

COACHEN NA DE KLASSCREENING

Hoe doordringen tot de klaspraktijk van leerkrachten?

Gedurende drie jaar werd de vormingsmodule 'coachen na de klasscreening' aangeboden door het Steunpunt GOK aan voornamelijk GOK- en zorgleerkrachten. Hierin werden twee thema's gecombineerd: 'coachen' en 'interpretatie van een klasscreening'. We blikken met dit artikel even terug en reflecteren over de inhoud van de vorming en de reacties van deelnemers.

A. LEERKRACHTEN ONDERSTEUNEN VIA COACHING

De opdracht van GOK-leerkrachten situeert zich op drie niveau's: leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Tijdens deze vormingen focussen we op het leerkrachtniveau:

- Hoe kan je als GOK- of zorgleerkracht leerkrachten ondersteunen om meer oog te hebben voor (onderwijs-)kansarme kinderen?
- Hoe kan je leerkrachten begeleiden om in hun dagelijkse klaswerking Gelijke OnderwijsKansen waar te maken?
- Hoe kan je hen helpen om effectief stappen te zetten naar een meer zorgbrede klaswerking?

Eén mogelijke begeleidingsvorm om leerkrachten te ondersteunen is 'coaching'.

■ ■ ■ Hoe zou jij reageren?

We verkennen de betekenis van het begrip 'coaching' aan de hand van een videofragment. We schetsen een situatie waarin een leerkracht aangeeft dat ze zich zorgen maakt om Jomme, een kleuter uit de klas 5-jarigen. Ze nodigt je uit om Jomme in de klas te komen observeren. Daarbij zie je volgend tafereel afspelen (uit Leuvense BetrokkenheidsSchaal voor Kleuters, CEGO):

Enkele kleuters werken aan tafels en mochten hiervoor kiezen uit enkele 'leerspelen'. Jomme koos voor de splitsersdoos, net als zijn buurtje Bob. De bedoeling van het spel is dat de kleuter knikkers in een doosje gooit en er vervolgens een schap uittrekt. Hierdoor vallen de knikkers in twee compartimenten waardoor ze 'gesplitst' worden. De kleuter heeft een kaartje waarop hij kan kleuren (of schrijven) hoeveel knikkers er in elk van de compartimenten vallen.

Jomme zit klaar, met een potlood in zijn hand. Hij kijkt bij zijn buur, die een nieuw kaartje neemt. Hij kijkt en wacht af wat Bob doet. Bob staat op en gaat de juf halen... Jomme blijft achter en kijkt in zijn doosje. Hij kijkt ook in de doos van Bob en even lijkt het alsof hij begint te tellen. Hij zucht, zijn gezicht fronst. Denkt hij na? Dan prutst hij wat met zijn potlood, aan zijn broek... Hij fronst opnieuw en kijkt op, ziet de camera. Op dat moment komt Bob terug aangewandeld en Jomme zet zich recht om te schrijven. De juf buigt zich voorover naar Bob en volgt wat hij doet.

Jomme kijkt mee. De juf stelt vragen aan Bob en ondersteunt hem. Even kijkt ze ook bij Jomme, maar ze gaat er niet op in. Heeft ze niet gezien dat hij ook niet echt vooruit komt? Jomme zit weer klaar om te schrijven, maar schrijft niets. Dan gaat de juf naar een volgend kindje. Net als Jomme echt lijkt te gaan schrijven, trekt Bob het potlood uit zijn handen. Bob schrijft. Jomme kijkt naar Bob en terug naar zijn kaartje. Hij staart ernaar, zijn benen beginnen te wiebelen... van spanning?

De deelnemers krijgen volgende opdracht: Kort na deze observatie zit je samen met de leerkracht en krijg je de kans om het over Jomme te hebben. Wat is de eerste zin die je aan de juf zegt met betrekking tot de observatie van Jomme?

Een greep uit de antwoorden:

- Ik heb opgemerkt dat Jomme niets doet, maar hoe ben je gestart?
- Ben jij ervan overtuigd dat die kinderen de opdracht begrepen hebben?
- Heb je Jomme gezien?
- Wil je het aan Jomme nog eens uitleggen want hij begrijpt het niet.
- Ik denk dat de opdracht te moeilijk is voor Jomme.
- Wou je de jongens laten samenwerken?
- Wat is jouw zorg over Jomme?

