

VLAAMSE GEMEENSCHAPSCOMMISSIE

DE RAAD

ZITTING 2004-2005

25 OKTOBER 2004

VOORRANGSBELEID BRUSSEL

Evaluatie Voorrangsbeleid Brussel : eindverslag 2004

Hoorzitting met mevrouw Magda DECKERS,
bijzonder opdrachthouder voor het Nederlandstalig basisonderwijs te Brussel
en directeur van Voorrangsbeleid Brussel (VBB)

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs en Beroepsopleiding
uitgebracht door mevrouw Carla DEJONGHE**

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie
uitgebracht door mevrouw Monica VAN KERREBROECK**

Hebben aan de werkzaamheden van de Gemeenschappelijke Commissie deelgenomen :

Voor de VGC :

de heren Fouad Ahidar, voorzitter, Frederic Erens, Erland Pison, Jean-Luc Vanraes, Jan Béghin, Walter Vandenbossche en mevrouwen Marie-Paule Quix, Carla Dejonghe en Brigitte De Pauw

Voor het Vlaams Parlement :

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck, Voorzitter, de heren Ludo Sannen, Gilbert Van Baelen, Sven Gatz, Steven Vanackere en mevrouwen An Michiels, Sabine Poleyn, Elke Roex en Greet Van Linter

Dames en Heren,

De Commissie voor Onderwijs en Beroepsopleiding van de Vlaamse Gemeenschapscommissie en de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie van het Vlaams parlement hoorden op maandag 25 oktober 2004 in een gemeenschappelijke commissievergadering mevrouw Magda Deckers, bijzonder opdrachthouder voor het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel en directeur van Voorrangsbeleid Brussel (VBB), over het eindverslag 2004 van het Voorrangsbeleid Brussel.

De hoorzitting vond plaats in aanwezigheid van de heer Guy Vanhengel, collegevoorzitter bevoegd voor Onderwijs en Beroepsopleiding, en de heer Frank Vandenbroucke, Vlaams minister voor Onderwijs en Vorming.

Als bijlage zijn de documenten opgenomen die mevrouw Deckers tijdens de hoorzitting hanteerde en die aan de leden werden overgemaakt.

Mevrouw Carla Dejonghe wordt aangeduid als verslaggever voor de VGC en mevrouw Monica Van Kerrebroeck als verslaggever voor het Vlaams Parlement.

I. Inleiding door de commissievoorzitters

De heer Fouad Ahidar, voorzitter van de Commissie voor Onderwijs en Beroepsopleiding benadrukte dat de onderwijscommissies van het Vlaams Parlement en van de VGC zich voor de vierde keer buigen over het Voorrangsbeleid Brussel, beurtelings op uitnodiging van de VGC en van het Vlaams Parlement.

Uit de uitgebreide rapporten die zorgvuldig verslag uitbrengen van de commissievergaderingen blijkt de grote interesse van de beide parlementen voor het Voorrangsbeleid Brussel. Het onderwijsgegeven in Brussel is van een andere orde dan het onderwijsgegeven in Vlaanderen. Een veelheid aan anderstalige kinderen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel vergt een specifieke aanpak. Vlaanderen en Brussel sloegen de handen in elkaar om gestalte te geven aan deze specifieke aanpak middels het Voorrangsbeleid Brussel. De evaluatierapporten uit het verleden gaven blijk van een systematische vooruitgang in de taalvaardigheid van anderstalige kinderen in het Nederlandstalig onderwijs. We kijken met belangstelling uit naar het eindrapport 2004 van mevrouw Magda Deckers

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck, voorzitter van de Commissie Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie benadrukt dat de evaluatie van het rapport erg belangrijk is voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en dat een goede ondersteuning noodzakelijk is.

II. Uiteenzetting door mevrouw Magda Deckers, bijzonder opdrachthouder voor het Nederlandstalig basisonderwijs te Brussel, Directeur Voorrangsbeleid Brussel, VBB

Vooreerst uit mevrouw Deckers haar dank voor de mogelijkheid die ze krijgt om hier in deze gemeenschappelijke commissie de stand van zaken in verband met het Voorrangsbeleid Brussel uit te leggen. Aangezien er veel nieuwe parlementsleden aanwezig zijn, zal er eerst een korte toelichting gegeven worden over het VBB en nadien zullen de eindevaluatiegegevens volgen.

a. Wat is VBB ?

In 1999 werd er een protocol tussen de toenmalig minister van Onderwijs, de heer Baldewijns, en toenmalig collegelid, de heer Grijp, afgesloten waarbij er een bijzondere opdrachthouder werd aangeduid. De 2 opdrachten voor deze opdrachthouder waren : een netoverstijgende ondersteuningsstructuur in het Nederlandstalig basisonderwijs uitbouwen en beleidsadviezen formuleren om de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs te verhogen. In december 1999 werd het eerste beleidsplan voorgesteld.

De eerste vaststellingen tijdens de verkenningsronde in 1999 waren de volgende :

- contact met directies en onderwijzers (kleuter – basisonderwijs) verliep moeilijk ;
- in Brussel zijn veel beleidsondersteunende maatregelen vanuit de VGC en de Vlaamse Gemeenschap maar spijtig genoeg worden de doelstellingen niet op elkaar afgestemd ;
- verwachtingen tegenover lerarenopleidingen worden niet ingelost en Brussel kent een groot personeelsverloop in het onderwijs.

Uit deze vaststellingen heeft mevrouw Deckers volgende conclusies geformuleerd :

- directie, kleuteronderwijzers en onderwijzers moeten leren omgaan met de reële situatie in Brussel ;

- directies en leerkrachten hebben nood aan een praktische en concrete begeleiding ;
- intensieve begeleiding aanbieden op maat van de school ;
- betere coördinatie van de lerarenopleiding en de nascholing ;
- focussen op ouderondersteunend leerkrachtgedrag.

Het Voorrangsbeleid Brussel startte met haar eerste projecten tijdens het schooljaar 2000-2001. De begeleiders concentreren zich op 4 werkterreinen :

- taalvaardigheidsonderwijs ;
- omgaan met diversiteit en differentiatie ;
- samenwerking met ouders ;
- betere samenwerking met externe partners.

Bij de aanvang van het project waren er 7 begeleiders aangeworven. Deze 7 begeleiders hadden aan eenzelfde project in Limburg gewerkt. Na de start zou het aantal begeleiders uitgebreid worden met Brusselse medewerkers.

Het onderzoek naar de toestand van de ingeschreven school verliep in verschillende fasen. In een eerste fase werd er met een probleemanalyse opgemaakt om de maat van de school beter te leren kennen. Op basis hiervan werd een stappenplan opgesteld door VBB. Door het stappenplan legt VBB vast welke haar doelstellingen in de school zijn de komende jaren. Als de school hiermee akkoord gaat wordt er een engagementverklaring ondertekend. Ten slotte wordt er op basis van het stappenplan jaarlijks een actieplan opgesteld.

Bovendien worden er naast de individuele begeleiding van scholen ook schooloverstijgende bijeenkomsten voor directies, kleuterleidsters en leerkrachten georganiseerd door het VBB en worden er praktijkwinkels opgericht.

b. Syntheseverslag van de evaluatie

Het voorliggende syntheseverslag geeft de ontwikkeling in bepaalde scholen weer over een periode van 4 jaar. De wetenschappelijke evaluatie gaat uit van het uitbouwen van een netoverschrijdende structuur ter ondersteuning van de kwaliteit waarbij als uitgangspunt de evolutie van de leerkrach-

ten werd genomen om op deze manier het niveau van de leerlingen te verhogen. De evaluatie is interuniversitair uitgevoerd door de KUL, UG en de VUB. In de eerste fase wordt er gestart van een nulmeting. In de volgende fase, de procesevaluatie, werd de vraag gesteld of de VBB-aanpak leerkrachten op weg hielp om anders te denken en of ze hierdoor anders zijn gaan handelen. In de derde fase, de productevaluatie, werd onderzoek verricht naar het niveau van de taalvaardigheid van de leerlingen.

De onderzoekers hebben hun evaluatieonderzoek uitgevoerd in 12 scholen (van de 35 scholen die als eerste tot VBB zijn toegetreden). Na het gevoerde onderzoek werden in juni 2004 de nodige beleidsaanbevelingen gedaan op basis van bovenvermelde proces- en productevaluatie.

De belangrijkste onderzoeksvragen van de onderzoekers waren de volgende :

- in hoeverre is het VBB erin geslaagd via haar begeleidingsconcept een kwaliteitsverhoging te weeg te brengen in het Nederlandstalig onderwijs ;
- welke elementen van het concept dragen bij tot kwaliteitsverhoging ;
- wat leert het concept ons met het oog op de sturing van onderwijsinnovatie in Vlaanderen.

Een belangrijke conclusie is dat het VBB haar hoofddoelstelling gerealiseerd heeft. Er is een duidelijke kwaliteitsverhoging merkbaar in de onderzochte Nederlandstalige scholen.

Op te merken valt wel dat de meting van het onderwijsniveau slechts op 1 moment gebeurde waardoor de gegevens louter indicatief zijn.

Samenvattend is er in de periode 2001-2004 een positieve vooruitgang merkbaar in zowel het tweede als derde leerjaar. Iets meer dan 50% van de kinderen in beide groepen kent een vooruitgang naar een hogere normcategorie.

Opmerkelijk is het grote leerlingenverloop in Brusselse scholen. Slechts 53% van de leerlingen uit de nulmeting waren terug te vinden. Bijna de helft van de leerlingen is in de periode 2001-2004 van school veranderd. Op dit moment is er hier geen onderzoek naar gevoerd en kunnen er hiervoor geen concrete redenen gegeven worden.

Een andere conclusie die getrokken kan worden na 3 jaar begeleiding door het VBB is dat de professionaliteit van de leerkrachten is verhoogd. Dit was duidelijk merkbaar op volgende vlakken :

- een functioneler taalaanbod ;
- meer begripscontrole ;
- de uitbouw van leeshoekjes door de leerkrachten ;
- een vroegtijdig opsporen van problemen bij kinderen ;
- betere ondersteuning van het denken van kinderen.

Natuurlijk zijn er enkele indicatoren waarop veel minder vooruitgang werd geboekt of waar het eindresultaat onvoldoende was :

- de leerkracht treedt nog te sterk op als leider in plaats van begeleider ;
- te weinig mogelijkheden tot interactie tussen de leerlingen ;
- de leerkracht werkt overwegend sterk sturend en klassikaal.

Positief is dat er een grote openheid bij leerkrachten is om hun handelen bij te sturen. De 2 succesfactoren die hiervoor zorgen zijn de gunstige ondersteuningsmodaliteiten en de focus van de begeleiding op taalvaardigheid.

Volgende elementen zorgen ervoor dat leerkrachten hun handelen ‘effectief’ bijsturen :

- beter aansluiten op vragen en behoeften ;
- beschikbaar materiaal als middel om aan onderwijsvernieuwing te doen ;
- een individuelere en meer praktijkgerichte ondersteuning.

c. Beleidsadviezen

Na de eindevaluatie werden er beleidsadviezen opgesteld. Deze beleidsadviezen zijn aanbevelingen met betrekking tot de sturing van onderwijsinnovaties in andere Vlaamse regio's. Uit het onderzoek bleken de 2 belangrijkste strategische keuzes voor een succesvolle onderwijsvernieuwing het creëren van openheid waarbij nauw werd inge-

speeld op de problemen en behoeften via lange termijnbegeleiding te zijn en de aanduiding van een vaste ervaren begeleider per school die zorgt voor een regelmatig overleg tussen de leerkrachten en de afstemming van de begeleiding op maat van de lokale school. Een 2^{de} punt dat benadrukt werd door de evaluatoren is om de vernieuwing effectief in de klas in praktijk te brengen via het aansluiten op individuele vragen en behoeften, via het gebruik van materiaal als middel om aan onderwijsvernieuwing te doen en de individuele, concrete en praktijkgerichte ondersteuning.

Ter afsluiting benadrukte mevrouw Deckers dat aan de volgende punten aandacht moet blijven worden besteed in de toekomst :

- de blijvende wetenschappelijke opvolging door het VBB ;
- het blijven investeren in de lerarenopleidingen ;
- de verdere ontwikkeling van zelfevaluatie door scholen ;
- de concrete invulling van de onderwijsopdracht ;
- het investeren in het begeleidingskader ;
- hoge kwaliteitsnormen voor lesmateriaal ;
- visieontwikkeling voor ‘meertalig’ onderwijs ;
- onderwijsinnovaties gaan over mensen.

III. Vragen van de aanwezigen en repliek van mevrouw Magda Deckers

De heer Walter Vandebossche, VGC-parlementslid, feliciteert mevrouw Deckers met de behaalde resultaten en benadrukt dat de vooruitgang van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel goed is voor de toekomst. Hij stelt zich echter de vraag of de individuele begeleiding van een kind en dit sinds zijn verblijf in de crèche niet noodzakelijk zal zijn in de toekomst. Bovendien ijvert het parlementslid ook voor een grotere betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs en voor meer aandacht van de leerkrachten voor de thuisomgeving.

Mevrouw Deckers is principieel akkoord om kinderen voortdurend te blijven volgen maar in de praktijk is dit volgens haar niet haalbaar. Op dit moment spoort het VBB de leerkrachten aan om ouders meer te betrekken bij het onderwijs maar

tot op heden kent dit geen groot succes. De kloof tussen leerkracht en ouders blijft te groot.

De heer Erland Pison, VGC-parlementslid, vindt het positief dat de leerlingen hun leesniveau verhogen maar hij stelt zich vragen bij het feit dat er slechts 53% van de leerlingen uit de nulmeting overgebleven zijn na 3 jaar begeleiding door het VBB. Hij stelt zich de vraag of de niveaustijging niet eerder te wijten is aan het verdwijnen van de zwakkere leerlingen.

Mevrouw Deckers benadrukt dat er in het onderzoek rekening gehouden werd met zittenblijvers en dat dit geen invloed had op de resultaten.

Mevrouw Marie-Paule Quix stelt zich de vraag waarom zoveel leerlingen van school veranderen en waar deze leerlingen onderwijs gaan volgen. Ten tweede stelt ze zich de vraag wat de preciese relatie is tussen VBB en het GOK-decreet.

Mevrouw Deckers bevestigt dat ze geen verklaring heeft voor het veranderen van school door zo een groot percentage leerlingen. De reden hiervoor en de scholen waar deze leerlingen op dit moment les volgen werd niet nader onderzocht.

Het VBB en GOK-decreet beogen in eerste instantie hetzelfde namelijk het algemeen zorgbeleid uitbouwen ten bate van alle kinderen. In Brussel worden er afspraken gemaakt met de begeleiders en de respectievelijke netten om hetzelfde doel na te streven. Het verschil tussen beide ligt echter in hun werkwijze. Het VBB screent een school en stelt samen met de school een stappen- en actieplan op. In een GOK-school dient de school zelf een activiteitenplan op te stellen en nadien de nodige evaluaties te maken.

In het verleden gebeurde de samenwerking tussen het nascholingscentrum en het VBB stroef. De heer Sven Gatz, Vlaams parlementslid, wenst te weten hoe de relatie tussen beiden nu verloopt? Ten tweede stelt het Vlaams parlementslid zich de vraag of er in andere steden ook een groot leerlingenverloop is. Ten derde verwijst hij naar de uitspraak van mevrouw Deckers dat op dit moment de leerlingen 80% halen op het vlak van taalvaardigheid. Hij stelt zich de vraag of dit niet beter 100% zou zijn en of deze 100% wel gehaald kan worden in andere steden.

Volgens mevrouw Deckers verloopt de samenwerking met het nascholingscentrum op dit moment goed. Het antwoord op de vraag over het

leerlingenverloop is dat andere steden ook een groot leerlingenverloop kennen en dat dit dus geen typisch Brussels fenomeen is. Ten slotte benadrukt de opdrachthouder dat 100% mooi maar onrealiseerbaar is op dit moment. Uit het onderzoek bleek dat er een vooruitgang is maar dat het nog altijd niet voldoende is. Hiervoor zijn er nog meer investeringen in de toekomst nodig.

De heer Gilbert Van Baelen, Vlaams parlementslid, vraagt zich af of de resultaten in Brussel de leerlingen de mogelijkheid geven hun eindtermen te halen. Hij stelt zich ten tweede de vraag of er geen ander onderwijssysteem noodzakelijk is in Brussel.

Mevrouw Deckers durft zich niet uit te spreken over het veranderen van een onderwijssysteem in Brussel maar benadrukt dat de leerlingen op dit moment het niveau halen om te slagen voor de eindtermen

De heer Frederic Erens stelt zich vragen bij het beleidsadvies voor meertalig onderwijs. Wat kan meertalig onderwijs het taalvaardigheidsniveau van het Nederlands bijbrengen?

De heer Jean-Luc Vanraes vraagt zich eveneens af wat de pedagogische voordelen zijn van meertalig onderwijs.

De reden waarom het meertalig onderwijs voorkomt in het beleidsadvies is dat de leerkrachten zelf vragen stellen bij de invoering van meertalig onderwijs. Het is geen beleidsaanbeveling maar het geeft weer wat de leerkrachten denken. Het meertalig onderwijs wordt opgenomen in het rapport om na te gaan of er geen mogelijkheid bestaat om een forum te organiseren rond dit thema.

Vlaams parlementslid, mevrouw Sabine Poleyn, vraagt of mevrouw Deckers nog persoonlijke bemerkings bij het rapport heeft en ten tweede wenst ze te weten op welke manier de resultaten van het rapport het best een structureel vervolg kunnen geven aan beleidsaanbevelingen naar andere regio's toe.

Mevrouw Deckers is heel tevreden over het rapport en de behaalde resultaten. Ze is van mening dat het voorliggende rapport door diverse instanties geraadpleegd zal worden om zo bij te kunnen dragen aan beleidsaanbevelingen naar andere regio's toe.

IV. Toelichting door de heer Frank Vandebroecke, Vlaams minister voor onderwijs, en door VGC-Collegevoorzitter Guy Vanhengel, bevoegd voor Onderwijs

Minister Frank Vandebroecke wenst mevrouw Deckers en haar medewerkers te bedanken voor hun behaalde resultaten. Hij benadrukt dat onderwijs essentieel is om bij te dragen aan de ontwikkeling van een kind. De Brusselse situatie is in vergelijking met andere regio's anders en dit vooral door de multiculturaliteit van het hoofdstedelijk Gewest. Hij vindt het positief dat het Nederlandstalig onderwijs van begin af aan deze multiculturaliteit niet uit het oog verloren is. Onderwijs is immers niet alleen belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling maar draagt ook bij tot een betere samenleving.

Bij de vorming van de Vlaamse Regering werd beslist om nog bijkomende en duurzame maatregelen te nemen voor Brussel en daarom wordt gewerkt aan een echt Brussel-decreet. De versterking van de dimensie taal zal binnen dit concept een belangrijke rol spelen.

