

Algemeen
Diagnostisch
Protocol





Algemeen Diagnostisch Protocol

Voorwoord

In 2007-2008 sloegen de onderwijsnetten, hun respectievelijke koepels en netwerkverenigingen en de CLB-netten de handen in elkaar en startten ze een project op om diagnostische protocollen binnen onderwijs te ontwikkelen. Ze kregen hierbij de steun van de Vlaamse overheid, die hen de mogelijkheid gaf om mensen vrij te stellen voor het project. De ambitie van het project is het realiseren van gelijkgerichte, kwaliteitsvolle en wetenschappelijk verantwoorde diagnostiek in leerlingenbegeleiding. De protocollen die ontwikkeld werden, zijn concreet uitgewerkte procedures die vastleggen hoe in de diagnostische praktijk gehandeld en beslist wordt, met inbegrip van de specifieke instrumenten en de daarbij horende interpretatie- en beslissingscriteria in functie van een vraagstelling. De Prodia-protocollen vormen dus de leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext. Ze worden toegepast door alle CLB-teams in Vlaanderen, in nauwe samenwerking met de scholen en de leersteuncentra waarmee ze samenwerken.

De protocollen vertrekken vanuit de realiteit dat leerlingenbegeleiding een taak is van school, CLB, en PBD en leersteuncentrum samen. Daarom zijn ze gebaseerd op de principes van handelingsgericht werken. Deze uitgangspunten vertalen zich concreet in diagnostische protocollen die duidelijk ingebed zijn in een continuüm van zorg op school. Deze werkwijze moet ervoor zorgen dat elke leerling een passend antwoord krijgt op zijn of haar specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Op die manier willen we elke leerling de kans bieden op een optimale ontwikkeling en een gelijkwaardige participatie aan het school- en klasgebeuren.

Alle protocollen werden uitgebreid besproken en afgetoetst in de stuurgroep van het project en binnen de onderwijsnetten/koepels en de CLB-netten. Ze werden ook voorgelegd aan verschillende CLB-medewerkers. Elk protocol werd daarnaast door wetenschappers beoordeeld. Door te kiezen voor deze inhoudelijke en wetenschappelijke legitimering beschikken we over protocollen die gedragen zijn door CLB en onderwijs, over de netten heen.

Diagnostische protocollen moeten dynamisch zijn om actueel en representatief te blijven. Naar aanleiding van het decreet leerlingenbegeleiding, de referentiekaders (Referentiekader Onderwijskwaliteit, Referentiekader -CLB-kwaliteit, Referentiekader Kwaliteitsvolle Leersteun), nieuwe wetenschappelijke inzichten, het toenemend belang van het handelingsgericht samenwerken en de komst van het decreet leersteun startte de werkgroep in 2020-2021 met een grondige herwerking van het Algemeen Diagnostisch Protocol. We kiezen voor een sterk Algemeen Diagnostisch Protocol waar de updates van de specifieke diagnostische protocollen gemakkelijk op kunnen aanhaken. De lancering gaat hand in hand met de lancering van een nieuwe website die de richtlijnen rond diagnostiek binnen CLB samenbrengt en toegankelijk maakt. Dit is een eerste stap in de meer dynamische uitbouw van de protocollen.

Deze realisatie is het werk van een gemotiveerd projectteam. Hun gedrevenheid en doorzettingsvermogen zorgen voor een project dat geslaagd is en alsmaar aan belang toeneemt. Het is dan ook met veel fierheid dat ze vandaag hun realisaties presenteren.

**Stefan
Griens**
*Algemeen
Directeur*

**Koen
Pelleriaux**
*Afgevaardigd
Bestuurder*

**Walentina
Cools**
*Algemeen
Directeur*

**Griet
Mathieu**
Directeur

**Lieven
Boeve**
Directeur-generaal



Inhoudstafel

Situering protocollering diagnostiek	6
Visie en beleid op leerlingenbegeleiding	7
Inleiding.....	7
Constructieve samenwerking bij de uitwerking en bijsturing van de visie en het beleid op leerlingenbegeleiding	8
Geschakelde zorg als succesfactor binnen leerlingenbegeleiding	9
Samen drempels wegnemen voor een optimale schoolse en maatschappelijke participatie van elke leerling	10
Brede basiszorg.....	12
Inleiding: brede basiszorg als motor voor leerlingenbegeleiding.....	13
De school stelt doelen voor de lerenden.....	14
De school geeft het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving vorm.....	16
1. Leerlingen, doelen en context als basiselementen voor de vormgeving.....	16
2. Samen een leer- en leefomgeving creëren waar alle leerlingen zich thuis voelen	18
De school begeleidt de lerenden.....	19
1. De leerkracht doet ertoe	19
2. Leren gebeurt in interactie	20
3. Partners in leerlingenbegeleiding.....	20
De school volgt de ontwikkeling van de lerenden op.....	21
1. Feedback geven en bijsturen	21
2. Proactief en preventief opvolgen en handelen.....	22
Verhoogde zorg	24
Inleiding: de leerlingenbespreking als scharniermoment	24
Doelen van de leerlingenbespreking	27
Overzicht (beeldvorming) en inzicht (verklaringen).....	28
Weten we genoeg om naar uitzicht te gaan? Zo niet, verzamelen van informatie	29
1. Gesprekken met leerkrachten.....	29
2. Gesprekken met leerlingen	30
3. Gesprekken met ouders	31
4. Observatie	32
5. Aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan	33
6. Analyse van het leerlingendossier	33
Uitzicht: Doelen, onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen.....	34
Plannen, handelen en evalueren.....	36
Uitbreiding van zorg	38

Onthaal.....	38
Vraagverheldering	40
Handelingsgericht diagnostisch traject	47
1. Intakefase	50
1.1. Voorbereiden van het intakegesprek.....	50
1.2. Overzicht krijgen.....	52
1.3. De hulpvraag samen bepalen.....	58
1.4. Afstemmen.....	60
2. Strategiefase	62
2.1. Clusteren van het functioneren van het kind/de jongeren binnen zijn context	62
2.2. Diagnostisch traject kiezen	64
2.3. Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren.....	64
2.4. Betrokkenen informeren en afstemmen	69
3. Onderzoeksfase.....	71
3.1. Wat onderzoeken.....	72
3.2. Hoe onderzoeken	80
3.3. Onderzoek uitvoeren.....	86
3.4. Onderzoekresultaten verwerken.....	86
4. Integratie- en aanbevelingsfase	88
4.1. Integratief beeld schetsen.....	88
4.2. Formuleren van doelen.....	89
4.3. Formuleren van onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen.....	92
4.4. Aanbevelingen beoordelen	95
5. Adviesfase	101
5.1. Informeren, overleggen en afspraken maken omtrent interventies	101
5.2. Verslaggeving	102
6. Handelen en evalueren	105
6.1. Rol van betrokkenen en onderlinge samenwerking	105
6.2. Globale evaluatie en cyclisch verloop.....	108
Handelen en evalueren op basis van een IAC-verslag of OV4-verslag.....	110
1. Leerlingen met een IAC-verslag of OV4-verslag in het gewoon onderwijs	115
1. Leersteun	115
2. Handelingsplanmatig werken	115
3. Onderwijsloopbaanperspectief	119
2. Leerlingen met een IAC-verslag/OV4-verslag in buitengewoon onderwijs	120
1. Handelingsplanmatig werken	120
2. Continuüm van zorg binnen het buitengewoon onderwijs.....	121



Algemeen Diagnostisch Protocol

3.	Onderwijsloopbaanperspectief	122
Theoretisch deel		124
1.	Zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding	125
2.	Handelingsgericht werken	130
3.	Handelingsgerichte diagnostiek	136
1.	Intakefase	137
2.	Strategiefase	138
3.	Onderzoeksfase.....	138
4.	Integratie- en aanbevelingsfase	139
5.	Adviesfase	139
6.	Handelen en evalueren	139
4.	Internationale classificatie van het menselijk functioneren	141
5.	Het Prodia-model.....	146
1.	Bouwsteen Doelen	151
1.1.	Kortetermijndoelen.....	152
1.2.	Langetermijndoelen	152
2.	Bouwsteen: De unieke leerling en zijn functioneren	153
2.1.	Activiteiten en participatie.....	154
2.2.	Functies en anatomische eigenschappen	155
2.3.	Persoonlijke factoren	157
3.	Bouwsteen: de schoolcontext.....	162
3.1.	De onderwijsleersituatie	162
3.2.	Relatie leerling – medeleerling	165
3.3.	De school als leefgemeenschap	165
4.	Bouwsteen: de thuis- en leefcontext.....	166
4.1.	Opvoeding	167
4.2.	Onderwijsondersteunend gedrag	169
4.3.	Het sociaal netwerk van de leerling en het gezin	171
5.	Macroniveau en chronosysteem.....	173
5.1.	Macroniveau	173
5.2.	Chronosysteem	174
6.	Faire diagnostiek	175
7.	Rechtspositie en hulpverleningshouding.....	178
Bijlagen		179
Handelen en evalueren: leersteun op basis van een GC-verslag.....		180
1.	Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking.....	181
2.	Globale evaluatie en cyclisch verloop.....	183

Situering protocollering diagnostiek

De diagnostische protocollen zijn ontwikkeld om onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders op een systematische en genuanceerde manier in beeld te brengen. Dit met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de zorgvraag van de leerling. Daarbij wordt rekening gehouden met de mogelijkheden en de beperkingen in het functioneren van de leerling, in interactie met de context.

De focus van de diagnostische protocollen ligt op het beschrijven van handelingsgerichte diagnostische trajecten binnen het zorgcontinuüm. Ze zijn een kwaliteitsstandaard en een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext. Ze richten zich op die problematieken waarmee onderwijs en CLB in hun werking geconfronteerd worden. Dit steeds in respect voor de autonomie en de eigenheid van de scholen en de vrijheid van het pedagogische project, en overeenkomstig de opdrachten van school, pedagogische begeleidingsdienst, centrum voor leerlingenbegeleiding en leersteuncentrum⁴. De protocollen vormen de leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext. Ze worden zullen toegepast worden door alle CLB-teams in Vlaanderen, in nauwe samenwerking met de scholen waarmee ze een beleidscontract of beleidsplansamenwerkingsafspraken hebben afgesloten en de leersteuncentra waar zij mee samenwerken.

Het 'Algemeen Diagnostisch Protocol' (ADP) omvat de beschrijving van de gehanteerde denkkaders en de concretisering daarvan binnen het zorgcontinuüm met de belangrijkste opdrachten, taakverdeling, afspraken, aandachtspunten, ... binnen CLB en onderwijs. In een 'Specifiek Diagnostisch Protocol' (SDP) wordt ingezoomd op de specifieke problematiek die in de titel wordt aangegeven. Er is gekozen om de tekstdelen die identiek zijn voor alle protocollen alleen in het ADP volledig uit te schrijven. In een SDP worden alle (sub)titels weergegeven, ook wanneer er geen specifieke invulling volgt. Deze keuze werd gemaakt om de parallelle structuur van de verschillende protocollen te behouden en om de lezer erop te attenderen dat dit luik in het ADP is uitgewerkt.

Doelgroep

De diagnostische protocollen zijn bedoeld voor alle CLB-teams, schoolteams en leersteunteams waarmee de CLB's samenwerken, in gewoon en buitengewoon onderwijs, zowel op niveau basis- als secundair onderwijs.

Datum van opmaak en van goedkeuring door stuurgroep: 18 januari 2024

Visie en beleid op leerlingenbegeleiding

Inleiding

Je leert beter als je je goed voelt en je voelt je beter als je kan leren.

Elke school dient kwaliteitsvol onderwijs te bieden¹. Hiertoe ontwikkelt zij een kwaliteitsvolle visie en beleid op leerlingenbegeleiding² waarbij leerkrachten spilfiguur zijn in gedeelde verantwoordelijkheid met het gehele schoolteam³, andere partners in leerlingenbegeleiding en externen⁴. De school werkt doorlopend aan en reflecteert over de kwaliteit van dit beleid⁵, waarbinnen de visie weerspiegeld wordt in het handelen van het schoolteam. Vanuit **een geïntegreerde benadering** en binnen een **continuüm van zorg**⁶ bestrijkt het beleid de **vier begeleidingsdomeinen**: onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Het beleid vertrekt vanuit een gedragen visie en komt participatief tot stand: geïnspireerd door het pedagogisch project⁷, afgestemd op de noden van de leerlingenpopulatie en de context waarin de school zich bevindt.

Voor het uitbouwen van een beleid op leerlingenbegeleiding hanteert elke school onder meer het **Referentiekader Onderwijskwaliteit (ROK)**. Het beleid op leerlingenbegeleiding omvat de begeleiding van alle leerlingen, het ondersteunen van het handelen van het onderwijzend personeel en de coördinatie van alle leerlingenbegeleidingsinitiatieven op niveau van de school. Een duidelijke omschrijving van een visie op leerlingenbegeleiding met afbakening van het **takenpakket**, de **rollen en verantwoordelijkheden** van alle partners binnen leerlingenbegeleiding is een succesfactor voor het vormgeven van een gedragen en geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding⁸.

Een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding⁹ vertrekt vanuit een 'whole school approach': alle aspecten binnen de school dragen bij aan de leerwinst en het welbevinden

¹ Zie Decreet betreffende kwaliteit van het onderwijs. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14129#273991>

² Het voeren van een beleid op leerlingenbegeleiding is een erkenningsvoorwaarde waarbij de school de eindverantwoordelijkheid draagt. Zie [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding \(LLB\) in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#). Voor meer concrete ondersteuning zie netgebonden materialen: Voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen: het [vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs](#); voor OVSG extranet LLB, GO! Navigator leerlingenbegeleiding, voor POV: <https://pov.be/pbd-begeleidingsplan/>

³ Schoolteam zijn alle professionals die werken binnen de school (leerkrachten, opvoeders, onthaalmedewerkers, leerlingbegeleiders, beleidsmedewerkers, logistieke medewerkers, directie).

⁴ Partners in de leerlingenbegeleiding zijn alle partners binnen onderwijs: pedagogische begeleidingsdienst, centrum voor leerlingenbegeleiding, leersteuncentrum. Organisaties die behoren tot welzijn, gezondheidszorg of privé-initiatieven, beschouwen we als externe partners.

⁵ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) [Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit](#), Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming p. 112- (...). Devos, G. & Tuytens, M. Steunpunt Onderwijs Onderzoek (SONO). (2021). *Verschillen in onderwijs. Streven naar excellentie en gelijke onderwijskansen*. Brussel: Politeia. Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁶ Ook binnen buitengewoon onderwijs is er een continuüm van zorg dat wordt gerealiseerd vanuit een cyclisch proces van handelingsplanmatig werken.

⁷ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-pedagogisch-project-van-een-school>

⁸ Struyf, E. (2020). *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

⁹ Struyf, E. (2020). *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

van leerlingen, alle leerkrachten zijn betrokken bij de leerlingenbegeleiding en er wordt op een constructieve manier samengewerkt met leerlingen, ouders en betrokken partners. Hieronder gaan we dieper in op een aantal succesfactoren om te komen tot een gedragen visie en beleid op leerlingenbegeleiding binnen een continuüm van zorg¹⁰.

Constructieve samenwerking bij de uitwerking en bijsturing van de visie en het beleid op leerlingenbegeleiding¹¹

De visie en het beleid op leerlingenbegeleiding komen participatief tot stand. De visie en het beleid worden opgesteld, gedragen en toegepast door de leerkrachten en de andere leden van het schoolteam¹² en aangestuurd en ondersteund door de directie. Bij de uitwerking van de visie en het beleid wordt op een duurzame manier samengewerkt met ondersteunende partners¹³. De **pedagogische begeleidingsdienst** (PBD), de **centra voor leerlingenbegeleiding** (CLB¹⁴) en de **leersteuncentra** versterken – waar nodig – mee het beleid. Dit doen ze onder andere door na te denken over hoe ze kunnen bijdragen aan de beeldvorming van de leerlingen en de school. De school brengt alle input rond beeldvorming samen en bekijkt hoe ze de leerlingenbegeleiding verder kan optimaliseren. Hierbij kan expertise van de verschillende partners ingebracht worden, gebaseerd op de noden van leerlingen en het schoolteam. Aanvullend kunnen scholen ook een beroep doen op een aanbod vanuit **externe partners**¹⁵.

Ook **leerlingen** en **ouders**¹⁶ zijn essentiële en gelijkwaardige partners die kunnen bijdragen aan afstemming van het beleid op de noden van de populatie en de context¹⁷. Om constructief met ouders en leerlingen samen te werken, is het van belang dat zij op de hoogte zijn van de visie en werking van de school en kunnen bijdragen aan het beleid op leerlingenbegeleiding.

¹⁰ Deze succesfactoren zijn mee geïnspireerd op Struyf, E. (2020). *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro; Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet. Een casestudieonderzoek*. Steunpunt SONO. Geraadpleegd op 26/01/2023 via <https://steunpuntsono.be/portfolio/dynamieken-achter-de-implementatie-van-het-m-decreet-een-casestudieonderzoek-2/>;

¹¹ Mogelijke ondersteunende materialen zijn te vinden op de netgebonden websites, materialen rond makelaarsfunctie, tekst Katholiek Onderwijs Vlaanderen rond samenwerking met CLB enz.

¹² Binnen buitengewoon onderwijs kan dit schoolteam erg uitgebreid zijn. Ook zij worden hierin meegenomen.

¹³ Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet. Een casestudieonderzoek*. Steunpunt SONO. Geraadpleegd op 26/01/2023 via <https://steunpuntsono.be/portfolio/dynamieken-achter-de-implementatie-van-het-m-decreet-een-casestudieonderzoek-2/>

¹⁴ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/taken-clb-en-samenwerking>. Elk CLB is, rekening houdend met de eigen missie en het eigen begeleidingsproject, ervoor verantwoordelijk een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te verstrekken en de schoolinterne leerlingenbegeleiding te ondersteunen en te helpen optimaliseren. Zie Decreet betreffende kwaliteit van het onderwijs. Art. 4. § 1. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14129#273991>.

¹⁵ Zie makelaarsfunctie PBD

¹⁶ Wanneer we hieronder verder spreken over 'ouder' bedoelen we hiermee elke persoon die opvoedingsverantwoordelijke is of een opvoedende rol opneemt binnen de context die thuis is voor een leerling. In dezelfde lijn spreken we ook over gezin, broers en zussen.

¹⁷ Meer info, zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouderraad-leerlingenraad-en-schoolraad>, <https://www.scholierenkoepel.be/> en de ouderverenigingen per net: <https://www.vcov.be/> ; <https://www.koogo.be/> ; <https://www.go-ouders.be/>

Geschakelde zorg als succesfactor binnen leerlingenbegeleiding

Bij het uitbouwen van een beleid op leerlingenbegeleiding volgens het zorgcontinuüm bakenen we geen fasen af, maar bekijken we welke onderwijsbehoeften een (groep van) leerling(en) heeft en bieden we zorg aan die leerling(engroep) vanuit een bepaalde fase. Ook het aangeven van wat ieders rol is, is niet eenduidig. We spreken liever van collectieve verantwoordelijkheid waarbij de school de eindverantwoordelijkheid heeft over het totale leerproces van de leerlingen en doorheen het zorgcontinuüm verschillende actoren de regie opnemen van het besluitvormingsproces of traject. De leerkracht heeft de regie in handen om de ontwikkeling¹⁸ van de leerling te stimuleren binnen de klas, het zorgteam heeft de regie over het gefaseerd besluitvormingsproces in verhoogde zorg, het CLB heeft de regie over het handelingsgericht diagnostisch traject binnen uitbreiding van zorg. De fasen lijken elkaar één op één op te volgen, maar versterken elkaar in de praktijk. Bijgevolg dient ook de toepassing **flexibel en dynamisch te zijn**, op maat van de school, leerling en zijn context¹⁹. Zo kan er vlot worden bijgeschakeld vanuit de ene naar de andere fase en terug. We benaderen het zorgcontinuüm daarom volgens het principe van Geschakelde zorg. Bij verhoogde zorg loopt de brede basiszorg door en tijdens uitbreiding van zorg blijven brede basiszorg en verhoogde zorg actief. Zo kan een maatregel voor een leerling met een IAC- of OV4-verslag ook zinvol zijn voor alle leerlingen en in de brede basiszorg verankerd worden. Ook kunnen problemen die binnen brede basiszorg worden opgemerkt wegens de ernst of complexiteit meteen leiden tot bijschakeling van CLB binnen uitbreiding van zorg.

Op schoolniveau worden goede praktijken verankerd door brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en de zorg voor een leerling met een IAC- of OV4-verslag systematisch en cyclisch²⁰ te evalueren. Hierbij onderzoeken, borgen en/of verbeteren de school, het CLB en het leersteuncentrum op doelgerichte en planmatige wijze hun kwaliteit op basis van eigen vaststellingen en prioriteiten en op basis van de feedback die ze van leerlingen en ouders ontvangen. Evaluatie is geen afzonderlijke stap maar een onderdeel van de onderwijspraktijk en het (handelings)planmatig werken²¹. Van elke school wordt verwacht dat ze structureel in overleg gaat met PBD en CLB over de aanwezige noden en mogelijkheden voor begeleiding en professionalisering op vlak van leerlingenbegeleiding en de verschillende fasen van het zorgcontinuüm, en wie welke rol daarin zal opnemen²². De school kan zich laten bijstaan door haar

¹⁸ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

¹⁹ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco. (Vlaamse editie).p.18.

²⁰ Systematisch wil zeggen dat de werking op geregelde basis wordt geëvalueerd. Cyclisch betekent dat er telkens iets aan de werking wordt aangepast en/of toegevoegd. Op die manier wordt kwaliteit verder ontwikkeld bij elke cyclus.

²¹ "Dochy en Gijbels (2010) benadrukken dat evaluatie geen afzonderlijke stap is die volgt op het geven van instructie, maar een integraal en essentieel onderdeel van de onderwijspraktijk. Ook Harre, Smeyers en Vanhoof (2014) benadrukken het belang van een geïntegreerde evaluatie. Door de leerdoelen, het lesgeven en de evaluatie op elkaar af te stemmen staat de evaluatie ten dienste van het leren van de lerenden." Uit Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming

²² Zie Omzendbrief Leersteun

pedagogische begeleidingsdienst²³, niet enkel voor een analyse en beeldvorming van de school en het uittekenen van een visie maar ook voor het uittekenen van verdere stappen zowel ter versterking van het beleid als op gebied van professionalisering²⁴. Het CLB kan bijdragen aan de evaluatie op schoolniveau via de beeldvorming. Hiervoor zet het CLB de kernactiviteit signaalfunctie²⁵ in. Ook het leersteuncentrum kan aansluiten op het structureel overleg tussen school, PBD en CLB²⁶, zo kan ook hun feedback en rol in de ondersteuning van de school worden meegenomen. Verder zijn ook de scholengroep/gemeenschap, inspectie en externe partners belangrijke bronnen van feedback.

Op leerlingniveau is het binnen elke fase van zorg belangrijk om steeds de **leerling, de leerkrachten en de ouders** actief te betrekken en waar nodig aanklappend te werken. De verschillende partners in leerlingenbegeleiding²⁷ gaan op zoek naar transparante afstemming met elkaar, de leerling en de ouders. Over de fasen van het zorgcontinuüm heen denken zij na over wat hun bijdrage zou kunnen zijn in de begeleiding van een leerling en de ondersteuning van ouders en het schoolteam²⁸. Samen bepalen ze een verdere aanpak. Als het voor iedereen duidelijk is wanneer en hoe bepaalde maatregelen worden ingezet, vergroot de kans op een zinvolle samenwerking en gepaste begeleiding voor alle leerlingen.

Samen drempels wegnemen voor een optimale schoolse en maatschappelijke participatie van elke leerling

Kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding impliceert een geïntegreerd en duurzaam beleid met een positieve visie op diversiteit²⁹. Door het inzetten op meer gelijke onderwijskansen³⁰ draagt het schoolteam bij tot het optimaal functioneren van *elke* leerling in de schoolse én maatschappelijke context³¹. Een positief en stimulerend school- en klasklimaat gebaseerd op veiligheid, vertrouwen en wederzijds respect vormen de basis van elke schoolwerking³².

²³ We verwijzen hiervoor naar netgebonden initiatieven.

²⁴ Zie opdrachten PBD: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14129#274006>

²⁵ Signaalfunctie is één van de kernactiviteiten van het CLB: "Indien het centrum noden vaststelt in de leerlingenpopulatie of een probleem of onregelmatigheid vaststelt in het beleid op leerlingenbegeleiding brengt het centrum de school hiervan op de hoogte" Zie [decreet leerlingenbegeleiding, artikel 2, 11° a](#) .

²⁶ Zie [Omzendbrief Leersteun](#)

²⁷ We gebruiken de term 'partners' voor alle personen die professioneel verbonden zijn bij de begeleiding van een leerling. Partners binnen leerlingenbegeleiding zijn werkzaam binnen onderwijs, leersteun, CLB. Externe partners werken buiten onderwijs, zoals Bednet, NAFTA.

²⁸ Zie onderdelen Brede basiszorg, Verhoogde zorg, Uitbreiding van zorg en Handelen en evalueren op basis van een IAC- of OV4-verslag.

²⁹ "Van Avermaet (2015) verwijst naar Cochran-Smith (2014) die stelt dat kunnen omgaan met de behoeften en achtergronden van zeer diverse schoolpopulaties en het creëren van uitdagende maar billijke en gelijkwaardige leeromgevingen voor alle lerenden al meermaals is geïdentificeerd als één van de wereldwijd belangrijkste uitdagingen voor scholen. Dit impliceert het ontwikkelen van een geïntegreerd en duurzaam diversiteitsbeleid en het ondersteunen en coachen en professionaliseren van teamleden." Uit: Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) [Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit](#), Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming

³⁰ <https://www.vlor.be/themas/gelijke-onderwijskansen>; <https://www.grotekansen.be/nl/home/1>; zie ook onderzoek SONO naar versterking gelijke onderwijskansen: http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2021/02/3.1_gelijke-onderwijskansen-in-basisonderwijs-en-secundair-onderwijs.pdf;

³¹ Vlaamse Onderwijsraad (VLOR).(2020). *Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school. Met praktijkwijzer voor leraren*. Tiel: Lannoo. Mitchell, D. (2015). *Wat echt werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen, Nederland: Uitgeverij Pica.

³² Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) [Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit](#), Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

Wegens een groeiende diversiteit voelen leerkrachten en scholen meer de noodzaak om op een gedifferentieerde manier onderwijs vorm te geven³³. Het schoolteam heeft hierbij in het bijzonder oog voor de noden van kwetsbare leerlingen en hun ouders. De term 'kwetsbaar' wordt bio-psycho-sociaal gezien. Kwetsbare leerlingen kunnen leerlingen zijn met een vluchtgeschiedenis, specifieke onderwijsbehoeften, een chronische ziekte, leerlingen die worstelen met hun identiteit, leerlingen uit kansengroepen, leerlingen die opgroeien binnen een gezinscontext waar psychische problemen zijn ... Kwetsbare leerlingen ondervinden in de interactie met hun context tijdelijke of langdurige barrières om te participeren aan het schoolgebeuren en/of de maatschappelijke context³⁴. Door op deze manier naar leerlingen te kijken, stellen leerkrachten gemakkelijker hun eigen handelen in vraag en gaan ze op zoek naar hoe ze mogelijke barrières in het leren van leerlingen kunnen verminderen³⁵.

