



Passend onderwijs, anders beschikken

Budgetverdeling op basis van goed onderwijs
en effectief leerkrachtgedrag

Onder redactie van:
Machteld Schölvink,
Leanne Jansen
Alexander Minnaert

ZP5C: Zorgprofiel op basis van de 5 cycli van planmatig handelen (H2).

	1e cyclus (op teamniveau en op schoolniveau)	2e cyclus (op leraarniveau)	3e cyclus (op leraarniveau n.a.v. methodegebonden toetsen)	4e cyclus (n.a.v. Clito-toets, rapportvergadering of ZAT)	5e cyclus (een plaatsingsbeslissing is gewenst)
Signaleren	• Worden de resultaten van leerlingen met het hele team bekeken? • Welke verandering is nodig?	• Signaleert de leraar dat (sommige) leerlingen onvoldoende profiteren van zijn instructie/begeleiding? • Welke verandering is nodig?	• Signaleert de leraar dat (sommige) leerlingen onvoldoende profiteren van het aanbod (aan de hand van de methodegebonden toetsen)? • Welke verandering is nodig?	• Wie signaleert en wie wil verandering teweegbrengen? Blijft deze persoon eigenaar? • Welke verandering is nodig?	• Zijn signalen uit cyclus 1-4 opgepakt? • Welke verandering is nodig?
Nader diagnosticeren	• Worden de resultaten van leerlingen geanalyseerd? • Welke verandering is nodig?	• Analyseert de leraar waarom (sommige) leerlingen onvoldoende profiteren van zijn instructie/begeleiding? • Welke verandering is nodig?	• Analyseert de leraar waarom (sommige) leerlingen onvoldoende profiteren van zijn aanbod (aan de hand van de methodegebonden toetsen)? • Welke verandering is nodig?	• Wordt ervoor gezorgd dat bij de analyse van het probleem dicht bij het probleem en de gewenste oplossing van de probleemeigenaar gebleven wordt? • Welke verandering is nodig?	• Is helder welk beeld de informatie uit cyclus 1-4 geeft? • Welke verandering is nodig?
Handelingsaanpak voorbereiden	• Worden aanpassingen voorbereid in het handelen van de afzonderlijke teamleden met betrekking tot de analyse? • Welke verandering is nodig?	• Bereidt de leraar aanpassingen in zijn instructie/begeleiding voor, voor de leerlingen die dat nodig hebben? • Welke verandering is nodig?	• Bereidt de leraar aanpassingen in zijn instructie voor, voor de leerlingen die dat nodig hebben? • Welke verandering is nodig?	• Wordt ervoor gezorgd dat bij het voorbereiden van de aanpak van het probleem dicht bij het probleem en de gewenste oplossing van de probleemeigenaar gebleven wordt? • Welke verandering is nodig?	• Is helder op welke wijze de plaatsingsbeslissing het probleem van de leerling gaat oplossen, dat niet met de oplossingen uit cyclus 1-4 opgelost kon worden? • Welke verandering is nodig?
Handelingsaanpak uitvoeren	• Voeren de diverse teamleden de afgesproken aanpassingen uit? • Welke verandering is nodig?	• Voert de leraar de voorbereide aanpassingen in zijn instructie/begeleiding uit? • Welke verandering is nodig?	• Voert de leraar de voorbereide aanpassingen in zijn instructie uit? • Welke verandering is nodig?	• Wordt de aanpak uitgevoerd? • Welke verandering is nodig?	• Is zeker dat de plaatsingsbeslissing het probleem van de leerling oplost, dat niet met de oplossingen uit cyclus 1-4 opgelost kon worden? • Welke verandering is nodig?
Evalueren	• Worden de resultaten van de aanpassingen geëvalueerd? • Welke verandering is nodig?	• Evalueert de leraar de voorbereide aanpassingen in zijn instructie/begeleiding? • Welke verandering is nodig?	• Evalueert de leraar de voorbereide aanpassingen in zijn instructie? • Welke verandering is nodig?	• Wordt de aanpak geëvalueerd met betrekking tot het gewenste effect? • Welke verandering is nodig?	• Wordt geëvalueerd of de plaatsingsbeslissing het probleem van de leerling heeft opgelost? • Welke verandering is nodig?

Passend onderwijs, anders beschikken

Budgetverdeling op basis van goed onderwijs
en effectief leerkrachtgedrag

Onder redactie van:
Machteld Schölvink,
Leanne Jansen
Alexander Minnaert



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies

Colofon

Ten behoeve van de leesbaarheid gebruiken we in deze publicatie bij de verwijzing naar personen meestal 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

© CPS Onderwijsontwikkeling en advies, augustus 2011

Redactie: Karin van Breugel

Vormgeving omslag en binnenwerk: Digitale klerken (Utrecht)

Druk: drukkerij Wilco

CPS onderwijsontwikkeling en advies

Postbus 1592

3800 BN Amersfoort

Telefoon [033] 453 43 43

www.cps.nl

Deze publicatie is tot stand gekomen met subsidie van het ministerie van OCW in het kader van SLOA of R&D 2010/2011. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Introductie

In het kader van passend onderwijs vinden binnenkort enkele belangrijke wijzigingen plaats in de bekostiging van speciale onderwijszorg. Het sbo was al gebudgetteerd, het (v)so en de leerlinggebonden financiering (lgf) zullen op korte termijn gebudgetteerd worden. Het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) en het praktijkonderwijs (pro) zullen waarschijnlijk op wat langere termijn gebudgetteerd worden. Scholen en/of samenwerkingsverbanden krijgen hierdoor niet langer een budget als een leerling aan bepaalde criteria voldoet, maar zij krijgen voortaan een vooraf afgesproken bedrag; daar moeten zij het dan mee doen. Nu de overheid geen criteria meer zal voorschrijven, moeten samenwerkingsverbanden zelf bedenken hoe zij zorgbudgetten gaan toewijzen.

Zorgbudgetten kunnen worden verdeeld op basis van onderzoek naar individuele kindkenmerken. Daarbij gaat het doorgaans om (uitsluitend classificerende) psychodiagnostiek. Het CPS-project 'Passend onderwijs, anders beschikken' heeft zich vanaf begin 2009 gericht op het zoeken naar alternatieve mogelijkheden om de zorgbudgetten te verdelen. Wetenschappelijk onderzoek heeft namelijk al duidelijk gemaakt dat het lastig is om verschillen in kindkenmerken te vertalen naar verschillen in instructie. Het is eveneens al bekend dat er weinig verschil is tussen de manier waarop leerlingen met een leerstoornis leren en leerlingen met emotionele of andere problemen. Daarnaast is het duidelijk dat de groep leerlingen die niet direct van optimale instructie profiteert misschien wel veel varieert in kindkenmerken (die door individuele psychodiagnostiek zijn vastgesteld) maar niet veel varieert in de didactische aanpak die zij nodig hebben. In de onderwijs- en zorgpraktijk is er daarom de laatste jaren veel meer behoefte ontstaan aan 'needs-based assessment'. Dit zijn vormen van assessment die de (pedagogische, orthodidactische en onderwijskundige) behoeften van een leerling tastbaar en zichtbaar maken en aangeven hoe daar aan beantwoord kan worden.

Als de verschillen tussen leerlingen niet belangrijk zijn, maar juist de verschillen in instructie en begeleiding, lijkt het weinig zinvol om de budgetten op basis van individuele kindkenmerken te verdelen. In het project is dan ook gezocht naar beschikkingsvormen die onderwijskenmerken als uitgangspunt hebben. We hanteerden het criterium dat de beschikkingsvormen gericht moesten zijn op hulp die direct ten goede komt aan de leerkracht en de leerling in de klas.

Ons onderzoek heeft geresulteerd in vijf scenario's om budgetten te verdelen en deze zijn in 2009 gepubliceerd. In het onderzoeksjaar 2010 zijn de scenario's aangevuld met de belangrijkste ervaringen bij de invoering ervan in een samenwerkingsverband en is bij een aantal samenwerkingsverbanden geïnventariseerd hoe zij zorggelden verdelen. De vijf cycli van planmatig handelen zijn verder uitgewerkt en daarmee maken we inzichtelijk

hoe goedbedoelde afspraken over zorg en budgettoewijzing juist averechts kunnen werken bij het tot stand brengen van zorg in de (reguliere) klas. Anders gezegd: de maatregelen die zouden moeten zorgen voor een betere zorg aan kwetsbare leerlingen, ontnemen leerkrachten en docenten juist de mogelijkheid om te handelen met deze leerlingen in hun eigen klas. Dit hoofdstuk is aangevuld met een zorgprofiel op basis van deze uitgangspunten, het ZP5C.

Deze publicatie wil een verantwoord antwoord bieden op de uitdaging om de budgetten op basis van goed onderwijs en effectief leerkrachtgedrag adequaat en doeltreffend te verdelen. Zo willen we bijdragen aan een effectievere onderwijszorg voor leerlingen die onze pedagogische, orthodidactische en onderwijskundige ondersteuning en zorg hard nodig hebben. Dit geldt des te meer in een economisch klimaat, waarin tegelijkertijd gestreefd moet worden naar een transparante en verantwoorde budgetverdeling en naar een optimale combinatie van effectief onderwijs en effectieve zorg.

Wij danken de volgende personen voor hun bijdrage aan de totstandkoming van deze vernieuwde publicatie: Jan Willem Bos (WSNS Rijnstreek), Barend Verkerk (samenwerkingsverband vo Midden-Holland & Rijnstreek), Cor van Deursen (WSNS Rotterdam Zuid), Bertil Boshuizen (Koers VO Rotterdam), Bert Dijkhuizen (samenwerkingsverband vo Noord- en Midden-Drenthe), Renate Schenk (Plateau Openbaar Onderwijs Assen), Lot Verheij, Nadine de Boer en Annemarie Rodenburg (allen Koers VO Rotterdam), Jos Sprakel (Stichting Katholiek Onderwijs Enschede), Martin Jan de Jong en Jan Willem de Jonge (samenwerkingsverband IJssel- Vecht in Zwolle), André Hengeveld, Joseé Von Weijhrother (CPS), Noelle Pameijer (samenwerkingsverband AMGS), Wijnand Gijzen (CED-Groep), Gert Gelderblom (Expertis), Chris Struiksma (CED-Groep), Jan Bijstra (Hanzehogeschool/RENN4), Marlous Tiekstra (RUG), Ad Kappen (Steunpunt Onderwijszorg Enschede) en onze steun en toeverlaat Els Loman (CPS onderwijsontwikkeling en advies).

augustus 2011

Machteld Schölvink

Leanne Jansen

Alexander Minnaert

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1

Aanleiding en projectopzet	11
1.1 Budgettoewijzing anno 2009 en zorgen daarbij	12
1.2 Doelstelling project	14

Hoofdstuk 2

Het zorgprofiel, de vijf cycli van planmatig handelen én budgetten verdelen	19
2.1 Inleiding	20
2.2. Cyclus van planmatig handelen	20
2.3 Vijf startmomenten van een cyclus van planmatig handelen	21
2.3.1 Vijfde moment van signalering: een plaatsingsbeslissing is gewenst	22
2.3.2 Vierde signaleringsmoment: naar aanleiding van Cito-toets, rapportvergadering of overleg van Zorg Advies Team (ZAT)	24
2.3.3 Derde signaleringsmoment: naar aanleiding van methodegebonden toetsen of proefwerken	26
2.3.4 Tweede signaleringsmoment: naar aanleiding van instructie	27
2.3.5 Eerste signaleringsmoment op schoolniveau	29
2.4 De vier scenario's binnen de vijf cycli geplaatst	30
2.5 Vraag Profiel Instrument, Indicatie Vanuit Onderwijsbehoefte en Handelingsgericht Integraal Indiceren binnen de vijf cycli geplaatst	31
2.6 Vijf cycli van planmatig handelen, het toewijzen van budgetten, zorg en passend onderwijs	32
2.7 ZP5C	32

Hoofdstuk 3

Scenario 'Effectief en kwalitatief goed onderwijs, ook voor zorgleerlingen'	35
3.1 Inhoud	36
3.1.1 Visie	36
3.1.2 Korte uitleg	36
3.1.3 Effect	37
3.1.4 Uitgebreide uitleg	37
3.1.5 Outputspecificatie	43
3.1.6 Misverstanden	43
3.1.7 Evidence based	44

3.2 Implementatie	44
3.2.1 Randvoorwaarden	44
3.2.2 Organisatie regionaal werkverband	44
3.2.3 Kwaliteitsstandaarden	45
3.2.4 Kwaliteitscontrole	45
3.2.5 Valkuilen	46
3.3 Rollen	46
3.3.1 Regie	46
3.3.2 Wie houdt de verantwoordelijkheid?	46
3.3.3 Benodigde zorgstructuur	47
3.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur	47
3.3.5 Rol van ouders	48
3.4 Financiën	48
3.4.1 Budgetverdeling	48
3.4.2 Relatie kind en budget	48
3.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?	49
3.4.4 Transparantie	49
3.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband	49
3.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband	49
3.5.2 Verwachte effecten	49
3.5.3 Belangrijke intakegegevens	49
3.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak	50
3.5.5 Ervaringen in het eerste jaar; valkuilen en succesfactoren	50
3.5.6 Belangrijkste valkuilen en succesfactoren	52
3.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding	52
3.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundig rapport	52
3.6.2 sprek met school en zorgteam	53
3.6.3 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator	53

Hoofdstuk 4

Scenario 'Passend met gedrag omgaan'	59
4.1 Inhoud	60
4.1.1 Visie	60
4.1.2 Korte uitleg	61
4.1.3 Effect	62
4.1.4 Uitgebreide uitleg	63
4.1.5 Outputspecificatie	67
4.1.6 Misverstanden	67
4.1.7 Evidence based	67

4.2 Implementatie	68
4.2.1 Randvoorwaarden	68
4.2.2 Organisatie regionaal werkverband	69
4.2.3 Kwaliteitsstandaarden	69
4.2.4 Kwaliteitscontrole	70
4.2.5 Valkuilen	70
4.3 Rollen	70
4.3.1 Regie	70
4.3.2 Wie houdt de verantwoordelijkheid?	71
4.3.3 Benodigde zorgstructuur	71
4.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur	72
4.3.5 Rol van ouders	73
4.4 Financiën	73
4.4.1 Budgetverdeling	73
4.4.2 Relatie kind en budget	74
4.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?	74
4.4.4 Transparantie	74
4.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband	74
4.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband	74
4.5.2 Verwachte effecten	76
4.5.3 Belangrijke intakegegevens	77
4.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak	78
4.5.5 Ervaringen in het eerste jaar; valkuilen en succesfactoren	82
4.5.6 Belangrijkste valkuilen en succesfactoren	84
4.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding	85
4.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundig rapport	85
4.6.2 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator	85

Hoofdstuk 5

Scenario 'Responsiveness To Intervention'	89
5.1 Inhoud	90
5.1.1 Visie	90
5.1.2 Korte uitleg	91
5.1.3 Effect	92
5.1.4 Uitgebreide uitleg	94
5.1.5 Outputspecificatie	96
5.1.6 Misverstanden	97
5.1.7 Evidence based	97

5.2 Implementatie	98
5.2.1 Randvoorwaarden	98
5.2.2 Organisatie regionaal werkverband	99
5.2.3 Kwaliteitsstandaarden	99
5.2.4 Kwaliteitscontrole	99
5.2.5 Valkuilen	100
5.3 Rollen	100
5.3.1 Regie	100
5.3.2 Wie is de probleemeigenaar?	100
5.3.3 Benodigde zorgstructuur	100
5.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur	101
5.3.5 Rol van ouders	101
5.4 Financiën	102
5.4.1 Budgetverdeling	102
5.4.2 Relatie kind en budget	102
5.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?	102
5.4.4 Transparatie	102
5.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband	103
5.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband	103
5.5.2 Verwachte effecten	103
5.5.3 Belangrijke intakegegevens	103
5.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak	104
5.5.5 Ervaringen in het eerste jaar; valkuilen en succesfactoren	104
5.5.6 Belangrijkste valkuilen en succesfactoren	104
5.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding	105
5.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundig rapport	105
5.6.2 Gesprek met school en zorgteam	105
5.6.3 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator	105

Hoofdstuk 6

Scenario 'Leerkrachten stellen onderwijszorgarrangementen op'	109
6.1 Inhoud	110
6.1.1 Visie	110
6.1.2 Korte uitleg	110
6.1.3 Effecten op verschillende niveaus	111
6.1.4 Uitgebreide uitleg	112
6.1.5 Outputspecificatie	116
6.1.6 Mogelijke misverstanden	116
6.1.7 Evidence based	117

6.2 Implementatie	118
6.2.1 Randvoorwaarden	118
6.2.2 Organisatie regionaal werkverband	119
6.2.3 Kwaliteitsstandaarden	119
6.2.4 Kwaliteitscontrole	120
6.2.5 Valkuilen	120
6.3. Rollen	121
6.3.1 Regie	121
6.3.2 Wie houdt de verantwoordelijkheid?	121
6.3.3 Benodigde zorgstructuur	121
6.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur	122
6.3.5 Rol van ouders	123
6.4 Financiën	124
6.4.1 Budgetverdeling	124
6.4.2 Relatie kind en budget	124
6.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?	124
6.4.4 Transparantie	124
6.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband	125
6.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband	125
6.5.2 Verwachte effecten	125
6.5.3 Belangrijke intakegegevens	125
6.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak	126
6.5.5 Valkuilen en succesfactoren	126
6.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding	127
6.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundig rapport	127
6.6.2 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator	127
6.7 Draaiboek directie en interne begeleider(s)	130
6.8 Draaiboek leerkrachten	164

Hoofdstuk 7

Financiële scenario's passend onderwijs	191
7.1 Inleiding	192
7.2 Indicatiestelling en zorgtoewijzing bij passend onderwijs	192
7.2.1 Inleiding	192
7.2.2 Passend indiceren	193
7.3 Verdeling van budgetten: ideeën in de praktijk	201
7.3.1 In gesprek met Jos Sprakel (Stichting Koe)	201
7.3.2 In gesprek met Martin Jan de Jong en Jan Willem de Jonge (samenwerkingsverband IJssel-Vecht)	202

Bijlage 1: Artikel Handelingsgericht Integraal Indiceren	207
Bijlage 2: Het Vraag Profiel Instrument	229
Bijlage 3: Over de auteurs	236



Hoofdstuk 1

Aanleiding en projectopzet

1.1 Budgettoewijzing anno 2009 en zorgen daarbij

Momenteel worden zorggelden op de volgende wijze verdeeld: Weer Samen Naar School-gelden worden verdeeld op basis van een throughput-budgettering, ook wel budgetfinanciering genoemd (Meijer, 2004). Samenwerkingsverbanden krijgen een budget en moeten zelf bepalen hoe ze het budget besteden: aan de groei of instandhouding van het speciaal basisonderwijs (sbo), aan ambulante begeleiding, aan diagnostiek naar aanleiding van zorgvragen of aan toelaatbaarheidsdiagnostiek. Samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs/speciaal voortgezet onderwijs (vo/svo) krijgen een budget dat zij deels vrij en deels op basis van vastgestelde criteria kunnen investeren. Deze criteria moeten getoetst worden door middel van diagnostisch onderzoek. Dit is grotendeels een inputfinanciering, ook wel declaratiefianciering genoemd.

De Wet op de expertisecentra is eveneens gebaseerd op een declaratiefianciering. Op basis van vastgestelde criteria is een kind toelaatbaar tot een bepaald budget. Ook deze criteria moeten getoetst worden door middel van diagnostisch onderzoek. Met dat budget heeft een leerling toegang tot een school voor speciaal onderwijs of een gewone basisschool met extra begeleiding voor leraar en leerling. Vanuit scholen, ouderverenigingen, beroepsverenigingen van psychodiagnostici en andere organen is er veel kritiek geweest op de wijze van budgetverdeling (NVO & NIP 2004 en redactie Balans 2010). Het hanteren van drie werkwijzen om zorgbudgetten toe te kennen werkt verwarrend voor de aanvragers, is omslachtig en levert niet altijd direct handelen in de klas op. Daarnaast gaven psychodiagnostici aan dat leerlingen (om hulp te kunnen krijgen) een kinderpsychiatrisch etiket krijgen opgeplakt dat voor de behandeling overbodig is. Ook geven zij aan dat dergelijk onderzoek vaak geen handelingsaanwijzingen voor in de klas oplevert.

In 2004 heeft een evaluatie plaatsgevonden van het Weer Samen Naar School-beleid (Meijer, 2004). In dit evaluatierapport neemt Meijer ook andere vormen voor het verdelen van zorggelden onder de loep. Uit zijn rapport komt naar voren dat er veel zorgverbreding is georganiseerd, op bovenschools niveau (samenwerkingsverband) en schoolniveau.

In de klas blijkt er echter nog weinig oog voor het omgaan met verschillen.

In de notitie *Gedifferentieerde indicatiestelling op basis van benodigde zorg* van het LCTI (Vergeer, Jongbloed & Gonggrijp, 2007) komt uit praktijkdiscussies naar voren dat men een breder zorgaanbod wil dan alleen psychodiagnostiek. Men denkt aan preventieve ambulante begeleiding, zorg in de vorm van extra leerkrachtijd en de explicitering van de zorgmogelijkheden van de school.

In een onderzoek naar de toename van leerlingen met gedragsproblematiek in het onderwijs (Grietens, Ghesquière & Pijl, 2006) wordt aangegeven dat de huidige financierings-systemen met de Commissie van Indicatiestelling, LCTI, op grond van criteria en procedures veel mogelijkheden voor strategisch gedrag toelaten. De auteurs noemen het waarschijnlijk

dat ten minste een deel van de groei in cluster 4 daaraan te wijten is. Zij adviseren om over te stappen op een vorm van throughput-financiering, waarbij het verder aanscherpen van het bestaande inputsysteem of de toelatingscriteria afgeraden wordt.

Om beter om te kunnen gaan met leerlingen met gedragsproblematiek in het onderwijs, raden zij aan om meer aandacht en middelen te besteden aan de preventie van gedragsproblemen binnen de reguliere onderwijssetting. Zij geven aan dat dit voor de lange termijn preventie betekent, dat er geïnvesteerd moet worden in de competenties van leraren en in de draagkracht van leraren en scholen.

De declaratiefinanciering lijkt strategisch gedrag op te leveren. Om budget te krijgen, worden leerlingen eerder aangemeld. Meer leerlingen dan ooit krijgen een budget voor extra zorg. Uit onderzoek (Eijck, Slabbertje, & Maarschalkerweerd, 2007) blijkt dat slechts een klein aantal leerlingen dat van het speciaal onderwijs gebruikmaakt een diploma behaalt. Verschillende bronnen geven aan dat de financieringswijze bepaald strategisch gedrag uitlokt. Het is dan maar de vraag of de zorgbudgetten effectief worden ingezet en - indien dit wel het geval is - of deze een effectieve bijdrage leveren aan de zorgbehoefte van de individuele, zorgbehoevende leerling (Meijer, Veenstra & Minnaert, 2009).

Dit alles leidde ertoe dat passend onderwijs in eerste instantie koerste in de richting van het organiseren van passend onderwijs voor alle leerlingen, het organiseren van één zorgloket (voor alle vormen van onderwijs en jeugdzorg), het samenvoegen van samenwerkingsverbanden WSNS, vo/vso en Regionale Expertisecentra tot een beperkter aantal regio's, het afschaffen van meerdere financieringsvormen en inrichting van een budgetfinanciering.

Door de aandacht vooral te richten op de organisatie van zorg naar speciale onderwijs (voorzieningen), zag men de mogelijkheden over het hoofd om in het reguliere onderwijs problemen te voorkomen en op te vangen. In 2009 was het project 'Passend Onderwijs, anders beschikken' erop gericht om beide mogelijkheden onder de aandacht te brengen en is de publicatie 'Passend Onderwijs, anders beschikken' verschenen (Schölvink, Jansen & Weijthrother, 2009).

In de loop van de tijd is het streven van OCW naar één zorgloket en de grotere samenwerkingsverbanden iets afgezwakt, maar heeft recentelijk weer meer aandacht gekregen. De budgetfinanciering en passend onderwijs voor alle leerlingen bleven de aandacht houden. De Evaluatiecommissie Passend Onderwijs (ECPO) heeft zich over de budgetfinanciering gebogen en adviseert (2010) verevening door een bedrag per leerling in het reguliere onderwijs toe te kennen (aan de school, het bestuur of het samenwerkingsverband). Triest (2010) geeft op basis van zijn onderzoek aan dat de meeste leerlingen in de clusters nooit eerst naar het reguliere onderwijs gaan, maar direct in het cluster belanden. Cluster 1, 2 en 3 zijn redelijk stabiel in omvang; deze groep leerlingen

groeit niet. Leerlingen uit cluster 4 komen daar veelal terecht vanuit een indicatie van de GGZ- of jeugdzorg. Door scholen een vast bedrag te geven, legt men de groei van cluster 4 niet aan banden, omdat geïndiceerd wordt vanuit een andere (financiële) regeling dan het onderwijs.

1.2 Doelstelling project

Projectjaar 2009

Het project 'Passend onderwijs, anders beschikken' heeft in 2009 gezocht naar mogelijkheden om zorgbudgetten te verdelen, anders dan door psychodiagnostiek. Er werd gezocht naar mogelijkheden waarbij de hulp direct ten goede komt aan de leraar en de leerling in de klas. De centrale vraag was dan ook: welke interventies brengen dit directe effect teweeg, zodat extra ondersteuning en inhoudelijke kwaliteitsverbetering in de klas worden gerealiseerd? En welke middelen voor zorgleerlingen kunnen zoveel mogelijk in het primaire onderwijsproces ingezet worden? Het project heeft tot doel om te laten zien dat het handelen van leraren veranderd kan worden (van curatief naar preventief en van preventief naar proactief), dat er een adequaat repertoire voor specifieke (categorieën) zorgleerlingen ontstaat en dat leraren in de klas ondersteund kunnen worden. In deze publicatie beschrijven we de opbrengsten van het project. De resultaten worden toegelicht op een conferentie.

In het eerste jaar is er een klankbordgroep samengesteld van coördinatoren WSNS en vo/vso. Deze groep representeerde op een evenwichtige manier de Nederlandse schoolbevolking. Deze klankbordgroep heeft meegedacht over een scenarioformat dat in de praktijk van het regionale samenwerkingsverband bruikbaar is. Daarnaast zijn in 2009 alle hogescholen en universiteiten in Nederland benaderd die een specialisatie hebben op het onderwerp van dit project of een specialisatie die hieraan raakt. We hebben hen gevraagd om een scenario aan te leveren. Concreet werd gevraagd of *'zij in staat waren om een scenario te ontwikkelen dat direct effect teweeg brengt: dat extra ondersteuning en inhoudelijke kwaliteitsverbetering in de klas realiseert en dat de middelen voor zorgleerlingen zoveel mogelijk in het primaire onderwijsproces inzet. De scenario's moeten zowel in het basisonderwijs als voortgezet onderwijs toepasbaar zijn.'* Deze vraag heeft vier extra scenarioschrijvers opgeleverd, naast de twee scenarioschrijvers van CPS. In verschillende bijeenkomsten zijn de doelen van het project en de vorm van het scenario uitgelegd. Scenarioschrijvers en coördinatoren hebben ideeën uitgewisseld hoe de scenario's nog verder aangescherpt zouden kunnen worden.

Het project heeft in 2009 een vijftal scenario's opgeleverd om middelen voor zorgleerlingen zoveel mogelijk in het primaire proces in te zetten. De scenario's grijpen in op leerkracht-, groeps- en schoolniveau, en eventueel op het niveau van het samenwerkingsverband. De scenario's zijn (zie Schölvinc, Jansen & Weijhrother, 2009):

1. 'Effectief en kwalitatief goed onderwijs, juist voor zorgleerlingen'
2. 'Passend met gedrag omgaan'
3. 'Responsiveness to Intervention'
4. 'Profiel leerlingenzorg'
5. 'Leerkrachten stellen onderwijs-zorgarrangementen op'

Projectjaar 2010

In het tweede projectjaar stonden drie activiteiten centraal: aanvullen van de vijf scenario's met praktijkervaringen, ervaring opdoen met het RTI-scenario (scenario 3) en beschrijven van voorbeelden hoe budgetten in een samenwerkingsverband verdeeld kunnen worden.

Aanvulling scenario's met praktijkervaringen

De scenario's werden aangevuld met ervaringen bij de invoering in een samenwerkingsverband. Alle scenario's besteedden aandacht aan de volgende vragen:

- Wat was de achtergrond van de keuze van het samenwerkingsverband voor dit scenario?
- Welke effecten verwachtte het samenwerkingsverband van deze aanpak op het niveau van samenwerkingsverband en school?
- Welke informatie was van belang om tijdens de intake bij het samenwerkingsverband boven water te krijgen?
- Hoe werd het plan van aanpak (omschrijving doelen/opbrengsten) opgesteld, welke aandachtspunten waren daarbij belangrijk?
- Hoe is het in het eerste jaar verlopen, welke valkuilen kwam men tegen, wat waren de succesfactoren?
- Welke valkuilen en succesfactoren kwam het samenwerkingsverband tegen bij de voorbereiding op de invoering van het scenario?
- Welke gegevens ziet men terug in de aanmeldingsdossiers wanneer een goed doorlopen scenario onvoldoende effect heeft opgeleverd en men toch een beroep wil doen op extra zorgbudget?
- Stel dat een leerling, ondanks het doorlopen van het scenario, geen baat heeft gehad van deze aanpak. Welke kenmerken komen er dan naar voren wanneer er een overleg is tussen de school/leerkracht/ib'er/mentor/zorgcoördinator en het zorgteam over het gewenste zorgbudget?

Ten slotte werd gevraagd om in een checklist aan te geven welke acties de schoolleider (en indien mogelijk de ib'er/de zorgcoördinator) zou moeten ondernemen om ervoor te zorgen dat het scenario binnen de school goed wordt opgestart en uitgevoerd. Lot Verheij, Nadine de Boer en Annemarie Rodenburg (respectievelijk consultants en beleidsmedewerker van het Koers VO Rotterdam) hebben met name aan de vragen over de gegevens voor aanmelding bij het zorgteam voor extra zorgbudget een grote bijdrage geleverd.

Ervaring opdoen met RTI

Uit het onderzoek van vorig jaar bleek dat er in het reguliere Nederlandse onderwijs nog geen ervaring was opgedaan met RTI. In het jaar 2010 is een start gemaakt met de uitvoering van de RTI-methode. Omdat de pilot in 2011 doorloopt (en bij het drukken van deze publicatie ook nog niet was afgerond) beschrijven we vooral de ervaringen in het eerste jaar.

Voorbeelden voor het verdelen van budgetten

Vanuit de samenwerkingsverbanden werd gereageerd op de door ons geschreven publicatie en op de conferentie die in 2009 plaatsvond naar aanleiding van het project 'Passend onderwijs, anders beschikken'. Zij stelden met name de vraag hoe zij straks het budget zouden moeten gaan verdelen en hadden behoefte aan gerichte voorbeelden. Daarom is een aantal coördinatoren daarover geïnterviewd. Het resultaat van deze interviews ziet u terug in hoofdstuk 7. Dit hoofdstuk begint met een schets van Struiksmä en Bijstra over de manier waarop samenwerkingsverbanden hun budget zo kunnen verdelen dat zij niet meer geld uitgeven dan dat zij door de nieuwe financiering te besteden hebben.

Opbouw van de publicatie

In hoofdstuk 2 (Het zorgprofiel, de vijf cycli van planmatig werken én budgetten verdelen) schetsen wij hoe (boven)schoolse zorgstructuren en zelfs transparante manieren van indiceren onbedoeld voor leraren de mogelijkheden minimaliseren om leer- en gedragsproblemen in de klas aan te pakken. Wanneer samenwerkingsverbanden zich op passend onderwijs gaan richten, is het belangrijk om in het oog te houden wat de onbedoelde neveneffecten kunnen zijn van bijvoorbeeld indicatiestelling en opvang. Het Vraag Profiel Instrument (VPI), indicatiestelling Vanuit Onderwijsbehoefte (IVO) en Handelingsgericht Integraal Indiceren (HII) zullen wij hier dan ook positioneren in termen van

de mogelijkheden voor leraren om leer- en gedragsproblemen in de klas aan te pakken. In de hoofdstukken daarna werken we vier scenario's verder uit met de opgedane praktijkervaringen. Het scenario 'Profiel leerlingzorg' ontbreekt in deze vernieuwde publicatie; de samenstellers hadden helaas geen tijd om het scenario aan te passen. Wij verwijzen u voor meer informatie naar de website: www.inschool.nl/passend-onderwijs/april-onderwijszorgprofiel. In het laatste hoofdstuk schetsen we een manier waarop samenwerkingsverbanden om kunnen gaan met de verdeling van budgetten en vertellen een aantal coördinatoren hoe zij in de toekomst om willen gaan met de verdeling van budgetten.

In de bijlagen zijn twee artikelen opgenomen, die sec over indicatiestelling gaan. Bijlage 1 schetst hoe Handelinggerichte integrale indicatiestelling (HII) kan worden vormgegeven. Bijlage 2 laat zien hoe het Vraag Profiel Instrument (VPI) werkt.

Literatuur

ECPO (2010). *Verevening als verdeelmodel bij bekostiging van speciale onderwijszorg*. Den Haag: ECPO.

Eijck, S. van, Slabbèrtje, A. & Maarschalkerweerd, A. (2007). *Koersen op het kind, groeistuipen in het speciaal onderwijs*. Amsterdam: DSP-groep.

Grietens, H., Ghesquière, P. & Pijl, S.J. (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Een onderzoek in opdracht van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Den Haag: OCW.

Meijer, W., Veenstra, A., & Minnaert, A. (2009). *Kwaliteit van het basisonderwijs vanuit een 'begeleidingsperspectief'. Onderwijs- en leerlingzorg als metacriterium*. In: Minnaert, A., Lutje Spelberg, H. & Amsing, H. (red.). *Het Pedagogisch Quotiënt: Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie* (pp. 193-212). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Meijer, C.J.W. (red.) (2004). *WSNS welbeschouwd*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

NVO & NIP (2004). *Beroepscode versus uitvoering WEC: diagnosten in spagaat. Knelpunten in het werk van diagnostici in het onderwijs gerelateerd aan de uitvoering van de WEC.* Bron: www.psynip.nl

Redactie Balans (2010). *Visie op Passend Onderwijs* vanuit de Redactie van Balans Magazine

Schölvinck, M., Jansen, L., & Weijhrother, J. von. (2009). *Passend onderwijs, anders beschikken. Niet de verschillen tussen leerlingen, maar de verschillen in instructie en begeleiding zijn belangrijk.* Amersfoort: CPS.

Triest, J. (2010). *Rekenmodule passend onderwijs. Een onderzoek naar het financiële scenario op basis van de 'nieuwe koers passend onderwijs'.* Amersfoort: BMC.

Vergeer, M., Jongbloed, M. & Gonggrijp, R. (2007). *Omkijken en vooruitzien, katern 4: gedifferentieerde indicatiestelling op basis van benodigde zorg, een praktijkoefening.* Den Haag: LCTI.



Hoofdstuk 2

Het zorgprofiel, de vijf cycli van planmatig handelen én budgetten verdelen

Machteld Schölvink

2.1 Inleiding

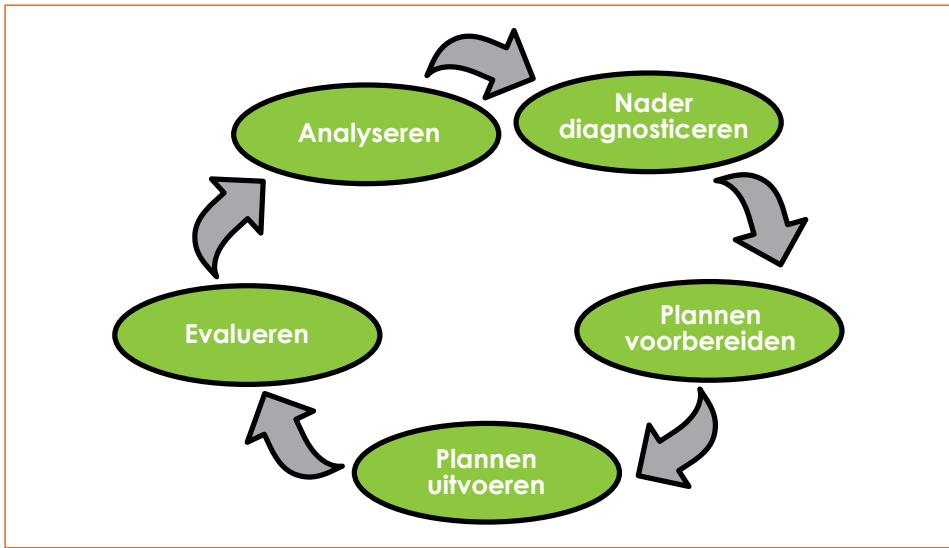
Er zijn verschillende momenten waarop in het onderwijs problemen worden gesignaleerd. Die momenten hebben te maken met mogelijkheden tijdens het onderwijsleerproces, met afspraken over de zorgstructuur binnen de school, maar ook met afspraken op bovenschools niveau en zelfs met wettelijke bepalingen. Die verschillende momenten worden cycli van planmatig handelen genoemd en zullen in dit hoofdstuk geschetst worden. Daarbij zal ook inzichtelijk gemaakt worden hoe goedbedoelde afspraken over zorg en budgettoewijzing juist averechts kunnen werken op het tot stand brengen van zorg in de (reguliere) klas. Anders gezegd, hoe maatregelen die ertoe moeten bijdragen betere zorg te bieden aan leerlingen, leraren juist de mogelijkheid ontnemen om te handelen met deze leerlingen in de klas. Aan het einde van dit hoofdstuk wordt een zorgprofiel gepresenteerd, waarmee een school in kaart kan brengen hoe de vijf cycli op school doorlopen worden en waar nog groeipunten vast te stellen zijn ten aanzien van het differentiëren en afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften en leerproblemen van leerlingen.

2.2 Cyclus van planmatig handelen

20

Op de meeste scholen zijn de verschillende fasen van planmatig handelen duidelijk terug te vinden: een probleem wordt gesignaleerd; de verklaring voor het probleem wordt nader in kaart gebracht (de fase van diagnosticeren); de handelingsaanpak wordt voorbereid en uitgevoerd. Na een afgesproken periode wordt de aanpak geëvalueerd. Tijdens dit moment wordt geëvalueerd of en hoe de aanpak heeft gewerkt en of het probleem is opgelost. Daarmee wordt de cyclus, die in de literatuur benoemd wordt als 'cyclus van planmatig handelen', afgerond (Kool en Van der Leij, 1985). Het woord cyclus geeft het terugkerende karakter aan. Dit betekent dat naar aanleiding van het resultaat van de eerste cyclus, een volgende cyclus gestart kan worden. De inhoud van een cyclus van planmatig handelen hangt in grote mate af van het feit of het probleem eerder of later is gesignaleerd. Vanuit het oogpunt van een optimaal effect verdient vroege signalering de voorkeur boven (te) late (Boonstra, 2002).

Binnen scholen worden problemen rondom leerlingen momenteel op vijf verschillende momenten gesignaleerd. In de volgende paragraaf wordt uiteengezet wanneer die momenten plaatsvinden.



Afbeelding 1. Model Vijf cycli van planmatig handelen

2.3 Vijf startmomenten van een cyclus van planmatig handelen

21

Hoewel we weten dat vroeg handelen op termijn effectiever is, komt het toch nog regelmatig voor dat problemen rondom leerlingen later dan nodig worden opgepakt. Dat heeft te maken met afspraken die in het verleden met leraren werden gemaakt bij het opzetten van de zorgstructuur: afspraken voor signalering binnen de school, afspraken met onderwijsbegeleidingsdiensten en samenwerkingsverbanden. Het heeft echter ook te maken met indicatiecriteria, toewijzing van budgetten en het aanbod van andere vormen van zorg, zoals rebound en sociale vaardigheidstraining. Om dit mechanisme inzichtelijk te maken, schetsen we de vijf momenten waarop gesignaleerd wordt dat een leerling iets anders nodig heeft dan het reguliere aanbod. De cyclus kan dus op verschillende momenten van start gaan en met een verschil aan intensiteit worden doorlopen.

De vijf situaties die de aanleiding zijn om een cyclus te starten:

1. Het beleid van de school om als schoolteam regelmatig een cyclus van planmatig handelen (ook wel de kwaliteitscyclus genoemd) te doorlopen en algemene verbeteringen door te voeren.
2. De leraar signaleert tijdens de instructie of begeleiding dat een leerling iets anders dan het reguliere aanbod nodig heeft.

3. De leraar signaleert problemen aan de hand van methodegebonden toetsen of proefwerken die eens in de zoveel tijd worden afgenomen.
4. De leraar, interne begeleider, mentor of zorgcoördinator signaleert op basis van toetsgegevens of rapportvergadering dat er maatregelen noodzakelijk zijn.
In tegenstelling tot de vorige situatie gaat het hier om onderwijsafhankelijke toets- en testgegevens of om collegiale overeenstemming.
5. De leraar signaleert ernstige problemen rondom een leerling en denkt aan het nemen van ingrijpende maatregelen, zoals het verwijzen naar een andere setting.

In de volgende paragrafen worden de vijf cycli uitgebreider besproken. Dat gebeurt in omgekeerde volgorde, om te benadrukken dat we van vroege signalering gevolgd door daadkrachtig handelen meer effect verwachten.

2.3.1 Vijfde moment van signalering: een plaatsingsbeslissing is gewenst

Een aantal voorbeelden ter illustratie. Een leerkracht uit groep 2 signaleert bij een leerling (leer)gedrag dat zo afwijkend is, dat hij van mening is, dat de leerling de overstap naar groep 3 in de reguliere school niet kan maken. De leerkracht stelt een kleuterverlenging voor. Een leraar herkent enkele kenmerken van een autistische spectrumstoornis bij een leerling en vraagt om de start van de procedure om een rugzakfinanciering aan te vragen. Of een docent van een reguliere vmbo-school ziet een leerling met zodanig gedrag dat handhaving binnen de reguliere setting niet meer mogelijk is. De stappen in de cyclus van planmatig handelen zijn dan sterk gericht op het nemen van een plaatsingsbesluit: de leerling wordt wel of niet toegelaten tot groep 3, wordt toegelaten tot een vorm van speciale financiering of een vorm van speciaal onderwijs of kan een budget ontvangen voor bijvoorbeeld een rebound- of time-outvoorziening.

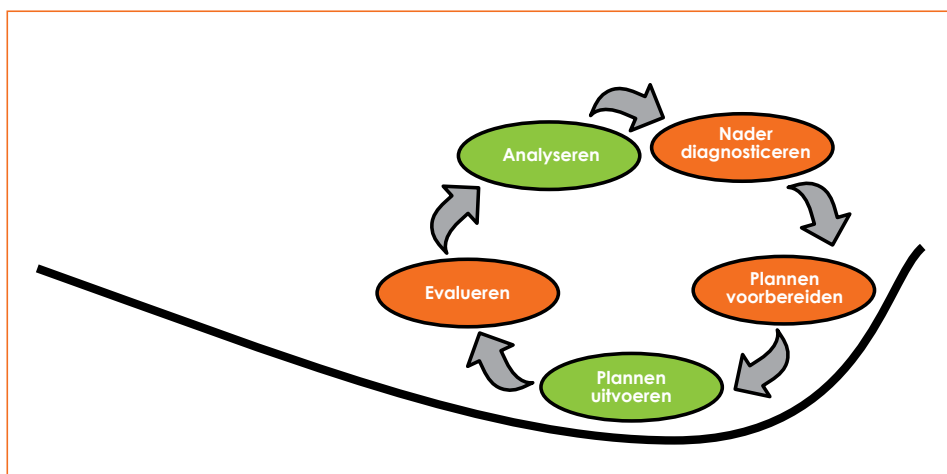
Aan deze vijfde cyclus van planmatig handelen ligt doorgaans een heldere procedure ten grondslag. De meeste scholen hebben duidelijke afspraken rondom de overgang van groep 2 naar groep 3. Vaak is afgesproken om in december in kaart te brengen welke kinderen voldoen aan de voorwaarden om te kunnen starten in groep 3. Op basis van afgesproken criteria worden besluiten over leerlingen voorbereid. Als de besluiten helder zijn en leerlingen al dan niet 'klaar zijn voor groep 3' of de aanvraag voor rugzakfinanciering of de toelating voor rebound is ingevuld, worden de fasen van 'oplossingen voorbereiden en uitvoeren' in de cyclus nog wel eens uit het oog verloren. Te vaak nemen leraren geen speciale maatregelen in de klas. De beslissing die is genomen, wordt gezien als de aanpak. Ook als de leraar (of interne begeleider of mentor of zorgcoördinator) denkt dat een leerling beter op zijn plek is binnen een andere vorm van onderwijs, start er een heldere procedure. Een onafhankelijke commissie besluit op basis van landelijke of regionale criteria

of een leerling in aanmerking komt voor een budget. De fase van signalering bestaat dan uit het vaststellen dat een kind niet meer te handhaven is, dat het voldoet aan de afgesproken criteria om extra budget te krijgen of om een plek te krijgen op een school. De fase van diagnosticeren wordt ingevuld met psychologisch onderzoek. De fase die volgt op signaleren, de fase van oplossingen voorbereiden, wordt nogal eens overgeslagen. Het doel van het onderzoek is namelijk om te toetsen of de criteria voor toelaatbaarheid daadwerkelijk van toepassing zijn. Daarnaast is er meestal geen budget beschikbaar om aandacht te besteden aan de handelingsplanning naar aanleiding van de uitkomsten van onderzoek. Dit leidt er dikwijls toe dat er (in de tussentijd) geen speciale maatregelen worden uitgevoerd.

Velderman (2007) gaat daarin nog een stap verder. Hij concludeert dat een school die speciale klassen heeft (en reboundvoorzieningen) voor leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag, juist minder mogelijkheden in de klas creëert om het gedrag adequaat op te vangen. Dit soort systemen ondermijnt het eigen vermogen van leraren om in de klas leerlingen op te vangen. Onderzoek heeft reeds uitgewezen dat scholen met zulke speciale klassen een hoger aantal verwijderingen kennen. Anders gezegd, de oplossingen (rebound e.d.) om meer kinderen (met gedragsproblemen) binnen de school te houden, zorgen dat deze kwetsbare kinderen juist eerder uit de klas gestuurd worden, omdat de voorziening er is. Het is bijzonder dat een plaatsingsbeslissing zelden wordt geëvalueerd (zowel bij kleuterverlenging als bij plaatsing buiten het reguliere onderwijsaanbod).

De laatste fase om planmatig te kunnen handelen ontbreekt vaak tijdens de vijfde cyclus van planmatig handelen. De verwijzende leraren, interne begeleiders, mentoren of zorgcoördinatoren, maar ook de indicerende commissies veronderstellen dat kleuterverlenging of plaatsing buiten het onderwijs op bepaalde vlakken verbetering oplevert. Omdat een evaluatiemoment ontbreekt, wordt deze hypothese zelden getoetst en nooit verworpen. De beeldvorming die er bij de verwijzers is, kan daarmee nooit bijgesteld worden. Omdat een evaluatiemoment ontbreekt, wordt ook de kans op het bedenken en uitvoeren van gedetailleerde en op maat gesneden oplossingen klein. Samengevat betekent dit dat de procedure in deze cyclus vaak helder en transparant geformuleerd is, hetgeen als averechts effect kan hebben dat het maar al te gemakkelijk is om deze weg te bewandelen. Daarbij staan de maatregelen die in deze vijfde cyclus geïnitieerd worden (kleuterverlenging, rugzak, rebound), relatief los van het primaire onderwijsproces in de groep. Deze maatregelen staan relatief los van de vraag wat voor deze leerling werkt, welke vorm van instructie of begeleiding deze leerling nodig heeft om tot leren te komen.

Wanneer alle andere cycli worden overgeslagen, kan dit resulteren in het laat signaleren, problemen die escaleren en leerlingen die direct richting een speciale plek gaan, zonder dat er in de klas actie wordt ondernomen om het probleem aan te pakken.



Afbeelding 2. Vijfde cyclus

Wanneer scholen en samenwerkingsverbanden zorgstructuren inrichten, waarbij de nadruk ligt op de (toetsing van criteria voor) toelating tot andere vormen van zorg, zullen eerdere momenten om te kunnen handelen over het hoofd worden gezien. Scholen en samenwerkingsverbanden die (alleen) deuren openzetten voor (tijdelijke) opvang buiten het reguliere onderwijs, houden daarmee de deuren voor preventie dicht, laten problemen verergeren en zullen uiteindelijk meer kinderen naar buiten laten gaan.

2.3.2 Vierde signaleringsmoment: naar aanleiding van Cito-toets, rapportvergadering of overleg van Zorg Advies Team (ZAT)

Het vierde moment om te signaleren komt gelukkig vaker voor, maar speelt zich ook voor een groot gedeelte buiten de directe onderwijsleersituatie af - het moment van handelen van de leraar in de klas. De cyclus van planmatig handelen krijgt een andere invulling wanneer de leraar signalen krijgt op basis van informatie die hij niet noodzakelijkerwijs zelf heeft geconstateerd in de onderwijs situatie. Bijvoorbeeld wanneer een leerling uitvalt op een Cito-toets of naar aanleiding van een signaleringsvragenlijst voor gedrag. Of wanneer een leerling wordt besproken in een rapportvergadering of een overleg van het ZAT. De overeenkomst in deze voorbeelden is, dat het signaleringsmoment wordt opgeroepen door de interpretatie van toetsgegevens, checklists of door het aantal personen dat zich zorgen maakt. De leerling wordt hierbij getypeerd als een uitvaller (denk aan de D- en E-scores op een Cito-toets), als faalangstig, als druk of als leerling met een problematische thuissituatie.

Door het gebruikmaken van dergelijke instrumenten of bewoordingen wordt de communicatie over de leerling vergemakkelijkt als het gaat om de fase van signalering. Lastiger wordt het om de volgende stap in de cyclus te zetten: een nadere diagnosticering en voorbereiding van de aanpak. De meeste instrumenten geven geen verklaring of kant-en-klare aanpak. Handelingsplannen worden in deze situatie daarom vaak in algemene termen geformuleerd; men heeft niet duidelijk voor ogen wat er aan de hand is en hoe het kind in de klas kan worden benaderd. En dat maakt het vervolgens voor leraren weer moeilijker om plannen ondubbelzinnig uit te voeren. Als het signaleringsmoment bepaald wordt door een toets, checklist of overeenstemming in een rapportvergadering, dan bestaat bovendien de kans dat de betrokkenheid van denleraar bij het probleem en de uitvoering geringer is. In een zorgstructuur waarin systematisch gewerkt wordt met signaleringsinstrumenten is meestal wel voldoende aandacht voor het evalueren van de aanpak.

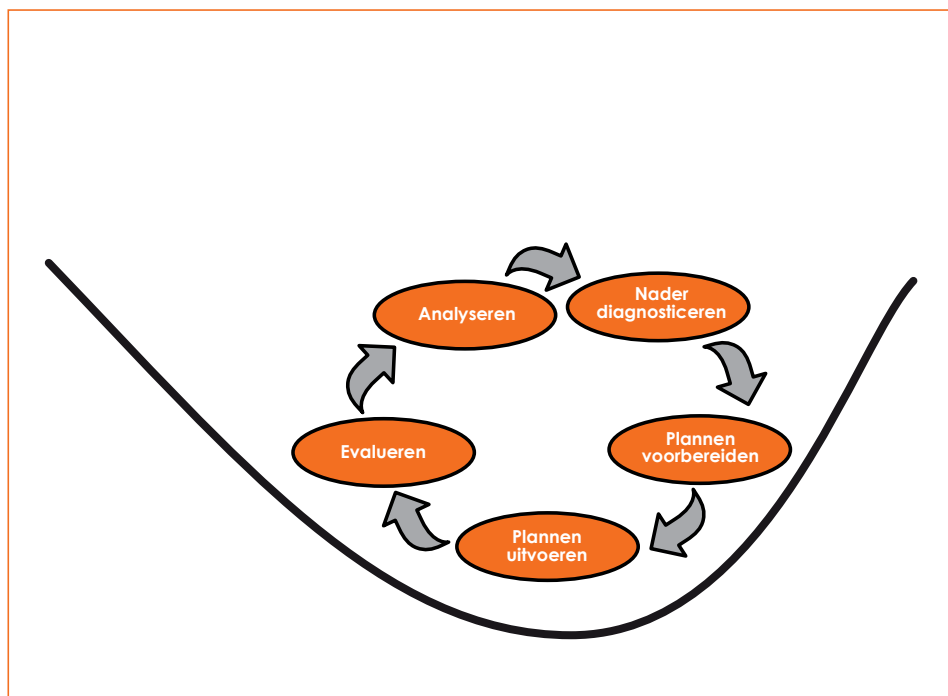
Het uitvoeren van een opgestelde aanpak is voor leraren nog lastiger als de aanpak is gebaseerd op een bespreking van een leerling in een ZAT. Allereerst komt een ZAT een beperkt aantal keer per jaar bijeen. Daarmee neemt de kans toe, dat problemen lang blijven liggen en dat degene die het probleem heeft gesignaleerd en er iets aan wil doen geen advies krijgt wanneer de nood aan de man is. De behoefte aan adviezen zal in de loop der tijd afnemen. Leerlingen worden dan meer aangemeld, omdat er een bijeenkomst van het ZAT is, in plaats van dat er behoefte is aan een andere aanpak.

Ten tweede kan bijna niet worden voorkomen dat er veel ruis optreedt in de precieze signaleringen en probleemanalyse als gevolg van de tussenschakels op de weg naar het ZAT. De leraar geeft de informatie aan de interne begeleider, mentor of zorgcoördinator. Deze brengt de problematiek, mede geïnterpreteerd op grond van eigen ervaringen, in bij het ZAT. Daar wordt de problematiek gekleurd door de achtergrond en rol van de leden in het team. De bevindingen van het ZAT vinden weer een weg terug via de interne begeleider, mentor of zorgcoördinator. En hij geeft het op zijn beurt weer door aan de leraar, hetgeen de probleemoplossing mogelijk weer kleurt.

Ten derde kunnen leraren een probleem signaleren en het doorgeven aan het ZAT met de bedoeling dat er uitsluitend zaken in de privésituatie van de leerling worden aangepakt. Het gevaar bestaat dat het ZAT hierin meegaat en er geen aanpak in de klas plaatsvindt. Ten vierde is er sprake van een nadelig neveneffect ten aanzien van het handelen in de klas. Doordat er een team is samengesteld dat 'ernstige problemen bekijkt', wordt de indruk gewekt dat bepaalde problemen beter door 'professionals' kunnen worden besproken en aangepakt dan door de leraren. Daarnaast kunnen adviezen naar voren komen, zoals faalangstreductie- of sociale vaardigheidstraining. Dit alles leidt niet zelden tot het idee bij de leraar, dat hij niet de aangewezen persoon is om de problematiek op en aan te pakken. Het ondermijnt zijn zelfvertrouwen als het gaat om het nemen van maatregelen in de eigen klassensituatie. Terwijl leraar juist nog heel erg veel teweeg kunnen brengen bij de leerlingen

in hun groep, ook op het gebied van bijvoorbeeld faalangstreductie of vaardiger worden in de omgang met leraar en medeleerlingen.

Samengevat kan gezegd worden dat signaleringsmomenten naar aanleiding van toetsen, rapportvergaderingen of ZAT-overleggen de behoeften bij leraren verminderen om na de signalering zelf te handelen. Ook de deskundigheid in het ZAT of de deskundigheid binnen de faalangstreductie- of sociale vaardigheidstraining zorgen ervoor dat de leraar minder behoefte of noodzaak voelt om zelf iets in de klas te doen.

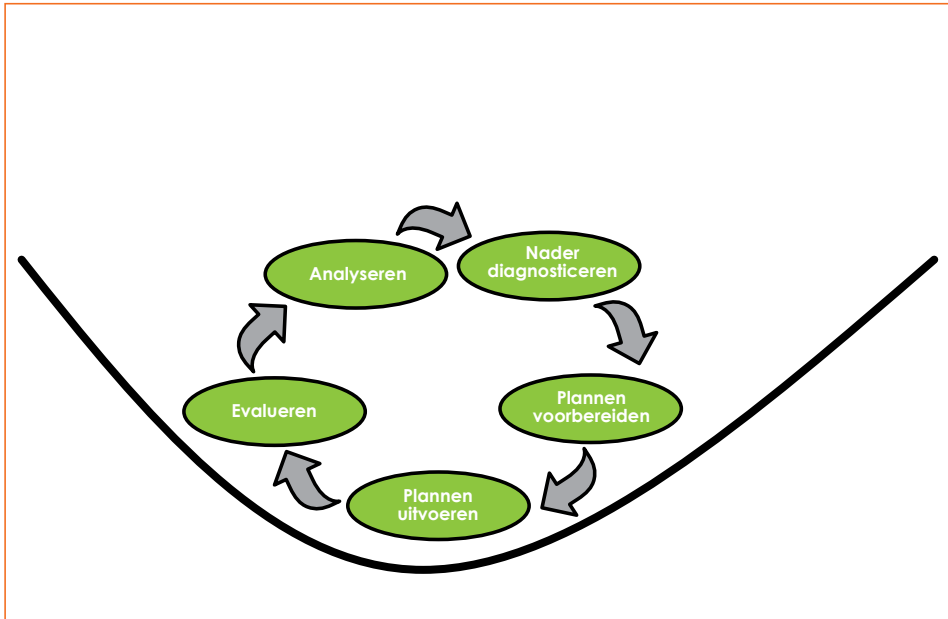


Afbeelding 3. Vierde cyclus

2.3.3 Derde signaleringsmoment: naar aanleiding van methodegebonden toetsen of proefwerken

De meeste beperkingen die zich voordoen in de eerste twee situaties die we bespraken, doen zich niet of veel minder voor als de signalering plaatsvindt op basis van proefwerken of methodegebonden toetsen. Allereerst sluit de toetsing aan bij de lesstof die de leraar heeft doorgenomen. Dat maakt de stap die volgt op deze signalering, een nadere diagnosticering, redelijk eenduidig. Ten tweede gaat er minder tijd verloren. Omdat deze

toetsen binnen vier à zes weken na het geleerde plaatsvinden, is de actietijd redelijk snel. Ten slotte is er (vaak) ruimte in het rooster ingeruimd om de aanpak uit te voeren en er is vaak ook nog een toets beschikbaar om de aanpak te evalueren. Deze fase heeft echter ook een duidelijke beperking: deze situatie heeft alleen betrekking op didactische problemen. De leraar signaleert zelf, vanuit zijn eigen onderwijssituatie en kan daarmee makkelijk acties ondernemen die passen bij die onderwijssituatie.



Afbeelding 4. Derde cyclus

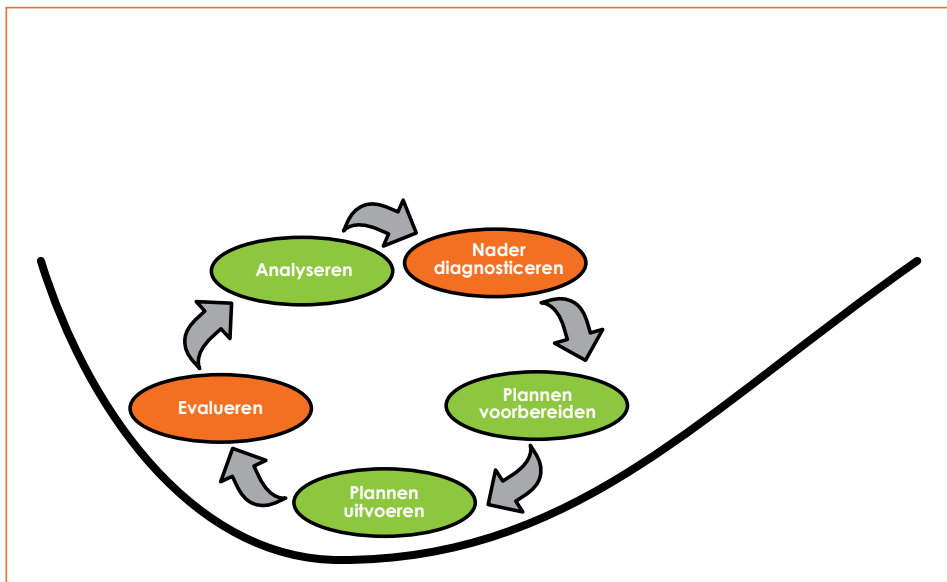
2.3.4 Tweede signaleringsmoment: naar aanleiding van instructie

Uiteraard doen zich tijdens de onderwijspraktijk van alledag talloze signaleringsmomenten voor. Bijvoorbeeld wanneer leraren merken dat hun instructie van bepaalde leerstof niet het gewenste effect heeft. Hetzelfde geldt ook voor hun aanwijzingen om bepaald gedrag op te roepen of te corrigeren. Iedere leraar kent talloze momenten tijdens de dag waarop zich dergelijke situaties voordoen. Hij kan dan bekijken wat er mogelijkwijs aan de hand is en daar zijn instructie of begeleiding op aanpassen. Soms stelt de leraar zijn handelen onbewust bij, soms reflecteert hij min of meer hardop om een betere aanpak te vinden voor het probleem dat hij ervaart. Voor het handelen met kleuters of leerlingen waarbij leraren kenmerken van een autistische spectrumstoornis herkennen, betekent deze fase,

dat zij op het moment waarop zij deze leerlingen in de klas meemaken, nadenken over de aanpak. Als een leraar signaleert dat bij een leerling de telontwikkeling niet op gang komt, gaat deze leraar na bij welke kinderen dit nog meer het geval is. Hij formeert dan een groepje en geeft deze leerlingen vanuit betekenisvolle situaties extra instructie (naast de reguliere instructie voor de telontwikkeling). Voor de leraar die kenmerken van een autistische spectrumstoornis bij een leerling herkent, aan bijvoorbeeld grote weerstand bij veranderingen in (klassikale) opdrachten, kan deze fase het volgende betekenen. Hij neemt een moment om te bedenken wat dit eventueel voor zijn instructie en begeleiding van deze leerling vraagt. Hij probeert dan uit wat voorbereiding op de veranderende situatie voor deze leerling kan betekenen.

Tegen de achtergrond van de cyclus van planmatig handelen, herkennen we in deze situatie als reactie dikwijls een algemeen menselijke neiging, namelijk om direct op zoek te gaan naar oplossingen voor een probleem, zonder het probleem eerst grondig te analyseren. Hoewel dit niet met zekerheid gezegd kan worden, denken we dat de fase van nadere diagnostisering van het probleem vaak niet of onvoldoende doorlopen wordt. Evaluatie vindt veelal impliciet of onbewust plaats door te proberen of de gewenste aanpak al dan niet werkt.

Het tweede signaleringsmoment heeft als voordeel dat de vertaalslag naar de directe onderwijssituatie van de leraar direct te maken is. Nadeel is dat de fasen van planmatig handelen vaak niet systematisch doorlopen worden.