De minister is er van overtuigd dat taalvaardigheid een belangrijke factor is voor het succes van een school en daarom is hij tevreden met de behaalde resultaten van het VBB. Bovendien vindt de minister het positief dat het VBB zoveel aandacht besteedt aan de leerkrachten. Het behaalde niveau van de leerlingen is immers in grote mate te wijten aan de goodwill van de leerkrachten.

De Vlaamse minister concludeert dat de VGC en de Vlaamse Gemeenschap ook in de toekomst moeten blijven samenwerken. Daarom moet het beleid van de VGC en het Vlaams parlement zo goed mogelijk op elkaar afgestemd worden ook naar de toekomst toe.

Minister Guy Vanhengel is tevreden met de positieve resultaten behaald door het VBB en benadrukt dat dit in grote mate te maken heeft met de VBB-methodologie. Hij verwijst hiermee naar de actie die ontwikkeld is met het oog op het realiseren van bepaalde doelstellingen die specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch en tijdsgebonden moeten zijn.

Met specifieke doelstellingen verwijst minister Vanhengel naar het verhogen van de taalvaardig-

heid. Dat er een grote vooruitgang merkbaar is op dit vlak blijkt uit het rapport.

Bovendien benadrukt de minister dat scholen vrijwillig in het VBB-programma stappen en dat tot op heden zich nog steeds nieuwe scholen melden. De resultaten zijn realistisch omdat men alles uitgebreid gemeten heeft. Bovendien waren de doelstellingen tijdsgebonden aangezien de vooropgestelde termijn 2001-2004 is.

Minister Vanhengel benadrukt bovendien dat het Brussels onderwijs zich op dit moment op een scharniermoment bevindt. Na 4 jaar intensieve begeleiding moet er worden overgegaan tot een begeleiding op maat. De tot op heden begeleide scholen moeten nu zelf in staat zijn om vraaggestuurde en op maat gemaakte begeleiding te ontwikkelen. Dit project zal dan niet meer de naam Voorrangbeleid Brussel moeten krijgen maar een andere naam.

Een ander detail is dat er in Brussel algemeen vastgesteld kan worden dat +- 10% van de Brusselse bevolking verhuisd. Bij de meerderheid is echter een verhuis binnen het Gewest. Hiermee moet rekening gehouden worden bij het zoeken naar de oorzaak van het grote leerlingenverloop.

Bovendien zijn de omgevingsfactoren veranderd in Brussel. Bijvoorbeeld het belang dat op dit moment gehecht wordt aan het Nederlands neemt toe. Vooral het aantal anderstalige ouders dat hun kinderen reeds naar Nederlandstalige scholen stuurt willen zelf de Nederlandse taal leren. Dit is zowel positief voor het kind als voor de relatie ouder-leerkracht.

Tot besluit kan er gesteld worden dat mevrouw Deckers ook in de toekomst de steun zal blijven krijgen van de Raad van de Vlaamse Gemeenschapscommissie en het Vlaams Parlement. De Raad en het Vlaams Parlement zullen alles mogelijk maken om middelen vrij te maken om de tweede fase, waarbij de eerst begeleide scholen nu zelf in staat moeten zijn om vraaggestuurde en op maat gemaakte begeleiding te ontwikkelen, mogelijk te maken.

Commissievoorzitter Monica Van Kerrebroeck bedankt mevrouw Deckers en beide ministers en hoopt dat mevrouw Magda Deckers de mogelijkheid zal blijven krijgen om haar bijdrage te blijven

leveren aan de verbetering van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

De verslaggevers,

Carla DEJONGHE

Monica

VAN KERREBROECK

De voorzitters,

Fouad AHIDAR

Monica

VAN KERREBROECK

Bijlage 1

EVALUATIE VOORRANGSBELEID BRUSSEL EINDVERSLAG 2004

INHOUDSTAFEL

HOOFDSTUK 1 : ONDERZOEKSVRAAG

1.1. Fasering wetenschappelijk onderzoek VBB	12
1.2. Onderzoeksvragen van de eindevaluatie	13

HOOFDSTUK 2 : HET VBB-BEGELEIDINGSCONCEPT

2.1. Het VBB-begeleidingsconcept uit het beleidsplan	14
2.1.1. Vaststellingen uit de Brusselse verkenningronde van de Bijzondere Opdrachthouder	14
2.1.2. Conclusies met betrekking tot de formulering van strategische VBB-doelstellingen .	15
2.1.3. De VBB-strategie	16
2.2. Inhoudelijke kwaliteitscriteria voor goed onderwijs	17

HOOFDSTUK 3 : SYNTHESE VIER JAAR VBB-EVALUATIE

3.1. Productnulmeting TVO (begin 2001)	21
3.1.1. Onderzoeksvraag	21
3.1.2. Onderzoeksoepzet	21
3.1.3. Belangrijkste resultaten en conclusies	21
3.2. Procesnulmeting interculturalisering leerkrachthandelen (begin 2001)	22
3.2.1. Onderzoeksvraag	22
3.2.2. Onderzoeksoepzet	22
3.2.3. Belangrijkste resultaten	22
3.3. Procesevaluatie (2001-2002)	23
3.3.1. Onderzoeksvraag	23
3.3.2. Onderzoeksoepzet	23
3.3.3. Belangrijkste resultaten, conclusies en aanbevelingen	23
3.4. Productevaluatie eerste fase leerkrachthandelen (2003)	25
3.4.1. Onderzoeksvraag	25
3.4.2. Onderzoeksoepzet	26
3.4.3. Belangrijkste resultaten en conclusies	26
3.5. Productevaluatie tweede fase : Eindmeting TVO (2004)	27
3.5.1. Onderzoeksvraag	27
3.5.2. Onderzoeksoepzet	27
3.5.3. Belangrijkste resultaten en conclusies	28
3.6. Productevaluatie tweede fase : Meting sociale verhoudingen en omgang met diversiteit bij leerlingen (2004)	29
3.6.1. Onderzoeksvraag	29
3.6.2. Onderzoeksoepzet	29
3.6.3. Belangrijkste resultaten en conclusies	29

HOOFDSTUK 4 : KWALITEITSVERHOOGING IN HET BRUSSELS NEDERLANDSTALIG ONDERWIJS. VASTSTELLINGEN EN MOGELIJKE VERKLARINGEN

4.1. Verkleining van de leer- en ontwikkelingsachterstanden van leerlingen via het vergroten van de professionaliteit van leerkrachten	31
4.2. Verhoging van de professionaliteit van leerkrachten : verklaringen.	33
4.2.1. Welke aspecten uit het VBB-begeleidingsconcept dragen bij tot de openheid of reserves van leerkrachten om hun handelen bij te sturen ?	33
4.2.2. Welke elementen uit het begeleidingsconcept maken dat de VBB-begeleiding erin slaagt dat leerkrachten effectief hun handelen gaan bijsturen ?	35
4.3. Besluit	38

HOOFDSTUK 5 : AANBEVELINGEN VOOR DE STURING VAN ONDERWIJSINNOVATIES IN ANDERE VLAAMSE REGIO'S

5.1. Strategische keuzes voor een succesvolle onderwijsvernieuwing	39
5.2. Kanttekeningen bij strategische keuzes voor onderwijsvernieuwingen	40
5.3. Denkpistes rond onderwijsvernieuwingsprocessen in Vlaanderen	42
BIBLIOGRAFIE	46



HOOFDSTUK 1 : ONDERZOEKSVRAAG**1.1. FASERING WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK VBB**

De hoofddoelstellingen van het Voorrangbeleid Brussel (VBB) zijn :

- Het uitbouwen van een netoverschrijdende structuur ten behoeve van de kwaliteitsverhoging van het onderwijs in de Nederlandstalige basisscholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.
- Het formuleren van beleidsadviezen met betrekking tot de mate waarin de VBB-strategie kan worden veralgemeend tot sturing van onderwijsinnovatie in andere Vlaamse regio's.

Op vraag van de Bijzondere opdrachthouder voor het VBB werd bij ingang van het VBB ook een wetenschappelijke evaluatie ingevoerd, die diende na te gaan in hoeverre de bovenvermelde hoofddoelstellingen van het VBB gerealiseerd konden worden. Deze evaluatie was in handen van het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (KULeuven) en het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (Universiteit Gent). Beide centra zijn deskundig op het gebied van onderwijsvernieuwing met betrekking tot respectievelijk taalvaardigheidsonderwijs (TVO) en intercultureel onderwijs (ICO). Eveneens werd een meta-evaluatie uitgevoerd om de methodologische validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek alsook de positie ervan binnen de VBB-aanpak te bewaken. Deze meta-evaluatie werd uitgevoerd door het Centrum voor Logica en Wetenschapsfilosofie (VUB).

Het evaluatie-onderzoek verliep fasegewijs. Een overzicht :

Meta-evaluatie	Nulmeting begin 2001	Productnulmeting taalvaardigheid leerlingen	Procesnulmeting interculturalisering leerkrachthandelen
	Procesevaluatie 2001-2002	VBB-interventies in relatie tot percepties (en acties) van leerkrachten	
	Productevaluatie 2003-2004	Februari-december 2003: leerkrachthandelen in verhouding tot 'goed onderwijs'	
		Januari-mei 2004: leerlingresultaten op het vlak van:	
		taalvaardigheid	sociale verhoudingen en omgang met diversiteit
Eindevaluatie juni 2004	Beleidsaanbevelingen op basis van proces- en productevaluatie		

Aan de eigenlijke evaluatie ging het in kaart brengen van de beginsituatie vooraf. In een procesnulmeting werd nagegaan in welke mate er sprake is van interculturalisering (het benutten van de diversiteit en het interactief handelen) in het onderwijs van de leerkrachten. De productnulmeting bood een zicht op het taalvaardigheidsniveau van de kinderen in relatie tot de ontwikkelingsdoelen en eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs.

De eerste fase van de eigenlijke evaluatie was een procesevaluatie gespreid over twee schooljaren. Deze moest een antwoord bieden op de vraag in welke mate de VBB-interventies bijdragen tot een verandering in het denken (en doen) van leerkrachten binnen de vier werkterreinen van het VBB : taalvaardigheidson-

derwijs, omgaan met diversiteit/differentiatie, samenwerking met ouders en samenwerking en coördinatie met andere onderwijsparticipanten.

De tweede fase was een productevaluatie, eveneens gespreid over twee schooljaren. Tijdens het eerste jaar hiervan werd nagegaan of de VBB-interventies bijdragen tot een verandering in het handelen van leerkrachten in de richting van 'goed onderwijs'.

De productevaluatie sloot tijdens het tweede jaar af met een herhaling van de nulmeting. Deze eindmeting moest een vergelijking van de begin- en de eindsituatie met betrekking tot taalvaardigheid op leerlingniveau mogelijk maken en de sociale verhoudingen tussen leerlingen en hun omgang met diversiteit in kaart brengen.

In de derde fase, een fase van reflectie, staat het formuleren van beleidsadviezen naar het algemene onderwijsbeleid centraal, vertrekkend van de ervaringen uit de VBB-interventies en de resultaten uit de verschillende fases van het evaluatieonderzoek.

Het voorliggende document rapporteert over deze eindfase.

1.2 ONDERZOEKSVRAGEN VAN DE EINDEVALUATIE

De eindevaluatie dient een synthese te maken van de verschillende fases van het wetenschappelijk onderzoek met als doel het VBB een kader te bieden voor het evalueren van haar twee hoofddoelstellingen. Meer concreet betekent dit dat in voorliggend rapport een antwoord moet geboden worden op de volgende vragen :

- In hoeverre is het VBB erin geslaagd om via haar begeleidingsconcept inderdaad een kwaliteitsverhoging teweeg te brengen in het Brussels Nederlandstalig basisonderwijs ?
- Welke elementen van het VBB-begeleidingsconcept dragen bij tot een kwaliteitsverhoging van het onderwijs ? Welke elementen in het VBB-begeleidingsconcept zijn minder efficiënt gebleken in dit opzicht ?
- Wat leert het VBB-begeleidingsconcept ons met het oog op de sturing van onderwijsinnovaties in de rest van Vlaanderen ?

HOOFDSTUK 2 : HET VBB-BEGELEIDINGSCONCEPT

Hieronder schetsen we nog eens de krijtlijnen van het oorspronkelijke VBB-begeleidingsconcept. We bespreken achtereenvolgens de vaststellingen uit de Brusselse verkenningsronde (2.1.1.) en wat dit betekende voor de formulering van de strategische doelstellingen van het VBB (2.1.2.) en het uiteindelijke VBB-begeleidingsconcept (2.1.3.). Vervolgens schetsen we de kwaliteitscriteria voor goed onderwijs die zowel het VBB als de wetenschappelijke evaluatoren voorstaan (2.2.).

2.1. HET VBB-BEGELEIDINGSCONCEPT UIT HET BELEIDSPLAN

2.1.1. Vaststellingen uit de Brusselse verkenningsronde van de Bijzondere Opdrachthouder

Het uitwerken van het VBB-begeleidingsconcept werd voorafgegaan door een verkenningsronde van de Bijzondere Opdrachthouder met verschillende onderwijsactoren op macro-, meso- en microniveau in Brussel. Dit leverde volgende vaststellingen op :

- Er bestaan in Brussel heel wat ondersteunende beleidsmaatregelen van de Vlaamse Gemeenschap en initiatieven van de Vlaamse Gemeenschapscommissie die hoofdzakelijk ondersteuning bieden op het vlak van de Nederlandse taalverwerving bij leerlingen.

Dit brengt met zich mee dat een *veelheid van externe onderwijsondersteuners* vanuit hun eigen specifieke doelstellingen en visie in scholen opereren, soms los van die van de scholen zelf, waardoor soms tegenstrijdige signalen gegeven worden. De bestaande nood aan onderlinge coördinatie vertaalt zich in het beste geval in informatieuitwisseling, zelden in afstemming.

De ondersteuning stopt meestal op het punt dat de transfer van inhouden naar de klaspraktijk gerealiseerd moet worden. Er is ook weinig sensibilisering en implementatiehulp voor van buitenaf geïntroduceerd materiaal en methodieken.

- De *globale onderwijssituatie in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest* wordt door de verschillende betrokken partijen als een *uniek gegeven* beschouwd en van binnen uit *ervaren als extreem moeilijk*.

Ervaringen en producten opgedaan of ontwikkeld buiten de Brusselse context worden zeer kritisch geëvalueerd en/of aangepast vooraleer ze in het Brussels Nederlandstalig onderwijs gebruikt worden.

Leerkrachten lijken steeds minder te geloven dat de problemen i.v.m. de Nederlandse taalvaardigheid nog positief omgebogen kunnen worden en ervaren zichzelf als onvoldoende doelmatig om de noodzakelijke talige doelen voor het basisonderwijs te bereiken.

In het omgaan met heterogeen samengestelde klassen van grotere of kleinere subgroepen van Franstaligen, allochtonen en Vlamingen zijn leerkrachten van mening dat zij voor elk van deze subgroepen een specifieke taalaanpak dienen te hanteren, wat hun taakperceptie nog verzwaart.

Zij verwachten vooral heil van schoolexterne factoren en actoren om het tij te doen keren : voordeliger normen, meer toelagen, meer personeel. Ook zeer verschillende meningen rond de inschrijvingspolitiek van scholen kaderen hierin.

Leerlingen ervaren volgens leerkrachten het Nederlands niet als een functionele, maatschappelijk relevante taal in de Brusselse context. Het Nederlands is enkel de taal die tot de school behoort. Dit leidt volgens leerkrachten tot inperking van het leerpotentieel en een vergrote kans op leerachterstanden.

De verschillende onderwijsactoren blijven elkaar voortdurend negatief bekrachtigen in deze pessimistische kijk.

- Het *verwachtingspatroon t.a.v. de lerarenopleidingen* wordt niet ingelost.

Nieuwe leerkrachten zouden moeten worden toegerust om zowel optimaal taalonderwijs te verstrekken als professioneel te kunnen omgaan met de grote verschillen tussen leerlingen onderling in de complex samengestelde klasgroepen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs.

Bijgevolg moeten leerkrachten in Brussel extra gemotiveerd en deskundig zijn, wat een groot personeelsverloop en ernstige continuïteitsproblemen veroorzaakt.

- Leerkrachten vragen vooral naar *onderwijsondersteunend oudergedrag* in de vorm van aandacht voor het Nederlands binnen de thuiscontext of opvolging van schoolse zaken.

Ook hier hebben leerkrachten een hoge externe doelmatigheidsbeleving : het ontbreken van dit gedrag bij ouders wordt niet gezien als een tekortkoming op het vlak van ouderondersteunend leerkrachtengedrag.

2.1.2. Conclusies met betrekking tot de formulering van strategische VBB-doelstellingen

De Bijzondere Opdrachthouder heeft, op basis van ervaringsdeskundigheid, de resultaten van de Brusselse verkenningronde verwerkt in een aantal conclusies met betrekking tot de formulering van strategische doelstellingen voor het VBB :

- De verschillende betrokkenen *dienen positief te leren omgaan met de reële problemen*. Het opdoen van *succeservaringen op korte termijn* kan een ommekeer in de negatief ingekleurde probleembeleving bewerkstelligen.
- De *begeleiding dient zeer praktische en concrete ondersteuning te bieden bij de transfer* van vernieuwingsideeën, opgedane know-how en kennis van de eigen klas- en schoolpraktijk van leerkrachten. Dit dient te leiden tot *een verhoging van de professionaliteit van leerkrachten*, waarbij het theoretisch weten zich evenwichtig ontwikkelt met het kunnen toepassen in de praktijk.
- Dit kan slechts door een *zeer intensieve begeleiding op maat van de lokale school*. Hiervoor is kennis van de lokale school en haar schoolteam nodig op het vlak van *taalvaardigheidsonderwijs (TVO), omgaan met diversiteit, samenwerking met ouders en samenwerking met andere onderwijsparticipanten*.
- Dit betekent ook een *ondersteuning aangepast aan de specifieke rol en functie van directies* als interne cultuurbouwer en -drager.
- Het *coördinerend vermogen van scholen moet verhoogd worden* zodat zij de *ondersteuningsmodaliteiten van de verschillende schoolbetrokken onderwijsparticipanten effectiever kunnen benutten* in functie van hun eigen situatie en doelstellingen met als centraal doel de resultaatsverhoging op leerlingenniveau. Dit dient *bottom-up en fasegewijs* te gebeuren : in een *eerste fase* de reeds aanwezige participanten rond de school laten kennismaken met elkaars werking, doelen, middelen en methodieken ; in een *tweede fase* met de participanten werken aan een gelijkgerichte visie en doelen rond de lokale school ; in een *derde fase* de lokale school betrekken in het leerproces van coördinatie.
- Ook *coördinatie met de Lerarenopleidingen en met het Nascholingscentrum Brussel* in de vorm van informatie- en ervaringsuitwisseling en wederzijdse afstemming is wenselijk.
- Het is de taak van scholen om leerlingen de nodige taalvaardigheid bij te brengen om te kunnen functioneren op school en in buitenschoolse, formele contexten. De scholen moeten ondersteund worden om *hun kennisgericht taalonderwijs om te buigen naar taalvaardigheidsonderwijs* : het Nederlands moet in eerste instantie als middel gebruikt worden om motiverende, functionele en relevante doelen te bereiken, en dit niet alleen tijdens de taallessen, maar ook tijdens alle andere lessen. Er dient door het VBB effectieve hulp geboden te worden om het docerend onderwijs los te laten en te streven naar krachtige leeromgevingen waarin leerlingen (inter)actief leren.

