



Noëlle Pameijer,
Tanja van Beukering,
Magda van der Wulp en
Alyce Zandbergen

Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs

acco

Woord vooraf	7
1. Uitgangspunten handelingsgericht werken	15
1.1 Inleiding	15
1.2 Uitgangspunt 1: De werkwijze is doelgericht	17
1.3 Uitgangspunt 2: Het gaat om afstemming en wisselwerking	20
1.4 Uitgangspunt 3: Onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal	23
1.5 Uitgangspunt 4: Mentoren en docenten maken het verschil	25
1.6 Uitgangspunt 5: Positieve aspecten zijn van groot belang	28
1.7 Uitgangspunt 6: Betrokkenen werken constructief samen	33
1.8 Uitgangspunt 7: De werkwijze is systematisch en transparant	37
1.9 Conclusie: de uitgangspunten als kader voor reflectie	41
2. Goed onderwijs: de rol van de docent	43
2.1 Inleiding	43
2.2 Onderwijsconcepten en HGW	46
2.3 Kwaliteit van het onderwijs en de leerlingenzorg in het VO volgens de inspectie	47
2.4 Omgaan met verschillen tussen leerlingen: wat is bekend?	50
2.5 Een positieve grondhouding	52
2.6 Goed klassenmanagement	57
2.7 Kwalitatief goede instructie en begeleiding	60
2.8 De cruciale rol van motivatie van leerlingen	66
2.9 Goed docentschap op klas- en schoolniveau	70
3. Samenwerken met leerlingen	73
3.1 Inleiding	73
3.2 Attitude bij een handelingsgericht gesprek	75
3.3 Een gesprek over de visie, beleving en mening van een leerling	76
3.4 Een leerlingenplan	84
3.5 Ten slotte	88

4. Constructief communiceren met ouders	91
4.1 Inleiding	91
4.2 Ouderbetrokkenheid: wat weten we uit onderzoek?	94
4.3 Drie algemene richtlijnen voor de communicatie met ouders	97
4.4 Reguliere communicatie tussen school en ouders	102
4.5 Gesprekken met ouders als er zorgen of problemen zijn	106
4.6 Omgaan met verschillende reacties van ouders	117
5. De HGW-cyclus voor de klas	123
5.1 Inleiding	123
5.2 De HGW-cyclus: vier fasen met zes stappen	126
5.3 Fase 1: Waarnemen	128
5.4 Fase 2: Analyseren en Begrijpen	136
5.5 Fase 3: Plannen	140
5.6 Fase 4: Realiseren	147
5.7 De klassenbespreking	148
5.8 Lesobservatie en nabespreking	153
5.9 De HGW-cyclus en de uitgangspunten van HGW	155
6. De HGW-cyclus bij een individuele leerling	157
6.1 Inleiding	157
6.2 Handelingsgerichte besprekingen	160
6.3 Een bespreking in stappen	162
6.4 Een leidraad voor de voorzitter	176
6.5 Verwijzing naar een andere school of de jeugdzorg	179
7. Implementatie van HGW in het voortgezet onderwijs	187
7.1 Inleiding	187
7.2 Factoren voor een succesvolle implementatie: wat werkt?	188
7.3 Stappenplan implementatie	192
7.4 Ervaringen met de implementatie van HGW	201
7.5 Strategieën voor borging	207
Bijlage I. Formulieren handelingsgericht werken VO	211
Bijlage II. Checklists docentvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie	221
Bijlage III. Overzicht van informatie die is opgenomen in de downloads	231
Bijlage IV. Curriculum vitae van de auteurs en informatie over de meelezers	233
Literatuur	237

1.

Uitgangspunten handelingsgericht werken

▶ *Samen werken aan onderwijskwaliteit en leerlingbegeleiding*

1.1 Inleiding

▶ *Zonder missie geen visie*

Handelingsgericht werken (HGW) gaat over goed onderwijs. Het doel ervan is de kwaliteit van het onderwijs en de leerlingbegeleiding te verbeteren. Dit bevordert een goede overgang naar een passende vervolgopleiding of arbeid. Vragen die bij HGW aan de orde komen, zijn onder meer:

- Hoe kunnen we bijdragen aan het schoolsucces van onze leerlingen?
- Hoe zorgen we ervoor dat zij diploma's halen die passen bij hun capaciteiten en talenten?
- Hoe stimuleren we hun ontwikkeling tot adequaat functionerende jongvolwassenen met optimale kansen op maatschappelijke participatie?

HGW hanteert zeven uitgangspunten:

1. De werkwijze is doelgericht.
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking.
3. Onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.
4. Docenten en mentoren maken het verschil.
5. Positieve aspecten zijn van groot belang.
6. Betrokkenen werken constructief samen.
7. De werkwijze is systematisch en transparant.

Deze uitgangspunten zijn ontleend aan HGW in het PO (Pameijer e.a., 2009) en gebaseerd op theorieën over het leren en gedrag van jongeren, goed onderwijs en doeltref-

fende leerlingbegeleiding. Wetenschappelijk onderzoek over ‘wat werkt in het VO’ is vertaald naar richtlijnen voor het dagelijks handelen van docenten. Scholen kunnen de kwaliteit van hun onderwijs namelijk aanzienlijk verbeteren als ze werkwijzen benutten waarvan de effectiviteit bewezen is (Hattie, 2009; Marzano, 2011; Marzano, Pickering & Pollock, 2008). Inmiddels is ruim 10 jaar ervaring opgedaan met HGW in de praktijk, vooral in het PO. Ook deze praktijkervaringen zijn benut: dat wat werkt is uitgebouwd en dat wat niet werkt is geschrapt.

HGW komt uit het PO, is het wel bruikbaar in het VO?

De verschillen tussen het PO en het VO zijn groot. Zo heeft een leerling in het PO hooguit twee, leerkrachten en bevindt hij zich doorgaans in één groep. Bij leerlingen in het VO zijn veel verschillende docenten betrokken en een leerling kan, afhankelijk van zijn profiel, in verschillende klassen zitten. Er zijn scholen voor VO die met leerpleinen werken, waarin een klein aantal docenten lesgeeft aan een groot aantal leerlingen. In het PO is een leerkracht verantwoordelijk voor uiteenlopende vakken, in het VO is een docent verantwoordelijk voor zijn eigen vak. In het PO is er één schoolteam, in het VO zijn er bouwen, docententeams, kernteams en secties. In het PO kent een leerkracht zijn leerlingen (rond de 30) goed. Hij maakt ze meerdere dagen per week en in verschillende situaties mee. Een docent in het VO heeft met veel meer leerlingen te maken (soms wel meer dan 100 op een dag) en ziet hen alleen tijdens de eigen lessen, soms maar twee uur per week. In het VO krijgen leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid voor hun leerproces en worden ze er intensiever bij betrokken dan in het PO. Ouders raken in het VO geleidelijk aan meer op de achtergrond. Het gegeven dat leerlingen uit de hele regio komen, maakt een laagdrempelige communicatie met ouders in het VO – zoals dat gebeurt bij het brengen/halen van kinderen in het PO – vrijwel onmogelijk.

