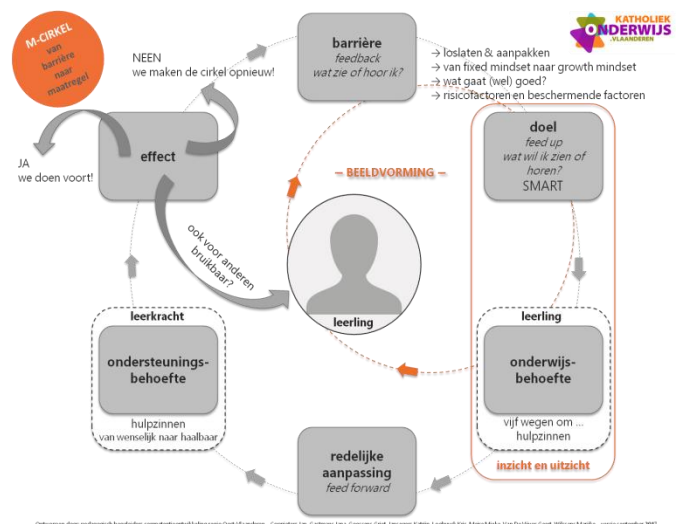


De M-cirkel

Ontworpen door pedagogisch begeleiders competentieontwikkeling regio Oost-Vlaanderen: Coppieters Jan, Gastmans Jana, Goossens Griet, Jansegers Katrijn, Loobuyck Kris, Meire Mieke, Van De Vijver Geert, Wilssens Marijke

Situering

De 'M' in de M-cirkel verwijst naar de 'M' van maatregelen, met knip-oog naar de 'M' van het M-decreet (decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften). De M-cirkel is gegroeid vanuit het perspectief van een begeleider (bijvoorbeeld een zorgcoördinator, een CLB-medewerker, een directeur, een pedagogisch begeleider).



Dus vanuit het perspectief van iemand die erbij geroepen wordt als leerkrachten ergens tegenaan lopen, van iemand die leerkrachten ondersteunt en coacht. De M-cirkel kan helpen om oplossingsgericht en handelingsgericht te kijken naar en te handelen met leerlingen. Deze tool groeide stap voor stap vanuit de praktijk. Pedagogisch begeleiders competentieontwikkeling gingen gedurende drie jaren in tientallen scholen aan de slag. Ze ondersteunden leerkrachten door samen op zoek te gaan naar barrières die bij leerlingen het leven op school, het leren en hun participatie in de weg staan. Van daaruit gingen ze op zoek naar wat leerlingen nodig hebben om bepaalde doelen te bereiken. De M-cirkel biedt leerkrachten een handvat bij deze zoektocht en bij het bedenken van redelijke aanpassingen. Het is een proces van denken, dialogeren en doen vanuit de noden van leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten.

Laat je inspireren door de M-cirkel en doe het in verbindende samenwerking met alle betrokken partners!



De M-cirkel stap voor stap

Oplossingsgericht en handelingsgericht aan de slag in zeven stappen.

STAP 1

Het vertrekpunt is de leerling, die centraal staat. Leerkrachten trachten de ontwikkeling van elke leerling te optimaliseren. Het gaat niet alleen over het realiseren van eindtermen, maar ook over het verbeteren van het welbevinden (sociaal-emotionele ontwikkeling).



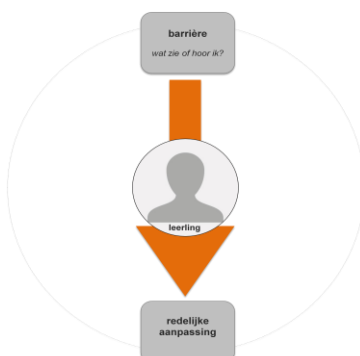
We kunnen het beeld gebruiken van het nieuwe leerplan basis-onderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: Zin in leren! Zin in leven! (ZILL). Dit leerplan stelt de harmonische ontwikkeling van elke leerling centraal, met aandacht voor persoonsgebonden (de binnenste cirkel) en cultuurgebonden (de buitenste cirkel) ontwikkeling.

Op een bepaald moment kan je als leerkracht hierbij tegen een barrière aanlopen. In tegenstelling tot andere leerlingen in de klas lukt het met een bepaalde leerling niet om de vooropgestelde doelen te bereiken.

De eerste stap is om concreet te benoemen wat je moeilijk vindt, wat je stoort, waar je bij deze leerling tegenaan loopt als leerkracht. Formuleer een antwoord op de vragen: 'Wat zie je?' of 'Wat hoor je?' Je ziet of hoort dingen waar je tegenaan loopt. Dat kan op vlak van gedrag zijn, op vlak van studiehouding, van motivatie, van inzet, van puur niet meekunnen met de wiskunde of de rekenlessen,... Dat is wat je ziet of hoort.



STAP 2



We merken in scholen dat leerkrachten vanuit wat ze zien of horen soms heel snel - vanuit hun buikgevoel - een redelijke aanpassing doen. De *neerwaartse pijl* visualiseert deze lineaire gedachte. Leerkrachten vinden vaak oplossingen vanuit hun ervaring, hun opleiding, hun feeling. Bij moeilijk gedrag gaan ze bijvoorbeeld een nota geven, of een strafstudie, of een volg-



kaart, ... Maar voor sommige leerlingen volstaat dit niet. De zoektocht naar de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling en de bijhorende redelijke aanpassing vraagt om een concrete en planmatige aanpak. Te snel een maatregel kiezen kan de samenwerking met een leerling (of ouders) extra bemoeilijken. Een goede aanpassing voor een leerling is gebaseerd op inzicht: waar komt wat we zien of horen bij een leerling vandaan? We hebben tijd nodig om goed te kijken, te denken en in gesprek te gaan vooraleer we overgaan tot handelen.