Om de noodzakelijke optimalisering van het taalvaardigheidsonderwijs maximale kansen te bieden, dient dit *geïntegreerd aangepakt* te worden. Dit wil zeggen dat wanneer er aan de pijler taalvaardigheidsonderwijs wordt gewerkt, ook het omgaan met de diversiteit aan kinderen (het differentiëren op klas- en schoolniveau), de communicatie met ouders en een maximale samenwerking met de andere onderwijsparticipanten moet nagestreefd worden.

- Via een *investering in ouderondersteunend leerkrachtengedrag* kan op termijn leerkrachtondersteunend oudergedrag verwacht worden. Dit dient vertaald te worden in het ondersteunen van leerkrachten wat betreft kennis over de verschillende subculturen waaruit ouders en leerlingen komen, het adequaat kunnen omgaan met deze verschillen, en de versterking van communicatievaardigheden van leerkrachten binnen deze context.

2.1.3. De VBB-strategie

In het schooljaar 2000-2001 gaat het Voorrangbeleid Brussel van start in het Nederlandstalig basisonderwijs te Brussel. Het VBB is een gezamenlijk initiatief van de Vlaamse Regering en de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC). Hiervoor doet men een beroep op een team dat zijn expertise heeft uitgebouwd in een gelijkaardig project in de Limburgse mijnstreek (het Onderwijsvoorrangsgebieden-beleid – OVGB).

Het VBB zal gedurende vijf jaar aan een tweevoudige opdracht werken. Enerzijds een netoverstijgende structuur uitbouwen ten dienste van de kwaliteitsverhoging van het Nederlandstalig basisonderwijs. Anderzijds het beleid adviseren met betrekking tot de mate waarin de VBB-strategie in Brussel kan worden veralgemeend tot sturing van onderwijsvernieuwingen in andere regio's. De VBB-strategie is een formalisering van bovengenoemde conclusies.

Het VBB beoogt *drie doelstellingen* te realiseren. Vooreerst wil men via het vergroten van de professionaliteit van leerkrachten de leer- en ontwikkelingsachterstanden van leerlingen verkleinen. Ten tweede wil men de samenwerking en coördinatie tussen de verschillende onderwijsparticipanten optimaliseren. Tenslotte betracht men ook om het coördinerend vermogen van scholen te verhogen.

Het VBB-begeleidersteam is actief op *vier werkerreinen* : taalvaardigheidsonderwijs Nederlands, omgaan met diversiteit en differentiatie, samenwerking met ouders en tenslotte samenwerking en coördinatie met andere onderwijsparticipanten.

Het VBB stelt *begeleiding op maat van de school* centraal. Een intensieve begeleiding op maat van de school houdt in dat er begeleiding is voor individuele leerkrachten, groepen van leerkrachten, schoolteams en directies. Het VBB-begeleidingsteam ondersteunt de school via het invoeren van nieuwe werkvormen, nieuwe inzichten, nieuw didactisch materiaal.

Het VBB tracht *drie niveaus* te benaderen : het micro-niveau bestaande uit de leerlingen, de klastitularis, het leerkrachtenteam en de directie ; het mesoniveau bestaande uit de ouders, de begeleidingsinstanties, de schoolbesturen en de inspectie ; en tenslotte het macro-niveau bestaande uit de netoverschrijdende en netgebonden instanties. De interventies van het VBB richten zich op het micro- en het meso-niveau, rekening houdend met de richtlijnen en bekommernissen vanuit het macro-niveau.

Inzicht in de schoolcontext, de probleembeleving en behoeften van de betrokkenen is een belangrijke voorwaarde om begeleiding op maat te realiseren.

De *verkenningsronde door de Bijzondere Opdrachthouder* met diverse actoren uit het Brusselse onderwijsveld moet de eerste indicaties opleveren voor een degelijke aanpak van de problematiek in de Brusselse onderwijscontext. Deze gespreksronde resulteert in het *Beleidsplan*. De *probleemanalyse* peilt naar percepties die de betrokken schoolteams hebben omtrent hun functioneren en geeft inzicht in het denken en doen van het schoolteam met betrekking tot de vier werkerreinen van het VBB (Probleemanalyse-instrument Brussel, Steunpunt ICO/Steunpunt NT2, 2000). Op basis van de probleemanalyse wordt door het VBB een *stappenplan* voor de school opgemaakt. Dit stappenplan vormt de leidraad doorheen de VBB-begeleiding en wordt vertaald in *jaarlijkse actieplannen*.

Naast *coaching op schoolniveau* organiseert het VBB ook schooloverstijgende bijeenkomsten. Enerzijds worden er *directiedagen* georganiseerd, waarbij de visieontwikkeling op TVO en samenwerking met ouders belangrijke gespreksthema's zijn, maar daarnaast ook alle mogelijke onderwerpen waar het VBB op school mee bezig is (zoals het omgaan met weerstanden), alsook de rol van de directie in alle aspecten van het vernieuwingsproces. Anderzijds worden *schooloverstijgende bijeenkomsten voor kleuterleid(st)ers en leerkrachten* georganiseerd die algemeen ervaren noden en problemen, voornamelijk op het vlak van taalvaardigheids-onderwijs, behandelen.

Het VBB-begeleidersteam bestond in oorsprong uit 7 begeleiders. Tijdens het tweede en het derde VBB-schooljaar werd dit team telkens uitgebreid met 3 begeleiders. Het VBB-begeleidingsteam ondersteunt voor de schooljaren 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003 en 2003-2004 een totaal van 90 basisscholen, 1393 leerkrachten en kleuterleidsters en 93 directies. Er zijn 117 Nederlandstalige basisscholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

2.2. INHOUDELIJKE KWALITEITSCRITERIA VOOR GOED ONDERWIJS

De wetenschappelijk evaluatie kan niet anders dan *criteriumgerelateerd* gebeuren : de kwaliteitsverhoging die het VBB nastreeft, houdt in dat het VBB een algemene kwaliteitsstandaard vooropstelt van wat goed onderwijs zou moeten inhouden. Het is deze standaard waartegenover het denken en handelen van leerkrachten en directies wordt afgemeten. Dit vraagt om een explicitering van deze algemene kwaliteitsstandaard van goed onderwijs. De wetenschappelijke evaluatoren hebben de door het VBB gehanteerde theorievorming en denkkaders rond de criteria van goed onderwijs en een schriftelijke explicitering van de algemene kwaliteitsstandaard van goed onderwijs door de individuele VBB-begeleiders – de *interne criteria van goed onderwijs* – getoetst aan externe criteria van goed onderwijs. Op basis daarvan hebben zij voor dit onderzoek een kader van goed onderwijs geschetst waarin de expertise van beide centra op de terreinen van hun deskundigheid, nl. taalvaardigheidsonderwijs en omgaan met diversiteit, beide hun plaats vinden. Dit kader geldt als *extern criterium voor goed onderwijs*. Hieronder beschrijven we dit kader, dat de inhoudelijke opvulling van de VBB-begeleidingsstructuur behelst, maar tegelijk ruimer is. Voor een uitgebreide beschrijving verwijzen we naar de deelrapporten van de procesnulmeting en het eerste jaar van de productie-evaluatie.

Het VBB wil een kwaliteitsverhoging van het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel door het taalonderwijs om te buigen naar taalvaardigheidsonderwijs en dit op een geïntegreerde manier : wanneer er aan taalvaardigheidsonderwijs wordt gewerkt, moet ook het omgaan met de diversiteit aan kinderen (het differentiëren op klas- en schoolniveau), de communicatie met ouders en een maximale samenwerking met de externe participanten nagestreefd worden.

Taalvaardigheidsonderwijs vertrekt van een visie waarbij 'leren' kan omschreven worden als actief de confrontatie met de wereld aangaan, zodanig dat je er iets nieuws uithaalt. En 'taal leren' is dan actief de confrontatie met de wereld aangaan zodanig dat je iets nieuws met taal kan doen (= begrijpen en/of produceren).

Binnen de context van het onderwijs wordt die confrontatie met de wereld mogelijk gemaakt *door krachtige (taal)leeromgevingen te creëren die de leerlingen aanspreken als (inter)actieve (taal)leerders*. Dit veronderstelt dat (1) de leerder zich in een veilig positief leer- of klasklimaat bevindt waarin hij zich competent, leergierig en gewaardeerd voelt, (2) de leerder geconfronteerd wordt met een uitdagende taak vol leerpotentieel op het vlak van taalverwerving, en (3) bij het uitvoeren van die taak ondersteund wordt via interactie met andere leerlingen of de leerkracht (Van den Branden, 2000 ; Van Gorp en Linsen : 2001).

We kunnen dit visueel voorstellen aan de hand van *drie concentrische cirkels*.



In onderstaand schema vatten we de kern van de drie cirkels samen.

<i>Krachtige taalleeromgevingen</i>	<i>(inter)actieve (taal)leerders</i>
<p>1. Binnen een positief, veilig klasklimaat</p>	<p>De leerder voelt zich goed, veilig, competent, en kan zijn mening te uiten. De leerder wordt ondersteund en kan zijn welbevinden en behoeften uiten.</p>
<p>2. wordt de leerder geconfronteerd met betekenisvolle taken (= complexiteit van de wereld)</p> <p>waarbij taal een middel is om een motiverend, functioneel en relevant doel te bereiken</p> <p>en</p> <p>er een kloof is (iets nieuws dat de leerder (met taal) moet kunnen doen).</p>	<p>De leerder neemt taken uit (gaat actieve taken aan) met een stukje wereld aan).</p> <p>De leerder komt tot een rijkere exploratie van die wereld door taal te begrijpen en te produceren.</p> <p>De leerder probeert nieuw taalaanbod te begrijpen en nieuwe boodschappen te produceren.</p>
<p>3. Bij de uitvoering van die taken, en vooral bij problemen, worden leerders ondersteund door:</p> <ul style="list-style-type: none"> - andere leerders - de leerkracht <p>De leerkracht ondersteunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vanuit de essentie van de taak - gedifferentieerd (vanuit een procesgerichte diagnose van het werk en de vragen van de leerder) - op een leerlinggerichte manier <ul style="list-style-type: none"> • cognitief • affectief 	<p>De leerder gaat in interactie: hij vraagt hulp aan anderen, biedt hulp aan anderen, werkt samen, overlegt, discussieert, rapporteert, ...</p> <p>De leerder signaleert problemen aan de leerkracht, lost problemen samen met de leerkracht op.</p> <p>De leerder reflecteert op het proces en/of het product.</p> <p>De leerder geeft niet op, houdt het initiatief.</p>
<p>→→→→→→→→→→→→ De leerder leert, wordt taalvaardiger.</p>	

(Van Gorp en Linsen: 2001)

De inhoudelijke invulling van de drie cirkels maakt duidelijk dat goed taalvaardigheidsonderwijs een goede basishouding in het **omgaan met diversiteit** vooronderstelt. De leidende principes van intercultureel onderwijs (Van Lysebettens, 2002) lopen als een rode draad doorheen de cirkels :

– *Leren door interactie en samenwerken*

Leerprocessen voltrekken zich in een sociale context : je leert beter door samen te praten en samen te werken. Samenwerkend leren is meer dan alleen leren van elkaars ideeën. Jongeren kunnen meer dan datgene waartoe ze zelf in staat zijn wanneer ze in interactie kunnen treden met anderen : leerkrachten of medeleerlingen. Wanneer jongeren met elkaar samenwerken en samenspreken beschikken leerkrachten ook over een nieuw middel : het redeneren van leerlingen wordt hoorbaar gemaakt. Dat geeft de gelegenheid om in te grijpen waar dat nodig is en zo ook te werken aan de kwaliteit van de samenwerking tussen leerlingen.

– *Leren is contextgebonden*

Leerprocessen verlopen niet geïsoleerd. Kennis en vaardigheden van leerlingen zijn gebonden aan specifieke ervaringen van leerlingen. Het betekent dat er best geleerd wordt in authentieke, reële situaties : enerzijds contexten die voor leerlingen betekenisvol zijn en geënt op hun leefwereld, anderzijds contexten die representatief zijn voor de situaties waarin ze in de toekomst hun kennis en vaardigheden zullen moeten gebruiken. Naarmate er gewerkt wordt in meerdere contexten en concrete problemen en cases vanuit verschillende perspectieven bekeken worden, zal de opgedane kennis ook flexibeler zijn en aanwendbaar in nieuwe situaties.

– *Leren vraagt inspraak*

Leren verloopt vlotter wanneer leerlingen een goed beeld hebben van wat ze willen bereiken en voortdurend nagaan of de uitgevoerde activiteiten wel het beoogde effect hebben. Betrokkenheid bij de leertaken en het ruimere schoolgebeuren groeit als leerlingen meer verantwoordelijkheid kunnen en mogen opnemen. Inspraak en overleg zijn dan ook noodzakelijke instrumenten in de begeleiding van het leerproces van leerlingen.

Het omgaan met diversiteit in het leerkrachthandelen werd in de procesnulmeting **geoperationaliseerd** aan de hand van *de indicatoren diversiteit en interactie* die respectievelijk op de continua homogeniseren/heterogeniseren en weinig interactie/veel interactie geplaatst kunnen worden.

We spreken over *homogeniseren* wanneer gelijkenissen en verschillen tussen mensen op school nauwelijks aan bod komen. Men verwacht en benadrukt veelal gelijkvormig gedrag van en bij de actoren op school. Eén zienswijze wordt aangeboden, men focust zich op slechts enkele kenmerken. Meerdere bronnen van kennis, bijvoorbeeld buitenschoolse vaardigheden, worden niet of nauwelijks aangesproken.

Daartegenover staat een school waar de verschillen en gelijkenissen tussen de actoren op school en de maatschappelijke diversiteit als relevante uitgangspunten gebruikt worden voor het leren en leven op school. *Heterogeniseren* betekent een variatie in omgangsvormen of gedragspatronen toelaten, verschillende zienswijzen, interesses of kenmerken aan bod laten komen, uitwisselen of uitbreiden. Ouders en buurt worden dan beschouwd als andere leeromgevingen naast de school en betrokken bij het leren en leven op school.

Actief en effectief leren omgaan met diversiteit krijgt de meeste kansen doorheen leren van en met elkaar. Interactie slaat hierbij op de contacten tussen personen, maar ook op de omgang van verschillende groepen met elkaar. Met *weinig interactie* bedoelen we een lespraktijk, schoolbeleid, teamwerking of ouderwerking waar het initiatief uitgaat van één kant en waar anderen vooral afnemers zijn. Verschillende actoren kunnen elke een duidelijk afgelijnde taak hebben, maar die wordt vaak onafhankelijk van elkaar vervuld. Met *veel interactie* daarentegen bedoelen we een les- en schoolpraktijk waarbij de verschillende actoren met elkaar uitwisselen of samenwerken.

Het gezamenlijk kader van goed onderwijs met zowel de taalvaardigheids- als diversiteitscomponent werd tijdens de productevaluatie **geoperationaliseerd** in een *observatie-instrument* om leerkrachthandelen te beoordelen (cf. hierna 3.4.). Dit instrument is opgebouwd aan de hand van de *drie cirkels*, die elk onderverdeeld zijn in een aantal *indicatoren* :

- veilig klasklimaat : klasinrichting en klasopstelling, klasmanagement, welbevinden, talig klimaat ;
- betekenisvolle taken : doelstellingen, motivatie en betrokkenheid in functie van het leerproces, taalaanbod en taalproductie, werkvormen
- ondersteunende rol van de leerkracht : mediatie, taalondersteuning/ betekenisonderhandeling, differentiatie
- Elke indicator is op zijn beurt onderverdeeld in verschillende *items* die concreet observeerbare leerkrachthandelingen beschrijven in termen van goed onderwijs.

HOOFDSTUK 3 : SYNTHESE VIER JAAR VBB-EVALUATIE

Hieronder geven we een beknopt overzicht van vier jaar wetenschappelijke evaluatie van het VBB. Per onderzoeksfase beschrijven we de onderzoeksvraag, de onderzoeksopzet en geven we de belangrijkste resultaten en conclusies.

3.1. PRODUCTNULMETING TVO (BEGIN 2001)

3.1.1. *Onderzoeksvraag*

Wat is het taalvaardigheidsniveau van kinderen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs begin 2001 in relatie tot de ontwikkelingsdoelen en eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs ?

3.1.2. *Onderzoeksopzet*

Onderzoeksgroep/werkwijze

Op een totaal van twaalf VBB-evaluatiescholen werden 101 kleuters uit de tweede kleuterklas, 208 leerlingen uit het tweede leerjaar en 206 leerlingen uit het derde leerjaar getoetst op hun taalvaardigheid.

Onderzoeksinstrumenten

Voor de verzameling van kwantitatieve meetgegevens werd gebruik gemaakt van het Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid (KOBI-TV) voor de tweede kleuterklas en het Volgsysteem Lager Onderwijs : Taalvaardigheid (VLOT) voor het tweede en het derde leerjaar.

Deze gestandaardiseerde taalvaardigheidstoetsen meten rechtstreeks de verschillende talige vaardigheden die centraal staan in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs. De keuze voor de toetsen hield rekening met een evenwichtige verdeling tussen receptieve (luisteren, lezen) en productieve (spreken, schrijven) vaardigheden. De normering van deze toetsen maakt een vergelijking mogelijk tussen de resultaten van Brusselse kinderen en de resultaten van het gemiddelde Vlaamse kind.

3.1.3. *Belangrijkste resultaten en conclusies*

Resultaten tweede kleuterklas

Bij de tweede kleuterklas valt op dat bijna 9 op de 10 kleuters onder de normopdracht van het toetstijdstip scoren en taalzwak zijn. Daarentegen scoort 1 op de 10 kleuters erg goed. Opvallend is het volledig ontbreken van een goede of zelfs zwakke middelmaat.

De analyse van de productieve taalvaardigheidsitems loopt niet parallel met deze bevindingen. Ook door de receptief taalzwakke kleuters wordt er gescoord op de productieve items, maar over de testgroep heen blijft dit heel beperkt : 40% van de kleuters zijn niet in staat om minstens één van de vier productieve opdrachten uit te voeren.

