

AANZETTEN TOT ZELFEVALUATIE BINNEN GOK

BASISONDERWIJS

Steunpunt GOK
& Vlor-werkgroep Zelfevaluatie

1 BASISPRINCIPES

Tijdens het tweede jaar van de GOK¹-cyclus moeten scholen een zelfevaluatie uitvoeren. De omzendbrief vermeldt hierover het volgende:

“In de loop van het tweede trimester van het tweede schooljaar voert elke school een zelfevaluatie uit. Dit betekent:

- *dat de school nagaat of de gegevens verzameld en geanalyseerd werden met betrekking tot de vooropgestelde doelstellingen;*
- *de zelfevaluatie resulteert in voorstellen voor verbetering van de eigen werking en in eventuele bijstellingen;*
- *de zelfevaluatie wordt ter kennisgeving voorgelegd aan de participatieraad of de schoolraad.*

Algemeen wordt aangenomen dat de kwaliteit van de zelfevaluatie verhoogt wanneer het zelfevaluatieproces wordt gedragen door het schoolteam.”

Hieronder bieden we scholen een aantal handvatten om de GOK-zelfevaluatie door te voeren. Deze tekst is uitdrukkelijk bedoeld als inspiratiebron, niet als een volledig uitgewerkt instrument. De tekst is dus ook niet te nemen of te laten. Uiteindelijk is het aan de school zelf om te bepalen hoe zij de zelfevaluatie doorvoert.

We willen vooraf drie opmerkingen maken:

- Zelfevaluatie is een **continu proces**. Dat betekent dat een schoolteam de zelfevaluatie niet mag beperken tot dat ene moment in het tweede jaar, maar doorheen de drie GOK-jaren een zelf-evaluerende houding moet aannemen. Toch is het goed om op bepaalde momenten dat proces te **formaliseren**, en met het hele team (bijvoorbeeld tijdens een personeelsvergadering) de balans op te

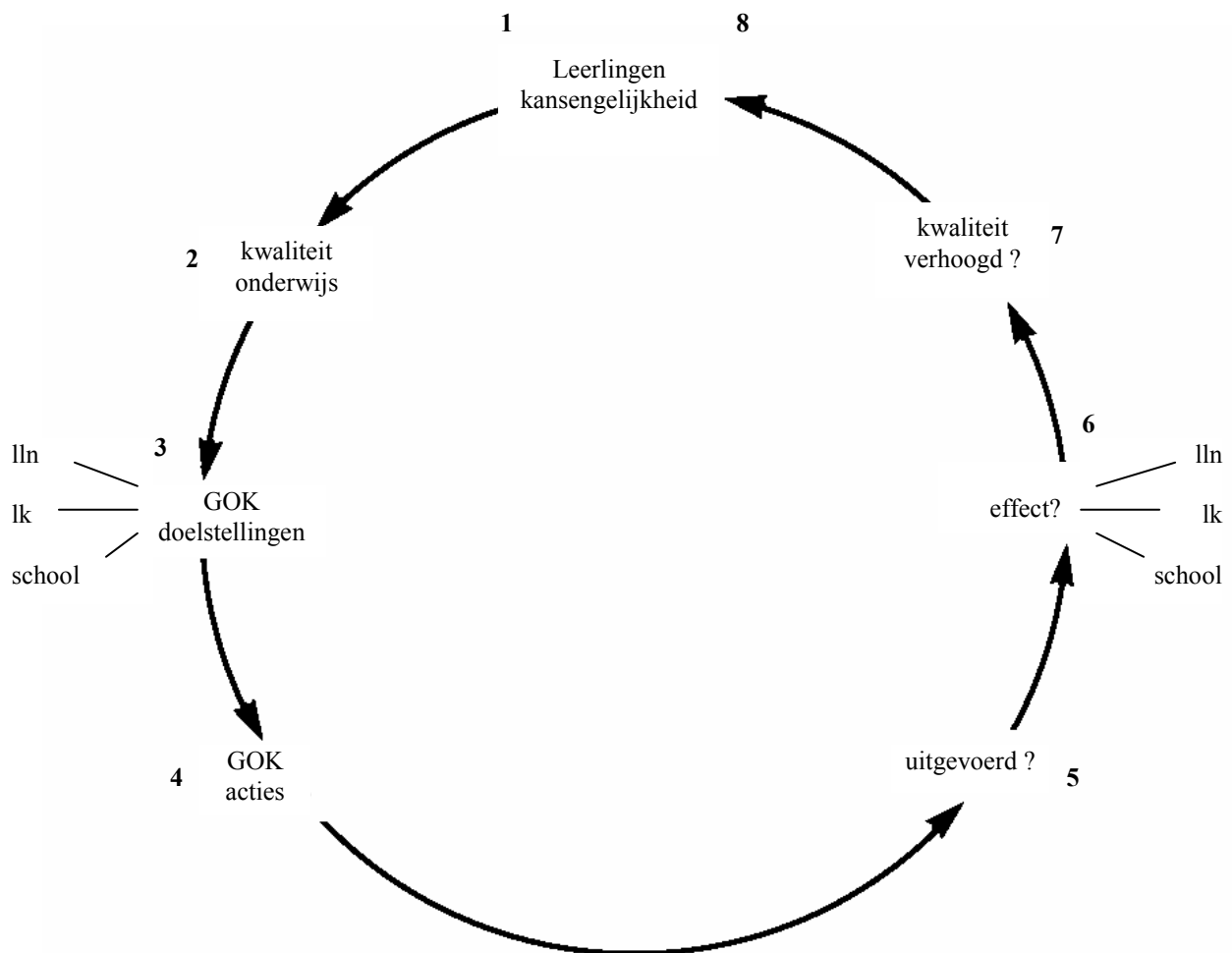
¹ GOK staat voor ‘gelijke-onderwijskansenbeleid’

maken. Het GOK-zelfevaluatiemoment in het tweede jaar van de GOK-cyclus kan uitgroeien tot zulk een formeel moment.