Als je deze antwoorden overloopt, blijkt al snel dat er heel wat antwoorden zijn die vertrekken vanuit hoe jij als begeleider naar de situatie kijkt, hoe jij als 'deskundige' ziet waar het probleem zit en aldus ook al ziet waar de oplossing zit. Op deze manier neem je als begeleider **een adviesrol** op. Achter de vragen schuilen immers richtlijnen over welke 'lesvaardigheden' je als leerkracht moet aanpassen om het probleem van Jomme op te lossen: goede instructies geven, zorgen voor een individuele begeleiding van een kind... Deze suggesties kunnen effect hebben als ze aansluiten bij wat de leerkracht ook als probleem ervaart, zoals bijvoorbeeld: de zelfsturing van Jomme is niet hoog. Hij weet niet hoe hij aan de opdracht moet beginnen (startprobleem) en we moeten hem hierin op weg helpen (door vragen te stellen over wat hij moet doen, of opdrachten te geven, voor te doen, of uit te nodigen om te kijken hoe de buur het aanpakt en te stimuleren om samen te werken...). De leerkracht pikt deze suggesties op en kan hiermee verder.

Er zijn echter ook andere interpretaties mogelijk, zoals duidelijk wordt uit de reactie over de moeilijkheidsgraad van de oefening. Hier vertrekt de begeleider eveneens van 'een' interpretatie van het probleem en neemt een adviesrol in: knikkers tellen is voor dit kind een stap te ver gegrepen. Deze interpretatie leidt naar andere suggesties: het aantal knikkers kan bijvoorbeeld minder, of samen tellen is voor Jomme een goede oplossing. Of misschien moet het spel zelf aan de kant geschoven worden en komt bijvoorbeeld rangschikken en ordenen meer vooraan te staan? Op zich kunnen dit waardevolle interventies zijn. Maar wat als de leerkracht het probleem anders ervaart? Vaak leidt dit tot een welles-nietes discussie of voelt een leerkracht zich bedreigd.



De laatste reactie echter heeft een heel andere ingang, de begeleider formuleert namelijk **een open vraag**: 'Wat is jouw zorg omtrent Jomme?' De observatie als begeleider wordt zo even aan de kant geschoven en je polst naar de ervaringen (lees: observaties) van de leerkracht: hoe kijkt zij naar Jomme? Wat is de zorg waarvoor ze eigenlijk had gevraagd om te komen kijken? In plaats van heel snel in de adviesrol te kruipen, zet je als begeleider met deze vraag de inbreng van de leerkracht centraal. Hierdoor wordt de leerkracht uitgenodigd om 'haar' interpretatie te expliciteren. De functie van deze stap is niet te verwaarlozen: je wordt als leerkracht uitgenodigd om uit te drukken hoe jij naar het kind kijkt! De algemene hulpvraag 'ik maak mij zorgen', wordt hierdoor beter afgebakend en gekaderd vanuit de visie die de leerkracht heeft over de situatie, haar verwachtingen over goed onderwijs. Als begeleider krijg je op

die manier ook heel wat informatie over de opvattingen van de leerkracht. Deze informatie gaat verloren als je als begeleider meteen zelf je observaties en bijhorende conclusies presenteert.

Om de hulpvraag helder te krijgen moet je soms doorvragen. Hoe ervaar jij die situatie? Wat bedoel je met 'hulpeloos'? Wanneer merk je dat dan precies? Wat denk jij dan? Wat doe jij dan? Zo wordt de bril waardoor de leerkracht kijkt steeds helderder. Eigen (inlevende!) observaties hoeven echter niet volledig aan de kant geschoven te worden. Ze kunnen dan gebruikt worden om indrukken te bevestigen of om naast deze van de leerkracht te leggen als bijkomende informatie, een eventueel andere bril.

