

TAALBELEID: AFSTEMMING OP COMPETENTIES VAN DE LEERKRACHT

Lijgjen Bos & Margit Bouma (ABC)

Binnen taalbeleid staat het verbeteren van taalonderwijs voorop. Dat de aanzet tot verbetering en de verbeteringen zelf veel verandering tot gevolg kunnen hebben is onvermijdelijk. Vanuit de praktijk van een Amsterdamse basisscholen belichten we de veranderingen en de maatregelen die daartoe genomen zijn. Er wordt gekeken naar de keuzes die een school kan maken als het gaat om opzet, sturing en organisatie van taalbeleid, vormen van kwaliteitsbewaking, inzet van mensen en gebruik van beschikbare faciliteiten. De keuzes die een school maakt kunnen worden onderbouwd door de resultaten van een analyse van de stand van zaken van het onderwijs op de school. Deze analyse kan zeer uitgebreid worden gedaan, maar kan ook korter, praktischer. In Amsterdam wordt sinds kort op enkele scholen geëxperimenteerd met het gebruik van het competentieprofiel voor een taalleerkracht. Een nieuw instrument om op een snelle manier inzicht te krijgen in de kwaliteiten en mogelijkheden van de leerkrachten.

1 Inleiding: een kijkje in de keuken van het Amsterdamse taalonderwijs

Tot en met een paar jaar geleden betekende taalbeleid in Amsterdam een screening op school van alle facetten die met taalonderwijs te maken hebben. Die screening bestond voornamelijk uit het inventariseren en analyseren van feitelijke gegevens van de school, het team en het onderwijs. Vervolgens kon met behulp van die gegevens een diagnose worden gesteld over de stand van zaken van de school. De stand van zaken was het uitgangspunt voor verdere ontwikkeling van het taalbeleid op school. Al dan niet begeleid door een externe begeleider van bijvoorbeeld een schoolbegeleidingsdienst.

De nadruk in dit proces lag met name op het afnemen van vragenlijsten bij leerkrachten, schoolleiders en andere betrokkenen. Het inventariseren en analyseren van de gegevens vormde de kern van de activiteiten. Daarnaast was er veel aandacht voor de begeleiding van het proces van taalbeleid, zoals het bewaken van de ingeslagen weg en het vastleggen van de gemaakte afspraken. De inhoud oftewel

de interventies in de klas, op de werkvloer, bijvoorbeeld woordenschatonderwijs of het invoeren van een nieuwe taalmethode was belangrijk, maar daarin ging net zoveel, zo niet minder, tijd zitten als in het bewaken van het proces.

De vraag rees of dit niet moest worden omgekeerd om het taalbeleid effectiever te maken. Met andere woorden: veel investering in inhoudelijke en praktische interventies op de werkvloer en mindertijd aan overleggroepjes en plannenmakerij.

2 Taalbeleid: van uitgebreide diagnose naar actie

Er zijn verschillende procedures of 'stappenplannen' bij het veranderen en verbeteren van het onderwijs. In het ene geval kiest men voor een korte, snelle werkwijze, in het andere voor een intensieve procedure (schooldiagnose). Ongeacht de procedure, er is steeds sprake van de volgende fasen:

- Is er een probleem en wat is het probleem precies?
- Wat is de stand van zaken; waar is een school op moment A? (inventarisatie-, analyse- en diagnosefase)
- Wat wil een school bereiken op moment B? (opstellen van een plan)
- Hoe komen we van A naar B? (implementatiefase)
- Hoe stellen we vast of er sprake is van een verbetering? (evaluatiefase)

In *Gebaat bij Resultaat* (Appelhof 1994) staat een schoolbeleidsinstrument waarmee een schoolleider zelf een sterktezwakteanalyse maakt van de school. In het kort komt de procedure neer op het maken van een (interne) analyse van de sterke en zwakke punten van de school en een (externe) analyse van de kansen en bedreigingen. Het voordeel van deze procedure is dat er snel een strategisch plan kan worden opgesteld dat de basis vormt voor herkenbare en concrete activiteiten. Het is bij uitstek een manier om snel en efficiënt te kunnen handelen.

Intensieve procedure van schooldiagnose. Er zijn verschillende instrumenten beschikbaar voor een grondige analyse van de stand van zaken. Allereerst zijn er instrumenten die gericht zijn op vernieuwingsprocessen in het algemeen. Met het oog op het ontwikkelen van een taalbeleid op een basisschool is er echter meer nodig. In de jaren negentig verschijnen niet alleen algemene instrumenten voor schoolverbetering, maar eveneens instrumenten die speciaal gericht zijn op scholen met allochtone leerlingen. Van beide type instrumenten geven we een paar voorbeelden.

