) uiteraard een grote rol spelen.

12 Masterclass B. Maas, *De school als vindplaats van jongerenproblematiek*, 2 december 2004.



3. Geïntegreerde leerlingbegeleiding

Als we de loopbaan van de leerling centraal willen stellen, dan moeten we niet denken in termen van doorlopende leerlijnen, maar doorlopende leerlinglijnen. Frans Meijers

In dit hoofdstuk staan we stil bij het thema ‘geïntegreerde leerlingbegeleiding’. Onder leerlingbegeleiding verstaan we in de eerste plaats de aandacht voor het persoonlijk welbevinden van de leerling. Daarnaast richt leerlingbegeleiding zich op de studie- en beroepskeuze van de leerling. Ten slotte onderscheiden we een bijzondere vorm van leerlingbegeleiding, namelijk die activiteiten die de school uitvoert om een leerling met (een) beperking(en) te ondersteunen op zodanige wijze dat deze leerling het reguliere onderwijs kan blijven volgen. Dit wordt leerlingenzorg genoemd, en op deze speciale vorm van begeleiding komen we terug in hoofdstuk 4.

De leerlingbegeleiding in scholen is over het algemeen nog het werk van ‘specialisten’ en vindt plaats buiten de klas. Uit de ontwikkelagenda’s komt naar voren dat veel scholen de begeleiding meer willen integreren in het onderwijsproces.

Ter inleiding bespreken we de opvatting van Frans Meijers, die op 2 november 2005 een masterclass leidde rond het thema ‘de loopbaan centraal, een heidens karwei’ (paragraaf 3.1). Vervolgens plaatsen we twee modellen tegenover elkaar: het specialistenmodel en het integrale model (paragraaf 3.2). Ten slotte staan we stil bij de keuze waar scholen voor staan en de implicaties daarvan voor de leerlingbegeleiding.

3.1 Frans Meijers: ‘just in time’ en ‘just enough’

Veel vmbo-scholen en roc’s willen de loopbaan van de leerling centraal stellen door het ontwikkelen van zogenoemde ‘doorlopende leerlijnen’. Frans Meijers betoogt echter dat we niet naar leerlijnen, maar naar leerlinglijnen moeten kijken.

Meijers signaleert tevens dat in onze samenleving andere eisen aan mensen worden gesteld dan vroeger vanwege flexibilisering en individualisering. Van een op industrieel werk georiënteerde samenleving, waar hand en hoofd (vaardigheden en kennis) belangrijk zijn, gaan we naar een diensteneconomie waar het gaat om integraal ontwerpen. Naast hand en hoofd speelt ook het hart daarbij een belangrijke rol: hart voor het werk dat je doet, hart voor de zaak waar je voor werkt.

Dit heeft ook gevolgen voor de totstandkoming van beroepskeuzes. In de jaren vijftig, zestig en zeventig van de vorige eeuw leefden we in de context van dat wat ‘ons soort mensen’ deed.

Vanuit de vanzelfsprekendheid van de sociale omgeving ging je naar de ambachtschool of juist de hbs, trouwde je op 21-jarige leeftijd, en betekende het krijgen van kinderen voor vrouwen het einde van hun werkzame leven buitenshuis. Waar ouders toentertijd trachtten hun kinderen zoveel mogelijk binnen deze sociale kaders te houden, kiezen veel ouders nu voor open en gelijkwaardige communicatie met hun kinderen.

Doot het wegvallen van de vanzelfsprekendheid van de sociale omgeving en van de 'alwetende ouders' worden jongeren op zichzelf teruggeworpen. Dit doet een beroep op hun vermogen tot zelfsturing. Een loopbaangerichte invulling van het begrip zelfsturing is in twee vragen samen te vatten:

- Wat brengt mij in beweging (identificatie met eigen behoeften)?
- Waarvoor wil ik in beweging komen (identificatie met maatschappelijke behoeften)?

Soms is een beetje begrip al voldoende om escalatie te voorkomen.

Jenny van Dalen, zorgcoördinator Baudartius College Zutphen:

"Geïntegreerde leerlingbegeleiding heeft nu een naam gekregen, maar het is eigenlijk iets wat vanzelf gaat. Je kunt moeilijk met de zorg en speciale begeleiding voor leerlingen in een hokje blijven zitten. Je moet ermee verder. Het gaat immers om het totale kind. Als er een speciale behandeling nodig is, dan moeten niet alleen docenten, maar ook de klassenassistent, de toa, de mediatheekmedewerker en de conciërge weten hoe ze die kinderen moeten benaderen.

Dat is trouwens bij ons nog een punt geweest, want hoe ga je om met vertrouwelijke informatie? We hebben het nu zo geregeld dat ik bij een gedrag- of leerstoornis iedereen dezelfde informatie geef, met toestemming van de ouders natuurlijk. We hebben een standaardlijst opgesteld met 'do's en don'ts', met daarbij speciale aandachtspunten per leerling. Bij 'lastige' leerlingen die zich door de gezinssituatie of andere omstandigheden niet gedragen zoals het zou moeten, vertellen we hoe je het beste met die leerling kunt omgaan. Soms is een beetje begrip al voldoende om iets niet te laten escaleren. Het leuke is dat je, door iedereen erbij te betrekken, ook meer signalen krijgt: heb je dat gezien, dat valt me op, et cetera.

Bij geïntegreerde leerlingbegeleiding kun je aan veel dingen denken. We geven bijvoorbeeld ook hulplessen en socialevaardigheidstrainingen. Als een leerling daaraan deelneemt, stellen we alle docenten daarvan op de hoogte. Volgens ons protocol houden leerlingen en hulpdocenten een logboek bij over de vorderingen. Dat gaat mee naar de vakdocent. Die terugkoppeling verloopt niet helemaal geruisloos, dus daar anticiperen we nu op. We leren door ervaring.

Wat ik graag zeker zou willen weten, is of onze leerlingen zich veilig voelen op school. Want dat is toch de basis voor een goede leerlingenzorg. De eerste zelfevaluatie gaf ons daarover niet helemaal een goed beeld. Dat komt mede omdat we bij de pioniers hoorden. Eén van de uitkomsten uit de leerlingen-enquête was toen dat leerlingen er moeite mee hadden om naar de mentor te stappen. Daar waren we heel verbaasd over. Het zou heel mooi zijn om te zien wat de resultaten zijn bij een volgende zelfevaluatie."

Volgens Meijers¹³ dient leerlingbegeleiding onlosmakelijk verbonden te zijn met het onderwijs- c.q. het leerproces. Meijers vraagt zich af hoe we leerlingen zo kunnen toerusten dat zij zichzelf kunnen sturen en goede keuzes kunnen maken. In loopbaanperspectief: hoe helpen we leerlingen hun 'hart te ontwikkelen', een identiteit rond werk op te bouwen en een stabiele beroepswens te krijgen?

Uit onderzoek blijkt dat keuzegedrag boven alles wordt bepaald door eigen ervaringen en ervaringen van relevante anderen (ouders, broers, zussen, vrienden). Pas op de allerlaatste plaats speelt objectieve informatie een rol, en dan vaak alleen om een al gemaakte keuze te legitimeren. Ervaringen zijn dus cruciaal bij het maken van keuzes. Dat geldt ook voor het ontwikkelen van identiteit. Bijna iedereen kan beamen dat hij of zij is gevormd door een aantal, vaak heftige, ervaringen: momenten van grote pijn, verdriet of schrik, die je in verwarring brachten en dwongen tot reflectie. Meijers noemt zo'n ervaring een grenservaring.

Een grenservaring brengt twee met elkaar verbonden processen op gang: het proces van zingeving en betekenisgeving. In dialoog met jezelf ga je op zoek naar de zin van de gebeurtenis. Dit is een intuïtief proces, dat begint met je gevoel. Tegelijkertijd ontstaat er in dialoog met anderen een proces waarin je probeert grip te krijgen op de gebeurtenis, om er betekenis aan te geven. Dit gehele, zich steeds herhalende proces draagt bij aan de vorming van je identiteit. Op grond van zo'n ervaring zoeken we 'just in time' en 'just enough' theorie om de complexe werkelijkheid gaandeweg transparanter te maken. Meijers ziet het ontwikkelen van een identiteit als een circulair leerproces.

13 F. Meijers, *De loopbaan de klos*, 2005.

14 Bron: Meijers. Tekst in afbeelding vrij vertaald uit het Engels.

FIGUUR 2: Identiteit als een leerproces¹⁴



Wat betekent dit nu voor goed opleiden en begeleiden? Meijers vindt dat we jongeren ervaringen moeten bieden in het arbeidsproces, maar dat is in onze samenleving niet eenvoudig. Arbeid is uit onze directe omgeving verbannen en verplaatst naar industrie- en bedrijventerreinen. Veel beroepen zijn verdwenen, en ervoor in de plaats is een breed scala aan functies gecreëerd. Van de huidige 15- en 16-jarigen weet nota bene bijna tweederde niet wat hun ouders voor werk doen.

Om leerlingen aan het denken te zetten over de twee vragen die voor zelfsturing centraal staan (wat brengt mij in beweging en waarvoor wil ik in beweging komen), vormt een grenservaring een voorwaarde. Er kan op school een omgeving of situatie worden ontworpen waarin leerlingen een grenservaring kunnen opdoen. Aan de hand daarvan moeten leerlingen gaan nadenken over zichzelf en de gelegenheid krijgen om met anderen over zichzelf te praten.

De rol van de docenten in dit proces is om 'just in time' en 'just enough' theorie te geven. Dat houdt in dat ze alleen antwoord geven op de vragen die gesteld worden, en niet meer dan dat. De leerling en diens ervaring staan centraal.

FIGUUR 3: Een voorbeeld van het creëren van een grenservaring

In de opleiding tot bejaardenverzorgster krijgen leerlingen de opdracht om twee bejaardenverzorgsters te interviewen. Daarbij moeten in elk geval de volgende vragen aan bod komen:

- Met welke rolconflicten of dilemma's heb je in je werk te maken?
- Wat is het verschil tussen een goede en een minder goede bejaardenverzorgster?