- Zelfevaluatie is een proces dat **heel ruim** moet worden opgevat. Dat wil zeggen dat men wat betreft de uitvoering en de effecten van de ondernomen acties **op een systematische manier** probeert heel wat **informatie te verzamelen**: niet alleen rekening houden met resultaten van leerlingen op gestandaardiseerde toetsen of instrumenten, maar ook leerkrachten, leerlingen en ouders bevragen over wat de ondernomen acties bij hen teweegbrengen, kijken naar verslagen van formele en meer informele overlegmomenten, observeren in de klas en op de speelplaats...
- Wij raden scholen aan om van dit zelfevaluatiemoment een **schriftelijke neerslag** te maken. Ook hier geldt dat het in kaart brengen van de voortgang van GOK-acties en de resultaten die zij opleveren een continu proces moet zijn. De school kan hiertoe bijvoorbeeld een **'GOK-dossier'** aanleggen, waarin ze systematisch en op permanente basis de inspanningen die ze binnen GOK onderneemt, en de eventuele resultaten daarvan, verzamelt. De neerslag van de formele zelfevaluatie tijdens het tweede jaar wordt dan uiteraard ook opgenomen in dit dossier (zie verder paragraaf 5).

2 AANZETTEN TOT VRAGEN VOOR GOK-ZELFEVALUATIE

In het onderstaande schema worden scholen op weg gezet om op een gestructureerde wijze de zelfevaluatie in het kader van GOK aan te vatten.



De figuur begint bovenaan, en loopt dan links naar beneden. De linkerhelft van de cirkel heeft de school al doorlopen bij het uitvoeren van de beginsituatie-analyse. Onderaan de cirkel is de school aangekomen bij de uitvoering van de acties. Van hieruit loopt ze rechts naar boven, en kijkt ze met een evaluerende blik naar haar eigen acties en plannen. Hieronder behandelen we in detail de verschillende stappen van het denkschema.

A De linkerhelft van de cirkel (= al uitgevoerd bij beginsituatie-analyse)

1 In welke mate realiseren wij als school gelijke kansen (op maximale ontplooiing) voor al onze leerlingen?

Dit is het logische vertrekpunt van de GOK-cyclus: met deze vraag startte ook de beginsituatie-analyse. Deze vraag zet de school aan om voor alle aspecten van ontwikkeling vast te stellen of de leerlingen het goed stellen:

- (a) Zijn alle leerlingen goed op weg om de minimumdoelstellingen (eindtermen) van alle ontwikkelingsgebieden te halen?
- (b) Kunnen alle leerlingen zich, naargelang hun capaciteiten, maximaal ontplooien?
- (c) Welke leerlingen scoren systematisch lager dan andere leerlingen?

Bij bepaalde thema's/clusters van GOK kan het voor de school moeilijk lijken om precies te bepalen wat de minimumdoelstellingen zijn, en of de leerlingen die al dan niet halen. Voor andere thema's bestaan er wel duidelijke minimumdoelstellingen (bijvoorbeeld de eindtermen voor taal), maar moet de school toch ook nog zelf beslissen welke indicatoren ze zal gebruiken om te bepalen of de leerlingen goed op weg zijn (bijvoorbeeld om de eindtermen voor taal te halen). De school moet hier dus eigen verantwoorde keuzes maken en die ook kunnen expliciet maken.

Voorbeeld: Socio-emotionele ontwikkeling



In de GOK-omzendbrief lezen we dat het aantal leerlingen met een positief zelfbeeld en sociale competentie moet verhogen. Dit wordt echter niet verder geconcretiseerd. In een goed uitgevoerde beginsituatie-analyse heeft het schoolteam zelf bepaald welke concrete indicatoren ze gebruikt om dit einddoel te evalueren. In een bepaalde school kiest het schoolteam bijvoorbeeld voor 'welbevinden' als een centrale component van de socio-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

- *Via regelmatige screening (minimaal tweemaal per jaar) voor welbevinden in alle klassen krijgt het team over de leerjaren heen een scherp zicht op welke leerlingen het goed maken en welke het sociaal-emotioneel moeilijk hebben. Binnen elke klasgroep moet een positieve evolutie merkbaar zijn (minder leerlingen met een lage score).*
- *Door middel van een korte bevragsingslijst worden leerlingen systematisch gepolst naar de manier waarop ze het klas- en schoolleven ervaren. Ook uit deze leerlingbevraging moet verbetering blijken.*

Voorbeeld: Intercultureel onderwijs



Een schoolteam dat voor intercultureel onderwijs kiest, schuift, vanuit haar pedagogisch project en schooleigen visie, zelf een aantal indicatoren naar voren die zij wil hanteren om uitspraken te kunnen doen over de omgang met diversiteit van haar leerlingen. Bij het begin van het schooljaar kiezen de leerkrachten van het schoolteam voor het werken aan een aantal competenties die voor haar 'kunnen omgaan met diversiteit' belichamen.

Als indicatoren worden bijvoorbeeld ‘onderhandelingsvaardigheden’ en ‘flexibiliteit’ gekozen.