- *Instrumenten voor schoolontwikkeling en -verbetering.* In 1991 verscheen bij de Universiteit van Utrecht het instrument Systematische Analyse voor Schoolontwikkeling (SAS). Dit instrument kan een belangrijke functie hebben

bij het bepalen van de veranderingscapaciteit en -bereidheid op een school en het ontwikkelen en uitvoeren van een veranderingsplan. Op de schoolbegeleidingsdienst in Friesland verscheen in 1990 het Diagnose Instrument Schoolverbetering (DIS). Beiden zijn bij uitstek geschikt om onderwijsvernieuwingen in het algemeen zorgvuldig voor te bereiden en planmatig uit te voeren.

- *Meta-instrument*: In 1993 verschijnt bij de SLO het een instrument dat speciaal is ontwikkeld voor scholen met allochtone leerlingen. Met dit instrument kan de schoolbegeleider samen met scholen systematisch informatie verzamelen over het taalonderwijs in groep 1-8 en de taalsituatie van leerlingen. Het kan gebruikt worden om het al in ontwikkeling zijnde taalbeleid te evalueren. Het Meta-instrument kan ook de eerste stap zijn om het bestaande taalbeleid aan te passen en te actualiseren. Het bestaat uit de volgende delen: (1) profiel van de school (algemeen); (2) intercultureel-onderwijsbeleid; (3) Taalbeleid (NT1, NT2, OET en taal in andere vakken) en (4) prioriteiten. Scholen bepalen zelf welke onderdelen zij in kaart willen brengen. Het kan van belang zijn om eerst het helespectrum van mogelijkheden te bezien om vervolgens een beredeneerde beslissing te nemen. De schoolbegeleider houdt het overzicht en voorkomt dat de leraren door de bomen het bos niet meer zien.
- *Instrument Taalbeleid voor schoolbegeleiders*: In 1994 verschijnt bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling een instrument dat gericht is op het onderwijs in de Nederlandse taal in de brede zin. Het stelt begeleiders in staat om in korte tijd een beeld te krijgen van de sterke en zwakke kanten van het onderwijs in taal en lezen op een basisschool. Het bestaat uit een aantal katernen die overeenkomen met de belangrijkste domeinen van het taalonderwijs: mondeling taalonderwijs; leesonderwijs; onderwijs inschrijven; taalbeschouwingsonderwijs en onderwijs in woordenschat; taalonderwijs aan allochtone leerlingen. Het is aan de ervaren schoolbegeleider om te bepalen in welke situaties hij dit instrument – of onderdelen daaruit – gebruikt.
- *Het Haags Instrument Taalbeleid*: Dit recent herziene instrument (2001) bestaat uit twee onderdelen: Het 'Instrument Algemeen Taalbeleid' bedoeld om het totale onderwijs op taalgebied binnen de school in kaart te brengen en inhoudelijke prioriteiten te stellen en het 'Instrument Specifiek Taalbeleid' bedoeld om op specifieke onderdelen van taalbeleid tot een meer concrete invulling te komen en op basis daarvan scholen te ondersteunen bij het uitwerken van veranderingsplannen.

De centrale vraag in het diagnoseproces is steeds: zijn er motieven om alles te laten zoals het is of om een en ander te verbeteren. Als iedereen het er over eens is dat er niets te verbeteren valt, dan heeft het instrument zijn evaluatieve werking gehad:

men is op de goede weg. In andere gevallen is het wenselijk, of zelfs noodzakelijk, dat er iets gebeurt, omdat bijvoorbeeld de prestaties van allochtone leerlingen achterblijven bij die van autochtone leerlingen. Een reden kan ook zijn dat door de toename van allochtone leerlingen steeds meer autochtone leerlingen de school verlaten. In al deze gevallen is er een bijzonder motief om een taalbeleid te ontwikkelen of het reeds gevoerde te verbeteren.

Uitgebreide analyse kan leiden tot langdurige processen waardoor de motivatie van de leerkrachten daalt, omdat er in de groepen in eerste instantie niet meteen een vernieuwing zichtbaar is. Wanneer leerkrachten behoefte hebben aan snel en gerichte actie op de werkvloer, moet het proces van inventarisatie en analyse verkort worden.

