

Draagkracht van de school: niet langer het monster van Loch Ness?

Eindrapport Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek

Katrijn Jansegers en Lies Vanpeperstraete

Bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs

Bachelor na bachelor in het onderwijs: zorgverbreding en remediërend leren

© November 2009 Arteveldehogeschool

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijke bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteurs.

"Neem persoonlijke talenten en capaciteiten en vorming, vermenigvuldig dit met werkvreugde en weeg dit af met de hoeveelheid taakbelasting. Als de balans in evenwicht is, dan is de draagkracht voldoende. De ene persoon zal meer taken op zijn weegschaal kunnen leggen dan de andere, afhankelijk van zijn persoonlijke talenten en de mate van vreugde en optimisme van werken. Maar als de belasting te groot is en de persoon in kwestie geen inspraak krijgt over zijn belasting op de weegschaal, zal deze doorslaan, ten koste van de werkvreugde,.."

een deelnemer aan het onderzoek

Inhoudstafel

<u>Woord vooraf</u>	4
<u>1 Inleiding</u>	5
<u>2 Situering: waarom een onderzoek rond draagkracht?</u>	6
2.1 Maatschappelijke relevantie.....	6
2.2 Specifieke onderwijsbehoeften en het onderwijs in Vlaanderen.....	6
2.3 Verkenning van het begrip in de (onderzoek)literatuur en de onderwijswetgeving.....	7
<u>3 Probleemstelling: onderzoeksvragen en doelstellingen</u>	10
<u>4 Onderzoekopzet / methodologie</u>	11
4.1 Kwalitatieve onderzoeksmethoden.....	11
4.2 Onderzoeksfasering.....	12
4.2.1 Voorbereiding en bekendmaking onderzoek.....	12
4.2.2 Bepaling criteria selectie onderzoeksscholen.....	13
4.2.3 Rekrutering onderzoeksscholen.....	13
4.2.4 Fasering onderzoeksvraag 1: wat betekent het begrip 'draagkracht' binnen Vlaamse scholen?.....	14
4.2.5 Fasering onderzoeksvraag 2: in welke mate is de bestaande 'index voor inclusie' een bruikbaar instrument om de draagkracht van de school in kaart te brengen en verder te ontwikkelen?.....	16
4.2.6 Fasering onderzoeksvraag 3: in welke mate kan de 'index voor inclusie' de onderwijsvernieuwingen in Vlaanderen rond leerzorg ondersteunen?.....	19
<u>5 Onderzoekspopulatie</u>	20
<u>6 Resultaten onderzoeksvraag 1: "wat betekent het begrip 'draagkracht' binnen Vlaamse scholen?"</u>	21
6.1 Leerkracht/ begeleider.....	24
<u>Besluit: component leerkracht /begeleider</u>	29
6.2 Schoolteam.....	29
<u>Besluit: component schoolteam</u>	31
6.3 Schoolbeleid.....	32
<u>Besluit: component schoolbeleid</u>	36
6.4 Professionalisering.....	37
<u>Besluit: component professionalisering</u>	39
6.5 Samenwerking met externe partners.....	39
<u>Besluit: component samenwerking met externe partners</u>	41
6.6 Invloeden van de maatschappij.....	41
<u>Besluit: component invloeden van de maatschappij</u>	42
6.7 Omkadering.....	43
<u>Besluit: component omkadering</u>	43

6.8	Diversiteit leerlingen	44
	Besluit: component diversiteit leerlingen	45
6.9	Eindtermen/ ontwikkelingsdoelen	46
	Besluit: component eindtermen/ontwikkelingsdoelen	47
6.10	Onderwijsbeleid van de overheid	48
	Besluit: component onderwijsbeleid van de overheid	49
6.11	Samenvattend besluit: werken aan de draagkracht van de school	50
7	Verdieping van de 10 draagkrachtcomponenten aan de hand van bestaande referentiekaders	50
7.1	Inleiding	50
7.2	De componenten van draagkracht en kwaliteit zorg op school	51
8	Resultaten onderzoeksvraag 2: "In welke mate is de bestaande 'index voor inclusie' een bruikbaar instrument om de draagkracht van de school in kaart te brengen en verder te ontwikkelen?"	56
8.1	Inleiding	56
8.2	Meerwaarde index voor inclusie	56
8.3	Valkuilen index voor inclusie	59
8.4	Besluit: wat kan de index verder betekenen in functie van draagkracht en kwaliteitsvol onderwijs?	61
9	Resultaten onderzoeksvraag 3: "In welke mate kan het nadenken over draagkracht en het werken met de 'index voor inclusie' de onderwijs vernieuwingen rond leerzorg ondersteunen?"	62
9.1	Inleiding	62
9.2	Invloed van draagkracht en werken met 'de index voor inclusie' op de onderwijs vernieuwingen rond 'leerzorg'	62
10	Conclusies en aanbevelingen	64
10.1	Draagkracht van de school → naar een ruimere benadering van het concept met de focus op kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling	64
10.2	Draagkracht van de school → naar een positief en ontwikkelingsgericht gebruik van het begrip	65
10.3	Draagkracht van de school → naar een dynamisch en steeds terugkerend proces waarin iedereen zijn verantwoordelijkheid neemt	67
10.4	Draagkracht van de school → naar een professionaliseringsbeleid (opleiding, nascholing) waar de componenten van draagkracht een belangrijke plaats krijgen	68
10.5	Draagkracht van de school → investering in onderwijs blijft nodig om draagkracht te vergroten	68
10.6	Draagkracht van de school → naar de uitdaging vanuit de overheid om tot een gefundeerd beleid te komen op het vlak van gelijke onderwijskansen in combinatie met het beleid inzake eindtermen en ontwikkelingsdoelen	68
11	BIBLIOGRAFIE	70

Woord vooraf

De Arteveldehogeschool biedt twee opleidingen 'Bachelor na bachelor in het onderwijs' (BanaBa) aan. Zowel de Bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs als de Bachelor na bachelor in het onderwijs: zorgverbreding en remediërend leren richten zich naar leerkrachten, zorgcoördinatoren en andere (potentiële) participanten van het onderwijs. We bereiden hen voor op en ondersteunen hen in de omgang met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften binnen het gewoon en buitengewoon onderwijs. Deze twee opleidingen staan niet naast elkaar, maar zijn bewust nauw verbonden. Algemene thema's zoals leerzorg, werken volgens plan en werken in team zijn opleidingsonderdelen waar studenten van beide opleidingen samen leren van en met elkaar vanuit hun specifieke werkcontext en rol. Natuurlijk worden ook specifieke accenten gelegd per opleiding.

Binnen het opleidingsteam wordt veel belang gehecht aan de bestaande diversiteit in het huidige onderwijslandschap. Een belangrijke klemtoon ligt dan ook op het versterken van een open visie van (toekomstige) leerkrachten. De bedoeling is om de competenties van leerkrachten verder te ontwikkelen. Dit kan door hun didactisch, pedagogisch en communicatief handelen te versterken in functie van de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen en hun job in een school in het algemeen.

Om mee te werken aan kwaliteit binnen het onderwijs en om de recentste ontwikkelingen qua visie op onderwijs, didactiek, pedagogiek en beleid goed te kunnen opvolgen, hechten we veel belang aan een goede samenwerking met een breed onderwijsnetwerk. Zo werken we samen met heel wat andere onderwijsinstellingen zoals de opleidingsscholen, de diensten pedagogische begeleiding, de CLB's, het departement onderwijs, de lokale overlegplatforms (LOP's) en andere organisaties waar de gastsprekers/lesgevers werken...

Als opleidingen willen we hiernaast ook meebouwen aan wetenschappelijk gefundeerde antwoorden op vragen vanuit het werkveld. Daarom dienden we in 2007 een aanvraag in voor een projectmatig wetenschappelijk onderzoek (PWO) rond draagkracht. De Arteveldehogeschool stimuleert projectmatig wetenschappelijk onderzoek door jaarlijks een aantal interne onderzoeksprojecten goed te keuren. We willen als opleidingsteam ook mee zoeken naar wetenschappelijk gefundeerde antwoorden op cruciale vragen rond gelijke rechten en kansen voor alle leerlingen in het onderwijs. Een PWO indienen vanuit ons team was dan ook evident.

1 Inleiding

Draagkracht is gezien de complexer wordende diversiteit in scholen een 'heet hangijzer' geworden. Het is daarnaast ook een begrip dat een opvallende plaats krijgt in het decreet Gelijke Onderwijs Kansen (GOK-decreet) alsook in het ontwerp van decreet rond leerzorg. Ook informeel hoor je vaak over draagkracht spreken wanneer je in scholen binnentreedt. Er is heel wat te doen rond draagkracht in onze scholen. Er wordt heel wat gezegd over het begrip en toch blijft het vaak heel vaag of te ruim om het concreet te vatten. Het is als het monster van Loch Ness dat nu en dan naar boven komt, maar niemand heeft het ooit gezien,...

We zijn dan ook heel blij dat we een volledig jaar met 12 scholen op stap konden gaan rond het concept draagkracht en het instrument 'de index voor inclusie'.

In dit rapport nemen we u graag mee in het verloop van ons boeiend onderzoeksjaar.

In **een eerste hoofdstuk** situeren we 'het waarom' van ons onderzoek aan de hand van de maatschappelijke relevantie, de reeds bestaande acties rond specifieke onderwijsbehoeften in onze onderwijscontext, en de plaats die het begrip draagkracht daarin krijgt.

In **een tweede hoofdstuk** bieden we een referentiekader aan vanuit bestaande onderzoeksliteratuur, artikels,... Hoe wordt naar het concept 'draagkracht' gekeken in ander, eerder uitgevoerd onderzoek en in bestaande artikels en wat betekent dit voor ons onderzoek?

We schetsen in **een derde hoofdstuk** de doelstellingen van ons onderzoek en komen tot een afbakende probleemstelling aan de hand van onze onderzoeksvragen.

Het **vierde hoofdstuk** is een weergave van het onderzoeksopzet en de gebruikte methodologie.

Het **vijfde hoofdstuk** omvat een overzicht van de onderzoekspopulatie.

In het **zesde hoofdstuk** stellen we 10 componenten van draagkracht voor, die we als onderzoekers ontwikkelden vanuit de onderzoeksdata als antwoord op onderzoeksvraag 1.

Hoofdstuk zeven brengt een verdieping van de resultaten van deze 10 componenten (onderzoeksvraag 1) op basis van bestaande literatuur betreffende kwaliteitszorg in onderwijs, beleidsvoerend vermogen van de school en organisatieontwikkeling en organisatiecultuur.

In **hoofdstuk 8 en 9** brengen we respectievelijk de resultaten van onderzoeksvraag 2 en 3. Concreet bieden we binnen deze hoofdstukken antwoorden aan betreffende de manier waarop de deelnemers het werken met de 'index voor inclusie' evalueerden en welke meerwaarde dit kan betekenen voor toekomstige onderwijsvernieuwingen zoals 'leerzorg'.

In **hoofdstuk 10** van dit rapport sluiten we af met de algemene conclusies en aanbevelingen vanuit dit onderzoek ten aanzien van het onderwijsveld.

2 Situering: waarom een onderzoek rond draagkracht?

2.1 Maatschappelijke relevantie

We leven in een steeds complexere samenleving waarin rekening moet gehouden worden met een steeds grotere diversiteit aan mensen. Te vaak glijpen groepen mensen nog door de mazen van het maatschappelijke net, ondanks de vele goede inspanningen die er op dit gebied genomen worden.

Onderwijs is een belangrijke voorbereiding op een professioneel, sociaal en maatschappelijk leven. Het onderwijs is één van de belangrijkste fundamenten van de maatschappij. Er is al jaren een tendens om onderwijs ook veel ruimer te zien dan enkel het overdragen van kennis en vaardigheden. Toch wordt in het Vlaamse onderwijs nog veel klemtoon gelegd op het competitieve en de kennisoverdracht. De praktijk toont aan dat de sociale en maatschappelijke opdracht van de school nog beter kan worden uitgevoerd. Als wij meer in harmonie willen samenleven binnen de diversiteit, is het noodzakelijk dat mensen van jongs af aan samen leren leven.

Vandaar uit is het van onontbeerlijk belang te evolueren naar een onderwijssysteem waarin ieder kind welkom is. Dit betekent dat we scholen moeten ondersteunen zodat elk kind ongeacht zijn/haar ondersteuningsnood daar kan participeren. Een dergelijke opdracht ligt natuurlijk niet alleen in de handen van de scholen, ook de overheid speelt een grote rol in dit proces van verandering. Het ontwerpdecreet leezorg toont aan dat de overheid hier stappen rond wil zetten.

De grote diversiteit, die zich weerspiegelt in onze Vlaamse scholen, heeft invloed op het functioneren van de scholen. Het toenemende geweld op school, het meer voorkomen van burn-out bij leerkrachten, het feit dat de leerachterstand van bepaalde doelgroepen ondanks het GOK- beleid groot blijft... tonen onder andere aan dat het onderwijslandschap nood heeft aan een evaluatie en bijsturing van haar systeem, organisatie en beleid.

Onderzoek naar draagkracht kan door de huidige maatschappelijke veranderingen en onderwijsvernieuwingen belangrijke inzichten teweeg brengen in wat leeft in Vlaamse scholen.

2.2 Specifieke onderwijsbehoeften en het onderwijs in Vlaanderen

In Vlaanderen was het werken aan een trend om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften de mogelijkheid te geven om volwaardig te participeren aan het gewoon onderwijs, lang geen prioriteit. Vlaanderen kent in tegenstelling tot heel veel Europese landen een sterk uitgebouwd buitengewoon onderwijs. Hierdoor is de expertise van het werken met deze kinderen vooral uitgebouwd in een aparte setting, het buitengewoon onderwijs. Er is weliswaar een nauwe samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs via het GON (geïntegreerd onderwijs). Binnen GON ondersteunen leerkrachten vanuit het buitengewoon onderwijs enkele uren per week kinderen met specifieke onderwijsbehoeften die school lopen in het gewoon onderwijs.

Nog een belangrijk initiatief om de diversiteit verder te verhogen binnen de Vlaamse scholen, was het GOK-decreet (2002). Dit decreet garandeert dat elk kind recht heeft 'op inschrijving in de school of vestigingsplaats, gekozen door zijn ouders. Is de leerling 12 jaar of ouder, dan gebeurt de schoolkeuze in samenspraak met de leerling'. De overheid stuurt met dit inschrijvingsrecht aan op meer diversiteit in de school en op een afname van het aantal concentratiescholen. Meer diversiteit op school betekent meer verschillen tussen leerlingen op vlak van geslacht, huidskleur, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, sociale achtergrond, etniciteit, levensbeschouwing,... Al hebben het kind en de ouders/verzorgers in principe inschrijvingsrecht, toch heeft de inrichtende macht van een school de mogelijkheid om leerlingen te weigeren. Dit is enkel mogelijk wanneer het bestuur kan aantonen dat de draagkracht van de school onvoldoende is.

Vanuit de roep naar een meer inclusief onderwijs in Vlaanderen werd in 2003 het ION-project (inclusief onderwijs) goedgekeurd. Hierdoor kunnen honderd Vlaamse leerlingen met een matig

tot ernstige verstandelijke beperking ondersteund worden in het gewoon onderwijs. Dit project deed de kijker op 'inclusie' vanuit het onderwijsveld onbewust verenigen. 'Inclusie' werd en wordt in Vlaanderen vaak louter gezien als het opnemen van leerlingen met een functiebeperking in het gewoon onderwijs. In de huidige diverse samenleving zijn er echter veel meer kinderen met specifieke onderwijsbehoeften dan kinderen met een functiebeperking.

Daarnaast werd, mede onder invloed van Europese tendensen, de overheid ook gestimuleerd om het onderwijssysteem te herbekijken in functie van diversiteit. Concreet kwam dit neer op het uitwerken van een discussienota door Minister Vandenbroucke in 2005 waarin buitengewoon en gewoon onderwijs in een nieuwe samenhang werden gezien. Deze nota werd in 2007 als conceptnota 'Leerzorg' goedgekeurd door de Vlaamse overheid. Het zal echter afhangen van de nieuwe politieke keuzes of 'leerzorg' operationeel zal zijn in het vooropgestelde streefjaar 2016. Dit kader biedt een nieuwe structuur aan in het zorgaanbod met leer- of zorgniveaus binnen het onderwijs. Kinderen en hun ouders/verzorgers zullen ongeacht hun specifieke onderwijsbehoeften een grotere keuzevrijheid krijgen wat betreft de schoolloopbaan. De bedoeling van deze onderwijsvernieuwing is om meer openheid voor inclusieve waarden te stimuleren en verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs te reduceren. De bedoeling is ook om onderwijs zodanig te hervormen dat alle scholen vaardiger worden in het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften. De toekomst moet uitwijzen in welke mate de inclusieve waarden toeneemt dankzij deze wetgeving.

Al deze evoluties hebben als gevolg dat er in het werkveld heel wat gepraat wordt over specifieke onderwijsbehoeften, diversiteit en inclusie. Draagkracht vormt de rode draad doorheen deze discussies en is het 'monster' dat we willen ontrafelen. Is dit begrip net zoals 'het monster van Loch Ness' een illusie of bestaat het echt?

2.3 Verkenning van het begrip in de (onderzoek)literatuur en de onderwijswetgeving

Het begrip draagkracht vormt de rode draad doorheen dit onderzoek. Hierdoor leek het ons noodzakelijk om te onderzoeken wat er te vinden is omtrent dit concept binnen het overheidsbeleid, de bestaande onderzoeksliteratuur, artikels,....

- Allereerst vinden we **'draagkracht' als begrip terug in het overheidsbeleid**. In het Decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) van 28 juni 2002. De bedoeling van het decreet is het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie, discriminatie en het bevorderen van sociale cohesie. Het Inschrijvingsrecht voor alle leerlingen in de school van hun keuze krijgt hierdoor voor het eerst officieel vorm. Tegelijkertijd staat ook vermeld dat scholen een kind kunnen weigeren op basis van het begrip 'draagkracht'. Zo kunnen scholen van het gewoon onderwijs leerlingen met een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs weigeren aan de hand van een draagkrachtafweging. Bij deze afweging staat vermeld: *'Leerlingen die blijkens een inschrijvingsverslag georiënteerd worden naar een type van buitengewoon onderwijs, type 8 uitgezonderd, worden door een schoolbestuur of inrichtende macht van een school voor gewoon basisonderwijs en gewoon secundair onderwijs ingeschreven, [[onder de ontbindende voorwaarde]]² van de vaststelling van onvoldoende draagkracht in de school om tegemoet te komen aan de noden op het vlak van onderwijs, therapie en verzorging van de betreffende leerling.'* (Art. III.10 § 2, GOK-decreet 28/06/02). Deze dualiteit zorgt voor verwarring, zeker wanneer draagkracht geen duidelijke omschrijving krijgt. Ook in het artikel 'Draagkracht & het nieuwe leerzorgkader' (Schraepen B, Vanpeperstraete L, e.a., 2007) wordt de tegenstrijdigheid die deze definitie teweegbrengt in de praktijk van inclusief onderwijs beklemtoond. In 2007 lanceerde minister Vandenbroucke een conceptnota die het onderwijslandschap verder wil hertekenen. Het voorontwerp van decreet betreffende leerzorg was bedoeld om, het gelijke onderwijskansendecreet te wijzigen en vervolledigen. Daarin wou minister Vandenbroucke het huidige onderwijssysteem herstructureren.

Ook in dit voorontwerp van decreet vinden we het begrip draagkracht terug. Scholen van het gewoon onderwijs zullen een leerling met specifieke onderwijsbehoeften op leerzorgniveau III kunnen verwijzen nadat zij een "draagkrachtafweging" hebben gemaakt

die aantoont dat hun draagkracht is overschreden om deze leerling de nodige leezorg te kunnen bieden. Op leezorgniveau IV is er in de onderhandelingen rond dit Ontwerp van Decreet momenteel nog discussie gerezen en zullen scholen een leerling kunnen verwijzen "zonder dat zij een draagkrachtafweging moeten aantonen".

Vanuit deze informatie **besluiten we** dat in het huidige overheidsbeleid het concept draagkracht formeel gebruikt wordt als afwegingsmechanisme ten aanzien van het al dan niet inschrijven van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften in het 'gewoon onderwijs'. Draagkracht wordt in datzelfde overheidsbeleid vaag omschreven en de procedure om de draagkracht te bepalen is onduidelijk en voor verschillende interpretaties vatbaar.

- We vinden het **concept 'draagkracht' ook terug in bestaande teksten van de Vlaamse onderwijsraad (VLOR)**. We lezen dat de VLOR van overheidswege volgende kenmerken voor het begrip 'draagkracht' noemt: complex en divers, contextafhankelijk, subjectief, bestaat uit verschillende componenten waarvan de onderlinge verhouding evolueert. (VLOR 2005; Ministerie van Onderwijs 2004, in tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2008).

- We vonden ook inspiratie betreffende het begrip **'draagkracht' tijdens onze deelname aan de studiedag 'zorgzame school'**, georganiseerd vanuit een samenwerkingsverband tussen de Plantijnhogeschool en de Universiteit Antwerpen. Tijdens deze studiedag werden al enkele bevindingen prijsgegeven (studiedag 'zorgdragende school' Universiteit Antwerpen, oktober 2008).

De belangrijkste conclusies die we uit onze deelname aan de studiedag halen betreffende draagkracht vatten we hieronder kort samen:

Scholen zien het haalbaar om een kind op te nemen in de school als het voldoet aan een van de volgende criteria, namelijk: een kind dat voldoet aan de GOK-criteria, een kind dat vermoedelijk goede schoolresultaten zal behalen of een kind dat weinig ondersteuning nodig heeft.

Scholen zien het dan eerder niet haalbaar om kinderen op te nemen die extra ondersteuning nodig hebben. Meer gefocust op de beperking van de leerling geven ze aan dat kinderen met een fysieke beperking méér welkom zijn dan kinderen met een psychische of verstandelijke beperking. Kinderen met meervoudige beperkingen worden als het minst haalbaar gezien binnen het reguliere onderwijs.

Als belangrijkste hinderpalen worden infrastructuur en omkadering benoemd in de bevraging. Het niet flexibel kunnen gebruiken van het curriculum wordt eveneens als een grote hinderpaal beschouwd. Er is wel een grote bereidheid om op school samen te werken zowel binnen als buiten de klas, de samenwerking wordt niet gezien als een hinderpaal.

Om alle leerlingen tot leren en participeren te brengen zien scholen vooral het versterken van de leerkrachten als prioriteit en dan voornamelijk op basis van didactiek en methodieken in de klas.

Bij de vraag naar welke hulpbronnen scholen inzetten in het geval het leren en participeren van de leerling hapert, zien ze vooral heil in het overleg met zowel de ouders als andere leerkrachten. Vaste procedures en regels en het overleg in kleine teams van leerkrachten buiten het klasgebeuren wordt ook als hulpbron gezien. Opvallend is wel dat de hulpbronnen die het minst gebruikt worden door scholen zijn: het werken in leefgroepen in plaats van klassen en leerkrachten die elkaars lessen bijwonen.

Dit onderzoek geeft ons al een duidelijker beeld over de mogelijke kenmerken die draagkracht kunnen omvatten: of leerlingen kunnen leren of participeren aan het onderwijs hangt enerzijds af van de barrières of drempels die in de klas of school aanwezig zijn, anderzijds van de hulpbronnen die een school wel of niet aanwendt om kinderen tot leren of participeren te brengen (Booth, Ainscow, 2002, in Schraepen B, Vanpeperstraete L, e.a. Draagkracht als dynamisch concept binnen leezorg, Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid 2008, p.221)

We **besluiten deze verkenning van het begrip** met het feit dat 'draagkracht' een typisch Vlaams gegeven is dat leeft in scholen, maar weinig onderzocht werd. Enerzijds heeft de discussie rond draagkracht informeel zijn plaats gevonden in de onderwijspraktijk en anderzijds vinden we het concept terug in bestaande decreten en krijgt het ook een plaats in het voorontwerpdecreet rond leerzorg. Ondanks deze formele plaats in het overheidsbeleid, blijft ook daar het begrip vaag en moeilijk werkbaar. Vanuit dit gegeven komen we tot de probleemstelling van dit onderzoek.

3 Probleemstelling: onderzoeksvragen en doelstellingen

Enerzijds is draagkracht een formeel begrip in het onderwijssysteem, anderzijds blijft het vaag op toepassingsniveau. Van overheidswege lijkt het alsof hier tot op vandaag geen concrete invulling aan wordt gegeven. Indien dit wel zo is, is het voor de praktijk niet erg transparant. Het gevaar van het hanteren van een niet - geobjectiveerd begrip kan bestaan in een te pas en te onpas (mis)gebruik ervan. Zo kan het begrip 'draagkracht' gemakkelijk aangewend worden als mogelijk alibi voor het al dan niet weigeren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarnaast vragen we ons af of draagkracht in de praktijk enkel te maken heeft met het al dan niet opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. We vragen ons af of ook de ruimere diversiteit en andere factoren binnen het schoolgebeuren een invloed kunnen hebben op draagkracht. Uiteraard is het ook niet gemakkelijk voor scholen om met zeer complexe en ruime zorgvragen van leerlingen om te gaan. Juist daarom kan onderzoek naar draagkracht ook nagaan wat scholen nodig hebben om toch de diversiteit te kunnen dragen.

Vandaar dat de hoofddoelstelling van dit onderzoek erin bestaat om het begrip 'draagkracht' te concretiseren en meer bruikbaar te maken. Door een duidelijker begrippenkader zullen kinderen op een meer gefundeerde manier toegelaten of geweigerd kunnen worden. De school zal hierdoor zelf ook een beter beeld krijgen van de eigen draagkracht, wat een positief effect kan hebben op het school- functioneren en dus op lange termijn ook positief is voor de leerlingen. We vertaalden deze doelstelling naar volgende onderzoeksvraag namelijk:

Onderzoeksvraag 1: Wat betekent het begrip 'draagkracht' binnen Vlaamse scholen?

Een tweede doelstelling die we in dit onderzoek willen realiseren, is nagaan of de 'Index voor Inclusie' een instrument is waarmee scholen hun draagkracht kunnen in kaart brengen en indien nodig bijsturen. In tal van Europese landen wordt al jaren gewerkt met de 'Index voor Inclusie'. De index is een zelfevaluerend en ondersteunend instrument voor scholen om te werken aan een school voor alle kinderen. De Index heeft haar effectiviteit meermaals bewezen. In Vlaanderen heeft hij zijn ingang echter nog niet volledig gevonden. Deze doelstelling vertaalden we als volgt:

Onderzoeksvraag 2: In welke mate is de bestaande 'index voor inclusie' een bruikbaar instrument om de draagkracht van de school in kaart te brengen en verder te ontwikkelen?

Tot slot willen we het onderzoek ook bekijken vanuit de onderwijsvernieuwing rond leerzorg waar de overheid werk van maakt. Aan de hand van de resultaten van de eerste onderzoeksvragen willen we nagaan of werken rond draagkracht en werken met de 'index voor inclusie' de vernieuwingen rond leerzorg kan ondersteunen. We vertaalden dit in deze derde onderzoeksvraag:

Onderzoeksvraag 3: In welke mate kan het nadenken rond draagkracht en het werken met de 'index voor inclusie' de onderwijsvernieuwingen in Vlaanderen rond leerzorg ondersteunen?

We nodigen de lezer uit om de manier waarop we deze onderzoeksvragen beantwoorden te leren kennen in het volgende hoofdstuk.