We zijn vertrokken van wat we zien of horen, maar nu vragen we ons af wat we eigenlijk *willen* zien of horen. Zo bepalen we een doel. Het vertrekpunt hierbij is altijd wat we verwachten van de andere leerlingen van de klas. Enkele voorbeelden: 'Ik wil dat hij gemotiveerd is.' Of: 'Ik wil dat hij inzet toont.' Of: 'Ik wil dat dat gedrag verandert.' Of: 'Ik zou willen dat hij die rekensommetjes op een vlotte manier kan.' Dat zijn allemaal voorbeelden van wat je zou willen zien of horen.

doel
wat wil ik zien of horen?
SMART

Milan is een jongen van 8 jaar. Hij wordt door het team ervaren als een gedragsmoeilijke jongen. Vooral op de speelplaats is dit zichtbaar. Tijdens het spel komt hij snel in conflict: een verbale uitschieter en een duw is dagelijkse kost. In de rij loopt het vaak mis. Hij raakt klasgenoten vaak aan. Hij reageert snel op een verbaal en fysiek 'uitgelaten' manier. Ook in de klas is Milan snel afgeleid. Hij doet wel pogingen om mee te werken en zich te focussen, maar zonder directe feedback en controle haakt hij af en stoort hij verbaal, of gaat hij van zijn plaats... Op de vraag wat de leerkrachten op dit moment het meest stoort is vooral het 'ongepast en veel aanraken' het antwoord. Als prioritair doel kiest het team: we willen dat hij andere kinderen minder frequent ongepast aanraakt (duwen, trekken, ... tijdens vrije momenten en spelen) zodat conflicten vermeden kunnen worden.... en Milan ook minder negatieve feedback krijgt.

Ter herinnering zetten we er bij: doe het SMART (specifiek, meetbaar, aanvaardbaar - of *afgestemd* met alle partners! -, realistisch en tijdgebonden). Zodanig dat het concreet is.



Om van een barrière naar een doel te kunnen gaan, vragen we aandacht voor vier hulpzinnen. **Ten eerste: laat het los en pak het aan.** We verstaan dat je je erin opwindt, maar laat je frustratie los en pak het aan. Zeg niet: "Daar kan ik niets aan doen." Laat je niet verlammen door



labels, attestaten of verslagen. Toon bereidheid om er energie in te steken. Dat is ons vertrekpunt. De M-cirkel zal hierbij helpen.

Hou er rekening mee dat je eigen waarden mee bepalen hoe je een leerling ziet, welk beeld je van een leerling hebt. In de index voor inclusie vinden we inclusieve waarden die helpen om los te laten en aan te pakken.

Ten tweede: ga van een **fixed mindset** naar **growth mindset**. Blijf eerst en vooral zelf niet vast zitten bij het idee dat iets niet te veranderen is. Het is wel te veranderen. En leer vervolgens kinderen zelf de overtuiging aan dat ze kunnen groeien. Het is aan ons om ervoor te zorgen dat kinderen tot groeien en leren komen. In plaats van te zeggen: "Een leerling kan het niet.", zeggen we "Een leerling kan het *nog* niet".

Ten derde: het is heel belangrijk om ook stil te staan bij **wat er wel goed gaat**. Of *wanneer* iets wel goed gaat. Vraag bijvoorbeeld wanneer het probleem er niet is, of minder. Het gedrag kan bijvoorbeeld in de ene les niet goed zijn, maar in een andere les wel. Of iemand kan bij wiskunde moeilijk tot leren komen, maar wel sterk zijn voor geschiedenis of andere vakken.

Waarom is dat belangrijk? Door hierbij stil te staan zullen we perspectieven vinden die we verder zullen kunnen inzetten. Als iemand sterk is in het muzische en hij heeft moeite met leren kunnen we misschien muzische aspecten inzetten om tot leren te komen.

En *ten vierde:* achterhaal **beschermende factoren en risicofactoren**. Die vind je terug in de schoolcontext, de thuissituatie of ze zijn eigen aan het kind. In het M-decreet staat bij de definitie van de brede basiszorg dat de school de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen, onder meer door actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren. We denken dus *actief* na over welke factoren dat gaat.



We hebben nu als professional een doel gesteld. We zorgen ervoor dat dit doel goed met alle betrokkenen afgestemd is. We realiseren ons ook dat elk doel per definitie tijdelijk is. We zullen dus geregeld moeten evalueren in welke mate het doel bereikt is en/of moet bijgesteld worden.



STAP 3



Nu we het doel scherp gesteld hebben vragen we ons in de volgende stap af wat de leerling nodig heeft om dat doel te kunnen bereiken. Wat heeft hij nodig om het gedrag te vertonen dat we graag zouden zien of horen; of wat heeft hij nodig voor die rekenles, of om gemotiveerd te zijn of om inzet te tonen? Dat weten we niet, maar wat we wel weten is dat er vijf manieren zijn om ertoe te komen. Dat leggen we uit met het beeld van de vijf vingers van een hand.



1. Analyse van de mate waarin de leerling de ontwikkelingsdoelen of eindtermen bereikt.

We nemen het leerplan erbij en analyseren op basis van opdrachten, werkjes, toonmomenten, toetsen, taken, examens, ... welke doelen/eindtermen werden bereikt. We trachten helder te krijgen aan welke doelen de leerling toe is. Als professional willen we weten welke inzichten de leerling wél al heeft, hoe hij denkt, wat wél al lukt en waar hij tegenaan loopt, dus welke barrières hij ervaart.