Coaching gedefinieerd

De voorgaande oefening laat meteen aanvoelen waar coaching rond draait. In de vorming wordt zo het volgende kader opgebouwd:

Beoordelaars/adviseur (directief)	Stimulator/coach (non-directief)
Ervaringen/observaties van begeleider zijn uitgangspunt	Ervaringen/observaties van leerkracht zijn uitgangspunt
Begeleider is deskundige	Begeleider is stimulator
Begeleider bepaalt thema's	Inbreng leerkracht centraal
Ontwikkeling lesvaardigheden van de leerkracht centraal	Persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht (de 'bril' waardoor de leerkracht kijkt) centraal
	Ontwikkeling reflectief vermogen van de leerkracht centraal
Begeleider geeft richtlijnen en adviezen	Begeleider stelt vragen

Er is heel wat te doen rond het woord coaching... De meeste mensen kennen het begrip vanuit de sportwereld, waarbij in essentie de sporter de prestatie levert en de coach er vanop de zijlijn voor zorgt dat de speler het beste van zichzelf kan tonen.

Momenteel krijgt coaching ook heel wat aandacht in het vormingslandschap. We kozen enkele definities uit¹

- *Coachen is een middel om werkgerelateerde vraagstukken aan te pakken, en wel door de coachee te ondersteunen bij het verruimen van diens bewustzijn. Als de coachee zijn bewustzijn verruimt, leert hij meer mogelijkheden onderscheiden om zijn vraagstuk zelf aan te pakken. Met andere woorden: coachen is de ander leren te leren (Ans Tros)*
- *Coachen is erop gericht dat mensen zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun werk en het verbeteren daarvan (Associatie voor Coaching, Nederland)*
- *Coachen is een vorm van directe begeleiding om het functioneren van de leerkracht te optimaliseren door middel van voortdurende zelfreflectie op het eigen professioneel handelen. (Yvonne Visser)*
- ...

●●● Toch maar liever advies?

Als er zorgen zijn over een kind of een moeilijke klasgroep, verwacht je als leerkracht dat iemand je vooruithelpt. Veelal betekent dit dat je verwacht dat iemand weet hoe je die situatie het best kan hanteren, hoe je het probleem kan 'oplossen'. Je wil dan beroep doen op iemand die deskundig is en dus de antwoorden kent. De leerkracht vraagt met andere woorden advies. Het prototypisch beeld van de medische wereld waar een dokter je onderzoekt en dan vertelt welk medicament je moet innemen, ligt heel dicht in de buurt. Maar is het zoeken naar oplossingen steeds te vergelijken met het innemen van een medicament? (ook voor de medische wereld gaat dit natuurlijk niet altijd op) Is het wel aangewezen om te zoeken naar 'de tip' die maakt dat het probleem is opgelost? Als het zo eenvoudig zijn, zouden vele problemen dan al geen oplossing hebben gevonden?

Coachen als begeleidingsvorm heeft een andere insteek in dit zoekproces. Een coach werkt vooral vanuit de attitude: '***I don't know, lets find out.***' De oplossing wordt hier niet in eerste instantie gezocht in een extra impuls van buitenaf. De zoektocht richt zich naar het eigen onderwijskundig handelen, men wordt aangezet tot **zelfreflectie**. Het vertrekt van de overtuiging dat de leerkracht zelf ook heel wat oplossingen in zich draagt. Ook de relatie tussen de leerling en de leerkracht wordt hierdoor erkend als belangrijk instrument. In bijlage vind je een mooi voorbeeld van een student die reflecteert over het eigen handelen in de stageklas.

●●● Hoe ziet zo 'n coach eruit?

Om tot dit soort van begeleiding te komen is "vertrouwen" een heel belangrijk element. Tijdens sommige vormingen bekeken we hiervoor de eigen ervaring aan de hand van de volgende oefening:

Denk aan maximaal 2 personen uit het onderwijs, vroeger of nu, die jou positief coach(t)en. M.a.w. 'jouw ideale begeleiders!' Lijst de eigenschappen en kwaliteiten op van jouw ideale coach(es). Hoe concreter hoe beter! Werk dus hun eigenschappen en kwaliteiten zo ver mogelijk uit en wel in termen van concreet gedragsniveau. Maak daarvoor gebruik van de volgende hulpvragen:

- *Welk gedrag hoorde bij ze? Wat deden ze? Wat zeiden ze?*
- *Welke vaardigheden beheersten ze?*
- *Welke meningen en opvattingen hadden ze?*
- *Wie wilden ze zijn, denk je?*
- *Hoe afhankelijk waren die personen van andere mensen, van hun omgeving?*

¹ Bronnen:

- Visser, Y. 1998. Coaching in het primair onderwijs. Amersfoort: CPS.

- Opleiding 'Coaching' Interactieacademie 2006.