Naast de verschillen, zijn er ook overeenkomsten. In het VO krijgen docenten ook steeds meer te maken met verschillen tussen leerlingen en de vraag hoe hier praktisch en effectief mee om te gaan. De ouderbetrokkenheid neemt in het VO weliswaar af, vergeleken met het PO, maar dat betekent geenszins dat ouders niet betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kind. Leerlingen en ouders worden mondiger, zowel in het PO als in het VO. Zij willen meedenken en meedoen en verwachten dat docenten hun voordeel doen met de ervaringskennis die zij inbrengen.

Ondanks de verschillen en dankzij de overeenkomsten, is HGW ook in het VO bruikbaar, zo blijkt uit trainingen en implementatietrajecten HGW/VO. Bij de bewerking voor het VO is uiteraard rekening gehouden met de specifieke situaties in het VO.

Dit hoofdstuk¹ bespreekt de zeven uitgangspunten: wat betekenen ze voor het VO? Hoe kunnen mentoren, docenten, zorgcoördinatoren, leidinggevend en andere deskundigen in en om de school ze toepassen in hun dagelijks werk?

1.2 Uitgangspunt 1: De werkwijze is doelgericht

▶ Zonder doelen geen richting en geen effectieve feedback

Ambitieuze doelen en effectieve feedback zijn belangrijke kenmerken van goed onderwijs (Marzano, 2011). Daarom hecht HGW aan het formuleren en evalueren van doelen voor leren, werkhouding en sociale competenties. We leggen de lat daarbij hoog. Vanuit de langetermijneindoelen formuleren we kortetermijntussendoelen en deze vertalen we naar kwalitatief sterke leerinhouden. Met andere woorden: welke doelen streven we na met het oog op een soepele overgang naar een vervolgopleiding (of arbeidsvoorziening), wat betekenen deze voor de tussendoelen per schooljaar en wat hebben onze leerlingen nodig om deze doelen te behalen?

Het stellen van uitdagende doelen geldt voor alle leerlingen, ook voor de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Ook zij profiteren van hoge verwachtingen, mits deze realistisch zijn. Docenten bespreken hun hoge verwachtingen met de leerlingen. Zij bewaken hun leerproces en geven hen gerichte feedback hierop. Leerlingen die effectieve feedback ontvangen blijken aanzienlijk hogere leerprestaties te behalen dan leerlingen die deze feedback niet krijgen. Hoge verwachtingen bevorderen dus de kwaliteit van het V(S)O. Als de doelen voor een klas, een groepje leerlingen of een individuele leerling niet gehaald worden, dan evalueren docenten in eerste instantie het geboden onderwijs: wat hebben we goed gedaan en wat kunnen we verbeteren? Het naar beneden bijstellen van doelen gebeurt pas als alles al geprobeerd is. Een cruciale vraag hierbij is: hoe zorgen we ervoor dat deze leerling het doel behaalt en niet hoeft 'af te stromen' naar een lager niveau?

HGW is dus sterk *doelgericht*: waar willen we naartoe als team? Wat willen we met deze leerling(en), deze klas of deze ouders bereiken? Waarin willen we ons als team verder professionaliseren? Doelen zijn een belangrijk thema bij HGW, op verschillende niveaus: een individuele leerling, een groepje leerlingen, een klas, een bouw, een sectie of een docententeam.

Effectieve docenten werken bewust en doelgericht (Marzano, 2007). Zij analyseren regelmatig de effecten van hun aanpak. Zij proberen een en ander gericht uit, experimenteren met verschillende aanpakken bij verschillende leerlingen en reflecteren op de effecten hiervan. Vanuit deze kritisch onderzoekende houding zoeken zij gezamenlijk naar aanknopingspunten voor hun dagelijks handelen. Daarbij zijn doelen nodig om te kunnen evalueren of een aanpak gewerkt heeft. Zonder heldere doelen dus geen effectieve feedback.

Doelgericht werken en onderwijsbeleid?

Doelgericht werken past bij recente beleidsontwikkelingen in het VO, zoals opbrengstgericht werken (Onderwijsraad, 2011), de referentieniveaus taal en rekenen en het ontwikkelingsperspectief. Deze ontwikkelingen zijn gericht op het verbeteren van de kwaliteit van het V(S)O, het realiseren van het beleid Passend Onderwijs en het creëren van doorlopende leerlijnen binnen en tussen de verschillende onderwijstypen.

Opbrengricht werken leidt tot betere prestaties bij leerlingen. Opbrengricht werken is systematisch werken aan het maximaliseren van leerprestaties op het niveau van de school, de klas en individuele leerlingen (www.venstersvoorverantwoording.nl). Er is een basisaanbod van goede kwaliteit voor alle leerlingen. Voor bepaalde leerlingen wordt dit onderwijsaanbod aangepast, bijvoorbeeld met extra instructie en aanvullende oefenstof of juist met minder instructie en leerstof ter verdieping. Bij opbrengricht werken formuleert een team gezamenlijk doelen: voor hoeveel procent van onze leerlingen willen we een bepaald doel halen? Denk aan het percentage leerlingen dat een voldoende op een toets of overhoring haalt, overgaat, doorstroomt naar een hoger niveau of het eindexamen haalt. Opbrengrichten kunnen zowel het leren als de werkhouding en de sociale competenties betreffen. Het gaat dus om didactische en pedagogische doelen. De centrale vraag is: ontwikkelen onze leerlingen zich conform hun mogelijkheden? Halen wij eruit wat erin zit?

Referentieniveaus Nederlands, Engelse taal en wiskunde/rekenen beschrijven de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten beheersen op deze doorstroom relevante vakken. Met andere woorden: wat moeten onze leerlingen kennen en kunnen? De kerndoelen geven aan welke doelen moeten worden behaald (inspanningsdoelen), terwijl de referentieniveaus aangeven wat leerlingen hiervoor moeten beheersen (beheersingsdoelen). Binnen de referentieniveaus is er een onderscheid tussen:

- fundamentele doelen en streefdoelen voor leerlingen in VMBO, HAVO en VWO (www.taalenrekenen.nl);
- speciale doelen voor leerlingen die de fundamentele doelen niet behalen. Denk aan functionele leerinhouden, zoals rekenen in winkelsituaties, omgaan met geld of het lezen en begrijpen van een tijdschema openbaar vervoer of een tv-gids. Deze speciale doelen gelden voor leerlingen in het praktijkonderwijs, de basisberoepsgerichte leerweg (met of zonder leerwegondersteuning) en in het VSO. Voor meer informatie, zie: *Passende Perspectieven van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO; www.slo.nl)*.