Afbeelding 5. Tweede cyclus

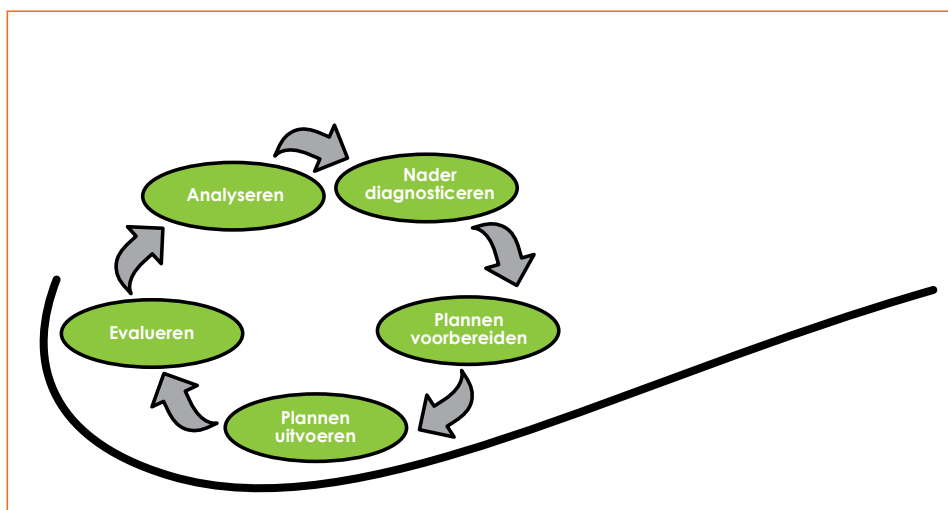
2.3.5 Eerste signaleringsmoment op schoolniveau

De situatie van het signaleringsmoment op schoolniveau is van een iets andere orde dan de voorafgaande. Het gaat om preventieve maatregelen die een school kan nemen om het onderwijs te verbeteren. Veel leer- en gedragsproblemen kunnen voorkomen worden door het onderwijs te optimaliseren. Daartoe geëigende middelen zijn: het formuleren van heldere doelen waar leraren gericht naartoe werken; gebruikmaken van een goede methode bij een door het hele team gedragen leerlijn; optimaliseren van de instructietijd; systematisch differentiëren in instructie en inoefenen; een adequaat klassenmanagement en het hanteren van heldere gedragsregels.

Als een school start met het optimaliseren van het onderwijs en daarbij aandacht schenkt aan vroegtijdige signalering en tijdige aanpassing van de instructie, zullen op de langere termijn minder aanvullende en corrigerende acties nodig zijn.

De vijf fasen van planmatig handelen vinden dan niet alleen plaats op leerling- of groepsniveau, maar ook op schoolniveau. Met het gehele team worden didactische en sociaal-emotionele doelen en gedragsdoelen vastgesteld en per klas en/of bouw uitgewerkt. De methodeonafhankelijke toetsen en gedragsvragenlijsten worden gebruikt om deze doelen te toetsen.

De interne begeleider of zorgcoördinator kan in dat traject een belangrijke bijdrage leveren door algemene tendensen in zorgbehoeften te signaleren en door ideeën te ontwikkelen voor preventief handelen. Bij deze kwaliteitscyclus heeft het inpassen van een evaluatiemoment veel kans van slagen, omdat scholen bij beleidsontwikkeling gewend zijn om evaluatiemomenten expliciet in te plannen. Voor (het voorbeeld van) de vmbo-docent die het gedrag van een leerling dusdanig vond dat handhaving binnen het reguliere onderwijs niet meer mogelijk was, betekent dit dat hij samen met zijn collega's heeft gesignaleerd waar er verbetering kan plaatsvinden in zijn school. Didactische en pedagogische verbeteringen hebben ertoe geleid dat de leerlingen van deze docent zich beter kunnen richten op zijn instructie. Hierdoor heeft de docent meer ruimte om in het geval van probleemgedrag extra interventies uit te voeren (tweede cyclus van planmatig handelen) om dit probleemgedrag te minimaliseren. Deze interventies worden eveneens door zijn collega's uitgevoerd, waardoor de docent zich gesteund voelt in zijn aanpak van de betreffende leerling.



Afbeelding 6. Eerste cyclus

2.4 De vier scenario's binnen de vijf cycli geplaatst

30

De scenario's 'Effectief en kwalitatief goed onderwijs, ook voor zorgleerlingen' en 'Passend gedrag' vinden binnen de eerste cyclus van planmatig handelen plaats. Ze geven de school en leraren veel mogelijkheden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, ten gunste van zowel de meer begaafde als de kwetsbare leerlingen. De nadruk ligt niet op maatwerk voor individuele leerlingen, maar op maatwerk van de leraar en zijn instructie. Hierdoor kan voorkomen worden dat leerlingen uitvallen.

Het scenario 'Responsiveness to Intervention' grijpt in op de eerste drie cycli van planmatig handelen. Doordat de leraar zich voorneemt om de leerstof die op dat moment in het curriculum aan bod is op wetenschappelijk gefundeerde wijze aan te bieden, start hij vanaf de eerste cyclus. Doordat extra toetsen worden ingezet die het leerrendement wekelijks vaststellen, bevindt de leraar zich tussen de tweede en de derde cyclus. Het scenario 'Leerkrachten stellen zelf zorgarrangementen vast' valt grotendeels in cyclus twee en drie. Immers, leraren geven aan welke hulp ze nodig hebben om de leerlingen in alledaagse lessituatie voldoende te kunnen begeleiden.

2.5 Vraag Profiel Instrument, Indicatie Vanuit Onderwijsbehoefte en Handelingsgericht Integraal Indiceren binnen de vijf cycli geplaatst

Er zijn verschillende instrumenten om te indiceren en op basis daarvan budgetten te verdelen. Het gaat dan om een vorm van handelingsgerichte diagnostiek op basis van de intensiteit van de onderwijszorg die een leerling nodig heeft. Scholen krijgen dan een budget dat rechtstreeks is gerelateerd aan de zorg die zij moeten bieden. Het geld volgt de leerling, de bekostiging is volledig gekoppeld aan de onderwijsbehoeften.

We bespreken er drie en plaatsen ze vervolgens in de vijf cycli van planmatig handelen.

- Het Vraag Profiel Instrument (VPI, Pi7, Briedé, Bijstra & Nijland, 2010) is een indicatie-instrument. De makers geven aan dat het eerste deel een vragenlijst voor leraren is, waarmee zij kunnen aangeven wat er aan de hand is met een leerling en wat er moet gebeuren. Het tweede gedeelte is voor de indicatiecommissie. Hiermee kan zij de informatie toetsen en bepalen wat er met een leerling moet gebeuren. De makers geven aan dat het in de plaats kan komen van het onderwijskundige rapport en dat het een wetenschappelijk en objectief instrument is. Voor een uitgebreidere beschrijving verwijzen wij u naar Bijlage 2.
- Indicatiestelling Vanuit Onderwijsbehoefte (IVO) is in 2010 ontwikkeld door Sardes. De makers geven aan dat de onderwijsbehoefte van een individuele leerling met dit instrument vastgesteld kan worden en kan worden gekoppeld aan een adequaat onderwijsaanbod.
- Handelingsgericht Integraal Indiceren (HII, Gijzen en Pameijer, 2009) is gebaseerd op Handelingsgerichte diagnostiek (HGD). HGD staat momenteel binnen de beroepsgroep van diagnostici aangeschreven als de meest verantwoorde manier om diagnostiek te bedrijven (NVO en NIP, 2004). HII biedt (naast goed onderbouwde diagnostiek) de mogelijkheid om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind en ondersteuningsbehoeften van de leraren en ouders te formuleren. Daarbij gaan de makers nog een stap verder in de richting van transparant beschikken. Het werken met het schema HGI blijkt in de praktijk goede structuur en houvast te bieden. De makers geven aan dat het een vorm van indicatiestelling is waarin elk opvoedingsdomein (gezin, onderwijs en vrije tijd) een plaats heeft. Hiermee is het principe één kind, één gezin, één plan te realiseren; scholen kunnen samenwerken met jeugdzorg en gemeenten. Voor meer informatie verwijzen wij u naar Bijlage 1.

Als we kijken naar de mogelijkheden voor leraren om leer- en gedragsproblemen in de klas aan te pakken, vinden VPI, IVO en HII alle drie in de laatste cyclus van planmatig handelen plaats. Zoals eerder aangegeven (paragraaf 1.3.1) zullen scholen en samenwerkingsverbanden die hun blik op passend onderwijs met name of zelfs uitsluitend richten op de

(toetsing van criteria voor) toelating tot andere vormen van zorg, voorbijgaan aan de mogelijkheden van een kwaliteits- en verbeterlag in het primaire proces.

2.6 Vijf cycli van planmatig handelen, het toewijzen van budgetten, zorg en passend onderwijs

Meijer (2004) heeft bij de evaluatie van het WSNS-beleid reeds aangetoond dat er op (boven)schoolse niveau veel is veranderd voor zorgleerlingen, maar dat er weinig is veranderd in de zorg voor leerlingen in de klas. Met het uiteenzetten van de vijf cycli van planmatig handelen is getracht om te schetsen hoe (boven)schoolse en zelfs transparante manieren van indicering onbedoeld voor leraren de mogelijkheden minimaliseren om leer- en gedragsproblemen in de klas aan te pakken.

In het beleidstraject passend onderwijs wordt aan samenwerkingsverbanden gevraagd om regionaal overeenstemming te verkrijgen ten aanzien van budgetfinanciering, transparant beschikken en om de resultaten daarvan zichtbaar te maken in de klas, om leerlingen zo goed mogelijk onderwijs te bieden en om leraren voldoende toe te rusten om met verschillen te kunnen omgaan. Met het uiteenzetten van de cycli van planmatig handelen hopen we aangegeven te hebben dat maatregelen allereerst en nadrukkelijk vanuit de ondersteuning van het primaire proces beredeneerd moeten worden om passend onderwijs te kunnen geven. Opvang voor kinderen met een ASS of rebound en indicatiecriteria om budgetten te verdelen, worden vanuit de situatie van de school of van het samenwerkingsverband beredeneerd. Ze lijken daarmee per definitie geen verband te houden met: het gedrag van de leraar ten opzichte van kwetsbare leerlingen in het reguliere onderwijs, leerlingen zo goed mogelijk onderwijs bieden of leraren voldoende toerusten om met de verschillen om te kunnen gaan. De zorg buiten de school moet niet het startpunt zijn, maar het primaire onderwijsproces. School en samenwerkingsverband zouden hun zorg dusdanig moeten afstemmen, dat leraren alle kansen krijgen om aanpassingen te maken in het primaire proces. De vier scenario's in deze publicatie geven hopelijk meer aanknopingspunten om het onderwijs zo passend te maken dat kwetsbare leerlingen optimale kansen op onderwijs geboden krijgen.

2.7. ZP5C

Uit de theorie van de vijf cycli van planmatig handelen is een zorgprofiel te destilleren, het ZorgProfiel 5 Cycli (ZP5C). Met het ZP5C kan een school in kaart brengen hoe de vijf cycli op school doorlopen worden en waar nog groeipunten zijn ten aanzien van het differentiëren en de afstemming op de verschillende onderwijsbehoeften en leerproblemen

van leerlingen. Het ZP5C is behalve een zorgprofiel ook een ontwikkelagenda voor scholen (en samenwerkingsverbanden), die inzichtelijk maakt op welke wijze het onderwijs voor (kwetsbare) leerlingen te verbeteren is. Het ZP5C is te vinden aan de binnenkant van de omslag van het boek.

Literatuur

Briedé, P., Bijstra, J. & Nijland, M. (2010). *Het project Indicatiestelling in het onderwijs*. In: Advies & educatie, mei 2010, blz. 10-12.

Boonstra, H. (2002). *Wat doet uw school met de CITO-toetsen?* Groningen: Gopher.

Bruyn, E.J.J. van, Ruijsenaars, A.J.J.M., Pameijer, N.K. & Van Aarle, E.J.M. (2003). *De diagnostische cyclus*. Leuven: Acco.

Eijck, S. van., Slabbèrtje, A. & Maarschalkerweerd, A. (2007). *Koersen op het kind. Groeistuipen in het speciaal onderwijs*. Amsterdam: DSP-groep.

Grietens, H., Ghesquière, P. & Pijl, S.J. (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Den Haag: ministerie van OCW.

Gijzen, W. & Pameijer, N. (2009) *Handelingsgericht Integraal Indiceren, toewijzing van onderwijs- en zorgarrangementen op basis van de behoefte van kind en opvoeders*. In: Tijdschrift van orthopedagogiek, 48, blz. 415-429.

Kool, E. & Leij, A. van der (1985). Planmatig handelen. In: Leij A. van der (red.) *Zorgverbreding. Bijdragen uit het speciaal onderwijs aan het basisonderwijs*. Nijkerk: Intro.

Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS

Miedema, I. (2010). *Indicatiestelling vanuit onderwijsbehoefte*. Utrecht: Sardes.

Ministerie van OCW (2011). *Naar Passend Onderwijs. Beleidsbrief aan de Tweede Kamer. Januari 2011*. Den Haag: ministerie van OCW.

NVO en NIP (2004). *Diagnosten in spagaat. Knelpunten in het werk van diagnostici in het onderwijs gerelateerd aan de uitvoering van de WEC.*

Bron: www.testresearch.nl/tstdiagn/spagaat.html

Pameijer, N & Van Beukering, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering van onderwijsleerproblemen.*

Leuven: Acco.

Rijswijk, K. Van, Van Berckelaar-Onnes, I. (2007). *Indicatiestelling in onderwijs en zorg, hoeksteen of obstakel?* Amsterdam: Boom.

Scholte, E.M., Van Berckelaar-Onnes, I.A. & Van Oudheusden, M. (2007). *Speciale kinderen in ontwikkeling, diagnostiek en behandeling in het cluster 4 speciaal onderwijs.* Utrecht: De Graaff.

Scholte, E. & Vonck, E. (2008). *Angstige en depressieve kinderen in het onderwijs.* Amsterdam: SPW.

Schölvinck, M. & Meijer, W. (2009). *Naar nog effectievere leerlingbesprekingen.* Amersfoort: CPS.

Velderman, H. (2007). *Time-out en switch; theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas.* Utrecht: Agiel.

Vergeer, M., Jongbloed, M. & Gonggrijp R. (2007). *Omkijken en vooruitzien, katern 4 gedifferentieerde indicatiestelling op basis van benodigde zorg, een praktijkoefening.* Den Haag: LCTI.

Vermaas, J. & Pluijm, J. van der (2010). *Notitie Passend onderwijs en zorgtoewijzing. Drie methodieken onder de loep.* December 2010. Bron: www.passendonderwijs.nl/files/media/referentiekader/Passend_onderwijs_en_Zorgtoewijzing.pdf



Hoofdstuk 3

Scenario 'Effectief en kwalitatief goed onderwijs, ook voor zorgleerlingen'

Leanne Jansen en Machteld Schölvink, met medewerking van Lidy Ahlers, Els Loman en Gert Gelderblom (onderwijsadviseur Expertis)

3.1 Inhoud

3.1.1 Visie

Wanneer leerlingen niet goed kunnen lezen en rekenen, heeft dat zeer grote gevolgen voor hun schoolloopbaan en voor het kunnen participeren in onze geletterde en gecijferde samenleving. Wanneer zij bijvoorbeeld onvoldoende technische leesvaardigheid bezitten, kunnen zij zich bijna de gehele lesstof op de basisschool onvoldoende eigen maken. Dit heeft betrekking op begrijpend lezen, kennisverwerving en rekenen, maar ook op alle vakken in het voortgezet onderwijs. Fullan (2003) verwoordt de betekenis hiervan voor de school als volgt: "Een moreel doel van de hoogste orde is een school waar alle leerlingen leren, de kloof tussen sterke en zwakke presteerders grotendeels verminderd wordt, en dat wat de leerlingen leren, hen in staat stelt om succesvolle burgers in een kennissamenleving te worden."

3.1.2 Korte uitleg

Uit onderzoek (Fletcher e.a., 2005) blijkt dat er weinig verschil is tussen hoe leerlingen met een leerstoornis leren en leerlingen met emotionele of andere problemen. Het is duidelijk dat de groep leerlingen die niet direct van optimale instructie profiteert, misschien wel veel varieert in door individuele psychodiagnostiek vastgestelde kindkenmerken, maar niet veel in benodigde didactische aanpak.

Uit onderzoek is eveneens bekend dat verschillen in prestaties bij technisch lezen, maar ook bij rekenen, vooral toe te schrijven zijn aan de inrichting van de onderwijsleeromgeving in plaats van aan verschillen tussen leerlingen (Houtveen e.a., 2006 en Inspectie van het Onderwijs, 2009).

Effectiviteit van het onderwijs blijkt vooral afhankelijk te zijn van de kwaliteit van instructie. Een integrale aanpak is nodig als het gaat om het organiseren van effectief onderwijs voor alle leerlingen. Dit geldt niet alleen op het gebied van lezen (Houtveen e.a., 2005), en rekenen (Gelderblom, 2007, 2008), maar ook op het gebied van gedrag, zodat leerlingen aan leren toe kunnen komen (Gennip e.a., 2007).

De integrale aanpak heeft de betrokkenheid nodig van alle leraren van het team, de interne begeleider en vooral de schoolleider. De integrale aanpak moet zich vooral richten op het voorkomen van lees-, reken- en gedragsproblemen. In plaats van een remediërende, interveniërende of curatieve aanpak, is deze aanpak juist preventief. Deze preventieve aanpak kenmerkt zich door al vroeg en doelgericht te werken aan de fundamenteën van het lezen en rekenen, maar ook aan het onderhouden van deze vaardigheden door de schoolloopbaan heen.

Voor wat betreft het voorkomen van gedragsproblemen, kenmerkt deze aanpak zich door het bieden van een belangrijke pedagogische basisaanpak, waarmee de leraar probleemgedrag kan voorkomen. Het stelt leerlingen daarnaast in staat om, ondanks hun gedrags- en aandachtsproblemen, te profiteren van de instructie en het geeft de leraar zelf de ruimte om in individuele gevallen extra interventies toe te passen. Kortom, onderzoek naar effectief onderwijs laat zien dat het aanbod van de leraar cruciaal is bij de leervorderingen van zijn leerlingen (Slavin & Madden, 2000).

3.1.3 Effect

Het effect van effectief onderwijs is dat er minder leerlingen zullen zijn met lees-, reken- of gedragsproblemen en dat een hoger leerrendement wordt bereikt bij alle leerlingen. Doordat leerlingen al in het basisonderwijs minder kans op een achterstand hebben en men zich in het vo eveneens bezighoudt met het aanleren en onderhouden van de basisvaardigheden, zullen leerlingen ook beter kunnen profiteren van het aanbod van vervolgonderwijs. Dit moet op den duur meer leerlingen opleveren met een startkwalificatie en juist minder leerlingen die vroegtijdig de school verlaten.

3.1.4 Uitgebreide uitleg

Het is de verantwoordelijkheid van elke school om alle leerlingen goed te leren lezen en rekenen. Echter, uit onderzoeken, zoals van Gelderblom (2007), blijkt dat grote groepen leerlingen op de basisvaardigheden minder goed presteren dan gezien hun capaciteiten verwacht zou mogen worden. De oplossing moet gezocht worden in het verbeteren van de deskundigheid van de leraren; de leerlingen zijn tenslotte afhankelijk van de instructie die zij van hen krijgen.

Ook al vormt de leraar de spil, de voorwaarden voor schoolniveau zijn eveneens zeer belangrijk. Volgens Houtveen is het onderwijs pas effectief wanneer er sprake is van een samenhangend geheel van maatregelen op school- en klasniveau. Effectief onderwijs is de verantwoordelijkheid van het gehele team en met name de schoolleiding moet stimuleren dat er door het team afspraken gemaakt worden over de condities die vervuld moeten worden om effectief onderwijs te kunnen geven (Houtveen e.a., 2006). Scholen hebben volgens Vernooy (2008) het volgende nodig om effectief te zijn:

Duidelijke, doelgerichte aanpak

Het realiseren van effectief onderwijs is een teamgerichte aanpak die resultaat- en doelgericht is. Dit betekent allereerst dat alle teamleden en vooral de uitvoerende leraren achter de voorgestelde veranderingen en verbeteringen staan.

Realistische doelen en verwachtingen

Houtveen geeft aan dat het in het belang is van risicoleerlingen dat scholen toetsbare streefdoelen stellen die de kinderen aan het eind van de basisschool moeten beheersen (Houtveen e.a., 2006). Hierover dienen op schoolniveau afspraken gemaakt te worden. Als de school duidelijke doelen formuleert, is het ook voor de leerlingen duidelijk wat er van hen wordt verwacht. Leraren hebben zicht op de minimum- en streefdoelen, bijvoorbeeld per half leerjaar. Hiermee houdt de leraar veel beter zicht op wat kinderen al kennen en kunnen, maar ook bij welke kinderen zich hiaten voordoen (Gelderblom, 2008). Ten aanzien van het leesonderwijs kan bijvoorbeeld worden gesteld dat zowel autochtone als allochtone leerlingen aan het einde van de basisschool teksten van minimaal niveau AVI 9 (oud) nauwkeurig, vlot en met begrip moeten kunnen lezen en met een voldoende score voor begrijpend lezen op de Cito-eindtoets de school verlaten. Om dit te bereiken stelt de school een aantal tussendoelen. Een cruciaal tussendoel is dat kinderen rond hun negende jaar - in principe eind groep 5 - teksten van het niveau AVI 9 (oud) nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen.

Gelderblom formuleert ten aanzien van het rekenen het volgende: "Een belangrijke voorwaarde voor goed rekenonderwijs is, dat een school er alles aan doet om een goede rekenstart te realiseren (in de groepen 1 en 2) en te zorgen voor zeer goed rekenonderwijs en snel ingrijpen in groep 3, 4 en 5."

Hij neemt het uitzonderlijke uitgangspunt dat er in principe (dus uitzonderingen daargelaten) niet voor groep 6 wordt besloten om een kind op een individuele leerlijn te plaatsen. Hij geeft hiervoor een aantal duidelijke en evidente redenen. Als zwakke rekenaars worden losgekoppeld van de groep, is de kans groot dat de achterstand juist toeneemt in plaats van afneemt. Ten eerste omdat leerlingen die gedifferentieerd klassikaal rekenonderwijs krijgen van elkaar leren. Ten tweede omdat de kans bestaat dat de zwakke rekenaar(s) - en per saldo alle leerlingen - uiteindelijk minder instructie- en oefentijd geboden kan worden en dat is nadelig voor automatiseringsprocessen bij rekenen. Gelderblom zet ook helder neer wat het effect zal zijn als leerlingen juist wel een aparte leerlijn krijgen. Hoe eerder in het basisonderwijs wordt begonnen met divergente differentiatie, hoe groter het aantal niveaus dat geleidelijk binnen een klas zal ontstaan. Het gevolg is dat de leraar de instructie-tijd over steeds meer individuele leerlingen of groepjes leerlingen moet verdelen, waar-

door de verschillen alsmaar groter worden en de leraar zich gedwongen ziet de kinderen steeds meer zelfstandig de leerstof te laten doorwerken. En dat terwijl juist de tijd voor extra instructie en inoefenen zo van belang is voor zwakke rekenaars. Het middel (individuele leerlijn) wordt uiteindelijk erger dan de kwaal (rekenachterstand).

Door de Commissie Meijerink (2008) zijn niveaus geformuleerd die onder andere gezien kunnen worden als streefdoelen en minimumdoelen. Door bij de rekenzwakke leerlingen het aanbod te beperken tot de minimumdoelen, ontstaat er ruimte om terug te gaan naar eerder aangeboden leerstof die nog niet beheerst wordt of intensiever te werken aan de basisvaardigheden. Gekozen wordt voor vaardigheden die nodig zijn om onderwijs in het vo te kunnen volgen. Dit betekent dat de leraar in de bovenbouw op de hoogte moet zijn van wat er in het vervolgonderwijs van leerlingen wordt gevraagd. Omgekeerd zullen leraren die in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs werken ook moeten weten wat zij van hun leerlingen kunnen verwachten. Daarnaast is het belangrijk dat leraren in het voortgezet onderwijs op de hoogte zijn van bepaalde rekenaanpakken die op de basisschool worden gehanteerd (denk bijvoorbeeld aan het cijferend delen). Het is voor zwakke rekenaars funest om dezelfde rekenkundige handeling op een andere manier aangeboden te krijgen. Door middel van warme overdracht, c.q. een gesprek tussen leraar basisonderwijs en mentor vo, kan goed naar voren gebracht worden wat een leerling (aan) kan op het gebied van rekenen (en lezen). De mentor kan dan als het nodig is vroegtijdig aandacht schenken aan het onderhouden of bijspijkeren van de lees- of rekenvaardigheden. Daarnaast, zo geeft Gelderblom aan, speelt rekenen een rol bij bijna alle vakken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, meestal niet heel expliciet maar verweven in allerlei opdrachten. Daarom is aandacht voor rekenen de verantwoordelijkheid van het hele lerarenteam van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dit biedt veel mogelijkheden en kansen om de rekenvaardigheden van leerlingen te onderhouden en verder uit te bouwen. Rekengericht onderwijs kan een manier zijn om rekenen voortdurend onderwerp te laten zijn van het leerproces van de leerling. Hiermee wordt de doorlopende leerlijn rekenen/wiskunde voor leerlingen vormgegeven.

Voor wat betreft het gedrag van leerlingen noemt Van Gennip (2007) dat leraren die een goede relatie met de groep en individuele leerlingen onderhouden en een positief klimaat weten te scheppen, de ruimte hebben om pedagogische interventies toe te passen. Hierbij is het van belang adequate strategieën voor klassenmanagement toe te passen en een heldere structuur en orde te hanteren. Ook het hebben van afspraken over klassenregels en het inspelen op eigen verantwoordelijkheid dragen bij aan een pedagogische basis waarin kinderen optimaal van de instructie kunnen profiteren.

Op teamniveau dient men af te spreken welke vorderingen gemaakt moeten worden voor lezen, rekenen en gedrag. Deze doelen omzetten naar klassendoelen of halfjaarlijkse doelen is een van de belangrijkste pijlers van effectief onderwijs.

Effectief onderwijskundig leiderschap

Bij effectief onderwijs is ook een belangrijke rol weggelegd voor het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding. Volgens Vernooy (2008) dient zij het lesgeven en leren als een centraal doel in haar school te zien en de kwaliteit van de leraar centraal binnen de school te stellen.

Het zijn leidinggevende professionals die een duidelijke visie en missie uitdragen, sterk doelgericht zijn met betrekking tot wat er met alle kinderen bereikt moet worden, de vernieuwingen en verbeteringen monitoren en sterk betrokken zijn bij wat er in de klassen gebeurt.

Goede communicatie en samenwerking

Leraren werken niet alléén. Ze werken in (kern)teams om hun doel te bereiken, namelijk alle leerlingen leren lezen, rekenen, enzovoort. Ook voor het voorkómen van probleemgedrag betekent dit, dat alle leraren (min of meer) dezelfde regels en aanpakken hanteren en elkaar ondersteunen bij de uitvoering ervan. In teamverband werken is effectiever en draagt bij aan langdurige resultaten. Bovendien maken doelen het team!

Goede methoden, meer tijd, effectieve instructie en convergente differentiatie

Goede methoden

Er wordt gewerkt met beproefde, op elkaar afgestemde onderwijsleermaterialen, waarvan bekend is dat daarmee goede resultaten voor alle leerlingen behaald kunnen worden. Deze methoden worden ook gebruikt zoals ze zijn bedoeld. Leraren zijn op de hoogte van de opbouw van het lees- en rekenonderwijs en wanneer de kennis/vaardigheden van leerlingen hiaten vertonen, weten zij hiermee om te gaan en kunnen zij op de methoden of leerlijnen terugrijpen.

Voldoende tijd besteden aan lees- en/of rekenonderwijs

De vorderingen van leerlingen zijn onder andere afhankelijk van de hoeveelheid tijd die er per dag aan lees- of rekenonderwijs wordt besteed. Vooral voor risicoleerlingen en zwakke leerlingen is het belangrijk dat er voldoende tijd aan lezen of rekenen wordt besteed en dat er daarnaast extra tijd voor hen wordt ingeruimd. Uit onderzoek (Cito, 2005) blijkt dat de hoeveelheid rekenlestijd varieert van 3-7½ uur per week en dat slechts de helft van de leraren extra lestijd reserveert voor zwakke rekenaars. Opvallend is ook dat goede

rekenscholen meer tijd aan rekenen besteden dan zwakke rekenscholen. Meer tijd betekent meer resultaat omdat er meer directe instructie 'tijd' en oefenmogelijkheid gericht op het automatiseren van rekenen en op het inslijpen van de basisvaardigheden bij rekenen (Ruijsenaars, Minnaert & Ghesquière, 2008).

Effectieve instructie geven

Hoewel er altijd wel enkele leerlingen zijn die uit zichzelf leren lezen, laat onderzoek zien dat de meeste kinderen nooit goede lezers worden als ze geen goede leesinstructie krijgen, waarbij op systematische wijze aandacht wordt besteed aan de letter-klankkoppeling. Bij het leren lezen levert het Directe Instructiemodel de beste resultaten op (Vernooy, 2007). Directe instructie is intensief, gestructureerd en expliciet en geeft de leerling voldoende tijd. Voor rekenen wordt het IGDI-model geïntroduceerd (Houtveen e.a., 2006). IGDI staat voor Interactieve Gedifferentieerde Effectieve Instructie en voegt nadrukkelijk de elementen 'interactie' en 'differentiatie' toe als vaste elementen in de dagelijkse instructie.

Convergente differentiatie toepassen

Convergente differentiatie is erop gericht dat alle leerlingen de genoemde minimumdoelen bereiken en dat de kloof tussen goede en zwakke lezers/rekenaars wordt gedicht. In de praktijk betekent dit dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie en dat vooral tijdens de verwerking rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Goede lezers krijgen bijvoorbeeld verrijkingsstof en zwakke lezers krijgen verlengde instructie (herhaling en preteaching) die rekening houdt met hun lees- en rekenbehoeften. Vernooy (2007) geeft aan dat divergente differentiatie (individuele leerlijnen, niveaugroepen lezen en rekenen, circuitmodellen) niet (goed) werkt bij zwakke lezers of zwakke rekenaars, vanwege te weinig instructietijd, gemis van algemene instructie en een te laag tempo. De initiële doelstellingen van divergente differentiatie zijn om die reden niet fout, maar in de implementatie en uitvoering van divergente differentiatie kunnen er problemen optreden die belemmerend werken. Hierbij moeten we denken aan de competenties van de remedial teacher, praktische omstandigheden, gebrek aan (didactische) kennis over differentiatiemogelijkheden, te beperkte beheersing en kennis van onderwijsleerstrategieën et cetera. Het is daarom een belangrijke opdracht om te zoeken naar de cognitieve, affectieve en sociale processen in het leren die middels instructie effectief veranderd, verbeterd kunnen worden (Ruijsenaars, Minnaert & Ghesquière, 2008).

Leerlingvolgsysteem

Door leerproblemen vroegtijdig te signaleren en risicokinderen vervolgens extra ondersteuning te geven, daalt het aantal kinderen met problemen. Een voorbeeld hiervan

is het signaleren van taalproblemen in groep 1, bijvoorbeeld door te kijken hoe de kleuters presteren op de onderdelen rijmen en auditieve synthese van Taal voor kleuters. Vroegtijdige interventies zijn effectiever voor het leessucces van de leerling dan latere interventies of remedial teaching (Vernooy, 2008).

De school volgt de ontwikkeling van de leerlingen nauwgezet:

- om vast te stellen of leerlingen de gestelde doelen halen,
- om vast te stellen of de leerlingen profiteren van het onderwijs en de hulp die ze krijgen,
- om vast te stellen of het curriculum en het onderwijs van de leraar effectief zijn.

Het leerlingvolgsysteem is hierbij een belangrijk middel. Het is natuurlijk van groot belang dat er daadwerkelijk iets met de gegevens hieruit wordt gedaan. Tegenvallende resultaten op bepaalde toetsen moeten bijvoorbeeld tot gevolg hebben dat schoolleiding en team een effectieve verbeteringsaanpak bedenken en uitvoeren.

De toetsresultaten zeggen dus niet alleen iets over de ontwikkeling van kinderen, maar zeggen ook veel over (de kwaliteit van) het onderwijs dat kinderen hebben gehad.

Dat betekent dat leraren en schoolteams op basis van toetsgegevens kritisch naar het eigen handelen gaan kijken. Dit mag niet leiden tot een afrekencultuur; het bespreken van toetsresultaten behoort te gebeuren in een sfeer van zorgzaamheid en respect ('Hoe kunnen we elkaar binnen het team helpen om sterker te worden?').

Gerichte professionele ontwikkeling

De school is voortdurend met professionalisering van de leraren bezig en dan in het bijzonder met het lesgeven en leren op het gebied van de basisvaardigheden in relatie met het verbeteren van de resultaten van zwakke leerlingen. Een professionele instelling is, dat het steeds beter kan (Vernooy, 2008).

Ondersteunende leeromgeving

Er zijn hoge verwachtingen over de mogelijkheden van alle leerlingen, zowel voor zwakke als hoogbegaafde leerlingen. Er is een positief onderwijsleerklimaat, een stabiel team (weinig wisseling), een leeromgeving die ordelijk en attractief is, die zelfcontrole bij leerlingen stimuleert en de leertijd maximaliseert (Vernooy 2008).

Samenwerken met ouders

Het is heel belangrijk om ouders te betrekken bij het onderwijs en samen te werken aan effectief onderwijs. Vernooij (2009) geeft aan dat onderzoek uit de laatste drie decennia een duidelijk verband laat zien tussen ouderbetrokkenheid en de schoolresultaten van de kinderen. Kinderen van bij de school betrokken ouders hebben betere leerresultaten. De betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kind in het algemeen en bij het leren lezen in het bijzonder, komt de leesresultaten van kinderen van alle leeftijden en culturen ten goede.

3.1.5 Outputspecificatie

Met deze manier van vormgeven van het onderwijs kan een hoger leerrendement behaald worden. De hoge toetsbare doelen die geformuleerd zijn voor de kinderen, worden door de school regelmatig vastgesteld ten behoeve van het toetsen van eigen doelen. Deze toetsresultaten geven eveneens aan of er sprake is van een (algeheel) hoger leerrendement. Omdat onderwijsachterstanden worden ingelopen en gedragsproblemen worden voorkomen, dan wel minder zullen escaleren, betekent dit dat er minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs zullen zijn en meer leerlingen met een startkwalificatie.

43

3.1.6 Misverstanden

Een misverstand dat zou kunnen ontstaan is dat men het 'terug naar het onderwijs van de jaren vijftig' vindt. Dit is echter niet correct, omdat juist veel bekend is uit onderzoek naar effectief onderwijs in de afgelopen tien jaar. Er zijn veel handreikingen, waardoor een leraar interpersoonlijk, pedagogisch en organisatorisch te werk kan gaan en daadwerkelijk toe kan komen aan onderwijs voor leerlingen met verschillende mogelijkheden.

Een ander misverstand is dat er steeds meer leerlingen komen met gedragsproblemen, waardoor onderwijs geven moeilijker wordt en er juist meer ruimte moet komen voor speciale onderwijsvoorzieningen. Grietens concludeerde uit internationaal onderzoek, dat er over het algemeen geen substantiële stijging van het aantal kinderen en jongeren met gedragsproblemen is waar te nemen in de bevolking (Grietens e.a., 2006). Sommige studies geven zelfs een (lichte) daling over de tijd aan. De signalen uit het onderwijs over een toename in gedragsproblematiek zijn mogelijk toe te schrijven aan de groeiende aandacht voor het signaleren van problemen, met de mogelijkheid om extra bekostiging te krijgen voor leerlingen door middel van een (DSM-IV classificatie of) indicatie. Zo ontstaat de hypothese dat de vraag ontstaat (problemen kunnen eerder als ernstig worden ervaren) doordat er aanbod is (extra bekostiging voor een ernstig probleem).

3.1.7 Evidence based

De Canadese socioloog Michael Fullan, voormalig rector van de universitaire lerarenopleiding in Ontario, geldt wereldwijd als onderwijsinnovator. Hij slaagde erin om de taal- en rekenprestaties van elfjarigen in Engeland en Canada drastisch te verbeteren door middel van effectief onderwijs. Ook in Nederland is een aantal projecten gestart en geëvalueerd (o.a. HARD, BOV, LISBO, SOP) die gericht waren op verbetering van het taal-/leesonderwijs in het (speciaal) basisonderwijs door middel van het vormgeven van effectief leesonderwijs. Gebaseerd op deze inzichten heeft Gert Gelderblom gekeken naar effectief rekenonderwijs. Kortom, er is veel bekend uit onderzoek naar effectief onderwijs uit de afgelopen tien jaar.

3.2. Implementatie

3.2.1 Randvoorwaarden

Om deze manier van schoolontwikkeling te laten slagen is binnen de school een gedeelde visie op effectief onderwijs nodig. Vernooij (2008) zet hierbij het volgende statement neer: "De schoolpopulatie mag nooit een excuus zijn voor slechte resultaten." Ook moeten de volgende factoren aanwezig zijn: een effectief onderwijskundige leider, inhoudelijke kennis over taal, lezen, gedragmanagement en directe instructie, realistische doelen en voldoende tijd om doelen te realiseren. Binnen het regionale samenwerkingsverband betekent dit dat scholen de kans gegeven moet worden om zich te ontwikkelen. Scholen moeten aangesproken worden op hun verantwoordelijkheden. Men moet de vraag gesteld worden wat zij doen om het onderwijsaanbod zo optimaal mogelijk te maken.

3.2.2 Organisatie regionaal werkverband

Het regionale samenwerkingsverband zorgt dat de leraren zich kunnen professionaliseren op het gebied van effectief onderwijs en verstrekt regelmatig informatie over nieuwe inzichten ten aanzien van effectief onderwijs. Voor scholen die gaan werken volgens de kenmerken van effectief onderwijs zou een gevolg kunnen zijn dat het algehele didactische niveau omhooggaat, waardoor er minder leerlingen uitvallen. Mochten leerlingen toch uitvallen, dan is er waarschijnlijk sprake van een complexere problematiek.

Een samenwerkingsverband waarin de meeste scholen volgens de principes van effectief onderwijs werken, heeft ook een minder grote vraag naar speciaal onderwijs en zal veel meer gespecialiseerd zijn in complexere leer- en gedragsproblemen bij leerlingen.

De vragen die de leraar (of school) aan het werkverband stelt, zullen dan ook te maken hebben met complexere leer- en gedragsproblemen bij leerlingen.

3.2.3 Kwaliteitsstandaarden

De kenmerken van effectief onderwijs zijn geformuleerd in kwaliteitsstandaarden, maar die zijn nog niet geoperationaliseerd naar duidelijk zichtbaar gedrag of leeropbrengsten op school. De doorlopende leerlijnen taal en rekenen (Commissie Meijerink, 2008) vormen een leidraad.

De kwaliteitsaspecten op schoolniveau kunnen als volgt geformuleerd worden:

- Leraren zijn bekend met de doelen en leerlijnen op het gebied van lezen, rekenen, klassenmanagement en gedragstherapeutische principes.
- Leraren passen op schoolniveau afgesproken interventies voor gewenst gedrag in de klas toe.
- Van belang is ook de sensitieve responsiviteit van de leraar. Dat wil zeggen sensitiviteit voor de basisbehoeften van de leerlingen en de responsiviteit (of de bereidheid) om hierop adequaat te antwoorden,
- Een goede communicatie en samenwerking.

De kwaliteitsstandaarden gelden voor alle onderwijsvormen binnen het samenwerkingsverband, ook voor de scholen voor speciaal onderwijs. De kwaliteitsaspecten op het niveau van een samenwerkingsverband zijn terug te vinden in het feit dat er relaties worden gelegd tussen de informatie op schoolniveau (monitor) en de zorgvragen die er zijn. Vervolgens wordt het bovenschoolse zorgaanbod daarop aangepast.

Eenzijds blijft het samenwerkingsverband aan scholen vragen om hun kwaliteit van onderwijs in de gaten te blijven houden. Immers, als de school daaraan voldoet, zullen andere zorgvragen worden gesteld. Ofwel: van diagnostiek ten behoeve van plaatsing in het speciaal onderwijs naar diagnostiek ten behoeve van begeleiding van complexe leer- en gedragsproblemen. Anderzijds worden individuele leerlijnen niet (altijd) geaccepteerd door het samenwerkingsverband, omdat dit in principe niet hoort bij de uitgangspunten van effectief onderwijs.

3.2.4 Kwaliteitscontrole

Het ziet ernaar uit dat de Inspectie de kwaliteit van de zorg gaat monitoren en dat een samenwerkingsverband met deze gegevens ook zijn scholen zou kunnen gaan monitoren. Oorzaken voor onvoldoende kwaliteit kunnen worden geëlimineerd, door op schoolniveau de directie regelmatig POP-gesprekken te laten houden met de leraren, waarin de uitvoering van effectief onderwijs nadrukkelijk ter sprake komt. Schoolbesturen kunnen POP-gesprekken voeren met de directie. Voorwaarde hiervoor is echter wel dat

samenwerkingsverbanden hierover vooraf afspraken maken. Door middel van extern onderzoek kan eventueel in kaart worden gebracht wat de oorzaak is voor onvoldoende kwaliteit en welke mogelijke aanpakken kunnen worden ingezet.

Om kwaliteitscontrole succesvol in te kunnen zetten, moeten directeur, schoolbesturen, samenwerkingsverbanden en Onderwijsinspectie goed op de hoogte zijn van effectief onderwijs. Zij zijn tenslotte de 'aanjagers' en aangewezen personen als het gaat om het aansturen van leraren, scholen en samenwerkingsverbanden voor het ontwikkelen van en in stand houden van effectief onderwijs.

3.2.5 Valkuilen

Een mogelijke valkuil is dat leraren, begeleiders, scholen en samenwerkingsverbanden terugvallen in de geëigende routines en/of in classificerende diagnostiek, waarin leer-, gedrags- en ontwikkelingsproblemen exclusief vanuit kindkenmerken worden bekeken (Meijer, Veenstra & Minnaert, 2009). Om dit tegen te gaan is het belangrijk om systematisch te plannen, implementeren en evalueren om waar nodig het onderwijs te verbeteren of aan te scherpen. Het gaat er niet alleen om hoe goed het kind voorbereid is op het onderwijs, maar ook hoe goed het onderwijs voorbereid is op het kind (Minnaert, 2005).

3.3 Rollen

3.3.1 Regie

De directeur van de school (eventueel met een externe of bovenschoolse begeleider of iemand van het samenwerkingsverband) heeft de regie bij de invoering van effectief onderwijs.

3.3.2 Wie houdt de verantwoordelijkheid?

De leraren zijn verantwoordelijk voor het leren van hun leerlingen. Zij moeten ervoor zorgen dat leerlingen optimaal kunnen profiteren van hetgeen zij krijgen aangeboden.

3.3.3 Benodigde zorgstructuur

In dit scenario ligt de nadruk op groepsbesprekingen en niet op individuele besprekingen. Het leerlingvolgsysteem werkt preventief: er wordt vroegtijdig gesignaleerd aan de hand van bijvoorbeeld toetsen. Als daar vervolgens uit blijkt dat een groepje leerlingen zich bepaalde vaardigheden nog niet eigen heeft gemaakt, kan de leraar daarmee gericht aan het werk. Als een leerling daarna nog geen vooruitgang laat zien, dan gaat men in gesprek met het samenwerkingsverband dat deze leerling nodig heeft om toch tot leren te komen. In het vo kan er een kernteam worden gevormd, dat meer effectiviteit teweegbrengt in het overleg en de aanpak. Het kernteam draagt zorg voor lees- en rekengericht onderwijs. De mentor krijgt hierin een coördinerende rol.

Om deze werkwijze te ondersteunen is het nodig dat er binnen het regionale samenwerkingsverband gespecialiseerde kennis is over zorgvragen die vanuit een school komen. Omdat het samenwerkingsverband aanjager is voor effectief onderwijs en daarnaast stuurt op de effectiviteit van het onderwijs dat individuele scholen geven, zijn zij medeverantwoordelijk voor de realisatie en implementatie van effectief onderwijs.

3.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur

- De leraar is verantwoordelijk voor de ontwikkeling van alle leerlingen, moet vroegtijdig signaleren, is goed op de hoogte van de programma's en methoden en weet effectieve instructie te geven.
- De directeur van de school is de onderwijskundige leider. Hij moet aansturen, monitoren en is te allen tijde eindverantwoordelijk.
- De mentor houdt de leerlingenresultaten in de gaten en spreekt leraren aan op achterblijvende leerresultaten. Samen met de betreffende leraar wordt vervolgens besproken hoe deze het aanbod beter kan vormgeven. Hij heeft ook een coördinerende rol. Dit houdt in: leraren bijeenbrengen en samenwerken om een leerling verder te helpen.
- De interne begeleider houdt zich bezig met monitoren en legt eventueel een hulpvraag neer bij het samenwerkingsverband.
- De zorgcoördinator legt de hulpvraag neer bij het samenwerkingsverband.
- De ambulante begeleider, de orthopedagoog van de school, de schoolbegeleidingsdienst of het samenwerkingsverband en de diagnosticus komen in beeld bij de gespecialiseerde zorgvragen.
- De schoolbegeleider begeleidt de scholen bij de implementatie van effectief, kwalitatief goed onderwijs. Hij geeft onder andere voorlichting over methoden/programma's, geeft informatie over effectieve instructie en coacht leraren.

- Het Centrum voor Jeugd en Gezin (CJG) en het Zorg Advies Team (ZAT) moeten op de hoogte zijn van deze manier van werken en zich bewust zijn van het werken op groepsniveau. Acties van ZAT en CJG zijn vooral gericht op hulpverlening buiten de school (gezin), niet in de klas. Als een vraag gericht is op de aanpak van een leerling in de klas dan ligt deze altijd bij het samenwerkingsverband; anders ligt deze bij het ZAT of CJG.

3.3.5 Rol van ouders

Leraren en ouders zijn partners in de opvoeding van de kinderen. Het is daarom belangrijk om de ouders regelmatig en duidelijk te informeren over de onderwijsontwikkelingen. Ouders kunnen worden betrokken bij verschillende activiteiten op school en daarnaast kunnen zij ook thuis hun kind op allerlei manieren stimuleren.

De betrokkenheid thuis levert volgens De Vries een grote bijdrage aan de ontwikkeling en het leersucces van kinderen. 'Good parenting at home' leidt doorgaans tot meer zelfvertrouwen, meer positieve attitudes richting de school, betere prestaties in taal en rekenen, en een verdere ontwikkeling van sociale competenties. Het is hierbij vooral van belang dat ouders met hun kinderen praten over school en hen helpen bij het leren en maken van hun huiswerk (de Vries e.a., 2008.)

3.4 Financiën

3.4.1 Budgetverdeling

Er zijn geen criteria te geven om het zorgbudget te verdelen, het is wel mogelijk een gedeelte van het budget in te zetten voor de investering in goed onderwijs. Anders dan andere manieren van zorgtoewijzing, waarin individuele kindkenmerken onder de loep worden genomen, ligt de focus van dit scenario op het groeps- en schoolniveau. Om het preventieve karakter van de grond te krijgen, moet het samenwerkingsverband investeren in goed onderwijs en kan daar een gedeelte van het budget op inzetten.

3.4.2 Relatie kind en budget

Er is geen relatie tussen het budget en individuele kinderen.

3.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?

Scholen die aantoonbaar goed bezig zijn met de implementatie van kwalitatief goed onderwijs, krijgen meer geld om het onderwijs nog beter vorm te geven.

3.4.4 Transparantie

Op basis van een onderzoeksrapport of van monitoren kan de inzet van geld inzichtelijk worden gemaakt voor collega-scholen. Het wegingssysteem moet expliciet worden genoemd in het zorgplan van het samenwerkingsverband.

Naar aanleiding van scores en monitorgegevens komen er scholen naar voren die goed of minder goed zijn. Dan wordt het geld verdeeld over de goede scholen.

3.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband

3.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband

Men had een analyse van de prestaties op het gebied van begrijpend lezen gedaan van alle leerlingen in het samenwerkingsverband. Uit de analyse bleek dat men onder het landelijke niveau zat. Men is daarom begonnen bij het begin: iedereen een goede leesstart. Het samenwerkingsverband voelde zich hierin gesteund door de gemeente die in haar taalbeleidsplan had opgenomen dat haar ambitie was dat alle leerlingen goede lezers waren.

49

3.5.2 Verwachte effecten

In het samenwerkingsverband lagen de leesniveaus lager dan de landelijke normen. Men wilde vooral op lezen inzetten en de landelijke normen behalen; men wilde dat 95 procent van alle leerlingen eind groep 5 AVI 9 beheerste.

3.5.3 Belangrijke intakegegevens

Men streefde naar een ketenaanpak, waarin iedereen zijn rol kende en daarbij zijn verantwoordelijkheid nam. In de intake was het van belang om te achterhalen of de coördinator van het samenwerkingsverband, het bestuur en de directie van de scholen,

de ib'ers en de leraren hun rollen en verantwoordelijkheden in het proces (al) kenden. Wanneer die niet bekend waren, was het belangrijk om te achterhalen waar dat aan lag en om te informeren wat nodig was om die factoren positief te beïnvloeden.

3.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak

Het plan van aanpak behelsde een periode van drie jaar, waarin de fasen van adoptie, implementatie en borging waren geconsolideerd. In eerste instantie wilde men vanaf groep 3 beginnen. Al snel bleek dat het verstandig was om alle klassen tegelijk aan te pakken. Zo zou het gesprek over opbrengstgericht werken (door middel van het gebruik van de toetsgegevens) door de hele school heen kunnen plaatsvinden.

3.5.5 Ervaringen in het eerste jaar; valkuilen en succesfactoren

In het eerste jaar lag de nadruk op het verbeteren van het technisch lezen. Een goede technische leesvaardigheid is immers voorwaardelijk voor goed leesbegrip. Er werden onder meer bovenschoolse bijeenkomsten georganiseerd, voor leraren (groep 1 + 2, groep 3, groep 4 + 5, groep 6 - 8), ib'ers, taalcoördinatoren en schoolleiders. Aan bod kwamen onder andere:

- evidence based kennis over effectief leesonderwijs
- gebruik van toetsresultaten/datafeedback
- het IGDI-model: model voor interactieve gedifferentieerde instructie
- werken met groepsplannen
- belang van onderwijskundig leiderschap.

Tijdens de bijeenkomsten werden de resultaten van de verschillende scholen in alle openheid besproken. De vraag was daarbij steeds: wat vertellen deze resultaten ons, welke interventies zijn nodig, welke eventuele ondersteuning heb je als schoolteam of individueel teamlid nodig om de doelen te bereiken? Door die bijeenkomsten raakten leraren ervan doordrongen dat zij de sleutel in handen hebben om effectief leesonderwijs te geven. Zij maken echt het verschil! Ook schooldirecteuren spelen een cruciale rol. Ad Kappen, de coördinator van het samenwerkingsverband, zegt hierover: "De benadering van de schooldirecteuren was steeds heel zakelijk: zij zijn verantwoordelijk voor het bedrijfsresultaat op hun school, ofwel de leerlingenprestaties. Vroeger delegeerden zij deze verantwoordelijkheid nog wel eens naar de ib'er, maar dat is echt verleden tijd."

Vervolg

Ook in het tweede en derde jaar werden diverse bovenschoolse netwerkbijeenkomsten georganiseerd. Deze hadden hun waarde inmiddels gewezen: het was de plek waar men van en met elkaar leerde. En de bijeenkomsten gaven betrokkenen het gevoel dat ze deel uitmaakten van een groter, ambitieus geheel. Daarnaast werd er op elke school een meer schoolspecifieke aanpak ingezet, op basis van de schoolresultaten.

Geweldige vooruitgang

Na twee jaar waren de resultaten bij technisch lezen spectaculair verbeterd. De gestelde doelen waren ruimschoots bereikt. Zelfs de twee deelnemende sbo-scholen scoorden inmiddels hoger dan het landelijk gemiddelde op reguliere basisscholen! Ook hadden de kinderen veel meer plezier gekregen in het lezen. Door de geweldige resultaten heeft een aantal scholen in het derde projectjaar de overstap gemaakt naar begrijpend lezen en woordenschat. Ook op die domeinen was al na een halfjaar sprake van betere resultaten.

Aandachtspunt

Voor het motivatieproces was de grootschalig aangepakte bijeenkomst zeer succesvol. Aandachtspunt bleef om de klassenconsultaties daadwerkelijk in voldoende mate te laten plaatsvinden. Het bleek uiterst succesvol om alle directies tegelijkertijd, tijdens een bijeenkomst, een taalbeleidsplan te laten opstellen en evalueren. Leren van elkaar en het opstellen en evalueren van gezamenlijke acties bleek inspirerend.

Het was eveneens belangrijk dat de kennis in alle lagen van het samenwerkingsverband doordrong, tot in de klas. Een gedreven en dragende coördinator is eveneens een belangrijke succesfactor in het proces. De coördinator hield tijdens het gehele proces de vinger aan de pols en hield goed in de gaten waar extra ondersteuning nodig was. Zo kregen directeuren secretariële ondersteuning, zodat zij administratieve rompslomp konden delegeren en zij hun handen meer vrij hadden om het leesverbeteringsproces op hun school te begeleiden.

Vooraf was niet iedereen overtuigd van de haalbaarheid van de doelstelling (95% van alle leerlingen behaalt AVI 9). Er werd letterlijk gezegd dat dat alleen mogelijk zou zijn met een populatie die uit kinderen van louter hoogopgeleide ouders zou bestaan (en dus niet op een school met veel allochtone of lager opgeleide ouders). In de begeleiding is rekening gehouden met deze cultuuromslag. Deze ideeën werden telkens uitgedaagd, met cijfers onderbouwd en bijgesteld. Uiteindelijk raakte men ervan overtuigd dat AVI 9 in principe

voor ieder kind mogelijk is door te differentiëren in tijd en instructie (in plaats van het differentiëren in doelen en daardoor verlagen).

De toetsscores (AVI en DMT) waren een belangrijk onderdeel in het proces. Deze werden geanalyseerd en met behulp van een datamuur en groepsplannen verder uitgewerkt.

Op basis van deze gegevens werden specifieke interventies ingezet. De scores werden ook gebruikt om deelnemers te motiveren en te overtuigen, en om succes te onderbouwen.

Door de concrete ambitie (alle leerlingen AVI 9), de onderbouwing door cijfers, insteken op concreet leerkrachtniveau en (vooral!) door de ambitie 'van goed naar beter', ontstond een groeiende reflectiebehoefte bij leraren. Zij merkten dat hun interventies effect hadden.

3.5.6 Belangrijkste valkuilen en succesfactoren

Een helder en gezamenlijk geformuleerd doel werkte heel goed, evenals de directies die met elkaar aan de plannen van aanpak werkten. Een uitgebreide intake bracht aan het licht wat mogelijke knelpunten zouden kunnen zijn in het traject en maakte het mogelijk om daar vroegtijdig op te anticiperen. Gezamenlijke bijeenkomsten, waarin kennis werd gedeeld, bleken succesvol. Ook bleek dat begeleiding bij de uitvoer (begeleiding van leraren, in de klas) onmisbaar was.

Andere succesfactoren

- zowel bestuur, schoolleiding, ib'ers, taalcoördinatoren als leraren voelen zich medeverantwoordelijk,
- introductie van een opbrengstgerichte manier van werken,
- gebruik van wetenschappelijk onderbouwde kennis over effectief leesonderwijs,
- bewustwording van het feit dat vrijwel alle leerlingen vlot kunnen leren lezen, mits ze goed leesonderwijs krijgen,
- bewustwording van het belang van goed leesonderwijs: vlot lezende kinderen zijn vaak ook beter in andere vakken.

3.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding

3.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundig rapport

Omdat het traject voorziet in een helder stappenplan bij dreigende leesachterstanden kunnen leraren helder en eenduidig, per week en op basis van Cito-scores, in het onderwijskundig rapport aangegeven wat in de verlengde instructie is aangeboden.

3.6.2 Gesprek met school en zorgteam

Men kan aangeven wat de groepsdoelen zijn en hoe de doelen van de zorgleerlingen zich verhouden tot die van de groep. Men kan aangeven op welk moment werd besloten tot een individueel handelingsplan en hoe dit met de ouders is besproken. Men kan aangeven hoe het onderwijs in de diverse groepen is opgebouwd, zodat alle leerlingen voldoende mogelijkheden hebben gekregen om zich de aangeboden lesstof eigen te maken.

Bij lees- of rekenproblemen in groep 4 moet ook onderbouwd kunnen worden wat in groep 1-3 is gedaan om deze problemen te voorkomen. Het moet niet alleen worden onderbouwd hoe men in het onderwijsaanbod hiermee in algemene zin rekening houdt, maar ook wat men specifiek voor deze leerling heeft gedaan.

3.6.3 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator

	Criteria	Wel/niet	Welke ondersteuning heeft u nodig om het te realiseren?
1.	Maakt lezen prioriteit voor de komende drie jaar. (80% ontwikkeltijd aan lezen)		
2.	Reserveert voldoende tijd op het rooster voor lezen		
3.	Monitoren van leesresultaten en relateert deze aan projectdoelen		
4.	Schept mogelijkheden dat leerkracht de leesinstructie centraal stelt		
5.	Verbeterd zonodig de methodelijn lezen groep 1-8		
6.	Schept voorwaarden, zodat zwakke lezers meer tijd en instructie krijgen		
7.	Zorgt voor professionalisering van de leerkrachten m.b.t. lezen. (welke leerkracht behaalt de leesdoelen niet en wat hebben zij nodig om dit wel te halen?)		
8.	Betrek ouders bij het leesonderwijs		
9.	Heeft schoolverbeterplan lezen voor drie jaar ontwikkeld		
10.	Schept condities zodat leerkrachten interventies kunnen plegen (extra paar handen in de groep, groep 3 geen combinatieklas)		

11.	Neemt deel aan bovenschoolse bijeenkomsten (samenwerkingsverband, bestuur/besturen)		
12.	Reserveert minimaal 6 dagdelen voor advisering en coaching team over lezen		
13.	Is onderwijskundig leider		
14.	Kan aangeven waar ondersteuning en begeleiding voor lezen nodig is		
15.	Neemt initiatieven die leiden tot verbetering leesonderwijs (verandermanagement)		
16.	Creëert teamverantwoordelijkheid voor belangrijke zaken, zoals het leesonderwijs		
17.	Toont zichtbare leiding als noodzaak voor goed leesonderwijs		
18.	Toont zich eindverantwoordelijk voor de leesresultaten en projectdoelen		
19.	Zorgt dat lezen als onderwerp op elke teamvergadering staat		
20.	Stimuleert en ondersteunt goed lesgeven		
21.	Zorgt voor verbetering van de instructievaardigheden		
22.	Is optimistisch, eerlijk, attent en vervalt niet steeds in excuses		
23.	Communiqueert over hoge verwachtingen leesresultaten		
24.	Is aanwezig bij belangrijke zaken rondom lezen		
25.	Is betrokken bij interventies zwakke lezers		
26.	Gebruikt toetsgegevens om het leesonderwijs te verbeteren		
27.	Ontwikkelt een leescultuur		
28.	Zorgt dat er voldoende financiële middelen beschikbaar zijn voor lezen		
29.	Zorgt voor effectieve extra ondersteuning in de klas voor lezen		

30.	Kent veel waarde toe aan het goed implementeren van nieuwe methoden lezen		
31.	Inplannen van klassenbezoek in het kader van het leesverbeterplan		

Bron: [http://www.taalpilots.nl/attachments/1926844/090404_Checklist_CPS_Effectiviteitsfactoren_Goed_Leesonderwijs_\(010309\).pdf](http://www.taalpilots.nl/attachments/1926844/090404_Checklist_CPS_Effectiviteitsfactoren_Goed_Leesonderwijs_(010309).pdf)

Literatuurlijst

Commissie Meijerink (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen) (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Fletcher, J.M., Denton, C. & Francis, D.J. (2005). *Validity of alternative approaches for identification of learning disabilities: operationalizing unexpected underachievement*. In: *Journal of learning disabilities*, vol. 38, nr. 6, p. 545-552.

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gennip, H. van, Marx, T. & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en de competenties van leraren*. Nijmegen: ITS.

Grietens, H., Ghesquière, P. & Pijl, S.J. (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Den Haag: OCW.

Gelderblom, G., Kaskens, J. & Rij, Z. van (2008). *Doorlopende leerlijn rekenen-wiskunde: risicoleerlingen en interventies*. (intern CPS-document)

Gelderblom, G. (2007). *Elk kind kan rekenen!* In: *BasisschoolManagement*, jrg. 20, nr. 7, p. 1-6.

Gelderblom, G. (2008). *Effectief omgaan met zwakke rekenaars*. Amersfoort: CPS.

Gelderblom, G. (2008). *Naar effectief rekenonderwijs*. In: Didactief, nr. 8, p. 6-7.

Houtveen, T., Koeckebacker, E., Mijs, D. & Vernooy, K. (2006). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers NV.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *School, maakt het onderwijs!* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kraemer J.M. e.a. (2005). *Balans (31) van het reken-wiskundeonderwijs halverwege de Basisschool. 4: uitkomsten van de vierde pelling in 2003*. Arnhem: Cito.

Loman, E & Leeuwen, P. van (2010). *Hoge opbrengsten door ketenbenadering*. In: BasisschoolManagement, nr. 8, p. 7-12.

Meijer, W., Veenstra, A., & Minnaert, A. (2009). *Kwaliteit van het basisonderwijs vanuit een 'begeleidingsperspectief'. Onderwijs- en leerlingzorg als metacriterium*. In: Minnaert, A., Lutje Spelberg, H. & Amsing, H. (red.). *Het pedagogisch quotiënt: pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie* (pp. 193-212). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Minnaert, A.E.M.G. (2005). *Maakt het verschil? Over onderwijskundige en orthopedagogische zorg voor leerlingen in het onderwijs*. In: Knorth, E.J., Minnaert, A.E.M.G. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (red.). *Verschillen onderscheiden. Orthopedagogische hulpverlening en begeleiding bij problematische opvoedings- en onderwijsleersituaties* (pp. 43-62). Utrecht: Agiel.

PO-raad (2009). *Iedereen kan leren rekenen*. Utrecht: PO-raad.

Ruijsenaars, W., Minnaert, A., & Ghesquière, P. (2008). *Leerproblemen en leerstoornissen*. In: Prins, P. & Braet, C. (red.). *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (pp. 403-425). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2000). *Research on achievement outcomes of Success for All: A summary and response to critics*. In: Phi Delta Kappan, 82(1), 38-40, 59-66.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Paper. Een uitgave van Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer, onder verantwoordelijkheid van de PO-Raad en het ministerie van OCW. Bron: www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl. Oktober 2007.

Vernooy, K. (2008). *De goede school. Nader bekeken*. Bron: [www.dyade.nl/internet/files.nsf/pages/DWEB_7L3CHR/\\$file/Artikel%20Kees%20Vernooy.pdf](http://www.dyade.nl/internet/files.nsf/pages/DWEB_7L3CHR/$file/Artikel%20Kees%20Vernooy.pdf)

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit. Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Bron: www.edith.nl/web/nieuws/assets/Lectorale%20rede%20Kees%20Vernooy.pdf

Vries, P. de, Boer, H. de, Cijvat, I. & Voskens, C. (2008). *Een onderzoek naar de rol van ouders in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS.



Hoofdstuk 4

Scenario 'Passend met gedrag omgaan'

Anita Blonk, Simon Baars, José Wichers-Bots, Trees Das
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

4.1 Inhoud

4.1.1 Visie

Passend onderwijs vraagt aan scholen in regio's om passend om te gaan met de vraagstukken van leerlingen die extra zorg behoeven op leer- en/of gedragsgebied. Dat wil echter niet zeggen dat een onderwijsvoorziening alleen maar een passend antwoord kan geven door iedere individuele vraag ook individueel te beantwoorden. In dit scenario willen wij een lans breken voor een preventieve aanpak, waarbij de school als sociale gemeenschap in staat is om preventief met gedragsvraagstukken om te gaan en alle leerlingen een rijke leeromgeving te bieden op leer- en gedragsgebied.