Een leerkracht maakt zich zorgen over de taalschat van een anderstalige leerling. Hij bakt er niet veel van op toetsen en ze illustreert dit met een toets over uitdrukkingen en gezegden. Met die toets wil ze nagaan of de leerlingen de uitdrukkingen en gezegden begrijpen. Een van de opdrachten is: "Schrijf iets op waarvan je blij bent dat het achter de rug is." De leerling antwoordde: 'Dat het voorbij is.' Eerst rekende de leerkracht dit fout, maar door het antwoord (en de vraag) beter te analyseren (vertrekkend van het doel) stelde ze vast dat de leerling het eigenlijke doel wel bereikte, maar dit niet aantoonde op de manier waarop ze dit had gevraagd. Ze



ging vervolgens met de leerling aan slag om hem vaardiger te maken in het lezen van vragen en formuleren van antwoorden, maar stuurde ook de manier waarop ze de doelen aftoetste bij.

Fien haalt voor de derde keer op een rij een onvoldoende voor de toets cijferen. Moeder zet zich met Fien aan tafel om de sommen te hermaken en merkt dat ze bijna allemaal juist zijn, maar toch fout worden gerekend door de meester. Ze maakt een afspraak met Fiens meester. Samen ontdekken ze dat Fien wel juist cijfert, maar de oefeningen niet foutloos van bord kopieert.

Bij 'analyse van ontwikkelingsdoelen of eindtermen' moeten we eigenlijk ook aan gedrag denken. Daarvan moet je ook een analyse maken. Het vertrekpunt is waar de leerling nu staat. Er bestaan tal van methodieken om hiervan een objectief beeld te krijgen, bijvoorbeeld door gedrag te turven, aan de hand van het ABC-schema, ... Dan gaan we na welke stappen we zullen zetten om de leerling daar te krijgen waar we naartoe willen. We vragen ons hierbij ook af wat de leerling qua gedrag wél al kan?

Op een gegeven ogenblik vraagt Tom (13 jaar) of hij even uit de klas mag gaan. Na de les neemt de leerkracht Tom apart voor een gesprek. Tom bedankte de leerkracht. "Je bent bedankt dat je mij naar buiten liet gaan, want ik ging kwaad worden en op iemand slaan". Eigenlijk heeft Tom al veel stappen gezet. Hij herkent de signalen bij zichzelf die wijzen op een nakende uitbarsting. Analyseren kan dus ook gaan over het inzicht dat een leerling wel al heeft. En over welke strategie een leerling al gebruikt. Je wil dus weten waar de leerling staat.

De analyse geeft ons informatie over waar de leerling nu staat met betrekking tot het na te streven doel. Het gaat niet louter over het cijfer dat de leerling behaalt. De feedback helpt ons na te denken over de 'zwarte doos' in het kind. We staan stil bij wat er aan de hand is, waar het probleem hem juist zit. Ligt het aan in de input (instructie, notities, handboek, opdrachten, vraagstelling, ...) die je geeft of aan de output (werkjes, toetsen, presentaties, gedrag, ...) die de leerling naar buiten brengt? Of heeft het te maken met de verwerkingsfase (bijvoorbeeld: heeft de leerling de opdracht begrepen?; ziet hij in hoe hij eraan moet beginnen?; heeft hij inzicht in de opeenvolgende stappen?; ...) Als je er niet uit geraakt, kan je ook samen met een leerling, collega of ouder analyseren. Laat een kind eens uitleggen hoe het de vragen opgelost heeft die wel gelukt zijn bij een 3/10 en laat het zelf de stappen verwoorden. Ontdek dan uiteindelijk samen wat de volgende stap kan zijn die de leerling moet zetten. Je kan inspiratie vinden in de 29 cognitieve functies van Feuerstein. Het gaat om onze denk- en leerfuncties. Ze zijn ons gereedschap om problemen en taken te kunnen aanpakken. Ook het schema van universeel ontwerp (UDL) kan ons hierbij helpen, bijvoor-



beeld om te achterhalen waaraan het ligt dat een leerling de informatie niet begrepen heeft of niet verwerkt heeft.

2. Met elkaar overleggen.

Je overlegt omdat je ergens tegenaan loopt en je wil weten van je collega wat de leerling nodig heeft. Je vraagt aan je collega hoe die het aanpakt. Je weet dat je collega je dat kan vertellen.

Overlegmomenten kunnen formeel zijn, zoals een MDO of een klassenraad. Maar vaak overleggen we ook informeel, tijdens de pauzes, speeltijden en dergelijke.

In klassenraden worden soms emoties geventileerd (het is oké dat dit kan), maar leerkrachten geven hiermee ook wel aan dat ze het lastig hebben met de aanpak van een leerling. Vaak zie je dat een aantal collega's dat beamen, maar soms niet allemaal. Soms zegt een leerkracht dat het bij hem of haar wel lukt. Hier ligt nu een kans om te bekijken wat maakt dat het bij deze leerkracht wel werkt. Het gaat er niet over of het een betere leerkracht is. Het gaat erover dat het tussen deze leerkracht en deze leerling op een of andere manier klikt, dat deze leerkracht voor deze leerling gevonden heeft wat die leerling nodig heeft. De aanpak van deze leerkracht in deze klas in deze school werpt bij deze leerling geen barrière op. Het is interessant om daarnaar op zoek te gaan, want daarmee kunnen we allemaal ons voordeel doen. Dus in plaats van het verschil te laten passeren, kan je het net uitdiepen. Misschien ligt het wel aan het vak zelf, maar ook daaruit kunnen we leren wat de leerling nodig heeft. Leert de leerling bijvoorbeeld liever al doende? Of heeft hij nood aan meer één op één aandacht? We willen weten wat leerlingen nodig hebben als het leren moeizaam gaat.