- Larock, Y. Coaching, een extra voertuig in het vormingslandschap. Vorming, nr. 4, p. 257-276. Oktober 2003.



Meer dan eens bleek dat sommige deelnemers heel sterke ervaringen hadden van mensen die hen coachten. Zij kregen via het oproepen van deze ervaringen een heel duidelijk beeld van wat 'coaching' kan zijn. Hierbij kwamen vaak dezelfde woorden terug: een coach is iemand die kan luisteren, die je uitdaagt en laat nadenken over iets, die soms humor gebruikt, iemand die 'echt' is en duidelijk ergens voor staat, die je bevestigt en het gevoel geeft dat je het aankan, die hoge verwachtingen heeft, maar ook kan relativeren, die je ook de kans geeft om te falen of eens uit te razen... Deze deelnemers konden heel goed aangeven wat de betekenis was van deze begeleiding voor hun eigen professionele ontwikkeling.

Tegelijk waren er ook altijd mensen bij die heel hard moesten zoeken naar zulke 'ideale' coaches. Hebben zij weinig ondersteuning gehad en altijd veel zelf moeten uitzoeken? Of hebben zij dit wel (minder uitgesproken) gehad, maar worden zij nu misschien stilaan pas bewust van de betekenis?

■ ■ ■ Evaluatie van de vorming

- In de evaluaties lezen we dat de deelnemers zich heel bewust zijn geworden van het **onderscheid tussen adviseren en coachen**. Hoewel we ook de rol van adviseren duidelijk niet willen minimaliseren: als er oplossingen direct voor handen zijn en je voelt dat de leerkracht ook op dat spoor zoekt, is er geen enkele reden om je advies voor jou te houden! Een goede begeleider balanceert vaak tussen adviseren en coachen.

Toch merkt het merendeel op dat ze nu nog vaak te sturend optreden. Sommige deelnemers vinden het ook een opluchting om vast te stellen dat ze niet altijd een advies hoeven klaar te hebben. Het idee om samen te zoeken spreekt heel erg aan. Anderen voelen zich net veilig bij het idee om advies te kunnen geven en zo de eigen onderwijservaring in te kunnen zetten. Ook hier is de boodschap: als je advies werkt, prima! Wees echter bewust dat advies al dan niet wordt opgenomen. Als je aanvoelt dat je advies niet 'binnen komt', probeer dan een meer coachende houding aan te nemen.

- Centraal in de coachende houding staat het **stellen van goede vragen**. Oefeningen in de sessie die hierbij stilstaan, tonen hoe moeilijk dit soms is. Maar ze laten ook ervaren dat goede vragen heel wat opentrekken, dat je door deze vragen echt wel gestimuleerd wordt om na te denken over hoe je je klas (of je begeleidingswerk) momenteel aanpakt...

Veel deelnemers geven aan dat verdere scholing en vooral inoefening rond het leren stellen van goede vragen nog gewenst is. Door dit stap voor stap te doen en daarbij heel veel aandacht te schenken aan de formulering van je tussenkomsten en de reactie van de leerkrachten hierop, kan je hier zelf ook in groeien.

- Sommige deelnemers botsen niet zozeer op de onzekerheid of ze hier wel vaardig in kunnen worden, maar wel op het feit dat dit soort bespreking nog veel **te onveilig** is binnen hun school en iets is om op langere termijn naartoe te groeien... Het leefklimaat in de school, in het team, laat een coachende begeleidingsstijl niet toe en zet zo een domper op het uitbouwen van Gelijke OnderwijsKansen. Soms vinden deelnemers steun in elkaars verhaal. Anderzijds wordt voor anderen het grote verschil tussen scholen duidelijk. Sommige scholen stellen bijvoorbeeld vast dat er verschillende mensen in het team 'spontaan' een coachende rol opnemen naar elkaar. Het hoeft niet steeds de zorgcoördinator of GOK-leerkracht te zijn die coacht.

DE KLASSCREENING ALS AANKNOPINGSPUNT VOOR ACTIES IN DE KLAS

Nu er meer zicht is op wat coaching inhoudt en hoe je leerkrachten via vragen tot zelfreflectie kan brengen, is het tijd voor een volgende stap. Hoe begin je aan een coaching? Waar vertrek je van? Hier zijn verschillende mogelijkheden: een klasleerkracht kan met een hulpvraag naar je komen ("Het lukt me niet om het overzicht te houden tijdens het hoekenwerk") of je kan uitgenodigd worden om bepaalde kinderen (Jomme bijvoorbeeld) of een nieuwe methodiek te komen observeren ("Ik wil het kringgesprek anders vorm geven. Kan je me hierbij ondersteunen?"). Op zich zijn dit telkens waardevolle aanknopingspunten.