Het competentieprofiel van een taalleerkracht tracht deze analyse en de daaruit voortvloeiende interventies in een vrij korte tijd neer te zetten. Het probeert op een effectieve manier inventarisatie van de stand van zaken en het praktische vervolg op de werkvloer te combineren.

De leerkracht inventariseert en reflecteert zelf op verschillende items uit de dagelijkse praktijk. Interventies op taalonderwijs kunnen op de resultaten van de inventarisatie en reflectie worden afgestemd.

3 Competentieanalyse

Betrokkenheid van leraren

Bij innovaties is de betrokkenheid van leraren voorwaardelijk voor een succesvol verloop. Op basis van het onderzoeksinstrumentarium ontwikkeld door Van den Berg en Vandenberghe (1999) heeft het Expertisecentrum Nederlands een instrument samengesteld om de betrokkenheid van leraren voor het realiseren van interactief taalonderwijs. Dit is een eerste stap om te bepalen of er voldoende draagvlak is voor een vernieuwing. Zeker in de adoptiefase – waarin het aankomt op het ontwikkelen van een gezamenlijk probleembewustzijn en het mobiliseren van veranderingsbereidheid in een team – is het van belang iedereen te betrekken. Dit vraagt in sommige gevallen een gezamenlijke inspanningen van het bestuur, de schoolleiding, het middenkader op een school en de (externe) schoolbegeleiding.

Competentieanalyse

Als er voldoende draagvlak is in het team, dan is er voldoende voorwaarde voor de volgende stap: competentiebeleid. De onderwijsinspectie is in Nederland

de instantie die – gebruikmakend van zelfontwikkelde instrumenten – de kwaliteit van het onderwijs in beeld probeert te brengen. Dit doet zij met een vrij globaal en breed focus. In Engeland, Amerika en Australië is op basis van implementatieonderzoek een instrument ontwikkeld waarin kenmerken en kwaliteiten (competenties) worden beschreven van *goede* taalleraren. Dit instrument is gepresenteerd op de zomerconferentie van het IAMTEE (Universiteit van Amsterdam, juli 1999). In internationaal verband heeft Goodwyn (1999) scholen met de hoogste taalscores geanalyseerd. Het gaat hier nadrukkelijk om scholen die hun succes ontlenen aan de kwaliteit van hun leraren en niet aan de kwaliteit van hun leerlingen.

Geïnspireerd door het Engelse instrument heeft de Productgroep Taal (ABC) een instrument samengesteld gericht op de algemene didactische en taaldidactische competenties van leraren basisonderwijs. We hadden behoefte aan een instrument om te kunnen bepalen welke leerkrachten in een team meer dan anderen in aanmerking dienen te komen voor intensieve begeleiding en coaching. Meestal is het niet nodig om op taalbeidscholen alle leerkrachten intensief begeleiden, sterker nog: het is ongewenst. Er moet een beredeneerde keuze gemaakt worden. Tot op heden maakten we deze keuze op basis van intensief overleg met de schoolleidingen op basis van gezond verstand. Kortom: bij de implementatie van taalbeleid ontstond de behoefte aan een instrument om gericht en gedifferentieerd te kunnen investeren in leraren. We hebben het Engelse instrument aangepast en toegesneden op de situatie op basisscholen in Nederland¹.

Het instrument bestaat uit 2 onderdelen: een zelfevaluatieformulier met 56 items voor de leraar en formulier voor de schoolleiding met dezelfde items. De schoolleiding evalueert de leerkrachten individueel. Op deze wijze kunnen we een reëel beeld krijgen van de kwaliteit en professionaliteit van de leraren. Op basis van deze verzamelde informatie wordt een eerste sterktezwakteanalyse gemaakt. De lijst van in totaal 56 competenties bestaat uit een achttal secties:

1. Persoonlijke kenmerken (17 items)
2. Professionele identiteit (6 items)
3. Vakbekwaamheid (10 items)
4. Planning, organisatie en toetsing (7 items)
5. Observatie, evaluatie en toetsing (5 items)
6. Documentatie (3 items)
7. Relatie met leerlingen en collega's (5 items)
8. Onderwijscontext (5 items)

1 Competenties van een goede taalleraar. *Intern document Productgroep Taal ABC, P. Litjens (Amsterdam 2000)*

Werkwijze: Het instrument en de te volgen procedure bespreken we vooraf met de schooldirectie. In een bijeenkomst op school lichten we het instrument, de werkwijze en de mogelijke opbrengst toe. De leraren vullen het evaluatieformulier in. Dit vraagt maximaal een uur. De schooldirectie bepaalt – op een speciaal formulier met dezelfde evaluatie-items – de competenties van de individuele leraren. Vervolgens zijn er twee mogelijkheden tot verdere communicatie: een extensieve en een intensieve vorm.