Resultaten tweede leerjaar

Bijna een derde van de leerlingen of 31,8% behalen wat lezen betreft norm A of B (middelmatig goed tot goed). Nog eens 24,5% of een vierde van de leerlingen behalen de C-norm (middelmatig zwak). Lezen is problematisch voor bijna de helft van de leerlingen, 43,6 % van hen zijn terug te vinden in de D- of E-categorieën (zwak tot zeer zwak).

Resultaten derde leerjaar

In het derde leerjaar behalen ook voor wat schrijven betreft bijna een derde van de leerlingen of 31,5% de A- of B-norm. Nog eens 40,3% van de leerlingen scoren een C. Voor ruim een vierde van de leerlingen of 28,2% is schrijven problematisch, zij bevinden zich in de D-categorie.

Conclusie

De productnulmeting taalvaardigheid werd uitgevoerd aan de hand van één meetmoment en is daarom louter indicatief en relatief van aard. De indicatie geeft echter aan dat de situatie van de Brusselse Nederlandstalige scholen voor de verschillende getoetse vaardigheden zorgwekkend is ten opzichte van de rest van Vlaanderen. Grote groepen kinderen scoren zwak tot heel zwak. Er is met andere woorden een ruime marge voor vooruitgang. Daarnaast is het ook duidelijk dat heel wat kinderen goede resultaten behalen.

3.2. PROCESNULMETING INTERCULTURALISERING LEERKRACHT-HANDELEN (BEGIN 2001)

3.2.1 Onderzoeksvraag

Hoe handelen leerkrachten en leerlingen begin 2001 in het Brussels Nederlandstalig onderwijs met betrekking tot de pijler omgaan met diversiteit ?

3.2.2 Onderzoeksopzet

Onderzoeksgroep

Van de twaalf evaluatiescholen werden in totaal 24 leerkrachten in het onderzoek opgenomen. Het betreft 12 leerkrachten werkzaam in de tweede kleuterklas, en 12 leerkrachten actief in het tweede leerjaar.

Onderzoeksinstrumenten

Om de mate van interculturalisering in het handelen van de leerkrachten na te gaan, werd observatie als onderzoeksmethode gehanteerd. De observatie gebeurde op basis van video-opnames in de klas. Om de observatie richting te geven, werd gebruik gemaakt van twee clusters indicatoren voor intercultureel handelen. Een eerste cluster betreft de interactie in de klas, met als subindicatoren klasopstelling, werkvorm en mate van interactie. Een tweede cluster stelt diversiteit centraal, met als subindicatoren : klasinrichting en handelingsstrategieën.

3.2.3 Belangrijkste resultaten

Resultaten tweede kleuterklas

In het kleuteronderwijs wordt een variatie aan werkvormen gebruikt, ondersteund door een klasopstelling in groepen en hoeken. Deze manier van werken biedt mogelijkheden tot interactie in de klas, maar vastgesteld wordt dat de effectieve mate van interactie wel door goed de helft van de leerkrachten wordt beperkt. Het benutten van en ruimte bieden voor diversiteit blijkt overeen te stemmen met de mate van interactie in de klas. Leerkrachten die een interactief klimaat stimuleren, laten tevens ruimte voor diversiteit. Op die manier tekenen zich twee groepen af die tegenover elkaar staan : veel interactie en diversiteit tegenover weinig interactie en diversiteit.

Resultaten tweede leerjaar

Een interactieve klasopstelling overweegt maar blijkt een slechte indicator van interactie in de klas. Leerkrachten hanteren hoofdzakelijk een klassikale werkvorm, waarbij de helft van de leerkrachten deze op in-

teractieve wijze invult. Op vlak van diversiteit worden door de leerkrachten doorgaans weinig openingen gecreëerd. Wel dient gezegd dat de interindividuele verschillen hier groter zijn dan in het kleuteronderwijs. Er tekenen zich dan ook minder duidelijk lijnen af.

3.3. PROCES-EVALUATIE (2001-2002)

3.3.1. Onderzoeksvraag

Wat brengen VBB-interventies teweeg op het vlak van percepties (en acties) van leerkrachten en directies m.b.t. de vier VBB-pijlers : taalvaardigheidsonderwijs, omgaan met diversiteit en differentiatie, samenwerking met ouders en samenwerking met externe onderwijsparticipanten ?

Deze onderzoeksvraag werd verder geconcretiseerd in drie kernvragen per pijler :

- Is er onder invloed van de VBB-begeleidingsacties een openheid bij leerkrachten en directies ten aanzien van de betreffende pijler ?
- Is er onder invloed van de VBB-begeleidingsacties beweging bij leerkrachten en directies op het vlak van hun percepties (en acties) in verband met de betreffende pijler ?
- Is die beweging in de richting van kwalitatief beter onderwijs ?

3.3.2. Onderzoeksopzet

Onderzoeksgroep

Voor deze fase bestond de onderzoeksgroep uit de directies en leerkrachten van de twaalf VBB-evaluatiescholen en hun VBB-begeleiders.

Onderzoeksinstrumenten/werkwijze

De focus van de procesevaluatie lag op een kwalitatieve analyse van hoe VBB-interventies verlopen en wat dat bij de betrokkenen losweekt aan percepties (en acties). Bijgevolg werden kwalitatieve onderzoeksmethodes en –instrumenten gehanteerd : niet-participerende observaties van interventies en klasobservaties, semi-gestructureerde interviews, audio- en video-opnames, documentanalyse.

Basisvolgorde van de centrale focus was : bevraging van de VBB-begeleiders over VBB-strategieën en over percepties van leerkrachten ; observatie van interventies ; bevraging van de leden van het schoolteam over percepties (en acties) na de interventies ; analyse van effecten op het gedrag van de leden van het schoolteam ; analyse van het follow-up gedrag van de VBB-begeleider.

Gedurende drie observatieperiodes van telkens een achttal weken werden verspreid over anderhalf schooljaar in de twaalf VBB-evaluatiescholen in totaal 190 interventies bijgewoond (waarvan 44 onder de vorm van klasobservaties), werden 160 interviews van een 70-tal leerkrachten afgenomen, 24 interviews van 12 directies en 84 interviews van 7 VBB-begeleiders. De probleemanalyses van de verschillende scholen, de VBB-stappen- en jaarplannen, de VBB-begeleidingsfiches en andere VBB-documenten vulden deze informatie aan.

Het grootste deel van deze onderzoeksgegevens werd ingevoerd en gecodeerd in QSR NUD*IST 4, een verwerkingsprogramma voor beheer en interpretatie van kwalitatieve onderzoeksgegevens.

3.3.3. Belangrijkste resultaten, conclusies en aanbevelingen

Taalvaardigheidsonderwijs

- *Bij nagenoeg alle leerkrachten is er een vrij grote openheid ten aanzien van de VBB-ondersteuning op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs. Bij een grote meerderheid van de leerkrachten vertaalt die openheid zich ook in veranderingen in hun TVO-onderwijs, waarbij voornamelijk het (her)gebruik van alle mogelijke TVO-materialen een constante is. Deze veranderingen gaan bij meer dan de helft van de leerkrachten gepaard met vernieuwde percepties (en acties) ten aanzien van hun taalonderwijs in de richting van kwalitatief goed taalvaardigheidsonderwijs.*
- Het succes van het VBB op het vlak van TVO is te danken aan een combinatie van een aantal factoren : enerzijds de grote behoeften van leerkrachten op dit vlak, en anderzijds het samengaan van drie belangrijke VBB-strategieën : de individuele begeleidingsvorm, het gebruik van materiaal als ingang om aan TVO te werken en de zeer concrete en praktijkgerichte ondersteuning.
- In deze fase van de evaluatie was het niet mogelijk om op basis van voornamelijk gerapporteerde percepties en gerapporteerd gedrag een uitspraak te doen over het effectieve handelen van de leerkracht in de klas.

Omgaan met diversiteit en differentiatie

- Uit de probleemanalyse bleek dat er bij leerkrachten een grote openheid was om te werken aan diversiteit vanuit een behoefte op het vlak van TVO en preventie en remediëring. Het is op dit vlak dat er een duidelijke beweging in positieve zin aan de gang is, nl. het werk maken van differentiatie binnen TVO. De meeste leerkrachten hanteren echter een willekeurige visie op omgaan met diversiteit en een verandering van percepties op dit vlak blijft voorlopig uit.
- De reden voor deze invulling van het omgaan met diversiteit is terug te vinden in de geïntegreerde aanpak van het VBB : de pijler TVO is de ingang om aan de pijler omgaan met diversiteit te werken. De eigenheid en explicitering van het omgaan met diversiteit komt daardoor niet tot zijn recht.
- Diversiteit wordt door het VBB nog vaak verengd tot cognitieve diversiteit. Diversiteit verwordt hierdoor tot differentiatie waarin de klemtoon voornamelijk ligt op het onderscheid tussen leerlingen op pedagogisch-didactisch niveau. Hoewel een aantal begeleiders gaandeweg enkele aspecten van het omgaan met diversiteit verruimd invullen, focussen ze in essentie te weinig op hoe leerlingen en leerkrachten met die diversiteit omgaan.

Samenwerking met ouders

- Uit de probleemanalyses bleek dat de relatie tussen leerkrachten en ouders in veel scholen problematisch is, maar niet steeds als dusdanig door leerkrachten wordt gepercipieerd en ze er bijgevolg weinig behoeftes rond uiten. Bij een minderheid van leerkrachten waar die openheid wel bestaat zien we een positieve evolutie in percepties en handelen in de zin van ouderondersteunend leerkrachtgedrag.
- Begeleiders kiezen wat deze gevoelige pijler betreft voor de weg van de veiligheid. Eerder dan zich confronterend op te stellen ten aanzien van leerkrachten, trachten begeleiders bij individuele leerkrachten aanknopingspunten te vinden om hun percepties en acties in de gewenste richting vorm te geven, meestal via de TVO-ingang.

Omgaan met externe onderwijsparticipanten

- Er worden voorlopig weinig behoeftes geuit door leerkrachten met betrekking tot de ondersteuning door externe onderwijsparticipanten. Gezien de fasegewijze aanpak van het VBB hierrond zijn leerkrachten momenteel ook nog geen rechtstreekse betrokken partij.

- Het werken aan deze pijler is grotendeels afhankelijk van de aanwezigheid van externe onderwijsparticipanten en al dan niet bestaande overlegstructuren hierrond. De eerste fase van informatie-uitwisseling tussen het VBB en de aanwezige externe partners rond de lokale school is overwegend achter de rug. De tweede fase van een gelijkgerichte werking en afstemming tussen het VBB en de externe onderwijsparticipanten loopt met verschillende snelheden in de verschillende scholen.

Conclusies en aanbevelingen met betrekking tot het VBB-begeleidingsconcept

- Er bestaat een grote openheid van leerkrachten en directies t.a.v. het onderwijsondersteuningsconcept van het VBB. De sterkte van het VBB is de individuele, praktijknabije begeleiding via materiaal tijdens de schooluren door ervaren deskundigen. De aanvulling met teamvergaderingen, graads- of parallelklasoverleg wordt goed bevonden.
- De schooloverstijgende VBB-studiedagen worden vooral door de directies heel positief bevonden. Leerkrachten vragen daarentegen naar (meer) ervaringsuitwisselingen met leerkrachten uit dezelfde klas in andere scholen ; er is ook vraag naar hospiteerbeurten. Deze mogen door het VBB dan ook iets frequenter georganiseerd worden.
- De begeleidingsopdracht is nog te uitgebreid om overal echt intensief te kunnen ondersteunen. Anderzijds hangen kwantiteit en kwaliteit niet helemaal samen : niet het aantal interventies maar het soort interventie is van tel. Daarnaast blijft het moeilijk om door te dringen tot weerstandleerkrachten. Dit maakt een systeem van koplopers en achterblijvers onvermijdelijk.
- Er mag iets meer geëxpliciteerd worden wat de visie achter bepaalde dingen is tijdens de individuele interventies, maar dan wel onmiddellijk gekoppeld aan de concrete praktijkbesprekingen. Dit niet alleen om een aantal leerkrachten duidelijk te maken dat er wel degelijk een verschil is tussen hun eigen onderwijsaanpak en wat de begeleider hen daarrond meegeeft, maar ook om de vooralsnog ontbrekende visieontwikkeling wat betreft het omgaan met diversiteit en het omgaan met ouders vorm te geven. De overkoepelende duidingsmomenten tijdens overwegend personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen zijn hiervoor niet voldoende.

Conclusies en aanbevelingen met betrekking tot taaldiversiteit en randvoorwaarden

- De uniciteitsbeleving van leerkrachten in Brussel wordt voornamelijk veroorzaakt doordat de omgevingstaal Frans is, terwijl dat in Vlaamse concentratiescholen Nederlands is. Leerkrachten vinden het een onmogelijke zaak de Vlaamse eindtermen basisonderwijs te halen en vragen naar aangepaste eindtermen ; een ondersteuning als het VBB brengt hier geen verandering in. Een aantal leerkrachten zeggen dat de enige goede oplossing voor het merendeel van hun leerlingen is dat ze naar het Franstalig onderwijs gaan. We constateren verder veelal een pragmatische omgang met het hanteren van het Nederlands op school. Een consequent en toch effectief taalbeleid ontbreekt. Dit alles maakt een debat over het gebruik van andere talen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs wenselijk, zo niet noodzakelijk.
- De VBB-werking wordt in heel wat scholen licht tot zwaar gehinderd/vertraagd door randvoorwaarden. Een aantal van die randvoorwaarden zullen er altijd zijn (zoals weerstandleerkrachten, zwangerschapsverloven, loopbaanonderbrekingen, ...), een aantal andere kunnen via extra investeringen van het ministerie van onderwijs misschien gedeeltelijk weggewerkt worden (meer directie-uren om de pedagogische taak ook te kunnen uitvoeren ; voort blijven investeren om het leerkrachtentekort weg te werken, het werken in Brussel (financieel) aantrekkelijker maken ; ...)

3.4. PRODUCTEVALUATIE EERSTE FASE : LEERKRACHTHANDELEN (2003)

3.4.1 Onderzoeksvraag

Wat hebben de VBB-interventies opgeleverd in termen van optimaal leerkrachthandelen ?

Concreet stonden volgende vragen centraal :

- Is er ten opzichte van de nulmeting een evolutie merkbaar in het leerkrachthandelen op klasniveau ?
- Is dat een evolutie in de richting van goed onderwijs ?
- Welke VBB-interventies hebben hiertoe het meeste bijgedragen ?

3.4.2 Onderzoeksopzet

Onderzoeksgroep

In deze fase van het onderzoek werden in totaal 30 leerkrachten opgenomen uit de 12 evaluatiescholen (kleuter- en lager onderwijs) : 17 overgebleven leerkrachten uit de procesnulmeting, aangevuld met 13 leerkrachten die niet in de nulmeting zaten, maar waarvan het VBB-begeleidingsproces wel door de onderzoekers werd opgevolgd in de procesevaluatie.

Onderzoeksinstrumenten

Om een uitgebreide analyse van het leerkrachthandelen mogelijk te maken, werden per leerkracht twee lesuren op video opgenomen.

Het verzamelde videomateriaal werd vervolgens door de onderzoekers bekeken aan de hand van een observatie-instrument dat daartoe werd ontwikkeld. Het observatie-instrument was opgebouwd uit drie inhoudelijke delen : een veilig klasklimaat, betekenisvolle taken en gerichte ondersteuning. Deze waren op hun beurt onderverdeeld in een aantal indicatoren voor goed onderwijs. Elke indicator bestond tenslotte uit een aantal concreet observeerbare items. Voor elk van deze onderdelen werd het handelen van de leerkracht gescoord op een 5-puntenschaal.

Van de overgebleven leerkrachten uit de nulmeting werden eveneens de video-opnames uit de nulmeting herbekeken en gescoord aan de hand van dit observatie-instrument, om een vergelijking tussen beide metingen mogelijk te maken.

In aanvulling op de observatie werd van de betrokkenen een semi-gestructureerd interview afgenomen. Ontbrekende of onduidelijke informatie uit de video-opnames kon zo worden aangevuld, keuzes konden worden gemotiveerd, het leerkrachthandelen kon worden gerelateerd aan de VBB-begeleidingen, ...

Tot slot werden de begeleidingsfiches van het VBB als informatiebron opgenomen om het proces van de begeleidingen in kaart te kunnen brengen.

3.4.3 Belangrijkste resultaten en conclusies

Resultaten

Wanneer we voor het lager onderwijs het leerkrachthandelen vergelijken tussen nul- en eindmeting dan zien we een goede vooruitgang en/of eindscore voor volgende indicatoren : doelstellingen, motivatie/betrokkenheid en taalaanbod. Ook op het vlak van mediatie en werkvormen is er vooruitgang vast te stellen, al blijft de eindscore nog steeds onder het gewenste streefdoel. In het kleuteronderwijs is voornamelijk vooruitgang vast te stellen voor de indicatoren taalaanbod, klasopstelling en taalondersteuning. Ook hier is er een verbetering op het vlak van mediatie en werkvormen, maar ook nog onvoldoende en ook minder dan in het lager onderwijs.

Deze resultaten dienen met de nodige omzichtigheid te worden behandeld, gezien het feit dat bij de statistische verwerking de meeste resultaten statistisch niet significant bleken.

Conclusies

Op zich zeggen de resultaten natuurlijk niet zoveel. Wanneer ze bekeken worden in het licht van de begeleidingen die de leerkrachten hebben ontvangen van het VBB, komen we echter toch tot een aantal zichtbare vaststellingen :

- Er is een duidelijke invloed merkbaar van de introductie van lesmaterialen door het VBB, met name op de doelgerichtheid van activiteiten, de kwaliteit van het taalaanbod en de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Op werkvormen blijkt het nieuwe lesmateriaal te weinig van invloed te zijn. Ook blijft de invloed nog beperkt tot VBB-gebonden activiteiten ; een transfer naar andere activiteiten en lesonderdelen blijft nog erg beperkt.
- Ook de mate waarin de mate waarin de VBB-ondersteuning aansluit bij de vragen en behoeften van leerkrachten, blijkt een beïnvloedende factor te zijn. Hoe meer aansluiting, hoe meer verandering in het leerkrachthandelen, zeker wanneer dit gepaard gaat met een praktijk nabije ondersteuning waarbij de leerkracht in de klas zelf wordt ondersteund.
- Een andere opvallende vaststelling betreft de leidende rol van de leerkracht. Verandering in leerkrachthandelen blijkt zich na de eerste fase van begeleiding vooral te situeren op die terreinen die rechtstreeks het handelen van de leerkracht zelf betreffen : het aanbod van de leerkracht, de doelstellingen die de leerkracht formuleert, de organisatie van de klasactiviteiten, Aspecten die eerder ingaan op een grotere betrokkenheid van de leerlingen bij hun eigen leerproces (interactie, verantwoordelijkheid, keuze en inspraak, ...) blijven nog achterwege. De gemiddelde leerkracht treedt nog niet uit zijn leidende rol en zet nog niet de stap naar een eerder begeleidende rol.
- Aspecten die eerder samenhangen met de persoon van de leerkracht (leeftijd, ervaring, aantal begeleidingen, type leerkracht, ..) blijken weinig invloed te hebben op de mate waarin het leerkrachthandelen al dan niet verandert.