Een manier om coaching systematischer in te bouwen in de school, is deze te koppelen aan de klasscreening.

■ ■ ■ Wat is een klasscreening?

Het woord 'screening' is in het Engels verwant met 'grove zeef' en het betekent dat je met relatief weinig middelen en in een oogopslag de toestand wil peilen.

Dat is dan ook de logische eerste stap in elk kindvolgsysteem. Je verplicht je er toe om bij elk van de kinderen stil te staan en zich af te vragen hoe ze het maken.

Die vraag wordt gericht op drie/vier dimensies:

- *Hoe is het met het welbevinden gesteld?*
- *Hoe hoog schatten we de betrokkenheid in?*
- *Welk globaal prestatieniveau kunnen we constateren? (enkel voor lager ond.)*
- *Welk (algemeen) competentieniveau komt tot uiting?*

(uit: Het digitaal procesgericht kindvolgsysteem, CEGO)

De klasscreening maken van welbevinden, betrokkenheid en competenties is voor heel wat scholen geen onbekende meer. Leerkrachten vullen dit twee tot drie keer per jaar in.

In sommige scholen (lager onderwijs) worden de kinderen zelf bevraagd. Deze gegevens worden naast elkaar gelegd en vergeleken. Waar geeft het kind een andere score aan dan ik zelf had ingeschat? Waar moet ik mijn beeld bijsturen of het kind even verder bevragen? Waar zitten mijn zorgen in de klas?

■ ■ ■ Wat gebeurt er met de klasscreening?

De vraag die we in deze vorming bespreking is: wat gebeurt er verder met deze verzamelde gegevens? Op welke wijze worden deze gegevens geanalyseerd? Welke impact heeft dit op het klasgebeuren? Welke rol kan je als begeleider opnemen bij de bespreking van deze screening?

Verschiedende deelnemers kunnen voorbeelden geven van hoe in hun school een screening aanleiding was om voor individuele (rode) kinderen een specifiek traject op te zetten, of soms om voor een groepje 'zwakkere' kinderen extra begeleiding uit te bouwen.

Toch willen we enkele kanttekeningen maken.

1. Ten eerste merkt vrijwel iedereen op dat de **systematische bespreking** van deze gegevens erg beperkt aanwezig is. Enkel een leerkracht die zelf initiatief neemt en hulp vraagt, wordt ondersteund om tot acties te komen. De nood om dit open te trekken is er wel, zowel voor leerkrachten als voor zorgcoördinatoren, maar de structuur (regelmatig overleg, mandaat) en vaak ook de veiligheid in de school ontbreken. Bovendien voelen sommige GOK- en zorgleerkrachten zich ook niet voldoende deskundig om deze taak op te nemen. Aan dit laatste willen we in deze vorming een bijdrage leveren. We gaan in op de coachende vragen die je kan stellen bij de bespreking van de klasscreening.
2. Een tweede vaststelling die we kunnen maken over genomen initiatieven, is dat het vaak **enkel gaat om 'aanpassen aan het niveau van een zorgkind'**. Er wordt dan gewerkt met niveaugroepen, al of niet met verlengde instructie of extra begeleiding, of aangepaste opdrachten binnen contractwerk... Op die manier speelt de leerkracht in op de individuele noden van kinderen die het moeilijker hebben. Hoewel dit mooie initiatieven zijn, willen we toch in vraag stellen of dit de enige en juiste initiatieven zijn om met die zorgvragen om te gaan.

Wat als hiermee het welbevinden en/of de betrokkenheid niet stijgt? Wat als dit niet de eigenlijke nood is vanuit het kind? Wat als er andere dingen meespelen? Daarom zetten we leerkrachten aan om de klasscreening breder te gaan bekijken.