Het schoolteam brengt mogelijke drempels binnen de schoolcontext³⁶ in kaart die een maximaal participeren aan het schoolgebeuren in de weg zouden kunnen staan en onderneemt acties om deze hindernissen weg te werken. Om dit te kunnen bereiken, heeft het beleid oog voor proactieve en preventieve acties binnen brede basiszorg³⁷. Dat wil zeggen dat het uitgaan van diversiteit en het creëren en bijsturen van een krachtige leeromgeving³⁸ door de leerkrachten zelf gebeurt. Ze worden hierbij ondersteund door de directie, de andere leden van het schoolteam en – wanneer nodig – door partners in leerlingenbegeleiding en externe partners.

Een sterk uitgebouwd en gedragen beleid op leerlingenbegeleiding doorheen het hele zorgcontinuüm en dit zowel op school-, klas-, als leerlingenniveau kan extra zorg buiten de school minder noodzakelijk maken³⁹. Kwaliteitsvol onderwijs wordt hierdoor meer toegankelijk voor alle leerlingen⁴⁰.

³³ Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet. Een casestudieonderzoek*. Steunpunt SONO. Geraadpleegd op 26/01/2023 via <https://steunpuntsono.be/portfolio/dynamieken-achter-de-implementatie-van-het-m-decreet-ee-casestudieonderzoek-2/>

³⁴ Zie sociaal model van functioneren in tegenstelling tot een medisch of deficit model.

³⁵ Dit bleek bijvoorbeeld uit onderzoek rond leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet. Een casestudieonderzoek*. Steunpunt SONO. Geraadpleegd op 26/01/2023 via <https://steunpuntsono.be/portfolio/dynamieken-achter-de-implementatie-van-het-m-decreet-ee-casestudieonderzoek-2/>

³⁶ Zie Theoretisch deel: Prodia-model

³⁷ De uitbouw van de brede basiszorg maakt deel uit van het beleid op leerlingenbegeleiding van een school. Dit beleid bestrijkt het hele zorgcontinuüm en de samenhang tussen de fasen met de brede basiszorg als fundament.

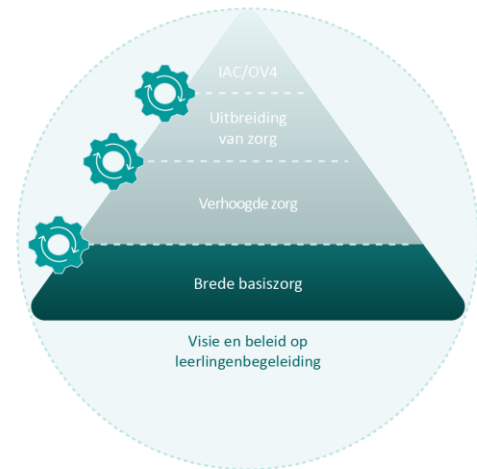
³⁸ Voor meer inspiratie en verdieping, zie netgebonden materialen en andere referenties. Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H. & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Ieders leerkracht realiseren*. Leuven: Acco. (volledig herziene uitgave). Van de Putte, I. De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk*. Gent: Academia Press. Smets, W. & Struyven, K. Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). (2019) *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht. Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas*. p.261. De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E. & Petry, K. (2016). *Kijkwijzer inclusieve klaspraktijk. Viewmaster voor inclusieve praktijk - Detail - Potential – de power to teach all (potentialtoteach.be)*. <https://excel.thomasmore.be/excelleer/>. <https://www.oudersvoorinclusie.be/>; <https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/taaltrajecten/> <https://www.diversiteitenleren.be/>

³⁹ De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke lerende. Kwaliteitsverwachting uit het Referentiekader voor onderwijskwaliteit (ROK).p. 33. Zie ook <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften> geraadpleegd op 31 oktober 2023.

⁴⁰ Bodvin, K., Struyf, E., Van Mieghem, A., Verschuere, K. Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). (2019) *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht. Zorg op school*. p. 13. en Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. (Vlaamse editie). p. 257.

Brede basiszorg

Alle leerlingen hebben recht op uitdagend, motiverend en passend onderwijs. Elke school zorgt ervoor dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontplooiën met aandacht voor talenten, interesses en onderwijsbehoeften. Het schoolteam draagt in de brede basiszorg een grote verantwoordelijkheid voor de uitbouw van een schoolbrede pedagogisch-didactische aanpak. Hoe sterker de brede basiszorg, hoe minder leerlingen nood hebben aan verhoogde zorg of uitbreiding van zorg. De school kijkt hierbij op een transactionele⁴¹ manier naar het functioneren van leerlingen. Hindernissen die kinderen en jongeren ervaren om te leren en ontwikkelen worden zoveel mogelijk proactief weggeremd door kwaliteitsvol onderwijs en leerlingenbegeleiding⁴².



Doorheen de brede basiszorg zijn het de leerkrachten en het schoolteam die het verschil maken. In een krachtige leeromgeving⁴³ gaan leerkrachten op een gepaste wijze om met verschillen en gaan ze flexibel om met doelstellingen, methoden, materialen, evaluatie... wanneer dit nodig blijkt. De brede basiszorg vormt de basis van het zorgcontinuüm op gebied van onderwijsloopbaan, preventieve gezondheidszorg, psychisch en sociaal functioneren en leren en studeren⁴⁴. Om een stevig fundament te vormen voor de andere fasen van zorg, is doelgericht en planmatig werken op leerling-, klas- en schoolniveau essentieel. 'Je kan geen huis bouwen op los zand'.

De uitbouw van de brede basiszorg maakt deel uit van het beleid op leerlingenbegeleiding van een school en is nauw verbonden met het pedagogisch project van de school⁴⁵. De school heeft de eindverantwoordelijkheid voor het leerproces van de leerling, de leerkracht houdt regie over de ontwikkeling stimuleren van de leerlingen in de klas en laat zich bijstaan door partners in leerlingenbegeleiding⁴⁶ en externen. Een centrale vraag daarbij is: 'Hoe kunnen wij onderwijs en leerlingenbegeleiding vormgeven zodat die zo nauw mogelijk aansluiten bij de noden van een diversiteit aan leerlingen in deze school?'

⁴¹ Zie HGW-uitgangspunt: transactioneel, wisselwerking en afstemming

⁴² Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding

⁴³ Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/organisatie-en-beheer/maak-van-je-school-een-effectieve-duurzame-en-gezonde-leeromgeving/effectieve-leeromgevingen/inspiratiemateriaal-over-leeromgevingen> geraadpleegd op 31 oktober 2023 en <https://www.diversiteitenleren.be/> geraadpleegd op 31 oktober 2023.

⁴⁴ Zie Decreet leerlingenbegeleiding

⁴⁵ Zie 'Visie en beleid op leerlingenbegeleiding'.

⁴⁶ We gebruiken de term 'partners' voor alle personen die professioneel verbonden zijn bij de begeleiding van een leerling. Partners binnen leerlingenbegeleiding zijn werkzaam binnen onderwijs, leersteun, CLB. Externe partners werken buiten onderwijs.

Inleiding: brede basiszorg als motor voor leerlingenbegeleiding

De leerkracht doet ertoe! Hij zit aan het stuur van de brede basiszorg en gebruikt hierbinnen zijn **professionele ruimte**⁴⁷ om deze vorm te geven. Hiervoor maakt de leerkracht bewust gebruik van een aantal stappen (cf Ontwikkeling stimuleren binnen Referentiekader Onderwijskwaliteit):



De verschillende stappen vormen een constante reflectiecirkel die leerkrachten bewust of onbewust⁴⁸ maken. Om de brede basiszorg sterker te maken, bekijken leerkrachten welke elementen ze hierbinnen nog kunnen bijsturen om tot een beter resultaat te komen bij een (groep) leerling(en). Ze zetten hierbij doelbewust een arsenaal aan mogelijkheden in binnen hun professionele ruimte, in hun klas en op school.

Onderwijs en leerlingenbegeleiding bieden aan alle leerlingen is een hele uitdaging. Het is vaak een proces van zoeken, uitproberen, bijsturen om tot een optimale afstemming te komen tussen de noden van de leerlingen in de klas en wat de school kan bieden. **Leerkrachten staan er echter niet alleen voor.** Blijkt of lijkt iets niet haalbaar, dan kunnen zij rekenen op een schoolteam om samen te zoeken naar oplossingen en hulpbronnen. Ook vanuit andere fasen van het zorgcontinuüm is het belangrijk om met de leerkracht mee te reflecteren: welke aanpassingen zijn haalbaar voor deze leerling binnen deze klas met deze leerkracht? Welke aanpassingen kunnen worden opgenomen binnen brede basiszorg? **Wat is essentieel voor deze leerling maar ook bevorderlijk voor alle leerlingen?** Op deze manier bevorderen alle actoren samen een sterkere brede basiszorg voor een diverse groep leerlingen.

Met deze tekst willen we aanknopingspunten geven om met alle betrokken actoren over brede basiszorg in gesprek te gaan en leerkrachten te ondersteunen in het reflectieproces, met

⁴⁷ Onder professionele ruimte verstaan we de mate waarin leraren ruimte ervaren en benutten om hun competenties, afgestemd op de structuur en cultuur van de organisatie, in te zetten ten dienste van de onderwijskwaliteit, zie <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/weblog/weblogberichten/2021/ruimte-in-meesterschap> geconsulteerd op 30 mei 2023

⁴⁸ processen zijn minder geëxpliciteerd als ze geautomatiseerd zijn

respect voor de deskundigheid van de leerkrachten in het benutten van hun eigen professionele ruimte⁴⁹.

De school stelt doelen voor de lerenden

Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden⁵⁰:

De school stelt doelen voor de lerenden.

Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is.

Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen.

Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.

Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria.

Een passend, actief, **doelgericht**, samenhangend en betekenisvol onderwijsaanbod aanbieden, vertrekt vanuit een duidelijk beeld van de leerlingenpopulatie en de bredere context. Wanneer het schoolteam informatie verzamelt om de beeldvorming van hun leerlingen op te maken of aan te scherpen, kijken ze breed naar de unieke kenmerken van de leerlingen zelf (positieve, belemmerende en veranderbare factoren, verschillende ontwikkelingsgebieden⁵¹, welbevinden, interesses...) en hun thuis- en leefcontext (stedelijk-landelijk, onderwijsondersteunend gedrag⁵², sociaal netwerk leerling en ouders, opvoeding...) ⁵³. Dit doen ze om het aanbod op school optimaal te kunnen afstemmen op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen.

Bij het opmaken van doelen vertrekken leerkrachten van de leerplannen⁵⁴. Leerkrachten kennen de eigen leerplannen als centraal referentiekader en de differentiatiemogelijkheden die deze bieden.

⁴⁹ Onder professionele ruimte verstaan we de mate waarin leraren ruimte ervaren en benutten om hun competenties, afgestemd op de structuur en cultuur van de organisatie, in te zetten ten dienste van de onderwijskwaliteit, zie <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/weblog/weblogberichten/2021/ruimte-in-meesterschap> geconsulteerd op 30 mei 2023

⁵⁰ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming

⁵¹ Zie theoretische delen SDP's

⁵² Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag

⁵³ Zie Prodia-model: bouwstenen leerling, thuis- en leefcontext.

⁵⁴ De school hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen. Kwaliteitsverwachting uit het Referentiekader voor onderwijskwaliteit (ROK). Met gevalideerd doelenkader wordt bedoeld: de eindtermen, de basiscompetenties, de ontwikkelingsdoelen of de doelen vastgelegd in een leerplan. p. 46. Je kan de netgebonden leerplannen consulteren via: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen>

	Leerplannen, ontwikkelingsdoelen en opleidingsprofielen	Ondersteunende materialen
GO!	http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/leerplannen	GO! Navigator
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	Leerplannen ZILL en LLINKID, zie www.katholiekonderwijs.vlaanderen	Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs
OVSG	https://www.ovsg.be/onze-themas/leerplannen-didactiek	Bouwstenen
POV	https://provinciaalonderwijs.vlaanderen/begeleiding/vakfiches-en-leerplannen/	SAPO Doelenverdeler

De school heeft aandacht voor het bieden van nieuwe kansen en het **inzetten op sterktes** van leerlingen. Dit vertaalt zich in uitdagende doelen voor alle leerlingen met voldoende kans op succeservaringen. Effectieve leerdoelen en succescriteria kennen vijf essentiële elementen: uitdaging, vertrouwen, betrokkenheid, hoge verwachtingen en conceptueel begrip⁵⁵. Voor sommige leerlingen of groepen leerlingen kunnen binnen een bepaalde tijd of een specifiek leergebied/leerdomein aangepaste leerdoelen aangewezen zijn om hen tegemoet te komen of uit te dagen in overeenstemming met hun verworven vaardigheden en persoonlijke doelen. Deze leerdoelen en bijhorende aanpassingen moeten systematisch geëvalueerd worden in functie van het effect op de leerprestaties en het welbevinden van de leerling.

Leerkrachten bouwen samen met het hele schoolteam aan doelen die schoolbreed (binnen en buiten de klas) worden gesteld en waarbinnen oog is voor onderlinge samenhang. Deze schoolbrede doelen zetten in op de optimale ontwikkeling van alle leerlingen op verschillende domeinen⁵⁶, hun welbevinden en hun participatie aan school en de maatschappij⁵⁷. Deze doelen liggen in de lijn van het pedagogisch project en de visie van de school. Scholen worden hiervoor ondersteund door/kunnen hiervoor samenwerken met de pedagogische begeleidingsdienst.

⁵⁵ conceptueel begrip: begrip en inzicht in classificaties, principes, theorieën en modellen die de leerlingen gebruiken bij het verwerken van andere kennis. Zie Hattie (2013). Leren zichtbaar maken. Bazalt

⁵⁶ Cognitieve, motorische, sociale, emotionele, communicatieve, seksuele, maatschappelijke ontwikkeling, hiermee rekening houdend met de sleutelcompetenties noodzakelijk voor de participatie binnen de huidige en toekomstige maatschappij, Zie Bronnendocument "Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is." Voor de verschillende ontwikkelingsdomeinen zie theoretisch deel specifieke diagnostische protocollen.

⁵⁷ Zie Theoretisch deel: Prodia-model, langetermijndoelen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming maar ook doelen binnen kwaliteit van leven.

De school geeft het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving vorm

Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden:

De school geeft het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving vorm.

Het schoolteam en de lerenden creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.

Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met diversiteit.

De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.

Het schoolteam biedt een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod aan.

1. Leerlingen, doelen en context als basiselementen voor de vormgeving

Het vormgeven van het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving heeft als doel uitdagende en haalbare doelen voor alle leerlingen te bereiken via het uitlokken en op gang brengen van leerprocessen⁵⁸. Binnen de brede basiszorg staan principes van kwaliteitsvol onderwijs centraal zoals een positief, veilig en rijk leerklimaat, betekenisvol leren, variatie en flexibiliteit in doelstellingen, werkvormen, materialen, evaluatie...⁵⁹ Er is oog voor de totaalontwikkeling van leerlingen op vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg⁶⁰. Hierbij gaat extra aandacht naar het creëren van gelijke onderwijskansen⁶¹ en werken aan inclusie⁶². De leerkracht en het schoolteam ontwerpen een omgeving vanuit leerlingenkenmerken en leerdoelen⁶³. Aanwezige contextfactoren, zowel kenmerken van de schoolcontext als de thuis- en leefcontext van leerlingen, bepalen mee voor welke leerstrategieën wordt gekozen.

⁵⁸ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming

⁵⁹ Zie Hoofdstuk Effectief onderwijs in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco. (Vlaamse editie).

⁶⁰ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

⁶¹ De Vos, G. & Tuytens, M. (2021). *Verschillen in onderwijs. Streven naar excellentie en gelijke onderwijskansen. Een overzicht van de onderzoeksresultaten van steunpunt onderwijsonderzoek*. Brussel: Politea. De Witte, K. & Hindriks, J. (2018). *De (her)vormende school*. Gent: Itinera. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/omgevingsanalyse-onderwijs>. p. 105, p. 114. Zie factoren van achterstelling binnen onderwijs: Mitchell, D. (2018). *Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's*. Huizen: Uitgeverij Pica.

⁶². <https://www.klasse.be/248883/inclusief-onderwijs-grote-stappen/>

⁶³ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming

Leerkrachten kiezen zo voor een didactisch, pedagogisch handelen en een klasmanagement⁶⁴ waarin zoveel mogelijk sterktes worden benut, hindernissen worden weggewerkt en waarin alle leerlingen optimaal tot leren kunnen komen. Bij de keuze voor leerstrategieën wordt enerzijds rekening gehouden met de aanwezige randvoorwaarden voor hun effectiviteit⁶⁵ en anderzijds met de manier waarop de gekozen leerstrategieën binnen de klas- of schoolcontext kunnen worden gecreëerd. Het schoolteam⁶⁶ creëert voor leerkrachten ook mogelijkheden om elkaar te versterken, om samen met collega's te bespreken op welke manier zij binnen en over klassen heen samen kunnen werken om het leerproces van de leerlingen te versterken⁶⁷.

Scholen maken op basis van hun pedagogisch project keuzes over hoe ze hun onderwijsleeromgeving vorm geven. Een onderwijsleeromgeving die een weerspiegeling is van de maatschappij waarin de leerling participeert en verder zal participeren, faciliteert dat er binnen de school gewerkt wordt aan maatschappelijk relevante doelen⁶⁸. Een gestructureerd klasmanagement en een flexibele klassenorganisatie maken het bijvoorbeeld mogelijk om effectief om te gaan met en optimaal gebruik te maken van verschillen tussen leerlingen. Binnen het vorm geven van de onderwijsleeromgeving is daarnaast aandacht voor samenwerking met ouders en de bredere thuis- en leefcontext⁶⁹. Zij kunnen leerlingen ondersteunen om het leren betekenisvol te maken binnen hun context.

Leerkrachten kunnen enerzijds nadenken over wat de klas in zijn geheel nodig heeft om leerdoelen te bereiken maar anderzijds bij de vormgeving ook specifiek inzoomen op kwetsbare leerlingen⁷⁰ of leerlingen die extra uitdaging of ondersteuning nodig hebben⁷¹. Ze ontwerpen een krachtige leeromgeving waarbij reeds binnen brede basiszorg tegemoet gekomen wordt aan de noden van zowel de klas als de individuele leerlingen. Op die manier blijft het aantal extra aanpassingen dat nodig is voor individuele leerlingen minimaal⁷².

⁶⁴ Zie Theoretisch deel: Prodia-model: de schoolcontext. Klasmanagement kan omschreven worden als handelingen die leerkrachten ondernemen om een omgeving te creëren die academisch en sociaal-emotioneel leren ondersteunt en faciliteert en die de basis vormen om executieve functies te kunnen trainen bij leerlingen.

⁶⁵ Zie onder andere <https://leerpunt.be/>, Hoofdstuk Effectief onderwijs in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco. (Vlaamse editie); Bijlage effectief onderwijs en talrijke wetenschappelijke effectiviteitsstudies.

⁶⁶ Binnen het schoolteam vallen naast het onderwijzend personeel, directie en beleid ook het opvoedend en administratief personeel. Vooral binnen het secundair onderwijs hebben ook zij een ondersteunende en faciliterende rol.

⁶⁷ Zie Bronnendocument ROK: "Een functionele samenwerking tussen collega's bevordert niet alleen het leren op de werkplek, door de talrijke mogelijkheden tot discussie, wederzijdse hulp en steun, maar draagt ook bij tot het versterken van de draagkracht van de teamleden (Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschuere, K. (2013). Een geïntegreerd zorgbeleid en het beleidsvoerend vermogen van een school. *Impuls*, 43(4), 204-214.)"; De Man, L. & Gallin, E. (2020). De leraar is een team: samenwerkingsvormen als hefboom tot leren. Gent: Politeia.

⁶⁸ Zie Theoretisch deel: Prodia-model: Doelen. Onderwijspedagogische processen zijn steeds werkzaam in drie overlappende doeldomeinen die we kunnen benoemen als kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Biesta G. (2018). De terugkeer van het lesgeven. Phronese en Biesta, G. (2014). 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.' Geraadpleegd op 9 februari 2022, <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>

⁶⁹ Zie Theoretisch deel: Prodia-model: de thuis- en leefcontext

⁷⁰ De term 'kwetsbaar' wordt breed gezien en benaderd vanuit een bio-psycho-sociaal model. Kwetsbare leerlingen zijn leerlingen die in interactie met hun context tijdelijke of langdurige barrières ondervinden om te participeren aan het schoolgebeuren en/of de maatschappelijke context. Bijvoorbeeld leerlingen uit kansengroepen, met specifieke onderwijsbehoeften, een vluchtgeschiedenis, een psychische kwetsbaarheid, KOPP-leerlingen, leerlingen die worstelen met identiteit...

⁷¹ Zie 'Hoofdstuk 6: Handelingsgericht werken in een zorgcontinuüm' in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco. (Vlaamse editie).

⁷² Zie Pameijer et al. *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces en Struyf, E.(2020). Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding: een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

Het afstemmen van de pedagogische en didactische aanpak op school-, klas- en groepsniveau, verhoogt de kans dat de gestelde doelen bereikt worden⁷³. In het basisonderwijs maken de visie en het beleid rond horizontale en verticale samenhang⁷⁴ integraal deel uit van het schoolwerkplan. Ook in het secundair onderwijs⁷⁵ vraagt een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding een vak- en jaaroverschrijdende samenhang (themawerkgroepen, vakoverschrijdende projecten...). Een gelijkvormige aanpak en continuïteit van het onderwijsleerproces kunnen hier een onderdeel van zijn.

2. Samen een leer- en leefomgeving creëren waar alle leerlingen zich thuis voelen

De vormgeving is niet alleen afgestemd *op* alle leerlingen maar idealiter ook afgestemd *met* alle leerlingen. Leerlingen inspraak geven bij het vormgeven van de onderwijsleeromgeving, actief betrekken op het eigen ontwikkelingsperspectief en de opvolging ervan, zorgt dat leerlingen mee kunnen sturen en eigenaarschap voelen van hun eigen leertraject. Om te kunnen groeien en ontwikkelen hebben leerlingen drie psychologische basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie. Leerlingen ondersteunen op hun pad naar volwassenheid gaat over het ondersteunen van deze behoeften⁷⁶. Leerlingen kunnen waardevolle feedback geven over waar zij nood aan hebben en zijn een belangrijke actor om mee te zorgen voor deze positieve en veilige leer- en leefomgeving⁷⁷.

Werken aan verbondenheid⁷⁸ binnen de school draagt bij tot de betrokkenheid⁷⁹ van de leerlingen. Een basisgevoel van verbondenheid verandert de houding van iemand tegenover zijn omgeving. Aandacht en erkenning geven aan de leerling als unieke persoon en zijn thuis- en leefcontext⁸⁰ draagt bij aan verbondenheid binnen diversiteit.

Via tal van activiteiten kan gewerkt worden aan een positieve en warme sfeer waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Hierbij oog hebben voor de interesses en talenten van leerlingen en succeservaringen creëren, draagt bij aan het competentiegevoel van leerlingen.

⁷³ Naar: Houtveen T., Koekebacker E., Mijs, D., & Vernooij K., *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2005

⁷⁴ “Vanuit betekenisvolle contexten werken aan doelen uit verschillende domeinen noemen we horizontale samenhang. De verticale samenhang verwijst naar de continuïteit van doelen over de klasgroepen, pedagogische eenheden of leerjaren heen.” Uit: Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, p. 40.

⁷⁵ Zie bvb Toolbox Secundair Onderwijs, <https://pro.vanbasisnaarsecundair.be/toolbox>.

⁷⁶ Zie bvb Gepersonaliseerd samenleren binnen GO!

⁷⁷ Dit gaat zowel over de fysieke leer- en leefomgeving als om de school als leefgemeenschap. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: school als leefgemeenschap, belang van relatie leerkracht-leerling en leerling-medeerling.

⁷⁸ Deboutte G., ‘Verbondenheid: een ander en preventief antwoord op respectloos gedrag. Hoe toewerken naar een positief klas- en schoolklimaat?’, in: *Handboek leerlingenbegeleiding 2*, Kluwer, 2004, pp. 57-78.

⁷⁹ Met betrokkenheid bedoelen we zowel tussen leerlingen als in de leerling-leerkrachtrelatie.

⁸⁰ “Lerenden, ouders en deskundigen beschikken over een evenwaardige expertise die kan benut worden om tot gelijke leer- en ontplooiingskansen te komen voor alle lerenden.” Uit Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming p. 78.

De school begeleidt de lerenden

Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden:

De school begeleidt de lerenden.

Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.

Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren, leerloopbaan, sociaal-emotionele ontplooiing als fysiek welzijn.

Het schoolteam biedt elke lerende een passende begeleiding met het oog op gelijke onderwijskansen.

Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.

1. De leerkracht doet ertoe

Bij brede basiszorg staat de reguliere werking in de klas en op school centraal. Leerkrachten zorgen ervoor dat de leerlingen zo maximaal mogelijk tot leren komen op alle begeleidingsdomeinen en bevorderen de optimale ontwikkeling⁸¹ en het welbevinden. Kwaliteitsvol onderwijs aan alle leerlingen vraagt van leerkrachten (ortho)pedagogische, (ortho)didactische en organisatorische competenties⁸² die hen in staat stellen om de leerlingen te begeleiden en die leerlingenbegeleiding bij te sturen wanneer nodig. Elke leerkracht heeft een belangrijke rol bij het begeleiden van leerlingen en kan het verschil maken voor een leerling⁸³. Hierbij mogen we zeker ook de andere leden van het schoolteam, zoals de opvoedkundige en administratieve krachten, niet over het hoofd zien. Ook zij staan heel dicht bij leerlingen en maken dagelijks het verschil. Om elk lid van het schoolteam een actieve rol te geven binnen leerlingenbegeleiding kan onder andere ingezet worden op voldoende eigenaarschap geven, de nodige handelingsbekwaamheid creëren, ruimte bieden om te professionaliseren, (h)erkennen van ondersteuningsbehoeften, succeservaringen laten opdoen, steun bieden binnen het schoolteam en het beleid van de school.⁸⁴

⁸¹ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

⁸² Zie BVR betreffende de basiscompetenties van de leraren, geconsulteerd op 31 mei 2023 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404> zie Boonen, H., & Wilssens, M. (2019). 'Moet ik een superheld zijn om inclusief les te geven?', in Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (red). *Vol potentieel. Krachtig lesgeven in diversiteit*. Acco, p. 59-80.

