



Handleiding Schoolbeleid voor onderwijskwaliteit

**Pedagogische Begeleidingsdienst Steinerscholen
versie februari 2022**

Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw
Gitschotellei 188
2140 Borgerhout



Inhoud

Inhoud	2
1 Advies bij deze handleiding	6
1.1 Ruime context	6
1.2 Een groeidocument in co-creatie	6
2 Eigen visie op onderwijskwaliteit	8
2.1 Het belang van een valabel concept 'kwaliteit'	8
2.2 Wezenlijke kenmerken van de steinerpedagogie	10
3 Mijn steinerschool is OK	11
3.1 Aspecten van onderwijskwaliteit	11
3.1.1 Het rOK en het TOK van de doorlichting 2.0	11
3.1.2 Code-ontwarring	11
3.2 Het rOK als ordeningskader	12
3.2.1 Zes concentrische cirkels	12
3.2.2 Kwaliteit breed verantwoord	13
3.2.3 Kwaliteitsverwachtingen	13
3.2.4 Kwaliteitsbeelden	18
3.3 Het toezichtskader	19
De criteria van het toezichtskader worden hieronder opgesomd. Samen met de bijhorende ontwikkelingsschalen zijn zij terug te vinden op de website van de Doorlichting 2.0	19
4 Persoonlijke ontwikkeling staat centraal	21
4.1 Iedereen in ontwikkeling	21
4.1.1 De school als cultuurplaats	21
4.1.2 De veelzijdige rollen van de ouders	21
4.1.3 De persoonlijke ontwikkeling van de leraar	21
4.2 De kern: ontwikkeling van de leerling als doel van het onderwijs	22
5 De leerkrachten en de klaspraktijk	25
5.1 De leraar als vormende en wekkende schepper	25
5.1.1 Zeven deugden	25
5.1.2 Vitamines voor groei	26
5.1.3 Het geheim van goed onderwijs	27
5.2 Het lerarenteam als behoeder van het pedagogisch project	27
5.2.1 De lerarencollege als hart van de school	27
5.2.2 Scheppingskrachten bevrijden	28
5.3 Waldorfmatters: Developing Pedagogical Quality at Waldorf Schools	33
5.4 De onderwijsleerpraktijk onder de loep	35
5.4.1 Afstemming op het gevalideerd doelenkader: het leerplan in de praktijk	35
5.4.2 Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod: ontwikkeling van leertrajecten	35
5.4.3 Positief en stimulerend leerklimaat: tien criteria voor goed onderricht	35
5.4.4 Materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie	36
5.4.5 Waarneming van de ontwikkeling	38
5.4.6 Evaluatie	39
5.4.7 Feedback en reflectie	40
5.4.8 Leereffecten	40

6	Leerlingenbegeleiding	41
6.1	Beeldvorming	41
6.2	Passende begeleiding.....	41
6.2.1	<i>Rollen en verantwoordelijkheden binnen het zorgcontinuüm</i>	<i>41</i>
6.2.2	<i>Stappenplan.....</i>	<i>44</i>
6.3	De vier begeleidingsdomeinen	45
6.3.1	<i>Leren en studeren.....</i>	<i>45</i>
6.3.2	<i>Leerloopbaan.....</i>	<i>45</i>
6.3.3	<i>Sociaal-emotionele ontplooiing.....</i>	<i>45</i>
6.3.4	<i>Fysiek welzijn.....</i>	<i>46</i>
6.4	Samenwerking met het CLB.....	46
6.4.1	<i>op het vlak van schoolondersteuning</i>	<i>46</i>
6.4.2	<i>op het vlak van individuele leerlingenbegeleiding.....</i>	<i>46</i>
6.5	Samenwerking met leerlingen en ouders	47
6.6	Continuïteit van leerlingenbegeleiding bij overgangen	47
6.6.1	<i>Overdracht tussen lerarenteams</i>	<i>47</i>
6.6.2	<i>Probleemstelling.....</i>	<i>47</i>
6.6.3	<i>Specifiek bij de overgang van 6 naar 7</i>	<i>48</i>
7	Omgaan met diversiteit.....	50
7.1	Bouwen aan een diversiteitscultuur	50
7.2	Taalgericht onderwijs organiseren en taalverwerving stimuleren	52
8	Rapportering en oriëntering	55
8.1	Rapportering.....	55
8.2	Studiebekrachtiging.....	55
8.3	Oriëntering van de leerling	55
9	Personeelsbeleid en professionalisering	56
9.1	Selectie en aanwerving.....	56
9.2	Coaching en beoordeling.....	56
9.3	Professionalisering.....	57
9.4	Aanvangsbegeleiding.....	58
10	Bedding voor ontwikkelingsprocessen	59
10.1	Stichten, verenigen en ondernemen.....	59
10.2	Opbouwende samenwerking.....	60
10.2.1	<i>De sociale kunst van het dynamisch delegeren</i>	<i>60</i>
10.2.2	<i>Het vormgeven van de onderlinge afhankelijkheid.....</i>	<i>60</i>
10.2.3	<i>Scheppingskrachten bevrijden</i>	<i>60</i>
10.2.4	<i>Reinventing Waldorf schools.....</i>	<i>60</i>
10.2.5	<i>De biografie van een organisatie</i>	<i>61</i>
10.3	Dynamische Oordeelsvorming.....	61
10.4	Leiden vanuit de toekomst	61
10.5	Kwaliteitsontwikkeling	62
10.5.1	<i>Kwaliteit inzichtelijk maken.....</i>	<i>62</i>
10.5.2	<i>Cyclische processen.....</i>	<i>63</i>
10.5.3	<i>Evaluatie: zelfevaluatie, tevredenheidsonderzoek, peer review.....</i>	<i>64</i>
10.5.4	<i>Resultaten en effecten</i>	<i>65</i>
10.6	Intervisie	67
10.6.1	<i>Starten met een actieve werkvraag</i>	<i>67</i>
10.6.2	<i>Twee varianten als interviemethodiek.....</i>	<i>69</i>
10.6.3	<i>De beeldvormende intervisie.....</i>	<i>69</i>
10.6.4	<i>De bevragende intervisie.....</i>	<i>72</i>

11	Het schoolbeleid ontwikkelt kwaliteit.....	74
11.1	Visie.....	74
11.2	Onderwijskundig beleid.....	75
11.3	Organisatieontwikkeling.....	75
11.3.1	<i>Een participatief bestuur met een gedragen beleid.....</i>	<i>75</i>
11.3.2	<i>A learning community.....</i>	<i>76</i>
11.4	Systematische evaluatie.....	76
11.5	Betrouwbare evaluatie.....	76
11.6	Bijsturen en borgen.....	77
12	Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.....	78
12.1	Planning en uitvoering.....	78
12.2	Ondersteuning.....	78
12.3	Systematische en betrouwbare evaluatie.....	78
12.4	Borgen en bijsturen.....	78
13	Financieel beleid.....	79
13.1	Visie.....	79
13.2	Transparantie.....	79
13.3	Kostenbeheersing.....	79
14	Zelfevaluatie.....	80
15	Voorlichting bij doorlichting.....	81
15.1	De wezenlijke vragen.....	81
15.2	Twee types onderzoeken.....	81
15.3	Overzicht van een doorlichting.....	82
15.4	Het doorlichtingsrapport.....	82
15.4.1	<i>In welke mate ontwikkelt de school haar eigen kwaliteit?.....</i>	<i>82</i>
15.4.2	<i>In welke mate verstrekt de school kwaliteitsvol onderwijs?.....</i>	<i>83</i>
16	De weg is het doel.....	85
16.1	Stap 1: Initieer een cultuur.....	85
16.2	Stap 2: Maak een zelf-evaluatie.....	85
16.2.1	<i>Een kwaliteitsteam.....</i>	<i>85</i>
16.2.2	<i>Een zelf-evaluatie.....</i>	<i>85</i>
16.3	Stap 3: Mogelijke ondersteuning.....	85
16.4	Stap 4: Peer review.....	85
16.5	Stap 5: Meerjarenplanning.....	86
16.6	Stap 6 : Initieer voor elk gekozen proces een cyclisch kwaliteitszorg.....	86

1 Advies bij deze handleiding

1.1 Ruime context

De Pedagogische Begeleidingsdienst van de Federatie Steinerscholen heeft als decretale opdracht de steinerscholen te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun eigen kwaliteitsbeleid. Een document of info-website zoals deze handleiding kan inspiratie bieden om onderwijskwaliteit professioneel aan te pakken.

De inhouden komen maar tot leven dank zij menselijke interactie. Hierbij willen wij dan ook benadrukken dat bij de Pedagogische Begeleidingsdienst eenvoudige en moeilijke vragen tot advies zeer welkom zijn. Wij zoeken naar gepaste antwoorden voor de vragen die in de scholen leven. Daartoe doen wij steeds vaker beroep op experts die specifieke vormen van ondersteuning kunnen bieden.

Contacteer gerust arnout.de.meyere@steinerscholen.be

1.2 Een groeidocument in co-creatie

Deze handleiding wordt op regelmatige tijdstippen aangevuld en vernieuwd. Wij rekenen op de uitwisseling met de scholen, feedback, aanvullende suggesties en zo meer. Verdieping in vakliteratuur en professionele input vanwege externen zullen ongetwijfeld invloed uitoefenen op de verdere groei van deze brochure. Het Referentiekader van OnderwijsKwaliteit¹ is een handige toetssteen die ons wakker kan houden voor vele aandachtspunten.

Onze overtuigingen:

- De rijkdom van de steinerpedagogie komt enkel tot zijn recht in een eigen visie op onderwijskwaliteit.
- Alle betrokken personeelsleden (leraren, bestuurders, administratieve en andere medewerkers) kunnen elkaar stimuleren om bewuster om te gaan met de kwaliteitsvragen binnen onze scholen.
- Bepaalde aspecten van het kwaliteitsbeleid vragen nieuwe vaardigheden, peilingsinstrumenten en methodes van rapportering.
- De ontwikkeling van het beoogde kwaliteitsbeleid vraagt tijd en toewijding.
- Scholen kunnen elkaar onderling ondersteunen in dit verhaal.

1

<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>

Ons aanbod:

- Bronmateriaal voor een visie op onderwijskwaliteit die bij onze pedagogie past.
- Overzicht over de verschillende aandachtsvelden.
- Instrumentarium om aan de slag te gaan.
- Beschikbaarheid tot begeleiding.

Onze vraag:

- Inspireer ons met jullie werkwijze om deze handleiding te verrijken en andere scholen te inspireren.

2 Eigen visie op onderwijskwaliteit

2.1 Het belang van een valabel concept 'kwaliteit'

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
K1
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

In de pedagogie staat de ontwikkeling van het jonge leven centraal, waarbij de individuele ontmoeting en de relatie tussen leerlingen of kinderen² en leerkrachten doorslaggevend zijn. In scholen worden dan ook voortdurend nieuwe inzichten, vaardigheden, procedures, besluiten, plannen, ... gecreëerd en voortgebracht ('geproduceerd').

In het project en handboek "Wege zur Qualität" (voortaan WzQ)³ wordt nagegaan hoe men kwaliteit kan karakteriseren bij de 'relationele dienstverlening' (zoals op school, in een ziekenhuis of bejaardentehuis). Udo Hermannstorfer^{4 5} legt nauwgezet uit hoe de processen in een school van totaal andere aard zijn dan deze bij de productie van goederen. Dat zal weinigen verrassen en **toch zien we zo vaak dat de denkwijze aangaande kwaliteitsnormen in de goederenproductie de beoordeling van kwaliteit in het onderwijs besmet!**

Ook Gert Biesta⁶ wijst erop dat opvoedkundige systemen 'open' zijn (d.w.z. onderhevig aan vele factoren), 'semiotisch' (d.w.z. bestaande uit interacties die gebaseerd zijn op interpretatie en betekenisverlening) en 'recursief' (d.w.z. constant bijgestuurd door feedback van leraren en leerlingen. Daarom is het paradigma van causaliteit niet gepast. De ontwikkeling van menselijke kwaliteiten kan niet afgedwongen, opgelegd of veroorzaakt worden. Udo Hermannstorfer somt enkele elementen waarin 'werken met mensen' wezenlijk verschilt van materiële productieprocessen. We lichten ze hier even toe:

1. Onze pedagogische arbeid richt zich op levende mensen, met lichaam, ziel en geest. Alles wat we doen is levensecht. Waar men bij materiële productieprocessen afval, nevenproducten of mislukte producten uit de keten

² Voor de eenvoudigheid beperken we ons voortaan tot 'leerlingen'.

³ Te volgen op <http://www.wegezurqualitaet.info/home>

⁴ Udo Hermannstorfer, Die Arbeit am Menschen: ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen.
<http://www.wegezurqualitaet.info/home/deutschland/wegezurqualitaet/publikationen.html> of <http://www.sozialimpulse.de/selbstverwaltung.html>

⁵ Binnen de Vlaamse schoolbeweging is Hans Annoot sterk vertrouwd met het gedachtengoed van Udo Hermannstorfer.

⁶ Biesta, G.J.J. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education* 14(2) 194-210

verwijderd, moet men er bij mensen rekening mee houden dat elke (inter)actie zijn sporen nalaat.

2. Bij de materiële processen staat het product als voorwerp tussen de producent en de klant. Helemaal anders in de sociaal gerichte sector, waar het onderwijs deel van uitmaakt. De 'klant' (leerling/kind) en op zekere wijze ook de leraar zijn daar zelf het voorwerp. De handelingen hebben rechtstreeks effect op hen.
3. Daarom speelt de situatie van de leerling (zijn welbevinden, gezondheid, emotionele toestand) mee. Men zou het kunnen vergelijken met een productie waarbij de producent ook de verantwoordelijkheid moet nemen voor het feit of en hoe de klant het product zinvol gebruikt.
4. Onze leerlingen zijn geenszins eenvoudig passief 'materiaal'. Impulsen voor het pedagogisch handelen ontstaan uit inzicht in de individualiteit van de leerlingen. Overigens wordt de werking niet alleen door de initiatieven van de leraar bepaald. Ook de ervaringsmogelijkheden, de bereidheid en de wil van de leerlingen spelen een rol.⁷
5. Terwijl men in 'systemen' naar onpersoonlijkheid streeft, vrij van persoonlijke factoren, moet de schoolgemeenschap juist de individueel unieke ontwikkeling mogelijk maken en stimuleren.
6. Techniek kan het wezenlijke van de onderwijspedagogische relatie niet vervangen, hoogstens ondersteunen.
7. Het verloop van pedagogische processen kan men niet definitief bepalen, omdat ze meestal interactief gebeuren. Resultaten en effecten worden door het verloop van de handelingen zelf bepaald. Planning en voorbereiding zijn vruchtbaar voor de verscherping van het bewustzijn en de situationeel gebonden creatieve improvisatie. Wat "zou moeten" ontstaan, kan slechts in zeer algemene, intentionele vorm verwoord worden.
8. Pedagogische processen zijn open. Hun effect moet afgewacht worden. Een werkelijkheidsgetrouw beeld van de effecten ontstaat trouwens maar door én het lichamelijke, én het zielsmatige, én het geestelijke aspect van de mens in beschouwing te nemen. Wegens de vele wisselwerkingen tussen deze gebieden kan men niet met grote eenduidigheid geïsoleerde uitspraken over succes doen.
9. Terwijl bij goederenproductie de herhaalbaarheid van de handeling beklemtoond wordt, komt hier de originaliteit van de handeling naar voren. Hoe beter het lukt om deze creatieve individualisering waar te maken, des te hoger is de kwaliteit van het werk. Ontwikkelingsprocessen verlopen trouwens niet lineair, maar kennen ook periodes van stilstand en crisis. Deze als kwaliteitsverlies bestempelen zou een veronachtzaming zijn van de wetmatigheden in de menselijke ontwikkeling. Daarom is het ongepast om hier van een optimalisatieproces te spreken. Pedagogen moeten steeds opnieuw een origineel van de grond af oprichten, terwijl men bij optimalisatie enkel een verhoging bewerkstelligt bovenop een blijvende sokkel.
10. Omdat de vrijheid van de pedagoog een essentiële component is in het individualisatieproces, kan men de kwaliteit niet verzekeren door reproduceerbare standaarden en normen.

⁷ Zie ook Maarten Simons en Jan Masschelein (2017), *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*, Leuven, Acco

11. Bij materiële productieprocessen heerst concurrentie waardoor de 'beste' producent het grootste marktaandeel veroverd: diegene die zo goedkoop mogelijk voldoende aan de marktvraag kan beantwoorden. Antwoorden op pedagogische vragen ontstaan niet door concurrentie, maar door samenwerking (tussen vele pedagogische 'professionals') en het opnemen van verantwoordelijkheid. Op deze manier wordt de marktdruk vermeden die zorg voor het geld groter maakt dan zorg voor de mens.

2.2 Wezenlijke kenmerken van de steinerpedagogie⁸

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
V1, K1 en BL1
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

⁸ Op aanvraag kan een vertaling worden bekomen van de internationale identiteitsteksten van het IF (International Forum for Steiner/Waldorf Education, the Hague Circle) en IASWECE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education)

3 Mijn steinerschool is OK⁹

3.1 Aspecten van onderwijskwaliteit

3.1.1 Het rOK en het TOK van de doorlichting 2.0

Na een brede visievorming heeft de overheid het referentiekader van onderwijskwaliteit (het rOK) opgesteld, met 37 kwaliteitsverwachtingen. Op basis daarvan heeft de inspectie haar toezichtskader voor onderwijskwaliteit uitgebouwd (TOK): zij hanteert in de 'doorlichting 2.0' 29 ontwikkelingsschalen die in 7 kwaliteitsgebieden zijn ingedeeld. Men vindt deze ontwikkelingsschalen terug op de website van de doorlichting 2.0.

3.1.2 Code-ontwarring

Op het vlak van personeelsbeleid vermeldt het ROK twee kwaliteitsverwachtingen

BL8	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.
BL9	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.

De doorlichting 2.0 daarentegen hanteert bij de beoordeling van het personeelsbeleid 4 aspecten (en stelt de evaluatiescores binnen dit kwaliteitsgebied dan voor in een 4-assig spinnenweb).

P1	selectie en aanwerving
P2	coaching en beoordeling
P3	professionalisering
P4	aanvangsbegeleiding

Dit voorbeeld illustreert dat er enige alertheid moet zijn bij verwijzingen naar codes voor aspecten van onderwijskwaliteit.

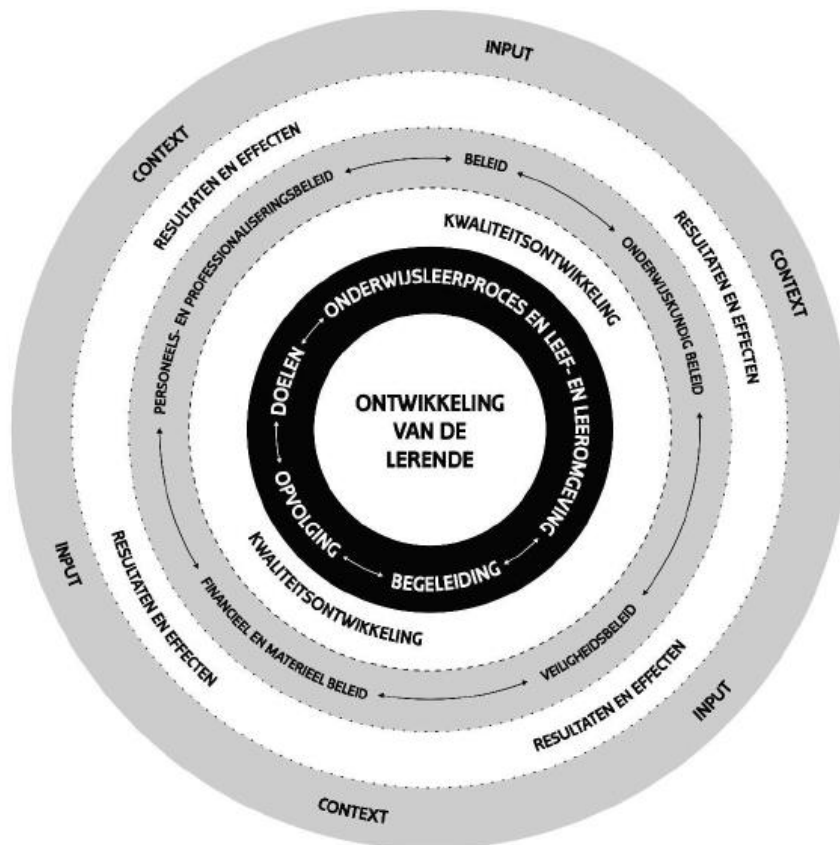
Men zal opmerken dat bij de opbouw van deze handleiding enerzijds expliciet naar de kwaliteitsverwachtingen van het ROK wordt verwezen. Anderzijds is de indeling in paragrafen vaak een weerspiegeling van de indeling die de doorlichting 2.0 hanteert. Zo vindt men bijvoorbeeld in hoofdstuk 9 rond personeelsbeleid 4 paragrafen die overeenkomen met de bovenstaande 4 aspecten.

⁹ Als je daar vragen bij hebt, zie ook <http://mijschoolisok.be/professionals/>

3.2 Het rOK als ordeningskader

3.2.1 Zes concentrische cirkels

Zoals bekend heeft de overheid in haar referentiekader van onderwijskwaliteit¹⁰ al een zekere ordening voorgesteld. In deze handleiding willen we alle aspecten van het voorgestelde model inkleuren vanuit onze eigen kwaliteitsvisie.



Bij elk van deze 'schillen' valt ons de eigenheid op van onze steinerpedagogie, de cultuur, structuren en organisatievormen in onze scholen. Hoewel de opsplitsing tussen de 'schillen' soms wat artificieel lijkt, gebruiken wij de ROK-structuur om het overzicht te bewaren.

¹⁰<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>

3.2.2 Kwaliteit breed verantwoord

We stellen ons hoge doelen als steinerpedagogen. We beogen een harmonieuze ontwikkeling van de leerlingen naar lichaam, ziel en geest. We wensen niet alleen de leerlingen te bekwamen (te kwalificeren) naar hoofd, hart en handen. We willen hen vorming meegeven om volwaardig burger te worden (te socialiseren) in deze complexe maatschappij. We wensen bovenal dat onze pedagogie wekkend is voor morele en spirituele IK-ontwikkeling (onze invulling van subjectwording). Deze is niet afdwingbaar. Een leraar kan als voorbeeld met zijn uniciteit en authenticiteit appél doen op die unieke individualiteit van het kind en hem/haar uitnodigen om zelf morele keuzes te leren maken, maar kan slechts opvoeden tot vrijheid en verantwoordelijkheid vanuit vrijheid en verantwoordelijkheid.

Vele vorderingen in de ontwikkeling zijn niet alleen niet afdwingbaar – men kan dus nooit ‘succes’ garanderen – ze zijn vaak ook niet meetbaar of toetsbaar. Bovendien rijpen de vruchten van onze pedagogie pas na een metamorfose in de persoonlijke biografie. Dit stelt ons voor de ongelooflijk moeilijke opgave om toch indicatoren te duiden die aangeven dat onze pedagogie ‘vruchten afwerpt’, ons breed te verantwoorden. In mindere mate is deze moeilijkheid ook aanwezig op andere gebieden van ons kwaliteitsbeleid. Getuigen van de meerwaarde van bepaalde vormen van overleg en oordeelsvorming is bij voorbeeld niet altijd even gemakkelijk. Toch is het heel belangrijk om de kwaliteitsverwachtingen zoals die in het ROK geformuleerd staan in te kleuren met ons eigen coloriet.