Gedragsproblemen in het reguliere onderwijs leveren veel vragen op om passend onderwijs zoveel mogelijk in de reguliere context te laten plaatsvinden. Gedragsvraagstukken worden op dit moment ervaren als de bottleneck om passend onderwijs in de gewone school op de hoek van de straat, dicht bij huis, vorm te geven. Men ervaart daarbij nog maar weinig ruimte om ook nog voor andere hulpvragen passende antwoorden aan te bieden.

Momenteel groeit het speciaal onderwijs voor jongeren met gedragsproblemen nog steeds. Het aantal rugzakleerlingen is de laatste jaren gestegen en de vraag naar 'rugzakken' lijkt nog niet te verminderen, vooral in het voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Hierbij zijn in twee jaar tijd (sinds 2008) 6.000 vo-leerlingen meer in het speciaal onderwijs beland (totaal ruim 34.000 leerlingen) en ook de rugzakken zijn met 6.000 stuks vermeerderd (in 2010 20.000 rugzakken in het vo). Het aantal leerlingen met het stempel autisme is hierin sterk aanwezig (Bos e.a., 2011) en scholen lijken geen antwoorden te hebben op vragen vanuit deze doelgroep. Voor een deel lijkt de procedure van indicatiestelling hier debet aan te zijn; leraren voelen ook daadwerkelijk een handelingsverlegenheid ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen (Wolf & Beukering, 2009). Ze hebben niet het idee dat ze deze leerlingen voldoende kunnen bieden en zien het onderwijs aan hen als een (te) zware belasting voor zichzelf en de klas als geheel. Doorverwijzing lijkt dan het meest voor de hand liggend; scholen hebben ook het idee dat een speciaal onderwijsvoorziening meer kan bieden dan dat zij in huis hebben. Voor leerlingen kan de school als vorm van tweede opvoedingsmilieu zeer belastend zijn ("Wat vragen ze van mij, wat wordt er van mij verwacht?"). Voor leerlingen, komend uit allerlei sociaal-culturele contexten, kan de school een andere wereld blijven. Ook leerlingen met een gedragsstoornis hebben moeite om helder te krijgen wat er van hen verwacht wordt. Vaak wordt aan deze leerlingen wel verteld wat niet mag op school, maar niet wat wel te doen gedurende de dag!

Men verwacht dat door het treffen van speciale voorzieningen, vaak buiten de moederschool om, wel een antwoord op de hulpvragen gegeven kan worden. Men beseft niet dat een vorm van speciaal onderwijs voor deze leerlingen niet het antwoord hoeft te zijn.

Deze jongeren krijgen op een vorm van speciaal onderwijs, naast hulp voor hun vragen, ook te maken met andere jongeren die hun eigen vragen hebben. Dit kan een extra belasting vormen (zie ook het advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid over overbelaste jongeren, 2009)!

Om passend onderwijs een inhoudelijk effectieve impuls te geven, vinden wij dat er schoolbreed geïnvesteerd moet worden in het preventief leren omgaan met gedragsvraagstukken door teams binnen scholen (zowel in de reguliere als in speciale scholen!). Bij het passend omgaan met gedrag gaat het allereerst om een bewustwording dat de school een gemeenschap is met een eigen cultuur. Die cultuur vraagt veel van leerlingen en zij hebben daarbij ook ondersteuning en mogelijkheden tot leren nodig om zich in deze (nieuwe) sociale context (naast de thuiscontext) te leren ontwikkelen. Een sociale context die ondersteunend is voor leerlingen, draagt bij aan de mogelijkheden om effectief onderwijs vorm te geven (Sandomierski e.a., 2007).

Het hele team in de school is dagelijks bewust met gedragsvraagstukken bezig. Het is noodzakelijk om voortdurend een koppeling te maken tussen gerichte (effectief gebleken) acties voor gedrag in de klas, terugkoppeling van eventueel probleemgedrag naar datgene wat leerlingen te leren hebben en de kernwaarden binnen de school. Inzet van overige teamleden, externe ondersteuners (inclusief jeugdhulpverleners) en de samenwerking met ouders moet door de leerkracht als ondersteuning kunnen worden ervaren. Dan zal de handelingsverlegenheid van de leerkracht sterk verminderen en zal minder snel verwijzing naar speciaal onderwijs in beeld komen.

Ook het team is gebaat bij een school die een psychosociaal gezonde werkomgeving biedt. Een omgeving waar men elkaar kan vinden in gedeelde waarden, gedragsverwachtingen en werkafspraken en waarin men zich ondersteund voelt. Gedragsvraagstukken zijn een probleem van de hele school, niet van een enkele individuele medewerker!

4.1.2 Korte uitleg

In SWPBS (School-Wide Positive Behavior Support ¹) staat een preventieve, schoolbrede aanpak van omgaan met gedrag centraal. Het doel van deze aanpak is om problemen in het gedrag van leerlingen te voorkomen, door heel helder en op continue basis aan alle leerlingen in de school verwachtingen te benoemen. Het team kiest voor een beperkt aantal waarden, waarbij expliciet aan alle leerlingen wordt geleerd hoe men zich kan gedragen in allerlei situaties in en rondom de school. Dit betekent dat er instructie- en oefenmomenten in het lesrooster worden ingepland. Hierin moet een school willen investeren, maar men krijgt hiervoor ook een pedagogisch klimaat waarin meer ruimte komt voor leren. Positief verwacht gedrag wordt duidelijk gewaardeerd door teamleden van de school, elke dag weer.

¹ Binnen Fontys OSO ook wel genoemd BAG: Brede Aanpak Gedrag. Zie Blonk e.a.: www.fontysoso.nl/bag

Voor het team wordt het een goede gewoonte om te reageren op positief gedrag en niet alleen maar te reageren op niet-gewenst gedrag in de school. Leerlingen versterken vervolgens deze positieve ervaringen met elkaar, door steeds weer aan elkaar aan te geven wat de bedoeling is tijdens spel- en leersituaties. In SWPBS-scholen wordt er gewerkt aan een voor iedereen duidelijk zichtbare bodem (de sociale gemeenschap waar men deel van uit maakt). Daarbij worden meer intensieve interventies voor een beperkte groep leerlingen, die blijkbaar meer nodig hebben, steeds weer gerelateerd aan het leren van de kernwaarden van de sociale gemeenschap, de school.

Er wordt gewerkt vanuit de gedachte van een piramidemodel:

- De basis van het aanleren en oefenen van waarden wordt aan alle leerlingen aangeboden: 80-90 procent van de leerlingen heeft hier voldoende steun aan om zich gedragsmatig probleemloos te ontwikkelen.
- Aan 5-10 procent van de leerlingen (risicoleerlingen) wordt dagelijks gedurende een beperkte periode meer oefenmogelijkheden aangeboden (doelgroepinterventies als Check In- Check Out, Check & Connect) om alsnog het gedrag horend bij de verwachtingen op school, te integreren in hun dagelijkse handelen (Crone e.a., 2004).
- Voor ernstige risicoleerlingen (1-5 procent van alle leerlingen) is er ruimte binnen scholen om intensieve individuele keteninterventies vorm te geven (Wraparound voorzieningen, Eber e.a., 2002).

Probleemleerlingen kunnen mede profiteren van de extra inzet door de bodem aan preventieve maatregelen die er al gelegd is op het eerste en tweede niveau. Systematische evaluaties van de interventies op de scholen leiden tot de erkenning van zogenoemde 'good practices' van docenten met leerlingen op het tweede en derde niveau.

Deze leveren weer evidence based inzichten in de school op voor het effectief handelen voor alle leerlingen op het eerste niveau. Bijvoorbeeld: wat goed werkt voor leerlingen met autisme, werkt ook voor andere leerlingen (zie: Wichers-Bots e.a., 2011)). Dezelfde principes gelden ook voor het cognitieve leren in school; de piramide kan ook voor leren op dezelfde manier worden vormgegeven.

4.1.3 Effect

Binnen de klas merken leerkrachten en leerlingen dat ze met elkaar dezelfde taal gaan gebruiken en dezelfde ervaringen gaan krijgen, als het gaat over hoe met elkaar om te gaan, wat geaccepteerd is en wat nog verder uitgelegd en geoefend moet worden in allerlei situaties. Leerlingen hoeven niet meteen alles te snappen op gedragsgebied; leerlingen en docenten helpen elkaar. Er wordt veel met elkaar geoefend in allerlei situaties. Leerlingen helpen elkaar te herinneren wat de waarde ook al weer was of corrigeren elkaar. Na een jaar kunnen de leerlingen duidelijk aan hun nieuwe juf of meester (in het

po) overbrengen hoe zij met elkaar omgaan. De leerkracht van het volgende jaar zal zich hierin gaan voegen en zal niet weer zijn eigen manier van werken op de leerlingen loslaten, waardoor de leerlingen niet meer weten hoe zich te gedragen...! Hoe ouder leerlingen worden, hoe meer ervaring zij hebben opgedaan om gedrag in hun omgeving positief te beïnvloeden. Daardoor kunnen zij op latere leeftijd des te meer betekenis geven aan situaties waar nauwelijks nog volwassenen bij betrokken zijn en de peergroep steeds betekenisvoller wordt (zoals in het vo).

Schoolbreed, door de betrokkenheid van teamleden en leerlingen, ontstaat er aan de ene kant steeds meer duidelijkheid over de gewenste gedragsuitingen door de school heen. Aan de andere kant blijkt ook steeds duidelijker hoe men leerlingen en elkaar effectief kan helpen om steeds meer te leren, ook op gedragsgebied. Er is een zekere structuur, die gedragen wordt door een gemeenschappelijke visie op de reden voor die structuur. Het is voor iedereen duidelijk waarom er gedragsverwachtingen zijn en op welke waarden deze gedragsverwachtingen gebaseerd zijn. De school is een sociale gemeenschap geworden. De scholen zullen hun visies ook kunnen uitdragen naar buiten (naar ouders, naar het samenwerkingsverband) en aan kunnen geven wat effectvol is gebleken bij hun leerlingen, op die school. Men kan waardevolle leersituaties met elkaar en met ouders delen en effectief gebleken werkvormen meer integraal inzetten binnen een samenwerkingsverband.

Uiteindelijk moet het preventief werken ook kunnen leiden tot minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs, omdat er minder gedragsproblemen voorkomen op de scholen en de scholen meer toegerust zijn om met gedragsvraagstukken om te gaan. Daarnaast verwacht men een meer effectieve leertijd en een verhoging van de prestaties van leerlingen.

4.1.4 Uitgebreide uitleg

School-wide Positive Behavior Support (SWPBS) is een aanpak, afkomstig uit de Verenigde Staten, die inmiddels op duizenden scholen in de Verenigde Staten, Nieuw-Zeeland, Australië en Noorwegen wordt toegepast. De aanpak kent binnen Nederland momenteel vijf pijlers (www.swpbs.nl):

- schoolbreed werken vanuit gedeelde waarden,
- preventie; zoveel mogelijk voorkomen van probleemgedrag,
- positieve insteek; versterken van goed gedrag aan de hand van heldere, eenduidige verwachtingen,
- planmatige aanpak op basis van 'gedragsdata',
- partnerschap met ouders en samenwerking met de keten (onder andere jeugdzorg).

Studies in de VS laten zien dat de aanpak al op korte termijn positieve resultaten geeft:

- vermindering van schooluitval (Bradshaw e.a., 2008; Filter e.a., 2007; Pianta, 2006),
- terugdringing van het aantal gedragsincidenten (bijvoorbeeld pesten, fysiek geweld en grof taalgebruik (Luiselli e.a., 2005),
- verbetering van schoolresultaten (Horner e.a., 2009; Luiselli e.a., 2005),
- schoolbrede preventieve werking (een goed pedagogisch klimaat, een veilige school; Horner e.a., 2009; Oswald e.a., 2005),
- ook het schoolteam heeft baat bij het invoeren van SWPBS; een psycho-sociaal gezondere werkomgeving met goed gemotiveerd personeel is het resultaat (Bradshaw e.a., 2009).

Om de pijlers van SWPBS te kunnen uitvoeren, moet een school achter de volgende uitgangspunten staan om SWPBS uit te voeren zoals bedoeld is. Het is niet alleen een kunstje, zoals het toepassen van 'meer belonen in de klas'!

1. De school is een sociale gemeenschap. In een sociale gemeenschap kan iedereen leren hoe men zich op een positieve manier kan gedragen. Sommige leerlingen hebben echter meer ervaringen nodig om dit te leren! Leerlingen met een uiteenlopende sociaal-culturele achtergrond of leerlingen met gedragsstoornissen moeten veel mogelijkheden krijgen om tot leren te komen. Uitgangspunt is dat alle leerlingen willen en kunnen leren en dat dus ook geaccepteerd gedrag geleerd kan worden.
2. Data zijn belangrijk bij gedragsvraagstukken. Data worden door het team als belangrijk ervaren om vooral situaties in de school in kaart te brengen (en niet het gedrag van een enkele leerling), beslissingen te nemen en veranderingen te volgen. Data maken gedragsvraagstukken tot een teamaangelegenheid; een incident is niet meer alleen maar een persoonlijk verhaal van een docent. De school heeft een datamanager in huis!
3. Afstemming van effectief gebleken praktijken en maatregelen op elkaar is vanzelfsprekend. De praktijken en maatregelen moeten elkaar kunnen versterken, niet tegenwerken. Zo moet er goed nagedacht worden over preventieve organisatorische maatregelen (bijvoorbeeld gescheiden pauzes), de vorm waarin gedragsverwachtingen kunnen worden aangeleerd, de manier waarop oefenmomenten georganiseerd kunnen worden en er veel mogelijkheden komen om positieve feedback te organiseren. Men moet daarbij vooral dat willen doen wat werkt en stoppen met wat niet werkt!
4. De school ontwikkelt zich als sociale gemeenschap in een fysieke context. Implementatie van een SWPBS-aanpak vindt plaats per schoolgebouw met de nabije fysieke omgeving van de school (plein, straten rondom de school inclusief bijvoorbeeld de bushalte en het winkelcentrum).
5. Implementatie van een volledig gelopen SWPBS-aanpak vindt plaats in drie jaar.

In SWPBS worden drie niveaus onderscheiden om alle leerlingen binnen de eigen school in de buurt te laten leren. Het vormgeven van een gezamenlijke sociale cultuur is een uitgangspunt voor het eerste niveau: preventie van problemen, het zogenaamde groene niveau (zie figuur 1). **Minimaal** 80 procent van de leerlingen moet kunnen profiteren van het aanbod van interventies dat aan alle leerlingen wordt aangeboden. De school moet ernaar streven om zo veel mogelijk preventief in te zetten op gedrag zodanig dat zoveel mogelijk leerlingen hierbij gebaat zijn!

Leerlingen kan geleerd worden hoe zij zich op een positieve manier in een leer-/leef-gemeenschap kunnen bewegen en ontwikkelen. Iedereen (dus ook alle medewerkers in de school!) heeft instructie en oefening nodig, ook op gedragsgebied. In de school wordt er, vrijwel dagelijks, in alle lessen gewerkt met een aantal waarden die de betrokkenen in de school zelf hebben gekozen en waarop de school zich profileert naar ouders. Vaak worden veiligheid, verantwoordelijkheid en respect gekozen. Iedereen op school moet de gedragsverwachtingen, passend bij deze waarden in alle dagelijkse situaties (in de klas, gang, speelplaats, kantine) ervaren. Dat gebeurt door lessen te geven, voorbeeldgedrag te tonen en vooral door positieve interacties van leerlingen met elkaar te stimuleren. Leerlingen hebben de meeste interactiemomenten met elkaar (samenwerken, samenspelen) en leerlingen kunnen elkaar dan ook veel oefenmogelijkheden bieden. Maar ook het team van medewerkers spreekt naar elkaar de gedragsverwachtingen uit en men spreekt elkaar er ook op aan! Goed gedrag wordt op allerlei manieren systematisch gewaardeerd.

Op het tweede (gele) niveau worden meer instructie en oefenmogelijkheden geboden aan leerlingen die blijkbaar moeite hebben met het uitvoeren van de gedragsverwachtingen (15-20 procent). Zo kan er bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van een zogenaamde Check-in-Check-out-procedure (Crone e.a., 2004). Zo wordt ervoor gezorgd dat leerlingen door zelfmonitoring en een verhoogde interactie over de waarden gedurende de schooldag beter kunnen profiteren van alle aangeboden leersituaties. Doel is om leerlingen binnen enkele weken weer alleen te laten participeren aan de hand van de zogenaamde preventieve, groene interventies. Op het derde (rode) niveau ontstaan er meer mogelijkheden om met meer hardnekkige gedragsvraagstukken om te gaan (voor maximaal 5 procent van de leerlingen!). Deze interventies bouwen intensiever voort op positieve leerervaringen en er wordt systematisch samengewerkt met partners, bijvoorbeeld ouders en de jeugdzorg.

Het heeft een meerwaarde om op drie niveaus in een school de zorg voor gedragsvraagstukken in de vorm van interventies vorm te geven. Juist het feit dat de individuele interventie die op niveau 3 wordt gegeven, is ingebed in het aanbod van interventies op niveau 1 en 2, zorgt ervoor dat het effect van de interventie versterkt wordt. Ook hoeven er uiteindelijk minder individuele interventies op niveau 3 te worden gegeven, omdat het preventieve karakter van interventies op het eerste niveau, met een nadruk op aanleren van sociaal wenselijk gedrag, problemen voorkomt, en er ook al ingezet is op interventies

voor doelgroepen op het tweede niveau (zie ook: Meersbergen & Blonk, 2011).
In figuur 1 wordt gevisualiseerd dat er een parallel is tussen leertaken en gedragstaken.



Figuur 1: Schoolbrede aanpak om succes op leer- en gedragsgebied bij leerlingen te bevorderen.

Het verzorgen van meer aanbod geldt zowel voor leerlingen die moeite hebben om iets te leren als voor leerlingen met problemen op het gebied van gedrag. Met andere woorden: dat wat we gewend zijn om bij leertaken te doen en waar leraren goed in zijn ook toe te passen bij gedragstaken. Daarbij is het aanbod in interventies op elkaar afgestemd en bouwt het altijd voort op de gekozen waarden die aan alle leerlingen geleerd worden. Wat we ook nog kunnen zien, is het feit dat scholen zich bewust moeten worden dat effectief gebleken interventies op het derde (rode) niveau, dus bij een beperkte groep leerlingen, ook meer preventief ingezet kunnen worden voor alle leerlingen. Ofwel: leren van zorgleerlingen wat kan werken in de eigen school!

De piramide heeft een groeimodel in zich. Wat nagestreefd wordt, is een zo groen mogelijke piramide. In de implementatie van SWPBS wordt eerst zodanig gewerkt aan het groene niveau dat minimaal 80 procent van de leerlingen de gedragsverwachtingen op school kan laten zien. Pas daarna wordt in het implementatieproces gewerkt (meestal na het eerste jaar van implementatie) aan een structuur om de interventies voor risicogroepen en individuele leerlingen vorm te geven op basis van de waarden en gedragsverwachtingen.

4.1.5 Outputspecificatie

In een traject om SWPBS te implementeren in een school wordt de werkwijze gemonitord met behulp van data. Data geven de hoeveelheid en de aard van gesignaleerde problemen binnen de school aan. Zo is het zinvol om elke keer te noteren welke gedragsproblemen op school voorkomen, op welk tijdstip, wie erbij betrokken is en in welke situatie. Ook de maatregelen en interventies worden gemonitord. Er wordt minstens eenmaal per halfjaar aan de hand van zelfevaluatievragenlijsten geëvalueerd hoe ver men is in het proces van implementatie. Beschreven wordt wat men heeft ingezet en of dit effect had of niet. Tijdens de invoering van SWPBS in de school kunnen er trends in de data worden beschreven. Naargelang de implementatiegraad van SWPBS toeneemt, vindt er een afname plaats van de hoeveelheid gesignaleerde problemen en worden de gedragsvraagstukken beter hanteerbaar voor het team.

67

4.1.6 Misverstanden

Het gaat er in SWPBS niet alleen om gedragsproblemen aan te pakken of discipline te ontwikkelen! Het gaat om een bewustwording dat de school een gemeenschap is met een eigen cultuur die veel vraagt van leerlingen (maar ook van de medewerkers) en dat zij daarbij veel ondersteuning en mogelijkheden tot leren nodig hebben om zich in deze sociale context te leren ontwikkelen. Een sociale context die ondersteunend is voor leerlingen, kan ook weer bijdragen aan de mogelijkheden om effectief onderwijs vorm te geven (Sandomierski e.a., 2007).

4.1.7 Evidence based

Het feit dat er zoveel scholen energie steken in SWPBS geeft aan dat SWPBS blijkbaar iets kan bieden aan scholen dat zij tot nu toe gemist hebben. In de Verenigde Staten worden continu bij zo'n 7.000 scholen systematisch data verzameld aan de hand van SWIS (School-

wide Information System; www.swis.org). In SWIS worden de gedragsincidenten verzameld en vanuit de data kunnen allerlei trends worden beschreven. De eerste grootschalige longitudinale resultaten vanuit de VS lijken goed. De verandering in het eerste niveau, het werken aan een sociale cultuur, lijkt te leiden tot een reductie van gedragsproblemen (in tientallen procenten!). Er zijn minder incidenten (Bradshaw, 2010) en de school wordt als veiliger ervaren (Luiselli, 2005). Ook het tweede en derde niveau hebben een eigen expliciete bijdrage aan de reductie van de gedragsproblemen, maar die is niet zo groot als de reductie die plaatsvindt door het eerste niveau goed vorm te geven. Dit geldt zowel voor po als voor vo (Horner, 2009).

Meer dan 13.000 scholen in de VS werken momenteel vanuit de principes van SWPBS. Jaarlijks komen er honderden scholen bij. Men onderzoekt wat het effect is op leerprestaties. In nu nog kleinschalig onderzoek ziet men positieve resultaten op schoolniveau bij leren lezen; de prestaties gaan substantieel omhoog. (Voor recent onderzoek zie: www.pbis.org voor een overzicht van effecten van SWPBS.)

In de Verenigde Staten lijkt SWPBS veelbelovend tot doeltreffend te kunnen worden genoemd (vergelijk de effectenladder van Van Yperen en Veerman, 2008). Er is een goede theoretische onderbouwing, de interventies zijn goed beschreven en er is (Randomized Control Trial) onderzoek naar de effecten uitgevoerd (Bradshaw e.a., 2010). Wat SWPBS voor de Nederlandse scholen kan betekenen, is nog niet systematisch onderzocht. Wel wordt sinds 2009 jaarlijks, in november, een landelijk congres georganiseerd waarin steeds meer scholen hun ervaringen met betrekking tot invoering van SWPBS willen delen. Thema's als het nut van SWPBS in relatie tot opbrengstgericht werken, pedagogisch klimaat en schooluitval worden steeds meer stelselmatig onderzocht door (groepjes) scholen. Onderzoekers vanuit hogescholen en expertisecentra werken in gezamenlijkheid aan een landelijke data-monitor. De verwachting is dat we binnen vijf jaar door landelijk samen te werken, naast de positieve ervaringen die nu worden opgedaan door individuele po-, vo- en so-scholen, ook meer zicht hebben op de effectiviteit van SWPBS voor gedrag en leren in Nederland.

4.2 Implementatie

4.2.1 Randvoorwaarden

Een belangrijke randvoorwaarde is dat het schoolteam de bereidheid heeft om de uitgangspunten van SWPBS te volgen:

- uitgaan van eigen gekozen waarden,
- alle leerlingen voldoende mogelijkheden bieden om tot leren rondom deze kernwaarden te komen (ook de leerlingen die hiermee blijkbaar moeite hebben),

- meer aandacht geven aan positief gedrag dan aan gedrag dat niet afgesproken is, effectieve praktijken systematisch meer in willen zetten,
- data willen delen in het team en beslissingen op grond van data nemen,
- participatie door een ieder in de school,
- het team neemt drie jaar lang de tijd om SWPBS systematisch integraal in te voeren.

Het samenwerkingsverband heeft als taakstelling om extern gewenste ondersteuning door de scholen (ambulante begeleiding, jeugdzorg, jeugdhulpverlening, professionaliseringsvragen naar opleidingsinstituten) te stroomlijnen en te faciliteren.

4.2.2 Organisatie regionaal werkverband

Het regionale samenwerkingsverband zal intensief ondersteuning kunnen bieden vanuit de expertise van bijvoorbeeld ambulante begeleiders op het gebied van gedrag (vanuit cluster 3 en 4 expertisecentra en vanuit de jeugdzorg). Vanuit het samenwerkingsverband moet er expliciet aandacht zijn voor professionalisering van docententeams op het gebied van gedrag. Het samenwerkingsverband kan hierin een stimulerende rol hebben. Het kan scholen in de gelegenheid stellen om, met behulp van extra gelden, het SWPBS-gedachtegoed te integreren in het kader van passend onderwijs voor alle leerlingen. Een beperkt aantal voortrekkersscholen kan in het eerste jaar starten en krijgt intensieve begeleiding. In het tweede jaar start een aantal nieuwe scholen, met intensieve begeleiding. De scholen die in het tweede jaar zitten, worden nog steeds begeleid. In het derde jaar starten de laatste scholen en wordt de begeleiding bij de eerste scholen afgebouwd.

69

4.2.3 Kwaliteitsstandaarden

Er zijn standaarden ontwikkeld voor de mate van implementatie van SWPBS en voor het kwaliteitsniveau van de implementatie (zogenoemde zelfevaluatieschalen en benchmarks of quality; www.pbis.org). Hierbij wordt voor de verschillende preventieve niveaus beschreven wat de uitgangspositie was en wat bereikt is tijdens en na het implementatietraject. De instrumenten zijn reeds bij duizenden scholen in de VS ingezet en de kwaliteit is geëvalueerd. Momenteel worden deze instrumenten aangepast voor de Nederlandse situatie en ingevoegd in de datamonitor. Het verzamelen van (schoolspecifieke) data is uitgangspunt voor de evaluaties en leidt tot een regelmatige check op kwaliteitsindicatoren.

4.2.4 Kwaliteitscontrole

Er wordt in het invoeringstraject continu op basis van data gewerkt. In de VS wordt hiervoor het SWIS-systeem gebruikt. Dat is een internetapplicatie, waarbij de data direct toegankelijk zijn voor de ondersteuners van het invoeringstraject. Daarnaast bestaat er een aantal goed gevalideerde zelfbeoordelingsinstrumenten. In Nederland wordt momenteel een datamonitor ontwikkeld, die te koppelen is aan bestaande leerlingvolg- en administratiesystemen en voor een groot deel volgt wat in de VS al ontwikkeld en onderzocht is. Beroepsgroepen als ambulante begeleiders, jeugdzorgmedewerkers en professionals van nascholings- en begeleidingsinstituten kunnen de gecertificeerde opleidingen tot PBS-coach of PBS-medewerker volgen. De coaches hebben verplichte intervisiebijeenkomsten met als doel zichzelf te verder te bekwamen en bij te dragen aan de ontwikkeling van SWPBS in Nederland. De externe ondersteuners zijn getraind in het ondersteunen van de school aan de hand van analyses van schoolspecifieke data. Het PBS-team wordt gedurende drie jaar indringend begeleid om data te kunnen analyseren en van hieruit activiteiten vorm te geven die passend zijn bij de school en het schoolteam en om deze ook weer op werkzaamheid te toetsen (Team-Initiated Problem solving, Newton e.a., 2009).

4.2.5 Valkuilen

Het kan niet zo zijn dat er scholen in de regio komen die zich vooral op gedrag specialiseren en dat leerlingen met gedragsproblemen naar deze scholen gaan. Het belemmert dan alle leerlingen om in een sociale cultuur van elkaar te leren en goede voorbeelden na te volgen.

4.3 Rollen

4.3.1 Regie

De directie heeft de regie bij de invoering. Van de directie wordt een sterk inhoudelijk leiderschap gevraagd waarbij het leiderschap mede gedragen wordt door het SWPBS gedragsteam. Het PBS-team heeft als verantwoordelijkheid SWPBS in te voeren en te onderhouden. Het PBS-team bestaat uit vertegenwoordigers van docenten, overige medewerkers op school, directie en een extern begeleider op het gebied van gedragsvraagstukken. Het wordt ondersteund door de PBS-coach. Daarnaast kunnen vertegenwoordigers vanuit de leerlingen en ouders, de kinderopvang, jeugdzorg en vanuit de wijk (sportverenigingen, club- en buurtwerk) in het PBS-team op gezette tijden een plek krijgen tijdens het implementatieproces.

4.3.2 Wie houdt de verantwoordelijkheid?

Alle leerlingen zijn en blijven de verantwoordelijkheid van de school. Als er veel leerlingen onvoldoende baat hebben van de interventies die schoolbreed, op het groene niveau, worden gegeven, betekent dit dat de interventies onvoldoende zijn geweest en dat deze geoptimaliseerd moeten worden. Heel concreet: als er een gedragsverwachting is aangeleerd en minder dan 80 procent van de leerlingen kan aan deze gedragsverwachting voldoen, dan is de interventie onvoldoende geweest en moet deze verbeterd worden. Het kan zijn dat docenten niet eenduidig zijn geweest in het uitleggen van verwachtingen of dat het verwachte gedrag onvoldoende gewaardeerd is met een vorm van belonen die voor leerlingen de moeite waard was.

Binnen de school worden er effectief gebleken praktijken ingezet (dit wijzen de data uit!) op de drie niveaus, eventueel met ondersteuning van externen (ouders, jeugdzorg, ambulante begeleiding). Het streven is om leerlingen die extra zorg behoeven, het liefst binnen enkele weken (maximaal zes weken intensief) weer alleen mee te laten draaien met de interventies die op het groene niveau worden aangeboden (gebaseerd op data!) Natuurlijk is dit niet voor alle leerlingen mogelijk, maar het uitgangspunt is juist niet dat als je ooit een risicoleerling bent geworden dit ook voor de rest van je schoolcarrière blijft.

4.3.3 Benodigde zorgstructuur

Het is heel belangrijk dat er een zorgstructuur is waarbij alle professionals in de school betrokken zijn. Iedereen kent de kernwaarden (dus ook het ondersteunend personeel: de kantinemedewerker, de conciërge). Verder is een zorgstructuur noodzakelijk waarbij leerlingbesprekingen ook gebruikt kunnen worden voor evaluatie van SWPBS-interventies. De zorgstructuur moet aan teamleden ruimte bieden om data te verzamelen, met elkaar te evalueren en op basis hiervan teambeslissingen te nemen. Bovenschools moet er een makkelijk te bereiken extern netwerk zijn van ondersteuners die snel kunnen bijdragen aan het oplossen van vraagstukken in de school. Het Zorg Advies Team (ZAT) vormt hierin een verbindende schakel. Professionals hebben recht op (veel) ondersteuning bij gedragsvraagstukken, zoals coaching aan de hand van videomateriaal. Via het ZAT moet er een directe lijn met het Centrum voor Jeugd en Gezin zijn voor ondersteuning bij interventies op het rode niveau, maar ook op het gele en groene niveau.

4.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur

- De leerkracht is verantwoordelijk voor het uitdragen van de kernwaarden in alle lessen en dagelijkse situaties, door het geven van instructie en het bieden van oefenmogelijkheden. Oefenen is zoveel mogelijk verweven in allerlei activiteiten. Dit vraagt om voorbereiding, elke dag weer! Ook is de leerkracht verantwoordelijk voor een stukje dataverzameling: rapporteren van incidenten in zijn klas.
- De directeur is de inhoudelijk leider van het invoeringsprogramma. Hij motiveert, geeft het tempo aan en heeft oog voor individuele verschillen binnen zijn team. Hij weet wie van zijn team meer ondersteuning nodig hebben en hij weet hoe hij deze ondersteuning kan faciliteren.
- Mentor, leerlingbegeleider en remedial teacher kunnen een duidelijke rol vervullen in het signaleren en aanbieden van meer instructie- en oefenmogelijkheden voor leerlingen op niveau 2 en 3.
- De datamanager is een nieuwe rol in het onderwijs. De datamanager heeft, naast zijn dagelijkse taakstelling, de mogelijkheid om wekelijks data te analyseren die verzameld zijn in de dagelijkse contacten. Dit kunnen data zijn over specifieke plekken in de school (bijvoorbeeld het schoolplein en de toiletten), maar ook over tijdstippen (gedrag na de pauze, start van de schooldag) en over leerlingen (wie waren er de afgelopen maand betrokken bij incidenten?).
- De interne begeleider/zorgcoördinator heeft een duidelijke coördinerende taakstelling in het PBS-team. Naast het overzicht van mogelijk effectieve interventies die er op de drie niveaus gerealiseerd kunnen worden, is hij de contactpersoon van het PBS-team naar externe ondersteuners. Hij is meestal de voorzitter van het PBS-team.
- De PBS-coach begeleidt het PBS-team bij het implementatieproces. Hiervoor is gemiddeld 140 uur op jaarbasis noodzakelijk. De PBS-coach verzorgt scholing voor het PBS-team en voor het gehele schoolteam, is bij een aantal besprekingen van het PBS-team, monitort het implementatieproces aan de hand van zelfevaluaties, superviseert de datamanager en ondersteunt de directie.
- De externe ondersteuners, zoals de ambulante begeleider, orthopedagoog, schoolbegeleidingsdienst, Centrum voor Jeugd en Gezin, diagnosticus, schoolbegeleider en opleidingsinstituten, worden ingezet naargelang de teamleden in de school behoefte hebben aan ondersteuning. Ook kunnen zij ouders in de thuissituatie ondersteunen. Deze ondersteuners hebben een gecertificeerd opleidingstraject voor PBS-medewerker gevolgd.

4.3.5 Rol van ouders

Ouders zijn betrokken bij de school als sociale gemeenschap en ondersteunen de waarden van de school. Dat betekent dat deze waarden ook thuis onderdeel van de opvoeding kunnen worden. Ouders kiezen in de toekomst bewust voor een SWPBS- school met waarden die voor hen in de opvoeding thuis ook belangrijk zijn. Dat betekent dat ouders actief betrokken zullen zijn bij veel onderdelen van het implementatieproces.

4.4 Financiën

4.4.1 Budgetverdeling

Er is geen sprake van een budget op individuele indicatie. Scholen in een driejarig SWPBS- implementatietraject krijgen per jaar voor de invoering extra faciliteiten voor ondersteuning van de PBS-coach. Daarnaast worden het PBS-team en de datamanager gefaciliteerd in taakuren. Binnen de school hebben leerlingen en professionals recht op extra ondersteuning (met gele en rode interventies binnen de school). Op basis van data, waaruit blijkt dat de ingevoerde groene interventies voor meer dan 80 procent van de leerlingen effectief zijn gebleken, is er ook ruimte om allereerst een gele interventie aan te bieden (voor maximaal zes weken) en om daarna meer individuele maatregelen te treffen. Met behulp van data-monitoring kan regelmatig geanalyseerd worden of de extra ondersteuning nog nodig is. Even een vergelijking met de Verenigde Staten. SWPBS wordt in de VS districtsgewijs ingevoerd. Dit betekent dat er in een regio een aantal externe PBS-coaches, verbonden aan het district, verantwoordelijk is voor de invoering van SWPBS in alle scholen. Dit is vaak een tienjarenplan waarin elk jaar een deel van de scholen opstart en voor drie jaar begeleid wordt. Na deze drie jaar blijven er jaarlijkse evaluaties plaatsvinden om de school scherp te houden op de SWPBS-uitgangspunten. De PBS-coaches (3-5 fte) en een aantal PBS-medewerkers (parttime, afhankelijk van andere taakstellingen) zijn verbonden aan een regionaal gedragscentrum. Op basis van data die centraal gemonitord worden, kan er naast de PBS-coach extra ondersteuning worden geboden door de PBS-medewerkers aan de hand van data uit de desbetreffende school. De PBS-medewerkers werken pro-actief (preventief) mee aan gedragsvraagstukken binnen de scholen (bijvoorbeeld even bellen met een docent over een gedragsvraagstuk met een klas op dinsdagmiddagen). Het Amerikaanse model is niet een model dat direct in de Nederlandse situatie kan worden gepositioneerd. Het geeft echter wel aan dat het preventief inzetten op ondersteuning vanuit de regio, mits datagebaseerd, ook een mogelijkheid is om extra financiële middelen te verdelen. Er kan aan gedacht worden om de zogenaamde rugzakgelden, professionaliseringsgelden hierbij mede schoolbreed in te zetten, om gele en rode

interventies te ontwikkelen en effectiever te maken. Een voorwaarde is dat een SWPBS-school met data kan aantonen dat haar interventies op groen aantoonbaar effectief zijn voor meer dan 80 procent van de leerlingen.

4.4.2 Relatie kind en budget

De school maakt de financiering rond binnen het gegeven budget, als team met elkaar ZAT-teams kunnen daarnaast structureel ondersteuning bieden vanuit het samenwerkingsverband.

4.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?

Het is de vraag of budgettaire differentiatie nodig is. Scholen die zich willen inzetten om effectiever om te leren gaan met gedrag, kunnen hiervoor voor een afgesproken periode aanspraak maken op het budget.

4.4.4 Transparantie

SWPBS is gebaseerd op het werken met/monitoren van data; er zijn standaarden voor de mate van implementatie ontwikkeld en er wordt gewerkt vanuit evidence based practices. Scholen kunnen dus zichtbaar maken waarom ondersteuning is gevraagd en wat de ondersteuning oplevert. Het budget kan vaststaan.

74

4.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband

4.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband

Er is een aantal aanleidingen te benoemen waarom scholen in het samenwerkingsverband hebben gekozen om SWPBS in hun scholen te gaan vormgeven:

1. Enkele vo-scholen uit het samenwerkingsverband participeren in de kenniskring van het lectoraat Evaluerend Handelen van dr. Anita Blonk, Fontys OSO. Zij vinden het belangrijk om in de gezamenlijkheid van de kenniskring, die is verbonden aan het lectoraat, meerjarig onderzoek uit te voeren naar het verbeteren van de eigen schoolpraktijk op het gebied van speciale onderwijszorg. De kenniskring bestaat uit docentonderzoekers uit de masteropleiding Speciale Onderwijszorg en docentonderzoekers uit de partnerscholen. Vanuit de onderzoeksvragen van de scholen zijn goede praktijken ontstaan

voor zorgleerlingen op de scholen. Daarnaast is bij de medewerkers op de scholen het besef ontstaan dat wat goed is voor zorgleerlingen wellicht voor alle leerlingen zinvol is. De inzichten die door het praktijkgerichte onderzoek zijn verworven, worden ook weer ingezet in het opleidingsaanbod van de master Speciale Onderwijszorg.

2. De lector is enkele jaren geleden op een buitenlandse reis in aanraking gekomen met SWPBS. Inmiddels heeft zij drie keer het internationale SWPBS-congres van de Association for Positive Behavior Support in de VS bezocht, er zelf gepresenteerd en een groot aantal Fontys OSO-collega's enthousiast gemaakt voor deze schoolbrede aanpak. Dit heeft erin geresulteerd dat enkele leden van de genoemde kenniskring ook het SWPBS-congres in de VS heeft bezocht. Hierdoor enthousiast geraakt, is SWPBS één van de projecten geworden van het lectoraat Evaluerend Handelen. De docenten van de vo-scholen hebben hun enthousiasme overgebracht aan directies en teamleden binnen hun school.
3. De voorzitter van het samenwerkingsverband heeft tijdens een bezoek aan de VS, bij toeval, een SWPBS-school bezocht en kwam zeer enthousiast terug over wat hij daar had gezien. Het sluit naadloos aan bij het streven van het samenwerkingsverband om alle leerlingen passend onderwijs aan te bieden en schooluitval nog meer te voorkomen.
4. Er is tweemaal getracht een externe subsidie te verwerven voor de ontwikkeling van SWPBS-pilots in het vo. De tweede subsidieronde was succesvol (Raak-Publiek 2010 aanvraag: "Brede aanpak gedrag. Schoolbreed gedragsvraagstukken aanpakken in het voortgezet onderwijs"). Door het schrijven van de subsidievoorstellen is voor het management van de scholen inzichtelijk gemaakt wat een SWPBS-invoerings-traject aan tijd, inzet en professionalisering vraagt van het schoolteam. Dit maakt het overzichtelijk wat dit betekent voor ieders taakuren in de school.
5. De projectleider SWPBS van Fontys OSO heeft tijdens een les van een module uit de leerroute Zorgcoördinatie voor een aantal zorgcoördinatoren uit het samenwerkingsverband een presentatie gehouden over SWPBS. Verschillende zorgcoördinatoren zijn hierdoor enthousiast geworden voor SWPBS en hebben dit 'meegenomen' naar hun school.
6. Op een aantal scholen hebben de punten 1-5 geleid tot een verzoek om (ook) op school een presentatie te geven. Eerst voor een kleine groep van managers en mensen die zich bezighouden met zorg, vervolgens voor het hele team.
7. Het directeurenoverleg van de vo-scholen heeft de SWPBS-projectleider uitgenodigd om de directeuren te informeren over SWPBS.
8. Zes Europese scholen hebben een bezoek gebracht aan één van de pilotscholen die net begonnen was met SWPBS. Een aantal directeuren van het samenwerkingsverband heeft zich aangesloten bij dit werkbezoek.
9. Een aantal medewerkers van geïnteresseerde scholen hebben de twee conferenties bijgewoond die tot nu toe in Nederland zijn gehouden (in 2009 en 2010; www.fontysoso.nl/bag).

10. Scholen zijn al twee jaar op rij bereid om hun medewerkers met het lectoraat Evaluerend Handelen mee te sturen naar de internationale conferenties in de VS (www.apbs.org). Twee personen per school: gezamenlijk kennis verzamelen en vertalen naar de eigen context!
11. Inmiddels zijn door bovengenoemde ontwikkelingen in 2010 twee vo-scholen en de reboundvoorziening gestart met SWPBS. Zeven andere vo-scholen starten vanaf het schooljaar 2011-2012 met het implementatieproject.

4.5.2 Verwachte effecten

Welke effecten verwachtte het samenwerkingsverband van tevoren van deze aanpak op samenwerkingsverband- en op schoolniveau?

Medewerkers van vo-scholen en van het samenwerkingsverband hebben het effect van SWPBS-trajecten tijdens een werkbezoek aan scholen in de VS van nabij gezien. Ook is een aantal professionals naar het SWPBS-congres in St. Louis geweest, in maart 2010. Zij hebben hier ervaren hoe scholen, onderzoekers, ontwikkelaars en regionale centra in gezamenlijkheid effectieve aanpakken ontwikkelen en onderzoeken. Zij zijn het belang gaan inzien van het meer inzetten op preventief handelen in plaats van 'te blijven dweilen met de kraan open', zoals nu vaak wordt ervaren bij gedragsproblemen. Dit preventief handelen kan vrij snel ingezet worden, omdat het een beroep doet op de leraarskwaliteiten: aanleren en oefenen, maar dan van gedragsthema's.

De medewerkers geven aan meer op basis van feiten - voor iedereen zichtbare waarnemingen - te willen werken aan gedragsveranderingen in hun scholen en niet incidentgedreven (zoals nu meer regel dan uitzondering is). Het gebruikmaken van data over gedrag in de school was voor hen een nieuw gezichtspunt om gedragsvraagstukken systematisch schoolbreed aan te pakken.

Binnen het samenwerkingsverband wil men zelf ervaren in hoeverre men met een schoolbrede aanpak meer in staat zal zijn om voortijdig schoolverlaten van leerlingen te voorkomen en er meer spankracht kan ontstaan om leerlingen met gedragsproblemen op de eigen school hun diploma te laten halen. De scholen willen de gedragsvraagstukken in hun school als compleet team (waaronder ook de conciërge, administratie en het keuken- en onderhoudspersoneel) kunnen oppakken en niet meer alleen het zorgteam van de school verantwoordelijk laten zijn voor leerlingen met problemen.

Een vmbo-teamleider en een directeur van een brede scholengemeenschap:
"Onze droom is dat iedereen elkaar positief kan benaderen. Iedereen gaat uit van het goede dat in mensen zit. Onze school heeft behoefte aan een kwaliteitsimpuls op basis van onderzoek, zowel op de eigen school als op andere scholen."

Een teamleider examenklassen en coördinator onderzoek op een categorale havo:
"Wil graag 'HOE-trainers'. Het is belangrijk om het handelen in alle situaties, met elkaar door te nemen en het HOE duidelijk af te spreken."

De directeur van het samenwerkingsverband:
"Ik heb een droom. En dat is dat we het voortijdig schoolverlaten door SWPBS nog sterker kunnen verminderen. SWPBS zie ik als de grondtoon en het vliegwiel voor allereerst cohesie in een schoolteam en een mogelijkheid om anders met gedragsproblemen om te leren gaan...."

Directie van een categorale havo droomt van:
"Een leef sfeer waar je op elkaar kunt rekenen en waar je weet wat je kunt en mag verwachten, waar iedereen zich verantwoordelijk voelt."

Een teamlid van de reboundvoorziening geeft aan wat haar trekt in SWPBS:
"Het in gezamenlijkheid registreren van ...? [trekt schouder op] en vervolgens kijken naar wat wel overal kan werken, heel oplossingsgericht!"

4.5.3 Belangrijke intakegegevens

Welke informatie was van belang om boven water te krijgen bij de intake bij het samenwerkingsverband?

Het was belangrijk om helder te krijgen welke problemen er spelen op de scholen binnen het samenwerkingsverband. Dit betekende tijdens de eerste intake heel goed luisteren. Daar waar dit niet gebeurde, bleken we niet goed aan te sluiten bij de vraag van de school, waardoor de gesprekken uiteindelijk niet leidden tot een traject. Daar waar dat wel nauwkeurig gebeurde, en er een getrapte intake was, leidde dat vaker tot een besluit om een traject aan te gaan. Tijdens de intake is het noodzakelijk om uit te leggen dat er een klein jaar nodig is om als school toe te groeien naar de beslissing om je als team te gaan ontwikkelen als

SWPBS-school. Men start bij de vraag van de school. Deze kan schoolbreed liggen ("We krijgen een nieuw gebouw, hoe gaan we de gedragsverwachtingen vormgeven en introduceren bij de leerlingen?") maar er kan ook een vraag zijn met betrekking tot een specifieke groep leerlingen (bijvoorbeeld: "Hoe kunnen we leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum beter begeleiden naar het eindexamen?"). Kortom: heel direct aansluiten bij de vraag van de school en dan stapje voor stapje het traject steeds meer schoolbreed maken. Het bleek ook van belang om in het eerste gesprek al direct met de directeur/locatieleider van de school aan tafel te zitten. Hij moet bepalen of er tijd en geld besteed kan worden aan een traject. Vervolgens werd er een tweede gesprek gevoerd met een bredere groep: het middenmanagement. Het was belangrijk om niet alleen te horen waar problemen liggen, maar om ook te horen wat men op school al doet aan schoolbrede activiteiten.

4.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak

De drie vo-scholen uit het samenwerkingsverband die al gestart zijn, zijn momenteel de eerste die zich inzetten om de successen die in de VS met SWPBS worden geboekt in de Nederlandse situatie uit te werken en toe te passen. De docenten zijn enthousiast over schoolbreed werken aan gedragsvraagstukken en hebben zich ten doel gesteld om in hun scholen effectiever om te gaan met deze vraagstukken vanuit de pijlers van SWPBS. Zij willen bijdragen aan de ontwikkeling van benodigde interventies en methodieken om schoolbreed gedragsvraagstukken te kunnen aanpakken en om, mede in het kader van passend onderwijs, schooluitval te voorkomen.

In het PBS-team wordt vanuit de vragen van de betrokken docenten met elkaar samengewerkt, waarbij een onderzoekende houding een steeds grotere openheid biedt voor het gebruikmaken van data rondom gedrag.

- In het vervolg levert dit de behoefte op om datasystemen te ontwikkelen rondom gedrag in de school, die effectief en efficiënt zijn maar ook acceptabel voor alle betrokkenen.
- Daarnaast wil men interventies ontwikkelen en uittesten voor leerlingen (bijvoorbeeld mentorlessen, systematische supervisie in gemeenschappelijke ruimtes) en voor de professionals (schoolvideo-interactiebegeleiding, gericht op de pijlers van SWPBS).
- In intervisieoverleg willen de scholen good practices bespreken, waarna deze als goed gewaardeerde materialen en handleidingen kunnen worden uitgewerkt.

De drie scholen hebben afgesproken om de komende jaren in gezamenlijkheid aan het volgende te werken:

Men wil in samenwerking met het lectoraat een aanpak van gedragsvraagstukken ontwikkelen, passend bij de eigen vragen van schoolteams, teneinde voor leerlingen de leermogelijkheden te vergroten/te verbeteren en tot minder verwijzing en uitval te komen.

Specifieke doelen zijn:

- Onderzoek verrichten naar te verzamelen gegevens (sets 'gedragdata') die relevante informatie leveren over gedragsvraagstukken in de schoolsituatie om door docententeams:
 - beslissingen te kunnen nemen (interventies) aan de hand van schoolspecifieke data,
 - zelfevaluaties te kunnen uitvoeren,
 - resultaat van interventies te kunnen evalueren.
- Ontwikkelen en testen van een instrument voor het verzamelen en presenteren van 'gedragdata', dat effectief, efficiënt en acceptabel toepasbaar is voor docenten.

Beoogde resultaten:

- Een instrument voor dataverzameling (getest en gedocumenteerd).
- Beschrijving van ten minste vijf good practices over succesvolle interventies en implementatietrajecten, waaronder:
 - het resultaat van lessen voor leerlingen over verwacht gedrag in en buiten de klassen,
 - samenwerking in schoolteam,
 - het dagelijkse gebruik van data voor besluitvorming over gedragsvraagstukken,
 - samenwerking met ouders,
 - een beleidsplan preventieve aanpak gedrag.
- Interventiekits (werkboek SWPBS), gecompleteerd met een dvd met good practices.
- Ontsluiting van verkregen kennis en materialen op een nationale SWPBS-website.
- Publicatie van minimaal twee artikelen in relevante Nederlandse tijdschriften.

Uitvoeringsplannen:

- a. Op elke vo-school wordt een PBS-team ingericht dat toeziet op de inrichting, invoering en monitoring van het SWPBS-traject. Dit PBS-team bestaat uit een afvaardiging van managementteam, zorgteam, docententeam, AB-dienst, ouders, leerlingen, lid kenniskring, lector Fontys OSO, een datamanager vanuit de eigen school, en evidente externe instanties. Het PBS-team vergadert minstens twee keer per maand. De agenda in de vergadering wordt volgens de principes van Team Initiated Problem Solving (Newton e.a., 2009) vormgegeven: presenteren van data, identificeren van problemen, genereren van oplossingen (waarbij een specifieke volgorde van oplossingen wordt uitgewerkt - preventieve maatregelen eerst!), maken van plan van aanpak, uitvoeren en de volgende keer evalueren. Tijdens deze vergaderingen wordt gedurende het schooljaar nagedacht welke data moeten worden verzameld (wat, waar, wie, wanneer, waarom) en wordt na de dataverzameling de informatieve waarde beoordeeld.
- b. Inzet van een datamanager. Binnen een PBS-team wordt iemand verantwoordelijk voor het analyseren van de data: de datamanager. Dit is iemand van binnen de school die, samen met de onderzoeker vanuit het lectoraat, naar de informatiewaarde van de data kijkt en de vergadering van het PBS-team voorbereidt.

- c. Op elke partner-vo-school wordt een traject op maat uitgezet op basis van de eigen leer-vragen en prioriteiten. Het eigenaarschap is daarmee duidelijk binnen de school gelegd.
- d. Elke school heeft ondersteuning vanuit de ambulante dienst cluster 4, bekend met SWPBS (gecertificeerde PBS-medewerkers).
- e. Elke school wordt op regelmatige basis uitgenodigd om de opgedane ervaringen te delen in het netwerk van de drie scholen (intervisie), daarvan te leren (learning community) en door te koppelen naar andere belangstellende scholen binnen het samenwerkingsverband. De opbrengsten van de intervisie worden gedocumenteerd en zullen per school geëvalueerd worden.
- f. Ook worden scholen gestimuleerd hun good practices op congressen te presenteren, in samenwerking met medewerkers van het lectoraat.

Ervaringen van twee vo-'moederscholen'

Op beide scholen heeft men besloten tot een SWPBS-traject op basis van drie activiteiten die elkaar overlappen. Ten eerste heeft men het belang ervaren van het gebruik van eigen dataverzameling voor het beantwoorden van een vraag van de school. De vragen hebben op beide scholen betrekking op het verbeteren van de zorg en het onderwijs voor leerlingen met ASS. De vragen zijn op een SWPBS-manier met elkaar beantwoord. Dat betekent dat er een zogenoemde denktank voor onderzoek is gevormd, bestaande uit de directeur, de zorgcoördinator, een afvaardiging van mentoren, de ambulante begeleider, een onderzoeker en de lector van Fontys OSO. De onderzoeker en de lector zijn tevens gecertificeerde PBS-coaches. Met alle betrokkenen zijn gegevens rond de vraag verzameld en besproken. De data geven informatie om te bepalen welk gedrag voortaan verwacht wordt van docenten en leerlingen. Besproken is waarom men dit belangrijk vindt. Er is een waarde aan gekoppeld. Bepaald is hoe dit verwachte gedrag geïmplementeerd kan worden (wie dat het beste kan doen en wanneer).

Tegelijkertijd maakten diverse leden van de denktank kennis met SWPBS, ofwel door de master SEN-opleiding ofwel door het bijwonen van een congres. Zij deelden hun enthousiasme met hun directie en collega's.

De derde stap was dat de directie besloot tot een introductiebijeenkomst over SWPBS voor het hele team.

Ervaringen op de reboundvoorziening

Op een reboundvoorziening met gemiddeld zo'n dertig leerlingen is men in het schooljaar 2010-2011 ook gestart met SWPBS. Dit gebeurde onder leiding van een onderzoeker van de

kenniskring (gecertificeerd PBS-coach), in samenwerking met een onderzoeker vanuit de reboundvoorziening zelf.

Na een eerste kennismaking met SWPBS, op een studiedag in het voorjaar van 2010, is er gekozen voor de integrale inzet van een driejarig SWPBS-traject. Voor deze onderwijsvoorziening is er een plan van aanpak geschreven op basis van de blauwdruk van een 'regulier' SWPBS-traject. Dit kent de volgende fasen:

"Een volledig SWPBS-traject, van voorbereiding via implementatie tot (eventuele) certificering, beslaat een periode van drie jaar. In de voorbereiding (jaar 0) is het allereerst van belang binnen de school steun te verwerven. Hiervoor is het nodig dat 80 procent van het schoolpersoneel zich achter het traject schaaft.

Een volgende stap is het vormen van een PBS-team. Dit team kent de volgende deelnemers: een directielid (met onderwijs in portefeuille), de zorgcoördinator, een docent, een OOP'er en eventueel een ouder. Brede betrokkenheid is van groot belang voor het welslagen van het traject. Ouders kunnen worden betrokken door bijvoorbeeld voorlichtingsavonden.

Vervolgens wordt in een actieplan een traject op maat uitgezet. Van belang hierbij is aan te sluiten op datgene wat men binnen de school al doet ter voorkoming van gedragsvraagstukken. Waar de overgang van jaar 0 naar jaar 1 ligt, kan per school verschillen."

De onderwijsvoorziening stelt haar (circa drie) waarden vast en baseert hierop haar verwachtingen. Op vaste tijdstippen wordt vervolgens in (delen van) lessen expliciet aangeleerd hoe men zich kan gedragen in allerlei situaties. Hiervoor worden lesvormen uitgewerkt.

Gelijktijdig hieraan vinden teamtrainingen plaats, waarin getraind wordt om gewenst gedrag te benoemen en gedrag positief te bekrachtigen. Ook wordt gestart met het verzamelen en analyseren van data.

In het tweede jaar zullen de activiteiten uit het eerste jaar worden voortgezet en uitgebreid. Het blijft uiteraard van groot belang om te werken aan de brede 'groene' basis. Daarnaast wordt gestart met de activiteiten uit het 'gele niveau'. In dit niveau bevindt zich de groep risicoleerlingen, die meer oefenmogelijkheden nodig hebben om alsnog het gedrag, behorend bij de verwachtingen van de school, te vertonen.

In het derde jaar worden de activiteiten uit het eerste en tweede jaar voortgezet en uitgebreid. Leerlingen die nog niet aan de verwachtingen kunnen voldoen, worden nu intensief individueel begeleid.

Aan het einde van het derde jaar vindt, indien gewenst, het assessment plaats om het Nederlandse SWPBS-certificaat voor de school te verwerven.

4.5.5 Ervaringen in het eerste jaar; valkuilen en succesfactoren

Op één school (vmbo/havo/vwo, 1400 leerlingen) is na het directiebesluit om de school te ontwikkelen tot SWPBS-school direct spontaan vanuit de zorgcoördinatie een PBS-team gevormd, met leden uit de denktank en een afvaardiging van docenten en onderwijs-ondersteunend personeel. Totaal bestaat deze groep uit tien mensen. Deze groep komt om de week 45 minuten bij elkaar. Als eerste hebben zij gezamenlijke gedragsverwachtingen voor openbare ruimtes geformuleerd. Elke verwachting is gekoppeld aan de waarden respect, veiligheid en verantwoordelijkheid. De verwachtingen zijn tijdens een schoolbrede studiedag besproken. Daarna hebben alle medewerkers aangegeven of zij vinden dat deze verwachting wel of niet doorgevoerd moet worden. Tevens hebben zij aangegeven welke gedragsverwachting de hoogste prioriteit heeft. De verwachtingen die door minimaal 80 procent van het personeel zijn gekozen, zullen geleidelijk worden doorgevoerd. In het PBS-team wordt besproken hoe dit gebeurt. Voordat men start met de invoering, wordt een baseline gemaakt om te kunnen beoordelen of het gewenste effect wordt bereikt. Op dit moment vindt deze school dat men toe is aan de readiness-test. Dit is de test om te inventariseren of men gaat voor de SWPBS-aanpak met daaraan gekoppeld het driejarige implementatietraject. Tachtig procent van het voltallige personeel moet voor de SWPBS-aanpak kiezen om gedragsvraagstukken aan te pakken.

82

Op een andere school (havo, 600 leerlingen) heeft men tijdens de eerste schoolbrede studiedag over SWPBS direct de readiness-test gedaan. Dit was mogelijk omdat deze school al enkele jaren ervaring heeft met het werken met eigen data. Zij heeft bijvoorbeeld al langer ervaren dat good practices voor leerlingen met ASS ook veel informatie opleveren over wat voor alle leerlingen werkt. Dit hebben zij onder andere ervaren bij het onderzoek hoe leerlingen met ASS ondersteund kunnen worden bij het maken van open opdrachten (Wichers-Bots & Haasen, 2008) en de start van de les. Zij heeft een PBS-team gevormd en zal starten met gedragsverwachtingen in de openbare ruimtes. Zij is een matrix aan het opstellen.

Op de reboundvoorziening waren tot vorig schooljaar twee afzonderlijk functionerende teams werkzaam. Het team 'onderbouw' verzorgde onderwijs aan leerlingen die na de basisschool om wat voor reden dan ook niet geplaatst konden worden op een reguliere school voor vervolgonderwijs. Het 'reboundteam' verzorgde onderwijs aan leerlingen die op een van de scholen van het samenwerkingsverband tijdelijk geen onderwijs meer kunnen volgen. Dit is meestal het gevolg van (gedrags)problemen op de zogenaamde 'moeder-school'.

Met ingang van het schooljaar 2010-2011 zijn de teams samengevoegd en functioneren ze als één team. Tegelijkertijd is besloten om een start te maken met de implementatie van

SWPBS. Er was direct al de gewenste meerderheid van 80 procent voorstanders om met de uitgangspunten van SWPBS te gaan werken.

Aan het einde van de zomervakantie is het team begonnen met het opknappen van het schoolplein. In de eerste week is de aula samen met de leerlingen opnieuw geverfd, om zo een nieuwe 'eigen' start te kunnen maken. Tegelijkertijd is er op de reboundvoorziening, vlak voor de officiële start van het schooljaar, gestart met een SWPBS-studiedag voor het hele team onder begeleiding van de Fontys PBS-coach. Daar is een aanzet gemaakt om de waarden van de school vast te stellen. Vlak daarna is het PBS-team samengesteld, met vertegenwoordigers uit alle geledingen van het team.

Een succesfactor is dat er direct commitment binnen het hele team was en er een snelle start gemaakt kon worden. Maar men wilde ook direct 'echt aan de slag'. Een nadeel hiervan was dat de SWPBS-coach weinig gelegenheid had om vooraf kennis te maken met het team en de leerling-populatie en om zich voor te bereiden op de dagelijkse gang van zaken op deze onderwijsvoorziening. De praktische aspecten, zoals het vaststellen van de taken en verantwoordelijkheden van het PBS-team en de wijze van data verzamelen, waren nog onvoldoende uitgewerkt. Dat leidde ertoe dat er in het proces een pas op de plaats gemaakt moet worden. Dit zou je als een valkuil kunnen zien.

Het bijwonen van de SWPBS-conferentie (op 12 november 2010) door een groot deel van het PBS-team heeft een belangrijke positieve bijdrage geleverd aan het implementatietraject. In de verschillende workshops werd kennisgemaakt met good practices van scholen die al vorig jaar met SWPBS gestart zijn. De herhaalde uitspraak van de keynote speaker Tim Lewis (dat de implementatie van SWPBS een marathon is en geen sprint) was belangrijk om met vertrouwen naar het eigen proces van de school te kijken.

Succesfactoren voor het invoeren van SWPBS op de reboundlocatie: de start met een nieuw team waar teamvorming zich nog in de startfase bevindt; de positieve houding tegenover de uitgangspunten van SWPBS; de grote betrokkenheid van alle teamleden bij de groep leerlingen die er in huis is. Ook de steun/het vertrouwen van het bovenschoolse management is een belangrijk pluspunt.

Een moeilijk aspect is dat de leerlingen op verschillende momenten in het jaar op deze locatie geplaatst worden. Bovendien zijn het allemaal leerlingen die op basis van een individueel handelingsplan begeleid worden. Ook de aanwezigheid per week en de duur van het verblijf is zeer verschillend. Dit heeft vooral consequenties voor de interventies op klas- en groepsniveau. Ook spreken de docenten zorgen uit over de uitplaatsing van de leerlingen van de onderbouwgroep en de terugplaatsing van leerlingen op de 'moederscholen'. Plaatsing op deze locatie is (en moet) immers een tijdelijke zaak zijn.