- *Leerlingen worden regelmatig aan taken en activiteiten onderworpen waarin ze deze competenties kunnen oefenen.*
- *Aan de hand van een observatie-instrument wordt(al dan niet) een positieve evolutie doorheen het jaar aangetoond.*

2 In welke mate bieden wij kwaliteitsvol onderwijs aan alle leerlingen?

De basisfilosofie van het GOK is dat de school – en in het bijzonder de kwaliteit van het onderwijs dat de school aanbiedt – de sleutel is tot het verhogen van gelijke kansen voor leerlingen, ongeacht hun herkomst. Als blijkt dat de school niet voor alle leerlingen gelijke kansen garandeert, moet ze zich dus afvragen hoe het gesteld is met de kwaliteit van het onderwijs dat ze aanbiedt. Kan de kwaliteit van het onderwijs worden verhoogd, opdat alle leerlingen zich maximaal ontplooien? Opnieuw geldt hier dat deze vraag binnen een goede beginsituatie-analyse reeds onder de loep werd genomen.

Ook op dit vlak is het belangrijk dat de school de concrete indicatoren benoemt die zij zelf hanteert om van kwaliteitsvol onderwijs te spreken. Vanuit haar eigen visie en pedagogisch project bepaalt ze wat voor haar indicatoren van (bijvoorbeeld) goed taalvaardigheidsonderwijs zijn, of van goed omgaan met diversiteit, en evalueert ze vervolgens in welke mate het onderwijs dat de leerkrachten bieden aan die indicatoren tegemoetkomt.

Voorbeeld: Authentiek leren



In het schoolwerkplan van een school, en in het schoolreglement staat te lezen dat de school “authentiek leren” aan de hand van levensechte ervaringen zeer belangrijk vindt. Authentiek leren bevordert volgens de school niet alleen de motiverende waarde van het onderwijsaanbod, maar maakt ook dat leerlingen competenties opdoen die belangrijk zijn voor de latere schoolloopbaan én voor het functioneren in de maatschappij. Met zulke uitspraken verbindt de school er zich toe om na te gaan of er doorheen het curriculum (in alle vakken!) wel voldoende kansen tot authentiek leren worden geboden, en of die kansen aan alle leerlingen worden geboden. Met andere woorden: is authentiek leren meer dan een ‘leuke intro’ tijdens lessen, en wordt er wel voldoende aandacht besteed aan hoe leerlingen met een beperkte kennis van de wereld dat authentiek leren ervaren? In het kader van gelijke onderwijskansen moet immers vermeden worden dat het ‘authentiek leren’ op de school vooral goed werkt voor die leerlingen die vanuit hun thuissituatie al veel schoolse onderwerpen op authentieke wijze met hun ouders hebben opgepikt, en veel minder goed voor leerlingen die niet in die situatie zitten.

Voorbeeld: Leermiddelen en diversiteit

Hebben wij als schoolteam al onze materialen en leermiddelen gescreend op de afwezigheid van stereotypen? Worden mensen uit

minderheidsgroepen en/of subculturen erin gepresenteerd als 'gewone' mensen?

3 Aan welke GOK-doelstellingen gaat de school concreet werken?

Vanuit de beginsituatie-analyse, al dan niet met behulp van domeinspecifieke analyse-instrumenten, heeft de school een aantal doelstellingen binnen de GOK-thema's/clusters naar voren geschoven waaraan ze prioritair wil werken.

Daarbij wordt in de omzendbrief een onderscheid gemaakt tussen doelstellingen op leerlingniveau, doelstellingen op leerkrachtniveau, en doelstellingen op schoolniveau. We willen hierbij benadrukken dat het belangrijk is om geïntegreerd aan deze drie categorieën van doelstellingen te werken, en niet eenzijdig voor een van de drie te kiezen. Doelstellingen op leerlingniveau kunnen immers maar gehaald worden indien doelstellingen op leerkrachtniveau en doelstellingen op schoolniveau worden nagestreefd/gehaald. Of, met andere woorden, de kansengelijkheid van de leerlingen wordt slechts vergroot als de leerkrachten handelen in de geest van de GOK-doelstellingen, en als de school als organisatie goed werkt.

Voorbeeld: Mondige leerlingen, een nobel doel



- *De school benadrukt in haar pedagogische visie het belang van het stimuleren van de mondigheid van de leerlingen. Veel leerkrachten klagen erover dat zo weinig leerlingen mondig en assertief zijn, en dat vooral de anderstalige en kansarme leerlingen 'taalzwak' zijn. Op leerlingniveau stelt de school zich daarom tot doel om niet alleen de mondigheid van de leerlingen centraal te stellen, maar deze ook beter in kaart te brengen (bijvoorbeeld via de systematische observatie en evaluatie van de spreekvaardigheid van alle leerlingen). Op leerkrachtniveau wordt daaraan de doelstelling gekoppeld om in alle klassen een open, communicatief klimaat te scheppen met veel interactieve kansen voor alle kinderen, inclusief de minder assertieve leerlingen. Op schoolteamniveau wordt besloten om hierover een permanent overleg te organiseren en op teamniveau tot uitwisseling van methodieken en werkvormen te komen. De school neemt zich voor om op gezette tijden, en zeker bij de zelfevaluatie na te gaan of de doelstellingen op de drie niveaus zijn gehaald, en relaties te leggen tussen de acties op de drie niveaus.*

Voorbeeld: Diversiteit als meerwaarde

De school is ervan overtuigd dat de kwaliteit van onderwijs verhoogt door diversiteit in te zetten als een meerwaarde binnen een lerende organisatie. Op leerlingniveau formuleert de school daarom als doelstelling: de leerlingen doorheen de dagelijkse klaspraktijk meer en beter bewust maken van de rijkdom aan verscheidenheid in de klasgroep waar ze deel van uitmaken. Op leerkrachtniveau wil men de leerkrachten soepeler leren omgaan met het leerplan en ruimte leren creëren voor spontane, informele bijdragen van leerlingen aan het leerproces. Op schoolniveau wordt vooropgesteld dat er

overlegmogelijkheden worden voorzien zodat leerkrachten ervaringen en expertise rond dit thema kunnen uitwisselen.