3.2.3 Kwaliteitsverwachtingen

In haar bronnendocument referentiekader voor onderwijskwaliteit vindt men 37 kwaliteitsverwachtingen, in rubrieken en deelrubrieken opgesomd. Bij de verantwoording van haar kwaliteitsbeleid moet een school aantonen dat ze tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit dit referentiekader. Ze staan vanaf volgende bladzijde alle 37 opgesomd. In deze handleiding worden voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen geformuleerd bij processen in onze scholen. Telkens verwijzen we naar de kwaliteitsverwachtingen van het ROK, met behulp van hun codering (in de eerste kolom van de onderstaande tabellen). Schooldirecteurs die aan de slag gaan met de mogelijke kwaliteitsvragen van deze handleiding komen dus tegemoet aan de kwaliteitsverwachtingen van het ROK. Om duidelijkheid en rust hieromtrent te creëren verwijzen we hieronder bij elke kwaliteitsverwachting van het ROK naar de processen waarbij wij verderop kwaliteitsvragen formuleren.

3.2.3.1 Ontwikkeling stimuleren

	De school stimuleert de ontwikkeling van alle leerlingen.	Komt aan bod in de volgende paragrafen van de handleiding
	De school stelt doelen voor de leerlingen.	
D1	Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is.	4.2 5.1 5.2 5.3 5.4
D2	Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen.	5.4
D3	Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.	5.4
D4	Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria.	5.4
	De school geeft het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving vorm.	
V1	Het schoolteam en de leerlingen creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.	2.2 2.3
V2	Het schoolteam en de leerlingen gaan positief om met diversiteit.	6.1 → 6.6 7.1 7.2
V3	De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.	5.4
V4	Het schoolteam biedt een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod aan.	5.4
	De school begeleidt de leerlingen.	
B1	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.	6.1 6.2 6.3 6.4 6.5 6.6
B2	Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren, leerloopbaan, sociaal-emotionele ontplooiing als fysiek welzijn.	6.1 6.2 6.3 6.4 6.5 6.6

B3	Het schoolteam biedt elke leerling een passende begeleiding met het oog op gelijke onderwijskansen.	6.1 6.2 6.3 6.4 6.5 6.6
B4	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de leerling, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.	6.1 6.2 6.3 6.4 6.5 6.6
	De school volgt de ontwikkeling van de leerlingen op.	
O1	Het schoolteam geeft de leerlingen adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.	5.4
O2	Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.	5.4 11.4 11.5
O3	Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.	5.4 11.6
O4	Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen bij de leerling.	5.4 8

3.2.3.2 Kwaliteitsontwikkeling

	De school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit.	Komt aan bod in de volgende paragrafen van de handleiding
K1	De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.	2.1 2.2 2.3 5.2 10.5 11.1
K2	De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de leerlingen.	10.5 11.4 11.5 11.6
K3	De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.	5.2 5.3 9.3 9.4 11.2 11.6

3.2.3.3 Beleid

Vanhoof et al¹ formuleerden criteria voor beleidsvoerend vermogen. We zien die terugkeren in

	De school voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken.	Komt aan bod in de volgende paragrafen van de handleiding
	De school ontwikkelt en voert een beleid.	
BL1	De school ontwikkelt en voert een gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid rekening houdend met haar pedagogisch project.	2.2 2.3 5.2 11.1
BL2	De school geeft haar organisatie vorm op het vlak van cultuur en structuur.	10.1 10.2 10.3 10.4 10.5 11.3
BL3	De school werkt participatief en responsief.	5.2 10.2 11.3
BL4	In de school heerst een innovatieve en lerende organisatiecultuur.	5.2 10.3 10.4 10.5 11.3
BL5	De school bouwt samenwerkingsverbanden uit die het leren en onderwijzen ten goede komen.	5.3 10.2 11.3
BL6	De school communiceert transparant over haar werking met alle betrokkenen.	11.3
	De school ontwikkelt en voert een onderwijskundig beleid.	
BL7	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid op het vlak van leren en onderwijzen.	5.3 5.4 11.2
	De school ontwikkelt en voert een personeels- en professionaliseringsbeleid.	
BL8	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.	9.1 9.2 9.3 9.4

¹ Vanhoof, Deneire, Van Petegem, (2011) *‘Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen’* Mechelen, Plantyn

BL9	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.	9.3 9.4
	De school ontwikkelt en voert een financieel en materieel beleid.	
BL10	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend financieel en materieel beleid.	13.1 13.2 13.3
BL11	De school beheerst de kosten voor alle leerlingen.	13.3
	De school ontwikkelt en voert een beleid op het vlak van de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving.	
BL12	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid met het oog op de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving.	5.1 12

3.2.3.4 Resultaten en effecten

	De school bereikt resultaten en effecten.	Komt aan bod in de volgende paragrafen van de handleiding
R1	De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van leerlingen.	10.5 11.4 11.5
R2	De school streeft naar welbevinden en betrokkenheid bij alle leerlingen en het schoolteam en naar tevredenheid bij ouders en bij andere relevante partners.	4.1 4.2 5.1 5.2 10.5
R3	De school streeft bij elke leerling naar zoveel mogelijk leerwinst.	5.4 6.3
R4	De school stimuleert de studievoortgang van elke leerling.	6.3 6.6
R5	De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke leerling.	6.3 6.6
R6	De school streeft naar effecten op langere termijn bij alle leerlingen.	4.2 8

3.2.4 Kwaliteitsbeelden

De kwaliteitsbeelden van het ROK¹² worden bij ons door kwaliteitsvragen vervangen. Met andere woorden: eerder dan te vertrekken vanuit de bovenstaande lijsten kwaliteitsverwachtingen, die van overheidswege bovendien met kwaliteitsbeelden worden ingekleurd, kiezen wij er in deze handleiding voor om te vertrekken bij onze eigen processen, daar kwaliteitsvragen bij te stellen en duidelijk te maken hoe we tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachtingen die in het ROK worden opgesomd. Op deze manier benutten we de vrije ruimte die in de geest van het ROK beschikbaar blijft voor eigen invulling via lokaal kwaliteitsbeleid. Ook het OKO-standpunt¹³ is hierover duidelijk:

Het referentiekader onderwijskwaliteit en de eigenheid van de diverse pedagogische projecten

Het kader bundelt 37, in deelthema's geordende, kwaliteitsverwachtingen. Er werden verwachtingen geformuleerd voor 'resultaten en effecten', 'ontwikkeling van de leerling', 'onderwijskwaliteit' en 'beleid', waarbij deze topics uiteraard in relatie tot elkaar kunnen worden geplaatst. De beelden werden toegevoegd 'ter illustratie'.

Als kleine onderwijsverstrekkers hebben we er steeds de nadruk op gelegd dat kwaliteitsontwikkeling (en tevens wat essentieel geacht wordt inzake onderwijskwaliteit) onlosmakelijk verbonden is met de pedagogische eigenheid van de school en de geëxpliciteerde visie op onderwijs van waaruit een school moet kunnen werken. Dit impliceert dat er diversiteit is in onderwijskwaliteit.

De zoektocht van een school om een coherent kwaliteitsbeleid te realiseren vertrekkend van de eigen visie, legt schooleigen klemtonen, zoekt samenhangen en verantwoordt keuzes. Dit alles binnen een transparant wettelijk kader. Geformuleerde gedeelde verwachtingen kunnen helpen om het schoolbeleid af te stemmen op de immer in beweging zijnde onderwijskwaliteit. Dat eigen verhaal over de gemaakte keuzes verantwoorden kan dan centraal staan bij gelegenheid van een doorlichting.

Het nieuwe referentiekader is geen kwaliteitsmodel geworden en schuift niet één omvattende visie op kwaliteit naar voren. Zo hebben de ondertekenaars het afgesproken.

De scholen ondersteunen om hun kwaliteitsweg te gaan, rekening houdend met het referentiekader voor onderwijskwaliteit, dat wordt een belangrijke taak voor de pedagogische begeleidingsdiensten.

¹² Zie

<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>

¹³ OKO, Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, informatiebundel, 15 dec 2016

3.3 Het toezichtskader

De criteria van het toezichtskader worden hieronder opgesomd. Samen met de bijhorende ontwikkelingsschalen zijn zij terug te vinden op de website van de Doorlichting 2.0

Kwaliteitsontwikkeling		
K1	Visie en strategisch beleid	De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken, hoe ze de schoolwerking wil vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school stimuleert de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren.
K2	Organisatiebeleid	De school ontwikkelt en voert een beleid, waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.
K3	Onderwijskundig beleid	De school ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk. Ze geeft de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunt de teamleden.
K4	Systematische evaluatie van de kwaliteit	De school evalueert systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking. Ze heeft daarbij ruime aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.
K5	Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit	De school besteedt bij haar evaluaties aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze baseert zich op diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betreft relevante partners bij haar evaluaties. De evaluaties zijn doorgaans betrouwbaar.
K6	Borgen en bijsturen	De school heeft zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

Onderwijsleerpraktijk		
O1	Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader	De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig aan. Het aanbod is nagenoeg volledig en gericht op een brede harmonische vorming.
O2	Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming	De leraren vormen zich een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de kleuters en leerlingen. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding volgens een continuüm van zorg. De leraren volgen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig.
O3	Positief en inclusief leef- en leerklimaat	De leraren creëren een positief en inclusief leef- en leerklimaat waarin alle kleuters en leerlingen zich thuis voelen. Naarmate de nood aan een passende begeleiding stijgt, realiseren de leraren de afgesproken maatregelen op maat van de specifieke onderwijsbehoeften van de kleuters en leerlingen. Ze voeren die maatregelen consequent en planmatig uit. De leraren maximaliseren de tijd om te leren.
O4	Leer- en ontwikkelings-gerichte instructie	De leraren ondersteunen het leren en ontwikkelen. De instructie is geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkend. De leraren besteden aandacht aan de samenhang van het aanbod en aan metacognitieve vaardigheden.
O5	Effectieve feedback	De leraren geven geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de kleuters en leerlingen in het leer- en ontwikkelingsproces. Daarbij vertrekken ze vanuit de doelen en de leerervaringen van de kleuters of leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces en de zelfregulatie gericht. De feedback is duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.
O6	Materiële leef- en leeromgeving	De leraren beschikken over de ontwikkelingsmaterialen, de leermiddelen en de infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader te bereiken. De ontwikkelingsmaterialen, de leermiddelen en de infrastructuur zijn actueel, veilig en aangepast aan de leer- en ontwikkelingsbehoeften van alle kleuters en leerlingen. De leraren zetten de beschikbare uitrusting efficiënt in. Het fysiek comfort ondersteunt het leren en onderwijzen.
O7	Leerlingen-evaluatie	De observatie en evaluatie zijn representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De observatie en evaluatie zijn geïntegreerd in het onderwijsleerproces, transparant, betrouwbaar, fair en breed. De leraren betrekken de kleuters en leerlingen bij de evaluatie.
O8	Leereffecten	De ontwikkelingsvorderingen tonen aan dat de leraren minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bij de kleuters nastreven. De leerprestaties en de studievoortgang tonen aan dat de leerlingen minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken.

Kwaliteitsgebied leerlingenbegeleiding		
L1	Brede basiszorg	Het schoolteam stimuleert de optimale ontwikkeling van alle leerlingen. Het schoolteam houdt rekening met de schoolcontext en de kenmerken van de leerlingengroep om een krachtige leeromgeving te creëren en proactieve en preventieve acties te plannen op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Het schoolteam implementeert deze acties op school- en klasniveau en volgt de leerlingen systematisch op.
L2	Passende begeleiding	Het schoolteam heeft zicht op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen en baseert daarop een stapsgewijze begeleiding gericht op gelijke kansen. De begeleiding wordt individueler naarmate de nood aan zorg stijgt. Het schoolteam neemt voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften begeleidende maatregelen op maat, volgt de effecten ervan op en stuurt de maatregelen indien nodig bij. Het schoolteam betreft de leerlingen, de ouders en relevante partners bij de begeleiding. De communicatie over de begeleiding is laagdrempelig en transparant.
L3	Samenwerking met het CLB	De school werkt systematisch, planmatig en transparant samen met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) op basis van schoolspecifieke samenwerkingsafspraken op het vlak van leerlingenbegeleiding en versterking van het schoolteam. Het schoolteam baseert zijn ondersteuningsvragen op concrete noden en op een analyse van knelpunten. Wanneer de brede basiszorg en de maatregelen uit de verhoogde zorg niet volstaan, formuleert de school een hulpvraag aan het CLB. Voor een doorverwijzing naar een schoolexterne begeleiding doet het schoolteam een beroep op de draaischijffunctie van het CLB.
L4	Ondersteuning van de leraren	De school coördineert de begeleidingsinitiatieven. Ze brengt de ondersteuningsbehoeften van leraren in kaart en investeert in maatregelen, afspraken en professionaliseringsactiviteiten om het handelen van leraren in de brede basiszorg en in de verhoogde zorg vorm te geven en waar nodig te versterken. De ondersteuning is leraar-, en teamgericht met waarneembare effecten in de onderwijsleerpraktijk. Voor bijkomende inhoudelijke expertise doet de school een beroep op het CLB, op de pedagogische begeleidingsdienst of een andere externe dienst of op het ondersteuningsnetwerk.

Kwaliteitsgebied rapportering en oriëntering		
R1	Rapportering	Het schoolteam rapporteert aan leerlingen en ouders over het bereiken van de doelen en over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Deze rapportering vindt tijdig en geregeld plaats. Ze is helder, breed en informatief.
R2	Studiebekrachtiging	Het schoolteam hanteert afspraken om beslissingen te nemen over de studiebekrachtiging van individuele leerlingen. Een doorgaans kwaliteitsvolle evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader onderbouwt die beslissingen.
R3	Oriëntering	Het schoolteam formuleert adviezen op maat in functie van de onderwijsloopbaan van de leerlingen. Deze oriëntering houdt evenwichtig rekening met zowel de studieresultaten, de competenties, de interesses en de mening van de leerlingen, als met de mening van de ouders.

Kwaliteitsgebied Actief burgerschap - diversiteit		
D1	Diversiteitscultuur	Het schoolteam erkent de diversiteit op school en in de maatschappij als een normaal gegeven en speelt daar positief op in. Het schoolteam begeleidt de leerlingen tot non-discriminatie, tolerantie en dialoog.
D2	Taalgericht onderwijs	Het schoolteam heeft zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam heeft aandacht voor taalgericht onderwijs en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen.

Kwaliteitsgebied personeels- en professionaliseringsbeleid		
P1	Selectie en aanwerving	De school gebruikt duidelijke criteria bij het selecteren en aanwerven van de teamleden. Ze houdt bij selectie en aanwerving rekening met de competenties die de schoolwerking kunnen versterken, zodat de teamleden optimaal kunnen worden ingezet.
P2	Coaching en beoordeling	De school voert informele en formele gesprekken met de teamleden en heeft gerichte aandacht voor coaching. De teamleden krijgen feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. De school voert een transparant, rechtvaardig en stimulerend evaluatiebeleid.
P3	Professionalisering	In de school staat het voortdurend leren van het schoolteam centraal. De school koppelt de professionaliseringsnoden van de teamleden aan haar prioritaire doelen. De school neemt initiatieven die leiden tot expertisedeling of het ontwikkelen en actualiseren van expertise van de teamleden. Deze initiatieven hebben een positieve impact op de onderwijsleerpraktijk.
P4	Aanvangs-begeleiding	De begeleiding van beginnende teamleden is gericht op integratie in de schoolwerking. Deze aanvangsbegeleiding is gekoppeld aan coaching in de klaspraktijk en aan de professionele ontwikkeling.

4 Persoonlijke ontwikkeling staat centraal

4.1 Iedereen in ontwikkeling

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
R2
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

4.1.1 De school als cultuurplaats

Het spreekt voor zich dat in een school de ontwikkeling van het kind en de jongere centraal staat. Dit neemt niet weg dat ook andere ‘partijen’ betrokken kunnen raken in een beweging van ontwikkeling. Op die manier wordt de school een cultuurplaats waarin ook ouders en leraren gestimuleerd en ondersteund worden om competenties en inzichten te verwerven, bewustzijn te ontwikkelen, te groeien als mens.

4.1.2 De veelzijdige rollen van de ouders

Ouders worden op bijna evidente wijze mee betrokken bij de opvoedingsvragen van hun kinderen. Vormingsavonden of zogenaamde ouderscholen hebben als doel om ouders mogelijkheden te bieden om kennis te maken met de steinerpedagogie en zich te verdiepen in haar rijke achtergrond.

Maar ouders worden ook via heel andere rollen betrokken bij het schoolleven. Sommigen we hier enkele ouderrollen op in een steinerschool

- (mede)opvoeder
- initiatiefnemer/stichter
- opdrachtgever/indirecte klant
- (mede)financier/geldschietter
- medewerker/vrijwilliger
- bestuurder
- klasouder

Wanneer kwaliteit wordt beoogd in de verschillende lagen van de schoolorganisatie, dan moet ook werk gemaakt worden van groeitrajecten voor ouders in hun verschillende rollen. Voldoende informatie over de verwachtingen die bij de rollen horen, dialoog over de kwaliteitsvolle invulling ervan en aanreiken van handvatten om competentier te worden bij de uitvoering zijn immers aspecten van kwaliteitsontwikkeling.

4.1.3 De persoonlijke ontwikkeling van de leraar

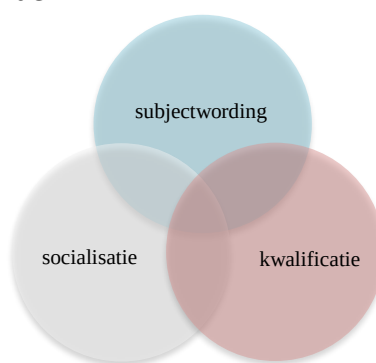
Via vorming en nascholing, via de interacties op school en de inhouden uit steinerpedagogie en antroposofie kan de leerkracht ook bronnen vinden voor persoonlijke ontplooiing die

verder kan gaan dan de professionalisering in zijn/haar beroep. In het antroposofisch mensbeeld wordt aandacht geschonken aan de ontwikkeling als individu gedurende de hele biografie. Zelfopvoeding en zelfzorg zijn belangrijke aandachtspunten om harmonieus te blijven groeien. Meditaties (Steiner schreef twee lerarenmeditaties¹⁴), studie, de avondlijke terugblik op de dag, oefeningen voor de zielenkrachten¹⁵ ... het zijn allemaal elementen van een rijke zelfscholing.

4.2 De kern: ontwikkeling van de leerling als doel van het onderwijs

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
D1, R2 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Centraal staat uiteraard de ontwikkeling van de leerling¹⁶. Ook buiten de kringen van de steinerpedagogie wordt de brede opvoedkundige taak van het onderwijs in kaart gebracht. In Nederland bracht de Onderwijsraad de nota uit 'De volle breedte van onderwijskwaliteit, van smal beoordelen naar breed verantwoorden'. Daarin worden de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming omschreven, zoals Prof. Gert Biesta¹⁷ ze in de literatuur bracht. Aziza Mayo¹⁸ bouwt daarop verder.



¹⁴ Kan men vinden in "Ter verdieping van de vrijeschoolpedagogie voor Rudolf Steinerscholen in Nederland en België" (Christofoor). Een snelle internet-weg loopt via de Begeleidingsdienst voor Vrije Scholen die een mooi document rond meditatie en spreken online ter beschikking stelt: <http://www.bvs-schooladvies.nl/sites/default/files/bestanden/Leraarmeditaties.pdf>

¹⁵ Steiner gaf 6 'Nebenübungen' die ik hier enkel noem: (1) beheersing van het denken, (2) beheersing van de wil, (3) beheersing van het gevoel, (4) positiviteit, (5) onbevangenheid, (6) harmonie. Een beschrijving met commentaar vind je bv op <http://tomvangelder.antrovista.com/pdf/nevenoefeningen.pdf>. Het is ten eerste aan te raden om ze nader te bekijken in boeken zoals: Joop Van Dam, 'Het zesvoudige pad'; Jaap van de Weg, 'Achter de sluier'; Arthur Zajonc, 'Meditatie', Margarit Laufer, 'Concentratie, een praktische weg naar evenwicht, effectiviteit en zelfsturing'; Rudy Vandercruysse, 'Ich und mehr als Ich'. Als alternatief kan je het 'achtvoudige pad' uit het boeddhisme als aandachtspunt nemen.

¹⁶ In deze handleiding veranderen we voor de leesbaarheid de term 'lerende' uit het ROK door 'leerling'.

¹⁷ Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

¹⁸ Aziza Mayo (2015), *Lectorale rede: Autonomie in verbondenheid, Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*, Hogeschool Leiden

“Met **kwalificatie** wordt het aanbieden van kennis, vaardigheden en houdingen bedoeld waarmee mensen worden toegerust voor de volgende stappen in hun leven, zoals het uitoefenen van een beroep of het functioneren in een complexe samenleving. Belangrijke bestanddelen zijn:

- een generieke cognitieve component (zoals basisvaardigheden met rekenen, wiskunde en taalbeheersing als primaire elementen);
- vakspecifieke kennis en vaardigheden (zaakvakken)
- en, in latere fasen van de schoolloopbaan, generieke en specifieke beroepsvaardigheden en houdingen.

Socialisatie betreft de rol die onderwijs speelt in het inleiden van kinderen en jongeren in tradities, culturen en praktijken, met inbegrip van beroepsculturen en -praktijken, en de waarden, normen en gebruiken die daar een rol in spelen, zodat ze zich betrokken voelen bij zulke praktijken en er effectief en betekenisvol in kunnen participeren.

De bijdrage van het onderwijs aan **persoonsvorming** heeft betrekking op de individualisering van leerlingen. Daardoor worden zij meer onafhankelijk in hun denken en doen, los van bestaande tradities en praktijken, en ontwikkelen daarmee het vermogen om zich als autonoom persoon op verantwoordelijke wijze tot de maatschappij te verhouden.”¹⁹

Het spreekt voor zich dat heel het steinerpedagogisch project een bijzondere invulling geeft aan deze begrippen. Het is uitermate belangrijk dat de levende impuls van de steinerpedagogie in moderne vormen voortleeft. De kwaliteit van onze processen kan voor een belangrijk deel getoetst worden aan de mate waarin de oorspronkelijke intenties van het steinerpedagogisch project worden gediend.

In de zomer voor de start van de eerste Waldorfschule geeft Steiner²⁰ een voordrachtenreeks die zijn intenties weergeven bij de oprichting van een nieuwe pedagogie. Enkele kernbegrippen zijn:

- Vrijheid, gelijkheid, broederlijkheid
- Morele intuïtie
- Levend denken
- Vermogen tot wedergeboorte
- Incarnatie van het individuele ik.

Soms wordt de steinerpedagogie de pedagogie van het ‘IK’ genoemd. Steiner wijst met de hooggestemde doelen van de pedagogie naar de incarnatie van creatieve, vrije, morele, verantwoordelijke, unieke, harmonieuze individuen die de maatschappij kunnen voeden met gezonde nieuwe ideeën en initiatieven. En uiteraard moeten onze leerlingen daartoe voldoende competenties verwerven, gekwalificeerd zijn, zich kunnen invoegen in de bestaande sociale cultuur en er zich ook voldoende van kunnen emanciperen.