De leerlingen wordt gevraagd om de dilemma's uit te werken waarmee de bejaardenverzorgsters in de praktijk te maken hebben (bijvoorbeeld:

ik moet stevig doorwerken om alles af te krijgen, terwijl de bejaarde juist graag een kopje koffie en een praatje wil). Deze uitwerkingen hebben al veel in zich van een beroepswens, nog zonder dat daar de focus op ligt.

Vervolgens moeten ze hun oplossingen beschrijven. In een daaropvolgende discussie met bejaardenverzorgsters presenteren de leerlingen hun oplossingen en wisselen de aanwezigen daarover gedachten uit.

Reken maar dat die gesprekken over de essentie van het beroep gaan!

3.2 Twee modellen van leerlingbegeleiding

3.2.1 Het specialistenmodel

Aan het specialistenmodel ligt de overtuiging ten grondslag dat het overdragen van kennis en vaardigheden, gestructureerd in vakken, de primaire taak is van de school. De leertheorie die daarbij wordt toegepast heeft een behavioristisch karakter: leerlingen krijgen via toetsen feedback op hun functioneren.

De leerlingbegeleiding staat in dienst van het onderwijstempo en is bedoeld om de leerling te helpen 'bij te blijven'. Naast de vakdisciplines onderscheidt de school deskundigheidsgebieden die te maken hebben met leerlingbegeleiding en leerlingenzorg. Voor de leerlingenzorg hanteren scholen nog vaak het drielijnenmodel: bij problemen wordt de leerling doorverwezen naar de

tweede of derde lijn. Niet de docent (de eerste lijn) grijpt in, maar interne of externe specialisten doen onderzoek en stellen de diagnose. Zij bepalen welke zorg noodzakelijk is. Van de leerlingen wordt verwacht dat zij meewerken aan de oplossing van het probleem.

De leerlingbegeleiding is dus in veel scholen gescheiden van het onderwijsproces en wordt uitgevoerd door 'specialisten'. De specialisten richten zich op de begeleiding van het leerproces, 'remedial teaching', begeleiding van studie- en loopbaankeuze en persoonlijke begeleiding (sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag). Rollen die bij dit specialistenmodel passen zijn bijvoorbeeld mentor, remedial teacher, leerlingbegeleider, orthopedagoog, psycholoog en decaan. Deze specialismen functioneren vaak los van elkaar.

Het, overigens spaarzame, onderzoek naar de begeleiding van leerlingen in het huidige onderwijs lijkt slechts een sombere conclusie toe te laten. Hoewel de meeste begeleiding wel is gericht op de leerling als persoon, wordt deze pas ingezet als er sprake is van zichtbare problemen rondom het schools presteren. De begeleiding bij de studie- en beroepskeuze concentreert zich vooral op die momenten waarop door het onderwijssysteem opgelegde keuzes gemaakt moeten worden (de samenstelling van vakkenpakketten, de keuze voor een vervolgopleiding). De traditionele studie- en beroepskeuzevoorlichting beïnvloedt het keuzegedrag van leerlingen echter nauwelijks.¹⁵

3.2.2 *Het integrale model*

De school die ernaar streeft leerlingbegeleiding in het onderwijssysteem te integreren, is ervan overtuigd dat die integratie meerwaarde oplevert. Verschillen tussen leerlingen worden als uitgangspunt genomen. Een dergelijke school beschouwt het leerproces en alle elementen die het leren kunnen bevorderen en belemmeren als de kern van het onderwijsconcept. Het versterken van de motivatie en het gevoel van eigenwaarde bij leerlingen zijn belangrijke doelen, omdat dat voorwaarden zijn voor een optimaal leerproces.

De toegepaste leertheorie is vooral het sociaalconstructivisme (zie ook hoofdstuk 1). Leerlingen construeren hun eigen kennis en bekwaamheden in een rijke leeromgeving, waarbij de achterliggende overtuiging is: we moeten niet de leerlingen programmagericht maken, maar de programma's leerlinggericht. In het integrale model worden belemmeringen die leerlingen hebben zoveel mogelijk opheffen in de leerarrangementen. De leertrajecten worden aangepast aan de leerstijl, het niveau en het tempo van de leerling. De school richt zich niet zozeer op het aanleren van kennis en specifieke vaardigheden, maar veel meer op alle talenten van de leerling. Het streven van de school hierbij is om elke leerling maximale eindresultaten te laten behalen.

Een multidisciplinair team is verantwoordelijk voor het onderwijs aan en de begeleiding van een vaste groep leerlingen. In dit leer- en ontwikkelingsproces is sprake van gedeelde verantwoordelijkheid van en sturing door leraar en leerling. Problemen worden dicht bij de kern aangepakt en de aanpak wordt afgestemd met leerling, ouders en team.

¹⁵ F. Meijers, *De loopbaan de klos*, 2005.

3.3 Keuze en consequenties

Vanzelfsprekend geldt ook bij deze modellen weer dat ze nauwelijks in hun zuivere vorm voorkomen. Ook bij de vraag of leerlingbegeleiding wel of niet een integraal onderdeel van het onderwijsproces dient te zijn, zijn wij er van overtuigd dat het voor de effectiviteit van de school noodzakelijk is om een expliciete keuze te maken voor een bepaalde overtuiging.

3.3.1 *Keuze voor begeleiding door specialisten*

Wanneer een school kiest voor het specialistenmodel, dan is het begeleidings- en zorgconcept gebaseerd op het inschakelen van deskundigen die zich op specifieke gebieden hebben gespecialiseerd. De zorg is gericht op het bijspijkeren van deficiënties en het corrigeren van probleemgedrag. In dit model heeft de zorg een curatief karakter, gericht op corrigeren en compenseren: reageren als zich een probleem voordoet en streven naar het wegwerken van achterstanden.

Leerlingbegeleiding en leerlingenzorg zijn in dit model geen aandachtsgebieden van de docent. De docent is vakdidacticus en draagt kennis over via instructie, demonstratie en opdrachten ter verwerking van de leerstof. De begeleiding is de taak van (in- en externe) specialisten.

3.3.2 *Keuze voor geïntegreerde begeleiding*

Wanneer een school kiest voor het integrale model, dan betekent dit een geïndividualiseerde vorm van onderwijs die zoveel mogelijk recht doet aan de verschillen tussen leerlingen en die appelleert aan een breed scala van leeractiviteiten. De ontwikkeling van iedere afzonderlijke leerling wordt zoveel mogelijk gevolgd en het onderwijs wordt daarop afgestemd.

Het onderwijs is in de kern leervraaggestuurd. Er wordt niet aan jaarklassen lesgegeven, maar een groep docenten draagt als team verantwoordelijkheid voor een (basis)groep leerlingen. Voor de uitvoering van diverse leertrajecten zijn verschillende ruimten beschikbaar, die door individuele leerlingen of groepen leerlingen worden gebruikt. De leerling geeft in sterke mate vorm aan zijn eigen leerroute en legt daarover ook rekenschap af. De school biedt een krachtige leeromgeving. De leerling wordt door zijn leerroute geloodst met behulp van simulaties, computercourseware, talenpractica, stages, creatieve therapieën en studiewijzers.

Tegen deze achtergrond rekent de school het tot haar taak leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen tot het uiterste te ondersteunen. De leerlingbegeleiding en de leerlingenzorg zijn een integraal onderdeel van de leerarrangementen en zijn de verantwoordelijkheid van multidisciplinaire teams.

4. Van curatieve naar preventieve leerlingenzorg

Als we daadwerkelijk succes willen hebben met het omgaan met gedragsproblematische leerlingen, zullen we moeten werken aan het repertoire van de leraar en zijn mentale modellen hierover.

Kees van der Wolf

In het vorige hoofdstuk is het thema 'geïntegreerde leerlingbegeleiding' besproken. Hierbij is duidelijk geworden dat er een nauwe samenhang dient te bestaan tussen de visie die de school op leren heeft en de manier waarop de school vorm geeft aan leerlingbegeleiding.

Voor de speciale vorm van leerlingbegeleiding, de leerlingenzorg, propageren scholen in veel gevallen in hun schoolvisie een preventieve aanpak. Men zou door middel van de juiste begeleiding graag willen voorkomen dat leerlingen ontsporen, vroegtijdig uitvallen of onder de maat presteren. In de praktijk zijn de maatregelen van scholen echter vaak curatief van aard, gericht op het wegwerken van deficiënties en op de ondersteuning van leerlingen op zodanige wijze dat de doelstellingen van het programma van de school behaald worden. Kennelijk is ook hier sprake van een hardnekkig spanningsveld tussen wenselijkheid en werkelijkheid.

In dit hoofdstuk beschrijven we drie verschillende zorgscenario's die in het project zijn ontwikkeld (paragraaf 4.2). Daarna gaan we in op de gevolgen die deze concepten hebben in de praktijk (paragraaf 4.3). Maar eerst laten we één van de masters, prof. dr. Kees van der Wolf, over zijn visie op leerlingenzorg aan het woord (paragraaf 4.1).

4.1 Kees van der Wolf: 'ontzorgen en ontschotten' van leerlingenzorg

Kees van der Wolf vraagt zich in zijn masterclass op 19 april 2006 af hoe het komt dat veel leerlingen niet met plezier naar school gaan, terwijl veel docenten daarentegen met energie en passie lesgeven. Hij constateert bovendien dat de zorg voor leerlingen 'ons over de hoge schoenen loopt'.

In plaats van te blijven zoeken naar wat goede zorg is, moeten we juist vanuit de kracht van de leraar kijken naar het omgaan met problemen van kinderen, vindt Van der Wolf. De laatste jaren ervaren leraren dat problemen met leerlingen steeds meer met gedrag te maken hebben en dat het omgaan met leerproblemen veel minder aandacht vereist. Scholen trachten gedragsproblemen veelal op te lossen door middel van verschillende projecten, die meestal van curatieve aard zijn en vaak buiten de klas plaatsvinden. In de visie van Van der Wolf zijn de volgende twee uitgangspunten van belang om een andere invulling aan leerlingenzorg te geven:

1. Kinderen zitten op school om nuttig en aantrekkelijk onderwijs te krijgen, en niet om behandeld en verzorgd te worden.
2. Meer dan 55 procent van de zorg voor leerlingen met sociaalemotionele problemen en gedragsproblemen zou moeten plaatsvinden in de klas, binnen het primaire proces, en niet in de vorm van speciale programma's buiten de klas.