Het praktijkonderwijs en het VSO stellen voor al hun leerlingen een *ontwikkelingsperspectief* (OPP) vast. Hiermee maakt de school inzichtelijk waar ze naartoe wil en welke leerroutes hun leerlingen volgen om daar te komen. De langetermijndoelen en de tussendoelen zijn erin uitgewerkt, evenals de manier waarop de school toewerkt naar een bij de leerling passend uitstroomprofiel (Inspectiekader VSO, indicatoren zorg en begeleiding; www.onderwijsinspectie.nl). Het gaat om een inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van een leerling over een langere periode. Deze inschatting is sturend voor het aanbod en geeft handvatten voor de planning van het onderwijs. Een OPP vermeldt het te verwachten leerrendement van de verschillende vakken (kortetermijndoelen) en de verwachte uitstroom (langetermijndoel), zoals een bepaald type vervolgonderwijs (MBO, HBO of WO), arbeid (waaronder de beschermde arbeidsmarkt, zoals een sociale werkvoorziening) of vormen van dagbesteding.

Ambitieuze doelen gelden voor de school als geheel, voor alle klassen en vakken en voor de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Een toelichting:

- Doelen voor de gehele school zijn te ontlenen aan de kerndoelen onderbouw, de eindtermen bovenbouw en de referentieniveaus taal en rekenen/wiskunde. Ze zijn meestal uitgedrukt in wat leerlingen moeten weten en kunnen. Scholen kunnen deze doelen op elk niveau uitwerken: theoretisch of praktisch, abstract of concreet, op het niveau van VMBO of VWO. Scholen kunnen hun eigen lesmethoden ontwikkelen, mits ze die baseren op ‘wat werkt’ en deze systematisch beproeven en evalueren. Hebben we hiermee ons doel bereikt en wat zijn verbeterpunten?

- Voor iedere klas formuleren we meetbare doelen voor de kortere termijn: wat willen we dit schooljaar minimaal met deze klas bereiken bij de verschillende vakgebieden? Per vak: hoeveel procent van de klas moet een voldoende halen? Behalen we dit minimumdoel? Zo ja, hoe komt dat? Kunnen we de lat hoger leggen? Zo nee, wat moeten we verbeteren om ons doel te behalen?
- Wat te doen met de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben om het minimumniveau te bereiken? Hoe zorgen we ervoor dat ook zij profiteren van uitdagende doelen, het monitoren van hun vorderingen en gerichte feedback? Bijvoorbeeld: door regelmatig met vakcollega's, de afdelingsleider en de schoolleiding – eventueel ondersteund door een externe deskundige – de specifieke doelen te evalueren. Doelen zijn het meest effectief wanneer de leerling betrokken is bij het opstellen ervan en wanneer hij ook zelf zijn vorderingen bijhoudt. Ook voor deze leerlingen formuleren we dus ambitieuze doelen. Zitten we nog op koers? Ontwikkelt ook deze leerling zich overeenkomstig zijn mogelijkheden? Zo nee, hoe kunnen we ons onderwijs 'passender' maken, zodat deze leerling niet ten onrechte hoeft af te stromen?

Doelen zijn zo SMARTI mogelijk:

- Specifiek: concreet, klein, snel, overzichtelijk; het is duidelijk wat we zien of horen als ons doel bereikt is; de criteria voor succes zijn helder.
- Meetbaar: voldoende objectief vast te stellen, zodat bij de evaluatie is na te gaan of het doel behaald is.
- Acceptabel: aanvaardbaar voor de betrokkenen; docenten, leerlingen en ouders zien het doel zitten, ze zien het nut ervan in.
- Realistisch: reëel en haalbaar; uitdagend maar niet te hoog gegrepen gezien de mogelijkheden en beperkingen van de leerling(en), de school en de ouders.
- Tijdgebonden: vanaf wanneer en voor hoelang; ook de evaluatiedatum is bekend.
- Inspirerend: docenten, leerling(en) en ouders hebben er zin in; het doel stimuleert hen tot creatief denken en motiveert hen tot actie.

Kleine, snelle, haalbare doelen hebben de grootste kans van slagen en bieden houvast bij het geven van feedback aan leerlingen.

Kleine, snelle, haalbare doelen en feedback: een voorbeeld

Jordi uit de 1e klas Praktijkonderwijs rent om 8.25 uur het lokaal binnen voor de mentores, stormt de mentor die in de deuropening staat voorbij, gooit zijn jas en tas op de grond, loopt tegen een klasgenoot aan en roept luid: "Hé, man, sorry!" De mentor roept geïrriteerd: "Jordi, doe even normaal!" Jordi kijkt haar niet-begrijpend aan en loopt weer verder. Dan bedenkt de mentor zich dat 'doe normaal' geen duidelijk doel is voor deze leerling. Wat bedoelt ze er eigenlijk mee? Wat is normaal voor een twaalfjarige met veel energie en enthousiasme? Als ze later op de ochtend even tijd heeft, in de lange pauze, bespreekt ze dit met Jordi. Ze vertelt hem dat ze zijn 'binnenkomgedrag' samen met hem wil veranderen. Ze laat hem eerst vertellen wat hij zelf onder goed 'binnenkomgedrag' verstaat. Het valt haar op dat hij dat goed kan beschrijven. Ze herformuleert 'normaal doen' in zes kleine, snelle doelen, die ze op een kaart zetten:

1. Ik groet de mentor bij binnenkomst en de mentor groet terug.
2. Ik hang mijn jas aan de kapstok achter in het lokaal.

3. Ik ga op mijn stoel zitten.
4. Ik leg mijn spullen op tafel en zet mijn tas op de grond, onder mijn tafel.
5. Ik praat rustig en stil met mijn buurman/vrouw.
6. Ik ben stil als de mentor start met de les.

Jordi is akkoord met de doelen. Aan het vijfde doel voegt hij nog toe: “Soms wil ik ook iets tegen anderen zeggen dan mijn buurman, bijvoorbeeld aan iemand die voor of achter me zit.” De mentor vindt dat goed, mits hij dat stilletjes doet. Als ze Jordi vraagt of ze nog iets anders moeten bespreken voordat ze volgende week beginnen, zegt hij: “Dat u niet zo hard door de klas roept dat ik normaal moet doen.” De mentor gaat akkoord en zegt: “Over drie weken gaan we kijken of het ons is gelukt.”