4 Onderzoeksopzet / methodologie

4.1 Kwalitatieve onderzoeksmethoden

In dit onderzoek 'Draagkracht van de school, niet langer het monster van Loch Ness?' kozen we voor een kwalitatief onderzoek aan de hand van verschillende onderzoeksmethodes. Een vaag concept als draagkracht dekt vele ladingen. Om dit concept te operationaliseren en meer bruikbaar te maken, kozen we ervoor om naar de scholen zelf toe te stappen en hun mening te vragen rond dit begrip: wat geeft jou als leerkracht, directie of zorgcoördinator de kracht om je job goed uit te voeren? wat maakt dat de school zijn huidige taak goed kan dragen en volbrengen? Kan de index voor inclusie draagkracht in kaart brengen en verder helpen ontwikkelen?

De beleving van mensen uit de praktijk staat centraal in ons onderzoek. Hun visie en ervaringen betreffende draagkracht vanuit hun opdracht vormen de rode draad. Een zo ruim mogelijk beeld krijgen van draagkracht staat op de voorgrond. Elke opinie die ons meer informatie kan geven om dit concept te verduidelijken en meer tastbaar te maken is welkom om onze eerste onderzoeksvraag in te vullen. Elke opinie over wat de index voor inclusie voor een school kan betekenen is welkom als invulling van onderzoeksvraag 2.

Vanuit de doelstellingen en onderzoeksvragen leek kwalitatief onderzoek de meest aangewezen keuze. We kozen er voor om via verschillende informatierondes alle mogelijk opinies en invullingen van het concept draagkracht te verzamelen en via het toetsen van het instrument 'de index voor inclusie' een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen. Deze manier van informatieverzameling is geïnspireerd op de **Delphi-methode**. De Delphi-methode is een onderzoeksmethode die consensus over een relatief vaag begrip tracht te bekomen via diverse rondes van bevestigingen aan experts. We hebben echter niet na iedere ronde een analyse/consensusvraag toegepast vooraleer naar de volgende ronde te gaan, zoals het typerend is voor de Delphi-methode. Vooral het verzamelen van informatie via verschillende rondes werd overgenomen van de Delphimethode.

De eerste vijf rondes van het onderzoek wilden een antwoord bieden op de eerste onderzoeksvraag.

De eerste ronde bevatte een "**vragenlijst**" met open en gesloten vragen, die de leden van de werkgroepen individueel moesten invullen. Zowel de tweede als de derde ronde bestond uit het samenbrengen van **focusgroepen**. Dit zijn kleine groepen waar op gestructureerde manier gediscussieerd wordt onder leiding van een gespreksleider. De vierde ronde bestond uit een **plenum** waarin alle opgedane informatie van de voorafgaande focusgroepen samengebracht werd. De verzamelde informatie uit deze eerste vier rondes werd verwerkt op basis van de **grounded theory** benadering (Mortelmans D., Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden, 2007). Ondanks het feit dat deze benadering al heel wat evoluties doormaakte en er niet één vorm van Grounded theory bestaat, baseerden we ons in de verwerking van onze gegevens op enkele basisprincipes van deze theorie als gemeenschappelijk kader.

Dit gemeenschappelijk kader uit de Grounded Theory omvat twee centrale elementen: theorie en procedures. De **theorie** focust zich vooral op de vorming van theorie na het verzamelen van empirische data (Mortelmans, Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden). Concreet komt het erop neer dat we na het verzamelen van de informatie bij de deelnemers gekomen zijn tot theorievorming over het begrip draagkracht en het gebruik van de index voor inclusie. Het tweede element, de **procedures** legt de klemtoon op de manier van analyseren. Binnen deze benadering staat het cyclisch verwerken en analyseren centraal. Dit cyclisch proces kwam binnen het onderzoek tot stand aan de hand van een aantal informatierondes en verwerkingsrondes. Elke ronde bracht telkens opnieuw meer gedetailleerde en meer uitgebreide informatie naar boven.

Via het proces van **open en axiale codering** kwamen we tot de vertaling van alle gegevens in een draagkracht - componentenlijst. Open coderen staat voor het opdelen van gegevens in kleinere gehelen. Het gaat hier dus vooral over het geven van namen/labels aan stukken tekst

in de data. Axiaal coderen is het verbinden van de gevonden codes/labels met mekaar. Er worden als het ware concepten benoemd en die worden aan de hand van codes uitgewerkt.

De componentenlijst werd in een *vijfde ronde* teruggekoppeld naar de scholen die verzocht werden hun **feedback** erop te geven.

Na de feedbackronde in de scholen pasten we de componentenlijst aan en verwerkten we hem verder door steeds meer theorie te verzamelen uit de informatie. We pasten in deze tweede analyse opnieuw het axiaal en nu ook het selectief coderen toe. Het selectieve coderen gaat over het verbinden van alle concepten tussen de verschillende gekozen codes tot theorie.

In ronde zes, zeven, acht en negen hebben we een antwoord gezocht op de tweede en derde onderzoeksvraag.

Vooraleer we aan de slag gingen met de 'index voor inclusie' hebben we aan de scholen gevraagd om te reflecteren op hun huidige werking aan de hand van een **SWOT-analyse** (*ronde zes*). Dit is een methodiek om de eigen sterktes, zwaktes, bedreigingen en kansen van de school in kaart te brengen. We vroegen de scholen aan de hand van de ontwikkelde componenten rond draagkracht na te gaan waar zij als school, sterk of eerder zwak scoren en wat uitdagingen en bedreigingen kunnen zijn voor hun draagkracht. Pas na deze reflectie waren de scholen klaar om kennis te maken met de 'index voor inclusie'. We organiseerden een studiedag over de index en lieten alle scholen daaraan deelnemen. Na de studiedag kregen de werkgroepen de opdracht om **aan de slag te gaan met enkele vooropgestelde indicatoren van de index** (*ronde zeven*) die zij moesten toetsen aan hun eigen schoolcontext. Tijdens de slotdag van het onderzoek werd vervolgens geëvalueerd wat de index voor inclusie kan betekenen voor de participerende scholen (*ronde acht*). Tijdens deze slotdag lieten we de scholen ook de componentenlijst en de index aan elkaar koppelen (*ronde negen*). Dit kon nadat de scholen zowel het begrip 'draagkracht' geobjectiveerd hadden als de kennisname van de 'index' achter de rug hadden. De evaluatie van de index en de koppeling ervan met het concept draagkracht gebeurde via **focusgroepen**.

Het antwoord op de derde onderzoeksvraag werd eveneens via deze laatste **focusgroep** gezocht.

Het was een bewuste keuze om te werken met een kwalitatieve onderzoeksmethode. Zoals reeds gezegd was het vooral de bedoeling om de beleving vanuit de onderwijspraktijk te onderzoeken. Onderzoek naar beleving kan het meest diepgaand via kwalitatieve onderzoeksmethoden. Dit onderzoek pretendeert geen representatief beeld te geven van antwoorden op de onderzoeksvragen voor het volledige Vlaamse onderwijsveld. Het spitst zich toe op de inhoud, de beleving van twaalf scholen met betrekking tot de onderzoeksvragen. De betrouwbaarheid van de verzamelde data werd gerealiseerd door de bewuste keuze van de methodieken en de manier van verwerking die we duidelijk en transparant weergeven.

4.2 Onderzoeksfasering

In wat volgt doorlopen we de achtereenvolgende fasen gedurende het onderzoeksjaar.

4.2.1 Voorbereiding en bekendmaking onderzoek.

Ons onderzoek startte bij het uitdenken van de aanvraag voor de Arteveldehogeschool. Onze eigen ervaringen uit en met het onderwijswerkveld gaven ons tal van ideeën om rond het thema draagkracht aan de slag te gaan. Het opzet bleek na goedkeuring te breed om in een tijdsbestek van één jaar de doelen te bereiken. Vanaf dan werkten we aan een haalbare en toepasbare fasering afhankelijk van de mogelijkheden van scholen. In ons opzet vonden we het bekomen van goede onderzoeksgegevens belangrijk, maar ook de relevantie voor de deelnemende scholen was prioritair om de tijdsinvestering voor het onderzoek te compenseren. Stap voor stap zuiverden we uit wat we juist wilden onderzoeken en koppelden we er ook methoden aan. Zo kwamen we tot de probleemstelling en de daaraan gekoppelde onderzoeksvragen. Het uitwerken van een goede fasering met daaraan gekoppelde methoden was de volgende stap. We stelden een stuurgroep samen (zie supra). De stuurgroep kreeg

onder andere de vraag om de doelen en de fasering van het onderzoek te screenen op haalbaarheid en de onderzoekers inhoudelijk en methodologisch te begeleiden.

4.2.2 Bepaling criteria selectie onderzoeksscholen

Het was de bedoeling om de 'draagkracht' van een school in kaart te brengen. We wilden ons bijgevolg niet richten tot de beleidsmakers op het macroniveau, maar tot de scholen zelf. We wilden een zo divers mogelijk aantal scholen bereiken, maar beperkten ons tot het lager en secundair onderwijs. We maakten deze keuze omdat we ook de verschillende beleving en invulling rond dit begrip in kaart wilden brengen vanuit deze twee aparte onderwijsniveaus. Het was ook een duidelijke keuze om te kiezen voor minder scholen die wel zeer divers zijn ten opzichte van elkaar in plaats van vele homogene scholen.

We kiezen voor 20 scholen waarvan 10 uit het gewoon en 10 uit het buitengewoon onderwijs. Zoals door het beleid beschreven wordt, heeft enkel het gewoon onderwijs het recht om kinderen met een attestverwijzing voor het buitengewoon onderwijs te weigeren op basis van de draagkracht van de school. Deze kinderen krijgen tot op heden een plaats in het buitengewoon onderwijs. Maar ook de beeldvorming van deze kinderen wordt steeds complexer waardoor het niet evident is om hun een geschikt attest toe te wijzen gekoppeld aan het bestaande aanbod. We ervaren dat discussies rond draagkracht ook hier onderliggend aanwezig zijn. Vandaar dat het van belang is om de invulling van dit begrip in beide onderwijsvormen te gaan bevragen.

Om de diversiteit van scholen zoveel mogelijk te bekomen, hielden we vier criteria voor ogen in het rekruteren van de onderzoeksscholen:

- *netoverschrijdend*: we wilden scholen uit verschillende netten en koepels bereiken
- *grootte*: we wilden zowel grote, middelgrote als kleine scholen betrekken in het onderzoek, rekening houdende met het feit dat scholen van het buitengewoon onderwijs vaak kleiner zijn dan scholen uit het gewoon onderwijs
- *ligging*: we wilden zowel scholen van de stad, het platteland als het dorp betrekken
- *diversiteit*: het leek ons belangrijk om scholen met verschillende doelgroepen te betrekken in het onderzoek

De stuurgroep vroeg ons of we een vijfde criterium konden hanteren: scholen met een hoge en scholen met een lage draagkracht. We vermoedden echter dat enkel scholen die voldoende draagkracht hebben in dit onderzoek mee zouden willen stappen. Scholen die de beleving hebben een te lage draagkracht te bezitten, zouden hoogst waarschijnlijk niet in staat zijn deze extra inspanning te leveren. Draagkracht is echter tot nog toe zeer subjectief als criterium. De eigen perceptie op draagkracht van een school kan te relativeren zijn in vergelijking met andere scholen. We kunnen wel met zekerheid zeggen dat een vijftal scholen hun 'draagkracht' inriepen als reden tot het niet kunnen deelnemen aan het onderzoek. Sommige van deze scholen gaven aan dat ze 'weinig' tijd, middelen en energie hebben om aan dergelijk onderzoek deel te nemen.

Hoe dan ook kan dit onderzoek niet als representatief beschouwd worden voor het volledige Vlaamse onderwijslandschap. Bij de selectie van de scholen hebben we dan ook eerder getracht om de nodige diversiteit aan scholen te bereiken, eerder dan te proberen een representatieve steekproef samen te stellen, wat belangrijker zou gewenst zijn moest het hier gaan om een kwantitatieve studie.

4.2.3 Rekrutering onderzoeksscholen

In de *eerste fase* van de rekrutering van onderzoeksscholen werden er folders gemaakt en verspreid. Deze folders riepen (directies van) Vlaamse scholen op om deel te nemen aan het onderzoek. Ze beschreven het opzet, maar ook wat er aangeboden en verwacht werd van de scholen. De folders werden via ons eigen netwerk van studenten, lesgevers, directies en mentoren van de opleidingsscholen naar een driehonderdtal scholen verspreid. Er werden ook folders verspreid via Proeftuin Gemotiveerd, via de dienst pedagogische begeleiding Gent (vrij net). Daarnaast zochten we op basis van onze selectiecriteria, voornamelijk qua ligging, nog

een dertigtal scholen (Brussel, platteland...) via de Vlaamse Onderwijswebsite. Na een telefonisch gesprek of aankondigingsemail stuurden we ook hen een folder van het onderzoek op.

De keuze van de scholen gebeurde rekening houdend met de hierboven beschreven criteria.

Naast de verdeling van de folder werd een bericht in de maandelijkse nieuwsbrief 'COMPahs Leraren en Scholen' van de Arteveldehogeschool geplaatst. Ook hier werden scholen verzocht zich in te schrijven voor deelname aan het onderzoek.

In een *tweede fase* werd telefonisch of via mail contact opgenomen met een aantal scholen. Zowel een aantal scholen die positief reageerden op de folder en/of nieuwsbrief, als een aantal scholen die niet of negatief reageerden, werden door de onderzoekers gecontacteerd. In dit contact werd gepeild naar de motivatie om al dan niet deel te nemen aan het onderzoek. Er werd getracht om die scholen die weigerachtig stonden om te participeren toch te overtuigen. Er bleken echter toch nog te weinig scholen bereid te zijn om deel te nemen. Daarom werd er voor verdere rekrutering beroep gedaan op het netwerk van het opleidingsteam van bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs - zorgverbreding en remediërend leren.

In een *derde fase* werden gemotiveerde, maar ook twijfelde scholen bezocht door de onderzoekers. De scholen kregen tijdens dit bezoek uitgebreide en specifieke informatie over het onderzoek. Scholen kregen ook de kans om de onderzoekers te leren kennen en om vragen te stellen. De situering, motivering, doelstelling, maar ook de fasering, verwachtingen van en aanbod aan de scholen werden duidelijk gemaakt. Zo werd onder andere aan geïnteresseerde scholen gevraagd om een werkgroep, bestaande uit vier à vijf leden (directie, zorgcoördinator, leerkrachten, paramedici, ouders...) op te richten om deel te nemen aan het onderzoek.

In een *vierde en laatste fase* van de rekrutering bevestigden de kandidaat-scholen via mail hun deelname. Dit gebeurde na intern overleg in hun schoolteam.

4.2.4 Fasering onderzoeksvraag 1: wat betekent het begrip 'draagkracht' binnen Vlaamse scholen?

In ons onderzoek hebben we geprobeerd om op een open en flexibele manier een antwoord te zoeken op de eerste onderzoeksvraag. Hierin hebben we gepoogd de persoonlijke betekenissen en belevingsaspecten rond draagkracht in kaart te brengen om zo te komen tot een meer geobjectiveerd begrippenkader. Dit impliceert dat we zo veel mogelijk informatie hebben proberen te verzamelen via vijf verschillende rondes. Concreet mondde het antwoord op deze eerste onderzoeksvraag uit in een lijst van componenten die een balans van draagkracht en draaglast weergeeft.

Ronde 1: draagkracht-vragenlijst

De vragenlijst had voornamelijk tot doel om argumenten en standpunten rond wat draagkracht kan betekenen voor (individueel in) scholen naar boven te halen.

Concreet werd de vragenlijst opgedeeld in acht gesloten en acht open vragen.

In een eerste deel werden gesloten vragen gesteld aan de hand van een aantal thema's. We baseerden ons bij de keuze van de thema's op het lopend onderzoek aan de Plantijnhogeschool te Antwerpen. Deze thema's werden direct bevraagd in het eerste deel van de vragenlijst. Het gaat over de volgende thema's: visie, middelen, beleid, eindtermen/leerdoelen, veranderingen, kijk van de leerkracht, (didactische, inhoudelijke en technische) competenties van de leerkracht, (ervaring met) diversiteit. Om zicht te krijgen op 'hun subjectieve kijk' op draagkracht en op die manier kwalitatieve informatie te bekomen, werden de participanten gevraagd om hun antwoorden te motiveren.

In een tweede deel werd gekozen voor open vragen die allen direct verband hielden met de inhoud, context en ervaring van het begrip 'draagkracht'.

De vragenlijst werd per mail of via DiLeAhs (het digitaal platform van Arteveldehogeschool) doorgestuurd naar de verantwoordelijke van de verschillende werkgroepen. Er werd gevraagd

om de vragenlijst te laten invullen door alle leden van de werkgroep. Qua tijd nam dit gemiddeld 20 tot 30 min. in beslag per vragenlijst. De ingevulde vragenlijsten werden via mail of per post terugbezorgd. In de praktijk bleek dat de meeste deelnemers meer tijd nodig hadden om de vragenlijst in te vullen. De vragenlijsten werden zeer degelijk ingevuld.

Ronde 2, 3 en 4: denkdag

Van de verschillende vooraf samengestelde werkgroepen in de scholen werden telkens maximum vier leden (naar keuze) uitgenodigd op een 'denkdag'. Deze denkdag bestond uit een eerste focusgroep (ronde 2) en tweede focusgroep (ronde drie) om vervolgens uit te monden in een plenum (ronde 4). Na een verwelcoming werden de deelnemers volgens hun functie binnen de school ingedeeld in kleinere focusgroepen. Deze focusgroepen werden begeleid en ondersteund door een moderator die de groepsleden uitdaagde om concreter en diepgaander te argumenteren. In het plenum werden tenslotte alle deelnemers terug samengebracht. Alle rondes werden opgenomen op band en/of letterlijk uitgeschreven door een verslaggever.

Ronde 2: focusgroep 1

Tijdens een eerste focusgroep werd er geprobeerd om componenten en factoren van draagkracht naar boven te halen door middel van een concrete casus. In deze casus werden een fictieve school en een fictieve leerling, die potentieel zou opgenomen worden in de school, geschetst. Deze leerling had een aantal barrières die het leren moeilijker maakt en die extra inspanningen zou vragen van de school. Het was de bedoeling om via argumentering tot een discussie te komen rond het al dan niet opnemen van deze leerling binnen de school (afgezien van het recht op inschrijving). Deze discussie had als doel op zoek te gaan naar wat volgens hen de draagkracht van een school bepaalt/meet/beïnvloedt. Het was niet de bedoeling tot een definitie te komen maar tot een opsomming van componenten. Deze werden genoteerd op een poster, die ze later moesten bespreken met de volledige groep. De casus was geen doel op zich maar een instap om het ruime en complexe thema ter sprake te brengen.

Ronde 3: focusgroep 2

In de tweede focusgroep werd dezelfde casus en de eerder gemaakte opsomming van componenten opnieuw besproken, maar vanuit een andere rol. De leerkrachten kregen bijvoorbeeld de vraag om over de casus en de componenten na te denken als directie en de directieleden als leerkracht. Aan de zorgcoördinatoren werd gevraagd om de oefening te maken vanuit de ouderrol. Deze rolwissel was een middel om nieuwe informatie rond draagkracht naar boven te brengen. Er werd samengevat op affiches.

Ronde 4: plenum

In het plenum werden alle deelnemers van de focusgroepen samengebracht. Ze kregen de kans om alle aspecten van draagkracht die tot dan aan bod waren gekomen in de focusgroepen te bespreken in de grote groep. Via reacties en aanvullingen van en discussie in de volledige groep kon er nogmaals nieuwe informatie verzameld worden rond draagkracht.

Verwerkingsfase 1

Tijdens een eerste verwerkingsfase werden alle vragenlijsten gelezen door de onderzoekers. De onderzoekers lazen elk de helft van de vragenlijsten en verzamelden alle relevante gegevens in één document. Om structuur te brengen in de ruwe gegevens brachten ze codes aan in Word. De onderzoekers zaten na het lezen van 10 vragenlijsten samen om de eerste codering te vergelijken. Ze maakten afspraken omtrent de benaming van de eerste codes en gingen opnieuw aan de slag met het lezen van de vragenlijsten. Dit proces herhaalde zich drie tot vier keer totdat alle vragenlijsten werden gelezen en er codes ontstonden voor alle ruwe gegevens. Deze vorm van werken wordt open codering genoemd.

Verwerkingsfase 2

Na de open codering brachten de onderzoekers meer structuur in de initiële codes. Door het analyseren van het Worddocument werden stap voor stap codes ontwikkeld die in alle vragenlijsten terugkwamen. We spreken vanaf deze fase over 'de componenten van draagkracht' en het ontstaan van een componentenlijst. Ondertussen werden ook de data verwerkt vanuit ronde 2,3 en 4 tijdens de denkdag en opgenomen binnen de bestaande componenten vanuit de vragenlijsten. Deze selectie van overeenkomende codes noemt men axiale codering. Zo ontstond de eerste componentenlijst met 14 hoofdcomponenten.

Ronde 5: feedback op eerste componentenlijst

In een vijfde ronde werd de (tot dan toe) verwerkte componentenlijst samen met een verslag rond draagkracht naar de verschillende werkgroepen van de scholen gestuurd. Er werd aan alle leden van de werkgroep gevraagd om deze door te nemen en te bespreken. De werkgroepen konden dan nieuwe informatie en/of bedenkingen toevoegen om dit vervolgens via een feedbackverslag terug te koppelen naar de onderzoekers.

Verwerkingsfase 3

De componentenlijst werd voorgelegd aan de stuurgroep. Op basis van hun feedback en de feedback van de onderzoeksscholen na ronde 5, werd de componentenlijst hervormd tot een lijst met tien hoofdcomponenten.

Nadien werd het proces van axiale codering herhaald zodanig dat we de tien hoofdcomponenten konden indelen in subcomponenten met concrete voorbeelden van de participanten aan het onderzoek.

4.2.5 Fasering onderzoeksvraag 2: in welke mate is de bestaande 'index voor inclusie' een bruikbaar instrument om de draagkracht van de school in kaart te brengen en verder te ontwikkelen?

Om antwoord te kunnen bieden op de tweede onderzoeksvraag wilden we het instrument 'index voor inclusie' met de scholen verkennen. Vooraleer wij hen wilden laten kennis maken met de 'index' lieten we de scholen een grondige zelfevaluatie doen aan de hand van de opgemaakte componentenlijst (zie supra). Deze fase bestond dan ook uit drie rondes, met als startpunt de zelfevaluerende SWOT-analyse (ronde zes), het toepassen van een deel van het indexproces in de eigen school (ronde zeven), de evaluatie van het werken met de index (ronde acht) en als eindpunt het leggen van de link tussen de componentenlijst en de 'index voor inclusie' (ronde negen). Ronde acht en negen werden tijdens een afrondende slotdag van het onderzoek georganiseerd.

Ronde 6: SWOT-analyse

In een zesde ronde, de eerste van de tweede onderzoeksvraag, kregen de scholen de tot dan toe opgemaakte componentenlijst toegestuurd. Er werd hen de vraag gesteld of zij de eigen schoolwerking op basis hiervan onder de loep zouden willen nemen in een SWOT-analyse. Met andere woorden kregen zij de opdracht om een beknopte analyse te maken op basis van de draagkrachtfactoren in de eigen school.

Concreet kregen zij de volgende vragen voorgeschied:

- 'Op welke componenten die draagkracht beïnvloeden scoren we sterk en waarom?'
- 'Welke componenten zijn eerder zwak en vragen nog iets meer aandacht en waarom?'
- 'Waar liggen kansen en uitdagingen voor onze school en welke nemen we prioritair op?'
- 'Wat zijn mogelijke bedreigingen voor onze school op vlak van draagkracht?'

De bedoeling was dat zij dit met alle werkgroepleden bediscussieerden zodat de verschillende geledingen hun mening konden weergeven. Deze oefening was bedoeld als voorbereiding op de volgende ronde van het onderzoek, met name de kennismaking met de 'index voor inclusie'.

De onderzoekers woonden bijna alle werkgroepen bij. De scholen dienden een verslag van deze oefening in.

Verwerkingsfase 4

Het nadenken over de eigen school in de vorm van een SWOT - analyse bracht opnieuw informatie naar boven betreffende draagkracht en beïnvloedende factoren ervan. In deze verwerkingsfase brachten we relevantie data vanuit de werkgroepen aan in de componentenlijst. De subcomponenten werden met andere woorden verder inhoudelijk gestoffeerd met concrete situaties die draagkracht bevorderen of belemmeren.

Ronde 7: kennismaken met de 'index voor inclusie'

We gaven eerst twee teamleden per school de kans om de studiedag over de 'index voor inclusie', die de Arteveldehogeschool organiseerde, bij te wonen. Dit gaf hen de kans om het instrument te leren kennen en dit door te geven in hun eigen school.

In de namiddag werd in een workshop met de onderzoeksscholen 'de index' verkend.

Voor de duidelijkheid schetsen we hieronder eerst de opbouw/structuur van de 'index voor inclusie':

De index bestaat uit **3 grote dimensies** :

- Creëren van een inclusieve CULTUUR
- Maken van inclusief BELEID
- Ontwikkelen van inclusieve PRAKTIJK

Elke dimensie bestaat uit **twee domeinen**

- Creëren van een inclusieve CULTUUR
 - bouwen aan een gemeenschap
 - vestigen van inclusieve waarden
- Maken van inclusief BELEID
 - ontwikkelen van een school voor iedereen
 - actief waarborgen van diversiteit
- Ontwikkelen van inclusieve PRAKTIJK
 - vormgeven van leren en onderwijs
 - mobiliseren van hulpbronnen

Elk domein per dimensie heeft verschillende indicatoren.

Elke indicator bestaat uit een 10 tal richtinggevende vragen

Na het volgen van deze studiedag gingen de werkgroepen in de scholen zelf aan de slag met het instrument. Het was de bedoeling dat de scholen aantoonden in hoeverre de 'index' een handig meetinstrument kan zijn om de draagkracht van hun eigen school in kaart te brengen.

Als uitgangspunt moesten de werkgroepen telkens één indicator per domein uit elke dimensie kiezen. Om deze opdracht haalbaar te maken, gaven we hen op voorhand een aantal indicatoren waar zij hun keuze uit konden maken. De keuze van de werkgroep moest eenduidig (alle leden van de werkgroep moesten instemmen) en gemotiveerd worden.

Na het kiezen van de verschillende indicatoren dienden alle leden van de werkgroep deze individueel door te nemen en de bijhorende vragen te beantwoorden. Vervolgens dienden zij hun persoonlijke mening met betrekking tot de eigen school erover te vormen. Daarna werd gevraagd om dit in groep te bespreken. Dan werd hen gevraagd om samen één indicator uit te kiezen (uit gelijk welke dimensie en domein) om deze vervolgens als groep (maar wel ieder vanuit de eigen functie) meer diepgaand onder de loep te nemen. Concreet kregen zij hierbij de volgende opdrachten:

Overloop alle vragen één voor één in functie van de eigen school.

Breng een discussie op gang over de antwoorden op de vragen.

Maak een verslag met gefundeerde antwoorden (aan de hand van concrete voorbeelden) op de tien tot twaalf vragen van de indicator.

De bijeenkomst waarin de werkgroepen deze indicator uitvoerig bespraken, werd meestal bijgewoond door een onderzoeker. Deze leidde het gesprek in en nam vooral de taak als procesbegeleider op zich. Indien nodig bracht de onderzoeker ook bijkomende informatie aan rond de index.