Van der Wolf¹⁶ heeft zich in zijn werk en onderzoek laten inspireren door psychologen als Martin Seligman en Mihaly Csikszentmihalyi. Deze psychologen richten zich in hun onderzoek op gezonde mensen en het verbeteren van relatief normale situaties. Csikszentmihalyi ontdekte dat mensen zich goed voelen wanneer hun capaciteiten worden aangesproken en ze opgaan in hun werk. Dan ontstaat een situatie die we ook wel 'flow' noemen. Van der Wolf is ervan overtuigd dat zich bij kinderen minder gedragsproblemen zullen voordoen wanneer ze ook meer deze 'flow' ervaren. Vanzelfsprekend komen we dan bij de leraar uit, zijn handelen staat centraal. Dit houdt in dat een leraar:

- het gedrag van een kind (en ouders) moet kunnen begrijpen en verklaren;
- inzicht heeft in zijn eigen gevoelens;
- weet wat hij het beste kan doen om gedragsproblematische situaties te voorkomen.

Volgens Kees van der Wolf zullen we moeten werken aan deze competenties, aan 'het repertoire' van de leraar en zijn mentale modellen, wanneer we adequaat willen omgaan met de gedragsproblematiek van leerlingen. Daarvoor zal de leerlingbegeleiding zoveel mogelijk moeten worden geïntegreerd in het onderwijsproces. Dit betekent 'ontzorgen', het reduceren van de noodzaak tot zorg, en 'ontschotten', het verwijderen van de figuurlijke schotten die staan tussen de verschillende partijen die zorg verlenen binnen en buiten de school.

4.2 Drie zorgscenario's

Voor het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs' zijn drie verschillende zorgscenario's onderscheiden. Deze scenario's dienen ter ondersteuning van de discussie over de inrichting van de leerlingbegeleiding op een school. In een consentgesprek naar aanleiding van zelfevaluatie kunnen deze scenario's bijvoorbeeld de visie van de school op leerlingbegeleiding verhelderen.

We willen hier wederom benadrukken dat de drie zorgscenario's slechts richtinggevend zijn, en niet moeten worden beschouwd als modellen of blauwdrukken. In de praktijk is het mogelijk dat op één school elementen van verschillende scenario's naast elkaar voorkomen.

4.2.1 Scenario 1: hulpverlening

Sturend principe is dat de school leerlingen extra hulp biedt bij het halen van de vakinhoudelijke programmadoelen. Het programma van de school is in dit scenario dan ook bepalend voor de inrichting

¹⁶ Prof. dr. Kees van der Wolf heeft in het kader van zijn lectoraat aan de HvU onderzoek gedaan naar het gedragsrepertoire en de mentale modellen van leraren in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen.

Je ziet dat door preventieve zorg veel minder leerlingen uitvallen.

Rachelle van der Linden, zorgcoördinator Porta Mosana College Gronsveld:

“Met behulp van zelfevaluatie wilden we in kaart brengen welke zorg we bieden, welke kosten we daarvoor maken en wat het rendement daarvan is. Op basis daarvan kunnen we ons afvragen of we onze zorg moeten bijstellen.

Aan de uitkomsten zie je meteen dat de preventieve zorg op onze drie locaties heel verschillend is. Met name voor de kinderen met een lwoo-indicatie in de basisberoepsgerichte leerweg is die zorg veel beter. Dat is niet verrassend, want we hebben hier op de vmbo-locatie voor die 300 kinderen leertuinen ingericht. Dat is een soort werkplekkenstructuur, voorzien van prachtige materialen en computers, waar kinderen heel zelfstandig bezig zijn. De groepsgrootte is teruggebracht naar 12 tot 15 leerlingen. Deze leerlingen krijgen les van een vast docententeam. Wat echter ook duidelijk zichtbaar wordt, is dat de leertuinen de hoogste kostenpost zijn. De vraag is nu of we met elkaar als

school vinden dat het geld daar naartoe moet blijven gaan. De leertuinen blijken goed te werken. Er vallen veel minder kinderen uit en er zijn veel minder zorgleerlingen. Daar staat tegenover dat het met de andere 800 vmbo-leerlingen op het gebied van zorg niet zo goed gaat. Zij hebben ook zorg nodig, maar daar is nu minder geld voor.

Ook op de havo- en vwo-afdelingen kan de preventieve zorg nog sterk verbeteren. Wat we bijvoorbeeld ontdekten, is dat er veel geld gaat zitten in overleg in plaats van in de uitvoering. Door de zelfevaluatie hebben we een goed overzicht van de middelen die we inzetten en wat het rendement daarvan is. Daarmee ligt er in elk geval een basis waarop we met elkaar beslissingen kunnen nemen. Bij belangrijke gesprekken omtrent de zorg in het onderwijs biedt dit rapport met de resultaten zeker perspectief.”

van de leerlingenzorg. Alle begeleiding staat in dienst van het leren op school. Specialisten voeren de begeleiding uit, naast de docenten die de lessen verzorgen. De begeleiding vindt plaats buiten de klas.

4.2.2 Scenario 2: ondersteuning en afstemming

In dit scenario wordt niet alleen naar het schoolprogramma gekeken. Er wordt ook veel aandacht besteed aan de mogelijkheden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Vakinhoudelijke ondersteuning komt voor, maar het scheppen van goede randvoorwaarden voor de individuele leerlingen is minstens zo belangrijk. Mentoren en docenten signaleren zo snel mogelijk of ondersteuning bij bepaalde leerlingen noodzakelijk is.

De ontwikkeling van de leerling is bepalend voor de wijze waarop de begeleiding wordt ingevuld. Naast vakinhoudelijke kennis beschikken docenten/mentoren over een breed arsenaal aan pedagogisch-didactische competenties. Als (didactische) specialisten worden ingezet, gebeurt dat in principe in de klassensituatie.

4.2.3 Scenario 3: leerlinggeoriënteerd

Bij dit scenario gaat men er van uit dat de noodzaak van leerlingenzorg een gevolg is van het

onderwijssysteem zelf. De meeste uitval ontstaat door de manier waarop het onderwijs wordt verzorgd. Een volledig andere inrichting van het onderwijs is dus noodzakelijk.

Redenerend vanuit deze optiek wordt de vormgeving van het onderwijs niet meer bepaald door de programma's, de vakken en de eindexamenprogramma's. De vragen, de ontwikkeling en het loopbaanperspectief van de leerling zijn leidraad voor de invulling van het leer- en vormingsaanbod en de werkwijze van de school (zie ook hoofdstuk 1). Onderwijs op maat). Vraaggestuurd werken is uitgangspunt. Dit impliceert maatwerk. Er wordt optimaal rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen.

Het principe 'lesuur-vak-docent-klas-lokaal' wordt in dit scenario volledig losgelaten. De docent is veel meer de coach van de leerling bij het leer- en ontwikkelingsproces. Leerlingenzorg dient in dit scenario te zijn geïntegreerd in het onderwijs. Er bestaat geen nadrukkelijk onderscheid tussen onderwijs en zorg. De knowhow is in ieder team aanwezig. We spreken dan ook van multidisciplinaire teams in dit scenario.

4.3 **Keuze en consequenties**

Bovengenoemde drie visies op leerlingenzorg helpen om scherp in beeld te krijgen in welke richting de school zich wil ontwikkelen. Wil men de nadruk sterk leggen op het ondersteunen van leerlingen bij het bereiken van leerresultaten, en staat de begeleiding in dienst hiervan? Gaat de school de begeleiding richten op het creëren van goede randvoorwaarden voor het leerproces van de individuele leerling? Of kiest de school ervoor om preventief te gaan werken en het accent vooral te leggen op begeleiding en coachen in de groep?

4.3.1 Keuze voor het hulpverleningsscenario

De begeleiding in het eerste scenario heeft een curatief karakter, en het accent ligt sterk op de inhoud van de vakken. Het hulpverleningsscenario zal wellicht geen grote consequenties hebben voor de inrichting van de school(organisatie).

Een school die op deze wijze de leerlingenzorg invult, zal een dringend appèl moeten doen op het signalerend vermogen van (vak)docenten. De ervaring heeft geleerd (en dat wordt tevens bevestigd door onderzoek) dat leerlingenzorg in dit scenario vooral effectief is wanneer er sprake is van een goede afstemming c.q. communicatie over de hulpvraag tussen de leerling, de vakdocent, de specialist en de mentor.

4.3.2 Keuze voor het ondersteuningsscenario

In scenario twee is ook deels sprake van curatieve leerlingenzorg. Het accent ligt hierbij niet op vakinhoud, maar op leerprocessen. Vakdocenten moeten niet alleen in staat zijn om lacunes in kennis te constateren, maar ook om leerproblemen te signaleren bij individuele leerlingen. Naast



de vakdocent heeft de mentor een belangrijke rol bij het signaleren van leerproblemen. Dat betekent dan ook dat de mentor over veel informatie met betrekking tot de leerling moet beschikken. Deze informatie is meer dan alleen de registratie van cijfers en beoordelingen.

Door het regelmatig organiseren van leerlingenbesprekingen, bijvoorbeeld onder voorzitterschap van de mentor, kan men de leerlingen goed leren kennen. Als de mentor en de docenten ieder meerdere vakken geven aan een klas, kan een goed beeld van het leerproces van de leerling verkregen worden. Ook in dit scenario geldt dat de geboden zorg alleen dan effectief is, wanneer de hulpvraag voor alle betrokkenen (ook leerling en ouders) helder is en er duidelijk over het handlingsplan is gecommuniceerd.

4.3.3 Keuze voor het leerlinggeoriënteerd scenario

Een keuze voor een duidelijke preventieve aanpak, scenario drie, heeft grote consequenties voor de totale inrichting van de school, de keuze van het leeraanbod, de pedagogisch-didactische invulling van de programma's en - last but not least - de rol van de docent.