De volgende les merkt de mentor dat ze houvast heeft aan de ‘kleine, snelle doelen’. Ze ondersteunen haar bij het geven van gerichte feedback. Ze kan direct benoemen welk doelgedrag ze al ziet (“Jordi, heel goed dat je me gedag zegt en dat je je jas aan de kapstok hangt”) en welk gedrag beter kan (“Prima als jij je vrienden wilt begroeten. Kun je het de volgende keer sneller doen, zodat we op tijd kunnen beginnen?”).

Na drie weken blijkt dat hun plan werkt (alle zes doelen zijn behaald). Daarom besluit de mentor dit op de agenda van de leerlingenbespreking te zetten (over twee weken). Ze zal de ‘doelenkaart’ bespreken met alle docenten van Jordi’s klas met als doel dat ook zij die gaan gebruiken.

1.3 Uitgangspunt 2: Het gaat om afstemming en wisselwerking



Verandert de docent, dan veranderen zijn leerlingen ... en omgekeerd.²

Jongeren ontwikkelen zich in interactie met hun ouders, broers/zussen, familie, docenten, medeleerlingen en vrienden. Steeds is er sprake van wisselwerking. Een docent beïnvloedt bijvoorbeeld een leerling (hij weet hem te motiveren tot leren) en als dat lukt (de leerling leert gemotiveerd), dan beïnvloedt die leerling weer zijn docent (deze voelt zich competent, het is hem gelukt deze leerling aan het leren te krijgen). Met andere woorden: de pijl gaat dus niet alleen van docent naar leerling (→), maar gaat ook weer terug: van leerling naar docent (↔).

In de literatuur heet dit het transactionele model (Prins & Braet, 2008; Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Kinderen ontwikkelen zich niet in isolement, maar in verschillende omgevingen (milieus, systemen of contexten), zoals het gezin, de school, klas, buurt, clubs of een baantje. Deze omgevingen beïnvloeden hun ontwikkeling en vice versa. Biologische kenmerken van de jongere spelen hierbij ook een rol, in de literatuur aangeduid met het bio-ecologische model (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Recente inzichten in de ontwikkelingspsychologie en de neurowetenschappen, bijvoorbeeld over het puberbrein en de interactie tussen genen en omgeving, tonen aan dat dit model nog steeds actueel is (Spee, 2006).

De wisselwerking tussen leerling/docenten, leerlingen onderling, jongere/ouders en school/ouders is een belangrijk thema bij HGW. Door deze wisselwerking te analyseren en te onderzoeken, is de situatie beter te begrijpen en is een goede oplossing te vinden. Het stimuleert tot reflectie: welk effect heeft mijn aanpak op deze leerling en hoe kan ik mijn aanpak beter afstemmen op wat deze leerling nu nodig heeft? Zo wordt een docent zich bewust van zijn invloed op het gedrag van leerlingen. En krijgt hij zicht op zijn competenties en doelen voor professionalisering.

Effectieve docenten behandelen niet alle leerlingen op dezelfde manier. Ze hanteren verschillende aanpakken bij verschillende leerlingen. Ze proberen een en ander doelgericht uit en evalueren het effect van hun handelen (Marzano, 2007, 2011). Sommige leerlingen hebben bijvoorbeeld behoefte aan een vriendelijke herinnering als ze hun agenda vergeten zijn, terwijl anderen een duidelijke correctie nodig hebben. Dit uitgangspunt hangt samen met het uitgangspunt ‘onderwijsbehoeften’, want het gaat om de afstemming van het onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeften van een leerling, groepje leerlingen of klas. Dat vergt doelgericht omgaan met verschillen (hoofdstuk 2).

Leerlingen veranderen, maar hun omgeving ook

Met sommige leerlingen gaat het op school niet goed, terwijl ze in voorgaande jaren wel goed functioneerden. Hoe komt dat? Dat heeft te maken met kenmerken van de leerling zelf, maar ook kenmerken van de omgeving spelen een rol. Enkele voorbeelden:

- Een klas die aanvaardt dat een leerling met PDD-NOS een beetje anders is, is gunstiger voor deze leerling dan een klas die hem uitlacht of pest.
- Een docent die veel waarde hecht aan overzicht, sturing, regels en rust past beter bij een leerling die deze structuur nodig heeft dan een docent die houdt van een levendige klas met veel eigen initiatieven van leerlingen.
- Thuisituaties, zoals gescheiden ouders, een zieke of werkeloze ouder, kunnen een leerling uit balans brengen.

Om een vraag (bijvoorbeeld over een leerling met concentratieproblemen) te beantwoorden, richten we ons niet alleen op kenmerken van die leerling (zoals een zwakke impulscontrole en weinig discipline), maar ook op kenmerken van de onderwijsleersituatie (zoals de instructie en de ondersteuning van docenten tijdens de les, duur van de lessen, variatie in werkvormen en opdrachten). Al deze kenmerken kunnen bijdragen aan het probleem en dus ook aan de aanpak ervan.

Afstemming tussen de aanpak op school en thuis is van groot belang. Een gecombineerde aanpak op twee fronten is per definitie succesvoller dan een aanpak die zich alleen op school of alleen op thuis richt, zo weten we uit effectiviteitsonderzoek (Carr, 2006).

Bij HGW richten we ons daarom op *deze* leerling in *deze* klas, bij *deze* docent, op *deze* school en van *deze* ouders. Wat gaat goed (stimulerende factoren) en wat is problematisch (belemmerende factoren)? Welke van deze factoren kunnen we als school beïnvloeden? De pedagogisch-didactische aanpak van docenten, methodes,

opdrachten, sfeer en orde in de klas en de ondersteuning van thuis doen er allemaal toe. Deze verschillende factoren beïnvloeden elkaar voortdurend (circulaire causaliteit). Relevante vragen zijn dus: welke wisselwerking is gunstig en is deze verder uit te bouwen? Welke wisselwerking werkt contraproductief en is deze te doorbreken of om te buigen?

□ **Praten over en observeren van wisselwerking**



Leerlingen verschillen, maar klassen, docenten en ouders verschillen ook!

In het VO zijn verschillende docenten betrokken bij dezelfde leerling. Het kan voorkomen dat een leerling in een klas zit die van samenstelling wisselt, afhankelijk van het gekozen profiel. En in de bovenbouw zijn er soms verschillende docententeams voor leerlingen uit dezelfde klas. Dat maakt het concretiseren van het uitgangspunt ‘afstemming en wisselwerking’ lastig, maar niet minder relevant. Integendeel, hier liggen juist kansen. Welke docent weet goed af te stemmen op deze leerling? Bij welk vak, welke les of welke docent is deze leerling bijvoorbeeld wel gemotiveerd en hoe komt dat? Ook op het niveau van een klas zijn de wisselwerking en de afstemming te bespreken: welke aanpak heeft deze klas nodig om ... en in hoeverre lukt het de verschillende docenten om dit te bieden?