3. Observeren en experimenteren

Experimenteren is vaak de pijl van barrière naar redelijke aanpassing. We doen iets en soms merken we dat het effect heeft. We doen dat vanuit ons buikgevoel. Dat is niet verkeerd. En als we dan gaan doorvragen in ze zin van: "Wat maakt dat dat effect heeft?", dan zeggen we spontaan dat het effect heeft omdat een leerling nood had aan datgene wat we gedaan hebben. Zo komen we dus automatisch tot onderwijsbehoeften.

Juf Nele zet Rachid vooraan naast een rustige leerling. Ze merkt dat Rachid nu veel aandachtiger is.



Observeren. Het is ongelooflijk wat je ziet als je eens naar je klas kan kijken als je geen les moet geven.

Juf Ellen en meester Tom werken goed samen. Ze kunnen aan elkaar vertellen hoe ze het met hun klas stellen. Als het een keer moeilijk gaat kunnen ze aan elkaar vragen om een keer te komen kijken. Ze bespreken dan vooraf wat het doel is van de les (wat moeten de kinderen kennen en kunnen, wat wil je van je leerlingen zien en horen?). Dat zorgt voor veiligheid.

Het is belangrijk om een klimaat te creëren waarin dit observeren kan. Spreek af dat je collega niet zozeer naar jou als leerkracht komt kijken maar wel naar wat de leerlingen nodig hebben. Vraag aan je collega wanneer je effect hebt, wanneer je het verschil maakt als je les geeft. Wanneer loopt het wat moeilijker? Wat zouden de leerlingen nodig kunnen hebben om te maken dat het goed loopt? Zeg aan je observator wat je graag zou hebben dat hij ziet of hoort. Ideaal is dat je collega op twee momenten kan komen observeren, namelijk een moment waarop je denkt dat het goed zal gaan en een moment dat het wellicht mis zal lopen.

Wat ook kan inspireren, zeker als er een match is met je collega, is dat iemand jouw klas zou overpakken, dus in jouw plaats les geeft, en dat jij kan observeren. Als leerkrachten de kans krijgen om hun eigen klas te observeren, dan zeggen ze allemaal dat ze dingen gezien hebben die ze niet zien als ze zelf voor de klas staan. Dat levert een rijkdom aan inzichten op over wat de leerlingen nodig hebben. Observeren doe je dus in functie van wat de leerling nodig heeft. Je koppelt je observaties aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Als je een moeilijk overgangsmoment hebt gezien, kan je bijvoorbeeld samen ideeën zoeken over wat de leerlingen nodig hebben om er een vlotter moment van te maken.

Er bestaan veel hulpmiddelen om goed te observeren, zoals bijlage 14 van het Algemeen Diagnostisch Protocol (ADP) van Prodia, het kindvolgsysteem bij kleuters (annex tandemlijsten, signaallijst, ...) en de HGW-kijkwijzers (gratis te downloaden).

4. Praten met ouders en/of leerlingen

Het is dus praten 'met' en niet praten 'tegen'. En eigenlijk gaat het om 'luisteren naar'. Je hoeft geen moeite te doen. Wees gewoon nieuwsgierig. Geef ook ruimte aan de gevoelens die hiermee gepaard gaan, zoals angst, kwaadheid, teleurstelling of verdriet.



Een leerling is heel vaak afwezig en mist intussen twee maanden van het schooljaar. Volgens de school stellen de ouders hoge eisen op het vlak van dispensereren. Maar de leerling zit in zijn laatste jaar secundair onderwijs en de leerkrachten hebben schrik dat ze door teveel te dispensereren de leerling geen diploma meer zullen kunnen geven. De school riep de hulp in van een competentiebegeleider om de mogelijke aanpak te bespreken. De directie wou met de begeleider op voorhand een strategie bepalen hoe ze dit het beste zou aanpakken. De begeleider stelde voor om vooral eens te luisteren naar de ouders hoe zij dat zien. Tijdens het gesprek vroeg de begeleider aan de ouders hoe ze het toekomstbeeld van hun zoon zien, waar zij van dromen. Vader begint te vertellen welke moeilijke weg ze hebben afgelegd, hoe lastig zijn zoon het heeft, hoe ambetant hij op dit moment de school vindt, dat hij de school niet zinvol of nuttig vindt. Zijn zoon wil later iets betekenen voor andere mensen, zo iets als vrijwilligerswerk doen - Poverello, Afrika,.. iets in die zin. De begeleider drukte zijn waardering uit voor het feit dat hun zoon zich wil inzetten voor anderen. Samen stelden ze vast dat de jongeman zich afvraagt wat de zin is van wat hij op school leert. Hij wil er de betekenis van voelen. Vader zei toen dat hij maar al te goed beseft dat het moeilijk is voor de school en dat hij al blij zou zijn mocht zijn zoon voor twee vakken mogen tonen wat hij kan. En of dat op een andere manier zou kunnen dan een klassiek examen. Bijvoorbeeld aan de hand van een presentatie. De begeleider vroeg toen: "Maar hoe moeten we dat nu inschatten naar verwachtingen ten aanzien van het diploma. Verwacht je dat hij dat diploma haalt?" En vader zei: "Nee, dat is niet haalbaar. Ik weet dat." Het gesprek heeft een heel andere wending genomen door naar de overkant te gaan. Door te vragen aan de ouders hoe zij dat zien. Waar ze van dromen. Er was geen sprake meer van 'jullie moeten dispensereren en we willen hebben dat hij een diploma haalt'. De ouders waren tevreden dat de school hun zoon de mogelijkheid bood om voor twee vakken te tonen wat hij kan. Dit zou nooit mogelijk geweest zijn als we in het begin van het gesprek onze eigen gedachten en oplossingen opgedrongen hadden.