Ronde 8: evaluatie gebruik index voor inclusie

Het volledige indexinstrument toepassen vraagt minimum 1 schooljaar en was niet haalbaar binnen ons onderzoek. We lieten de scholen dus enkel hoofdstuk drie van de index toetsen. Dit hoofdstuk bestaat uit een aantal indicatoren van de drie inhoudelijke basisdimensies van het instrument: creëren van inclusieve cultuur, maken van inclusief beleid en ontwikkelen van inclusieve praktijk. Deze dimensies bestaan elk op zich uit twee domeinen die onderverdeeld zijn in een tiental indicatoren. Alle indicatoren omvatten een twaalfstal vragen. Een aantal, door de onderzoekers, geselecteerde vragen werden met de verschillende partners binnen de school besproken en bediscussieerd.

Om dit uit te voeren, werden tijdens de slotdag nieuwe focusgroepen gevormd. Per werkgroep van elke deelnemende school werden twee leden (naar keuze) uitgenodigd om hieraan deel te nemen.

De deelnemers van deze slotdag werden opgedeeld in twee focusgroepen. Bij deze opdeling werd de diversiteit (grootte, ligging, net...) van de scholen zoveel mogelijk gewaarborgd. Er werd eveneens gekozen om de twee aanwezigen van elke school samen in een focusgroep te laten participeren gezien de bedoeling van de focusgroep. De groepen kregen de opdracht om per school te antwoorden op een eerste reeks vragen:

- 'Hoe kan de index mijn school verder helpen groeien?'
- 'Wat is de meerwaarde van de index?'
- 'Op welke manier kan de index in mijn school ingebracht en gebruikt worden?'
- 'Wat zijn bruikbare aspecten van de index?'

Er werd aan de deelnemers gevraagd om zo breed mogelijk te antwoorden, rekening houdend met de diverse functies van de leden van de eigen werkgroep. Na het beantwoorden werd de informatie op een affiche volgens verschillende thema's (team, beleid, leerkracht, zorg) genoteerd, gemotiveerd en bediscussieerd. Een verslaggever maakte een verslag van de discussie. Vervolgens moesten de deelnemers op dezelfde wijze een tweede vragenreeks beantwoorden:

- 'Op welk vlak schrikt dit instrument jullie af?'
- 'Wat zijn mogelijke knelpunten van dit instrument?'
- 'Wat zijn bedreigingen van dit instrument, binnen jullie schoolcontext?'

Opnieuw werd dit op een affiche genoteerd, bevraagd en bediscussieerd. Weer maakte een verslaggever een letterlijk verslag van de discussie.

Tenslotte kwamen alle deelnemers samen in grote groep waar één vertegenwoordiger per groep

kort de kernpunten van de discussie schetste. De leden van de andere groepjes kregen de kans om te reageren en aan te vullen. De verslaggevers schreven alle bijkomende informatie neer.

Ronde 9: link 'draagkracht-componentenlijst' en 'index voor inclusie'

In een tweede deel van de slotdag werd tijdens de negende ronde van het onderzoek de 'draagkracht - componentenlijst' gekoppeld aan de 'index voor inclusie'.

Eerst werd de laatste versie van de componentenlijst aan de hand van een powerpointpresentatie voorgesteld aan de deelnemers (zie resultaten). Vervolgens werden er weer twee focusgroepen gevormd, die op dezelfde wijze waren samengesteld als in de vorige ronde. De groepen kregen opnieuw de opdracht om volgende vragen te beantwoorden:

- 'Welke componenten in de bespreking van de SWOT – analyse rond de componenten van draagkracht hadden veel invloed op de draagkracht? Welke componenten werden veel besproken in SWOT –analyse?'
- 'Biedt de index mogelijkheden om de draagkracht van jullie school in kaart te brengen (zie componentenlijst) ? Toon aan waarom wel/niet?'
- 'Op welke manier helpt de index de draagkracht van jullie school in kaart te brengen? Welke delen uit het indexproces helpen draagkracht in kaart te brengen? Kan je concreet indicatoren aanduiden die draagkracht/draaglast evalueren.'
- 'Op welke manier is de index een bruikbaar instrument om draagkracht te versterken in jullie school?'

Er werd ruim de tijd genomen om de antwoorden te motiveren en erover te discussiëren. Een verslaggever maakte een verslag.

4.2.6 Fasering onderzoeksvraag 3: in welke mate kan de 'index voor inclusie' de onderwijsvernieuwingen in Vlaanderen rond leerzorg ondersteunen?

Door de keuze, op basis van de feedback van de stuurgroep, om vooral onderzoeksvraag 1 uit te breiden als voorwaarde om aan onderzoeksvraag 2 te kunnen starten en beide onderzoeksvragen voldoende van elkaar te kunnen scheiden, kwam onderzoeksvraag 3 enkel zijdelings aan bod in het onderzoek. Expliciet werd deze onderzoeksvraag niet voorgelegd. Informeel kregen we doorheen het onderzoeksproces wel enkele antwoorden op de vraag welk nut onderzoek naar draagkracht en de index voor inclusie kan hebben voor de onderwijsvernieuwingen betreffende leerzorg. Daarom komen we in de resultaten slechts tot enkele reflecties als antwoord op onderzoeksvraag 3. We dienden een nieuw onderzoeksaanvraag in die hier verder kan rond werken.

Verwerkingsfase 5

In de laatste verwerkingsfase pasten we ook het proces van selectieve codering toe door de verschillende componenten te linken aan bestaande referentiekaders uit de literatuur en de relaties tussen de verschillende componenten te bespreken. We ontwikkelden met andere woorden theorie op basis van de bekomen onderzoeksdata uit onderzoeksvraag 1.

Daarnaast werden de antwoorden op onderzoeksvraag 2 en 3 verwerkt aan de hand van de verslagen van de focusgroepen tijdens de slotnamiddag.

5 Onderzoekspopulatie

Zoveel mogelijk rekening houdend met de selectiecriteria, maar vooral met de bereidheid van scholen kwamen we tot de onderstaande scholenpopulatie die meewerkten aan het onderzoek.

Het vinden van secundaire scholen was moeilijk. We denken dat dit te maken heeft met het feit dat secundaire scholen een andere structuur hebben, en een beslissing tot deelname door verschillende personen bepaald wordt. Daarnaast gaven vele secundaire scholen aan dat ze niet konden deelnemen door te veel extra opdrachten naast het onderwijsaanbod. Draagkracht werd ingeroepen als weigering tot deelname. Dit op zich is voor ons een belangrijk signaal binnen dit onderzoek.

Het was ook niet makkelijk om scholen te vinden in regio's met veel doelgroep leerlingen van een andere afkomst zoals Brussel, Ronse,...

We hebben het gevoel dat de deelnemende scholen al relatief veel bezig zijn met hun draagkracht.

Al deze factoren bepalen de aard van de onderzoeksresultaten.

School - onderwijsvorm	Onderwijsnet	Grootte school	Regio/licging
Basisschool "Sint- Jozef" Oudenaarde	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	340 leerlingen	stadsschool
Buitengewoon Basisonderwijs Type 1, 8 en 3 "De Horizon" Oudenaarde	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	227 leerlingen	stadsschool
Basisschool "O.L.V. Presentatie" St. Niklaas	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	417 leerlingen	school aan de rand van de stad
Basisschool "t Zandschooltje" Blankenberge	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	260 leerlingen	stadsschool
Basisschool Herdersem	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	250 leerlingen	dorpsschool
Buitengewoon Basisonderwijs Type 1 "De schuit" Blankenberge	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	65 leerlingen	stadsschool
Basisschool "Voskenslaan" Gent	Gemeenschapsonderwijs	200 leerlingen	stadsschool
Basisschool "De Linde" Merelbeke	Gemeenschapsonderwijs	177 leerlingen	school aan de rand van de stad
Basisschool 'Het ooievaarsnest' Assenede	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	460 leerlingen	dorpsschool
Buitengewoon secundair onderwijs Type 1-2, Opleidingsvorm 1-2-3 "Binnenhof" Gent	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	203 leerlingen	stadsschool
Buitengewoon secundair onderwijs Type 1-3 Opleidingsvorm 3 "VTS 3" Sint-Niklaas	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	312 leerlingen	stadsschool
Secundair onderwijs, 1 ^{ste} 2 ^{de} ASO	Vrij Gesubsidieerd	404	dorpsschool

"Sint Teresiacollege" Eksaarde	Onderwijs	leerlingen	
--------------------------------	-----------	------------	--

6 Resultaten onderzoeksvraag 1: "wat betekent het begrip 'draagkracht' binnen Vlaamse scholen?"

In onze poging om het monsterbegrip 'draagkracht' te ontrafelen vanuit de onderwijspraktijk, zijn we er in geslaagd om belangrijke componenten van het begrip bloot te leggen. We weerhouden tien componenten met elk hun specifieke deelcomponenten en thema's als antwoord op wat draagkracht van een individu en een school kan inhouden en beïnvloeden.

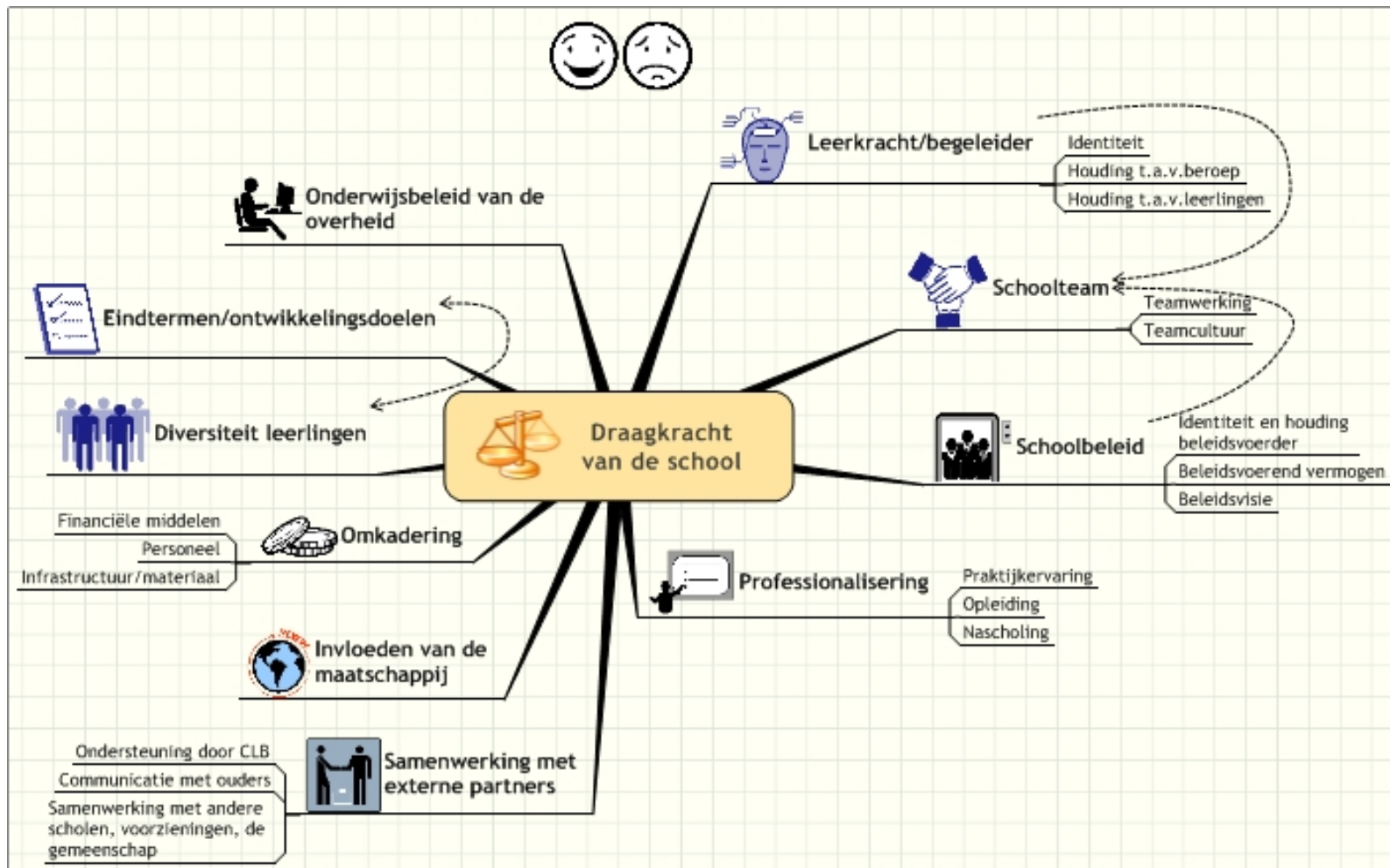
Een verandering in de ene component brengt ook de andere in beweging. Ondanks het feit dat het begrip draagkracht complex blijft en niet in een statische definitie te vatten is, geloven we dat deze componentenlijst een grotere objectivering teweeg brengt. De componenten kunnen scholen ondersteuning bieden bij het in kaart brengen van en werken aan draagkracht.

De hoofdcomponenten omvatten de inhoud van wat draagkracht beïnvloedt volgens de deelnemende scholen. De componenten kunnen niet los van elkaar gezien worden, daar ze elkaar constant beïnvloeden. De componenten beïnvloeden de draagkracht zowel van het individu als van de school. We zijn ons ervan bewust dat de resultaten gestoeld zijn op belevingaspecten en daarom ook zeer veranderbaar zijn afhankelijk van context, persoonlijke beleving,...

Zeven hoofdcomponenten bestaan uit meerdere deelcomponenten. Elk deelcomponent wordt onderbouwd met thema's waarin letterlijke citaten van deelnemers aan dit onderzoek werden opgenomen. Bij drie hoofdcomponenten werden enkel thema's aangebracht met citaten.

We kozen ervoor om alle componenten, deelcomponenten en thema's neutraal te formuleren omdat we geloven dat ze allen invloed uitoefenen op draagkracht. De citaten bij alle thema's per component of deelcomponent kunnen zowel een positieve of bevorderende invloed op draagkracht weergeven alsook een eerder negatieve of belemmerende invloed ten aanzien van draagkracht beschrijven. Het is aan de lezer om uit te maken bij welke citaten hij/zij zich het best kan aansluiten voor zichzelf en zijn/haar praktijk.

Om overzicht te behouden per component, ronden we alle hoofdcomponenten af met een kort en bondig besluit.



Draagkracht van de school: niet langer het monster van Loch Ness?

Arteveldehogeschool Projectmatig wetenschappelijk onderzoek 2008-2009

Bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs - zorgverbreding en remediërend leren

Draagkracht van de school: niet langer het monster van Loch Ness?

Arteveldehogeschool Projectmatig wetenschappelijk onderzoek 2008-2009

Bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs - zorgverbreding en remediërend leren

6.1 Leerkracht/ begeleider

De component 'leerkracht/begeleider' verwijst naar de identiteit/persoonlijkheid van de leerkracht/begeleider. Wat heeft deze in zijn/haar rugzak zitten o.a. aan persoonlijke achtergrond, waarden, normen, visie, probleemoplossend vermogen? Naast de persoonlijkheid verwijst deze component ook naar de houding en attitudes van de leerkracht/begeleider.

Identiteit

- **Verwerken en plaatsen van negatieve persoonlijke ervaringen**
"Beseffen dat je privé-situatie invloed heeft op werk en hier bewust mee omgaan"
" Wanneer je thuis problemen hebt of gewoon moe en ongemotiveerd bent, dan heeft dit een weerslag op je werk in de klas. De kunst is om zich hiervan bewust te zijn en er anderen niet de dupe van te laten worden. Soms helpt het me om gewoon aan de leerlingen te tonen dat ik het een beetje lastig heb, ..."
"Goed in het vel zitten, positief welbevinden m.b.t. privé-situatie"
"Privé en werk kunnen scheiden, is zeer belangrijk om de job als leerkracht goed te kunnen uitoefenen"
- **Inzet en doorzettingsvermogen tonen**
"Ik denk dat je enthousiasme en overtuiging en motivatie als leerkracht heel fel van invloed kunnen zijn op de draagkracht van een school."
"Een grote inzet hebben voor kinderen en de school betekent dat je de job ruim benadert en er niet enkel vanuit gaat les te geven, maar ook open staat voor overleg, extra taken,..."
- **Eigen grenzen kennen/ respecteren**
"Kunnen omgaan met verwachtingen maar toch niet het eigen welbevinden uit het oog verliezen"
"iemand met een gezonde zin voor verantwoordelijkheid"
"Je eigen grenzen kennen en respecteren = weten wat je kan en wat niet"
" geen neen kunnen zeggen, een burn-out hebben, er (tijdelijk) door zitten"
"ik neem soms te veel hooi op mijn vork. Ik werk graag en vind dit op zich geen probleem maar het frustreert me wel. Ik vind dat iedereen toch initiatief zou moeten nemen."
" Te veel prioriteiten tegelijk stellen maakt dat je geen enkele prioriteit goed kan afhandelen"
- **Positief kritisch ingesteld zijn**
"Het is belangrijk om het werk en het beleid, visie in vraag te stellen en constant je mening weer te geven en betrokken te zijn op de totale school maar liefst vanuit een opbouwende houding"
- **Omgaan met coaching /bijsturing**
"Open staan voor advies en hulp met betrekking tot moeilijkheden, vragen bij eigen leerlingen of rond eigen werksituatie"
- **Omgaan met extra ondersteuning**
"Leerkrachten kunnen naar mijn gevoel nogmeer leren om hulp te vragen! De drempelvrees om dit te doen is nog niet overwonnen. Hulp zoeken wordt nog te vaak gezien als falen van de leerkracht."

- **Zelfvertrouwen hebben**

"Mensen die onzeker zijn van nature of na negatieve ervaringen enorm twijfelen aan zichzelf missen het nodige zelfvertrouwen om 'krachtig' te staan tegenover de klas. Dit heeft zeker gevolgen op lange termijn,..."

"Onzekerheid, veel negatieve ervaringen met klassen kan maken dat leerkrachten zelfvertrouwen missen, zich niet goed voelen en dat heeft op zich effect op hun werk ..."

- **Omgaan met veranderingen**

"vasthouden aan gewoontes, veranderingen mijden"

"Ik denk dat het voor bepaalde leerkrachten niet echt evident is om veranderingen zomaar te aanvaarden. Veranderen betekent voor hen onveiligheid of extra werk, en dat kan voor sommigen niet."

"niet kijken naar eigen handelen, vastgeroest in routine"

- **Combineren van werk en gezin**

"Een negatieve emotionele toestand van de leerkracht door problemen thuis of mentale moeheid"

"Combinatie gezin en fulltime werken is voor mij zwaar."

"Als een leerkracht zich niet goed in zijn vel voelt, als hij teveel stress ervaart (door persoonlijke redenen, door onmacht, door onkunde, door gebrek aan ervaring,...) , zal hij meer negativisme uitstralen naar het team en de leerlingen toe."

"Niet in het reine zijn met jezelf door je achtergrond en persoonlijke problemen, kan negatief inspelen op je job,..."

"een persoon die negatieve persoonlijke ervaringen moeilijk kan verwerken en deze geen plaats kan geven zodat dit invloed heeft op de draagkracht in de klas"

"persoonlijke frustraties (mis)gebruiken en onrust zaaien "

"Negatieve (persoonlijke) ervaringen hebben veel invloed op uitoefening van job"

- **Verwachtingspatronen hanteren**

"sommigen leggen te hoge verwachtingen ten aanzien van zichzelf en zijn 'te perfectionistisch' voor zichzelf. Dit geeft vaak druk of een constant gevoel van ontevredenheid, stress,..."

"Het gevoel hebben om overspoeld te worden met info en methoden en alles tegelijk willen opnemen en aanpakken"

"Ik wil voldoen aan de verwachtingen van mijn directie, andere collega's, ouders en dat geeft extra druk, zeker als de verwachtingen hoog liggen of botsen"

"Gevoelens van onmacht, door het stellen van te hoge eisen of verwachtingen aan onszelf"

"Wanneer andere normen - en waardepatronen tussen doelgroep en leerkracht deze laatste blokkeren en een minder positieve invloed hebben op het leerproces van de leerling"

Houding ten aanzien van het beroep

- **Hart hebben voor het vak**

"Het gaat hier vooral om de motivatie, het enthousiasme en de creativiteit waarmee een leerkracht in de klas stapt, die de draagkracht beïnvloeden. "

"Als we aan onderwijs denken dan moeten we sowieso denken aan welzijn. We moeten kunnen denken met ons hart en voelen met ons hoofd."

"Een ruim en objectief inzicht in de beeldvorming van kinderen geeft kennis en inzicht in je handelen"

- **Leerkracht zien als breed beroepsprofiel**

"Lesgeven ruim benaderen in die zin dat het gaat over didactiek, overbrengen van kennis en vaardigheden MAAR OOK over opvoeden, ontwikkelen, organiseren, animeren, waarderen, respecteren..."

"Heel veel zaken rond draagkracht hebben volgens mij te maken met het talent van de leerkracht en de persoonlijke karakteristieken (geduld, kordate aanpak, humor, relativeren, verantwoordelijkheid,...) in combinatie met expertise in het vak..."

"Niet enkel het cognitieve en didactische telt mee. Ook op sociaal-emotioneel vlak is het erg belangrijk om rekening te houden met verschillende zaken. Als je als leerkracht sociaal meevoelend bent en kinderen aanzet om te praten, te werken,... over en aan gevoelens, dan komt dit de sfeer alleen maar ten goede"

"een leerkracht, begeleider met een creatieve ingesteldheid kan veel aan"

- **Flexibiliteit /stressbestendigheid tonen**

"Als leerkracht is flexibiliteit een zeer belangrijk aspect en moet je kunnen openstaan voor een betere handelwijze indien die bijdraagt tot een grotere kwaliteit ten aanzien van de leerlingen."

"Evenwicht zoeken tussen tegemoet komen aan verwachtingen ten aanzien van de taak als leerkracht (lessen, bereiken doelen, administratie) en het zich goed blijven voelen, emoties onder controle hebben bij zichzelf en het welbevinden van de kinderen"

"Kunnen omgaan met stress, werkdruk en planlast op een manier waarop je de controle niet verliest"

"Een persoon die de eigenschap heeft om zich flexibel op te stellen, aanvaardt veranderingen vlugger, of zal geneigd zijn er positief over na te denken..."

- **Positief/constructief omgaan met veranderingen**

"Soms is veranderen wel eens door de zure appel bijten maar veranderingen moeten er zijn om kwaliteit te kunnen leveren en om de job uitdagend te houden. De manier waarop veranderingen worden aangebracht maakt natuurlijk hoe aangenamer ze zullen worden toegepast"

"Veranderingen zijn nu eenmaal eigen aan ons vak en willen of niet, iedereen moet mee! Ik denk dat verandering alleen maar ten goede komt aan bepaalde zaken."

- **Intrinsieke motivatie tonen**

"Vooral motivatie doet mensen samenwerken, niet het geld dat daarvoor beschikbaar wordt gesteld."

"Je moet het toch echt graag doen en het willen doen om de taak van leerkracht op te nemen, anders raak je er niet, volgens mij..."

"De job enkel doen omdat het moet, vanuit organisatorische of economische belangen en niet vanuit de inhoud, de roeping"

"Geen liefde voor het beroep hebben, is nefast voor de kinderen en jezelf"

"Sommigen houden het enkel bij hun opdracht en dat is het dan. Zij nemen ook weinig initiatief en steken zich altijd weg achter degenen die het wel goed menen. In het onderwijs is niet iedereen gelijk. We verdienen wel allemaal hetzelfde maar de invulling en draagkracht van de job zijn heel uiteenlopend. Dat is soms frustrerend"

"onverschillig rond de job en de rol die je uitvoert als leerkracht (voorbeeldfunctie)"

- **Diversiteit als verrijking zien**

"verscheidenheid in je klas zien en beseffen dat de verscheidenheid benutten een must is om iedereen kansen te geven "

"Een individuele benadering van leerlingen brengt minder categorisering en 'labeling' tot gevolg en betekent voor mij rekening houden met de bestaande verscheidenheid"

- **Ruime benadering van leren hanteren**

"Indien de leerkracht zeer cognitief gericht is en bijgevolg de lat voor de leerlingen maar ook voor zichzelf hoog legt, zal deze sneller gefrustreerd zijn "

"Leren enkel zien als doorgeven van kennis en leren van vaardigheden (les geven = overdragen), geen taak als opvoeder, ...)

"Vooral kijken naar kinderen vanuit het prestatiegerichte en veel minder naar het sociaal- emotionele aspect. Vooral nadruk leggen op kennis en cognitie in het leerproces"

Houding ten aanzien van de leerlingen

- **Open houding aannemen**

"je moet open staan voor de noden van de leerlingen. Je moet er tijd voor willen maken. Negeren zou een makkelijke oplossing zijn. Ik vind dit een taak van de leerkracht om te observeren en je leerlingen echt te leren kennen"

"De aanpak van een bepaalde leerling kan voor de ene goed zijn, maar een gelijkaardige aanpak kan bij een andere niet helpen, juist daarom is het belangrijk onze aanpak steeds in vraag te stellen."

- **Reflectieve houding aannemen**

"zichzelf in vraag durven stellen, zichzelf kunnen aanpassen aan leerlingen, durven veranderen, open staan voor nieuwe zaken"

" geen zicht op eigen handelen, enkel er vanuit gaan goed bezig te zijn, zonder feedback van anderen te vragen, te accepteren"

"Leerkracht zijn is niet iets individualistisch, sommigen voelen zich toch nog het best in hun vertrouwde klas, zonder te veel bemoeienissen van anderen,..."

"Het organisatorische aspect van lesgeven en de persoonlijke voorkeur van les geven te veel centraal stellen en niet meer kijken naar de noden van..."

"Stilstaan bij iets wat niet lukt en niet alleen het aandeel bij de leerling leggen, maar zoeken naar andere manieren van begeleiding"

- **Brede kijk/totaalbenadering hanteren**

"Een leerling en zijn situatie benaderen vanuit verschillende invalshoeken"

"de leerling in zijn totaliteit bekijken en met alle aspecten van zijn persoonlijkheid rekening houden, is voor mij zo belangrijk. Zo kan je op een passende en opbouwende manier handelen en dat geeft energie."

"Een duidelijke diagnose stellen van wat het kind kan en wat het nodig heeft aan ondersteuning (zowel extern (medisch, psychiatrisch,... als intern op school) geeft een goede basis om dit kind te begeleiden en je aanbod te evalueren,..."

"De volledige context van een kind zien is belangrijk om een band op te bouwen met het kind en het verder te begeleiden "

- **Een positieve houding hebben**

"Hoe of wie de leerling is, wat zijn achtergrond, zijn beeldvorming is heeft volgens mij wel deels invloed op de draagkracht. Het is de manier waarop je naar de

leerling kijkt en dat kan je helpen in het omgaan met de leerling in de klas. Niet te vlug veronderstellen dat een leerling zus of zo is, maar je verdiepen in zijn context"

"Elk kind is een individu met goede en minder goede eigenschappen. Als je de goede eigenschappen niet ziet of wilt zien, mag je nog zoveel didactische, inhoudelijke en technische competenties hebben, dan kan je het kind niet helpen zoals het moet."

"Een enge kijk op kinderen hebben en weinig inzicht in de ontwikkeling en groei van kinderen"

"Wanneer je voor jezelf uit gaat van wat het kind WEL goed doet kan je met veel meer moed en energie les geven. Het zal het kind en jezelf alleen maar goed doen. Zo zal die vicieuze cirkel eerder positief zijn dan negatief."

"Leerkrachten 'moeten' openstaan voor leerlingen met hun specifieke problemen. Enkel dan zijn ze bereid om die leerlingen vooruit te helpen en aan hen optimale ontwikkelingskansen te bieden."