- *Extensief:* de externe begeleider bereidt het team voor op de gehele procedure in een plenair overleg en spreekt vervolgens alleen met de schooldirectie over de ingevulde formulieren en de analyse ervan. Wel een schriftelijke analyse van het collectief, niet per leraar uitgewerkt. De schooldirectie koppelt de competentieanalyse terug aan het team en aan individuele leraren.
- *Intensief:* de externe begeleider bereidt het team voor op de gehele procedure (in een voorlichtingsbijeenkomst) en spreekt zowel met de individuele leraren. Het ingevulde formulier is dan de basis voor het gesprek. De externe begeleider spreekt vervolgens met de schooldirectie over zowel het collectief als de individuele competentieanalyse. De externe begeleider rapporteert schriftelijk en doet – desgewenst – concrete aanbevelingen voor zowel het collectief van leraren als voor individuele leraren.

Analyse: De ingevulde lijsten analyseren we als volgt. Op de items die in de lijst zijn opgenomen, kan men in een vier-puntschaal scoren. De onderverdeling is: 1 = onvoldoende; 2 = redelijk; 3 = voldoende en 4 = goed. In het voorbeeld hieronder nemen we per school de gemiddelde scores van de leraren op naast die van de schoolleider. In de eindverwerking nemen we voor de acht secties steeds de gemiddelden in procenten op. Op deze manier krijgen we in grote lijnen zicht op:

- sterk en zwak ontwikkelde competenties in het team van leraren en
- kunnen we kijken of de leraren een vergelijkbaar beeld van hun eigen vaardigheden hebben als de schoolleider.

Opbrengst:

Als er duidelijk zwakke plekken zitten in het competentieprofiel van het team van leraren, kan de schoolleiding in samenspraak met het team besluiten een professionaliseringsplan op te stellen voor het collectief van leraren. Hierbij kan desgewenst ook nog gedifferentieerd worden tussen leraren in de onderbouw (groepen 1-4) en in de bovenbouw (groep 5-8). Deze evaluatie kan dus aanleiding geven tot gerichte scholings- en of begeleidingsactiviteiten. Als er (grote) verschillen zijn in beoordeling van (individuele) leraren en de schoolleiding, kan het interessant zijn om te kijken wat de oorzaak is van deze verschillen. Een mogelijkheid is dat de schoolleider de neiging heeft om gemiddeld hoger lager of juist gemiddeldescore te geven dan de gemiddelden van de leraren. Ook is het mogelijk dat de schoolleiding een ander beeld heeft van de competenties van (individuele) leraren. In dit laatste geval kunnen de betrokkenen in gesprek met elkaar bepalen of er iets aan de hand is en of er aanleiding is tot bezorgdheid of maatregelen. In geval van grote verschillen in beoordeling kan het ook wenselijk zijn om een (onafhankelijke) derde bij te betrekken. Dit kan een collega-leraar zijn, dit kan ook een schoolbegeleider zijn.

In de meeste gevallen komen de inschattingen van de directie in grote lijnen overeen met die van de individuele leraren. Het kan ook zijn dat de leraar een te positief of negatief beeld van zijn eigen kwaliteiten of dat de schoolleider te positief of negatief oordeelt. In overleg met de schooldirectie kunnen we bij een geselecteerd aantal leraren in de klas kijken om het oordeel van beide partijen globaal te toetsen. Het competentieprofiel van een team van leraren op een school kan de basis vormen voor een professionaliseringsplan. Individuele profielen kunnen de basis vormen voor een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Een voorbeeld:

basisschool De Meerkoet*: inventarisatie competenties van leraren (maart 2002)

Score	Score							
	Leraren (n = 16)				Schoolleider			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Persoonlijke kenmerken (vraag 1-17)	0	10	60	30	5	29	37	29
2. Professionele identiteit (18-23)	1	14	58	27	9	27	34	29
3. Vakbekwaamheid (24-33)	3	27	52	18	8	37	40	15
4. Planning, organisatie, evaluatie (34-40)	7	13	62	27	7	39	38	15
5. Observatie, evaluatie en toetsing (41-45)	4	33	54	8	10	44	39	7
6. Documentatie (46-48)	8	40	40	13	44	33	19	5
7. Onderwijscontext (52-56)	3	30	51	16	9	16	33	25
Totaal gemiddeld	3.7	23.8	53.8	19.8	13.1	32.1	34.2	17.8

Tabel 1: score van competenties in procenten (maart 2002)

*De naam basisschool De Meerkoet is een gefingeerde naam.