Dat niet alleen leerlingen maar ook docenten en klassen verschillen, is een belangrijk onderwerp van gesprek en observatie: hoe is de *match* tussen deze docent en deze leerling(en) of tussen deze leerling en deze klas? Passen ze goed bij elkaar, biedt deze docent of klas deze leerling wat hij nodig heeft? De ene docent heeft bijvoorbeeld affiniteit met drukke brutale meiden, terwijl de andere affiniteit heeft met stille verlegen meisjes. Dat is vaak terug te zien in hun aanpak. Zulke verschillen in een team zijn te benutten: docenten vullen elkaar aan en leren van elkaar. Zo profiteren ze van elkaars kwaliteiten. In gesprekken, zoals tijdens een teamoverleg, gaat het niet zozeer om het bespreken van de problemen van een leerling of klas, maar vooral om de aanpak die werkt bij deze leerling of klas. Samen zoeken docenten naar mogelijkheden waar ze alleen niet zo snel zou komen. Dat veronderstelt een constructieve samenwerking, zodat docenten, samen met collega's, ‘in veiligheid’ kunnen reflecteren op hun aanpak. Daarbij is de vraag: hoe kunnen we eenduidig zijn in onze aanpak van deze leerling of klas, zonder voorbij te gaan aan de gangbare manier van werken van de docenten?

Observatie in de klas is een belangrijk middel om zicht te krijgen op de wisselwerking. Een collega, mentor, zorgcoördinator, afdelingsleider of externe begeleider kan gericht observeren tijdens een les: wat heeft deze leerling/hebben deze leerlingen nodig? Wat biedt de docent hier al van? En wat kan beter afgestemd worden op de behoeften van deze leerling(en)?

4.5 Gesprekken met ouders als er zorgen of problemen zijn

▶ *Onderwijsprofessionals en ouders staan samen sterker dan alleen.*

Als er zorgen en problemen zijn (leerproblemen, gedragsproblemen, incidenten) kan extra ondersteuning van de leerling nodig zijn, zowel door de school als door de ouders. Voor een effectieve aanpak is het noodzakelijk dat school, leerling en ouders eenzelfde idee hebben over de oplossing. Deze overeenstemming ontstaat niet vanzelf, maar vergt van meet af aan een investering van de school, de leerling én diens ouders.

Meestal zal de mentor of zorgcoördinator bij zo'n gesprek aanwezig zijn, soms ook de teamleider. Een van hen zal gespreksleider zijn. Het kan soms wenselijk zijn dat een docent aansluit, of een deskundige, afhankelijk van de aard van het probleem en de vraag. Paragraaf 4.3 besprak drie algemene richtlijnen voor de communicatie met ouders. Hier bespreken we vier aanvullende richtlijnen, die overigens ook in een regulier gesprek te hanteren zijn als de situatie daarom vraagt.

HGW: vier aanvullende richtlijnen voor de communicatie

1. Gedrag van een leerling kan op school anders zijn dan thuis.
2. Zowel belemmeringen als positieve aspecten doen ertoe.
3. De school is duidelijk over de doelen die zij nastreeft.
4. De school en de ouders maken afspraken en evalueren deze.

Eerst bespreken we deze richtlijnen. Daarna geven we een opzet voor een gesprek waarin de school en de ouders (en de leerling) hun vragen, zorgen, problemen, verklaringen, doelen en oplossingen bespreken. Een onderwijsprofessional (mentor, docent, zorgcoördinator of leidinggevende) kan het initiatief voor zo'n gesprek nemen, ook de ouders of de leerling kunnen dat doen. In beide gevallen treedt de onderwijsprofessional op als gespreksleider.

□ Richtlijn 4: Gedrag van een leerling kan op school anders zijn dan thuis

Dat leerlingen zich op school anders gedragen dan thuis, is een gegeven. Gedrag is situatiegebonden; het kan per situatie verschillen. De contexten school en thuis verschillen sterk van elkaar. Op school bevindt een leerling zich met een docent en klasgenoten in een leslokaal, de aula of op het schoolplein. Thuis is de situatie volstrekt anders. De kans dat docenten en ouders precies dezelfde gedragingen ervaren is dus niet groot. Daar houden docenten rekening mee wanneer ze in gesprek gaan met ouders. Zo hoeven school en ouders elkaar niet te overtuigen van hun gelijk, maar kunnen zij elkaar informeren over het gedrag van een leerling op school en thuis. Concrete voorbeelden zijn daarbij waardevol. Ze illustreren de beleving en dragen bij aan het begrip over en weer. De betrokkenen bespreken recente voorbeelden, zoals:

“Sander is vandaag tijdens de les drie keer met mij in discussie gegaan en gaat dan net zo lang door tot hij gelijk krijgt” of “Bahia was vandaag weer haar agenda vergeten. Dat is de vijfde keer in twee weken.” Vervolgens kan de gespreksleider aan de ouders vragen hoe hun kind zich thuis gedraagt en of ze het gedrag op school herkennen. Als blijkt dat dergelijk gedrag zich thuis niet voordoet, dan reageert de gespreksleider in de trant van: “Fijn dat het thuis goed gaat, vertel daar eens meer over ...” Hij kiest zo voor dialoog in plaats van discussie.

Gaat de gespreksleider niet zo te werk, dan kan een gesprek al snel stikken. De strijd aangaan of denken dat ouders een onwaarschijnlijk verhaal vertellen, verstoort de communicatie. Zo ontstaan de bekende ‘welles-nietesdiscussies’. Bijvoorbeeld:

1. Gespreksleider: “Ze maakt haar huiswerk niet.” Ouders: “Thuis is ze er wel steeds mee bezig ...”
2. Gespreksleider: “Hij kan zich goed concentreren in de wiskundeles.” Ouders: “Thuis is hij anders nooit lang met iets bezig.”
3. Ouder: “Hij luistert thuis voor geen meter.” Gespreksleider: “Op school houdt hij zich prima aan de regels.”
4. Ouder: “Ze heeft veel vriendinnen.” Gespreksleider: “Op school zie ik dat niet, ze heeft weinig contact met andere meiden, omdat ze graag de baas speelt.”

Zo’n discussie is weinig zinvol. Het is onwaarschijnlijk dat betrokkenen elkaar zullen overtuigen. Of het nu waar is of niet, maakt weinig uit. Het gaat meestal om subjectieve belevingen en persoonlijke meningen. In die zin hebben beiden gelijk.