3.5. PRODUCTEVALUATIE TWEEDE FASE : EINDMETING TVO (2004)

3.5.1. Onderzoeksvraag

Hoe verhoudt het taalvaardigheidsniveau van kinderen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs begin 2004 zich tot de nulmeting van 2001 ? Is er een verbetering merkbaar in relatie tot de ontwikkelingsdoelen en eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs ?

3.5.2. Onderzoeksopzet

Onderzoeksgroep/werkwijze

Op een totaal van twaalf VBB-evaluatiescholen werden net als bij de nulmeting kleuters uit de tweede kleuterklas, leerlingen uit het tweede leerjaar en leerlingen uit het derde leerjaar getoetst op hun taalvaardigheid. Deze resultaten werden vergeleken met de resultaten van dezelfde klassen uit de nulmeting. Verder werden ook de leerlingen uit het vijfde en het zesde leerjaar getoetst, om een opvolging te kunnen maken van de leerlingen uit de nulmeting.

Daarnaast werden zowel voor nul- als eindmeting controlegegevens opgevraagd bij in totaal 7 scholen met een vergelijkbaar percentage anderstalige kinderen uit andere verstedelijkte gebieden in Vlaanderen. De resultaten van deze controlescholen werden vergeleken met die van de evaluatiescholen.

Onderzoeksinstrumenten

Voor de verzameling van kwantitatieve meetgegevens werd gebruik gemaakt van dezelfde gestandaardiseerde taalvaardigheidstoetsen als bij de nulmeting (cf. 3.1.1.).

3.5.3. Belangrijkste resultaten en conclusies

Globale vergelijking 2001-2004 per leerjaar

De resultaten voor de tweede kleuterklas en het derde leerjaar zijn in 2004 significant beter dan in 2001. Terwijl in 2001 slechts 16,8% van alle kleuters de minimumnorm halen, zijn dat er in 2004 48,5%. In het derde leerjaar behalen in 2001 31,6% van de leerlingen de A- of B-norm, tegenover 43,7% in 2004; het aantal leerlingen binnen de C-categorie blijft bijna hetzelfde met 40,3% in 2001 tegenover 41,3% in 2004. Binnen de D-categorie krijgen we een halvering van 28,2% in 2001 naar 14,9% in 2004.

Voor het tweede leerjaar is er geen significante vooruitgang, al zijn de resultaten in 2004 iets positiever dan in 2001: binnen de A- en B-categorie zien we een stijging van 31,8% in 2001 tegenover 36,3% in 2004. In de C-categorie krijgen we een stijging van 24,5% in 2001 naar 28,7% in 2004. Binnen de categorieën D en E is er een daling van 43,8% in 2001 naar 35% in 2004.

Vergelijking 2001-2004 overgebleven leerlingen

Ook de kinderen die in 2001 in het tweede en derde leerjaar zaten en die ondertussen in het vijfde en zesde leerjaar zitten, zijn er significant op vooruitgegaan. Het gemiddelde van de eerste groep (tweede/vijfde leerjaar) is gestegen van het midden naar de bovengrens van de C-categorie, waarbij 51% van deze leerlingen naar een hogere normcategorie opschuift. De tweede groep (derde/zesde leerjaar) stijgt van de C-categorie naar de ondergrens van de B-categorie (d.i. de goede middelmaat), waarbij 53% naar een hogere normcategorie opschuift.

Tussen de tweede kleuterklas van de nulmeting en het tweede leerjaar van de eindmeting zien we geen significante vooruitgang, al is er ook voor deze groep een beperkte evolutie in positieve zin. Hier behaalt 40% een hogere norm.

Vergelijking evaluatiescholen-controlescholen

Bij vergelijking met de controlegroep blijkt dat de Brusselse evaluatiescholen het niet slechter doen dan vergelijkbare scholen in andere steden in Vlaanderen. Ook in de controlescholen zien we dat de aanvaandelijke taalvaardigheidsachterstand kleiner wordt naarmate leerlingen opklimmen binnen hun lagere schoolloopbaan. Deze vooruitgang is bij de controlescholen, die niet van een intensieve begeleiding hebben genoten, echter minder groot dan bij de evaluatiescholen.

Leerlingenverloop in de evaluatiescholen

Een opvallende bevinding uit dit onderzoek is het grote leerlingenverloop binnen de Brusselse evaluatiescholen. Bij het zoeken naar de overgebleven leerlingen uit de nulmeting bleken er op het moment van de eindmeting slechts 53% terug te vinden. Dat betekent dat 47% of bijna de helft van de leerlingen uit de school verdwenen is of – dit geldt voor een kleine minderheid hiervan – is blijven zitten. Verder onderzoek moet uitwijzen welke hier de precieze redenen voor zijn, en of hier oplossingen voor te vinden zijn.

Conclusies

De resultaten van de eindmeting taalvaardigheid in de Brusselse evaluatiescholen vertonen een algemene, grotendeels significante vooruitgang ten opzichte van de resultaten van de nulmeting. Hoewel een onlosmakelijk verband niet kan aangetoond worden, lijkt het er sterk op dat de intensieve VBB-begeleiding op het vlak van taalvaardigheid de kwaliteit van het taalvaardigheidsonderwijs heeft verbeterd en daarmee ook de leerlingresultaten op dit vlak.

Extra aandacht en ondersteuning blijft echter nodig: de taalvaardigheidsachterstand is na drie jaar intensieve begeleiding daadwerkelijk verminderd, maar is nog steeds niet voldoende weggerukt. Dit onderzoek komt te vroeg om te kunnen zeggen of vijf jaar intensieve begeleiding nog voor betere resultaten kan zorgen, maar de overwegend positieve evolutie na drie jaar maakt het wel aan te bevelen om dit in de toekomst verder op te volgen.

3.6. PRODUCTEVALUATIE TWEDE FASE : METING SOCIALE VERHOUDINGEN EN OMGANG MET DIVERSITEIT BIJ LEERLINGEN (2004)

3.6.1 Onderzoeksvraag

Zijn er onder invloed van het VBB effecten merkbaar voor wat betreft de relaties, sociale verhoudingen tussen leerlingen en hun omgang met diversiteit ?

3.6.2 Onderzoeksopzet

Onderzoeksgroep

Het onderzoek vond plaats in 17 klassen (lager onderwijs) van de 12 evaluatiescholen. Het betreft dezelfde klassen als deze uit de eerste fase van de productevaluatie. Naast de leerkrachten zijn in deze fase van het onderzoek ook de leerlingen onderwerp van onderzoek.

Onderzoeksinstrumenten

Er werd op verschillende manieren informatie verzameld over de sociale verhoudingen binnen de klas als ook over de factoren die daarop van invloed zijn (de organisatie van de leeromgeving en de leerlingkenmerken). Daartoe werden van alle leerlingen (300) sociometrische tests afgenomen en werd van een beperkt aantal leerlingen (70) alsook van de leerkrachten (17) een interview afgenomen. Ook werd aan de leerkrachten gevraagd voor alle leerlingen uit de klas de prestaties voor taal, rekenen en WO weer te geven op een vierpuntschaal. Tevens werd in alle klassen gedurende 3 uur geobserveerd (taalles en WO-les).

3.6.3. Belangrijkste resultaten en conclusies

In de eerste plaats bestudeerden we het leerkrachthandelen. De resultaten daarvan bevestigen deze uit de vorige onderzoeksfasen. Namelijk, dat leerkrachten nog sterk aan hun leidende rol vasthouden. Zo zijn taken over het algemeen sterk gestructureerd en gesloten. Leerlingen hebben zelf nauwelijks inbreng in de manier waarop aan de taak gewerkt moet worden. Verder is de interactie met betrekking tot taak en lesinhoud tussen leerlingen onderling tijdens lessen zeer beperkt. De leerkracht stelt voornamelijk gesloten vragen tot de klas, waarbij individuele leerlingen een antwoord moeten geven. Bij partner- en groepswork treedt meer interactie op, maar door de gesloten taakstructuur blijft deze interactie beperkt. Overigens blijft klassikaal werk de meest gehanteerde werkvorm, al dan niet in combinatie met andere werkvormen.

In het tweede luik van het onderzoek stonden de sociale verhoudingen en relaties binnen de klas centraal. Eerder onderzoek naar status werd bevestigd : leerlingen met een lage status presteren minder goed (rekenen, taal en WO) en worden minder als vriend aangeduid door de klasgenoten. Dergelijke statuspositie van kinderen is belangrijk in het licht van de verdere ontwikkeling van het kind, waarbij academische en socio-emotionele ontwikkeling hand in hand gaan. We bekeken ook de thuistaal van vader en moeder, deze bleek evenwel geen rol te spelen bij de keuze van vrienden of het aangeven van hoe graag men met iemand samenwerkt in de klas. Het geslacht blijkt dan weer van belang bij nominatie (wie zijn je drie beste vrienden), maar speelt minder bij het aangeven met wie men graag samenwerkt in de klas.

De vraag die in dit onderzoeksluik eveneens werd gesteld is of het handelen van leerkrachten kan worden gekoppeld aan de sociale verhoudingen van leerlingen in de klas. Dit bleek het geval te zijn. We stelden vast dat leerlingen uit klassen van leerkrachten die op een gedegen manier groepswork als werkvorm hanteren, impliciet aan sociale verhoudingen werken en meer interactie toelaten, elkaar beduidend positievere scores geven op vlak van samenwerking. Binnen deze klascontexten worden ook opvallend minder tot geen leerlingen verworpen of genegeerd. In klascontexten waarbinnen leerkrachten niet of 'slecht' (weinig georganiseerd, leerlingen niet voorbereid, ...) aan groepswork doen, er weinig interactie-mogelijkheden zijn en voornamelijk op expliciete wijze rond sociale verhoudingen in de klas wordt gewerkt, treedt een tegenovergesteld patroon op : kinderen scoren elkaar negatiever, m.a.w. ze werken minder graag met de andere leerlingen in de klas samen. Daarenboven zien we in dergelijke klassen wel een groep leerlingen in de ver-

worpen en genegeerde statuspositie. Om verder inzicht te verkrijgen in de relatie tussen leerkrachthandelen en sociale verhoudingen in de klas alsook de ontwikkeling van sociale vaardigheden, is meer diepgaand onderzoek aangewezen.

Tot slot bekeken we of we het leerkrachthandelen, de sociale verhoudingen in de klas, konden koppelen aan de VBB-begeleidingen. We bekeken nauwkeurig de VBB-interventies op het vlak van elementen die verwijzen naar “sociale verhoudingen” in de klas en stelden vast dat dit aspect nauwelijks of louter in de marge aan bod kwam. Het werd dan gekoppeld aan andere inhouden zoals een veilig en positief klasklimaat als basis voor taalvaardigheidsonderwijs. In dit opzicht konden we bijgevolg geen invloed van VBB op sociale verhoudingen vaststellen. Daarom bekeken we ook inhouden zoals groepswerk, bevorderen van interactie (etc.), aspecten die (zie ook Hoofdstuk 1 : Conceptueel kader) van belang zijn voor de sociale verhoudingen in de klas. Zoals reeds gesteld in de eerste fase van de productevaluatie (zie Blaton, Devlieger, Goossens & Joos, 2003) is er een invloed (alhoewel beperkt) van VBB-begeleidingen op werkvormen (hanteren van groepswerk, via materiaal) en interactie.

HOOFDSTUK 4 : KWALITEITSVERHOOGING IN HET BRUSSELS NEDERLANDSTALIG ONDERWIJS. VASTSTELLINGEN EN MOGELIJKE VERKLARINGEN

Het VBB-evaluatie-onderzoek heeft de eerste drie werkjaren van het VBB kunnen volgen (schooljaar 2000-2001 t.e.m. schooljaar 2003-2004). Algemeen genomen hebben onderwijsvernieuwingen veel tijd nodig en is een periode van drie jaar bijgevolg kort om een eindbalans op te maken van een nog lopende vernieuwing. (Vandenberg & Vandenberghe, 1999). Toch zijn er indicaties dat de hoofddoelstelling van het VBB gerealiseerd is : er is een eerste kwaliteitsverhoging in het Brussels Nederlandstalig onderwijs teweeg gebracht.

In wat volgt geven we eerst een beschrijving van de belangrijkste resultaten die erop wijzen dat er een daadwerkelijke kwaliteitsverhoging is in het Brussels Nederlandstalig onderwijs. Daarnaast beschrijven we evengoed (voorlopig) uitblijvende resultaten.

Vervolgens gaan we op zoek naar mogelijke verklaringen voor de resultaten die wijzen op een kwaliteitsverhoging. We gaan na welke elementen uit het VBB-begeleidingsconcept hiertoe het meest hebben bijgedragen en welke elementen minder efficiënt zijn gebleken.

Wat we in dit gedeelte willen doen is de vastgestelde kwaliteitsverhoging m.b.t. de leerlingresultaten en het leerkrachthandelen overstijgend beschouwen. Een innovatieproces in een school wordt beïnvloed door een combinatie van factoren. We hebben getracht de begeleidingsprocessen zo volledig mogelijk in kaart te brengen. Op die manier kregen we inzicht in de begeleidingsstrategieën en de inhoud van de VBB-begeleiding, alsook in de percepties van leerkrachten over hoe ze die begeleiding ervaren en verwerken in het eigen klasgebeuren. In een volgende fase zijn we via klasobservaties nagegaan in hoeverre er een koppeling kon gemaakt worden tussen deze percepties en gerapporteerde acties, en het effectieve leerkrachthandelen in de klas. De resultaten hiervan en de verklaringen hiervoor bekijken we in het licht van al het voorgaande. We vatten hierna samen welke elementen herhaaldelijk en met succes terugkeren over individuele leerkrachten heen, alsook welke contextfactoren ervoor verantwoordelijk zijn dat bepaalde begeleidingsstrategieën al dan niet goed gedijen.

4.1. VERKLEINING VAN DE LEER- EN ONTWIKKELINGSACHTER-STANDEN VAN LEERLINGEN VIA HET VERGROTEN VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN LEERKRACHTEN

Op basis van observaties en metingen uit de opeenvolgende onderzoeksfases kunnen we stellen dat het VBB er in geslaagd is om haar hoofddoelstelling te realiseren, nl. een kwaliteitsverhoging in het Brussels Nederlandstalig onderwijs op gang te brengen. Deze kwaliteitsverhoging wordt door het VBB zelf ingevuld als de verkleining van de leer- en ontwikkelingsachterstanden van leerlingen via het vergroten van de professionaliteit van leerkrachten. We vertrekken van deze omschrijving om de geboekte zowel als (voorlopig) uitblijvende resultaten te presenteren.

De leer- en ontwikkelingsachterstanden van leerlingen zijn op drie jaar tijd verkleind. De **producteindmeting taalvaardigheid in 2004** toont een algemene vooruitgang van leerlingresultaten op taalvaardigheidstoetsen ten opzichte van de **productnulmeting in 2001** en een inhaalbeweging ten opzichte van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het lager onderwijs in Vlaanderen.

De kinderen die in 2004 in de tweede kleuterklas en in het derde leerjaar zitten, doen het significant beter dan de kinderen die in 2001 in die klassen zaten. Anderzijds zijn de kinderen die in 2001 in het tweede en derde leerjaar zaten en die in 2004 in het vijfde en zesde leerjaar zitten er eveneens significant op vooruitgegaan.

De resultaten op dezelfde toetsen in vergelijkbare scholen uit andere verstedelijkte gebieden in Vlaanderen tonen ook een vooruitgang tussen 2001 en 2004 maar de vooruitgang in VBB-scholen is groter : de VBB-scholen halen gemiddeld lagere scores dan de controlescholen in 2001, maar de resultaten van beide groepen scholen verschillen nauwelijks in 2004, wat wijst op een inhaalbeweging.

Voor de leerlingen in het tweede leerjaar daarentegen is er geen significante vooruitgang, evenmin als voor de leerlingen die in 2001 in de tweede kleuterklas zaten en die ondertussen in het tweede leerjaar zitten, al is er ook hier in beide gevallen een beperkte evolutie in positieve zin.

De verkleining van leer- en ontwikkelingsachterstanden van leerlingen lijkt erop te wijzen dat **de professionaliteit van het leerkrachthandelen vergroot is**. Hoewel een onlosmakelijk verband niet kan aangetoond worden, lijkt het er sterk op dat de intensieve VBB-begeleiding van leerkrachten op het vlak van taalvaardigheid de kwaliteit van het taalvaardigheidsonderwijs heeft verbeterd. Ook de resultaten op het vlak van sociale verhoudingen tussen leerlingen kunnen worden gerelateerd aan bepaalde klascontexten en kenmerken van leerkrachthandelen.

Het leerkrachthandelen werd onder de loep genomen in de **eerste fase van de productevaluatie** (tweede helft schooljaar 2002-2003). Daarbij werd het handelen van leerkrachten bij aanvang van het VBB (nulmeting midden schooljaar 2000-2001) en na twee en een half jaar intensieve VBB-begeleiding (meting einde schooljaar 2002-2003) geobserveerd en afgetoetst aan een aantal indicatoren die model staan voor goed taalvaardigheids- en intercultureel onderwijs.

Daaruit bleek dat er inderdaad vooruitgang was in het leerkrachthandelen op een aantal van de indicatoren van goed onderwijs.

In het kleuteronderwijs ging het vooral om vooruitgang op de indicator *taalaanbod en taalproductie*, waarbij bleek dat kleuterleid(st)ers een natuurlijker, gevarieerder, rijker en functioneler taalaanbod hanteerden dan voordien. Ook in het geval van de indicator *taalondersteuning* ondernamen kleuterleid(st)ers meer pogingen tot o.a. begripscontrole, visuele ondersteuning en betekenisonderhandeling dan voorheen. Daarnaast ging ook de indicator *klasopstelling* erop vooruit waarbij vooral de uitbouw van de leesluisterhoek in het oog sprong.

In het lager onderwijs ging eveneens de kwaliteit en de kwantiteit van *het taalaanbod en de taalproductie* erop vooruit. Anders dan voor het kleuteronderwijs was er ook een grote vooruitgang op de indicator *doelstellingen*, waarbij leerkrachten minder taalkennisdoelstellingen en meer taalvaardigheidsdoelstellingen begonnen te hanteren en systematischer leerlingen relevante einddoelen voor ogen hielden. Daarnaast bleken leerkrachten ook grotere inspanningen te leveren op het vlak van *motivatie en betrokkenheid in functie van het leerproces* door leerlingen al doende te laten leren, cognitief uitdagende opdrachten voor te schotelten, de leefwereld van kinderen te betrekken in activiteiten en algemeen de sfeer, uitdaging en het enthousiasme te bewaken.