Praten met is dus naar de overkant gaan. Luisteren wat de ander te vertellen heeft en hoe hij of dat ziet of hoort. Een gouden regel hierbij is dat tijdens ondercontacten een leerkracht niet langer dan een ouder aan het woord zou mogen zijn. Ouders zijn tevreden als de leerkracht vraagt hoe zij het zien, wat zij erover denken. En de leerkracht krijgt hierdoor belangrijke informatie over wat de leerling nodig heeft.

We praten ook met de leerling. In veel Vlaamse scholen doen leerkrachten *kindgesprekken* of *leerlingcontacten*. Raadpleeg hiervoor ondermeer het werk van Martine Delfosse. Kinderen kunnen vaak heel eenvoudige, originele en effectieve oplossingen aanreiken.

Lotte kan zich moeilijk concentreren in de klas. Moeder vraagt haar wat haar zou kunnen helpen om beter op te letten of door te werken. "Een



paard!" antwoordt Lotte enthousiast. "Hoe bedoel je, moet ik je een paard kopen? Ik begrijp het niet." reageert moeder. "Nee, een foto van een paard. Weet je nog, we zijn toch naar Brugge geweest? De paarden die de koetsen trekken hebben oogkleppen op om niet te worden afgeleid. Als ik een foto van een paard op mijn tafel leg, zal ik daar telkens aan denken." We vernamen van de zorgcoördinator dat deze maatregel daadwerkelijk het verschil maakte.

5. Bronnen

In de literatuur lezen we wat werkt bij leerlingen met leer- en/of ontwikkelingsstoornissen zoals dyslexie, DCD, autisme of ADHD. Wetenschappelijk onderzoek leert ons bovendien wat werkt in onderwijs en wat effect heeft.

Uit de literatuur leren we ook dat iedere mens drie vitaminen nodig heeft om te kunnen groeien: vitamine A, B en C. De A van *autonomie*, het gevoel hebben dat je zelf keuzes mag maken en dat je zelf dingen mag beslissen.



Een felle tiener die je om 21u15 zegt dat ze naar bed moet reageert opstandig (kwade blik, kwade woorden), maar als je om 21 uur zegt dat ze nog een kwartier heeft en dat ze zelf moet bekijken hoe dat kwartier zal passeren, dan lukt het wel.

Met autonomie geef je dus iemand het gevoel zelf mee te mogen beslissen.

De B van *verBondenheid*. We hebben allemaal nood aan relatie en verbondenheid met mensen om ons goed te voelen. Bij leerlingen met moeilijk gedrag doen we vaak net het omgekeerde, namelijk afstand nemen. Soms stappen we er letterlijk in een boog omheen om er niet mee te moeten praten, terwijl het juist belangrijk is om aan de relatie te werken, aan verbondenheid. Zoek contact met leerlingen met wie je het wat moeilijk hebt, zodat je ze beter leert kennen, waardoor je verbondenheid krijgt.

Een school vroeg ondersteuning voor een leerling die uitdagend gedrag stelt. Hij was al herhaaldelijk van school veranderd. Al in de lagere school ging hij naar verschillende scholen. Welke opvattingen heeft de leerling nu hij in het tweede beroepsvoorbereidend leerjaar zit? Hoe kijkt hij tegen het schoolgebeuren aan? Veel kans dat hij geen relaties meer wil opbouwen. Misschien denkt hij wel: "Waarom zou ik dat doen, voor de korte tijd dat ik hier toch maar zal zijn? Waarom zou ik mij verbinden met mijn klasgenoten? Waarom zou ik daar vriendschappen mee moeten aangaan, om daarna terug te moeten rouwen omdat ik ze moet lossen?" Dus als de school iets anders wil realiseren met die leerling dan zullen de leerkrachten tegen de leerling moeten zeggen: "Eender hoe jij je hier zal



gedragen, je blijft hier op deze school. Je gaat hier niet weg." Dan is het voor de leerling duidelijk dat het de moeite is om zich te verbinden.

We leren vlotter en met een langduriger effect als er een veilig klasklimaat en schoolklimaat is. Een sterk beleid dat pesten tegengaat behoort tot de basiswaarden om alle leerlingen optimaal tot leren te brengen.

De C van *competentie*. Leerlingen hebben nood aan het gevoel dat ze het kunnen. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die het moeilijk hebben voor wiskunde. Soms is het voldoende om iets eens op een andere manier uit te leggen, waardoor ze het snappen, waardoor ze naar extra oefeningen vragen. Het gevoel hebben iets te kunnen geeft ons een goed gevoel. Leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands hebben bijvoorbeeld nood aan context, aan interactie en taalsteun (taalontwikkeldend les geven). Overigens hebben veel leerlingen baat bij deze aanpak.

Goede leerkrachten geven hun leerlingen het gevoel dat ze iets kunnen en versterken hun bekwaamheidsgevoel.



We moeten scholen dus ook uitdagen om eens te bekijken wat de literatuur zegt over kinderen met bepaalde noden. In haar boek 'Handelingsgericht werken in de klas' geeft Nolle Pameijer ons taal om de onderwijsbehoeften te benoemen: **hulpzinnen**.

Pameijer geeft ons taal om onderwijsbehoeften te gaan formuleren vanuit de doelen die we met de kinderen willen bereiken. Het gaat om taal die we kennen binnen onderwijs. Over instructie bijvoorbeeld: iedereen weet waarover het gaat. Of over taken en opdrachten die we geven, over materialen die we gebruiken, over de leeromgeving, over feedback, over anderen in de klas. Eigenlijk zijn deze zinnetjes geschenken om goed te gaan differentiëren.

Hulpzinnen helpen om onderwijsbehoeften te formuleren

Om het gestelde doel te kunnen halen, heeft deze leerling ...