Naam	Welbevinden	Betrokkenheid	Competentie	Bemerkingen
Tom	1 2 3 4 <u>5</u>	1 2 3 4 <u>5</u>	1 2 3 <u>4</u> 5	Vindt wiskunde leuk
Kristien	<u>1</u> 2 3 4 5	1 <u>2</u> 3 4 5	1 <u>2</u> 3 4 5	Geeft snel op
Jamal	1 2 <u>3</u> 4 5	1 2 <u>3</u> 4 5	1 2 <u>3</u> 4 5	Is bang om fouten te maken
Hans	1 2 <u>3</u> 4 5	1 <u>2</u> 3 4 5	1 2 3 4 <u>5</u>	Vindt wiskunde saai
Daan	1 2 3 <u>4</u> 5	1 2 3 <u>4</u> 5	<u>1</u> 2 3 4 5	Houdt nog vast aan concreet materiaal

Enkele principes bij het analyseren van de klasscreening

Na boven vermelde kanttekeningen willen we volgende accenten leggen:

- Alvorens in te gaan op individuele noden van kinderen, bekijken we hoe je een klasscreening ook op **het niveau van de klas** kan bespreken met onder andere volgende vragen: welk beeld heb je van je klas als groep? Welke noden zijn er allemaal in je klas? Zijn er problemen die terugkomen bij verschillende kinderen (en dus misschien niet afhangen van kindfactoren)? Wanneer loopt het ook goed? Wat lukt wel met deze klas?

We starten ons met andere woorden niet meteen op remediëring van individuele problemen van kinderen, maar gaan op zoek naar werkpunten en interventies die nodig zijn om een zorgbreed basismilieu te scheppen. Inspanningen op dit niveau werken preventief en zijn voor meerdere kinderen tegelijk nuttig.

(uit: digitaal procesgericht kindvolgsysteem, CEGO)

Concreet betekent dit dat we leren de klasscreening te interpreteren: bij hoeveel kinderen zijn er zorgen (percentage tav klasgroep)? Waar situeren deze zorgen zich voornamelijk, bij welbevinden of bij betrokkenheid, of bij beide? Is er een link naar de competenties van deze zorgkinderen en wat betekent dat dan? We gaan ook op zoek naar patronen die je ziet terugkomen, bijvoorbeeld heel wat 'gesloten' kinderen in de groep, of bij heel wat kinderen staat het woord 'concentratie' in de toelichting.

Met deze beschrijving krijgt de leerkracht een spiegel over de klas waarlangs we ook willen stilstaan bij de **beleving van de leerkracht** over zijn klas. Enkele voorbeelden:

- 'Ik heb een toffe klas die heel wat aankan ondanks de toch specifieke noden van enkelen.'
- 'Ik heb 'koppen en staarten' in mijn klas waardoor ik mij voortdurend in twee gesplitst voel en altijd tekort lijkt te komen.'
- 'De klas is heel zwaar omdat er heel wat verschillende zorgvragen in zitten en het 'elkaar dragende groepsgevoel' heel erg afwezig blijkt.'
- 'Er is een pestprobleem in de klas wat heel sterk het meewerken of eventueel tegenwerken in de les bepaalt.'

Hoewel je als leerkracht werkt met een klasgroep, lijkt het GOK- en zorgverhaal in scholen soms te zeer te focussen op individuen. Dit verklaart mogelijk ook heel wat van de weerstanden bij leerkrachten. Je kan niet voor ieder afzonderlijk een pakket gaan uitwerken. Het werken met de groep en het uitbouwen van een positief leer- en leefklimaat is echter een basis die heel wat mogelijk maakt. In de vorming staan we dan ook stil bij hoe je als begeleider leerkrachten via de bespreking van de klasscreening kan aanzetten om de algemene klasorganisatie onder de loep te nemen.

- Zoals net reeds vermeld, is het aanpassen aan **niveau slechts één ingangspoort** om welbevinden en betrokkenheid, - en dus leren -, te optimaliseren. Concreet denken we aan: sfeer in de klas en de relatie met en tussen de kinderen, de mate waarin kinderen ook actief

mogen bezig zijn en zelf initiatieven mogen nemen, en het al of niet vertrekken van een concreet aanwezige werkelijkheid en concrete probleemsituaties...