Zowel in het kleuter- als in het lager onderwijs was eveneens een aanzienlijke vooruitgang vast te stellen voor de indicator *werkvormen*, waarbij leerkrachten een begin maakten met het hanteren van minder klassieke werkvormen waarbinnen interactie een grotere rol speelt. Leerkrachten toonden zich ook iets sterker op de indicator *mediatie* en deden meer pogingen om zelf problemen bij kinderen op te sporen, het denken van kinderen te ondersteunen en feedback te geven op het leerproces i.p.v. op het afgewerkte eindproduct. Desalniettemin scoorden de indicatoren werkvormen en mediatie echter nog opvallend laag in vergelijking met de andere indicatoren waarop vooruitgang werd geboekt.

Daarnaast viel ook op dat leerkrachten minder vooruitgingen op items die een *andere leerkrachtrol* vereisten. Het betreft indicatoren waarbij de leerkracht aan de leerlingen meer mogelijkheden biedt om te interageren en te experimenteren en leerlingen zelf keuzes laat maken en daardoor meer de begeleider dan de leider van het leerproces moet zijn. Zo stelden we bijvoorbeeld vast dat de kwaliteit en kwantiteit van het taalaanbod van leerkrachten (wat de leerkracht doet) wel vooruitging, terwijl de taalproductie van de leerlingen (wat de leerlingen doen) nog beperkt bleef. Het hanteren van een interactief taalaanbod en het aanbieden van mogelijkheden aan leerlingen om zelf taal functioneel te gebruiken, scoorden duidelijk lager. Ook op het vlak van werkvormen was het voor leerkrachten nog moeilijk om activiteiten zo te organiseren dat leerlingen eerder elkaar dan de leerkracht nodig hebben om de activiteiten tot een goed einde te brengen en wisten leerkrachten niet steeds hoe interactie tussen kinderen te stimuleren in groepswerk.

De observaties in het kader van de sociale interactie tussen leerlingen bevestigden een jaar later nogmaals *dezelfde tendensen* : leerkrachten werkten nog sterk sturend en klassikaal, hoewel ze dit laatste afwisselden

met hoekenwerk, groepswerk, partnerwerk en individueel werk ; interactie bevorderen tussen en met leerlingen bleek echter nog steeds beperkt.

Tenslotte dient opgemerkt te worden dat over de indicator *differentiatie*, waarvoor uit de procesevaluatie van het evaluatie-onderzoek bleek dat er door het VBB veel in geïnvesteerd wordt, zij het voornamelijk binnen het kader van taalvaardigheidsonderwijs, weinig of geen uitspraken konden gedaan worden. Er konden nagenoeg geen elementen van differentiatie binnen twee uur video-opname opgetekend worden.

De resultaten m.b.t. het leerkrachthandelen worden ook bevestigd door de bevindingen uit het onderzoek naar de *percepties van leerkrachten* tijdens **anderhalf jaar procesevaluatie** (tweede helft schooljaar 2000-2001 en schooljaar 2001-2002).

Bij nagenoeg alle leerkrachten bleek toen een duidelijke openheid voor begeleiding en vernieuwing op het vlak van *taalvaardigheidsonderwijs* wat resulteerde in een beweging van taalkennis- naar taalvaardigheids- onderwijs op het vlak van leerkrachtpercepties. Daarbij merkten we wel aanzienlijke verschillen op tussen individuele leerkrachten, zowel binnen een schoolteam als tussen scholen onderling. Allerlei *randvoorwaarden* spelen daarin een rol gaande van de persoonlijkheid van de leerkracht, leerkrachtenverloop, algemene sfeer binnen een team, schoolbeleid en financiële situatie van een school, etc.

Op het vlak van de VBB-pijler *omgaan met diversiteit en differentiatie*, die via de invalshoek TVO indirect benaderd wordt, stelden we minder beweging in percepties vast. Met betrekking tot deze pijler stelden we vast dat er vooral aandacht uitging naar differentiatie binnen TVO en veel minder naar hoe leerkrachten en leerlingen met diversiteit in brede zin omgaan. Een algemene visie-ontwikkeling rond diversiteit bleef voorlopig uit.

4.2. VERHOGING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN LEERKRACHTEN : VERKLARINGEN

In dit deel proberen we de vastgestelde kwaliteitsverhoging in verband te brengen met het VBB-begeleidingsconcept. De vooruitgang in leerlingresultaten lijkt erop te wijzen dat leerkrachten hun klaspraktijk doen evolueren in de goede richting. Welke factoren en welke condities maken dat de VBB-begeleiding erin slaagt haar vernieuwing juist wel of juist niet tot in de klas te brengen en dat leerkrachten effectief hun handelen gaan bijsturen ? Welke aspecten uit het VBB-begeleidingsconcept dragen bij tot de openheid of reserves van leerkrachten om dit te doen ? Hoe komt het dat leerkrachten vooruitgang boeken op bepaalde indicatoren van goed leerkrachthandelen en er veel minder beweging is op andere onderdelen van goed leerkrachthandelen ? We proberen hiervoor een verklaring te vinden op basis van anderhalf schooljaar intensieve observaties van het begeleidingsproces en bevraging van directies, leerkrachten en begeleiders (procesevaluatie), op basis van interviews met leerkrachten over hun handelen in de klas na twee en een half jaar VBB-begeleiding (eerste fase productevaluatie), en op basis van het bestuderen van de begeleidingsfiches van de eerste drie jaar VBB-begeleiding.

We geven hieronder een opsomming van de succesfactoren uit het VBB-begeleidingsconcept die ervoor zorgen dat leerkrachten effectief hun handelen in de klas gaan bijsturen in de richting van de onderwijsvernieuwing. We geven hierbij evengoed drempels en remmende factoren aan. Het gaat daarbij zowel om elementen uit de begeleidingsopzet en –structuur als uit begeleidingsinhouden.

4.2.1. Welke aspecten uit het VBB-begeleidingsconcept dragen bij tot de openheid of reserves van leerkrachten om hun handelen bij te sturen ?

Een aantal elementen uit het VBB-begeleidingsconcept maken dat de kansen aanzienlijk vergroten dat leerkrachten willen instappen in het aangeboden onderwijsvernieuwingsproces. We bespreken hierna de belangrijkste ervan.

Gunstige ondersteuningsmodaliteiten

Het VBB kiest voor een langetermijnbegeleiding waarbij een vaste en ervaren begeleider gemiddeld twee- tot driemaal per trimester overleg heeft met leerkrachten tijdens de klasuren binnen de schoolmuren. Dit biedt bepaalde perspectieven en voordelen aan leerkrachten :

- De begeleiding op lange termijn biedt leerkrachten concrete ondersteuning gedurende de verschillende fasen in een innovatieproces. Leerkrachten krijgen een introductie, proberen zaken uit in hun klas, evalueren dit met de begeleider, sturen bij, kunnen bijkomende vragen stellen, ... Leerkrachten hebben met andere woorden niet het gevoel met dingen opgezadeld te worden waar ze dan zelf hun plan mee moeten trekken. Anderzijds verplicht de opvolging leerkrachten om ook daadwerkelijk iets met de geboden ondersteuning te doen.

Alle begeleiders bieden hun leerkrachten ondersteuning zolang de leerkracht daar behoefte aan heeft, en herhalen met het nodige geduld en waar nodig een of meer stappen in hun ondersteuningsproces. Het VBB voorziet ook een afbouwfase van de begeleiding waarin aan de verzelfstandiging van team en leerkrachten gewerkt zal worden.

- Een vaste en ervaren begeleider per school biedt zowel aan begeleiders als aan leerkrachten kansen tot het opbouwen van een vertrouwensrelatie, zorgt voor continuïteit en maakt een intensieve werking mogelijk.
- Leerkrachten moeten zich niet buiten de schooluren vrijmaken en moeten zich niet verplaatsen om van de begeleiding te genieten. Dit beperkt de extra werkdruk en draagt bij tot de motivatie. Voor de begeleider biedt dit de mogelijkheid om de leerkracht te kunnen plaatsen binnen de concrete schoolcontext.

Er zijn inherent een aantal nadelen verbonden aan deze ondersteuningsstructuur, waarmee gedurende de looptijd van het traject voldoende rekening dient gehouden te worden :

- Langetermijninnovaties kennen onvermijdelijk een fase van innovatiemoedigheid. (Vandenberg & Vandenberghe, 1999) Leerkrachten willen op een gegeven moment een adempauze om de opgedane ervaringen te consolideren, zonder steeds opnieuw nieuwe dingen uit te moeten proberen en hun handelen bij te moeten sturen en te veranderen. Daarnaast kan een gevoel van niets nieuws meer bij te kunnen leren of variaties op eenzelfde thema te horen gaan wegen op het begeleidingsproces.
- Het toewijzen van een vaste begeleider per school kan eveneens hieraan onderhevig zijn. Beide partijen kunnen op een bepaald moment echt uitgekeken zijn op elkaar, zodat het niet meer lukt om constructief te werken.
- Niet alle leerkrachten kunnen even intensief individueel begeleid worden. Daarnaast kunnen allerlei factoren (zoals weerstand, afwezigheid) ervoor zorgen dat de begeleiding voor sommige leerkrachten minimaal is. Het is dan belangrijk om ook die leerkrachten op teamniveau te betrekken bij de onderwijsvernieuwing en hen geïnformeerd te houden over de verschillende begeleidingsstappen.
- De begeleiding tijdens de schooluren vraagt heel wat organisatievermogen van de school om leerkrachten herhaaldelijk klasvrij te maken en zorgt soms voor wroeging tussen leerkrachten onderling of ten aanzien van de VBB-begeleider.

Focus van de begeleidingen op taalvaardigheidsonderwijs

Het VBB kiest voor een inhoudelijke focus van de begeleiding op taalvaardigheidsonderwijs. Deze strategische keuze is binnen de Brusselse context gerechtvaardigd : de noden en behoeften van de Brusselse leerkrachten op dit vlak bleken het grootst en het concreetst :

- De Brusselse verkenningsronde wees uit dat leerkrachten de Brusselse meertalige context als uniek en extreem moeilijk beschouwen. Ze worden immers geconfronteerd met complexe problemen in verband met de taalvaardigheid Nederlands bij het overgrote deel van de leerlingen. Ook uit de probleemanalyses die bij de scholen werden afgenomen kwam taalvaardigheid als grootste werkpunt naar voor. Leer-

krachten ervaren het centraal stellen van TVO in de begeleiding als een erkenning van hun problematiek en dit creëert verwachtingen naar het aanbod van het VBB.

- Het VBB maakte de keuze om de noden en behoeften op andere vlakken die eveneens uit de Brusselse verkenningronde en probleemanalyses naar voor kwamen (omgaan met diversiteit en differentiatie, samenwerking met ouders, samenwerking met externe onderwijsparticipanten) eveneens aan te pakken, maar dan indirect via de ingang TVO, en leerkrachten op die manier een bredere, geïntegreerde onderwijsinnovatie aan te bieden.

De keuze van het VBB voor TVO als focus van de begeleidingen en de grote expertise van de begeleiders op dit vlak maakt dat het leeuwendeel van de begeleidingen gewijd is aan aspecten van TVO en dat de andere pijlers ook voornamelijk vanuit het TVO-denken worden aangepakt. Uiteraard levert dit verhoudingsgewijs minder resultaten op wat de indirect benaderde werkterreinen betreft. Het is ook onmogelijk om even intensief aan vier werkterreinen tegelijk te werken. Deze strategische keuze voor TVO heeft een aantal gevolgen voor de percepties en acties van leerkrachten m.b.t. de indirect benaderde werkterreinen die een meer directe en expliciete aanpak minder zouden hebben :

- Het werken aan de andere pijlers gebeurt voor een groot deel impliciet (cf. infra) tijdens het eerste anderhalf schooljaar VBB-begeleiding (procesevaluatie). Heel wat leerkrachten beseffen op het einde van deze eerste periode nog niet dat er nog andere werkterreinen dan TVO zijn. Wat de samenwerking met externe onderwijsparticipanten betreft is dit te verwachten omdat de eerste fase vooral om informatie-uitwisseling en afstemming gaat tussen het VBB en de externe partners zelf. Ook op het vlak van het coördinerend vermogen van scholen is er beweging, maar het werken hieraan kan aan de hand van ieder inhoudelijk onderwerp gebeuren en dat maakt het veel moeilijker om vooruitgang op dit vlak precies te vatten. Er zijn vooral nog weinig resultaten op het vlak van percepties m.b.t. omgaan met diversiteit en differentiatie en samenwerking met ouders tijdens deze eerste periode. Begeleiders geven wel aan hierrond nog meer uitgebreid te gaan werken.
- De aanpak van omgaan met diversiteit en differentiatie via TVO brengt voorlopig een verenging met zich mee : diversiteit wordt door leerkrachten vaak omschreven als differentiatie op pedagogisch-didactisch niveau met een klemtoon op de cognitieve diversiteit tussen leerlingen in functie van TVO.
- Hoewel de keuze voor TVO als focus binnen de Brusselse context gerechtvaardigd is, vergroot daarmee de kans dat een aantal leerkrachten hun onderwijsproblematiek blijven beleven als louter ‘talig’ van aard : diversiteit is dan een kwestie van anderstaligheid versus Nederlands en problemen met ouders zijn er omdat ze geen Nederlands spreken. De externe doelmatigheidsbeleving van leerkrachten kan hierdoor versterkt worden : ze kunnen de onderwijsinnovatie moeilijker plaatsen in termen van het zelf sleutelen aan hun onderwijs.

4.2.2. Welke elementen uit het begeleidingsconcept maken dat de VBB-begeleiding erin slaagt dat leerkrachten effectief hun handelen gaan bijsturen ?

Een openheid ten aanzien van de geboden begeleidingsstructuur is op zich nog geen garantie dat leerkrachten de daaraan gekoppelde vernieuwingsinhouden ook effectief in de praktijk zullen omzetten. Daarvoor zijn andere elementen uit het VBB-begeleidingsconcept verantwoordelijk.

Aansluiten op vragen en behoeften van leerkrachten en teams

Wat er duidelijk mee voor zorgt dat leerkrachten ook effectief iets doen met de onderwijsvernieuwing is de keuze van het VBB voor begeleiding op maat van de lokale school :

- Het VBB vertrekt van een probleemanalyse om op basis daarvan een specifiek stappenplan voor de school en leerkrachten op te starten. Dit laat toe om in de begeleidingen zeer nauw aan te sluiten bij de noden en behoeften van het schoolteam en de individuele leerkrachten. Daardoor krijgen zij een gevoel van erkenning en van ernstig te worden genomen.

- We stelden vast dat de begeleiding het meest effect resorteert bij leerkrachten die zelf een concrete behoefte of vraag hebben die aansluit bij het inhoudelijke VBB-verhaal en die ze ook helder kunnen formuleren. Deze leerkrachten willen duidelijk zelf elementen in hun klaspraktijk veranderen en gaan ook veel gemakkelijker daadwerkelijk experimenteren met het aanbod van het VBB m.b.t. die elementen.

Deze strategische keuze houdt voor het VBB wel een evenwichtsoefening in tussen het bewaken van haar eigen prioriteiten enerzijds en het ingaan op vragen en problemen die vanuit schoolteams en individuele leerkrachten geformuleerd worden anderzijds :

- Ondanks verschillen in begeleidersstijl, behandelen begeleiders op verschillende scholen gelijkaardige onderwerpen op een gelijkaardige wijze. De VBB-begeleiders dragen aldus een sterke gezamenlijke VBB-visie uit. Deze gelijkvormigheid in begeleidingen geeft teams en leerkrachten echter soms het gevoel dat de begeleiding niet afgestemd is op hun specifieke behoeften. Een regelmatige wederzijdse terugkoppeling van de begeleiding naar de behoeften van teams en leerkrachten en van teams en leerkrachten naar hun aangegane engagement met het VBB moet in de begeleiding ingebouwd zijn om bijstellingen mogelijk te maken.
- Begeleidingen zijn minder effectief wanneer een team of een leerkracht andere prioriteiten, vragen of problemen heeft dan deze die de begeleider centraal stelt. Het is mogelijk dat bepaalde van deze vragen niet stroken met de inhoudelijke werkpunten van het VBB. Het is belangrijk om die niet te negeren. Begeleiders moeten duidelijkheid scheppen in het waarom van het niet ingaan op een bepaalde vraag. Daarnaast moeten begeleiders de grenzen van hun begeleidingsmogelijkheden aangeven of bijvoorbeeld expliciteren dat het tijdelijk werken aan een ander onderwerp ook indirecte resultaten kan opleveren voor een probleem waar een leerkracht mee zit.
- Het kan ook gebeuren dat leerkrachten geen behoeften op een bepaald vlak hebben, als bijvoorbeeld een probleem niet als zodanig wordt aanvoeld of erkend. Begeleiders dienen in dit geval een behoefte te creëren. Dergelijke methode heeft zijn grenzen : bij te langdurig ‘aandringen’ of te indirecte benadering van een problematiek is de kans op rendement duidelijk kleiner.

Materiaal als middel om aan onderwijsvernieuwing te doen

Eén van de belangrijkste VBB-strategieën is de introductie of het hergebruik van bepaalde lesmaterialen als ingang om aan TVO te werken. Daarnaast gebeurt het ook dat begeleider en leerkracht samenzitten om eigen materiaal van de leerkracht te screenen of om zelf samen materiaal te ontwikkelen. Het werken met materiaal blijkt een krachtig middel om de onderwijspraktijk die met de vernieuwing gepaard gaat aan-schouwelijk te maken en blijkt een rechtstreekse gunstige invloed te hebben op verschillende facetten van het leerkrachthandelen :

- De begeleidingen vertrekken vaak van VBB-lesmateriaal. Door te vertrekken van sterke, goed uitgewerkte activiteiten, die helemaal kaderen in de VBB-visie, worden leerkrachten al onmiddellijk op het juiste spoor gezet met zeer concreet materiaal zonder daarvoor eerst alle theoretische kaders te moeten doornemen.
- Het VBB-lesmateriaal bleek een rechtstreeks gunstige invloed te hebben op het doelgericht werken van leerkrachten, de kwalitatieve verbetering van hun taalaanbod en een grotere aandacht voor motivatie en betrokkenheid bij de leerlingen.
- In de begeleidingen wordt ook vaak lesmateriaal ontwikkeld. Bij deze materiaalontwikkeling worden soms verschillende leerkrachten betrokken. Op deze manier wordt de samenwerking binnen het team (en zelfs tussen scholen) aangewengeld, het materiaal-aanbod uitgebreid en het draagvlak vergroot.

Er dienen wel een aantal punten in acht genomen te worden bij de strategie van materiaalgebruik om een effect te ressorteren op het leerkrachthandelen :

- De positieve effecten van materiaalgebruik worden enkel bereikt wanneer dit samengaat met een grondige ondersteuning bij de implementatie ervan. Voorwaarde voor een blijvend en juist gebruik van ma-

materialen is een zeer concrete en grondige inwerking van het materiaal dat gepaard gaat met meerdere experimenteerperiodes waarin praktische moeilijkheden kunnen besproken worden en waarin taalvaardigheidsprincipes herhaaldelijk worden geduid.