⁸³ Zie Prodia-model: bouwsteen schoolcontext en HGW-uitgangspunt: De leerkracht doet ertoe!

⁸⁴ De nodige handelingsbekwaamheid met een gevoel van 'Yes, I can!'. Struyf, E. (2020). *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro. p. 31-32. Zie Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (red). *Vol potentieel. Krachtig lesgeven in diversiteit*. Acco en <https://potentialtoteach.be/>

2. Leren gebeurt in interactie

De leerkracht-leerlingrelatie is een belangrijk instrument voor het cognitief en affectief leerproces van leerlingen⁸⁵. Leerkrachten zijn zich best bewust van het effect van de manier waarop ze met leerlingen omgaan op het leerproces van een leerling of klasgroep, maar ook van het effect dat een leerling of klasgroep op hun eigen handelen als leerkrachten heeft⁸⁶. Zowel het leerproces en het welbevinden van de leerling als het welbevinden van de leerkracht zijn hierbij belangrijk. Tijd maken voor gesprekken met leerlingen zorgt voor een versterking van de leerkracht-leerlingrelatie. Waar deze relatie moeilijk loopt, kan de leerkracht een beroep doen op het schoolteam en samen bekijken hoe deze relatie verbeterd kan worden of hoe er grenzen kunnen worden gesteld wanneer nodig. *Een leerkracht mag een leerling in zijn hart dragen maar niet op zijn rug*⁸⁷.

Leren gebeurt ook in interactie tussen leerlingen. Peerervaringen zijn cruciaal voor de ontwikkeling van leerlingen⁸⁸. Binnen de schoolcontext dragen ze bij tot schoolse betrokkenheid en leerprestaties⁸⁹. De leerkracht en het schoolteam creëren een basis voor goede relaties binnen de klas en de school en sturen bij wanneer er interactieproblemen zijn of wanneer een leerling de binding met zijn klasgroep dreigt te verliezen.

School, ouders en leerlingen zijn samen verantwoordelijk voor het leerproces en schoolsucces⁹⁰. Daarom is de samenwerking met ouders cruciaal. Zij zijn de eerste belangrijke partner bij de begeleiding van hun kinderen en jongeren. Scholen leggen contact met alle ouders, gaan op een open manier in gesprek met ouders over hoe zij betrokken zijn op het leren van hun kinderen⁹¹ en stimuleren het onderwijsondersteunend gedrag van alle ouders⁹². Waar nodig gaan zij hierbij aanklappend te werk⁹³.

3. Partners in leerlingenbegeleiding

Leerkrachten maken deel uit van een schoolteam dat samen met hen toewerkt naar een sterke brede basiszorg. Ook schoolexterne partners zoals PBD, CLB en leersteuncentra

⁸⁵ Zie Theoretisch deel – Prodia-model – de schoolcontext

⁸⁶ Zie HGW-uitgangspunt afstemming en wisselwerking

⁸⁷ Struyf, E. (2020). *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro. pp28-29

⁸⁸ Vanuit preventief oogpunt wordt alle hulp of ondersteuning die uitgaat van medeleerlingen en peers als de nulde lijn gezien, zie Deklerck, 2011 in Struyf, E. (2020). *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

⁸⁹ Verschueren, K. & Spilt, J.. De school als interpersoonlijke context voor typische en atypische ontwikkeling. In Colpin, H.; Bosmans, G., Noens, I., Bijttebier, P., Claes, L. (Eds.) (2015). *Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen. Deel II: Ontwikkeling in context* (pp. 103 – 121). Leuven: Acco. Wat betreft de rol van school- en klasgenoten, blijken aanvaarding en populariteit in de peergroep, alsook groepsnormen bij te dragen aan de schoolse betrokkenheid en prestaties van leerlingen. Bovendien blijken peeraanvaarding en populariteit enerzijds en de kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties anderzijds elkaar wederzijds te beïnvloeden.

⁹⁰ Zie [ROK over ouderbetrokkenheid](#).

⁹¹ Dit kan op een heel andere manier zijn als wat leerkrachten voor ogen hebben. Het is belangrijk om niet in vooroordelen te vervallen en op zoek te gaan naar de manier waarop ouders het leren van hun kind ondersteunen en de doelen en verwachtingen die zij voor hun kind voor ogen hebben.

⁹² Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag

⁹³ Zie Mertens, C., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2014). Ouderbetrokkenheid in secundaire scholen: aan de slag met de coachingstoel “Samen met ouders.” *WELWIJS*, 25(4), 3–7. <https://vorming.cego.be/ouderbetrokkenheid-wie-warmte-geeft-krijgt-warmte-terug-ludo-heylen/>

werken direct en indirect mee aan de versterking van brede basiszorg⁹⁴. De uitwerking van maatregelen binnen verhoogde zorg en uitbreiding van zorg gebeurt altijd in afstemming met de leerkracht⁹⁵. Samen wordt nagedacht hoe aanpassingen geïntegreerd kunnen worden in de klas- en schoolwerking en hoe dit de brede basiszorg kan versterken. Omdat de leerkracht aan het stuur zit, is hij een bepalende factor in deze vertaling.

De rollen en verantwoordelijkheden die eenieder hierin opneemt en de manier waarop er wordt samengewerkt staat uitgeschreven in het beleid op leerlingenbegeleiding. Hoe meer alle actoren aan een gedragen en gedeelde visie werken, hoe gemakkelijker zij elkaars opdracht kunnen faciliteren.

De school volgt de ontwikkeling van de lerenden op

Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden:

De school volgt de ontwikkeling van de lerenden op.

Het schoolteam geeft de lerenden adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.

Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.

Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.

Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen bij de lerende.

1. Feedback⁹⁶ geven en bijsturen

Lesgeven aan en begeleiden van leerlingen is een proces van constante monitoring en bijsturing. De leerkracht geeft les, bekijkt het effect en stuurt bij waar en wanneer nodig. Bij het geven van feedback houdt de leerkracht er rekening mee dat dit groeigericht gebeurt⁹⁷ en kijkt hij in eerste instantie naar welke vorderingen de leerling ten opzichte van zichzelf heeft gemaakt. Feedback is een krachtig hulpmiddel om het onderwijsleerproces van een leerling te versterken en de motivatie van de leerling te stimuleren. Feedback heeft het meeste effect binnen een pedagogisch klimaat waar leerlingen zich veilig voelen en waar fouten maken mag⁹⁸. Positieve feedback hardop en in het bijzijn van andere leerlingen geven werkt niet enkel motiverend voor de leerling zelf, maar kan ook medeleerlingen motiveren.

Feedback stuurt of heroriënteert een leerling in zijn leerproces door zijn acties af te stemmen op een bepaald doel. Bij het geven van feedback vertrekt de leerkracht vanuit de leerdoelen en succescriteria die hij aanvankelijk met de leerlingen meegegeven had. Feedback geven draait volgens Hattie rond drie belangrijke vragen: waar werk ik naartoe naartoe, wat is het

⁹⁴ Zij doen dit elk vanuit hun eigen rol en opdracht. Voor meer informatie hierover zie [decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs](#), [decreet leerlingenbegeleiding](#) en [omzendbrief leersteun in het basis en secundair onderwijs](#).

⁹⁵ Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding: geschakelde zorg en samenwerking binnen het zorgcontinuüm

⁹⁶ Zie Coppieters, J. (2019) *Effectieve feedback in het onderwijs*. Leuven: Acco. Vanhoof, S. & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas. Verborgene Leerkansen*. Tiel: Lannoo. Mitchell, David (2015). *Wat écht werkt*, Huizen: Pica.

⁹⁷ Zie [Bijlage Mindset](#): growth mindset

⁹⁸ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) [Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit](#), Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming

doel (feedup)? Hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of is het doel nog veraf (feedback)? Hoe moet ik nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen (feedforward)?⁹⁹ Deze vragen kunnen gesteld worden op verschillende niveaus: het resultaat van een opdracht of toets (product- of taakniveau), de weg ernaartoe (procesniveau), het omgaan met het eigen leerproces (zelfregulatie niveau) en de leerling zelf (persoonlijk niveau). Dat laatste lijkt het minst effect te hebben op leerprestaties¹⁰⁰. Indien feedback gegeven wordt op procesniveau heeft de leerkracht niet enkel oog voor het effect (het is al dan niet gelukt), maar zeker ook voor de inzet (heeft de leerling er hard voor gewerkt?). Feedback is het krachtigst als het op de verschillende niveaus gebeurt en een onderlinge samenhang kent.¹⁰¹ Kortom, de meest effectieve feedback is de feedback die tijdens het leren wordt gegeven.

Een feedbackcultuur binnen de klas creëert een feedbackdialoog tussen leraar en leerling die de vervolgactie bij de leerling stimuleert. Ook peerfeedback is een effectieve manier om leerlingen de stap verder te laten nemen in het leerproces. Leerlingen leren niet enkel vanuit de feedback die ze van een leerkracht of medeleerlingen krijgen maar ook door zelfevaluatie. Tijdens het geven van feedback kan de leerkracht de leerlingen vragen stellen. Zo betrek de leerkracht leerlingen actief en stimuleert hij de zelfevaluatie.

De **PBD** kan de school bij het bewust inzetten van feedback ondersteunen en het schoolteam hiertoe professionaliseren¹⁰².

2. Proactief en preventief opvolgen en handelen

De leerkracht volgt de leerlingen op en heeft hierbij oog voor hun onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Naast de resultaten en effecten bij de leerlingen, worden ook andere context- en inputkenmerken meegenomen in de opvolging. Leerlingen en ouders zijn hierbij belangrijke bronnen van feedback¹⁰³. Opvolging is de eerste stap in het aanpassen van de onderwijsleeromgeving aan de noden van de (klas)groep of te komen tot een meer universeel ontwerp¹⁰⁴. Hiervoor kan de leerkracht een beroep doen op collega's waarmee samen wordt gewerkt binnen de klaswerking. In het secundair en in het buitengewoon onderwijs speelt de (begeleidende) klassenraad hier ook een belangrijke rol. Zo kan het schoolteam kort op de bal spelen en bijsturen wanneer nodig. Deze collegiale conversatie vangt ook mogelijke ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op. Dit geeft de leerkracht het gevoel dat hij er niet alleen voor staat¹⁰⁵.

Het schoolteam volgt alle leerlingen op vanaf hun instap in het betreffende onderwijsniveau en houdt hiervoor een goed uitgebouwd **leerlingendossier** bij. Het centraliseert systematisch en

⁹⁹ Zie Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt; Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81–112

¹⁰⁰ Zie Toolkit leren en lesgeven van Leerpunt, geconsulteerd op 17 januari 2024 via <https://leerpunt.be/toolkit/toolkit-leren-lesgeven/feedback-geven-aan-leerlingen>

¹⁰¹ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). 'Effectief onderwijs' in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Den Haag/Leuven: Acco.

¹⁰² We verwijzen hiervoor naar netgebonden initiatieven.

¹⁰³ Coppieters, J. (2019). *Effectieve feedback in het onderwijs*. Leuven: Acco. Vanhoof, S. & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas. Verborgene Leeransen*. Tielt: Lannoo.

¹⁰⁴ Struyf, E. (2020) *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

¹⁰⁵ Struyf, E. (2020) *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

doelgericht alle relevante leerlingengegevens met extra oog voor wat de leerling al kan¹⁰⁶. Leerkrachten, zorgteam en directie¹⁰⁷ gebruiken het leerlingendossier bij de begeleiding van een leerling in de onderwijsloopbaan, preventieve gezondheidszorg, psychisch en sociaal functioneren en leren en studeren. Ze vullen het aan volgens afspraak, rekening houdend met hun ambtsgeheim¹⁰⁸.

Door alle leerlingen systematisch op te volgen en breed te evalueren, kan men het leerproces van elke leerling zo goed mogelijk begeleiden. Daarnaast stelt het opvolgen het schoolteam ook in staat om eventuele hindernissen proactief op te merken en problemen te voorkomen of mogelijke problemen tijdig op te merken en te signaleren.

Tijdens een klasbespreking of klassenraad bekijken de leerkrachten samen met de zorgverantwoordelijke of er nog elementen uit de brede basiszorg kunnen ingezet worden om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling. Hoe meer een school zicht heeft op de brede basiszorg die wordt aangeboden, hoe gemakkelijker er kan worden bijgestuurd wanneer nodig.

Indien ondanks deze cyclische evaluatie blijkt dat de aanpak voor een leerling(engroep) niet (meer) volstaat of indien het schoolteam zich zorgen maakt over bepaalde signalen, wordt beslist om verhoogde zorg bij te schakelen. Een klasbespreking¹⁰⁹ fungeert als een scharniermoment tussen brede basiszorg en verhoogde zorg.

¹⁰⁶ Relevante leerlingengegevens kunnen zijn: doelgerichte observatie binnen de context, (methodegebonden) toetsen, zelfevaluatie, leerlingvolgsystemen, informatie uit ouder- en leerlingencontacten, leerkrachtenoverleg, beschrijving van positieve aspecten en competenties, interventies en evaluaties i.k.v. handelingsplanmatig werken, externe (diagnostische) verslaggeving...

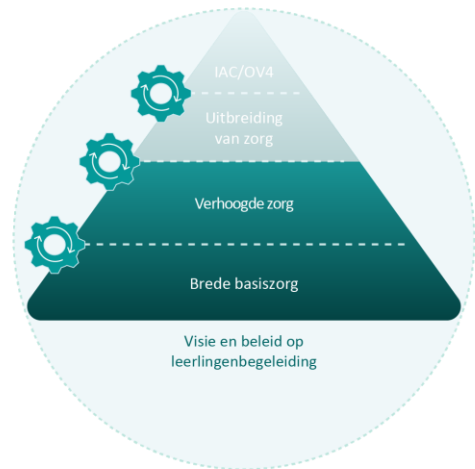
¹⁰⁷ Partners in de leerlingenbegeleiding, zoals CLB-medewerkers en ondersteuners kunnen inzage krijgen in het leerlingendossier. Zie wetgeving.

¹⁰⁸ Zie [Bescherming van persoonsgegevens in het onderwijs - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming \(vlaanderen.be\)](https://www.vlaanderen.be)

¹⁰⁹ Met klasbespreking bedoelen we elk soort overleg waarbij een leerkracht samen met het schoolteam overlegt over de groep leerlingen waaraan hij lesgeeft. Dit kan gaan over een klassenraad, een overleg met het zorg- of beleidsteam...

Verhoogde zorg

Wanneer brede basiszorg niet (meer) of slechts gedeeltelijk volstaat om aan de behoeften van een leerling of een groep leerlingen tegemoet te komen, wordt verhoogde zorg toegevoegd. Het doel in deze fase is een meer gepaste aanpak uitwerken om de verdere ontwikkeling¹¹⁰, het welbevinden en de participatie van een of meerdere leerlingen te bevorderen. Alle betrokken partners¹¹¹ stellen zich de vraag ‘Wat kunnen wij samen veranderen om tot een betere afstemming te komen tussen de noden van de leerling(engroep) en het aanbod op school en in de thuis- of leefcontext?’ Tijdens een of meer leerlingenbesprekingen formuleren de partners procesmatig vanuit de beeldvorming doelen en behoeften voor een leerling of groep leerlingen. Van daaruit wordt samen een aanpak gekozen die wordt uitgevoerd en waar nodig bijgestuurd. Hierbij gaat ook aandacht uit naar mogelijke ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders. Het schoolteam heeft de regie over verhoogde zorg. Pedagogische begeleiders en CLB-medewerkers hebben hierbij een ondersteunende en begeleidende rol. Op vraag van het schoolteam kunnen betrokken externe partners en leerondersteuners ook aansluiten op de leerlingenbespreking.



Inleiding: de leerlingenbespreking als scharniermoment¹¹²

De brede basiszorg volstaat soms niet (meer) of slechts gedeeltelijk om aan de onderwijsbehoeften van één of meerdere leerling(en) tegemoet te komen. Uit onder andere observaties, gesprekken met leerlingen en ouders, test- of toetsresultaten of overleg met collega's kan blijken dat een leerling(engroep) sneller, minder snel of anders ontwikkelt dan verwacht of zich niet meer zo goed voelt op school. De leerkracht bekijkt samen met het zorgteam, de zorgcoördinator/leerlingenbegeleider of er bijkomende elementen uit de brede basiszorg kunnen ingezet worden om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling(en). Wanneer binnen brede basiszorg niet of onvoldoende tegemoet kan worden

¹¹⁰ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

¹¹¹ Naast de leerlingen zelf en de zorgcoördinator of leerlingenbegeleider (zorgteam) zijn de leerkrachten en ouders belangrijke partners binnen verhoogde zorg omdat zij instaan voor het uitvoeren van acties en interventies in de klas en thuis. Maar ook andere leden van het schoolteam, CLB, leerondersteuners, PBD, externe hulpverleners, kunnen partners zijn wanneer zij bij de zorg voor de leerling(en) betrokken zijn.

¹¹² Zie Struyf, E. (2020) Samen werk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals; Pameijer et al Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces.

gekomen aan de behoeften van de leerling(en), wordt beslist om verhoogde zorg toe te voegen.

Verhoogde zorg heeft geen vastgelegde duur of intensiteit. De leerlingenbespreking binnen verhoogde zorg fungeert als scharniermoment tussen brede basiszorg en verhoogde zorg en bij ernstige signalen ook als scharniermoment tussen verhoogde zorg en uitbreiding van zorg. Wanneer er signalen zijn die het schoolteam ongerust maken¹¹³, kunnen er – naast de geplande acties binnen de verhoogde zorg – ook nog andere stappen nodig zijn die tegelijkertijd binnen uitbreiding van zorg worden opgevolgd¹¹⁴. Vroege detectie en tijdige bijschakeling bij mogelijke problemen bij het kind / de jongere of in de interactie tussen het kind / de jongere en de omgeving vergroten de kans om een probleem zo klein mogelijk te houden, gepaste interventies af te spreken en indien mogelijk verbetering te realiseren. Hoe vroeger leerlingen de nodige extra zorg krijgen, hoe sneller de specifieke maatregelen niet meer nodig zijn¹¹⁵.

De organisatie van leerlingenbesprekingen binnen verhoogde zorg

Elk overleg waarbinnen het functioneren van een individuele leerling of een aantal leerlingen wordt besproken met de zorgcoördinator/leerlingenbegeleider, kan gezien worden als een leerlingenbespreking binnen verhoogde zorg. Dit kan zowel een gesprek zijn op vraag van leerkrachten, leerlingen of ouders¹¹⁶ maar het kan ook binnen een georganiseerd overleg zijn zoals een cel leerlingenbegeleiding, een MDO, een intern zorgoverleg, een klassenraad... Deze leerlingenbesprekingen vinden op regelmatige basis plaats¹¹⁷. Het schoolteam bewaakt de doelgerichtheid en efficiëntie van het overleg en houdt de inhoud van elke leerlingenbespreking beknopt bij in het leerlingendossier van de leerlingen.

Wie aansluit op de leerlingenbespreking is afhankelijk van het doel van de bespreking en de organisatie van de verhoogde zorg op school¹¹⁸. De (klas)leerkracht heeft een cruciale rol bij het begeleiden van deze leerling(en) maar ook andere leerkrachten en leden van het schoolteam kunnen worden betrokken¹¹⁹.

Of de leerling(en) of hun ouders aansluiten op de leerlingenbespreking is afhankelijk van de aanleiding en het doel van de bespreking. Wanneer de leerlingenbespreking vertrekt vanuit een vraag over een specifieke leerling worden de leerling en zijn ouders¹²⁰ actief betrokken. De manier waarop dit gebeurt, wordt afgestemd op de leeftijd of het ontwikkelingsniveau van de leerling. Ook wanneer de leerlingenbespreking over verschillende leerlingen gaat, denkt men na hoe er kan worden afgestemd met de leerlingen en hun ouders. Zo kunnen ouders vanuit hun ervaring in en verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun kind, mee werken aan het komen tot een gepaste aanpak.

¹¹³ Deze signalen kunnen de thuis- en leefcontext aangaan, maar ook betrekking hebben op het draagvlak van de leerkracht/klas/school. Het schoolteam kan geconfronteerd worden met signalen van (vermoeden van) kindermishandeling, problematische leefsituaties, ernstige eetproblemen, middelenmisbruik, zelfverwonding, suïcide(poging), incidenten van agressie...

¹¹⁴ Bij deze problemen wordt (onmiddellijk) het CLB gecontacteerd die nagaat welke verdere stappen nodig zijn. Zie situerende tekst 'Organisatie van het beleid op LLB'. Constructief samenwerken en geschakelde zorg als succesfactoren binnen LLB voor het dynamisch hanteren van het zorgcontinuüm.

¹¹⁵ Zie HGSW en visie binnen situerende tekst 'Organisatie van het beleid op LLB'.

¹¹⁶ Een transparante zorgstructuur en een laagdrempelig beleid zullen deze stap gemakkelijker maken. Zie situerende tekst 'Organisatie van het beleid op LLB'.

¹¹⁷ Voor mogelijke ondersteuning bij het organiseren van een leerlingenbespreking, zie GOLLD, M-cirkel...

¹¹⁸ Zie situerende tekst 'Organisatie van het beleid op LLB'.

¹¹⁹ Zie HGW-uitgangspunt: de leerkracht en de ouders doen ertoe

¹²⁰ Zie HGW-uitgangspunt: De ouders doen ertoe!

De CLB-medewerker kan via consultatieve leerlingenbegeleiding¹²¹ een coachende rol opnemen en zo ondersteunen in het denkproces over de onderwijs-, opvoedingsbehoeften van leerlingen, de ondersteuningsbehoeften van het schoolteam en de aanpak. Hierbij kan het CLB ook inhoudelijke expertise aanleveren over de ontwikkeling¹²² en het functioneren van een leerling binnen zijn context. Leerondersteuners of externe partners die betrokken zijn bij de zorg voor een leerling kunnen ook betrokken worden, waar nodig en mogelijk kunnen zij bij de leerlingenbespreking aansluiten.

Constructieve samenwerking

Vanuit handelingsgericht werken¹²³ wordt gestreefd naar maximale samenwerking en afstemming. Het schoolteam gaat daarom na wat leerlingen, ouders of andere partners nodig hebben om deel te nemen aan de leerlingenbespreking¹²⁴. Wanneer niet alle betrokken partners kunnen aansluiten op een leerlingenbespreking, spreekt het schoolteam met hen af hoe ze betrokken kunnen worden, hoe hun stem gehoord wordt. Dit kan bijvoorbeeld door een voor- of nabespreking in te plannen.

Het gefaseerd besluitvormingsproces binnen verhoogde zorg

De gefaseerde besluitvorming van handelingsgericht samenwerken¹²⁵ kan helpen om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerling(en) en de ondersteuningsbehoeften van het schoolteam en de ouders te bepalen. Deze leidraad voor een procesmatige aanpak inspireert om breed te kijken, niet te snel te beslissen en nauwkeurig en zorgvuldig te werken, flexibel en cyclisch bij te sturen indien nodig. Scholen kiezen zelf hoe ze hun verhoogde zorg vorm geven. Elke school kan hiervoor eigen, eventueel geformaliseerde werkwijzen hanteren¹²⁶.

1. Doelen van de leerlingenbespreking
2. Overzicht (beeldvorming) en inzicht (verklaringen)
3. Weten we genoeg om naar uitzicht te gaan? Zo niet, verzamelen van informatie
4. Uitzicht: doelen, behoeften en aanpak bepalen
5. Plannen, handelen en evalueren

¹²¹ Zie Art. 2. 11°. b). in het Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding (LLB) in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. consultatieve leerlingenbegeleiding: een centrum biedt versterking aan de school bij problemen van individuele leerlingen of groepen van leerlingen.

¹²² Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

¹²³ Bijkomende inspiratie: Theoretisch deel: Handelingsgericht werken en Leermodule HGW-uitgangspunten.

¹²⁴ Zie Prodiabrief en Managementsamenvatting Ouderbevraging en Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie. Den Haag/Leuven: Acco.

¹²⁵ Het onderstaande besluitvormingsproces is gebaseerd op Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). Hoofdstuk 6 in Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie. Den Haag/Leuven: Acco.

¹²⁶ Zie GO! HGW-cyclus, Zorgbreed en kansrijk onderwijs Fase 1. Coppieters, J.; Gastmans, J.; Goossens, G.; Jansegers, K.; Loobuyck, K.; Meire, M.; Van De Vijver, G.; & Wilssens, M. (2017). *De M-cirkel*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen, geconsulteerd via https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/m-cirkel_tekst.pdf op 16/06/2023

De leerkrachten zijn hierbij belangrijke partners omdat zij instaan voor het uitvoeren van acties en interventies in de klas. Ouders actief betrekken zorgt ervoor dat zij thuis acties en interventies kunnen inzetten die de zorg voor een leerling ondersteunen¹²⁷. De leerling bevragen en betrekken is essentieel om te komen tot gedragen acties en interventies. Op vraag van de school kan het CLB betrokken worden in het besluitvormingsproces. Het CLB kan in verhoogde zorg consultatieve leerlingenbegeleiding inzetten. Ook betrokken externe partners of leerondersteuners kunnen op vraag van school, ouders of leerling aansluiten op het overleg.



Doelen van de leerlingenbespreking

Bij het samenbrengen van informatie kijken de aanwezigen breed naar de leerlingen, over de vier begeleidingsdomeinen heen, en houden ze rekening met de nagestreefde doelen¹²⁸ voor die leerling(en). Daarom is een concrete beschrijving van het functioneren van een leerling door verschillende betrokken leerkrachten belangrijk.

Op basis van alle gegevens wordt duidelijk omschreven op welke vragen er antwoorden worden verwacht. Volgende vragen kunnen hierbij inspireren:

- Wat is de aanleiding voor deze bespreking?
- Wat gaat goed/minder goed? Welke hindernissen ondervindt de leerling(groep) in zijn/hun leren, ontwikkeling, welbevinden, participatie?
- Wat zijn de verwachtingen van de deelnemers? Wat wensen zij te bereiken?
- Zijn de betrokkenen op zoek naar overzicht, inzicht of uitzicht¹²⁹?

¹²⁷ Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag en HGW-uitgangspunt: De leerkracht en de ouders doen ertoe.

¹²⁸ Zie Brede basiszorg en Referentiekader Onderwijskwaliteit: De school stelt doelen voor de lerenden

¹²⁹ Overzicht: Wat gaat goed en wat loopt moeilijk? Inzicht: Hoe komt het dat...? Uitzicht: Welke doelen streven we na en wat is daarvoor nodig?

Overzicht (beeldvorming) en inzicht (verklaringen)

De huidige situatie van de leerling wordt in kaart gebracht. De aanwezigen houden rekening met relevante informatie over het welbevinden en de betrokkenheid op school, met andere leergebieden evenals met informatie over de aanpak in de klas (tot nu toe) en het effect daarvan. Specifieke aandacht gaat naar de positieve en stimulerende aspecten binnen de leerling en zijn context maar ook de problemen en belemmerende aspecten worden objectief in kaart gebracht.