✓ *Hoe is een ‘welles-nietesdiscussie’ te voorkomen?*

Bij aanvang vertelt de gespreksleider dat de meeste leerlingen zich op school anders gedragen dan thuis. En dat het daarom belangrijk is om te weten hoe het thuis en op school gaat, liefst met concrete voorbeelden: wat zien of horen ze dan? Het doel hiervan is dat de school zicht heeft op het gedrag thuis en dat de ouders zicht hebben op het gedrag van hun kind op school. Tijdens het gesprek benoemt de gespreksleider de overeenkomsten en de verschillen. Daarna gaan ze na welke situaties thuis en op school het gedrag van de leerling (on)gunstig beïnvloeden. Zijn die gunstige situaties uit de thuissituatie ook op school te creëren, en omgekeerd? En zijn de ongunstige situaties te vermijden of om te buigen?

Verschillend gedrag op school en thuis: een voorbeeld

Aanleiding en doel van het gesprek

Kevin zit in leerjaar 2. Hij is enig kind en woont bij zijn moeder. De mentor benadert de zorgcoördinator. Hij vraagt zich af waarom het gedrag van Kevin op school zo moeilijk te hanteren is en wil adviezen hoe de docenten Kevin moeten aanpakken. Kevin is druk, maakt rare geluiden en raakt andere kinderen aan, ook als die zeggen dat niet te willen. Dit gedrag treedt vooral op in de pauzes en bij leswisselingen. De laatste ‘incidenten’ betreffen het gooien van een rotje naar bezoekers van de school en in de pauze rotzooi op de grond gooien en weigeren die op te ruimen toen de conciërge dat vroeg. De mentor heeft drie keer met Kevin gepraat en van alles geprobeerd: afspraken maken met Kevin,

structuur bieden, een beloningssysteem en strafwerk. Tevergeefs, de gedragsproblemen zijn er nog steeds. Hij bespreekt dit telefonisch met moeder, maar zij geeft aan dit “onzin” te vinden. Het drukke gedrag herkent zij wel, maar zij kan er thuis goed mee omgaan. Moeder vindt dat de mentor de problemen overdrijft en dat ze Kevin op school gewoon harder moeten aanpakken. De mentor laat moeder weten dat hij de situatie met de zorgcoördinator gaat bespreken.

De zorgcoördinator heeft begrip voor de mentor, maar ook voor moeder. Zij stelt een gesprek met haar, de mentor en moeder voor met als doelen het positieve en moeilijke gedrag van Kevin in kaart te brengen, na te gaan waar het gedrag vandaan komt en samen oplossingen te vinden. De zorgcoördinator en de mentor bereiden het gesprek voor en verdelen de taken. Op verzoek van de mentor neemt de zorgcoördinator de rol van gespreksleider op zich. De mentor nodigt moeder per mail uit voor dit gesprek, vermeldt daarbij wat de doelen zijn, wie erbij zullen zijn en hoe lang het gesprek zal duren. Moeder wil dat Kevin meekomt, want het gaat tenslotte om hem. De mentor vindt dat een goed idee.

Eerste gesprek

De zorgcoördinator zegt blij te zijn dat moeder en Kevin er zijn. Zij benoemt de aanleiding: zorgen en vragen over het gedrag van Kevin. Zij verwoordt het als volgt: “Wij zitten hier nu om de tafel met een gezamenlijk doel: het belang van jou, Kevin, uw zoon, onze leerling. Als team willen wij weten hoe we Kevin beter kunnen begeleiden bij het verbeteren van zijn sociale vaardigheden. Daarvoor hebben we jullie nodig. Daarom zullen we het hebben over Kevins gedrag, hier op school en thuis: wat gaat goed, wat niet, hoe komt dat en welke aanpak werkt? Voordat we beginnen, wil ik alvast kwijt dat de meeste jongeren zich op school anders gedragen dan thuis. Dat zou bij Kevin dus ook zo kunnen zijn, want thuis is hij alleen met moeder en op school heeft hij te maken met andere leerlingen en verschillende docenten. We hoeven elkaar dus niet te overtuigen wie er gelijk heeft. Het is wel belangrijk dat we elkaar begrijpen en dat we afspraken maken over de aanpak waar we allemaal achter staan.” Moeder en Kevin gaan akkoord met dit doel, zij hebben geen aanvullende doelen.

De zorgcoördinator vraagt aan de mentor om te beginnen. Hij vertelt:

- Kevin kan tijdens de mentorlessen beter zelfstandig aan een opdracht werken.
- De cijfers voor techniek en mens & maatschappij zijn nu voldoende.
- Kevin noteert zijn huiswerk goed in zijn agenda.

Kevin beaamt dit. De mentor heeft ook een aantal zorgen. Kevin heeft veel conflicten met klasgenoten. Moeder schudt haar hoofd en zegt zachtjes: “Lijkt me stug.” Kevin zegt niets. De mentor vertelt weinig grip te hebben op het gedrag van Kevin. Hij laat zich ontglippen hem soms een “lastpak” te vinden. Kevin lacht, moeder schrikt en vraagt de mentor om uitleg. Hij geeft een voorbeeld van vanochtend, waarin hij ook zijn eigen gedrag en dat van de andere leerlingen beschrijft: “De klas werkt zelfstandig aan een opdracht. Kevin maakt lawaai (‘pah, pah, pah!’) terwijl hij naar een tafel vooraan in het lokaal loopt om zijn werk in te leveren. In het voorbijgaan geeft Kevin een klasgenoot een duw. De jongen zegt: “Doe normaal man, hou op!” Wanneer Kevin terugloopt naar zijn plek geeft hij de jongen weer een duw. De jongen springt op en roept: “Ik zei ophouden!” Kevin trekt de jongen aan zijn mouw en begint te vloeken. Ik kom erbij en vraag hen wat er aan de hand is. De andere jongen zegt dat hij het vervelend vindt om zomaar geduwd te worden. Kevin zegt dat dit per ongeluk ging. We spreken af dat Kevin uit de buurt van die jongen blijft. Ik zet de jongens weer aan het werk. Als ik voorbijkom en Kevin een compliment geef, omdat hij rustig aan het werk is, is hij daar – geloof ik – wel blij mee. Aan het einde van de les, wanneer de leerlingen het lokaal verlaten, zie ik Kevin iets tegen die jongen zeggen en hem op de gang een duw geven.” De mentor vraagt Kevin om een reactie op dit verhaal. Kevin beaamt het, zegt dat die andere jongen hem uitdaagde door raar naar hem te kijken.