- Het effect van begeleidingen hangt zeer sterk samen met materiaal. Uit de vergelijking van VBB- en niet-VBB-gebonden activiteiten in de productevaluatie blijkt dat er een beperkte transfer is naar niet-VBB-gebonden activiteiten. Dit mag enerzijds na tweeënehalf jaar begeleiding nog niet volop verwacht worden ; anderzijds moeten leerkrachten explicieter aangezet worden om VBB-principes ook toe te passen in andere lessen.
- Doordat vooruitgang op TVO sterk samenhangt met de gebruikte materialen, willen we de hypothese formuleren dat het veel beperktere effect voor de pijler omgaan met differentiatie en diversiteit misschien ten dele te wijten is aan het feit dat het beschikbare materiaal hiervoor beperkter was. Daarom is het belangrijk om materiaal ook op deze inhouden te screenen.
- Ook op vlak van werkvormen hebben de materialen niet het verhoopte effect. Ten eerste omdat ook hier weer niet alle materialen evenveel te bieden hebben op dit vlak. Ten tweede omdat leerkrachten aangaande nieuwe werkvormen nog te weinig expliciet werden ondersteund en teruggrepen naar vertrouwde, veelal klassikale werkvormen. Uit het evaluatieonderzoek blijkt dat het belangrijk is om ook aan dit laatste aspect meer aandacht te besteden. Uiteraard moeten leerkrachten er ook wel aan toe zijn vooraleer hieraan kan worden gewerkt.

Individuele en praktijkgerichte ondersteuning

Het VBB wil leerkrachten zeer praktisch en concreet ondersteuning bieden om wat in interventies aan bod komt aan onderwijsvernieuingsprincipes rechtstreeks naar de individuele klaspraktijk te doen doorstromen, zonder daarom steevast een overkoepelende en voorafgaande explicitering van theoretische kaders te geven. Zoals hierboven geïllustreerd is het gebruik van lesmateriaal hierbij een uitstekend middel. Daarnaast ervaren leerkrachten de vele praktische tips in verband met hun didactiek, klasmanagement, enz. ook als een effectieve ondersteuning. Deze manier van werken heeft een rechtstreekse impact op de klaspraktijk van leerkrachten :

- Het VBB kiest ervoor om leerkrachten niet al te zeer te belasten met theoretische kaders en principes en die eerder impliciet mee te geven om ze op een later tijdstip explicieter te duiden. Dit maakt het voor leerkrachten mogelijk om snelle succeservaringen op te doen waardoor van bij de aanvang duidelijk wordt wat de onderwijsvernieuwing in de concrete klaspraktijk kan betekenen.
- We zien vooruitgang bij individuele leerkrachten op items waarrond tijdens individuele interventies heel concreet is gewerkt naar een vertaling en invulling ervan in de klaspraktijk. Het werken via materiaal maakt dit gemakkelijker.
- Individuele interventies waarbij gewerkt wordt met video-observatie en feedback zijn het meest effectief gebleken qua impact op het denken en doen van leerkrachten. Video-coaching is voor leerkrachten vaak op een positieve manier confronterend aangezien de feedback van de begeleider meestal zeer gericht is en duidelijk herkenbaar. De stappen die dan naar de klaspraktijk toe gezet worden zijn veel groter en concreter dan wanneer enkel wordt gewerkt met overlegmomenten.
- Begeleide ervaringsuitwisseling tussen leerkrachten van verschillende scholen is een iets bredere vorm van concrete, praktijkgerichte ondersteuning die grotendeels positief werd onthaald. Vooral de hospiteerbeurten bij leerkrachten die in dezelfde klas staan, werpen duidelijk hun vruchten af. Enerzijds is dit te wijten aan de bevestiging en geruststelling die leerkrachten daardoor krijgen dat ze niet alleen staan met hun problemen. Anderzijds is een zeer concrete uitwisseling van praktijkervaring mogelijk met betrekking tot de organisatie en inhouden van activiteiten, die de leerkracht rechtstreeks kan meenemen naar zijn eigen klas.

Het bovenstaande maakt duidelijk dat niet zozeer het aantal begeleidingsinterventies van belang is om een effect te hebben op het leerkrachthandelen, maar wel de aard van de begeleidingen. Dit impliceert zowel

een aantal aandachtspunten rond de effectiviteit van sommige interventievormen als rond het concreet en praktijkgericht werken op zich :

- De transfer van inhoud en uit teamvergaderingen en schooloverstijgende VBB-bijeenkomsten naar de klaspraktijk is eerder minimaal. Dit wil echter niet zeggen dat ze totaal overbodig zijn : het blijft de beste manier om een leerkrachtenteam samen te doen nadenken over het (taal)beleid op een klasoverstijgend niveau, om bepaalde denkkaders en visies aan te reiken, om het belang van leerlijnen duidelijk te maken, enz. Op zich hebben ze echter weinig impact op het denken en handelen van de individuele leerkracht.
- Het evaluatie-onderzoek wees uit dat percepties en acties van leerkrachten lang niet altijd overeenstemmen. Daarom is het belangrijk om als begeleider een goed zicht te krijgen op het effectieve leerkracht-handelen door regelmatige observatie. Door in bepaalde gevallen al te voorzichtig om te springen met weerbarstige of angstige leerkrachten, door te aarzelen om als begeleider in de klas te komen, kan de begeleiding op een verkeerd spoor terechtkomen.
- Door via de concrete klaspraktijk eerder impliciet te werken aan sommige aspecten binnen TVO, is het doel van bepaalde acties niet duidelijk voor leerkrachten. Net zoals het belangrijk is om explicieter te zijn wat de verschillende VBB-werkterreinen betreft, is het belangrijk om verschillende afzonderlijke TVO-aspecten meer expliciet in hun onderlinge verhouding te behandelen, maar wel steeds zoveel mogelijk onmiddellijk gekoppeld aan die concrete klaspraktijk.

4.3 Besluit

Het VBB is erin geslaagd om in de Brusselse, Nederlandstalige basisscholen betrokken bij dit onderzoek tijdens de eerste drie jaar van het ingevoerde begeleidingsproces de professionaliteit van leerkrachten te vergroten, en dit voornamelijk op het vlak van taalvaardigheid. Het VBB is er eveneens in geslaagd de taalvaardigheidsachterstanden van leerlingen te verkleinen.

De geboekte vooruitgang is in vele gevallen nog beperkt, maar we willen hier nogmaals beklemtonen dat een innovatieproces als het VBB een investering is op lange termijn die tijd vraagt, terwijl het evaluatieonderzoek enkel op de eerste drie jaren van dit proces is gebaseerd. Wanneer we de resultaten uit dit onderzoek in het licht van deze korte tijdspanne bekijken, is de eindbalans positief, de nodige aandachtspunten voor toekomstige VBB-begeleidingsacties in acht genomen.

HOOFDSTUK 5 : AANBEVELINGEN VOOR DE STURING VAN ONDERWIJSINNOVATIES IN ANDERE VLAAMSE REGIO'S

Naast het uitbouwen van een kwaliteitsverhogende netoverstijgende structuur is het VBB van start gegaan met nog een tweede opdracht voor ogen : advies geven aan het beleid met betrekking tot de veralgemeenbaarheid van de VBB-strategie naar sturing van onderwijsvernieuwingen in andere Vlaamse regio's toe. Ook vanuit het evaluatie-onderzoek kunnen we een aantal conclusies trekken en aanbevelingen aanreiken.

We herformuleren daarbij nog eens op een overstijgender niveau de strategische keuzes van het VBB die tot nu toe effectief voor een kwaliteitsverhoging hebben gezorgd. Daarnaast maken we een aantal kanttekeningen bij dezelfde strategische keuzes. We eindigen met een aantal denkpistes rond onderwijsvernieuwingprocessen in Vlaanderen.

5.1. STRATEGISCHE KEUZES VOOR EEN SUCCESVOLLE ONDERWIJSVERNIEUWING

Creëren van openheid t.o.v. onderwijsvernieuwing

Een eerste vereiste om een onderwijsvernieuwing te doen slagen is openheid creëren bij degenen die ze moeten realiseren : leerkrachten, directies en alle andere betrokken interne en externe onderwijsparticipanten. Dit kan enerzijds door een aantal eerder vormelijke ondersteuningsmodaliteiten in acht te nemen en anderzijds door nauw in te spelen op de heersende problemen en behoeften waaraan een onderwijsvernieuwing kan tegemoetkomen. Dit kan gerealiseerd worden door te kiezen voor :

– Een langetermijnbegeleiding

Begeleiding op lange termijn biedt leerkrachten het perspectief dat ze stapsgewijs ondersteuning zullen krijgen tijdens de verschillende fasen van een onderwijsvernieuwingproces en dat dit proces ook blijvend wordt opgevolgd.

– Een vaste en ervaren begeleider per school

Een vaste en ervaren begeleider biedt leerkrachten kansen tot het opbouwen van een vertrouwensrelatie, tot continuïteit en tot intensief werken.

– Regelmatig overleg met leerkrachten

Regelmatig overleg, twee- tot driemaal per trimester, biedt leerkrachten voldoende ademruimte om te experimenteren in de concrete klaspraktijk. Anderzijds verplicht de opvolging leerkrachten om daadwerkelijk iets te ondernemen met de geboden ondersteuning.

– Begeleiding tijdens de lesuren en binnen de schoolmuren

Begeleiding tijdens de lesuren en binnen de schoolmuren zorgt ervoor dat leerkrachten geen extra werkdruk ondervinden door zich buiten de schooluren te moeten vrijmaken of door zich te moeten verplaatsen. Dit verlaagt de drempel tot het volgen en blijvend investeren in nascholing enorm.

– Afstemmen van begeleiding op maat van de lokale school

Vertrekken van een probleemanalyse om op basis daarvan een specifiek stappenplan voor de school en leerkrachten op te starten laat toe om in begeleidingen zeer nauw aan te sluiten bij de concrete noden en vragen van teams en individuele leerkrachten. Het stappenplan is tevens een helder document waar rond communicatie kan opgezet worden met alle betrokken onderwijsparticipanten en biedt duidelijkheid wat de mogelijkheden en grenzen van de begeleiding inhouden.

Onderwijsvernieuwing effectief in de klaspraktijk inbrengen

Niet zozeer het aantal begeleidingen maar de aard van de begeleidingen zorgt ervoor dat de onderwijsvernieuwing effectief tot in de klas geraakt. Een aantal strategische keuzes met betrekking tot de manier waarop de begeleiding concreet verloopt eens begeleider en leerkrachten samen rond de tafel zitten zijn hiervoor verantwoordelijk :

- *Aansluiten op individuele vragen en behoeftes van leerkrachten*

De begeleiding heeft het meest effect bij individuele leerkrachten die zelf een vraag of behoefte duidelijk kunnen formuleren in acht genomen dat die voldoende aansluit op de begeleidingsinhouden.

- *Materiaal als middel om aan onderwijsvernieuwing te doen*

De begeleiding opbouwen rond het gebruik van materiaal is een krachtig middel om de onderwijspraktijk die met de vernieuwing gepaard gaat aanschouwelijk te maken en leerkrachten op het juiste spoor te zetten. Een grondige ondersteuning bij de implementatie van lesmaterialen (die een concretisering zijn van de begeleidingsinhouden heeft een rechtstreeks gunstige invloed op facetten van het leerkrachtenhandelen die hiermee te maken hebben. Daarnaast is materiaal ook een hefboom tot overleg tussen leerkrachten.

- *Individuele, concrete en praktijkgerichte ondersteuning*

Het werken met lesmateriaal maakt een heel concrete en praktijkgerichte ondersteuning mogelijk zonder al te uitgebreide theoretische uiteenzettingen, waardoor leerkrachten snelle succeservaringen kunnen opdoen die duidelijk maken wat de onderwijsvernieuwing in de concrete klaspraktijk kan betekenen. Individuele interventies met video-observatie en feedback zijn het meest effectief qua impact op het denken en doen van leerkrachten. Daarnaast worden ervaringsuitwisselingen met en hospiteerbeurten bij leerkrachten die in eenzelfde klas staan in een andere school door leerkrachten eveneens als zeer waardevolle interventievorm beschouwd en leiden ook deze grotendeels concrete en praktijkgerichte interventievormen tot aanpassingen van de klaspraktijk.

5.2. KANTTEKENINGEN BIJ STRATEGISCHE KEUZES VOOR ONDERWIJSVERNIEUWINGEN

Een onderwijsvernieuwingsconcept dat geconstrueerd is volgens bovengenoemde strategische keuzes heeft niet automatisch een kans op slagen. Er zijn een aantal voorwaarden waaraan voldaan dient te worden en daarnaast zijn er aandachtspunten die bij aanvang en gedurende de looptijd van het onderwijsvernieuwingsproces in acht genomen moeten worden. Keuzes maken impliceert ook altijd dat een aantal andere keuzes niet gemaakt worden. De gevolgen daarvan moeten ook steeds duidelijk zijn.

Innovatiemoetheid

Hoe gunstig ondersteuningsmodaliteiten ook mogen zijn, een fase van innovatiemoetheid is haast inherent verbonden aan langetermijninnovaties. Deze kan ook gevoeld worden in de relatie met een vaste begeleider. De begeleiding moet hiervoor alert zijn en inschatten op welke manier hierop gereageerd kan worden : door een nieuwe invalshoek uit te proberen, door leerkrachten te verzelfstandigen en afstand te nemen, ...

Het VBB-concept heeft hier vooraf al op ingespeeld door slechts vier jaar intensieve begeleiding te voorzien gevolgd door een jaar van verzelfstandiging na de intensieve begeleiding. Het vraaggestuurd concept waarmee het VBB de scholen na deze periode verder wil ondersteunen is eveneens een manier om dit op te vangen. Daarbij wil het VBB schoolteams jaarlijks een hulpvraag laten formuleren waarrond dat jaar verschillende begeleidingen kunnen plaatsvinden. De begeleiding hiervoor kan een andere, vaste begeleider zijn of meerdere begeleiders wiens expertise het nauwst aansluit op de gestelde hulpvraag.

Limieten van een behoeftengerelateerde en vraaggestuurde begeleiding

Begeleiding op maat van de lokale school kan maar als het schoolteam en de individuele leerkrachten ook daadwerkelijk vragen en behoeftes signaleren waarop het inhoudelijk concept van de onderwijsvernieuwing aansluit. Wanneer leerkrachten of scholen geen duidelijke noden percipiëren of andere vragen formuleren dan degene die door de begeleiding kunnen beantwoord worden, wordt het begeleidingsproces aanzienlijk bemoeilijkt, zonet onmogelijk gemaakt. Vanuit de begeleiding behoeftes moeten creëren is immers een arbeidsintensief proces dat niet steeds resultaten oplevert.

Het beleid dient om economische redenen alleen al af te wegen of het zijn middelen in de eerste plaats inzet in die vele scholen die wel om begeleiding vragen en pas in een tweede fase in die scholen waar ook wel problemen zijn vastgesteld maar die niet (h)erkennen en geen duidelijke vragen of behoeftes formuleren. Daarnaast dient het beleid erover na te denken hoe deze laatste scholen dwingender tot behoeften(h)erkenning en -formulering aan te zetten. Een mogelijke piste is bijvoorbeeld om instrumenten te ontwikkelen voor de inspectie om bij een doorlichting dit punt expliciet te beoordelen en ook zwaarder te doen doorwegen in de globale evaluatie van de school.

Aandachtspunten bij het gebruik van lesmateriaal als ingang tot vernieuwingsinhouden

- Door lesmaterialen te gebruiken als ingang om aan vernieuwingsinhouden te werken, wordt duidelijk dat de kwaliteit van de lesmaterialen van uitermate belang is. Lesmaterialen dienen voldoende op voorhand gescreend te worden op hun sterke en minder sterke punten en naargelang de vereisten van de begeleidingsinhouden ingezet te worden.
- Het gebruik van materiaal dient grondig geïmplementeerd te worden met de nodige aandacht voor vooronderstelde vaardigheden bij leerkrachten. We denken hierbij aan het daadwerkelijk ondersteunen van de implementatie van werkvormen en de mediatie- en differentiatietechniek van leerkrachten.
- Wanneer weinig lesmateriaal voor handen is, komt begeleiding minder vlot op gang. We denken bijvoorbeeld aan specifieke lesmaterialen voor leesonderwijs in het vierde leerjaar of voor het omgaan met diversiteit in het algemeen.

Daarnaast is het duidelijk dat de leerkrachtvaardigheden die aan de hand van het gebruikte lesmateriaal ontwikkeld worden (nog) niet tot een transfer leiden naar lessen waarvoor geen dergelijk materiaal voorhanden is, of naar andere vakken. Daarom is het belangrijk om leerkrachtvaardigheden op een bepaald moment ook te expliciteren in principes van goed onderwijs die dagdagelijks te gebruiken zijn in de globale lespraktijk.

- Ook daarnaast is het belangrijk om tijdens de individuele interventies aspecten en principes van goed onderwijs die veelal impliciet worden aangebracht in de concrete en praktijkgerichte ondersteuning regelmatig te expliciteren.

Complementaire klasoverstijgende en teamgerichte begeleiding

Het is niet mogelijk om alle leerkrachten even intensief te begeleiden en individuele begeleiding alleen brengt geen draagvlak teweeg als het om onderwijsinnovatie gaat. Om de onderwijsvernieuwing eigen te maken aan het team en al wie betrokken is bij het onderwijs op de school zijn klasoverstijgende interventies en teambegeleidingen nodig en overleg tussen alle interne en externe betrokken onderwijsparticipanten : om theoretische achtergronden te kaderen, om weerstandsleerkrachten betrokken te houden, om informatiedoorstroming te voorzien, om verticale leerlijnen te ontwikkelen, om aan teambuilding te doen,...

Focus van de begeleidingsinhouden

- De begeleidingsinhouden omhelsden in het geval van het VBB vier werkterreinen waarvan één als ingang gebruikt werd om indirect aan de drie andere te werken : TVO als ingang om te werken aan omgaan met diversiteit en differentiatie, aan samenwerking met ouders en aan samenwerking met externe onderwijsparticipanten.

- Het VBB-begeleidingsconcept is opgestart binnen een context die door de betrokken partijen omschreven werd als “zeer moeilijk” en “zeer verschillend” van de rest van Vlaanderen. Scholen en leerkrachten bleken voornamelijk te kampen met het probleem van meertaligheid in hun klassen. Het VBB-concept is hierop geënt en de keuzes die zijn gemaakt, moeten dan ook steeds bekeken worden in relatie tot deze context, namelijk die van Nederlandstalige scholen in een meertalig Brussel.