Van de docent wordt verwacht dat hij, naast de rol van coach in de klas, meer in teamverband en met collega's uit andere disciplines gaat samenwerken. Het team zal soms een beroep doen op zijn specifieke pedagogisch-didactische competenties. De leerinhoud wordt namelijk niet meer in onderscheiden vakken aangeboden. Soms zullen docenten elkaar vakinhoudelijk moeten scholen, omdat er veel meer in teamverband, vakoverstijgend en in leergebieden, thema's en projecten wordt gewerkt. Daarnaast zal van de docent worden gevraagd zijn competenties te versterken ten aanzien van het coachen en begeleiden van individuele leerlingen en kleine groepjes.

In figuur 4 zijn de verschillen tussen de drie scenario's en de consequenties voor de verschillende niveaus binnen de school overzichtelijk naast elkaar gezet¹⁷.

17 A. van Ernst en R. Mioch, APS, 2004.

FIGUUR 4: Drie zorgscenario's

	Hulpverleningsscenario	Ondersteuningsscenario	Leerlinggeoriënteerd scenario
Sturing van schoolorganisatie	Inhoudelijke sturing	Processturing	Integrale processturing
Functioneren in de regio	Informeren van betrokkenen	Communiceren met betrokkenen	Samenwerking met derden
Centrale doelstelling	Schoolloopbaanontwikkeling	Leerontwikkeling	Loopbaanontwikkeling
Visie op zorg	Curatief via hulpverlening en alarmering	Curatief via gestandaardiseerde processen	Preventief via afstemming
Richtinggevend	Einddoelen	Einddoelen	Pro-actief via opleiden
Centraal uitgangspunt voor programmering	Inhoud van de vakken	Leerprocessen van de leerlingen	Einddoelen in combinatie met eisen leef- en werkomgeving Leer- en zorgvragen van leerlingen (en hun ouders en de maatschappelijk-culturele omgeving)
Onderwijsaanbod	Vakken	Vakken	Geïntegreerde programma's binnen en buiten de school
Zorgaanbod	Parallel aan onderwijsaanbod Typen zorg zelfstandig	Vakoverstijgende en geïntegreerde programma's	Zorg geïntegreerd in onderwijs
Organisatie van aanbod	Leerstofjaarklassensysteem	Parallel aan onderwijsaanbod Typen zorg geïntegreerd	Leer-, vormings- en zorgarrangementen
Kern leer- en zorgconcept	Overdragen	Jaarklassensysteem	Integreren zorg en leren leren Teamlid coacht
Sturing leer- en ontwikkelingsproces	Docent stuurt en verwijst Leerling volgt Mentormap en deskundigendossier	Leren leren Docent begeleidt en verwijst Leerling actief Gedeelde sturing	Leerling actief in eigen tempo Portfolio-ontwikkeling en persoonlijk ontwikkelingsplan
Leeromgeving en leerbronnen	Binnenschool, methodegestuurd	Handelingsplannen zorgadvies-team	Gevarieerd, aandacht voor proces, gebruik van ICT
Rol docent/zorgverlener	Vakdidacticus Specialist op begeleidingsdomein	Aandacht voor leerproces, gevarieerde methodiek Begeleider van het leerproces	Coach van leer- en ontwikkelingsproces
Organisatie docenten/zorgverleners	Vaksecties Overleggroepen	Begeleider van het ontwikkelingsproces Kernteam	Multidisciplinair team
Deskundigheidsbevordering	Initiatief medewerkers	Vakoverstijgende projectgroepen	Scholingsplan school en team
Docenten/zorgverleners	Ontwikkeling vak- of zorgbekwaamheid	Multidisciplinair zorgteam Scholingsplan school Ontwikkeling procesmatige aanpak	Brede competentieontwikkeling

5. School en omgeving

Samenwerking gaat niet via schema's, maar via namen en telefoonnummers van mensen die weten wat ze aan elkaar hebben.

Klaas Hiemstra

In hoofdstuk 1 tot en met 4 hebben wij vier van de thema's behandeld die steeds in de ontwikkelagenda's aan de orde worden gesteld. Waar we nog niet op zijn ingegaan, is het feit dat de school geen aparte 'pedagogische provincie' meer is, maar steeds meer een integraal onderdeel van de samenleving uitmaakt. Dat betekent dat leerlingen en leraren worden beïnvloed door de heersende opvattingen en gewoonten van die samenleving. Gerelateerd aan leerlingbegeleiding betekent het ook dat de school dat niet geheel alleen kan.

Scholen ervaren de afgelopen jaren steeds meer dat de vraag naar extra leerlingbegeleiding toeneemt. Opvallend is dat die begeleiding in scholen zich steeds minder richt op leerproblemen. De aandacht voor leerlingen met gedragsproblemen en sociaal-emotionele problemen neemt daarentegen juist toe. Buitenschoolse factoren, met name de thuissituatie en de 'peer-groep', zijn de belangrijkste bronnen voor deze problemen.

Voor scholen wordt de vraag wat de grenzen van de zorg zijn steeds pregnanter. Wat kan nog tot de verantwoordelijkheid en professionaliteit van het team, de leraar of mentor worden gerekend en wat valt niet meer binnen de competenties van de school? Samenwerking tussen onderwijs en ketenpartners blijkt de sleutel te zijn tot de oplossing van deze problematiek.

Het thema 'school en omgeving' heeft al geruime tijd de aandacht van scholen. Het was één van de redenen om de samenwerkingsverbanden VO/VSO (voortgezet en speciaal voortgezet onderwijs) op te richten. Leerlingenzorg is niet meer het probleem van elke individuele school, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid van scholen en andere partners in een regio. Momenteel zijn diverse organisaties en projectgroepen actief bezig met het slaan van een brug tussen onderwijs en jeugdzorg. De operatie Jong, het project ZIOS (zorg in en om school) en de projecten voor vroegtijdige schoolverlaters van gemeentes & RMC's (regionale meld- en registratiecentra) zijn hier goede voorbeelden van.

In dit hoofdstuk komt eerst Dolf van Veen aan het woord over de huidige situatie van de zorg en aandachtspunten voor de toekomst (paragraaf 5.1). Daarna wordt een aantal mogelijkheden voor samenwerkingsverbanden genoemd (paragraaf 5.2) en gaan we kort in op de keuzes die het management van de school zal moeten maken (paragraaf 5.3).

5.1 Dolf van Veen: managementvraagstukken rond leerlingenzorg in het VO

In zijn masterclass op 27 januari 2005 ging Dolf van Veen in op de samenwerking tussen scholen en externe partners. Hij stelt daarbij de volgende vragen:

- Hoe kunnen onderwijs en jeugdzorg elkaars kwaliteiten productief inzetten ten gunste van goede ontwikkelkansen van leerlingen?
- Welke mogelijkheden voor samenwerking zijn er en hoe ziet die samenwerking er dan uit?
- Wat zijn succesfactoren voor effectieve leerlingenzorg en samenwerking?

In het VO is volgens Van Veen sprake van een veelheid aan zorg- en samenwerkingsstructuren die vaak situatie- en persoonsgebonden zijn. De oorzaken van die grote diversiteit zijn: de taakopvatting van de school, leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoefte, sturing van regionale overheden en het samenspel met uitvoerende instellingen. Onderzoek van het Landelijk Centrum voor Onderwijs en Jeugdzorg (LCOJ) geeft aan dat de mogelijkheden voor begeleiding van leerlingen met psychosociale problemen in scholen meestal beperkt zijn.

Naast het mentoraat beschikken scholen over een vertrouwenspersoon, leerlingbegeleider of een counselor. Trainingen om faalangst te reduceren, cursussen in sociale vaardigheden en dergelijke worden eveneens op veel scholen aangeboden. Het structureel inschakelen van externe partners is op dit moment meer uitzondering dan regel. Tijdelijke opvangklassen voor gedragsmoeilijke leerlingen kwamen in 2004-2005 nog weinig voor (16 procent van de scholen), maar zijn door de invoering van de reboundvoorziening in het schooljaar 2005 sterk uitgebreid. Bijna drie kwart van de 'samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs' heeft nu één of meer reboundvoorzieningen ingericht¹⁸.

Van Veen noemt drie aandachtspunten bij het voorkomen of beperken van probleemgedrag van leerlingen. De belangrijkste vindt hij preventie. Een veilig en prettig schoolklimaat en kwalitatief goede instructie zijn de succesfactoren. Succesvolle scholen zijn de scholen waar leerlingen hun schoolloopbaan ononderbroken voortzetten en afsluiten met een diploma. Leerlingen zullen zich in een geborgen schoolklimaat met docenten die op gevarieerde wijze lesgeven 'minder als toerist gedragen' en zullen veel minder geneigd zijn tot pesterijen. Ook wijst Van Veen op het belang van de overdracht van leerlingengegevens bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Een goed opgezette 'koude en warme overdracht' zorgt voor continuïteit in de begeleiding van de leerling. Bij de VO-school is dan vanaf het begin de hulpvraag van de leerling bekend, zodat de mentor in de begeleiding kan anticiperen op de specifieke situatie van het kind.

De uitspraken van Van Veen worden ondersteund door een recent Vlaams-Nederlands onderzoek naar de toename van leerlingen met gedragsproblemen¹⁹. De onderzoekers komen tot de conclusie dat een toename van leerlingen met ernstige gedragsproblemen kan worden voorkomen. Dit is mogelijk door middel van preventie, betere docententraining, aanpassing van het indicatie-

18 T. Mooij, R. Sijbers en M. Sperber, *Resultaten van de Veiligheidsmonitor Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006*, brochure, 2006.

19 H. Grietens, P. Ghesquière en S.J. Pijl, *Toename leerlingen met gedragsproblemen; een Nederlands-Vlaamse vergelijking*, Programma-commissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs, 2006.

De school moet de bindende factor zijn in de wijk.