4.5.6 Belangrijkste valkuilen en succesfactoren

- De belangrijkste succesfactor om te kunnen starten met SWPBS: aansluiten bij een dringende vraag van de school, data verzamelen over het gedragsvraagstuk en de mogelijke oplossingen, de beste (zo eenvoudig mogelijke!) oplossing kiezen, uitvoeren en maken van afspraken over de evaluatie.
- Het is heel belangrijk dat de directeur van de school zitting heeft in de onderzoeks-/voorbereidingsgroep. Het is de bedoeling dat uiteindelijk de hele school (inclusief ouders en ketenpartners) een rol gaan spelen in het SWPBS-traject. Een SWPBS-traject is een marathon en geen sprint! De directeur moet de voorwaarden scheppen waaronder deze marathon goed verloopt. Hij neemt zitting in het PBS-team en zal dit goed volgen en waar nodig aanschuiven.
- Sommige medewerkers van de school worden in de voorbereidingsfase zo enthousiast dat ze in sommige delen van de school al SWPBS-achtig aan het werk gaan. Het is een kunst om dit enthousiasme niet te temperen, maar tevens vast te houden aan alle SWPBS-pijlers. De voorbereiding tot de readiness-test neemt minimaal driekwart jaar in beslag. Bij deze voorbereiding is de PBS-coach onontbeerlijk.
- Het SWPBS-traject gaat veel instructietijd opleveren, maar kost zeker in het begin ook tijd. Het is belangrijk dat medewerkers in het SWPBS-team zo geroosterd worden dat zij ook daadwerkelijk aanwezig kunnen zijn. Dat betekent dat de start van een SWPBS-implementatietraject tegelijkertijd met het begin van het schooljaar een natuurlijk begin is. Begin niet terwijl mensen er eigenlijk geen tijd voor hebben!
- Elk SWPBS-gedragsteam heeft een datamanager in de school nodig. De ervaring leert dat in de loop van het proces vaak pas duidelijk wordt wie daar binnen de school het meest geschikt voor is. Deze functie moet voor een halve dag per week gefaciliteerd worden.
- Het delen van good practices met anderen dan de eigen school leidt tot meer inzicht in wat echt belangrijk is geweest en dus in de toekomst volgehouden moet worden! Deelname aan een intervisiegroep voor PBS-coaches van diverse scholen in het samenwerkingsverband levert veel input. Ook tweemaal per jaar intervisie voor PBS-teams in het samenwerkingsverband is zinvol, net als gezamenlijk overleg voor de directies van de scholen. Zo weten de scholen meer van wat er mogelijk is om schoolbreed gedragsvraagstukken aan te pakken en hoe dit georganiseerd kan worden, en waarderen ze meer bewust hun eigen ontwikkelproces en resultaten.

4.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding

4.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundig rapport

In het vo worden gedragsproblemen vaak gezien als het gevolg van een kindkenmerk, de invloed van de peergroep of een moeilijke thuissituatie. De invloed die de school zelf kan hebben op het gedrag van jongeren, wordt onderschat.

We denken dat het goed is voor scholen om good practices te tonen in het kader van SWPBS: waar en wanneer had men veel gedragsvraagstukken in de school, hoe is men schoolbreed tot een vermindering van die gedragsproblemen gekomen? Hoe zien de interventies eruit op de drie niveaus (groen, geel en rood) en wat is het resultaat van deze interventies geweest op de leerlinggroepen (vermindering van gedragsvraagstukken, percentage verwachte gedragsverwachtingen door de gehele school heen)? Als men weet wat de impact is van interventies, die elkaar in intensiteit opvolgen, op de doelgroep van de school, dan kan men ook naar de individuele leerlingen kijken. Binnen de school moet men kijken in hoeverre een leerling in aanmerking komt voor een intensievere interventie (of juist weer na een aantal weken voldoende zal hebben aan de 'groene' interventies). Als er te veel leerlingen onvoldoende baat hebben bij de schoolbrede interventies, zullen juist de schoolbrede interventies geïntensiveerd moeten worden. We gaan dan niet individueel dweilen...

In het onderwijskundige rapport van een leerling zal vooral vermeld moeten worden wat bij deze zorgleerling helpend is. Elke school heeft de plicht om duidelijkheid te krijgen over wat helpend is gebleken voor deze leerling. Zij moet ook kunnen aangeven waarom de school dit momenteel niet kan bieden.

In de terugkeer van de reboundvoorziening naar de 'moederschool' zal dit ook expliciet moeten worden overwogen: wat heeft deze leerling weer op de rit gekregen bij de reboundvoorziening (en was dit een groene, gele of rode interventie)? En hoe kan dit op de moederschool worden vormgegeven?

4.6.2 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator

Binnen SWPBS werken we met een zelfevaluatie-instrument (zie ook Golly & Sprague, 2009) voor de school, die minimaal eenmaal per halfjaar wordt ingevuld. Hierin wordt elke keer een compleet overzicht gegeven waar de school staat in het traject van implementeren. Een onderdeel van deze zelfevaluatie is ook de evaluatie van het SWPBS-gedragsteam. Daarnaast zijn de rollen en verantwoordelijkheden van de diverse betrokkenen ook beschreven binnen SWPBS. Met behulp van het TIPS-protocol (Team Initiated Problem Solvin, zie eerder) kan het PBS-team efficiënt en effectief met data omgaan en beslissingen nemen over het uitvoeren en evalueren van groene, gele en rode interventies.

Literatuur

Blonk, A. (2010). *Preventie als opdracht voor de speciale onderwijszorg*. Lectorale voortgangsrede. 5 februari 2010. Interne publicatie Fontys OSO, Bron: <http://www.fontys.nl/lectoraten/evaluerendhandelenoso/>

Bos, J., Damen, H., Hartog, L. den, Blonk, A. & Veerman, J.W. (2011). *AB verhelderd. Onderzoek naar de geïndiceerde ambulante begeleiding bij REC Vierland-Zuid*. Nijmegen: Praktikon BV en Tilburg: Fontys OSO.

Bradshaw, C.P., O'Brennan, L.M. & McNeely, C.A. (2008). *Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving*. In: Guerra, N.G. & Bradshaw, C.P. (red.). *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19–32.

Bradshaw, C., Koth, C., Thornton, L. & Leaf, Ph., (2009). *Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: findings from a group-randomized effectiveness Trial*. *Prevention Science*, Volume 10, Number 2, 100-115.

Bradshaw, C., Mitchell, M. & Leaf, P. (2010). *Examining the effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools*. In: *Journal of positive behavior interventions*, 12: 133-148.

Crone, D.A., Horner, R.H. & Hawken, J.S (2004). *Responding to problem behavior in schools. The behavior education program*. New York, London: The Guilford Press.

Eber, L., Sugai, G., Smith, C.R. & Scoot, T.M. (2002). *Wraparound and positive behavioral interventions and supports in the schools*. In: *Journal of emotional & behavioral disorders*, vol. 10 (3), 171-180.

Filter, K.J., McKenna, M.K., Benedict, E.A., Horner, R.H., Todd, A W. & Watson, J. (2007). *Check in/check out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary level targeted intervention for reducing problem behaviors in schools*. In: *Education and treatment of children*, 30, 69–84.

Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive behavior support. Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Pica.

Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, Anne W. & Esperanza, J. (2009). *A Randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools*. In: *Journal of positive behavior interventions*, 11 (3), pp. 133-144.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *Onderwijsverslag 2009-2010. De staat van het onderwijs*. Bron: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Onderwijsverslag+2009-2010.html>

Luiselli, J.K., Putnam, R.F., Handler, M.W. & Feinberg, A.B. (2005). *Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance*. In: *Educational psychology*. Vol 25(2-3), apr-jun 2005, 183-198.

Meersbergen, E. van & Blonk, A. (2011). *Gedragsinterventies: wat doen we en doen we het goede?* In: *Zorgbreed*, jrg 8, 31, p.13-17.

Newton, S., Horner, R., Algozzine, R., Todd, A. & Algozzine, K. (2009). *Using a problem-solving model to enhance data-based decision making in schools*. In: Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G. & Horner, R. In: *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer Science (p.551-580).

Oswald, K., Safran, St. & Johanson, G. (2005). *Preventing trouble: making schools safer places using positive behavior supports*. In: *Education & treatment of children*, v28 n3 p265-278.

Pianta, R.C. (2006). *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice*. In: Evertson C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sandomierski, T., Kincaid, D., & Algozzine, B. (2007). *Response to intervention and positive behavior support: brothers from different mothers or sisters with different misters?* In: *Positive behavioral interventions and supports newsletter*, vol 4, no. 2, p. 1-4.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Pdf te verkrijgen via <http://www.wrr.nl>

Wichers-Bots, J.P.M. & Haasen, M. (red.) (2008). *Naar een anti-vriendelijke VO-school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Wichers-Bots, J., Goor, M. van de & Harleman, H. (2011). *Van rode interventies naar groene interventies. Voorbeelden van leerlingen met ASS*. In: Zorgbreed, jrg 8, 31, p.34-39.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.

Yperen, T. van & Veerman J.W. (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijk-gestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.

Internetbronnen over SWPBS

www.apbs.org

www.fontysoso.nl/bag

www.pbis.org

www.swis.org

www.swpbs.nl



Hoofdstuk 5

Scenario 'Responsiveness To Intervention'

Machteld Schölvinck, Leanne Jansen, Diny van der Aalsvoort, Lidy Ahlers en Marlous Tiekstra

5.1 Inhoud

5.1.1 Visie

Responsiveness To Intervention (RTI) betreft een methodiek om vast te stellen in hoeverre leerlingen in een klas profiteren van het onderwijsaanbod. De onderzoekers Fuchs en Fuchs (2007) ontwikkelden RTI als een model om een tegenhanger te bieden voor de wijdverbreide neiging in de Verenigde Staten om bij een leerachterstand individueel diagnostisch onderzoek uit te voeren en om na te gaan of de leerachterstand veroorzaakt wordt door leerstoornissen.

De visie van de Responsiveness To Intervention (RTI)-methodiek is gebaseerd op vier inzichten:

1. De belangrijkste opdracht van de school is de onderwijsopdracht: het aanleren van (schoolse) vaardigheden. Het uitgangspunt van het model is daarom de schoolse vaardigheden.
2. Er zijn twee verklaringen waarom leerlingen onvoldoende profiteren van het didactische aanbod. De eerste is een leerachterstand door inadequate instructie en de tweede is een leerachterstand door problemen bij de leerling zelf. Leerlingen mogen niet in het speciaal onderwijs terechtkomen door onvoldoende didactische kwaliteiten van de leerkracht (ofwel door didactische of pedagogische verwaarlozing). De eerste stap in het model is daarom het uitsluiten van verwaarlozing.

"Het is onderwijs in zijn puurste vorm; de leerkracht krijgt in de gaten wat het effect van zijn instructie is geweest."

3. Daarnaast is uit wetenschappelijk onderzoek inmiddels in ruime mate bekend hoe leerlingen optimaal tot leren kunnen komen. Eveneens is bekend (Fletcher e.a., 2005), dat de instructie die effectief is voor kinderen met een leerprobleem ook effectief is voor kinderen die moeite hebben met leren lezen of rekenen door andere problemen (zoals lage cognitie, sociaal-emotionele problemen) of voor kinderen met een lage sociaal-economische achtergrond. Effectieve instructie of effectieve didactische interventie is het middel dat gebruikt wordt in dit model. Dit middel wordt ingezet voor alle leerlingen, ongeacht hun verschillen in individuele kindkenmerken of vastgestelde stoornissen.
4. Individueel neuropsychologisch en/of cognitief onderzoek is (bijna) niet te vertalen naar concrete, effectieve lees- of rekeninstructie (Fletcher e.a., 2005). In principe is individueel psychodiagnostisch onderzoek geen standaard instrument binnen de RTI-methodiek om leerlingen te indiceren voor het speciaal onderwijs.

Met deze vier inzichten is een beslismodel ontwikkeld om leerachterstanden te analyseren en op te vangen en om leerlingen met leerproblemen adequate begeleiding te geven. Als het effect van kwalitatief goed onderwijs niet voor alle leerlingen voldoende oplevert, moet worden nagegaan wat voor de individuele leerling nodig is om wél tot leren te komen. Niet de individuele kindkenmerken, maar de didactische aanpak van de leerkracht, het leren van de groep leerlingen en het leren van de individuele leerling vormen daarom het onderwerp van onderzoek, het onderwerp van aanpak en het selectie criterium of een leerling in aanmerking komt voor speciale onderwijsbudgetten. Omdat het didactische aanbod in de loop van de schoolloopbaan verandert, kunnen de leerproblemen veranderen. Omdat het leerstofaanbod in de loop van de tijd verandert, wijzigen de instructiebehoeften van leerlingen ook. Met Responsiveness To Intervention is ook hierop mogelijk in te spelen.

5.1.2 Korte uitleg

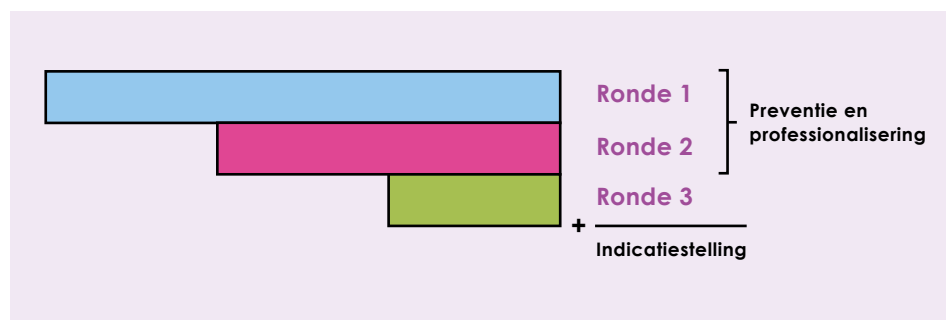
RTI is een individueel traject voor een leerkracht. Het is dus geen traject voor de gehele school. Het bestaat uit drie rondes. In de eerste ronde biedt de leerkracht wetenschappelijk gefundeerde instructie en begeleiding aan alle leerlingen in zijn groep, ten aanzien van wat op dat moment in het curriculum aan de orde is. Als kinderen na deze eerste ronde uitvallen, geeft de leerkracht aanvullende instructie die eveneens wetenschappelijk gefundeerd is en die aansluit bij de uitvallers. Deze instructie wordt specifiek, op individuele leerlingen, afgestemd en in kleine groepjes gegeven. In de laatste ronde blijven alleen de leerlingen over bij wie sprake is van hardnekkige leerproblemen. Een GZ-psycholoog beoordeelt op basis van de door de school aangeleverde stukken en of sprake is van hardnekkige leerproblemen of van een leerstoornis. Hooguit wanneer sprake is van comorbiditeit, wordt aanvullend psychodiagnostisch onderzoek gedaan.

Tijdens elke ronde wordt wekelijks de vooruitgang van iedere leerling gemeten met toetsen die op het curriculum zijn afgestemd; door Fuchs en Fuchs Curriculum Based Measurement (CBM) genoemd. Het vaststellen van het lees- of rekenniveau in combinatie met de leervorderingen tijdens de drie rondes van RTI, vormt de belangrijkste basis voor het nemen van beslissingen. Onderzoek heeft uitgewezen dat leerproblemen beter vast te stellen zijn door het vaststellen van afwijkingen op deze twee gebieden (niveau en mate van leervorderingen) dan op basis van een enkelvoudige afname van gestandaardiseerde testen (bijvoorbeeld IQ-test) (Speece, 2005 & Fletcher e.a., 2005).

Het geheel van de drie rondes betekent voor de leerkracht dat hij zich professionaliseert. Hij leert immers met welke instructie de hele groep het meest gebaat is, met welke instructie risicoleerlingen het meest gebaat zijn, en welke instructie het beste past bij leerlingen met hardnekkige leerproblemen. Hij leert adaptieve instructie te geven en zijn instructie aan te passen aan de behoeften van zijn leerlingen.

De eerste twee rondes van RTI hebben een preventieve werking; uitval en didactische verwaarlozing worden voorkomen. Naast het preventieve karakter van de eerste twee rondes hebben de drie rondes als geheel ook het karakter van een indicatiestelling of diagnosticering. Het is een methodiek om te analyseren wat de capaciteit is van de betreffende leerling om in een meer ondersteunende, expliciete en systematisch instruerende omgeving tot leren te komen.

RTI heeft drie doelstellingen: een indicatiedoel, een professionaliseringsdoel en een preventiedoel.



Figuur 1: 3 rondes van RTI

Ib'er:

"Hiermee kun je de leerkracht veel duidelijker bewust maken van de effecten van zijn eigen handelen, hiermee kun je hem actiever krijgen."

5.1.3 Effect

We zouden met de invoering van RTI in Nederland de volgende effecten kunnen verwachten.

Op het gebied van indicering, diagnosticeren en handelen

- Momenteel worden budgetten geïndiceerd op basis van criteria (ofwel: op basis van de kenmerken van het kind). Deze criteria leveren geen aanwijzingen tot handelen op. RTI geeft naast een indicatie voor een (didactische) zorgbehoefte ook expliciete aanwijzingen voor een handelingsplan.

Op het gebied van individuele professionalisering van de leerkracht

- Een tweede effect van RTI is op leerkrachtniveau vast te stellen. Het didactische niveau van de leerkracht neemt toe. Omdat een individuele leerkracht zich in de eerste en tweede ronde van RTI richt op wetenschappelijk gefundeerde instructie en begeleiding (ten aanzien van wat op dat moment in het curriculum aan de orde is) neemt de effectiviteit van zijn didactische vaardigheden toe. Als hij differentieert in de klas, doet hij dit nadat hij heeft vastgesteld wat effectief is voor de meeste kinderen. Zijn onderwijsaanbod komt weer bij de kern: "Hoe kan ik kinderen optimaal tot leren brengen?", in plaats van "Welke aanpassingen moet ik maken bij een leerachterstand?"

Leerkracht:

"Voor mij werd het heel duidelijk dat ze vooruitgingen. Ik ging heel bewust op zoek naar informatie die past bij het lezen."

Op het gebied van preventie van leerachterstanden

- Minder leerlingen zullen het gevaar lopen op een achterstand (door pedagogische en didactische verwaarlozing). Het stempel 'speciale onderwijsbehoeften' wordt immers alleen maar gezet als aannemelijk is gemaakt dat de onderwijsleeromgeving optimaal is geweest. Dit betekent ook dat de kans aanzienlijk afneemt dat leerlingen op een individuele leerlijn en dus in een beperkter onderwijsaanbod terechtkomen.
- Het belangrijkste effect van RTI is dat leerlingen de kans krijgen om opgelopen leerachterstanden in te halen. Hun algemene prestatieniveau gaat omhoog.
- Het beroep op speciaal onderwijs(budget) neemt af. RTI is goedkoop, want het gaat om regulier onderwijsaanbod.
- Voor scholen betekent dit: hogere leeropbrengsten die gepaard gaan met minder verwijzingen naar speciale onderwijszorg.
- Regionale samenwerkingsverbanden merken dat er minder verwijzingen voor speciale onderwijs(budgetten) komen. Tevens kan elke school van het samenwerkingsverband laten zien hoe zij RTI in de praktijk brengt. Op basis van deze informatie kunnen scholen zich specialiseren, als een samenwerkingsverband daarvoor kiest.

lb'er:

"Wat ik goed vond aan het RTI-traject was het maken van de foutenanalyses.

Na heel korte tijd acties ondernemen en door de wekelijkse toetsen krijg je leerlingen sneller in beeld, kun je sneller reageren."

5.1.4 Uitgebreide uitleg

Voordat men kan spreken van een onderwijsbeperking of leer- en gedragsproblemen moet de onderwijsleeromgeving aantoonbaar optimaal zijn. Door de systematiek van RTI wordt expliciet vastgelegd hoe een leerling reageert op optimaal onderwijsaanbod. Als hij hiervan onvoldoende profiteert, dan zegt men dat er sprake is van hardnekkige leerproblemen c.q. didactische resistentie.

Pas als deze optimale onderwijsleeromgeving geen effect heeft gehad, wordt een op maat gemaakte, aangepaste instructie of begeleiding geboden. RTI bestaat uit drie rondes.

Ronde 1 en 2 bieden optimaal onderwijs en ronde 3 biedt onderwijs op maat.

Ronde 1

De leerkracht geeft alle leerlingen in de reguliere klas een aanbod van wetenschappelijk onderbouwd optimaal lees- en/of rekenonderwijs. Dit standaardaanbod is gericht op het aanleren van de vaardigheden die volgens het curriculum op dat moment aangeleerd dienen te worden. Wekelijks worden de vorderingen per leerling vastgesteld en dat wordt minstens achttien weken volgehouden. Na zes weken wordt uit de vorderingen van de groep als geheel op de wekelijkse toetsen een norm vastgesteld. Voor degene die lager presenteert dan deze norm is ronde 2 volgens RTI verplicht. Anders gezegd: het onvoldoende opsteken van de eerste interventieronde is een duidelijke aanwijzing voor de aanwezigheid van extra leerbehoeften bij het kind.

Daartoe wordt de volgende methodiek ingezet: de leerkracht maakt allereerst een kwantitatieve analyse van de wekelijkse toetsen, gevolgd door een kwalitatieve analyse.

Deze toetsen meten alleen de leervorderingen, dus geen gedrag of werkhouding.

De reden dat alleen leervorderingen worden getoetst, is de doelstelling van de school: leerlingen tot leren brengen.

De criteria zijn daaruit afgeleid. Het draait immers om het vinden en uitvoeren van interventies die leerlingen tot optimaal leren zullen brengen.

Ronde 2

Leerlingen die voldoende profiteren, blijven in ronde 1 (wetenschappelijk onderbouwd optimaal lees- en/of rekenonderwijs). Leerlingen die onvoldoende profiteren, worden apart genomen en krijgen in kleine groepjes (maximaal vier leerlingen) gedurende zes tot twaalf weken specifiek op hun mogelijkheden aangepaste instructie.

Bij deze ronde gaat het om het verhogen van de kwaliteit van al bestaande lees- of rekenvaardigheden bij leerlingen. Er worden geen aanpassingen gemaakt in de lesstof en er worden eigen leerlijnen ontworpen. Het gaat om het verhogen van de kwaliteit van de vaardigheden die nodig zijn voor het beheersen van dat gedeelte van het curriculum dat op dat moment aan bod is. Dit gebeurt door op maat gemaakte interventies. Wanneer in deze periode een aantal leerlingen onvoldoende profiteert, dan elimineert deze ronde de mogelijkheid dat de leerachterstand het gevolg is van een onvoldoende optimaal aanbod van de leerkracht (ofwel: didactische of pedagogische verwaarlozing).

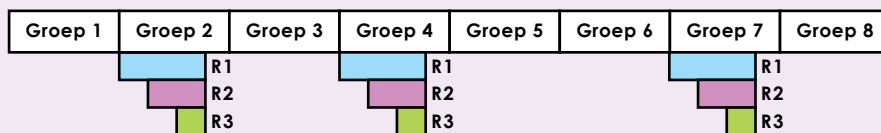
Bij een lagere prestatie dan de norm is ronde 3 noodzakelijk.

Ronde 3

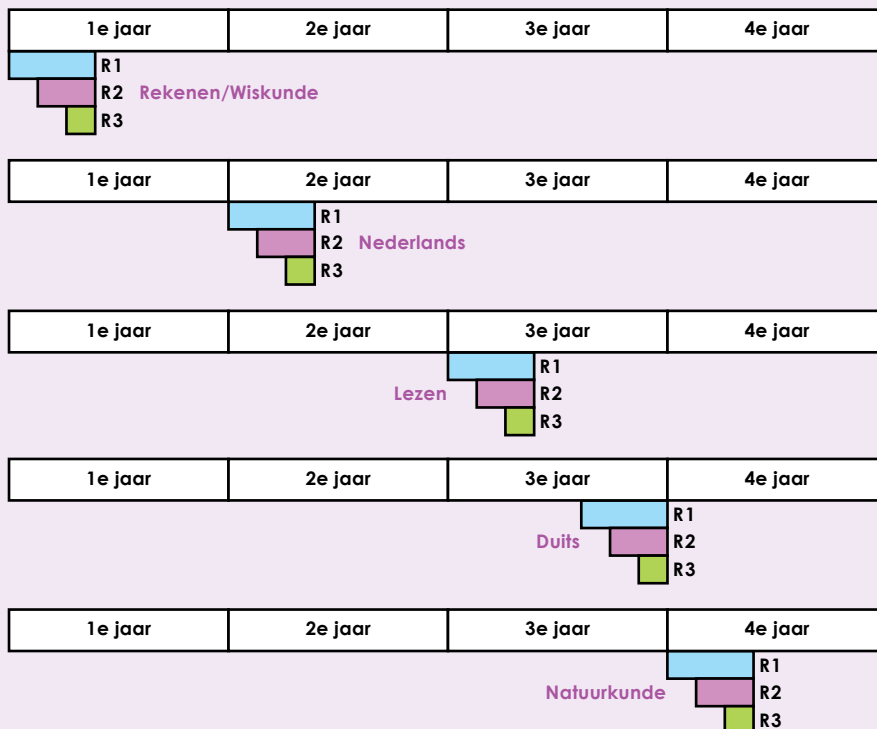
In deze ronde wordt de instructie op individuele leerlingen afgestemd en worden hun vorderingen individueel vastgesteld. Deze gegevens worden door een GZ-psycholoog geanalyseerd en in verband gebracht met ontwikkelingskenmerken van het kind. Zo wordt vastgesteld van welke leerproblemen sprake is. Hieruit volgt welke onderwijsleeromgeving (in de vorm van instructie en aanbod) de leerling nodig heeft om optimaal te profiteren van het onderwijsaanbod.

In een regionaal samenwerkingsverband, waar sprake is van verschillende vormen van speciaal onderwijs, wordt gekozen welke van deze speciale onderwijsleeromgevingen het beste past. Een regionaal samenwerkingsverband kan er ook voor kiezen dat ronde 3 het speciaal onderwijsaanbod is. In deze meest specifieke vorm van RTI is speciale onderwijszorg een flexibel aanbod in de school, waarin leerlingen in en uit gaan, al naar gelang hun veranderende behoefte in relatie tot het algemene onderwijsaanbod. De vaardigheden van het kind kunnen immers per vak verschillen.

PO



VO



Figuur 2: voorbeelden van inzet van RTI in PO en VO

5.1.5 Outputspecificatie

Als een leerkracht of docent de drie rondes van RTI doorlopen heeft, kan met Cito-toetsen (methodeonafhankelijk en valide, in de RTI-terminologie screeningsinstrument genoemd) een hoger leerrendement (score) vast te stellen zijn. Eveneens is vast te stellen dat het

zorgbudget vooral wordt uitgegeven aan preventie en aan professionalisering van leerkrachten. Alleen wanneer dat noodzakelijk is, wordt het uitgegeven aan speciaal onderwijs en individuele psychodiagnostiek.

5.1.6 Misverstanden

RTI is een beslismodel of organisatiemodel om leerlingen gestructureerd instructie en extra instructie te bieden. Het levert geen concreet voorgeschreven interventies op. RTI kan door training van de leerkracht en ib'er worden aangeleerd. De leerkracht en ib'er kunnen ook zelf onderzoeken wat wetenschappelijk onderbouwde interventies zijn bij welk type leerprobleem. In de zuiverste vorm van RTI is deze laatste wijze de meest uitgesproken vorm van professionalisering.

Een ander misverstand is dat RTI een vorm van Remedial Teaching (RT) is. RTI betekent preventie van leerproblemen in plaats van aanpak van leerproblemen met RT. Daarnaast is het een proces om vast te stellen of er sprake is van leerproblemen of van leerstoornissen. RTI gaat niet over hulpklassen, time-out of reboundvoorzieningen. RTI is uitsluitend bedoeld voor de preventie van leerproblemen en is niet bedoeld als (tijdelijke) ontlasting van de school. RTI is niet per definitie een traject voor disfunctionerende leerkrachten. RTI controleert de didactische kwaliteit van de leerkracht om leerproblemen als gevolg van didactische verwaarlozing uit te sluiten. RTI geeft daardoor tegelijkertijd aanknopingspunten om zijn didactische vaardigheden te vergroten. RTI is evenwel geen meetinstrument om didactische kwaliteiten in kaart te brengen en vervolgens in een functioneringsgesprek ter sprake te brengen.

5.1.7 Evidence based

RTI wordt in sommige staten van de VS uitgevoerd als methodiek om speciale leerbehoeften vast te stellen. Het ministerie van Onderwijs in de VS heeft twee grote studies uitgezet bij het Amerikaanse nationale onderzoeksbureau voor leerproblemen. Tijdens dit onderzoek werd ondermeer bekeken op basis van welke kwantitatieve criteria leerlingen naar de tweede ronde van RTI door moeten gaan, welke instructie het meest effectief is bij problemen en welke precieze criteria geformuleerd kunnen worden voor responsiviteit en non-responsiviteit. In de VS hebben er daarnaast verschillende onderzoeken plaatsgevonden naar de validiteit van de methodiek. De resultaten zijn veelbelovend. De onderzoeken naar validiteit richten zich veelal op het lezen en het rekenen. In de VS wordt RTI echter ook toegepast op andere vakgebieden.

In Nederland is een proefstudie uitgevoerd (Aalsvoort e.a., 2008). Op basis van de positieve uitkomsten, in de vorm van verhoogd leerrendement, bepleiten we dat in Nederland meer onderzoek plaatsvindt naar RTI.

Onderzoeksresultaten uit de VS, voor wat betreft aangetoonde optimale instructie bij lees- en rekenproblemen, kunnen gebruikt worden voor de inhoudelijke invulling van de eerste ronde van RTI. Leerkrachten zouden begeleid moeten worden om de eerste ronde uit te kunnen voeren.

CPS is bezig met het ontwikkelen van een werkwijze voor de interne begeleider, om de eerste twee RTI-rondes te begeleiden (die uitgevoerd worden door de leerkracht) en om de derde RTI-ronde in te laten vullen door de begeleider (gedragswetenschapper of onderwijskundige). Deze werkwijze wordt onderzocht op effectiviteit. Daarbij wordt gelet op professionalisering van de individuele leerkracht, effectiviteit van de methodiek voor de preventie van leerproblemen, en effectiviteit van de methodiek als indicatiemiddel voor de verdeling van budgetten.

5.2 Implementatie

5.2.1 Randvoorwaarden

Om RTI succesvol te kunnen laten plaatsvinden, moeten leerkrachten de behoefte hebben om met de eerste interventieronde te starten. Leerkrachten moeten, aan de hand van de analyse van de wekelijkse toetsen (CBM), leerlingen selecteren die in aanmerking komen voor de tweede interventieronde. Er moet een zorgstructuur zijn die RTI binnen de school ondersteunt. Het curriculum is aangepast aan de mogelijkheid om alle leerlingen wekelijks te toetsen en sommige leerlingen op bepaalde tijdstippen van de dag de interventie aan te bieden, zonder dat zij het reguliere programma missen.

Van alle scholen binnen het samenwerkingsverband is helder welke zorg zij wel en niet kunnen bieden. Op basis van de analyse van speciale behoeften (naar aanleiding van de derde interventieronde van RTI) kan besloten worden op welke school een leerling deze speciale zorg aangeboden krijgt. Hiervoor is een goede samenwerking en coördinatie nodig. Het samenwerkingsverband levert de begeleiders (gedragswetenschappers of onderwijskundigen) die de gegevens (die de school na een RTI-traject heeft aangeleverd) kunnen interpreteren en kunnen beoordelen op kwaliteit van de interventies. Wanneer deze begeleiders moeten concluderen dat de leerkracht onvoldoende kwaliteit heeft geboden, steunt het samenwerkingsverband hen bij dit slechtnieuwsgesprek en biedt de leerkracht bij voorkeur een professionaliseringstraject aan om toch aan de benodigde vaardigheden te komen. Alleen dan komt de leerkracht toe aan het doel van RTI om leerproblemen te voorkomen en alleen dan kunnen hardnekkige leerproblemen vastgesteld worden.

5.2.2 Organisatie regionaal werkverband

Het regionale samenwerkingsverband zorgt dat de leerkrachten die de RTI uitvoeren, de interne begeleiders en de begeleiders van het samenwerkingsverband op de hoogte blijven van de laatste inzichten op het gebied van effectieve interventies. Bij aanmelding bij het zorgteam, controleert het regionale samenwerkingsverband de kwaliteit van het didactische aanbod en durft in te grijpen wanneer die niet behaald wordt.

De vraag die de leerkracht of docent (of school) aan het werkverband stelt, is samen te vatten als: "Welke instructie heeft deze leerling (die niet profiteert van standaard goed onderwijsaanbod) nodig om optimaal gebruik te kunnen maken van het huidige didactische aanbod?"

5.2.3 Kwaliteitsstandaarden

Wanneer een leerkracht start met een RTI-traject mag verwacht worden dat hij in ronde 1 gebruikmaakt van goede onderwijsmethoden en dat goede instructie wordt gegeven. De leerkracht neemt, gedurende het hele traject, de wekelijkse toetsen (CBM) af bij alle leerlingen in zijn klas. Voor ronde 2 maakt hij een kwantitatieve analyse wie er voor deze ronde in aanmerking komt. Gedurende ronde 2 en 3 maakt hij kwantitatieve en kwalitatieve analyses van de wekelijkse toetsen en past daar zijn interventies per week op aan.

De interventies vindt hij door literatuuranalyse of door het volgen van nascholing.

Alle stappen die hij in zijn traject neemt, houdt hij zorgvuldig bij zodat deze ter analyse kunnen worden voorgelegd aan de GZ-psycholoog die kan nagaan of de hardnekkige leerproblemen te diagnosticeren zijn als leerstoornissen.

De school, ook de speciale school, adopteert de volgende visie: omdat het leerstofaanbod in de loop van de tijd verandert, kan de instructiebehoefte van leerlingen wijzigen en kunnen leerlingen verschillende malen in hun schoolloopbaan de RTI-rondes doorlopen. De interne begeleider en de GZ-psycholoog/orthopedagogoloog-generalist van het samenwerkingsverband voorzien de begeleidingsbehoeften van de leerkracht/docent bij de uitvoering van RTI. Ook zij weten hoe RTI precies werkt.

5.2.4 Kwaliteitscontrole

Kwaliteitscontrole van RTI vindt plaats door het samenwerkingsverband. Aan de hand van toetsresultaten en verslagen van analyses en interventies die scholen aanleveren, bepaalt het samenwerkingsverband of er sprake is geweest van goed onderwijs in ronde 1 en 2.

5.2.5 Valkuilen

Valkuil bij het invoeren van deze methodiek is, dat iemand anders dan de leerkracht het onderwijs aan leerlingen overneemt en uitvoert. Een belangrijk uitgangspunt bij RTI is immers, dat de leerkracht de instructie uitvoert en aanpast op basis van de resultaten op de wekelijkse metingen.

Een tweede valkuil is dat leerkrachten (meer dan gewoonlijk) zichtbaar maken hoe effectief zij zijn en dat ouders van leerlingen dus ook meer dan voorheen zien wat de inspanning van de leerkracht oplevert. De mogelijkheden om ronde 2 aan te bieden, moeten georganiseerd worden voordat ronde 1 is afgelopen. Als een leerkracht/docent besluit om mee te doen, kan dit alleen als de ouders van iedere leerling toestemming hebben gegeven.

5.3 Rollen

5.3.1 Regie

Het samenwerkingsverband heeft de regie bij de invoering, omdat het verantwoordelijk is voor de kwaliteit van RTI.

100

5.3.2 Wie is de probleemeigenaar?

De school en met name de leerkracht en de docent zijn verantwoordelijk voor het leren van hun leerlingen; leerlingen profiteren optimaal van hetgeen zij hen aanbieden.

5.3.3 Benodigde zorgstructuur

Voor deze manier van werken is een leerkracht of docent nodig die signaleert dat zijn aanbod effectiever kan. Daarnaast zijn wekelijkse toetsen nodig die zijn afgestemd op wat er op dat moment wordt aangeboden en die de didactische vooruitgang in kaart brengen. Deze toetsen moeten op de afgesproken tijdstippen worden afgenomen door de leerkracht en samen met de interne begeleider volgens een kwantitatieve analyse in kaart gebracht worden.

Het curriculum is zo samengesteld dat leerlingen de tweede RTI-ronde kunnen volgen zonder wezenlijke dingen uit het reguliere aanbod te missen. Ouders worden op de hoogte gesteld wanneer leerlingen gaan deelnemen aan de eerste ronde en aan eventuele vervolgrondes. De ib'ers zullen grotendeels de eerste twee RTI-rondes begeleiden.

GZ-psychologen interpreteren de aangeleverde gegevens en adviseren over de instructie in ronde 3.

Psychodiagnostisch onderzoek vindt alleen plaats als uit de eerste twee rondes onvoldoende naar voren is gekomen van welke vorm van instructie de leerling kan profiteren.

5.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur

- De directie van de basisschool (of die van de vo-school) faciliteert leerkrachten en docenten om RTI in te zetten. Zij regelt interne en eventuele externe begeleiding voor de uitvoering.
- De interne begeleider of zorgcoördinator heeft voor de invoering van RTI overleg gehad met de directie over de manier waarop RTI optimaal binnen de school ingevoerd kan worden, welke randvoorwaarden vervuld moeten worden en welke voorbereidingen getroffen moeten worden. Daarnaast richt hij samen met de directie de zorgstructuur zo in dat RTI optimaal in zijn school functioneert.
- Leerkracht, docent, interne begeleider en zorgcoördinator helpen om RTI uit te voeren.
- De orthopedagoog/psycholoog ziet erop toe dat betrouwbare en valide instrumenten worden ingezet om leerlingen te selecteren en om de vooruitgang in de verschillende interventieronden vast te stellen. Hij ziet erop toe dat de onderwijsmethode (zoals ontwikkeld en weergegeven in de handleiding van de methode) wordt ingezet. Hij draagt zorg voor de analyse van de effecten na de twee interventierondes. Daarnaast zorgt hij voor de verslaglegging naar aanleiding van RTI ten behoeve van onderwijs aan de leerling met speciale onderwijsbehoeften.
- Wanneer een leerling die RTI krijgt ook besproken wordt in het CJG of het ZAT, dan worden deze instanties op de hoogte gesteld van het effect van RTI. Immers, RTI geeft immers informatie over het gedrag van de leerling in relatie tot een eventuele leerstoornis. Deze informatie kan zeer behulpzaam zijn voor de hulpverlening aan het gezin of het individuele kind.

5.3.5 Rol van ouders

Ouders wordt toestemming gevraagd voor deelname aan RTI. Ze worden op de hoogte gesteld van de inhoud van het programma van hun kind dat deelneemt aan RTI.

Ze worden op de hoogte gesteld van de bevindingen naar aanleiding van de analyse van de begeleider van het samenwerkingsverband bij de derde interventieronde.

5.4 Financiën

5.4.1 Budgetverdeling

Leerlingen kunnen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan RTI krijgen om de instructiebehoefte af te stemmen op het dan aangeboden onderdeel van het curriculum. Op dit soort momenten wordt de hele klas betrokken bij het traject. De ene leerling neemt er alleen intensiever aan deel dan de andere (in verband met het doorlopen van de drie RTI-rondes). Door de preventieve aard van de methodiek is de verwachting dat minder leerlingen een beroep doen op het speciaal onderwijs. Niet alleen zullen alle leerlingen schoolvorderingen laten zien, ook leerkrachten en docenten zullen meer professioneel c.q. effectief omgaan met alle leerlingen in het algemeen en met leerlingen met leerproblemen in het bijzonder. Als een samenwerkingsverband, een aantal scholen daarvan, of een individuele school kiest voor RTI, dan is helemaal geen speciaal onderwijs meer nodig. Er wordt minder budget besteed aan diagnostiek en meer aan goed onderwijs op basis van RTI.

5.4.2 Relatie kind en budget

De essentie van het budget voor RTI is dat het wordt ingezet op de relatie tussen het kind en het onderwijs. Door RTI toe te passen wordt duidelijk dat sommige leerlingen meer nodig hebben dan het reguliere optimale onderwijsaanbod en wordt precies duidelijk welke onderwijsleersituatie de leerling nodig heeft.

5.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?

Er lijken geen expliciete mogelijkheden om volgens deze werkwijze met het budget te differentiëren. Doordat bij sommige kinderen sprake is van een meer complexe problematiek, zal telkens als het instructieniveau c.q. het onderwijsaanbod verandert, opnieuw vastgesteld moeten worden hoe het voor deze leerling het beste past.

5.4.4 Transparantie

- RTI is terug te vinden in het POP van de leerkracht en in de besteding van het zorgbudget van de school dat door het samenwerkingsverband beschikbaar is gesteld.
- Op korte termijn zijn er geen directe mogelijkheden te verwachten op het gebied van het beheersen van budget. Op langere termijn daarentegen is de verwachting

dat leerkrachten minder een beroep zullen doen op zorgbudgetten omdat zij telkens opnieuw hun aanbod optimaliseren.

- Met deze methodiek wordt niet alleen duidelijk welke vorm van instructie een leerling nodig heeft. Voor leerkrachten en docenten wordt het ook duidelijk waar nog hiaten in de eigen vaardigheden zitten bij de begeleiding van risicoleerlingen.

5.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband

5.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband

Het samenwerkingsverband had reeds een leesverbeteringstraject gevolgd zoals omschreven in scenario 1 ('Effectief en kwalitatief goed onderwijs, ook voor zorgleerlingen'). Men had de gestelde doelen behaald (95 procent van de leerlingen behaalt AVI 9 aan het eind van groep 5). Men vroeg meer handvatten voor hardnekkige leesproblemen en dyslexie.

5.5.2 Verwachte effecten

Men hoopte dat het traject duidelijk zou maken met welke aanpak de leerlingen met hardnekkige leesproblemen het meest gebaat zijn. Dit zou er dan eveneens toe leiden dat minder kinderen voor diagnostiek en aanvullende zorg zouden worden aangemeld.

5.5.3 Belangrijke intakegegevens

Het is belangrijk om vooraf al een inschatting te kunnen maken in welke mate de betrokkenen reeds op de hoogte zijn van de doelen, effecten en werkwijze van RTI. RTI is een intensief traject, dat (eenmalig) veel professionaliseringstijd van de leerkracht vraagt. Om te kunnen indiceren dat er (ondanks intensief goed aanbod) sprake is van hardnekkige leerproblemen of dyslexie, is extra instructietijd en extra toetsing nodig. Het is daarom belangrijk om te weten wat ib'ers, leerkrachten (en directie) nodig hebben om de tijd in het traject te kunnen stoppen die nodig is om gedegen uitspraken te kunnen doen over hardnekkige leerproblemen en dyslexie.

Het is eveneens belangrijk om te weten wat scholen al weten op het gebied van het vak waarop RTI wordt uitgevoerd. Ofwel, welke kennis heeft men al in huis over goede, wetenschappelijk bewezen lees- en rekendidactiek?

5.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak

Het belangrijkste element in het plan van aanpak is het in kaart brengen van de beginsituatie van het samenwerkingsverband. Welke trainingen heeft men al gedaan op het gebied van effectief onderwijs, wat is de visie ten aanzien van leerproblemen etc.. Naar aanleiding van deze beginsituatie wordt een plan van aanpak gemaakt. Het geven van alleen een training RTI heeft geen enkele zin.

5.5.5 Ervaringen in het eerste jaar; valkuilen en succesfactoren

Een belangrijke valkuil is dat de verschillende deelnemers aan het RTI-traject (coördinator, directie, ib'er, leerkracht en psychodiagnosticus) onvoldoende geïnformeerd zijn. Wanneer deelnemers aan RTI eerder gebruikte werkwijzen onvoldoende kunnen loslaten, heeft RTI minder kans van slagen. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het gegeven dat men niet alle leerlingen wekelijks wil toetsen, maar alleen de uitvallers. Of wanneer psychodiagnostici blijven vasthouden aan het testen van leerlingen om uitspraken te doen, in plaats van het interpreteren van de kwantitatieve en kwalitatieve gegevens van de wekelijkse toetsen en aanpak. Hierin is sturing van de trainers en de coördinator van het samenwerkingsverband zeer gewenst. Ook supervisie en intervisie zijn in dit verband krachtige middelen.

Een belangrijke succesfactor is een coördinator die zijn scholen goed kent en ze weet te motiveren. Ook een goede voorbereiding op het implementatietraject, in de vorm van voldoende uitwisseling van informatie en het expliciet benoemen dat men wil meedoen, zijn succesfactoren in het RTI-traject.

Het is ook belangrijk dat men weet welke informatie Cito-toetsen kunnen opleveren, dat men deze goed afneemt en op waarde weet te schatten. Bij het leren hanteren van de RTI-methodiek hadden deelnemers veel baat bij het zelf oefenen met het interpreteren van de wekelijkse toetsen en bij het uitwisselen van de ervaringen daarmee.

5.5.6 Belangrijkste valkuilen en succesfactoren

Van tevoren weten wat de mogelijkheden tot verandering zijn bij de deelnemers en daarop anticiperen én de aanvoering van het traject door een betrokken en motiverende coördinator zijn de belangrijkste succesfactoren bij het invoeren van RTI.

5.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding

5.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundig rapport

Uit de grafieken van de kwantitatieve analyse kan worden afgelezen of het grootste gedeelte van de leerlingen van de eerste en tweede ronde heeft geprofiteerd (en of er dus goed onderwijs is aangeboden). De leerkracht kan ook duidelijk aangeven welke conclusies hij uit zijn analyse van de wekelijkse toetsen heeft getrokken en welke vorm van instructie of aanbod hij heeft aangeboden. De leerlingen die daar onvoldoende van hebben geprofiteerd, kunnen didactisch resistent genoemd worden voor kwalitatief goed onderwijs en extra tijd en instructie. Bij hen is er sprake van hardnekkige leerproblemen. Een psychodiagnosticus kan aan de hand van deze gegevens de diagnose stellen of het hardnekkige leerprobleem verwijst naar een leerstoornis of vaststellen dat er toch sprake is van onvoldoende adequaat aanbod.

5.6.2 Gesprek met school en zorgteam

Men zal meer details kunnen verstrekken over het didactische aanbod en de organisatie ervan.

5.6.3 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator

Geef aan welke acties de schoolleider (en indien mogelijk ib'er/zorgcoördinator) onderneemt om er voor te zorgen dat dit scenario goed wordt opgestart en goed wordt uitgevoerd binnen de school. Analooq naar:

Acties die de schoolleider/ ib'er/ zorgcoördinator moet ondernemen om RTI goed in en uit te voeren in de school.	Wel/niet	Welke ondersteuning heeft u nodig om dit te realiseren?
Directie geeft professiona- liseringstijd voor leerkracht en ib'er voor RTI.		

Directie weet welke professionaliseringsdoelen, preventiedoelen en indiceringdoelen het RTI-traject nastreeft.		
Ib'er weet welke professionaliseringsdoelen, preventiedoelen en indiceringdoelen het RTI-traject nastreeft.		
Leerkracht weet welke professionaliseringsdoelen, preventiedoelen en indiceringdoelen het RTI-traject nastreeft.		
Ib'er en leerkracht zijn bereid om gedurende 16 weken wekelijks een éénminuuttoets bij alle leerlingen af te nemen en om die te scoren en te interpreteren.		
Leerkracht is bereid om extra tijd en aandacht in zijn instructie te steken.		
Ib'er en leerkracht zijn bereid om zelf de wekelijkse toetsen samen te stellen.		
Ib'er en leerkracht zijn bereid om te onderzoeken welke interventies het beste passen bij de problemen die men tegenkomt bij de analyse van de toetsen.		

Literatuur

Aalsvoort, G.M. van der & Eendhuizen, K.J. (2005). *Functionele indicatiestelling: een internationale literatuurstudie en mogelijke proefstudies in opdracht van NWO-BOPO*. Leiden: universiteitsdrukkerij.

Aalsvoort, G.M. van der, Vermaas, M., Vroom, E. de & Bremmer, L. (2008). *Kan iedereen leren lezen? Effecten van Response To Instruction bij aanvankelijk lezen in het speciaal basisonderwijs*. In: Tijdschrift voor Orthopedagogiek. Vol. 47, nr. 11, p. 471-484.

Bradley, R., Danielson, L. & Doolittle, J. (2007). *Responsiveness to Intervention: 1997 to 2007*. In: Teaching exceptional children. Vol. 39, nr. 5, p. 8-12.

Bradley, R., Danielson, L. & Hallahan, D.P. (red.) (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice* Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Cheney, D., Flower A. & Templeton, T. (2008). *Applying Response to Intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders*. In: The Journal of special education. Vol. 42, nr. 2, p. 108-126.

Dykeman, B.F. (2006). *Alternative strategies in assessing special educational needs*. In: Education Vol. 127, nr. 2, p. 265-273.

Fletcher, J.M., Denton, C. & Francis, D.J. (2005). *Validity of alternative approaches for identification of learning disabilities: operationalizing unexpected underachievement*. In: Journal of learning disabilities. Vol. 38, nr. 6, p. 545-552.

Fletcher, J.M., Lyon, G., Fuchs, L. & Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford.

Fuchs, D., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Bryant, J. & Davis, G.N. (2008). *Making 'secondary intervention' work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: findings from the first-grade longitudinal reading of the National Research Center on Learning Disabilities*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. Vol. 21, nr. 4, p. 413-436.

Fuchs, D., Fuchs, L. & Vaughn, S. (2008). *Response to Intervention, a framework for reading educators* (pp. 27/49). Newark: International Reading Association.

Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (2007). *A model for implementing Responsiveness to Intervention*. In: Teaching exceptional children. May/June, p. 14-20.

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Johnson, E.S. & Grietens, H., Ghesquière, P. & Pijl, S.J. (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Den Haag: ministerie van OCW.

Johnson, E.S. & Smith, L. (2008). *Implementation of response to intervention at Middle School*. In: Teaching exceptional children. Vol. 40, nr. 3, p. 46-52.

Mesmer, E.M. & Mesmer, H.A.E. (2008). *Response to intervention (RTI): what teachers of reading need to know*. In: The reading teacher, Vol. 62, nr. 4, p. 280-290.

Speece, D.L. (2005). *Hitting the moving target known as reading Development*. In: Journal of learning disabilities. Vol. 38, nr. 6, p. 487-493.



Hoofdstuk 6

Scenario 'Leerkrachten stellen onderwijzorgarrangementen op'

Wim Meijer

Opmerking vooraf

Het scenario wordt uitgeschreven voor een basisschool; aan het einde van het hoofdstuk wordt aangegeven welke aanpassingen in het scenario nodig zijn om het ook in een vo-school toe te kunnen passen.

6.1 Inhoud

6.1.1 Visie

Leerkrachten hebben de opdracht om (minimum)onderwijsdoelen te bereiken. Passend onderwijs impliceert dat leerlingen doelen langs verschillende wegen mogen bereiken. Voor sommige leerlingen worden ook aparte doelen gesteld. In onze visie behoort het bieden van onderwijszorg tot de taak en verantwoordelijkheid van leerkrachten. Dat doen zij door onderwijs voor hun leerlingen goed te plannen en door onderwijszorgplannen op maat uit te voeren.

Omdat de zorgbehoefte van kinderen varieert, moeten leerkrachten bij het realiseren van passend onderwijs regelmatig hun professionele grenzen verleggen. De begeleidingsbehoefte van leerkrachten varieert eveneens. Vanuit het perspectief van leerkrachten is passend onderwijs dan ook een proces van voortdurende professionalisering. Daarom is het van groot belang dat leerkrachten bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van hun plannen, een beroep kunnen doen op uiteenlopende 'begeleiders': collega's, interne begeleiders, ambulante begeleiders en externe consultants (vanuit bijvoorbeeld een samenwerkingsverband, onderwijsbegeleidingsdienst of Zorg Advies Team).

6.1.2 Korte uitleg

Voorafgaand aan de start van het schooljaar stelt de verantwoordelijke groepsleerkracht, op basis van de beschikbare voorinformatie over de leerlingen, een werkplan op.

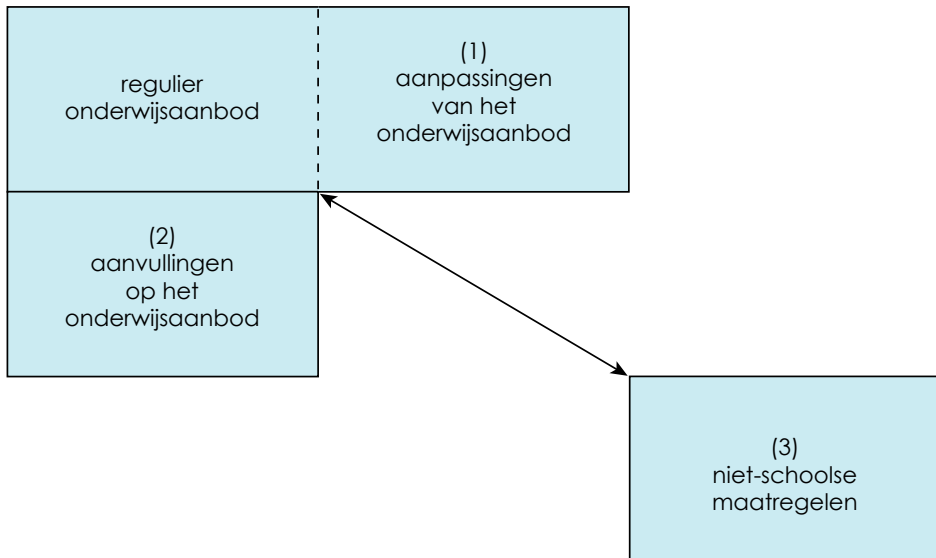
Het werkplan bestaat uit twee hoofdbestanddelen:

- (a) een omschrijving van de onderwijsmaatregelen en onderwijszorgarrangementen,
- (b) de ondersteuningsmaatregelen die de leerkracht denkt nodig te hebben voor een succesvolle uitvoering van het onderwijs.

Dit werkplan vormt het vertrekpunt voor alle groeps- en leerlingbesprekingen die in de loop van het jaar plaatsvinden. Het scenario bevat vervolgens een draaiboek voor leerlingbesprekingen dat voorziet in een strakke regie op de inhoud van deze besprekingen.

Het heeft als doel om de besprekingen te focussen op het handelen van de leerkracht.

In het draaiboek staan de maatregelen omschreven die nodig zijn om dit doel te bereiken. Het gaat met name om de opbrengst van de besprekingen en om de rollen die de verschillende participanten vervullen tijdens de bespreking van leerlingen.



Figuur 1. Drie soorten (onderwijs)zorgmaatregelen

6.1.3 Effecten op verschillende niveaus

- Alle leerlingen worden - rekening houdend met hun mogelijkheden - uitgedaagd de vooraf gestelde (minimum)onderwijsdoelen daadwerkelijk te bereiken.
- De leerkrachten maken een professionele groei door, omdat zij ondersteund worden bij het aanpakken van concrete werkproblemen in de eigen onderwijsleersituatie.
- In het schoolteam neemt oplossingsgericht werken toe door collegiale samenwerking, coaching en consultatie op de werkvloer.
- Het samenwerkingsverband zet de beschikbare expertise niet primair in op basis van individuele diagnostiek, maar op basis van begeleidingsbehoeften van leerkrachten.

6.1.4 Uitgebreide uitleg

Stap 1

Leerkrachten stellen bij de intree en tijdens een 'warme' overdracht een werkplan voor het komende schooljaar op.

Het werkplan bestaat uit twee hoofdbestanddelen:

- a) een omschrijving van de onderwijsmaatregelen en onderwijszorgarrangementen,
- b) de ondersteuningsmaatregelen die de leerkracht denkt nodig te hebben voor een succesvolle uitvoering van het onderwijs.

Toelichting op de bestanddelen van het werkplan

ad I: omschrijving van de onderwijsmaatregelen en onderwijszorgarrangementen.

Daarbij maken we onderscheid tussen:

- Het reguliere onderwijsaanbod (zie figuur 1) aan de groep van het komende jaar:
De te bereiken doelen en een globale omschrijving van het onderwijsmodel waar de leerkracht mee werkt. De doelen hebben betrekking op (minimum)leerdoelen en gedragsdoelen. Het onderwijsmodel heeft betrekking op gebruikte instructiemodellen, de groepsorganisatie, het zelfstandig werken van leerlingen, et cetera.
- De onderwijszorgmaatregelen (zie figuur 1), die getroffen worden om te komen tot passend onderwijs, worden tegen de achtergrond van het concrete reguliere onderwijsaanbod van het komende schooljaar voor deze specifieke groep omschreven in de vorm van:
 1. De aanpassingen van het reguliere aanbod door de leerkracht voor leerlingen die dat nodig hebben. Deze aanpassingen bestaan met name uit extra aandacht zoals specifieke instructie, extra zorgvuldige omgang met de leerling. Bij het in praktijk brengen daarvan, kan de leerkracht ondersteund worden in de vorm van coaching, video-interactiebegeleiding, intervisie en supervisie.
 2. De aanvullingen op het reguliere aanbod voor enkele leerlingen. Deze aanvullingen bestaan met name uit het inzetten van (hulp)programma's, specifieke leergangen

of een gedragstherapeutische aanpak. Bij het in de praktijk brengen daarvan, kan de leerkracht een beroep doen op praktische zaken: het aanleveren van praktische onderwijsmaterialen, het inzetten van onderwijsassistenten en, evenals hierboven, ondersteuning in de vorm van coaching, video-interactiebegeleiding, intervisie en supervisie.

3. Afstemming van onderwijs op buitenschoolse hulpverlening bij enkele kinderen. Zodra kinderen buitenschoolse hulp ontvangen (te denken valt aan logopedie, fysiotherapie en opvoedingsondersteuning thuis) is het zaak na te denken over gewenste en noodzakelijke afstemming op schoolse maatregelen. Over en weer moeten hulpverlener en leerkracht op de hoogte zijn van de behandeling en overleg kunnen voeren over de mogelijke rol die de school vervult in het totaal.

ad II: een omschrijving van de ondersteuningsmaatregelen.

Hierbij gaat het om de concrete maatregelen die nodig zijn om het plan uit te voeren en de begeleiding die de leerkracht daarbij nodig heeft: materiële zaken, taakverdelingen, coaching en consultatie.

Het opstellen van het plan, inclusief de onderwijszorgarrangementen, vindt plaats door de groepsleerkracht in overleg met de interne begeleider. Collega's en externe deskundigen kunnen geraadpleegd worden voor uiteenlopende zaken, zoals concrete informatie over leerlingen, algemene informatie (psycho-educatie) voor specifieke aanpakken bij specifieke onderwijsbehoeften en de inzet van bijzondere faciliteiten als individuele hulp en therapie.

Stap 2

Leerkrachten bespreken gedurende het gehele schooljaar tijdens periodieke leerlingbesprekingen de voortgang van hun werkplan. Deze besprekingen zijn zodanig ingericht dat de leerkracht centraal staat. Om effectief te werken wordt gebruikgemaakt van een draaiboek.

Het draaiboek bestaat uit vier elementen:

- a) Tijdens alle leerlingbesprekingen werkt men volgens een strak format.
- b) De voorzitters van de besprekingen worden getraind en gecoacht.
- c) Een simpel organisatiemodel voor groeps- en leerlingbesprekingen.
- d) Een slimme administratie.

Toelichting op de elementen van het draaiboek voor leerlingbesprekingen

ad a: Het *format* van elke bespreking bestaat uit een aantal richtinggevende vragen:

- Welke onderwijsdoelen staan onder druk?

Het is duidelijk dat deze eerste vraag gelieerd is aan 'het reguliere aanbod' zoals eerder is omschreven bij het plan dat de leerkracht voorafgaand aan het begin van het schooljaar heeft opgesteld.

- Welke extra inspanning vraagt dit van de leerkracht?

Het gaat hier om het aangeven van aanpassingen, aanvullingen of afstemmingsvragen door de leerkracht. Met behulp van het inhoudelijke referentiekader van het begeleidingsmodel Consultatieve leerlingbegeleiding (CLB) kunnen de antwoorden gecategoriseerd en gekoppeld worden aan de vervolgvragen.

- Hoe denkt u dit te organiseren in de groep?

Het gaat er om dat de leerkracht, ook bij het nemen van maatregelen ten behoeve van individuele leerlingen, nadenkt over aanpassingen van het reguliere aanbod.

- Welke ondersteuning zou u hierbij als leerkracht willen ontvangen?

Bij deze laatste vraag gaat het er om passende keuzes te maken uit beschikbaar ondersteuningsaanbod binnen de school en het samenwerkingsverband. Het zal duidelijk zijn dat de keuzen niet louter en alleen gebaseerd zijn op onderwijsbehoeften van leerlingen, maar vooral op begeleidingsbehoeften van leerkrachten.

114

ad b: Ervaringen uit het verleden (lees: de taakverandering van de toenmalige commissie van toelating in commissies van begeleiding binnen het sbo) hebben ons geleerd hoe belangrijk de *rol van de voorzitter* van het overleg is. Om de aandacht te focussen op besluiten in termen van inhoudelijke onderwijsmaatregelen, blijkt een technisch voorzitterschap niet toereikend; een inhoudelijk voorzitterschap is noodzakelijk. Om deze rol te (leren) vervullen, voorziet dit scenario in een korte training en coaching van de voorzitter.

ad c: Een *simpel organisatiemodel* voor groeps- en leerlingbesprekingen (zie figuur 2).

Het organisatiemodel voor de besprekingen voorziet in een periodieke groepsbespreking en tussentijdse besprekingen over individuele leerlingen.

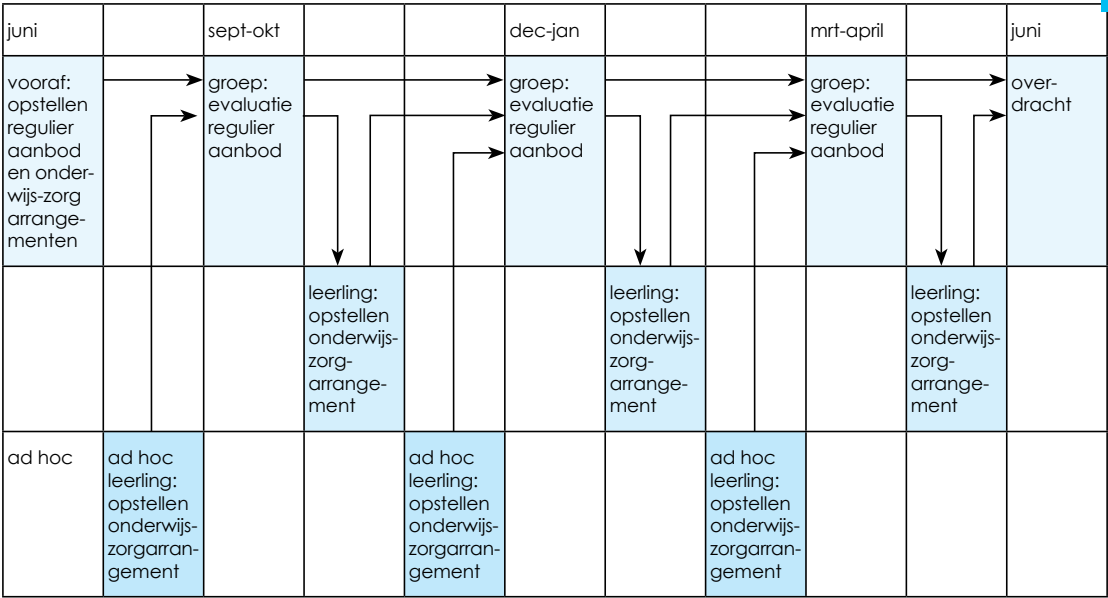
De groepsbesprekingen zijn in dit model bedoeld om de voortgang te bespreken aan de hand van de vragen: zijn de verwachtingen uitgekomen, zijn aanpassingen en aanvullingen nodig, liggen er nieuwe afstemmingsvragen?

De leerlingbesprekingen zijn in dit model bedoeld om de inhoudelijke invulling van de maatregelen te bespreken (zie Meijer, 2009). Inhoudelijk kunnen de leerlingbesprekingen worden ingevuld aan de hand van het Model Effectieve Leerlingbesprekingen (ELB).

ad d: Dit geheel vraagt ook om slimme besprekingen: groepsbesprekingen als basis (als minimumeis), leerlingbesprekingen wanneer nodig en ad hoc besprekingen indien noodzakelijk. Een van de grootste uitdagingen is om een *slimme administratie* en documentatie op te zetten van de afspraken die gemaakt worden bij het opstellen van onderwijszorgarrangementen. Dat wordt bereikt door ten eerste uit te gaan van een plan dat vooraf wordt opgesteld en door alle acties daarna op te voeren als aanpassingen van dat plan (afwijkingen van de verwachtingen). Ten tweede door groepsbesprekingen en tussentijdse (ad hoc) leerlingbesprekingen inhoudelijk op elkaar af te stemmen; en wel door in alle besprekingen hetzelfde format te gebruiken.