¹⁹ Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit, van smal beoordelen naar breed verantwoorden* Den Haag: Onderwijsraad

²⁰ Rudolf Steiner, *De kernpunten van het sociale vraagstuk*

Voortbouwend op pedagogen zoals Biesta en Hartmut von Hentig²¹, stelt Aziza Mayo²² stelt dat Vrijeschoolonderwijs

“... tot doel heeft aan de ontwikkeling van leerlingen bij te dragen, opdat zij in de wereld kunnen zijn als

- *Volwassenen die zodanig autonoom zijn dat zij op basis van authenticiteit, oordeelkundigheid en innerlijke vrijheid kunnen denken, voelen en handelen;*
- *Volwassenen die zich in alles wat zij doen, denken en voelen verbonden weten met de wereld om hen heen;*
- *Volwassenen die, vanuit de wil, bereid zijn om dit denken, voelen en handelen zo vorm te geven dat zij daarmee recht doen aan zichzelf, aan anderen en aan de wereld.”*

²¹ Hartmut Von Hentig, *Bildung: ein Essay*

²² Aziza Mayo (2015), *Lectorale rede: Autonomie in verbondenheid, Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*, Hogeschool Leiden

5 De leerkrachten en de klaspraktijk

5.1 De leraar als vormende en wekkende schepper

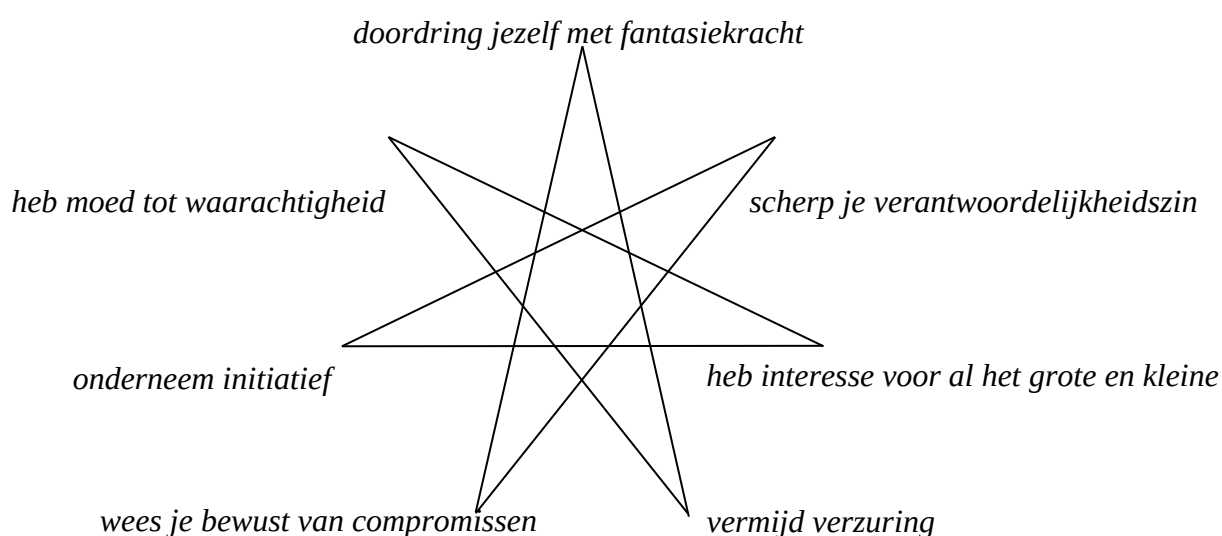
In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
D1, BL12 en R2
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Het klasgebeuren is een cruciale component van de onderwijspraktijk. In een handleiding dragen we vele factoren aan die kunnen bijdragen tot professioneel schoolbeleid, teamwork en verzorging van een voedende pedagogische context. Ook op dit vlak hebben wij als steinerscholen een grote visie. Het concept van de steinerpedagogie heeft enkele bijzondere kenmerken (zoals een genuanceerde ontwikkelingsgerichte visie, de leeftijdsgerichtheid van de keuze van de vakinhouden, de kunstzinnige aanpak van het onderwijs, de fenomenologische benadering van de werkelijkheid en aandacht voor de spirituele dimensie in de ontwikkeling van de mens). Een essentieel element van ons pedagogisch vormingsconcept bestaat uit een visie op de inhoud van de lessen.

Maar doorslaggevend blijft de wijze waarop de leraar gestalte geeft aan de pedagogie. Wij willen dus met nadruk de **rol van de leraar** beklemtonen. Hij vormt en wekt de unieke, vrije en moreel verantwoordelijke mens. In deze handleiding stippen wij enkele blikrichtingen aan van waaruit men kwaliteit van leraarschap kan benaderen.

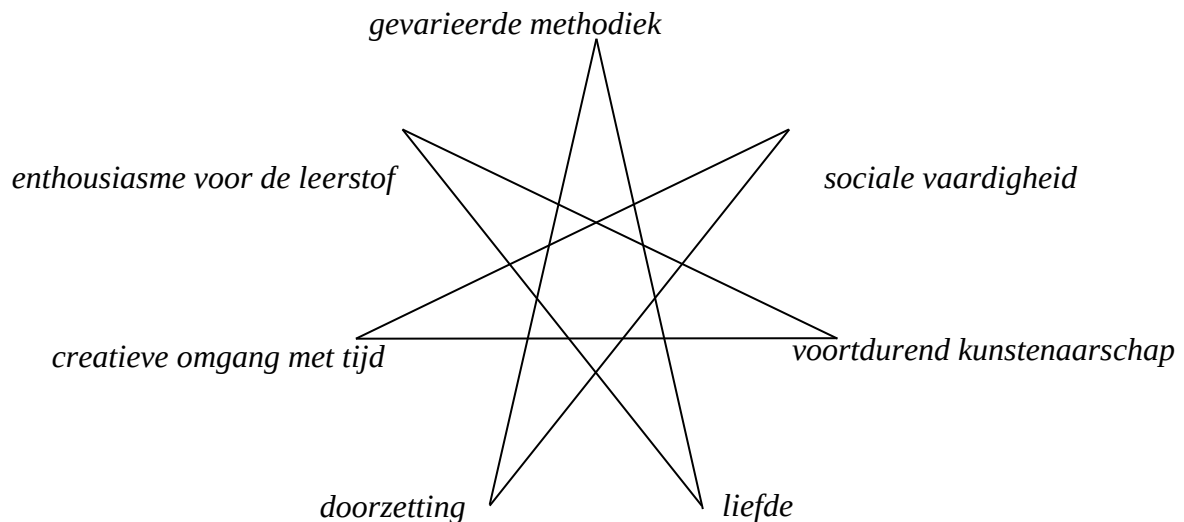
5.1.1 Zeven deugden

Christoph Wiechert is bij uitstek een auteur die de kwaliteiten van een leraar kan toelichten²³. Rudolf Steiner wees de leraren op zeven deugden.



²³ Zie bv brochure *Was ist Waldorfqualität? Rück-, Ein- und Ausblick*, Bund der freien Waldorfschulen

Christoph Wiechert ziet de centrale opgave van de leraar in het gebied van de zelfopvoeding en de omvorming van het eigen temperament. In de mate waarin dit lukt zal uit zijn ervaring blijken dat ook zijn onderwijsactiviteiten bevredigend zijn. De kwaliteit van het onderwijs ontwikkelt zich door de metamorfose van de bovenstaande deugden in de volgende kwaliteiten:



5.1.2 Vitamines voor groei

Maarten Vansteenkiste en Bart Soenens belichten in hun boek 'Vitamines voor groei' ²⁴de verdiensten van de Zelf-Determinatie Theorie waarvan Deci & Ryan de grondleggers zijn. Het psychisch welbevinden van een persoon blijkt in hoge mate afhankelijk van de mate waarin drie psychologische basisbehoeftes bevredigd zijn. Het gaat om de behoeftes aan

- Beleving van autonomie (= vrijheid tot keuze, ≠ zelfstandigheid, iemand kan vrij kiezen voor afhankelijkheid)
- Beleving van verbondenheid
- Beleving van competentie

De motivatie van leerlingen blijkt sterk af te hangen van hun psychisch welzijn. De zelf-determinatietheorie vraagt dus om een leerkrachtenstijl die de beleving van autonomie, verbondenheid en competentie bewerkstelligt. Vansteenkiste en Soenens leggen dus de nadruk op zo'n 'need supportive teaching style' (waarin voldoende autonomie wordt verleend aan de leerling, relationele steun én duidelijke structuur). Men merkt parallellen met de criteria van Meyer hierboven.

²⁴ Maarten Vansteenkiste en Bart Soenens, *Vitamines voor groei, Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*, Acco 2015

5.1.3 Het geheim van goed onderwijs

De Nederlandse krant Trouw publiceerde op 12 nov 2015 een interview met de Nieuw-Zeelandse onderwijswetenschapper John Hattie²⁵, die in een groot meta-onderzoek op zoek ging naar factoren die effect hebben op leervorderingen. Bovenaan stond geblokletterd: *'Het geheim van goed onderwijs is luisteren naar je leerlingen'. "Pas als je als leerkracht heel goed weet wat een leerling wel en niet weet, kun je hem effectief nieuwe dingen leren. Als je als het ware door de ogen van een leerling kijkt en de leerling duidelijk maakt wat het doel is waar hij naartoe werkt, kun je hem de juiste opdrachten en feedback geven om effectief iets nieuws te leren."* Arja Kerpel²⁶ maakte een overzichtelijk overzicht van Hattie's bevindingen. We citeren enkele adviezen:

- Leerkrachten moeten beïnvloedend, zorgzaam en actief betrokken zijn bij het leren.
- Leerkrachten moeten zich bewust zijn van het denken en weten van iedere leerling.
- Leerkrachten en leerlingen moeten de doelen en succescriteria kennen.
- Leerkrachten moeten zorgen voor meerdere opvattingen, zodat ze de kennis, het begrip en de gedachten van de leerlingen kunnen opbouwen.
- Het hele team creëert een sfeer waarin fouten kansen zijn om iets te leren.

5.2 Het lerarenteam als behoeder van het pedagogisch project

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
D1, K1, K3, BL1, BL3, BL4 en R2
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

5.2.1 De lerarencollege als hart van de school

Men kan nauwelijks overschatten hoe groot het belang is van een goed samenwerkend lerarenteam dat zich met regelmaat richt op de ontwikkelingsvragen van de leerlingen en zich steeds verder bekwaamt om hiervoor gepaste antwoorden te bieden. Het is een hele uitdaging om als college via intense uitwisseling als het ware een schaal te vormen waarin onverwachte inspiratie voor nieuwe initiatieven kan neerdruppelen²⁷.

²⁵ John Hattie (2014), *Leren zichtbaar maken*, Bazalt Educatieve uitgaven

²⁶ <https://wij-leren.nl/leren-zichtbaar-maken.php>

²⁷ Het is aan te bevelen om zich meditatief in te laten met zulke beelden. Steiner gaf daartoe aanwijzingen, bijvoorbeeld in *De 'handeling' bij de inauguratie van de pedagogie*, die beschreven staat in het boekje *'Ter verdieping van de vrijeschoolpedagogie'*, Christoffor,

5.2.2 Scheppingskrachten bevrijden

5.2.2.1 Twaalf ontwikkelingsgebieden

Udo Hermannstorfer heeft binnen zijn levenswerk “Wege zur Qualität”²⁸ antwoord gezocht op de volgende centrale vraag: “Hoe moet de samenwerking binnen een organisatie met sociale doelen verlopen, opdat de creatieve scheppingskrachten van de medewerkers zo vrij mogelijk kunnen ontvouwen ten gunste van de doelgroep?”²⁹

Na hem hebben andere auteurs dit gedachtegoed verder becommentarieerd of toegepast (Christoph Strawe³⁰, Kamp/Meck/Mosmann en Koffend³¹).

Deze genuanceerde zienswijze op kwaliteitsvolle samenwerking kan inspirerend werken voor heel wat processen binnen onze scholen. Udo Hermannstorfer onderscheidt 12 scheppende invalsrichtingen die de kwaliteit van de samenwerking bepalen. Er is een zekere ordening, volgorde ook. De eerste zeven kan men ontwikkelingsgebieden (Gestaltungsfelder) noemen, de volgende vijf ontwikkelingsbewegingen (Gestaltungsbewegungen).

De twaalf aandachtspunten staan geschetst in de figuur op de volgende bladzijde. We lichten ze hier even toe.

1. Eerste ontwikkelingsgebied: de doelstelling.

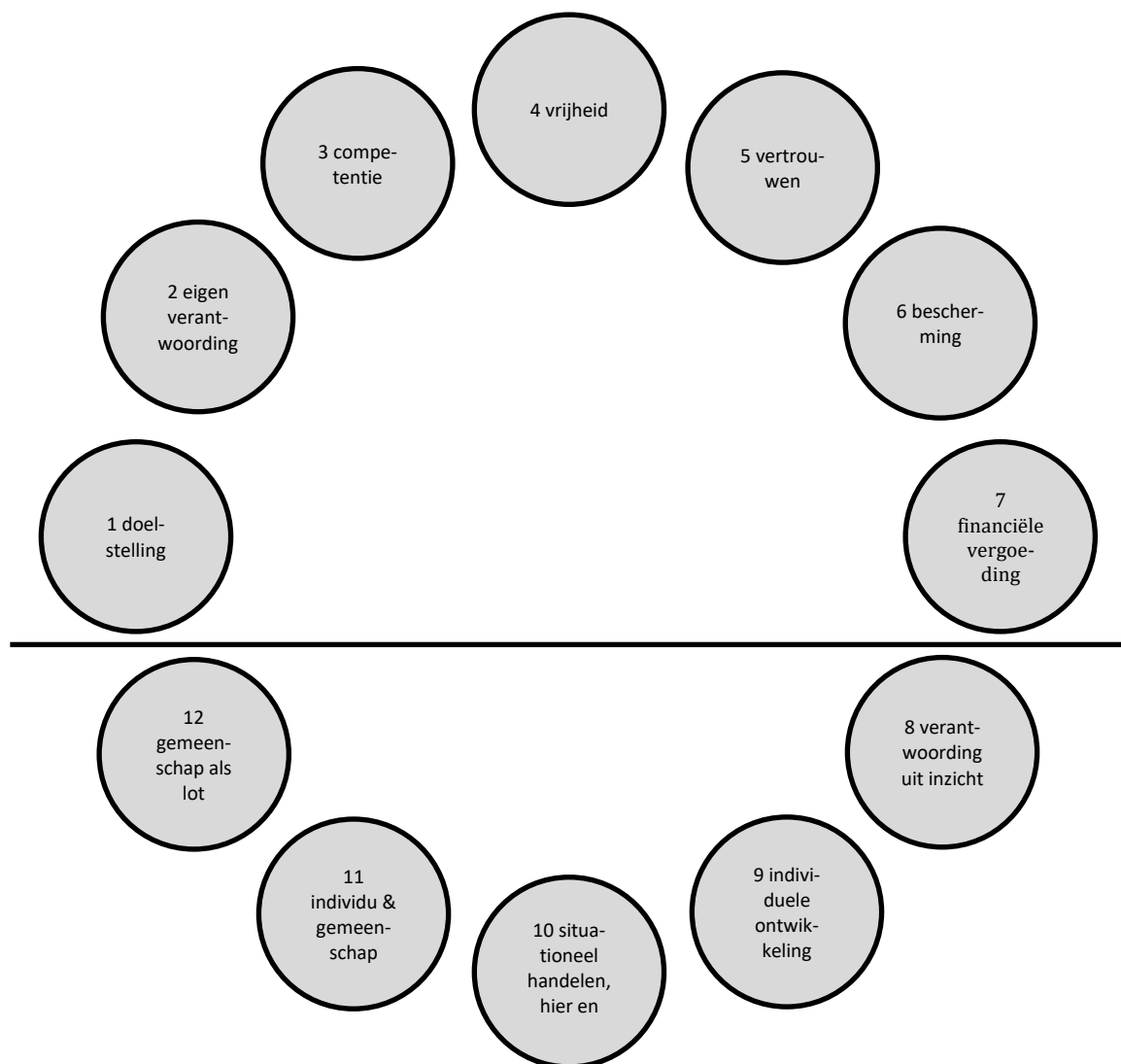
Welk doel heeft de organisatie voor ogen en op welke wijze wil men het bereiken? Hoe wordt deze missie begrepen en uitgedragen? Als men op regelmatige basis de conceptuele doelstelling (de ideële fundamenten) vergelijkt met de kwaliteit van de alledaagse praktijk, dan heeft men vanzelf een inspiratiebron tot hernieuwde impuls.

²⁸ A Huber (1998), *Wege zur Qualität: innere und äussere Bedingungen qualitativer Arbeit*, Geschäftsstelle "Wege zur Qualität", & F. Peterander, O. Speck (Hrsg)(2004), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*, Reinhardt

²⁹ <http://www.sozialimpulse.de/fileadmin/sozialimpulse/pdf/Qualitaet.pdf>

³⁰ <http://www.sozialimpulse.de/fileadmin/sozialimpulse/pdf/Qualitaetssicherung.pdf>

³¹ <http://www.wegezurqualitaet.info/home/deutschland/wegezurqualitaet/publikationen/publikationen.html>



2. Tweede ontwikkelingsgebied: de eigen verantwoording.
De bereidheid van collega's om zelf verantwoording op te nemen voor de verwezenlijking van de doelstellingen, bepaalt mee de kwaliteit van het proces. De structuren van de organisatie moeten niet alleen toelaten dat medewerkers zelf verantwoordelijkheid opnemen. Sterker: deze structuren moeten de medewerkers hiertoe stimuleren. Kunnen de individuele medewerkers voldoende initiatiefkracht ontplooiën?
3. Derde ontwikkelingsgebied: competentie
Het spreekt voor zich dat de verschillende opgaven maar kunnen uitgevoerd worden door mensen die over de passende vaardigheden beschikken. Hier komen vragen over de kwalificatie en de vorming van het personeel.
4. Vierde ontwikkelingsgebied: vrijheid
Pas wanneer het individu zich mee verantwoordelijk stelt voor de verwezenlijking van het gemeenschappelijk doel, én over de competenties beschikt om daartoe bij te dragen, komt de mogelijkheid tot vrije invulling van de taken. Wat kan de gemeenschap doen om het individu toe te laten op autonome wijze zijn opdracht te vervullen? De vrijheid tot

handelen spruit niet voort uit de behoefte aan vrijheid van de leraar/medewerker, maar het is de voorwaarde om individuele antwoorden te kunnen bieden voor de individuele behoeftes van de leerling. Hier komt een duidelijk alternatief voor vastgelegde voorschriften tot handelen!

5. Vijfde ontwikkelingsgebied: vertrouwen

Als we willen dat er vrije creatieve initiatieven ontstaan ten dienste van de ons toevertrouwde leerlingen, dan is er vertrouwen nodig in het onbekende. Dit is een grote opgave in een tijd waarin men vaak van tevoren wil weten wat er zal komen. Zowel in de cultuur als in de structuur van het schoolleven kan men aandacht schenken aan maatregelen die de opbouw van vertrouwen bevorderen.

6. Zesde ontwikkelingsgebied: bescherming

Enkel echte samenwerking kan verhinderen dat men in de oppositie van daders en slachtoffers belandt. Waar men niets met elkaar gemeen heeft, neemt het gebaar van afweer de plaats in van bescherming. Evenmin als menselijke relaties kan de kwaliteit van de pedagogie verzekerd worden. Zij kan enkel beschermd worden als alle betrokkenen bereid zijn om volgens hun opgave als gelijkwaardige partners mee te werken aan het project.

7. Zevende ontwikkelingsgebied: financiële vergoeding

Een hoge opgave zal niet vervuld kunnen worden wanneer ze economisch gezien niet haalbaar is. Geldmiddelen zorgen ervoor dat de uitdagingen kunnen worden aangepakt. De 'begunstigden' van ons pedagogisch werk, de leerlingen, kunnen ons niet financieel vergoeden, maar zijn op solidariteit aangewezen. De relatie met het tegenoverliggende veld (1) is duidelijk: als het gemeenschappelijke doel, de pedagogische opdracht onvoldoende duidelijk is of onvoldoende 'gewild' wordt, komen er vanzelf vragen over het prijskaartje.

In de ontwikkelingsgebieden 8 t.e.m. 12 komen dynamieken aan bod die betrekking hebben op het voortbestaan en de verdere ontwikkeling van de organisatie. Zij vullen de tegenoverliggende gebieden aan: het zijn voorwaarden opdat in eerder genoemde gebieden voldoende sterke ontwikkeling kan plaatsvinden.

8. Achtste ontwikkelingsgebied: verantwoording uit inzicht

De verantwoordelijkheid (zie gebied 2) die men opneemt in de alledaagse taken leidt soms tot tijdsgebrek om samen aan de geestelijke grondslagen van ons project te werken. Personeelwissels hebben vaak ook het effect dat de impuls langzaam afvlakt. Naast de dagelijkse uitdagingen moet er dus ruimte, tijd en aandacht zijn voor geestelijke vernieuwing en verdieping.

9. Negende ontwikkelingsgebied: individuele ontwikkeling

Competenties (zie gebied 3) moeten mee-evolueren met de uitdagingen van het leven. Enkel als de betrokken medewerkers zelf mee ontwikkelen, kan de kwaliteit van de taakvervulling hoog blijven. Tussen innerlijke stilstand en vernieuwing ligt het veld van 'het werk aan zichzelf'. Zonder dit werk komen noch de enkeling, noch de gemeenschap verder.

10. Tiende ontwikkelingsgebied: situationeel handelen, hier en nu

Wat hier voor de enkeling geldt, geldt ook voor de organisatie. Iets dat eenmaal geregeld is, heeft de neiging te blijven bestaan en het ervaart elke vernieuwingstendens als kritiek en bedreiging. Waar zulke vernieuwingskrachten in de kiem gesmoord worden, beginnen instellingen in traditionele verstarring te verzeilen. Anderzijds kunnen veranderings- en vernieuwingskrachten zo heftig en ongecontroleerd te keer gaan, dat zij de essentie van het verworvene in gevaar brengen. In de tegenwoordigheid het evenwicht bewaren tussen verleden en toekomst is hier de uitdaging.

11. Elfde ontwikkelingsgebied: individu en gemeenschap

Gemeenschappen neigen tot een “wij”-vorming en nog verder tot een collectief, waarbinnen de acties van de enkeling worden voorgeschreven of mee bepaald. Anderzijds ontstaat soms een misverstand omtrent menselijke vrijheid vanuit een persoonlijk liberalisme dat blind is voor de belangen van de gemeenschap. Hier gaat het om de evenwichtsoefening tussen collectieve gelijkvormigheid en versplintering door persoonlijke demarches.

12. Twaalfde ontwikkelingsgebied: gemeenschap als lot

Hier wordt de zin gewekt voor de ontwikkeling van individu en groep die het ogenblik overstijgt³². Soms kan in een college de gewaarwording ontstaan dat de leden van deze groep niet toevallig bij elkaar zijn voor hun gemeenschappelijke ‘klus’. Gevoel voor dit soort verbondenheid kan een steun zijn bij al het ‘gedoe’. Het professionele leven eist van ons hoe dan ook objectieve prestaties. Er moet ruimte zijn voor de persoonlijke aspiraties, maar het gezamenlijke project mag niet volledig door privé-interesses worden bepaald.

Uit het samenspel van de twaalf bovenstaande ‘scheppende principes’ ontstaan de voorwaarden voor kwaliteitsvol samenwerken. Meestal zijn niet alle velden even sterk ontwikkeld. Men moet dus wakker observeren aan welk aspect gewerkt moet worden. Niet iedereen heeft de twaalf gezichtspunten in een uitgebalanceerde menging, zodat er binnen een groep evenwicht kan en moet ontstaan.