"Leerlingen benaderen vanuit 'graag zien'"

"Positief kijken naar en constructief benaderen van leerlingen is vooral hun kwaliteiten zien en zorgen dat deze uitgedaagd worden"

"Manier van kijken heeft grote invloed op handelen. Kijken vanuit de mogelijkheden = meer kansen geven"

"Als leerkracht is het belangrijk om alle kinderen positief te benaderen en consequent te blijven. Leerkrachten moeten elkaar ook stimuleren om steeds positief te kijken naar de leerlingen. "

"Besef dat je als leerkracht/begeleider een enorme voorbeeldfunctie hebt op alle vlakken"

"Wanneer een leerkracht gelooft in de mogelijkheden van de kinderen en hen positief aanmoedigt, helpt dit zijn eigen draagkracht versterken."

"Een positieve kijk op de kinderen is van enorm groot belang om effectief te werken met onze kinderen en hun zelfvertrouwen te doen groeien"

"Kinderen evenwaardig benaderen en consequent handelen"

- **Empathie / inlevingsvermogen hebben**

"Niet alleen het lesgeven is tegenwoordig belangrijk. Ook inleving in de kinderen en hun denken, doen en context, zorg voor hun noden,... speelt een zeer belangrijke rol"

"Wie zijn de jongeren die we voor ons hebben? Wat drijft hen? In welke gezinnen leven ze? Waar zijn ze mee bezig? ... Al deze vragen vind ik belangrijk om bij stil te staan. Zo kan ik mijn aanbod beter op hen afstemmen,..."

"Kijken vanuit empathie, welbevinden en betrokkenheid ten aanzien van de leerling helpt ook om de juiste didactische en technische handelingen te stellen"

- **Diagnose relativeren**

"Wanneer je als leerkracht enkel kijkt naar een leerling met een extra zorg of beperking vanuit de beperking, beperkt dit de ontwikkeling van deze leerlingen. Kinderen met extra zorgen hebben naast hun specifieke zorgen ook kwaliteiten, ontwikkelingsdomeinen waar de beperking of zorg niet centraal hoeft te staan,..."

"Een diagnose kan ook stigmatiserend werken en het geloof in groei doen afnemen. Een diagnose op zich volstaat niet steeds in de benadering"

"Het hebben van een diagnose van een leerling kan ook stigmatiserend werken en het geloof in groei doen afnemen. Een diagnose op zich volstaat niet steeds in de benadering"

Besluit: component leerkracht /begeleider

De component leerkracht/ begeleider kreeg een ruime plaats binnen het onderzoek. Dit wijst volgens ons op een niet te ontkennen invloed van de eigen persoonlijkheid en houding van de onderwijsbetrokkene m.b.t. draagkracht. Het valt op dat binnen alle deelcomponenten het belang van een open, positieve en reflecterende kijk en houding ten aanzien van de leerlingen, zichzelf en het beroep aan bod komen.

Is het beroep van leerkracht dan toch een roeping?

Het staat alleszins vast dat een inhoudelijke en intrinsieke motivatie voor het beroep een positieve invloed heeft op de individuele draagkracht van een leerkracht/begeleider. De uitdaging lijkt ons om in het onderwijs qua aanwerving van toekomstige leerkrachten /begeleiders en bij het coachen en evalueren van deze onderwijsbetrokkenen nog meer aandacht te besteden aan hun persoonlijkheid, motivatie en houding. *Stimuleert het huidige benoemingssysteem leerkrachten voldoende om gedurende hun loopbaan gemotiveerd te blijven?*

6.2 Schoolteam

Deze component verwijst zowel naar factoren betreffende het functioneren van het team als naar factoren betreffende de sfeer, cultuur binnen een context die het teamfunctioneren kunnen beïnvloeden

Teamwerking

- **Collegiaal consulteren**

"bij elkaar kunnen en willen ten rade gaan, ook in de klas"

"Uitwisselen van ervaringen, geven van tips, het gevoel hebben dat we goed bezig zijn en dat we er niet alleen voor staan: dit zijn dingen die de draagkracht bepalen"

"Het delen van verschillende ervaringen en meningen geven ruimere visiemogelijkheden"

- **Verantwoordelijkheid delen**

"Iedereen, met zijn persoonlijke capaciteiten, komt aan bod waardoor dit een verrijking betekent voor het welzijn en het optimaal functioneren van de school."

"Iedereen draagt bij tot een goed onderwijsbeleid en een verhoogde draagkracht. Hoe sterker de samenhang, hoe sterker de draagkracht!"

"mensen die samen zoeken naar een oplossing"

"Iedereen is verantwoordelijk om er te zijn voor elkaar, niet enkel verantwoordelijkheid van beleid (zorgteam, kernteam, ...)"

"De eigen verantwoordelijkheid in de gedeelde verantwoordelijkheid niet opnemen en alle oorzaken van problemen bij collega's, directie,... leggen"

- **Samen, met leerkrachten en directie, werken aan de school**

"We hebben een team om fier op te zijn: er is een grote samenhang en we kunnen op elkaar terugvallen. Er wordt op een opbouwende manier gewerkt."

"Voldoende inspraak van basiswerkers in schoolbeleid (visie, veranderingen,...)"

"Bepalen en discussiëren over visie tussen beleid en medewerkers stimuleert samenwerking en teamgeest en gedragenheid"

- **Multidisciplinair samenwerken**

"Dat is voor mij echt de meerwaarde in het buitengewoon onderwijs, dat je kinderen kan benaderen vanuit verschillende disciplines,... Zo leer ik echt vanuit verschillende standpunten naar een zorg kijken,...dit zou echt ook een meerwaarde zijn in het gewoon onderwijs,..."

"Sommige begeleiders zijn meer gespecialiseerd in een bepaalde discipline. Voor bepaalde opdrachten, testen kun je bv. te rade gaan bij collega's."

- **Duidelijk taken afbakenen**

"Als je weet waar en bij wie je terecht kan en je daadwerkelijk geholpen wordt verlicht dat de draagkracht in positieve zin."

"Goede afstemming tussen zorgcoördinator, andere functies en leerkrachten"

- **Communicatie tussen collega's bevorderen**

"In een open sfeer en steeds goed geargumenteed kan een team veel meer aan dan in een gesloten communicatie of in een onduidelijke communicatie"

"Als er een gebrek is aan een systeem om alle info door te geven aan elkaar, dan gaat er veel verloren. Overleg bevordert communicatie en dus ook draagkracht."

- **Gezamenlijke visie ontwikkelen**

"Niet alle leerkrachten kijken met dezelfde bril naar de leerlingen, wat soms storend kan werken."

"Als jouw visie tegengesteld is aan de visie van waaruit het beleid gevoerd wordt, dan kan je dit verschil ervaren als druk of tegenkanting of.. waardoor de draagkracht van de leerkracht op de proef wordt gesteld."

- **Elkaars draagkracht ondersteunen**

"Er zijn heel wat sterke schakels bij ons op school, maar die moeten momenteel teveel bezig zijn om mensen met minder draagkracht op te vangen. Na verloop van tijd missen de sterke schakels zelf ook steun.. Er moet ook steun van buitenaf komen. 1 leerkracht kan dan ook de collega's niet allemaal duwen. Het moet door iedereen gesteund en geduwd worden."

"Weinig of geen rekening houden met elkaars aangegeven grenzen, leidt tot frustraties"

"Op onze school is er een leerkracht die met een heel zware taak belast is. Het spreekt voor zich dat als die leerkracht middenin het schooljaar zijn draagkracht verliest, dat dit zal afstralen op de rest van de school."

- **Omgaan met tijdsdruk**

"De tijdsdruk en werkdruk is vaak te hoog. Dit drukt de motivatie en het werkplezier en heeft zeker een negatieve invloed op het team en diens draagkracht."

"Wanneer de tijd ontbreekt om te overleggen, feedback te geven en vragen te stellen aan elkaar door planlast, ... groeien mensen uit elkaar "

Teamcultuur

- **Sfeer van collegialiteit, waardering, respect en vertrouwen installeren**

"Een team waarin alle leden zich gewaardeerd voelen, heeft een grote draagkracht en kan bijgevolg meer aan. Het team zal nieuwe initiatieven als minder bedreigend ervaren"

"De kracht om op een opbouwende manier een oplossing te zoeken voor problemen, zowel t.a.v. de leerlingen, de collega's, de school"

"Elkaar vertrouwen helpt ook bij het positief omgaan met veranderingen als team"

"open staan voor elkaar en voor elkanders verschillen/positieve en negatieve punten."

"het gevoel dat ik mezelf kan zijn binnen het team zelfs als ik het eens niet echt goed doe of er eens niet zo goed bij loop,..."

- **Cultuur van ondersteuning bewerkstelligen**

"Je staat hierin ook niet alleen, je moet als beginnende leerkracht begeleid en ondersteund worden door directie, zorgleerkracht en alle andere leerkrachten, dit moet deel zijn van de cultuur van de school"

"Ons team kan leren meer open te staan voor de verscheidenheid onderling en kan leren dat iedereen andere mogelijkheden heeft en zou daar geen probleem van mogen maken en elkaar moeten ondersteunen als collega's. Ook binnen het team is er een grote diversiteit aan draagkracht en mogelijkheden"

"Een goed functionerend team kan je voldoende steunen en motiveren om op moeilijkere momenten door te zetten."

"Een school is natuurlijk altijd een optelsom van de aanwezige talenten in het leerkrachtenteam. Toch is de capaciteit om het te willen inspringen voor een ander van heel grote waarde"

"Maar ik voel wel dat collega's nog steeds bij elkaar terecht kunnen en dat er geluisterd wordt naar elkaar en dat brengt de draagkracht wel ten goede"

- **Open staan t.a.v. veranderingen**

"Leerkrachten die open staan en willen meewerken aan verandering en draagkracht, zullen andere mensen misschien ook kunnen motiveren om hier actief aan deel te nemen"

"Veranderen is moeilijk, maar we kunnen niet zonder,..."

- **Omgaan met weerstand en negatieve communicatie**

"Als leerkrachten elkaar afsnauwen, hoe kan men dan een voorbeeld zijn voor elkaar en voor de leerlingen,..."

"kijken naar, bekritisieren van elkaar en niet naar zichzelf,

"Negatieve invloeden en sfeer kunnen vaak zorgen voor een neerwaartse spiraal."

"Soms kan een negatieve instelling van één persoon de sfeer en de goede samenwerking aan het wankelen brengen."

"Als weerstand de bovenhand krijgt, gaan goede ideeën verloren"

"Pestgedrag onder collega's"

"Destructieve collegiale sfeer = fouten van elkaar worden gezien als mislukking, er wordt vaak gezocht naar wat anderen fout doen en er wordt vergeleken en ruzie gemaakt over verschillende standpunten,... "

"Hoe groter het team hoe meer invloed individuele leerkrachten op elkaar kunnen hebben. Hebben veel individuen niet zoveel draagkracht en staan ze eerder negatief ten aanzien van...dan is de kans groter dat ze elkaar vinden in deze negatieve sfeer en elkaar negatief beïnvloeden en dat kan zwaar wegen op het team."

Besluit: component schoolteam

Teamwerking en teamcultuur hebben zeer veel invloed op de draagkracht van het individu en het team. Het blijkt in de teamwerking vooral te gaan over duidelijkheid qua overleg, voldoende tijd voor overleg, openheid ten aanzien van elkaar, het vertrouwen om de klas open te stellen voor elkaar, gedragenheid van visie en elkaar ondersteunen vanuit verschillende taken en rollen. Ook de sfeer binnen de school bepaalt veel. We kunnen besluiten dat het ieders verantwoordelijkheid is om aan teamcultuur te werken. Klikjes, roddels en negativisme blijken op lange termijn nefast te zijn voor de schoolcultuur en de draagkracht. Luisterbereidheid,

openheid, rekening houden met verschillen binnen een team, positivisme en de wil om elkaar te helpen worden genoemd als draagkrachtverhogend.

Zijn we momenteel, zowel taakgericht als procesgericht, voldoende bezig met de teamcultuur en de samenwerking binnen de schoolteams?

6.3 Schoolbeleid

Deze component verwijst naar alles wat te maken heeft met het beleid van de school: directieleden, beleid rond visie, zorg, organisatie en structuur, beleidsvoerend vermogen van de school.

Identiteit en houding beleidsvoerder

- **Een respectvolle en open houding inzetten**

"De houding van onze directrice is zeer rustig en meelevend. Ze geeft nooit de indruk iemand vervelend te vinden en dat vind ik professioneel"

"De directie heeft aandacht voor het welbevinden van het team en dat is soms van groter belang dan de prestaties op zich..."

"Een directie die eerlijk is over zijn visie, mening en de verwachtingen,..."

"weerstand weglachen of negeren, problemen negeren, dat geeft enorm veel frustraties bij de basiswerkers,... wat leidt tot negativiteit,..."

"Betrokkenen au serieus nemen"

"Ik mis waardering voor mijn initiatieven. Het is alsof mensen die zich minder inzetten meer waardering krijgen dan diegenen die zich 100% inzetten,..."

"Alleen en/of vooral gehoor geven aan diegenen die luidst roepen, zodat anderen niet aan bod komen, maakt dat je verdeeldheid creëert."

- **Ervaring inzetten als directie**

"Wat verwacht wordt van een leerkracht aan sociale vaardigheden, didactische vaardigheden, en expertise op het vlak van vak, opvoeding, organisatie,... zou ook deel moeten uitmaken van de mogelijkheden van de directie,..."

"Ervaring in het omgaan met de doelgroep en met klasgroepen kan een pluspunt zijn"

"Veel expertise en ervaring vanuit directie geeft houvast voor teamleden"

- **Delegeren**

"Een directie die alles zelf wil doen raakt al snel overbevraagd. De taak van een directie is zeer complex, zeker in het basisonderwijs. Je moet bij wijze van spreke bezig zijn met de vuilnisbakken in de eetzaal tot het gedragsprobleem in klas Y,... Je kan dit niet alleen,... teamwerk is nodig,..."

"Hoe meer personen bij het proces betrokken zijn, hoe groter de kans dat de totale weerstand van een groep klein is en hoe meer kans op een goede draagkracht."

- **Vertrouwen hebben in teamleden**

"De directeur geeft voldoende mogelijkheden om vrij beslissingen te nemen rond bepaalde methodieken, zolang we het maar bespreken en er visie rond vormen. Dit geeft me voldoende uitdaging,..."

"Ik heb het gevoel dat ik mijn kwaliteiten mag inzetten en dat geeft kracht"

"Een directielid die zich niet kwetsbaar durft opstellen en geen dialoog durft voeren over werkpunten en weerstanden maakt dat mensen onverschillig worden,..."

- **Flexibele en zoekende houding hebben**

"Zoekende lerende houding: een directie die zichzelf in vraag stelt en zich blijft verbeteren, bijscholen, aanpassen,..."

"Een beleid dat aangeeft dat het niet perfect is en nog kan en wil leren"

"Ook wanneer de directie in kwestie intern en extern te weinig ondersteuning heeft of dit zo aanvoelt,..."

Beleidsvoerend vermogen

- **Een standvastig beleid voeren**

"Een stevig en stabiel beleid zorgt voor een betere aanvaarding van veranderingen"

"Een beleid dat niet om de haverklap van bestuurders verandert geeft stabiliteit en vertrouwen."

"Ook al heeft de nieuwe directie veel competenties, toch legt dit vaak een zware druk op de school, omdat nieuwe mensen steeds nieuwe regels met zich meebrengen,..."

- **Een sterk en open beleid voeren**

"Als directie als persoon grote draagkracht heeft en de algemene draagkracht van de school bewaakt, stuurt vanuit het team"

"nauwe samenwerking met externen (CLB, thuisbegeleiding,...)"

"Duidelijkheid en openheid betreffende overleg en beslissingen"

"Een beleid dat draagkracht en draaglast in kaart brengt en bespreekbaar stelt"

"Vertrekt vanuit de dagelijkse werking van de school en staat dichtbij de basiswerkers en hun noden,..."

"Een beleid dat 'alles' durft en kan bespreekbaar stellen, hoe gevoelig dit ook ligt,..."

"weinig communicatie tussen alle betrokkenen en meer specifiek tussen beleid en werkvloer"

- **Een beleid voeren met oog voor ondersteuning en waardering.**

"Tijdelijk rekening houden met moeilijkheden bij personeel (ook privé), laten voelen dat er binnen bepaalde grenzen toch rekening wordt gehouden met de persoon, ..."

"Mij helpt het sterk als ik af en toe een positieve bevestiging van bovenaf krijg. Ik geloof dat iedereen daar nood aan heeft"

Een 'rustpauze' inlassen, met aandacht voor het team op zich is hier dan belangrijk. Op die manier geef je als beleid aan dat er rekening gehouden wordt met draagkracht en dat het welbevinden en het goed functioneren primeert op het behalen van resultaten "

"Het is belangrijk voor de draagkracht dat de directies een pluim geven aan leerkrachten die zich ook willen bezig houden met het welzijn van het kind, naast het cognitieve leeraspect."

"Professionele groei bij teamleden stimuleren geeft waardering en motivatie voor de job"

"door structureel overleg over draagkracht in te bouwen, door omkadering te voorzien en een aanspreekpunt rond thema aan te duiden,..."

"Ik begrijp dat in een groot team niet iedereen dezelfde zin voor verantwoordelijkheid heeft. Ik begrijp ook dat het niet altijd gemakkelijk is om hier beleidsmatig op in te grijpen. Toch vind ik dat dit domein niet uit het oog verloren"

mag worden, anders zou het wel eens kunnen dat er op lange termijn steeds minder verantwoordelijkheid en betrokkenheid op school zou terug te vinden zijn. Pas dan zou de draagkracht van de leerkrachten en van de school zelf wel eens minimaal kunnen worden."

"Als het beleid aandacht schenkt aan het persoonlijk welbevinden van de leerkrachten en dit welbevinden is hoog, zal een veranderingsproces vlotter verlopen"

"Het is niet goed om te dicht te staan bij bepaalde collega's die dezelfde waarden en ideeën hebben en collega's die verder van het beleid staan minder te betrekken,.."

- **Een beleid voeren gericht op diversiteit**

"Een beleid dat inziet dat draagkracht bij leerkrachten zeer divers is"

"Parallele klaswerking stimuleren of het werken in niveaugroepen, zo leren kinderen met elkaars verschillen omgaan en elkaar steunen en zo biedt dit leermogelijkheden voor teams in het omgaan met diversiteit"

"werken aan een positieve kijk op diversiteit is belangrijk vanuit het beleid"

"Gelijkwaardige taakverdeling met oog voor diversiteit =oog voor sterktes en zwaktes binnen het team"

"Een beleid dat de taken gelijkwaardig verdeelt en toch met respect rekening houdt met verschillen in draagkracht, verschillende tijdelijke situaties,.."

"Een beleid dat bereid is om tijdelijk iemands taken te verlichten tot de draagkracht weer hoger is, de school compenseert als het ware tijdelijk het tekort aan individuele draagkracht"

"Het aantal zorgleerlingen die je per klas zet is zeer cruciaal voor het draagkrachtverhaal vooral omdat elke leerkracht een individuele draagkracht heeft. Dit is een realiteit en het is zeer belangrijk om de verantwoordelijkheid niet bij de individuele leerkracht te leggen, maar durven kijken naar het volledige team."

- **Een leerlingengericht beleid voeren**

" Een beleid waar de leerlingen centraal staan in hun groei naar volwassenheid"

"De meningen van leerlingen worden gerespecteerd en het beleid probeert deze indien mogelijk ook te integreren"

"Oog voor gerichte en gefundeerde doorverwijzing in functie van de leerlingen "

"In de zorgvisie rekening houden met wat het kind zelf wil en aankan en wat de andere kinderen zonder SOB vinden van de situatie en hoe zij ermee omgaan"

"Goed beleid durft doorverwijzen in functie van de noden van de leerling of durft kinderen aanvaarden ook al zal er extra zorg nodig zijn en vergt dit extra inspanningen"

"Mening van leerlingen en ouders worden gehoord en niet vergeten in de uitvoering van het beleid"

- **Een duidelijk, realistisch beleid voeren**

"Het is noodzakelijk dat iedereen weet waaraan hij moet werken en waaraan de collega's werken of gewerkt hebben."

"Directie stellen eisen aan de leerkrachten. Wanneer deze duidelijk zijn en de leerkrachten weten wat van hen verwacht wordt, zal de draagkracht groter zijn dan bij onduidelijke, vage opdrachten"

"Duidelijkheid en openheid betreffende beslissingen of keuzes die gemaakt worden helpt onrust tegen te gaan,.."

"Een beleid waar goede organisatie en duidelijke afspraken voorop staan"

"De zorgcoördinator heeft een moeilijke functie en staat vaak tussen twee vuren – beleid en collega leerkrachten (niet evident als tussenpositie). Moeten vertrouwen geven, krijgen,...overtuigen,... een veelheid aan problemen opvangen,..."

"Onrealistische verwachtingen vanuit beleid: van zorgmedewerkers wordt vaak teveel verwacht. Vaak staan ze in voor de zorg in de klas, de coaching van de leerkrachten en wordt ook verwacht dat ze beleidsmatig mee veranderen. Daarnaast worden ze ook nog ingezet om les te geven en 'toezichten' te doen,...Dit maakt het voor deze medewerker onhaalbaar, maar het schept ook verwachtingen voor anderen die niet in te lossen zijn. Een goed middenkader creëren is belangrijk,..."

"Te veel extra opdrachten zoals toezichten, werkgroepen, ... maken dat ik het niet meer aankan, ook al begrijp ik dat dit bij mijn takenpakket behoort"

- **Een dynamisch beleid voeren**

"Visie kan veranderen. Een beleid dat zich aanpast aan de dynamiek van de school en haar werknemers,.. alsook aan de steeds groter wordende veranderingen in de samenleving,..."werking op basis van noden worden bijgestuurd

"Een beleid dat problemen vanuit verschillende invalshoeken benadert"

"Voortdurend veranderen en aanpassen werkt ook wel stresserend."

"te veel nieuwe leerkrachten,stagiaires,... in één keer wat een enorme druk legt op de kracht van het team, de school, het beleid,..."

"De frequentie van veranderingen kan te hoog zijn waardoor het team, deel van het team niet kan volgen → druk → stress"

"We hebben te weinig tijd gekregen en genomen om een degelijke werking uit te bouwen voor jongeren met een type 3 attest (nog geen duidelijkheid rond de crisismanager,...)"

"Alles moet vlug gaan en er is weinig tijd om na te denken, te discussiëren, te overleggen, te plannen"

- **Een beleid voeren rond administratie**

"Zo wordt de papierberg inzake administratie alsmaar groter. Heel dikwijls voel ik het aan alsof het op het papier zetten van het handelingsplan belangrijker is dan het handelen in de klas zelf."

"te veel administratie in het nadeel van het kind"

- **Een beleid voeren dat ruimte biedt voor ontwikkeling en groei**

"Als leerkracht heb ik het gevoel dat ik niet ingezet wordt om deel te nemen aan bepaalde netwerken binnen het onderwijs. Daarvoor moet je een begeleidende of coördinerende functie hebben en dat vind ik jammer,..."

"Taken worden verdeeld zonder een minimum rekening te houden met diversiteit, persoonlijke situaties, kwaliteiten..."

"Een beleid dat zijn personeel niet motiveert tot nascholing"

Beleidsvisie

- **Werken aan een duidelijke, open visie**

"Toch denk ik dat, als je als school een visie hebt omtrent veranderen, dat het mogelijk moet zijn om iedereen te motiveren. Hoe duidelijker je de veranderingen kadert in het belang van de doelgroep en/of het team, dan kan veel"

"Een visie geeft weer wat wel en wat niet opgenomen wordt. Bij duidelijke regelgeving kan de draagkracht vergroot worden als wat niet opgenomen wordt duidelijk geformuleerd staat en wat de concrete stappen zijn die gezet moeten worden."

"De neuzen in dezelfde richting rond pedagogiek, ondanks diverse meningen"

"Een gezamenlijk doel hebben helpt bij het omgaan met veranderingen"

"Een goede visie over de werking, de doelgroep en de aanpak creëert een goede werking"

"een goede en open besproken visie helpt veranderingen makkelijker te laten aanvaarden"

"Als er geen gedragen visie is en dit niet gestuurd wordt door het beleid zorgt dit voor een onsamenhangend team en veel verdeeldheid in het team,..."

"Als visie niet het vertrekpunt is wordt verdeeldheid gewoonte, kortom voor mij start alle beleidsvoerend vermogen met het nadenken en bespreken van visie over allerlei thema's zoals sanctionering, onthaal,...en daar wordt jammer genoeg vaak te weinig tijd voor gemaakt"

"Afstemmen van een visie op alle teamleden is niet altijd makkelijk, zeker wanneer er veel verscheidenheid is in onderliggende waarden"

- **Zorgvisie uitwerken**

"In een zorgvisie wordt zeker goed nagedacht rond afspraken en reglementering en zijn er vooraf ideeën rond omgaan met leerlingen en problemen,..."

"Nadenken over een flexibel en divers evaluatiesysteem dat rekening houdt met de grote verscheidenheid van leerlingen ..."

"visie ontwikkelen rond sociaal emotioneel leren, projectwerking waar samenwerking en respect voor verscheidenheid een plaats krijgt"

"Een gedragen zorgvisie geeft een vangnet voor alle betrokkenen en versterkt de daadkracht van de schoolwerking en de slaagkansen van gedragen doelen. Op die manier is er ruimte voor zoeken naar de beste zorg voor kinderen en wordt de school gestimuleerd tot zelfreflectie,..."

"Nadenken over zorg aan alle kinderen (zonder en met extra zorgen) en samen zorgbeleid ontwikkelen"

"Een 'goede' zorgcoördinator is iemand die er is om problemen (individueel, klassikaal) op te vangen, extra te zoeken naar alternatieven in begeleiding,... opvang van moeilijkheden,... open staat voor nieuwe dingen, positief kritisch kan zijn, kritische vriend kan zijn, mee aan visie kan werken, een vertrouwenspersoon kan zijn, ..."

"Kinderen worden onvoldoende betrokken bij eigen leerproces,... Hier moeten alle scholen ook meer visie rond ontwikkelen"

"Soms wordt er veel gesproken over zorg, maar is er niet echt een zorgbeleid op school? Wordt dit beleid gemaakt vanuit de basis en wordt de basis betrokken?"

Besluit: component schoolbeleid

De component schoolbeleid beïnvloedt draagkracht volgens de deelnemers in grote mate omdat het beleid vaak keuzes maakt en volgens hen samenhangt met de persoon van de directie. Vooral de capaciteiten en de houding van de directie en het beleidsvoerend vermogen van de school worden genoemd als bepalende factoren. We zien hier een link met de subcomponenten identiteit en houding onder de component leerkracht/ begeleider. Draagkrachtbevorderende

identiteitskenmerken en houdingsaspecten van leerkrachten komen dus terug bij directies, met het verschil dat directies vanuit hun rol ook verwacht worden leiding te geven en eindverantwoordelijkheid te dragen. We benadrukken als onderzoekers de complexiteit van de opdracht van een directeur in het onderwijs en vragen ons af of directies voldoende opleiding en nascholing aangereikt krijgen en kunnen genieten van voldoende externe begeleiding. Ook visiebepaling omtrent beleid, organisatie en zorg op school hebben een grote invloed op draagkracht, met name in de mate waarin er tijd gemaakt wordt om na te denken over de visie en de mate waarin dit vertrekt vanuit de basiswerkers en gedragen is door de gehele school. *Wordt er voldoende tijd genomen om samen na te denken over de beleidsvisie en het zorgbeleid, vooraleer we strategieën uitwerken?*

6.4 Professionalisering

In de component 'professionalisering' komen praktijkervaring, opleiding en nascholing aan bod.

Praktijkervaring

- **Leren uit ervaring**

"Iedereen leert uit hetgeen hij/zij heeft meegemaakt. Ervaringen maken een mens rijker en hebben dus absoluut wel een invloed op de visie, de creativiteit en de draagkracht van die persoon."