De invoering van het scenario

Invoering van de activiteiten op een school zullen gefaseerd verlopen, in een aantal rondes waarin alle betrokkenen de gelegenheid moeten krijgen om zich een beeld te vormen van de veranderingen die dit scenario met zich meebrengt. Het uitvoeringsplan voorziet daarom in een demonstratie aan alle betrokkenen, in 'vingeroefeningen' en korte trainingen voor voorzitters, en tussentijdse plenaire evaluaties met alle betrokkenen.



Figuur 2 Voorbeeld organisatieschema groeps- en leerlingbesprekingen

6.1.5 Outputspecificatie

Meetbare veranderingen zijn te vinden op de volgende aspecten:

- Onderwijszorg wordt gefocust op onderwijsdoelen. Er treedt een verschuiving op in de manier waarop leerkrachten over zorgleerlingen spreken. In besprekingen gaat het steeds minder over kindkenmerken (zoals ADHD, Asperger) en steeds meer over onderwijsdoelen en de manier waarop de leerkrachten die denken te bereiken. Leerkrachten zijn steeds beter in staat concreet aan te geven welke onderwijsdoelen zij in een bepaalde periode nastreven.
- De school kent een goed geplande organisatie van leerlingbesprekingen, die strak geleid worden en inhoudelijk gefocust zijn op de primaire processen in de groep. Er is bovendien een toenemende samenwerking tussen leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en begeleiders.
- Dossiers (en onderwijskundige rapporten) bevatten steeds meer beschrijvingen van onderwijsmaatregelen. Omdat continu wordt gezocht naar de samenhang tussen maatregelen voor de groep en individuele leerlingen, worden individuele handelingsplannen en groepshandelingsplannen anders ingevuld. Er worden steeds minder losstaande handelingsplannen geschreven en steeds meer onderwijsmaatregelen beschreven (zie 1.4): aanpassingen van en aanvullingen op het reguliere aanbod.
- Het samenwerkingsverband krijgt andere vragen voor externe ondersteuning. De vragen worden minder gekoppeld aan leerlingen en meer aan leerkrachten. Er komen steeds minder verzoeken om 'losse' diagnostiek en steeds meer om consultatie en coaching tijdens leerlingbesprekingen op school.

6.1.6 Mogelijke misverstanden

Het belangrijkste misverstand is waarschijnlijk de gedachte dat het hier om niets nieuws gaat ("We hebben de overdracht tussen groepen al goed geregeld", en "We houden al jaren intensieve leerlingbesprekingen").

Nieuw is dat het niet de deskundigen zijn, die op basis van diagnostiek een (groeps)-handelingsplan opstellen voor individuele zorgleerlingen dat de leerkracht moet uitvoeren. In ons scenario stelt de leerkracht de plannen zelf op en geeft daarbij aan welke ondersteuning hij nodig heeft om het plan tot een goed einde te brengen. Hij blijft daarmee 'eigenaar' van de onderwijszorgarrangementen. Alle 'begeleiders' in de omgeving staan in dienst van de leerkracht. Zij ondersteunen hem op de werkvloer. Niet alleen bij het opstellen, maar ook bij het uitvoeren van de onderwijszorgarrangementen.

Nieuw is eveneens het proactief werken. Het vertrekpunt voor de besprekingen wordt gevormd door het werkplan waarin de leerkracht zijn verwachtingen heeft geformuleerd: welke doelen moeten bereikt worden, op welke manier en met welke ondersteuning? Elke (groeps)leerlingbespreking gaat over de vraag of de verwachtingen al dan niet zijn uitgekomen. Op basis van reflectie wordt afgesproken of en hoe de onderwijszorgarrangementen bijgesteld moeten worden.

De draaiboeken moeten ervoor zorgen dat het gesprek niet blijft steken in het beschrijven van de onderwijsbehoeften van de leerling, maar dat het gaat over de begeleidingsbehoeften van de leerkracht. Het accent komt op die manier van meet af aan te liggen op de grenzen en mogelijkheden van de leerkracht als professional.

Kortom: een misverstand dat kan ontstaan, is dat men denkt dat het goed organiseren van leerlingbesprekingen binnen de school ook garanties biedt voor een inhoud die daadwerkelijk bijdraagt aan het realiseren van passend onderwijs.

6.1.7 Evidence based

De eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht

In het opstellen van een werkplan komt de eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht voor passend onderwijs tot uitdrukking. Eigen verantwoordelijkheid, in combinatie met coaching en consultatie, die aansluit op concrete professionele werkproblemen, leidt tot professionele groei. Dat is een bekend gegeven. Hoe dit vorm te geven, blijkt telkens opnieuw een netelige kwestie (zie Meijer, 2004). Niet bekend is welke randvoorwaarden ingevuld moeten zijn, opdat leerkrachten deze omslag in denken maken en in hoeverre 'begeleiders' in staat zijn hun expertise af te stemmen op vragen die zich op de werkvloer voordoen. Enkele belangrijke elementen van de voorgestelde werkwijze zijn in een pilot op drie basisscholen uitgeprobeerd. Wat nog ontwikkeld moet worden, zijn administratieve hulpmiddelen: werkbare formulieren voor rapportage en dossiervoering.

Implementatie van plannen

Uit de literatuur over teacher thinking (zie bijvoorbeeld Potter, 1992) is bekend dat er een behoorlijke afstand bestaat tussen de manier waarop leerkrachten hun rol als decision-makers vervullen tijdens het onderwijsleerproces en de manier waarop beslissingen tot stand komen bij het vooraf plannen van onderwijsmaatregelen.

In het eerste geval gaat het om beslissingen 'in action', die vooral gevoed worden door het motief om het onderwijsgebeuren soepel en prettig te laten verlopen. Terwijl in het tweede geval overwegingen van morele aard (bijvoorbeeld de intentie om goed, modern, evidence based of passend onderwijs te geven) of van pragmatische aard (bijvoorbeeld de behoefte om orde te bewaren en niet overbelast te raken) een doorslaggevende rol spelen.

Kenmerkend voor beslissingen tijdens het onderwijsleerproces is dat onderwijsdoelstellingen op de achtergrond raken, terwijl het juist voor het welslagen van onderwijszorgmaatregelen nodig is om te beschikken over heldere doelen en een uitgewerkt plan.

Beslissingen die in het kader van planmatig handelen voorafgaand aan het onderwijs geven zelf worden genomen, kenmerken zich vooral als voornemens. Voornemens die in veel gevallen veel lastiger zijn te realiseren dan men had gedacht. Dat verklaart ons inziens ook waarom het zo moeilijk is om samenhang tot stand te brengen tussen individuele handelingsplannen en het reguliere onderwijsgebeuren. Zie ook het laatste hoofdstuk over planmatig handelen. De draaiboeken moeten ervoor zorgen dat die afstand verkleind wordt. Met andere woorden: dat geplande veranderingen ook tijdens het lesgeven geïmplementeerd worden.

De effecten van consultatieve begeleiding

Met name als het gaat om gedragsproblemen is aangetoond, dat door consultatieve begeleiding de beroepsvaardigheden van leerkrachten toenemen. Het leidt tot leerkrachten die beter in staat zijn zelf kinderen met gedragsproblemen op te vangen en tot minder verwijzingen naar speciaal onderwijs (Ghesquière, e.a., 1979; Grietens, 2006).

6.2 Implementatie

6.2.1 Randvoorwaarden

Binnen de school is minimaal nodig:

- een goede introductie op de school; acceptatie van het basisidee,
- een beschrijving van de bestaande overlegmomenten, zodat kan worden nagegaan of aan de minimale randvoorwaarden (voldoende tijd voor overleg) voldaan kan worden,
- de bereidheid om het bestaande organisatiemodel aan te passen. Het betreft hier bijvoorbeeld de gewoonte om groepsbesprekingen te houden met alle (of met subgroepen van) leerkrachten en daarbij toetsuitslagen als uitgangspunt te gebruiken.

Binnen het samenwerkingsverband is minimaal nodig:

- een goede introductie, met name over de consequenties voor externe begeleiders in hun manier van werken op deze school; acceptatie van het basisidee,
- op de schoolorganisatie afgestemde afspraken over de inzet van externe deskundigen, zoals deelname aan leerlingbesprekingen als consultant en de betrokkenheid bij de implementatie van onderwijszorgmaatregelen,
- een globale indicatie van de beschikbare uren voor inzet van deskundigen binnen de school. De vrijheid om de beschikbare uren voor de school (lumpsum) te mogen inzetten. De nadere invulling gebeurt in overleg, om naar behoefte aan de verschillen in begeleidingsbehoefte tussen leerkrachten te kunnen beantwoorden.

6.2.2 Organisatie regionaal werkverband

Het voorgestelde scenario vereist van het samenwerkingsverband een organisatievorm waarin begeleiders niet primair worden ingezet op basis van het aantal zorgleerlingen, maar primair op basis van begeleidingsbehoeften van leerkrachten. Momenteel gaat het doorgaans om het uitvoeren van diagnostische onderzoeken en leerlingconsultaties, waarbij de inzet van begeleiders wordt gemaakt op basis van aantallen zorgleerlingen. In dit scenario zal het primair gaan om een verdeling van begeleiders over scholen, op basis van de plannen die scholen (samen met de begeleiders) opstellen. Om het scenario met succes te kunnen uitvoeren, moet het samenwerkingsverband beschikken over voldoende begeleiders die in staat zijn leerkrachten te begeleiden. Daarnaast dienen specialisten op meerdere scholen inzetbaar te zijn.

119

6.2.3 Kwaliteitsstandaarden

Kwaliteitsaspecten op schoolniveau:

- leerkrachten kunnen globale doelen en leerlijnen aangeven,
 - leerkrachten zijn bereid om in overleg met collega's en 'begeleiders' een rol aan te nemen als onderzoeker en beslisser bij het aanpassen van onderwijsleersituaties.
- In wezen gaat het hier om kenmerken van de school als lerende organisatie. Dat betekent voor het opstellen van onderwijszorgarrangementen dat scholen in staat zijn de organisatiestructuur voor leerling-besprekingen zodanig op te zetten en uit te voeren, dat alle leerkrachten de noodzakelijke ondersteuning krijgen.

Kwaliteitsaspecten op het niveau van het samenwerkingsverband:

- begeleiders zijn bereid en in staat om hun expertise over leerlingen in coachings- en consultatietrajecten aan leerkrachten over te dragen,

- begeleiders ondersteunen leerkrachten bij het nemen van beslissingen over vormgeving en uitvoering van onderwijszorgarrangementen (met andere woorden: zij willen medeverantwoordelijkheid dragen).

6.2.4 Kwaliteitscontrole

Het samenwerkingsverband kan op de volgende manier vaststellen of scholen en begeleiders goed werk leveren:

- Scholen verbinden de professionaliseringsactiviteiten zoveel mogelijk aan de actuele onderwijssituatie. Zo kan een leerkracht zich een jaar verdiepen in onderwijsbehoeften van een specifieke groep leerlingen. Trainingen, SVIB, cursussen en coaching staan zoveel mogelijk in het teken van passend onderwijs in de eigen groep en de eigen school. Met andere woorden: professionaliseringsafspraken worden zoveel mogelijk gekoppeld aan actuele en te verwachten begeleidingsbehoeften van leerkrachten. Een en ander komt tot uitdrukking in de schoolontwikkeling, het IPB en de POP's van individuele leerkrachten.
- Dat vraagt van directies onderwijsinhoudelijk leiderschap. Scholen die deel uitmaken van een groter schoolbestuur met een bovenschoolse directie, zullen extra aandacht moeten besteden aan een heldere taakverdeling. Locatieleiders zullen van hun directies de nodige ruimte moeten krijgen om dit inhoudelijk leiderschap vorm te geven.
- Begeleiders die zijn aangesteld bij het samenwerkingsverband zijn in staat om hun inzet af te stemmen op de verschillende begeleidingsbehoeften die er binnen een school leven. Zij bieden geen standaardpakket, maar geven ondersteuning op maat, waar de leerkracht 'wijzer' van wordt. Dat betekent dat zij verantwoording moeten afleggen over hun manier van werken, dat ze in staat zijn ingrediënten aan te leveren voor de ontwikkelingsplannen van de scholen waarmee zij intensief samenwerken.

6.2.5 Valkuilen bij de implementatie

De grootste valkuil is waarschijnlijk een bovenschoolse, schoolbrede en snelle invoering. Dit scenario vraagt om intensieve participatie van alle betrokkenen. Daartoe is een behoedzame verkenning nodig, gevolgd door evaluaties en bijstellingen, om te bereiken dat iedereen voldoende gelegenheid krijgt zijn rol in het proces te spelen en dat de verantwoordelijkheid voor de onderwijszorgarrangementen uiteindelijk daadwerkelijk bij de leerkrachten komt te liggen.

6.3 Rollen

6.3.1 Regie

De verantwoordelijkheid voor de overlegstructuur ligt bij de directie van de school, maar de school moet de garantie hebben dat de benodigde expertise vanuit het samenwerkingsverband volgens afspraak beschikbaar komt.

Bij de invoering verdient het de voorkeur een projectleider aan te stellen. Dat kan iemand binnen de school zijn, iemand uit het samenwerkingsverband, dan wel speciaal aangetrokken van buitenaf.

Taken:

- introductie van het werkplan en het stramien van leerlingbesprekingen binnen de school; verkennen van de minimale veranderingen die nodig zijn met betrekking tot het organisatiemodel,
- introductie en begeleiding van leerkrachten bij het opstellen van een werkplan voor een komend schooljaar,
- een korte training van leerkrachten in het inbrengen van leerlingen tijdens een leerlingbespreking,
- indien nodig, een uitvoerige training van interne begeleiders in Effectieve Leerlingbesprekingen (ELB),
- het coachen van de voorzitter van de groepsbesprekingen en de interne begeleider bij het voeren van ELB-gesprekken,
- samen met de school ontwikkelen van een slimme administratie.

121

6.3.2 Wie houdt de verantwoordelijkheid?

De verantwoordelijkheid voor de zorgleerlingen ligt bij de leerkracht. Alle stappen in het scenario zijn erop gericht dat dit ook zo blijft. Ingrijpende maatregelen worden altijd in overleg met collega's en 'begeleiders' genomen. Maar de 'begeleiders' voorkomen met een coachende houding dat zij de verantwoordelijkheid van de leerkracht overnemen. Dat kan door informatie aan te reiken en alternatieven voor te stellen.

6.3.3 Benodigde zorgstructuur

Zie hiervoor paragraaf 6.2.1.

6.3.4 Rollen participanten in de zorgstructuur

De rollen van de verschillende participanten zullen niet op elke school op precies dezelfde manier worden ingevuld.

Leerkrachten

Bij het begin van het schooljaar bestaat hun belangrijkste rol uit het opstellen van een werkplan. Daarbij zullen zij zeker in de eerste jaren uitvoerig de gelegenheid krijgen om collega's en interne en externe begeleiders te raadplegen. Gedurende het schooljaar brengt iedere leerkracht leerlingen in bij de groeps- en/of leerlingbespreking. De leerkracht heeft als rol om aan te geven of de verwachtingen zijn uitgekomen of niet, of bijstelling van het onderwijszorgarrangement nodig is. Tijdens de besprekingen geeft de leerkracht aan wat hij gedaan heeft en of er meer ondersteuning gewenst is. Hij laat zich ondersteunen door een begeleider. De leerkracht vervult tenslotte een sleutelrol naar de ouders van de leerlingen toe.

De directeur

De directeur bewaakt de randvoorwaarden en de uitvoering (POP, IPB) op basis van de werkplannen die de leerkrachten opstellen. De directeur en/of interne begeleider is voorzitter van de periodieke groepsbespreking en in die rol bewaakt hij het proces en de inhoud van de besprekingen, zoals in het draaiboek is aangegeven. De directeur vervult ook een rol bij buitenschoolse maatregelen rondom leerlingen. Men kan kiezen voor een formele rol, zoals het bewaken van protocollen, dan wel een actieve rol. Een en ander is mede afhankelijk van de schoolgrootte, het schoolbeleid en de visie van de school op onderwijszorgarrangementen.

Remedial teachers, onderwijsassistenten, logopedisten, et cetera.

Afhankelijk van de beschikbaarheid van deze en soortgelijke functionarissen, kan men besluiten dat zij deeltaken van een zorgarrangement uitvoeren (in plaats van de leerkracht).

De interne begeleider

Interne begeleiders vervullen de rol als eerst beschikbare om met leerkrachten hun begeleidingsbehoeften te bespreken. Dat gebeurt in geplande leerlingbesprekingen, waarin gebruik wordt gemaakt van de ELB-werkwijze. Daarnaast voeren interne begeleiders afstemmingstaken uit als leerlingen buitenschoolse zorg krijgen. Scholen kunnen besluiten dat niet de directeur maar de interne begeleider voorzitter is van de groepsbesprekingen.

Externe begeleiders

Zij zijn beschikbaar (op afroep, dan wel gepland tijdens leerlingbesprekingen) om informatie te geven en om consultatieve begeleiding te bieden.

Zorg Advies Team (ZAT)

Het ZAT vervult in het samenwerkingsverband in dit scenario een dubbelrol. Enerzijds is het de toegangspoort voor verwijzingen en voor multidisciplinair overleg. Anderzijds zijn de leden beschikbaar voor het geven van consult aan leerkrachten en interne begeleiders.

123

6.3.5 Rol van ouders

Bij de start van het schooljaar worden alle ouders door de leerkrachten op de hoogte gebracht van het reguliere onderwijsaanbod voor de komende periode. Individueel zijn ouders gesprekspartner van de groepsleerkracht. Ze worden door hem op de hoogte gebracht van het onderwijszorgarrangement. Hen wordt gevraagd dit te onderschrijven en er – waar nodig en gewenst – een expliciete rol in te vervullen.

Tijdens groeps- en leerlingbesprekingen wordt afgesproken op welke manier ouders betrokken (moeten en kunnen) worden bij het opstellen van onderwijszorgarrangementen. In voorkomende gevallen wordt afgesproken dat 'begeleiders' betrokken worden in het overleg met ouders.

6.4 Financiën

6.4.1 Budgetverdeling

In dit scenario vormt iedere school een eenheid om middelen over te verdelen. Scholen krijgen op basis van een verdeelsleutel de beschikking over hun deel van het zorgbudget van het samenwerkingsverband. Binnen het samenwerkingsverband kan beleid gemaakt worden om een deel van het zorgbudget te reserveren voor specifieke en onvoorziene acties. De scholen zijn verantwoordelijk voor een optimale inzet van de beschikbaar gestelde middelen binnen hun school. Zij worden in dit scenario uitgedaagd om de middelen zodanig in te zetten dat de kwetsbare kinderen meer kansen krijgen. Hoe dat precies gebeurt, is aan de school. In combinatie met de schoolgebonden middelen stelt zij per jaar een flexibel plan op dat in de loop van het jaar bijgesteld moet kunnen worden.

6.4.2 Relatie kind en budget

Het budget is niet gebonden aan specifieke zorgleerlingen. Binnen de school is er geen directe relatie tussen budget en kind; wel tussen budget en begeleidingsbehoefte van leerkrachten. Sommige leerkrachten hebben meer nodig dan andere; dat kan per jaar variëren.

6.4.3 Budgettaire differentiatiemogelijkheden?

Het samenwerkingsverband kan actief beleid voeren en sommige scholen meer middelen toekennen dan andere. Wel moet dan op alle scholen een vergelijkbaar model zijn ingevoerd, zodat een systematische evaluatie van de effecten van begeleiding op de professionaliteit van leerkrachten mogelijk is. Op basis van IPB en POP kan in deze werkwijze gedifferentieerd worden.

6.4.4 Transparantie

Budgettaire beheersing is op voorhand geregeld: de school krijgt haar deel. Het samenwerkingsverband kan maatregelen nemen over de manier waarop de scholen verantwoording afleggen voor de inzet.

6.5 Ervaringen bij het invoeren in een samenwerkingsverband

6.5.1 Achtergrond keuze samenwerkingsverband

Met de invoering van het scenario (of delen ervan) is op een aantal scholen uit twee verschillende samenwerkingsverbanden een begin gemaakt. De motieven van deze samenwerkingsverbanden liggen op een pragmatisch en ideëel vlak. Men is in beide gevallen op zoek naar een kwalitatieve verbetering van de leerlingenzorg, gecombineerd met hoge opbrengsten. Populair gezegd: naar een combinatie van handelingsgericht en opbrengstgericht werken. Tegelijkertijd speelt (op de achtergrond) bij een aantal scholen de dreiging van een onvoldoende beoordeling door de Inspectie van het Onderwijs een rol.

6.5.2 Verwachte effecten

Het samenwerkingsverband verwacht op korte termijn een verbetering van de zorgstructuur op de scholen, waarin het kunnen verantwoorden van de getroffen zorgmaatregelen een belangrijke rol speelt.

Men erkent in beide samenwerkingsverbanden dat er grote onderlinge verschillen bestaan tussen scholen. Het betreft zowel de invloed van uiterlijke factoren, zoals de omvang van de school en (toevallige) personeelsswisselingen, als factoren die te maken hebben met de schoolcultuur. Beide groepen factoren brengen verschillende verwachtingen met zich mee over het tempo waarmee veranderingen binnen de scholen tot stand gebracht zullen zijn.

125

6.5.3 Belangrijke intakegegevens

Bij de start van het werken met dit scenario is het van belang om de verschillen tussen scholen te erkennen en in kaart te brengen. De informatie waarvan het belangrijk is om bij de intake boven water te krijgen, heeft betrekking op de volgende onderwerpen:

- visieontwikkeling met betrekking tot zorg en opbrengsten,
- de bestaande zorgstructuur en het teamfunctioneren (zoals de verdeling van zorgtaken, het omgaan met de zorgen van leerkrachten over zorgleerlingen, de manier waarop men gewend is vernieuwingen aan te pakken),
- klassenmanagement (met onder meer het gebruik van groepsplannen en de mate waarin een gekozen instructiemodel is geïmplementeerd),
- de omgang met zorgleerlingen (waaronder de mate waarin leerkrachten planmatig werken en kennis en vaardigheden bezitten van gangbare zorgmaatregelen).

6.5.4 Ervaringen met het opstellen van het plan van aanpak

Een plan van aanpak kan het beste in overleg met de school worden opgesteld, waarbij recht wordt gedaan aan de verschillen tussen scholen. Er blijkt zich een aantal varianten voor te doen die aanleiding zijn voor een verschillende begeleidingsstrategie.

Deze varianten hebben betrekking op de hiervoor genoemde intakefactoren.

Op scholen waar de visieontwikkeling in de kinderschoenen blijkt te staan, is het zaak daar voldoende ruimte voor te bieden. Het draaiboek biedt daarvoor een aantal mogelijkheden.

Op scholen waar de bestaande zorgstructuur een sterk 'verwijzend' karakter heeft, is een plan van aanpak gewenst waarin veel gelegenheid wordt geboden om de verantwoordelijkheid van leerkrachten te bespreken. Dat kan op verschillende manieren: via een interview, groepsdiscussies of de pragmatische ingang van het in kaart brengen van de eigen groep.

Klassenmanagement en het omgaan met zorgleerlingen zijn twee factoren die elkaar wederzijds beïnvloeden. Op scholen waar sprake is van een krachtig klassenmanagement hoeft aan dat aspect geen bijzondere aandacht besteed te worden. Het wil niet zeggen dat de school inhoudelijk kwalitatief sterke zorgmaatregelen treft. Is sprake van een zwak klassenmanagement, dan vraagt dit element uiteraard bijzondere aandacht bij het opstellen en implementeren van onderwijszorgarrangementen.

Op scholen waar een zwak klassenmanagement bij meerdere leerkrachten gepaard gaat met kwalitatief goede individuele zorgmaatregelen, komt de nadruk van het plan van aanpak te liggen op de organisatorische uitwerking van de onderwijszorgarrangementen. Terwijl op andere scholen aan beide elementen (klassenmanagement en omgaan met zorgleerlingen) even veel aandacht besteed moet worden. Dat vereist uiteraard meer tijd en een intensievere begeleiding. Kortom: het opstellen van een plan van aanpak voor het samenwerkingsverband vereist een zorgvuldige intake per school.

6.5.5 Valkuilen en succesfactoren

Een belangrijke succesfactor ligt in het vinden van een aansluiting bij de ontwikkelingen en de cultuur van de afzonderlijke school.

Een eerste valkuil blijkt te liggen in het onvoldoende onderkennen van de leiderschapsrol en de inhoudelijke betrokkenheid van de directeur. Een vergelijkbare, tweede valkuil betreft de positie van de interne begeleider binnen het schoolteam. Met name de opvatting van de interne begeleider ten aanzien van zijn eigen professionele rol speelt een belangrijke rol in het tot stand komen van een culturomslag die de invoering van het scenario op sommige

scholen inhoudt. Een derde valkuil betreft het onderschatten van de snelheid waarmee leerkrachten zich het proactief en doelgericht werken (dat aan dit scenario ten grondslag ligt) eigen maken.

6.6 Kwaliteit van het scenario in de aanmelding

6.6.1 Aanmeldingsdossier/onderwijskundige rapport

Onderwijskundige rapporten bevatten een concrete beschrijving van de onderwijsdoelen die voor deze leerling op het programma staan. Bij ieder doel wordt aangegeven op welke manier dat waarschijnlijk het beste bereikt kan worden. Het gaat in die beschrijving om de manier waarop de onderwijsleersituatie ingericht moet zijn: welke taken (inhoud, vorm, presentatie, et cetera) worden aangeboden en welke instructie (inclusief gewenste feedbackvormen) is daarbij wenselijk. Met andere woorden, het gaat in dat geval om een bekende situatie, die op de huidige school onmogelijk gerealiseerd kan worden. Het kan ook gaan om een beschrijving van de manieren waarop tot nu toe zonder succes is gewerkt (het reguliere, aangepaste dan wel aangevulde aanbod), met daaraan gekoppeld een verzoek om onderzoek te doen wat een optimale onderwijsleersituatie kan zijn.

127

6.6.2 Checklist kwaliteit schoolleider, ib'er/zorgcoördinator

Geef aan welke acties de schoolleider (en indien mogelijk de ib'er/zorgcoördinator) onderneemt om ervoor te zorgen dat dit scenario binnen de school goed wordt opgestart en uitgevoerd.

Stap 1. De schoolleider neemt kennis van het scenario.

Stap 2. De schoolleider brengt met behulp van de onderstaande checklist de situatie in kaart.

De schoolleider:

1. beschrijft de activiteiten die de afgelopen twee jaar op school zijn ondernomen op het terrein van de visie op zorg en opbrengsten,
2. geeft aan of en hoe deze visie is vastgelegd,
3. geeft aan hoe de scenarioactiviteiten passen bij de visieontwikkeling op school,
4. maakt een beschrijving van de huidige zorgstructuur, met daarin aandacht voor het structurele overleg over leerlingen, het werken met handelingsplannen en de verdeling van zorgtaken tussen de ib'er en leerkrachten,

5. maakt een beschrijving van de mogelijkheden voor het feitelijke gebruik van intervisie, supervisie en coaching van leerkrachten op de school,
6. geeft aan hoe de scenarioactiviteiten bijdragen aan veranderingen dan wel intensivering van de huidige maatregelen op het terrein van de zorgstructuur,
7. beschrijft het in de school vigerende instructiemodel,
8. geeft aan in welke mate het model daadwerkelijk geïmplementeerd is en op welke manier implementatie en incorporatie plaatsvinden,
9. beschrijft geconstateerde knelpunten op het gebied van klassenmanagement,
10. geeft aan hoe de scenarioactiviteiten bijdragen aan veranderingen dan wel intensivering van de huidige maatregelen op het terrein van klassenmanagement,
10. geeft aan op welke manier de (meeste) leerkrachten omgaan met zorgleerlingen,
11. beschrijft de inhoud van de leerlingbesprekingen,
12. beschrijft de gangbare zorgmaatregelen,
13. beschrijft de expertise die in de school aanwezig is of in ontwikkeling is (gevolgde cursussen, trainingen, de aanwezigheid van specialisten, et cetera),
14. geeft aan hoe de scenarioactiviteiten bijdragen aan veranderingen dan wel intensivering van de huidige maatregelen op het terrein van omgaan met zorgleerlingen,
15. omschrijft zijn eigen rol bij de invoering van het scenario en de voorgenomen faciliterende maatregelen die hij zal treffen.

Stap 3. De schoolleider bespreekt de beschrijving met de ib'er en formuleert in overleg met de ib'er een concept plan van aanpak. Dit plan wordt in het schoolteam besproken. De reacties van de leerkrachten worden (in de vorm van notities) als bijlage aan het voorstel toegevoegd.

Stap 4. In overleg met de coördinator van het samenwerkingsverband en de projectleider wordt het plan geconcretiseerd. In het concrete plan wordt een rol- en taakverdeling vastgelegd tussen projectleider, directeur en interne begeleider.

Opmerking achteraf

Mogelijkheden en aandachtspunten bij de inzet van het scenario in het vo

Het scenario veronderstelt als vertrekpunt een duidelijke omschrijving van het reguliere onderwijsaanbod, toegespitst op concrete groepen. In het vo zijn de leerdoelen vakgebonden, het onderwijsmodel varieert dikwijls per docent. In scholen die met kernteams werken, kan men besluiten om dat aanbod gezamenlijk op te stellen. Vakleerkrachten kunnen dan voor individuele leerlingen aangeven welke onderwijszorgarrangementen (in de vorm van aanpassingen en aanvullingen) zij aanbrengen en welke ondersteuning zij daarbij nodig denken te hebben.

In de praktijk zal het aandeel afstemmingskwesties groter zijn dan in het basisonderwijs, omdat een aantal hulpvormen buiten de vaklessen georganiseerd wordt. De coördinatie tussen vakdocenten ligt bij een mentor of klassenleraar. Als gevolg daarvan zal deze mentor (meer dan een interne begeleider in het primair onderwijs) tijd moeten besteden aan coördinerende taken. Andere professionals zullen meer beschikbaar moeten zijn voor begeleidende taken.

Literatuur

Ghesquière, P., Maes, B., Hellinckx, W., Grietens, H. & Assche, V. van (1997). *De bijdrage van orthopedagogische en orthodidactische principes en methoden uit het buitengewoon onderwijs aan de zorgverbreding van het gewoon onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Orthopedagogiek.

Grietens, H., Ghesquière, P. & Pijl, S.J. (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Een onderzoek in opdracht van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Den Haag: OCW.

Meijer, W. (2004). *Averechtse uitwerkingen en ongewenste neveneffecten van de zorgstructuur. Dilemma's in de leerlingbegeleiding van het basisonderwijs*. In: *Caleidoscoop*. Spiegel van eigentijdse begeleiding. Jrg. 16, nr. 5, p. 2-7.

Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS

Potter, M.L. (1992). *Research in teacher thinking: implications for mainstreaming students with multiple handicaps*. In: *Journal of developmental and physical disabilities*. Vol. 4, nr. 2, pp. 115-127.

6.7 Draaiboek directie en interne begeleider(s)

Behorende bij het scenario Leerkrachten stellen onderwijszorgarrangementen op

Korte samenvatting van het scenario

Aanleiding

Leerkrachten hebben de opdracht om (minimum)onderwijsdoelen te bereiken. Passend onderwijs impliceert dat leerlingen doelen langs verschillende wegen mogen bereiken. Voor sommige leerlingen worden ook aparte doelen gesteld. In onze visie behoort het bieden van onderwijszorg tot de taak en verantwoordelijkheid van leerkrachten. Dat doen zij door onderwijs voor hun leerlingen goed te plannen en door onderwijszorgplannen op maat uit te voeren.

Omdat de zorgbehoefte van kinderen varieert, moeten leerkrachten bij het realiseren van passend onderwijs regelmatig hun professionele grenzen verleggen. De begeleidingsbehoefte van leerkrachten varieert eveneens. Vanuit het perspectief van leerkrachten is passend onderwijs dan ook een proces van voortdurende professionalisering. Daarom is het van groot belang dat leerkrachten bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van hun plannen een beroep kunnen doen op uiteenlopende 'begeleiders': collega's, interne begeleiders, ambulante begeleiders en externe consultants (van bijvoorbeeld een samenwerkingsverband, onderwijsbegeleidingsdienst of Zorg Advies Team).

Inhoud

Voorafgaand aan de start van het schooljaar stelt de verantwoordelijke groepsleerkracht, op basis van de beschikbare voorinformatie over de leerlingen, een werkplan op. Het werkplan bestaat uit twee hoofdbestanddelen:

- (a) een omschrijving van de onderwijsmaatregelen en onderwijszorgarrangementen,
- (b) de ondersteuningsmaatregelen die de leerkracht nodig denkt te hebben voor een succesvolle uitvoering van het onderwijs.

Dit werkplan vormt het vertrekpunt voor alle leerlingbesprekingen die in de loop van het jaar plaatsvinden. Het scenario bevat vervolgens een draaiboek voor leerlingbesprekingen dat voorziet in een strakke regie op de inhoud van deze besprekingen. Het heeft als doel om de besprekingen te focussen op het handelen van de leerkracht.

In het draaiboek staan de maatregelen omschreven die nodig zijn om dit doel te bereiken. Het gaat met name om de opbrengst van de besprekingen en om de rollen die de verschillende participanten vervullen tijdens de bespreking van leerlingen.

Introductie op de draaiboekmaterialen

Gewoontevorming doorbreken en weer opbouwen

Het scenario is erop gericht om aan te sluiten bij de actuele ontwikkelingen binnen elke school. Op veel scholen vindt discussie plaats over de juiste invulling van zorg, over de rol van interne begeleiders en over de manier waarop de administratie van handelingsplannen en groepsplannen het beste kan worden vormgegeven. Op veel scholen wordt nagedacht over groepsplannen. Leerkrachten worden doorgaans in staat geacht zelfstandig plannen op te stellen. Hoe je dat precies doet en aan welke kenmerken en criteria zo'n plan moet voldoen, lijkt op veel scholen geen uitgebreid gespreksonderwerp te zijn. Gewoontevorming speelt een belangrijke rol. Dat levert een aantal valkuilen op. Het scenario is erop gericht die te vermijden. Daarom staan we eerst kort stil bij de belangrijke sturende elementen die in de huidige situatie bij het opstellen van een plan een rol spelen: de methoden, de groepsindeling en toetsen.

- **De methoden die de leerkracht gebruikt**

Leerkrachten gaan bij het beschrijven van hun onderwijsaanbod als vanzelfsprekend uit van de methode die zij hanteren. De meeste hedendaagse methoden bieden concrete mogelijkheden tot differentiatie. De vraag is in hoeverre die mogelijkheden feitelijk en ook systematisch benut worden.

- **Het maken van subgroepen leerlingen en kinderen die 'extra aandacht nodig hebben'**

In de praktijk is het onderscheiden van subgroepen in de klas een vanzelfsprekendheid. Als kapstok wordt regelmatig het directe instructiemodel als kader gehanteerd en bestaat de 'extra aandacht' uit verlengde instructie. In de praktijk zien we vaak dat er geen relatie gelegd wordt tussen deze differentiatiemogelijkheden en de maatregelen die voor individuele zorgleerlingen worden getroffen. Die worden eerder los van elkaar gezien, dan met elkaar in samenhang gebracht. Bij zorgleerlingen wordt vaker gesproken over individuele handelingsplannen dan bijvoorbeeld over speciale manieren van instructie en feedback geven.

- **Scores op met name de LVS-toetsen**

Deze nemen een dominante plaats in tijdens groepsbesprekingen. Zo worden de effecten van maatregelen die ten aanzien van (zorg)leerlingen worden genomen in de eerste plaats beschreven in termen van toetsscores en bijvoorbeeld niet in termen van al dan niet behaalde onderwijsdoelen. Tegen deze achtergrond verbaast het niet dat in besprekingen over de voortgang van het onderwijs aan de groep, de aandacht onwillekeurig vooral uitgaan naar uitvallende leerlingen.

Het lijkt een misverstand om te verwachten dat leerkrachten bij het zelfstandig opstellen van groepsplannen spontaan uitgaan van onderwijsdoelen. Hun gewoonte om in de plannen activiteiten aan te geven, overheerst. Daarbij is de kans groot dat zorgleerlingen gezien worden als individuele uitvallers. De stap naar proactief handelen (voorspellingen doen over de 'extra aandacht' die sommige leerlingen nodig hebben om onderwijsdoelen te bereiken, en vervolgens nagaan of die extra aandacht succesvol is geweest) is voor veel scholen nog te groot.

Om daar verandering in aan te brengen, willen we in dit scenario leerkrachten inhoudelijk en organisatorisch een centrale plaats geven bij het opstellen van groepsplannen. Slechts mondjesmaat zullen we gebruikmaken van 'losstaande training'. We oefenen in twee sessies een aantal basisvaardigheden, maar maken daarbij gebruik van voorbeelden uit de eigen praktijk van de leerkrachten. Het gaat in deze trainingen om het vestigen van een minimaal noodzakelijk begrippenapparaat om met elkaar samen te kunnen werken aan de invulling van het scenario. Concreet gaat het in de training om het helder beschrijven van onderwijsdoelen, om het variëren van onderwijsleersituaties om onderwijsdoelen te bereiken en om het aangeven van de behoefte aan ondersteuning. Voor het overige wordt zoveel mogelijk aansluiting gezocht bij de dagelijkse onderwijspraktijk. Ook zal de samenwerking tussen collega's optimaal worden benut. Dat kan door de gangbare teamvergaderingen strakker te regisseren dan meestal het geval is. Het kan ook door momenten van natuurlijke samenwerking uit te buiten, bijvoorbeeld de overdrachtssituaties. Telkens zoeken we daarbij de aansluiting bij hetgeen leerkrachten intuïtief al doen.

Ontrafelen van beslissingen

Observaties tijdens teamvergaderingen hebben ons geleerd hoe snel talloze praktische en principiële zaken in de praktijk van alledag door elkaar lopen. Op het ene moment bespreekt het team welke indruk men van een groep heeft, even later gaat het over bijvoorbeeld een verklaring voor gedragsproblemen bij een individuele leerling. Op een volgend moment worden praktische maatregelen besproken, zoals het organiseren van toetsafnames, en even later de manier waarop informatie uit contacten met ouders of hulpverleners buiten de school zal worden doorgegeven. Dat maakt het leiden van de besprekingen gecompliceerd. Temeer omdat er tijdens elk overleg ook nog een zeer uiteenlopende besluiten worden genomen. Opvallend is dat veel besluiten genomen worden zonder dat duidelijk is waarop die besluiten precies gebaseerd zijn. Uit nabesprekingen weten we dat de directbetrokkenen zich maar zeer ten dele bewust zijn van het onsystematische karakter van de besluitvorming.

Om die reden moedigen we de voorzitters aan om scherper onderscheid te maken tussen verschillende soorten beslissingen. In het scenario is het vooral van belang om onderscheid te maken tussen:

- beslissingen ten dienste van het onderwijs aan (individuele zorg)leerlingen,
- beslissingen ten dienste van de verbetering van de onderwijsopbrengsten in het algemeen.

De acties die daaruit voortvloeien, zijn eveneens verschillend van aard. Kijken we naar de taken van de interne begeleider, dan zien we ten minste twee verschillende rollen die afwisselend en in samenhang worden vervuld:

- een rol als zorgcoördinator binnen de schoolorganisatie; deze rol is gericht op het soepel laten verlopen van allerlei praktische taken die samen uitgevoerd moeten worden,
- een rol als coach van groepsleerkrachten; deze rol is gericht op ondersteuning in de vorm van professionalisering.

Vernieuwen doe je samen

Belangrijk voor het implementeren van het scenario is om als schoolteam samen het vernieuwingsproces vorm en inhoud te geven. Door samen alle besprekingen onder de loep te nemen, wordt duidelijk welke onderwerpen de nodige aandacht verdienen. Uit ervaring weten we dat op veel scholen het verre van vanzelfsprekend is om bij leerlingbesprekingen het perspectief te kiezen van de leerkracht. Veel besprekingen gaan regelmatig zonder veel reflectie over kindkenmerken en het kost de nodige sturing om daar verandering in aan te brengen.

Ook weten we dat bij het bespreken procedurele zaken al snel inhoudelijke aspecten overheersen. Wat en hoe besluiten genoteerd worden, krijgt (wellicht uit onwennigheid) al snel de overhand. Wanneer men afsprekt een leerling apart te bespreken, is de inhoudelijke aanleiding daarvoor lang niet altijd helder.

Elkaar als team in het spoor houden. Dat kan een flinke bijdrage leveren aan het welslagen van het scenario. Er liggen tal van adders onder het gras. We bespreken ze kort. Ten eerste is het denken in doelen niet vanzelfsprekend. Effecten van 'extra aandacht' worden veelal besproken in termen van toetscores en niet in termen van doelen. Het zal nog heel wat energie kosten voordat het een gewoonte is om onderwijsplannen te koppelen aan doelen. En om effecten te bespreken in termen van behaalde, of nog niet behaalde doelen. Ten tweede. Door als team samen afspraken te maken over de manier van rapporteren, wordt weliswaar gewerkt aan consensus, maar het proces gaat wel gepaard met veel discussies. Dat vraagt op zijn beurt de nodige sturing om te voorkomen dat onduidelijkheden omslaan in irritaties.

Ten derde. De periode waarin (tussen)doelen bereikt moeten worden, wordt in veel scholen sterker bepaald door toetsmomenten en vergaderfrequentie dan door inhoudelijke overwegingen. In feite blijken er twee functies door elkaar heen te lopen: het monitoren van de voortgang van het leer- en ontwikkelingsproces van (zorg)leerlingen en het analyseren en verbeteren van schoolresultaten. Het maakt ook duidelijk dat een nadere overdenking van de invloed van trendanalyses op het onderwijsaanbod van alledag en op de zorg voor individuele leerlingen in het bijzonder, nuttig is. Met andere woorden: toetsmomenten doorkruisen het nadenken over regulier aanbod en bijpassende onderwijsleersituaties. Bij het plannen van maatregelen voor individuele leerlingen of groepjes leerlingen zal veel aandacht aan tussendoelen besteed moeten worden.

Ten slotte. De ervaring leert dat leerkrachten zelden gerichte ondersteuning vragen bij het opstellen en uitvoeren van groepsplannen. Als schoolteam samen een kader ontwikkelen, wordt die behoefte wel opgeroepen. Een efficiënt verloop van besprekingen wordt door leerkrachten op prijs gesteld. Dat gaat wel gepaard met een inhoudsarme bespreking. De inhoudelijke aspecten komen hopelijk in de CLB-besprekingen voldoende aan bod. Het is een specifieke, en niet eenvoudige taak van de voorzitter om tijdens de groepsbespreking te zorgen voor een goede balans tussen inhoudelijke en procedurele aspecten.

De rol van de directie

Het vraagt veel van de schoolleider om dit proces zodanig aan te sturen dat inhoudelijke discussies plaatsvinden en het resulteert in een praktisch uitvoerbaar werkstramien.

Vanuit een heldere visie op zorg en gewapend met voldoende kennis van veranderprocessen kan de richting en het tempo bepaald worden.

Er dient begonnen te worden met discussiemomenten, om de startsituatie van de school vast te kunnen stellen. Passend bij het hybride karakter kan, zeker op grotere scholen, gedacht worden aan het vormen van 'problem-solving-groepjes' die voorstellen uitwerken. Te denken valt aan het ontwerpen van een 'handleiding' voor het opstellen van werkplannen of aan richtlijnen voor het leiden van vergaderingen en voor het systematisch overdragen van informatie aan nieuwe collega's en invallers.

Over rapportage

In het scenario ligt de nadruk op het werkenderwijs ontwikkelen van een stramien van plannen maken, bespreken, uitvoeren, evalueren en bijstellen. Voor alle stappen is het praktisch om formuleren te ontwerpen. Dat zijn in onze opvatting eindproducten van een proces. In de lijn van het scenario is dan ook gekozen voor het aanbieden van een enkel

basisformulier en checklistje. Dat gebeurt met de aanbeveling om deze formele stappen als school naar eigen inzicht verder uit te werken.

Natuurlijk zijn er redenen om het opstellen van rapportagevormen niet geheel aan de afzonderlijke scholen over te laten. In de eerste plaats vervullen de formulieren een functie in het samenwerkingsverband en moeten ze voldoen aan eisen die anderen stellen. Scholen zullen hoe dan ook binnen het samenwerkingsverband formulieren op elkaar moeten afstemmen. Maar als het initiatief bij de scholen heeft gelegen, bestaat er in elk geval een breed draagvlak voor het gebruik ervan.

Een ander gevaar dat vermeden dient te worden is dat gewoontevorming ertoe leidt dat de traditionele manier van werken wordt weerspiegeld in de formulieren. Als er onvoldoende is nagedacht over de functie van formulieren, vormt een traditionele inhoud eerder een belemmerende dan een ondersteunende functie in het vernieuwingsproces. Ten slotte moet bij het invoeren van formulieren gezocht worden naar een duidelijk evenwicht tussen twee functies die formulieren vervullen: ondersteuning van de leerkracht bij de uitvoering van plannen in de dagelijkse praktijk en het afleggen van verantwoording naar bestuur en overheid.

Juist omdat we ervan uitgaan dat de essentie van het scenario gaandeweg bij alle betrokkenen steeds duidelijker zal worden, stellen we het ontwerpen van een definitief werkplan-formulier uit.

Dit draailboek bevat een aantal instrumenten dat gebruikt kan worden om het scenario op schoolniveau te implementeren.

Overzicht

1. Achtergrondinformatie voor directie en interne begeleider.
2. Visie op zorg; materiaal voor een discussie in het team.
3. Stapsgewijs nadenken over de rol van leerkrachten bij passend onderwijs.
4. Visie op de rol van de interne begeleider: waar staan we met elkaar?
5. De introductie van het scenario in het schoolteam.
6. Over onderwijsproblemen: opfrisoefening voor interne begeleiders.
7. Over analyseren en veranderen van onderwijsleersituaties: opfrisoefening voor interne begeleiders.
8. Hand-out bij het voorzitten van werkplanvergaderingen.
9. Oefening voor interne begeleiders in het bespreken van werkplannen.
10. Checklist voor het evalueren van werkplanbesprekingen.

Toelichting

1. Achtergrondinformatie voor directie en interne begeleider

Het scenario is elders beknopt beschreven en verantwoord. De basisideeën die ten grondslag liggen aan het scenario zijn op meerdere plaatsen uitvoerig toegelicht. In dit draaiboek zijn deze uitgangspunten kort samengevat in een tekst in bijlage 1.

2. Visie op zorg; materiaal voor een discussie in het team

Het scenario vertegenwoordigt een uitgesproken visie op zorg en onderwijs, inclusief een visie op de inzet van de interne begeleider in de school. Het scenario roept scholen op om de eigen standpunten te verhelderen en te vergelijken met die van het scenario. Omdat het scenario erop gericht is gangbare praktijkroutines te doorbreken, is enig materiaal opgenomen om het uitwisselen van opvattingen te vergemakkelijken. In bijlage 2 gaat het achtereenvolgens om de vraag naar het algemene onderwijsconcept, de manier van omgaan met zorgleerlingen en de rol van de leerkrachten daarin.

3. Stapsgewijs nadenken over de rol van leerkrachten bij passend onderwijs

De materialen uit bijlage 3 bieden de mogelijkheid om heel gestructureerd in teamverband de mening van alle leerkrachten te bespreken. Telkens worden algemene uitspraken en gedachten gekoppeld aan concrete ervaringen van leerkrachten. Het levert niet alleen directe uitwisseling van praktijkervaringen op, maar het biedt ook een basis voor de gezamenlijke aanpak van het scenario.

4. Visie op de rol van de interne begeleider: waar staan we met elkaar?

Omdat in het scenario de coachende en consulterende rol van de interne begeleider wordt benadrukt, is het wenselijk daar (periodiek) de stand van zaken over op te nemen en te bespreken. De ervaring leert dat er onder leerkrachten uiteenlopende verwachtingen leven. Door die helder te articuleren, kunnen ze gebruikt worden om het gehele scenario te laten worden tot een gezamenlijke onderneming van het team. Als hulpmiddel is een beperkt aantal vragen opgenomen in een simpel instrument. Daarbij gaat het niet om de scores zelf, maar om de discussie naar aanleiding van de scores. De uitspraken kunnen uiteraard naar behoefte worden ingevuld voor uitspraken die nauwer aansluiten bij de eigen situatie. Het instrument kan ook met tussenpozen herhaaldelijk gebruikt worden. Het instrument is vooral een handig middel om de discussie te stroomlijnen en iedereen erbij te betrekken. Het daagt namelijk uit om de gegeven mening te onderbouwen met persoonlijke ervaringen en veronderstellingen.

5. De introductie van het scenario in het schoolteam

Een heel directe manier om over het scenario zelf te spreken, is om elke leerkracht te vragen om zijn huidige groep als vertrekpunt te nemen. Dat kan in verschillende varianten worden gedaan. In het draaiboek voor leerkrachten is een vragenlijst over de eigen groep opgenomen. Concrete suggesties voor de manier om met die vragenlijst in een team-bespreking om te gaan, zijn in bijlage 5 opgenomen.

6. Over onderwijsproblemen: opfrisoefening voor interne begeleiders

In het scenario wordt ervan uitgegaan dat leerkrachten tijdens de training vertrouwd worden gemaakt met een aantal basisbegrippen (onderwijsdoelen, de onderwijsleersituaties en de ondersteuningsbehoefte van leerkrachten), die bij het opstellen van werkplannen altijd terug zullen komen. Het is voor het implementeren van het scenario van belang om de activiteiten op allerlei momenten in de school te stroomlijnen. Een van de grote bedreigingen voor de implementatie is dat op het moment dat individuele leerlingen worden besproken de relatie met het werkplan dat de leerkracht voor de gehele groep heeft op gesteld, uit het oog wordt verloren.

We veronderstellen dat de interne begeleiders die deelnemen, bekend zijn met effectieve leerling-besprekingen. In dat geval kan volstaan worden met het opfrissen van een aantal basisvaardigheden.

Zie bijlage 6 voor een opfrisoefening over het identificeren van onderwijsproblemen.

7. Over analyseren en veranderen van onderwijsleersituaties: opfrisoefening voor interne begeleiders

Parallel aan hetgeen de leerkrachten tijdens de korte training wordt aangeboden, frissen de interne begeleiders, die bij de invoering van het scenario betrokken zijn, hun kennis en vaardigheden op (zie boven). Waar mogelijk pleiten we voor een netwerkactiviteit, waardoor het mogelijk wordt elkaar wederzijds te consulteren, en voor het gebruik van voorbeelden van onderwijsproblemen die zijn ontleend aan de eigen praktijk. In bijlage 7 zijn voorbeelden uit een aantal willekeurige doorsnee-scholen opgenomen.

8. Hand-out bij het voorzitten van werkplanvergaderingen

In het scenario wordt voorzien in een voorzitter die de besprekingen over de werkplannen leidt. Voor de meeste scholen geldt dat de schoolleider deze voorzittersrol vervult. De rol van voorzitter bestaat voornamelijk uit het bewaken van het proces: zijn de verwachtingen, die in het plan zijn geformuleerd, uitgekomen? Zo niet, dan moet kort besproken worden welke besluiten er genomen moeten worden (zie inleiding). Voor een ander deel bestaat de taak van de voorzitter uit het vaststellen van algemene (verbeter)punten die om aandacht vragen en in andere teamvergaderingen op de agenda geplaatst moeten worden.

De sterk onderwijsinhoudelijke punten komen in aparte consultatiemomenten aan de orde (zie het basisschema van overlegmomenten in het scenario). In een aantal gevallen zal de interne begeleider (afhankelijk van zijn concrete taakomschrijving) snel na het overleg over het werkplan van de groep een bespreking met de leerkracht hebben. Over een individuele leerling, dan wel over een aspect van het werkplan. Tijdens de vergaderingen is het de taak van de interne begeleider om te zorgen dat het onderwerp in kwestie voldoende concreet is omschreven. Op die manier ontstaat tijdens het overleg over het werkplan als het ware de agenda voor de besprekingen met afzonderlijke leerkrachten.

9. Oefening voor interne begeleiders in het bespreken van werkplannen

De consultatieve werkwijze die de interne begeleiders bij leerlingbesprekingen hanteren, kan ook toegepast worden op het bespreken van werkplannen. Voor interne begeleiders die geschoold zijn in het voeren van effectieve leerlingbesprekingen is de omslag niet zo groot en kan worden volstaan met een beperkte oefenronde (zie bijlage 9). Is de interne begeleider niet vertrouwd met effectieve leerlingbesprekingen zal daar eerst apart aandacht aan moeten worden besteed. Het gevaar bestaat dan immers dat de leerkrachten de interne begeleider niet leren consulteren.

10. Checklist voor het evalueren van werkplanbesprekingen

Zeker in de eerste fase van invoering van het scenario in de praktijk, is het van groot belang om heel nauwkeurig te analyseren hoe de overleggen verlopen. Een globale beoordeling is doorgaans ontoereikend omdat er geen concrete verbeterpunten aan gekoppeld kunnen worden. Om die reden is een uitvoerige checklist toegevoegd (bijlage 10). Het gebruik ervan dient wel selectief te gebeuren. Het is goed om eerst een beperkt aantal items te kiezen en in de loop van het traject steeds andere en meer onderwerpen te betrekken in de evaluatie.

Bijlage 1

Achtergrondinformatie over onderwijszorgarrangementen en het verankeren van leerlingbesprekingen in de schoolorganisatie

De elementen van een onderwijszorgarrangement

Het begrip arrangement verwijst naar het bestaan van verschillende componenten die zijn te onderscheiden. Als we het onderwijsperspectief niet uit het oog willen verliezen, is het dus zaak om die samenhang tussen de verschillende onderdelen te bewaken. In deze gedachtegang ligt de start daarom in het reguliere onderwijsaanbod; de basis van elke activiteit waarvoor de leerkracht verantwoordelijk is. Alle andere maatregelen die de zorg voor leerlingen ten goede komen, worden daaraan gerelateerd.

We onderscheiden grofweg twee groepen maatregelen. Ten eerste maatregelen waarmee een leerkracht rechtstreeks te maken heeft. Deze bestaan uit aanpassingen van en aanvullingen op het reguliere aanbod. Ten tweede niet-schoolse maatregelen, die niet onder de directe verantwoordelijkheid van de leerkracht vallen. Tegelijk moet bij die maatregelen wel worden nagegaan of en hoe ze afgestemd kunnen worden op de onderwijsmaatregelen.

139

Element 1: aanpassingen van het reguliere aanbod

De eerste aanpassingen die leerkrachten in de praktijk van alledag maken, is het variëren van de onderwijsleersituaties met behoud van dezelfde doelen. Deze variaties bestaan uit verlenging van leertijd of uit het creëren van een andere onderwijsleersituatie, opdat de leerling via een *andere leerweg* het onderwijsdoel alsnog bereikt. Verlenging van leertijd leidt niet tot spectaculair ander onderwijs. Immers, de doelen blijven gehandhaafd. Het uitvoeren van deze aanpassingen stelt de leerkracht vooral voor een organisatorische opgave. Voorbeelden hiervan zijn het verzorgen van pre-teaching aan bepaalde leerlingen en het geven van meer oefentijd. In het algemeen is sprake van convergente differentiatie: zorgen dat de verschillen tussen leerlingen zo klein mogelijk blijven en kinderen zoveel mogelijk profiteren van het groepsaanbod. Met name bij het leren lezen is dat een beproefde aanpak. Omdat verlenging van leertijd alleen vaak ontoereikend is, bestaat de aanpassing van de onderwijsleersituatie meestal ook uit aanpassing van de instructie. Met behulp van aangepaste instructie kunnen veel kinderen de doelen alsnog bereiken. Dat stelt de leerkracht voor de opgave zijn eigen gedrag te veranderen en de nodige organisatorische maatregelen te treffen. Voorbeelden daarvan zijn allerlei varianten van responsieve instructie, scaffolding en remedial teaching.

Met het woord 'aanpassingen' wordt tot uitdrukking gebracht dat al de maatregelen sterk gerelateerd zijn aan het concrete reguliere aanbod van deze leerkracht. Het spreekt vanzelf dat bij een qua inhoud of organisatie eng begreemd regulier aanbod, het vaker nodig is om voor individuele leerlingen aanpassingen te doen. En dat die aanpassingen als extra belasting worden ervaren. Als het reguliere aanbod qua organisatie daarentegen al veel variatie toestaat, zijn aanpassingen gemakkelijker te realiseren. Bijvoorbeeld: een leerkracht is gewend te werken met een goed gestructureerd organisatie-model, waarin groepsgewijze instructie gevolgd wordt door individuele instructie aan een instructietafel. Leerlingen weten goed wat van hen verwacht wordt. Voor deze leerkracht wordt het gemakkelijker de instructie voor afzonderlijke leerlingen aan te passen.

Element 2: aanvullingen op het reguliere onderwijsaanbod

Grotere veranderingen van het reguliere onderwijsaanbod worden gevraagd als er andere, nieuwe doelstellingen in het geding zijn. In dat geval wordt er in alle opzichten een bijzondere inzet van de leerkracht gevraagd: met een of een paar leerlingen werken aan een andere dan gebruikelijke onderwijsdoelstelling, zoeken naar een geschikte bijbehorende onderwijsleersituatie en het geheel inpassen in de reguliere organisatie. Het kan gaan om zeer uiteenlopende aanvullingen, bijvoorbeeld:

- een zindelijkheidstraining, als is besloten om een jonge leerling aan te nemen,
- een programma voor een leerling die als enige niet of nauwelijks Nederlands spreekt,
- een verrijkingsprogramma voor hoogbegaafden,
- een rolstoelvoorziening,
- een gedragsmodificatieprogramma voor een leerling met ernstige gedragsproblemen.

Met het woord 'aanvulling' wordt tot uitdrukking gebracht dat de maatregelen een uitbreiding van het reguliere aanbod zijn, en dus een uitbreiding van de taak van de leerkracht. Tegelijkertijd zijn deze maatregelen gerelateerd aan het reguliere aanbod. Het brengt ook tot uitdrukking dat de inhoud niet vanzelfsprekend is; de realisatie vraagt om overleg, het maken van keuzes en afstemming. Net als bij het reguliere aanbod moet de leerkracht bij elke aanvulling nadenken over de precieze doelen en de bijpassende onderwijsleersituaties. Hoe meer aanvullingen op het reguliere aanbod, hoe groter de kans dat er meer mensen betrokken zijn bij de uitvoering van het programma. Dat vereist dan weer afspraken over taakverdeling. In welke mate inzet van anderen noodzakelijk en mogelijk is, hangt opnieuw af van het reguliere onderwijsaanbod.

Element 3: niet-schoolse maatregelen binnen de school

De bovengenoemde elementen van een onderwijszorgarrangement zijn gericht op het aanpakken van onderwijsproblemen. Het gaat om onderwijsmaatregelen waarmee algemene of specifieke onderwijsdoelen worden bereikt, met gangbare, aangepaste en

aanvullende middelen. Voor het aanpakken van 'andere problematiek van kinderen' worden ook maatregelen getroffen. Hiermee moet de school op een of andere manier rekening houden, hoewel ze niet primair professioneel verantwoordelijk is voor de uitvoering ervan. Het kan daarbij gaan om individuele therapieën die de leerling volgt, zoals fysiotherapie of logopedie, of om maatregelen zoals opvoedingsondersteuning van ouders. Deze niet-schoolse maatregelen hebben in de meeste gevallen wel een relatie met het onderwijsgebeuren. Over al dit soort maatregelen kan altijd de vraag gesteld worden welke bijdrage ze leveren aan het bereiken van bepaalde onderwijsdoelen. Vaak gaat het om beïnvloeding van een indirecte factor. Zoals de leerling die thuis geen Nederlands spreekt en logopedie krijgt, met het doel om zijn woordenschat uit te breiden. Dan is dat een algemeen doel, dat ook de school nastreeft. De inzet van deze logopedische hulp betekent niet dat er nu geen aanpassingen meer nodig zijn in het reguliere aanbod van de school. Ook de leerkracht kan speciale maatregelen nemen om de woordenschatuitbreiding te bevorderen. Hij moet vanuit zijn onderwijsstaak bijvoorbeeld ook nadenken over de vraag of de leerling voldoende profiteert van instructies die in het Nederlands gegeven worden.

Vanuit de school gezien, kunnen veel niet-schoolse maatregelen worden opgevat als flankerende maatregelen. Flankerend in de betekenis van: andere maatregelen ondersteunend. Deze term geeft duidelijk aan wat vanuit het onderwijs gezien de hoofdmoot is. Het omgekeerde komt natuurlijk ook voor: de belangrijkste maatregelen worden elders getroffen en de schoolse maatregelen zijn flankerend.

In het geheel van onderwijszorgarrangementen is het goed om de rol die de school inneemt helder voor ogen te houden. Dat is niet alleen vanuit het oogpunt van evaluatie en bijstelling van onderdelen van het arrangement nuttig, het voorkomt ook dat professionals langs elkaar heen werken. Het schept duidelijkheid over ieders eigen verantwoordelijkheid. Met andere woorden: niet-schoolse maatregelen vragen om afstemming en werkoverleg tussen verschillende professionals (zie ook Meijer, 2009).

Basisideeën over het verankeren van leerlingbesprekingen in de schoolorganisatie

Hieronder bespreken we puntsgewijs de belangrijkste uitgangspunten van het scenario.

Basisidee 1: een stevige koppeling tussen de groepsbespreking en leerlingbesprekingen

- a) Terugkerende (x per jaar) leerlingbespreking tijdens de vergadering over het groepsplan.
 - de agenda wordt opgesteld naar aanleiding van eerdere 'verwachtingen' over de voortgang bij leerlingen,

- deze verwachtingen zijn opgesteld bij het eerste werkplan (ideaal: bij de overdracht),
- tijdens de vergadering worden de verwachtingen kort geëvalueerd: zijn ze uitgekomen of niet. Als ze niet zijn uitgekomen, moet de leerling tijdens een leerling-bespreking besproken worden.

- b) De overdrachtvergadering (de eerste vergadering, voorafgaand aan het schooljaar).
- de leerkrachten stellen een werkplan op voor de komende onderwijsperiode,
 - vastgesteld wordt welke bijzondere maatregelen de leerkracht het komende jaar moet treffen,
 - de individuele zorgplannen worden doorgesproken,
 - op basis hiervan worden 'verwachtingen' vastgelegd.
- c) Leerlingbesprekingen vinden op korte termijn, na iedere vergadering, plaats.
- de agenda komt voort uit het bespreken van het werkplan,
 - de noodzakelijke bijstellingen worden vastgelegd (in een handelingplan of als aantekening op het werkplan),
 - indien nodig wordt een externe begeleider ingeschakeld,
 - alle afspreken komen terug in de eerstvolgende werkplanbespreking.