Ter ondersteuning kan hierbij gebruik worden gemaakt van een beschrijving van:

- ▶ Het functioneren van de leerling
- ▶ De schoolcontext (onderwijsleersituatie, relatie leerling-medeleerlingen, school als leefomgeving)
- ▶ De thuis- en leefcontext (onderwijsondersteunend gedrag, opvoeding, sociaal netwerk leerling en ouders) ¹³⁰

De gegevens uit het leerlingendossier zijn een bron van informatie om te bekijken wat er reeds in kaart is gebracht rond deze leerling. De informatie die de school al heeft verzameld voorafgaand aan het overleg wordt samengelegd met bijkomende informatie van leerling, ouders en leden van het zorgteam. Andere partners die ook actief zijn bij de begeleiding van de leerling(engroep) kunnen aanvullend relevante informatie aanleveren. Dit zorgt ervoor dat alle partners betrokken zijn bij een gemeenschappelijk verhaal.

Alle partners bekijken vervolgens samen welke zorgen ze zich maken over de huidige situatie en wat mogelijke verklarende factoren kunnen zijn. Dit met als doel om tot een oplossing te komen, niet om op zoek te gaan naar wie verantwoordelijk is voor de situatie. Vragen die hierbij kunnen worden gesteld:

- ▶ Wanneer komen de problemen niet voor?
- ▶ Welke hindernissen zijn er bij de leerling, leerkracht, ouders, klasgroep, waardoor de leerling niet tot leren en participeren op school komt?
- ▶ Wat maakt dat de leerling zijn doelen niet kan bereiken?
- ▶ ...

Verder wordt bekeken of er bij de leerling sprake is van een geïsoleerd probleem of een probleem dat kadert binnen een ruimere problematiek, bijvoorbeeld zich uitend op verschillende ontwikkelingsgebieden¹³¹ en/of verschillende contexten. Bij een ruimere of complexe problematiek kan samen met het CLB nagedacht worden over eventuele verdere stappen binnen verhoogde zorg of uitbreiding van zorg.

¹³⁰ Zie Theoretisch deel: Prodia-model

¹³¹ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

Weten we genoeg om naar uitzicht te gaan? Zo niet, verzamelen van informatie¹³²

Als er binnen de leerlingenbespreking reeds een ruime beeldvorming is op basis waarvan de vragen beantwoord kunnen worden, is het niet nodig om extra informatie te verzamelen. De betrokkenen kunnen dan meteen de doelen en onderwijs- en opvoedingsbehoeften formuleren en een mogelijke aanpak afspreken.

Indien de betrokken partners de vragen nog niet kunnen beantwoorden op basis van de huidige beeldvorming, verzamelen ze extra informatie. De betrokken partners bepalen wat ze (nog) willen weten en waarom ze dit willen weten. Op die manier bepalen ze welke informatie verzameld moet worden en wie deze informatie best kan verzamelen. Er wordt een nieuw overlegmoment ingepland waarop alle partners de verzamelde informatie samenleggen. Ondertussen gaan de leerkrachten, leerling(en) en ouders al verder aan de slag met de inzichten die de bespreking heeft opgeleverd.

Informatie verzamelen kan op verschillende manieren¹³³:

1. Gesprekken met leerkrachten

In een gesprek met leerkrachten¹³⁴ zoekt een lid van het schoolteam bijkomende antwoorden op vragen over het functioneren van de leerling, de interactie tussen leerling en leerkracht(en), tussen leerlingen onderling. Ook de acties die al werden ondernomen¹³⁵ en hun effect en de ondersteuning die de leerkracht(en) nodig heeft/hebben komt aan bod. Deze gesprekken kunnen zowel individueel plaatsvinden als aan bod komen op een zorgoverleg, een begeleidende klassenraad¹³⁶...

Enkele voorbeeldvragen:

- ▶ Waar loop je tegenaan? Met welke zorgen zit je?
- ▶ In welke situatie merk je het gesignaleerde probleem? In welke situatie merk je het niet?
- ▶ Wat is de impact van de problemen op het totale (schoolse) functioneren van de leerling en op jezelf als leerkracht?
- ▶ Hoe ontwikkelt de leerling in de verschillende ontwikkelingsgebieden (kleuteronderwijs) of leergebieden/vakken (lager/secundair onderwijs)?
- ▶ Op welke gebieden gaat het goed? Wat loopt goed in de klas?
- ▶ Welke signalen waren er in de vorige schooljaren?
- ▶ Sinds wanneer merk je dat de leerling minder betrokken is?
- ▶ Welke eerdere interventies waren helpend? Wat zorgde daar volgens jou voor?

¹³² Verzamelen van informatie loopt parallel met de onderzoeksfase binnen het HGD-traject. In het HGD-traject wordt echter meer hypothesetoetsend een antwoord gezocht op specifieke onderzoeksvragen.

¹³³ Zie ook Stap 3 in Coppieters, J.; Gastmans, J.; Goossens, G.; Jansegers, K.; Loobuyck, K.; Meire, M.; Van De Vijver, G.; & Wilssens, M. (2017). *De M-cirkel*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen, geconsulteerd via https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/m-cirkel_tekst.pdf op 16/06/2023

¹³⁴ Niet enkel de klasleerkracht maar ook de leerkrachten van vorig schooljaar, de leerkrachten van praktijkvakken, lichamelijke opvoeding, zedenleer/godsdiens, opvoeders... kunnen bevroegd worden.

¹³⁵ Zie brede basiszorg en Theoretisch deel: schoolcontext

¹³⁶ Zie Een leidraad voor de klassenraad, project Topunt en DUO <https://duo.topuntgent.be/>.

- ▶ Hoe ervaar jij de relatie die je hebt met de leerling? Hoe ervaar je de relatie tussen de leerling en medeleerlingen?
- ▶ Wat zouden volgens jou als leerkracht mogelijke oplossingen zijn?
- ▶ Welke ondersteuning heb je nodig om de leerling vooruit te helpen in zijn leerproces en welbevinden?
- ▶ ...

Voor materialen die inspiratie kunnen bieden zie [Bijlage Gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding](#).

2. Gesprekken met leerlingen

In plaats van *tegen* leerlingen en *over* leerlingen te praten is het van belang om *met* leerlingen te praten¹³⁷. Bij het opstellen van doelen en het uitwerken van manieren om die doelen te bereiken, is de inbreng van leerlingen cruciaal om hen te motiveren voor een mogelijke aanpak¹³⁸. Gesprekken met leerlingen hebben een positieve invloed omdat leerlingen op die manier actief meedenken over hun groeiproces, over waar zij naartoe willen en over mogelijke oplossingen voor drempels op hun weg. Door in gesprek te gaan met leerlingen toont men respect voor hun inbreng en mening¹³⁹. Gesprekken worden best afgestemd op het functioneren van de leerling. In gesprekken met jongere kinderen of leerlingen die cognitief of communicatief zwakker functioneren, besteedt men meer aandacht aan structuur, duidelijkheid en afspraken. Visuele ondersteuning en het hanteren van concrete taal kunnen hierbij helpend zijn. Het creëren van een veilige omgeving waarbij er op een positieve manier naar de leerling wordt gekeken, zorgt ervoor dat leerlingen kunnen zeggen wat ze willen zeggen.

Het opbouwen, voortzetten of herstellen van een goede relatie met de leerling staat voorop¹⁴⁰. Goed contact en een affectieve band met de leerling zijn voorwaarden om tot positieve beïnvloeding (opvoeding) te komen. Dit is zeker een aandachtspunt indien er sprake is van ordeverstoring of agressief gedrag. Het is belangrijk om als leerkracht niet te worden meegezogen in een persoonlijke strijd met de leerling¹⁴¹.

Voor materialen die inspiratie kunnen bieden zie [Bijlage Gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding](#).

¹³⁷ Zie bijlage gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding

¹³⁸ Hiervoor kan de leerkracht of leerlingenbegeleider gebruik maken van de hulpmiddelen op volgende websites: <http://www.watikwil.be/> en [Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling](#).

¹³⁹ Zie het hoofdstuk over gesprekken met leerlingen en leerlingplannen in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

¹⁴⁰ Hou hierbij rekening met de loyaliteit van een leerling tegenover zijn ouders, familie, etnisch-culturele groep, medeleerlingen... Een positieve relatie met begrip voor de cultuur en het thuismilieu van de leerling kan een belangrijke positieve factor zijn voor leerlingen die opgroeien in risicosituaties. Zie ook Brede basiszorg: samenwerken met leerlingen.

¹⁴¹ Voor handvatten rond gespreksvaardigheden bij probleemgedrag verwijzen we naar Bijlage Herstellend tweegesprek, Leonard, H., & Dewaele, K. (2020) Van (on)macht naar kracht. De mogelijkheden van Nieuwe Autoriteit bij probleemgedrag op school. *Caleidoscoop*, 32(2).

3. Gesprekken met ouders

In een gesprek met ouders bevaart een lid van het schoolteam aanvullende informatie om samen doelen, onderwijs- en opvoedingsbehoeften en een geschikte aanpak te bepalen. Het beeld van de ouders over hun kind samenleggen met het beeld van het schoolteam over de leerling en het beeld dat de leerling over zichzelf heeft, zorgt voor een beter zicht op het functioneren en de onderwijs- en opvoedingsbehoeften¹⁴² van de leerling. Als een kind thuis anders functioneert dan op school, kan samen nadenken over de verschillen tussen de contexten bijdragen tot een beter afgestemde aanpak, zowel thuis als op school. Indien ouders thuis een succesvolle aanpak hebben voor bepaalde moeilijkheden, is dit zeer waardevolle informatie voor de school. Om te komen tot een gelijkgerichte aanpak is het tijdens het oudergesprek belangrijk om helder te communiceren over de leerdoelen die de leerkrachten nastreven en de werkwijze die zij daarbij hanteren. Naast de bespreking van wat het kind / de jongere nodig heeft om zijn competenties verder te ontwikkelen, worden ook eventuele ondersteuningsbehoeften van de ouders samen in kaart gebracht.

De school heeft de verantwoordelijkheid om het initiatief te nemen en aanklappend te werken, ook bij ouders die moeilijk bereikbaar zijn of niet spontaan vragen naar afstemming met school¹⁴³. Het kan gaan om het inzetten van een brugfiguur, tolk of intercultureel bemiddelaar tijdens het gesprek, maar ook om het benutten van informele momenten, bijvoorbeeld aan de schoolpoort, om bij ouders te polsen naar waarover zij graag in gesprek zouden gaan.

Enkele voorbeeldvragen:

- ▶ Wat zijn de sterke punten van jullie kind? Welke vakken doet hij/zij graag?
- ▶ Wat loopt er volgens jullie moeilijk op schools vlak? Hoe uit zich dat? Zijn er nog andere problemen?
- ▶ Welke vragen of problemen stelden zich in de vorige schooljaren?
- ▶ Wat zou volgens jullie een verklaring kunnen zijn voor wat goed gaat en wat minder goed gaat?
- ▶ Wat helpt jullie kind bij problemen of teleurstellingen? Wat hebben jullie en/of je kind zelf al geprobeerd? Wat hebben anderen al geprobeerd? Wat blijkt effectief?
- ▶ Wat zijn jullie wensen en verwachtingen ten aanzien van jullie kind (leren, participeren en welbevinden)?
- ▶ Wat zijn jullie wensen en verwachtingen ten aanzien van de leerkrachten en de school?
- ▶ Wat zou jullie kind kunnen helpen bij en/of motiveren om naar school te komen?
- ▶ Hoe loopt het thuis bij het zich zelfstandig aankleden en omkleden?
- ▶ Welke (schoolse) interesses toont jullie kind thuis? (op vlak van lezen, wiskunde, techniek ...)
- ▶ ...

Voor materialen die inspiratie kunnen bieden, zie [Bijlage Gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding](#)

¹⁴² Zie HGW-uitgangspunt: De leerkracht en de ouders doen ertoe.

¹⁴³ Zie situerende tekst 'Organisatie van het beleid op LLB' voor het belang van inzetten op een maximale samenwerking met alle ouders.

4. Observatie

Observatie is een goede manier om een beter zicht te krijgen op de interactie tussen de leerling en de schoolcontext¹⁴⁴, zowel op de situaties waarbinnen er een goede afstemming is tussen de noden van de leerling(engroep) en het aanbod op school als wanneer die afstemming moeilijk loopt. Binnen het aanbod op school is zowel de onderwijsleersituatie, de leerkracht-leerlingrelatie als de manier waarop medeleerlingen interageren met elkaar van belang¹⁴⁵. Een participatieve observatie door de leerkracht of een zelfobservatie door de leerling geven waardevolle inzichten in gedrag en interactie. Sommige vragen of zorgen vereisen echter iemand die zonder te participeren de interacties van de leerling observeert, bijvoorbeeld de zorgcoördinator, leerlingenbegeleider of een andere collega¹⁴⁶.

Voorbeelden van observaties door leerkrachten of het schoolteam:

- ▶ Het schoolteam houdt gedurende een week bij hoe vaak de leerling zijn brooddoos leeg eet.
- ▶ De leerkracht gaat na welke oplossingsstrategieën een leerling spontaan toepast en welke strategieën hij uitprobeert op suggestie van de leerkracht.
- ▶ Het schoolteam houdt bij welke conflicten er zich afspelen in een klasgroep en wie hierbij betrokken is.
- ▶ De praktijkleerkracht observeert gericht hoe een leerling een technische opdracht uitvoert en hoe hij reageert als dingen niet lopen zoals verwacht.
- ▶ ...

Naast observaties binnen de schoolcontext, kunnen leerlingen en hun ouders ook observeren binnen de thuis- en leefcontext. Zo kan op de leerlingenbespreking nadien ook aan bod komen hoe de betrokkenen naar bepaalde interacties kijken en hoe zij deze beleven.

Bij probleemgedrag in (een) bepaald(e) situatie(s) is een observatie in die situatie(s) noodzakelijk voor het verwerven van inzicht en het formuleren van passende aanbevelingen. Even belangrijk tijdens de observatie zijn situaties waarin het probleemgedrag zich niet stelt¹⁴⁷. Wat doet de leerling dan en hoe reageren de klas-/huisgenoten hierop? Wat doet de leerkracht/ouder dan? De oplossing ligt vaak in situaties waarin het wel goed gaat¹⁴⁸.

In de Bijlage Observeren zijn verschillende vormen en methodieken om te observeren opgelijst.

¹⁴⁴ Zie Theoretisch deel Prodia-model: schoolcontext

¹⁴⁵ Zie Theoretisch deel Prodia-model: schoolcontext.

¹⁴⁶ In deze fase van zorg gaat het enkel om schoolpersoneel dat komt observeren. Externe partners, zoals een CLB-medewerker of een leerondersteuner van een andere leerling, kunnen geen observaties doen zonder medeweten van de ouders of de leerling zelf. Zie [General Data Protection Regulation, Specifieke beschermingsmaatregelen voor data over kinderen](#), het [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#) en het [Decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp](#).

¹⁴⁷ HGW-uitgangspunt: Het positieve benutten.

¹⁴⁸ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

5. Aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan

Als wijze van informatie verzamelen kunnen leerkrachten, ouders of de leerling zelf ook een bepaalde aanpak tijdens een korte periode of in een beperkte situatie uitproberen. Zo kunnen ze bekijken of deze aanpak al dan niet effect heeft en eventueel opgenomen kan worden in een plan van aanpak¹⁴⁹.

De leerkracht kan bijvoorbeeld specifieke acties uitproberen om de intensiteit en kwaliteit van het leerproces, de participatie of het welbevinden van de betrokken leerling(en) te verhogen. Dit kunnen aanpassingen zijn qua instructie, feedback, begeleiding, klassenmanagement ... Ook ouders kunnen thuis bepaalde acties uitproberen. Dit kan over dezelfde acties gaan die de leerkracht uitvoert. Oudere leerlingen kunnen ook zelf acties uitproberen en het effect ervan nagaan. Na een afgesproken periode gaan de betrokken partners na of deze acties leiden tot de verwachte positieve effecten. De feedback van alle partners is hierbij belangrijk.

Voorbeelden:

- ▶ De leerkracht houdt korte samenspeelmomentjes met een groepje leerlingen. Na een week wordt geëvalueerd of de leerlingen meer tot samenspelen komen.
- ▶ De leerling maakt gebruik van een rekenmachine tijdens het maken van een opdracht. De leerkracht evalueert zijn wiskundige vaardigheid en niet zijn rekenvaardigheid¹⁵⁰.
- ▶ De leerkracht houdt gedurende een week dagelijks een kort gesprekje met de leerling over hoe hij de schooldag beleefde. Zorgt dit ervoor dat zijn gedrag tijdens de lessen verbetert?
- ▶ Op school en thuis wordt een eenduidige visualisatie gebruikt voor de dagstructuur. Er wordt na een maand geëvalueerd of de leerling nu minder vragen stelt thuis en op school. Er wordt ook nagegaan hoe de leerling de dagstructuur zelf ervaart.
- ▶ De leerkracht maakt samen met de leerlingen een stappenplan voor het omgaan met conflicten op school. Helpt dit stappenplan de leerlingen om conflicten constructief op te lossen?
- ▶ Durft de leerling meer vragen stellen aan de praktijkleerkracht nu dit ook via mail kan?
- ▶ De leerling fietst twee weken samen met een klasgenoot naar school. Komt de leerling hierdoor vaker op tijd op school aan?
- ▶ De leerling mag samen met een medeleerling langer in de refter blijven. Zorgt dit ervoor dat de leerling meer eet tijdens de lunchpauze?
- ▶ ...

6. Analyse van het leerlingendossier

Het leerlingendossier kan doelgericht worden geconsulteerd om informatie op te zoeken uit eerder overleg of om de evolutie van het functioneren te bekijken doorheen de jaren. Dit laatste kan bijvoorbeeld door een analyse te maken van de mate waarin de leerling de ontwikkelingsdoelen bereikt¹⁵¹, door methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen te

¹⁴⁹ Zie Plannen, handelen en evalueren.

¹⁵⁰ Zie Theoretisch deel Specifiek Diagnostisch Protocol Wiskunde.

¹⁵¹ Zie ook Stap 3 in Coppieters, J.; Gastmans, J.; Goossens, G.; Jansegers, K.; Loobuyck, K.; Meire, M.; Van De Vijver, G.; & Wilssens, M. (2017). *De M-cirke*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen, geconsulteerd via https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/m-cirke_tekst.pdf op 16/06/2023

analyseren¹⁵²... Bij deze analyse wordt er groeigericht naar de leerling gekeken¹⁵³. De nadruk ligt hierbij niet enkel op het functioneren van de leerling maar ook op wat het leerlingendossier vertelt over werkzame factoren binnen eerder ingezette interventies die meegenomen kunnen worden in een verdere aanpak.

Uitzicht: Doelen, onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen¹⁵⁴

Op basis van de verzamelde informatie formuleren de betrokken partners tijdens een leerlingenbespreking de doelen en onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een leerling(engroep). Daarbij vertrekken leerkrachten steeds vanuit de leerplandoelen en gaan ze na of het nodig is om de leerdoelen aan te passen voor de betrokken leerlingen. Hierbij benutten ze de mogelijkheden rond differentiatie van doelen binnen het gemeenschappelijk curriculum. Er wordt niet langer dan nodig ingezet op aangepaste leerdoelen.

Doelen

Waar willen we naartoe met deze leerling binnen deze context? Doelen kunnen leerlingsspecifiek of algemeen zijn, maar kunnen ook gekoppeld worden aan bepaalde criteria (bijv. kwaliteit van leven) of aan vastgelegde doelen (bijv. leerplandoelen, ontwikkelingsdoelen, enz)¹⁵⁵

Onderwijsbehoeften

Wat heeft de leerling (op vlak van onderwijs) nodig om dit doel te bereiken? De focus op onderwijsbehoeften zorgt ervoor dat we niet stoppen bij de beeldvorming van een leerling en zijn context, maar verder kijken naar wat deze leerling nodig heeft om een bepaald doel te behalen en maximaal te participeren.

Opvoedingsbehoeften

Wat heeft de leerling nodig (op vlak van opvoeding op school en thuis) om dit doel te bereiken? Op welke manier kunnen ouders en leerkrachten het leren, de participatie en het welbevinden op school mee ondersteunen?¹⁵⁶ Hiermee verbreedt de focus niet enkel op opvoedingsbehoeften binnen onderwijs maar ook binnen de thuis- en leefcontext.

Ondersteuningsbehoeften

Wat heeft de leerkracht/ouder nodig om tegemoet te komen aan de behoeften van de leerling? Ondersteuningsbehoeften worden geformuleerd in afstemming met de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling. Vanuit de onderwijs- en opvoedingsbehoeften gaan leerkrachten en ouders (samen) na welke ondersteuningsbehoeften zij hebben.

¹⁵² Bij het analyseren van het leerlingvolgsysteem kan er mogelijk aanvullend terug- of doorgetest worden met (genormeerde) leertoetsen en/of andere specifieke instrumenten. Zie Fase 1 Cognitief sterk functioneren en Fase 1 Cognitief zwak functioneren.

¹⁵³ Zie Bijlage [Mindset](#).

¹⁵⁴ Deze term komt overeen met de HGD-integratie/aanbevelingsfase.

¹⁵⁵ Zie Theoretisch deel: Prodia-model - doelen

¹⁵⁶ Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag

De wisselwerking tussen doelen en behoeften

Voor sommige leerlingen zijn al eerder onderwijs- of opvoedingsbehoeften geformuleerd en worden op basis van deze behoeften de doelen verder aangepast of bijgestuurd om zo tot een nieuwe aanpak te komen. Wanneer de school doelen aanpast voor een leerling, reflecteer ze ook over wat de leerling (verder) nodig heeft om deze doelen te kunnen bereiken.

Op basis van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling(en) bepalen de betrokkenen samen de aanpak. Hierbij houden ze rekening met een aantal factoren zoals de gestelde vragen op de leerlingenbespreking, de motivatie en verwachtingen van de leerling en zijn/haar ouders, informatie over eerdere aanpassingen en effecten, contextfactoren waaronder de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders om de aanpak te realiseren.

Een aanpassing is elke concrete maatregel, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een leerling neutraliseert¹⁵⁷.

Remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen zijn mogelijke aanpassingen die binnen de school kunnen worden toegepast. Maar ook maatregelen zoals compacten, versnellen en verrijken horen hierbij. Daarnaast kunnen ook hulpmiddelen, aanpassingen aan de omgeving of buitenschoolse interventies deel uitmaken van de aanpassingen voor een leerling.

De betrokken partners bespreken mogelijke aanpassingen waarvan ze succes verwachten. Dit kunnen maatregelen zijn die de school neemt, maar ook interventies waarbij ouders en leerlingen actief betrokken worden. Ouders en leerkrachten stemmen hun aanpak optimaal op elkaar af.

De keuze voor bepaalde aanpassingen wordt altijd gezien in relatie tot de groeikansen die ze bieden. De betrokken partners kiezen voor de best passende, maar minst ingrijpende aanpassing die ervoor zorgt dat de leerlingen zoveel mogelijk kunnen blijven participeren aan het klas- en schoolgebeuren en aan het gemeenschappelijk curriculum¹⁵⁸. Aanpassingen zoals dispensatie van doelen of versnellen kunnen overwogen worden met zicht op toekomstige leer- en loopbaankansen van een leerling. Vooraleer hierop in te zetten, wordt eerst gekeken in welke mate minder ingrijpende aanpassingen¹⁵⁹ een oplossing kunnen bieden. Met de aanpassingen worden mogelijke barrières die een leerling ervaart bij het ontwikkelen, participeren en welbevinden weggewerkt. Het recht op redelijke aanpassingen wordt hierbij in acht genomen, zowel tijdens het leren als op evaluatiemomenten¹⁶⁰.

Leerlingen zijn een belangrijke samenwerkingspartner bij de keuze van de aanpassingen. Aanpassingen die de behoeften van leerlingen aan autonomie, competentie en relationele

¹⁵⁷ Deze definitie ligt in de lijn van de definitie binnen Protocol van 19 juli 2007 betreffende het begrip redelijke **aanpassingen** in België.

¹⁵⁸ Scholen en klassen kunnen binnen het gemeenschappelijk curriculum redelijke aanpassingen aanbieden aan leerlingen, zie <http://differentiatieinonderwijs.be/het-project/wat/domeinen-en-elementen-gid>.

¹⁵⁹ Dit kan gaan over compacten, verdiepen, verbreden, differentiëren, remediëren, compenseren... zie bijlagen mogelijke maatregelen.

¹⁶⁰ Zie informatie over compenserende en dispenserende maatregelen binnen evaluatiemomenten. Zie <https://www.g-o.be/evalueren/>.

verbondenheid ondersteunen, hebben een positief effect op hun (autonome) motivatie¹⁶¹. Een leerling zal meer vanuit zichzelf gemotiveerd zijn wanneer hij het gevoel heeft dat hij zelf invloed kan uitoefenen op de toepassing van een maatregel, dat de maatregel ervoor zorgt dat hij klasopdrachten beter aankan én dat hij deel blijft uitmaken van de klasgroep.

Het is van belang dat alle betrokken partijen weten wie, waarom, wanneer, waar en hoe welke maatregelen neemt¹⁶². Noodzakelijke informatie wordt opgenomen in het leerlingendossier.

In de verhoogde zorg passen de leerkrachten de aanpassingen geïntegreerd toe¹⁶³. De aanpassingen worden zoveel mogelijk meegenomen binnen de brede basiszorg, zowel op klas- als op schoolniveau. Zo participeert de leerling of leerlingengroep zoveel mogelijk in de klas en op school. De leerkracht blijft de eindverantwoordelijke, eventueel aangevuld of ondersteund door zorgleerkrachten of anderen. Bij voorkeur gaat het schoolteam na of de aanpak voor een of meerdere leerlingen ook een grotere groep leerlingen of de hele klas of school ten goede kan komen¹⁶⁴.

Plannen, handelen en evalueren

Alle betrokken partners zoeken afstemming en maken afspraken over haalbare acties, een planmatige aanpak en gerichte begeleiding. Dit kan bijvoorbeeld gaan over wie er betrokken is bij welke acties, hoe vaak en waar de acties doorgaan (klasintern, -extern), gedurende welke periode... Zowel bij het plannen, handelen als het evalueren is het belangrijk om alle partijen te betrekken en in hun rol te respecteren. Ook bij het opvolgen¹⁶⁵ en bijsturen van de acties is het zinvol om alle partijen te betrekken. Tussentijdse gesprekken met de leerling bieden de mogelijkheid om de aanpassingen bij te sturen wanneer dit nodig is.