5.2.2.2 Verbanden met de twaalf denkrichtingen.

Overigens kan men de twaalf ‘scheppende principes’ in verband brengen met de twaalf denkrichtingen die Steiner ook in het teken van de dierenriem plaatste.³³ De doelstelling (1) komt dan overeen met het idealisme (ram), de financiële vergoeding (7) met het realisme (weegschaal). Het volledige overzicht van deze verbanden vindt men in de onderstaande tabel.

³² Een mooie visie hierop vindt men bij Margareta van den Brink, *Spirituele ontwikkeling van mens en organisatie in zeven fasen*, Deventer, Ankh-Hermes (2002)

³³ Rudolf Steiner (2017), *Het menselijk en het kosmisch denken*, Pentagon

ontwikkelingsgebied	dierenriemteken	denkrichting
(1) doelstelling	ram	idealisme (met geestelijke gedachten kan men expliciet de wereld creëren of veranderen)
(2) eigen verantwoording	stier	rationalisme (heldere gedachten die mijn ego overstijgen hebben morele kracht)
(3) competentie	tweelingen	mathematisme (inzicht in wetmatige verbanden en getalsmatige verhoudingen)
(4) vrijheid	kreeft	materialisme (menselijk bewustzijn en vrije wil zijn pas mogelijk geworden door ons materieel-lichamelijke bestaan)
(5) vertrouwen	leeuw	sensualisme (vertrouwen in de zintuiglijke waarneming)
(6) bescherming	maagd	fenomenalisme (de maagd laat zuiver en zorgvuldig het ander uit zichzelf spreken zonder persoonlijke toevoegingen)
(7) financiële vergoeding	weegschaal	realisme (evenwicht van waarnemen en denken)
(8) verantwoording uit inzicht	schorpioen	dynamisme (de werkelijkheid wordt ervaren als een samenspel van min of meer verborgen krachten; de schorpioen symboliseert de krachtsimpuls die vanuit het onbewuste werkt en ook zichzelf vernietigen kan)
(9) individuele ontwikkeling	boogschutter	monadisme (aandacht voor de individuele bewustzijnstoestanden; de boogschutter bepaalt zijn idealen vanuit zijn eigen voorstellingsvermogen)
(10) situationeel handelen, hier en nu	steenbok	spiritualisme (denken, spreken en handelen vanuit inspiratie, met aandacht voor kwaliteiten van verschillende geestelijke wezens; de steenbok overschouwt hoogte en diepte van berg en dal)
(11) individu en gemeenschap	waterman	pneumatisme (gevoelsmatige of mystieke beleving van de allesomvattende geest; de waterman giet het water des levens uit dat alles met alles verbindt)
(12) gemeenschap als lot	vissen	psychisme (beleving van de hele bezielde werkelijkheid; vissen voelen met elkaar mee in de alles doordringende zee)

5.2.2.3 Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In hoeverre komen de twaalf ontwikkelingsgebieden van ‘Wege zur Qualität’ tot hun recht in het lerarenteam?
 - 1) Leven de doelstellingen van het steinerpedagogisch project in het team? Kent men de intenties van de ontwikkeling van eigen eindtermen en leerplannen, leerlijnen, de didactische aanpak, de invulling van de gevarieerde leergebieden of vakken, de extra activiteiten zoals jaarfeesten en dergelijke?
 - 2) Is er ruimte en aansporing opdat elke collega zich mee verantwoordelijk kan voelen en stellen voor het pedagogisch en didactisch project?
 - 3) Kennen de leraren de afspraken van het personeelsbeleid omtrent nascholing en professionalisering? Leeft in het team een cultuur van een lerende gemeenschap?

- 4) Ervaren de leraren de vrijheid om vanuit hun eigen unieke beleving creatief om te gaan met de opdrachten?
 - 5) Worden taken aan elkaar toevertrouwd?
 - 6) Richt het team zich op samenwerking door voldoende aandacht te schenken aan gezamenlijke doelstellingen én elkaars persoonlijke weg daartoe?
 - 7) In welke mate vinden de leraren dat de materiële en personeelsmiddelen volstaan om de pedagogische opdracht waar te maken?
 - 8) Wordt er tijd gemaakt voor verdieping in de steinerpedagogische achtergronden? (hier zijn vele thema's mogelijk: leerlingenbegeleiding vanuit de eigen pedagogie, kindbesprekingen, vertrouwde met de eigen eindtermen en de éénheid in het curriculum ...)
 - 9) Worden leraren door directie en collega's gesteund en gestimuleerd om zelf in ontwikkeling te blijven?
 - 10) Vindt het team evenwicht tussen traditionele vormen en vernieuwende ideeën?
 - 11) Is er een evenwicht tussen individuele professionele aspiraties en de verwachtingen die vanuit het team worden gesteld?
 - 12) Wordt er betekenis gegeven aan het feit dat collega's met eigen, verschillende biografische trajecten in één team werken voor hetzelfde doel?
- Biedt de structuur van de lerarenvergaderingen voldoende kans tot vernieuwde beleving van de steinerpedagogische pijlers (kinderbespreking, klasbespreking, studie, ...)?
 - Wordt de realisatie van projecten en pedagogische initiatieven opgevolgd in mandaatgroepjes?

5.3 Waldorf matters: Developing Pedagogical Quality at Waldorf Schools

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
D1, K3, BL5 en BL7
 van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

De Duitse 'Bund der freien Waldorfschulen' heeft een inspirerend project aangaande kwaliteitsontwikkeling^{34 35}. Hun aantrekkelijke flyer kan men ook in Engelstalige vorm downloaden. Het project wordt door wetenschappers aan de Alanus Hochschule gevolgd³⁶. De methode is in 2013 gecertificeerd op basis van DIN/EN 45011. Een audit heeft recent aangetoond dat de methode nog steeds aan alle voorwaarden voldoet voor dit kwaliteitslabel.

³⁴ <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content>

³⁵ Binnen de Vlaamse schoolbeweging is Griet Van Raemdonck hiervan op de hoogte, dankzij haar rol binnen de European Council of Steiner Waldorf Education.

³⁶ R. Landl, J. Peters, A. Röhler (2016), *Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen: Entwicklung und Evaluation eines zertifizierten Verfahrens (Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft)*, Alanus Hochschule

The Elements of the Process

Three courses are offered to practice the following skills and techniques:

Collegial Reflection Groups

The college of teachers is split into groups of five, according to specific criteria. The groups meet every other week during regular conference times. One of the participants presents a methodological or pedagogical issue which is then explored and considered for sixty minutes as follows. After the presentation of the issue, a certain picture arises and is discussed. Then, the situation is analysed, practical

actions are decided upon and the process is completed with a round of feedback. These steps help the participants to understand the question better and possible solutions are developed in the group.

Classroom Observation with Colleagues

Teachers within the reflecting groups observe each other's lessons. Ideally, this happens in groups rather than in pairs. They then review the lessons in a clearly guided process.

Classroom Observation with an External Mentor

An external mentor observes every teacher at least twice in her classroom. At the end of the feedback they agree on attainment targets to foster the teacher's professional development. The mentors have themselves been teaching for many years and are very experienced. They come from various German Waldorf schools, have been trained in mentorship and pursue their own ongoing training programmes.

The Procedure

- 1) Interested schools get in touch with one of the contact people listed below.*
- 2) An expert introduces the method at the teachers' conference and answers any questions.*
- 3) Should the school decide to participate, they enter into a contract with the coordinating body (Bund der Freien Waldorfschulen).*
- 4) The college of teachers chooses a steering committee, which is responsible for the organisation of the process.*
- 5) The college of teachers receives a thorough introduction and training in collegial reflection and classroom observation.*
- 6) The teachers regularly reflect on their experiences together.*
- 7) On the occasion of the visit by the external assessor, the teachers review the work and the process together.*
- 8) After successful completion of the two-year process, the coordinating body confirms that the teachers are sufficiently trained to continue the quality development on their own.*

5.4 De onderwijsleerpraktijk onder de loep³⁷

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
D1, D2, D3, D4, V3, V4, O1, O2, O3, O4, BL7 en R3
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

5.4.1 Afstemming op het gevalideerd doelenkader: het leerplan in de praktijk

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hebben de leraren inzicht in de opbouw en samenhang van het leerplan?
- Houden de lessen voldoende evenwicht tussen de leerplandoelen?
- Stemt de leerkracht af op het verwachte beheersingsniveau? Is de moeilijkheidsgraad van de uitdagingen in lijn met de beoogde ontwikkeling?
- Zien de leraren de openingen in het curriculum, de plaats waar zijzelf in vrijheid aan de slag kunnen gaan?
- Heeft het lerarenteam zicht op de realisatie van de leerplandoelstellingen?
- (voor de basisschool) Hebben de leraren inzicht in de opbouw van de leerlijnen wiskunde en spelling, en de samenhang hiervan met het leerlingenvolgsysteem en de toetsen?

5.4.2 Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod: ontwikkeling van leertrajecten

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Wordt de beginsituatie van de leerlingen benut om haalbare en uitdagende doelen te stellen en de lessen vorm te geven?
- Heeft de leraar bij de voorbereiding en uitvoering van een specifieke onderwijsopdracht de leerplandoelen voldoende in het bewustzijn?
- Is er betekenisvolle samenhang tussen de aangeboden inhoud en werkvormen?
- Koos men voor activerend materiaal dat het leren ondersteunt?
- Is er een cultuur in het lerarenteam of in vakwerkgroepen om elkaar te ondersteunen bij de ontwikkeling van lessenreeks?
- Is er overdracht van expertise om ijkpunten te bepalen wat betreft de realisatie van de leerplandoelen?
- Leiden resultaten van procesevaluatie tot nuttige feedback aan leerlingen en ouders én tot flexibele aanpassing in het aanbrenen van de leerstof?

5.4.3 Positief en stimulerend leerklimaat: tien criteria voor goed onderricht

Wij zijn ervan overtuigd dat de steinerpedagogie alles in huis heeft om modern kwaliteitsvol onderwijs mogelijk te maken. Het is wel nodig om scherpe kwaliteitskenmerken te formuleren. Vooral voor de leraren zelf: ijkpunten die zij kunnen gebruiken bij de

³⁷ Een en ander is overgenomen uit het instrumentarium dat de inspectie hanteert in haar Doorlichting 2.0 zie <http://www.onderwijsinspectie.be/>

voorbereiding van hun lessen en de terugblik. Zoals verderop in paragraaf 3.4.4 wordt uiteengezet, heeft men in de Duitse Waldorfscholen een voorsprong op dat gebied. Met intervisie, tandemwerking en mentoring reflecteren leraren over hun eigen lessen. Men verwijst er bijvoorbeeld naar Hilbert Meyer³⁸ die goed onderricht schetst aan de hand van tien criteria:

- | | |
|--|--|
| 1. heldere structurering | 6. variatie aan methodes |
| 2. groot aandeel van de tijd voor echt leren | 7. individuele stimulering |
| 3. een gunstig leerklimaat | 8. intelligent oefenen |
| 4. inhoudelijke duidelijkheid | 9. transparante prestatieverwachtingen |
| 5. communicatie die betekenis creëert | 10. een voorbereide omgeving |

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Getuigt de interactie tussen de leraren en de leerlingen, en tussen de leerlingen onderling, van respect en inlevingsvermogen?
- Hebben de leraren zicht op de emotionele noden en leerbehoeften van de leerlingen?
- Motiveren de leraren de leerlingen? Waarderen zij hen? Gaan zij vaak met hen interactie?
- In welke mate voldoen de lessen aan de bovenstaande criteria?

5.4.4 Materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie

5.4.4.1 algemeen

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hadden de leerlingen toegang tot voldoende instrumenten en didactische hulpmiddelen?
- Wordt de beschikbare uitrusting efficiënt ingezet?

5.4.4.2 Media-educatie

De internationale waldorfbeweging besteedt veel aandacht aan een gezonde media-educatie en de verzorging van de essentiële aandacht in ons pedagogisch project voor de harmonieuze menselijke ontwikkeling die in het digitale tijdperk bijzondere uitdagingen ontmoet. Documentatie vindt men onder andere op <https://ecswe.eu/digital-media-education/>. Op de website www.steinerscholen.be onder 'pedagogie, documentatie' staan enkele belangrijke samenvattende teksten, met verwijzingen naar andere bronnen:

- Inspiratie voor een mediaconcept op een steinerschool

³⁸ Hilbert Meyer; Was ist guter Unterricht?; 5.Auflage Cornelsen 2008 geciteerd in R. Landl, J. Peters, A. Röhler (2016), *Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen: Entwicklung und Evaluation eines zertifizierten Verfahrens (Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft)*, Alanus Hochschule

- De, uit het Duits vertaalde, brochure 'Media-educatie in steinerscholen, curriculum-uitrusting'
- Media-educatie en steinerpedagogie – internationale visietekst ECSWE

Edwin Hübner, schrijft in zijn referentiewerk³⁹: "Mediacompetentie heeft als noodzakelijke voorwaarde de ontwikkeling van een innerlijk sterk, zelfbewust Ik, dat eigen doelstellingen kan realiseren, ook tegen uiterlijk weerstanden en innerlijke verleidingen. Voor de opbouw van deze sterkte hebben kinderen levenssituaties nodig, waarin inspanningen hun niet worden ontnomen, maar in tegendeel van hen worden verlangd – ervaringsgebieden, waarin kinderen innerlijke krachten kunnen ontvouwen. De omgevingen die de media creëren veronderstellen bepaalde menselijke krachten, zij ontwikkelen die echter niet. Zij verzwakken ze eerder."

De grondvraag is: Hoe moet een pedagogie er uit zien, die het individu zodanig in zijn zelfstandigheid en wilssterkte ondersteunt, dat hij de positieve potentie van de technische wereld en het medialandschap kan benutten en niet aan hun verleidingen ten onder gaat?

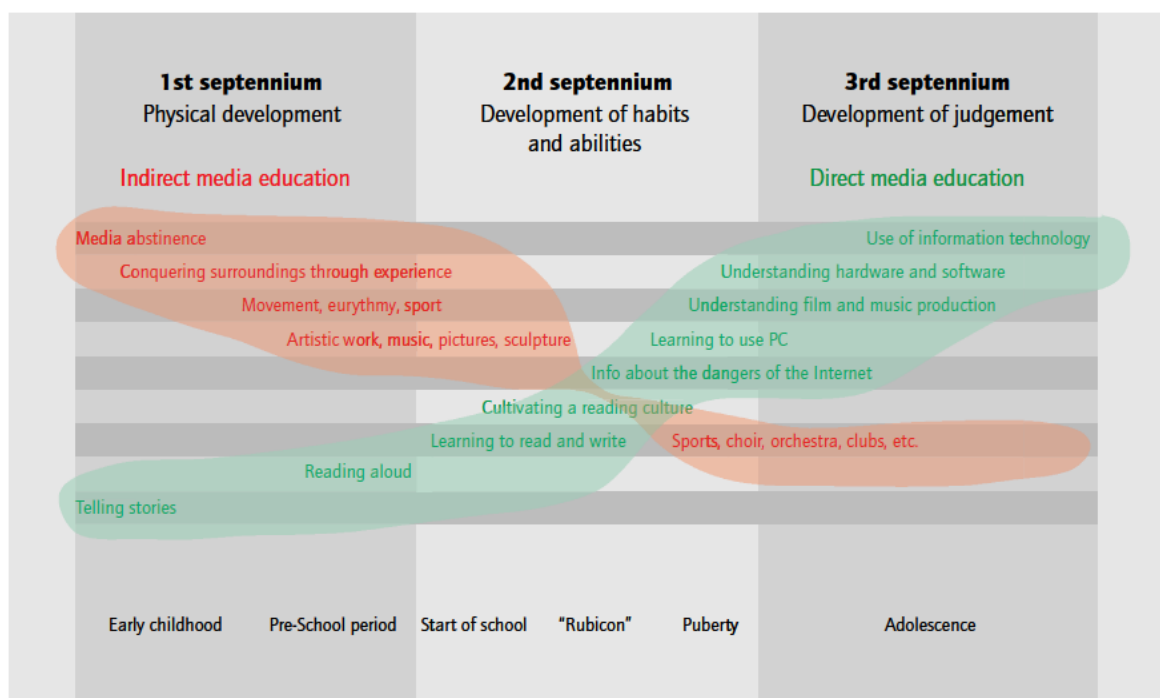
Samenvattend kan men een opsomming van competenties maken, die voorwaarden vormen voor een zinvolle omgang met media:

- o technische competentie
- o oordeelsvermogen (mogelijkheden en risico's van media kunnen inschatten)
- o algemene ontwikkeling (om informatie te interpreteren)
- o zelfstandig denken
- o eigen vragen kunnen ontwikkelen (fantasievaardigheid)
- o interesse voor iets kunnen ontvouwen
- o vermogen tot concentratie
- o volharding
- o zelfdiscipline
- o vaardig zijn in esthetische en kunstzinnige activiteiten en beoordeling
- o ethische waardeschalen kunnen ontwikkelen
- o sociale vaardigheden

...

Mediacompetentie is niets anders als een gespecialiseerde levenscompetentie, die zich ook op het terrein van de techniek uitstrekt. Belangwekkend is het onderscheid tussen indirecte en directe media-educatie:

³⁹ Edwin Hübner, *Medien und Pädagogik, Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*, edition Waldorf, Stuttgart 2015



Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Werd bij het gebruik van moderne media voldoende rekening gehouden met de aanbevelingen die internationaal binnen de steinerpedagogie gehanteerd worden? Vooral de ontwikkelingsfase van de leerlingen is bepalend voor een gepaste didactische keuze i.v.m. mediagebruik. media.
- Heeft ons lerarenteam weet van de 'analoge-digidactiek'? (een soort 'computer science unplugged' waarmee mediacompetenties via analogie media worden ontwikkeld zodat de leerlingen sterk staan als ze met digitale media aan de slag gaan)
- Is ons lerarenteam op de hoogte van de visie-ontwikkeling aangaande de inzet van digitale toestellen in ons onderwijs, en de zinvolle aanwending van overheidssubsidies daarvoor?
- Zijn we op de hoogte van de meest recente leerplandoelstellingen op het gebied van mediacompetenties?

5.4.5 Waarneming van de ontwikkeling

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Verzamelen de leraar en het lerarenteam een breed scala aan observatie- en evaluatiemateriaal? ⁴⁰
 - primair uit de waarneming of uit resultaten van leerlingenwerk, opdrachten en testen of
 - aanvullend: persoonlijke terugblikken, getuigenissen, gesprekken met de leerling, bevraging, erkenning van vroegere waarnemingsmateriaal, opdrachten, testen van vaardigheden, kunst- en handvaardigheidswerken, projectwerk

⁴⁰ uit de werkvertaling die Sam Versweyveld maakte van de 'assessment' nota van Alison Richards, Crossfields Institute, sept 2012

- Kunnen we de ontwikkeling van elke leerling voldoende breed observeren, over de drie domeinen kwalificatie, socialisatie, subjectwording?
- Heeft men oog voor het effect dat ‘waargenomen worden’ (als erkenning) kan betekenen voor de leerling⁴¹?
- Als er toetsen worden opgesteld (vooral ter evaluatie van de cognitieve ontwikkeling), in welke mate wordt er dan rekening gehouden met professionele criteria⁴²: is het ‘bewijsmateriaal’ dat met de toets verzameld wordt ...
 - authentiek : het bewijsmateriaal moet zonder twijfel toegeschreven kunnen worden aan de beoordeelde persoon.
 - valide : meet de beoordeling wat ze beweert te meten en is ze evenwichtig verdeeld over de leerstof en leerstofmethodieken?
 - betrouwbaar en consistent : is het mogelijk om in andere omstandigheden, en met een andere leraar/beoordelaar tot dezelfde resultaten te komen?
 - doelgericht : is de beoordelingsmethode correct afgestemd op de doelstellingen van de units, de leerling, het leerproces en het niveau?
 - inclusief : is de beoordelingsmethode billijk, en laat ze toe dat alle leerlingen het beoogde resultaat kunnen bereiken, los van hun achtergrond of verschillen ?
 - recent : men moet er zeker van zijn dat het bewijsmateriaal een beheersing van vaardigheden of kennis reflecteert die aanwezig was op het moment van de beoordeling.
 - transparant : is het bewijsmateriaal een ondubbelzinnige weergave van wat er bereikt is ? Dit in contrast met bewijs van het leerproces, waar ook werk in terug te vinden is dat niet door de leerling is geproduceerd.
 - volledig : is er voldoende materiaal verzameld om een beoordeling op te baseren?
 - adequaat: volstaat de kwaliteit van het bewijsmateriaal?
- Heeft men een fenomenologische aanpak om te achterhalen welke ontwikkeling achter deze waarnemingen schuilgaat, bijvoorbeeld zoals bij kinderbesprekingen wordt geoefend⁴³?

5.4.6 Evaluatie

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Waartoe wil men beoordelen? (heeft de beoordeling een summatieve, formatieve of duurzame functie, d.w.z. opdat de leerling zelf het leerproces zou leren reguleren)⁴⁴

⁴¹ Zie het werk van Rosmary Hipkin over “naturally occurring evidence” bijvoorbeeld <http://www.nzcer.org.nz/nzcerpress/assessment-matters/articles/assessment-naturally-occurring-evidence-literacy>

⁴² idem

⁴³ Martyn Rawson, een specialist in assessment binnen de waldorfbeweging, raadt hiervoor o.m. het werk van Hipkin aan, zie voetnoot vorige bladzijde!

⁴⁴ http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/07/3_5theoriebeoordelensluijsmanstenbrinkedef24_011.pdf

⁴⁵ Ariëlla Krijger (2016), *Contemplatieve reflectie, voor portfolio en actieonderzoek*, Antwerpen: Via Libra

- Besluit men bewust of het nodig is observatie-, evaluatiemateriaal te wegen, in vergelijking met een referentie?
- Als dat nodig is, wat wordt als referentie gebruikt⁴⁶?
 - Resultaten van andere leerlingen (normgericht beoordelingsmodel)?
 - Een vastliggend criterium (criteriumgericht beoordelingsmodel)?
 - Vroegere observaties van dezelfde leerling (ipsatief beoordelingsmodel)?
- Kennen de leerlingen en ouders vooraf de verwachtingen?
- Zijn de evaluaties voldoende representatief, valide, transparant en betrouwbaar?
- Stemt men de evaluaties af op de beginsituatie?

5.4.7 Feedback en reflectie

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Leidt de evaluatie tot voldoende constructieve feedback (op taakniveau, procesniveau, niveau van zelfregulatie en persoonlijk niveau⁴⁷) zodat de ontwikkeling erdoor gevoed wordt?
- Geven de leraren snel en geregeld positieve feedback, in een sfeer van vertrouwen?
- Is er visie op de leeftijdsgerichte ontwikkeling van het reflecterend vermogen, waarbij leerlingen werkstukken (van elkaar of zichzelf) onbevangen leren waarnemen en de waarneming leren verwoorden⁴⁸?
- Heeft men duidelijke vormen voor de rapportering van de leer- en ontwikkelingsvorderingen? (Hoe volledig, helder en objectief is de feedback op de getuigschriften?)

5.4.8 Leereffecten

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hoe verhouden de leervorderingen zich, klassikaal en individueel, ten opzichte van de doelstellingen?
- Zijn er opmerkelijke, verrassende effecten waar te nemen van de gekozen pedagogische en didactische aanpak?
- Kan men uit de studieresultaten en uit de kwaliteit van de lessen, de leeromgeving en de evaluatie concluderen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste ontwikkeling doormaakt?