Analyse:

Uit de wijze van scoren valt op te maken dat de leraren een serieus en kritisch beeld hebben proberen te geven van zichzelf. Het klimaat waarin men een beeld heeft proberen te geven van individuele kwaliteiten is naar alle waarschijnlijkheid veilig genoeg. Natuurlijk is er altijd wel sprake van enige mate van sociaal wenselijk scoren (veel leraren scoren makkelijk op 3), maar toch scoren leraren zichzelf toch ook regelmatig op onvoldoende. De inschattingen van de schooldirecteur komt in grotelijnen overeen met de persoonlijke oordelen. De schoolleider heeft een bredere spreiding over de vier categorieën: onvoldoende-redelijk-voldoende-goed. Het team van leraren geeft vooral 3 en 4-oordelen (redelijk/voldoende), de schoolleider scoort ook zeer regelmatig 1 en 4 (onvoldoende/goed). Als we op het niveau van individuele leraren gaan kijken, dan valt het op dat de schoolleiding zeer positief is over een enkele leraren: op vele items wordt een

3 of 4 gescoord en op vrijwel geen enkel onderdeel een 1 of 2 (onvoldoende/redelijk). Het tegenovergestelde komt ook voor. In dit geval is de schoolleiding overwegend negatief.

Hieronder enkele opmerkingen per categorie van items.

1. Persoonlijke kenmerken (17 items): de leraren beoordelen zichzelf positiever dan de schoolleiding. Dit scorebeeld vraagt niet zozeer om maatregelen, wel kan het nuttig zijn om in gesprek tussen individuele leraar en schoolleiding even stil te staan bij de verschillende beoordelingen.
2. Professionele identiteit (6 items): voor dit onderdeel geldt eigenlijk hetzelfde als onder 1.
3. Vakbekwaamheid (10 items): de leraren en schoolleiding laten een vergelijkbaar oordeel zien: een deel van de leraren is vakbekwaam, een deel moet er nog behoorlijk aan werken.
4. Planning, organisatie en toetsing (7 items): de leraren zijn overwegend positiever op dit punt dan de schoolleiding. Ook op dit punt zijn er voor vele leraren behoeften tot verbetering.
5. Observatie, evaluatie en toetsing (5 items): een grote spreiding op dit onderdeel bij zowel de leraren als de schoolleiding. Deze globale analyse levert op dat er behoefte is aan scholing op dit terrein. Naar het oordeel zijn er in ieder geval voldoende leraren die wel bekwaam zijn op dit gebied. Zij kunnen een rol spelen in het overdragen van deze kennis en vaardigheden.
6. Documentatie (3 items): de schoolleiding oordeelt duidelijk negatiever dan de leraren. Waarschijnlijk heeft de directie andere behoeften en verwachtingen op juist dit onderdeel.
7. Onderwijscontext (5 items); in tegenstelling tot het vorige onderdeel is nu de schoolleider positiever over de competenties van de leraren dan de leraren zelf.

Streefscore: Het kan niet de bedoeling zijn van een competentieanalyse dat alle leraren op alle 56 items hoog (= goed) scoren. De schoolleiding van basisschool De Meerkoet kiest ervoor om op een termijn van twee à drie jaren over de volle breedte een goede score na te streven op de onderdelen:

- Vakbekwaamheid / doelstelling: na een jaar: hogere gemiddelde score op 3 (=voldoende); na twee jaar een hogere gemiddelde score op 4 (= goed).
- Planning, organisatie en (zelf)evaluatie / na een jaar: hogere gemiddelde score op 3 (=voldoende); na twee jaar een hogere gemiddelde score op 4 (= goed).
- Observatie, evaluatie en toetsing / na een jaar: hogere gemiddelde score op 3 (=voldoende); na twee jaar een hogere gemiddelde score op 4 (= goed).

Motieven voor collectieve professionalisering: Op het onderdeel *Observatie, evaluatie en toetsing* is collectieve scholing gewenst. Dit laten de evaluatiescores van de leraren als ook van de schoolleiding zien. Hiermee wordt een begin gemaakt in schooljaar 2001-2002.