4 Welke concrete acties werden gepland om de GOK-doelstellingen te halen?

Op dit niveau werden (nog steeds binnen de fase van de beginsituatie-analyse) de concrete acties beschreven die de school zal uitvoeren om de geselecteerde GOK-doelstellingen te halen. In het screeningsinstrument voor de beginsituatieanalyse werd aangegeven welke concrete vragen bij de beschrijving van die acties moeten worden beantwoord.

- Wat is het specifieke doel van die actie? Welk effect wenst u te bereiken?*
- Hoe wordt de actie vormgegeven?*
- Wie wordt bij de uitvoering van de actie betrokken?*
- Binnen welke tijdspanne wordt de actie gepland?*
- Wie volgt de uitvoering van de actie op? Hoe gebeurt dat concreet?*
- Hoe wordt de actie (en de vraag of de doelstelling gerealiseerd is) geëvalueerd?*
- Hoe blijft het hele team op de hoogte van de voortgang van de actie?*
- Hoe worden eventueel schoolbegeleidende instanties betrokken?*

B De rechterhelft van de cirkel: de eigenlijke zelfevaluatie

Vervolgens gaan GOK-scholen van start met de uitvoering van de acties. Vanaf het eerste moment van uitvoering start ook het moment van evaluatie van de uitvoering. Actie en reflectie zijn immers voortdurend met elkaar verweven. Bij de zelfevaluatie van de acties moet naar verschillende aspecten gekeken worden. Die staan beschreven in de rechterhelft van de cirkel (vanaf nu loopt u dus terug naar boven in de cirkel), en worden hieronder toegelicht.

5 Worden de acties goed uitgevoerd?

Een eerste niveau van evaluatie omvat het in kaart brengen van het **proces** van uitvoering. Verloopt de uitvoering van de acties naar behoren? Deze algemene vraag kan opgesplitst worden in meer concrete vragen waarop het antwoord telkens duidelijk beargumenteerd moet worden:

- Wordt de actie uitgevoerd?*
- Is iedereen die bij de uitvoering van de actie moest betrokken zijn, er daadwerkelijk bij betrokken?*
- Is voor iedereen duidelijk wat er moet gebeuren?*
- Wordt de actie voldoende opgevolgd en gecoördineerd?*
- Kan de actie binnen de voorziene tijd uitgevoerd worden?*
- Is er voldoende ruimte voor interactie (met alle betrokken partijen, ook externen) over de uitvoering van de actie?*

Op dit niveau moet ook gepeild worden naar de **reacties** die de uitvoering van de actie oproept bij de betrokkenen:

- Voelen alle leden van het team zich goed bij de uitvoering van de actie, zowel uitvoerders als niet-uitvoerende betrokkenen? Zijn alle leden tevreden?
- Hoe reageren de leerlingen op de actie?
- Hoe reageren de ouders en externe betrokkenen op de uitvoering van de actie?
- Kunnen reacties voldoende aan bod komen en opgevolgd worden?

6 Hebben de acties het beoogde resultaat?

Niet alleen het uitvoeren van de acties, maar ook het *effect* moet geëvalueerd worden. Met andere woorden: worden de beoogde doelstellingen behaald? Het is logisch dat de evaluatie van het resultaat aangepast moet zijn aan de vooropgestelde doelstelling: doelstellingen op het niveau van de leerkracht (bijvoorbeeld: *de leerkracht hanteert interactieve werkvormen*) kunnen het best worden geëvalueerd door het handelen van de leerkracht in kaart te brengen (dus: *vaststellen of er inderdaad een grotere variatie van werkvormen in de klas wordt gebruikt*).

Conform de formulering van doelstellingen, moeten resultaten (effecten) in kaart worden gebracht op het niveau van de leerlingen, de leerkrachten en de school.

Voorbeeld: Taalvaardigheidsonderwijs



Een schoolteam schuift de verhoging van de leesvaardigheid via een krachtadiger leesonderwijs naar voren als een centrale GOK-doelstelling, en voert daartoe (op actieniveau) peer tutoring met aandacht voor leesstrategieën in. Daarbij begeleiden leerkrachten van hogere leerjaren leerlingen van lagere leerjaren bij het uitvoeren van leestaken. Deze school zal moeten nagaan of – na verloop van tijd – de leesvaardigheid van de leerlingen toeneemt. Dat kan ze o.a. doen door het afnemen van geschikte leestoetsen op verschillende tijden (bij voorkeur bij het begin van de actie en nadat de actie al een tijd loopt). Middels brede observatie en leerlingbevraging kan ook systematisch worden nagegaan of de leerlingen de aangeleerde leesstrategieën inzetten en of hun leesmotivatie/zelfcompetentiegevoel t.o.v. lezen is verhoogd. Op leerkrachtniveau moet de school tegelijk nagaan of het peer tutoring in alle klassen waar het was gepland is ingevoerd, en of het op gepaste wijze wordt begeleid door de leerkrachten. Opnieuw kan een combinatie van klasobservaties, bevraging van leerkrachten en zelfevaluatie door de betrokken leerkrachten veel gegevens en suggesties voor bijsturing opleveren. Op schoolteamniveau moet geëvalueerd worden of de inzichten en praktijken die binnen het peer tutoring-project hun deugdelijkheid hebben bewezen doorstromen naar andere leerkrachten en vakken, en ook in hun klaspraktijk insijpelen. Heeft het peer tutoring-project met andere woorden een effect op de leestaken die door alle leerkrachten van het team worden gegeven, en op de visie van de school met betrekking tot de bevordering en opvolging van leesvaardigheid, en op de instrumenten die het schoolteam heeft om rond leesvaardigheid krachtiger onderwijs te organiseren? Is er systematischer overleg tussen meer leerkrachten over leesonderwijs tot

stand gekomen onder impuls van deze actie, en ook een betere afstemming van leesonderwijs in de verschillende leerjaren en vakken? Is met andere woorden n.a.v. deze actie iedereen in het team bewust over leesonderwijs gaan nadenken?