Moeder herkent dit gedrag niet, thuis zit Kevin veel te gamen en is hij behulpzaam. “Thuis is mijn zoon geen lastpak, maar een lekker joch.” Zij geeft hier voorbeelden van. De zorgcoördinator vraagt moeder: “Hoe zou het kunnen dat Kevin zich op school zo anders gedraagt dan thuis?” Moeder weet het niet. Zij geeft aan dat zij haar zoon wel eens “op school in actie wil zien”. De zorgcoördinator vraagt de mentor wat zij van het idee vindt om een video-opname te maken in de klas. De mentor antwoordt: “Dat is goed, maar ik wil het moment dat je komt filmen wel van tevoren plannen. Mijn vraag is: hoe verlopen de interacties tussen Kevin en de andere leerlingen, welke rol speel ik daarbij en wie kan wat doen om het gedrag van Kevin te verbeteren?” Ze gaan akkoord, Kevin ook, de afspraak is gemaakt.

Tweede gesprek

Drie weken later is de vervolgspraak. De zorgcoördinator heeft de beelden al met Kevin en zijn mentor besproken. Ze hebben een en ander geanalyseerd en een plan van aanpak gemaakt. Ook moeder heeft op school de opname met Kevin bekeken, samen met de mentor. Kevin heeft haar verteld wat hij met de zorgcoördinator en de mentor heeft afgesproken. Hij geeft aan hierachter te staan, want “ik ben het inmiddels ook zat”.

Moeder begint met: “Ja, hij is inderdaad een *lastpak* in de klas, een heel andere jongen dan thuis. Hij maakte veel lawaai. Ik zag hoe irritant dat voor de mentor en zijn klasgenoten was.” Moeder is geschrokken van het drukke gedrag van haar zoon op school. Zij spreekt waardering voor de mentor uit: “U bleef heel rustig, ik weet niet of ik dat had kunnen opbrengen.” Moeder begrijpt nu waarom de mentor Kevin soms als een ‘lastpak’ ervaart. Ze concretiseren de afspraken. Moeder geeft aan dat ook zij erachter staat. Kevin schrijft ze op. Hij zal zijn gedrag in een schema bijhouden, per les: wat is gelukt en wat (nog) niet? Moeder zal het schema thuis elke dag even met Kevin bespreken en een paraaf zetten. Elke vrijdag bespreekt Kevin dit schema met zijn mentor. Via de mail houden mentor en moeder elkaar wekelijks op de hoogte over de voortgang, met een cc naar Kevin. Over vier weken bespreken ze de voortgang, met de zorgcoördinator erbij.

□ Richtlijn 5: Zowel belemmeringen als positieve aspecten doen ertoe

Betrokkenen verwoorden de problemen en hun zorgen eerlijk en helder. Daarnaast bespreken zij de positieve kanten van de leerling, zoals diens interesses en talenten, alsook de (les)situaties waarin het goed gaat. Het getuigt van realiteitszin, een genuanceerde kijk en een oplossingsgerichte attitude om juist ook de positieve aspecten en situaties te bespreken. Dat vergroot bovendien aanzienlijk de kans dat de gesprekken constructief verlopen (paragraaf 1.6).

Het is van belang dit systematisch te doen, per gebied:

1. Leerprestaties, zoals sterke wiskundige vaardigheden of goede resultaten bij Duits.
2. Werkhouding, zoals goed kunnen plannen en organiseren, taakgericht zijn.
3. Cognitief functioneren, zoals een sterke taalvaardigheid of een goed ruimtelijk inzicht.
4. Sociaal-emotioneel functioneren, zoals kunnen samenwerken, communicatief vaardig zijn of zelfvertrouwen tonen.
5. Creatieve, muzikale en beeldende ontwikkeling, zoals toneelspelen of zingen.
6. Lichamelijk functioneren, zoals motorische behendigheid, goed in sporten.
7. Specifieke interesses en talenten, zoals voor vogels, computers, ruimtevaart of schaken.

De gespreksleider benoemt de zorg of het probleem van de school duidelijk en formuleert die als een wij-boodschap. Bijvoorbeeld: “Wij maken ons (grote) zorgen omdat ...” of “Wij vinden het als team moeilijk om ...” Hij geeft concrete voorbeelden, besteedt aandacht aan de situaties waarin het gedrag optreedt, maar ook aan de situaties waarin het juist goed gaat. Hij vraagt de ouders om een reactie op de voorbeelden. Hij stemt hetgeen hij vertelt (en vraagt) af op de mogelijkheden en behoeften van de betreffende ouders.

De kunst is om vanuit een positieve betrokkenheid bij de leerling de ouders gedegen te informeren en een realistisch-optimistisch en op de toekomst gericht beeld te schetsen. Het is belangrijk om uit te leggen waarom het team zo veel waarde hecht aan de positieve aspecten van de leerling, klas, docenten en ouders: ze zijn mogelijk te benutten bij oplossingen.

De gespreksleider benoemt de punten van de ouders die de school waardeert. Hij kan zeggen dat hij het waardeert dat ouders, ondanks de huisvestingsproblemen of scheiding, toch (samen) op deze afspraak zijn gekomen of dat zij thuis veel geoefend hebben met Franse woorden en dat het effect daarvan goed te merken was bij een recente overhoring Frans.

Kortom, de gespreksleider neemt de problemen die de school, de ouders en de leerling ervaren serieus. Tegelijkertijd zoekt hij – samen met hen – naar positieve aspecten en uitzonderingen: wanneer zit de leerling *wel* stil en wanneer heeft zij *geen* ruzie? Hoe komt dat? Wat doen leerling, docent en klasgenoten dan waardoor het lukt? En, is dat uit te breiden naar andere situaties?

□ **Richtlijn 6: De school is duidelijk over de doelen die zij nastreeft**

Transparantie is een belangrijk kenmerk van HGW. Voor ouders is het bijvoorbeeld duidelijk welke doelen de docenten nastreven en waarom. Hun bedoelingen, motieven en intenties zijn helder. De gespreksleider kan dit als volgt verwoorden: “We hebben hetzelfde doel. We willen allen dat Olga beter leert omgaan met haar dyslexie, dat haar prestaties verbeteren en dat zij daardoor meer zelfvertrouwen krijgt bij Nederlands en Engels. Dat kan alleen als wij goed samenwerken. Help ons uit te vinden wat er volgens Olga speelt bij de lessen Nederlands en Engels en hoe we haar het beste kunnen ondersteunen. Ik ben Olga’s mentor en docent Nederlands, ik ken haar als leerling, ik heb een indruk van haar werkhouding, ik zie hoe ze instructies verwerkt en omgaat met opdrachten. Olga zelf kan ons vast laten weten wat voor haar werkt en wat niet. Zij kan ons vertellen wat er naar haar idee nodig is om meer zelfvertrouwen te krijgen.”