Doelstellingen voor individuele leraren: Op verzoek van de schooldirectie hebben we de sectie vakbekwaamheid gedetailleerder geanalyseerd. Dit levert het volgende beeld op:

Vakbekwaamheid: oordelen van de leraren	1		2		3		4	
24. Kennis van taalonderwijs	0	0	6	8	8	7	2	1
25. Inzicht in kenmerken en specifieke moeilijkheden de Nederlandse taal	0	1	7	8	7	6	2	1
26. Enthousiast over onderwijzen van taal / motivatie voor verzorgen van taalonderwijs	0	0	1	4	9	8	2	4
27. Bijhouden actuele ontwikkelingen taaldidactiek Nederlands	1	3	7	2	5	1	6	0
28. Eigen taalvaardigheid Nederlands	0	0	0	2	12	9	6	5
29. Competentie om mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden van leerlingen te stimuleren en verbeteren	0	0	2	4	11	9	43	3
30. Kennis van verschillende benaderingen om effectief te werken aan de domeinen van taalonderwijs: luisteren spreken, lezen en schrijven	1	2	6	9	7	2	2	3
31. Kennis van theoretische inzichten op het gebied van taaldidactiek, taalpsychologie en leerpsychologie	1	4	7	7	6	1	2	0
32. Kent kerndoelen Nederlands	2	0	6	0	8	0	0	0
<i>In procenten</i>	3	8	27	37	52	40	18	15

1 = onvoldoende

2 = redelijk

3 = voldoende

4 = goed

NB. De eerste kolom onder de waarden 1,2,3, en 4 van de vier-puntschaal is de score van leerkrachten en de tweede kolom de score van de directie over de leerkrachten. n van de leerkrachtsscore verschilt bij sommige items van n van de directiescore. Dit is waarschijnlijk het gevolg van het feit dat of de leerkracht of de schoolleider niet alle vragen heeft kunnen beantwoorden.

De competenties rondom vakbekwaamheid verdienen bij veel leraren extra aandacht. Vooral de competenties 30 en 31 zijn voor verbetering vatbaar.

Op deze wijze kunnen directie en teamleden beredeneerde voorstellen en gerichte investeringen doen voor:

- persoonlijke professionalisering (persoonlijke actieplannen);
- ontwikkeling van competenties door middel van interne ondersteuning en coaching binnen het team
- door interne ondersteuning en coaching binnen het team (collegiale consultatie; intervisie door interne begeleiding en/of schoolleiding);
- door scholing voor het hele team of voor gedeelte van het team;
- door externe begeleiding (klassenconsultaties);
- een combinatie van genoemde interventies.

Een competentieanalyse voorkomt dat men ongedifferentieerd investeert in een team. Juist als er sprake is van grote mobiliteit tussen teamleden – er vinden jaarlijks veel wisselingen plaats – of men geeft de voorkeur aan functiedifferentiatie binnen een team, dan loont het de moeite om een zorgvuldige competentieanalyse te maken. Zeker ook als een schooldirectie kiest voor een intensieve – en dus dure – vorm van begeleiding als klassenconsultatie of videobegeleiding, dan is het vaak niet nodig voor alle leraren, maar voor enkele leraren. De Productgroep Taal (ABC) zet het instrument competentieanalyse (als proef) ook in als er – om welke reden dan ook – sprake is van enige discontinuïteit in een team.

4 Tekortkomingen

Met nadruk willen we schrijven dat het gebruik van het profiel zich momenteel nog in een proefstadium bevindt.

Er zijn zodoende kanttekeningen te plaatsen bij de vorm en het gebruik van het instrument.

De vraag is bijvoorbeeld of het invullen van de vragenlijst door de leerkracht en door de schoolleider voldoende is. Moet de vragenlijst ook door collega's worden ingevuld? Is de schoolleider voldoende op de hoogte van de competenties van de leerkrachten, zoals die in het profiel aan bod komen?

Hoe ga je om met sociaal wenselijke antwoorden van mensen? Kunnen mensen zichzelf goed inschatten?

Zijn de gevraagde items niet te algemeen gesteld? Kunnen de items nog gespecificeerder worden aangeboden?

Uitgaan van de competenties van leerkrachten en van daaruit gedifferentieerd werken, met het oog op algehele schoolverbetering, is naar ons idee een weg die

we vooral verder zullen moeten uitbouwen. Aan de manier waarop moet zeker nog gesleuteld worden.

Bibliografie

Litjens, P. (2002), *Taalbeleid aan de basis, hoofdstuk 4: Taalbeleid op school*. Amsterdam: ABC, productgroep Taal (intern document).