Wanneer men een dergelijk begeleidingsconcept wil gebruiken in andere delen van Vlaanderen, is het belangrijk om ook daar oog te hebben voor de context en de problemen zoals die door de lokale school en leerkrachten gesignaleerd worden. TVO is m.a.w. niet automatisch de voor de hand liggende invalshoek. Zo zien we dat binnen een ander onderwijsvernieuwingsproces in Vlaanderen, het Gelijke Onderwijskansen-beleid (GOK), naast een geïntegreerde cluster rond TVO of een apart thema TVO, scholen bijvoorbeeld ook de keuze hebben om te kiezen voor andere geïntegreerde clusters zoals het stimuleren van een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen of voor andere afzonderlijke thema's zoals intercultureel onderwijs, doorstroming en oriëntering, socio-emotionele ontwikkeling.

- Uit dit evaluatie-onderzoek is nog niet duidelijk geworden welk effect het indirect werken aan de andere begeleidingsinhouden heeft. Het begeleidingsproces zelf werd slechts anderhalf jaar van dichtbij gevolgd (procesevaluatie) en de samenwerking met ouders en de samenwerking met externe onderwijs-participanten waren daarna geen onderwerp van evaluatie (productevaluatie). Wat het omgaan met diversiteit en differentiatie betreft, zien we voorlopig een verenging van de invulling hiervan vanuit TVO-perspectief. Daarnaast kan het gevaar bestaan dat alles aan taal wordt gekoppeld of vanuit een talig perspectief wordt benaderd. Taal en taalvaardigheid kunnen dan een te grote lading dekken en kunnen andere behoeften, bijvoorbeeld op vlak van onderwijsorganisatie, werkvormen, relatie school –ouders, relatie school – culturele diversiteit, etc. teveel in een talige schaduw stellen.
- In het geval van het VBB is bij de begeleiders expertise aanwezig in het begeleiden van leerkrachten en zijn ze zelf ervaren leerkrachten met een grondige kennis op het vlak van TVO. Deze twee factoren zorgen voor een erkenning van expertise, waardoor begeleidingsinhouden makkelijker door leerkrachten overgenomen worden.

Deze sterke scholing in TVO is anderzijds mogelijk een element dat mee zou kunnen spelen bij het minder vaststellen van vooruitgang bij de andere VBB-pijlers waarop de begeleiders minder sterk geschoold zijn. Het verder uitbouwen van expertise op verschillende vlakken zal nodig zijn naarmate meer vraaggestuurd gewerkt zal worden.

5.3. DENKPISTES ROND ONDERWIJSVERNIEUWINGSPROCESSEN IN VLAANDEREN

Wetenschappelijke opvolging van het VBB-begeleidingsconcept

Vanuit wetenschappelijk oogpunt zou het heel interessant zijn om de VBB-onderwijsinnovatie te blijven opvolgen. Ze speelt zich af in een duidelijk omliggende context, het Nederlandstalig onderwijs in meertalig Brussel, met duidelijk geformuleerde noden en behoeften die in een aantal begeleidingsinhouden gegoten werden : TVO, omgaan met diversiteit en differentiatie, samenwerking met ouders en samenwerking met externe onderwijsparticipanten ; daarnaast hanteert het VBB een gefaseerde aanpak waarin verschillende stadia in een onderwijsvernieuwing duidelijk afgelijnd worden : een opstartfase, een intensieve implementatiefase, een fase met oog voor verzelfstandiging van scholen en leerkrachten, een voorbereidende fase op een vraaggestuurd concept en het vraaggestuurd concept zelf. In het huidige onderzoek is enkel de beginfase in kaart gebracht en zijn de eerste resultaten vastgesteld na drie jaar VBB-begeleiding.

Een onderwijsvernieuwingsproces is echter een trage beweging waarbij er altijd koplopers zijn. Maar volgt het peloton wel ? Zijn er na de voltooiing van het intensieve deel van het begeleidingsproces nog bijkomende resultaten, eventueel op vlakken die indirecter werden benaderd en die bijgevolg een langere bewustwordingsperiode behoeven ? Of is er integendeel een terugval ? Welke resultaten zijn blijvend na de fase van verzelfstandiging van de scholen ? Hoe verloopt het onderwijsvernieuwingsproces tijdens het hanteren van het vraaggestuurd concept ?

Wetenschappelijke opvolging van andere grootschalige onderwijsbegeleidings-structuren

Het is aangewezen om vanuit de bevindingen uit dit rapport bestaande begeleidingsstructuren zoals Zorgverbreding en Gelijke Onderwijskansenbeleid onder de loep te nemen en rekening te houden met de resultaten van dit evaluatie-onderzoek bij de opstart van nieuwe cycli. In wat volgt zitten reeds een aantal aanbevelingen tot bijsturing. Daarnaast verdienen dit soort structuren een permanente wetenschappelijke opvolging.

Actualiseren van de lerarenopleidingen

Allerlei aspecten van de onderwijspraktijk spelen een rol in hedendaagse onderwijsvernieuwingsprocessen : onderwijsorganisatie, taalvaardigheidsonderwijs, het hanteren van werkvormen, de relatie school–ouders, de relatie school–culturele diversiteit, omgaan met taaldiversiteit... Onderwijsinnovatie kan niet efficiënt zijn indien ook niet aan de basis hierin geïnvesteerd wordt en, net zoals in het VBB-beleidsplan vermeld wordt, de lerarenopleidingen actief hierbij worden betrokken. Een begeleidingsstructuur als VBB dient zichzelf idealiter op termijn overbodig te maken, en dat kan ten dele indien de lerarenopleidingen hierin hun verantwoordelijkheid opnemen.

Het incorporeren van onderwijsinnovatieve aspecten behoort tot nu toe onvoldoende tot de kerntaken van de lerarenopleidingen. De invulling van het curriculum van de lerarenopleidingen is niet mee geëvolueerd met de meertalige multiculturele onderwijsrealiteit en er gaapt momenteel een grote kloof tussen beide. Zolang er geen grondige structurele veranderingen in onderwijsinhouden en -didactiek binnen de lerarenopleidingen plaatsvinden, zolang stages in een Brusselse school het etiket ‘alternatieve stage’ blijven dragen, zullen pas afgestudeerde leerkrachten achterop blijven hinken en een ware cultuurshock ondergaan in de dagdagelijkse realiteit van de klaspraktijk en zal het onderwijsbeleid blijvend geld moeten investeren in dure bijscholingen die eigenlijk tot het basispakket van de lerarenopleidingen horen.

De lerarenopleidingen kunnen uiteraard niet verantwoordelijk gesteld worden voor een tekort aan praktijkervaring bij pas afgestudeerde leerkrachten. Het onderwijsbeleid moet in dit opzicht nadenken in hoeverre het niet nuttig zou zijn om leerkrachten, vooral zij die in veeleisende onderwijscontexten terechtkomen, tijdens het eerste jaar na afstuderen in te schakelen in een systeem van prioritaire nascholing of een tutorsysteem met ervaren begeleiders om problemen i.v.m. de dagelijkse onderwijspraktijk aan bod te kunnen laten komen.

Ontwikkeling van zelfevaluatie door scholen

Naast investering aan de basis in de lerarenopleidingen moeten scholen ook opgeleid worden om zichzelf te leren evalueren, behoeftes te detecteren en zelf mogelijkheden tot bijscholing en begeleiding uit te werken of te zoeken. In het Gelijke Onderwijskansenbeleid is hier een begin mee gemaakt en ook het vraaggestuurd VBB-vervolgconcept zal hierrond inzichten opleveren en strategieën op punt zetten. Een opvolging van deze ontwikkelingen op het vlak van zelfevaluatie kunnen nieuwe inzichten opleveren wat betreft dit facet van onderwijsinnovatie. Een interessante vraag is bijvoorbeeld in hoeverre, naast het doorlopen van het begeleidingstraject, het maken van een behoeftenanalyse en het opstellen van een stappenplan door het VBB, de VBB-scholen heeft toegerust om zelf hun vragen en behoeftes te detecteren, en in welke mate de vragen van de VBB-scholen zullen verschillen van die van de Brusselse niet-VBB-scholen die voor het eerst een beroep zullen doen op het VBB.

Bredere invulling van de onderwijsopdracht van leerkrachten

Los van het investeren in de lerarenopleidingen en het ontwikkelen van zelfevaluatie door scholen, zal bijscholing op allerlei facetten van onderwijsvisie en –praktijk altijd nodig blijven. Een belangrijke positieve factor binnen de VBB-ondersteunings-modaliteiten is dat de begeleiding doorgaat op de school en tijdens de schooluren. Op deze manier vormt de begeleiding gewoon een onderdeel van de schooldag van iedere individuele leerkracht. Bijscholing is dan geen kwestie van enkele gemotiveerde leerkrachten die buitenschools een eenmalig vormingsmoment bijwonen waarover achteraf in een variapuntje op een personeelsvergadering kort gerapporteerd wordt.

Onderwijsbeleidsmakers moeten erover nadenken in hoeverre bijscholing naar o.a. Nederlands en Skandinavisch voorbeeld structureel een plaats kan krijgen binnen de onderwijsopdracht van leerkrachten. De onderwijsopdracht van een leerkracht kan dan omschreven worden in het aantal uren aanwezigheid op de school (i.p.v. in het aantal lessen), waarbij naast een aantal uren in de klas, ook een vast aantal klasvrije uren ingevuld worden met overleg met collega-leerkrachten, interne en externe onderwijsparticipanten en met bijscholing.

Investeren in een begeleidingskader

Het evaluatie-onderzoek heeft uitgewezen dat gespecialiseerde (netoverschrijdende) onderwijsbegeleiders door hun expertise in het begeleiden enerzijds en door hun deskundigheid op het vlak van begeleidingsinhouden anderzijds effectief tegemoet kunnen komen aan de noden en behoeften van scholen en leerkrachten. Dit veronderstelt een noodzakelijke financiële investering in een kwaliteitsvol en voldoende groot begeleidingskader en in het geval van het VBB heeft dit resultaten opgebracht.

Tot nu toe is begeleiding vooral een netgebonden aangelegenheid en investeert het onderwijsbeleid vooral in het microniveau, in de scholen zelf. Het huidige GOK-beleid is daar een voorbeeld van : hoewel het aantal GOK-scholen exponentieel is toegenomen, is het contingent (netgebonden) GOK-begeleiders hetzelfde gebleven ; 22 GOK-begeleiders moeten twee derde van de Vlaamse scholen begeleiden, wat neerkomt op 1 begeleider voor 100 scholen. In het geval van het VBB gaat het om 1 begeleider voor 100 leerkrachten. De resultaten moet men dan ook in verhouding zien. De onderwijsbeleidsmakers dienen zich te bezinnen over de verhouding in middelen tussen het microniveau (scholen) en het mesoniveau (ondersteuning). Het reserveren van een vast en toereikend budget voor een gespecialiseerd onderwijsbegeleidingskader, zoals in Nederland gebeurt, lijkt op basis van dit onderzoek noodzakelijk.

Faciliteren van de ontwikkeling en productie van kwaliteitsvol lesmateriaal

De enorme impact van het gebruik van lesmateriaal op denken en doen van leerkrachten is met het VBB-evaluatie-onderzoek overduidelijk geworden. Daarbij is er, naast de voorwaarde van grondige implementatiehulp, een onmiskenbaar verband vastgesteld tussen de kwaliteit van het lesmateriaal en de kwaliteit van het leerkrachthandelen volgens externe criteria van goed onderwijs.

Eén van de grote knelpunten in Vlaanderen is echter dat er geen algemeen geldende kwaliteitsstandaard bestaat voor het ontwikkelen van lesmateriaal en de daaruit voortkomende eindproducten. Er worden in Vlaanderen een veelheid van methodes en lesmaterialen gebruikt die vanuit verschillende pedagogische invalshoeken en strekkingen ontwikkeld werden. Daarnaast is er een wildgroei van zelf ontwikkelde lesmaterialen door goedmenende en hardwerkende leerkrachten die dit doen uit noodzaak omdat naar hun mening geen enkel bestaand lesmateriaal voldoet aan de eisen van hun specifieke onderwijssituatie (dit laatste was heel sterk het geval in Brussel bij aanvang van het VBB). Slechts een minderheid van deze lesmaterialen kunnen over de hele lijn als kwaliteitsvol worden bestempeld, de meeste zijn middelmatig tot bedenkelijk van kwaliteit.

Scholen zijn niet kapitaalkrchtig en duur aangekochte methodes of lesmaterialen die achteraf niet blijken te voldoen aan een aantal kwalitatieve criteria moeten toch gedurende een aantal jaren renderen. Methodes vormen bovendien voor veel leerkrachten een houvast om hun onderwijs in te richten, en eens ze zich de methode eigen hebben gemaakt zijn ze er ook moeilijk van los te komen, ook al is de kwaliteit van de methode niet bewezen. Leerkrachten krijgen bovendien in hun opleiding te weinig handvatten aangereikt om materialen zelf te kunnen beoordelen, laat staan om eigen lesmateriaal te ontwikkelen volgens de noden waarmee ze geconfronteerd zullen worden in de concrete klaspraktijk. Nochtans worden ze verondersteld dit te kunnen eens ze voor de klas staan. Onder de noemer van pedagogische autonomie kan een hele generatie kinderen de kans op beter onderwijs dankzij echt kwaliteitsvol lesmateriaal mislopen.

Het onderwijsbeleid moet faciliterend optreden naar de ontwikkeling en productie van kwalitatief hoogstaande lesmaterialen toe. Het beleid moet de vinger om de pols houden wat betreft de noden en behoeften van leerkrachten op het vlak van lesmaterialen. Een mogelijke denkpiste is een systeem van prioritaire ontwikkeling op te zetten, analoog met het systeem van prioritaire nascholing. Binnen dit (vrije) aanbod kunnen leerkrachten kaders aangereikt worden, begeleid en verzelfstandigd worden in het zoeken naar,

vergelijken, beoordelen, zelf ontwikkelen van materiaal op om het even welk domein waarvan ze op een bepaald ogenblik een acute nood voelen binnen hun eigen klaspraktijk.

Periodieke peilingen naar ervaringen en noden bij leerkrachten

Het onderwijsbeleid dient niet alleen een vinger om de pols te houden bij leerkrachten wat betreft hun noden op het vlak van lesmaterialen, maar dient te peilen naar de beleving, ervaringen en noden van leerkrachten op allerlei domeinen en facetten van de onderwijspraktijk. Behoeftengerelateerd en vraaggestuurd werken is een belangrijke strategie binnen het VBB-begeleidingsconcept gebleken. Daarbij gaat het erom om vanuit de beleving van leerkrachten te proberen iets aan hun gepercipieerde problemen te doen. Het is ook gebleken dat de probleembeleving dikwijls sterker is dan de grootte van de problemen zelf. Om allerlei motieven van uiteenlopende aard wordt probleembeleving dikwijls gevoed en versterkt vanuit de verschillende pedagogische strekkingen op het mesoniveau.

Rechtstreekse, onafhankelijke en actuele informatie omtrent de beroepsbeleving van leerkrachten naar de onderwijsbeleidsmakers is nodig om het beleid te sturen. Dit zou gerealiseerd kunnen worden door een 'leerkrachtbarometersysteem' in het leven te roepen waarbij op gestelde tijdstippen een representatief staal van de leerkrachtenpopulatie in Vlaanderen bevraagd zou kunnen worden over een reeks vaste en variërende items, naargelang de onderwijsactualiteit.

Nood aan visieontwikkeling rond meertalig onderwijs

Er is nood aan een forum waarbinnen discussie en visieontwikkeling mogelijk is over de plaats van andere talen dan het Nederlands en meertalig onderwijs in de Brusselse Nederlandstalige scholen, en bij uitbreiding in de rest van Vlaanderen. Klassen waarin leerlingen verschillende thuishalen spreken komen niet enkel voor in Brussel. Leerkrachten moeten leren omgaan met meertaligheid en de aanwezige taaldiversiteit.

Onderwijsinnovaties gaan over mensen

Tot slot maken we nog een eindbeschouwing. Onderwijsinnovaties gaan altijd over mensen, in dit geval leerkrachten, van wie een verandering in denken en doen beoogd wordt. Sommige aspecten hiervan raken rechtstreeks de persoon en het karakter van leerkrachten, hoe ze in het leven staan en tegen het leven aankijken. Het is dan ook een utopie om te denken dat alle facetten van een persoonlijkheid veranderd kunnen worden aan de hand van een onderwijsinnovatie. Onderwijsvernieuwingen moeten het ideaalbeeld van de leerkracht betrachten in hun opzet, maar rekening houden met de eigenheid en mogelijkheden van individuele leerkrachten in de praktijk.

BIBLIOGRAFIE

- Blaton, L., Devlieger, M., Goossens, G., & Joos, A. (2003). *Productevaluatie Voorrangbeleid Brussel : Verslag eerste fase (februari-december 2003)*. Onuitgegeven onderzoeksrapport. Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent/Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Katholieke Universiteit Leuven.
- Blaton, L., & Joos, A. (2004). *Productevaluatie Voorrangbeleid Brussel : Fase 2 : Effectmeting op leerlingniveau met betrekking tot het omgaan met diversiteit*. Onuitgegeven onderzoeksrapport. Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.
- Deckers, M. (1999). *Beleidsplan*. Voorrangbeleid Brussel.
- Denolf, B., Devlieger, M., Goossens, G. & Labath, T. (2003). *Procesevaluatie Voorrangbeleid Brussel : Eindverslag (2001-2002)*. Onuitgegeven onderzoeksrapport. Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent/Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Katholieke Universiteit Leuven.
- Devlieger, M. (2001). *Productnulmeting taalvaardigheid. Evaluatie Voorrangbeleid Brussel*. Onuitgegeven onderzoeksrapport. Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Katholieke Universiteit Leuven.
- Devlieger, M., & Goossens, G. (2004). *Producteindmeting Taalvaardigheid Evaluatie Voorrangbeleid Brussel*. Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Katholieke Universiteit Leuven.
- Joos, A. & Verlot, M. (2001). *Evaluatie van het voorrangbeleid Brussel. Deelrapport : Nulmeting voor de pijler "omgaan met diversiteit"*. Onuitgegeven onderzoeksrapport : Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.
- Probleemanalyse-instrument Brussel in het kader van het Voorrangbeleid Brussel* (2000). Intern document ontwikkeld door het Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent en het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Katholieke Universiteit Leuven.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Samsom : Alphen aan den Rijn.
- Van den Branden, K. (2000). NIT of NTL ? Over de rol van taal in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64/2, 25-35.
- Van Gorp, K. en Linsen B. (2001). *De Toren van Babel : efficiënt omgaan met verschillen ?* In : Kroon, S., Vallen, T. & K. Van den Branden (Red.), *Omgaan met verschillen. Nederlandse en Vlaamse methodes voor geïntegreerd Onderwijs Nederlands in heterogene klassen*. Den Haag : Nederlandse Taalunie, 27-50.
- Van Lysebettens, H. (2002). *ICO-ON. Werkmap voor interculturalisering van secundaire scholen*. Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.