Voorbeeld: Intercultureel onderwijs



De school heeft als een GOK-doelstelling: 'De kwaliteit van ons onderwijs verhogen door diversiteit in te zetten als een meerwaarde binnen een lerende organisatie'. Hiervoor gaat ze op leerlingniveau de leerlingen doorheen de dagelijkse klaspraktijk meer en beter bewust maken van de rijkdom aan verscheidenheid in de klasgroep waar ze deel van uitmaken. Er wordt actief op zoek gegaan naar en geëxperimenteerd met evaluatiemethoden waarbinnen ook sociale competenties worden gehonoreerd. Voor taken en oefeningen wordt er op structurele basis met duo's gewerkt via de 'mentor-pupil-methode'. Alle leerkrachten krijgen de opdracht om binnen het bestek van één trimester minstens één activiteit uit te voeren waarbij alle leerlingen met elkaars diversiteit moeten leren omgaan. Het hoe en waarom dient naderhand te worden geëxpliciteerd op een personeelsvergadering. Er wordt een werkgroep opgericht die onderzoekt hoe de diverse leerplannen kunnen worden ontstoft zodat marges kunnen ingebouwd worden die spontaan en informeel leren mogelijk maken. Via observaties en individuele of klasgesprekken kan er gepolst worden of leerlingen elkaar beter kennen, of dit de klassfeer ten goede komt en of er verschuivingen op vlak van statuspositie merkbaar zijn in de klas. Op leerkrachtniveau moet er nagegaan worden of de verschillende methoden om diversiteit te benutten toegepast worden. Via observatie en (zelf)reflectie van leerkrachten moet blijken of bijsturing, bijkomende begeleiding of wederzijdse ondersteuning wenselijk zijn. Worden de verschillende ervaringen naar het hele team overgedragen? Gaat iedereen na deze acties bewuster met de aanwezige diversiteit om en is er meer ruimte voor spontane en informele leermomenten?

7 Is dankzij het uitvoeren van de acties de totale kwaliteit van het onderwijs toegenomen?

Deze stap is zeer duidelijk gelinkt aan stap 2 van de cirkel. De school kijkt hier als het ware – na verloop van tijd en verloop van acties – terug in de spiegel, en vraagt zich af het onderwijs er algeheel beter op is geworden. Het is dus zeer belangrijk om op termijn de uitvoering en de effecten van de geplande acties steeds weer terug in het ruimere kader van het onderwijsgebeuren te plaatsen. Uiteindelijk moet worden ingeschat of de uitgevoerde acties (ook als die geslaagd zijn) bijdragen tot een krachtiger onderwijs. Op dit niveau moet dus bekeken worden of:

- de acties en hun resultaten een '**blijvend**' karakter hebben (worden ze echt dagdagelijks toegepast in het onderwijsgebeuren?) of alvast dat potentieel lijken te hebben. De school moet hier dus nagaan of het team de ambitie heeft, of de intentie, om in de toekomst de actie te blijven doorzetten (*zal het*

constructieve overleg dat is opgestart ook de volgende schooljaren gevoerd worden? Gaan we de veelbelovende werkvormen die zijn ingevoerd blijven gebruiken?). Het is belangrijk dat de school ernaar streeft acties die goede resultaten opleveren voort te zetten, zelfs als bepaalde teamleden hun voorttrekkersrol zouden verminderen, of als externe ondersteuning (die er misschien in een beginfase intensief is geweest) zou verminderen of wegvallen.

- of de acties en hun resultaten een ‘**structureel**’ karakter hebben (worden ze toegepast door *veel*, zoniet *alle* leerkrachten?) of dat potentieel lijken te hebben. Hier is het belangrijk om een goed zicht te hebben op hoeveel leerkrachten deelnemen aan de actie, of de actie in alle graden is doorgevoerd, of de actie niet beperkt blijft tot bepaalde vakken of ontwikkelingsgebieden. ‘Structureel’ staat dus voor het opnemen van de actie door veel leden van het team (*bijvoorbeeld: niet alleen de leerkrachten met GOK-uren gaan aan brede evaluatie doen, maar ook de anderen*), en ook voor het feit dat de actie niet wordt vastgehangen aan bepaalde momenten in de week of in het jaar (*een interculturele week*), maar voortdurend deel uitmaken van het schoolgebeuren.
- de acties en hun resultaten voldoende ‘**integraal**’ zijn (stromen ze door naar alle inhouden en ontwikkelingsgebieden?) of dat potentieel lijken te hebben. Hier is het belangrijk dat vele vakken, ontwikkelingsgebieden en niveaus betrokken worden in de actie, en dat scheidingen tussen vakken en niveaus doorbroken (kunnen) worden als dat de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt.