Gerard Soetman, directeur G.K. van Hogendorpschool Rotterdam Delfshaven:

"We zijn één van de weinige scholen in Rotterdam die bezig zijn met school en omgeving. Wij zijn een echte community-school, al jaren. In 2001 kregen we uit handen van minister Van Boxtel een prijs voor ons 'digitale trapveldje'. Onze computer-ruimte is voorzien van de nieuwste snufjes. Daar laten we ook de buurtbewoners van profiteren. Ze kunnen hier op doordeeweekse avonden computercursussen volgen. We geven Nederlands voor analfabeten. We doen theater met bewoners. We onderhouden vriendschappelijke banden met de politie. We werken samen met onze burens, een bejaardencentrum. Kinderen en ouders uit de wijk komen naar de weekendschool. We worden een soort educatief centrum voor de wijk.

Onze visie is: betrek de wijk bij de school, dan krijg je sociale samenhang. Ik noem dat burgerschap. Onze school heeft een status in de wijk waar mensen respect voor hebben. We hebben hier voor ieder kind een pc, digitale lesborden, maar er is nog nooit ingebroken, niets kapotgemaakt. Er wordt niet eens een muisballetje gestolen.

Heel belangrijk voor de sociale én cognitieve ontwikkeling van kinderen is de betrokkenheid van hun ouders. Alle kinderen krijgen in het eerste en tweede jaar minstens een keer huisbezoek. We spreken met de ouders af hoe we samen aan de zwakke punten van hun kinderen zullen werken. Dat kost tijd, maar het werkt. De prestaties van de kinderen gaan omhoog.

De regels zijn hier streng. We willen aanspreekbare, sociale kinderen. Ze moeten netjes gekleed op school komen. Ze moeten leren wat normen en waarden zijn. We hebben gedragsregels opgesteld en daar houden we strikt de hand aan. Ze liggen ook vast in de contracten die we sluiten met ouders en kinderen. Ze gaan al in de derde maand vier weken op stage, dus moeten ze representatief zijn. En het werkt. Onze leerlingen worden met open armen ontvangen. We moeten zelfs bedrijven afwijzen!

We hebben hier een levensstijl op school waar je bij wilt horen of niet. We kunnen de aanmeldingen van leerlingen niet aan. En ook de docenten staan te springen."

traject (snellere indicatie door kortere communicatielijnen tussen de verschillende instanties) en eerlijkere financiering van het beleid. Er is meer aandacht en geld nodig voor preventie in het reguliere onderwijs. Dat betekent volgens de onderzoekers onder andere extra scholing en training van docenten en meer betrokkenheid van scholen bij opvoedingsondersteunende initiatieven. Daarnaast moet bij de indicatiestelling ook meer gekeken worden naar de algemene en specifieke factoren van het probleem. Alleen dan is het mogelijk de juiste begeleiding te kiezen voor een kind in een bepaalde situatie.

Volgens de auteurs staat - in tegenstelling tot wat vaak wordt beweerd - niet vast dat het aantal kinderen en jongeren met ernstige gedragsproblemen zoals agressie, autisme en depressie toeneemt. Europese en Amerikaanse studies van de afgelopen twintig jaar over probleemleerlingen wijzen niet op een stijging. Trendonderzoek naar specifieke problemen geeft echter een ander beeld. Zo is tussen 1990 en 1998 het aantal ADHD-diagnoses bij 5- tot 18-jarigen flink gestegen. De toenemende bekendheid van ADHD speelt daarbij ongetwijfeld een rol. Ook jeugddelinquen-

tie nam wereldwijd toe. Het aantal incidenten en problemen dat wordt gemeld bij de jeugdzorg stijgt eveneens.

Als tweede aandachtspunt noemt Van Veen de zorgstructuur van de scholen. De afgelopen jaren heeft de zorgstructuur zich, hoe divers ook uitgewerkt, als gevolg van de invoering van de samenwerkingsverbanden behoorlijk ontwikkeld. Het omgaan met de complexe en meervoudige problematiek van individuele leerlingen vereist echter ook een aanpassing van de zorgstructuur van de scholen en de samenwerkingsverbanden. Van Veen wijst op het belang van de zorgadvies-teams (ZAT), die ingebed kunnen worden in de bestaande zorgstructuur. In deze zorgadviesteams²⁰ participeren een groot aantal externe partners. Schoolarts, leerplichtambtenaar en politie kwamen al voor in deze overlegstructuur. Jeugdzorg zal hier ook een steeds belangrijker rol in gaan spelen. De invoering van de zorgadviesteams vereist een zorgvuldige afweging tussen de keuze van de betrokkenheid van partners enerzijds en het effectief handelen anderzijds. In het zorgadviesteam komen uiteraard zaken als verwijzing, consultatie, diagnose en afstemming aan de orde. De gekozen interventies en de uitvoering ervan moeten volgens Van Veen de hoogste prioriteit hebben.

Een derde verbeterpunt is het versterken van de relatie tussen beleid en praktijk. Beleid en praktijk moeten hand in hand gaan. Er moet sprake zijn van 'bestuurlijke rugdekking'. Taken en verantwoordelijkheden dienen op uitvoeringsniveau helder en duidelijk te zijn voor alle betrokken partijen.

Tot slot wijst Van Veen erop dat leerlingen nog veel te weinig een rol van betekenis spelen. Kinderen in de leeftijd vanaf 12 jaar moeten op zijn minst op de hoogte zijn van het feit dat ze als 'probleemgeval' worden besproken. Vanaf 14 jaar zou een leerling zelfs toestemming moeten geven voor een bespreking in het zorgadviesteam.

5.2 Mogelijkheden voor scholen en samenwerkingsverbanden

Onderwijs en jeugdzorg werken steeds meer samen om leerlingen optimale mogelijkheden te bieden zich in het VO breed te ontwikkelen en te oriënteren. Door een ononderbroken loopbaan voor hen te realiseren moeten leerlingen op zijn minst een startkwalificatie in het vervolgonderwijs halen. Helaas, actuele onderzoeksgegevens geven geen reden tot optimisme. De uitval in het VO en mbo is de afgelopen jaren ondanks verschillende inspanningen nog steeds niet sterk teruggedrongen: in 2005 telde men nog 57.000 voortijdig schoolverlaters²¹.

Bij de samenwerking tussen school en omgeving zijn, naast het onderwijs en de samenwerkingsverbanden, een groot aantal (keten)partners betrokken:

- RMC (regionaal meld- en registratiecentrum); uitvoeren van de wet op de leerplicht;
- Schoolmaatschappelijk werk; signaleren en identificeren van problemen bij jongeren en hun sociale omgeving;
- Jeugdhulpverlening; de geïndiceerde en niet-geïndiceerde jeugdzorg;

20 Lees voor uitgebreide beschrijving: A. Bootsmann en I. Spee, *Willemijn en het belang van een goede zorgstructuur*, 2006.

21 Bron: Kerncijfers 2001-2005 OCW, Ministerie van OCW, 2005.

- Jeugdgezondheidszorg/GGD; bevorderen van gezonde leef- en gedragssomstandigheden en voorkomen van besmettelijke ziekten;
- Jeugd- en wijkpolitie; 'stok achter de deur', voorlichtende rol, inschakelen bij projecten rondom 'de Veilige School';
- Openbaar Ministerie en de bureaus Halt; uitvoeren van straffen. De politie kan in deze gevallen tevens een rol spelen bij resocialisatie;
- Sociaal-cultureel werk; verbinding tussen binnen- en buitenschoolse projecten, naschoolse opvang, huiswerkbegeleiding, projecten in het kader van 'de brede school'.

Het verdient aanbeveling gezamenlijk beleid te ontwikkelen en afspraken te maken op het niveau van het samenwerkingsverband, misschien met meerdere samenwerkingsverbanden. De samenwerkingspartners vervullen in een regio een belangrijke rol als 'knooppunt' in de leerlingenzorg. Deze samenwerking krijgt echter pas betekenis op schoolniveau en in de concrete begeleiding van individuele leerlingen. Eén van de belangrijkste succesfactoren daarbij is dat beleid en afspraken worden vertaald. Elkaar kennen, elkaars taal spreken, bereikbaar zijn en weten wat je aan elkaar hebt, is onontbeerlijk voor het opzetten van een breed netwerk van ondersteuningsmogelijkheden in de regio.

De rol van het management is in dit verband cruciaal. Haar rol stijgt boven het niveau van de individuele school uit. Binnen het samenwerkingsverband én op regionaal niveau liggen er allerlei vraagstukken die om een oplossing vragen:

- Hoe kunnen we voorkomen dat er veel óver leerlingen wordt gesproken en er vervolgens onvoldoende middelen voor de uitvoering zijn?
- Wie is verantwoordelijk voor de begeleiding van een leerling wanneer school en jeugdzorg samenwerken?
- Gebeurt de aanmelding van leerlingen voor begeleiding rechtstreeks via het zorgadviesteam of de permanente commissie leerlingenzorg (PCL), of is een ander bovenschools platform noodzakelijk?
- Wat betekent de veranderde rol van het samenwerkingsverband voor de relatie tussen de zorgcoördinatoren (in de scholen) en de coördinator van het samenwerkingsverband (bovenschools)?
- Hoe wordt er met het (regionaal) zorgbudget omgegaan? Welke mogelijkheden zijn er om middelen van verschillende projecten en ketenpartners te bundelen, om zo betere zorg te realiseren?

5.3 Keuzes van het management

Uit het voorgaande blijkt dat leerlingbegeleiding zich niet kan beperken tot de individuele school. In de meeste situaties zal zelfs het niveau van het samenwerkingsverband overstegen worden en zal de samenwerking een regionaal karakter dragen. Overleg en beleidsontwikkeling vragen in dit

geval de betrokkenheid van vele partijen die in oorsprong verschillende doelstellingen hebben. De doelstelling die deze verschillende partijen moet binden, zal in principe gericht zijn op 'één kind, één plan': gezamenlijk voor de leerling de voorwaarden creëren voor optimale ontwikkeling.

Voor het samenwerkingsverband en voor het management van de betrokken scholen zal een inhoudelijke discussie over zorg onvermijdelijk zijn. Deze discussie zal zich richten op drie thema's:

- de visie op leerlingenzorg;
- het bovenschools bestuur en de organisatie;
- de (deels nieuwe) competenties van degenen die de begeleiding moeten uitvoeren.