Basisidee 2: praten over leerlingen vanuit het perspectief van de leerkracht

- a) Elk overleg verloopt vraaggestuurd en zo veel mogelijk volgens hetzelfde patroon:
- met betrekking tot het reguliere onderwijsaanbod: welke doelen moeten met de groep bereikt worden?
 - met betrekking tot de maatregelen voor individuele kinderen:
 - om onderwijsdoelen te bereiken: aanpassingen en aanvullingen van het reguliere aanbod,
 - niet-onderwijsdoelen: binnen school (hoe invullen?) en erbuiten (hoe afstemmen?).
- b) De agenda voor de verschillende vervolgoverleggen volgt steeds hetzelfde stramien:
- Zijn de verwachtingen uitgekomen?
 - Zo ja, maak een korte notitie en ga door naar het volgende onderwerp.
 - Zo niet, maak er een agendapunt van voor het volgende overleg.

Basisidee 3: de rapportage aanpassen aan de schoolsituatie en toetsen op relevantie

- a) Het is niet de bedoeling om een kant-en-klare oplossing aan te bieden. De rapportage wordt immers alleen als relevant ervaren als de leerkrachten deze beschouwen als ondersteunend voor hun eigen praktijk. Voorzichtigheid is dus geboden.

- b) Het ligt dan ook voor de hand om het vooral te zoeken in een koppeling tussen de (geplande) aanpak van de leerkracht voor de gehele groep en hetgeen besproken wordt over individuele leerlingen. Op basis daarvan zal vervolgens op eenvoudige wijze een rapportage voor 'de buitenwacht' opgesteld moeten kunnen worden.
- c) Het is van groot belang om in dit proces niet te snel tot taakafspraken te komen. Het is beter om eerst een gezamenlijke experimenteerperiode door te maken. Daarmee wordt de kans vergroot dat de school op den duur een praktisch bruikbare rapportagevorm tot haar beschikking heeft, die alle leerkrachten als zinvol ervaren.

Bijlage 2

Visie op zorg

Geef per blok aan welke uitspraak het meest van toepassing is op uw school.

Over het reguliere onderwijsaanbod:

1. Bij ons op school is sprake van een leerstof-jaarklassensysteem. Uitgangspunt: vakinhouden met duidelijke einddoelen worden volgens de methode aangeboden.
2. Bij ons op school is sprake van een jaarklassensysteem. Uitgangspunt is de vakinhoud met ruimte voor verschillende manieren van leren. Verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden staat centraal.
3. Wij hebben op school duidelijk doorlopende leerlijnen. Uitgangspunt vormen de leer- en zorgvragen van leerlingen. De leer- en zorgarrangementen zijn gestandaardiseerd en flexibel inzetbaar.
4. Wij hebben op school duidelijke doorlopende leerlijnen. Uitgangspunt vormen de leer- en zorgvragen van leerlingen hun ouders. Leer- en zorgarrangementen zijn gestandaardiseerd en flexibel inzetbaar. De leerkracht coacht de leerling en stemt het leerproces af op de mogelijkheden van de leerling.

144

Over het omgaan met zorgleerlingen:

1. Als bij ons op school bij een leerling achterstanden worden geconstateerd, dan volgt een bijspijkerprogramma.
2. We proberen bij ons op school problemen zo snel mogelijk te signaleren. Zorg kan daardoor snel worden ingezet. Leerkrachten voeren de zorg uit in de klassensituatie, maar er wordt bijvoorbeeld ook gebruikgemaakt van RT en extra (computer)programma's buiten de klas.

3. De leerkrachten bij ons op school zijn coach van hun leerlingen. Zij stemmen het leerproces af op de mogelijkheden van elke leerling. Zorg is erop gericht om leerlingen te leren problemen te voorkomen of via andere leerprocessen toch hun leerdoel te bereiken.
4. We kunnen samen met andere (met name sbo-)scholen zorgarrangementen inrichten voor leerlingen die dat nodig hebben.

Over de rol van leerkrachten:

1. Bij ons op school beschouwen we zorg als hulp waaraan een leerkracht - gezien zijn opdracht - niet toekomt of vanwege zijn deskundigheid niet kan geven.
2. We maken bij ons op school gebruik van een uitgebreid leerlingvolgsysteem en er is een warme (zorg)overdracht tussen de groepen en bij de overgang naar het voortgezet onderwijs.
3. Verwijzingen naar instanties voor specialistische hulp worden zoveel mogelijk vermeden. We huren specialistische dienstverlening in met het doel het onderwijs te verrijken met nieuwe zienswijzen en werkwijzen.
4. 'Extra' zorg bestaat niet meer. Ons team is in staat om, samen met partners en belendende onderwijsinstellingen, specifieke leerarrangementen te ontwerpen en uit te voeren. We kijken samen met de leerkrachten naar de vaardigheden van leerlingen en passen daar het arrangement op aan.

Bespreek de resultaten in het schoolteam. Vraag om toelichting en concrete voorbeelden.

Bijlage 3

Stapsgewijs nadenken over passend onderwijs

Stap 1: geef je mening.

Wat vind jij als leerkracht het belangrijkste aspect van passend onderwijs?	Waar zie je tegenop?
	Waar zie je kansen?

Concreet: voor welke leerlingen in je groep denk je op dit moment 'extra maatregelen' te moeten nemen?

Waarom (wat is er met deze leerlingen aan de hand)?

Stap 2: wat mag er van leerkrachten verwacht worden bij het passend maken van onderwijs?

In het algemeen:	Wat kun jij in elk geval nu al goed bieden (waar ben je wel goed in)?
	Waar denk je tegen grenzen aan te lopen?

Concreet: bij welke leerlingen in je groep denk je tegen een grens aan te lopen?
(Met andere woorden: aan welke onderwijsbehoeften denk je dat het lastig is om tegemoet te komen?)

Waarom (wat denk je dat jij moet doen om tegemoet te komen aan deze onderwijsbehoeften)?

Stap 3: wat heb jij nodig om het onderwijs voor deze leerlingen alsnog passend te maken?

Te denken valt aan:

Algemeen	Specifiek bij deze leerling
- achtergrondinformatie; en wel over:	
- vaardigheden; met name:	
- ondersteuning; bij wat? door wie? op welke manier? (waar heb jij het meest baat bij?)	

Opmerkingen:

Bijlage 4

Hulpmiddel voor een tussentijdse evaluatie: waar staan we met elkaar?

Ronde 1: geef je mening (individueel in te vullen door alle teamleden)

Leerlingproblemen zijn leerlingproblemen	1	2	3	4	5	Leerlingproblemen zijn ook leerkrachtproblemen
Ib'er is vooral diagnosticus	1	2	3	4	5	Ib'er is vooral coach/consultant
Ib'er zorgt voor draaglastverlichting	1	2	3	4	5	Ib'er zorgt voor draagkrachtvergroting
Leerlingbesprekingen gaan traditioneel	1	2	3	4	5	Leerlingbesprekingen gaan op ELB-manier
ELB-gesprekken zijn niet zinvol	1	2	3	4	5	ELB-gesprekken zijn zinvol
totaalscore:						

149

Ronde 2: hoe kijkt het team er volgens jou tegenaan? (individueel in te vullen door alle teamleden)

Leerlingproblemen zijn leerlingproblemen	1	2	3	4	5	Leerlingproblemen zijn ook leerkrachtproblemen
Ib'er is vooral diagnosticus	1	2	3	4	5	Ib'er is vooral coach/consultant
Ib'er zorgt voor draaglastverlichting	1	2	3	4	5	Ib'er zorgt voor draagkrachtvergroting
Leerlingbesprekingen gaan traditioneel	1	2	3	4	5	Leerlingbesprekingen gaan op ELB-manier
ELB-gesprekken zijn niet zinvol	1	2	3	4	5	ELB-gesprekken zijn zinvol
totaalscore:						

Ronde 3: waar zitten de verschillen en wat gaan we eraan doen?

	Geschatte totaalscore:	Wat moet er gebeuren om deze situatie te veranderen/ te verbeteren?
Leerkracht 1		
Leerkracht 2		
Leerkracht 3		
Leerkracht 4		
Leerkracht 5		
Leerkracht 6		
Leerkracht 7		
etc		
etc		

Bijlage 5

Introductie van het project tijdens een teamvergadering

Introductie

Om aan te sluiten bij de dagelijkse ervaringen van leerkrachten is ervoor gekozen om alle leerkrachten een vragenlijstje voor te leggen, met het verzoek deze van tevoren in te vullen. Zie daarvoor het draaiboek leerkrachten.

De antwoorden worden gebruikt als aanzet tot een discussie over de betekenis van passend onderwijs op de werkvloer. Het vormt ook een startpunt voor projectactiviteiten waarbij het hele schoolteam op een of andere manier betrokken wordt.

Ieder team is uiteraard vrij in het invullen van de tijd die men aan de discussie besteedt. Wel is het uitdrukkelijk de bedoeling om de volgende twee onderwerpen aan de orde te stellen:

1. Hoe kijken de verschillende teamleden aan tegen hun groep?

Dat kan heel eenvoudig door de leerkrachten te vragen hun groepsoverzicht voor te lezen.

Groep:	(i) aantal geen zorgen	(ii) aantal een beetje/af en toe	(iii) aantal flinke zorgen
groep			
groep			
etc.			

De getallen laten ongetwijfeld verschillen zien. Dat is een aanleiding om met elkaar te bespreken wat het betekent om zorgleerlingen te onderwijzen en te begeleiden. Om het gesprek niet in algemeenheden terecht te laten komen, wordt aangeraden deze discussie kort te houden om vervolgens voorbeelden te vragen.

2. Concrete voorbeelden.

Dat kan door zoveel mogelijk leerkrachten te vragen hun omschrijving van een zorgleerling op te lezen. Men kiest bij voorkeur een leerling uit (ii), omdat het beschrijven van hen dikwijls lastiger is dan van de leerlingen uit de andere categorieën.

Aanwijzingen:

- Vraag uitdrukkelijk alleen de omschrijving voor te lezen.
- Vraag vervolgens de andere teamleden om na te denken over de vraag: wat heeft deze leerkracht nodig om deze zorgleerling goed te kunnen opvangen?

Nadat de suggesties besproken zijn, kan de leerkracht die het voorbeeld gaf zelf aangeven wat hij gedacht had.

De afronding van de bespreking

Geef aan wat u in de school zelf gaat doen met hetgeen besproken is. Kondig bijvoorbeeld aan dat een korte training (leerlingbesprekingen en opzet groepswerkplan) volgt en discussie over de relatie interne begeleiding – groepsleerkrachten (en bijbehorende verwachtingen over ieders taken).

Bijlage 6

Opwarmoefening met het inhoudelijke referentiekader van een ELB

Bedoeld voor een netwerk van ib'ers die aan het traject deelnemen. We gaan ervan uit dat de betrokken ib'ers basiskennis hebben over ELB en er ten minste enige ervaring mee hebben opgedaan. Bespreek in tweetallen een aantal voorbeelden.

Over de probleemidentificatie: hoe concreet is concreet?

- a) Welk onderwijsdoel is in het geding?
- b) De zorgvraag concreet formuleren (verandering van strategie en/of aanpakgedrag):
- Ik maak me zorgen om X, omdat X (... 'dit doet').
 - Ik zou graag willen bereiken dat X (..... 'dat doet').

Groep	Voorbeelden van 'zorgen' zoals leerkrachten die aangeven (Vul hier zelf voorbeelden in uit de eigen school.)
2	<i>In het algemeen niet zo'n slim meisje, op veel gebieden veel extra stimulans nodig, moeite met tellen tot 10, cijfersymbolen en oefenen met letters. Heeft extra stimulans nodig om er op leergebied te komen.</i>
3	<i>Herkennen van letters gaat moeizaam, de toets ging goed, maar vraagt vaak tijdens de les "Welke letter is dit?"</i>
4	<i>Zijn ouders zijn gescheiden. Hij is na de vakantie hier op school gekomen. Voor de vakantie was hij één middag op visite en toen viel het al op dat hij niet geconcentreerd bezig was. Hij is slordig, heeft zijn werk niet af terwijl de rest van de groep dat wel heeft. Hij heeft best wel capaciteiten maar ik kan ze nog niet goed inschatten. Hij schrijft erg slordig. Hij krijgt de opdrachten niet goed mee. Het is een lief joch.</i>
5	<i>Lief jong. Zwak in leerprestaties: rekenen en lezen. Heeft veel behoefte aan bevestiging.</i>
6	<i>Lees- en spellingsproblemen. Heeft dyslexieonderzoek gehad. Achterblijvende vorderingen.</i>
7	<i>Zwakke leerling; heeft aparte leerlijn. Hij laat zich niet horen en komt niet voor zichzelf op. Maar hij kan ook zeer obstinaat zijn en door het lint gaan.</i>
8	<i>Is bijna dertien, geadopteerd. Hij kan zich moeilijk aan regels houden. Hij is qua leren ook zwak. Hij heeft een aparte leerlijn voor rekenen en is ook een zwakke lezer.</i>

Over de analyse- en interventiefase: welke directe en indirecte factoren spelen een rol?

- a) Is het nodig andere taken aan te bieden dan in het reguliere onderwijsaanbod?
- b) Zo ja, welke taken? En welke instructie past daarbij?
- c) Zo niet, dan is andere instructie nodig; hoe ziet die instructie eruit?
- d) Hoe organiseren we de verandering?

Groep	Voorbeelden van directe en indirecte factoren zoals leerkrachten die aangeven (Vul hier zelf voorbeelden in uit de eigen school.)
2	<i>Is jong en heeft 'body' nodig, durft zich niet te uiten, heeft niet altijd een goede zinsbouw, kan niet doortellen (weet niet wat er na 4 komt), kent de cijfersymbolen niet.</i>
4	<i>Hij heeft problemen in het autistisch spectrum. Hij vertelt nooit iets uit zichzelf. Hij is wel enthousiast in de 1-op-1 situatie. Hij heeft opstartproblemen. Qua leren kan hij redelijk goed meekomen, volgens zijn ouders vindt hij de leerstof te gemakkelijk, maar dat is niet zo. Hij vindt het heerlijk om te spelen, vooral met lego. Hij speelt vaak naast andere kinderen, niet met hen. Hij is een enkeling. Hij is slordig, lief en plichtsgetrouw. Hij kan slecht tegen zijn verlies.</i>

Bijlage 7

Opwarmoefening probleemanalyse

Denk aan de stappen van de probleemanalyse:

Stap 1: het concrete onderwijsprobleem als vertrekpunt nemen.

De begeleider richt de aandacht nog even kort op het onderwijsprobleem dat geanalyseerd gaat worden. Het gaat bijvoorbeeld om rekenproblemen bij optellen/afrekken over het tiental, of over ruzies met medeleerlingen tijdens pauzes op het schoolplein.

Stap 2: de onderwijsleersituatie bespreken waarin het probleem zich voordoet.

Hierbij gaat het met name om de vraag hoe de directe factoren in deze concrete onderwijsleersituatie op elkaar inwerken.

- (a) Begin met de vraag naar de taak. Bijvoorbeeld: om welke opgaven gaat het precies?
- (b) Vraag de leerkracht dan of de leerling volgens hem in principe wel in staat is die taak uit te voeren. Daarmee krijg je een indruk of de leerling beschikt over de noodzakelijke strategie om de taak tot een goed einde te brengen. En zo niet, of verder uitgezocht moet worden of de leerling beschikt over de noodzakelijke voorkennis en vaardigheden om de strategie te verwerven.
- (c) Vraag of de leerkracht denkt dat de leerling die strategie goed inzet of niet (aangepakgedrag).
Als de situatie op deze punten duidelijk is, wordt het ook gemakkelijk om te praten over de manier waarop de leerkracht de leerling concreet begeleidt.
- (d) Vraag de leerkracht welke instructie hij aan deze leerling geeft bij de introductie van de taak en bij de uitvoering. Daarbij komt meestal als vanzelf de organisatie in de groep ter tafel.

Stap 3: het voorlopige plaatje.

De begeleider gaat samen met de leerkracht na of het probleem samenhangt met een ontbrekende strategie of inadequate taakaanpak. Wat gebeurt er precies tijdens de taakuitvoering? Hieruit kan worden afgeleid waar het misgaat en welke maatregelen straks genomen moeten worden. Heeft het kind andere taken nodig? Wat zal er gebeuren als je de instructie, de manier van omgaan met deze leerling verandert?

Stap 4: het complete plaatje.

Leerkracht en begeleider bespreken eerst welke invloed de indirecte factoren, die in het gesprek naar voren kwamen, op de onderwijsleersituatie hebben. Daarna gaan zij samen na of er andere indirecte factoren mogelijk van invloed zijn.

Stap 5: samenvatten en aangeven van de overgang naar volgende fase.

Bespreek de onderstaande casussen. Kies een concreet probleem als uitgangspunt en bespreek hoe het plaatje eruit zou kunnen zien.

Casus 1

Basisschool, groep 4: Tygo heeft leesproblemen. Zijn tempo blijft achter. Hij begrijpt redelijk goed wat hij heel langzaam heeft gelezen. Verder is het een sociale jongen met goede contacten in de groep. Zijn rekenen gaat heel goed. De leerkracht wil het trage leestempo bij technisch lezen bespreken.

Casus 2

Basisschool, groep 5: Sara begint een beetje een hekel te krijgen aan rekenen omdat ze vastloopt bij optellen en aftrekken over het tiental. De getallenlijn tot en met 20 blijkt nog niet geautomatiseerd. Lezen en spellen gaan prima, net als de andere vakken.

Casus 3

Basisschool, groep 6: Elleke heeft nog steeds veel moeite met de spellingregels 'open en gesloten lettergrepen' en de 'medeklinkerverdubbeling'. Over het algemeen is het een ijverige leerling, die lekker in haar vel zit. De andere vakken gaan allemaal best goed. Ze komt uit een goed gezin, de ouders helpen de kinderen af en toe met woordrijen.

Casus 4

Basisschool, groep 7: Matthijs is erg ongeconcentreerd, hij kan het ook niet laten om door de klas te roepen en stilzitten is ook een crime voor hem. Zijn leerprestaties blijven nog op peil.

Casus 5

Basisschool, groep 2: Achmed is bij het maken het vrij werken heel ongeïnteresseerd. Als ik er iets van zeg, reageert hij brutaal. Ik heb geen grip op hem. Werkjes maakt hij meestal wel goed.

Casus 6

Basisschool, groep 3: Petra is heel chaotisch. Zij houdt haar omgeving scherp in de gaten en heeft daardoor minder oog voor haar eigen werk. Deze leerling is tijdens dit schooljaar tweemaal verhuisd en heeft een moeilijke periode achter de rug. Zij wilde niet meer naar school, niet meer alleen slapen en ze huilde veel. Sinds de voorjaarsvakantie gaat het beter. Haar lezen gaat redelijk, rekenen is heel matig.

Casus 7

Basisschool, groep 5: Roelinde vraagt extreem veel aandacht in de groep. Ze steekt steeds haar vinger op, onder het mom niet verder te kunnen en de stof niet te begrijpen. Wanneer je haar uitleg geeft en haar verder wilt helpen, blijkt ze het best te weten, om vervolgens toch niet aan de slag te gaan en weer met haar vinger in de lucht af te wachten tot je opnieuw bij haar komt. Het gaat eigenlijk bij alle vakken zo, maar bij de zaakvakken nog het meest.

Bijlage 8

Hand-out bij het voorzitten van vergaderingen

De agenda van de groepsbespreking bestaat uit:

- een evaluatievraag ("Zijn de verwachtingen uitgekomen?"),
- het maken van vervolgafspraken over het opstellen of veranderen van een zorgarrangement.

Cyclus: opstellen van een plan (I); uitvoeren inclusief kleine bijstellingen (II); maken van nieuw plan (als I); et cetera.

I Opstellen van plan	II Uitvoeren van plan; signalen om plan bij te stellen
Reguliere onderwijsaanbod - doelen - onderwijsleersituatie (ped-did) - groepsorganisatie Onderwijszorgarrangementen aanpassingen van het reguliere aanbod • onderwijsleersituatie (ped-did) • groepsorganisatie aanvullingen op het reguliere aanbod • doelen • onderwijsleersituatie (ped-did) • groepsorganisatie afstemming niet-schoolse maatregelen	Reguliere onderwijsaanbod - doelen - onderwijsleersituatie (ped-did) - groepsorganisatie Onderwijszorgarrangementen aanpassingen van het reguliere aanbod • onderwijsleersituatie (ped-did) • groepsorganisatie aanvullingen op het reguliere aanbod • doelen • onderwijsleersituatie (ped-did) • groepsorganisatie afstemming niet-schoolse maatregelen

Bijlage 9

Aanwijzingen voor training ib'ers in bespreken van groepsplannen

Introductie

Wat wordt er van iedere leerkracht verwacht bij het opstellen van een groepswerkplan?

Stap 1:

De leerlingen indelen in 'subgroepen'.

Stap 2:

De groepsorganisatie bedenken. Bijvoorbeeld: wie krijgen extra aandacht door middel van 'verlengde instructie', wie moeten 'aparte taken en instructie' hebben?

Stap 3:

Bedenken waar die verlengde of aparte instructie uit bestaat.

Stap 4:

Maatregelen nemen om te zorgen dat de plannen daadwerkelijk worden uitgevoerd.

159

Opdracht in tweetallen

Bedenken op welke manier de ELB-methodiek kan worden ingezet bij de begeleiding van leerkrachten, die (al dan niet) op basis van didactische groepsoverzichten maatregelen gaan treffen in hun groep.

Ter herinnering: hoe was het ook weer?

Bij besprekingen van onderwijsproblemen rondom individuele leerlingen wordt globaal het volgende stramien gehanteerd.

1. Kader schetsen

De ib'er geeft aan hoe het gesprek verloopt en hoeveel tijd ervoor beschikbaar is.

2. Probleemidentificatie

Waar maakt de leerkracht zich de meeste zorgen over? En welk doel wil de leerkracht met de leerling bereiken?

3. Probleemanalyse

Waarom lukt het niet om het doel te behalen? Welke directe en indirecte factoren spelen een rol?

4. Interventies bedenken

De leerkracht bedenkt manieren om het probleem aan te pakken. Lukt dat niet, dan doet de ib'er suggesties. De ib'er bespreekt ook hoe de leerkracht ervoor kan zorgen dat hij de aanpak daadwerkelijk in de praktijk brengt en deze niet verloren gaat in de hectiek van alledag.

5. Evalueren

De leerkracht en ib'er gaan na of de gekozen aanpak werkt. Zo niet, dan stellen ze deze bij. Tijdens de bijeenkomst gaan we na hoe ditzelfde stramien kan worden ingezet bij het bespreken van didactische groepsoverzichten.

Bereid je voor op een gesprek met een leerkracht over een groepswerkplan.

Aandachtspunten (vergelijk ELB-kader):

1. Bedenk een goede startvraag, waarin je aangeeft wat de bedoeling van dit gesprek is, hoeveel tijd er voor staat en hoe het verloopt.
2. Bedenk hoe je de leerkracht kunt helpen om op basis van het groepsoverzicht aan te geven waarover nagedacht moet worden (over bepaalde leerlingen of over de manier van lesgeven in het algemeen). Met andere woorden: stel samen een 'agenda' van besprekpunten op.

3. Bedenk hoe je met een leerkracht tijdens een gesprek de onderwijsbehoeften van een leerling 'op tafel kunt krijgen'. Het gaat om leerlingen die kennelijk bij de gangbare manier van werken de beoogde doelen niet behalen (denk aan ELB).
4. Bedenk hoe je het gesprek zo vormgeeft dat de leerkracht tijdens het gesprek nadenkt over oplossingen die in zijn groep uitvoerbaar zijn.
Bespreek welke ondersteuning de leerkracht nodig heeft om zijn plannen uit te voeren. Bedenk ook wat je doet als de leerkracht zelf weinig ideeën heeft.
5. Rond het gesprek af met heldere afspraken. (Bedenk vooraf zelf welke afspraken er in het ideale geval uit zouden moeten komen.)

Opmerking: bij de voorbereiding werk je als het ware van achteren naar voren. Je bedenkt eerst wat er op basis van het groepsoverzicht idealiter moet gebeuren in de groep. Tijdens het gesprek is je rol om de leerkracht te ondersteunen om zelf de gegevens te analyseren en naar oplossingen te zoeken.

Voer een gesprek uit (rollenspel).

Je kunt afspreken om wat voor 'soort' leerkracht het gaat.

Kijk in hoeverre het je lukt om in de praktijk te brengen wat je hebt voorbereid.

Korte plenaire nabespreking.

Bijlage 10

Checklist aandachtspunten bij een werkplanbespreking

Bijeenkomst d.d.:

Voorzitter:

Groep:

	Hoe is de totstandkoming van het werkplan verlopen?
	Hoe ziet de hoofdindeling in subgroepen eruit in het werkplan?
	Hoe concreet waren de gemaakte afspraken en voorspellingen? - Om welk(e) doel(en) gaat het? - Welke taken en instructie? - Welke ondersteuning voor de leerkracht?
	Tijdens het overleg: - Hoe vult de voorzitter zijn rol in? Is hij gericht op doelen en directe factoren? - Welke rol vervullen de collega's?
	Zijn de doelstellingen uit het werkplan behaald?

	Welke aanpassingen in het reguliere programma heb je aangebracht? - Welke (bestaande) doelen? - Welke o-l-situatie (taken/instructie)? - Welke organisatie (zie vraag verderop)?
	Welke aanvullingen op het reguliere programma heb je gedaan? - Welke (andere) doelen? - Welke o-l-situatie (taken/instructie)? - Welke organisatie (zie vraag verderop)?
	Hoe is die extra aandacht concreet georganiseerd?
	Waar loop je nog tegenaan? - eigen gedrag - de organisatie van de maatregelen in de groep - anders...
	Waar zou je nog meer aandacht aan kunnen besteden? - eigen gedrag - de organisatie van de maatregelen in de groep - anders...
	Welke onderdelen zou je nog meer kunnen uitwerken? - eigen gedrag - de organisatie van de maatregelen in de groep - anders...
	Welke ondersteuning zou je als leerkracht daarbij nodig hebben?

6.8 Draaiboek leerkrachten

Behorende bij het scenario **Leerkrachten stellen onderwijszorgarrangementen op**

Korte samenvatting van het scenario

Aanleiding

Leerkrachten hebben de opdracht om (minimum)onderwijsdoelen te bereiken. Passend onderwijs impliceert dat leerlingen doelen langs verschillende wegen mogen bereiken. Voor sommige leerlingen worden ook aparte doelen gesteld. In onze visie behoort het bieden van onderwijszorg tot de taak en verantwoordelijkheid van leerkrachten. Dat doen zij door onderwijs voor hun leerlingen goed te plannen en door onderwijszorgplannen op maat uit te voeren.

Omdat de zorgbehoefte van kinderen varieert, moeten leerkrachten bij het realiseren van passend onderwijs regelmatig hun professionele grenzen verleggen. De begeleidingsbehoefte van leerkrachten varieert eveneens. Vanuit het perspectief van leerkrachten is passend onderwijs dan ook een proces van voortdurende professionalisering. Daarom is het van groot belang dat leerkrachten bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van hun plannen een beroep kunnen doen op uiteenlopende 'begeleiders': collega's, interne begeleiders, ambulante begeleiders en externe consultants (van bijvoorbeeld een samenwerkingsverband, onderwijsbegeleidingsdienst of Zorg Advies Team).

Inhoud

Voorafgaand aan de start van het schooljaar stelt de verantwoordelijke groepsleerkracht, op basis van de beschikbare voorinformatie over de leerlingen, een werkplan op. Het werkplan bestaat uit twee hoofdbestanddelen:

- (a) een omschrijving van de onderwijsmaatregelen en onderwijszorgarrangementen,
- (b) de ondersteuningsmaatregelen die de leerkracht nodig denkt te hebben voor een succesvolle uitvoering van het onderwijs.

Dit werkplan vormt het vertrekpunt voor alle leerlingbesprekingen die in de loop van het jaar plaatsvinden. Het scenario bevat vervolgens een draaiboek voor leerlingbesprekingen dat voorziet in een strakke regie op de inhoud van deze besprekingen. Het heeft als doel om de besprekingen te focussen op het handelen van de leerkracht.

In het draaiboek staan de maatregelen omschreven die nodig zijn om dit doel te bereiken. Het gaat met name om de opbrengst van de besprekingen en om de rollen die de verschillende participanten vervullen tijdens de bespreking van leerlingen.

Overzicht

1. Een plaatje van de groep.
2. Over onderwijsproblemen, onderwijsdoelen en de onderwijsleersituatie.
3. Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten.
4. Het opstellen van een werkplan per groep.
5. Het bespreken en bijstellen van een groepsplan.
6. Tussentijdse leerlingbesprekingen met de ib'er.

Toelichting

1. Een plaatje van de groep: over welke leerlingen maak je je zorgen?

Met behulp van de vragen uit bijlage 1 kan elke leerkracht een plaatje van zijn groep maken. De resultaten worden besproken in een teamvergadering (zie draaiboek directie). Het doel van deze bespreking is om te laten zien dat leerkrachten kunnen verschillen in de manier waarop zij problemen rondom leerlingen ervaren. Bovendien ontstaat zo een natuurlijke aanleiding om ervaringen uit te wisselen over de manier waarop je als leerkracht in de dagelijkse praktijk probeert tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van (zorg)leerlingen.

2. Over onderwijsproblemen, onderwijsdoelen en de onderwijsleersituatie

Deze onderwerpen komen aan bod tijdens twee trainingsbijeenkomsten van ongeveer anderhalf uur.

Doel van bijeenkomst 1 is om 'de zorgen over leerlingen' te kunnen (her)formuleren in professionele werkproblemen. Dat begint met het geven van een concrete probleemomschrijving. Daartoe wordt eerst het onderscheid geïntroduceerd tussen onderwijsproblemen en 'andere kindproblematiek' (niet-onderwijsproblemen) waarna vervolgens de focus wordt gericht op zichtbaar gedrag. In bijlage 2 zijn de opzet van de bijeenkomst en een hand-out opgenomen.

De tweede bijeenkomst gaat over de manier waarop onderwijsproblemen geanalyseerd kunnen worden. Daartoe wordt het onderscheid tussen directe en indirecte factoren geïntroduceerd. Na een oefenronde wordt daar de vraag aan gekoppeld wat er veranderd moet worden in de onderwijsleersituatie om het nagestreefde onderwijsdoel te bereiken. Toelichting en oefening vinden plaats aan de hand van de eigen ervaring van de leerkracht, met de leerlingen uit zijn eigen groep. Zie bijlage 2 voor een opzet en een hand-out.

3. Over ondersteuningsbehoeften van leerkrachten

Na de twee trainingsbijeenkomsten wordt de aandacht gericht op de leerkrachten zelf. Omdat het over heel persoonlijke behoeften aan ondersteuning bij de uitvoering van het werk gaat, is gekozen voor een interview dat de projectleider afneemt (zie bijlage 3). Om te zorgen dat heel concrete activiteiten worden genoemd, worden de behoeften aan ondersteuning van leerkrachten gekoppeld aan hun feitelijke werksituatie: het onderwijsprogramma voor de komende periode.

In bijlage 4 wordt een aantal uitspraken weergegeven die zijn verzameld op 'doorsnee-scholen'. Die uitspraken maken dat de problemen en oplossingen deels betrekking zullen hebben op aspecten van het klassenmanagement. De maatregelen voor individuele leerlingen, over wie de leerkracht zich zorgen maakt, kunnen op basis hiervan gemakkelijk gekoppeld worden (aanpassingen van/aanvulling op het 'reguliere' onderwijsaanbod). Hiermee wordt inzichtelijk dat een werkplan voor de hele groep kan worden opgesteld vanuit het perspectief van de leerkracht.

De resultaten van de interviews komen terug in een teamvergadering (zie draaiboek directie).

4. Het opstellen van een werkplan per groep

Op basis van de opgedane ervaringen kan een eerste poging worden ondernomen om een werkplan voor de groep op te stellen. Door dit eerste plan klein te houden (door het te beperken tot een of twee onderdelen die in de komende periode in de groep aan de orde zijn), wordt de kans vergroot dat het plan van meet af aan geassocieerd wordt met de dagelijkse gang van zaken in de groep. Er is veel overleg nodig om onduidelijkheden en onverwachte hindernissen weg te nemen. Daarom is het van groot belang om de hele actie te zien als een formele teamonderneming. Het gaat niet om een 'losse' cursus of om een particuliere interesse van een individuele leerkracht. Iedereen helpt elkaar bij het opstellen van een werkplan. De plannen worden besproken tijdens teamvergaderingen, onder leiding van de directie. Het stappenplan (zie bijlage 5) en het formulier (bijlage 6) zijn hulpmiddelen die het zoekproces enigszins ondersteunen. Maar het is juist heel wenselijk dat in onderling overleg gezocht wordt naar 'handige' rapportagevormen.

5. Het bespreken en bijstellen van een groepsplan

De ervaringen met het eerste werkplan worden geagendeerd in de teamvergadering. Op een vooraf afgesproken moment wordt het plan geëvalueerd. Ter voorbereiding hebben alle leerkrachten hun plan kritisch geanalyseerd. Met behulp van de hulpvragen uit bijlage 7 geven zij elkaar inzicht in hun ervaringen: welke gegevens zijn aanleiding om het plan bij te stellen, om welke maatregelen gaat het precies, en hoe gaat het plan eruit zien? Door van meet af aan als team de verantwoordelijkheid voor het opstellen van werkplannen op je te nemen, wordt het fundament gelegd voor een proactieve manier van werken.

6. Tussentijdse leerlingbesprekingen met de ib'er

Voor de vormgeving van de individuele leerlingbesprekingen verwijzen we naar publicaties over effectieve leerlingbesprekingen (ELB). De invulling van de leerlingbesprekingen worden in dit scenario sterk gerelateerd aan de andere besprekingen die in het organisatieschema zijn weergegeven. Dat betekent onder meer dat vragen uit de bespreking van het groepswerkplan kunnen voortkomen, dan wel op basis van ad hoc vragen van leerkrachten. En de uitkomsten van de leerlingbesprekingen komen weer terug in het werkplan voor de gehele groep (zie bijlage 8 voor een toelichting). Deze tekst kan gebruikt worden door leerkrachten die zich voorbereiden op een leerlingbespreking.

Bijlage 1

Een plaatje van de groep

Introductie

Iedere leerkracht heeft een aantal leerlingen in de groep die extra aandacht en zorg nodig hebben.

Laten we onderscheid maken tussen:

- (i) leerlingen over wie u zich geen zorgen maakt,
- (ii) leerlingen over wie u zich een beetje/af en toe zorgen maakt,
- (iii) leerlingen over wie u zich flinke zorgen maakt.

Wilt u in onderstaande tabel aangeven hoe groot de groep is en vervolgens aangeven hoe u tegen die groep aankijkt. Het gaat om uw eigen beleving: hoeveel kinderen passen in (i) , (ii) en (iii)?

Als u in meerdere groepen lesgeeft, kiest u een groep uit.

Als het om een combinatiegroep gaat, neemt u alle leerlingen samen.

168

Groep:	(i) aantal geen zorgen	(ii) aantal een beetje/af en toe	(iii) aantal flinke zorgen

Over leerlingen uit groep (ii) en (iii) willen we graag iets meer van u weten.

Wat zijn uw ervaringen met (ii) kinderen over wie u zich af en toe zorgen maakt?
Kunt u een voorbeeld geven?

Wat valt goed te doen?

Wat vindt u lastig om voor elkaar te krijgen?

Wat zijn uw ervaringen met (iii) kinderen over wie u zich flinke zorgen maakt? Kunt u een voorbeeld geven?

Wat valt goed te doen?

Wat vindt u lastig om voor elkaar te krijgen?

Sommige leerlingen krijgen speciale aandacht of vallen onder een bijzondere regeling.

Heeft u leerlingen met een *handelingsplan*?

Zo ja, hoeveel zijn dat er op dit moment? .

..... leerlingen

Heeft u ook rugzakleerlingen in uw groep? Zo ja, hoeveel?

..... leerlingen

Heeft u leerlingen die buiten de groep (of school) hulp krijgen

(logopedie, remedial teaching, ergotherapie, gezinsondersteuning, etc.)?

Zo, ja, hoeveel?

..... leerlingen

Bijlage 2

Opzet van twee trainingssessies voor leerkrachten

Opzet bijeenkomst 1

Introductie: programmaoverzicht (5 min.)

- Over de verzamelde gegevens: de manier waarop 'zorgen' zijn benoemd.
- Het gevaar van vage adviezen; vandaag oefenen in concrete probleemomschrijvingen.

Oefening (10 min.) aan de hand van de eigen omschrijvingen

- Bespreek (in twee- of drietallen) de eerste omschrijvingen.
- Welke zorgen zijn concreet, welke vaag omschreven?

Inleiding (10 min.)

- Het onderscheid onderwijsproblemen (relatie met onderwijsdoel) en 'andere kindproblematiek' (niet-onderwijsproblemen).
- Drie voorbeelden ter illustratie (leerprobleem, gedragsprobleem, niet-onderwijsprobleem).

Oefening (in twee- of drietallen) (10 min.)

- Zoek een voorbeeld van een niet-onderwijsprobleem en een voorbeeld van een onderwijsprobleem.
- Kies een zorgleerling uit die een onderwijsprobleem heeft en bespreek: wat doet/kan dit kind (niet)? En wat zou je willen dat dit kind (niet) doet/kan?
- Noteer de uitkomsten.

Discussie (10 min.)

- Hoe ga je met onderwijsproblemen om? En hoe met niet-onderwijsproblemen?
- Over: prioriteiten stellen, keuzes maken en de rest 'parkeren'.

Pauze (15 min.)

Oefening (in twee- of drietallen) (10 min.)

De zorgvraag van de eerder besproken leerling zo concreet mogelijk formuleren:

- "Ik maak me zorgen om X, omdat X('dit' 'doet')"
- "Ik zou graag willen bereiken dat X('dat' 'doet')"
- Noteer de uitkomsten.

Opdracht voor volgende keer (als huiswerk; ter plekke vast beginnen) (10 min.)

- Kijk bij al je zorgleerlingen of je een onderwijsprobleem kunt aangeven.
- Formuleer bij ieder onderwijsprobleem de zorgvraag zo concreet mogelijk.
- Neem de beschrijvingen mee naar de volgende bespreking.

Afsluiting: evaluatie (10 min.)

- Hoe lastig is het om prioriteiten te stellen voor een leerlingbespreking?
- Hoe concreet is de zorgvraag in vergelijking met de eerste omschrijving?
- Wat hebben wij geleerd?

Hand-out bij training 1

Over 'zorgen van leraren'

Hoe concreet zijn de zorgen omschreven?

Mijn meest concrete omschrijving:

Het onderscheid onderwijsproblemen en niet-onderwijsproblemen

Bij alle onderwijsproblemen altijd vragen:

- Welk leerdoel is niet bereikt? Welk gedragsdoel is niet bereikt?

Oefening: zoek een voorbeeld van een niet-onderwijsprobleem en een voorbeeld van een onderwijsprobleem.

172

Bespreek een onderwijsprobleem:

- Wat doet/kan dit kind (niet)?
- Wat zou je willen dat dit kind (niet) doet/kan?

Omgaan met onderwijsproblemen. Over: prioriteiten stellen, keuzes maken en de rest 'parkeren'.

Oefening: formuleer een concrete zorgvraag bij een onderwijsprobleem.

- "Ik maak me zorgen om X, omdat X ('dit' 'doet')"
- "Ik zou graag willen bereiken dat X ('dat' 'doet')"

Opdracht/huiswerk: formuleer bij ieder onderwijsprobleem de zorgvraag zo concreet mogelijk. Neem de beschrijvingen mee naar de volgende bespreking.

Afsluiting/evaluatie.

Opzet bijeenkomst 2

Introductie (5 min.) korte recapitulatie

- Het onderscheid onderwijs/niet-onderwijsproblemen.
- Prioriteiten en het concreet omschrijven van een onderwijsprobleem.

Korte bespreking huiswerk (5 min.)

- Reacties op huiswerk: lukte het om een concrete omschrijving te geven?
- Voorbeelden voorlezen.

Inleiding (10 min.)

- Onderwijsproblemen als professionele werkproblemen van de leraar.
- Oplossen van onderwijsproblemen vereist verandering van de onderwijsleersituatie.
- Het onderscheid directe/indirecte factoren (aan de hand van een voorbeeld).

Oefenen aan de hand van een eigen voorbeelden (25 min.)

- Welke directe factoren zouden hier een rol kunnen spelen?
- Welke indirecte factoren zouden hier een rol kunnen spelen?
- Hoe werken de indirecte factoren door op de onderwijsleersituatie?

174

Pauze (15 min.)

Vorbereiding op plenaire rapportage (10 min.)

Plenaire rapportage en evaluatie (20 min.)

Te verwachten onderwerpen:

- Er moet iets veranderen in de onderwijsleersituatie. Wat moet er veranderen (taken/instructie) en hoe organiseer je dat?
- Waar wil ik als leerkracht graag hulp bij hebben?
- Wat hebben wij geleerd?

Hand-out bij training 2

Over 'veranderen van onderwijsleersituaties'

Kies een concrete omschrijving van een onderwijsprobleem: welk doel wordt niet bereikt?

Geef een korte beschrijving van de situatie, inclusief onderstaande zinnen:

- "Ik maak me zorgen om X, omdat X ('dit' 'doet')...."
- "Ik zou graag willen bereiken dat X ('dat' 'doet')....."

Leg de beschrijving voor aan een of twee collega's en ga zelf door met de volgende vraag.

Welke directe en indirecte factoren zouden in dit geval een rol kunnen spelen?

Directe factoren die in dit voorbeeld waarschijnlijk van belang zijn om te veranderen:	Indirecte factoren waarmee je in dit voorbeeld waarschijnlijk rekening moet houden:
(bijvoorbeeld: deze leerling heeft behoefte aan instructie die....)	(bijvoorbeeld: we moeten rekening houden met een heel korte spanningsboog)

175

Het is de bedoeling om straks je eigen analyse te vergelijken met hetgeen de collega('s) hebben besproken.

Bespreek de resultaten samen met de leerkracht die het onderwijsprobleem heeft ingebracht. Waarover bestond overeenstemming? Waarin verschilden jullie voorstellen?

Overeenkomstig:

Verschillend:

Bedenk samen welke veranderingen doorgevoerd moeten worden om de ideale onderwijsleersituatie te creëren. Geef aan wat er voor nodig is om die ook daadwerkelijk in de praktijk te brengen. Bereid een korte rapportage voor in verband met de plenaire nabespreking.

Plenaire nabespreking en evaluatie.

Bijlage 3

Interview met individuele leerkrachten

Aanwijzingen voor de interviewer

Geef kort de doelstelling van het interview aan.

- Verwijs naar eerdere activiteiten.
- We hebben destijds onderscheid gemaakt tussen onderwijsproblemen (als doelen niet gehaald worden) en andere problematiek bij kinderen.
Als leerkracht wordt je vooral gezien als iemand die onderwijsproblemen moet oplossen. Daarbij kun je gebruikmaken van effectieve leerlingbesprekingen.
- Nu willen we dieper ingaan op de ondersteuningsbehoeften die je als leerkracht hebt bij het aanpassen van je onderwijs aan deze zorgleerlingen.
- Het is ook de bedoeling om te verkennen wat de beste manieren zijn om op school ELB te verankeren in de schoolorganisatie, rekening houdend met de behoeften van leerkrachten aan ondersteuning bij het uitvoeren van zorgtaken (onderwijszorgarrangementen).

Geef kort aan hoe het interview is opgebouwd.

We proberen aan te sluiten bij wat er nu in je groep gebeurt en stellen drie vragen:

1. Wat zijn de belangrijkste onderwijsdoelen (leren en gedrag) die je met de groep wilt bereiken tussen nu en pakweg twee maanden?
2. Welke extra maatregelen neem je voor de zorgleerlingen?
3. Welke ondersteuning zou je daar als leerkracht graag bij hebben?

Het interviewschema

1a Wat zijn de belangrijkste doelen die je met de groep wilt bereiken in de komende twee tot drie maanden? (leerdoelen en gedragdoelen)

(Bespreek in elk geval twee of drie van de belangrijkste domeinen met betrekking tot leren en gedrag, die voor deze groep essentieel zijn.)

Een leerdomein (bijvoorbeeld lezen of rekenen, of...)

Een gedragsdomein (bijvoorbeeld omgangsregels, de klassenorganisatieafspraken)

1b Wat is het specifieke van de groep die je dit jaar heb?
Met andere woorden: welke bijzondere maatregelen heb je
in de loop van dit schooljaar getroffen (in het algemeen)?

Kenmerkend voor deze groep is dat ik als leerkracht.....

2. Zorgen over leerlingen

Neem de indeling in drie subgroepen (geen zorgen, wel eens zorgen, veel zorgen) als vertrekpunt.

Geef per zorgleerling aan welke extra maatregelen voor deze leerling genomen moeten worden om de omschreven doelen te bereiken.

Ter ondersteuning: verdeel de extra maatregelen vooraf in soorten:

- (i) Aanpassing van het reguliere programma: de leerling behaalt de doelen waarschijnlijk wel, maar als leerkracht moet ik extra aandacht geven in de vorm van.....
- (ii) Aanvullingen op het reguliere programma: voor deze leerling zijn aparte doelen opgesteld (lagere, hogere, geheel andere). Daarbij is ook extra aandacht en specifieke instructie nodig.
Doel:; extra aandacht in de vorm van
- (iii) Deze leerling krijgt buiten de school extra zorg (therapie/hulp). Ik moet daar in de school rekening mee houden en wel als volgt:...

Klassenmanagement en organisatie. Vraag bij alle drie de vormen van extra aandacht door naar de manier waarop die extra aandacht is georganiseerd (tijdens de lessen, buiten de reguliere lessen) (taakverdeling).

179

Leerling	Extra maatregel bij ... domein....	Soort maatregel: (i) (ii) (iii) in de vorm van.....	Organisatie
Jan	Rekenen	(i) Steeds bij het begin van zelfstandig werken de opdracht navragen	Tijdens de gewone lessen
Piet	Lezen	(ii) Flitsoefeningen	Bij de ib'er en thuis

Zou je dit voor al je zorgleerlingen willen aangeven?

3. Ondersteuningsbehoeften van de leerkracht

3a Wat zorgt ervoor dat je als leerkracht slaagt in het geven van de extra aandacht die deze leerlingen nodig hebben om de leer- en gedragsdoelen te bereiken?

Wat is noodzakelijk? Wat is wenselijk? Hoe zou het beter kunnen? Waar ben je goed in? Waar zou je ondersteuning bij willen?

Bespreek de besproken leerlingen. Vraag ook naar andere voorbeelden uit dit schooljaar.

180

3b Welke ideeën heb je over een optimale inrichting van de zorgstructuur op deze school?

(De droomvraag)

Bijlage 4

Voorbeelden

Voorbeelden van kort omschreven doelstellingen door verschillende leerkrachten (vraag 1b).

Taal:	tegenstellingen, rijmen, voorste klank en laatste klank, lettergrepen, eigen naam herkennen. Streefdoel is om met de Cito-toetsen A- en B-scores te halen (groep 1).
Rekenen:	het automatiseren komt niet goed uit de verf in deze methode, zeker niet voor de zwakkere leerlingen (groep 3).
Rekenen:	het automatiseren tot 20; tafels veel herhalen; AVI 5 halen (groep 4).
Taal:	spreektaal, schrijftaal en lichaamstaal en woordenschat uitbreiden.
Rekenen:	delen met rest, rekenen met geld, keersommen (zelf bedenken naar aanleiding van tekst). Kritisch het werk leren nakijken, bijvoorbeeld bij spelling (groep 5).
Gedrag:	in een groep kunnen overleggen zonder op andere kinderen van andere groepen te letten. Tijdens instructie nog niet beginnen met de verwerking. Leren wat je moet doen als je klaar bent met je werk (groep 5).
Rekenen:	breuken. De fase van herkennen en benoemen is afgerond. Nu staat het maken van ingewikkelde sommen op het programma en werken met prijzen, gewichten, etc. Lezen krijgt minder aandacht. In principe moeten de leerlingen eind groep 5 op AVI 9 zijn aangeland (groep 6).
Rekenen:	procenten en breuken (inclusief deel-geheel) en metriek stelsel. Van de leerlingen van groep 7 wordt verwacht dat ze de klassikale instructie aandachtig en stil volgen. En niet impulsief reageren of helmaal wegdromen (groep 7).
Rekenen:	procenten, breuken en verhoudingen. En metriek stelsel.
Taal:	persoonsvorm en werkwoordspelling.
Gedrag:	leren samenwerken zonder dat leerlingen op elkaar mopperen, leren respecteren dat een medeleerling iets niet kan (vergroten van empathisch vermogen) (groep 7).

Gedrag. Twee thema's die de aandacht vragen: 'opruimen' (zorg dragen voor eigen spullen - jassen, tassen, handschoenen - opruimen en niet vergeten) en spullen in en rondom school. 'Beter omgaan met teleurstellingen', bijvoorbeeld als kind een geliefde buffertaak op de computer mag doen, maar de computer niet beschikbaar is. Of buitenspelen op veldje kan niet doorgaan omdat het veld te nat is of omdat de kleuters buiten zijn (groep 8).

Rekenen: veel herhalen, de puntjes op de i zetten. Geen nieuwe onderwerpen. Leerlingen werken zelfstandig.

Taakaanpak: manier van repetities maken (hoe ga je met vragen om, goed onderbouwen van je antwoord, redenen aangeven, etc). Bijvoorbeeld: in een groepje praattaak uitvoeren (inzichtelijk rekenen, in tweetallen problemen oplossen en terugkoppelen in groep; de volgende stap doen, etc. Zelfstandig weektaak plannen en uitwerken, maar ook notities in agenda, tijd plannen (groep 8).

Wat leerkrachten zoal aangeven als hen gevraagd wordt hun groep te typeren (1b):

Kenmerkend voor deze groep is, dat ik als leerkracht...

- ... Heel hard heb gewerkt aan hun werkhouding.
- ... Dat ik als leerkracht dit een plezierige groep vind om mee te werken. Het is een behulpzame, rustige groep. Ik heb dit jaar voor het eerst een tijdelijk knikkerverbod moeten invoeren, omdat er steeds ruzie uit voortkwam.
- ... Dat het een 'ideale groep' is. Ze hebben een leerling met syndroom van Down in hun midden en wellicht heeft dat een geweldig positief effect gehad.
- ... Dat het in het begin helemaal geen 'groep' was. Nu is dat iets verbeterd. In het begin heb ik daarom allerlei activiteiten ondernomen, afkomstig uit een cursus sociale vaardigheden: kennismakingsspelletjes, elkaar complimenten geven, een koffer vullen met een voorwerp van ieder kind, en samen bespreken welke betekenis dat voorwerp voor je heeft.
- ... Dat ik heel consequent moet zijn en veel structuur moet bieden. De groep is heel erg enthousiast en betrokken. Zodra de structuur eraf is, gaan ze los.
- ... Dat de groep al bekendstond als drukke groep. Omdat gewerkt moet worden in een combinatiegroep, heb ik vanaf de start veel aandacht besteed aan de klassenorganisatie, waarin zelfstandig (ver)werken van groot belang is. Er wordt gewerkt met een beproefd model (dobbelsteen met rood, groen en vraagteken) dat leerlingen hanteren. Maar dat model moest dus dit jaar met extra nadruk uitgelegd en aangeleerd worden.

- ... Dat ik deze groep moeilijk kan motiveren. Je moet ze er echt bij sleuren. Dan heb je het eindelijk voor elkaar en dan is het ook zo weer verdwenen.
- ... Dat ik als leerkracht er heel vaak op moet wijzen dat de kinderen zacht moeten praten en niet door elkaar. Ze zijn heel enthousiast, maar ook erg luidruchtig. Ik moet ze geregeld tot de orde roepen, met name het luisteren naar elkaar en het opruimen is een aandachtspunt.

Ideeën van leerkrachten over de optimale inrichting van de zorgstructuur op de school (vraag 3b):

- Regelmatig uitgeroosterd zijn om op een bepaalde tijd van de dag met kinderen die een handelingsplan hebben aan de slag te kunnen gaan. Ik kan dan ook meer tijd besteden aan de evaluatie: kijken of het plan voldoende oplevert of bijgesteld moet worden.
- De korte lijnen op de school zorgen ervoor dat er geen problemen zijn; overleg is heel gemakkelijk. Er is wel veel papierwerk: dezelfde Cito-scores moeten enkele keren verwerkt worden (in dle- en profielen), voor verschillende besprekingen (met ouders, voor HP, dossier, groepsbesprekingen, overgangsbesprekingen en onderwijskundig rapport bij overgang naar vo). Toetsgegevens zijn wel nuttig, want soms verrassend (zoals m.n. bij begrijpend lezen).
- Minder papierwerk, meer computers en een interne begeleider die minimaal twee dagen op school is om zorgzaken te kunnen bespreken.
- Bij uitvoering van handelingsplannen zou taakverlichting door een klassenassistent nuttig zijn.
- Minimaal eenmaal per week iemand in de groep, zodat ik even buiten de klas individueel met leerlingen bezig kan.
- De leerlingbespreking anders laten verlopen. Je hoeft niet elke keer hetzelfde te vertellen over een leerling; als het al bekend is, kan het korter. Doe alleen de echte besprekingsgevallen. Zo effectief mogelijk.
- Streven naar hogere prestaties: met name bij technisch lezen en woordenschat. Duidelijker beleid m.b.t. de leerlingvolgsysteemgegevens.
- De ouderbetrokkenheid is groot m.b.t. niet-onderwijszaken, maar kan vergroot worden bij schoolse zaken ('contracten'?).
- De mensen die buiten de klas staan (zoals interne begeleiders) opereren nu los van het groepsgebeuren. Dat zou anders moeten. Het zou zo moeten zijn dat als de leerkracht een probleem inbrengt, je in gesprek kunt gaan over de leerling en over oplossingen, in plaats van formulieren te moeten invullen en zelf handelingsplannen te moeten schrijven.

Bijlage 5

Stappen bij het opstellen van een werkplan per groep

1. Maak een periode-indeling en geef aan welke onderwijsdoelen je in elke periode wilt bereiken.

(Beperkt je tot de essentiële en cruciale doelen voor de komende periode; voorkom algemeenheden!)

2. Beschrijf het onderwijsaanbod per onderwijsdoel. Maak onderscheid tussen:

- (a) het reguliere aanbod voor alle kinderen van een groep,
- (b) het aanbod voor kinderen die extra aandacht nodig hebben,
- (c) het aanbod voor zorgleerlingen.

Korte toelichting

- (a) Neem de onderwijsdoelen van een periode voor ogen:
 - geef aan wat je de leerlingen laat doen: leerdoelen, leerstof, oefeningen, etc. ('methode'),
 - geef aan wat jij als leerkracht doet om de leerlingen te stimuleren om de taken uit te voeren.
- (b) Zelfde doelen al regulier aanbod maar extra maatregelen om de doelen te bereiken:
 - geef aan wat je leerlingen anders laat doen, bijvoorbeeld meer oefentijd geven om taken uit te voeren, minder of meer taken laten maken (fragmenteren, compacten etc.),
 - geef aan wat jij als leerkracht anders gaat doen om de leerling te stimuleren de taken uit te voeren, bijvoorbeeld meer of minder sturing (zelfontdekkend, responsieve instructie, feedback, etc),
- (c) Andere doelen (naast of in plaats van de reguliere doelen):
 - geef aan wat je de leerlingen laat doen: leerdoelen, leerstof, oefeningen, etc. ('methode'),
 - geef aan wat jij als leerkracht doet om de leerlingen te stimuleren om de taken uit te voeren.

3. Stel een plan op voor de concrete uitvoering van het onderwijs-aanbod in de komende periode. Maak onderscheid tussen (i) uitvoeringsmaatregelen en (ii) monitoringsmaatregelen.

(i) Maatregelen om het plan uit te voeren (hoe ga je een en ander organiseren):

- Pedagogisch. Bijvoorbeeld: wat ga je doen om alle leerlingen een veilige omgeving te bieden?
- Didactisch. Bijvoorbeeld: hoe zorg je ervoor het directe instructiemodel zorgvuldig te kunnen uitvoeren?
- Relationeel. Bijvoorbeeld: welke maatregelen neem je om individueel en coöperatief werken te stimuleren, elkaar niet te storen, etc?
- Ruimtelijk. Bijvoorbeeld: hoe zorg je voor herkenbare werkplekken, toegankelijkheid van materialen, sfeer?

(ii) Maatregelen met het oog op evaluatie en bijsturing (monitoring):

- Hoe volg je de uitvoering (observatie, toetsen, rapportage, criteria)?
- Welke afspraken maken we om het plan tijdig bij te kunnen stellen (ad hoc en gepland overleg: clb, zorgvergadering, etc.)?

Bijlage 6

Een voorbeeldformulier om mee te starten

	School/groep Datum/periode Plan nr			
(i)	Leerdoelen (en leerlijnen)		Gedragdoelen	
	Organisatiemodel		Aanpak gedragdoelen	
(ii)	Naam		Naam	
(iii)	Naam		Naam	
(iv)	Naam			
	Taakverdeling		Begeleiding en afspraken	

Bijlage 7

Stappen voor het evalueren en bijstellen van plannen

1. Het verzamelen van gegevens

- ad hoc observaties door de leerkracht in de groep,
- geplande observaties door leerkracht of collega in de groep,
- methodegebonden toetsen,
- lvs-gegevens.

2. Het bedenken van maatregelen

- spontaan door de leerkracht,
- ad hoc in overleg met collega's en ib'er,
- tijdens gepland en systematisch overleg,
- met gebruikmaking van advies van externe begeleiders.

3. Veranderingen doorvoeren

Een plan opstellen voor de volgende periode, bestaand uit aanpassingen met betrekking tot:

- (a) het reguliere aanbod voor alle kinderen van een groep,
- (b) het aanbod voor kinderen die extra aandacht nodig hebben,
- (c) het aanbod voor zorgleerlingen,
 - (i) uitvoeringsmaatregelen
 - (ii) monitoringsmaatregelen (afspraken).

Bijlage 8

Kernvragen op de agenda van een leerlingbespreking

1. Het verzamelen van gegevens

Vragen bedoeld voor leerkrachten die zich voorbereiden op een leerlingbespreking:

Vraag 1: In hoeverre kan de leerling profiteren van het reguliere onderwijsaanbod?

Vraag 2: Welke aanpassingen van/aanvullingen op het reguliere onderwijsaanbod zijn nodig?

Vraag 3: Hoe organiseren we de noodzakelijke aanpassingen en aanvullingen?

Vraag 4: Welke randvoorwaarden moeten ingevuld worden?

Vraag 5: Welke niet-schoolse maatregelen zijn noodzakelijk en hoe organiseren we die?

Toelichting

De eerste vraag die leerkracht en begeleider zich stellen: in hoeverre kan de leerling profiteren van het reguliere onderwijsaanbod? In grote lijnen kan een inschatting worden gegeven voor de doelen die in het schooljaar worden nagestreefd. De algemene onderwijsdoelen kunnen daarbij als kapstok worden gebruikt. Daarmee wordt voorkomen dat van meet af aan in niet-schoolse termen over zorg wordt gesproken.

De vervolgvraag: welke aanpassingen en aanvullingen zijn nodig? Het antwoord ligt doorgaans niet kant-en-klaar voor het oprapen, maar vereist een zorgvuldig begeleidingstraject, waarin achtereenvolgens wordt ingegaan op de inhoud, de organisatie en de behoefte van de leerkracht aan ondersteuning bij de uitvoering.

Om te zorgen dat de analyse dicht bij het onderwijs blijft, is het verstandig eerst de 'wat'-vraag te stellen. Het gaat om te beginnen om een inschatting van de doelen die gehandhaafd kunnen worden, maar waarvoor andere leerwegen nodig zijn. In dat geval gaat het dus om de inhoudelijke vraag: hoe moet voor dit kind de onderwijsleersituatie eruit zien, opdat het de doelstelling alsnog bereikt? De volgende vraag betreft de noodzaak om (heel) andere doelen te stellen. Om verschillende redenen kan men besluiten dat de onderwijsdoelen voor dit kind anders zijn dan die in het standaardaanbod. Het kan gaan om specifieke gedragsdoelen dan wel om aangepaste leerdoelen. In sommige gevallen gaat het zelfs om een eigen leerlijn.

Nadat de 'wat'-vraag is beantwoord, volgt als derde vraag, de 'hoe'-vraag: hoe kunnen de noodzakelijke aanpassingen en aanvullingen concreet georganiseerd worden? Natuurlijk gaat het hier om het vinden van voldoende tijd en (bij inzet van anderen) om heldere taakafspraken met collega's, onderwijsassistenten, leesmoeders, remedial teacher, interne begeleider. Kortom met iedereen die betrokken is bij de uitvoering van onderwijsmaatregelen.

Als de benodigde veranderingen duidelijk omschreven zijn, is de vierde vraag: wat zijn de randvoorwaarden die ingevuld moeten worden? Het gaat daarbij om uiteenlopende zaken: praktische kwesties (zoals het regelen van materialen), maar ook om de begeleidingsbehoefte van de leerkracht. Wat is nodig om de aanpassingen en aanvullingen op het onderwijsaanbod succesvol te implementeren? Dat kan bijvoorbeeld ondersteuning zijn in de vorm van coaching of video-interactiebegeleiding. Of om het helpen concretiseren van evaluatiecriteria (hoe stel je als leerkracht vast of het doel bereikt is?).

De vijfde en laatste vraag heeft betrekking op de niet-schoolse maatregelen: wat is er naast de schoolse maatregelen wenselijk of noodzakelijk en hoe kan dat georganiseerd worden? Deze vraag komt met opzet als laatste punt aan de orde. In het verleden zagen we dat op voorhand allerlei niet-schoolse maatregelen werden voorgesteld, zonder dat de relatie met het onderwijsaanbod duidelijk was. Bij passend onderwijs worden deze maatregelen eerst en vooral benaderd als flankerend voor de onderwijsmaatregelen. Maar dan moet wel duidelijk zijn wat precies de bedoeling van die maatregelen is.



191

Hoofdstuk 7

Financiële scenario's passend onderwijs

7.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is vooral aandacht besteed aan manieren waarop je het zorgbudget in kunt zetten zodat het geld ten goede komt aan de leerling en de leraar in de klas. In dit hoofdstuk besteden we aandacht aan de verdeling van budgetten, financieel gezien. Dit was ook een duidelijke vraag van samenwerkingsverbanden bij het lezen van de publicatie *Passend Onderwijs, Anders Beschikken* (2009) en tijdens de daaraan verbonden conferentie. Er zijn inmiddels allerlei mogelijkheden beschreven waarop samenwerkingsverbanden om kunnen gaan met de verdeling van budgetten. In dit hoofdstuk beginnen we met een schets van Chris Struiksma en Jan Bijstra. Zij beschrijven hoe samenwerkingsverbanden hun budget zo kunnen verdelen, dat zij niet meer geld uitgeven dan zij door de nieuwe financiering te besteden hebben.

We besteden aandacht aan deze manier van beschikken, omdat de auteurs aangeven dat deze manier ander verwijsgedrag uitlokt dan de huidige systematiek. Met hun voorstel worden scholen gestimuleerd om zich in te spannen om meer leerlingen met bredere onderwijszorgbehoeften passend onderwijs te geven. Ook wordt gestimuleerd om leerlingen veel vaker tijdelijk op het s(b)o te plaatsen.

Om erachter te komen hoe samenwerkingsverbanden zelf denken over de verdeling van budgetten in de toekomst, zijn verschillende samenwerkingsverbanden benaderd met de vraag of zij wilden schetsen hoe zij met dit vraagstuk in de toekomst om willen gaan. Een bestuur en een samenwerkingsverband stemden toe in een interview: de Stichting Katholiek Onderwijs Enschede (primair onderwijs) en het Samenwerkingsverband IJssel-Vecht in Zwolle (voortgezet onderwijs).