"Kinderen met een zeer complexe thuissituatie, agressieve ouders, onverwachte omstandigheden.. kunnen een beginnend leerkracht enorm van stuk brengen. Het is goed mogelijk dat je hierdoor niet alles even rooskleurig blijft zien. Door de jaren heen wordt je geconfronteerd met verschillende vormen van diversiteit en leer je hier ook meer mee omgaan zodat de invloed op de draagkracht ook geringer wordt."

"De ervaringen die een leerkracht reeds heeft opgedaan kan steeds meespelen in het maken van een besluit, de manier waarop je reageert op de kinderen, de vrijheid die je geeft aan de kinderen, ... De opgedane ervaringen hebben vaak positieve invloed op het lesgeven."

"Ervaring helpt om beter noden in te schatten en erop in te spelen/ Ervaring relativeert"

"Ervaring geeft meer kennis en vaardigheden rond specifieke onderwijsbehoeften"

"Expertise opbouwen door eerdere minder positieve ervaringen/gekozen strategieën om te buigen."

Negatieve ervaringen brengen gevoelens van falen twee, wat kan hinderen, niet ten goede komt, omdat steeds teruggedacht wordt aan mislukkingen,...

"Blijven hangen aan deze negatieve ervaringen kan als gevolg hebben dat je vastroest en daarom nieuwe uitdagingen gaat weigeren of zeer stereotiep gaan kijken naar kinderen"

"Soms kan ervaring echter ook een valkuil zijn omdat personen in een bepaald patroon vast geraken en moeilijk uit het patroon kunnen treden"

"Ervaring zien als alle expertise al in huis hebben"

"Ervaring heeft veel invloed op je handelen. Je wordt steeds vaardiger vanuit wat je leert, maar je moet wel in de gaten houden dat je daarin niet te ver gaat en dat je jezelf toch blijft openstellen voor nieuwe zaken en andere handelingen"

"Als bepaalde ervaringen met bepaalde doelgroepen stereotypen met zich meebrengen zoals werken met jongeren met autisme is lastig, vraagt meer energie, die zijn steeds rigide..."

- **Omgaan met verscheidenheid qua ervaring**

"Jonge leerkrachten geven dynamiek en doen ons soms nadenken over de praktijk van alledag die voor ons routine is geworden,..."

"Een divers team op het vlak van ervaring maakt het team rijker,..."

"Teveel leerkrachten zonder ervaring kunnen extra last geven"

Opleiding

- **De opleiding integreert specifieke kennis en knowhow**

"Door hetgeen je leerde weet je soms waarom kinderen op een bepaalde manier reageren of waarom ze bepaalde dingen niet kunnen. Je kan het plaatsen. Je wordt opgeleid om met bepaalde zaken om te gaan. Je wordt als het ware getraind hoe je kan inspelen op bepaalde situaties. Daardoor kun je er in het werkveld meteen en beter op inspelen."

"Hoe beter de opleiding hoe meer veerkracht een leerkracht krijgt. Hij wordt flexibeler en kan beter met verschillende problemen om te gaan."

"Beperkte aandacht aan persoonlijk leerproces in opleidingen"

"Er is een tekort aan persoonlijk leren in de lerarenopleiding waarin aandacht is voor de persoonlijke leerprocessen als persoon: zoals wat maakt dat ik allergisch ben voor die zaken, welke leerstijl hanteer ik het best, hoe zie ik leren,..."

"Soms kan iemand heel veel vakexpertise hebben en toch te weinig vooropleiding qua onderwijsdidactiek, wat een grote invloed kan hebben op het klasmanagement en het gezag van de leerkracht en dus ook op het klasklimaat,..."

- **De aandacht voor diversiteit is diepgaand**

"Wanneer dit thema voldoende aan bod kwam tijdens de opleiding geeft dit een voorsprong en een stimulans om er in de praktijk mee bezig te zijn."

'Diverse' stages en praktijkervaringen tijdens opleiding geven 'diverse' beelden en 'diverse' manieren van aanpak. Op die manier krijgt de student een realistische kijk op het werkveld."

"Te weinig 'brede', niet stereotyperende kennis rond specifieke handicaps, stoornissen,..."

Als er in de opleiding onvoldoende aandacht is voor het feit dat leerlingen allemaal anders zijn, zelfs zonder specifieke onderwijsbehoeften,"

- **De afstand tussen theorie en praktijk is klein**

"Kloof tussen geleerde en praktijk is groot door moeilijkheden op school. Iets wat geleerd werd op kennisniveau en op stage geoefend werd is daarom nog niet geïnternaliseerd op persoonsniveau"

Nascholing

"Specifieke bijscholing helpen inzicht vergroten en flexibel hanteren van aanpak"

"Het houdt ons alert en doet ons nadenken over ons eigen handelen,..."

Nascholingen m.b.t. persoonlijke leerprocessen

"Als directie probeer ik naast de vakspecifieke bijscholing ook aandacht te besteden aan de nascholingen die zich meer richten op persoonlijke vorming zoals assertiviteit, omgaan met diversiteit,..."

"Up to date blijven rond recente kennis, methodieken en stromingen binnen het onderwijs zijn een vereiste om de job te blijven aankunnen."

Onwil tot nascholing / niet gemotiveerd om bij te leren

"Sommige collega's volgen bijna nooit een vorming (ze zien het nut er niet van in) en daar wordt weinig aan gedaan vanuit het beleid,... Ik vind dat iedereen zich blijven zou moeten nascholen,...om goed onze job te kunnen uitoefenen,..."

"Sommige teamleden willen enkel vakspecifieke vormingen omdat ze van meer persoonsgerichte vormingen niet een onmiddellijk resultaat of nut zien, ook al kan dit op lange termijn veel betekenen,..."

Besluit: component professionalisering

In de component professionalisering valt op dat de focus vooral ligt op de subcomponent praktijkervaring. Concreet zien leerkrachten/begeleiders dat praktijkervaring kennis, vaardigheden en attitudes kan opleveren waardoor ze sterker in hun schoenen staan. Als valkuil geven ze aan dat ervaring met veel diversiteit van leerlingen zonder voldoende ondersteuning kan maken dat ze minder open staan voor diversiteit en minder zelfvertrouwen hebben om in de toekomst aan de slag te gaan met een klas vol verscheidenheid. Dit betekent dat binnen de subcomponent praktijkervaring de identiteit, de houding van de leerkracht/begeleider, het functioneren van het team en de teamcultuur van de school een grote rol spelen. Ondanks het belang van ervaring zien scholen ook de invloed die een goede opleiding heeft. Hoe beter de opleiding, hoe meer kennis rond specifieke onderwijsbehoeften, omgaan met diversiteit,... Opleiding en nascholing worden geacht diepgaand in te grijpen op het omgaan met diversiteit en de persoonlijkheid en identiteit van de leerkracht. Een opvallend aspect blijft de kloof tussen opleiding en praktijk in het omgaan met problemen op school qua doelgroep en samenwerking.

Is omgaan met diversiteit iets wat je enkel in de praktijk kan leren of kunnen we via opleiding en nascholing preventief meer voorbereiden op deze praktijkrealiteit?

6.5 Samenwerking met externe partners

De component 'samenwerking met externe partners' verwijst enkel naar de samenwerking met personen en diensten die niet in de school werkzaam zijn, maar wel betrekking hebben op de leerling en zijn/haar functioneren. De ouders nemen hier ook een belangrijke plaats in.

Ondersteuning door het CLB

"Soms moet nog gedetecteerd worden wat de precieze problematiek van een bepaald kind is. Een snelle en nauwe samenwerking met het CLB kan hier zeker een meerwaarde zijn."

"Terecht kunnen bij problemen, vragen rond doorverwijzing, ondersteuning voor personeel ,kortom een goede toegankelijkheid van het CLB om met vragen, problemen te komen"

"Geen nauwe band met CLB medewerker, geen voeling met elkaars job,..."

"Overbelasting door hoeveelheid scholen van het CLB"

"CLB medewerker die te veel opdrachten heeft in te veel scholen, waardoor de samenwerking mank loopt"

Constructieve communicatie met ouders

"Wanneer er goede contacten zijn tussen de verschillende graden, leerjaren en de

nodige objectieve info wordt doorgegeven aan alle betrokkenen van de school om de leerling in kwestie goed te kunnen opvolgen,..."

"Hoe jij je als leerkracht profileert, zorgt ervoor dat mensen een bepaald beeld krijgen van de school. Een open houding zal er volgens mij voor zorgen dat ouders en leerlingen ook open zullen staan voor jouw ideeën."

"Peilen naar wat/hoe de ouders het werken met hun kinderen ervaren en peilen naar suggesties vanuit hun standpunt als ouder"

"Wanneer ouders en leerkracht naast de formele contacten ook informeel goed kunnen communiceren, ook al gaat het over een gevoelig thema"

"Als er voor ouders duidelijkheid is over wie er allemaal betrokken is rond de zorg van het kind en iedereen goed weet waar hulp te vragen"

"Wanneer ouders en leerkracht naast de formele contacten ook informeel goed kunnen communiceren, ook al gaat het over een gevoelig thema"

"Als er overleg is rond zorgen van het kind en wederzijds begrip voor de zorgen tussen school en ouders, ook al is er sprake van zeer verschillende normen en waarden, zienswijzen,..."

"Problemen met instanties buiten de school, ouders die geen medewerking geven of niet openstaan voor de zorgen van hun kind."

"Wanneer ouders blijik geven 'geen verwachtingen' te hebben en weinig interesse tonen en communicatie wensen"

"Minder rechtstreeks contact met ouders aangezien er een tendens is dat grootouders de opvoedkundige taken meer en meer overnemen"

"Naast de leerling hebben we ook de ouders / opvoeders van de leerlingen waar we een band moeten proberen mee op te bouwen. Dit is niet altijd even eenvoudig, omwille van de verschillende opvattingen tussen ouders en school, verschillende normen en waardepatronen..."

"Wanneer er zich veel extra sociale problemen voordoen en dit zwaar doorweegt op kinderen en hun situatie op school en de verwachtingen vanuit de klas, school"

"Wanneer verwachtingen van ouders botsen of niet realistisch zijn, wanneer ouders steeds vinden dat je het niet goed doet en het moeilijk is om dit te bespreken"

"Destructieve communicatie"

"Wanneer ouders en leerkrachten of andere teamleden elkaar beschuldigen en enkel negatieve aspecten zien aan elkaar."

Samenwerking met andere scholen, voorzieningen en de gemeenschap

- **Zorgen voor externe informatiedoorstroming en samenwerking**

"Constructieve wederzijdse en schoolstijgende samenwerking basis-, secundair en hoger onderwijs"

"De BASO – fiche als instrument om zorgmaatregelen te omschrijven en te communiceren bij de overgang tussen basis en secundair onderwijs is een goed initiatief, als er met zorg info wordt doorgegeven,..."

- **Samenwerken tussen gewoon en buitengewoon onderwijs**

"Goede samenwerking en expertise - overdracht tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs (beide hebben expertise die ze aan elkaar kunnen doorgeven)" Het gewoon onderwijs kan leren van het buitengewoon onderwijs qua specifieke expertise, uitbouwen van individuele trajecten, ... maar ook omgekeerd kan het buitengewoon onderwijs iets leren van het gewoon onderwijs zoals de spontane ontwikkeling van creatieve ideeën door de grootte van de klassen en de

groeïende diversiteit,...

- **Inroepen van expertise en overleg**
"Soms kan een school nood hebben aan extra begeleiding door de pedagogische begeleidingsdienst of andere externen die minder nauw betrokken zijn ,..."
- **Samenwerken tussen gezondheidszorg, welzijnssector en onderwijs**
"Wanneer er zich moeilijkheden voordoen worden alle betrokkenen gecontacteerd en betrokken bij de planning van de verdere toekomst"
"Soms denken en praten deze verschillende sectoren vanuit verschillende visies die moeilijk te rijmen zijn en geeft de ene sector de schuld van het scheef lopen van een situatie aan de andere,..."
"PAB - assistent of andere extra begeleiding wordt niet steeds gezien als ondersteuner maar eerder als last"
"Geen zicht hebben op het bestaan van diensten in de buurt die kunnen ondersteunen bij specifieke zorgen, beperkingen, stoornissen"

Besluit: component samenwerking met externe partners

Hier kunnen we besluiten dat een open, duidelijke, diplomatische, eerlijke, zowel informele als formele communicatie met externen draagkrachtverhogend is. Als belemmerend ten aanzien van draagkracht werden hier vooral verschillen in normen en waarden tussen leerkracht/school en ouders geformuleerd waardoor ouders de aanpak van de leerkracht in vraag stellen of de communicatie tussen school en ouders stroef verloopt. Ook de bereikbaarheid van bepaalde ouders brengt een goede samenwerking in gevaar. Tijdens belangrijke scharniermomenten (overgang lager naar secundair onderwijs) kan de communicatie en info-overdracht tussen scholen nog beter. Daar worden wel al goede stappen gezet onder andere via het werken met een BASO-fiche, maar dit kan nog uitgebreid worden. Ook het 'van elkaar leren' en 'elkaar ondersteunen' tussen het huidige 'gewoon' en 'buitengewoon' onderwijs lijkt een uitdaging voor de toekomst om de draagkracht van scholen nog te vergroten.

Is het onderwijs vandaag al voldoende gericht op alle doelgroepouders (bijvoorbeeld ouders die in kansarmoede leven) zonder deze doelgroepouders met de vinger te wijzen? Zijn de sector onderwijs en de welzijnssector voldoende op elkaar afgestemd?

6.6 Invloeden van de maatschappij

De component 'invloeden van maatschappij' verwijst naar de maatschappij als geheel (economische evolutie, sociale, morele veranderingen, culturele invloeden,...) en de invloed die dit kan hebben op het onderwijs.

- **Omgaan met snelle maatschappelijke veranderingen**
"Wanneer onderwijs leert om kritisch en genuanceerd te kijken naar de maatschappelijke tendensen en evoluties"
"Door bepaalde overheidsbeslissingen en snelle evoluties in de samenleving en economie wordt de druk op jongeren steeds groter en wordt het vangnet voor gezinnen afgebroken. Wat als ook opa's en oma's steeds langer moeten gaan werken,... Dit zijn onderliggende problemen, waardoor de draagkracht afneemt!!! Vergeet en onderschat ze niet!!!"
"Door de economische en maatschappelijke realiteit moeten opa's, oma's ook vaak langer werken en kunnen ook zij niet instaan voor de opvang van de kleinkinderen"

na de school. Veel kinderen zijn zo heel lang op school en hebben weinig echte vrije ruimte. De taak van de school wordt dus hoe langer hoe meer ook een opvang na de schooluren waar huiswerkbegeleiding,... noodzakelijk wordt."

"We mogen ook de veranderende levenswijze van gezinnen qua voeding en beweging niet onderschatten. Als leerkracht ben ik ervan overtuigd dat slechte voedingspatronen en te weinig beweging bijdragen aan de gedragsproblemen in de klas,... Ook de normen en waarden betreffende gedragsregulering maken het moeilijker voor ons,..."

"Kinderen zijn steeds druk bezig, eten minder gezond, hebben vroeger stress,... negatief effect op schoolloopbaan, prestaties, motivatie, welbevinden,..."

- **Focus op diagnose en 'label' hanteren**

"Een duidelijke diagnose (te veel nadruk op) is niet altijd goed omdat het een duidelijk label en dus ook een stereotypering in zich meedraagt.

Iemand die het label 'autisme' heeft' waardoor er ten aanzien van deze persoon geen hoge verwachtingen meer zijn. Self fulfilling prophecy,..."

- **Taak van scholen afbakenen**

"Bepaalde maatschappelijke problemen mogen niet gezien worden als taak van de school om dit op te nemen en moeten in de handen van ouders of andere hulpverleners blijven".

"De school moet naast bezig zijn met het welzijn van het kind, toch ook duidelijke grenzen trekken tussen wat de verantwoordelijkheid is van de school en wat tot de taken van de ouders, hulpverleners behoort."

"Een duidelijke afbakening wat bij het werkveld van een school hoort en wat niet, kan de draagkracht ook alleen maar verhogen. Een school krijgt op dit moment zoveel taken toebedeeld, zonder hiervoor financieel gecompenseerd te worden. Hierdoor wordt het heel moeilijk om aan alle voorwaarden te voldoen."

- **Omgaan met perceptie en beeldvorming m.b.t. diversiteit**

"Veel bestaande vooroordelen in de samenleving rond personen met een andere afkomst, beperkingen, kansarmoede,... die soms ook tot uitsluiting leiden,..."

- **Omgaan met de veranderende status van het beroep van leerkracht**

"minder waarde, negatievere oordelen ten aanzien van beroep,..."

"Hoe zit het met de aantrekkelijkheid van het leerkracht zijn? Waar dit vroeger een zeer aantrekkelijk beroep was met aanzien, hebben veel mensen het gevoel dat ze nu weinig respect krijgen voor hun prestaties vanuit de samenleving,..."

Besluit: component invloeden van de maatschappij

Deze component werd door de deelnemers bijna uitsluitend aangehaald als draagkrachtverlagend. Vooral de snelle maatschappelijke veranderingen: de eisen vanuit de arbeidsmarkt, de groter wordende diversiteit, de vooruitgang in het stellen van diagnoses, het daaruit vloeiende 'labeldenken', de bestaande beeldvorming (vooroordelen) over mensen met een andere afkomst, mensen met 'beperkingen', nieuwe opvoedingsstrategieën van ouders, veranderende normen en waarden, beide ouders die uit werken gaan... en de veelheid aan taken die scholen opgelegd krijgen worden benoemd. We mogen de invloed van deze veranderingen niet onderschatten. Dit heeft effect op het basiswerk van leerkrachten, op het beleid van directies en op de draagkracht van de school in zijn geheel.

Kunnen we verder met het huidige onderwijssysteem? Is dit voldoende aangepast aan de huidige maatschappelijke tendensen?

6.7 Omkadering

De component 'omkadering' bevat alle middelen die een school nodig heeft voor zijn werking.

Financiële middelen

"Financiële middelen geven meer uren waarmee een school meer kan inspelen op de individuele noden van leerlingen"

"Wanneer je erg weinig middelen hebt, werkt dit ook een frustratie op waardoor de draagkracht verminderd."

"weinig middelen = nefast voor de uitwerking van de visie"

"De financiële steun is gebaseerd op te complexe berekeningen met te weinig aandacht voor de schoolprofielen waardoor er ingeboet wordt op kwaliteit of steeds keuzes moeten gemaakt worden tussen noden en behoeften die even belangrijk zijn"

Personeel

"Kleine groepen of meer personeel per kind geeft meer kwaliteit, zoals in het buitengewoon onderwijs"

Een school die voldoende middelen heeft om specifieke expertise in te zetten naast de klas leerkracht via leerlingenbegeleiding, therapeuten (buitengewoon onderwijs),..."

"De klas groepen zijn te groot, waardoor het moeilijk wordt om aan alle noden en zorgen te voldoen. Dit geeft onmacht bij het personeel. Meer personeel per groep of kleinere klassen maakt dit meer haalbaar."

"Organisatorische breekpunten zoals voortdurende vervangingen bij ziekte"

"Tekort aan expertise om met de specifieke zorgen in de klas te kunnen omgaan. Te weinig middelen om beroep te doen op de expertise van externen."

"De grootte van de school bepaalt de uren waar je recht op hebt → moeilijke berekeningen die niet altijd in verhouding staan met noden aan zorg"

"Er is een tekort aan extra handen om mee zorg te dragen in de grote klassen. Er is ook een tekort aan specifieke experts, GON leerkrachten die tijd hebben om naast gewoon de papieren in orde te brengen en even het kind te zien ook echt in de klas te zijn en samen te werken met,..."

"Er is algemeen gezien te weinig personeel ten opzichte van de huidige diversiteit. Er is meer investering nodig in onderwijs, want het is de toekomst van onze samenleving"

Infrastructuur/ materiaal

"De staat van de gebouwen, speelplaatsen is vaak zeer laag wat het werken bemoeilijkt"

Besluit: component omkadering

Deze component kwam verrassend minder aan bod in het onderzoek. Dit betekent niet dat deelnemers aan het onderzoek vinden dat de omkadering vandaag volstaat in het onderwijs. De deelnemers vonden allen dat er een tekort is aan middelen via personeel, infrastructuur,... Volgens ons betekent dit vooral dat mensen al heel lang vinden dat er onvoldoende omkadering is, maar dat ze denken weinig invloed te kunnen uitoefenen op dit vlak. We besluiten dat gezien de huidige diversiteit in alle klassen, zowel binnen 'gewoon' als 'buitengewoon' onderwijs, de klassen groot worden waardoor het moeilijker wordt om te voldoen aan de noden van alle leerlingen. Als we willen evolueren naar scholen waar iedereen thuis hoort, zullen voldoende mensen nodig zijn om ondersteuning te bieden.

Moet de huidige onderwijsstructuur en personeelsomkadering veranderen, ruimer worden om kwalitatief onderwijs te kunnen aanbieden? Speelt 'leerzorg' in op een ruimere, andere nood aan omkadering?

6.8 Diversiteit leerlingen

De component 'diversiteit leerlingen' verwijst naar de manier waarop medewerkers naar verscheidenheid binnen hun leerlingenpopulatie kijken en ermee omgaan en ook naar wat er ten aanzien van diversiteit nodig is qua ondersteuning, mogelijkheden, middelen,...

- **Omgaan met de veelheid en complexiteit van diverse specifieke onderwijsbehoeften binnen één groep**

"Als je alle leerlingen op hun niveau van de naaste ontwikkeling wil begeleiden, heb je tijd nodig om de pakketten samen te stellen. Heb je een grote klasgroep en heel veel diversiteit dan is dit vaak frustrerend en geeft dit onmacht door niet recht te kunnen doen aan alle noden"

"Anderzijds kan een heel diverse klas een negatieve kijk op de leerlingen versterken."

"Wanneer de meerderheid van de klas kinderen zijn met extra zorgen kan dit een gevoel van onmacht geven omdat ieders zorg niet goed kan beantwoord worden: "het frustreert en geeft onmacht omdat veel kinderen niet meer geholpen kunnen worden zoals ik denk dat nodig is"

"Hoe meer heterogeniteit, hoe moeilijker het wordt om aan alle noden te voldoen. Hierdoor wordt de draagkracht kleiner."

"Er is al voldoende diversiteit in een 'normale' klas ""Combinatie van bepaalde doelgroepen met extra zorgen is niet haalbaar"

"Jongeren met autisme en externaliserend gedrag samen begeleiden is niet haalbaar"

"Een te grote stroom van kinderen met beperkingen, allochtone kinderen en anderstalige nieuwkomers in de school "

"De nood aan creativiteit en flexibiliteit bij een grote diversiteit in de klas zal het energieniveau van de leerkracht belasten"

"Ik merk bij me zelf dat ik beter kan omspringen met een minderheid leerlingen die extra zorg nodig hebben dan omgekeerd. Omdat je je beter kan richten wanneer het er minder zijn, je kan individueel onderwijzen en begeleiden. Wanneer het de meerderheid van de groep is, ga je je lessen daar volledig aan aanpassen denk ik en ben je minder individueel aan het werk."

"Kinderen met ernstige gedrag -en emotionele problemen zetten een zware druk op de klas en de leerkracht zowel in buitengewoon als gewoon onderwijs"

- **Diversiteit als leerpotentieel zien**

"Heterogeniteit stimuleert mijn creativiteit omdat het me uitdaagt om mijn stijl en mijn aanpak zodanig aan te passen zodat iedereen in mijn klas er baat bij heeft,... en ondanks de extra energie helpt het me na enige ervaring echt vooruit,..."

"Veel verscheidenheid stimuleert een zoekende houding naar een gefundeerde aanpak en komt iedereen (leerling, leerkracht, school) ten goede ,..."

"Een grote diversiteit zet aan tot zoeken naar een goed onderwijsbeleid"

"Diversiteit leert leerlingen omgaan met diversiteit en beter functioneren in groep ten aanzien van elkaar = verrijking voor hen en dus ook voor leerkracht"

"Diversiteit heeft een relativerende impact op je eigen visie en handelen omdat je jezelf voortdurend in vraag moet stellen en je verwachtingen moet bijsturen,..."

"Hoe gedifferentieerder leerkrachten reeds hebben moeten werken verhoogt wel degelijk de draagkracht. Ze kunnen meer putten uit ervaringen. Hoe groter de diversiteit, hoe meer druk, maar ook hoe meer ervaring en kennis dat een leerkracht/school kan op doen"

"Hoe meer ervaring met diversiteit, hoe meer je de zorg kan inschatten en hoe beter je ermee kan omgaan"

- **Nood aan communicatie, samenwerking en ondersteuning erkennen**

"Grote diversiteit vraagt veel communicatie, overleg en onderzoek naar beste zorg voor leerlingen en komt de leerling ten goede,... Het maakt ook dat collega's leren werken met elkaar in functie van de leerlingen,..."

"Differentiëren is zeker verrijkend maar hiertoe moet serieuze ondersteuning geboden worden naar materiaal en gespecialiseerde mensen. Als leerkracht kun je onmogelijk gespecialiseerd zijn in alle mogelijke problemen."

"Toch is een extra aan personeel onontbeerlijk om de grote aanpassing naar een nog grotere heterogeniteit mogelijk te maken."

"Ervaring met diversiteit hebben en weinig kunnen terugvallen op anderen/weinig ondersteuning hebben, dit maakt dat je op bepaalde momenten het gevoel hebt er alleen voor te staan,..."

"Zeker in een beginfase, vraagt dit zeer veel inspanning van de leerkracht"

- **Nood aan kennis en inzicht in achtergronden erkennen**

"Te weinig kennis, info rond specifieke handicaps, stoornissen, achtergronden...kan een minder goede benadering in de hand werken en op zich stress teweeg brengen bij zowel leerling als leerkracht"

"Soms is het gebrek aan inzicht in de omgeving en thuissituatie de oorzaak van het gebrek aan goed omgaan met de leerling in kwestie,..."

"Ongrondig bepalen van de beginsituatie van de leerlingen"

"Er vanuit gaan dat kinderen leerdoelen behalen op dezelfde wijze en een globaal gelijktijdig tijdstip"

Besluit: component diversiteit leerlingen

Bij deze component viel de verscheidenheid aan opinies op. Enerzijds zien velen diversiteit in hun klas als een meerwaarde en een verrijking, mits goede ondersteuning, samenwerking en voldoende tijd om te groeien. Velen zien de verscheidenheid als een kans om creativiteit te ontwikkelen en de communicatie in het team nog beter te benutten. Anderzijds worden aan de hand van deze component heel vaak de grenzen van leerkrachten en scholen aangetoond.

Vooral wanneer het gaat over het aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, de combinatie van deze specifieke noden in één klas en de grootte van de klas, geven leerkrachten aan dat ze het in de praktijk moeilijk hebben. Volgens ons blijft er wel nog heel wat werk aan de winkel om leerkrachten, zorgcoördinatoren, directies te begeleiden in het omgaan met diversiteit in de klas op het vlak van groepssamenstelling, didactische aanpak,... Een grote zorg van scholen die al veel inspanningen doen om open te staan voor alle leerlingen, ook met specifieke onderwijsbehoeften, blijft dat ze merken dat hun zorgend vermogen ook meer zorgen aantrekt. Ze voelen op die manier hun draagkracht uit balans treden. We zien hier een uitdaging voor de overheid om alle scholen te motiveren een minimum aan inspanningen te doen om zorg te dragen voor leerlingen met specifieke noden.

Kunnen alle scholen zorgend ingesteld zijn, zonder aan kwaliteit in te boeten? Ook lerarenopleidingen kunnen zich afvragen hoe sterk ze toekomstige leerkrachten voorbereiden op de realiteit, waar differentiatie en omgaan met verscheidenheid een must is.