Het management van de scholen zal bovendien actieve steun moeten verlenen aan de samenwerking met andere partijen op het terrein van zorg. Goede samenwerking en afstemming kunnen alleen worden gerealiseerd wanneer leerlingbegeleiding voldoende is geïmplementeerd in de scholen.

Welke varianten van zorg en begeleiding er zijn en welke consequenties elke variant heeft, is in met name hoofdstuk 3 en 4 al beschreven.



6. Schoolontwikkeling en -verandering

Veranderen is de les van het leven, en het wordt problematisch door de manier waarop we erover praten.

André Wierdsma

Het landelijke project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs' heeft voor de deelnemende scholen geresulteerd in een ontwikkelagenda, een plan met verbeterpunten. Uit een steekproef onder een aantal van deze scholen is gebleken dat het implementeren van de ontwikkelagenda moeizaam op gang komt. Het richting geven aan en uitvoeren van activiteiten in het kader van onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling stagneert snel. De vraag is wat de veranderingen in de weg staat, en welke factoren juist kunnen bijdragen aan het succes van de schoolontwikkeling.

We staan in dit hoofdstuk eerst stil bij de opvattingen van André Wierdsma over succesvol veranderen (paragraaf 6.1). Daarna gaan we kort in op een aantal verschillende theorieën en onderliggende overtuigingen met betrekking tot organisatieverandering (paragraaf 6.2). Vervolgens worden de opvattingen beschreven die in het project ontwikkeld zijn over schoolontwikkeling en -verandering (paragraaf 6.3). Dan volgt een overzicht van de bevorderende en belemmerende factoren voor schoolontwikkeling (paragraaf 6.4).

6.1 André Wierdsma: leren organiseren

In zijn masterclass op 28 april 2005 ging André Wierdsma in op de traditionele splitsing tussen denken en doen. Zwart-wit gezegd: de bazen bedenken iets en houden niet van tegenspraak, beleidsmakers sluiten zich af van uitvoerenden, en op hoofdkantoren werken vaak alleen maar ja-knikkers.

Wierdsma rekent af met de traditionele (school)organisaties, die in zijn optiek beledigend zijn. Hij zegt: "Het denken is gebaseerd op stabiliteit; de wereld is stabiel en veranderen is een probleem. Veranderen is de les van het leven, en het wordt problematisch door de manier waarop we erover praten. Het woord veranderen bestaat uit 'ver' en 'anderen'. Het volk moet veranderen: het staat ver af van de manager en het is voor anderen. Of zoals de Amerikanen redeneren: het volk begreep niet dat wat bedacht is, goed voor ze is."

Wierdsma vraagt zich af hoe we dat basismodel, die scheiding van denken en doen, kunnen veranderen. Zeker niet alleen door managementliteratuur te lezen en de stabiliteitstheorie te hanteren. Ook gaat het over meer dan macht, zegt hij. Er moet in scholen een balans ontstaan tussen macht en communicatie: transparant omgaan met macht en zorgvuldig communiceren.

Wierdsma betoogt dat men de verschillen tussen mensen en hun meningen moet accepteren. De toenemende variëteit 'buiten' kan men opvangen door 'binnen', in de school, meer variëteit

te creëren. Zo had je vroeger op school bijvoorbeeld de groep ‘leuke kids’ en de groep ‘raddraaiers’; nu is daar veel meer variëteit in. Dat heeft ook gevolgen voor de manier waarop jeugdzorg en het onderwijs samenwerken. Het management heeft een belangrijke taak bij het beantwoorden van de vraag wat scholen hiermee moeten. Het is belangrijk een keuze te maken en de consequenties te aanvaarden.

Een taak van het management is ook het ‘coördinerend regelen’. Dat houdt in dat de coördinatie zo goed is dat de mensen zelf dingen onderling kunnen regelen. Het lesrooster is daar een goed voorbeeld van. De leiding kan zich immers niet overal mee bemoeien. Docenten moeten zich er van bewust zijn dat ze als deel verantwoordelijk zijn voor het geheel. In vergaderingen is dat bewustzijn cruciaal. Wanneer je alleen opkomt voor je eigen deel, dan ben je wel loyaal aan je achterban, maar dan ontstaat er een splitsing tussen het belang van het geheel en van het deel. ‘Bilateraaltjes’ en onderlinge afspraken zijn daarvan een gevolg.

Het management moet zich dus concentreren op de samenhang tussen de delen. Wierdsma adviseert te praten over dingen die verbinden, zodat ieder zijn verantwoordelijkheid voor het geheel op zich neemt en vervolgens positie kiest als deel. Degenen die, bijvoorbeeld in platforms, willen meepraten over nieuwe initiatieven, vernieuwing, onderwijsfilosofie en identiteit, vinden dat blijkbaar spannend en interessant. Dan gaat de implementatie vanzelf.

Volgens Wierdsma zijn de kritische voorwaarden voor succesvol veranderen: transparantie, communicatie en samenhang.

6.2 Organisatieverandering, verschillende theorieën

Er zijn zeer veel verschillende theorieën over organisatieverandering. We noemen er een aantal van.

Lewin²² onderscheidt drie fasen in veranderen:

1. de fase van ‘unfreeze’, waarmee wordt bedoeld op het proces van bewustwording dat veranderen noodzakelijk is;
2. de fase van ‘move’, het proces van veranderen, in beweging komen, acties;
3. de fase van ‘freeze’, het institutionaliseren van de verandering, en stabilisering.

Bennis, Benne en Chin²³ zijn de grondleggers van de ‘planned change’. Een van de kenmerken van deze theorie is het werken met ‘spiegels en vensters’. Spiegels helpen individuen en groepen te zien wat ze doen en hoe ze handelen. Vensters bieden het perspectief op wat mogelijk is, wat zou kunnen. Planned change wordt ook gekenmerkt door een aantal vaste bestanddelen:

- er is een aanleiding c.q. een noodzaak om te veranderen;
- er is een van tevoren bepaalde uitkomst van het veranderingsproces;

22 K. Lewin, *Field theorie in social science*, 1951.

23 W.G. Bennis, K.D. Benne en R. Chin, *Strategieën voor verandering*, 1979.

- in het veranderingsproces spelen verschillende actoren een rol (bijvoorbeeld sponsor, change agent, target);
- het veranderingsproces is opgedeeld in fasen of stappen;
- communicatie en beheersing spelen in het hele traject een belangrijke rol;
- sturing van het veranderingsproces vindt plaats door bewust gekozen interventies (bijvoorbeeld werken in teams).

Argyris en Schön²⁴ worden beschouwd als de grondleggers van de ideeën over de 'lerende organisatie'. Organisaties reageren voortdurend op interne en externe veranderingen. Daarbij onderscheiden Argyris en Schön twee niveaus van leren: 'single loop learning' en 'double loop learning'. Bij 'single loop learning' gaat het vooral om het oplossen van problemen, gericht op het effectief en efficiënt realiseren van doelen. Bij 'double loop learning' gaat het niet zozeer om het oplossen van problemen, als wel om het bijstellen van overtuigingen en opvattingen (normen) en op basis daarvan het ontwikkelen van andere aanpakken.

De Caluwé en Vermaak²⁵ introduceren het denken in kleurendrukken. De term 'druk' verwijst hierbij naar de behoefte om sturing te geven aan organisatieverandering. Zij hebben aan vijf verschillende zienswijzen over veranderen een kleur gegeven.

Bij het geeldrukdenken gaat het over conflicten, belangen, macht en invloed. Het streven is alle neuzen dezelfde richting op te laten wijzen.

Blauwdrukdenken is gebaseerd op de overtuiging dat een organisatieverandering rationeel te ontwerpen en implementeren is.

Rooddrukdenken gaat uit van de gedachte dat mensen veranderen door de inzet en het gebruik van hrm-instrumenten zoals managementstijl, personeelssamenstelling en competentieontwikkeling. In het groendrukdenken zijn veranderen en leren min of meer synoniem. De mate waarin de organisatie verandert is sterk afhankelijk van het leren en het leervermogen van mensen.

Het witdrukdenken is gebaseerd op de chaostheorie, waarin levende complexe systemen met een beperkte voorspelbaarheid centraal staan. Centraal begrip is zelforganisatie. Nieuwe structuren en nieuw gedrag ontstaan door ontwikkelings-, leer- en evolutieprocessen.

Boonstra²⁶ ten slotte brengt de verschillende opvattingen als het ware samen in een continuüm van 'ontwerpen en ontwikkelen', waarbij ontwerpen staat voor planmatig veranderen en ontwikkelen voor de lerende aanpak. In dit continuüm kunnen de onderliggende overtuigingen worden geplaatst, van positivisme tot sociaal-constructivisme (zie figuur 5). Enerzijds de overtuiging dat de wereld een objectieve en reële werkelijkheid is, die voorspelbaar, maakbaar, planbaar, beheersbaar en controlebaar is. En anderzijds de overtuiging dat de wereld een subjectieve ervaring is van mensen, waarin betekenisgeving in sociale processen centraal staat (zie ook hoofdstuk 1). Tussen deze twee uitersten liggen dan theorieën als de chaos- en complexiteitstheorie, systeemdynamica en de verschillende leertheorieën.

24 Ch. Argyris en D.A. Schön, *Organizational learning; a theorie of action perspective*, 1978.

25 Caluwé, L. de, en H. Vermaak, *Leren Veranderen*, 2000.

26 Boonstra, J., *Lopen over water*, 2000

FIGUUR 5: Anders kijken naar leren

Positivisme

Objectieve buitenwereld
Kennisoeverdracht
Kennis onafhankelijk van context opgeslagen
vergelijken met gemiddelde
Beheersgericht
Vakinhoud centraal
De docent is expert: bepaalt lesinhoud en is instructeur
Docent stuurt via leerstof

Constructivisme

Geen objectieve buitenwereld
Kennis wordt geconstrueerd
Contextloze kennis bestaat niet
Vergelijken met vorige prestatie
Ontwerpen en construeren
Brede ontwikkeling
Leraar stimuleert leerproces: expert, instructeur, coach, trainer, adviseur
Docent stuurt via leerproces

6.3 Schoolontwikkeling en -verandering volgens het project

Tijdens het gehele project, in het bijzonder in het deelproject Management, is een opvatting ontwikkeld over schoolontwikkeling en -verandering. Volgens deze opvatting zijn onderwijsverbetering, onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden.