Idealiter worden effecten gemeten na een afgesproken periode, hierbij gebruikmakend van verschillende parameters en verschillende informant(en), waaronder ook de leerling zelf en zijn ouders. Het is ook zinvol om bij de evaluatie eventuele schoolexterne begeleiding¹⁶⁶ mee te nemen. Bij het evalueren van het effect van genomen aanpassingen is het aangewezen om naast een direct effect ook het uitgesteld effect te controleren. Is de verandering in interesse, motivatie of welbevinden ook op langere termijn voelbaar? Kan de leerling over een korte of langere periode de vaardigheid toepassen of verliest hij deze vlug? Indien nodig kan bijvoorbeeld opnieuw oefentijd voorzien worden of kunnen bepaalde strategieën worden herhaald.

¹⁶¹ Zie Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste M. & Victoir A., 'Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie', In: *Caleidoscoop*, 22(1), 2010 <http://www.caleidoscoop.be/index.php?ID=41484>

¹⁶² Zie Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (2013). *Klaar voor redelijke aanpassingen. Een leidraad*. Gent: Arteveldehogeschool. Geraadpleegd op 11 december 2018 via http://buozrl.weebly.com/uploads/2/4/0/1/24012203/klaar_voor_redelijke_aanpassingen_een_leidraad.pdf.

¹⁶³ Zie situering: geschakelde zorg

¹⁶⁴ Essential for some, beneficial for all. Zie [Bijlage Effectief onderwijs](#).

¹⁶⁵ Het registreren van interventies en hun effect kan zowel een meerwaarde zijn voor het opvolgen van de evolutie van een leerling, als in het kader van het bijhouden van werkzame factoren. Een goede registratie vergemakkelijkt ook de opstart van een leerlinggebonden traject binnen Uitbreiding van zorg.

¹⁶⁶ Dit kan om contextbegeleiders of individuele therapeuten gaan.

Tijdens de evaluatie wordt besproken of er evolutie is en of de vooropgestelde doelen werden bereikt. Het resultaat van deze evaluatie kan zijn:

- ▶ De aanpassingen hebben het gewenste effect, de problemen verdwijnen gaandeweg en de aanpassingen kunnen afgebouwd worden.
- ▶ De aanpassingen hebben het gewenste effect, maar dienen behouden te worden om de leerling zo optimaal mogelijk te laten participeren aan het onderwijs. Als de genomen aanpassingen ook zinvol kunnen zijn voor andere leerlingen, nemen de leerkrachten deze op in de brede basiszorg¹⁶⁷.
- ▶ De genomen aanpassingen hebben onvoldoende effect en dienen bijgestuurd te worden. Het gefaseerd besluitvormingsproces binnen verhoogde zorg wordt opnieuw gelopen.
- ▶ De genomen aanpassingen hebben onvoldoende effect. De huidige begeleiding van de leerling in de schoolcontext dreigt vast te lopen.

Indien de school twijfelt of zij voldoende tegemoet kan komen aan de noden van de leerling, de leerkracht(en) en ouders, is het van groot belang om tijdig het CLB in te schakelen. Dit kan bijvoorbeeld bij een te grote discrepantie tussen het functioneren van de leerling en zijn klasgenoten of tussen verschillende leerdomeinen, blijvende interactieproblemen tussen de leerling en de leerkrachten of medeleerlingen, een vermoeden van een algemene of specifieke ontwikkelingsachterstand of -voorsprong, leer- of ontwikkelingsstoornis, een complexe problematiek waarbij de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van het schoolteam of de ouders niet helder genoeg zijn.

Het CLB verheldert de vraag van het schoolteam¹⁶⁸. Wanneer het CLB samen met het schoolteam een antwoord zoekt op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht of wanneer de school advies vraagt over een planmatige aanpak en mogelijke interventies, kan dit binnen verhoogde zorg (consultatieve leerlingenbegeleiding). Het opstarten van een leerlinggebonden traject door het CLB valt binnen uitbreiding van zorg.

Het schoolteam bouwt ook na een gelopen traject binnen verhoogde zorg een moment van evaluatie in. Vanuit het gelopen traject reflecteert het schoolteam over de uitbouw van brede basiszorg en verhoogde zorg. Wat kunnen we leren uit de samenwerking met de betrokken partners? Welke succesvolle aanpassingen (zoals bijvoorbeeld een stappenplan om een complexe opdracht uit te voeren, afspraken rond afwezigheden...) kunnen we verder integreren binnen brede basiszorg?

¹⁶⁷ Zie [Brede basiszorg – Fase 0](#).

¹⁶⁸ Zie Art. 5. in het [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding \(LLB\) in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#) voor een beschrijving van de kernactiviteit vraagverheldering.

Uitbreiding van zorg

Voor sommige leerlingen volstaat de verhoogde zorg niet meer, de huidige begeleiding van de leerling in de schoolse situatie dreigt vast te lopen. Er is nood aan meer overzicht én bijkomende inzichten in het functioneren van de leerling binnen zijn school-, thuis- en leefcontext, in de wisselwerking hiertussen én in de mate van afstemming tussen de noden en het aanbod. In dit geval betreft de school, steeds in overleg met de leerling en/of de ouders, het CLB-team. Leerlingen en ouders kunnen ook verkiezen rechtstreeks contact te zoeken met het CLB.

Het CLB-team treedt in de fase van uitbreiding van zorg meer op de voorgrond en neemt een meer actieve leerlingbegeleidende rol op¹⁶⁹.

Het CLB zet in deze fase bijkomende kernactiviteiten in: een handelingsgericht diagnostisch traject, handelingsgericht advies, begeleiding en draaischijffunctie. Deze verschillende kernactiviteiten worden afzonderlijk, gezamenlijk circulair of gelijktijdig ingezet. Het CLB richt zich hiervoor op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de individuele leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de ouders en leerkracht(en). Het CLB begint hierbij niet van nul, er wordt steeds verder gebouwd op de reeds genomen ondersteuningsinitiatieven uit de brede basiszorg en de verhoogde zorg. De reeds 'opgezette' acties lopen ondertussen gewoon door. Samen met het schoolteam en de andere partners beoogt het CLB-team een optimalisering van de afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op het functioneren van de leerling.



Onthaal

Het onthaal is het eerste contact tussen het CLB en de leerling, de ouders, de school en/of de netwerkpartner(s) rond een leerlinggebonden vraag. Het onthaal is een eenmalige activiteit die bijgevolg ook slechts eenmaal kan geregistreerd worden in LARS¹⁷⁰. Tijdens het contact beluistert het CLB het aanmeldingssignaal¹⁷¹.

Een hulpvraag kan via verschillende wegen en op verscheidene manieren tot bij het CLB komen. Zo kunnen hulpvragen tot bij het CLB komen via het schoolteam, de leerling, de ouders... Zij kunnen een CLB-medewerker aanspreken op school, via de CLB-chat, tijdens het systematisch contactmoment, via mail, per telefoon... Komt de aanmelding rechtstreeks van de ouder en/of de (bekwame)leerling, dan vraagt het CLB de toestemming om de school en eventuele andere partners te betrekken. Indien de leerling en/of de ouders niet wensen dat de school op de hoogte wordt gebracht van hun vraag of indien de school geen vraag

¹⁶⁹ Voor een beschrijving van de rol, zie deel 'Beleid op leerlingenbegeleiding'.

¹⁷⁰ Leerlingen Activiteiten en Registratie Systeem.

¹⁷¹ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding (LLB) in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

heeft, dan kunnen elementen uit de protocollen gehanteerd worden voor handelingsgericht advies, begeleiding en/of draaischijffunctie. Om de uitbreiding van zorg kwaliteitsvol en onderbouwd te laten verlopen, is de school een belangrijke schakel binnen het traject. Het is dan ook aan de CLB-medewerker om aandacht te hebben voor het belang en de meerwaarde van het betrekken van de school als partner. Als de leerling of de ouders aangeven dat ze de school liever niet betrekken in de begeleiding, dan peilt de CLB-medewerker naar de redenen die zij hiervoor aangeven. Indien de aanmelding gebeurt via de school, wordt door hen instemming van de ouders of de bekwame leerling gevraagd om het CLB in te schakelen. Ook niet-bekwame leerlingen en ouders van bekwame leerlingen worden zoveel mogelijk betrokken bij of op de hoogte gesteld van de aanmelding. De CLB-medewerker be vraagt actief bij de school of dit akkoord bekomen is en of ouder(s)/leerling op de hoogte zijn. Idealiter gaan alle betrokkenen akkoord, dus ook de niet-bekwame leerling of de ouders van een bekwame leerling. Wanneer de betrokken bekwame leerling of de ouders van de niet-bekwame leerling niet akkoord gaan, kan betrokkenheid van het CLB uitsluitend bestaan uit systematische contactmomenten, profylactische maatregelen, leerplichtbegeleiding, signaalfunctie en/of consultatieve leerlingenbegeleiding. Uiteraard dient het steeds het streven te zijn van alle betrokkenen om tot afstemming en gedragenheid te komen. Op die manier komen we tot een degelijk fundament om de leerlingenbegeleiding verder op te bouwen.

Vanuit het decreet integrale jeugdhulp¹⁷² kreeg het CLB een taak toegewezen als laagdrempelige hulpverlening met een aanbod brede instap¹⁷³. Dit houdt in dat het CLB om het even welke vraag minstens onthaalt en verheldert, dit geldt ook voor vragen van buiten het werkingsgebied.

De kernactiviteit onthaal kan naadloos overgaan in de kernactiviteit vraagverheldering. Indien deze kernactiviteit niet onmiddellijk aansluitend kan plaatsvinden, worden tussen de onthaler en de hulpvrager afspraken gemaakt over wie contact zal opnemen om de vraagverheldering verder in te plannen.

Al van bij het onthaal, reikt de CLB-medewerker informatie aan omtrent de rechten en plichten van de cliënt en de CLB-werking. Dit bestaat minstens uit een toelichting van:

- ▶ het beroepsgeheim
- ▶ de rechten van de minderjarige¹⁷⁴
- ▶ de begeleidingsdomeinen waarop het CLB actief is
- ▶ de kernactiviteiten die kunnen ingezet worden
- ▶ taak- en rolafbakening van de verschillende betrokkenen
- ▶ bereikbaarheid van de CLB-medewerker
- ▶ registratie in het multidisciplinaire dossier via het leerling administratie- en registratiesysteem (LARS)

Indien deze toelichting door omstandigheden niet zou kunnen plaatsvinden, kan dit ook in een volgend contact met de cliënt, zij het steeds zo snel mogelijk. Deze informatieverstrekking wordt overlopen bij elk nieuw traject, ook indien de cliënt reeds vertrouwd is met de werking van het CLB. De hulpvrager meenemen in de werking van het

¹⁷² Zie [Decreet betreffende de integrale jeugdhulp](#).

¹⁷³ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/integrale-jeugdhulp-en-het-clb>

¹⁷⁴ Kinderen en jongeren hebben het recht om geïnformeerd te worden over hun rechten: <https://www.vlaanderen.be/cjm/sites/default/files/2020-04/Kinderrechtenverdrag-NL.pdf>, artikel 42.

CLB is een eerste stap in het afstemmen van wensen en verwachtingen met alle betrokkenen. In een later stadium van de leerlingenbegeleiding worden, waar zinvol, elementen stelselmatig dieper toegelicht aan alle betrokkenen, aangepast aan de situatie van de individuele leerling in zijn context.

Vraagverheldering

Bij het verhelderen van de vraag werkt het CLB samen met de hulpvrager om de problemen van de leerling systematisch in kaart te brengen. Een vraagverheldering kan bij verschillende betrokkenen plaatsvinden en aldus ook meermaals geregistreerd worden in het leerling administratie- en registratiesysteem (LARS).

De vraagverheldering heeft steeds als doel het vervolgaanbod te verkennen. Hierbij toetst het CLB af welke kernactiviteit(en) al dan niet aangewezen is/zijn bij de aangemelde problemen. Deze inschatting gebeurt zowel wanneer de vraag rechtstreeks wordt gesteld door de leerling, de ouders en/of de school, aan bod komt in een systematisch contact, als wanneer een vraag wordt gesteld vanuit de werking als brede instap Integrale Jeugdhulp. Het CLB kan in deze fase vanuit de vraagverheldering beslissen om een bijkomende kernactiviteit in te zetten: een handelingsgericht diagnostisch traject, een handelingsgericht advies, begeleiding en draaischijffunctie. Deze verschillende kernactiviteiten¹⁷⁵ kunnen afzonderlijk, gezamenlijk circulair en/of gelijktijdig worden ingezet.

Het besluit van het CLB-team over welke kernactiviteit men verder zal inzetten en bijbehorende consequenties, wordt steeds toegelicht aan en afgestemd met de verschillende betrokkenen.

Concreet tracht de CLB-medewerker een eerste kijk te krijgen op de **zorgen** die de leerling, school, ouder(s) en/of derden ervaren.

Mogelijke vragen die kunnen gesteld worden om de zorgen in kaart te brengen zijn:

- ▶ Wat is de directe aanleiding om het CLB te contacteren? Wat brengt jou naar hier?
- ▶ Wat wil je vertellen over deze leerling/jouw kind/jezelf?
- ▶ Wat is voor jou belangrijk om in het gesprek aan bod te laten komen?
- ▶ Kan je concrete voorbeelden geven van thuis, op school...?
- ▶ ...

Om tot voldoende afstemming te komen over het vervolgtraject, is het nodig dat de CLB-medewerker van bij de vraagverheldering een eerste zicht krijgt op de **wensen en verwachtingen** van de cliënt¹⁷⁶. Het uiten van wensen en verwachtingen geeft sturing aan verdere mogelijke stappen, het motiveert de hulpvrager om tot oplossingen te komen en het is een hoopvolle manier van communicatie.

¹⁷⁵ Bij elke kernactiviteit wordt steeds rekening gehouden met de principes van handelingsgericht werken (HGW), het decreet rechtspositie, kansenbevordering en faire diagnostiek alsook de wettelijke bepalingen die van toepassing zijn op leerlingenbegeleiding. De leerling in zijn context, thuis en op school, staat bij deze keuze centraal.

¹⁷⁶ Zie managementsamenvatting ouderbevraging: Ga van bij de start van de begeleiding na wat de verklaringen en verwachtingen van de leerling, ouders en de school zijn. Maak hiervoor al ruimte in de vraagverheldering en neem verdere uitdieping mee in de intakefase. Geef aan wat leerlingen, ouders en scholen van het CLB kunnen verwachten. Neem de hulpvragen, wensen, verwachtingen en verklaringen mee doorheen je traject en maak gebruik van ieders deskundigheid en ervaring. Overleg over wie welk engagement zal opnemen. Spreek af wanneer en op welke manier jullie verder contact zullen houden.

Mogelijke vragen die kunnen gesteld worden om wensen en verwachtingen in kaart te brengen zijn:

- ▶ Wat is het toekomstperspectief voor deze leerling? Waar willen de school en/of de ouders naartoe met deze leerling? Waar wil de leerling zelf naartoe?
- ▶ Wat wensen de ouders/de school/de leerling met deze aanmelding te bereiken of juist te vermijden? Wat willen de ouders/de leerling/de school graag anders? Wat willen de ouders/de school in de plaats van het probleem? Waar dromen de school/de ouders van? Waar droomt de leerling van? Wat willen de school/de ouders minimaal bereiken? Hoe kan ik, als CLB-medewerker, de school/de ouders daarbij ondersteunen?
- ▶ Wat is al een eerste kleine stap in de richting van hetgeen de school/de ouders/de leerling graag willen bereiken?
- ▶ Welke verwachtingen heb je ten aanzien van het tijdspad dat doorlopen wordt?
- ▶ ...

Hierop aansluitend, polst de CLB-medewerker naar **reeds ondernomen activiteiten en hun effect**. Dit kan gaan over de schoolse context (brede basiszorg en verhoogde zorg) en/of de thuis- en leefcontext van de leerling. Door deze vraagstelling zet de CLB-medewerker de hulpvrager in een actieve rol en toont hij vertrouwen. De hulpvrager krijgt het gevoel dat hij reeds zelf beschikt over bepaalde vaardigheden om iets aan zijn probleem te veranderen. Doorgaans hebben ouders, leerlingen en/of leerkrachten reeds zelf een aantal oplossingen bedacht of toegepast.

Mogelijke vragen die kunnen gesteld worden om ondernomen activiteiten en effecten in kaart te brengen zijn:

- ▶ Welke oplossingen heb je zelf al bedacht? Welke stappen heb je al gezet? Wat was het resultaat?
- ▶ Wat is er thuis of op school al ondernomen? Welke maatregelen werden ingezet? Wat was het resultaat?
- ▶ Heb je al aan iemand advies of hulp gevraagd, aan school, aan je netwerk, aan een hulpverlener...? In welke mate heeft dit geholpen?
- ▶ Wat doe je om voor jezelf te zorgen in deze moeilijke situatie?
- ▶ ...

De selectie van de meest geschikte kernactiviteit, gebeurt op basis van eerder beperkte informatie. Na het opstarten van een of meerdere kernactiviteiten kan bijsturing nodig blijken. Het CLB-team gaat in dat geval verder op pad met de betrokkenen in functie van verdere uitklaring.

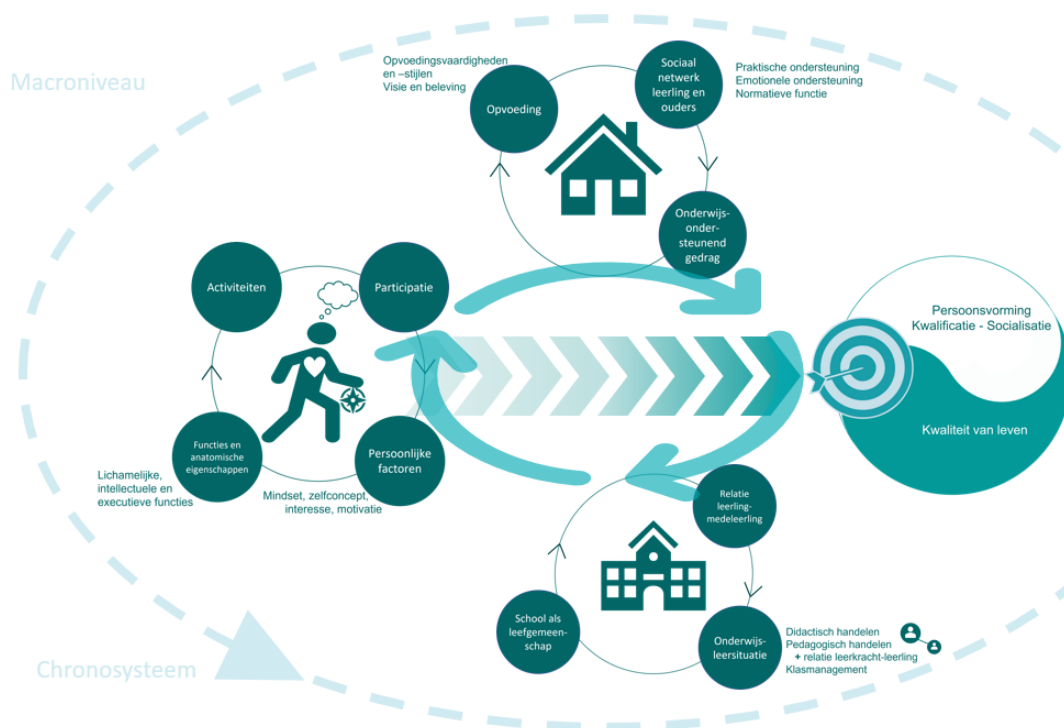
In de praktijk kan de kernactiviteit vraagverheldering op verschillende manieren verlopen¹⁷⁷. Afhankelijk van de wensen van de cliënt en de professionele inschatting van de CLB-medewerker heeft het CLB een gesprek met de cliënt en andere betrokkenen. De CLB-medewerker streeft er steeds naar om iedereen samen rond de tafel te krijgen, luk dit niet, dan is het de taak van de CLB-medewerker om dit bespreekbaar te stellen.

¹⁷⁷ Deze kernactiviteit kan ook een CLB-teamoverleg zijn waarbij de volgende stappen worden besproken.

Wanneer kiest de CLB-medewerker voor de kernactiviteit handelingsgerichte diagnostiek¹⁷⁸?

Het CLB-team kiest voor de kernactiviteit handelingsgerichte diagnostiek indien er een tekort is aan overzicht van of inzicht in het functioneren van de leerling binnen zijn context om finaal te komen tot uitzicht. Het Prodia-model biedt hierbij houvast.

Het Prodia-model¹⁷⁹ is een transactioneel¹⁸⁰ basismodel dat het functioneren van de leerling breed belicht in al zijn aspecten en contexten. Het Prodia-model loopt in lijn met de biopsychosociale visie die aan de basis ligt van ICF-CY-classificatie¹⁸¹. Door de integratie van de ICF-componenten en wetenschappelijke inzichten in het model, voedt het mee het handelingsgericht diagnostisch traject met inbegrip van ICF-CY. In de uitbreiding van zorg hanteren we dit theoretisch model om de hulpvraag in een breder kader te plaatsen. Op die manier krijgt de CLB-medewerker een goed zicht op het functioneren van de leerling binnen zijn diverse contexten.



Het model vestigt de aandacht op de beïnvloedende factoren en wisselwerking tussen de verschillende componenten binnen ICF-CY: wat heeft ertoe geleid dat deze leerling met deze kenmerken in deze contexten problemen heeft ontwikkeld?

¹⁷⁸ Wat betreft de andere kernactiviteiten wordt verwezen naar aanwezig, netgebonden materialen.

¹⁷⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model.

¹⁸⁰ Transactionele modellen richten zich op de wisselwerking tussen leerling/leraar, leerlingen onderling, kind/ouders en school/ouders: hoe beïnvloeden zij elkaar wederzijds? Vanwege de samenhang en onderlinge beïnvloeding spreekt men liever van transacties dan van interacties. Uit: Pameijer N., Van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco, 2019.

¹⁸¹ ICF-CY biedt een begrippenkader waarmee het menselijk functioneren met zijn positieve en negatieve aspecten kan worden beschreven. Centraal staat de interactie tussen het menselijk organisme (functies en anatomische eigenschappen), het menselijk handelen (activiteiten), de deelname aan het maatschappelijke leven (participatie) en mogelijke ondersteunende of belemmerende factoren in de omgeving (externe factoren) of van de persoon (persoonlijke factoren). Voor een verdere beschrijving van de ICF-CY classificatie, verwijzen we door naar het theoretisch deel.

Voorbeeld: School en ouders hebben een verschillende visie op wat er aan de hand is met deze leerling. De school is van mening dat de schoolweigering van de leerling veroorzaakt wordt door de permissieve opvoedingsstijl van de ouders. De ouders zijn van mening dat hun kind niet naar school wil door de verziekte relatie met de leerkracht. In dit geval is er nood aan meer inzicht.

Bij de keuze tot opstart van een HGD-traject zijn twee scenario's mogelijk:

- ▶ in gesprek met de cliënt schat de CLB-medewerker in dat een HGD-traject aangewezen is. In eenzelfde gesprek wordt na het verhelderen van de vraag ingezet op het bereiken van de andere doelen van de HGD-intake.
- ▶ na de vraagverheldering wordt de HGD-intake op een later tijdstip, eventueel door een andere CLB-collega (verder) opgenomen. Bij de overdracht is het belangrijk dat men doorgeeft welke informatie reeds in kaart is gebracht. Dit vermijdt het dubbel bevragen van informatie bij de cliënt. Indien een andere CLB-collega het dossier verder opneemt, is het belangrijk de reden hiervan toe te lichten aan de cliënt.

Aanvulling in het kader van leersteun: principes bij keuze tussen HGA en HGD

Zoals bij andere vragen wordt er ook in het kader van leersteun verwacht dat de school het CLB tijdig aanspreekt in de fase van verhoogde zorg. Dit gebeurt wanneer er vragen zijn of wanneer er een stagnerende of negatieve evolutie is in het traject van een leerling. Dit kan aanleiding geven tot de inzet van consultatieve leerlingenbegeleiding of de start van uitbreiding van zorg.

Op het ogenblik dat school zich afvraagt of de aanpassingen binnen brede basiszorg en verhoogde zorg onvoldoende en/of onredelijk zouden kunnen zijn om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling, stelt de school in het kader van leersteun een vraag aan het CLB. Het CLB onthaalt en verheldert de vraag met alle betrokken actoren.

Er kunnen zich drie scenario's voordoen:

- ▶ Het CLB schat in dat het antwoord op de hulpvraag ligt bij het **versterken van het schoolteam**¹⁸². Bijsturing van aanpassingen – waaronder compenserende en dispenserende maatregelen – is aangewezen. De vraag naar leersteun voor een individuele leerling wordt nog niet opgenomen. Het CLB kan de school adviseren om haar pedagogische begeleidingsdienst (PBD) te betrekken wanneer het inschat dat de school structurele versterking nodig heeft binnen brede basiszorg en verhoogde zorg.
- ▶ Het CLB schat in dat een **handelingsgericht diagnostisch traject** nodig is om een antwoord te bieden op de hulpvraag van een individuele leerling. De CLB-medewerker start een HGD-traject omdat er bijkomende vragen opduiken over het functioneren van de leerling binnen zijn context en de doelen en onderwijs- en opvoedingbehoeften van de leerling nog niet duidelijk (genoeg) zijn. Het HGD-traject biedt eveneens een antwoord wanneer er sprake is van een complexe problemen en bijkomende behoeften. Als uit het handelingsgericht diagnostisch traject blijkt dat er voldaan is aan de voorwaarden voor opmaak verslag in kader van leersteun, dan kan het CLB in afstemming met school, ouders en leerling een GC-verslag, OV4-verslag of een IAC-verslag opstellen¹⁸³.

¹⁸² Zie Verhoogde zorg

¹⁸³ Zie adviesfase voor de uitwerking van de verslaggeving.

- ▶ Het CLB schat in dat een HGD-traject niet meer nodig is om een antwoord te bieden op de hulpvraag van de individuele leerling. Het CLB heeft reeds een traject gelopen met de school, leerling en ouders. Dit kan gaan over een eerder HGD-traject, de betrokkenheid van een extern diagnostisch centrum... Op basis van de reeds aanwezige beeldvorming komt het CLB tot het advies rond de opmaak van een GC-verslag (kernactiviteit **handelingsgericht advies**). De inzet van leersteun maakt de aanpassingen die nodig zijn om het gemeenschappelijk curriculum te blijven volgen nodig en voldoende.

Enkele principes om handelingsgericht advies (HGA) kwaliteitsvol te kunnen inzetten in het kader van GC-verslag

1. Voldoende informatie over de leerling binnen zijn context

We hanteren het Prodia-model om samen met de betrokken actoren zicht te krijgen op de aanwezige beeldvorming van de verschillende bouwstenen en wisselwerking hiertussen. We toetsen de aanwezige beeldvorming af op het **huidig functioneren van de leerling binnen zijn context** en de manier waarop de actoren hier nu naar kijken (overzicht). We bekijken of we voldoende zicht hebben op **beïnvloedende en veranderbare factoren** (inzicht). Wanneer doelen en behoeften nog niet duidelijk genoeg zijn of er bijkomende vragen opduiken over het functioneren van de leerling binnen zijn context, dan is het inzetten van de kernactiviteit handelingsgericht advies onvoldoende en is de opstart van een handelingsgericht diagnostisch traject noodzakelijk. Wanneer er vanuit de beeldvorming een duidelijk zicht is op de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en blijkt dat voor het versterken van de afstemming tussen de leerling en de schoolcontext leersteun nodig is (subsidiar aan brede basiszorg en verhoogde zorg), kan de CLB-medewerker overgaan tot de opmaak van een GC-verslag.