Enkele voorbeelden:

- *Niveaunderschillen worden een probleem als er een sterke competitiefier is in de klas die maakt dat zwakkere kinderen (vanuit de klassieke vakgebieden taal en wiskunde) als 'minder' worden gezien.*
- *Een sterkere leerling gaat zich als snel vervelen als er te weinig afwisseling is, te weinig levendige toepassing, teveel puur 'volgen en invullen'.*
- *Een kansarm kind komt niet tot zijn recht als je enkel vertrekt van wat hij niet kan en zijn initiatieven geblokkeerd worden omdat de leerkracht het anders ziet.*



Al te vaak wordt er vanuit gegaan dat leerkrachten deze principes zelf allemaal inbouwen en uitwerken, of dat de handboeken dit voldoende aanbieden. Het vraagt echter heel wat zelfreflectie en voortdurende afstemming van een leerkracht om op de noden in te spelen. Goed doordachte afstemming is trouwens vaak geen grote ingreep in het dagelijkse functioneren, maar zit in de kleine dingen.

■ ■ ■ Je raakt aan mijn vel...

Door deze accenten voorop te schuiven, komen we heel dicht bij het concrete dagelijkse functioneren van de leerkracht, de organisatie van zijn klas. Dit is op zich een heel gevoelig punt, zowel voor leerkrachten als voor GOK-en zorgcoördinatoren. Een leerkracht kan zich bedreigd voelen vanuit het idee: werk ik dan niet goed? Is dit kritiek op mijn klashouden?

De GOK-leerkracht of zorgcoördinator voelt zich langs zijn kant vaak niet op de plaats om het over de leerkracht te hebben. Of zoals een deelnemer verontwaardigd zei: *'ik kom om de kinderen te begeleiden, niet voor de leerkracht'.*

Opnieuw komt hier het thema '**vertrouwen**' heel sterk naar voor als een belangrijk punt. Dit soort besprekingen vragen van de leerkracht een openheid om zichzelf in vraag te stellen. Te vaak nog denken leerkrachten dat ze 'perfect' moeten zijn en het allemaal in handen moeten hebben. Of soms dit wordt ook echt van hen verwacht. Falen is vaak iets dat enkel van een beginnende leerkracht wordt geaccepteerd. Hier tegenover staat de gezonde reflex dat **iedere klas opnieuw een uitdaging** is. Wat je met de klas van vorig jaar kon, lukt dit jaar misschien niet zo goed: elke klas is anders samengesteld! Dit betekent dat je steeds weer moet zoeken naar hoe je hier best op kan inspelen. Ervaring maakt dat je hier wel 'tools' rond ontwikkelt, je leert hoe je soms verwachtingen moet bijsturen, hoe je het net iets anders kan aanpakken... Een goede ondersteuning echter in dit leerproces ontbreekt soms. Van tijd tot tijd terug 'geprikkeld' worden om je tools te blijven verrijken, nieuwe uitdagingen mogen en durven aangaan... en hier niet alleen voor staan. Denk bijvoorbeeld aan die 'moeilijke klas' die jaar na jaar voor problemen zorgt, of die ongelooflijke mix van individuele zorgvragen (lees diagnoses) die op je afkomt waarvoor je aanpassingen moet inbouwen...

●●● Een zandloper in je achterhoofd

Eén van de moeilijkheden bij het coachen op de klasscreening is tot een afgerond gesprek te komen waarbij de leerkracht concreet aan de slag kan gaan.



Bovenvermelde vragen helpen om een schets te maken van de situatie. De klasscreening helpt om een zicht te krijgen op knelpunten, zowel op vlak van algemene klasorganisatie als op vlak van individuele kinderen. Het is echter belangrijk niet te blijven uitweiden, maar tijdig tot een **probleemafbakening** te komen. Van een brede verkenning trechter je het gesprek tot de essentie van datgene waar de leerkracht mee worstelt. Vragen als: 'Wat vind je prioritair in al wat nu besproken werd?', 'Kan je de vinger leggen op waar je het meest mee zit?', 'Wanneer loop je (vooral) vast?'...

Het bovenste deel van de zandloper is nu afgerond. Vervolgens kan je opnieuw breed gaan kijken naar mogelijke manieren om het afgebakende probleem aan te pakken. We gaan over naar actie vragen: op welke manier kan je...? Welke hulp heb je nodig? Welke obstakels denk je tegen te komen? Het digitale procesgerichte kindvolgsysteem biedt tenslotte heel wat tips over wat je concreet allemaal kan doen.