⁴⁶ Zie voetnoot 50

⁴⁷ http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/07/3_5theoriebeoordelensluijsmanstenbrinkedef24_011.pdf

⁴⁸ Ariëlla Krijger (2016), *Contemplatieve reflectie, voor portfolio en actieonderzoek*, Antwerpen: Via Libra

6 Leerlingenbegeleiding⁴⁹

6.1 Beeldvorming

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
V2, B1, B2, B3 en B4
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Kent het schoolteam voldoende de beginsituatie van de leerlingen, hun mogelijkheden en behoeften?
- Worden de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart gebracht met betrekking tot de vier begeleidingsdomeinen (leren en studeren, leerloopbaan, sociaal-emotionele ontplooiing en fysiek welzijn)?
- Kent het schoolteam ook de ondersteuningsbehoeften van leraren en ouders?
- Zijn de verzamelde gegevens actueel, overzichtelijk en toegankelijk?
- Worden de gegevens gehanteerd om de begeleiding te sturen?

6.2 Passende begeleiding

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
V2, B1, B2, B3 en B4
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

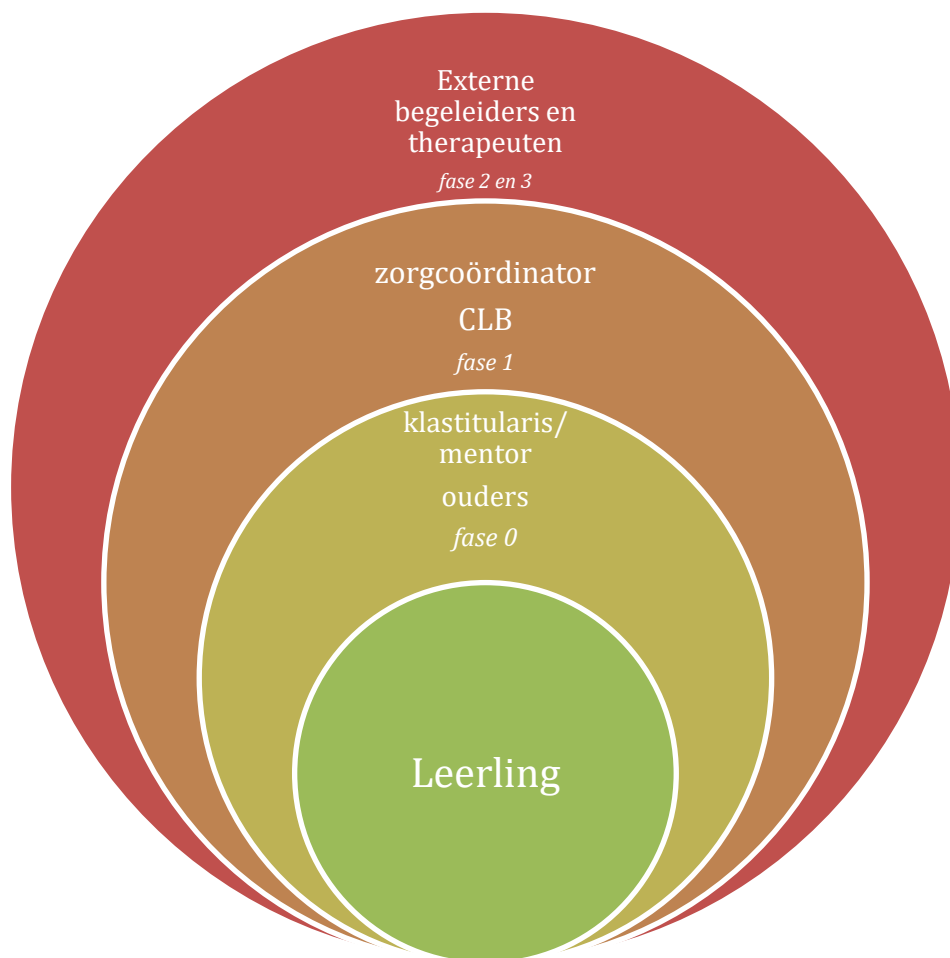
6.2.1 Rollen en verantwoordelijkheden binnen het zorgcontinuüm

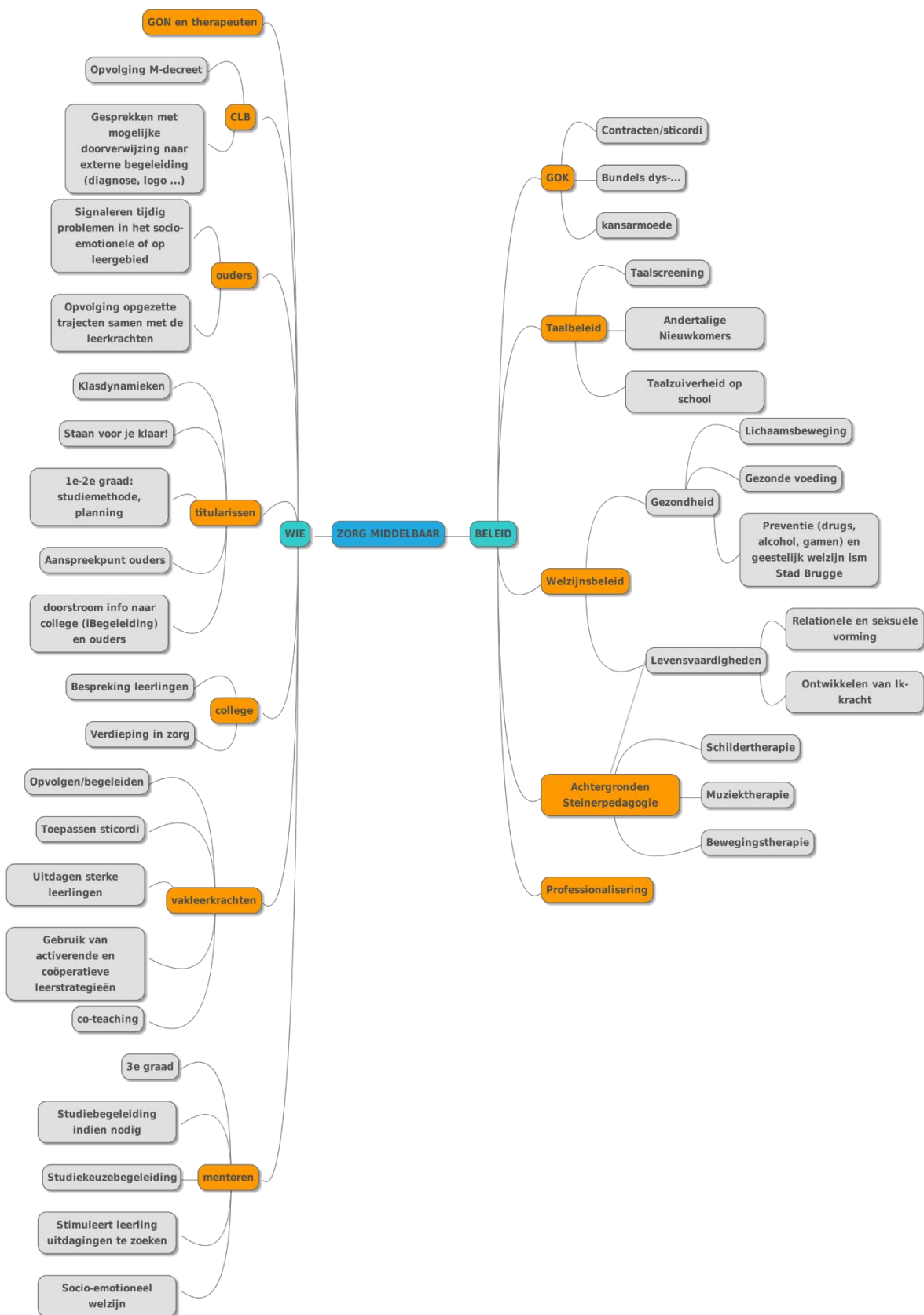
Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Is voor leraren, ouders en leerlingen duidelijk wie welke taak opneemt bij het verstrekken van de nodige leerlingenzorg, eventueel via visuele voorstellingen zoals hieronder⁵⁰?

⁴⁹ Een en ander is overgenomen uit het instrumentarium dat de inspectie hanteert in haar Doorlichting 2.0 zie <http://www.onderwijsinspectie.be/>

⁵⁰ Met dank aan MSV vestiging Brugge

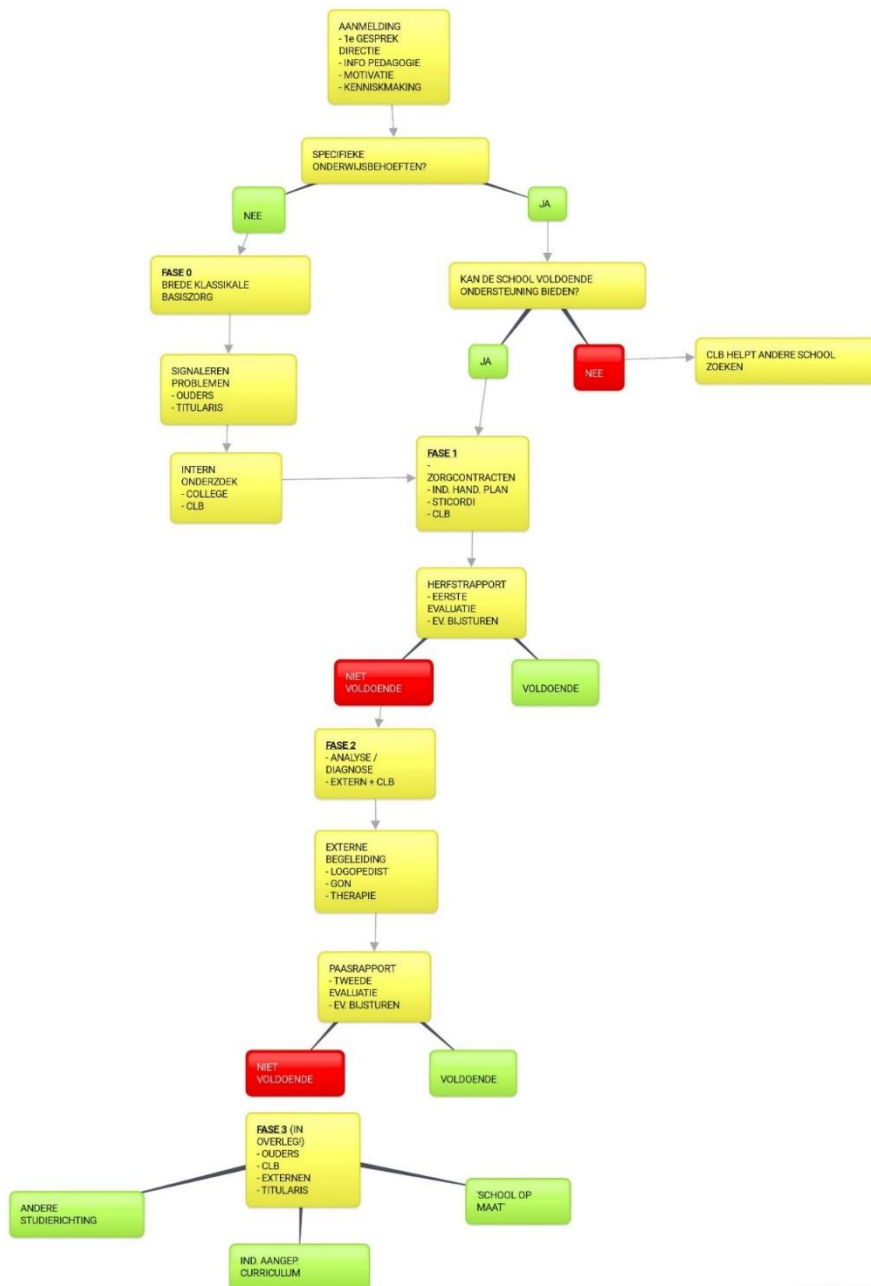




6.2.2 Stappenplan

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Is voor leraren, ouders en leerlingen (eventueel via een visuele voorstelling) duidelijk welke de opeenvolgende stappen zijn bij de besluitvorming en uitvoering van zorgmaatregelen? Hier een inspirerend voorbeeld⁵¹:



⁵¹ Met dank aan MSV vestiging Brugge

6.3 De vier begeleidingsdomeinen

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
V2, B1, B2, B3, B4, R3, R4 en R5
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

6.3.1 Leren en studeren

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In welke mate bouwt het schoolteam voor het domein 'leren en studeren' begeleiding uit op school-, klas- en leerlingniveau?
- Streeft het schoolteam met zoveel mogelijk leerlingen de leerdoelen van het gemeenschappelijk curriculum na?
- Kan het schoolteam ervoor zorgen dat alle leerlingen optimaal tot leren komen en stemt het de pedagogisch-didactische aanpak af op de verschillen tussen de leerlingen?

6.3.2 Leerloopbaan

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In welke mate bouwt het schoolteam voor het domein 'leerloopbaan' begeleiding uit op school-, klas- en leerlingniveau?
- Is er transparant inschrijvingsbeleid?
- Worden leerlingen ondersteund om adequate keuzes te maken?
- Informeert het schoolteam de leerlingen en ouders over de verdere studie- en loopbaanmogelijkheden?

6.3.3 Sociaal-emotionele ontplooiing

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In welke mate bouwt het schoolteam voor het domein 'sociaal-emotionele ontplooiing' begeleiding uit op school-, klas- en leerlingniveau?
- Welke initiatieven neemt het schoolteam om het welbevinden van de leerlingen te vrijwaren of te verhogen?
- Investeert het schoolteam in een positief en stimulerend leef- en leerklimaat en heeft hierbij aandacht voor leerlingen met specifieke sociaal-emotionele behoeften?

6.3.4 Fysiek welzijn

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In welke mate bouwt het schoolteam voor het domein 'fysiek welzijn' begeleiding uit op school-, klas- en leerlingniveau?
- Ontwikkelt en voert het schoolteam een preventief gezondheidsbeleid?
- Welke specifieke maatregelen neemt het schoolteam om het fysieke welzijn van leerlingen met bijzondere noden te ondersteunen?

6.4 Samenwerking met het CLB

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
V2, B1, B2, B3 en B4
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

6.4.1 op het vlak van schoolondersteuning

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Is er op dit vlak voldoende samenwerking met het CLB?
- Zijn de ondersteuningsvragen van het schoolteam gebaseerd op concrete noden en op een analyse van knelpunten?
- Heeft de samenwerking betrekking op de relevante verplichte thema's (problematische afwezigheden, tuchtmaatregelen, kleuterparticipatie, informatie over de leerloopbaan, beleid rond prioritaire doelgroepen en medewerking aan de medische consulten en vaccinaties)?
- Zijn er duidelijke en doelgerichte afspraken en procedures voor de samenwerking?

6.4.2 op het vlak van individuele leerlingenbegeleiding

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Werkt het schoolteam op het vlak van individuele leerlingenbegeleiding systematisch, planmatig en transparant samen met het CLB wanneer de brede basiszorg en de maatregelen uit de verhoogde zorg niet volstaan?
- Formuleert het schoolteam een hulpvraag aan het CLB om begeleiding op maat te verstrekken aan bepaalde leerlingen?
- Benut het schoolteam het CLB als draaischijf tussen de school en de buitenschoolse hulpverlening?

6.5 Samenwerking met leerlingen en ouders

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
V2, B1, B2, B3 en B4
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Betreft het schoolteam de leerlingen en de ouders bij de leerlingenbegeleiding?
- Neemt men de kans te baat om de leerling zelf toe te laten zijn/haar hulp- of zorgvraag te formuleren?
- Houdt men voldoende rekening met diverse culturen, opvoedingsstijlen en socio-economische milieus?
- Is de communicatie over de leerlingenbegeleiding laagdrempelig en transparant?

6.6 Continuïteit van leerlingenbegeleiding bij overgangen

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
V2, B1, B2, B3, B4, R4 en R5
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

6.6.1 Overdracht tussen lerarenteams

Het vraagstuk van de overdracht is vaak ook van belang bij de overgangen tussen kleuter- en lagere school, en tussen midden- en bovenbouw van de secundaire school. Zodra de leerlingenbegeleiding aan een ander lerarencollege wordt toevertrouwd is een professionele aanpak nodig.

6.6.2 Probleemstelling

Er is een duidelijke visie nodig:

- Welke info moet altijd worden doorgegeven?
- Welke info behoort tot privacy en wordt principieel NIET doorgegeven?
- Hoe gaan we om met de vele nuances daartussen?

Vragen binnen de pedagogische focus:

- Wat heeft het kind nodig om goed begeleid te worden op de volgende plek?
- Betrekken we de leerling bij de beslissing welke info wordt doorgegeven? Kan hem/haar gevraagd worden welke kennis over hem/haar behulpzaam kan zijn? Transparantie kan vermijden dat de leerling zich van alles inbeeldt omtrent het 'imago' waarmee hij/zij bij de nieuwe leraren wordt ontvangen.
- Veel hangt af van de opgebouwde schoolcultuur: welke 'leerlingenkenmerken' zijn bespreekbaar, ook onder de leerlingen zelf?

Vragen binnen de juridische focus:

- Welke rechten tot geheimhouding hebben leerlingen en ouders?
- Kunnen we passages in het schoolreglement opnemen, zodat ouders zich akkoord verklaren met overdracht van informatie die nodig is voor professionele leerlingenbegeleiding?
- Wat is de regelgeving?
 - Voor 'Overdracht van leerlingengegevens bij schoolverandering': zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14693>

...

de overdracht gebeurt (enkel) voor die gegevens die betrekking hebben op de onderwijsloopbaan van de leerling. Bijvoorbeeld: gegevens over de leerprestaties van de leerling, specifieke begeleidingsbehoeften die een leerling heeft, adviezen / beslissingen van de klassenraad t.a.v. deze leerling,

...

Belangrijk principe is dat bij de overdracht steeds het belang van de leerling voor ogen gehouden wordt. Er kunnen ook geen gegevens doorgegeven worden die betrekking hebben op schending van leefregels, dit omdat de leerling in de nieuwe school op dit punt een nieuwe kans moet kunnen krijgen.

- Ook de website van bv het vrije clb (<http://www.vclb-koepel.be/>) staat relevante informatie
 - ✓ Over het beroepsgeheim (geheimhoudingsplicht) van de CLB-medewerker als hulpverlener, versus het ambtsgeheim (discretieplicht) van de leraar
 - ✓ Over de rechten van een 'bekwame minderwaardige' (een begrip dat ook in het Decreet Rechtspositie van de Minderjarige wordt gehanteerd).

6.6.3 Specifiek bij de overgang van 6 naar 7

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hoe wordt de overstap van leerlingen en de overdracht van de begeleidingsopdracht momenteel gerealiseerd, bij overgang tussen twee steinerscholen (al dan niet op dezelfde campus), bij overgang van of naar een reguliere school?
- Organiseert de secundaire school kennismakingsgesprekken?
- Worden aanvragen voor leerlingen bij het ondersteuningsnetwerk tijdig doorgegeven?
- Wordt het accent gehouden op kwaliteiten en kansen, zonder al te zeer in de problemsfeer te vervallen?

- Hoe zorgen we ervoor dat enkel essentiële informatie wordt doorgegeven die niet stigmatiserend werkt? Wat heeft het kind nodig? Het is geweten dat het beeld dat leraren over leerlingen hebben vaak beperkend werkt op de wijze waarop ze die leerlingen benaderen. In hoeverre wil men leerlingen 'blanco', 'met een schone lei' laten 'her'beginnen?
- Wordt er mogelijkheid gecreëerd dat de leerling zelf aangeeft welke informatie graag wordt doorgegeven en welke niet?
- Zijn er documenten die zinvol zijn om door te geven (BaSO fiche, zorgdossier ...)?
- Kan men na de start van het schooljaar nog heen en weer tussen de lerarenteams/scholen bij elkaar terecht om extra informatie in te winnen?
- Durft men ouders aanmoedigen om, in het belang van het kind, transparant te zijn over bijzonderheden?

7 Omgaan met diversiteit

In dit hoofdstuk wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
V2
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

De onderwijsinspectie deelt het kwaliteitsgebied “Omgaan met diversiteit” op in 2 ontwikkelingsschalen: **D1. Diversiteitscultuur** en **D2. Taalgericht onderwijs**. We kiezen er in deze handleiding dan ook voor om beide domeinen afzonderlijk bespreken.

7.1 Bouwen aan een diversiteitscultuur

Diversiteit is een begrip dat op diverse manieren kan worden ingevuld. In deze handleiding ligt het accent op diversiteit als **verscheidenheid**, het besef dat elk individu **uniek** is en dat er **verschillen** zijn tussen bepaalde (groepen) mensen. Deze verschillen kunnen liggen op verschillende domeinen:

- geslacht, genderdiversiteit, seksuele geaardheid
- fysieke kenmerken, huidskleur, het hebben van een handicap
- diverse gezinssamenstellingen
- culturele diversiteit, religie
- talige diversiteit, meertaligheid
- sociaal-economische achtergrond, armoede, sociale ongelijkheid
- diversiteit in talenten
- ...

De **superdiverse samenleving** is een **realiteit**. Er valt dan ook geen samenleving – of onderwijs-context – te bedenken waarin diversiteit geen rol speelt. De drie delen van de [Waldorf 100 film](#) illustreren prachtig hoe die diversiteit overal ter wereld ook binnen de Waldorfpedagogie weerspiegeld wordt. Vooral in het [2^{de} deel](#) staan ontmoeting, engagement en inclusie centraal, wars van sociale, religieuze en etnische barrières.

Bouwen aan een diversiteitscultuur komt sterk overeen met wat DIVA (www.diversiteitinactie.be) “**leren VOOR diversiteit**” noemt. Dit houdt in dat ons onderwijs “leerlingen begeleidt om op een adequate manier deel te nemen aan een pluriforme democratische samenleving.” Deze elementen vinden we ook terug in de verwachtingen die de onderwijsinspectie formuleert:

Het schoolteam erkent de diversiteit op school en in de maatschappij als een normaal gegeven en speelt daar positief op in. Het schoolteam begeleidt de leerlingen tot non-discriminatie, tolerantie en dialoog.

Aangezien de **persoonlijke ontwikkelingsweg van elk individueel kind** centraal staat in de steiner-pedagogie, houden leerkrachten voortdurend rekening met het volledige kind, dat gezien wordt als een mens met eigen talenten, een eigen voorgeschiedenis en eigen mogelijkheden. Om kinderen en jongeren daarin te begeleiden en om die mogelijkheden vrij te maken, wordt er met grote **eerbied** met alle aspecten van het kind omgegaan.

Constructief omgaan met diversiteit en bouwen aan een diversiteitscultuur zit 'm minder in een sterke visietekst, maar toont zich eigenlijk elke dag in de manier waarop we met kinderen omgaan en hoe we kinderen met elkaar leren omgaan.

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen:

- Hebben we als team voldoende zicht op de (talige, culturele, sociaal-economische...) diversiteit binnen onze school?
- Hoe zeker voelen we ons als team om leerlingen te begeleiden in het omgaan met diversiteit?
- Hoe zeker voelen we ons als team om de aanwezige diversiteit te benutten in het leerproces?
- Hoe zeker voelen we ons als team om de krachten te bundelen met diverse ouders?
- Hoe zeker voelen we ons als team om de krachten te bundelen met diverse collega's?