Reflectievragen of HGD nog nodig is of niet

- ▶ Heb je een duidelijk beeld op het functioneren van de leerling in zijn context? Zijn er bepaalde factoren (Prodia-model) waar je te weinig zicht op hebt?
- ▶ Wat zijn de beïnvloedende en veranderbare factoren?
- ▶ Welke doelen heeft de leerling al bereikt? Welke doelen wil en kan de leerling nastreven? Vallen deze doelen binnen het gemeenschappelijk curriculum?
- ▶ Wat betekent de beeldvorming van de leerling voor de afstemming met de schoolcontext?
- ▶ Welke onderwijs- en opvoedingsbehoeften heeft de leerling?
- ▶ Welke ondersteuningsbehoeften geven leerkrachten en schoolteam aan?
- ▶ ...

Reflectievragen of je vanuit dit beeld leersteun nodig hebt of niet

- ▶ Welke maatregelen kunnen binnen brede basiszorg en verhoogde zorg genomen worden om aan de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften tegemoet te komen en de doelen na te streven?
- ▶ Wat zorgt ervoor dat de leerkracht en school bepaalde maatregelen niet kunnen opnemen binnen hun reguliere zorg? Wat hebben zij nodig om dit wel te kunnen doen?
- ▶ Wat is de leervraag van de leerkracht/het schoolteam ten aanzien van het leersteuncentrum?

2. Perspectief van de leerling en ouders op leersteun

Constructief samenwerken met leerling en ouders is belangrijk. Vaak zal hier in het eerder gelopen traject door school, CLB of andere partners al op ingezet zijn. Vooraleer je overgaat tot de opmaak van een GC-verslag op basis van de kernactiviteit HGA, vraag je als CLB-medewerker rechtstreeks aan de leerling en de ouders naar hun perspectief ten aanzien van de vraag naar en de mogelijke inzet van leersteun¹⁸⁴.

Reflectievragen

- ▶ Welke (reële?) doelen heeft de leerling voor ogen?
- ▶ Wat kan de leerling zelf doen en hoe kunnen de leerkracht, ouders, anderen hem daarbij helpen?
- ▶ Wat heeft de leerling aan extra ondersteuning nodig om de doelen te behalen?
- ▶ Hoe beleven de leerling en de ouders de extra nood aan ondersteuning?
- ▶ Wat zijn de verwachtingen van de leerling en de ouders? Hoe staan zij tegenover de verwachtingen van de school?
- ▶ Welke positieve aspecten vaardigheden, talenten, interesses kunnen benut worden?
- ▶ Welke ondersteuningsbehoeften hebben de ouders in functie van leersteun?
- ▶ Hoe staan de ouders/de leerling tegenover leerlinggerichte ondersteuning? Hoe staan de ouders/de leerling tegenover leerkracht- en teamgerichte ondersteuning?¹⁸⁵
- ▶ Wat is toekomstperspectief van de ouders/de leerling t.a.v. de schoolloopbaan?
- ▶ ...

3. Perspectief van de school op leersteun

De leersteun dient subsidiair te zijn aan de brede basiszorg en verhoogde zorg die de school aanbiedt. Het is aan de school om aan te geven welke bijkomende deskundigheid ze nodig heeft om niet alleen met deze leerling met deze onderwijs- en opvoedingsbehoeften verder aan de slag te gaan, maar ook de schoolwerking te versterken in het onderwijs aan leerlingen met gelijkaardige onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Wanneer het perspectief van de school op leersteun zich beperkt tot leerlinggerichte ondersteuning (meer handen in de klas, handicapspecifieke hulp tijdens de lestijden...), dan is er niet voldaan aan de voorwaarden voor de opmaak van een GC-verslag. De school moet op zijn minst reflecteren hoe de leerlinggerichte ondersteuning ook handvatten kan geven om tegemoet te komen aan de behoeften van toekomstige leerlingen met gelijklopende onderwijsbehoeften.

Reflectievragen:

- ▶ Richt de vraag van de school zich op het versterken van de vaardigheden van de leerling of de vaardigheden van de leerkracht of schoolteam? In welke mate draagt dit bij tot welbevinden, participatie en ontwikkeling¹⁸⁶ van de leerling?

¹⁸⁴ Zie intakefase

¹⁸⁵ Wetgevend wordt er geen leerlinggerichte ondersteuning ingezet wanneer ouders hier niet mee akkoord gaan. Ouders kunnen geen leerkracht- of teamgerichte ondersteuning weigeren.

¹⁸⁶ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak,

- ▶ Welke expertise mist de school waarvoor ze een beroep willen doen op het leersteuncentrum? Willen ze de expertise inzetten ter versterking van de leerkracht op brede basiszorg en verhoogde zorg? Willen ze expertise inzetten om tegemoet te komen aan de noden van de specifieke leerling?
- ▶ In welke mate staat de school open voor het versterken van eigen vaardigheden om een inclusieve leer- en leefomgeving te creëren?
- ▶ ...

4. Collegiale consultatie binnen CLB

Als individuele CLB-medewerker is het niet steeds gemakkelijk om een onafhankelijke inschatting te maken. Dit geldt zeker wanneer er al langer een traject met een leerling, ouders en school gelopen wordt. Daarom gebeurt de afweging van een advies zoals een GC-verslag in overleg met CLB-collega's. Zo kan een objectieve, multidisciplinaire blik de beeldvorming en besluitvorming mee helpen versterken. Collegiale consultatie is niet louter toestemming vragen aan je team voor de opmaak van een GC-verslag, het is elkaars kritische vriend zijn en samen het belang van de leerling vooropstellen.

Reflectievragen:

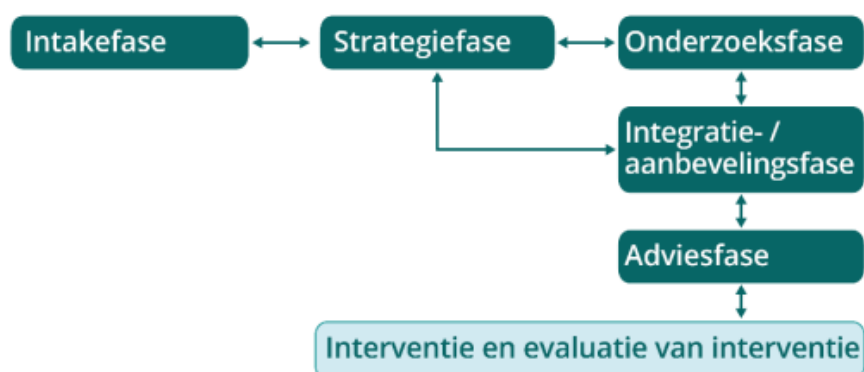
- ▶ Met welke collega, coach of team beslis je tot opmaak van het GC-verslag?
- ▶ Wie helpt je in de afweging tussen HGA of opstart HGD?
- ▶ Wie helpt je in de reflectie over de noodzaak tot opmaak van een GC-verslag?
- ▶ Stel dat je niet overgaat tot opmaak van een GC-verslag, wat zou dit betekenen voor deze leerling en de school?
- ▶ Wat willen jullie in de toekomst bereiken voor deze leerling en deze school met de opmaak van dit GC-verslag?
- ▶ Hoe evalueert jouw CLB-team het effect van een GC-verslag binnen een schoolcontext? Wat nemen jullie hieruit mee in toekomstige afwegingen tot opmaak GC-verslag?
- ▶ ...

creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

Handelingsgericht diagnostisch traject¹⁸⁷

Vanuit de vraagverheldering schat de CLB-medewerker in dat diagnostiek vereist is om een antwoord te kunnen bieden op de hulpvraag: het CLB-team start een handelingsgericht diagnostisch traject¹⁸⁸ op. De hulpvraag loopt als een rode draad doorheen het HGD-traject: het stuurt het HGD-traject aan en zorgt dat je niet verloren loopt. Het traject is wendbaar en cyclisch en wordt gekozen op basis van het type hulpvraag.

De CLB-medewerker hoeft niet bij elke hulpvraag alle fasen van het handelingsgericht diagnostisch traject te doorlopen. De fasen van HGD dienen als richtsnoer, ze zijn flexibel in te zetten. Stel dat uit de strategiefase blijkt dat men over voldoende informatie beschikt om een antwoord te bieden op de hulpvraag, dan kan men meteen overgaan naar de integratie- en aanbevelingsfase. Als er wel een onderzoeksfase nodig is, dan hoeft de CLB-medewerker dit niet steeds even uitgebreid te doen. Soms is de vereiste informatie om een antwoord te kunnen formuleren op de hulpvraag reeds beschikbaar vanuit eerder onderzoek (analyse beschikbare gegevens) of betreft het een eenvoudige hulpvraag die via een gesprek of observatie beantwoord kan worden. Verkorte HGD-trajecten zijn dus goed mogelijk en kunnen voldoende informatie opleveren om de hulpvraag te beantwoorden. Voorwaarde hiervoor is wel dat de CLB-medewerker een goed zicht heeft op het doel en de functie van de vijf HGD-fasen. Op die manier kunnen doordachte beslissingen worden genomen over het al dan niet doorlopen van het ganse traject. Het motto is aldus: “**verkort als het kan, uitgebreid als het moet**”¹⁸⁹.



Binnen HGD stuurt de CLB-medewerker het diagnostisch proces, hij plant hierbij acties en werkt ook nauw samen met cliënten en school voor de uitvoering van deze acties. Ouders en leerkrachten krijgen zo de rol van medeonderzoekers, ouders en leerkrachten doen ertoe! De

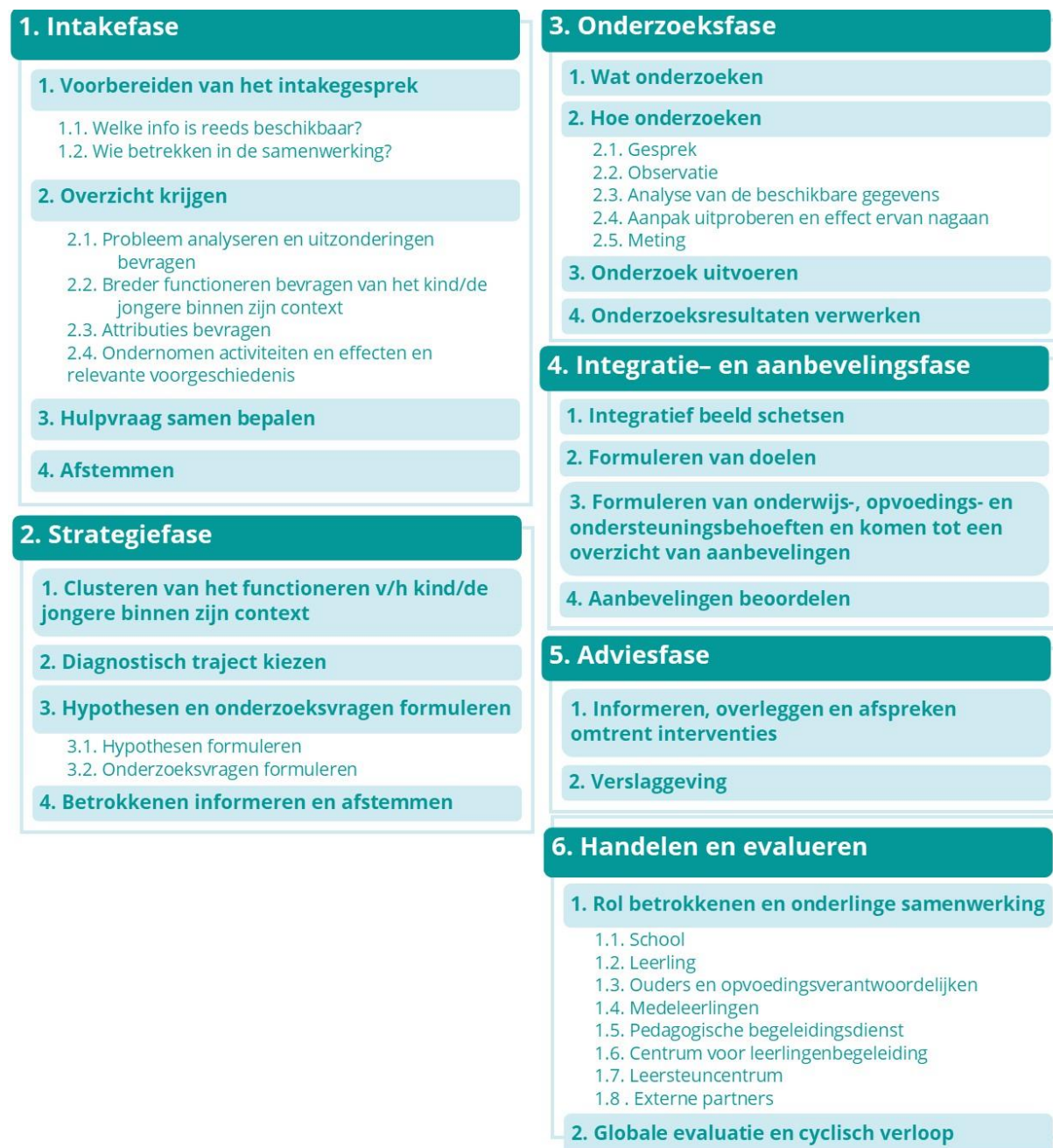
¹⁸⁷ De uitwerking van het handelingsgericht diagnostisch traject binnen CLB ligt in de lijn van de Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek van het Kwaliteitscentrum Diagnostiek en de Richtlijn Casusformulering. Op hun website vind je meer ondersteuning rond de implementatie van deze richtlijn binnen en over sectoren heen: <https://portaal.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/>, geraadpleegd op 21 december 2023.

¹⁸⁸ In het decreet betreffende leerlingenbegeleiding wordt handelingsgerichte diagnostiek omschreven als “een cyclisch zoek- en beslissingsproces van het centrum waarbij informatie over het individu en zijn omgeving wordt verzameld, geïntegreerd en afgewogen met als doel de problemen, de onderwijsnoden of de hulpvragen te objectiveren, te analyseren en te verklaren met het oog op adequate advisering voor het handelen ... Het proces verloopt volgens een systematische procedure, in samenwerking met de leerlingen, de ouders en de school met aandacht voor positieve kenmerken en met aandacht voor de wisselwerking en wederzijdse beïnvloeding van het individu en de omgeving”.

¹⁸⁹ Pameijer N., Van Beukering T., Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Acco 2019.

bedoeling van het HGD-traject is om te kunnen beslissen, in samenspraak met alle betrokkenen, over de meest aangewezen aanpak of over verdere stappen. Constructief samenwerken is een belangrijke succesfactor binnen handelingsgerichte diagnostiek.

Het stramien van het handelingsgericht diagnostisch traject ziet er als volgt uit:



Belangrijke accenten binnen het HGD-traject zijn:

- ▶ Een HGD-traject legt steeds de nadruk op het indicerende aspect. Het richt zich op het bepalen van korte- en langetermijndoelen en het formuleren van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van zijn ouders en leerkrachten. Via handelingsgerichte diagnostiek zal het CLB het 'beeld' van de leerling binnen zijn context verbreden en verdiepen, waardoor in overleg met de betrokkenen nieuwe handelingsgerichte adviezen kunnen geformuleerd worden. Deze

geven een nieuwe input aan de zorg voor de leerling, zowel thuis, op school of vanuit het netwerk rond de leerling.

- ▶ Bij het verzamelen van informatie staan de zuinigheids- en relevantieprincipes voorop. Gesprekken, observaties, vragenlijsten of tests worden enkel ingezet indien het CLB dit noodzakelijk en relevant inschat voor het handelen. Binnen de onderzoeksfase geeft het overzicht “wat en hoe onderzoeken” aan wat kan onderzocht worden en hoe dit wordt onderzocht.
- ▶ In een HGD-traject kunnen onderkende hulpvragen meegenomen worden. Zo kan het CLB-team inschatten of een leerling cognitief zwak of sterk functioneert of de ontwikkeling¹⁹⁰ van bepaalde vaardigheden overeenstemmen met zijn leeftijd, welk leesniveau een leerling beheerst... Wat classificerende diagnoses betreft, stelt het CLB zelf de diagnoses ‘dyslexie’, ‘dyscalculie’, ‘globale ontwikkelingsachterstand’ en ‘verstandelijke beperking’. Dit is niet het geval voor de overige problematieken die in de specifieke diagnostische protocollen aan bod komen: ‘motorische ontwikkelingsstoornis’, ‘ontwikkelingsdysfasie’, ‘ADHD’, ‘ASS’, ‘gedragsstoornissen’, ‘depressieve stoornis’ en ‘angststoornis’. Hierbij gaat het CLB-team na of er mogelijke aanwijzingen zijn voor een onderliggende stoornis en of een nood is aan een meer uitgebreid multidisciplinair diagnostisch traject¹⁹¹. In deze situaties schakelt het CLB externe deskundigen in, die wanneer nodig, over kunnen gaan tot classificerende diagnostiek.
- ▶ Ook na het inschakelen van externe diagnostiek of hulpverlening blijft het CLB de leerling en de ouders verder opvolgen, dit samen met de school en in overleg met de netwerkpartner(s)¹⁹². Vanuit dit overleg kunnen de resultaten van een extern onderzoek (handelingsgericht) vertaald worden in handelingsgerichte adviezen naar de leerling, de ouders en de school. Het CLB-team fungeert tevens als draaischijf tussen de leerling/ouders, de school en het externe hulpverleningsnetwerk.
- ▶ Het CLB-team registreert, conform de regelgeving, zijn acties in het multidisciplinaire dossier via het leerling administratie- en registratiesysteem (LARS).

¹⁹⁰ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van ‘vaardigheden verwerven’. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in ‘het worden van iemand’ en niet alleen in het ‘verwerven van vaardigheden’ uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). ‘Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via [https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg 2022 finaal onderschreven.pdf](https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg%202022%20finaal%20onderschreven.pdf)

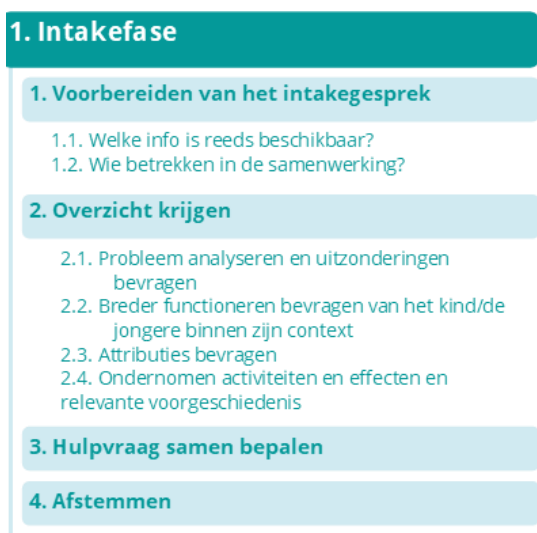
¹⁹¹ Zie [Prodiabrief: Doelgericht meten is doelgericht weten](#) (december 2021). Voor kwaliteitsvolle multidisciplinaire diagnostiek van ADHD zie <https://www.adhd-traject.be/nl>, voor ASS zie KcD (2018). Classificerend Diagnostisch Protocol Autismespectrumstoornis bij kinderen en jongeren. Kwaliteitscentrum Diagnostiek, geconsulteerd op 21 december 2023 via <https://portaal.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/wp-content/uploads/2020/05/ClassificerendDiagnostischProtocolAutismespectrumstoornisMinderjarigendigitaal-2.pdf>

¹⁹² Zie [Prodiabrief Ouders doen ertoe! Ontdek tips voor de samenwerking tussen ouders en CLB! \(november 2020\), waarin de resultaten van de ouderbevraging worden toegelicht](#). Prodia (2020) ‘[Managementsamenvatting van de ouderbevraging](#)’ in Eindrapport Prodia 2019-2020.

1. Intakefase

Wanneer uit de vraagverheldering blijkt dat een HGD-traject nodig is om een antwoord te formuleren op de vraag, bouwen we het traject verder op via de intakefase.

Vanuit een goede voorbereiding, brengt het CLB-team de gemelde zorgen en het brede functioneren van de leerling verder in kaart. Daarnaast worden de attributies, relevante voorgeschiedenis en reeds ondernomen activiteiten en effecten bevroegd. Wat er op welk moment tijdens een intake aan bod komt, kan per cliënt verschillen. Met de ene cliënt is het mogelijk om van bij het begin stil te staan bij de hulpvraag. Bij andere cliënten kan het vlotter gaan om eerst overzicht te krijgen van het functioneren van de leerling of om te vertrekken vanuit de verwachtingen ten aanzien van het CLB. De onderdelen van de intakefase hangen nauw samen. Ze kunnen in elkaar overlopen of gelijktijdig plaatsvinden. Transparant werken is belangrijk zodat alle partners op de hoogte zijn van wat er gebeurt doorheen het traject, waarom en met welk doel. Zo heeft iedereen zicht op wat de zin is van elke actie, waar en door wie ze wordt uitgevoerd.



1.1. Voorbereiden van het intakegesprek¹⁹³

1.1.1. Welke info is reeds beschikbaar?

In de intakefase wordt verder gebouwd op de reeds beschikbare informatie vanuit de vraagverheldering. Aanvullend kan ook doelgericht informatie gehaald worden uit¹⁹⁴:

- ▶ het multidisciplinaire dossier van het CLB;
- ▶ het leerlingendossier van de school;
- ▶ de verslaggeving van externe diensten.

¹⁹³ Voor meer info over het voorbereiden van gesprekken binnen de leerlingenbegeleiding, zie bijlage: Gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding.

¹⁹⁴ Zie managementsamenvatting ouderbevraging: Bij de start van een traject wenst 68,46% van de ouders dat de CLB-medewerker beschikt over het CLB-dossier en over alle informatie vanuit de school. Slechts een beperkt percentage verkiest dus een eerste gesprek waarbij een CLB-medewerker zonder voorkennis met een nieuwe blik naar hun kind kijkt.

Door deze voorbereiding vermijdt de CLB-medewerker herhaling en onnodige belasting van de cliënt. De CLB-medewerker stemt af met de ouder en/of bekwame leerling welke informatie hij vooraf zal raadplegen en vraagt expliciet de toestemming om externe verslaggeving op te vragen¹⁹⁵. Tijdens het intakegesprek gaat de CLB-medewerker

1.1.2. Wie betrekken in de samenwerking?

De afweging wie betrokken wordt bij de intake, gebeurt in een transparant overleg met de leerling, de ouders en de school¹⁹⁶. Bij de aankondiging van het intakegesprek meldt de CLB-medewerker wat er zal besproken worden, hoelang het gesprek zal duren en wie er aanwezig zal zijn. Zo kunnen ouders, samen met hun kind, het gesprek voorbereiden en alvast nadenken over de vragen en zaken die ze wensen te bespreken. De CLB-medewerker denkt na over een positieve start zodat het gesprek in een positieve sfeer kan beginnen. Of de leerling effectief zal deelnemen aan het gesprek is afhankelijk van zijn eigen wensen en mogelijkheden en de inschatting van de ouders en school. Kinderen en jongeren vinden het belangrijk om als ervaringsdeskundigen te worden betrokken: ze hebben vaak een andere kijk op de situatie, ze kunnen de betrokkenen attenderen op dingen die we over het hoofd zien en hen behoeden tegen tunnelvisie.

Een diagnostisch traject is steeds een samen-verhaal. De samenwerking goed starten is een voorwaarde om doelgericht te kunnen werken tijdens het traject én uiteindelijk een advies te geven dat door iedereen gedragen wordt. Samenwerken is (aldus) meer dan elkaar louter informeren. Het is samen reflecteren, elkaar bevragen vanuit een oprechte interesse, luisteren met een open vizier en leren van en met elkaar. Dit doel sluit tevens nauw aan bij de principes van faire diagnostiek¹⁹⁷.

De cliënten en betrokken partners kunnen zijn:

- ▶ de leerling, ongeacht zijn leeftijd¹⁹⁸: ofwel is de leerling aanwezig op het gesprek en kan hij zijn mening formuleren of indien de leerling niet zelf aan het woord wenst te zijn, dan treedt de ouder, school of CLB-medewerker op als spreekbuis én belangenbehartiger van de leerling. Dit laatste is ook het geval indien de leerling liever niet aanwezig is op het gesprek.
- ▶ de ouders
- ▶ de school
- ▶ relevante externen: vertrouwenspersoon voor de leerling of ouders, betrokken hulpverlener, leerondersteuner,...

¹⁹⁵ Uit ouderbevraging blijkt dat het merendeel van de ouders wenst dat de CLB-medewerker beschikt over het CLB-dossier en alle informatie vanuit de school. Slechts een beperkt percentage wenst dat de CLB-medewerker zonder voorkennis met een nieuwe blik naar hun kind kijkt. Zie [managementsamenvatting ouderbevraging](#). Uiteraard blijft maatwerk en afstemming in elk dossier nodig.

¹⁹⁶ HGW –uitgangspunt: De betrokkenen werken constructief samen. We praten vooral met elkaar en zo weinig mogelijk over of tegen elkaar.

¹⁹⁷ Zie Theoretisch deel ADP: Faire diagnostiek.

¹⁹⁸ Ook leerlingen jonger dan 12 jaar worden zo veel mogelijk actief betrokken bij het HGD-traject. Vanuit de ouderbevraging van Prodia komt naar voor dat ouders niet altijd de noodzaak zien om hun kind actief te betrekken in het diagnostisch traject. Moedig ouders hiervoor aan. Informeer hen over de verschillende manieren om hun kind bij het traject te betrekken. Heb hier zeker oog voor bij kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Zie Managementsamenvatting Ouderbevraging. Zie ook: Het internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK, 2014, artikel 12).

De CLB-medewerker streeft ernaar om een gezamenlijk intakegesprek te organiseren met alle betrokkenen (cliënten en partners) rond de tafel, dit is vaak het meest efficiënt. Je start de samenwerking meteen open, transparant en positief en zo vormt dit de startbasis voor het opbouwen van een vertrouwensrelatie en een constructieve samenwerking. Er is geen bijkomend afstemmingsoverleg nodig om tot goede afspraken te komen. Tijdens het gezamenlijk intakegesprek neemt de CLB-medewerker de rol op van constructieve communicator: hij laat de betrokkenen ervaren hoe een positieve samenwerking verder kan worden opgezet, zodat ze in de toekomst samen verder aan de slag kunnen. Soms ervaren cliënten drempels om hun zorgen in groep te bespreken. In dergelijke situaties overlegt het CLB met de betrokkenen welke informatie, hoe, waarom, wanneer en met wie gedeeld mag worden. Iedere partner heeft recht op privacy¹⁹⁹. De CLB-medewerker houdt in al zijn contacten met leerlingen, ouders en leerkrachten rekening met het Decreet Rechtspositie Minderjarige, het beroepsgeheim en het ouderlijk gezag²⁰⁰.