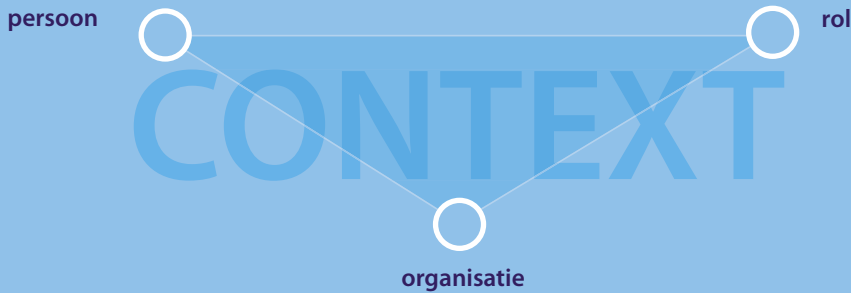
Langzaam maar zeker wordt zichtbaar wat de essentie van de vernieuwingen in het vmbo zou kunnen zijn: van louter docent- en leerstofgestuurd naar meer leerling- en leervraaggestuurd onderwijs.

De redenering is als volgt (figuur 6): als de verandering in het systeem plaatsvindt, heeft dat gevolgen voor de manier waarop het werk wordt georganiseerd (van vaksecties naar teams), voor de verschillende rollen in het systeem (bijvoorbeeld van materiedeskundige/vakspecialist naar begeleider van onderwijsleerprocessen) en voor de personen werkzaam in dat systeem (ontwikkelen van andere bekwaamheden).

Ook stelt deze verandering in het systeem andere eisen aan de manier van samenwerken, samen veranderen en samen leren. Anders gezegd: onderwijsvernieuwing vereist integrale schoolontwikkeling.

Naast de vraag welke interventies worden gedaan en in welke samenhang, is het effect van de interventies voor een belangrijk deel afhankelijk van het verandervermogen van de schoolorganisatie. Veranderen lijkt de enige constante in het leven. Als veranderingen geleidelijk gebeuren, kunnen mensen dat prima aan. Zodra er echter een abrupte verandering voor de deur staat, bijvoorbeeld een organisatieverandering, zorgt dat voor weerstand. Het lijkt erop dat men dan de focus richt op het behoud van evenwicht en een verandering ziet als een verstoring van dat evenwicht.

FIGUUR 6: context, organisatie, rol en persoon



Onderzoek wijst uit dat 70 procent van (aanzienlijke) veranderprogramma's mislukt en dat organisaties daarna slechter af zijn dan ze waren voordat ze aan het programma begonnen²⁷. Een belangrijke verklaring hiervoor wordt gevonden in het onwankelbare geloof van velen in maak-, plan- en beheersbaarheid. Het accent in veranderingsprogramma's ligt vaak op een beheersmatige aanpak (een blauwdruk). Men houdt zich dan vooral bezig met tijd, geld, organisatie en communicatie. 'Als we maar veel en vaak communiceren, dan gaat het wel gebeuren', is de gedachte.

Schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing kunnen niet worden afgedwongen. De opvatting dat het succes van organisatieverandering toeneemt als mensen zelf invloed kunnen uitoefenen, gemotiveerd zijn en betrokken worden bij zowel vormgeving als uitvoering, wint gestaag terrein.

Zoals reeds eerder is vermeld, zal de effectiviteit van de school toenemen als er expliciete keuzes worden gemaakt en als er sprake is van congruentie. De school zal zich moeten 'doorontwikkelen' op een zodanige wijze dat er overeenkomst is tussen wat wordt gezegd en wat wordt gedaan. De belangrijkste uitgangspunten van onze opvatting over organisatieverandering, zoals die samen met schoolleiders is ontwikkeld, zijn:

1. De school is de eenheid van verandering!

Om te vernieuwen en te ontwikkelen is het noodzakelijk dat de bestaande waarden, zoals de manier van denken, de paradigma's en de manier waarop problemen worden aangepakt, op het niveau van de school ter discussie worden gesteld. Zonder wijziging in de waarden en verwachtingen van de schoolorganisatie en individuen, blijven veranderingen oppervlakkig en slechts van korte duur.

2. Schoolontwikkeling is een proces van voortdurend verbeteren en vernieuwen!

Een programma en projecten zijn per definitie tijdelijk. Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling moeten daarentegen worden beschouwd als een iteratief en cyclisch proces.

²⁷ J. Boonstra, *Lopen over water*, 2000.

3. Schoolontwikkeling van binnenuit en als gevolg van een collectief leerproces!

Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling vinden niet plaats zonder de betrokkenheid, de inzet en de actieve steun van mensen in alle geledingen van de school. Voor het ontwikkelen en onderhouden van de (verander)motivatie is het noodzakelijk dat medewerkers weten waarom de verandering gewenst is, betrokken worden bij het ontwikkelen van een visie op de gewenste schoolorganisatie en ervaren dat de condities worden geschapen om de verandering mogelijk te maken.

4. Verbeteren en vernieuwen door participatie en dialoog!

Voor de bevordering van collectief leren is het essentieel dat er dialogen en activiteiten worden georganiseerd waarbij uiteenlopende zienswijzen zijn toegestaan. Deelnemers genereren daarbij zelf het benodigde gegevensbestand, doen gemeenschappelijke ervaringen op en kennen samen betekenis toe aan de gegevens.

5. Integrale schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing!

Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling vormen een zaak van lange adem. Het is noodzakelijk in de loop van het proces elk aspect van de schoolorganisatie onder de loep te nemen om vast te stellen of dit zich positief ontwikkelt en of het bijdraagt aan het proces van voortdurend leren, verbeteren en vernieuwen.

6.4 Belemmerende en bevorderende factoren

6.4.1 Belemmerende factoren

In het Nationaal Onderzoek Verandermanagement (NOVM) schetsen De Caluwé en Mastenbroek²⁸ een beeld van het veranderpotentieel van (school)organisaties in Nederland. In de uitkomsten staan de voorkeuren van de respondenten uit het onderwijs voor een bepaalde aanpak lijnrecht tegenover de factoren die veranderingen in schoolorganisaties blokkeren. Het lijkt erop dat schoolorganisaties wel weten hoe ze hun veranderingsproces moeten aanpakken, maar dat vervolgens niet doen.

In het onderwijs blijkt een duidelijke voorkeur te bestaan voor interventies gericht op de 'lerende organisatie', de organisatie die in staat is continu te innoveren of te leren met het doel de kwaliteit te verbeteren en efficiënter te werken. Mensen in het onderwijs willen gemotiveerd worden om te leren met en van elkaar, en ze willen (permanent) lerende groepen ontwikkelen.

Loeve³⁰ noemt als belemmerende factoren van een veranderingsproces:

- te grootschalig en te complex;
- te veel aandachtsgebieden tegelijk;
- onduidelijke veranderdoelen en doelstellingen en onvoldoende op elkaar afgestemd;
- te lange doorlooptijd;
- grootschalige projecten gericht op te veel mensen die er te weinig bij betrokken zijn;

28 L. de Caluwé en W. Mastenbroek, *Nationaal Onderzoek Verandermanagement*, 2005.

- geen zichtbare resultaten op korte termijn;
- managers die tussentijds vertrekken.

In figuur 7 staat een aantal veelgehoorde uitspraken. Het zijn voorbeelden van factoren die organisatieverandering het meest belemmeren.

FIGUUR 7 : Belemmerende factoren²⁹

1. Ik wil wel, maar mijn collega's zijn nog niet zo ver.
2. Ik wil wel, maar we hebben geen tijd.
3. Ik wil wel, maar dan moeten ze mij eerst eens precies vertellen wat wij dan nu niet goed doen.
4. Ik wil wel, maar we doen dit eigenlijk al.
5. Ik wil wel, maar dan moeten ze ons eerst de middelen verschaffen.
6. Wij zijn hier niet stipt in de afspraken over bijvoorbeeld aanwezigheid. Afspraak is niet altijd afspraak!
7. De medewerkers in deze organisatie vinden de top niet duidelijk over wat anders of beter moet.
8. Het management zorgt er niet voor dat de onderdelen van deze organisatie leren van elkaars problemen en ervaringen.
9. De leidinggevendenden hier zijn niet goed in staat visie en beleid naar hun mensen over te brengen.

Wat organisatieverandering in scholen in het bijzonder belemmert, is de gebrekkige communicatie tussen leerkrachten onderling (non-interventiegedrag), onduidelijkheid over wie verantwoordelijk is voor het curriculum, de diffuse relatie tussen resultaat en inzet, en de autonomie (geïsoleerd werken ten opzichte van elkaar) van leraren. Daarnaast vormt de vaak geringe ervaring met het formuleren van strategie en doelstellingen een extra belemmering voor scholen.

6.4.2 Succesfactoren

Aan het eind van dit hoofdstuk noemen we een aantal succesfactoren voor veranderen in scholen. Onze ervaringen sluiten nauw aan bij wat Slegers³¹ de condities noemt die het leren bevorderen.

- Een collectieve gerichtheid op leren, waarbij het leren van de leerling centraal staat.
- Het vergroten van de betrokkenheid en participatie van het personeel, de leerlingen en ouders en de lokale gemeenschap.
- De samenwerking tussen leerkrachten, vooral om van en met elkaar te leren.
- Transformatief leiderschap, dat mensen uitdaagt tot veranderen en het nemen van eigen verantwoordelijkheid, en het ontwikkelen van een gezamenlijke visie.
- Coördinatie en een gezamenlijke planning: het vermogen om de activiteiten van docenten te coördineren.
- Leren en veranderen vragen om faciliteiten die het mogelijk maken, zoals tijd en geld, maar ook ondersteuning, een ontmoetingsruimte en andere hulpmiddelen.

²⁹ Bron: NOVM.

³⁰ M. Loeve, *De change maker*, 2004.