Instrumenten die hierbij van nut kunnen zijn:

- **Screeningsinstrument Diversiteit en Onderwijs (DISCO)** van het Steunpunt Diversiteit en Leren: een meet- en reflectiemoment dat de attitudes en het competentiegevoel van leerkrachten inzake omgaan met diversiteit in het onderwijs in kaart brengt
 - screening invullen kan je via <https://barometer-disco.firebaseio.com/start>
 - extra uitleg en voorbeelden uit de screening vind je [hier](#)
- Visie-ontwikkeling met het team (specifiek rond meertaligheid) kan aan de hand van het document **“Vuistregels voor de Nederlandstalige school in een meertalige context”** :

VUISTREGELS VOOR DE NEDERLANDSTALIGE SCHOOL IN EEN MEERTALIGE CONTEXT	Persoonlijk mee eens?	Ingeburgerd in onze school?	Werkpunt voor mij/onze school?
	+/-/?	+/-/?	+/-/?
1. Het team laat het gebruik van de eigen taal toe op informele momenten (tijdens pauzes, op de speelplaats, onderweg naar of van, ...).			
2. Het team maakt het onderwijs van en in het Nederlands uitdagend en zinvol.			
3. De lesgever gebruikt het vertalen van een woord, begrip, instructie, ... in een andere taal ter ondersteuning van het (taal)leren. Deze ondersteuning kan zowel door de lesgever als door een andere leerder geboden worden.			
4. De lesgever laat de leerders materiaal in een andere taal dan het Nederlands gebruiken als bron voor leren.			
5. De lesgever laat toe dat leerders tijdens groepswerk in een andere taal dan het Nederlands overleggen.			
6. De lesgever reageert positief op het gebruik van andere talen dan het Nederlands.			
7. De lesgever benut de meertaligheid in de (klas)groep in taalbeschouwingsmomenten.			
8. De lesgevers denken bewust met de leerders (en hun ouders) na over de rijkdom van meertaligheid.			
9. Het team gebruikt de thuistaal om de communicatie (met de ouders) te bevorderen en/of maakt de communicatie in het Nederlands zo duidelijk mogelijk.			
10. Het team respecteert de taalkeuze van de ouders.			

Interessante publicaties / websites:

- <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/> - wetenschappelijk onderbouwde ondersteuning met betrekking tot het thema 'Omgaan met diversiteit'
- <http://www.metrotaal.be/> - werken aan een open talenbeleid
- <https://www.meertaligheid.be/> - antwoord op vragen rond omgaan met meertaligheid + materialenbank
- grotekansen.be – hefboomen en inspiratie om met kinder- en kansarmoede om te gaan
- [Warm, welkom en wederkerig. Naar een goede ouder-schoolsamenwerking](#) (inspiratieboek voor kleuteronderwijs van het expertisecentrum VBJK in samenwerking met Steunpunt Diversiteit en Leren en de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van de UGent)
- rosavzw.be – kenniscentrum voor gender en feminisme, bijv. een [toolkit](#) waarbij je onder andere kan testen hoe genderbewust je lesgeeft en tips en tricks bevat voor een genderbewuste klas en school

7.2 Taalgericht onderwijs organiseren en taalverwerving stimuleren

Dit komt overeen met wat DIVA (www.diversiteitinactie.be) “leren IN diversiteit” noemt. Dit houdt in dat “de diversiteit bij de leerlingen de basis moet zijn van het leer- en onderwijsproces (en niet moet worden weggeduwd, onzichtbaar gemaakt of verzwegen)”. In de verwachtingen die de onderwijs-inspectie formuleert, wordt duidelijk ingezoomd op de **talige diversiteit** binnen ons onderwijs:

Het schoolteam heeft zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam heeft aandacht voor taalgericht onderwijs en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen.

Een schoolteam dat gezamenlijke inspanningen levert om de onderwijspraktijk af te stemmen op de taalleerbehoeften van de leerlingen en doorheen de schooldag bewust met taal omgaat, doet aan **taalbeleid**. In tegenstelling tot wat de term doet vermoeden, heeft taalbeleid weinig te maken met de plannen die in directiekamers worden geschreven, vaak ver weg van de klaspraktijk. De kern van taalbeleid is immers de klaspraktijk, en wat daar met taal wordt gedaan:

Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten. (Kris Van den Branden, 2010)

Meer en meer scholen beseffen dan ook het belang van een krachtige visie op taal(onderwijs) die gedragen wordt door het schoolteam en gaan aan de slag om een taalbeleid te implementeren.

De vraag blijft wel: hoe begin je eraan? Met deze kwaliteitsvragen helpen we je alvast op weg om een (snelle) **beginsituatieanalyse** op te maken: hoe ver staat onze school op dit moment op het gebied van taalontwikkelen lesgeven en taalbeleid? Bij het uitdenken van de verdere stappen die je als schoolteam op basis van deze beginsituatieanalyse zou kunnen nemen, kan de hulp van de pedagogische begeleidingsdienst worden ingeroepen.

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen:

- Weten we hoe het op dit moment gesteld is met de taalvaardigheid van de leerlingen?
- Hoe brengen we op dit moment de taalvaardigheid van leerlingen in kaart?
- Welke doelstellingen op gebied van taal stellen we voorop?
- Gaan we bewust om met taal in alle vakken en worden doorheen alle vakken en activiteiten / doorheen de dag voldoende kansen benut om taalvaardigheid te bevorderen?
- Hoe gaan we in de lessen en in onze school om met verschillen tussen kinderen wat betreft taalvaardigheid, thuistaal en taalgebruik?
- Slagen we erin om op een planmatige manier hulp te bieden aan kinderen met taalvaardigheidsproblemen?
- Is er reeds een taalbeleid in voege?
- Is het hele schoolteam betrokken bij het uittekenen, uitvoeren en evalueren van dat taalbeleid?
- Hoe ondersteunt het beleidsteam de leerkrachten bij het uitvoeren van het taalbeleid?
- Benutten we als team voldoende kansen om met elkaar te communiceren en te reflecteren over de acties en de doelen van het taalbeleid?
- Hoe betrekken we externe participanten en ouders bij het uitdenken, uitvoeren en evalueren van het taalbeleid?
- Voeren we een actief professionaliseringsbeleid, waardoor het team zich verder kan ontwikkelen op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs en taalbeleid?

Bron: gebaseerd op “12 vragen over taalbeleid” uit [Taalbeleid: instrument voor het in kaart brengen van de beginsituatie van de school](#) (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2011)

Instrumenten die hierbij van nut kunnen zijn:

- [Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs](#) (Theun Meestringa, 2006)
- [Quickscan taalbeleid](#) (Fontys)
- [Screeningsinstrument Taalbeleid op school – instrument voor een analyse van de beginsituatie – basisonderwijs](#) (Steunpunt GOK, 2008)
- [Screeningsinstrument Taalbeleid op school – instrument voor een analyse van de beginsituatie – secundair onderwijs](#) (Steunpunt GOK, 2008)

Interessante publicaties / websites:

- [Taalontwikkelen lesgeven, hoe doe je dat? Leidraad](#) (Artevedehogeschool): een pakket met 5 instructiefilmpjes, een leidraad, kijkwijzers en opdrachten
- [Taalgericht vakonderwijs – lesvoorbeelden en materialen](#) (Stichting leerplanontwikkeling Nederland, 2019)
- [Kennisplatform over taalontwikkelen lesgeven](#) met praktijkvoorbeelden en theoretische achtergronden (Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit)
- [Handboek taalgericht vakonderwijs](#) (Maaïke Hajer en Theun Meestringa, 2015)
- [Website over taalbeleid](#) met taalbeleidsinstrumenten, kijkwijzers, voorbeelden en achtergrondinformatie (Centrum voor Taal en Onderwijs, KULeuven)
- [Handboek taalbeleid basisonderwijs](#) (Kris Van den Branden, 2010)
- [Handboek taalbeleid secundair onderwijs](#) (Nora Bogaert en Kris Van den Branden, 2011)

8 Rapportering en oriëntering

DIT ONDERDEEL ZAL NOG WORDEN AANGEVULD

8.1 Rapportering

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O4 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

8.2 Studiebekrachtiging

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O4 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

8.3 Oriëntering van de leerling

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O4 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hoe worden leerlingen en ouders begeleid bij oriëntering op mogelijke studierichtingen?
- Is er op het einde van de middelbare school een beleid rond studiekeuzebegeleiding, waarin de begeleidende klassenraad een centrale rol speelt en exploratie-instrumenten zoals Columbus worden benut?

9 Personeelsbeleid en professionalisering⁵²

9.1 Selectie en aanwerving

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
BL8
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hoe stel ik mijn sollicitatiecommissie samen ?
- Heb ik aandacht voor de kloof tussen de reguliere opleiding en de specifieke opdracht in de Steinerpedagogie?
- Is mijn vacature goed omschreven? Is ze voldoende duidelijk??
- Wat zijn de prioriteiten in mijn aanwerving ? Zijn mijn criteria voldoende helder?
- Heb ik de kwaliteiten van mijn college in mijn hoofd en zoek ik uitbreiding, aanvulling, balans.
- Geef ik de juiste informatie naar verwachtingen, aanvangsbegeleiding, verloningen....?

9.2 Coaching en beoordeling

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
BL8
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Is er gelegenheid tot informele gesprekken tussen schoolleiding en teamleden?
- Hoe frequent zijn de formele functionerings- en evaluatiegesprekken?
- Is er aandacht voor coaching?
- Krijgen de teamleden feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen?
- Is het evaluatiebeleid transparant, rechtvaardig en stimulerend?

⁵² Een en ander is overgenomen uit het instrumentarium dat de inspectie hanteert in haar Doorlichting 2.0 zie <http://www.onderwijsinspectie.be/>

9.3 Professionalisering

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
K3, BL8 en BL9
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In welke mate staat de ontwikkeling en het leren van het schoolteam centraal?
- Kunnen leraren zich bij elkaar of via nascholing inspireren om adequate didactische werkvormen te gebruiken?
- Worden de professionaliseringsnoden van de teamleden gekoppeld aan de prioritaire doelen van de school?
 - Heb ik in het jaarlijks op te stellen nascholingsplan rekeningen gehouden met
 - ~ noden van beginnende teamleden,
 - ~ individuele noden,
 - ~ noden van het team,
 - ~ lange termijn doelen uit het kwaliteitsbeleid van de school?
 - Zijn er criteria uitgewerkt om nascholingen toe te wijzen?
 - Zorg ik dat pedagogische afspraken binnen het schoolwerkplan continuïteit kennen door nieuwe /beginnende leerkrachten op nascholing te sturen indien ze iets nog niet beheersen?
- Worden er initiatieven ontplooid die leiden dat de expertise gedeeld wordt over meerdere teamleden?
- Zien de leraren de kansen om met collega's vakoverschrijdend te werken?
- In welke mate krijgen leraren voldoende kans tot feedback op de kwaliteit van hun lesgeven (door intervisie, tandemwerking, externe mentoring ...⁵³)?
- Hoe blijft het lerarenteam zijn pedagogische bekwaamheid verder ontwikkelen?
 - Is er kennis van gevarieerde werkvormen (hoekenwerk, coöperatieve werkvormen⁵⁴ en andere)?
 - Werd de portfolio-werkwijze overwogen toegepast?
 - Is er uitwisseling over vormen van binnen-klas differentiatie?

⁵³ Het Duitse kwaliteitsprogramma 'Waldorfmatters' kan als inspiratie dienen, zie <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content>

⁵⁴ Dit is een verzamelnaam voor minstens 17 verschillende werkvormen: zie bijvoorbeeld <https://wij-leren.nl/cooperatieve-werkvormen-artikel.php>

9.4 Aanvangsbegeleiding

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
K3, BL8 en BL9
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Is er een beleid rond aanvangsbegeleiding?
 - Hoe organiseer ik aanvangsbegeleiding en nascholing bij jonge leerkrachten?
 - Is er voldoende aandacht voor het bewaken van de eigenheid van de steinerpedagogie?
 - Wordt er rekening gehouden met de beginsituatie van de beginnende leerkrachten? Ben ik bewust van een mogelijk kloof tussen reguliere opleiding en opdrachtverwachting?
 - Zorg ik voor een mentor?
 - Wordt er rekening gehouden met de haalbaarheid voor de jonge leerkrachten en de mentoren, de begeleidende leerkrachten?
 - Hoe wordt de verantwoordelijke van de aanvangsbegeleiding geselecteerd?
 - Geef ik de functiebeschrijving in het begin mee? Overloop ik die grondig naar taak- en functiedifferentiatie?
 - Is er een lijst van documenten die nodig zijn om te starten: leerplan – leerlijn – ...? Gebruik ik mijn online middelen voldoende?
 - Is er een lijst van documenten die beschikbaar zijn voor de startende leerkrachten?
- Is iedereen daarvan op de hoogte?
- Hoe is het beleid tot stand gekomen? Hoe zijn we op dat punt aangekomen? Is dat beleid gedragen? Hoe weet je dat?
- Is dat beleid geconcretiseerd in een stappenplan?
- Wordt het stappenplan uitgevoerd en wie doet dat? Wie controleert dat dat gebeurt?
- Hoe controleer je de efficiëntie van het beleid?
- In welke mate beschikken de aanvangsbegeleiders over coachende vaardigheden?
- Hoe worden de aanvangsbegeleiders geholpen om te functioneren in de polariteit coachen – evalueren?

10 Bedding voor ontwikkelingsprocessen

10.1 Stichten, verenigen en ondernemen

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
BL2
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Inzicht in de driegeleding binnen een organisatie kan leiden tot transparant overleg en besluitvorming. Naast de driegeleding van de mens zelf⁵⁵, en de driegeleding in de maatschappij⁵⁶ kan men ook binnen een sociale organisatie (op meso-niveau) onderscheid maken tussen de stichtende, de verenigende en de ondernemende impuls. Het is een hele kunst om de school organisch te organiseren⁵⁷, zodat deze drie elementen in harmonie met elkaar worden gebracht.

Het laatste woord over schoolbeleid in steinerscholen is nog niet gevallen.⁵⁸ Ook in de Vlaamse steinerscholen is een grote variatie merkbaar aan bestuurlijke organisatievormen. Driegeleding op organisatieniveau biedt kansen om constructieve samenwerking te bevorderen. Een gepaste verdeling van rollen en bevoegdheden is nodig, met respect voor de nooit volledig scheidbare (wel onderscheidbare) functies: het stichtende, verenigende en ondernemende aspect van de organisatie.

⁵⁵ In 1917 brengt Steiner, na 35 jaar lange nauwkeurige observatie een prachtig inzicht naar buiten: tot in het kleinste detail is het lichaam van de mens drieledig opgebouwd. Drieledig komt de mens in de ruimte. Maar ook in de ziel kan men drie krachten onderscheiden die naar het geestelijke toe aanleiding geven tot drie vormen van spirituele vermogens. Hoofd, hart en leden worden verbonden met denken, voelen en willen. In schema (steeds gevaarlijk):

lichaam	ziel	geest
zenuw-zintuigen	denken	imaginatie
ritmisch adem-hart	voelen	inspiratie
ledematen-stofwisseling	willen	intuïtie

⁵⁶ In 1919 schrijft Steiner 'Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft', waarin onderscheid wordt gemaakt tussen het culturele leven, het rechtsleven en het economische leven, waar respectievelijk vrijheid, gelijkheid en broederlijkheid als idealen kunnen worden nagestreefd.

⁵⁷ <http://www.jansaal.nl/initiatiefkunde/organisch-organiseren/>

⁵⁸ Zie bv Valentin Wember, *Wille zur Verantwortung, Eine neue Organisations-führung durch Lehrer, Eltern und Schüler an Waldorfschulen*, Tübingen, Stratosverlag

10.2 Opbouwende samenwerking

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
BL2, BL3 en BL5
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

10.2.1 De sociale kunst van het dynamisch delegeren

Als er wezenlijke uitdagingen voor de organisatie opduiken is het wijs om de rol van de gemeenschap en het individu scherp in beeld te hebben. De gemeenschap moet voldoende bewustzijn ontwikkelen over de draagwijdte van de probleemstelling. Actie kan echter maar ondernomen worden via individuele initiatieven. Na de grondige kennisname met het probleem kan de gemeenschap een mandaat, met beslissingsbevoegdheid, geven aan één of meer gedelegeerden die op zoek gaan naar een gepast antwoord bij de actuele uitdaging. Zij mogen besluiten nemen en veranderingen doorvoeren. Naderhand leggen zij verantwoording af in de hele gemeenschap. Veel van de principes (inclusief de beschrijving van zeven stappen in de delegering, en de polariteiten onderweg) zijn ter terug te vinden via

<http://www.wegezurqualitaet.info/home/deutschland/wegezurqualitaet/publikationen/publikationen.html>

10.2.2 Het vormgeven van de onderlinge afhankelijkheid

Jan Saal schrijft: “ *Wanneer mensen proberen zodanig samen te werken, dat ze complementaire vaardigheden inzetten, vraagt dat wel een zekere wil tot samenwerken en een zekere waardering voor de vaardigheden van anderen. Dit is niet zo vanzelfsprekend, omdat het belang van eigen-, bekende vaardigheden vaak wordt overschat en het belang van complementaire-, onbekende vaardigheden vaak wordt onderschat. Daarnaast is het belangrijk om te ontdekken welke rol precies bij een bepaalde functie past.* ” Hij neemt verder op zijn website de functie-verdeling binnen een school als voorbeeld. Men kan er lezen hoe bestuur, directie, staffunctionarissen, coördinatoren, (vak)leerkrachten en ouders met elkaar in hygiënische samenwerking kunnen komen.

10.2.3 Scheppingskrachten bevrijden

Het gedachtengoed dat in het kader van een optimale werking binnen het lerarenteam werd ingebracht, kan ook als inspiratiebron worden gebruikt voor de samenwerking binnen de schoolorganisatie als geheel. Zie daarvoor binnen deel 5: De leerkrachten en de klaspraktijk.

10.2.4 Reinventing Waldorf schools

Ook het gedachtengoed van Frederic Laloux⁵⁹ kunnen we hier niet ongenoemd laten. De principes van ‘zelfsturing’, ‘streven naar heelheid’ en ‘luisteren naar het evolutieve doel’ vragen realistisch haalbare vertalingen, afgestemd op de specifieke situatie van de school.

⁵⁹ Frederic Laloux (2015), *Reinventing Organizations*, Leuven Lannoocampus /Haarzuilens, Het Eerste Huis

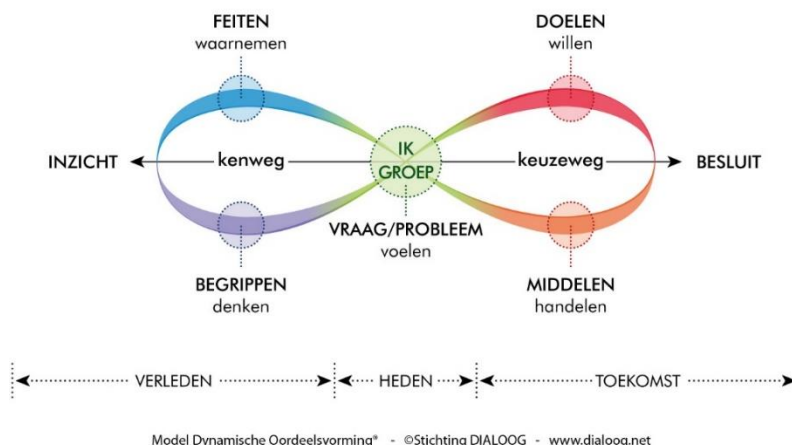
10.2.5 De biografie van een organisatie

Wie zich wil verdiepen in de transformatie wetmatigheden, de evolutie die samenwerkingsverbanden doorheen de tijd doormaken, vindt inspiratie bij Margarete van den Brink⁶⁰

10.3 Dynamische Oordeelsvorming

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
BL2 en BL4
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Om tot besluiten te komen die richting en structuren geven aan kwaliteitsvolle processen in een school is een bewuste omgang met beeld- en oordeelsvorming heel nuttig. We verwijzen naar moderne uitwerking en verderzetting van Lex Bos' oorspronkelijke ideeën⁶¹. Als er een vraag of probleem gevoeld wordt, wint men inzicht door waarneming van feiten en begripsvorming in het denken. Om een besluit te kunnen nemen stelt men zich ook de vraag welke doelen men echt wil nastreven en welke middelen actie mogelijk maken. Er is vaak een pendelbeweging nodig (bijvoorbeeld: als men zich een bepaald doel stelt kan het nodig zijn extra feiten te verzamelen om te zien in welke mate het doel haalbaar is).



Model Dynamische Oordeelsvorming* - ©Stichting DIALOG - www.dialogo.net

Francis Gastmans legt de nadruk op het flexibele denken om tot persoonlijk leiderschap te komen. Heel wat handvatten kan men vinden bij de Lemniscaat Academie⁶²

10.4 Leiden vanuit de toekomst

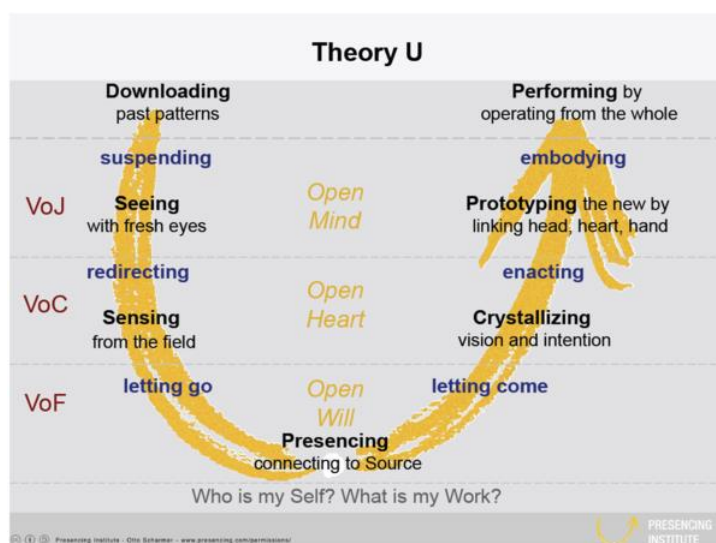
In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
BL2 en BL4
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

⁶⁰ Margarete van den Brink (2007), *Spirituele ontwikkeling van mens en organisatie in zeven fasen*, Deventer Ankh-Hermes

⁶¹ Martin van den Broek e.a.(2014), *Praktijkboek Dynamische Oordeelsvorming, een middel tot ontwikkeling van mens en organisatie*, Zeist, Christofoor

⁶² <https://lemniscaatacademie.com>

De U-theorie Otto Scharmer⁶³ sluit aan bij het antroposofisch gedachtengoed. Het geeft een kader en houvast bij verandering en ontwikkeling.



Velen hebben ervaren dat begeleiding vanuit deze visie openingen creëert waardoor vooraf ondenkbare initiatieven het licht zien. De Pedagogische Begeleidingsdienst kan niet alleen vanuit haar eigen begeleidingsteam, maar ook via connecties met coaches, consultants en vormingswerkers ondersteuning aanbieden om ontwikkelingsprocessen vanuit de U-concepten te faciliteren.