- **INSTRUCTIE** nodig die ...
- **OPDRACHTEN** of **TAKEN** nodig die ...
- **LEERACTIVITEITEN** of **MATERIALEN** nodig die ...
- een **LEEROMGEVING** nodig die ...
- **FEEDBACK** nodig die ...
- **KLASGENOTEN** nodig die ...
- een **LEERKRACHT** nodig die ...
- **ouders** nodig die ...
- **HULP** of **ONDERSTEUNING** nodig bij ...
- ...

Een leerling met ADHD heeft nood aan klasgenoten die het niet nog drukker maken. Er zijn klassen waarin het moeilijk is om geen ADHD te hebben...



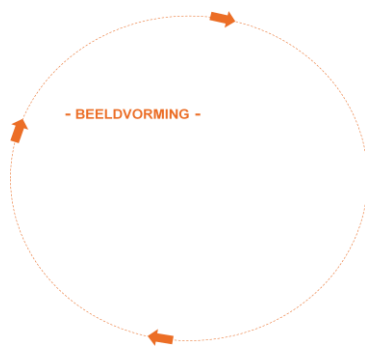
Conclusie

Er zijn vijf wegen om te achterhalen welke onderwijsbehoeften een leerling heeft. Als je het echt goed wil doen, moet je ze wellicht alle vijf benutten. Je zal ontdekken dat je hierdoor een rijkdom aan informatie krijgt.



Afhankelijk van de aard, de frequentie en de intensiteit van de onderwijsbehoeften zal het soms nodig zijn een beroep te doen op expertise van buitenaf, bijvoorbeeld vanuit een ondersteuningsnetwerk.

STAP 4



We zijn betrokken bij wat we zien of wat we horen. Door de vijf manieren om onderwijsbehoeften te vinden te benutten kan het gebeuren dat het oorspronkelijke doel (wat willen we zien of horen) niet meer relevant is. We stellen bijvoorbeeld vast dat we onvoldoende ingeschat hebben in welke mate de thuissituatie een belemmerende factor is. Het aanvankelijke doel om met een leerling aan de slag te gaan kan daardoor bijvoorbeeld verschuiven naar het ondersteunen van het gezin en het versterken van de ouders, waardoor de thuissituatie voor de leerling minder een belemmerende factor is om tot leren te komen. Dus door naar de onderwijsbehoeften te zoeken, evolueert het beeld dat je je van de leerling vormt. Soms zal het beeld dat je van de leerling hebt voldoende volledig zijn om al een stap verder te kunnen zetten, soms ga je weer een ander vertrekpunt hebben omdat je eigenlijk een ander beeld krijgt van dat kind.

Een leerkracht wil dat Robbe zijn huiswerk tijdig inlevert en het juiste materiaal meebrengt naar school. De laatste tijd 'vergeet' Robbe immers geregeld zijn huiswerk of het nodige materiaal. In een gesprek vertelt Robbe dat zijn mama erg ziek is en vaak naar het ziekenhuis moet. De leerkracht stelt het beeld dat ze van Robbe heeft bij. Er ontstaat een nieuw vertrekpunt. De leerkracht wilde eerst inzetten op het juist noteren in de agenda of het uitwerken van een stappenplan, maar zal het nu anders aanpakken.

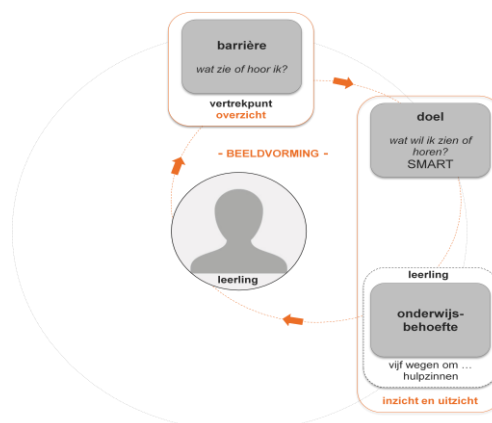
Aya krijgt straf omdat ze door een van de leerkrachten betrappt wordt wanneer ze tijdens de middagpauze door de gang loopt. Door op zoek te gaan naar de onderwijsbehoeften van Aya ontdekt de leerkracht dat Aya nood heeft aan rust omdat de speelplaats te druk is voor haar. Dat creëert



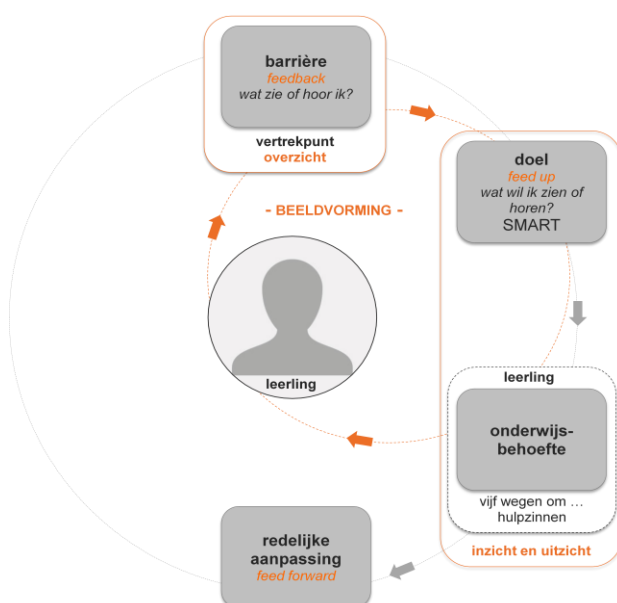
een heel ander beeld dan een leerling die zich niet aan de schoolregels wil houden.

Door de oefening te maken met de vijf manieren om onderwijsbehoeften op te sporen krijgen we *inzicht* in de situatie en *uitzicht* (hoe we het kunnen aanpakken).