³¹ M. Loeve, *De change maker*, 2004.



7. Niet het debat, maar de dialoog

It's your mind that creates this world

The Buddha

In veel recente publicaties³² over 'Het Nieuwe Leren' gaat het om de polemiek, het debat. De indruk wordt gewekt dat er verschillende kampen zijn en dat de polarisatie wordt gezocht.

FIGUUR 8: HET NIEUWE LEREN

- Hallo, ik ben Sharon.
- Ook hallo, ik ben Berend.
- Ben jij mijn leraar Engels?
- Yes, hmmm, ja, ik bedoel nee.
- Is het nou ja of nee?!
- Ja, je komt hier om Engels te leren, maar ik ben geen leraar meer, maar een coach.
- O, wat is het verschil?
- Een leraar legt uit en een coach niet.
- Maar wat doet een coach dan wel?
- Goeie vraag!
- Ja, maar wat is het antwoord?
- Ja, dat mag ik niet zeggen, maar ik mag je wel een compliment geven voor het feit dat je zo leergierig bent.
- Hoe kom ik er dan achter wat ik moet doen?
- Dat mag ik eigenlijk ook niet zeggen, maar laat ik het erop houden dat het uit jezelf moet komen.
- Ik wil gewoon Engels leren.
- Heel goed, en waarom?
- Omdat ik op internet wil chatten met Engelse jongens.
- Kijk, je hebt een doel en dat is mooi, want dat komt helemaal uit jezelf.
- Ja, maar ik kan haast niets zinnigs zeggen of schrijven in het Engels.
- Nee, dat is frustrerend hè?! Maar frustraties zijn er om in beweging te komen.
- What the fuck is going on here????
- Kijk, dat is al wat, nog een beetje grof, maar het begin is er!
- I am proud of you.
- Wat betekent dat?
- Dat mocht ik eigenlijk helemaal niet zeggen, maar ik zal het op een briefje schrijven en dan mag jij, op eigen kracht, proberen om de juiste vertaling te vinden.
- Waar moet ik dat dan zoeken?
- Dat mag ik ook niet zeggen, maar in deze lesruimte zijn allerlei bronnen van informatie waar jij, als het je uitkomt, je door kunt laten inspireren.
- Nou, dat is geweldig, maar waarom spreekt u zelf geen Engels, daar zou ik dan nog iets aan hebben. Kunt het zelf niet goed, of zo?
- Het gaat er helemaal niet om wat ik kan. Ik bedoel, ik kan het wel, maar ik mag je niet opleggen wat ik weet, want dan tast ik jouw oorspronkelijke karakter aan. I am sorry, Sharon, those are the rules of new learning.
- Kijk, dat vond ik leuk en ik begreep het ook nog.
- Ja, maar nu heb ik het je voorgezegd en dat is niet de bedoeling.
- Wat een bullshit! Ik ga gewoon naar de boekwinkel, koop een taalcursus Engels op cd-rom en ga volgende week hier in de les mijn eigen gang.
- Heel goed Sharon, fantastische meid ben je! Ik ben blij dat ik je zo uitdagend heb kunnen coachen.
- Ja, u heeft lol, maar ik ben helemaal niets wijzer geworden.
- Mooi, dat noemen wij coaches 'inzicht'.
- Ja, het inzicht dat ik helemaal geen fuck aan jou heb.

Het risico is dat deze debatten over de hoofden van de onderwijsgegenden worden gevoerd. Sommigen zullen hierin een bevestiging zien dat hun huidige manier van lesgeven de juiste is. Zo voelen ze zich gelegitimeerd om vast te houden aan het bestaande. Een ander risico is dat ‘het kind met het badwater wordt weggegooid’, dat ook alle goede ontwikkelingen zonder meer worden afgewezen.

Een meer productieve aanpak bij veranderingsprocessen is de dialoog. Daarin gaat het niet over goed of fout, wat deugt of wat niet deugt, maar over de vraag wat werkt en waarom. Dit past geheel in de ontwikkelingen die sinds kort in gang zijn gezet: het instellen van lectoraten op hogescholen en de toename van ‘evidence based onderwijs’. In beide gevallen is het doel wetenschap en onderwijspraktijk dichter bij elkaar te brengen.

De onlangs in het hbo ingestelde lectoraten hebben de functie zich te richten op kennisontwikkeling (onderzoek) en kenniscirculatie. Zij dragen bij aan de professionele ontwikkeling van studenten en docenten in het hbo en leveren daarmee een bijdrage aan de kenniseconomie. In de context van het lectoraat is deze kennis:

- bruikbaar (handelingsgericht en contextgebonden);
- samenlevingsgericht c.q. vraaggestuurd ontstaan;
- gericht op professionalisering van de beroepspraktijk;
- valide (voldoet aan methodische specificaties).

De verbinding tussen onderwijs en onderzoek genereert derhalve nieuwe, bruikbare kennis en levert daarmee een concrete bijdrage aan onderwijsinnovatie. Voor onderwijsorganisaties, lerarenopleidingen en scholen in het bijzonder is deze kennis onontbeerlijk om zich te blijven ontwikkelen.

De onderwijsraad bevestigt in haar advies *Naar meer evidence based onderwijs*³³ dat er te weinig bewijs wordt verzameld over de effectiviteit van onderwijsmethoden. Voor zover deze onderzoeksresultaten bekend zijn, worden ze bovendien nog te weinig verzilverd en verspreid. Onderzoek kan volgens de onderwijsraad een belangrijke bijdrage leveren aan het voorkomen van ideologische discussies en een aanpak van ‘trial and error’. De huidige discussie over ‘oud en nieuw leren’ is hier wel het meest sprekende voorbeeld van.

In andere beroepsgroepen en ook internationaal bestaan er voorbeelden van een ‘evidence based’ benadering. In Nederland zien we dit in de gezondheidszorg en bij jeugdzorg (databank effectieve jeugdinterventies). In de Verenigde Staten heeft het IES (Institute of Education Sciences) in 2002 het onderzoeksinstituut *What Works Clearinghouse* opgericht om onderwijsgegenden, beleidsmakers, onderzoekers en publiek te voorzien van betrouwbare informatie over beproefde onderwijsmethoden.

32 G. ten Haaf, *Het Nieuwe Leren kan goed werken*, Trouw, 20-02-2006; *Onderwijsredactie, Leerlingen moeten van A naar B komen*, NRC, 15-04-2006; M. Young, *Kennis in de verdomhoek*, NRC (wetenschap en onderwijs), 29-11-2005; G. ten Haaf, *Eerst zelf de vragen bedenken*, NRC (De Verdieping), 30-03-2006; N. Deen, *Als je blijft niet terug naar de school van vroeger*, NRC (Opinie), 12-06-2006; J. Wijnberg, column De Telegraaf, 21-10-2006.

33 Onderwijsraad Den Haag, *Naar meer evidence based onderwijs*, januari 2006.

34 R.J. Marzano, *What Works in schools*, 2003; R.J. Marzano, J. Marzano en D. Pickering, *Classroommanagement that works*, 2003; R.J. Marzano, T. Waters en B. McNulty, *Schoolleadership that works*, 2005.

35 Bron: Marzano. Tekst vrij vertaald uit het Engels.

Robert Marzano³⁴ heeft in een serie publicaties, gebruikmakend van researchdata van andere wetenschappers, verslag gedaan van onderzoek naar effectieve methodieken op het niveau van schoolontwikkeling en het primaire proces. Figuur 9 is een voorbeeld uit zijn onderzoek naar factoren die een positieve invloed hebben op de prestaties van de leerling³⁵.

We willen nogmaals benadrukken dat de ontwikkeling van passend onderwijs, dat vooral als doel heeft het beste uit de leerling te halen, is gebaat bij onderzoek. Dit onderzoek moet gericht zijn op de ondersteuning van de professionals, docenten en schoolleiders. Kortom: het bieden van een gefundeerde, solide basis aan de bestaande onderwijspraktijk en aan nieuwe initiatieven en experimenten. Het toepassen van deze inzichten in de dagelijkse praktijk is alleen succesvol wanneer binnen de school de dialoog tussen de professionals over hun werk, overtuigingen en opvattingen wordt gestimuleerd én gefaciliteerd.

FIGUUR 9: Factoren van invloed op prestaties leerling

Factor	Voorbeeld
School	<ul style="list-style-type: none">• Gewaarborgd en meetbaar curriculum/leerplan• Uitdagende doelen en effectieve feedback• Betrokkenheid van ouders en gemeenschap• Veilige en ordelijke omgeving• Collegialiteit en professionaliteit
Docent	<ul style="list-style-type: none">• Onderwijsstrategieën• Controle over de groep• Ontwerp van curriculum per klas
Leerling	<ul style="list-style-type: none">• 'Huiselijke' sfeer• Lerend vermogen en achtergrondkennis• Motivatie

Colofon

Uitgave	Kwaliteit van leerlingenzorg in het vmbo & praktijkonderwijs, februari 2007
Tekst	drs Tije van der Beij en dr Jos van der Waals
interviews schoolleiders	Marielle van de Ven.
Ontwerp	Raadgevers & Partners, Amersfoort
Foto's	Fotoarchief Projectgroep, Gerlo Beernink, Roger Cremers
Druk	Print Partners Ipskamp, Enschede

Jos van der Waals is senior adviseur en onderzoeker bij BMC in Leusden en Lector aan de Educatieve Hogeschool van Amsterdam. Hij houdt zich in het bijzonder bezig met onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling in het vmbo. Hij is lid geweest van de projectgroep 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs' en van de deelprojectgroep 'Management'.

Teije van der Bij is senior adviseur/trainer bij het ECNO. Hij heeft ruime ervaring als docent/mentor en schoolleider in vernieuwingsscholen en het vmbo. In de begeleiding van scholen en samenwerkingsverbanden maakt hij hier veel gebruik van. Zijn aandacht richt zich met name op schoolontwikkeling, leiderschap en leerlingenzorg. Hij is lid geweest van de deelprojectgroep 'Management' van het project 'Kwaliteit van leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs'.

LEERLING
ENZORGIN
HET VMBO &
PRAKTIJK
ONDERWIJS