Een relatief bondige samenvatting van dit model vindt men op <https://www.slideshare.net/R3nske/theory-usamenvatting>

10.5 Kwaliteitsontwikkeling

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen

K1, K2, BL2, BL4, R1 en R2

van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

10.5.1 Kwaliteit inzichtelijk maken

Een opmerkelijke nota van de Nederlandse onderwijsraad⁶⁴ bevat enkele passages die relevant zijn omtrent kwaliteitsbeleid:

“Uit onderzoek blijkt voorts dat doelen, indicatoren en normen die recht doen aan de brede kwaliteitsopvatting van de onderwijsorganisaties op het niveau van het schoolbestuur niet of

⁶³ Otto Scharmer en Katrin Kaufer (2013), *Leiden vanuit de toekomst, Van ego-systeem naar eco-systeem*, Zeist Christofoor

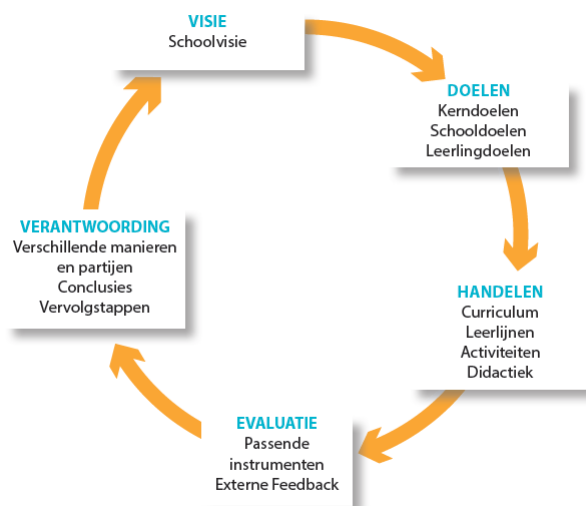
⁶⁴ Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit, van smal beoordelen naar breed verantwoord* Den Haag: Onderwijsraad

nauwelijks worden geformuleerd. Besturen besteden gemiddeld genomen meer en vaker aandacht aan het stellen van doelen op het gebied van leeropbrengsten van leerlingen, waarbij het inspectiekader als (minimale) norm geldt.”

*“Datgene wat niet of lastig kwantificeerbaar is, wordt dan benoemd als datgene wat wel degelijk merkbaar zou zijn. De raad is geen voorstander van het begrip merkbaar, omdat hij van mening is dat alle moeite moet worden gedaan om waar mogelijk brede kwaliteit met passende instrumenten inzichtelijk te maken. Dit gaat volgens de raad verder dan merkbaarheid, maar betekent niet dat het vaststellen van onderwijskwaliteit louter een kwestie van meten zou zijn. **Iets inzichtelijk maken vergt bewustzijn van het handelen en van het wat, waarom en hoe.**”*

10.5.2 Cyclische processen

Op vele fronten wordt benadrukt dat de werking van de school in cyclische processen moet worden geëvalueerd. De aangehaalde Nederlandse brochure geeft het volgende plaatje en bijhorende tekst:



“Om kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming richtinggevend te laten zijn voor het werken aan onderwijskwaliteit in brede zin en deze onderdeel te laten zijn van de kwaliteitscyclus, is het nodig dat scholen beschikken over passende instrumenten en methoden om de bijdrage van het onderwijs aan de drie doeldomeinen inzichtelijk te maken. Momenteel zijn vooral instrumenten voorhanden binnen het doeldomein kwalificatie. De raad pleit voor verdergaande samenwerking tussen wetenschap en onderwijspraktijk om het aanbod van bruikbare instrumenten en methoden voor het inzichtelijk maken van onderwijskwaliteit over de volle breedte te vergroten en toegankelijk te maken voor scholen.”

Een andere nuttige voorstelling wordt gegeven in de volgende illustratie:

(<https://www.pdcacyclus.nl/verbetermethoden/imwr-cyclus/>)



Het gaat om de combinatie van de Deming-kwaliteitscirkel (Plan-Do-Check-Act of Ontwerp-Voer uit – Controleer – Stel bij en borg het resultaat) én de imwr-cirkel die door het Instituut Nederlandse Kwaliteit (INK) werd geïntroduceerd.

Niet alleen de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Steinerscholen hanteert zelf dit instrument om haar eigen ondersteuningswerk continu verder te ontwikkelen. We adviseren de scholen om de veranderingsprocessen in hun

kwaliteitsbeleid ook op deze manier in kaart te brengen.

10.5.3 Evaluatie: zelfevaluatie, tevredenheidsonderzoek, peer review

In de kwaliteitscyclus komt men onvermijdelijk bij het aspect ‘evaluatie’ (of waardering en controle). Vaak is het een zoektocht naar ‘passende instrumenten’. Bij 3.6 Resultaten en effecten schetsen we de methode van de verantwoordingsmatrix. Hier komen andere vormen aan bod. Vooral het aspect ‘passende instrumenten’ bij de fase evaluatie (of waardering en controle) wordt een uitdaging. Laat ons hier inzoomen op enkele mogelijkheden

In het OK-bronnendocument⁶⁵ staat een leerzame passage over zelfevaluatie:

Een belangrijke fase in de cyclus is nagaan of de beoogde kwaliteit gerealiseerd werd. Hierbij staat de zelfevaluatie centraal. De term zelfevaluatie wekt de indruk dat de proceseigenaar alle touwtjes in handen heeft en de zelfevaluatie helemaal alleen uitvoert. Dit is echter niet zo. Bij een goede zelfevaluatie is de inbreng van anderen noodzakelijk. ... Bij zelfevaluatie is het belangrijk om te beschikken over betrouwbare en volledige informatie over het eigen functioneren. Soms ontbreekt het de school aan relevante informatie of een volledig perspectief. Dat perspectief kan ze vinden bij externen (...). De literatuur verwijst hierbij nogal eens naar het Joharivenster, vernoemd naar Joe Luft en Harry Ingham en bestaande uit vier kwadranten:

	Bekend aan jezelf	Onbekend aan jezelf
Bekend aan anderen	Open ruimte	Blinde vlek
Onbekend aan anderen	Verborgен gebied	Onbekend gebied

Het domein van de blinde vlekken kan interessante inzichten bevatten waarover de school niet beschikt als zij geen externen betreft in de zelfevaluatie. Vanuit het oogpunt van goed bestuur is het zeker van belang dat de school zich minstens rekenschap geeft van de (on)tevredenheid van directe belanghebbenden zoals ouders, lerenden en eigen medewerkers maar ook van partners met wie ze samenwerkt (...).

⁶⁵[http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW.p
df](http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW.pdf)

Op terreinen als veiligheid, sfeer, begeleiding, brede ontwikkeling, media-educatie, leerlingen- en ouderbetrokkenheid en zo meer kan een tevredenheidsonderzoek bij ouders en leerlingen zinvolle informatie voor het kwaliteitsbeleid opleveren.

Peer review, feedback van collega's is vaak een bron van zeer gerichte informatie die nuttig is om samen verder te werken aan kwaliteitsverbetering. Tandemwerking tussen leraren of zelf-georganiseerde 'audits' door collega-directeurs als critical friends zijn een meerwaarde.

In elk geval is de geest van 'appreciative inquiry' een aanrader om de geestdrift en het enthousiasme voor onze pedagogische taak te beschermen. In constructieve feedback worden dan vaak 'tops' (sterke punten) en 'tips' (aanbevelingen tot groei en verdere ontwikkeling) gegeven.

10.5.4 Resultaten en effecten

Er is een sterke nood om inzichtelijk te maken welke effecten breed onderwijs heeft. Laten we opnieuw de Nederlandse onderwijsraad⁶⁶ aan het woord:

"Het opnemen van de visie op en uitvoering van brede onderwijskwaliteit in het schoolplan alleen is niet voldoende in het proces van verantwoording. Om daadwerkelijk de dialoog te kunnen voeren over wat wel en niet goed gaat en/of beter kan en daardoor bij te dragen aan het bevorderen van onderwijskwaliteit in brede zin, zal de school nader zichtbaar moeten maken hoe is gewerkt aan brede onderwijsdoelen.

*Bij wijze van voorbeeld werkt de raad hieronder vier manieren uit die daarbij behulpzaam kunnen zijn: **de verantwoordingsmatrix, de zelfevaluatie, het tevredenheidsonderzoek en peer review.**"*

We bespraken de laatste drie al onder 3.4 kwaliteitsontwikkeling. Hier nog aandacht voor een interessante wijze om effecten in kaart te brengen: de verantwoordings-matrix.

"Werken met de triband-verantwoordingsmatrix⁶⁷ kan scholen helpen bij het afstemmen van hun informatie op de verschillende niveaus waarop verantwoording plaatsvindt (zie kader)⁶⁸. Niet iedereen die bij de school betrokken is, heeft namelijk dezelfde informatiebehoefte. Voor ouders is het van belang dat de communicatie over het eigen kind goed verloopt en zij kunnen zien dat hun kind zich naar verwachting ontwikkelt. Voor een schoolbestuurder is het wellicht

⁶⁶ Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit, van smal beoordelen naar breed verantwoorden* Den Haag: Onderwijsraad

⁶⁷ Zoals ontwikkeld door Hoitink et al., zie ook <https://www.tribandverantwoorden.nl/>

⁶⁸ Mertens, N. (2009). *Verantwoordingswaaier*. Utrecht: APS.;

Hoitink, A., Mertens, N. & Zwart, A. (2011). *Opbrengstgericht werken in Onderwijs Anders Scholen*. Utrecht: APS

van belang dat scholen voldoen aan een gezamenlijk vastgesteld kwaliteitsbeleid. Een onderbouwcoördinator heeft belang bij inzichtelijkheid van de ontwikkeling van aanvankelijk lezen bij vijf- tot zevenjarigen. De school heeft voor verantwoording dus verschillende gegevens nodig. Soms hebben die gegevens betrekking op een specifieke leerling, soms op alle leerlingen in Nederland. Bij het werken met een triband-verantwoordingsmatrix worden daarom drie ‘banden’ gebruikt.”

- *Band 1: breder kijken naar ontwikkeling; vergelijking met alle leerlingen in Vlaanderen (= aanpassing) – externe vergelijking.*
- *Band 2: kijken naar de ontwikkeling van de groep (kwantitatief of kwalitatief) – interne vergelijking.*
- *Band 3: kijken naar de ontwikkeling van het kind (kwantitatief of kwalitatief).*

Als deze drie banden worden gecombineerd met de driedeling kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, ontstaat een matrix met negen cellen. Op al deze cellen kan worden verantwoord. Voor scholen is dit een handig hulpmiddel om te bezien of de gegevens die zij verzamelen passen bij de verantwoording die ze willen afleggen. Op basis van de matrix wordt duidelijk waar hiaten liggen, of waar juist volgens het gehanteerde onderwijsconcept meer verantwoording logisch lijkt.

Ingevuld kan een dergelijke matrix er zo uitzien (voorbeeld aangepast voor Vlaanderen):

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Band 1	Toetsresultaten standaard test rekenen.	Resultaten SAQI-toets. Kansschatting pesten/gepest worden; aanpassing aan school.	SAQI-scores zelfvertrouwen, motivatie, welbevinden.
Band 2	Uit de portfolio's blijkt dat de kinderen in de rekenclub nu veel beter kunnen meten.	De onderbouwunit is vooruitgegaan in samenwerken.	De scores van de observatielijst komen overeen met de ontwikkelingslijnen in de portfolio's.
Band 3	Tess kan nu automatiseren tot 20.	Huub houdt nu meer rekening met anderen.	Isa durft steeds meer voor een groep te presenteren.

Band 1 is in eerste instantie relevant als het gaat om verantwoording aan de overheid. Deze informatie zit namelijk voor een deel op het niveau van externe standaarden. Instrumenten die hiervoor worden gebruikt zijn bijvoorbeeld Cito, TTA, SAQI. Ook gaat het om aanvullende kwalitatieve en kwantitatieve informatie waarmee de inspectie een beeld kan krijgen van de bredere onderwijskwaliteit van een school, vergeleken bij andere scholen.

Band 2 is gericht op interne vergelijking, en daarmee interessant voor het bestuur, de schoolleider en het schoolteam, maar ook voor de medezeggenschapsraad. Gegevens binnen deze band geven inzicht in hoe de verschillende 'units' binnen de school presteren. Daarmee is een vergelijking mogelijk tussen onderdelen van de school. Gegevens op dit niveau kunnen inzicht geven in hoe uitkomsten worden beïnvloed door bijvoorbeeld de gekozen pedagogisch-didactische aanpak of methode. De teams kunnen de gegevens analyseren en op basis daarvan hun programma of pedagogisch-didactische aanpak bijstellen.

Band 3 geeft inzicht in de ontwikkeling van het individuele kind. In eerste instantie zullen ouders (en leerlingen zelf) hierin geïnteresseerd zijn. Methodes die hiervoor kunnen worden gebruikt zijn portfolio's, observatielijsten, maar ook scores op een leerlingvolgsysteem, aangezien die immers inzicht geven in de individuele ontwikkeling van een leerling.

10.6 Intervisie

De wijsheid zit in het veld. De kunst bestaat erin elkaar als collega te sterken in het bewustzijn en het inzicht om tot zinvol handelen te inspireren.

Intervisietechnieken kan men op verschillende plaatsen beschreven vinden. In het PResence Institute van Otto Scharmer spreekt men over de techniek van de 'case clinic'.

In deze nota's maken wij dankbaar gebruik van de aanbevelingen van Geert Iserbyt, die reeds vele jaren intervisiegroepen faciliteert en ook opleidingen verzorgt tot het professioneel leiden van intervisie. (geert@u-consult.be)

10.6.1 Starten met een actieve werkvraag

De vraag die het onderwerp zal vormen van een intervisieronde moet een echte wezenlijke uitdaging zijn waar één van de aanwezigen zich voor geplaatst ziet. Deze vraag moet zo persoonlijk mogelijk worden geformuleerd.

Hoe formuleer ik een goede werkvraag ? (als uitgangspunt voor een intervisieproces)

Een werkvraag waar je nu aan wil werken, moet actueel én persoonlijk zijn om er effectief iets aan te kunnen doen én zo tot een verbetering te komen. Je kan zelf invloed uitoefenen op de situatie en je voelt een duidelijke motivatie om er iets aan te veranderen.

Je werkvraag gaat uit van een situatie (die zich soms herhaalt) en die je niet (meer) naast je neer wil leggen. Je neemt er verantwoordelijkheid voor op en je wil dit aanpakken. Een korte, heldere formulering van je werkvraag houdt het startpunt in van een actie, klein of groot. Ze zet aan om in beweging te komen. Een sterke werkvraag zet je aan om met moed en enthousiasme de zaak aan te pakken.

Visie:

Een werkvraag is neutraal.

Een werkvraag is op zich noch positief, noch negatief. Die kleur krijgt het door de manier waarop je ermee omgaat. Het wordt positief of negatief door het gevoel dat je eraan verbindt of door je oordeel erover.

Een werkvraag overkomt je niet.

Je kiest ervoor om iets als een werkvraag te behandelen. Het is iets dat je bezig houdt omdat je weet, voelt of wilt dat het anders kan lopen.

Werkvragen zijn een deel van het leven.

Wat je als een werkvraag ervaart, maakt deel uit van je leven. Het is een signaal dat iets een keer moet (her)bekeken worden, aangepakt of veranderd. Je kan stellen dat elke werkvraag, ook een *biografische* vraag is.

Een werkvraag is een innerlijke vraag naar verandering.

Vaak is een werkvraag een kwestie in of rond jezelf die je tot nu toe onvoldoende aandacht hebt gegeven. Deze kwestie biedt je een mogelijkheid of uitdaging, ook al geeft ze je op dit ogenblik misschien een onprettig gevoel.

Problemen worden 'opgelost' zoals iets wordt opgelost in water.

Een 'oplossing' komt er doorgaans door datgene wat je als een werkvraag of 'probleem' ervaart, te integreren in je leven. In veel gevallen helpen dergelijke vragen om iets opnieuw 'heel' te maken. We hebben dan ook meer te danken aan 'problemen' dan we op het eerste zicht (h)erkennen.

Hoe formuleer je een krachtige werkvraag ?

- Het is een **vraag**, dus niet een vaststelling, geen veronderstelling, geen mening. Enkel een vraag is de start van een efficiënte oplossingsgerichte aanpak omdat enkel een vraag aanzet tot in beweging komen.
- Het is een **open** vraag, dus niet een vraag waar je 'ja' of 'nee' op kan antwoorden. Gesloten vragen laten minder oplossingsrichtingen open en hebben de neiging de actie te doen stilvallen. Het is ook geen 'waarom'-vraag, want die vraagt enkel naar een verklaring, terwijl je vooral gebaat bent bij een oplossing.
- Het is een **persoonlijke** vraag, dus geformuleerd in de eerste persoon enkelvoud: IK. Er is enkel een vraag omdat jij dat erkent en je als eigenaar ervan opstelt: "Ik heb een probleem!".
- Het is een **belangrijke** vraag, een vraag die je nu wil oplossen en niet meer opzij wil leggen; dus niet een vraag die even goed nog een hele tijd kan wachten.
- Het is een **actuele** vraag, gesteld in de **tegenwoordige tijd**, dus geen vraag in de verleden of de toekomstige tijd. Iets wat voor jou een 'probleem' vormt, doet zich altijd voor in het hier en nu.
- Het is een vraag met een **actieve werkvorm**, dus niet: "Hoe word ik ...?", "Hoe krijg ik ... ?"
- Het is een **concrete** vraag, de formulering heeft een concreet werkwoord en onderwerp.
- Het is een **korte en bondige** vraag, dus zonder bijzinnen of voorwaarden. Bekijk je vraag en schrap al het overbodige. Lange vragen zijn niet zelden manieren om toch nog even rond de pot te draaien.
- Het is een **confronterende** vraag, dus geen vraag die vermijdt om de werkelijkheid onder ogen te zien.
- Een heldere werkvraag is geformuleerd in **zorgvuldige taal**, het ene werkwoord is het andere niet. Neem de tijd om de juiste woorden te vinden.
- Het is een **realistische** vraag. Een vraag die zich situeert binnen je 'cirkel van invloed', dat is de invloed die jij hebt of kunt hebben, rekening houdend met je grenzen; dus geen vraag om 'de wereld te veranderen'.
- Het is een **oplossingsgerichte** vraag, een vraag die op zoek gaat naar een oplossing. Dus geen vraag die enkel het accent legt op datgene wat moet veranderen; je hoeft helemaal niet te weten waar de oplossing ligt om een vraag oplossingsgericht te formuleren.
- Een sterke werkvraag heeft ook een **waarderende** toon. Hoe meer een vraag je stimuleert en enthousiast maakt om er aan te beginnen, hoe werkzamer.

10.6.2 Twee varianten als intervisiemethodiek

Schematisch worden de stappen van de twee intervisiemethodieken als volgt samengevat:

Beeldvormende intervisie	Bevragende intervisie
1. Keuze van een werkvraag	1. Keuze van een werkvraag
2. Verduidelijking van de vraag	2. Verduidelijking van de vraag
3. Open vragen	3. Open vragen
4. Karakterisering van de situatie	4. Herformulering van de vraag
5. Herformulering van de vraag	5. Open vragen
6. Open vragen	6. Adviesronde & Creatieronde
7. Adviesronde & Creatieronde	7. Reflectie en afronding
8. Reflectie en afronding	

10.6.3 De beeldvormende intervisie

Handleiding 'beeldvormende intervisie'

Stap 1

Inventarisatie van de vragen - Keuze

Stap 2

De vraaginbrenger legt zijn/haar vraag voor aan de groep. Het gaat om een vraag die:

- **OPEN** is, dwz ze begint met een open vraagwoord (hoe, waar, wie, welke, wanneer, ...).

Een gesloten vraag is een vraag die je kan beantwoorden met ja of neen.

Ook een suggestieve vraag (die al een antwoord suggereert) of een vraag die begint met 'waarom' is niet geschikt.

- gesteld is in de 1^e persoon: **IK**.

- een **ACTIEF WERKWOORD** in zich draagt, dat een actie uitdrukt die leidt tot een verbetering

of verandering van het knelpunt of probleem.

=> Bijv.: HOE KAN IK ... ?

!!! Het helder formuleren van de werkvraag is van groot belang.

De begeleider waakt erover dat de vraag actueel is, dat de vraaginbrenger gemotiveerd is om verandering te bereiken en daar ook zelf voldoende invloed op heeft. De vraag wordt best kort (zonder bijzinnen), duidelijk en krachtig geformuleerd. De vraaginbrenger schrijft vervolgens de werkvraag, zichtbaar voor iedereen, op een bord, flipchart of flap.

Stap 3

De vraaginbrenger schetst kort (!) het probleem dat hij/zij ervaart ahv een voorbeeldsituatie, maar zonder veel details (liefst geen concrete namen van andere mensen; wél 'een ouder', 'een collega', ... / geen gedetailleerde beschrijvingen, ...). De begeleider bewaakt dat allerlei anekdotische informatie buiten beschouwing blijft; de werkvraag gaat immers in essentie over de rol, de houding en het inzicht van de vraaginbrenger; niet over alles daar omheen!

De andere deelnemers stellen vervolgens verduidelijkende OPEN vragen. Deze vragen zijn gericht op de verdere verkenning van de situatie en de rol en mogelijkheden van de vraaginbrenger, en niet op allerlei details over de andere betrokkenen, de historiek,

Ook NIET-bevestigende vragen zijn soms interessant. Bijv:

Wat heb je nog NIET geprobeerd?

Wat doe je als het NIET lukt?

Suggestieve vragen (gericht op een oorzaak of een oplossing) zijn in deze fase te vermijden.

De begeleider kan een minuut stilte inbrengen waarin ieder voor zich even nadenkt welke vraag hij/zij nog niet gesteld heeft en zeker nog wil stellen. Eventueel noemt de begeleider kort de vraagrichtingen uit de Lemniscatbenadering.

De vragenronde gaat nog even door en ieder kan nog zijn/haar laatste vraag stellen. Zo nodig kan hier een korte pauze (max 10 min) gehouden worden.

Stap 4

Er worden enkele minuten stilte ingebouwd en alle deelnemers gaan op zoek naar een imaginatief beeld van de situatie waarin de vraagsteller centraal staat: "Ik zie je als ...".

Voorbeelden uit de natuur, sprookjes, legenden en verhalen, archetypische figuren, beroepen, ... kunnen hierbij gebruikt worden. Als het kan wordt dat beeld eenvoudig geschetst of getekend op een blad (A4); eventueel wordt het enkel met woorden beschreven.

Na de stilte geeft iedere deelnemer kort zijn/haar beeld zonder verdere toelichting terug aan de vraagsteller; die ontvangt de beelden ook zonder commentaar en noteert ze eventueel; enkel wanneer iets niet duidelijk is in de beschrijving van een beeld kan daar een verduidelijkende vraag bij gesteld worden.

Stap 5

De vraaginbrenger vertelt kort wat het hem/haar doet om de beelden terug te krijgen. Niet zozeer door op elk beeld in te gaan, maar in het geheel. Vervolgens geeft hij/zij aan wat dit met zijn/haar werkvraag doet en of die daardoor verandert. De gespreksleider helpt de vraaginbrenger hierbij door denken, voelen en willen bij de vraaginbrenger te verkennen als gevolg van de feedback en eventueel samen met hem/haar de werkvraag te herformuleren in de richting van een onderliggende vraag, van een nog meer concrete vraag of van de eerste, haalbare stap in de verandering. Die onderliggende vraag gaat doorgaans nog meer over de eigen rol van de vraaginbrenger zelf in het veranderingsproces. De andere deelnemers kunnen hierbij helpen. De onderliggende vraag wordt opnieuw opgeschreven, onder de eerste vraag.

Stap 6

Daar kunnen opnieuw, maar deze keer korter, verduidelijkende, open vragen bij gesteld worden door de andere deelnemers, gericht op de rol en houding van de vraagsteller bij deze werkvraag; wat hem/haar tegen houdt, motiveert, ...
Als ook hier het beeld voldoende duidelijk is, stopt de begeleider de vragenronde.