6.9 Eindtermen/ ontwikkelingsdoelen

De component 'eindtermen/ontwikkelingsdoelen' verwijst naar de manier waarop ontwikkelingsdoelen en eindtermen ingezet worden en de bruikbaarheid ervan om de doelstellingen te bereiken.

- **Gericht zijn op diversiteit in de klas**

"Ontwikkelingsdoelen helpen om ieder kind individueel te kunnen bekijken"

"Het helpt om op maat van de groep en leerlingen te werken"

"Ontwikkelingsdoelen zijn flexibel aan te passen, waardoor ze inspelen op diversiteit"

"Eindtermen kunnen een hulpbron zijn om je aanbod aan te passen aan de groep, de leerlingen"

"Indien men er creatief mee omgaat en als ze echt in het belang zijn van de kinderen"

"Positief als je er creatief mee omspringt in die zijn dat de leerlingen er iets aan hebben"

"Is het, gezien het huidige diversiteitverhaal, nog haalbaar om kinderen via eindtermen in dezelfde richting te sturen en hetzelfde diploma te laten behalen, dit lijkt zeer tegenstrijdig"

"Toch zijn eindtermen/ leerdoelen per klas en vaak per leerling zo verschillend dat het niet steeds haalbaar is om ze te behalen, zelfs na de beoogde tijd en stelt dit de leerkracht en de school voor problemen betreffende evaluatie, beoordeling,..."

"Het beleid rond eindtermen, doelen,... is onvoldoende aangepast aan de huidige maatschappelijke tendensen en de steeds veranderende eigenheid van kinderen (door andere manier van opvoeden, economische en maatschappelijke realiteit,...)"

- **Veiligheid/houvast bieden en richting geven**

"Vastgestelde eindtermen en leerdoelen geven aan een leerkracht een zekere houvast. Het is als het ware een werkinstrument"

"Als je vooraf de leerdoelen vaststelt, heb je ergens een houvast. Hieruit kan men ook goed samenwerken en werkt men op éénzelfde lijn."

"Het is een protocol, curriculum dat ons zegt wat te bereiken binnen welke termijn"

"Eindtermen en leerdoelen zijn nodig om een richtlijn te hebben. Ze geven aan waar kinderen zouden moeten eindigen."

- **Flexibel gebruiken in functie van leerlingen**

"Eindtermen en leerdoelen bepalen mee in welk kader er wordt gewerkt. Een goed en/of bevredigend resultaat dragen eventueel wel bij aan een positief gevoel bij de draagkracht, maar zelfs bij 'slechte' resultaten zou de draagkracht niet mogen afnemen. Eindtermen en leerdoelen kunnen ook worden aangepast, zonder af te doen aan de visie"

"Kunnen loskomen van handboeken, werkboeken en de eindtermen veel globaler zien als een einddoel op het einde van het zesde leerjaar (niet te vast per jaar zodat er ruimte is om diverse doelen te halen op diverse tijdstippen)"

"Rigide gebruik: een te star gebruik van eindtermen geeft een hoge belasting en te veel planlast zorgt ervoor dat de individuele kijk op kinderen gereduceerd wordt en dat meer kinderen uit de boot kunnen vallen."

"Eindtermen belichten niet de 'totale leerling' en zijn nog steeds te cognitief gericht"

"Hoe flexibel en divers zijn de evaluatiemethodes voor 'zorgleerlingen' vanuit de eindtermen? Ondanks de richtlijnen die eindtermen geven is er toch een paradox terug te vinden met de tijdstippen waarop diploma's en getuigschriften worden uitgedeeld. Zorg dat het beeld over vooruitgang duidelijk blijft voor de ouders."

"Het gevaar van de huidige eindtermen is dat sommigen zich er te veel/ te strak aan vastpinnen en dat maakt dat kinderen die anders zijn, een ander tempo hebben uit de boot vallen en leerkrachten dit als een last ervaren, moest de druk van de eindtermen er niet zijn of deze anders toegepast zouden worden dan was er misschien meer openheid voor diversiteit"

"Eindtermen geven te weinig inspraak en daardoor lage betrokkenheid van het individuele schoolteam."

- **Omgaan met tijdsdruk en administratieve druk**

"Enerzijds geeft dit een hoge belasting en werkdruk naar de scholen toe."

"Het mag geen administratief iets zijn om in orde te zijn en dat wordt jammer genoeg te vaak zo gestimuleerd door aard van inspectie,..."

"Eindtermen zijn een hoge belasting voor de individuele leerkracht en geeft druk aan de school, het werken hiermee geeft veel stress, gezien ook de diversiteit in de klas en de planlast "

- **Relativeren vanuit eenzijdigheid**

"Eindtermen zijn te sterk gericht op kennis en vaardigheden en te weinig op niet-cognitieve aspecten "

"Eindtermen belichten niet de 'totale leerling ' en zijn nog steeds te cognitief gericht"

Besluit: component eindtermen/ontwikkelingsdoelen
--

Alle deelnemers aan het onderzoek zijn van mening dat eindtermen/ontwikkelingsdoelen noodzakelijk zijn om kwalitatief onderwijs te kunnen aanbieden. Ze zien het als een leidraad, houvast, veilige richtingaanwijzer waarop ze hun aanpak afstemmen om leerlingen te helpen in hun groei. Er was wel discussie rond de inhoud en de (flexibele) bruikbaarheid of inzetbaarheid ervan. Eindtermen/ontwikkelingsdoelen leggen volgens de meerderheid van de deelnemers nog te veel druk op, zijn moeilijk toepasbaar op de grote verscheidenheid van

leerlingen, zijn te cognitief gericht,..... Vooral de dualiteit tussen het werken aan een 'school voor allen' (component diversiteit leerlingen) en het streven naar het behalen van de eindtermen op het einde van de lagere school, willen we hier aankaarten.

Zetten we momenteel eindtermen, ontwikkelingsdoelen, leerplannen voldoende flexibel en creatief in om ervoor te zorgen dat leerlingen met zeer diverse leernoden zorg op maat krijgen? Zorgen we voldoende dat we het aanbod aanpassen voor alle leerlingen zodanig dat ze optimale onderwijskansen krijgen, ook al vraagt dit een andere aanpak, uitstellen van doelen,...?

6.10 Onderwijsbeleid van de overheid

De component 'onderwijsbeleid van de overheid' betekent dat de overheid de draagkracht meebepaalt door een maatschappelijk draagvlak voor scholen te creëren, een zorgbeleid te ondersteunen, een goed personeelsbeleid te ondersteunen en inspectie en kwaliteit te garanderen.

- **Maatschappelijk draagvlak voor scholen creëren**

"Als er een draagvlak is vanuit het beleid om scholen te ondersteunen"

"Als het beleid mee de grenzen bepaalt van wat haalbaar is voor scholen en maatschappelijke verandering mee in kaart brengt en de invloed ervan op het onderwijs ziet"

"Gedeelde verantwoordelijkheid: belang van structurele ondersteuning van de draagkracht: leerzorg, beleid, structurele inbedding zorgbeleid, infrastructuur en omkadering, planlast aanpakken → samen voorwaarden scheppen,..."

"Een beleid dat meegroeit met de maatschappelijke veranderingen en scholen hierbij ondersteunt om zich aan te passen"

"De minister van onderwijs die besluiten neemt na grondig overleg en dialoog met alle betrokken partijen en ook luistert naar het hart van mensen en van zichzelf en niet alleen de ratio en het verstand gebruikt bij beslissingen. "

"Ook de regering en de overheid moeten beseffen dat de maatschappelijke verandering groot zijn en dat de taak van de school niet meer dezelfde is als vroeger. De overheid zou meer invloed kunnen uitoefenen op deze maatschappelijke discussie en zorgen dat de taak van de school haalbaar blijft, dat de grenzen worden afgebakend."

"De grondslag van het draagkrachtprobleem ligt niet alleen binnen de school, maar vaak ook binnen de maatschappelijke tendensen. De overheid zou hier meer zicht moeten op krijgen en ook meer acties ondernemen om scholen daarin te ondersteunen en ook maatschappelijke impulsen in gang zetten tot verbetering van het samen leven, werken,"

"Een overheid die geen structurele en inhoudelijke ondersteuning voorziet voor directies en koepels rond draagkracht, management,..."

"De overheid zou meer communicatiemogelijkheden in scholen moeten aanbieden door structureel meer ruimte, middelen en tijd hiervoor te voorzien"

- **Zorgbeleid ondersteunen**

"Als het beleid stappen zet om alle scholen positief te stimuleren om zorg te dragen voor iedereen"

"Als het beleid scholen verder stimuleert om samen te werken en meer uniforme afspraken te maken rond zorgen voor leerlingen, zonder de diversiteit te vergeten,..."

"Steun om middenkader te creëren: zorgmedewerkers met slechts 1 taak, niet daarnaast nog leerkrachttaken of opvangtaken of als administratief medewerker,..."

"Te enge kijk op huidige diversiteit in scholen en gevolgen voor de praktijk"

"Aanbod creëert aanvraag, met alle risico's op lange termijn voor de draagkracht."

Wanneer scholen die echt zorg dragen, meer aanvragen krijgen voor deze 'zorgleerlingen' door hun expertise en degelijk aanbod bestaat het risico dat ze na verloop van tijd een te veel kinderen met zorgen moeten begeleiden. Het overheidsbeleid mag dit proces niet verder stimuleren en kan een beter beleid ontwikkelen waar elke school constructief gemotiveerd wordt om zijn zorgdragend vermogen te verhogen,..."

"de realiteit wijst uit dat scholen voor gewoon onderwijs die zelf veel middelen in zorg investeren vaak ook een grotere vraag krijgen door hun constructieve kijk op bepaalde vormen van DIV en hun opgebouwde expertise. Dit maakt dat de vraag groter wordt dan de mogelijkheden om de zorg te dragen."

- **Personeelsbeleid ondersteunen**

"Het aanwervingsbeleid zou ook een speerpunt moeten zijn voor de regering, enerzijds omdat er blijkbaar een tekort is aan goede leerkrachten, waardoor scholen vaak zomaar om het even wie aanwerven, ondanks het misschien niet ideale profiel,..."

"Het systeem van de vaste benoemingen brengt nog te veel met zich mee dat mensen die minder goed presteren in hun job, toch lang blijven (dis)functioneren, met alle gevolgen van dien voor de collega's, de leerlingen,... het systeem van vaste benoemingen."

"Aanwerving - en benoemingsbeleid gestuurd vanuit overheid maakt dat je niet steeds met gemotiveerde mensen kan (blijven) werken"

"De administratieve aanvraag voor de GOK -en zorguren is niet aangepast aan de realiteit. Er is meer dan wat in de papieren aangehaald wordt om uren aan te vragen waardoor verdeling van zorg niet klopt."

"Moeilijke contractberekeningen (24^{ste} 36^{ste}), geen duidelijke richtlijnen rond invulling niet onderwijzersuren"

- **Inspectie en kwaliteit garanderen**

"Soms lijkt het of de overheid, inspecties zo ver afstaan van de realiteit en niet zijn afgestemd op wat leeft in de maatschappij en school. Een school die alles mooi op papier heeft staan is daarom nog geen zorgdragende school"

"Weet het beleid voldoende van de huidige taakbelasting en de huidige maatschappelijke invloeden bij jongeren in de school? De maatschappelijke problemen hebben concreet weerslag op de kinderen. Energie van inspectie zou beter daar naartoe gaan "

Besluit: component onderwijsbeleid van de overheid

Deze component toont aan dat het draagkrachtverhaal niet alleen gemaakt wordt door de scholen, hun beleid en betrokkenen. Deelnemers zien de rol van de overheid vooral in het afbakenen van de taak van de school en het creëren van een draagvlak waar scholen ondersteund worden bij hun onderwijskundige en maatschappelijke rol. De rol van inspectie is het evalueren van een proces, waar zorg dragen voor en omgaan met verscheidenheid een grotere plaats kan innemen. De deelnemers vroegen zich af of inspecteurs voldoende op de hoogte zijn van de dagdagelijkse praktijk. Ook op het vlak van aanwerving, evaluatie en vaste benoemingen kan er volgens de deelnemers nagedacht worden zodanig dat deze systemen draagkracht van individuen en scholen ondersteunen.

6.11 Samenvattend besluit: werken aan de draagkracht van de school

Zonder draagkracht te verengen tot een statische omschrijving, kiezen we ervoor om de resultaten van onderzoeksvraag 1 af te sluiten met een globale definiering van het concept. Daarbij staan de 10 ontwikkelde componenten van draagkracht op de voorgrond. Ze zijn belangrijke dimensies om aan draagkracht te kunnen werken.

Draagkracht van de school is het vermogen van de school om op een kwaliteitsvolle manier onderwijs te bieden aan *alle leerlingen* die er school lopen. Draagkracht is een begrip van kwaliteitszorg dat procesmatig geëvalueerd wordt met als doel de waarden, visie, het beleid en de praktijk van de school te versterken met betrekking tot haar onderwijskundige en maatschappelijke taak.

Draagkrachtafweging of stilstaan bij de sterktes en werkpunten van een school zou dan kunnen betekenen dat de school, met het hele team, grondig afweegt

- welke elementen dit vermogen kunnen versterken en
- welke elementen dit vermogen kunnen belemmeren.

op het vlak van:

1. de identiteit en de houding van elke leerkracht en begeleider
2. de werking en de cultuur van het schoolteam
3. het schoolbeleid, met oog voor de identiteit en de houding van de beleidsvoerder, het beleidsvoerend vermogen en de beleidsvisie
4. de professionalisering, met oog voor praktijkervaring, opleiding en nascholing
5. de samenwerking met (externe) partners, met oog voor de samenwerking met het CLB, met de ouders en andere scholen, diensten en de gemeenschap
6. de invloeden van de maatschappij
7. de omkadering in financiële middelen, personeel en infrastructuur
8. de diversiteit van de leerlingen en hoe de school naar de verscheidenheid kijkt, alsook welke ondersteuning en kennis ze ervoor nodig heeft
9. de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, en vooral de manier waarop deze ingezet worden
10. het onderwijsbeleid van de overheid

Om de draagkracht af te wegen, ontwierpen we ook een draagKRACHTmeter, welke u vindt in bijlage.

7 Verdieping van de 10 draagkrachtcomponenten aan de hand van bestaande referentiekaders

7.1 Inleiding

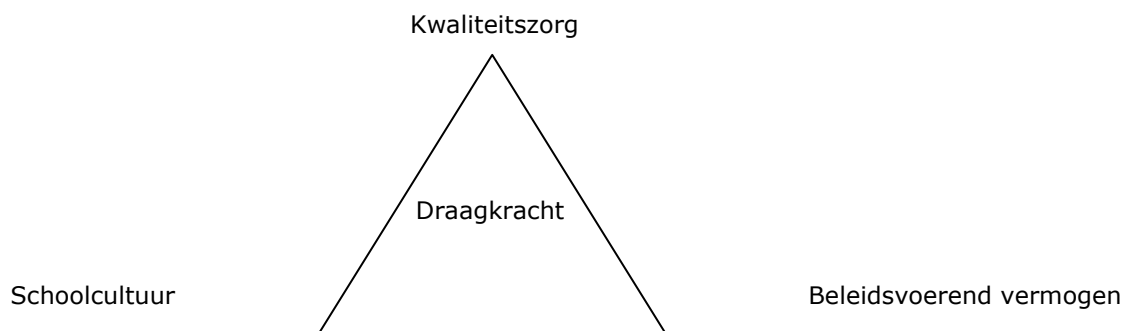
Bovenstaande componentenlijst geeft de beleving van leerkrachten, directies en zorgcoördinatoren betreffende draagkracht weer. Dit beeld is zeer breed en dekt vele ladingen.

Een interessante oefening was dan ook het linken van de resultaten van de eerste onderzoeksvraag (componentenlijst) aan bestaande referentiekaders in het onderwijsveld.

Als we de ontwikkelde componentenlijst erop nalezen, zien we dat vele componenten die in dit onderzoek aan draagkracht worden gelinkt, ook terugkeren in onderzoek en literatuur betreffende schoolmanagement en schoolontwikkeling, kwaliteitszorg in het onderwijs en beleidsvoerend vermogen van de school.

Concreet merkten we bijvoorbeeld dat volgens de onderzoeksscholen onder andere de aard en de mate van het teamwerk invloed heeft op de (draag)kracht waarmee individuele leerkrachten, directies of de school in zijn geheel functioneren. Teamwerk en de mate van samenwerking en betrokkenheid van leerkrachten en het beleid wordt in de literatuur ook vaak omschreven als een belangrijke voorwaarde tot een effectief beleidsvoerend vermogen.

Dit maakte ons als onderzoekers, onder meer, nieuwsgierig naar deze referentiekaders. Wij structureren ze als volgt...



In onderstaande deel koppelen we de resultaten van onderzoeksvraag 1 aan deze referentiekaders.

7.2 De componenten van draagkracht en kwaliteit op school

Volgens Devos (2004 schoolmanagement, een reflectie op de praktijk van de schoolleider, p19,) heeft onderzoek naar effectiviteit (kwaliteit) van scholen aangetoond dat de prestaties van leerlingen een slechte indicator zijn voor de kwaliteit van een school. De prestaties van leerlingen worden volgens het door hem beschreven onderzoek grotendeels beïnvloed door de intelligentie en de sociale achtergrond van de leerlingen. De schoolpopulatie en de klas waarin leerlingen vertoeven blijken een grote invloed uit te oefenen (veel of weinig leerlingen uit kansarme milieus en veel of weinig migranten) op de leerprestaties. Deze bevinding brengt ons bij de component 'diversiteit' zoals besproken in ons onderzoek. Het aantal specifieke onderwijsbehoeften en de aard en combinatie ervan in de klas werd vaak vermeld als beïnvloeder van draagkracht. Onderzoek toont aan dat er een vrij sterk verband bestaat tussen leerlingen met leermoeilijkheden en hun sociale achtergrond.

Leerlingen met leermoeilijkheden hebben vaak ouders met een lager opleidingsniveau. Daarbij komt dat vele scholen met een bepaalde schoolpopulatie de neiging hebben dezelfde schoolpopulatie aan te trekken, welke inspanningen ze ook doen.

Wij zien hier een verband met wat uit ons onderzoek naar boven komt dat scholen die meer open staan voor specifieke zorgen van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften zich hierin ook meer specialiseren, steeds meer van deze 'zorgkinderen' aantrekken. Dit fenomeen heeft (op lange termijn) effect op de draagkracht van scholen, en ondanks de kwaliteit van deze scholen, vaak een negatief effect op de draagkracht van individuele leerkrachten en eventueel ook op de draagkracht van de school (zie componentenlijst, overheidsbeleid, citaat). Het negatief effect werd vooral toegeschreven aan de extra zorgen/aanpassingen die dit meebrengt voor de individuele leerkracht en/of school. Op lange termijn leidt dit sociaal profiel van de school, zoals Devos beschreef, tot een concentratie van extra zorgen in één klas of school. We stellen dat, ondanks de toegenomen autonomie van scholen, het belangrijk is dat de overheid dit fenomeen opvolgt en deze 'zorgdragende' scholen ondersteunt in functie van hun draagkracht. Anderzijds ligt hier ook een werkpunt voor de overheid om ervoor te zorgen dat alle scholen zich open stellen voor leerlingen met extra zorgen en hun beleid hierop afstemmen. Om het inschrijvingsrecht van leerlingen daadwerkelijk kracht te geven, zal elke school een inspanningsverplichting 'moeten' kunnen aantonen om kinderen met extra zorgen en/of specifieke onderwijsbehoeften op te nemen in de school. Een vage procedure waarin draagkracht kan 'gebruikt' worden als inschrijvingsafweging brengt met zich mee dat bepaalde scholen zich afschermen voor het 'ongekende' en zich enkel richten op 'Jan modaal'.

Zoals we bij Devos lezen, zijn er weinig maatschappelijke sectoren waar discussie over waarden zo sterk aanwezig is als in het onderwijs. Zo heeft hij het bijvoorbeeld over de waardendiscussie in het Vlaams secundair onderwijs tussen excellentie en gelijkheid.

“Willen wij met andere woorden een onderwijs dat vooral zoveel mogelijk kansen wil bieden aan alle leerlingen en een definitieve studiekeuze zoveel mogelijk uistelt en dat sterke en minder sterke leerlingen gezamenlijk groepeerd? Of willen wij een onderwijs dat de betere leerlingen vooral wil laten excelleren en waar zo snel mogelijk een studiekeuze wordt gemaakt, zodat de sterkere leerlingen in afzonderlijke klassen onderwijs kunnen volgen en hun studiepeil verhoogt. De zwakkere leerlingen kunnen dan een onderwijsniveau met een lager studiepeil krijgen dat aangepast wordt (p20).

Volgens Devos is bovenstaande discussie er meer één over verschillende sociale levensbeschouwingen dan een discussie over de kwaliteit van het onderwijs. Devos vindt dat het onvatbare karakter van het onderwijs ervoor zorgt dat er geen harde bewijzen geleverd kunnen worden om beide stellingen te staven. In tegenstelling tot de bedrijfswereld waar winst maken het belangrijkste doel is, liggen de waardenkeuzes in het onderwijs complexer. Onderwijssystemen worden immers geconfronteerd met vier waarden die elkaar beconcurreren namelijk, excellentie, efficiëntie, gelijkheid en keuze. Alle waarden tegelijk nastreven is onmogelijk. Het is steeds zoeken naar een ‘moeilijk’ evenwicht. Wanneer er bijvoorbeeld veel studierichtingen zijn, is er veel keuze, maar is het onderwijs minder efficiënt (duur) in te richten,...

Ook in ons onderzoek zijn gelijkaardige waardendiscussies aan bod gekomen en meer bepaald in de dualiteit die bepaalde componenten in zich verschuilen.

In de componenten, diversiteit, leerkracht begeleider en maatschappelijke invloeden merken we een aantal tegenstellingen op die we kunnen linken aan de bovenstaande waardendiscussies. Binnen de component diversiteit gaat het bijvoorbeeld over de haalbaarheid van de verscheidenheid die klasgroepen mogen of kunnen inhouden qua afkomst, mogelijkheden, sociale achtergronden, specifieke onderwijsbehoeften...

Een aantal deelnemers vinden zeer heterogene klassen een verrijking voor zichzelf en de klas, terwijl anderen aangeven dat een ‘gewone’ klas al voldoende verscheidenheid en ook uitdaging biedt. Tegelijkertijd wordt enerzijds door een grote groep deelnemers het beroep van leerkracht gezien als ‘een hart hebben voor kinderen’. De leerkracht is voor hen naast een leraar ook opvoeder, cultuurparticipant, organisator,. Alleen vanuit deze brede kijk op het beroep kan er kracht geput worden. Anderen geven aan dat de taak van de leerkracht en de school vooral ligt in het onderwijzen en minder in het opvoeden.

Deze laatste groep zegt dat onderwijs, mede door de maatschappelijke veranderingen en de wijzigingen in de opvoedingsmoraal,... te veel verantwoordelijkheden op zich neemt waardoor hun draagkracht verlaagt.

De verschillen in waardendiscussies komen in ons onderzoek het sterkst tot uiting tussen de component eindtermen, ontwikkelingsdoelen, leerplannen en de component diversiteit. Als onderwijs er moet zijn voor alle leerlingen, dan botst dit vaak met het eindtermenbeleid en vooral met het daaraan gekoppelde evaluatiesysteem. De overheid raadt aan het beleid rond de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en plannen zeer flexibel toe te passen zodat er voldoende gedifferentieerd kan worden. In de praktijk blijkt dat het al dan niet behalen van bepaalde eindtermen tegen bepaalde tijdstippen erop neerkomt dat bepaalde leerlingen het moeilijk hebben of de verwachtingen niet halen en doorverwezen worden. De vraag is of dit systeem, dat volgens de deelnemers voor iedereen wel veiligheid en houvast biedt, in de realiteit voldoende gedifferentieerd wordt toegepast. Ondanks de houvast en de meerwaarde van het eindtermenbeleid werd in vraag gesteld of de huidige eindtermen, doelen en leerplannen voldoende mee geëvolueerd zijn met de maatschappelijke tendensen en de noden van leerlingen met extra zorgen. Het durven afstappen van bepaalde lesmaterialen en het creatief aanpassen van lessen in functie van de leerlingen met extra zorgen, blijkt moeilijk te zijn. Binnen het onderzoek zien we dat het verenigen van het beroep van leerkracht en de taak van het onderwijs tot het cognitief en technisch leren (zie component leerkracht/begeleider) leidt tot het rigide toepassen van eindtermen en leerplannen, zodat vele kinderen sneller uit de boot vallen.. De deelnemers van het onderzoek benoemden dit als draagkrachtverlagend.

We willen hier ook benadrukken dat de deelnemende scholen voor buitengewoon onderwijs deze laatste benoemde dualiteit minder aanvoelen. Aangezien het buitengewoon onderwijs geen

traditie heeft in het bepalen van eindtermen en zich de doelstelling voorop stelt om individueel onderwijs op maat te bieden aan de hand van ontwikkelingsdoelen, geldt deze bevinding minder sterk. Dit betekent niet dat scholen van het buitengewoon onderwijs geen druk voelen. De draagkrachtspanningen situeren zich vooral op het vlak van de huidige diversiteit binnen de bestaande doelgroepen. Scholen geven aan dat de bestaande typologieën niet meer duidelijk af te bakenen zijn en dat de beeldvorming van leerlingen zeer complex geworden is. Ook dit vraagt een grote aanpassing van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

Bovenstaande tegenstellingen stellen ons voor nieuwe uitdagingen. Als onderzoekers blijven we er alvast in geloven dat kwalitatief onderwijs aanbieden haalbaar is zonder bepaalde doelgroepen te vergeten.

Marx (1988, in: Slegers en Jongmans, Schoolleiding en begeleiding, 2000) heeft het in zijn OTO-onderzoek over kenmerken die het beleidsvoerend vermogen van scholen versterken. Hij omschrijft volgende kenmerken:

- Kenmerken die betrekking hebben op de mate waarin een school behoefte heeft aan beleid als coördinatiemechanisme in die zin dat ze het werk van de leerkrachten probeert op elkaar af te stemmen.
- Kenmerken die de maken hebben met het voeren van het beleid door de schoolleiding zelf: door zich zowel te richten op de voorwaarden om onderwijs te kunnen inrichten als op het onderwijskundig proces op zich (inhoudelijk, didactisch,...), door te beschikken over voldoende organisatorische als sociale vaardigheden om een strategische visie uit te bouwen en door tenslotte een overlegstructuur te creëren waar leerkrachten voldoende betrokken zijn.
- Kenmerken met betrekking tot bevoegdheidsverhoudingen zoals de autonomie van de leerkracht in de klas en hun invloed op de beleidsvoering op schoolniveau. Een te hoge autonomie in de klas heeft een negatief effect op het beleidsvoerend vermogen van de school. Anderzijds is het ook niet aan te raden een te grote invloed te laten uitoefenen door leerkrachten op het beleid op schoolniveau, zodat de sturing van de beleidsvoerders voldoende blijft.
- Kenmerken die betrekking hebben op aspecten van de schoolcultuur zoals:
 - de samenhang tussen het leerkrachtenkorps
 - de consensus omtrent de leerling-oriëntatie en onderwijsvernieuwing
 - de sfeer in de school.