✓ *Metacommunicatie*

Voor ouders is het lang niet altijd duidelijk waarom de school hen iets vraagt of vertelt. Daarom maakt de gespreksleider zijn bedoelingen duidelijk en kadert hij zijn vragen in: “Ik ga jullie nu vragen of ..., want als we dat weten, dan kunnen we ...” Of: “Ik ga

jullie nu vertellen over ..., want dan begrijpen jullie ...” Het betreft hier feitelijk ‘een gesprek over het gesprek’ of communicatie over de communicatie, vandaar de term metacommunicatie. Vanuit duidelijke posities gaan de school en de ouders samen aan de slag, zonder verborgen agenda’s. Het doel van het gesprek is voor iedereen duidelijk. De ouders weten *waarom* de gespreksleider bepaalde informatie vraagt of geeft. Zij weten voor welke beslissing die informatie relevant is. Het kan blijken te gaan om zaken die voor een gespreksleider vanzelfsprekend zijn, maar voor ouders niet.

Metacommunicatie: een voorbeeld

De mentor maakt zich sinds een maand zorgen over Mila (leerjaar 4), omdat ze zo’n vermoeide indruk maakt. Krijgt zij wel genoeg slaap? Op verzoek van de mentor komt moeder op gesprek. De mentor bespreekt vooral Mila’s leerresultaten. Wanneer de tijd bijna om is, vraagt de mentor (zonder inleiding): “Mila is zo moe op school. Hoe laat gaat ze eigenlijk naar bed? En wordt ze ’s ochtends makkelijk wakker?” Moeder reageert verschrikt en antwoordt: “Tien uur ... geloof ik.” Ze neemt snel afscheid. De mentor realiseert zich dat hij nog niets te weten is gekomen over de moeheid van Mila. Hij stuurt een mail naar moeder om zijn excuses aan te bieden voor zijn abrupte vragen aan het einde van het gesprek. Hij stelt voor om een nieuwe afspraak te maken om de vermoeidheid van Mila te bespreken, want hij maakt zich zorgen over haar zwakke prestaties, vooral bij Nederlands, Engels en biologie. Misschien kan Mila er zelf ook bij zijn?

De mentor heeft dit tweede gesprek goed voorbereid. Hij vertelt moeder en Mila dat Mila zo’n vermoeide indruk maakt. Ze gaapt veel, kijkt vaak wazig naar buiten en hangt onderuit op haar stoel. De mentor legt uit waarom hij er zich zorgen over maakt: “Zo kun je de lesinformatie niet opnemen.” Hij vraagt aan Mila hoe zij ertegenaan kijkt. Ze heeft geen idee. Op verzoek van moeder vertelt hij waarom hij denkt dat Mila zo moe is. Komt het misschien omdat ze te laat naar bed gaat of moeilijk in- en doorslaapt? Maar, zo stelt hij, het zou ook aan school kunnen liggen, zijn de opdrachten misschien te moeilijk of te veel voor Mila, of is er te veel onrust in de klas en maakt dat haar moe? *Als* dat zo is, *dan* kan de mentor kijken wat Mila op school nodig heeft.

Moeder begrijpt de situatie nu en is blij dat ze dit bespreken. “Ook al gaat Mila meestal tegen tien naar bed, ze slaapt pas in rond twaalf. Zij neemt haar mobiele telefoon mee naar bed en ik heb het idee dat ze aan het sms-en is, ook al mag dat niet van mij.” Mila vertelt meerdere keren per nacht wakker te worden en ’s ochtends zo moe te zijn dat ze door de wekker slaapt. Maar, voegt Mila eraan toe: “Er is ook veel lawaai in de klas, daar word ik ook zo moe van.” De oplossing ligt dus zowel thuis als op school. Ze maken afspraken. Bij de evaluatie van dit gesprek geeft moeder aan te waarderen dat ze dit open hebben besproken, met Mila erbij. Op de vraag van de mentor hoe het kwam dat moeder de vorige keer anders reageerde, antwoordt moeder: “Nu wist ik waarom u het wilde weten, ik begreep uw vragen over slapen de vorige keer niet goed en ... ik was ook geschrokken.” Bij navraag blijkt dat moeder vreesde dat de mentor haar zou verplichten om naar Bureau Jeugdzorg te gaan. Dat was namelijk vorig schooljaar gebeurd bij een andere mentorleerling van hem, de dochter van de burens.

✓ Opzet voor een gesprek als er zorgen en vragen over een leerling zijn

Uit praktijkervaringen blijkt dat ouders niet altijd goed voorbereid zijn op een gesprek. Veel ouders weten niet van tevoren waar het gesprek precies over zal gaan, wie erbij

[Dit boek is online te koop](#)

Dit boek gaat over Handelingsgericht werken (HGW) in het voortgezet onderwijs. HGW maakt passend onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet: welke pedagogisch-didactische aanpak hebben leerlingen nodig om onderwijsdoelen te halen? En welke ondersteuningsbehoeften hebben docenten en mentoren om dit voor elkaar te krijgen? HGW draagt bij aan een professioneel en positief werkklimaat en een constructieve communicatie tussen collega's onderling en met leerlingen en hun ouders.

Aan de orde komen thema's als: doel- en opbrengstgericht werken met klassenoverzichten, klassenplannen voor de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, samenwerken met jongeren en hun ouders, klassen- en leerlingenbesprekingen, het benutten van krachten en kansen, actiegericht werken met ondersteuningsteams in en rondom de school en verwijzingen naar speciale onderwijsvoorzieningen. Ook de implementatie van HGW komt aanbod: wat zijn succesfactoren en hoe houden we HGW levend?

Dit boek is van belang voor docenten, mentoren, zorgcoördinatoren, leidinggevenden, leer- en gedragsspecialisten en voor andere deskundigen in en rondom scholen voor voortgezet onderwijs, zoals orthopedagogen, schoolpsychologen en schoolmaatschappelijk werkers.

NOËLLE PAMELJER is als school-, GZ- en kinderpsycholoog werkzaam bij het Samenwerkingsverband Annie M.G. Schmidt en bij 'Kwaliteit in Nascholing'.

TANJA VAN BEUKERING is pedagoog, onderwijskundige en GZ-psycholoog. Zij is als onderwijsadviseur werkzaam bij Van der Wolf & Van Beukering.

MAGDA VAN DER WULP en ALYCE ZANDBERGEN zijn orthopedagoog, GZ-psycholoog en als onderwijsadviseurs werkzaam bij *Spring, scholen in de praktijk*, een begeleidings- en adviesbureau voor het onderwijs.



9 789033 489587