Gemeenschappelijke intakes gebeuren enkel als alle partijen zich hierin kunnen vinden en zich hierbij goed voelen. In afstemming met de betrokkenen kunnen ook delen van de gesprekken samen of apart doorgaan. Wanneer voor een leerling bijvoorbeeld de drempel te hoog is om deel te nemen aan een gezamenlijke intake, kan de CLB-medewerker vooraf een intakegesprek plannen met de leerling en transparant afstemmen welke informatie mee kan worden gegeven in het gemeenschappelijk intakegesprek met ouders en school.

1.2. Overzicht krijgen

Tijdens de intakefase krijgt het CLB-team stap voor stap meer overzicht op de persoonlijke verhalen van de cliënt. De CLB-medewerker beluistert de cliënten vanuit een oprechte en geïnteresseerde houding en neemt hun zorgen, verklaringen en voorkeuren mee in het traject. Wat betekent deze situatie voor deze leerling? Welke gevoelens roept dit op? Wie heeft welke verwachtingen en hoe kan daaraan tegemoetgekomen worden? Wat wil de school graag anders zien? De CLB-medewerker kijkt samen vooruit met de betrokkenen en dit op een transparante manier. Hij stelt hierbij zoveel mogelijk open vragen, gaat niet af op de eerste indruk en luistert zonder vooroordelen. Dit geheel aan informatie wordt verzameld met het oog op het formuleren van de hulpvraag, de clustering van de verkregen informatie en het formuleren van hypothesen in de strategiefase.

1.2.1. Probleem analyseren en uitzonderingen bevragen

De CLB-medewerker brengt in kaart wat de verschillende betrokkenen als probleem aangeven en in welke situaties deze problemen zich niet of minder voordoen. Deze situaties bieden immers kansen tot veranderbaarheid. De informatie uit de vraagverheldering wordt gehanteerd als uitvalsbasis en gedurende de intakefase verder verkend en uitgediept.

De informatie uit de intakefase is voornamelijk de beleving en de persoonlijke visie van de betrokkenen. De CLB-medewerker probeert dit via doorvragen zo concreet en helder mogelijk

¹⁹⁹ Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/Den Haag: Acco.

²⁰⁰ Zie Theoretisch deel ADP; Rechtspositie en hulpverlenershouding

te maken en enigszins te ordenen. Deze ordening is een voorbereiding op het clusteren in de strategiefase.

De CLB-medewerker vraagt steeds expliciet naar uitzonderingen: dit zijn situaties waarbinnen het probleem zich niet voordoet. Hij bevrage wat de leerling, ouders en leerkrachten in deze situaties deden, voelden en dachten. Door aandacht te besteden aan wat specifiek was aan deze uitzonderingen, kunnen de betrokkenen deze krachten en kansen gebruiken bij het vinden van een oplossing en het aanbieden van perspectief.

Mogelijke vragen kunnen zijn:

- ▶ Wie ervaart welk gedrag als een probleem?
- ▶ Sinds wanneer worden de problemen ervaren? En hoe frequent doet het zich voor?
- ▶ Hoe reageren ouders/medeleerlingen/leerkrachten op de problemen van de leerling?
- ▶ Hoe gaat de leerling/ouders/leerkrachten om met deze moeilijkheden? (copingstrategieën)
- ▶ In welke situaties of momenten merk je dat het probleem er niet of minder is? Waaraan zie je dat het beter gaat? Wat valt er dan op? Wat is er dan anders?
- ▶ Wat deed/ dacht/voelde de leerling/ouders/leerkrachten in die situaties?
- ▶ Wat wil je zeker behouden? Wat wil je dat er anders is als deze situatie voorbij is? Waaraan merk je dat je een stapje vooruit bent gegaan?
- ▶ Wat doe je anders wanneer het beter gaat?
- ▶ Wat helpt om dat in de toekomst vaker te laten gebeuren?
- ▶ Bij wie kan de leerling/het kind steun vinden?
- ▶ Op wie kan jij rekenen?
- ▶ ...

1.2.2. Breder functioneren bevragen van het kind/de jongere binnen zijn context

De CLB-medewerker focust zich niet enkel op het aangemelde probleem, maar kijkt ook breder naar het algemeen functioneren van de leerling in zijn verschillende contexten. Hierbij vraagt de CLB-medewerker actief naar handelingen, gevoelens, vaardigheden, interesses en situaties die de leerling, ouders en leerkrachten als positief ervaren. Het expliciet benoemen van krachten, kansen, successen en talenten geeft het gesprek een positieve wending. Het verhoogt het gevoel van competentie bij de hulpvrager en het geeft hen moed en hoop om verder te gaan. Door de focus te leggen op positieve aspecten ontstaat er meer perspectief voor de hulpvrager.

Kinderen en jongeren ontwikkelen in voortdurende **wisselwerking met hun thuis-, leef- en schoolcontext**, én met de brede maatschappelijke context. Deze contexten kunnen het functioneren van de leerling ofwel stimuleren ofwel belemmeren. Tijdens de intakefase is het belangrijk om oog te hebben voor deze wisselwerking: hoe is de wisselwerking tussen deze leerling, in deze klasgroep, bij deze leerkracht, in deze school en van deze ouders? Binnen diagnostiek zoekt de CLB-medewerker naar een goede afstemming tussen wat de leerling nodig heeft om zich optimaal te ontwikkelen en hoe zijn omgeving hieraan tegemoet kan komen.

Hierbij legt de CLB-medewerker vooral de **focus op wat veranderbaar is**, niet enkel met betrekking tot de leerling, maar ook binnen de onderwijsleeromgeving of thuis- en leefcontext²⁰¹. Wat kunnen we doen om positieve factoren te versterken? Hoe kunnen we belemmeringen en hindernissen wegwerken of verminderen? Wat is reeds goed afgestemd en waar liggen verandermogelijkheden? Belangrijk hierbij is dat de leerling steeds eigenaar blijft van zijn eigen traject. Om het functioneren goed te kunnen bevragen en nadien te interpreteren, is er voldoende informatie en kennis nodig over enerzijds de typische ontwikkeling²⁰² van een kind of jongere en anderzijds de sociale en culturele contexten waarbinnen de leerling opgroeit²⁰³.

Het functioneren van de leerling binnen enerzijds de thuis- en leefcontext en anderzijds de schoolcontext kan in kaart gebracht worden door volgende voorbeeldvragen:

Voorbeeldvragen over het algemeen functioneren van het kind/de jongere die je aan de ouders kunt stellen (je kan de vragen herformuleren indien je ze richt aan de leerkracht of het kind/ de jongere zelf):

- ▶ Waar is je kind goed in? Leert je kind snel iets bij? Waar is hij minder goed in?
- ▶ Beweegt je kind graag en vlot? Kan hij voor zijn leeftijd goed kruipen, stappen, klimmen, rennen, springen, fietsen, zwemmen ...?
- ▶ Kan je kind gemakkelijk duidelijk maken wat hij wil? Hoe spreekt je kind? Kan je kind het verhaal van iemand anders makkelijk volgen? Begrijpt je kind doorgaans wat je zegt?
- ▶ Waar speelt jouw kind mee? Hoe verloopt het spel met volwassenen, met leeftijdsgenoten? Hoe lang kan je kind zich op een activiteit richten of met iets spelen?
- ▶ Heeft je kind lichamelijke klachten?
- ▶ Hoe verloopt het eetpatroon bij je kind? Hoe verloopt het slaappatroon?
- ▶ Hoe voelt je kind zich op school, thuis, tijdens vrije tijd...?
- ▶ Welke ondersteuning heeft je kind nodig? Hoe reageert je kind op hulp?
- ▶ Welke opdrachten kan je kind zelfstandig starten, uitvoeren of beëindigen? Waarvoor heeft hij hulp nodig? Welke hulp heeft je kind nodig?
- ▶ Hoe verloopt het schoollopen van je kind?
- ▶ Gaat je kind graag naar school? Welke activiteiten doet hij wel/niet graag? Is je kind gemotiveerd om naar school te gaan? Hoe merk je dit?
- ▶ Wat doet je kind graag buiten school? Welke hobby's heeft je kind?
- ▶ ...

²⁰¹ Zie Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire H. (2018). Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie. Leuven/Den Haag: Acco, Bijlage 6.4 Welke kenmerken van leerlingen, onderwijs en opvoeding zijn te beïnvloeden?

²⁰² Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

²⁰³ Zie Specifieke Diagnostische Protocollen Theoretisch deel en Nederlands Centrum Jeugdzorg (z.d.) Ontwikkelingsaspecten en omgevingsinteractie schema, geraadpleegd op 8/03/2023 via <https://www.ncj.nl/onderwerp/landelijk-professioneel-kader-lpk/schema-ontwikkelingsaspecten-en-omgevingsinteractie/>.

Voorbeeldvragen over de thuis- en leefcontext die je aan ouders kan stellen:

- Voorbeeldvragen over opvoeding:
 - Welke regels en afspraken worden er thuis gemaakt?
 - Hoe verloopt het opstaan, slapengaan, wassen, aan- en uitkleden, eten, meehelpen in het huishouden, spelen ...?
 - Gedraagt jouw kind zich anders als het van school komt? Zo ja, hoe?
- Voorbeeldvragen over onderwijsondersteunend gedrag:
 - Hoeveel tijd besteedt je kind aan huiswerk? Heeft je kind veel hulp nodig bij het maken van zijn huiswerk? Hoe verloopt dit doorgaans?
 - Vertelt je kind over wat hij op school meemaakt? Peil je er als ouder zelf naar?
 - Waarom heb je voor je kind gekozen voor deze school? Heb je een goed gevoel bij de keuze van de school?
- Voorbeeldvragen over sociaal netwerk leerling en ouders:
 - Hoe is de band van je kind met volwassenen (ouders, familieleden, andere verzorgers, leerkrachten ...)? Hoe verloopt de communicatie met volwassenen?
 - Kun je als ouder een beroep doen op familie, vrienden, burens, hulpverleners ... voor ondersteuning (zowel praktisch als emotioneel)? Heb je een steunfiguur in jouw omgeving?
 - ...

Voorbeeldvragen over de schoolcontext die je aan de (vak)klasleerkracht kan stellen:

- Voorbeeldvragen over de onderwijsleersituatie²⁰⁴:
 - Begrijpt de leerling de instructies in de klas?
 - Kan de leerling het tempo volgen in de klas?
 - Hoe gaat de leerling om met de feedback die je hem geeft?
 - Hoe zou je je relatie met deze leerling omschrijven?
 - Houdt de leerling zich makkelijk aan de afspraken en regels?
 - Waar zit de leerling in de klas? Heb je voldoende mogelijkheden in je klaslokaal om voor andere bankopstellingen te kiezen?
- Voorbeeldvragen over de relatie tussen leerling - medeleerling:
 - Heeft de leerling vrienden uit de klasgroep?
 - Hoe is het contact van deze leerling met andere kinderen uit de klas?
- Voorbeeldvragen over de school als leefgemeenschap:
 - Bij wie kan de leerling terecht op school als hij niet goed in zijn vel zit?
 - Hoe belangrijk is het aspect welbevinden op je school? Hoe uit zich dat in de dagelijkse schoolpraktijk?
 - Bestaat er een vertrouwensleerkracht op je school? Wat betekent zorg voor jouw school? Hoe uit zich dat?
 - Bij wie kan jij als leerkracht terecht als je zorgen hebt?
 - ...

Eens de CLB-medewerker hier een ruim beeld van heeft, kunnen de aangemelde problemen worden geclusterd in de volgende fase.

²⁰⁴ Zie Analyse onderwijsleersituatie

1.2.3. Attributies bevragen

Attributies zijn verklarende factoren die iemand toekent aan een bepaalde situatie of een bepaald functioneren. De verklaringen kunnen gezocht worden bij zichzelf (intern attribueren) of bij factoren buiten zichzelf (extern attribueren). Het soort van verklaring²⁰⁵ dat iemand geeft voor zijn eigen gedrag en dat van anderen is afhankelijk van zijn referentiekader. Dit referentiekader kan beïnvloed worden door onder andere vroegere ervaringen, de hoeveelheid beschikbare kennis, culturele factoren... Daarnaast bepaalt het soort van verklaring ook hoe de cliënt zich daarbij voelt, wat hij verwacht in de toekomst en in welke mate hij gemotiveerd is om zijn eigen gedrag of de situatie te veranderen.

Voorbeelden

- ▶ Meryem zoekt de verklaring voor haar problemen met accuraat klokkezen in de manier waarop de juf het uitlegde (extern attribueren).
- ▶ Moeder zoekt de verklaring voor het explosief puberaal gedrag van haar dochter Ilse in de manier waarop ze haar kind opvoedt (intern attribueren).
- ▶ Een leerkracht zoekt de verklaring van het spijbelgedrag van Louis in de context van het gezin waarin hij opgroeit (extern attribueren).

Cliënten die intern attribueren voelen zich (mede)verantwoordelijk voor het vinden van een oplossing van het probleem. Bij een cliënt die enkel extern attribueert, is het belangrijk om in een constructief gesprek andere manieren te suggereren om met de situatie om te gaan. Een nieuwe kijk op de situatie kan immers leiden tot ander gedrag.

Het analyseren van de attributies kan ook inzicht geven in de 'vraag achter de vraag'. Aandacht voor onderliggende vragen kan vermijden dat mensen zich niet geholpen voelen omdat ze met een 'onbeantwoorde vraag' blijven zitten.

De CLB-medewerker peilt naar attributies voor wat de betrokkenen als negatief en positief ervaren. Benoem hierbij dat het de bedoeling is om op zoek te gaan naar waar mogelijke oplossingen liggen. Attributies kunnen een inspiratiebron zijn voor verklarende en indicerende hypothesen die geformuleerd worden in de strategiefase. Door hierop voldoende zicht te krijgen in de intakefase, kan de CLB-medewerker de toekomstige hypothesen optimaal laten aansluiten op de attributies van de cliënten en zo de gedragenheid van het verdere traject versterken. Voorstellen tot onderzoek of mogelijke interventies die niet zijn afgestemd op de verklaringen die de betrokkenen geven aan het probleem, zullen op weinig of geen medewerking kunnen rekenen én het handelingsgericht traject blokkeren. Indien er wel afstemming is, dan vergroot de kans dat de cliënten in de adviesfase het integratieve beeld herkennen en de aanbevelingen accepteren. Door voldoende rekening te houden met de attributies van de verschillende betrokkenen, verhoog je de kans op een constructieve samenwerking doorheen het traject.

Voorbeeld: Een leerkracht stelt dat het spijbelgedrag van Louis te verklaren is door de context van zijn gezin. De moeder van Louis kampt met een verslavingsproblematiek waardoor Louis

²⁰⁵ Meestal worden vier causale dimensies onderscheiden waarop oorzaken gesitueerd kunnen worden: extern-intern, stabiel-instabiel, controleerbaar-oncontroleerbaar, globaal-specifiek. Zie: Lens W. & Depreeuw E., *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken*, Universitaire Pers Leuven, 1998 en Bors G. & Stevens L., *De gemotiveerde leerling*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2008.

's morgens vaak aangewezen is op zichzelf. Wanneer Louis te laat aankomt op school, krijgt hij meteen een nota in zijn agenda.

Tijdens de intake besteedt de CLB-medewerker aandacht aan deze uitspraak. Hij haalt aan dat naast een gezinscontext die mogelijk het spijbelen faciliteert er ook elementen kunnen zijn binnen de schoolse context die het spijbelen bevorderen of beperken. Indien de leerkracht zo zijn verklaring bijstuurt, kan dit ervoor zorgen dat hij zich tijdens de onderzoeksfase engageert als medeonderzoeker of tijdens het adviesgesprek openstaat voor een meer schoolse aanpak van het spijbelgedrag. Hierdoor zal de leerkracht zijn attributies mogelijk wat bijstellen. Indien de leerkracht bij zijn externe attributie blijft (de verklaring ligt bij de verslavingsproblematiek van de moeder), zal hij minder geneigd zijn om mee te onderzoeken wat hij zelf kan doen om de spijbelproblematiek aan te pakken.

1.2.4. Ondernomen activiteiten en effecten en relevante voorgeschiedenis

Voor het verdere diagnostische traject is het noodzakelijk om zicht te krijgen op reeds ondernomen activiteiten en hun effecten. Het kan enerzijds gaan om interventies binnen de basis- en verhoogde zorg op school of anderzijds in de thuis- en leefcontext. Gedurende de vraagverheldering werd al stilgestaan bij ondernomen activiteiten en effecten om het eventuele vervolgetraject te kunnen bepalen. Tijdens de intakefase bouwen we hierop verder met als doel het formuleren van hypothesen tijdens de strategiefase. Zo kan een succesvolle aanpak in het verleden inspiratie geven voor het stellen van een indicerende hypothese en op die manier handvatten bieden voor het formuleren van toekomstige aanbevelingen.

Samen met de leerling, de school en de ouders analyseert de CLB-medewerker de ondernomen activiteiten met vragen als:

- ▶ Welke differentiërende, remediërende, compenserende en/of dispenserende maatregelen werden reeds genomen? Hoe ging de leerling daarmee om?
- ▶ Hoelang zijn deze maatregelen reeds van toepassing? En hoe frequent werden ze ingezet?
- ▶ Wat maakte volgens jou dat de maatregel (on)voldoende effect had?
- ▶ Wat was het doel van de aanpak of de interventie?
- ▶ Was er een goede afstemming tussen de aanpak van de verschillende betrokkenen?
- ▶ Wat is het effect van de aanpak op de draagkracht van het kind, gezin en school?
- ▶ ...

Wanneer door de ouders buitenschoolse hulp is ingezet, is het relevant om volgende zaken te bevragen:

- ▶ Wat zijn de doelen binnen de therapie?
- ▶ Is de hulp taakgericht (wordt er gerekend, gelezen,...)?
- ▶ Welke hulpmiddelen zijn ingezet?
- ▶ Wat zijn de effecten?
- ▶ In welke periode? Hoe frequent? Hoe lang?
- ▶ Wordt er rekening gehouden met de draagkracht van het kind en het gezin?
- ▶ Is er afstemming tussen buitenschoolse remediëring en de hulp in de klas? En hoe gebeurt deze afstemming?

▶ ...

HGD richt zich vooral op het heden en de toekomst: 'Wat is er op dit moment met deze leerling in deze context aan de hand? En wat willen we bereiken?' Het gebeurt dat sommige gebeurtenissen uit het verleden ook belangrijk zijn om in kaart te brengen omdat ze een grote invloed hebben op het huidige functioneren van de leerling of zijn context. Informatie over het verloop van de ontwikkeling van de leerling, een ingrijpende gebeurtenis of het familiaal voorkomen van een specifiek probleem, wordt enkel verzameld indien dit doelgericht is in functie van het beantwoorden van de hulpvraag.

Voor het verzamelen van relevante informatie over de voorgeschiedenis vertrekt de CLB-medewerker vanuit de analyse van het multidisciplinair dossier. Daarbij gaat de CLB-medewerker na of de gegevens nog accuraat zijn en in welke mate ze overeenstemmen met het huidige functioneren van de leerling en/of zijn context. Waar nodig stelt de CLB-medewerker verdere verdiepende vragen.

1.3. De hulpvraag samen bepalen

Vanuit de vragen van de verschillende betrokkenen zoekt de CLB-medewerker samen naar afstemming over de hulpvraag die moet worden beantwoord. Het is belangrijk om letterlijk af te toetsen bij de betrokkenen of je hun vraag goed hebt begrepen. Soms kan het nodig zijn om een vraag te herformuleren en/of (nog) concreter te maken.

Als CLB-medewerker is het belangrijk om voldoende oog te hebben voor een eventuele verborgen vraag achter de uitgesproken vraag. Zo'n impliciete vraag komt pas boven tafel als je er gericht naar op zoek gaat²⁰⁶. Dat kan met vragen zoals: wat kan ik voor je doen? Wat wil je precies weten en waarom? Wat maakt dat jullie nu met deze vraag komen? Waar maak je je het meest zorgen over? ...

Bij het verder verhelderen van de vraag is het belangrijk om na te gaan welk(e) type(s) hulpvraag we meenemen: onderkennend, verklarend, indicierend. Het bepalen van het type hulpvraag is immers van belang omwille van de impact op de verdere fasen van het HGD-traject:

■ Een onderkennende hulpvraag:

'Wat is er met dit kind aan de hand?', 'Over welk type probleem gaat het?'. Het antwoord op dit type hulpvraag draagt bij aan het overzicht en kan bestaan uit:

- ▶ een objectieve beschrijving van een specifiek probleem en van de situaties waarin dit zich wel of niet voordoet.
- ▶ een niveaubepaling
- ▶ de vaststelling van een classificerende stoornis

²⁰⁶ Jolanda A. B. M. Coolen, Nicole P. M. Krol, Eric E. J. De Bruyn et al. Vragen rond hulpvragen. De hulpvraag in het diagnostisch proces. Uit: Kind en adolescent, uitgave 2/2003.

Bij dit type van hulpvraag, is het steeds belangrijk te reflecteren over de voor- en nadelen van dergelijk onderzoek²⁰⁷. Vaak worden onderkende vragen enkel meegenomen als ze kunnen helpen bij het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften²⁰⁸. Soms is classificatie noodzakelijk voor de toegang tot gepaste hulp of onderwijs.

Voorbeelden:

- ▶ Heeft Elisa DCD?
- ▶ Wat zijn de cognitieve vaardigheden van Tjen?
- ▶ Heb ik paniekaanvallen?
- ▶ Heeft Jolien genoeg vorderingen gemaakt bij het lezen?
- ▶ Welke interesses heeft Jinan?
- ▶ Is er sprake van kindermishandeling in de thuiscontext?

■ Een verklarende hulpvraag:

‘Waarom is dit met dit kind aan de hand?’ of ‘Hoe hangen factoren van leerling, onderwijs en opvoeding samen?’ Verklarende vragen hebben vaak te maken met wisselwerking en afstemming. Het gaat om het verkrijgen van meer inzicht. Ook verklarende vragen worden pas meegenomen als ze helpen bij het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling²⁰⁹. Als een verklaring geen verschil maakt in het advies, dan is het belangrijk te weten waarom iemand toch naar een verklaring op zoek is.

Voorbeelden:

- ▶ Vertoont Ahmed een verminderde aandacht omwille van problemen in zijn thuiscontext?
- ▶ Verveelt Robert zich in de klas door een gebrek aan uitdagende leerstof?
- ▶ Waarom maakt Liss zo veel fouten bij wiskundige bewerkingen?
- ▶ Waarom heb ik steeds meer tijd nodig dan mijn klasgenoten om een tekst door te lezen?
- ▶ Hangt het storende gedrag van Mislav samen met de pedagogische vaardigheden van zijn ouders?

■ Een indicerende hulpvraag:

‘Wat kan aan deze probleemsituatie best verholpen worden?’ of ‘Hoe gaan we met dit probleem om?’ Een antwoord op dit type hulpvragen kan in de integratie- en aanbevelingsfase uitmonden in aanbevelingen en draagt zo bij tot uitzicht. In een HGD-traject gaat de meeste aandacht naar indicerende hulpvragen.

Bij indicerende hulpvragen wordt een onderscheid gemaakt tussen veranderingsgerichte en adviesgerichte hulpvragen.

- Een veranderingsgerichte hulpvraag: ‘Wat is het effect van een bepaalde aanpak op het gedrag van een leerling?’ Om een antwoord te kunnen geven op

²⁰⁷ Zie box 1: De plaats van classificerende diagnostiek in een casusformulering. In Kwaliteitscentrum Diagnostiek (2023). Richtlijn Casusformulering, KcD. Wel of niet meenemen van vraag naar label: Handelingsgericht classificeren in het onderwijs. (HGD 2015, download 2.2, via [website Acco](#)), Zie ook bijlage ‘Waarom is een label hoogbegaafdheid niet meer houdbaar?’

²⁰⁸ Zie ook Als-danredenering in Strategiefase: Als we weten dat... dan betekent dat voor ons advies dat...

²⁰⁹ Zie ook Als-danredenering in Strategiefase: Als we weten dat... dan betekent dat voor ons advies dat...

veranderingsgerichte hulpvragen, voeren betrokkenen – tijdens het diagnostisch traject – doelgericht een kortdurende interventie uit om na te gaan wat de effecten daarvan zijn.

Voorbeelden:

- ▶ Kan Diana in de klas zelfstandig werken aan leesopdrachten, als zij leert werken met ondersteunende software?
- ▶ Verhoogt peer tutoring of coöperatief leren²¹⁰ Amirs gevoel van competentie en verbondenheid?
- ▶ Is Anne-Laure meer aanwezig op school wanneer een medeleerling haar thuis oppikt?

- Een adviesgerichte hulpvraag: ‘Welke doelen streven we na en wat hebben leerlingen, leerkrachten en ouders nodig om deze te bereiken?’ of ‘Welke interventies zijn zowel wenselijk als haalbaar?’

Voorbeelden:

- ▶ Voldoet Klara aan de criteria voor de toelating in een school voor kinderen met spraak- of taalontwikkelingsstoornissen?
- ▶ Is het voor Mart aangewezen om te versnellen voor het vak wiskunde omwille van sterke cognitieve vaardigheden?

Bij de analyse van de vragen brengt de CLB-medewerker in kaart welk type hulpvraag in deze specifieke situatie van toepassing is. Vaak gaat het om een combinatie van vragen: ouders, school en leerling willen weten wat er aan de hand is op dit moment en in deze context (overzicht), hoe dat komt (inzicht) en welke aanpak wenselijk en minimaal noodzakelijk is (uitzicht).

Afhankelijk van het type en het aantal hulpvragen, kan het ook nodig blijken om een zekere prioritering aan te brengen in functie van een realistisch en behapbaar HGD-traject binnen de CLB-werking. Dit gebeurt steeds in afstemming met de cliënt.

1.4. Afstemmen

Aan het einde van de intakefase is er een consensus over de hulpvragen die we opnemen binnen het HGD-traject alsook een eventuele prioritering hiervan. Deze consensus komt er in overleg en afstemming met de verschillende betrokkenen. Ook wanneer de CLB-medewerker een hulpvraag niet opneemt omdat deze niet past binnen de CLB-opdracht, toetst de CLB-medewerker af of de cliënt ondersteuning nodig heeft bij de toeleiding naar andere hulp.

Op deze manier hebben de verschillende partijen realistische verwachtingen voor wat betreft de inhoud van het verdere traject. Bij onvoldoende overeenstemming tussen de verschillende cliënten over de hulpvragen, gaat de CLB-medewerker op zoek naar een compromisvoorstel.