Het onderzoek van Marx concludeert dat indien deze kenmerken in een bepaalde schoolorganisatie meer zijn te herkennen er dan ook een garantie aanwezig is dat de instelling beschikt over beleidsvoerend vermogen. Deze kenmerken hebben betrekking op verschillende aspecten van een schoolwerking, toch is zijn veronderstelling dat scholen beter in staat zijn tot voeren van beleid als het beheersmatig domein (scheppen van goede randvoorwaarden om onderwijs aan te bieden) en het onderwijskundig domein (alles wat het verzorgen van onderwijs, inhoud = primaire taak van scholen) in aanzienlijke mate op elkaar afgestemd zijn. Dit betekent dat leerkrachten en schoolleiders meer op elkaar afgestemd en betrokken zijn in scholen met een goed beleidsvoerend vermogen.

Deze bevindingen kunnen we duidelijk in verband brengen met de componenten schoolbeleid, schoolteam en leerkracht/begeleider binnen ons onderzoek.

De component schoolbeleid geeft aan dat de persoon van de schoolleider over een aantal vaardigheden (organisatorisch, sociaal, communicatief, ...) en houdingen (reflectief, respectvol, eerlijk) beschikt die de draagkracht van individuen en de school beïnvloedt (zowel positief als negatief). Deelnemers aan het onderzoek gaven aan dat ze het belangrijk vinden dat de directeur naast het creëren van voorwaarden om onderwijs aan te bieden, en dus bezig zijn met schoolbeleid, ook sterk moet zijn op onderwijskundig vlak: een directeur die dicht bij het klas- en schoolgebeuren staat (expert op onderwijskundig en didactisch niveau) en toch ook werkt aan een open en goed beleid (beheersniveau). In de beschrijving van deze deelcomponent vinden we de kenmerken terug zoals beschreven .

Binnen de component schoolteam gaat het in ons onderzoek vaak over gedeelde verantwoordelijkheid en het mee mogen nadenken over visie en beleid van de teamleden. Deze

aspecten werden als draagkrachtversterkend gezien. Deze aspecten vinden we ook terug in het kenmerk rond de bevoegdheidsverhoudingen zoals beschreven door Marx.

De autonomie van de leerkracht, beschreven in de derde groep kenmerken van beleidsvoerend vermogen, werd in het onderzoek van draagkracht vooral in verband gebracht met de componenten leerkracht/begeleider, schoolteam en schoolbeleid. We zien dat open staan voor hulp van collega's, collegiale consultatie, goede samenwerking tussen leerkrachten en directie, gedeelde verantwoordelijkheid nemen voor de onderwijsopdracht, betrokkenheid bij bepalen van visie draagkrachtverhogend werkt. De draagkracht van de school wordt volgens de deelnemers nog sterker wanneer de kenmerken van de component schoolteam gecombineerd voorkomen met kenmerken van de component schoolbeleid: een duidelijk en standvastig beleid voeren, de expertise, houding van de beleidsvoerders, een goede visieontwikkeling, gedragen door het beleid en de school,...

Leerkrachten die zichzelf weinig in vraag stellen, die enkel met hun eigen klas en taak bezig zijn, zelden ten rade gaan bij collega's, anderen niet ondersteunen en zich weinig betrokken voelen bij collega's of het algemeen beleid van de school, worden in het onderzoek gezien als draagkrachtverlagend. Ook een beleid dat betrokkenheid bij en samenwerking rond visie afweert, vinden we terug als draagkrachtverlagend. Deze bevindingen leunen nauw aan bij de kenmerken van beleidsvoerend vermogen m.b.t. de genoemde bevoegdheidsverhoudingen.

Ook de kenmerken die Sleegers en Jongmans beschrijven als aspecten van de schoolcultuur, vinden we terug in onze componentenlijst (Sleegers en Jongmans, Schoolleiding en begeleiding, 2000). Onder teamcultuur (in de component schoolteam) werden sfeer, ondersteuning en respect voor elkaar gelinkt aan draagkrachtverhoging. Ook de component schoolbeleid, waar er sprake is van "open staan voor veranderingen" en "vernieuwingen positief begeleiden en ondersteunen" heeft een verband met deze omschrijving.

Opvallend in ons onderzoek is ook de aanwezigheid van de component "maatschappelijke invloeden" op draagkracht, met vooral een belemmerende invloed. Dit toont volgens ons aan dat onze maatschappij snel verandert en dat het onderwijs het moeilijk heeft met de grote verantwoordelijkheid die het krijgt. In ons onderzoek kwam dit thema concreet ter sprake waar het ging over de taakafbakening tussen ouders, andere partners en onderwijs. Scholen vragen zich af of zij een zo grote verantwoordelijkheid kunnen/moeten dragen voor de opvoeding van kinderen. Leraren zien het belang van hun ruim beroepsprofiel in, maar vinden dat er ook grenzen zijn, vooral aan het 'opvoeder' zijn en het 'overnemen' van de taak van de ouders, andere diensten van maatschappelijke dienstverlening,....

In het artikel "Cultuurmanagement in scholen: wenselijk, maar dan menselijk!" (Mahieu, P., in: Schoolleiding en -begeleiding/Interne werking, 1993) heeft Mahieu het over het belang van de organisatiecultuur. Organisationscultuur kwam volgens hem onder meer in de aandacht door het belang dat de sector hecht aan de 'effectieve school'. Studies naar de effectieve school toonden aan dat de doeltreffendheid van scholen in een niet te onderschatten mate mede beïnvloed wordt door culturele kenmerken zoals atmosfeer, collegialiteit en prestatiegerichtheid. We vinden deze kenmerken vooral terug in de componenten schoolteam (teamwerk en teamcultuur) en schoolbeleid (organisatie,...). In hetzelfde artikel worden ook de BROOM-factoren vermeld als analyse-instrument voor de organisatiecultuur:

- **B**esluitvorming (Hoe open/gesloten is besluitvorming? Op welke wijze vindt besluitvorming plaats?,...),
- **R**egelgeving (Hoe verloopt afstemming van opdrachten en taken? Hoe flexibel is de organisatie?,...),
- **O**mgangstijl (Luisteren mensen naar elkaar? Zijn mensen bereid elkaar te helpen?, Is het management begaan met de mensen?...),
- **O**mgevingsoriëntatie (Wordt er gezocht naar verbetering? Hoe is de beeldvorming over de organisatie?,...),
- **M**otivatatie (Hoe worden mensen gemotiveerd? Hoe wordt er gepraat over de organisatie?,...).

Het staat vast dat al deze BROOM-factoren terug te vinden zijn in de componenten schoolteam en schoolbeleid.

Een andere belangrijke link met onze onderzoeksresultaten is die met het zogenaamde teacher-thinking onderzoek (internetbron, Lowyck, J., Teacher thinking and teacher routines: a bifurcation, 2003). Daarin werd het belang van de identiteit en de persoonlijkheid onderzocht ten aanzien van de beroepscompetenties van leraren. Leerlingengerichtheid en de manier waarop de eigen kijk en ervaringen invloed hebben op de professionaliteit, werd en binnen dit onderzoek vernoemd. We zien hierin een belangrijk verband met de component "leerkracht/begeleider" en de manier waarop de persoonlijkheid, context, ervaringen en vooral attitudes inspelen op de draagkracht van individu en school. Werken aan professionaliteit van de leraar is dus ook werken aan de persoonlijkheid. Reflectie, zelfkennis en houding zijn belangrijke factoren, zowel tijdens de opleiding als het uitoefenen van het beroep van de leraar, met invloed op zijn draagkracht.

8 Resultaten onderzoeksvraag 2: "In welke mate is de bestaande 'index voor inclusie' een bruikbaar instrument om de draagkracht van de school in kaart te brengen en verder te ontwikkelen?"

8.1 Inleiding

Als uitvoering van onderzoeksvraag 2 kregen de deelnemende scholen de opdracht om 'de index voor inclusie' aan hun school te toetsen, via enkele werkgroepvergaderingen in de school.

De resultaten van deze opdracht en de evaluatie van het instrument 'de index voor inclusie' werden besproken op de slotdag van het onderzoek.

Hieronder geven we de resultaten weer. We starten met de positieve aspecten van de index voor inclusie om nadien de valkuilen aan te geven.

8.2 Meerwaarde index voor inclusie

Volgens de deelnemers aan het onderzoek verhoogt de discussie over de indicatoren in de index:

- **de communicatie en betrokkenheid van alle teamleden**

Volgens de deelnemers heeft de index een positieve invloed op de betrokkenheid van teamleden in functie van het samenwerken aan de schooldoelstellingen en de werking. De manier van vraagstelling maakt dat mensen nadenken over de schoolwerking en hun mening erover uiten. Gevoelige thema's komen aan de oppervlakte en worden samen besproken. Teamleden leren op die manier de verschillende meningen van collega's kennen en er constructief over communiceren. Deelnemers aan het onderzoek gaven aan:

"Het instrument is nuttig om discussie op gang te brengen rond dingen die anders makkelijk vergeten worden. Zaken die anders in 'de doofpot' zitten of niet bewust zijn komen naar boven."

"vanuit het team en niet van 1 persoon nadenken over school (gedragenheid)"

"Het kan gebruikt worden als item op de personeels- of GOK-vergaderingen met heel het team om na te denken rond de schoolwerking en meer specifiek het zorgbeleid. Het geeft iedereen de kans om mee te denken en zijn/haar mening te uiten."

"Een meerwaarde is er ook voor de relaties binnen de school, bv. naar nieuwe leerkrachten toe: elkaar beter leren kennen en de schoolvisie ook beter leren kennen. De cultuur en de visie moeten nieuwe leerkrachten ook nog leren, het samen erover nadenken met "oudere leerkrachten" maakt het ook beter indringbaar, dat bevordert ook de samenwerking."

"Het relationele aspect wordt gestimuleerd: erover praten en nadenken samen, het versterkt het gevoel dat je samen voor 1 visie gaat. Er wordt nu ook naar de mening gevraagd, bv. ook van nieuwe leerkrachten, ook zij kunnen hun mening zeggen. Aan de visie werken is ook werken aan verbondenheid binnen de school, dit schept banden om dit samen te doen, het geeft erkenning. Elkaars mening kennen is ook al belangrijk."

"We zaten met zorgleerkrachten en directie samen en waren dingen aan het vertellen waar ik geen zicht op had. Ik ben nieuwe zaken te weten gekomen van directie, en evengoed omgekeerd. Bv. nieuwe leerkracht opvang. Door samen te bespreken met verschillende partijen brengt dat andere standpunten naar voren waar je niets van wist."

"Communicatie is ruimer geworden door deze discussies."

"Via de discussies en het beantwoorden van de vragen leer je met mekaar omgaan,..."

"Als de informatie komt van verschillende personen, krijg je meer zicht op verschillende perspectieven en kunnen we echt leren samenwerken."

- **het werken aan visieontwikkeling**

Heel vaak zijn we in de school bezig met het operationele werk. Een goede onderwijspraktijk blijft ook één van de belangrijkste doelen. Toch is het ook nodig te starten met een denkproces. Wat willen we in onze onderwijspraktijk voorop stellen aan waarden? Waarom zijn deze waarden belangrijk voor ons? Hoe willen we deze waarden in de praktijk omzetten? Wat is zorg dragen voor leerlingen met specifieke zorgbehoeften? Hoe kijken we als school naar specifieke zorgbehoeften?,...

Nadenken en samen visie bepalen is een belangrijke voorwaarde voor goede praktijk. Een stap die we vaak veel te snel of te weinig zetten. De deelnemers aan het onderzoek gaven aan dat de Index hen kan helpen om dit effectief te doen:

"Een sterke meerwaarde is dat het ook zwaar op je schoolcultuur kan wegen. Leerkrachten zijn vlug gedwongen tot het zoeken van een oplossing van een probleem, dit laat toe werk te maken van een bredere visie."

"Ontwikkeling van een visie: de schoolvisie wordt concreet, iedereen kan er zijn mening over zeggen."

"Visie vormen is ook een proces, erover discussiëren helpt ook om over de "eigen stijl van de school" na te denken: bv. is er verandering nodig, is de visie misschien al verouderd, moeten we ze aanpassen, omdat de maatschappij al veranderd is?"

"Je denkt ook anders over andere dingen, vanuit standpunt zorg heb je iets andere visie dan bv directie. Je denkt als zorgcoördinator met jouw taak, als klascoördinator weer anders, elk kijkt vanuit eigen standpunt en toch is het belangrijk om vanuit een ander standpunt te leren kijken, dit instrument helpt daarbij,..."

"Door de concrete vragen bij de indicatoren ga je kritischer nadenken over bepaalde zaken. Er waren vragen bij die niet direct bij je opkomen of die niet zo evident zijn, waardoor je meer stilstaat bij de dingen,..."

- **de (zelf)screening en (zelf)evaluatie**

Stilstaan bij de eigen werking (individueel-, groeps-, schoolniveau) is een belangrijke voorwaarde om kwaliteit te garanderen. Evaluatie en zelfscreening zijn daarbij belangrijke middelen. De index blijkt de deelnemers aan het onderzoek hierbij te ondersteunen:

"Via het beantwoorden van de vragen, komen zwakke en sterke punten duidelijk naar voor."

"Belangrijk is dat je er op schoolniveau, maar ook op individueel niveau kan mee werken, het is ook een instrument voor zelfreflectie: voor een leerkracht, directie, ortho, dit helpt ook de kwaliteit van je schoolwerking te verhogen."

"Door het instrument ga je jezelf ook regelmatig bijsturen, je gaat nadenken over je manier van werken en hoe je kunt bijsturen ,..." "Je evalueert in feite je eigen visie,..."

- **het concreet verbeteren van de werking**

Goede evaluatie en zelfreflectie leiden tot meer dan nadenken. Bepaalde instrumenten hebben de neiging om te verdwijnen in de schoolmappen of enkel het daglicht te halen wanneer de

inspectie langskomt. Een goed evaluatie -en screeningsinstrument leidt tot handelen. De deelnemers van het onderzoek ervaren het gebruik van de index als volgt:

"Waar we over spreken krijgt navolging voor de klaspraktijk. Je kan er gericht naar handelen. Er kan daadwerkelijk iets worden gedaan. Als je werkt aan een indicator waar we al mee bezig zijn, geeft het ook ondersteuning en meer inzicht om er verder aan te werken"

"Gericht kunnen gaan werken rond 1 thema, 1 bepaalde indicator maakt het concreet en nuttig."

"De index kan gebruikt worden om te kijken waar we nog aan moeten werken. Misschien zou het beter zijn om de prioriteiten te bepalen met dit als uitgangspunt."

"Het is goed om prioriteiten die er al zijn (bv. vanuit GOK) in dit proces te kaderen. Het geeft een globaal beeld vanwaar we mee bezig zijn en verder moeten aan werken"

"Als we weten wat nog een werkpunt is, bv. opvang beginnende leerkrachten, kan je als school door het gebruik van de indicatoren specifieker het probleem gaan uitdiepen. Je zal de knelpunten in de school beter kunnen omschrijven en het werkpunt blijft niet iets groot, en vaag, wat onwerkbaar is,..."

"De indicatoren zijn gewoon direct te gebruiken, je hoeft geen middel meer uit te vinden om aan de slag te gaan."

"Je moet niets nieuw uitvinden, je kan gewoon de gewenste indicator eruit nemen en gebruiken,..."

"De vragen doen ons dieper nadenken dan we op eerste zicht denken, maar met het instrument ga je echt daadwerkelijk aan de slag"

- **het breed kijken naar onderwijs/ ruimere samenwerkingsmogelijkheden**

Onderwijs heeft naast zijn onderwijsopdracht ook een belangrijke maatschappelijke opdracht. Onderwijs staat daarom ook niet los van de samenleving en meer concreet de gemeenschap waartoe de scholen behoren. De index houdt hier rekening mee en richt zich volgens de deelnemers op meer dan de school en haar onderwijsopdracht op zich:

"Ondanks het feit dat het op onderwijs gericht is, is het ook heel maatschappijgericht en het is belangrijk wat daar uit komt. Het zou ook nog breder kunnen uitgewerkt worden bv. naar bedrijven toe, zodat we nog meer het idee zouden hebben dat we samen aan het werken zijn aan hetzelfde, naar de samenleving toe. Het geeft ook nog ideeën (andere items in de map), waar je nog kan aan denken."

"De index is ook een onafhankelijk iets, het geeft steun aan de mensen dat men er ook elders mee bezig is.."

"Je hebt een bepaald probleem, bv. nieuwe leerkrachten, sterke instroom anderstaligen, en dan aan de hand van die vragen in de index leer je breder kijken."

"Misschien kunnen de vragen bij de indicatoren ook helpen om een heleboel punten naar voor te brengen waar we ons niet van bewust zijn, meer dan enkel in GOK-plan,..." Het doet ons ruimer kijken."

"Dit heeft misschien ook te maken met het feit dat dit over iets heel menselijks gaat. We discussiëren ook over iets waar we anders niet zo rap over gaan spreken. Bepaalde indicatoren spreken aan: respect binnen cultuur, beleid, taalbeleid en anderstalige leerlingen, beleid naar nieuwe leerkrachten toe,..."

8.3 Valkuilen index voor inclusie

Volgens de deelnemers aan het onderzoek zijn onderstaande aspecten m.b.t. de index hinderderend voor het goed gebruiken ervan:

- **moeilijk te gebruiken zonder externe begeleiding/coaching**

Tijdens het toepassen van het indexproces gaven de deelnemers van het onderzoek aan dat werken met de index zijn meerwaarde heeft bewezen, maar ook dat externe begeleiding nodig is. Het toepassen van dergelijk instrument vraagt veel tijd en energie. Het gevaar is dat het proces niet voldoende ruimte krijgt. Een externe begeleider kan dit proces warm houden en sturen. Daarnaast kan die ook helpen om het proces te deblokken wanneer dit nodig is. Onafhankelijke begeleiders kijken vanuit een meer objectieve bril naar de school en zitten minder vast in een bepaalde historie van de school:

"Ik denk ook dat het sterk afhankelijk is van wie het kan leiden, directie of collega. Volgens mij is het nuttig om iemand extern te koppelen aan de school. Deze persoon is minder inhoudelijk betrokken en kan het proces wel sturen,...."

"De onderzoeker gaf soms een ander licht op die vraag, en dan denk je, aja zo hadden we die vraag niet bekeken, maar als ze er niet was, dan zie je dat niet".

- **veelheid aan informatie en aantal indicatoren**

De index biedt heel veel thema's aan om over na te denken. Bij het gebruik van de index kan deze veelheid aan informatie afschrikken:

"De vele mogelijkheden aan inhouden en indicatoren die de index aanbiedt, maakt ook dat het vaak moeilijk is om keuzes te maken"

"Een keuze maken voor een indicator was moeilijk, er was veel interessant om aan te werken."

"Tegelijk heeft dat ook een keerzijde: het is ook heel veel, bepaal daar maar je keuze uit."

"Het stellen van prioriteiten lijkt moeilijk door het grote aanbod van indicatoren. Het gevaar is ook dat met teveel tegelijk bezig bent en niet afwerkt..."

- **introductie en gebruik van het instrument**

Werken met een nieuw instrument vraagt begeleiding en tijd. De introductie van een dergelijk werkinstrument bepaalt het verdere verloop. De deelnemers aan het onderzoek stellen zich enkele vragen op dit vlak:

"De manier om ermee te werken was minder eenvoudig. Hoe ga je er nu concreet mee aan de slag in je school? Het moet motiverend kunnen blijven werken, dat is niet zo eenvoudig. Het is ook iets wat continu aandacht vraagt, niet zo iets waar je gewoon even een pedagogische studiedag rond organiseert. Dat is niet eenvoudig. De vraag is vooral "hoe ermee werken". Ermee beginnen werken is heel veel, hoe lang gaat het proces duren, er is weinig zicht op waar je uitkomt, er is tijd voor nodig en een persoon voor nodig die dit proces kan bewaken. Zeker mensen die vooral als taak hebben les te geven, daarvoor is het niet evident om dan hieraan te werken stap voor stap. Eens het concreet wordt waaraan we werken, hebben we leerkrachten wel mee, maar het proces erheen is niet evident."

"Opletten dat we ook iets moeten doen met de "zwaktes" en niet enkel de sterktes positief in beeld brengen: we moeten komen tot acties. Dit handelen moet in stapjes gebeuren en dat vraagt veel tijd. Daar is ook een plan voor nodig."

"Soms besef je achteraf dat je er misschien niet hebt uitgehaald wat er kon uitgehaald worden, er zijn ook veel andere prioriteiten waar we al aan werken."

"2 elementen op een jaar behandelen zou al veel zijn."

"Het is niet goed als je enkel blijft discussiëren over indicatoren,...er moet ook aan gewerkt worden,.."

- **botsen op weerstanden**

Vernieuwingen, andere manieren van werken, brengen soms weerstand teweeg. Bepaalde deelnemers aan het onderzoek vrezen dat ook de index weerstand zal opwekken:

" Tegelijk vinden mensen dit wat te "zwevend", te weinig concreet soms. Risico is dat je alle leerkrachten "op je dak krijgt" dat dit eraan komt, naast de andere prioriteiten. Het idee leeft "ze gaan er in de werkgroep weer over praten, maar er niets aan doen". Knelpunt is dat je zelf soms al vlugger de prioriteiten bepaalt, eigenlijk moeten die uit het team kunnen komen. Organisatorisch een haalbare instap zoeken met ondersteuning van buitenaf kan helpen om het concreet en haalbaar te maken voor je eigen school. Misschien kan je zelf wel met een kleine groep een beperkt aantal prioriteiten kiezen en dat dan aan het hele team voorleggen. Maar hoe krijg je de anderen mee? Met een kleine groep beginnen: mensen moet je daar echt voor gaan aanspreken en wie wil dan in dit groepje gaan zitten? Een werkgroep bv. rond verkeersbeleid in de school, daar zijn veel kandidaten voor, voor dit soort project is het moeilijker om kandidaten te vinden."

" Het vraagt een heel proces met enkele mensen om een ingangspoort te vinden. Als je dit enkel organiseert door over de middag zulke werkgroepen te houden, dit zou echt in bv. de personeelsvergadering ingebed moeten kunnen worden. Dit mag niet enkel in je vrije uren gebeuren. Met bestaande werkgroepen gebruiken, kan een opstap zijn. "

"Sommige mensen gaan schrik hebben om echt eerlijk te zijn, ze durven soms niet, sommige mensen voelen zich dan aangevallen. Als je discussie voert kan dit weerstand opwekken,..."

"Bij ons ook, discussie zal er sowieso komen en je zal nooit tot een eindbesluit kunnen komen, iedereen zijn eigen gedachte en je kan wel tot bepaalde consensus komen, maar het is moeilijk,... op een gegeven moment moet iemand knopen doorhakken,..."

"Mensen denken bij de "index voor inclusie" direct aan "inclusief onderwijs" en dan denken mensen aan kinderen met een handicap, terwijl dat het daar wel over gaat. Om een werkgroep samen te stellen was dit wel moeilijk. Ervaring: ik had zelf een weerstand om de vragen in het team te brengen, omdat ik vermoedde dat er weerstanden rond zouden zijn. Het leek veiliger over vragen te spreken waar we al goed mee bezig zijn. Gevoeligheid van de vragen viel wel nog mee. Het hangt er ook van af of de directie erbij zit, soms gaan mensen niet helemaal voluit als de directie erbij zit. Als je werkgroep zeer open werkt, die ervoor gaan, lukt het heel goed, maar als daar mensen in zitten die minder gemotiveerd zijn? Je werkgroep bepaalt ook heel veel."

"Dat het instrument en proces zo open is, is heel goed, maar tegelijk is de keerzijde dat er dan ook veel vragen blijven. Belangrijk dat je dan goed moet kijken wie voor de werkgroep wordt aangesproken: ook minder positief ingestelde mensen meekrijgen"

- **moeilijkheidsgraad van de vragen en het begrippenkader**

Het instrument werd vertaald uit het Engels en dit is nog voelbaar aan bepaalde terminologie en gebruik van termen. Bepaalde vragen bij de indicatoren zijn ook zeer complex geformuleerd.

"Sommige vragen zijn wel heel moeilijk geformuleerd, de vragen bij een bepaalde indicator zijn echt moeilijk omschreven. Dit geeft soms het gevoel 'oei, zijn we wel goed bezig?'. Een aantal vragen leken ook door elkaar te lopen, sommige zaken leken bij meerdere indicatoren te komen. Dat er ... staat om zelf vragen toe te voegen, is ook interessant, je hebt de mogelijkheid om zelf met zaken uit te breiden."

"Gericht mensen kiezen? Tegelijk: hoe vlugger je alle geledingen betreft, hoe beter nadien. Verdeel misschien ook de indicatoren over alle personeelsleden bv. op een studiedag en zorg dat we overal dan over praten, beter dan er enkel over te schrijven. De werkgroep zal zichzelf ook moeten evalueren: hoever staan we, is het nog zinvol,...? We overschatten soms de mogelijkheden: mensen zijn al vooral met hun klas bezig, tijd steken in je lesvoorbereidingen, leerlingen opvolgen, rapporten, dossiers bijhouden is belangrijk, er is ook MOS-beleid, gezondheidsbeleid,... Tegelijk geeft dit instrument wel eens een kijk op de maatschappij, de wereld rondom u, dit kan je klaswerking beïnvloeden, er verandert heel veel en we moeten heel flexibel zijn, dat vergt veel, maar tegelijk moeten we mee."

"Bepaalde vragen uit de index vragen ook om verduidelijking, sommige vragen lijken ook op elkaar. Het moeten duidelijke vragen zijn, meer concreet anders haken leerkrachten af"

"Sommigen doen dat vlot, anderen hebben iets van wat staat er hier nu eigenlijk?"

"De vragen van het thema cultuur zijn moeilijk verstaanbaar"

8.4 Besluit: wat kan de index verder betekenen in functie van draagkracht en kwaliteitsvol onderwijs?

Op basis van de resultaten kunnen we besluiten dat de index voor inclusie ondersteunend is bij het in kaart brengen van de kwaliteiten, uitdagingen en werkpunten van de school. Als we de 10 componenten die draagkracht beïnvloeden bekijken dan valt het op dat bepaalde indicatoren en bijhorende vragen vanuit de index gelijkenissen vertonen met de componenten van draagkracht. Het betreft vooral de componenten "schoolteam", "schoolbeleid", "samenwerking met externe partners", "diversiteit leerlingen" en "eindtermen/ ontwikkelingsdoelen" (curriculum). Het beantwoorden van de vragen van de index voor inclusie per indicator is volgens ons een zinvolle manier om stil te staan bij de werking van de school. Dit helpt de visie, het beleid en de organisatie van de school te screenen en te evalueren. Zeker wanneer alle geledingen van de school 'bottum up' worden betrokken, kan het werken met dit instrument veel betekenen.

Wanneer scholen adequaat met dit instrument werken, kunnen daarnaast ook stappen gezet worden in het aanpassen van de visie, het beleid en de organisatie van de school. De deelnemende scholen tonen wel het belang aan van een 'critical friend' van buitenaf die de school begeleidt in dit proces en neutraal kan sturen.

Het onderzoek toont aan dat de index voor inclusie veel waarde heeft in het werken aan draagkracht en het ontwikkelen van een school voor allen. Toch zijn we ook tegen een aantal knelpunten aangelopen: zo denken we aan de weerstand die het woord inclusie met zich meebrengt in Vlaanderen, de veelheid aan informatie die de index aanbiedt, wat overdonderd kan zijn en de soms complexe begrippen die ver afstaan van de Vlaamse onderwijscontext. Er is nood aan verder onderzoek omtrent de manier waarop dit waardevol instrument kan aangepast en verder ontwikkeld worden om constructief te gebruiken in onze onderwijscontext.

9 Resultaten onderzoeksvraag 3: "In welke mate kan het nadenken over draagkracht en het werken met de 'index voor inclusie' de onderwijsvernieuwingen rond leerzorg ondersteunen?"