Stap 7

Er wordt opnieuw een stilte ingebouwd waarin alle deelnemers op zoek gaan naar 1 of 2 tips bij die geherformuleerde werkvraag. Die tips worden vervolgens in een rondje gegeven met als aanhef: "Als ik jou was, zou ik ...". Dat betekent dat de tip uitgaat van de inleving in de situatie en persoon van de vraaginbrenger en niet van de aanpak die de tipgever zelf in die situatie zou toepassen.

Alle deelnemers geven kort en bondig hun tip(s). De vraaginbrenger ontvangt (en noteert) ze zonder commentaar. Eventueel kan de uitwerking van een bepaalde tip nog wat verder verkend worden (wat zou er gebeuren als je dit zou doen?)

De begeleider vraagt de vraaginbrenger wat de tips hem/haar brengen en of daaruit een concreet voornemen is ontstaan. Wat kan een eerste stap zijn in de verandering?

Stap 8

De vraaginbrenger vertelt wat zij/hij aan het intervisieproces heeft gehad. Wat neemt hij/zij hiervan mee?

Ook de andere deelnemers vertellen hoe zij het proces hebben ervaren en wat zij eruit meenemen.

Er wordt eventueel ook even gereflecteerd op de eigenschappen van dit intervisieproces:

- oordeel terughouden
- op zoek gaan naar de eigen relatie tot het thema van de vraag (vraaginbrenger)
- de vraag onder/achter de vraag (bijstellen van de werkvraag)
- oefenen van inleving in de ander
- de kracht van open vragen
- het beeld als spiegel op een diepere laag dan woorden
-
-

10.6.4 De bevragede interview

Handleiding 'bevragede interview'

Stap 1

Inventarisatie van de vragen - Keuze

Stap 2

De vraaginbrenger legt zijn/haar vraag voor aan de groep. Het gaat om een vraag die:

- **OPEN** is, dwz ze begint met een open vraagwoord (hoe, waar, wie, welke, wanneer, ...).

Een gesloten vraag is een vraag die je kan beantwoorden met ja of neen.

Ook een suggestieve vraag (die al een antwoord suggereert) of een vraag die begint met 'waarom' is niet geschikt.

- gesteld is in de 1^e persoon: **IK**.

- een **ACTIEF WERKWOORD** in zich draagt, dat een actie uitdrukt die leidt tot een verbetering

of verandering van het knelpunt of probleem.

=> Bijv.: HOE KAN IK ... ? De vraaginbrenger schrijft de werkvraag op (op flipover / flap).

De begeleider waakt erover dat de vraag actueel is, dat de vraaginbrenger gemotiveerd is om verandering te bereiken en daar ook zelf voldoende invloed op heeft.

Er wordt onderzocht of de formulering van de vraag nog meer specifiek kan gemaakt worden. 2 cruciale woorden/begrippen in de vraag (vaak het werkwoord en een begrip dat te maken heeft met de probleemstelling of de gewenste verandering) worden aangeduid.

Alle deelnemers gaan voor elk van beide begrippen op zoek naar 10 à 15 alternatieve formuleringen door vrij te associëren; de vraaginbrenger noteert ze op een bord of flipover / flap. De vraaginbrenger kiest vervolgens de eventuele betere alternatieven en op basis daarvan kan hij/zij zijn/haar vraag aanpassen (op bord of flipover / flap).

Stap 3

De werkvraag wordt niet verder verkend via vraag en antwoord. De andere deelnemers gaan nu in stilte op zoek naar zogenaamde 'hulpvragen'; dat zijn OPEN vragen waarvan het antwoord op de hulpvraag de vraaginbrenger kan helpen om zelf een nieuw inzicht te ontwikkelen rond zijn/haar werkvraag.

Voorbeelden van zulke open hulpvragen kunnen zijn:

- In welke omstandigheden is deze vraag voor jou het meest acuut?
- Wanneer is voor jou je doel bereikt?
- Waar en wanneer heb je iets vergelijkbaars meegemaakt?
- Wie is hier nog meer bij betrokken of mede verantwoordelijk voor een oplossing?
- Wat doe je als je geen verandering kan bereiken?

Iedere deelnemer zoekt minimum 3 goede hulpvragen vanuit de inleving in de werkvraag en schrijft die elk apart op kaartjes. In een rondje (na de stilte) richt elke deelnemer z'n hulpvragen tot de vraaginbrenger, geeft het bijhorende kaartje en laat hem/haar even de tijd om er over na te denken. De begeleider helpt zo nodig om de vragen zo open mogelijk te stellen en zo nodig gesloten of suggestieve vragen bij te stellen. Als alle vragen zijn ingebracht, overloopt de vraaginbrenger ze nog eens en selecteert die vragen (3-tal) die hem/haar het meest getriggerd hebben (verrast, doen nadenken, ...). Dat kan bijv door met

de kaartjes 2 stapeltjes te maken (belangrijk / minder belangrijk). Die vragen noemt hij/zij en geeft er kort wat verduidelijking bij.

Stap 4

De gespreksleider verkent met de vraaginbrenger en de andere deelnemers of de vraaginbrenger de werkvraag wil bijsturen/aanpassen (als gevolg van de hulpvragen die erover werden gesteld) in de richting van een onderliggende vraag, van een nog meer concrete vraag of van de eerste, haalbare stap in de verandering. De gespreksleider helpt de vraaginbrenger hierbij door denken, voelen en willen te verkennen als gevolg van de gestelde hulpvragen. De andere deelnemers kunnen hierbij helpen.

Zo ja, dan wordt de nieuwe werkvraag geformuleerd en genoteerd (op bord of flipover / flap).

Zo nodig kan hier een korte pauze (max 10 min) gehouden worden.

Stap 5

In een 2^e ronde worden opnieuw hulpvragen gezocht door alle deelnemers. In stilte gaat ieder op zoek naar enkele goede hulpvragen. Daarna worden opnieuw in een rondje de vragen per deelnemer aan de vraaginbrenger gesteld en de kaartjes overhandigd.

Na afloop geeft de vraaginbrenger opnieuw aan welke vraag / vragen hem/haar hebben beroerd en geeft daar kort wat duiding bij.

Stap 6

Er wordt opnieuw een stilte ingebouwd en deze keer gaan de andere deelnemers op zoek naar 1 à 2 tips. Die tips worden vervolgens in een rondje zonder commentaar genoemd met als startformulering "Als ik jou was ..." (= vanuit de inleving; niet vanuit projectie). De tips worden desgewenst door de vraaginbrenger zelf genoteerd.

De uitwerking van een bepaalde tip kan nog wat verder verkend worden (wat zou er gebeuren als je dit zou doen?). De begeleider vraagt de vraaginbrenger wat de tips hem/haar brengen en of daaruit een voornemen ontstaat voor een eerste stap.

Stap 7

De vraaginbrenger vertelt wat hij/zij aan het intervisieproces heeft gehad. Wat neemt hij/zij hiervan mee?

Ook de andere deelnemers vertellen hoe zij het proces hebben ervaren en wat zij eruit meenemen.

Er wordt even gereflecteerd op de eigenschappen van dit intervisieproces:

- oordeel terughouden
- op zoek gaan naar de eigen relatie tot het thema van de vraag (vraaginbrenger)
- het belang van een scherpe formulering van de werkvraag
- de vraag onder/achter de vraag (bijstellen van de werkvraag)
- oefenen van inleving in de ander
- de kracht van open vragen
- ook zonder alle informatie over de werkvraag kunnen de bevragers de vraaginbrenger helpen om een nieuw handelingsperspectief te vinden
-
-

11 Het schoolbeleid ontwikkelt kwaliteit⁶⁹

11.1 Visie

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
K1 en BL1
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In welke mate leeft de visie op onderwijs binnen lerarenteam, schoolleiding en oudergroep? Komt de school hierover in dialoog met interne medewerkers en externe partners, en wordt de visie bijgestuurd waar nodig?
- Op welke wijze vindt de visie ingang in de schoolwerking en in de klaspraktijk?
- Is de visie afgestemd op de input en context van de school, en op de regelgeving?

Het rOK⁷⁰ terzake:

Iedere school functioneert in een specifieke **context** die van belang is voor wat de school doet en welke keuzes ze maakt.

Onder **context** verstaan we:

- administratieve, structurele, bestuurlijke gegevens en historiek
- socio-economische en andere kenmerken van het werkgebied (zoals grootstedelijk gebied, aanwezigheid kansarmoede, aanwezigheid van sociaal-culturele voorzieningen, instroom van anderstaligen, ...)
- infrastructuur
- financiële middelen
- regelgeving
- ...

De leerling, de ouders/ thuisomgeving, het schoolteam en de bestuursleden zijn van belang voor wat de school doet en welke keuzes ze maakt.

Dit is de **input** en omvat:

- kenmerken van de leerling (zoals gender, aanvangssituatie, attitudes en motivationele kenmerken, ...)
- kenmerken van de ouders en de thuisomgeving (zoals socio-economische kenmerken, thuistaal, etniciteit/immigratiestatus, ouderlijke betrokkenheid, ...)

⁶⁹ Een en ander is overgenomen uit het instrumentarium dat de inspectie hanteert in haar Doorlichting 2.0 zie <http://www.onderwijsinspectie.be/>

⁷⁰

<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>

- kenmerken van het schoolteam (zoals didactische en inhoudelijke vakkennis, verwachtingen m.b.t. de leerling, attitudes en motivationele kenmerken, doelmatigheidsbeleving, opleidingsniveau, aantal jaren onderwijservaring, ...)
- kenmerken van de bestuursleden (samenstelling van het bestuur, professionaliteit, ...)
- ...

11.2 Onderwijskundig beleid

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
K3
 van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- In welke mate heeft de school een onderwijskundig beleid gestructureerd, waardoor er vanuit inzicht sturing wordt gegeven aan de klaspraktijk, de professionalisering en de kwaliteit van samenwerking?
- Worden er doelgerichte maatregelen en afspraken genomen en nageleefd in dit verband?
- Worden de teamleden ondersteund om projecten waar te kunnen maken?

11.3 Organisatieontwikkeling

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
BL2, BL3, BL4, BL5 en BL6
 van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

11.3.1 Een participatief bestuur met een gedragen beleid

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Is er een cultuur en structuur van mandatering aanwezig, waardoor gedeeld leiderschap ontstaat op het gebied van
 - a. pedagogisch beleid,
 - b. personeelsbeleid,
 - c. materieel beleid?
- Zijn de mandateringen breed gedragen door de personeelsleden?
- Worden personeelsleden gestimuleerd tot zelfsturing?
- Waar worden de ouders betrokken bij de schoolleiding?

11.3.2 A learning community

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hoe worden ontwikkelingsprocessen geleid?
- Heerst er een communicatieve cultuur, waarbij de school openstaat voor externe vragen en verwachtingen?
- Stimuleert de school reflectie, leren van en met elkaar en expertisedeling tussen de teamleden.
- Wordt er samengewerkt met anderen om de onderwijsleerpraktijk te versterken?

11.4 Systematische evaluatie

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O2, K2 en R1
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hoe houdt de school op systematische wijze de kwaliteit van het onderricht en klaspraktijk in de gaten?

11.5 Betrouwbare evaluatie

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O2, K2 en R1
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Betreft de school diverse bronnen en relevante partners bij haar evaluatie van de onderwijskwaliteit?
- Besteedt zij hierbij aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen?

11.6 Bijsturen en borgen

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O3, K2 en K3
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Welke conclusies neemt de school uit de waarneming van de leer- en ontwikkelingsvorderingen van de leerlingen?
- Heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten?
- Ontwikkelt ze doeltreffende verbeteracties voor haar werkpunten?
- Bewaart en verspreidt de school wat kwaliteitsvol is?

Voldoende heldere, raadpleegbare en functionele documenten ondersteunen kwaliteitsbeleid en laten toe om externen inzicht te laten verwerven in de lokale aanpak. Afspraken, procedures, functiebeschrijvingen, schoolwerkplan, verslagen, leerlingenvolgsystemen, personeelsdossier, ... ze zijn enerzijds niet te veronachtzamen. Anderzijds is zuinigheid terzake ook een teken van professionaliteit. “In der Beschränkung zeigt sich der Meister”, wist Goethe al. Beperking tot relevant documentatiemateriaal, zonder overbodige administratieve of bureaucratische uitwassen, maakt deel uit van de kunst.

12 Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne

DIT ONDERDEEL ZAL NOG WORDEN AANGEVULD

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
BL12
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

12.1 Planning en uitvoering

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O4 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

12.2 Ondersteuning

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O4 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

12.3 Systematische en betrouwbare evaluatie

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O4 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

12.4 Borgen en bijsturen

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
O4 en R6
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

13 Financieel beleid

13.1 Visie

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
BL10
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Worden de noden op financieel en materieel vlak goed in kaart gebracht?
- Is er een visie op de gewenste evolutie van inkomsten en uitgaven?
- Volgt deze visie de prioriteiten binnen het onderwijskundig en organisatiekundig beleid?
- In welke mate worden de ouders betrokken bij de totstandkoming van deze visie?

13.2 Transparantie

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachting
BL10
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Hanteert de school een transparante begroting, waaruit de herkomst en besteding van middelen duidelijk kan worden begrepen?
- Worden betalingen tijdig verricht, zowel aan de zijde van de inkomsten als bij de uitgaven?
- Kan de boekhouding tijdig de verrichtingen boeken?
- Kan het schoolbestuur in de loop van het schooljaar de financiële situatie opvolgen via tussentijdse balansen?

13.3 Kostenbeheersing

In deze paragraaf wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitsverwachtingen
BL10 en BL11
van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 3 van deze handleiding)

Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen

- Beheerst de school de kosten voor alle leerlingen?
- Hoe gaat de school om met achterstallige schoolfacturen?
- Wordt er logistieke samenwerking gezocht met andere scholen om via groepsaankopen kosten te drukken?

14 Zelfevaluatie

Het is ten allen tijde heel zinvol om zelf een antwoord te zoeken op de vraag: “Hoe goed zijn we bezig?”

Een goede start hierbij zijn de kwaliteitsvragen die men terugvindt in de volgende onderdelen van deze handleiding

- 5. De leerkrachten en de klaspraktijk
- 6. Leerlingenbegeleiding
- 7. Omgaan met diversiteit
- 8. Rapportering en oriëntering
- 9. Personeelsbeleid en professionalisering
- 11. Het schoolbeleid ontwikkelt kwaliteit.
- 12. Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne

Voor een latere editie van deze handleiding bekijken we de mogelijkheden voor het ontwerp van een format waarin deze kwaliteitsvragen op een gebruiksvriendelijke wijze kunnen worden beantwoord.

15 Voorlichting bij doorlichting

Op <http://www.onderwijsinspectie.be/doorlichten> vindt men de meest accurate informatie.

15.1 De wezenlijke vragen

- In welke mate leeft er binnen de school een breed gedragen visie op onderwijskwaliteit?
- Hoe wordt die vertaald naar de klaspraktijk?
- Hoe evalueert de school de effecten van deze praktijk?
- Tot welke bijsturing leidt deze evaluatie: welke maatregelen worden genomen om de onderwijskwaliteit te waarborgen of te verhogen?

15.2 Twee types onderzoeken

Elke doorlichting bestaat uit twee types onderzoeken:

- 1) Het systeemonderzoek omvat:
 - De kwaliteitsontwikkeling (= beleid + organisatie + kwaliteitszorg)
 - Beleid en kwaliteitszorg i.v.m. risicobeheersing BVH ('Bewoonbaarheid – Veiligheid – Hygiëne')
- 2) Het substantief onderzoek omvat:
 - Onderwijsleerpraktijk (klaspraktijk)
 - Kwaliteitsgebied op schoolniveau, geselecteerd uit de volgende vier:
 - Leerlingenbegeleiding
 - Omgaan met diversiteit
 - Personeelsbeleid en professionalisering
 - Rapportering en oriëntering
 - Aftoetsen van de kwaliteit van BVH ('Bewoonbaarheid – Veiligheid – Hygiëne'), en de doeltreffendheid van het BVH-beleid

De onderzoeksvragen die bij deze twee onderzoeken horen klinken als volgt:

Onderzoeksvraag 1

In welk mate ontwikkelt de instelling haar eigen kwaliteit, met bijzondere aandacht voor de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk?

Onderzoeksvraag 2

In welke mate verstrekt de instelling kwaliteitsvol onderwijs dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit en respecteert ze de regelgeving?

15.3 Overzicht van een doorlichting



Dit is een illustratie voor een secundaire school. In de situatie van een basisschool komt er in het vak 'onderwijsleerpraktijk' plaats voor het geïntegreerd onderzoek in de kleuterafdeling en twee leergebieden in de lagere afdeling.

15.4 Het doorlichtingsrapport

15.4.1 In welke mate ontwikkelt de school haar eigen kwaliteit?

6 aspecten worden onder de loep genomen

- Visie
- Onderwijskundig beleid
- Organisatieontwikkeling
- Systematische evaluatie
- Betrouwbare evaluatie
- Bijsturen en borgen

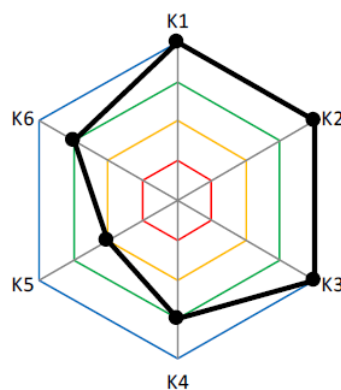
Een mogelijke uitslag wordt als volgt gerapporteerd: voor elk van de 6 aspecten wordt de school ingedeeld volgens een ontwikkelingsschaal. Telkens wordt heel beknopt, bijna met standaardzinnen, het ontwikkelingsniveau omschreven.

Bv

K1. Visie

De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school evalueert in een open dialoog met interne medewerkers en met externe partners haar visie en stuurt ze bij waar nodig.

Het geheel van de zes beoordelingsresultaten van de zes aspecten wordt in een spinnenweb visueel voorgesteld:



In de samenvatting op het eind van het verslag komen de kleurtjes terug:

Legenda

● = beneden de verwachting ● = benadert de verwachting ● = volgens de verwachting ● = overstijgt de verwachting

2.1 In welk mate ontwikkelt de school haar eigen kwaliteit?

- Visie
- Onderwijskundig beleid
- Organisatieontwikkeling
- Systematische evaluatie
- Betrouwbare evaluatie
- Bijsturen en borgen

15.4.2 In welke mate verstrekt de school kwaliteitsvol onderwijs?

Er wordt feedback gegeven omtrent één kwaliteitsgebied op schoolniveau, geselecteerd uit de volgende vier:

- Leerlingenbegeleiding
- Omgaan met diversiteit
- Personeelsbeleid en professionalisering
- Rapportering en oriëntering

Bij het online komen van deze handleiding zijn ons enkel voor het eerste en derde kwaliteitsgebied specifiekere componenten bekend, met name

Leerlingenbegeleiding

- Beeldvorming
- Passende begeleiding
- Leren en studeren
- Leerloopbaan
- Sociaal-emotionele ontplooiing
- Fysiek welzijn
- Samenwerking met het CLB op het vlak van schoolondersteuning
- Samenwerking met het CLB op het vlak van individuele leerlingenbegeleiding
- Samenwerking met leerlingen en ouders

Personeels- en professionaliseringsbeleid

- Selectie en aanwerving
- Coaching en beoordeling
- Professionalisering
- Aanvangsbegeleiding

Dan wordt ingezoomd op de onderwijsleerpraktijk: de kleuterafdeling als geïntegreerd pedagogisch werkveld, leergebieden uit de lagere afdeling of vakken in het secundair onderwijs. Daarbij horen de volgende elementen:

Onderwijsleerpraktijk

- Afstemming op het gevalideerd doelenkader
- Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod
- Positief en stimulerend leerklimaat
- Materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie
- Feedback
- Evaluatie
- Leereffecten

Ook het beheersing van risico's op het gebied van 'bewoonbaarheid-veiligheid-hygiëne' wordt bekeken.

16 De weg is het doel

16.1 Stap 1: Initieer een cultuur

Hoe meer de ouders, medewerkers, bestuurders, leraren en leerlingen betrokken zijn bij dit verhaal, hoe meer zij zelf de gewoonte ontwikkelen om zichzelf te sturen (doelen te stellen, te reflecteren op hun acties en te leren uit de ervaringen), des te groter is de kans dat er effectief kwaliteit wordt ontwikkeld.

Betrek dus de verschillende partijen, elk op hun eigen manier, in eenvoud bij dit verhaal.

16.2 Stap 2: Maak een zelf-evaluatie

16.2.1 Een kwaliteitsteam

Zorg voor een kwaliteitsteam dat het gehele kwaliteitsbeleid mee opvolgt. Eén deze teamleden moet verantwoordelijk worden voor de eindredactie van het centrale rapport van kwaliteitsbeleid.

16.2.2 Een zelf-evaluatie

Bekijk de aanpak onder ‘Voorlichting tot doorlichting’: daaronder vindt je handvatten tot zelf-evaluatie. Maak een ‘first impression’ analyse met Strengths, Weaknesses, Opportunities en Threads.

16.3 Stap 3: Mogelijke ondersteuning

Overweeg inwinning van advies vanuit de pedagogische begeleidingsdienst. Het is haar reden van bestaan!

16.4 Stap 4: Peer review

Om blinde vlekken te vermijden en nuancering te bekomen, zijn de waarnemingen van een critical friend uiterst behulpzaam. Organiseer een spiegelgesprek met een kwaliteitsverantwoordelijke van een andere school.

16.5 Stap 5: Meerjarenplanning

Maak een prioriteitenplan van de vele processen die aandacht verdienen en plan acties in de tijd. Maak evenwichtige keuzes:

- Kies enerzijds processen die al redelijk vlot lopen én anderzijds processen die duidelijk aan kwaliteitsverbetering toe zijn
- Zorg dat elk lid van de schoolgemeenschap met enthousiasme betrokken geraakt bij één of ander aspect van kwaliteitszorg. Kies daarom verschillende processen waar uiteenlopende groepen leraren/ouders/personeelsleden/bestuursleden/leerlingen mee aan de slag kunnen gaan.
- Initieer bij elke deelgroep de cyclische kwaliteitszorg, zoals in stap 6 beschreven

Maak met je kwaliteitsteam een planning op in de tijd.

Blijk geven van een overzicht (met Jupiterkwaliteit) is een meerwaarde in het hele verhaal.

Een aanbeveling is dan ook om het proces van het kwaliteitsbeleid te documenteren met

- a. Een plan van aanpak van het kwaliteitsbeleid op zich (hoe wordt het gestructureerd, hoe raken zo veel mogelijk mensen betrokken, welke doelen worden op korte en lange termijn gesteld, wanneer reflecteren we en sturen we eventueel bij ...)
- b. Een overzicht van de 'processen die reeds bestaan'
- c. Voorstellen voor mogelijke kwaliteitsvragen bij die processen
- d. Verwijzingen naar de kwaliteitsverwachtingen in het ROK

Scholen kunnen elkaar helpen.

16.6 Stap 6 : Initieer voor elk gekozen proces een cyclisch kwaliteitszorg

Zorg dat elk groepje dat zich verantwoordelijk mag voelen voor de kwaliteitsverbetering van een proces, op 'professionele' wijze hier mee aan de slag gaat. De reeds vermelde voorstelling van veranderingsprocessen kan hierbij een hulp zijn.



Voorzie een (digitaal) communicatie- en archiveringssysteem om de evolutie van kwaliteitsontwikkeling te monitoren en op te volgen. De opvolgingsverslagen van de kwaliteitsevolutie bij de verschillende processen worden best in één rapport van kwaliteitsbeleid worden gebundeld.