Wat we nu allemaal verteld hebben geeft ons een *overzicht*, van waaruit we vertrekken. We vormen ons een zo duidelijk mogelijk beeld van de leerling, achterhalen wat we nog willen weten en stellen een doel. Als we nog onvoldoende overzicht, inzicht en uitzicht hebben, zullen we het proces opnieuw moeten doorlopen. Dat is wat we bedoelen met de kleine cirkel.



STAP 5

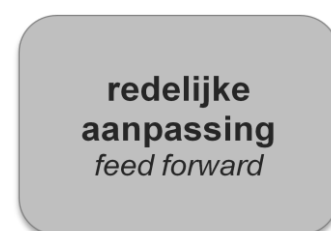


In de volgende stap gaan we op zoek naar de juiste *redelijke aanpassing* als goed antwoord op de onderwijsbehoeften van de leerling. Een synoniem voor een redelijke aanpassing is een passende maatregel. Maar het M-decreet gebruikt 'redelijke aanpassing'.

Wat hebben we tot nu toe in de cirkel gedaan? We zijn vertrokken vanuit de situatie waar we nu staan. De *feedback* over de huidige situatie -

bovenaan - is dus ons vertrekpunt. We hebben vooropgesteld waar we met het kind naartoe willen (doel gesteld, dat is *feed-up*) en komen zo op het punt dat we ons afvragen welke stappen we gaan zetten om bij ons doel te geraken. De *feed-forward* geeft ons informatie over wat ons te doen staat om de kloof te dichten tussen waar we staan (feedback) en waar we naartoe willen (feed-up).

Meirsschaut, M., Monsecour, F. & Wilssens, M. (2013) bieden met hun zeven criteria voor redelijke aanpassingen tips hoe je tot goede redelijke aanpassingen kan komen. Een redelijke aanpassing is maatwerk, SMART



geformuleerd, heeft waar mogelijk een positieve impact op anderen, komt tot stand in overleg met anderen, wordt goed gemotiveerd en herhaaldelijk gecommuniceerd, is gebaseerd op de expertise en observaties van leerkrachten en is ingebed in de zorgvisie van de school.

Verder bestaan er een massa aan mogelijke bronnen om maatregelen te concretiseren. Het gaat om differentiëren, remediëren, compenseren en dispensereren. Je vindt do's en dont's die gekoppeld zijn aan labels. Er is heel wat evidence based onderzoek, begeleiders competentieontwikkeling werkten kapstokken uit die kunnen helpen om op een flexibele manier het gemeenschappelijk curriculum voor leerlingen haalbaar te maken, enz.



We weten dat veel leerkrachten ondersteuning nodig hebben bij het formuleren van onderwijsbehoeften. Met de M-cirkel kan je vanuit de onderwijsbehoeften van een leerling gaan nadenken over de redelijke aanpassingen die nodig zijn om aan die behoeften tegemoet te komen.



“Waarom koos je deze maatregel?”
 Het antwoord op deze vraag geeft informatie over welke onderwijsbehoeften het gaat!

Het helpt leerkrachten als ze reflecteren over wat ze vanuit hun buikgevoel vaak al goed doen. Dat was de pijl naar beneden. Als we aan leerkrachten vragen waarom ze bepaalde dingen doen, dan zeggen ze bijvoorbeeld 'omdat hij nood heeft aan structuur', of 'nood heeft aan ondersteuning bij dit', 'nood heeft aan ...'. Dus eigenlijk geven leerkrachten daar al een antwoord op vanuit hun buikgevoel.

Het is goed dat leerkrachten eens nadenken over wat ze al voor kinderen doen (welke redelijke aanpassingen) en waarom. Als je daar niet goed op kan antwoorden moet je de maatregel in vraag stellen. Soms gaat het om een afspraak van



jaren terug, of om een gewoonte. Dat hebben we meegemaakt met *sticordimaatregelen* die niet meer in vraag worden gesteld. Een kind heeft 3 op 10 en krijgt automatisch een remediëring. Zonder in vraag te stellen of dat wel iets effectief is.

Door na te denken over een redelijke aanpassing die het gewenste effect heeft (je hebt bijvoorbeeld iets uitgeprobeerd) kan je ook te weten komen wat de onderwijsbehoeften van de leerling zijn. Het antwoord op de vraag waarom we voor een bepaalde maatregel kozen, leert ons over welke onderwijsbehoeften het gaat. Dat kan dan weer nuttig zijn om out-of-the-box na te denken over mogelijke andere goede redelijke aanpassingen.

STAP 6



De volgende stap is dat we nadenken over de *ondersteuningsbehoeften* van de leerkracht. Maar eigenlijk ook ruimer van ouders en van anderen.

We willen weten wat de leerkracht nodig heeft om de noodzakelijke redelijke aanpassingen te kunnen doen. Een leerkracht heeft bijvoorbeeld de behoefte om goed begrepen te worden. Als hij een barrière ervaart in het werken met een leerling, kan dit hevige emoties

oproepen waardoor het luisteren naar ouders, leerlingen of ondersteuners niet evident meer is. Of het lukt niet meer om na te denken over de onderwijsbehoeften van een kind. Daarom zullen we soms direct naar de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht moeten zoeken en pas later terugkeren naar bijvoorbeeld stap 3.

Ook leerkrachten hebben behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie. Bij verbondenheid hoort het gevoel en het besef dat je elkaar collegiaal steunt in de begeleiding van de leerlingen.

En we kijken met de leerkrachten van wat wenselijk is naar wat haalbaar is. Want door erover na te denken bedenken we misschien iets waarvan we misschien allemaal dromen dat het waar zou zijn, maar dat niet realistisch is omdat de leerkracht of de ouders, of ... het niet zien zitten. Een leerkracht kan het bevrijdend vinden om mee te mogen nadenken over de grens van wat hij haalbaar acht. Laat dit nu ook een van de zeven uitgangspunten van HGW zijn: de leerkracht doet ertoe!