7.2 Indicatiestelling en zorgtoewijzing bij passend onderwijs

Chris Struiksma (CED-Groep) en Jan Bijstra (Hanzehogeschool Groningen, RENN4)

7.2.1 Inleiding

Passend onderwijs moet het antwoord worden op de almaar groeiende deelname aan s(b)o en leerlinggebonden financiering (LGF)¹. Voor de invoering van de Wet op de Expertisecentra had een deel van het speciaal onderwijs/cluster 4-scholen (SO4) een 'intensive care'-functie voor het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Sinds de invoering van WEC/LGF hebben we dit zien veranderen in een 'long stay'-voorziening, die

¹ Ministerie van OCW (2010). Factsheet Passend Onderwijs. Den Haag: OCW.

zelfs is gaan doorlopen naar het voortgezet onderwijs. Om deze ontwikkeling een halt toe te roepen, dwingt passend onderwijs samenwerking af tussen alle scholen in een regio, introduceert lumpsum financiering voor het totaal aan onderwijszorg en legt daarvoor de verantwoordelijkheid bij de schoolbesturen (in combinatie met zorgplicht).

7.2.2 Passend indiceren

Bij het vinden van oplossingen voor een probleem zijn we geneigd om aan te sluiten bij de bestaande situatie en de oplossing te zoeken in het aanpassen van de bestaande situatie. Nieuw aan de toekomstige situatie is, dat er een tekort wordt gecreëerd door het budget voor onderwijszorg te begrenzen op het niveau van 2005. Budgetproblemen worden dikwijls opgelost met commissies die het tekort vervolgens 'eerlijk' moeten verdelen. De kosten van deze commissies worden gedekt door budget aan de directe zorg te onttrekken. Deze commissies bestaan uit specialisten en wat specialisten doen, is specialistische hulp adviseren. Om toch uit te komen met het begrensde budget creëert een dergelijke indicatiecommissie 'bottlenecks' voor de meest intensieve en dure interventies. De beleidsmakers lijken met het Referentiekader Passend Onderwijs deze kant op te gaan. Zij lijken daarbij het indicatiecriterium voor het toekennen van onderwijszorg te verleggen van specialistenoordeel (stoornis), naar zorgzwaarte. Dit beleid is gebouwd op de aanname dat onderwijszorgzwaarte objectiveerbaar is, vergelijkbaar met een stoornis. Wij zijn van mening dat het zeker mogelijk is om de zorgzwaarte op een zodanige manier vast te stellen dat er ook uitstekend mee kan worden gewerkt. Maar een 'lekenoordeel' kan gemakkelijk (juridisch) aangevochten worden, omdat het onvoldoende objectiveerbaar is. Bij de huidige systematiek is dit in de praktijk opgelost door een deskundige een klinisch oordeel te laten vellen (in de vorm van een DSM-classificatie - de slagboomdiagnostiek). Wat niet kan, zou je ook niet moeten willen. Daarom benaderen we de vraagstukken vanuit een ander perspectief.

Als we af willen van het indiceren op basis van een stoornis, is de conclusie dat het objectief niet mogelijk is. Met objectief bedoelen we transparant en navolgbaar vaststellen van de mate en de ernst van de onderwijsbelemmeringen respectievelijk onderwijsbehoeften. Het systeem van indicatiestelling voor extra onderwijszorg kan dus ook niet op een objectieve maat voor onderwijszorgbehoefte worden ingericht. De genoemde knelpunten in Gijzen en Pameijer (2009) geven dit ook haarscherp aan (zie ook Van Rijswijk, 2007). Het woord 'knelpunten' suggereert dat ze op termijn opgelost zullen worden. Het zijn daarom ook geen knelpunten, maar obstakels.

Relevant voor de onderwijszorgzwaarte zijn onderwijsbelemmeringen, die zich laten vertalen in onderwijsbehoeften. Onderwijsbelemmeringen liggen op een continuüm van 'geheel

afwezig' tot 'in zeer sterke mate aanwezig'. Er is maar een zwakke relatie tussen (kenmerken of symptomen van) een stoornis en de aard van de onderwijsbelemmeringen. En er is een nog veel zwakkere relatie tussen stoornis en de ernst van de onderwijsbelemmeringen. Met andere woorden: leerlingen met eenzelfde stoornis kunnen verschillende onderwijsbehoeften hebben en leerlingen die niet aan de criteria voor een stoornis voldoen, kunnen ernstiger onderwijsbelemmeringen ondervinden en daarmee een grotere onderwijszorgzwaarte betekenen dan andere leerlingen die daar wel aan voldoen. Stevens en Doornbos (1987) toonden al aan dat het cruciaal is als een leraar aangeeft dat het met een leerling niet meer gaat. Als een leerling eenmaal als te moeilijk is gelabeld, komt er een vrijwel autonoom proces op gang van signaleren, verwijzen en plaatsen. Een gedragsanalyse van het SVP-proces (signaleren, verwijzen, plaatsen), laat zien dat allen die bij verwijzing naar het s(b)o betrokken zijn, hiervoor massaal worden beloond (Struiksma en Van Voorst, 1994). Voor de onderzoekers en de s(b)o-school betekent het werk en dus inkomen. De basisschool wordt van een probleem verlost en dat is ook belonend.

Als de bestaande indicatiesystematiek onveranderd blijft, blijft ook dit mechanisme in stand. Maar met passend onderwijs komt daar bij dat iedere regio te maken krijgt met een begrensde budget. Problemen die nu landelijk spelen, worden zo verplaatst naar de regio maar niet opgelost. Bovendien wordt gefocust op het tegengaan (we creëren obstakels) van ongewenst gedrag (we willen niet steeds meer verwijzingen) in plaats van op het bevorderen van gewenst gedrag (versterking van de basis- en breedtezorg van reguliere scholen). Welk strategisch gedrag kun je van betrokkenen binnen zo'n bekrachtigingstructuur verwachten? Wat zal zo'n indicatiecommissie doen? Snel uitgeven, oppotten of krampachtig gaan beheren en elke school een evenredige 'strippenkaart' geven? Wat zullen scholen doen? Snel aanmelden, want je weet maar nooit? Scholen met meer ambitie zullen immers worden gestraft, want als zij ten langen leste een leerling aanmelden, is het budget op. Wat zullen ouders gaan doen? Juridische procedures aanspannen als hun kind aan de objectieve criteria voldoet? Het gewenste gedrag - scholen die zich inspannen om meer leerlingen met bredere onderwijszorgbehoeften passend onderwijs te geven - kan alleen worden bevorderd als de bekrachtigingcontingenties daarop worden ingericht.

Er zijn getalenteerde leraren, die leerlingen met aanzienlijke onderwijsbelemmeringen weten te bieden wat zij nodig hebben. Maar zoals er binnen elke leerlingenpopulatie een verdeling is in een middenmoot, een top en een onderkant, geldt dit ook voor leraren. Beleidsmakers lijken te verwachten dat als enkele leraren iets blijken te kunnen, alle leraren hetzelfde zouden moeten kunnen. We moeten accepteren dat niet het prestatieniveau van de beste kwart van de leraren het referentiepunt kan zijn, maar het prestatieniveau waaraan driekwart van alle leraren voldoet. Het niveau dat door driekwart van de

leraren gerealiseerd wordt, geeft de uitdagende, meetbare en realistische ambitie weer die we redelijkerwijs mogen verwachten. Dit niveau is de voldoende standaard voor de leraarkwaliteit. Met de PH-meter (Machielsen, 2009), het Passend Lesmodel (Vos, 2008) en de kwaliteitskaarten van de PO-raad kan in concreet waarneembare én onderwijsbare gedragstermen een helder beeld worden verkregen van wat de school wel en niet aankan.

Relevant voor passend onderwijs zijn samenwerkingsverbanden van basisscholen, scholen voor speciaal basisonderwijs, scholen voor speciaal onderwijs en samenwerkingsverbanden van scholen voor voortgezet onderwijs, scholen voor speciaal voortgezet onderwijs en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs. Samenwerkingverbanden gaan een lumpsum aan zorggelden ontvangen. De hoogte daarvan wordt bepaald door DUO, op basis van het aantal leerlingen. In het feitelijk beschikbare bedrag zijn de kosten van so en sbo verrekend. Op het niveau van het samenwerkingsverband gaan deze gelden verder toegerekend worden aan de reguliere scholen in de vorm van een leerlingzorgbudget. Het samenwerkingsverband kan besluiten om alleen het aantal leerlingen bepalend te laten zijn voor de hoogte van het zorgbudget per school, maar er is beleidsruimte om het anders te doen.

In de bijlage schetsen we een fictief voorbeeld van een samenwerkingsverband van basisscholen, sbo en so om de gedachtegang duidelijk te maken. De genoemde bedragen zijn min of meer afgeleid van de Kerncijfers 2004-2008 van het ministerie van OCW. Hierbij moest een aantal veronderstellingen worden gedaan, die ongetwijfeld niet stroken met de werkelijkheid. Ook zijn de genoemde bedragen weliswaar ontleend aan de cijfers van 2008, maar vervolgens sterk afgerond met het oog op de begrijpelijkheid. Uitgangspunt is dat basisscholen verantwoordelijk zijn voor alle leerlingen en dat alle gelden in de vorm van een budget bij de basisscholen terechtkomen. Plaatsing van een leerling op een s(b)o-school wordt gedefinieerd als het inkopen van so-zorg door de basisschool.

Claessens (2000) heeft van de indertijd bestaande Londosystematiek (de 'minutenwals') voor de financiering van het s(b)o aangetoond dat:

1. in de financiering van het Nederlandse onderwijs (voor zover die direct bij de scholen terechtkomt) vrijwel alle onderdelen gerelateerd zijn aan het aantal leerlingen als basisrekenenheid
2. de uitgaven op schoolniveau vrijwel volledig bepaald worden door de klassendeler. Anders gezegd: zowel de inkomsten als de uitgaven van een school kunnen worden teruggebracht tot posten die bestaan uit een bedrag maal het aantal leerlingen. Wat buitengewoon ingewikkeld lijkt, blijkt in de praktijk dus verbluffend eenvoudig: de onderwijszorgzwaartefactor van een sbo-leerling is gelijk aan de klassendeler van het basisonderwijs gedeeld door de klassendeler in het sbo: $24/16 = 1,5$.

De onderwijszorgzwaartefactor van een so cluster-4-leerling is de klassendeler van het basisonderwijs gedeeld door de klassendeler van het so/cluster 4: $24/12 = 2$. Op basis van deze pragmatische operationalisering van het begrip zorgzwaarte komen we tot een voorstel om vergaand het geld de leerling te laten volgen. Daarbij worden de bekrachtigingcontingenties zo georganiseerd, dat scholen gestimuleerd worden om zich in te spannen om meer leerlingen met bredere onderwijszorgbehoeften passend onderwijs te geven. Ook wordt gestimuleerd om leerlingen veel vaker tijdelijk op het s(b)o te plaatsen.

Het ligt voor de hand dat het s(b)o tussenvormen zal gaan ontwikkelen en aanbieden. Ook kunnen basisscholen zich gaan profileren en daarvoor extra zorgbudget uitonderhandelen met hun collega-basisscholen. Deze mogelijkheden laten we vooralsnog buiten het voorbeeld in de bijlage. Voor het principe van de systematiek doen dergelijke accentverschuivingen niet ter zake.

De vaststelling door een leraar "dat het niet meer gaat" betekent voor deze leraar handelingsverlegenheid. Als de handelingsverlegenheid geaccepteerd wordt als geldig criterium en als indicatiestelling geoperationaliseerd wordt in termen van een noodzakelijk geachte klassendeler, kan rond de verwijzingsprocedure aanzienlijke winst behaald worden in tijd (en dus geld) van zowel de leverende als de ontvangende school. Voor de reguliere scholen stellen wij de werkwijze van 'stepped care' voor. Enkele evidence based aanpakken zijn geordend van minder naar meer intensief, waarbij een negatieve 'response-op-instructie' (dat wil zeggen dat een leerling niet of onvoldoende profiteert van het aangeboden arrangement) bepaalt of een leerling naar een volgende stap gaat. De speciale voorziening kan vervolgens ook veel meer gebruik gaan maken van 'response-op-instructie' ter vervanging van grote delen van het traditionele psychodiagnostische testonderzoek en daarmee aanzienlijke kosten besparen. Een 'stepped-care' systeem dat goed is opgezet, kan een veelvoud aan leerlingen helpen, vergeleken met een systeem op basis van het 'diagnose-recept' model. Als de innovatie budgetneutraal wordt opgezet, komen er zo in alle typen onderwijs meer middelen beschikbaar voor het primaire proces.

Uitgangspunt is dat de bekrachtigingsstructuur zodanig wordt ingericht, dat wordt bevorderd dat basisscholen hun breedtezorg kwalitatief ontwikkelen en de kwantitatieve groei in de aanspraken op speciale onderwijsvoorzieningen stopt. Daartoe worden reguliere scholen verantwoordelijk voor alle leerlingen. We kennen de gedragsaspecten van leerlingen die maken dat leraren het met een leerling niet meer redden:

- geen contact kunnen krijgen, vaak uitgedrukt als zorg over het welbevinden van de leerling,
- agressie, waaraan twee dimensies te onderscheiden zijn die elk bijdragen aan de ervaren zorgzwaarte: ernst en onvoorspelbaarheid,

- niet te hanteren tekort in werkhouding en taakgerichtheid,
- niet of onvoldoende leren op meerdere vakgebieden.

De werkwijze die wij voorstaan, gaat uit van de geldigheid van het oordeel van de leraar (uiteeraard gesteund door met name de ib'er) over de aard en ernst van de onderwijsbelemmeringen en de daaruit voortvloeiende onderwijsbehoeften van een leerling die zijn capaciteiten overschrijden. Hier is dus sprake van een oordeel van deze school en van deze leraar met betrekking tot deze leerling. Mocht niet bekend zijn of de leerkracht wel of niet aan de standaard voldoet, dan wordt dat eerst door de directeur vastgesteld, in het kader van het personeelsbeleid. Er zijn dan twee routes mogelijk. Als sprake is van een leraar die niet voldoet aan de voldoende standaard met betrekking tot leerkrachtvaardigheden, volgt een leerkrachtgerichte interventie. Voor de leerling kan de school een oplossing binnenshuis zoeken of ze kan verwijzen naar een andere basisschool. In dat geval is er voor de schooldirectie/bestuur een prikkel om hier iets aan te doen, want anders verdwijnen er steeds meer leerlingen.

Het kan ook zijn dat de kindkenmerken zodanig zijn, dat de oplossing in het s(b)o gezocht moet worden. Dan wordt de leerling aangemeld voor bespreking in het indicatieteam. Hierbij zijn betrokken: de leraar, de ib'er en/of de directeur van de basisschool, de ouders, de gedragsdeskundige van het samenwerkingsverband, een of meer vertegenwoordigers van de speciale scholen die samen een volledig zicht hebben op de zorgbreedte van iedere school. Dit kan ook de gedragsdeskundige zijn, als die zicht heeft op (en het vertrouwen heeft van) elke speciale voorziening in het samenwerkingsverband. Een vertegenwoordiger van elke afzonderlijke voorziening is ook mogelijk.

Informatie van de basisschool, bijvoorbeeld in de vorm van het Vraag Profiel Instrument (zie bijlage 2), is het uitgangspunt voor de bespreking. Indien beschikbaar wordt ook diagnostische informatie meegenomen, maar dit zal vooral spelen bij leerlingen uit de clusters 1,2 of 3 die al bekend zijn voordat zij naar school gaan. In de bespreking wordt met behulp van het VPI de impliciete praktijkkennis van de leraar zoveel mogelijk geëxpliciteerd. Zo kan er gedeelde kennis ontstaan omtrent de aard en de ernst van de onderwijsbelemmeringen en de daaruit voortvloeiende onderwijsbehoeften. Vervolgens wordt vastgesteld wie de gevraagde onderwijszorg kan leveren. Bedenk dat, alle gespecialiseerde diagnostiek ten spijt, een samenwerkingsverband voor de indicatiestelling vooralsnog niet meer dan drie smaken heeft: een basisschool, een sbo-school en een so-school, dan wel een school voor voortgezet onderwijs, een vso- en een svo-school (twee en praktijkonderwijs), en dat de maat voor de onderwijszorgzwaarte wordt uitgedrukt in de klassendeler die de leerling nodig heeft om zich weer te kunnen ontwikkelen. Als een school aanvullende diagnostiek nodig acht, dan doet zij dat voor eigen rekening (ongeacht of het nu de ontvangende of de verwijzende school is).

Als ouders zich niet kunnen vinden in de conclusie van het overleg, moet er voor hen een mogelijkheid zijn voor een second opinion bij een ad hoc commissie van deskundigen, een 'commissie van oplossingen'. De incentives liggen bij het op de basisschool houden van leerlingen. Daarom is de verwachting dat conflicten tussen ouders en school vooral zullen gaan over het niet meewerken van de basisschool aan een verwijzing. Daarom zou de commissie ook door de basisscholen tezamen in stand kunnen worden gehouden, naar rato van het leerlingenaantal. Zij hebben er immers belang bij om zoveel mogelijk tot overeenstemming te komen.

Bij een besluit tot plaatsing van een leerling op het s(b)o wordt in alle gevallen vastgelegd wat er moet veranderen (bij de leerling, bij de reguliere school of bij beide). Anders kan de aanleverende school niet weer met deze leerling verder. Met andere woorden, de terugplaatsing begint bij de aanmelding. De s(b)o-school, de ouders en de basisschool houden elkaar op de hoogte van de ontwikkelingen. Als de betrokkenen het erover eens zijn dat de gewenste verandering bereikt is, neemt de basisschool de leerling terug. Op deze wijze kunnen de s(b)o-voorzieningen met dezelfde capaciteit een veelvoud aan leerlingen helpen. Daarmee kunnen zij uitgroeien tot gewaardeerde leveranciers van expertise aan het basisonderwijs, in plaats van dat ze een 'last resort'-opvangmogelijkheid zijn (of minder diplomatiek uitgedrukt: het afvalputje van het onderwijs). Een laatste opvangmogelijkheid die, als zij georganiseerd blijft zoals dat nu het geval is, in combinatie met een bevroren budget, zal per definitie altijd te weinig capaciteit hebben.

Een voorbeeld: berekening van zorgbudgetten volgens de systematiek van Passend Indiceren.

1. Rekenmodel

Op basis van de tellingen per oktober 2011 wordt de bestaande situatie in kaart gebracht in het nieuwe rekenmodel. Hieronder volgt het model met zeer globale schattingen van aantallen en bedragen.

Verdeling zorgbudget, status quo	Obv 01-10-2011		
Aantal leerlingen in het SWV		21000	
Zorgbudget op basis van € 400,- per leerling	€ 400,-	X 21000 lln =	€ 8.400.000,-
Af: leerlingen in de 'zware zorg' die al voor hun vierde geïndiceerd zijn, meestal op basis van uitgebreid medisch onderzoek. Meerkosten per leerling (incl. rugzakken)	€ 11.000,-	x 250 lln =	€ 2.750.000,-
Af: kosten SWV			€ 462.500-
		resteert	€ 5.187.500,-
Zorgbedrag per leerling resteert	€ 5.187.500,-	: 20750 lln =	€ 250,-

Tabel 1: berekening van beschikbare zorgmiddelen.

Het totaal aantal leerlingen is 21.000, tabel 1. De hoogte van het zorgbedrag per leerling, € 400,-, wordt aangeleverd door DUO. Dat levert het beschikbare budget op: € 8.400.000,-. Daar gaan allereerst de kosten vanaf voor leerlingen ZML/MG/Doof/SH/Blind/SZ. Deze 250 leerlingen zijn bekend voordat ze naar school gaan. Zij zijn de gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle scholen en zijn altijd aangewezen op dieptezorg. Hun meerkosten zijn geschat op gemiddeld € 11.000,- per leerling per jaar. DUO verrekent de kosten van so-voorzieningen op voorhand, maar voor het model maakt dat niet uit. Voor het model is het van belang om de beïnvloedbare posten zichtbaar te maken à € 5.650.000,- (€ 8.400.000,- minus € 2.750.000,-). Vervolgens gaan er de kosten af voor de overhead van het samenwerkingsverband (€ 462.500,-). Resteert € 5.187.500,-. Dit budget is beschikbaar voor de zorg aan 20.750 leerlingen. Dat komt neer op € 250,- per leerling.

2. Vaststellen zorgbudgetten per school

Voor het rekenmodel gaan we uit van een samenwerkingsverband van 100 scholen. We voeren de berekening uit voor 3 scholen, de resterende 97 scholen in het samenwerkingsverband worden samengenomen als 'overige scholen'. In het rekenvoorbeeld zien we dat op 1 oktober 2010 90 leerlingen het so bezoeken (de eerste 250 leerlingen niet meegerekend) en 660 leerlingen het sbo. Van elk van deze 90 so- en de 660 sbo-leerlingen wordt nagegaan welke school ze heeft verwezen. Zie tabel 2.

Van links naar rechts zien we in tabel 2 de volgende kolommen. Na de naam van de school de kolom met het leerlingenaantal, inclusief de verwezen leerlingen. De kolommen so en sbo geven de leerlingenaantallen per school aan, waarbij de so- en sbo-leerlingen zijn toegeschreven naar de basisschool die ze verwezen heeft. In de twee kolommen daarna staan de kosten van de plaatsing op het so c.q. het sbo. We gaan uit van de meerkosten per leerling van € 8.000,- c.q. € 4.000,-.

In de laatste kolom staat het zorgbudget voor het schooljaar 2012-2013, zoals dat volgens de systematiek van Passend Indiceren over de scholen wordt verdeeld. School 1 heeft volgend jaar een zorgbudget van € 21.250,-. Ook alle andere scholen zouden bij Passend Indiceren een budget kunnen krijgen, met uitzondering van school 3. School 3 heeft zoveel leerlingen verwezen, dat zij uit eigen middelen € 7.000,- moet bijbetalen. Deze boekhoudkundige operatie wordt uitgevoerd door het coördinatiepunt van het samenwerkingsverband.

	# Iln	startbudget	verwijzingen			so	sbo	zorgbudget basisschool
Budget	€ 250	2011-2012	bao	so	sbo	€ 8.000,-	€ 4.000,-	2012-2013
School 1	101	€ 25.250,-	100	0	1	€ 0,-	€ 4.000,-	€ 21.250,-
School 2	204	€ 51.000,-	200	1	3	€ 8.000,-	€ 12.000,-	€ 31.000,-
School 3	212	€ 53.000,-	200	3	9	€ 24.000,-	€ 36.000,-	- € 7.000,-
Overige scholen	20233	€ 5.058.250,-	19500	86	647	€ 688.000,-	€ 2.588.000,-	€ 1.775.250,-
totaal	20.750	€ 5.187.500,-	20.000	90	660	€ 720.000,-	€ 2.640.000,-	€ 1.827.500,-

Tabel 2: Berekening zorgbudgetten 2012-2013 op basis van de systematiek van Passend Indiceren.

Hiermee is het basisrekenmodel gegeven. Vervolgens zijn besturen vrij om veranderingen aan te brengen. Men kan bijvoorbeeld besluiten om de informatie wel terug te koppelen naar de scholen, maar voor 2012-2013 de daadwerkelijke verrekening nog niet in te voeren, omdat de scholen hun verwijzingsgedrag in 2011-2012 nog niet hebben kunnen aanpassen. Of men besluit een solidariteitsmaatregel te nemen door een eigen gewichtenregeling te hanteren voor scholen met een moeilijke populatie. Uit solidariteit zou een bestuur ook kunnen besluiten dat scholen die nu in de min komen, toch niet bij hoeven te betalen; dat tekort zou kunnen worden omgeslagen naar de scholen die wel een zorgbudget hebben overgehouden. Bedenk hierbij wel dat de kracht van de financiële incentive door zo'n maatregel weer gedeeltelijk teniet wordt gedaan. We raden daarom aan een dergelijke maatregel slechts van zeer tijdelijke aard te laten zijn.

Het is ook zeer interessant om voor groepen vergelijkbare scholen een benchmark vast te stellen. Scholen die relatief veel verwijzen, kunnen te rade gaan bij collega-scholen die relatief weinig verwijzen. De mogelijkheden om sturingsinformatie te ontfangen zijn zondermeer groot. Wat nadrukkelijk bewaakt moet worden, is dat de incentives het juiste gedrag versterken.

Passend Indiceren komt er in essentie op neer dat de financiering zelfsturend en zelfcorrigerend is. Er kan nooit sprake zijn van budgetoverschrijding. De wijze van indiceren is losgemaakt van de financiering en feitelijk open; ze kan worden ingericht zoals men wil. Aan de ene kant van het spectrum zien we indiceren op basis van handelingsverlegenheid als uitgangspunt. Aan de andere kant het in stand houden van de bestaande bureaucratische procedures. De kosten daarvan zijn hoog en het bedrag dat daarvoor

nodig is, zal als eerste uit het zorgbudget worden genomen.

Het ligt voor de hand dat er tussenvormen gaan ontstaan. De implementatie hiervan zal altijd vergezeld moeten gaan van een prijs. En als een leerling verwezen wordt en de ontvangende school behoefte heeft aan meer informatie dan de aanbiedende school kan leveren, dan kan zij op eigen kosten aanvullend onderzoek regelen. Daarbij kan men koersen op traditioneel psychodiagnostisch onderzoek, maar het Vraag Profiel Instrument (dat webbased door de leerkracht kan worden ingevuld) is wellicht voldoende. Ook hier zijn de incentives gericht op beheersing van de uitgaven.

7.3 Verdeling van budgetten: ideeën in de praktijk

Zoals aangegeven in de inleiding zijn er interviews geweest met Stichting Katholiek Onderwijs Enschede (primair onderwijs) en het Samenwerkingsverband IJssel-Vecht in Zwolle (voortgezet onderwijs). Aan hen is de vraag gesteld of zij wilden schetsen hoe zij in de toekomst met de verdeling van budgetten willen omgaan.

7.3.1 In gesprek met Jos Sprakel, algemeen adjunct-directeur/ zorgcoördinator van Stichting Katholiek Onderwijs Enschede

201

Anders dan op basis van leerlingkenmerken zorggelden verdelen

Er is nog veel onduidelijk over de inrichting van het nieuwe samenwerkingsverband en dus ook over de geldstromen. De heer Sprakel geeft wel aan dat stichting Koe investeert in het vergroten van de draagkracht van de leerkrachten door ze op allerlei onderwerpen te professionaliseren. Hij wil daar ook mee doorgaan. *“Op deze manier proberen we dan ook de gehele school op een hoger plan te krijgen. Scholen moeten de mogelijkheid krijgen om zich verder te ontwikkelen, ook de scholen die al heel goed bezig zijn. Dat kan een vorm van belonen zijn; scholen die goed bezig zijn, worden gefaciliteerd. Je moet het doen met je hart en niet om het geld.”*

Alle scholen binnen de stichting gaan in september 2011 het zorgprofiel invullen.

Alle ingevulde zorgprofielen tezamen geven een goed beeld van de huidige situatie en waarin eventueel zou kunnen worden geïnvesteed.

De stichting is momenteel druk bezig om zicht te krijgen op de huidige financiële situatie (kengetallen), bijvoorbeeld door bij te houden hoeveel rugzakleerlingen er zijn en wat er vervolgens met het geld gedaan wordt. In de nieuwe situatie moeten scholen verantwoorden wat zij met dat geld gaan doen (wat heeft dit kind nodig om zich te ontwikkelen?).

Hoe de stichting in de toekomst gaat beschikken, is nog niet duidelijk. Wel is duidelijk dat er meer geld naar het primaire proces (de groep, leerkracht en de leerlingen) moet gaan!

Betrokkenheid creëren voor andere manier van beschikken

Een andere manier van beschikken en de manier waarop de financiële stromen gaan lopen, zorgen wel voor een spanningsveld. Scholen zijn toch wel huiverig voor het feit dat de besturen nu het geld krijgen. Om betrokkenheid te creëren, worden verschillende studiedagen georganiseerd en zal er volop aandacht worden besteed aan de ontwikkelingen rondom passend onderwijs (ook aan de financiën).

Verantwoording kwaliteit, resultaten en voorgang

De individuele scholen moeten verantwoording afleggen over de zorgmiddelen die zij hebben ontvangen. Zij moeten kunnen laten zien hoe zij het geld hebben besteed en wat het heeft opgeleverd. Er moet als het ware een kwaliteitscriterium onder worden gelegd. In het verleden is er vooral vanuit vertrouwen gewerkt, maar soms werd het wat rooskleuriger voorgesteld dan het in werkelijkheid was. Nu is er veel meer een balans tussen vertrouwen en verantwoorden. Dat zal in de toekomst nog verder moeten worden uitgewerkt.

202

7.3.2 In gesprek met Martin Jan de Jong en Jan Willem de Jonge (resp. voorzitter bestuur en oud-directeur) van het samenwerkingsverband IJssel-Vecht over het transparant maken van inkomsten en uitgaven van een samenwerkingsverband

Anders dan op basis van leerling kenmerken zorggelden verdelen

Achtergrond

In het begin deze eeuw is het samenwerkingsverband ontwikkeld tot beleidsrijk samenwerkingsverband. Het verzorgt onder andere de scholing van docenten en zorgcoördinatoren op het gebied van zorg en passend onderwijs. Het samenwerkingsverband heeft de mogelijkheid tot coaching, diagnostiek en in sommige gevallen behandeling. Daarnaast heeft het verschillende bovenschoolse zorgvoorzieningen, waaronder een OPDC (Orthopedagogisch Didactisch Centrum).

In 2010 heeft de toenmalige directeur samen met een accountant de cijfers van het

samenwerkingsverband IJssel- de Vecht in kaart gebracht. Zij beoogden hiermee een beeld te krijgen van hetgeen vanaf 2008 jaarlijks aan middelen voor welke leerlingenaantallen werd ingezet, en voor welke vorm van zorg. Dit leverde per school een overzicht op van wat zij in het samenwerkingsverband inbrachten aan leerlingen en zorggelden en waarop zij (in geld uitgedrukt) een beroep deden bij het expertisecentrum. Denk daarbij aan externe zorg, zoals onderzoek, ondersteuning, advisering, professionalisering of rebound/OPDC-plaatsing. Hiermee ontstond een overzicht wat alle scholen in het samenwerkingsverband inbrachten en gebruikten. Op deze wijze werd transparant dat sommige scholen weinig beroep deden op de externe zorg die het expertisecentrum van het samenwerkingsverband aanbood en andere scholen juist meer (afgezet tegen wat zij inbrachten). Scholen die weinig een beroep deden, boden over het algemeen veel zorg binnen hun school. Scholen die meer een beroep deden op externe zorg, hadden de interne zorg minder op orde of zochten vroegtijdig ondersteuning. Met dit financiële en kwantitatieve overzicht beschikte het samenwerkingsverband als het ware over een 'zorgprofiel' van de scholen, maar dan in cijfers uitgedrukt. Men heeft gemerkt dat scholen niet altijd over de juiste cijfers beschikten. Zo kwam het voor dat de cijfers die het samenwerkingsverband van het CFI kreeg, afweken van de cijfer van de scholen. Hoe dan ook was het noodzaak om betrouwbare cijfers op te leveren, die aansloten bij de officiële cijfers van de jaarrekening, DUO-CFI et cetera. Daarnaast is in de berekening rekening gehouden met de bezuiniging, die het ministerie van OCW voornemens is.

Doelstelling

Met dit overzicht wilde men met scholen in gesprek gaan, om toekomstig beleid te gaan voeren. De cijfers waren nadrukkelijk bedoeld om met elkaar in discussie te gaan en een koers uit te zetten. De cijfers waren niet bedoeld om voorschrijvend te zijn of om budgetten te verlagen.

Men wilde graag dat de scholen ook zelf de zorg meer in cijfers zouden gaan uitdrukken. Vaststellen wat er nu wordt uitgegeven aan leerlingzorg en daarmee vaststellen wat men nu aan professionalisering en expertise moet binnenhalen om de kwaliteit van de interne zorg te verbeteren.

Betrokkenheid creëren voor andere manier van beschikken

De voormalig directeur geeft aan dat de cijfers bedoeld waren om met elkaar in discussie te gaan, om bewustwording van de besteding van middelen en hun effect te creëren én om een koers uit te zetten. Naast een nieuwe verdeelsleutel om zorggelden te brengen waar de zorg nodig is, was het transparant maken van de cijfers bedoeld als gespreksmiddel. De voorzitter van het bestuur geeft aan dat inzicht in de cijfers de betrokkenheid van vo-schoolbesturen heeft vergroot en hen heeft aangesproken op de

verantwoordelijkheid rondom passend onderwijs. Door de zorgplicht komt de bevoegdheid/ verantwoordelijkheid voor de zorgleerling (nog meer) bij het schoolbestuur te liggen.

De cijfers gaven niet alleen inzicht in de inkomsten en uitgaven van het samenwerkingsverband en in de schoolbesturen die relatief meer of minder aanspraak maakten op bovenschoolse zorgmiddelen. Ook gaven de cijfers aan dat het samenwerkingsverband met de verevening en bezuinigingen in de toekomst fors minder geld tot zijn beschikking zou krijgen dan de huidige combinatie van REC en samenwerkingsverband vo. Door het inzicht in de cijfers en de recente ontwikkelingen (onder andere door passend onderwijs) hebben de schoolbesturen van het samenwerkingsverband besloten om meer bevoegdheden en verantwoordelijkheden op te pakken en als bestuur meer te gaan sturen en regisseren op het proces.

Het bestuur van het samenwerkingsverband stond niet alleen voor de opdracht om de gezamenlijke weg naar passend onderwijs te vinden, maar ook voor de opdracht om fors te moeten bezuinigen. Om te komen tot de eerste aanzet voor de gezamenlijke koers en opdracht ziet het bestuur intensivering van het gezamenlijke overleg en de zorgprofielen als belangrijke sleutels tot succes.

Ten eerste vraagt de nieuwe inhoudelijke en financiële koers van schoolbesturen fors meer tijd te investeren in elkaar. De richting van de koers moet uit de schoolbesturen komen, zij moeten verantwoordelijkheid nemen. Dat betekent dat men in de tijd die men extra investeert, niet alleen elkaar beter leert kennen, maar ook elkaars (zorg)situatie en vooral ook (en misschien wel ten eerste) elkaars visie op passend onderwijs. Overleg tussen schoolbesturen heeft een andere dynamiek dan overleg binnen één schoolbestuur. Om tot een gezamenlijke koers te kunnen komen, vraagt het veel meer tijd om tot een eenduidige focus te komen, dan wanneer men maar met één schoolbestuur te maken heeft. Men organiseert deze tijd door niet vaker, maar juist langer met elkaar te gaan zitten. In plaats van twee uur overlegtijd, investeert men nu vier tot zes uur per bijeenkomst.

Ten tweede gebruikt men de zorgprofielen als procesinstrument. Ieder bestuur beschrijft behalve zijn huidige zorg, ook de zorg waarnaar men zich wil gaan ontwikkelen.

Daarbij geven de zorgprofielen ook de mogelijkheid om bij elkaar te kijken en van elkaar te leren. De zorgprofielen zullen niet gebruikt worden, en niet gebruikt kunnen worden, als basis om de bekostiging per school te verantwoorden.

In de toekomst zouden de uitwisseling van expertise (in de vorm van audits) kunnen opleveren, dat een ander schoolbestuur zich kan opstellen als critical friend, die de school een spiegel kan voorhouden. Deze uitwisseling kan tegelijkertijd een middel zijn om van elkaar te leren. Door deze vorm kan het vertrouwen in elkaar verder uitgroeien.

Als het gaat om de indicatiestelling voor bovenschoolse zorg geeft De Jong aan dat men dat zo globaal en minimaal mogelijk wil toewijzen. De bovenschoolse besturen moeten met elkaar gaan beslissen hoeveel geld men daaraan wil gaan uitgeven.

Verantwoording kwaliteit, resultaten en voortgang

Met het in kaart brengen van de cijfers van het samenwerkingsverband, is niet alleen een cijfermatige maar ook een inhoudelijke discussie op gang gebracht. Omdat de kostprijs van bovenschoolse zorg (door de inzet van collectieve middelen) goedkoper kon worden aangeboden dan wanneer een school het zelf moest bekostigen, konden scholen makkelijker gebruikmaken van zorg. Hiermee werd het voor scholen aantrekkelijk om zich te ontwikkelen naar het geven van meer zorg, buiten de eigen setting. De vernieuwingen door passend onderwijs en de benodigde bezuinigingen vragen echter een andere koers van het samenwerkingsverband. Men richt zich nu nadrukkelijk op thuisbije zorg. Om dat te organiseren gaat men nu meer op zoek naar interventies met een structureler effect. De leidende vraag lijkt te veranderen van 'hoe geeft het samenwerkingsverband deze leerling de beste zorg', naar 'hoe organiseren de schoolbesturen in, en met het samenwerkingsverband meer capaciteiten of vaardigheden bij leraren'. Dat betekent dat schoolbesturen eerst naar zichzelf moeten kijken (naar wat men kan en wat men nodig heeft). In de strategische bestuursagenda is dit streven als volgt verwoord:

"Op onze scholen constateren wij een handelingsverlegenheid bij de leerkrachten met betrekking tot het verlenen van zorg en geven van begeleiding. De scholen moeten daarom de slag maken dat de leerkrachten voor de klas de deskundigheid hebben om zorgleerlingen en leerlingen die extra aandacht nodig hebben, te helpen. Op deze manier wordt ook recht gedaan aan het uitgangspunt van thuisbije onderwijs. Het aantal experts dat buiten de klas zorg verleent, moet dalen (meer handen in de klas, minder buiten)."

Nadat scholen in kaart hebben gebracht wat men nodig heeft, kijkt men welke deskundigheid men daarbij van elkaar kan gebruiken. Aangegeven wordt dat dat gevolgen gaat hebben voor de inrichting van het expertisecentrum. Het expertisecentrum wordt dusdanig ingericht dat het beter past bij de nieuwe koers van het samenwerkingsverband. Op de lange termijn betekent dit dat het samenwerkingsverband niet langer het karakter heeft van een expertisecentrum maar van een netwerkorganisatie, waarin het samenwerkingsverband als een soort makelaar fungeert. Zo zou men in plaats van de experts van het samenwerkingsverband, de experts van de cluster 3 scholen kunnen betrekken. Wanneer het gaat om professionalisering zou men gebruik kunnen maken van de academie van het cluster 4 onderwijs.

Op de korte termijn betekent dit dat langdurige bovenschoolse opvang wordt teruggebracht naar kortdurende bovenschoolse opvang. Dit brengt nieuwe vragen bij scholen met zich mee, bijvoorbeeld: "Hoe gaan we met deze leerling om als hij over een jaar weer wordt teruggeplaatst bij ons?"

Literatuur

Doornbos, K. & Stevens, L.M. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Gijzen, W. & Pameijer, N.K. (2009). *Handelingsgericht integraal indiceren*. In: Tijdschrift voor orthopedagogiek, jaargang 48, 415-430.

Machielsen, A. (2009). *PH-meter CED Groep*. Rotterdam: CED-groep

Rijswijk, C.M. van (2007). *Van schoolsoortgebonden indicatiestelling naar indicatiestelling op basis van benodigde zorg*. In: Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46, 481-497.

De volgende bronnen kunt u opvragen bij de schrijvers van deze paragraaf:

- Claessens (2000)
- Struiksma en Van Voorst (1994)
- Vos (2008)

Bijlage 1:

Handelingsgericht indiceren (HGI)

Noëlle Pameijer (Samenwerkingsverband Annie M.G. Schmidt) en Wijnand Gijzen (CED-Groep)

Inleiding op het artikel *Handelingsgericht Integraal Indiceren. Toewijzing van onderwijs- en zorgarrangementen op basis van de behoeften van kind en opvoeders* (Gijzen & Pameijer), verschenen in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek (2009, nr. 10, blz 415-430).

Sinds genoemd artikel in 2009 verscheen, is er een aantal praktijkervaringen mee opgedaan. Hieruit blijkt onder andere het volgende:

- Deze manier van indiceren sluit goed aan bij samenwerkingsverbanden en scholen die werken aan HGW/1-zorgroute. De ontwikkelingen in de school worden ondersteund door deze manier van werken, waardoor scholen het niet ervaren als 'weer wat nieuws' maar als 'een logisch vervolg op HGW'.
- De zeven uitgangspunten van HGW zijn met de komst van handelingsgerichte indicering op alle niveaus inhoudelijk sturend: op het niveau van het samenwerkingsverband, de school, de groep, de individuele leerling die extra begeleiding nodig heeft en de ouder/opvoeder die ondersteuning nodig heeft. Betrokkenen binnen en 'boven' de school streven hetzelfde na en spreken dezelfde taal. Dit bevordert de samenwerking aanzienlijk.
- Er is grote waardering voor het integrale en doelgerichte denken van het instrument van handelingsgerichte indicatiestelling. Daar zit, naast het handelingsgerichte element, dé grote kracht ervan. Het biedt een duidelijk kader voor de inhoudelijke samenwerking tussen onderwijs en zorg.
- Ouders zijn vanaf het begin van het traject betrokken en leveren er een wezenlijke bijdrage aan. Ouders waarderen de professionele en gedegen aanpak, en de transparante en doelgerichte manier van werken. Het instrument ondersteunt een constructieve samenwerking tussen school, ouders en externe hulpverleningsinstellingen voor jeugd en gezin. Het benadrukt hun gemeenschappelijke belang: het kind. Scholen zijn positief over de inbreng van ouders en ouders waarderen de inzet van de school. In een pilot in het voortgezet onderwijs besprak men het ingevulde schema samen met de leerling, zijn ouders, een persoon die de leerling zelf had gekozen en de

zorgcoördinator. De ervaringen hiermee zijn zeer positief. Er ontstond een gezamenlijk doel en traject.

- In het artikel gaven we aan dat het kwantificeren van de behoeften een lastige opgave is en een mogelijk knelpunt. Dit blijkt inderdaad het geval te zijn. Het werken met het HGI-schema biedt weliswaar structuur en houvast, maar het objectief toekennen van een zorgzwaarte aan de behoeften is zeer lastig, zo niet onmogelijk.
- De eerste kolom (die een beeld geeft van de ontwikkeling van het kind) overlapt de kolommen protectieve en belemmerende factoren. De gegevens uit de eerste kolom kunnen direct in de volgende twee kolommen geplaatst worden.

De uitwerking (zoals beschreven in ons artikel in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek) is naar aanleiding van deze ervaringen deels herzien. Deze herziening is de basis voor een pilot HGI in de 1-zorgroute die plaatsvindt bij het samenwerkingsverband Annie M.G. Schmidt te Hilversum (schooljaar 2011-2012). In deze pilot vindt HGI plaats op het niveau van het zorgteam, in de school, samen met de leerkracht, interne begeleider, ouders en één of meer bovenschoolse deskundigen (afhankelijk van de situatie).

Het conceptprojectplan, met de herziene werkwijze en materialen, is op te vragen bij Noëlle Pameijer (noelle.pameijer@xs4all.nl).

Handelingsgericht Integraal Indiceren

Toewijzing van onderwijs- en zorgarrangementen op basis van de behoeften van kind en opvoeders¹

Samenvatting

De auteurs doen een voorstel voor een vorm van indicatiestelling waarin elk opvoedingsdomein een plaats heeft: gezin, onderwijs en vrije tijd. Alleen vanuit dat principe is het mogelijk om 'één kind één plan' te realiseren. De indicatiestelling is dus integraal, maar ook handelingsgericht. Dat wil zeggen: niet alleen uitgaande van kindkemerken, maar vooral vanuit hun behoeften en de behoeften van de opvoeders. Dit proces wordt beschreven vanuit het domein van het onderwijs. De indicatiestelling voor onderwijs- en zorgarrangementen wordt in dit artikel inhoudelijk en budgettair een stuk flexibeler en geeft direct een aanzet tot het formuleren van een integraal plan van aanpak.

1. Inleiding

Het kind staat centraal in recente beleids- ontwikkelingen in onderwijs en zorg: het gaat om diens belangen en behoeften. Deze visie vergt een andere vorm van indiceren dan de 'slagboomdiagnostiek' die momenteel wordt gehanteerd om te bepalen welke kinderen recht hebben op extra zorg. Het vergt handelingsgerichte integrale indicatiestelling (HII). HII zien we als een proces van indicatiestelling waarbij de instellingen die betrokken zijn bij de opvoedingsdomeinen onderwijs, gezin en vrije tijd samenwerken om volgens de uitgangspunten van handelingsgericht werken al dan niet gecombineerde onderwijs- en zorgarrangementen toe te kennen. Bij deze vorm van indicatiestelling werken alle professionals vraaggericht: wat is voor dit kind - gezien de doelen die we willen bereiken en aansluitend bij diens behoeften - het best passende onderwijs- en/of zorgarrangement? In dit artikel bespreken we deze indicatiestelling vanuit de (toekomstige) context van passend onderwijs. Het is nadrukkelijk bedoeld als *discussieartikel*: welke aspecten ervan zijn wenselijk en haalbaar? Welke behoeven verandering of nadere uitwerking? Werken vanuit 'één kind één plan' kan de zorg aan het kind verbeteren, omdat het leidt tot de keuze voor een gecombineerde (of integrale) aanpak: een aanpak die zich richt op het kind in zijn context: gezin, school en vrije tijd. Integrale interventies zijn doorgaans effectiever dan interventies die zich alleen op kind, ouders of school richten (Carr, 2006). Ze vereisen een integrale indicering, die eveneens gericht is op factoren van kind, gezin, school en vrije tijd. In samenspraak met deze cliëntsystemen worden onderwijs- en opvoedings- doelen geformuleerd en vertaald naar een onderwijs- en/of zorgarrangement voor een specifiek kind. Een constructieve en efficiënte samenwerking tussen onderwijs en zorg is hierbij cruciaal. Problemen in gedrag en leren gaan samen. Daarom zullen de theoretische kaders en opvattingen van verschillende professionals geïntegreerd moeten worden. Dit vergt multidisciplinair overleg waarbij professionals uit onderwijs en jeugdzorg daadwerkelijk samenwerken vanuit eenzelfde kader, zodat zij elkaar kunnen begrijpen (Verheij & Van Doorn, 2008).

In dit artikel pleiten we voor een HII waarbij we van 'benodigde inhoud naar haalbare organisatie' redeneren (en niet omgekeerd vanuit de structuren). Eerst schetsen we beknopt enkele recente beleidsontwikkelingen betreffende de samenwerking tussen onderwijs en zorg (paragraaf 2). Daarna zoomen we in op het onderwijs: de 1-zorgroute als 'aanvliegroute' naar HII (paragraaf 3). Deze begeleidingsstructuur legt inhoudelijk én organisatorisch goede verbindingen tussen onderwijs en zorg. Vervolgens onderbouwen we onze keuze voor HII (paragraaf 4). De uitgangspunten hier- van komen vervolgens aan bod (paragraaf 5). Daarna geven we een eerste aanzet tot een stappenplan en schema waarmee we grip krijgen op HII (paragraaf 6). We geven daarbij aan wie welke informatie zou kunnen verzamelen, zodat professionals uit onderwijs en jeugdzorg elkaar aanvullen.

We ronden af met een conclusie (paragraaf 7). Met dit alles geven we een eerste voor- zichtige aanzet: hoe zou een HII eruit kunnen zien?

1.1 Omschrijvingen

Voorafgaand omschrijven we een paar voor dit artikel essentiële begrippen.

Onderwijsbehoeften verwijzen naar datgene dat een leerling nodig heeft om een bepaald onderwijskundig doel te kunnen bereiken. Ze kunnen zowel didactisch als pedagogisch zijn. Bijvoorbeeld: om het doel '80% beheersing op methodegeboden toetsen' te kunnen behalen, heeft dit kind 'extra instructie met behulp van concreet materiaal' nodig.

Opvoedingsbehoeften verwijzen naar datgene dat een kind nodig heeft om de volgende stap in zijn ontwikkeling te maken, geredeneerd vanuit de leefomgeving van het kind: diens gezin en vrije tijd. Bijvoorbeeld: het doel is dat een kind maximaal één keer per week op straat zwerft, dan kan de opvoedingsbehoefte zijn: controle op en beloning van op tijd thuis zijn, gecombineerd met een zinvolle activiteit thuis.

Bij onderwijs- en opvoedingsbehoeften gaat het altijd om de aan het kind gebonden behoeften. Behandeling door een cognitieve gedragstherapeut (met als doel leren omgaan met angstgevoelens), een logopedist (met als doel het verhogen van de actieve woordenschat) of een fysiotherapeut (met als doel het verbeteren van de pengreep en schrijfmotoriek) behoren hier ook toe.

Ondersteuningsbehoeften verwijzen naar dat wat de betrokken opvoeders (leraren en ouders) en andere professionals (zoals een pedagogisch medewerker of een intern begeleider) nodig hebben om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften te kunnen realiseren.

Een leraar heeft bijvoorbeeld behoefte aan feedback bij het realiseren van een aanpak die gericht is op het versterken van de competentiegevoelens van een kind. Een ouder kan behoefte hebben aan hulp bij het maken en handhaven van een dagindeling, zodat haar kind meer structuur krijgt. *Onderwijsarrangementen* beschouwen we als een inhoudelijk aanbod dat aan- sluit bij de onderwijsbehoeften van een leerling. Dat kan via begeleiding aan de leraar (door een interne of ambulante begeleider) of door (tijdelijke) plaatsing van de leerling in een speciale onderwijssetting. Bij het realiseren van het juiste onderwijs- arrangement speelt de ondersteuningsbehoefte van de leraar een belangrijke rol.

Zorgarrangementen betreffen het inhoudelijke aanbod dat tegemoetkomt aan de opvoedingsbehoeften van een

kind én aan de ondersteuningsbehoeften van de ouders. Verschillende instanties houden zich hiermee bezig, zoals bu- reau jeugdzorg (BJZ), Geestelijke GezondheidsZorg (GGZ), jeugdgezondheidszorg (JGZ), jeugdhulpverlening (JHV), stichting MEE (ondersteuning voor mensen met een beperking), politie, jeugdwerkers en paramedici.

2 Recente beleidsontwikkelingen

De overheid streeft ernaar structuren in het onderwijs en de zorg aan elkaar te koppelen. In nieuwe wetgeving stelt ze de samenwerking tussen partners in de opvoeding verplicht en 'sleutelt' aan de verantwoordelijkheden van beroepsopvoeders. Voor het onderwijs is een aantal beleidsontwikkelingen relevant. Deze bespreken we hier beknopt.

2.1 Passend onderwijs

Met passend onderwijs beoogt men voor alle leerlingen de kansen op de beste ontwikkeling te optimaliseren: voor de 'gewone' leerlingen maar ook voor de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het kind staat centraal, er mag geen kind meer tussen wal en schip vallen en het gaat erom wat een kind wél kan. Per leerling zal gekeken worden waar en hoe het passende onderwijsaanbod het beste gerealiseerd kan worden. De overheid heeft het voornemen om beperkingen in de bestaande wet- en regelgeving op te heffen en de positie van ouders te versterken. Elk schoolbestuur krijgt de plicht om elke leerling passend onderwijs te bieden. Een belangrijk onderdeel is de vorming van regionale netwerken. 'Deze netwerken vormen de basis om voor alle leerlingen een passend onderwijszorgaanbod te bieden, om wachtlijsten en thuiszitters tegen te gaan en om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren' (Ministerie van OCW, 2008). Een netwerk verbindt een aantal bestaande structuren: de samenwerkingsverbanden Primair Onderwijs (PO) en Voortgezet Onderwijs (VO) en de Regionale Expertisecentra (REC's). Aan deze groep worden ook het Hoger Algemeen Vormend Onderwijs (HAVO), het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO) en het Middelbaar BeroepsOnderwijs (MBO) toegevoegd. In 76% van de regio's zijn al netwerken gevormd (Vreuls & Van Schoonhoven, 2009). Deze netwerken krijgen de ruimte om naar eigen inzicht een onderwijscontinuüm in te richten dat moet leiden tot maatwerk voor individuele leerlingen. Ieder netwerk zal een loket voor handelingsgerichte toewijzing binnen het onderwijs inrichten. Hieronder vallen onder andere de huidige Regionale VerwijzingsCommissie (RVC), de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) en de Commissie voor Indicatiestelling (CvI).

2.2 Zorgadviesteam

Een zorgadviesteam (ZAT) is een multidisciplinair casusoverleg waarin instellingen die ondersteuning bieden aan kinderen en hun ouders aansluiten bij de begeleiding in de scholen. Een bovenschools ZAT bestaat uit meerdere partners, zoals een maatschappelijk werker, de intern begeleider (IB) van de school, een medewerker van bureau jeugdzorg, een leerplichtambtenaar en een pedagoog/psycholoog. Een schoolgebonden team wordt een zorgteam (ZT) genoemd, deze is veelal kleiner van samenstelling. Het ZAT heeft de volgende taken: (1) multidisciplinaire probleemt看taxatie, (2) handelingsgerichte diagnostiek en (3) handelingsgerichte toewijzing van onderwijs- en zorgarrangementen.

De gemeente heeft de regie over de samenwerking tussen de instellingen (Jeugd en Gezin, programmaministerie 2008). In 2008 beschikte 69% van de samenwerkingsverbanden PO over een ZAT, in het VO was dat 95% en in het MBO 82% (NJI, 2009).

2.3 Centrum voor Jeugd en Gezin

In 2011 dient elke gemeente minimaal één Centrum voor Jeugd en Gezin te hebben (CJG). Dit is een laagdrempelig centrum voor ouders, kinderen en jeugdigen (van -9 maanden tot 23 jaar). Het CJG krijgt minimaal vijf taken (Jeugd & Gezin, programmaministerie 2009): (1) informatie en advies, (2) signalering, (3) toewijzing naar het totale lokale en regionale hulpaanbod, (4) licht pedagogische hulp en (5) coördinatie van zorg.

Het consultatiebureau, de GGZ en de JGZ maken in ieder geval deel uit van een CJG. Afhankelijk van de lokale omstandigheden kan de gemeente besluiten hier meerdere instanties bij aan te laten sluiten. Het CJG moet een schakel hebben met BJJ en het ZAT. Daarom is minstens een van de disciplines in het ZAT eveneens verbonden aan het CJG. Het streven is een laagdrempelig loket te realiseren dat dagelijks bereikbaar is voor consultatie en aanmelding en dat het casusoverleg in het ZAT voorbereidt (NJI, zonder datum).

2.4 Integraal indiceren

In alle provincies en stadsregio's hebben BJJ, Centra Indicatiestelling Zorg (CIZ), MEE en REC's één integraal indicatieorgaan gerealiseerd voor alle jeugdzorg, persoonlijke zorg en begeleiding vanuit de Algemene Wet Bijzondere Ziektekosten (AWBZ) en het Speciaal Onderwijs (SO). Het kader integraal indiceren wordt nu verder uitgewerkt (Partners in Jeugdbeleid, 2009). Doelen van dit kader zijn (1) vermindering van administratieve lasten, (2) snellere doorlooptijden, (3) integrale hulp, (4) efficiëntere werkwijze bij de indicatieorganen, (5) informatieuitwisseling, (6) geen dubbelingen in onderzoeken en procedures. Voor ouders en kinderen moet dit leiden tot een aantoonbare verbetering van geïndiceerde zorg en/of onderwijs. Integraal indiceren wordt verbonden aan het ZAT en de CJG.

2.5 Conclusie

De beleidsontwikkelingen sluiten inhoudelijk goed bij elkaar aan en bevorderen daarmee de organisatie van HII. We zien momenteel veel kansen om deze indicatiestelling inhoudelijk handelingsgericht uit te werken. Daarbij is daadwerkelijke samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg cruciaal. In Schema 1 is aangegeven dat er vanuit de drie opvoedingsdomeinen eigen aanvliegroutes zijn richting HII. In een regionaal netwerk werken de instellingen samen en zijn de aanvliegroutes effectief en efficiënt op elkaar afgestemd.

In de volgende paragraaf bespreken we hoe deze aanvliegroute vanuit het onderwijs vorm kan krijgen.

3 Van onderwijs naar zorg: een aanvliegroute via de 1-zorgroute

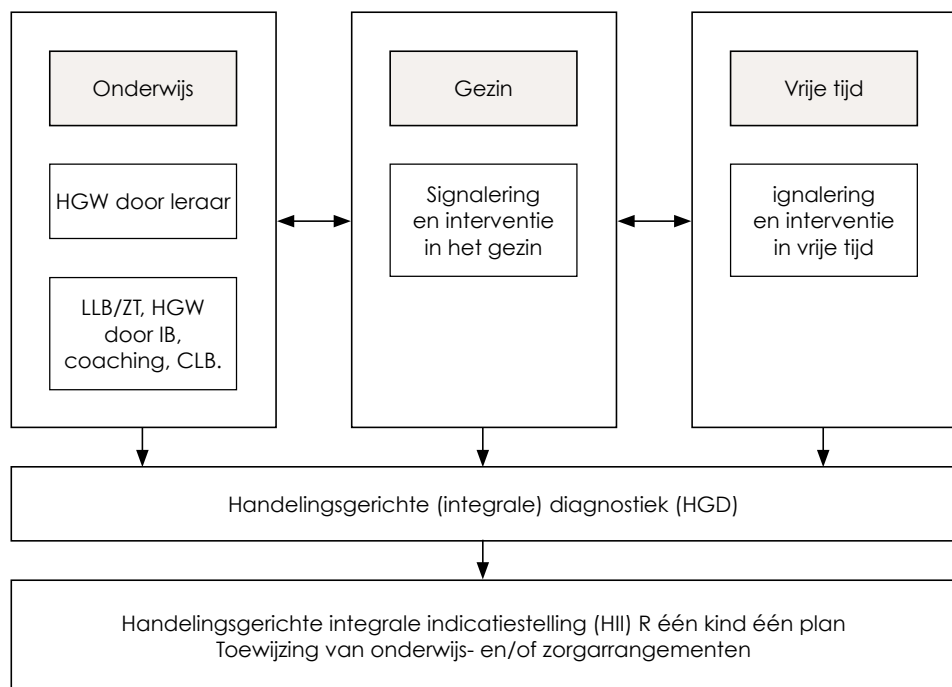
Om passend onderwijs vorm te geven kunnen scholen en samenwerkingsverbanden kiezen voor de invoering van de 1-zorgroute (Clijsen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007). Het groepsniveau, het schoolniveau en het bovenschools niveau zijn hierbij aan elkaar gekoppeld. Op den duur spreken alle actoren binnen de zorgketen één taal, die van de onderwijs- en zorgbehoeften van kinderen en de ondersteuningsbehoeften van leraren en ouders.

3.1 Doelen en onderwijsbehoeften

Wat de kenmerken van een leerling ook zijn, er zijn altijd doelen te stellen en er zijn altijd onderwijsbehoeften te benoemen. Een zeer dominante leerling moet bijvoorbeeld leren om zich door een ander kind te laten leiden in een spelsituatie (doel). Zijn onderwijsbehoefte is dat hij eerst een geïsoleerde oefening van deze sociale vaardigheid nodig heeft, gevolgd door een gestructureerde spelsituatie onder toezicht van de leraar en met veel beloningen van het gewenste gedrag. Een leerling met een langzaam leertempo moet bijvoorbeeld de tafels van 1, 2, 5 en 10 automatiseren (doel). Zijn onderwijsbehoefte is extra leertijd, herhaalde instructie en het gebruik van een vaste cadans in het 'opdreunen'.

3.2 Cyclus van handelingsgericht werken met groepsplannen

De cyclus van handelingsgericht werken (HGW) met groepsplannen bevat zes stappen en wordt per vak- of vormingsgebied tenminste drie keer per schooljaar doorlopen. Tijdens de eerste stap worden gegevens verzameld via methodegebonden of methode-overstijgende toetsen, observaties, gesprekken met leerlingen en hun ouders en analyses van schoolwerk. Op basis van deze gegevens formuleert de leraar samen met de IB doelen (stap 1) en selecteren zij de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (stap 2). Ze benoemen deze behoeften expliciet (stap 3). De eerste drie stappen noteren ze in het groepsoverzicht. Hiermee is in één oogopslag helder hoe de groep 'er voor staat'. Op grond hiervan clusterd de leraar de leerlingen met min of meer gelijke onderwijsbehoeften. Hierdoor ontstaan subgroepen van leerlingen die hetzelfde nodig hebben (stap 4). Bij het bepalen van het onderwijsaanbod per subgroep wordt een afweging gemaakt tussen de onderwijsbehoeften en de ondersteuningsbehoeften van de leraar (van wenselijk naar haalbaar). Ten slotte stellen de leraar en IB het groepsplan voor een bepaalde periode op (stap 5). Ook één leerling kan apart in het groepsplan worden opgenomen, als ware het een individueel handelingsplan. Tijdens of na de uitvoering van het groepsplan worden nieuwe gegevens verzameld waarmee is te evalueren of de doelen zijn bereikt. Deze gegevens zijn tevens de basis voor de volgende cyclus (stap 6).



LLB=leerlingbespreking; ZT=zorgteam; HW=handelingsgericht werken; CLB=consultatieve leerling-begeleiding; HGD=handelingsgerichte diagnostiek; ZAT=zorgadviesteam

Schema 1. Een regionaal netwerk

3.3 Groeps- en leerlingbesprekingen

Om de leraar te kunnen ondersteunen bij de HW-cyclus zijn er groepsbesprekingen. Hierin bespreken de leraar en IB alle leerlingen. Bij de uitvoering van het groepsplan doet de IB een klassenconsultatie. Hiermee krijgt de leraar feedback op zijn handelen. Daarnaast organiseert de IB leerlingbesprekingen, bijvoorbeeld in de vorm van een ZT. Het doel van deze bespreking is om de onderwijsbehoeften en -aanpak van één specifieke leerling te verhelderen als dat binnen de groepsbespreking niet mogelijk was. Ook de ondersteuningsbehoeften van de leraar komen in een leerlingbespreking aan bod. De principes van HW worden tijdens de leerlingbespreking zo veel mogelijk toegepast. Er wordt een antwoord gegeven op de hulpvraag van de leraar, zodat de leerling weer zo snel mogelijk in het groepsplan opgenomen kan worden. Daarom wordt de leerlingbespreking het liefst zo snel mogelijk na de groepsbespreking gepland. Andere vormen van individuele ondersteuning door de IB, in samenwerking met externe begeleiders, zijn coaching of consultatieve leerlingbegeleiding (Meijer, 2005).

3.4 Externe structuren en handelingsgerichte diagnostiek

Op een gegeven moment constateert de school dat er sprake is van handelingsverlegenheid. Vanaf dat moment doet de school een beroep op haar externe netwerk, zoals een ZAT. De 1-zorgroute streeft ernaar dat de externe structuren rondom de school het handelingsgericht werken op school ondersteunen. Bij aanmelding bij een ZAT is er reeds dermate veel informatie voorhanden - als gevolg van het hanteren van de 1-zorgroute op schoolniveau - dat dit tot een snelle start van het interdisciplinaire diagnostische proces zou moeten leiden. De psycholoog of pedagoog verricht handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & Van Beukering, 2004): hij richt zich, in samenwerking met school, ouders en kind, op de relevante belemmerende en beschermende factoren van kind, school en gezin. Daarna vertaalt hij deze naar doelen voor kind, school en ouders, benoemt de onderwijs- en/of zorgbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leraar en/of ouders. Deze informatie geldt als basis voor HII.