Voorbeelden:



- *Stromen de principes van goed taalvaardigheidsonderwijs door naar alle vakken?*
- *Is de didactische variatie bij leerkrachten toegenomen?*
- *Evalueren we niet te eenzijdig cognitieve vaardigheden in bepaalde vakken, eerder dan in alle vakken oog te hebben voor bepaalde attitudes?*
- *Overleggen we niet alleen per klas, maar ook per graad of leerjaar-overschrijdend?*
- *Blijft de aandacht voor het welbevinden van kinderen en een positief klas- en schoolklimaat een marginaal gebeuren (een eenmalig project rond gevoelens bijvoorbeeld of sporadisch een kringgesprek waarbij ook de beleving verkend wordt) of nemen leerkrachten en schoolteam dit spontaan mee in hun klas- en schoolwerking? Getuigt de omgang van leerkrachten met kinderen van gevoeligheid voor hun beleving?*

8 Zijn de gelijke kansen tot maximale ontplooiing voor alle leerlingen echt verhoogd?

Hiermee is de cirkel rond. Dit is de uiteindelijke toetssteen voor de zelfevaluatie. Slagen wij er als school in om voor meer leerlingen, en in het bijzonder de meest

kwetsbare, gelijke en volwaardige kansen op ontwikkeling te bieden? Zijn we er, in vergelijking met de vorige evaluatie, in geslaagd om ervoor te zorgen dat:

- (a) meer leerlingen goed op weg zijn om de minimumdoelstellingen (eindtermen) van alle (of meer) ontwikkelingsgebieden te halen?
- (b) meer leerlingen zich, naargelang hun capaciteiten, maximaal kunnen ontplooien?
- (c) de leerlingen die systematisch zwakker scoorden bij de vorige analyse het nu beter doen?

De school moet hier vaststellen of er vooruitgang is met betrekking tot de indicatoren die ze heeft gekozen om de doelstellingen te evalueren: scoren meer leerlingen goed, of beter, op de gekozen indicatoren dan bij de vorige analyse?

3 HET GEVAAR VAN BINNENWEGEN

Scholen die de grote kwaliteitscirkel rondmaken, verhogen de kans dat een krachtadiger gelijke-onderwijskansenbeleid tot stand wordt gebracht. Dat bleek ook sterk uit de controle op het gelijkedkansenbeleid door de inspectie (Onderwijsspiegel, 2005):

“Uit de kwantitatieve en kwalitatieve analyses blijkt dat scholen die werken volgens de kwaliteitscirkel en die rekening houden met de drie niveaus school, leraren en leerlingen, met het creëren van een voldoende groot draagvlak, met netwerking en professionele en vraaggestuurde aanpak van nascholing en professionalisering juist de voorbeelden van goede praktijk zijn.” (p. 25)

Schoolteams hebben echter soms de neiging om de grote cirkel niet helemaal rond te maken en naar ‘binnenwegen’ te zoeken. Zo vinden ze het niet altijd gemakkelijk om hun acties en doelstellingen op de drie niveaus (leerling, leerkracht en school) te bepalen en op te volgen, om GOK-acties en -doelstellingen af te stemmen op hun algehele schoolwerking, of om voldoende concreet effecten van GOK-acties op leerlingniveau in kaart te brengen. Op termijn dreigt op die manier het gevaar dat de GOK-acties niet echt doordringen tot de rest van het team, of geen effect hebben op de algehele kwaliteit van het onderwijs. We willen hier in het bijzonder waarschuwen voor 2 gevaren.

- **‘Pendelen in de onderboog’**: schoolteams hebben soms de neiging om enkel te evalueren op het niveau van het proces van uitvoering. Wie alleen maar nagaat of een actie wordt uitgevoerd zoals gepland, en louter op basis daarvan de actie bijstuurt, zonder zich verder te bekommeren om het resultaat van de actie, dreigt op termijn een kortzichtig beleid te voeren. Met andere woorden: wie de cirkel systematisch te klein wil maken, loopt het gevaar gevangen te raken tussen de polen ‘GOK-acties plannen’ (links onderaan) en ‘GOK-acties uitgevoerd’ (rechts onderaan). Er ontstaat dan een pendelende beweging die uiteindelijk nergens meer naartoe gaat.

Voorbeeld: Taalvaardigheidsonderwijs



- *Het gaat niet op veel schrijfopdrachten te geven en vervolgens niet na te gaan of kinderen betere schrijvers worden.*
- *Contractwerk binnen je leesonderwijs kan goed lopen, maar je moet ook nagaan of de kinderen er daadwerkelijk beter van gaan lezen.*

Voorbeeld: Intercultureel onderwijs



- *Geen groepswerk om het groepswerk, maar effectief nagaan of interactie en diversiteit via het groepswerk worden bevorderd en aangesproken.*

Voorbeeld: Preventie & remediëring



- *Niet enkel vaststellen of er meer (klas- en vakoverstijgende) projecten worden gerealiseerd, maar ook de vraag stellen of dit initiatief effectief bijgedragen heeft tot een hogere leermotivatie en diepgaand leren, in het bijzonder voor de kwetsbare leerlingen (die bijvoorbeeld minder mogelijkheden hebben om informatie op te zoeken).*

- **Voortzetten van wat al goed gaat:** scholen die op termijn niet het geheel overschouwen (de totale kwaliteit van hun onderwijs, en de totale ontwikkeling van hun leerlingen) dreigen zichzelf te bestendigen, en alleen maar voort te zetten wat reeds goed gaat, of wat goed is uitgevoerd. Daardoor dreigen andere problemen niet aangepast of opgelost te raken.

Voorbeeld



Het is niet omdat het taalvaardigheidsonderwijs op punt is gesteld door enkele gerichte acties die goed zijn uitgevoerd en die het nodige effect hebben gehad, dat niet meer moet gekeken worden naar de socio-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, of naar de communicatie met ouders.

Met andere woorden: op gezette tijden moet de school de ‘grote’ cirkel rondmaken: dat wil zeggen: de resultaten op leerlingniveau (breed bekeken) in een systematische analyse koppelen aan de doestellingen die de school wil bereiken en de kwaliteit van het onderwijs die de school daartegenover stelt, en in het licht hiervan de gekozen GOK-acties en doelstellingen op hun bijdrage evalueren. Het formele zelfevaluatiemoment van het tweede GOK-jaar is een uitgelezen moment om dat met de hele school te doen.