Als een leerkracht iets niet ziet zitten zal hij het ook niet doen. Als we allemaal vinden dat een volgkaart goed is voor de leerling, maar de leerkracht zelf vindt dat niet goed, dan zou het wel eens kunnen dat die volgkaart niet werkt.

Ga dus altijd na of de leerkracht de redelijke aanpassingen ziet zitten. Ga voor een volmondig “YES!” van alle partners. Je moet een redelijke aanpassing immers ernstig nemen en er alles aan willen doen om het te doen lukken. Soms moeten leerkrachten ook heel duidelijk horen welke ruimte het M-decreet biedt. Bijvoorbeeld dat ze compenserende maatregelen mogen toepassen. Of dat ze zelf doelen mogen dispensereren of andere doelen mogen kiezen.

Daarom besteden we voldoende aandacht aan de krachtbronnen van de leerkracht en het schoolteam. Inspiratie vinden we onder meer bij Jef Clement, Inspirerend coachen (2015).

Pameijer geeft ons hulpzinnen om te weten te komen wat leerkrachten nodig hebben. Dat kan bijvoorbeeld gaan over het hebben van kennis over een onderwijsbehoefte, vaardigheden aanleren om iets aan te kunnen pakken, materiaal krijgen, een zorgcoördinator of leerlingbegeleider die observeert, noem maar op.

Hulpzinnen helpen om ondersteuningsbehoeften te formuleren

Deze leerkracht heeft behoefte aan ...

- kennis van
- vaardigheden om ...
- ondersteuning tijdens ...
- materialen waarmee ...
- collega's die ...
- een zoco/leerlingbegeleider die ...
- een directie die ...
- 'meer handen in de klas' in de vorm van ...
- ouders die ...
- een GOK-leerkracht of GON-begeleider die ...
- een CLB-medewerker die ...
- een pedagogisch begeleider die ...
- een psycholoog/orthopedagoog die ...

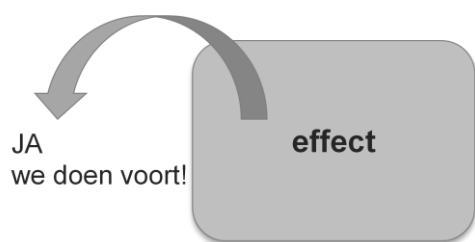
Hulpzinnen helpen om ondersteuningsbehoeften te formuleren

Of, ondersteun mij als leerkracht door ...

- samen met mij leerlingenmateriaal te analyseren met als vraag ...
- mee te denken en van gedachten te wisselen over ...
- praktijkvoorbeelden te laten zien van ...
- uitleg te geven over ... zodat ik kan reflecteren op mijn aanpak van ...
- schriftelijke informatie te geven over ...
- samen een planning te maken gericht op ...
- de gelegenheid om bij een collega op klasbezoek te gaan om te zien hoe zij ...
- een collega bij mij in de klas te laten komen om voor te doen hoe zij ...
- bij mij te komen observeren hoe ik ... en me daar feedback op te geven
- mij te herinneren aan ...
- mij aan te spreken als ...
- mij uit te dagen door ...
- mij te coachen op ...

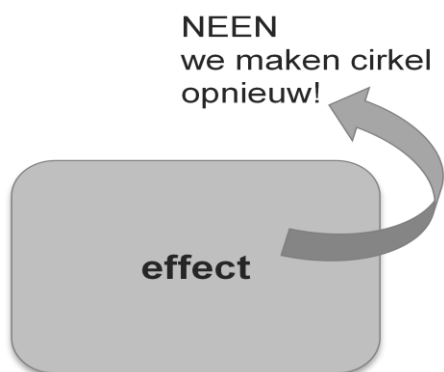
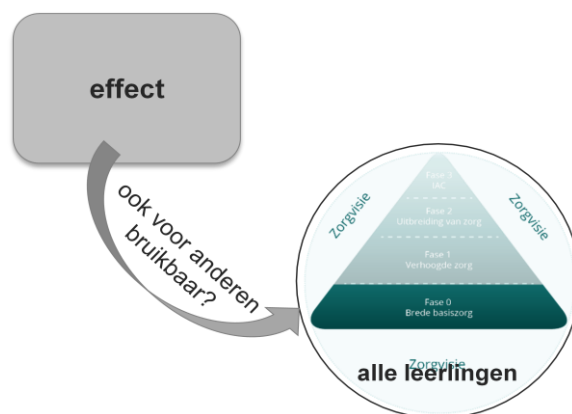


STAP 7



Bij de laatste stap stellen we ons de vraag wat het *effect* is van wat we gedaan hebben. Als we een gewenst effect hebben doen we verder. Met een gewenst effect bedoelen we dat het gestelde doel dichterbij komt. De aanpassing nam de barrière bij de leerling weg.

En dan stellen we ons de vraag of de aanpassing ook bruikbaar is voor andere leerlingen. Het mooie eraan is dat we eigenlijk vertrokken zijn van één leerling en dat we bij de laatste stap werken aan de brede basiszorg voor alle leerlingen.



Hebben we geen effect of niet het gewenste effect, dan gaan we de cirkel opnieuw moeten maken. Dan zal het nodig zijn om stil te staan bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht (terugkeren naar stap 6). Wat heeft de leerkracht nodig om de cirkel opnieuw te draaien? Wat doet het met

de leerkracht dat hij de cirkel opnieuw moet draaien? Samen gaan we op zoek naar welke bijstellingen nodig zijn, naar nieuwe hulpbronnen en naar wat absoluut niet meer aan de orde is.