●●● Evaluatie van de vorming

- Gelijke onderwijskansen kan maar realiteit worden als een leerkracht voldoende ondersteund wordt. Of zoals een deelnemer na de sessie opmerkte: *'voor ons volgend gokplan wil ik voldoende ruimte inbouwen om leerkrachten te begeleiden. Nu gaat alle tijd naar de begeleiding van individuele kinderen, maar ik zie nu dat dit 'brandjes blussen' is en te weinig doorloopt naar de gewone klaswerking.'*

- In de evaluaties lezen we dan ook vaak dat de **waarde van de klasscreening** terug gezien wordt. De plaats van welbevinden en betrokkenheid naast competenties wordt duidelijk, want een screening van enkel competentie/prestaties brengt je ook enkel tot 'differentiatie naar niveau'. Ook noteerde we uitspraken als 'Lezen van het klasbeeld is een taak apart, waarvoor tijd moet uitgetrokken worden', 'Er zit meer in dan op het eerste zicht', 'Het is van belang telkens opnieuw aandacht te schenken aan organisatie, leerkrachtstijl...'

●●● Nog vragen?

Leerkrachten begeleiden via het coachen aan de hand van de klasscreening is ons inziens een manier voor GOK-leerkrachten om leerkrachten op een krachtige manier te begeleiden. In de vormingen komt geregeld naar voren dat je het verschil kon ervaren tussen het adviseren en het coachen, dat de klasscreening hierbij een bruikbaar instrument is, maar ook dat er nog veel vragen blijven hangen. We willen jullie uitnodigen om met die vragen aan de slag te gaan, want **een goede vraag, is de beste stap vooruit!**

Tekst en sessiebegeleiders: Marjan Engels en Ilse Aerden, Medewerkers Steunpunt Gelijke Onderwijskansen

BIJLAGE: ZELFREFLECTIE

●●● Een derdejaarsstudent van de opleiding tot kleuteronderwijzeres (KHLim Lerarenopleiding BaKo) maakte volgende zelfreflectie

'Ik voel me al enkele dagen niet zo gelukkig in mijn stageklas. De kleuters zijn zo irritant en niets loopt zoals ik het zou willen.'

In de novemberstage leek alles zo goed te gaan: de kleuters luisterden veel beter, de sfeer leek zo vrolijk, ik genoot met volle teugen van mijn lieve kleuters.'

En nu! Jan, Lize en Peter, die eerst zo zelfstandig leken, komen voortdurend mijn aandacht vragen: dat jaagt me vreselijk op. En dat wil ik niet! Het beeld dat ik van mezelf had van lieve, meevoelende kleuterleidster valt helemaal in duigen. Het gevolg is ook dat ik bijna nooit rond geraak met mijn planning voor die dag. En dit is nog iets wat me enorm stoort. Ik, die het zo belangrijk vond de kleuters veel vrijheid te geven, zit nu achter ze aan en dirigeer voortdurend wat moet en vooral wat niet mag.

Op die manier kan het echt niet verder. Ook alle andere opdrachten die ik nog moet doen, dreigen in het water te vallen. Ik durf er echter op school of tegen de mentor niets van te zeggen. Mijn praktijkcijfer hangt immers van hun af.

Toen ik deze morgen met Liesbeth naar Hasselt reed voor de terugkomdag, sprak ik haar hierover. Ik vertelde haar dat niks me nog lukte in de klas en dat ik serieus twijfelde aan mezelf. "Laat je toch niet zo opjagen" was haar antwoord.

Dat heeft me aan het denken gezet.

En langzaam werd me veel duidelijk. Ik constateerde bij mezelf dat de zorg voor mijn kleuters op de achtergrond dreigde te geraken en dat ik al mijn energie stak in het 'afhandelen van opdrachten'. In gedachten ging ik terug naar de vorige dag. Ik zag mezelf als een wervelwind door de klas lopen: ineens zag ik Tim, heel fier met zijn zelfgemaakte, héél moeilijke puzzel; ik zag het conflict in de poppenhoek en mijn reactie daarop: "Dan zullen we de hoek maar sluiten"; ik zie Lize, die tijdens het verhaal alleen maar heel enthousiast wilde zijn, omdat ze het verhaal al kende.

Geleidelijk besepte ik dat mijn irritatie ook spanning teweeg bracht bij de kleuters, en dat is iets wat ik zeker niet wil.