4 RONDJES MAKEN EN TOCH VOORUITGAAN

Het is de bedoeling dat de school deze denkcyclus telkenmale doorloopt, en bij elke ‘ronde’ een stapje verder zet in de richting van gelijkemansonderwijs. Als we per auto een berg bestijgen, maken we ook rondjes, maar die rondjes komen spiraalsgewijs steeds hoger te liggen tot we bij de top uitkomen.

Of het nu om kleine cirkels of om de grote cirkelbeweging gaat, belangrijk is dat de school de zelfevaluatie gebruikt om er iets mee te **doen**: een school moet niet evalueren om te evalueren, maar moet op basis van de conclusies van haar evaluatie nieuwe beslissingen nemen: dat kan gaan om een bevestiging van eerdere keuzes, een verdieping van een actie tot en met een bijsturing van een actie of een doelstelling. Pas dan kan evaluatie echt iets bijdragen tot een betere praktijk, en echte vooruitgang. Wie dus een cirkelbeweging maakt en terug op een punt belandt waar hij eerder al stond (bijvoorbeeld terug bij ‘doelstellingen’, of terug bij ‘GOK-acties’) moet een concrete actie-beslissing nemen.

5 DE NEERSLAG VAN DE ZELFEVALUATIE

De school moet zelf beslissen hoe ze het verslag van de zelfevaluatie noteert. Belangrijk is uiteraard wel dat die neerslag niet alleen voor leden van het schoolteam toegankelijk en overzichtelijk is, maar ook voor buitenstaanders die de school minder goed kennen (bijvoorbeeld ouders, CLB-medewerkers, begeleiders, inspectie enzovoort).

De school kan doorheen de drie jaren van een GOK-cyclus een ‘dossier’ bijhouden waarin ze alle documenten verzamelt die illustreren hoe de school met haar GOK-opdracht en GOK-middelen is omgegaan. Nadat de zelfevaluatie is afgesloten zou het dossier dus de volgende onderdelen kunnen bevatten:

- de beginsituatie-analyse;
- de beschrijving van de gekozen GOK-thema’s, doelstellingen en acties;
- een neerslag van de zelfevaluatie.

Bij de neerslag van de zelfevaluatie is het belangrijk dat de school ook aangeeft op welke gegevens (*bijvoorbeeld enquêtes bij leerkrachten en leerlingen, formeel overleg, klasobservaties, individueel overleg tussen twee leerkrachten, gestandaardiseerde instrumenten...*) ze zich gebaseerd heeft om haar vaststellingen te doen, en waar eventueel meer details omtrent die gegevens kunnen worden gevonden. De neerslag moet ook duidelijk aangeven wat de conclusies van de zelfevaluatie zijn: zet de school de acties voort? Wordt er bijgestuurd? Zo ja, waar dan precies? Ook hier is het belangrijk dat de school argumenten geeft voor de bijsturingen of het voortzetten van de acties.

We willen hier wel beklemtonen dat de neerslag van de zelfevaluatie niet uitgebreider hoeft te zijn dan nodig, en de ‘planlast’ van scholen niet nodeloos mag verhogen. De school kan er onzes inziens het best naar streven om de conclusies van haar zelfevaluatie op één à twee bladzijden samen te vatten, en vervolgens te verwijzen naar andere documenten en bijlagen die meer details verschaffen.

6 VAN ZELF-PERSPECTIEF NAAR ANDER-PERSPECTIEF

Hierboven stelden we al dat de school moet proberen vooruitgang te boeken in het uitbouwen van onderwijs dat voor alle leerlingen gelijke onderwijskansen bevordert. In deze paragraaf willen we een inhoudelijke visie bieden over hoe die vooruitgang

eruitziet. Dit deel van de tekst gaat dus strikt genomen niet meer over de zelfevaluatie, maar kijkt een stuk verder.

De GOK-werking, en dus ook de GOK-zelfevaluatie, kaderen binnen de algemene schoolwerking. Ze maken deel uit van het continue vernieuwingsproces dat een schoolteam - al dan niet systematisch en expliciet - doorloopt. Werken aan vernieuwing is een proces dat 'ingroeitijd' vraagt en waarbij heel wat actoren betrokken zijn. Steeds meer impact hebben op het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen loopt over het pad van een gestage verdieping en verankering van elk van de GOK-thema's. Op termijn leidt deze groei haast vanzelfsprekend tot '**integratie**' van elk van de GOK-thema's. Die integratiebeweging verloopt over twee sporen die bij de zelfevaluatie door scholen kunnen worden meegenomen.