9.1 Inleiding

De keuze voor kwalitatief onderzoek zorgde ervoor dat we diepgaand ingegaan zijn op onderzoeksvraag 1 en 2. Onderzoeksvraag 3 werd niet concreet bevestigd bij de deelnemers aan het onderzoek. Dit komt door de uitbreiding van onderzoeksvraag 1 en de beperkte onderzoeksperiode. Gedurende het onderzoeksproces werden door de deelnemers zijdelings wel bedenkingen gegeven ten aanzien van onderzoeksvraag 3.

9.2 Invloed van draagkracht en werken met 'de index voor inclusie' op de onderwijsvernieuwingen rond 'leerzorg'

De binnen dit onderzoek ontwikkelde **componenten van draagkracht** tonen aan dat het begrip verweven is met alle aspecten van het schoolgebeuren. Het feit dat draagkracht vandaag de dag zo sterk speelt in scholen toont volgens ons aan dat het huidige onderwijssysteem voor uitdagingen staat. Hoe gaan we om met de grote verscheidenheid aan leerlingen en onderwijsbehoeften in de klas? Hoe kijk ik als leerkracht, zorgcoördinator, directie naar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften? Wat met de huidige indeling in typologieën in het buitengewoon onderwijs, die in de praktijk blijkbaar niet meer zo duidelijk afgebakend zijn? Deze vragen stellen, onder andere, het huidige onderwijssysteem met haar structuur en doelstellingen in vraag. Het ontwerpdecreet leerzorg wil dit onderwijssysteem herdenken. Het vertrekt vanuit de visie dat onderwijs zich meer moet richten op wat elk kind nodig heeft in de klas om te kunnen leren, zonder uitsluitend te vertrekken van de 'beperking' of het 'label'. De uitwerking van deze visie werd in het ontwerpdecreet geconcretiseerd in de inschaling van leerlingen in leerzorgniveaus en clusters.

Wat betreft de visie en uitwerking van dit ontwerpdecreet durven we stellen dat dit een antwoord kan zijn op een aantal draagkrachtbelemmerende aspecten van de 10 componenten. We denken bijvoorbeeld aan de nood aan meer overkoepelende samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs en aan de visieverandering rond verscheidenheid die nodig is in het kijken naar leerlingen met specifieke noden,....

Anderzijds wordt ook binnen dit nieuw kader 'draagkrachtafweging' aangebracht bij het 'weigeren' van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften tussen Leerzorgniveau III en IV. Uit dit onderzoek blijkt duidelijk dat draagkrachtafweging veel complexer is dan het louter weigeren op basis van doelgroepbehoefte en complexiteit van specifieke onderwijsbehoeften.

Wat betreft **het gebruik van 'de index voor inclusie'** is onze visie duidelijk. Dit instrument dat aanzet tot zelfscreening, evaluatie van de eigen visie, het eigen beleid en de organisatie van de school met als doel nog sterker te worden in 'het open staan voor alle leerlingen', draagt zeker bij tot de onderwijsvernieuwingen rond leerzorg. We hopen daarom ook verder onderzoek te kunnen verrichten rond dit instrument om het nadien nog beter te kunnen gebruiken binnen onze Vlaamse onderwijscontext.

Tot slot willen we nog twee reflecties brengen betreffende onderzoeksvraag 3 waar we in de toekomst verder aandacht aan willen besteden:

- **Kennen mensen het ontwerpdecreet 'leerzorg' voldoende om erover te oordelen?**

Alle deelnemers hadden zeker en vast al gehoord van het ontwerpdecreet. Toch bleek dat de informatie die deze mensen bezitten, veelal zeer algemeen, vaag of zelfs onjuist is. We vragen ons als onderzoekers af of koepels, vakbonden,... voldoende genuanceerde informatie laten doorsijpelen omtrent het ontwerpdecreet. De bedoeling van het leerzorgkader is om het onderwijssysteem ten goede te veranderen ten aanzien van alle leerlingen. We merkten op dat de vrees in het buitengewoon onderwijs leeft dat deze aparte setting zou afgeschaft worden.

Het is zeker niet de bedoeling om het 'buitengewoon onderwijs' af te schaffen. Het is wel de bedoeling om het huidige 'onderwijslandschap' zodanig te structureren in niveaus zodat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften overal kunnen geholpen worden mits de nodige maatregelen en ondersteuning/begeleiding.

Het is de bedoeling om meer te vertrekken van de noden en ondersteuningsbehoeften van kinderen en minder van het bestaande aanbod of de bestaande 'vakjes'.

- **Het begrip 'inclusie' kent bij de deelnemers een eerder negatieve en enge interpretatie**

Deelnemers aan het onderzoek hadden de neiging om het begrip inclusie en inclusieve waarden enkel te linken aan de Vlaamse ION projecten, waar kinderen met een verstandelijke en/of meervoudige beperking deelnemen aan het gewoon onderwijs, in plaats van school te lopen in het bestaande buitengewoon onderwijs.

Zonder teniet te doen aan deze waardevolle en broodnodige ION begeleiding, denken we dat het begrip inclusie te eenzijdig gelinkt wordt aan deze begeleidingsprojecten. Inclusieve waarden of inclusie gaat over het 'insluiten' van alle leerlingen in ons onderwijssysteem, ongeacht hun specifieke onderwijsbehoeften.

We zijn dan ook blij dat de deelnemers aan het onderzoek gedurende het onderzoek de vaststelling deden omtrent de eerder negatieve en enge connotatie die het begrip kent in Vlaanderen en er nu anders tegenover staan.

10 Conclusies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk brengen we onze resultaten samen in enkele conclusies en aanbevelingen ten aanzien van alle onderwijsbetrokkenen. Dit onderzoek bracht op korte tijd veel informatie naar boven. We beseffen dat bepaalde thema's verder en meer diepgaand onderzoek vragen. Toch geloven we erin dat we met dit kwalitatief onderzoek een belangrijke aanzet kunnen geven aan de betrokkenen om zich verder te verdiepen in de besproken thema's en samen een dialoog aan te gaan rond toekomstig kwalitatief onderwijs.

10.1 *Draagkracht van de school → naar een ruimere benadering van het concept met de focus op kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling.*

Draagkracht is voor velen een vaag en onduidelijk begrip. Sommigen vinden het hierdoor niet bruikbaar en willen het negeren of afschaffen. Het is misschien ook niet nodig om het steeds over draagkracht te hebben en eerder belangrijk om aan daadkracht te sleutelen.

En toch...

De resultaten van ons onderzoek tonen aan dat 'draagkracht' als begrip leeft binnen scholen. Ondanks de complexiteit van het begrip en de gevaren die het in de realiteit met zich mee kan brengen (zie infra) leeft het in de schoolpraktijk. Het zou mensen die zich dagelijks inzetten en het beste van zichzelf geven in functie van de leer- en ontwikkelingskansen van alle leerlingen onrecht aandoen, moesten we het begrip ontkrachten.

Het begrip draagkracht is een realiteit omdat het de dagdagelijkse inspanningen van de scholen evalueert en/of concretiseert: in onze beleving van wat goed en minder gaat, in discussies rond haalbaarheid en visie en strategie, in onze reflectie als persoonlijke begeleider, in het nadenken over een beleid met een groot draagvlak voor de doelgroep en de medewerkers,... Kortom het concept zit inherent verweven in alle niveaus van de onderwijspraktijk: individuele competenties, teamwork, schoolbeleid, visie,...

De heterogeniteit van de doelgroep en de frequentie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften blijken slechts één beïnvloedende component te zijn m.b.t. draagkracht. Ons onderzoek toont aan dat meerdere componenten hun invloed hebben. We hebben in totaal 10 componenten weerhouden. Vele van deze componenten vinden we terug in literatuur rond kwaliteit, schoolorganisatie en beleidsvoerend vermogen van scholen, maar toch reiken deze componenten nog verder dan dat. Ook de maatschappelijke invloeden, het beleid van de overheid spelen hun rol.

Onze conclusie is dat draagkracht van een school effectief bestaat. Stilstaan bij hoe draagkracht momenteel gebruikt wordt en/of wat er gedaan wordt met discussies rond draagkracht, draagvlak, draaglast,... is noodzakelijk om er aan te kunnen werken.

Deze eerste conclusie wijst erop dat draagkracht:
--

- heel vaak een uiting is van wat niet lukt, moeilijk is = draaglast
- weinig structureel aan bod komt in scholen en meestal blijft hangen op informeel niveau
- te weinig aan bod komt in het proces van evaluatie en kwaliteitszorg
- een begrip is dat eerder angst uitstraalt dan kracht
- een begrip is dat vooral gelinkt wordt aan doelgroepen, maar veel meer ladingen dekt.

Vanuit de eerste conclusie doen we de volgende **aanbevelingen naar individuele begeleiders, leerkrachten, directies:**

- Probeer bewust te worden van de eigen kracht en de persoonlijke werkpunten. Zelfinzicht, persoonlijkheid en de identiteit van de leerkracht blijken belangrijke factoren te zijn die draagkracht beïnvloeden. Sta stil bij visiebepaling over leerlingen, zorgbehoeften en de rol als leerkracht in het algemeen.
- Zoek naar een manier om met persoonlijke werkpunten om te gaan zodanig dat de kracht kan blijven overheersen, door het zoeken van ondersteuning, het (durven) vragen van hulp,...
- Werken aan draagkracht is werken aan de eigen persoonlijkheid, de nodige competenties als leerkracht, het werken in team, het planmatig handelen, het bepalen van een eigen visie op leren en onderwijs, de 'totale' deelname aan de school, je communicatie en band met de ouders, je visie op maatschappelijke tendensen, je inzet tot verdere professionalisering....

Vanuit de eerste conclusie doen we de volgende **aanbevelingen naar scholen:**

- Het lijkt ons nuttig om draagkracht een element te laten worden van interne kwaliteitszorg op school door het begrip een formele plaats te geven binnen alle niveaus van het schoolbeleid. Concreet betekent dit dat directies discussies rond draagkracht en draaglast niet uit de weg gaan en er constructief op ingaan door een kader te scheppen voor vragen, frustraties met steeds de doelstelling om als school te groeien. Dit betekent dat draagkracht niet enkel iets is van 'aankunnen van bepaalde leerlingen', maar ook te maken heeft met visie op zorg, organisatie en planning van klasgroepen, kansen aanbieden tot zelfontplooiing en verdere professionalisering, positief ingaan op vernieuwingen en maatschappelijke tendensen, samen beleid voeren, tijdig evalueren,...
- Het kan ondersteuning bieden om op zoek te gaan naar methodieken, zoals bijvoorbeeld de 'index voor inclusie', die scholen kunnen helpen om de componenten van draagkracht te screenen/evalueren en verder te ontwikkelen. Scholen kunnen met andere woorden grondig in kaart brengen waar ze goed in zijn, wat werkpunten zijn m.b.t. het aanbieden van onderwijs aan alle leerlingen op een kwalitatieve manier.

Vanuit de eerste conclusie doen we de volgende **aanbevelingen naar de koepels en overheid:**

- Ondersteun scholen bij het screenen en in kaart brengen van hun draagkracht en zoek samen met hen naar manieren om draagkracht te versterken.
- Houd bij inspecties, evaluaties van scholen voldoende rekening met het proces en niet enkel met de geschreven documenten, producten,... Werken aan draagkracht heeft te maken met ontwikkelen en groeien. Dit proces bekijken en mee sturen is volgens ons van groter belang in het aanbieden van leer en ontwikkelingskansen voor alle kinderen.

10.2 Draagkracht van de school → naar een positief en ontwikkelingsgericht gebruik van het begrip

"Door het onderzoek is draagkracht iets positief en constructief geworden, iets waar ik niet bang meer van ben als directie als ik het hoor in de wandelgangen, iets waar we allen samen moeten aan werken om te zorgen dat we samen sterk staan voor onze leerlingen en hun ouders."

De keuze om draagkracht vanuit de overheid formeel te gebruiken als afwegingsmechanisme tot het inschrijven van leerlingen met 'specifieke onderwijsbehoeften' in het gewoon onderwijs heeft volgens ons het nadeel dat draagkracht te veel gekoppeld wordt aan de 'beperking van het kind' en/of de 'tekorten die aangebracht worden vanuit de school. Het eenzijdig koppelen van de kindkenmerken of schoolkenmerken aan het afwegen of een leerling met een 'beperking'

in het gewoon onderwijs kan worden opgenomen, gebeurt vanuit het nadruk leggen op de 'stoornis' en de 'beperking', zonder na te gaan wat diezelfde leerling nodig heeft in de klas.

Het gevaar is hier dat draagkrachtafweging voor sommige scholen een 'te' gemakkelijke weg wordt om kinderen te weigeren of te vlug door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Het uitgangspunt in het leezorgkader waar meer vertrokken wordt van de leerbehoeften en zorgvragen van een leerling en minder van de beperking, zou hier een antwoord kunnen bieden. Ook in het leezorgkader verschijnt 'draagkrachtafweging'. We hopen dat dit duidelijk en ruim zal ingevuld worden zodat het ten goede komt aan alle leerlingen en scholen toch inspanningen doen voor leerlingen met specifieke zorgen.

Daarnaast zijn we ervan overtuigd dat er scholen zijn die ook kinderen weigeren van andere doelgroepen dan kinderen met een 'beperking'. Waarom zijn anders de zogenaamde 'concentratiescholen met leerlingen van allochtone afkomst' ontstaan.

Scholen die zich wel engageren om zorg te dragen voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften, raken dan weer overbelast. Hun engagement en plichtsbesef ten aanzien van de maatschappelijke opdracht van het onderwijs brengt hun kracht in gevaar, door het feit dat ze een concentratie krijgen van specifieke zorgvragen.

De **tweede conclusie** wijst erop dat draagkracht:

- vooral focust op de 'beperkingen' van leerlingen wat kan wijzen op een 'eerder' negatieve kijk op leerlingen
- het totaalbeeld (mogelijkheden, context, de barrières van de school, samenleving) te weinig vertrekpunt is van zorg en ontwikkeling van zorg
- momenteel het gevaar inhoudt dat knelpunten in de school eerder als 'excuus' worden aangehaald dan als engagement om eraan te werken in functie van de leer -en ontwikkelingskansen van leerlingen

Vanuit de tweede conclusie doen we de volgende **aanbevelingen naar individuele begeleiders, leerkrachten, directies,...**:

- Probeer naar leerlingen, jongeren te kijken vanuit wat ze nodig hebben in de klas, school en kijk verder dan hun 'beperkingen'. Geef niet vlug op en vraag de ondersteuning waar je recht op hebt.
- Reflecteer voldoende over het eigen aanbod op het vlak van leerinhouden, klasmanagement, instructieniveau,...in het begeleiden van leerlingen en vooral diegenen met specifieke noden. Durf jezelf als persoon met al je creativiteit in de strijd gooien en verlaat de lespakketten of boeken waar nodig.
- Wees zo open om 'moeilijkheden' te bespreken en dit niet te zien als falen. Het is een manier op zoek te gaan naar betere zorg voor je leerlingen.

Vanuit de tweede conclusie doen we de volgende **aanbevelingen ten aanzien van scholen**:

- Probeer kritiek of weerstand niet uit de weg te gaan, maar zie het als een signaal en grijp het aan om te evalueren en na te denken over visie, verbetering en nieuwe strategieën.
- Geef ruimte tot ventileren zonder aan professionaliteit in te boeten en zonder de leerling en zijn leer en ontwikkelingskansen uit het oog te verliezen.
- Geef de eigen school voldoende tijd om te evolueren en draagkracht te ontwikkelen.

Vanuit de tweede conclusie doen we de volgende **aanbevelingen naar de koepels en de overheid**:

- Draagkracht als afwegingsmechanisme stimuleert scholen om draagkracht te misbruiken of om zich te verschuilen achter 'wat scholen niet hebben' om 'kinderen met

beperkingen' op te nemen. Zoek andere, 'bredere' manieren om draagkracht effectief te gebruiken en niet als excuus om leerlingen op te nemen.

- Beloon scholen die zorg dragen en een kwalitatief zorgbeleid uitbouwen voor een ruime doelgroep.
- Stimuleer/verplicht alle scholen een minimale inspanning te doen in een regio, zodat kinderen met meer specifieke onderwijsbehoeften of andere kansengroepen geleidelijk aan in elke school terecht kunnen en op die manier de kracht van zorgende scholen hoog blijft
- Leerzorg biedt een nieuwe kijk op onderwijsbehoeften. Verspreid deze visie zoveel mogelijk en stimuleer scholen om te kijken vanuit 'welke zorg heeft dit kind nodig' in plaats van 'welk probleem heeft dit kind'
- Sta bij het hanteren van een 'draagkrachtafweging' goed stil bij de manier waarop je dit in de praktijk zal gebruiken. Zie draagkracht als een ruim begrip van kwaliteitszorg; Vraag je af of draagkrachtafweging wel kan?

10.3 Draagkracht van de school → naar een dynamisch en steeds terugkerend proces waarin iedereen zijn verantwoordelijkheid neemt

Conclusie

We leren uit dit onderzoek dat scholen die nu al veel aandacht besteden aan een gedragen, goed doordacht zorgbeleid in combinatie met een goed schoolklimaat, een degelijk teamwerk, een positief partnerschap met ouders en andere externen, een duidelijk, transparant en ondersteunend beleid waar zorg gedragen wordt voor elkaar en waar leerlingen centraal staan, eerder geneigd zijn om draagkracht te ontwikkelen en te behouden .

Maar uiteraard is dit geen evidentie. Als blijkt dat het 'in kaart brengen van draagkracht' en het 'ontwikkelen ervan' volgens ons onderzoek te maken heeft met kwaliteitszorg, schoolcultuur en beleidsvoerend vermogen, dan zijn scholen hier ook voortdurend mee bezig. Elke individuele verandering van de leden van de school of de doelgroep en elke verandering in de schoolstructuur, schoolbeleid, doelgroepbeleid of elke maatschappelijke evolutie heeft effect op draagkracht. Draagkracht ontwikkelen is nooit af en zal steeds in evolutie zijn. Draagkracht beweegt voortdurend en het is aangeraden het proces van draagkracht te bewaken op alle niveaus.

Instrumenten zoals de 'index voor inclusie' bieden volgens de deelnemers aan het onderzoek mogelijkheden om scholen te helpen met het in kaart brengen van draagkracht en het ontwikkelen ervan. We hopen dan ook, via verder onderzoek, de kansen van dit instrument verder te exploreren. We denken dat scholen ook vanuit de overheid, de koepels en onderwijsinstanties van het hoger en universitair niveau ondersteuning moeten krijgen bij dit dynamisch proces. Onze aanbeveling is daarom ook om wetenschappelijk onderzoek op dit vlak verder te stimuleren, zeker in het kader van de noodzakelijke onderwijsvernieuwingen rond 'leerzorg'.

Aanbevelingen

We willen dan ook iedereen die onderwijs aanbiedt en betrokken is bij de maatschappelijke opdracht van het onderwijs motiveren en stimuleren om zijn/haar bijdrage te leveren aan dit noodzakelijk proces, vanuit een constructieve houding.

We hopen dat instrumenten zoals onder andere 'de index voor inclusie' hun weg vinden in Vlaanderen en een ondersteuning worden voor scholen m.b.t. draagkracht en 'inclusieve waarden'

10.4 Draagkracht van de school → naar een professionaliseringsbeleid (opleiding, nascholing) waar de componenten van draagkracht een belangrijke plaats krijgen

Conclusie

De praktijkervaring is zeer belangrijk en toch komt ook duidelijk tot uiting dat de opleiding en het volgen van nascholing een belangrijke component is in dit draagkrachtverhaal. Verdere professionaliseringinitiatieven ontwikkelen op alle niveaus is belangrijk om aan kwalitatief onderwijs te werken.

De lerarenopleiding speelt volgens ons een grote rol in dit verhaal. Naast het opleiden van studenten tot goede leraren op didactisch en onderwijskundig vlak blijven ook het werken aan persoonlijkheid, visie ten aanzien van kinderen en jongeren, omgaan met diversiteit, specifieke onderwijsnoden en samenwerken in team cruciale thema's. Een aantal directies gaven aan dat bepaalde medewerkers minder het belang van 'interpersoonlijke' thema's inzien, vooral ook omdat ze weinig direct effect ervaren.

Aanbevelingen

We denken dat deze thema's nog meer en diepgaand in de verf kunnen gezet worden, zowel binnen de lerarenopleiding als binnen het nascholingsbeleid van scholen.

Wij benadrukken als onderzoekers **het belang van persoonlijk en reflectief ervaringsleren**. Stilstaan bij de eigen visie, aanpak en het eigen aanbod is cruciaal om het beter af te stemmen op de leerlingen.

10.5 Draagkracht van de school → investering in onderwijs blijft nodig om draagkracht te vergroten

Conclusie

Als onderzoekers zijn we ervan overtuigd dat omkadering niet het enige is dat draagkracht en kwaliteit van onderwijs bepaalt. Toch willen we het belang van deze component niet verwaarlozen. Als ander onderzoek aantoont dat het gewoon onderwijs een groot aantal kinderen begeleidt met specifieke onderwijsbehoeften, dan moet daar ook de nodige omkadering tegenover staan. Als we niet willen dat kinderen en jongeren zomaar kansen worden ontnomen en doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs, dan moeten we naar een gewoon onderwijs waar voldoende 'know how', middelen en personeel aanwezig is om deze kinderen alle kansen te geven. Dan is het geen abnormale vraag om klassen kleiner te maken, meer extra zorgpersoneel in te schakelen en meer professionaliseringsactiviteiten te voorzien. Kortom investeren in onderwijs is investeren in onze economie en maatschappij, zelfs in tijden van crisis.

10.6 Draagkracht van de school → naar de uitdaging vanuit de overheid om tot een gefundeerd beleid te komen op het vlak van gelijke onderwijskansen in combinatie met het beleid inzake eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

Conclusie

Onze resultaten tonen aan dat draagkracht een breed gegeven is. Het huidige beleid rond draagkracht vraagt daarom ook een brede toepassing in de decreten. De dualiteit tussen 'school voor allen' en 'kwalitatieve school' lijkt tot uiting te komen in het omgaan met de verscheidenheid in de klas, rekening houden met specifieke onderwijsbehoeften en het bereiken

van een diploma volgens de eindtermen,... Telkens opnieuw lijken de componenten diversiteit leerlingen en eindtermen, ontwikkelingsdoelen met elkaar te strijden.

Is het haalbaar om beide componenten te verzoenen en kwalitatief hoogstaand onderwijs aan te bieden waar alle leerlingen baat bij hebben?

Aanbevelingen

Scholen hebben meer ondersteuning nodig bij het uitvoeren van het eindtermenbeleid. Geef scholen de 'tools' en de 'tijd' om flexibel om te gaan met eindtermen, doelen, leerplannen zodat ze kunnen inspelen op zoveel mogelijk leernoden van hun leerlingen. Scholen hebben ook nood aan (externe) ondersteuning in het omgaan met snelle maatschappelijke tendensen op het vlak van onderwijs.

Stappen we voldoende af van de traditionele jaarklassen en handboeken? Passen we onze evaluatiemethoden voldoende aan met betrekking tot alle leernoden?

Kunnen diensten voor pedagogische begeleiding, CLB's scholen nog meer ondersteunen, vanuit nieuwe kaders zoals 'handelingsgericht werken', "leerzorg",...?

11 BIBLIOGRAFIE

- ALBERT S. HUMPHREY.,(2005) *SWOT Analysis for Management Consulting*, in SRI Alumni Association Newsletter, December
- BOOTH T., AINSWORTH M., (2009) *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school*, tweede herziene druk, Tilburg, CSIE.
- DALKEY N., HELMER O.,(1963) An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts, *Management Science* 9, nr. 3, p. 458
- DEBACKERE K., (1992) Onderzoek doorgelicht: een aantal bedenkingen bij het beoordelen van onderzoeksresultaten, *Schoolleiding en –begeleiding/evaluatie en controle*, nr.5.
- DEVOS G., VERHOEVEN J., OPBROUCK W., VERBEECK B., (2002) *Handboek zelfevaluatie in het secundair onderwijs*, tweede druk, Mechelen, Wolters Plantyn.
- DEVOS G., (2004) *Schoolmanagement: een reflectie op de praktijk van de schoolleider*, Mechelen, Wolters Plantyn.
- GLASER BG, STRAUSS A.,(1967) *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press [3].
- DR. HOEBEN W. Th. J. G., (1993) *Werken aan een goed onderwijs: kwaliteitszorg als functie van onderwijsbeoordeling*, Groningen, RION.
- DR. MAHIEU P., (1993) *Cultuurmanagement in scholen : wenselijk, maar dan menselijk* , in *Schoolleiding en –begeleiding/ interne werking*, nr.8.
- Ministerie van onderwijs, (2002) *Gok – Decreet*, Brussel.
- Ministerie van onderwijs, (2007) *Concept nota leezorg*.
- MORTELMANS D., (2007) *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*.
- SCHRAEPEN B., VANPEPERSTRAETE L., MELIS A., LEBEER J., CHRISTIAENS M., HANCKÉ T., (2007) *Draagkracht en het nieuwe leezorgkader*, in *Welwijs*, jaargang 18, nr. 4, p. 28- 32.
- SCHRAEPEN B., VANPEPERSTRAETE L., MELIS A., LEBEER J., CHRISTIAENS M., HANCKÉ T., (2008) *Draagkracht als dynamisch concept binnen leezorg*, in *Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid*, januari- februari, nr. 3, p. 219- 224.
- SLEEGERS P., JONGMANS K., (2002) *Beleidsvoering door scholen en de professionaliteit van schoolleiders en leerkrachten*, in *Schoolleiding en –begeleiding*, nr. 28.
- STAFDIENST PEDAGOGISCHE BEGELEIDING VAN HET KATHOLIEK ONDERWIJS (red.), (2007) *Beleidsvoerend vermogen van scholen ondersteunen*, Mechelen, Wolters Plantyn.
- STEWART D.W., SHAMDASANI P.N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. London: Sage
- VANDENBROUCKE F., (2004) *Gelijke onderwijskansen, meer dan een GOK-decreet*.
- VAN ROMPU W., MARDULIER T., DE CONINCK C., VAN BEEUMEN L., EXTER E., (2007) *Leezorg in het onderwijs*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, (2005) *Nieuwe organisatievormen van leerlingen met specifieke noden: een verkenning*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, (2007) *Advies voor onderwijsconceptnota "Leezorg"*
- www.onderwijsvlaanderen.be

Dankwoord

Wij drukken aan het einde van ons onderzoek graag onze oprechte dank uit aan de Arteveldehogeschool voor het financieel mogelijk maken en dagelijks ondersteunen van dit project, via het PWO-fonds. De onderzoeksondersteuning van de dienst COMPahs, Centrum voor onderzoek, maatschappelijke dienstverlening en professionalisering van de Arteveldehogeschool, in de persoon van Marleen Verbeke en Conny Vercaigne, was daarbij van onschatbare waarde.

Ook de expliciete steun van de stuurgroep van dit onderzoek heeft een duidelijke meerwaarde opgeleverd. Eveneens een expliciet woord van dank aan alle stuurgroepleden: Theo Mardulier, Gil Thys, Hugo Vandeviere, Jo Lebeer, Jean-Pierre Markey, Gil Thys, Beno Schraepen, Kaat Delrue, Annelies Depuydt, Sylvie Creve, Ruth Carbonez, Hilde Van Keer, Kristoff Dhont, Conny Vercaigne, Marijke Wilssens, Patrick Vandelanotte, Inge Vandeputte.

Tenslotte danken we ons opleidingsteam van de Bachelor na bachelor in het onderwijs: zorgverbreding en remediërend leren en Bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs. Vooral onze opleidingsdirecteur Mark Pâquet en opleidingscoördinator Marijke Wilssens willen we extra bedanken.