4 Waarom Handelingsgerichte Integrale Indicering?

4.1 Bezwaren tegen het huidige systeem van indicatiestelling

Het huidige systeem van indicatiestelling voor speciaal onderwijs/leerlinggebonden financiering (LGF) en in het VO het LeerWegOndersteunend Onderwijs (LWOO) en PraktijkOnderwijs (PRO) vereisen onder andere een DSM-IV-label van het kind. Dit geldt tevens voor het persoonsgebonden budget (PGB). Deze labels leveren school en ouders extra ondersteuning op in de vorm van ambulante begeleiding op school of hulp in het gezin. Aan het indiceren op grond van labels kleven - naast enkele voordelen - nogal wat nadelen (Pameijer, 2008). De huidige indicatiestelling is bijvoorbeeld sterk gericht op psychiatrische labels. Zo'n label dient als 'paspoort' voor extra zorg; de subsidietoekenning wordt ermee verantwoord. Inmiddels is 8,6% van de Nederlandse Jeugd 'gelabeld' en ontvangt professionele hulp (Duk & Stellinga, 2009).

Steeds meer kinderen krijgen een kinder- psychiatrische label zoals ADHD, ASS, PDD of ODD. Dit kan leiden tot 'overclassificeren': bij twijfel kiest men er - omwille van de noodzaak van extra begeleiding - voor de classificatie toch toe te kennen. Als gevolg hiervan kunnen 'valse positieven' ontstaan: kinderen die ten onterechte een label krijgen. Enerzijds is dit te begrijpen omdat betrokkenen zoveel mogelijk kinderen willen laten profiteren van extra voorzieningen. School, ouders en indicatiesteller hebben daarbij een gemeenschappelijk belang: het kind. Het gaat dus meestal om 'de beste bedoelingen'. Anderzijds kan deze situatie tot een onterechte toename van bepaalde stoornissen leiden. Een classificatiesysteem suggereert bovendien ten onrechte verschillen tussen kinderen met verschillende classificaties en overeenkomsten tussen kinderen met dezelfde classificatie. Kinderen met dezelfde classificatie kunnen echter aanzienlijk van elkaar verschillen qua onderwijs-

en zorgbehoeften, terwijl kinderen met verschillende classificaties qua onderwijs- en zorgbehoeften op elkaar kunnen lijken. Een eenduidige relatie tussen classificatie en onderwijs- en zorgarrangement ontbreekt dus.

Bij een indicatiestelling op basis van classificaties is het bovendien 'alles of niets'. Het kind voldoet aan de criteria of niet; de stoornis is aanwezig c.q. afwezig. Een kind heeft ADHD of niet, een 'beetje ADHD' kan niet. Hierdoor kan het gebeuren dat een kind dat aan zes van de zes criteria voldoet wel het label ADHD krijgt toegekend, terwijl een kind dat aan vijf van de zes criteria voldoet dit label niet krijgt. Bij deze twee kinderen, die qua problematiek en onderwijs- en zorgbehoeften vergelijkbaar zijn, zal men een verschillend besluit nemen: het eerste kind krijgt wel een beschikking waarmee extra zorg is in te kopen en het tweede kind niet. Hetzelfde probleem geldt voor de classificatie van IQ's waarbij men strikte grenzen hanteert: een IQ onder of boven de 60 of 70. Gezien de standaard meetfout bij een IQ-meting betekent een verschil van twee punten eigenlijk niets, maar het bepaalt wel of een kind recht heeft op extra zorg of niet. Het is dus 'alles of niets' in plaats van een gedifferentieerd aanbod van meer of minder zorg.

De ene cluster 4 leerling is de andere niet, zo blijkt uit een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen (Stoutjesdijk & Scholte, 2009). De ernst van de rugzakleerlingen is lichter en hun problemen zijn minder complex dan die van de leerlingen op een cluster 4 school. De conclusie van de onderzoekers luidt dan ook dat de hoogte van het budget meer gedifferentieerd zou moeten zijn, afgestemd op de ernst en complexiteit van de problematiek, de onderwijsbelemmeringen en de benodigde zorg.

4.2 Voorstellen voor een alternatieve vorm van indicatiestelling

Van Rijswijk presenteert in het *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (2007) een systeem voor indicatiestelling en bekostiging dat niet meer schoolgebonden is, maar gerelateerd is aan de omvang van de zorg die een leerling behoeft.

Doel hiervan is te komen tot een gedifferentieerde indicatiestelling en rekening te houden met de invloed van de bekostigingssystematiek op het zoeken naar oplossingen voor leerlingen die extra zorg nodig hebben. Een opneindfinanciering, zoals voor het SO, blijkt namelijk aantrekkelijker dan een budgetbekostiging, zoals voor Speciaal Basis Onderwijs (SBO). Het leidt tot 'strategisch gedrag' van scholen en ouders. In het kader van de financiële beheersbaarheid vergt een opneindfinanciering daarom een strikt toelatingsbeleid met zeer gedetailleerde criteria. Het voorstel van Van Rijswijk betreft een continuüm met vijf zorgniveaus (geen bijzondere zorg, A, B, C en D) en een bijbehorend aantal punten (0 - 24) die het budget bepalen. 'Het lijkt alleszins de moeite waard de verschillen in de bekostiging van de verschillende soorten speciale onderwijszorg los te koppelen van de aard van de handicap. Dit ten behoeve van een systeem dat is gebaseerd op de intensiteit van de zorg die de betrokken leerling behoeft' (Van Rijswijk, 2007, p. 489). Hij stelt een 'radicale vereenvoudiging' in de indicatiestelling voor door budgetten toe te kennen op

basis van de intensiteit en frequentie van zorg die een kind nodig heeft. Van Rijswijk koppelt de vijf zorgniveaus aan de intensiteit van het zorgaanbod, zodat budgettaire differentiatie mogelijk wordt. Binnen dit systeem kunnen alle zorgleerlingen die dat nodig hebben - zowel die van het regulier en SBO als die van het SO - gebruikmaken van een rugzakregeling. Conform de doelstelling van Passend Onderwijs verdwijnt daarmee het wettelijk onderscheid tussen regulier en speciaal (basis) onderwijs.

Met het voorstel van Van Rijswijk wordt de indicatiestelling functioneler door zich te richten op de benodigde zorg (in plaats van op de handicaps en beperkingen). De zorgniveaus passen tevens bij een gedifferentieerd systeem voor indicatiestelling en zijn daarmee in lijn met de visie van dit artikel. Van Rijswijk werkt zijn voorstel echter niet consequent uit door toch weer een 'soort slagboom' in te lassen. Hij doet dit door twee indicatiecommissies voor te stellen: één regionale commissie voor de budgetbekostiging (voor de zorgniveaus A en B) en één bovenregionale commissie voor de opneemfinanciering (voor de zorgniveaus C en D). Hiermee blijven twee bekostigingssystemen behouden met alle problemen van dien, zoals strategisch gedrag van scholen en ouders en beheersingsproblemen bij de opneemfinanciering. Deze tweedeling is naar onze mening dan ook niet functioneel, het zal alleen maar leiden tot extra kosten, extra overleg- en vergadertijd en samenwerkingsproblemen. Daarnaast ontbreekt in het model van Van Rijswijk de doelgerichtheid en het begrip onderwijsbehoeften. Deze begrippen zijn cruciaal voor HII. Het is immers onmogelijk te beoordelen hoeveel extra onderwijs/ zorg nodig is, *zonder de doelen te kennen* die men nastreeft. Het verschil tussen de beginsituatie en het doel voor de toekomst bepaalt namelijk de zwaarte van de zorg (het zorggewicht). Hoe hoger de doelen - en hoe groter het verschil met de beginsituatie - hoe talrijker en intensiever de onderwijsbehoeften zullen zijn en hoe meer budget nodig zal zijn om dit doel te kunnen bereiken. Zonder 'hulpzinnen onderwijsbehoeften' (zie para- graaf 5.3) ter concretisering van het gewenste onderwijsaanbod zal het naar onze mening bovendien lastig zijn om de aard en omvang van de benodigde onderwijs en zorg te objectiveren en kwantificeren.

In het *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (2008) benadert Pameijer de indicatiestelling voor passend onderwijs consequent vanuit de optiek van HGD. De kwantificering ontbreekt echter in haar voorstel. Van Rijswijk en Pameijer redeneren beiden vanuit de context van het onderwijs. Dit is een te smalle benadering gezien de ontwikkelingen rondom één kind één plan en integrale indicatiestelling voor onderwijs en zorg.

4.3 Conclusie

Indicatiestelling op basis van de behoeften van het kind en de ondersteuningsbehoeften van de opvoeders is vele malen flexibeler dan op basis van een label. Het doet recht aan alle betrokkenen en is functioneel om tot een gedifferentieerd budget te komen. In dit artikel proberen we de ideeën van Van Rijswijk en Pameijer te benutten, met als uitkomst een HII op basis van kwantificeerbare onderwijs- en opvoedingsbehoeften, leidend tot een

objectieve toekenning van een onderwijs- en zorgarrangement. HII vindt plaats in een team van deskundigen dat alle omgevingsdomeinen bestrijkt: onderwijs, gezin en vrije tijd. De output van de indicatiestelling is 'één kind één plan': een flexibel aanbod op maat.

5 Uitgangspunten van HII

Om HII vorm te geven zijn de principes van HGW en HGD onmisbaar (Pameijer & Van Beukering, 2004, 2006). We bespreken deze beknopt.

5.1 Transactioneel kader: belemmerende én beschermende factoren

HGD hanteert een transactioneel kader bij de diagnostiek en indicatiestelling. Het gaat daarbij om het kind in zijn opvoedings- en onderwijssituatie. We richten ons op de wisselwerking tussen risico- en protectieve factoren in het kind, diens gezin, de school en buurtsituatie, waaronder de vriendenkring (Prins & Braet, 2008). Het gaat altijd om *dit* kind in *deze* school, in *deze* groep, bij *deze* leraar, van *deze* ouders, in *deze* buurt. Hiermee komt het integrale denken daadwerkelijk tot zijn recht. Kinderen verschillen, maar scholen, groepen, leraren, ouders, gezinnen en buurten verschillen ook. Een kind ontwikkelt zich niet in isolement, maar in wisselwerking met zijn omgeving. De pedagogisch-didactische aanpak van de leraar en de opvoedingsaanpak van ouders doen ertoe. Hoe beter de afstemming van hun aanpak op de behoeften van het kind, hoe beter het kind zich kan ontwikkelen. Door deze wisselwerking te bestuderen komen invalshoeken naar voren die in een enkelvoudige theoretische benadering achterwege zouden blijven. Transactioneel denken bevordert een integrale aanpak (Scholte, 2008).

Belemmerende en beschermende factoren in het kind, de school, het gezin en de buurt (verwerkt in een integratief beeld) bepalen in grote mate de doelen en inhoud van een plan van aanpak. Zo kunnen we ervoor kiezen een belemmerende factor te verminderen, zoals een laag zelfbeeld, negatieve corrigerende feedback van de leraar, inperkende en straffende aanpak van ouders of het rondhangen met vrienden die mensen uit de buurt lastigvallen. Maar ook het omgekeerde is mogelijk: een beschermende factor uitbreiden of benutten voor de aanpak, zoals een sterke intelligentie, een leraar met een effectieve pedagogische aanpak of ouders die hulp bij de opvoeding benutten.

5.2 Doelgerichtheid

HGD is doelgericht en focust op dat waar het uiteindelijk om draait: het beantwoorden van de hulpvragen en formuleren van de aanpak: wat is wenselijk en wat haalbaar? Vanuit het integratieve beeld dat HGD oplevert formuleren we één of meer doelen: wat willen bereiken? De doelen zijn zo SMART mogelijk: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden. Met zulke doelen is de effectiviteit van het onderwijs- en/of

zorgarrangement te evalueren. We verzamelen doelgericht alleen die informatie die nodig is voor de indicatiestelling (zie Schema 2).

5.3 Onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften

Vanuit de doelen zijn de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften te formuleren. Deze bepalen in hoge mate de inhoud van het plan van aanpak.

We doen dit in twee stappen. Nadat we de doelen hebben gesteld, vragen we ons af: wat heeft dit kind extra of anders - bovenop het huidige onderwijsaanbod en/of de huidige opvoedingsaanpak - nodig om dit doel te bereiken; wat zijn diens onderwijs- en/of opvoedingsbehoeften? We gebruiken hierbij 'hulpzinnen' zoals: 'deze leerling heeft *instructie* nodig die aansluit bij zijn beleavingswereld', 'deze leerling heeft *feedback* nodig die zich richt op het versterken van zijn competentiegevoelens' of: 'dit kind heeft een ouder nodig die dagelijks het dagritme voor haar kind bepaalt'. Hiermee concretiseren we één en ander. Nadat we dat hebben gedaan, kijken we op het volgende niveau: wat hebben de leraar en ouders nodig om aan de behoeften van het kind te kunnen voldoen?

Dus: wat zijn hun ondersteuningsbehoeften? Ook hierbij gebruiken we 'hulpzinnen' ter concretisering zoals: 'deze leerkracht heeft begeleiding door de IB nodig om deze leerling via gerichte *feedback* te motiveren tot leren', 'deze leerkracht heeft meer handen in de groep nodig, zodat zij deze leerling extra *instructie* kan geven' of 'deze ouder heeft een hulpverlener nodig die een gestructureerde *dagplanning* samen met haar maakt, zodat ze haar kind "qualitytime" kan bieden'. Voor voorbeelden verwijzen we naar Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009).

5.4 Samenwerken met scholen, ouders en kinderen

In het diagnostisch proces dat leidt tot HII heeft een ieder vanuit zijn eigen rol, ervaring en deskundigheid een wezenlijke bijdrage. De leraar en IB zijn de onderwijsprofessionals; zij kennen het kind als leerling het beste, zij zien deze in de school functioneren.

De ouders zijn de ervaringsdeskundigen: zij kennen hun kind het langst en hebben zicht op hoe het thuis en in de buurt functioneert. Het kind kan zelf ook goed aangeven wat het wil veranderen en hoe. En de indicatiesteller heeft recente vakinhoudelijke kennis over onderwijsleer- en opvoedingsproblemen en bijbehorende effectieve interventies. Het is zijn verantwoordelijkheid om deze kennis en ervaring - samen met school, ouders en kind - te vertalen naar wat dit kind nu nodig heeft en wat dit betekent voor het onderwijs- en/of zorgarrangement. Vanuit deze verschillende posities zoeken betrokkenen gezamenlijk naar oplossingen, waarbij de belangen van het kind steeds centraal staan. In goed overleg met kind, school en ouders gaat de indicatiesteller na welke doelen zij nastreven en wat zij daarvoor nodig hebben. Op deze manier krijgen scholen, ouders en kinderen een aanbod dat goed afgestemd is op hun wensen en mogelijkheden.

5.5 Systematisch en transparant

Bij HGD werkt de professional systematisch stap voor stap, ondersteund met formuleren. Zijn oordeelsvorming is hiermee transparant: het is voor betrokkenen inzichtelijk waarop deze is gebaseerd. Het is goed uit te leggen wat we willen weten en waarom, wat we willen veranderen en hoe. Daarnaast is het van belang dat we: (1) zo betrouwbaar en valide mogelijke instrumenten gebruiken (Resing e.a, 2008); (2) diagnoses hanteren die theoretisch en/of wetenschappelijk verantwoord zijn en (3) interventies aanbevelen die effectief zijn gebleken. We pleiten met andere woorden voor zo veel mogelijk 'evidence-based indiceren': het gebruiken van verantwoorde instrumenten en het benutten van de beschikbare kennis over welke interventies bij welke belemmerende en beschermende factoren effectief zijn gebleken.

5.6 Conclusie

Om tot HII te komen is een helder stappenplan (protocol) nodig, met een duidelijk schema dat gezamenlijk **inhoudelijk** wordt ingevuld. Hierin zullen alle in deze paragraaf besproken uitgangspunten terug te vinden moeten zijn. We pleiten voor een protocol waarin de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een kind centraal staan (zie ook de NIP/NVO-werkgroep, 2005): wat heeft dit kind nodig aan onderwijs en zorg? Hoe meer onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften, hoe zwaarder het zorggewicht. Het is dus niet 'alles of niets', maar er wordt gedifferentieerd op een continuüm van minder naar meer of van licht naar zwaar.

Vanuit de onderkende problemen (eventueel geordend met een classificatiesysteem), de positieve aspecten en een 'transactionele diagnose' (met aandacht voor de wisselwerking tussen kind, onderwijs- en opvoedingssituatie) formuleren we reële (dus niet te lage of te hoge) doelen en bijbehorende onderwijs-, opvoedings-, ondersteunings- en zorgbehoeften. Deze behoeften zetten we om in een onderwijs- en/ of zorgarrangement.

6 Stappenplan HII: een aanzet tot discussie

HII verloopt in een zestal stappen. Deze zijn weergegeven in Schema 2.

6.1 Inventariseren beschermende en belemmerende factoren (stappen A, B en C)

Via signalering en diagnostiek beschrijven we de huidige kenmerken van kind, onderwijs, gezin en vrije tijd. We ordenen deze risico- en protectieve factoren binnen de ontwikkelingsgebieden van het kind. Hiermee benadrukken we het motto 'het kind centraal'. In het schema onderscheiden we acht ontwikkelingsgebieden. Het gaat hier om recente informatie betreffende leer- of ontwikkelingsachterstanden, moeilijkheden, stoornissen of juist positieve aspecten en talenten van direct betrokkenen binnen.

A	B	C	D	E		F						G			
Ontwikkelingsgebieden kind	Beschermende en belemmerende factoren van het kind	Beschermende en belemmerende factoren in onderwijs, gezin, vrije tijd	Doelen kind, onderwijs, gezin en vrije tijd	Onderwijs- en/of opvoedingsbehoeften kind + Zwaarteweging behoeften: 1 (licht); 2 (matig); 3 (zwaar)		Ondersteuningsbehoeften opvoeders + Zwaarteweging behoeften: 1 (licht); 2 (matig); 3 (zwaar)						Voorstel onderwijs- en zorgarrangement			
			SMART	Hulpzinnen instructie, opdrachten, materialen, activiteiten, leeromgeving, feedback, groepsgenoten, leerkracht of ouders	1-2-3	Leerkracht en school			Ouders		1-2-3	Begeleiders		1-2-3	
1. Cognitie															
2. Leren															
3. Werkhouding															
4. Sociaal gedrag															
5. Emotionaliteit															
6. Motoriek															
7. Waarneming															
8. Lichamelijk															
Totalen:															
Conclusie:															

Schema 2. Stappen III

De mate van ernst en onderwijsbelemmeringen worden hierin ook opgenomen. Deze eerste drie rubrieken zijn vergelijkbaar met het 'integratieve beeld' bij HGD. Let wel: *men vult alleen dat in wat relevant is voor de integrale indicatiestelling.*

6.2 Beschrijven doelstellingen (stap D)

Per factor van kind en omgeving - belemmerend én beschermend - is een doel te formuleren. Deze SMART-doelen sturen de richting van de gewenste ontwikkeling en zijn de eerste stap bij het formuleren van behoeften. Het gaat om reële doelen. Hoe hoger het doel en hoe groter het verschil tussen huidige en gewenste situatie, hoe meer extra onderwijs en zorg nodig, dus hoe hoger het zorggewicht en budget. De doelen worden voor een afgesproken periode vastgesteld, bijvoorbeeld voor één of twee jaar. Kinderen zijn in ontwikkeling en de doelen moeten steeds worden bijgesteld. Hiermee hanteren we een eenduidige maat bij het bepalen van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de keuze voor een passend onderwijs- en zorgarrangement. Door met doelen te werken hebben we meteen de opzet van een handelingsplan en kunnen we deze na verloop van tijd ook evalueren: zijn de doelen bereikt? Hiermee is de indicatiestelling functioneel in de interventiecyclus of cyclus van planmatig handelen. Het maakt er onderdeel van uit: wat hebben we al bereikt en wat willen we nog meer bereiken? De evaluatie van de voorgaande periode fungeert tevens als opzet voor de komende periode.

6.3 Formuleren onderwijs- en opvoedingsbehoeften kind (stap E)

Met de doelen als richting, formuleren we nu de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind. De acht ontwikkelingsgebieden zijn niet exclusief voor een bepaald opvoedingsdomein. Een kind of jeugdige ontwikkelt zich immers in school, gezin én vrije tijd en vertoont daar wel of niet het gewenste doelgedrag. Met de hulpzinnen betreffende benodigde instructie, opdrachten, materialen, activiteiten, leeromgeving, feedback, groepsgenoten, leerkracht, en ouders concretiseren we één en ander. De inhoud, hoeveelheid, frequentie en intensiteit van de hulpzinnen bepalen de volgende stap: het benoemen van de ondersteuningsbehoeften.

6.4 Formuleren ondersteuningsbehoeften (stap F)

De ondersteuningsbehoeften betreffen beroepsopvoeders (zoals leerkrachten), ouders/ verzorgers, begeleiders (zoals IB, ambulant begeleiders [AB], pedagogisch medewerkers, ouderbegeleiders, buurtwerkers), therapeuten en paramedici. Centraal bij deze stap staat: wat is er nodig om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind? Door per doel te focussen op alle typen behoeftes - zowel van kind als van leerkracht, ouders en professionals - garanderen we een integrale aanpak. De inhoud, hoeveelheid, frequentie en intensiteit van deze behoeften bepalen het budget: hoe zwaarder, hoe meer, hoe langer en hoe intensiever deze zijn, hoe meer budget nodig is.

6.5 Zwaarteweging behoeften (binnen stap E en F)

De behoeften worden nu gekwantificeerd. Dit is zonder meer de lastigste stap! Des de concreter en objectiever de behoeften beschreven zijn, des de beter zal dit lukken.

De kwantificering zou bijvoorbeeld kunnen met een driepuntsschaal: (1) licht, (2) matig, (3) zwaar. Hierbij kunnen onder andere de volgende factoren een rol spelen:

- De complexiteit en mate van ernst van de problemen en de onderwijsbelemmeringen.
- De aard en omvang van de benodigde extra onderwijs en zorg.
- In welke frequentie (continu, elk uur, elke dag, één keer per week of per maand?) en voor hoe lang (een maand, halfjaar, jaar of structureel?) is het nodig om de ouders, de leerkracht en/ of het kind te ondersteunen?
- De mate waarin het niet tegemoetkomen aan de behoeften de ontwikkeling van het kind nog verder zal belemmeren.
- De mate waarin het niet tegemoetkomen aan de behoeften (nog meer) hinder oplevert voor andere kinderen in de groep, het gezin of de buurt.
- De mate waarin de behoefte een belasting is voor de opvoeders of het kind zelf (in termen van bijvoorbeeld extra tijd, energie en inzet).

Door de benodigde zorg op de verschillende onderdelen op te tellen, ontstaat een totaalbudget, dat omgezet zou kunnen worden in een aantal niveaus. We zouden kunnen kiezen uit vijf niveaus van zorg, zoals in het voorstel van Van Rijswijk: niet of nauwelijks extra zorg (0 - 19 punten), enige extra zorg (20 - 39 punten), extra zorg (40 - 59 punten), intensieve zorg (60 - 79 punten) en zeer intensieve zorg (80 - 96 punten).

De zwaarte van een arrangement is hiermee op twee manieren te bekijken:

- door per ontwikkelingsgebied van het kind de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften samen te voegen (dit leidt tot acht rubrieken) en
- door onderscheid te maken tussen de onderwijs/opvoedingsbehoeften van het kind en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht/school, ouders en begeleiders (dit leidt tot vier rubrieken).

Deze onderverdeling kan richting geven aan de keuze voor het arrangement. Als het zwaartepunt bijvoorbeeld op de cognitie ligt, gecombineerd met een hoge score op de ondersteuningsbehoeften van leerkracht/school, dan ligt de keuze voor een onderwijsarrangement voor de hand. Maar als we zien dat met name de ouders veel ondersteuning nodig hebben, dan ligt een zorgarrangement meer voor de hand. Met de scoreverdeling kan het bestuur van een regio bovendien beleid formuleren: wat is de gewenste inrichting en capaciteit van bepaalde onderwijs- en zorgarrangementen?

6.6 Toekennen onderwijs- en zorgarrangement (stap G)

Op grond van de kwantificering van de behoeften, worden per ontwikkelingsgebied één of meerdere voorlopige onderwijs- en zorgarrangementen gekozen uit het aanbod dat in de regio voorhanden is. Pas aan het einde van alle keuzes worden de onderwijs- en zorgarrangementen gecombineerd. Voorheen werden de onderwijs- en zorgarrangementen apart toegekend door CVI, PCL, RVC, CIZ en/of BJZ. Ze worden bij HII samengenomen in één integraal plan onder verantwoordelijkheid van het loket.

De doelen zijn hiervoor het startpunt. De beschermende en belemmerende factoren en de verschillende behoeften bepalen de inhoud van de aanpak. Na afloop van de planperiode wordt de aanpak geevalueerd en kan het kind of de jeugdige - indien nodig - op grond van de dan nog bestaande behoeften geherindiceerd worden. Bijvoorbeeld omdat een bepaald doel nog niet is behaald.

6.7 Wie vult het schema in?

Verscheidende deskundigen vullen *hetzelfde schema* digitaal in, ieder met een eigen kleur. Zo voorkomen we herhaling en overlap en hebben we een goed overzicht. De verhouding tussen beschermende en belemmerende factoren geeft zicht op de mate van ernst en de hoeveelheid behoeften geeft zicht op de hoeveelheid hulp die nodig is. Afhankelijk van de beschikbaarheid in de regio kunnen de volgende professionals inhoudelijke informatie aanleveren:

- Leraar, IB, Remedial Teacher of AB: beschermende en belemmerende factoren van het kind (leren, werkhouding, gedrag), kenmerken van het onderwijs, onderwijsdoelen en -behoeften leerling en ondersteuningsbehoeften leraar of begeleiders.
- Schoolpsycholoog/orthopedagoog: beschermende en belemmerende factoren van het kind, onderwijs en gezin, doelen en onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften.
- Een paramedicus, schoolarts of specialist: lichamelijke ontwikkeling, visuele of auditieve beperking, handicap, ziekte, motoriek, taal, eten, slapen, zindelijkheid, enzovoort.
- GZ-psycholoog, schoolmaatschappelijk werk of kinderpsychiater: beschermende en belemmerende factoren van kind en gezin, opvoedingsdoelen en -behoeften.

7 Conclusie

Zoals gezegd, beogen we met dit artikel een eerste aanzet tot discussie te geven. Met HII zijn verschillende functies te combineren in één doelgericht, doorlopend en overzichtelijk traject. Vanuit een gedegen analyse van de beschermende en belemmerende factoren van kind, school, gezin en vrije tijd formuleren we doelen en behoeften voor alle direct betrokkenen. Deze worden omgezet in een onderwijs- en/of zorgarrangement met

bijbehorend budget. Alleen die informatie die nodig is wordt verzameld. De gegevens worden binnen hetzelfde traject benut en professionals uit onderwijs en zorg vullen elkaar aan en werken samen. Bovendien fungeren de onderwijs- en opvoedingsbehoeften als opzet voor het (be)handelingsplan. Men kan al meteen aan de slag en hoeft niet eerst aanvullende informatie te verzamelen. De onderwijs-, opvoedings-, ondersteunings- en zorgbehoeften hebben dus twee doelen:

- Ze bepalen het niveau van het budget dat nodig is, waardoor we budgettaire differentiatie bereiken. Deze toekenning is inzichtelijk en transparant.
- Ze geven eveneens een directe aanzet tot handelingsplanning en evaluatie. Hiermee verdwijnt het kunstmatige onderscheid tussen diagnostiek voor de 'slagboom' enerzijds en diagnostiek voor handelingsplanning anderzijds.

Deze werkwijze is naar onze mening doelmatiger dan het huidige systeem van indicatiestelling. Indien er alleen budgetfinanciering komt, zoals bij WSNS het geval is (en dus geen opneemfinanciering), dan is er minder kans op strategisch gedrag. Bovendien zal HII door school, ouders, kind en professionals als eerlijker en rechtvaardiger worden ervaren. Het leidt tot een meer gedifferentieerd aanbod op maat dan momenteel het geval is ('alles of niets'). Betrokkenen zullen het ook als zinvoller ervaren, omdat het inhoudelijk is uitgewerkt en meteen tot handelen leidt. Dit zal het draagvlak vergroten. Bundeling van krachten uit het onderwijs en de zorg en intensieve samenwerking verhogen de kans op een uitvoerbaar systeem.

Er zijn echter nog een groot aantal vragen en knelpunten, zoals:

- Hoe zijn de verschillende vakken in het schema HII te concretiseren, te objectiveren en te operationaliseren? Welke kwalitatief goede instrumenten hebben we tot onze beschikking en welke ontbreken vooralsnog (Resing e.a., 2008)?
- Hoe objectiveren we het begrip ondersteuningsbehoeften van leraren? We krijgen hierbij te maken met verschillen in de 'adaptieve kwaliteit' van leraren en scholen. Deze verschillen kunnen aanzienlijk zijn. Begrippen als effectieve instructie, doelmatig klassenmanagement, pedagogische aanpak zijn in dit licht relevant. Eenzelfde onderwijsarrangement kan in school A meer kosten dan in school B, omdat school B effectiever adaptief onderwijs biedt, de benodigde zorg daardoor makkelijker kan realiseren en er dus minder extra geld voor nodig heeft.
- Hoe werken we de zwaarteweging zo objectief mogelijk uit? Hoe kwantificeren we deze op een juiste manier?
- Hoe is zo'n systeem van indicatiestelling beheersbaar te maken? Hoe verdelen we de gelden eerlijk en rechtvaardig?
- Hoe zorgen we ervoor dat de indicatiestelling *valide* is en hoe bepalen we dat? Wat is dan precies het doel van de indicatiestelling? Te denken valt aan een doel als: het betrouwbaar vaststellen van de behoeften opdat deze adequaat omgezet kunnen

worden naar zorgniveaus met bijbehorend budget. Maar wanneer doet zo'n systeem van indicatiestelling het 'goed'? Als het rechtvaardig en transparant is, dat wil zeggen: als die kinderen die de extra zorg nodig hebben dat ook daadwerkelijk krijgen (terechte positieven) en dat de kinderen die dit niet nodig hebben, dit ook niet krijgen (terechte negatieven). Dus zo min mogelijk valse positieven (ten onrechte extra zorg) en zo min mogelijk valse negatieven (ten onrechte geen extra zorg). En dit alles ook nog eens inzichtelijk, controleerbaar en met een goede interbeoordelaars-betrouwbaarheid!

We zijn zeer benieuwd naar reacties en suggesties van lezers! Zijn er wellicht regio's waarin men met HII zou willen en kunnen experimenteren? Wilt u een uitgewerkte casus van het HII-schema? Mail ons dan op w.gijzen@cedgroep.nl.

Literatuur

Carr, A. (2006). *What works with children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. London: Routledge.

Clijzen, A., Gijzen, W., de Lange, S. & Spaans, G. (2007). *1-zorgroute, samen onderwijs pas- send maken*. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep en WSNS+.

Duk, W. & Stellinga, M. (2009). *Is de Nederlandse Jeugd echt knettergek?* Elsevier 28 maart 2009.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2008). *Brief 'passend onderwijs' van de Staatssecretaris S. Dijkzma aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*. d.d. 6 juni 2008.

Jeugd en Gezin, programmaministerie (2008). *Brief 'zorg- en adviesteams: samenwerking voor snelle en goede hulp voor kinderen en jongeren' aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*. d.d. 19 juni 2008.

Jeugd en Gezin, programmaministerie (2009). www.samenwerkenvoordejeugd.nl.

¹ De auteurs danken Maria Bolscher, Christine Goedhart, Leon Hinzen en Johan Woudenberg voor hun waardevolle reacties op een eerdere versie van dit artikel.

Meijer, W. (2005). *Consultatieve leerlingbegeleiding, van theorie naar praktijk*. Amersfoort: CPS.

Nederlands Jeugdinstituut (2009). *Zorg- en adviesteams in het onderwijs - eerste uitkomsten (factsheet monitor 2008)*. www.nji.nl.

Nederlands Jeugdinstituut (zonder datum). *Referentiemodel kwaliteit van het Zorg- en adviesteam in het primair onderwijs - IKZ- producten nr. 1a*. www.nji.nl 20 juli 2009

NIP/NVO-werkgroep LGF (2005). *Niet de procedure maar het kind centraal*. Amsterdam: NIP; Utrecht: NVO.

NIP (2007). *Project Indicatiestelling*. www.psynip.nl.

Pameijer, N. (2008). *Handelingsgericht classificeren in het onderwijs*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 47, 100-116.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijk-model voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Prins, P. & Braet, C. (2008). *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie: over aanleg, omgeving en verandering*. Houten: BSVL.

Partners in Jeugdbeleid in samenwerking met BMC groep en Bureau Vonk en Doctus onderwijsadvies (2009). *Slotrapportage Implementeren kader integraal indiceren*, september 2007 - februari 2009.

Resing, W.C.M., Evers, A., Koomen, M.Y., Pameijer, N.K. & Bleichrodt, N. (2008). *Indicatiestelling speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering: condities en instrumentarium*. Amsterdam: Boom.

Rijswijk, C.M. van (2007). *Van schoolsoortgebonden indicatiestelling naar indicatiestelling op basis van benodigde zorg*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 46, 481-497.

Scholte, E. (2008). *Meervoudig effectief: een verhandeling over orthopedagogiek, jeugdzorg en speciaal onderwijs*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 47, 351-364.

Stoutjesdijk R. & Scholte, E.M. (2009). *Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48, 161-169

Verheij, F. & Doorn, F.C. van (2008). *Adaptief behandelen op school*. Assen: Van Gorcum.

Vreuls, J. & Van Schoonhoven, R. (2009). *Passend onderwijs naar niveau, verslag van éénmeting volgssysteem voorjaar 2009*. Actis Advies.

Over de auteurs

Drs. Wijnand Gijzen is werkzaam als senior innovatie- en organisatieadviseur bij de CED-Groep. E-mail: w.gijzen@cedgroep.nl.

Drs. Noëlle Pameijer is als schoolpsycholoog werkzaam bij samenwerkingsverband Annie M.G. Schmidt.

Bijlage 2:

Het Vraag Profiel Instrument

Jan Bijstra (Lector Hanzehogeschool Groningen en onderzoekscoördinator RENN4)

Inleiding

Passend onderwijs vraagt om een andere manier van indiceren: niet gericht op het vaststellen van de (psychiatrische) stoornis, maar gericht op het bepalen van wat een leerling nodig heeft om een optimale ontwikkeling door te maken. Passend onderwijs vraagt namelijk dat we de onderwijszorgbehoeften van leerlingen zodanig concreet en observeerbaar in beeld krijgen, dat de leraar daar in zijn didactisch en pedagogisch handelen op in kan spelen. Immers, met die informatie moeten scholen er binnen hun samenwerkingsverband straks met elkaar voor zorgen dat leerlingen met speciale onderwijsbehoeften het juiste onderwijsaanbod op de juiste onderwijsplek krijgen. Hiervoor is door PI7 een instrument ontwikkeld dat schoolfunctionarissen kunnen gebruiken die zicht hebben op onderwijszorgbehoeften van leerlingen: het Vraag Profiel Instrument. Dit kan in eerste instantie door de leraar worden ingevuld, maar ook door onderwijsondersteuners (zoals de interne begeleider of de gedragsdeskundige). In het navolgende gaan we in op de uitgangspunten, de ontwikkelfase en het uiteindelijke resultaat.

229

Uitgangspunten

Aan de ontwikkeling van het instrument liggen de volgende uitgangspunten ten grondslag.

- 1) Het instrument moet een theoretisch fundament hebben en zijn gebaseerd op ervaringskennis die in het onderwijsveld aanwezig is.
- 2) Het instrument moet de leraar handvatten bieden voor het omgaan met leerling die extra zorg behoeven. De leraar moet met de uitkomsten van het instrument weten wat de onderwijsbehoeften van de leerling zijn en hoe hij daarop kan inspelen. Om dat te kunnen doen, moet ook helder zijn waar de leerling in de klas tegenaan loopt. Dat laatste betekent niet dat er wordt teruggevallen op het denken in termen van stoornissen; het instrument moet heel concreet inzicht geven in wat maakt dat de leerling niet de leerontwikkeling doormaakt die voor hem optimaal is.

- 3) Het instrument moet in het primair en voortgezet onderwijs gebruikt kunnen worden.
- 4) Het instrument moet ingezet kunnen worden bij alle leerlingen bij wie in de huidige situatie wordt gedacht aan een verwijzing naar het speciaal onderwijs, het speciaal basisonderwijs, het vmbo met leerwegondersteuning of het Praktijkonderwijs. Met andere woorden: voor alle leerlingen die in de huidige indicatiesystematiek worden voorgedragen voor de Commissies voor de Indicatiestelling van de clusters 2, 3 en 4, de Permanente Commissie Leerlingbegeleiding (PCL) en de Regionale Verwijzingscommissie (RVC).
- 5) Het instrument moet ook kunnen worden gebruikt in situaties die (nog) niet direct problematisch zijn, maar waarin de leraar meer inzicht wil hebben in wat een leerling nodig heeft voor een optimale leerontwikkeling. Het instrument moet dus ook inzetbaar zijn voor screening.
- 6) Het instrument moet zodanige informatie opleveren dat een commissie (ongeacht hoe die er in passend onderwijs uit zal zien) een beargumenteerd besluit kan nemen over de beste onderwijsplek voor de leerling. Daarnaast moeten de uitkomsten ook door de leraar zelf – dus zonder tussenkomst van een commissie – kunnen worden 'gelezen', met name wanneer het gaat om leerlingen zoals bedoeld bij punt 5.
- 7) Het instrument moet (naast de onderwijsbehoeften) óók de sterke kanten van de leerling in kaart brengen.
- 8) Het instrument moet voldoen aan de gebruikelijke psychometrische kwaliteiten.
- 9) Het instrument moet een communicatiekader bieden om tussen verschillende sectoren over onderwijsbehoeften te kunnen spreken.

Ontwikkelfase

Resultaat

De ontwikkelfase heeft uiteindelijk geleid tot een instrument dat uit drie delen bestaat: een deel over onderwijszorgbehoeften, een deel ondersteuningsbehoeften en ten slotte een deel aanvullende vragen.

In deel 1 wordt gevraagd naar de extra onderwijszorgbehoeften van de leerling in vergelijking met zijn klasgenoten. Er zijn acht hoofdcategorieën:

- 1) mentale eigenschappen,
- 2) emotioneel functioneren,
- 3) sociale participatie,
- 4) fysieke eigenschappen en mobiliteit,
- 5) communicatie en taal(gebruik),
- 6) leren leren,
- 7) leerontwikkeling,
- 8) praktische redzaamheid.

Iedere hoofdcategorie kent een onderverdeling in subcategorieën. Zo is hoofdcategorie 'mentale eigenschappen' opgedeeld in: a) alertheid/aandacht, b) oriëntatie in tijd, plaats of persoon, c) geheugen, d) logisch denken, e) abstractie/reflectievermogen, f) creativiteit en g) verstandelijk niveau. Iedere hoofdcategorie heeft bovendien een optie 'anders, namelijk....'.

De leraar die het VPI invult (eventueel in samenspraak met een onderwijsondersteuner), geeft om te beginnen aan of de leerling een extra onderwijszorgbehoefte heeft op ieder van de hoofdcategorieën. Alleen bij de hoofdcategorieën waar dat het geval is, worden ook de subcategorieën ingevuld. Iedere subcategorie bestaat uit de meest genoemde concretisering, die uit de enquête naar voren kwamen. De subcategorie 'alertheid/aandacht' (van hoofdcategorie 'mentale eigenschappen') bestaat bijvoorbeeld uit a) mate van alertheid, b) focussen van aandacht, c) volhouden van aandacht, d) verdelen van aandacht en ten slotte de mogelijkheid 'anders, namelijk....'. De invuller geeft van ieder van deze concretisering, op een vierpuntsschaal aan of het extra inspanning van de leraar vraagt (en zo ja: hoeveel).

In deel 2 van het VPI wordt gevraagd om aan te geven welke ondersteuning de leerling nodig heeft. Er zijn zeven hoofdcategorieën:

- 1) pedagogische veiligheid,
- 2) pedagogisch reguleren,
- 3) aansluiten bij het verstandelijke niveau,
- 4) didactische begeleiding,
- 5) lesstof,
- 6) leeromgeving en leermiddelen,
- 7) (medische) zorg en hulpmiddelen.

Iedere hoofdcategorie kent weer een onderverdeling in subcategorieën. Zo bestaat hoofdcategorie 'didactische begeleiding' uit: a) (verbaal) activeren en stimuleren, b) regelmatig bij de les halen, c) afremmen en leren beheersen van impulsen, d) praktisch begeleiden in de lessen, e) speciale ondersteuning bieden bij een bepaald vak en f) tijd en ruimte geven. Iedere hoofdcategorie heeft bovendien weer een optie 'anders, namelijk....'.

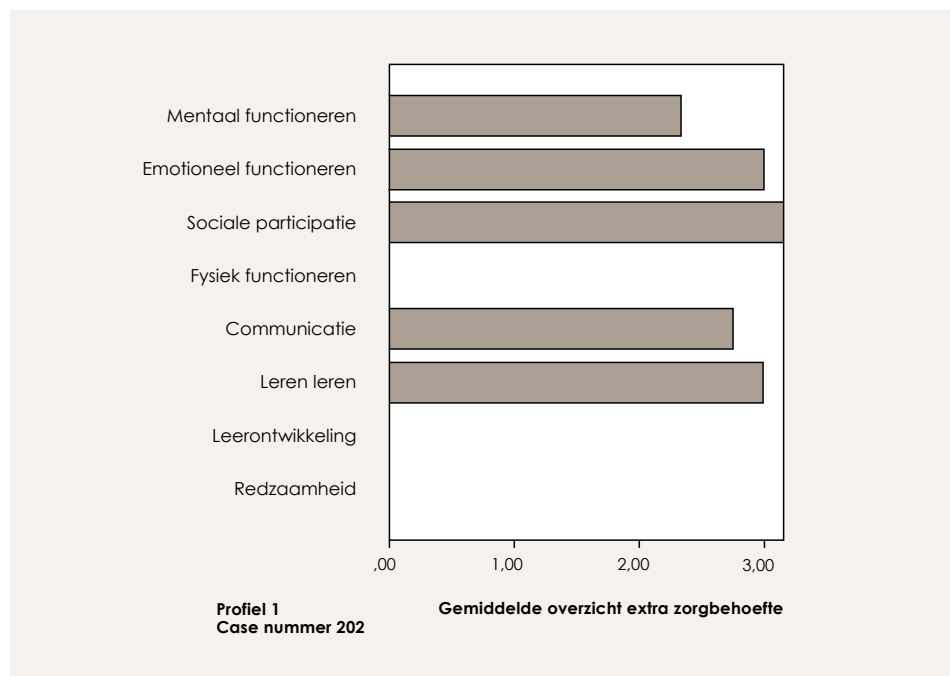
De invuller geeft aan of de leerling ondersteuning nodig heeft op ieder van de hoofdcategorieën. Alleen bij de hoofdcategorieën waar dat het geval is, worden ook de subcategorieën ingevuld. De concretisering, van de subcategorieën zijn via de enquête door het onderwijsveld aangereikt. In dit deel van het VPI hebben deze een toelichtende functie als ruggeleuning voor de leraar. Bijvoorbeeld voor de hoofdcategorie 'didactische begeleiding': veel aanmoedigen, aan het werk zetten, voordoen en bij een

vrije les op gang helpen, individueel begeleiden. Het ondersteuningsdeel wordt voor alle gesignaleerde onderwijszorgbehoeften tezamen in één keer ingevuld.

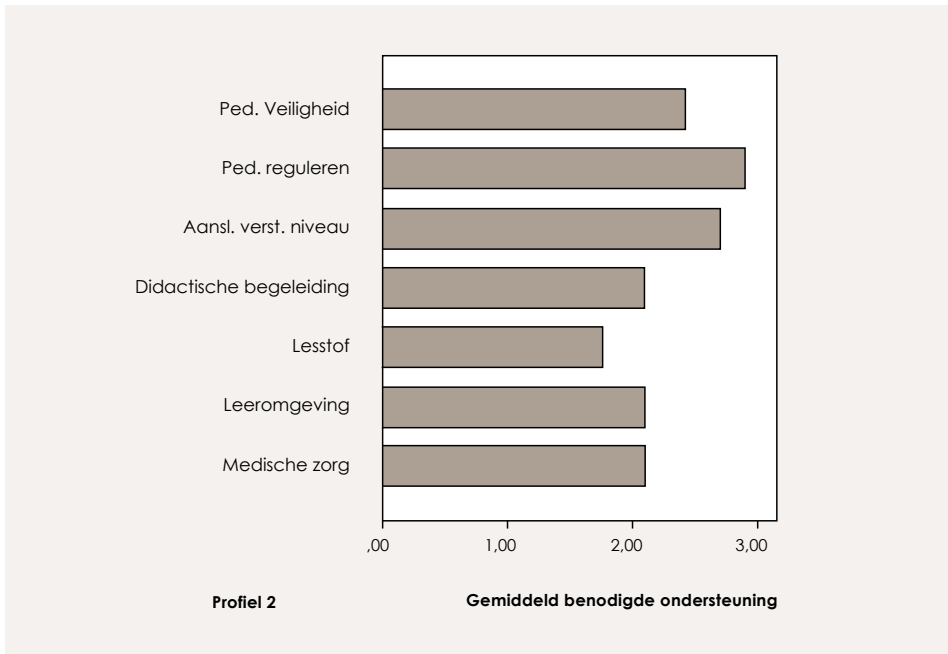
Deel 3 ten slotte bestaat uit enkele aanvullende vragen. Zijn er leerlingkenmerken die de noodzaak van extra ondersteuning verkleinen en zo ja, welke? Zijn er omgevingskenmerken buiten de school die de noodzaak van extra ondersteuning vergroten en zo ja, welke? Zijn er omgevingskenmerken buiten school die de noodzaak van extra ondersteuning verkleinen en zo ja, welke? Is extra ondersteuning – buiten de leraar – voor de leerling nodig (bijvoorbeeld remedial teaching, vaktherapie of logopedie) en zo ja, welke? Is extra ondersteuning nodig voor de leraar/de school en zo ja, welke?

Een volledig ingevuld VPI resulteert aldus in een profiel van de leerling in termen van zijn onderwijsbelemmeringen en wat hij volgens de leraar (al dan niet in samenspraak met onderwijsondersteuners) aan ondersteuning nodig heeft.

Het hierna volgende voorbeeld geeft een beeld van de uitkomsten van deze leerling op onderwijszorgbehoefte (Profiel 1) en ondersteuning (Profiel 2). Dit zijn de gemiddelde scores van deze leerling per hoofdcategorie.



Figuur 1: Voorbeeld van Profiel 1



Figuur 2: Voorbeeld van Profiel 2

Voldoet het VPI aan de uitgangspunten?

We kijken terug naar de uitgangspunten die aan het begin zijn geformuleerd en bespreken in hoeverre zij zijn gerealiseerd. Aan uitgangspunt 1 is voldaan: het VPI heeft onder andere via ICF een theoretisch fundament en het onderwijsveld heeft een duidelijke stempel kunnen drukken op de inhoud. Door deze inbreng is het VPI een instrument geworden dat de leraar in de klas handvatten biedt om met leerlingen om te gaan die extra aandacht behoeven. Daarmee is invulling gegeven aan uitgangspunt 2.

Met name de concretisering voor de verschillende (op basis van de theorie) gedefinieerde ondersteuningscategorieën en subcategorieën, maken van het VPI een praktijkinstrument. De reacties uit het veld zijn overwegend positief. Wat betreft uitgangspunt 3 zien vertegenwoordigers uit het voortgezet onderwijs meer obstakels dan die uit het primair onderwijs. Zij geven aan dat de inhoud van het VPI weliswaar relevant is, maar dat het creëren van een eenduidig beeld lastiger is dan in het primair onderwijs. Dat laatste is uiteraard waar: leerlinggedrag is (mede) afhankelijk van de leraar-leerling-relatie en de context van de klassensituatie. Leerlinggedrag bij de ene leraar zal niet altijd gelijk zijn aan dat bij de andere

leraar. Het VPI is echter ook niet bedoeld om een eenduidig beeld te creëren dat in de plaats komt van een psychiatrische diagnose. Het VPI wil onderwijsbelemmeringen van leerlingen in kaart brengen en de leraar handvatten bieden hoe hij daarmee kan omgaan. Dit betekent dat in het voortgezet onderwijs eerst moet worden gekeken welke leraar of leraren handelingsverlegenheid ervaren. Dan kan worden bepaald of het wenselijk is om het VPI door meerdere leraren te laten invullen. Op basis van de verschillende uitkomsten wordt bepaald welke ondersteuning gewenst is. Die kan in verschillende situaties verschillen.

Het VPI is zo geconstrueerd dat alle schoolrelevante thema's de revue passeren. Daarmee is voldaan aan uitgangspunt 9. De wijze van vraagstelling maakt het daarnaast mogelijk om niet alleen situaties te duiden die problematisch kunnen worden genoemd, maar ook situaties die vanuit preventieve overwegingen aandacht vragen. Daarmee is voldaan aan de uitgangspunten 4 en 5. In uitgangspunt 6 hebben we geformuleerd dat het VPI zodanige informatie moet opleveren dat een commissie een beargumenteerd besluit kan nemen over de beste onderwijsplek voor de leerling. Naar ons idee kan met het VPI helder in kaart worden gebracht wat de onderwijsbelemmeringen van de leerling zijn en welke ondersteuning hij daarvoor nodig heeft. Tegelijkertijd sluiten we niet uit dat er soms behoefte zal zijn aan aanvullende informatie, zoals didactische gegevens of psychodiagnostisch onderzoek. Aanvullend onderzoek moet naar ons idee ook aanvullend zijn en alleen worden gedaan als dat functionele informatie oplevert om de aanpak te bepalen (dus geen verplichte, routinematige standaard testbatterij).

In uitgangspunt 7 is aangegeven dat het VPI ook in kaart moet brengen wat de sterke kanten van de leerling zijn. Uiteindelijk hebben we er toch voor gekozen om vooral de minder sterke, problematische kanten van de leerling als uitgangspunt te nemen, omdat de sterke kanten (die natuurlijk ook aanwezig zijn) doorgaans te weinig impact hebben op de ontwikkeling van de minder sterke kanten. Daarmee zeggen we niet dat de sterke kanten geen aandacht behoeven. Zoals hierboven aangegeven, zijn in het VPI enkele vragen opgenomen om die te inventariseren. Bij het werken aan de minder ontwikkelde kanten moet die informatie zinvol worden benut. Ten aanzien van uitgangspunt 8 (toetsing op de psychometrische kwaliteiten) is nog verdere toetsing nodig, met name op het vlak van de validiteit. Dit onderzoek loopt momenteel (2010-2011).

Tot slot

Momenteel is een VPI-versie in ontwikkeling, die geschikt is voor het mbo. Tevens wordt onderzocht in hoeverre ook een ouder- en een leerlingversie van het VPI mogelijk zijn. Passend Indiceren (zie hoofdstuk 7.2) geeft een structuur voor de organisatie van de

samenwerking rond onderwijszorg, maar biedt geen inhoud. In principe kan binnen Passend Indiceren het vaststellen van de onderwijsbehoeften op elke gewenste wijze gebeuren, maar het Vraag Profiel Instrument is een goede kandidaat. Andersom zijn met het Vraag Profiel Instrument de onderwijsbehoeften op een efficiënte en kosteneffectieve manier vast te stellen en kan het VPI het instrument zijn binnen elke organisatievorm, maar is Passend Indiceren een goede keus.

Literatuur

Dijk, P. van & Doorn, E. van (2005). *Ontwikkelingsgericht begeleiden in alledaagse situaties*. Amsterdam: Boom Nelissen.

Lebeer, J. (2010). *Bouwen aan leren leren*. Leuven: Acco.

Lieshout, T. van (2011). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Pameijer, N. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.

World Health Organisation (2002). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Nederlandse vertaling. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Bijlage 3

Over de auteurs

G.M. (Diny) van der Aalsvoort studeerde Orthopedagogiek, Leerstoornissen aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (tegenwoordig Radboud Universiteit). Zij promoveerde in 1994 met de dissertatie *De bepaling van leerpotentieel bij kinderen van 2 tot 7 jaar met onvoldoende leergedrag* bij de Universiteit Leiden. Zij werkte als universitair docent achtereenvolgens bij de afdeling Orthopedagogiek van de Radboud Universiteit Nijmegen (1989-2004), Universiteit Leiden (1994-2007) en Universiteit Utrecht (2007-2008). Sinds januari 2007 is zij verbonden aan de afdeling Klinische psychologie en Ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Groningen. Diny van der Aalsvoort is sinds maart 2011 verbonden als associate lector Rekenen en wiskundendidactiek aan Saxion, School of Education. Daarnaast is ze sinds januari 2008 tot januari 2012 als lector Spel verbonden aan Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie. In het kader van internationale onderzoeksprojecten over spel, leerpotentieel en risicofactoren bij het onderwijs aan jonge leerlingen werkt zij samen met de Metropolitan Universiteit van Leeds, de Universiteit van Strathclyde, de Universität von Vechta en de Universiteit van Turku. Ze zit in de redactie van onder andere *International journal of disability, Development and education*, *Educational and child psychology* en *Educational research review*.

E: Geerdina.vanderAalsvoort@hu.nl

E.S.W. (Lidy) Ahlers heeft na haar studie Orthopedagogiek aan de Universiteit van Leiden gekozen voor het onderwijs. Na haar Pabo en een aantal jaren als leerkracht gewerkt te hebben op een basisschool, heeft zij de opleiding voor Taalcoördinator gevolgd. Na een aantal jaren als schoolbegeleider gewerkt te hebben in Drenthe is zij nu als specialist op het gebied van taallessenonderwijs verbonden aan CPS in Amersfoort. Zij ondersteunt scholen die meedoen aan intensieve leestrajecten en ontwikkelt en verzorgt studiedagen over onder andere woordenschat, begrijpend lezen en technisch lezen. Het afgelopen jaar heeft zij ervaring opgedaan met RTI (Responsiveness To Intervention) technisch lezen. RTI is een methodiek om vast te stellen in hoeverre de leerlingen in een klas profiteren van het reguliere onderwijsaanbod (en indien nodig op maat). RTI is een opbrengstgericht indicatie-instrument, dat de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart brengt.

Ahlers is hoofdauteur van de serie *Doorgaande leeslijn 3- tot 13-jarigen* en van de herziene versie van de methode begrijpend lezen *Tekst verwerken* van Noordhoff Uitgevers.

E: L.Ahlers@cps.nl

A.M. (Anita) Blonk studeerde Onderwijskunde en Orthopedagogiek aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Zij promoveerde in 1997 bij deze universiteit op het ontwikkelen en evalueren van een diagnostisch expertsysteem voor dyslexie. Sinds 1994 is ze werkzaam geweest als docent bij de afdeling Orthopedagogiek. Verder verzorgt ze postmaster-onderwijs en is ze supervisor. Sinds 2005 is zij ook als lector Evaluerend Handelen in de Speciale Onderwijszorg verbonden aan het Fontys Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg. Haar opdracht is om effectvolle (ortho)pedagogische en (ortho)didactische inhoud te identificeren voor zogenaamde 'moeilijke doelgroepen'. Dit doet zij door longitudinaal, veranderingsgericht onderzoek uit te voeren met partnerscholen, inhoudelijke schoolontwikkelingstrajecten samen vorm te geven en de opgedane inzichten in de lerarenopleidingen in te brengen.

E: A.Blonk@fontys.nl

L.M. (Leanne) Jansen is na de Pabo, Toegepaste Onderwijskunde gaan studeren aan de Universiteit Twente in Enschede. Na een paar jaar werkzaam te zijn geweest als medewerker onderzoek is zij nu werkzaam als senior consultant bij CPS. Zij adviseert en begeleidt scholen op allerlei gebieden en heeft zich de laatste jaren gespecialiseerd in 'zorg in de klas en in school'. Eén van de trainingen die zij geeft, is 'Effectieve leerlingbesprekingen' aan interne begeleiders. De afgelopen jaren heeft zij ervaring opgedaan met 'Responsiveness To Intervention' (RTI), een methodiek om vast te stellen in hoeverre de leerlingen in een klas profiteren van het reguliere onderwijsaanbod (en indien nodig op maat). RTI is een opbrengstgericht indicatie-instrument, dat de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart brengt.

E: L.Jansen@cps.nl

W. (Wim) Meijer studeerde Pedagogiek en Onderwijskunde. Hij was werkzaam bij een MKD, een OBD en bij de Rijksuniversiteit Groningen, met onderwijs- en onderzoekstaken op het terrein van Onderwijskunde, Onderwijspsychologie en Orthopedagogiek. Wetenschappelijk werk combineerde hij met werk in de schooladviespraktijk, het pedologisch instituut en de regionale verwijzingscommissie. Hij promoveerde op een onderzoek naar het handelen van onderwijsadviseurs ('diagnostiek en onderwijsinnovatie'). Daarnaast ontwikkelde en verspreide hij in publicaties, trainingen en presentaties de methodiek van de Consultatieve leerlingbegeleiding. Hij maakt deel uit van de redactie van Advies & educatie en van Kind & adolescent praktijk. Sinds zijn prepensioen is hij als zelfstandig adviseur actief bij uiteenlopende onderwijsinstellingen.

E: wim.meijer@meijervotrad.nl

A.E.M.G. (Alexander) Minnaert is als hoogleraar Orthopedagogiek en Klinische Onderwijskunde verbonden aan de afdeling Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen, met onder andere onderwijsleerproblemen en empirische methodologie als onderwijstaken. Hij studeerde Schoolpsychologie in Leuven en Onderwijskunde in Jena. Zijn specialisatie betreft de kwaliteit van de onderwijs- en leerlingzorg, met specifieke aandacht voor motivationele, emotionele, (meta)cognitieve en sociale processen in leren, opvoeden en ontwikkeling. Hij is auteur van boeken en tijdschriftartikelen over onder andere het pedagogisch quotiënt (PQ) en inclusief onderwijs. Daarnaast is hij coördinator van de special interest group 'Motivation & Emotion' van de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Hij is ook redactielid van onder meer Learning & instruction, educational research review en de EARLI book series on New perspectives on Learning and Instruction.

E: a.e.m.g.minnaert@rug.nl

M.M. (Machteld) Schölvinck studeerde Orthopedagogiek, School- & Leerproblemen aan de Universiteit van Amsterdam. Vervolgens volgde zij de postdoctorale beroepsopleiding Orthopedagogiek (richting Diagnostiek) aan de Universiteit Leiden. Van 1995 tot 2002 werkte zij bij het Centrum Educatieve Dienstverlening in Rotterdam, als gedragswetenschapper in een Commissie Van Onderzoek VSO-MLK, WSNS en in een Commissie Van Begeleiding Speciaal Bao. Ook begeleidde zij scholen op het gebied van zorgstructuren, sociale competentie en sbo-ontwikkeling. Momenteel is zij senior consultant bij CPS, met de specialisatie 'zorg in de klas en in de school'. De afgelopen jaren heeft zij ervaring opgedaan met 'Responsiveness To Intervention' (RTI), een methodiek om vast te stellen in hoeverre de leerlingen in een klas profiteren van het reguliere onderwijsaanbod (en indien nodig op maat). RTI is een opbrengstgericht indicatie-instrument, dat de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart brengt.

E: M.Scholvinck@cps.nl

M. (Marlous) Tiekstra studeerde Orthopedagogiek (afstudeerrichting Leerproblemen) aan de Rijksuniversiteit Groningen. Tijdens haar master heeft zij gedurende negen maanden onderzoek gedaan in Genève (Zwitserland) naar dynamisch testen en het leerpotentieel van jongeren met leerproblemen. Tevens heeft zij toen ervaring opgedaan met het begeleiden van kinderen met leermoeilijkheden door middel van 'dynamische interventies'. In 2008 is ze begonnen aan een promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit van Genève. In dit onderzoek gaat het om de mogelijkheid om het leerpotentieel van kinderen met leerproblemen te optimaliseren door adaptief onderwijs te verlenen. Het RTI-model (Responsiveness To Intervention) is daarmee dan ook een onderwerp geworden van haar promotieonderzoek.

E: M.Tiekstra@rug.nl

J.H.M. (Josée) von Weijhrother-Vlaswinkel studeerde Nederlands aan de Gelderse Leergangen, gevolgd door de post-hbo-leergang Vrouw en Management in het voortgezet onderwijs bij Interstudie Select. Van 1979 tot 1989 werkte zij als docent Nederlands en studiebegeleider voor met name dyslectische leerlingen in het middelbaar onderwijs in Deventer. Vervolgens was zij directeur contractactiviteiten bij een mbo/vavo in Deventer en transfermanager bij het Regionaal Bureau Onderwijs Midden-IJssel. Vanaf 2000 is zij werkzaam in allerlei functies als senior consultant. Tot 2008 in functies als adviseur, procesmanager, projectleider, interim en kwartiermaker in het kader van het lokale integrale jeugdbeleid in diverse gemeenten. Vanaf september 2008 werkt zij bij CPS, met als inhoudelijk beleidsterrein zorg, voortijdig schoolverlaten en passend onderwijs en met als specialisatie procesbegeleiding bij de ontwikkeling van beleid, doelstellingen en implementatie van de gekozen werkwijze.

E: J.vonweijhrother@cps.nl

Het CPS-project 'Passend onderwijs, anders beschikken' heeft zich vanaf begin 2009 gericht op het zoeken naar alternatieve mogelijkheden om de zorgbudgetten te verdelen. Wetenschappelijk onderzoek heeft namelijk reeds duidelijk gemaakt dat het lastig is om verschillen in kindkenmerken te vertalen naar verschillen in instructie. Het is eveneens al bekend dat er weinig verschil is tussen de manier waarop leerlingen met een leerstoornis leren en leerlingen met emotionele of andere problemen. Daarnaast is het duidelijk dat de groep leerlingen die niet direct van optimale instructie profiteert misschien wel veel varieert in kindkenmerken (die door individuele psychodiagnostiek zijn vastgesteld) maar niet veel varieert in de didactische aanpak die zij nodig hebben. In de onderwijs- en zorgpraktijk is er daarom de laatste jaren veel meer behoefte ontstaan aan 'needs-based assessment'. Dit zijn vormen van assessment die de (pedagogische, orthodidactische en onderwijskundige) behoeften van een leerling tastbaar en zichtbaar maken en aangeven hoe daar aan beantwoord kan worden.

Als de verschillen tussen leerlingen niet belangrijk zijn, maar juist de verschillen in instructie en begeleiding, lijkt het weinig zinvol om de budgetten op basis van individuele kindkenmerken te verdelen. In het project is dan ook gezocht naar beschikkingsvormen die onderwijskenmerken als uitgangspunt hebben.

We hanteerden het criterium dat de beschikkingsvormen gericht moesten zijn op hulp die direct ten goede komt aan de leerkracht en de leerling in de klas. Deze publicatie wil een verantwoord antwoord bieden op de uitdaging om de budgetten op basis van goed onderwijs en effectief leerkrachtgedrag adequaat en doeltreffend te verdelen. Zo willen we bijdragen aan een effectievere onderwijszorg voor leerlingen die onze pedagogische, orthodidactische en onderwijskundige ondersteuning en zorg hard nodig hebben. Dit geldt des te meer in een economisch klimaat, waarin tegelijkertijd gestreefd moet worden naar een transparante en verantwoorde budgetverdeling en naar een optimale combinatie van effectief onderwijs én effectieve zorg.

CPS Blijvend resultaat

We adviseren, trainen, organiseren conferenties, publiceren en doen onderzoek.

Zo stimuleren we scholen om hun ambities te realiseren. Met blijvend resultaat.