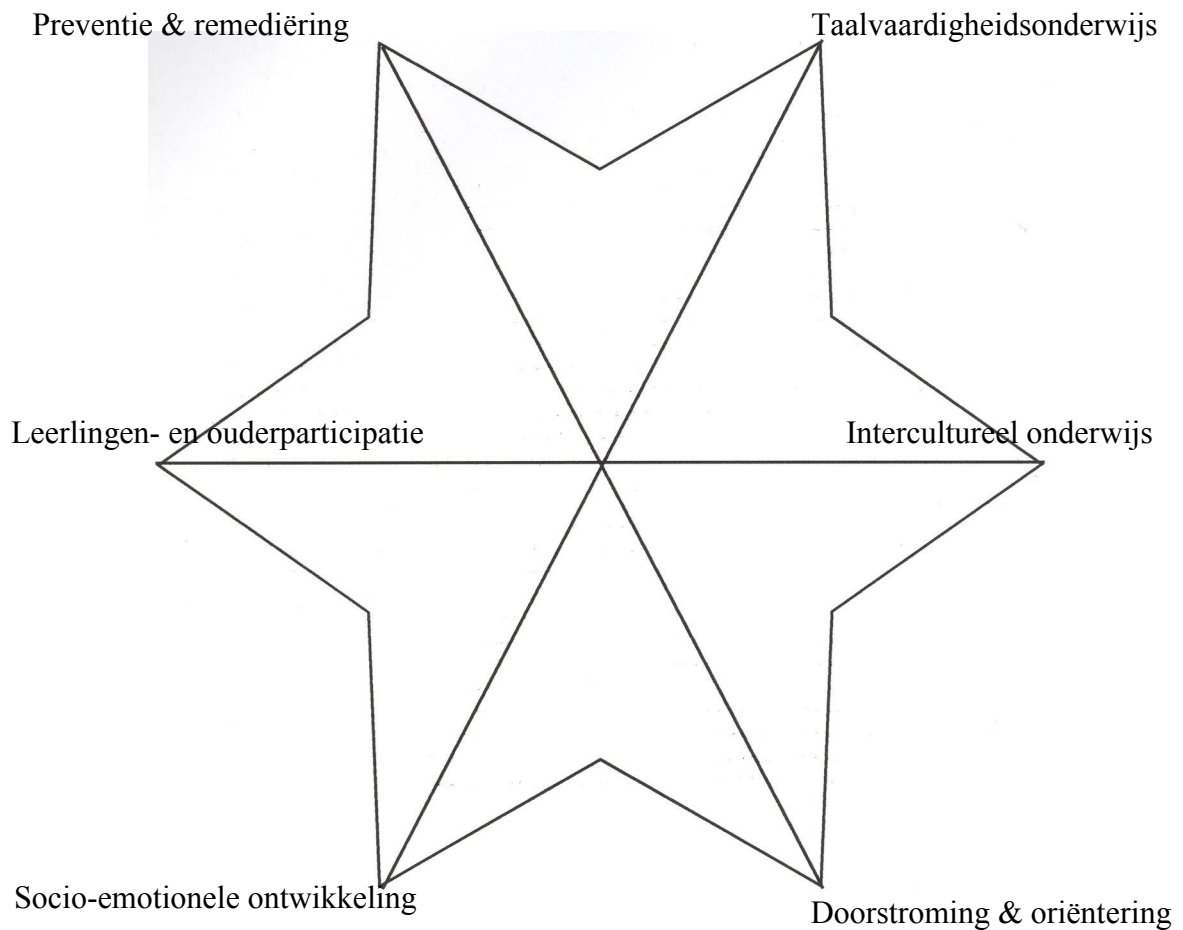
Ten eerste houdt een **steeds beter realiseren van elk thema** afzonderlijk een groei naar verdieping en integratie in. In een aanvangsfase gaat men vaak met de aanwijzingen voor elk van de thema's op een 'mechanische' wijze om. Men plant afzonderlijke activiteiten en bouwt zo elk thema uit. Als we scholen daarin vorderingen zien maken, merken we dat ze niet meer in de eerste plaats in termen van 'activiteiten' denken, maar steeds meer bij de invulling van het thema doordringen tot wat die activiteiten voor de leerlingen betekenen (en - bij uitbreiding - voor de direct betrokkenen, op de eerste plaats de ouders), wat ze bij hen teweegbrengen, hoe het leerproces er vanuit de leerling uitziet.

Men doet dan meer dan het 'geven van taalvaardigheidslessen' of het 'organiseren van ICO-activiteiten' of het toepassen van 'contractwerk'. De optimale realisatie van de thema's gaat gepaard met het steeds meer kunnen innemen van het ander-perspectief, op de eerste plaats, het perspectief van het kind/de leerling. Men weet zich dan beter te oriënteren op de leerling en de ongedeelde wijze waarop hij in de wereld staat.

Er ontstaat zo meer flexibiliteit en integratie. Preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsachterstanden (P&R), taalvaardigheidsonderwijs (TVO), intercultureel onderwijs (ICO), aandacht voor socio-emotionele ontwikkeling (SEO)... zijn op de duur overal aanwezig, worden meer een houding van de leerkracht dan een geïsoleerde actie. Een leerkracht die oog heeft voor betekenisvolle communicatie met leerlingen (TVO), verplaatst zich in de leerling, beluistert daarbij onvermijdelijk aspecten die met omgaan met diversiteit zijn verbonden (ICO), maakt de leeromgeving krachtiger en maakt door de positieve sfeer die in de communicatie tot stand komt dat 'de school' en 'het leren' als iets positiefs worden beleefd (P&R).

Met andere woorden: hoe beter de thema's worden gerealiseerd - vanuit de omschrijving en de doelstellingen die er door het beleid aan gegeven werden - des te meer vervagen de grenzen. Men weet dan eigenlijk niet meer echt met welk domein men bezig is.

Integratie ontstaat doordat men alle spaken van het wiel bij de leerling laat terechtkomen. Het ander-perspectief (kind/leerling) innemen betekent de leerling spil laten zijn van onze inbreng. Het is in dat perspectief dat elk van de spaken in de themaspecifieke instrumenten voor de specifieke analyse van de beginsituatie zijn beschreven.



Er is een tweede spoor waarlangs ‘integratie’ zich voltrekt, namelijk **op het niveau van de actoren**. Potentieel zijn dat: de directie, de klasleerkrachten, de leerkrachten met GOK-uren, de zorgleerkracht, de taakleerkracht, de OETC-leerkracht, de onthaalleerkracht voor anderstalige nieuwkomers, de CLB-medewerker, de medewerker van het integratiecentrum... In het licht van de doelstellingen op niveau van de school als organisatie is het van belang om zicht te krijgen op welke samenwerkingsverbanden er bestaan en hoe ver die reiken. Integratie betekent hier dat men niet alleen op de hoogte is van elkaars inspanningen, maar ook daadwerkelijk tot samenwerking komt. Eén die de ontwikkelingskansen van alle leerlingen maximaal ten goede komt. Want dat is het ultieme teken dat men op een integratieve wijze bezig is.