²¹⁰ Zie bijlage Effectief onderwijs

Voorbeeld: Ouders willen enkel hulpvragen meenemen over hoe het op school gaat en niet over hoe het thuis loopt.

Het is cruciaal om meningsverschillen tussen cliënten mee te nemen. Als er geen akkoord is, dan wordt de zin van het vervolg van het traject in vraag gesteld. Gelijkgestemde wensen en verwachtingen zijn namelijk cruciaal om samen met alle betrokkenen het handelingsgericht diagnostisch traject te lopen en tot gedragen adviezen te komen²¹¹.

Ten slotte biedt de CLB-medewerker de cliënten informatie over het verdere verloop van het traject: verschillende mogelijke vervolgsenario's worden globaal besproken. Of er al dan niet verder onderzoek zal uitgevoerd worden, hangt af van de inschatting tijdens de strategiefase. Mogelijkheden voor onderzoek door het CLB-team kunnen hier, voor zover dit al in te schatten is vanuit de intake, geschetst worden. Ook wordt er aandacht besteed aan hoe de verdere communicatie en samenwerking tussen de verschillende betrokkenen verder wordt vormgegeven. Wie wil op welke manier betrokken worden gedurende het verdere traject? Welke vorm en frequentie van communicatie verkiezen de verschillende cliënten? Welk tijdspad wordt er voorzien?

Aanvulling in het kader van leersteun: vraag naar opmaak verslag meenemen als hulpvraag naar behoeften

De vraag die wordt gesteld in het kader van leersteun is vaak "Kan er een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag worden opgemaakt voor deze leerling?" (adviesgerichte hulpvraag). De CLB-medewerker gaat, in overleg met de leerling, ouders en de school (en eventueel ander relevante betrokkenen), aan de slag met deze vraag om te komen tot een gedragen hulpvraag.

Het is belangrijk om op zoek te gaan naar de vraag achter de vraag: Waarom wordt deze vraag gesteld? Welke zijn de zorgen? Wat maakt dat deze vraag nu wordt gesteld? De CLB-medewerker gaat samen met de betrokkenen op zoek naar de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de daarbij horende ondersteuningsbehoeften van de ouders en de school. Leersteun kan immers zowel leerlinggericht, leerkrachtgericht als schoolteamgericht worden ingezet. Verder wordt ook gepeild naar het onderwijsloopbaanperspectief van de leerling en de haalbaarheid van het gemeenschappelijk curriculum. Door bevraging van de behoeften van de leerling en de leerkrachten, kan de CLB-medewerker nagaan of de behoeften van die aard zijn dat hier niet aan tegemoet kan worden gekomen binnen brede basiszorg en verhoogde zorg en/of binnen het gemeenschappelijk curriculum. Zo werken we aan leersteun die aanvullend is op wat er in de school al aanwezig is.

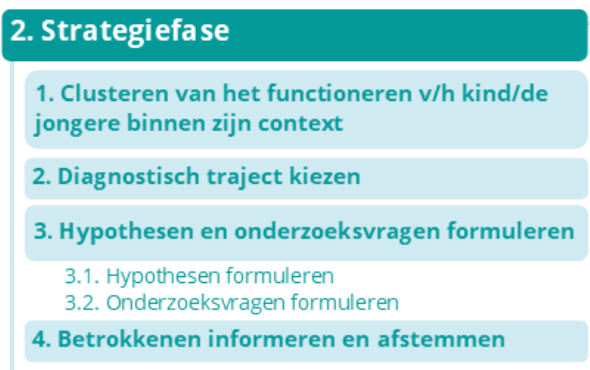
²¹¹ HGW-uitgangspunt: constructief samenwerken.

2. Strategiefase

De strategiefase is het moment bij uitstek voor reflectie binnen het multidisciplinaire CLB-team. Deze fase vertrekt bij het clusteren van de informatie die de CLB-medewerker verzamelde tijdens de vraagverheldering en intakefase. De kernvraag die het CLB-team zich stelt tijdens de strategiefase is: “Kan deze leerling meteen door naar de integratie- en aanbevelingsfase of is er diagnostisch onderzoek nodig om de hulpvraag te kunnen beantwoorden?”. Indien blijkt uit de reflectie dat voldoende informatie beschikbaar is om de hulpvraag te beantwoorden, denkt het CLB-team na over doelen, behoeften en aanbevelingen²¹². Indien uit de strategiefase blijkt dat het doorlopen van een onderzoeksfase nodig is, komen de teamleden vanuit de clustering tot het formuleren van hypothesen en onderzoeksvragen. Het Prodia-model²¹³ helpt de CLB-medewerker om het overzicht te creëren, tot reflectie te komen, mogelijke verbanden te leggen tussen de verschillende bouwstenen en elementen en tevens mogelijke blinde vlekken en denkfouten op het spoor te komen. Het CLB-team heeft specifieke aandacht voor diversiteitssensitief handelen²¹⁴: welke alternatieve hypothesen zien we mogelijk over het hoofd? Is het duidelijk wat alle betrokkenen nodig hebben om samen het traject verder te lopen?

In elk HGD-traject wordt een strategiefase doorlopen, deze fase kan niet worden overgeslagen. Bij elke hulpvraag moet de CLB-medewerker beslissen over het best passende traject. Het verloop van de strategiefase is minder flexibel dan bij de intakefase: de CLB-medewerker start steeds met het clusteren van de aanwezige informatie om zo het verdere diagnostisch traject te bepalen.

Ter afronding van de strategiefase worden de bevindingen teruggekoppeld naar de betrokkenen. Er wordt afstemming gezocht over het vervolgtraject. Daarbij is duidelijk verwoord welke onderzoeksvragen worden meegenomen en op welke manier, wie de mogelijke (mede)onderzoekspartners zijn, wat de verdere stappen zijn en hoe de timing is.



2.1. Clusteren van het functioneren van het kind/de jongeren binnen zijn context

De relevante intakegegevens over het brede functioneren van het kind/de jongere worden geclusterd volgens de componenten in ICF-CY²¹⁵. Deze classificatie biedt ‘overzicht’. Ze geeft

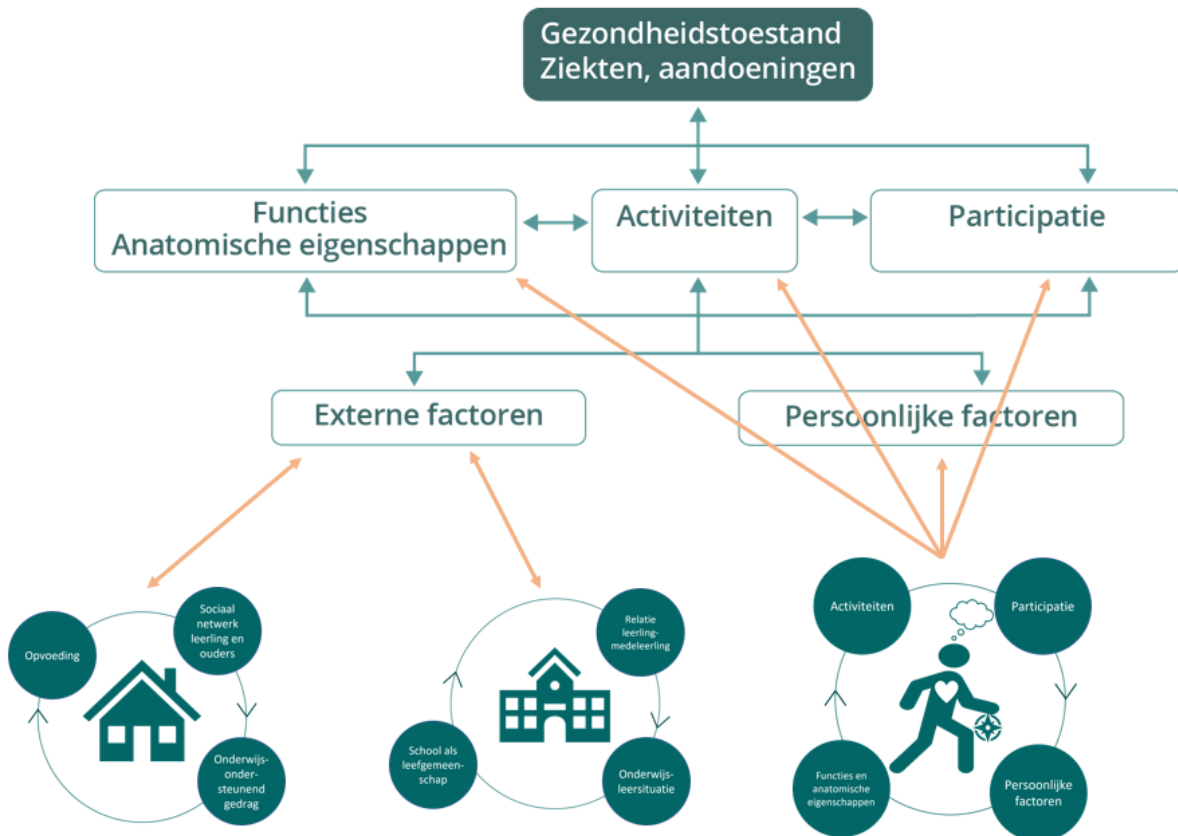
²¹² Het HGD-traject loopt verder naar de integratie- en aanbevelingsfase.

²¹³ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model.

²¹⁴ Zie Toetsstenen Faire diagnostiek.

²¹⁵ ICF-CY staat voor International Classification of Functioning, Children and Youth.

aan wat we al weten en welke informatie eventueel nog ontbreekt om de hulpvraag te beantwoorden. Het bestuderen van de wisselwerking tussen de verschillende componenten – de dubbele pijlen in het ICF-CY-schema – verhoogt het ‘inzicht’ in de situatie. ICF-CY helpt om in een latere fase de transfer te maken van het integratief beeld naar doelen, behoeften en aanbevelingen.



Tijdens het clusteren kijkt het CLB naar functioneringsproblemen of belemmerende externe en/of persoonlijke factoren en evenzeer naar positieve aspecten en ondersteunende externe en/of persoonlijke factoren. Dit objectiveert de beeldvorming over het functioneren. Er wordt enkel geclusterd wat door het CLB-team als zorgwekkend, problematisch, belemmerend of net als gunstig, positief of ondersteunend wordt beschouwd.

Een leerling kan problemen ondervinden bij zowel activiteiten als participatie in een of meerdere levensgebieden. Of er sprake is van een participatieprobleem en/of een beperking hangt af van de wisselwerking tussen de componenten. Zo kan de ene leerling een beperking hebben in het technisch lezen zonder dat er sprake is van participatieproblemen, terwijl dezelfde beperking bij een andere leerling wel kan samengaan met een participatieprobleem, bijvoorbeeld wanneer de leerling afhaakt bij het klassikaal lezen. Tevens zijn participatieproblemen mogelijk zonder dat een leerling beperkingen heeft, bijvoorbeeld het afhaken van een leerling in de klas bij het lezen kan ook het gevolg zijn van een gebrek aan interesse in lezen. Misschien komt de leerling niet aan beurt bij het lezen omdat er te weinig leesmomenten worden ingepland binnen de klas wat op zijn beurt leidt tot demotivatie bij de leerling.

2.2. Diagnostisch traject kiezen

Bij de keuze van het diagnostisch traject, stelt het CLB-team zich de vraag: “Is onderzoek écht nodig om de hulpvraag te beantwoorden?”

Het te hanteren motto is: “Verkort als het kan, uitgebreid als het moet”. Doelgericht werken staat hierbij centraal. Bij de keuze staat het kunnen bepalen van aangepaste ondersteuning voor het kind/de jongere steeds voorop: ‘**Welke aanpak heeft deze leerling nodig?**’. Om een antwoord te kunnen bieden op deze indicerende hulpvraag is het belangrijk om een zicht te hebben op het profiel van functioneren binnen de thuis- en leefcontext en schoolcontext: ‘Wat gaat goed en waar heeft de leerling problemen mee?’ en ‘Wat zijn de ondersteunende en belemmerende omgevingsfactoren?’. Als op basis van de clustering hierover nog onvoldoende duidelijkheid is, dan formuleert het CLB-team hypotheses en onderzoeksvragen.

2.3. Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren

Wanneer blijkt dat een onderzoeksfase nodig is om een antwoord te bieden op de hulpvraag, formuleert het CLB-team hypotheses en onderzoeksvragen ter voorbereiding van de onderzoeksfase.

2.3.1. Hypotheses formuleren

Het CLB-team hanteert het Prodia-model om hypotheses te formuleren die wetenschappelijk onderbouwd zijn²¹⁶. Het model ondersteunt de CLB-medewerker om de focus ruim te houden: alle bouwstenen van het Prodia-model worden onder de loep genomen en er wordt nagegaan of de externe bouwstenen een positieve dan wel een negatieve invloed hebben op het functioneren van de leerling. Wat op het eerste gezicht geen invloed lijkt te hebben, kan toch een belangrijke factor zijn. Hypotheses gaan zowel over belemmerende als over ondersteunende factoren en positieve aspecten. Daarbij denkt het CLB-team ook na over mogelijke alternatieve hypotheses. Problemen zijn veelal veelzijdig. Meerdere factoren kunnen het ontstaan, de instandhouding en de toename van een probleem beïnvloeden. Zelden zal één factor kunnen worden aangewezen als uitlokkend, in standhoudend of beschermend. Een brede kijk kan het onterecht vasthouden aan een voorkeurshypothese vermijden²¹⁷. Verder is het belangrijk dat de geformuleerde hypothesen aansluiten bij de hulpvragen die naar voren werden geschoven tijdens de intakefase.

Het soort hypothese bepaalt mee welke richting het HGD-traject verder uitgaat. Wat ga je onderzoeken? Hoe verzamel je deze informatie best? Welke doelen ga je stellen? ...

We onderscheiden onderkende, verklarende en indicerende hypotheses.

²¹⁶ Zie [Algemeen Diagnostisch Protocol](#), Theoretisch deel: Het Prodia-model.

²¹⁷ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19 en [bijlage Klinisch oordeel](#)

■ Onderkennende hypotheses

Wanneer uit de intake een onderkennende hulpvraag kwam, worden meerdere onderkennende hypotheses geformuleerd²¹⁸. Daarbij kan het gaan om een probleembeschrijving, niveaubepaling en/of classificatie²¹⁹.

Bij het stellen van een onderkennende hypothese bij de doelgroep van jonge kinderen is voorzichtigheid geboden. Kinderen zijn nog volop in ontwikkeling, ze moeten nog veel vaardigheden leren en hiervoor voldoende de tijd krijgen. Meerdere onderkennende hypotheses zijn nodig omdat signalen die bijvoorbeeld doen denken aan een bepaalde stoornis, ook kunnen passen binnen een andere problematiek.

Voorbeelden:

- ▶ Maurice heeft dyscalculie (classificerend) of
- ▶ Maurice heeft problemen met het herkennen van het getalbeeld (beschrijvend) of
- ▶ Maurice rekent onder het niveau van zijn leeftijdsgenoten (niveaubepalend).

- ▶ Flor heeft DCD (classificerend) of
- ▶ Flor is onhandig en houterig in zijn grofmotorische bewegingen (beschrijvend) of
- ▶ Flor heeft een grofmotorische achterstand (niveaubepalend).

■ Verklarende hypotheses

Verklarende hypotheses zijn hypotheses over verbanden en over de wisselwerking binnen het functioneren van de leerling en de interacties met zijn context. Met woorden als 'omdat', 'waardoor', 'zodat' en 'doordat' wordt de veronderstelde samenhang benoemd.

Bij sommige hulpvragen is inzicht in de verklarende factoren nodig om aanbevelingen te kunnen formuleren. Dit geldt bijvoorbeeld voor 'open' adviesgerichte vragen als "Wat is de meest aangewezen aanpak bij deze leerling?".

De attributies van de betrokkenen, zoals verzameld in de intakefase, kunnen meegenomen worden als verschillende verklarende hypotheses. Zo wordt ieders mening erkend zonder hierover een waardeoordeel te vellen. Waar mogelijk en zinvol kunnen ze in de onderzoeksfase worden getoetst. Zo krijgen alle betrokkenen meer inzicht in verklarende factoren en zijn ze meer geneigd om te komen tot gedragen adviezen. Adviezen die niet afgestemd zijn op de verklaringen die de betrokkenen erkennen, zullen op weinig of geen medewerking kunnen rekenen en misschien het handelingsgericht traject blokkeren.

Voorbeelden:

- ▶ Lindsay weigert deel te nemen aan de zwemles omdat ze haar fysieke letsels wil verbergen.
- ▶ Samuel komt agressief over in contacten omdat hij moeite heeft met de wederkerigheid in sociale interacties.
- ▶ Weinig taalstimulering thuis draagt bij tot de beperkte vooruitgang in de communicatieve vaardigheden van Julie.

²¹⁸ Zie: Theoretisch deel ADP, 2.3 Classificatie.

²¹⁹ Voor meer uitleg over classificatie: Zie Onderzoek: Wat en hoe onderzoeken?

- ▶ Dorijan heeft problemen met veranderingen in zijn weekschema en reageert daarom met opstandig gedrag.

Het toetsen van zowel onderkende als verklarende hypothesen is binnen een handelingsgerichte diagnostiek geen doel op zich, maar staat steeds in functie van een degelijke indicering.

■ Indicerende hypothesen

Het formuleren van indicerende hypothesen richt zich op de sterktes en op de veranderbare kenmerken bij het kind/de jongere, in de onderwijsleersituatie en in de thuis- en leefcontext. Ze zijn nodig om in de integratie- en aanbevelingsfase realistische doelen en haalbare aanbevelingen te kunnen formuleren. Deze hypothesen zijn vaak gebaseerd op een verklarende hypothese²²⁰. Het is ook mogelijk dat de betrokkenen reeds ervaren hebben dat een specifieke aanpak werkte en dat die als een indicerende hypothese kan worden geformuleerd om zo te toetsen of ze kan uitgebreid worden. Inspiratie voor indicerende hypothesen komt ook uit de beschikbare wetenschappelijke kennis over de (algemene) effectiviteit van bepaalde maatregelen²²¹.

Binnen de indicerende hypothesen onderscheiden we twee verschillende types:

- Veranderingsgerichte hypothesen vragen om een aanpak kortdurend uit te proberen waarmee wordt nagegaan of een bepaald gedrag zodanig te beïnvloeden is dat de situatie verbetert. Een leerling, leerkracht of ouder probeert een aanpak uit en beantwoordt daarmee onderzoeksvragen als “wat zijn de effecten van deze aanpak voor deze leerling binnen deze context op dit moment?” en “treedt de voorspelde verandering op?”. Is het effect van de benadering positief, dan wordt de aanpak meegenomen als aanbeveling. Dit uitproberen kan ook helpen om een verklarende hypothese te toetsen: er wordt nagegaan of het klopt dat indien de verklarende factor verandert, het probleemgedrag dan afneemt of verdwijnt. Alvorens een veranderingsgerichte hypothese kan worden getoetst, moeten een aantal heldere afspraken worden gemaakt: de CLB-medewerker benoemt duidelijk, in consensus met de betrokkenen, welk specifiek gedrag men wil veranderen, hoe en wat het doelgedrag is. Bovendien moet de aanpak correct en voldoende lang zijn toegepast.

Voorbeelden:

- ▶ Het klassikaal aanleren van enkele SMOG-gebaren zal zorgen voor betere integratie van Elena in de groep.
- ▶ Fons kan opdrachten beter uitvoeren als de opdrachten concreet geformuleerd zijn en de leerkracht hem procesgerichte feedback geeft.
- ▶ Kleine succeservaringen zullen Séphora's vertrouwen in haar schoolse vaardigheden doen toenemen.
- ▶ Kan begeleiding vanaf de eerste schooldag Asmaa helpen om zich minder zorgen te maken over de overgang naar het secundair onderwijs?

²²⁰ Bijvoorbeeld de verklarende hypothese ‘de leerling voelt zich niet goed in de klas omdat er teveel prikkels zijn’ wordt omgebogen naar een indicerende hypothese ‘door in te zetten op een prikkelarm hoekje, zal de leerling zich beter voelen in de klas’.

²²¹ Binnen HGD wordt het begrip ‘evidence-based’ ruim gedefinieerd als de integratie van bewijs uit wetenschappelijk onderzoek, gedeelde praktijkkennis en cliëntvoorkeuren zie Pameijer N. & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in onderwijs*, Acco, Leuven, 2015.

- Adviesgerichte hypothesen betreffen de meest geschikte interventies en de argumenten pro of contra als onderbouwing van die aanbeveling. Argumenten ‘voor’ de aanpak hangen samen met een grote kans op slagen, argumenten ‘tegen’ voorspellen een kleine kans op succes. Een adviesgerichte hypothese staat in het licht van verandering: met welke aanpak is een aangemeld probleem op te lossen of te verminderen? Of, hoe kunnen we een ongewenste omstandigheid veranderen in een meer gewenste? De doelen, onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de ouders en/of leerkrachten staan hierbij centraal. Deze kennis wordt benut in de integratie- en aanbevelingsfase. Soms is onderzoek naar verklarende factoren nodig omdat de interventie zich daarop moet richten om werkzaam of succesvol te kunnen zijn. Onderzoek kan ook nodig zijn om te bepalen of een leerling voldoet aan specifieke criteria voor een onderwijssetting of interventie.

Voorbeelden:

- ▶ Het zelfbeeld van Lies krijgt een positieve stimulans doordat de leerkracht extra oog heeft voor een klassfeer waar positief omgaan met verschillen wordt benadrukt.
- ▶ Het constructief overleg tussen de school en de ouders bevordert het welbevinden van Simon die motorische problemen heeft.
- ▶ Opvoedingsondersteuning helpt de ouders van Sven om het negatieve gedrag van hun zoon om te buigen.
- ▶ De opleidingsvorm 2 sluit het best aan bij de elementen uit kwaliteit van leven die voor Séphora en haar omgeving het belangrijkste zijn.

Om het verdere diagnostisch traject doelgericht vorm te geven, worden hypothesen geselecteerd op basis van²²²:

- ▶ de mate waarin de hypothesen te toetsen vallen. Indien de hypothese niet kan getoetst worden, wordt deze niet verder opgenomen.
 - Voorbeeld: Malou heeft concentratieproblemen omdat haar moeder tijdens de zwangerschap veel stress had en rookte. In dit voorbeeld is de monocausale relatie tussen de gebeurtenis van toen en het gedrag van het kind niet te toetsen, want we weten niet of de concentratieproblemen er ook geweest zouden zijn als moeder minder gestresseerd was geweest of niet had gerookt tijdens de zwangerschap.
- ▶ de mate waarin de hypothesen waarschijnlijk zijn. Een hypothese moet op basis van de informatie uit de intake en/of de wetenschappelijke vakkennis²²³ van het CLB-team waarschijnlijk zijn. Een hypothese kan onwaarschijnlijk zijn omdat de geclusterde informatie hiertoe geen aanleiding geeft of zelfs tegensprekt of omdat de prevalentie ervan zeer laag is.
 - Voorbeeld: Als zowel de leerkracht als de contextbegeleidster de ouders als warm en zorgend omschrijft, dan is een hypothese over “affectieve verwaarlozing” niet waarschijnlijk.
- ▶ de mate waarin de hypothesen relevant zijn voor het handelen. Enkel de hypothesen die relevante gegevens zullen opleveren voor de finale advisering worden opgenomen. De belangrijkste vraag die het CLB-team zich stelt is: “Beïnvloedt het

²²² Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/Den Haag: Acco.

²²³ Hier kan het Prodia-model met zijn verschillende bouwstenen een hulp zijn voor de CLB-medewerker.

toetsen van deze hypothese de besluitvorming?”. Dit wordt afgetoetst met de als-dan-redenering.

2.3.2. Onderzoeksvragen formuleren

Het CLB-team zet hypothesen om in zo helder, meetbaar en concreet mogelijk geformuleerde onderzoeksvragen met aandacht voor afstemming tussen de leerling enerzijds en de aanpak en ondersteuning door school en ouders anderzijds.

De CLB-medewerker selecteert de onderzoeksvragen aan de hand van de als-dan-redenering: ‘Als we weten dat ..., dan betekent dat voor de aanpak dat ...’. Net zoals we de mate van relevantie aftoetsen bij het selecteren van hypothesen, worden ook alleen onderzoeksvragen geselecteerd die bruikbare gegevens zullen opleveren uit het diagnostisch onderzoek. Dit vermijdt onnodig onderzoek²²⁴.

Onderzoeksvragen worden, in tegenstelling tot hypothesen, steeds in vraagvorm genoteerd.

Voorbeelden onderzoeksvragen met de als-dan-redenering:

Jules is 9 jaar en tijdens de LO-lessen functioneert hij niet leeftijdsadequaat. De leerkracht meldt dat hij alle lichamelijke inspanningen op de speelplaats uit de weg gaat.

- **Onderkennende hypothese:** Jules heeft een vertraagde motorische ontwikkeling.
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** Heeft Jules een vertraagde motorische ontwikkeling?
 - **Als ... dan ...:** Als Jules een vertraagde motorische ontwikkeling heeft, dan heeft hij nood aan een aangepast programma waarin rekening gehouden wordt met zijn achterstand.
 - **Als ... dan ...:** Als Jules geen vertraagde motorische ontwikkeling heeft, dan bekijken CLB, school en ouders samen wat maakt dat hij niet leeftijdsadequaat functioneert.
- **Alternatieve verklarende hypothese:** Jules gaat lichamelijke inspanningen uit de weg omdat hij bang is om iets niet te kunnen of te vallen.
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** Heeft Jules (motorische) faalangst?
 - **Als ... dan ...:** Als Jules motorische faalangst heeft, dan bekijken CLB, school en ouders samen welke activiteiten wel een veilig gevoel geven aan Jules zodat hij actiever kan deelnemen aan de lessen LO.
- **Verklarende hypothese:** Bashir kan nu volgen in de klas omdat de leerkracht sterk inzet op aangepaste differentiatie en remediëring.
 - **Onderzoeksvraag:** Op welke manier differentieert en remedieert de leerkracht?

²²⁴ Uit: Ouderbevraging: Aanbeveling voor het CLB-medewerkers en het PRODIA-team: Efficiënt werken. Werkdruk en overbevraging zorgen er vaak voor dat CLB-medewerkers leerlingen minder intensief kunnen opvolgen dan dat ze zouden willen. Weeg tijdens het diagnostisch traject goed af waarop je wil inzetten en stem dit af met alle betrokkenen. Gebruik de ‘als-dan-redenering’ om de relevantie van hypothesen en onderzoeksvragen in te schatten. Bovendien heeft het ook geen zin om ook leerlingen en ouders te belasten met onderzoek die geen meerwaarde biedt aan het advies.

- ▶ **Onderzoeksvraag:** Is de aanpak van de leerkracht voldoende om Bashir te laten volgen in de klas?
 - **Als ... dan ...:** Als Bashir nu kan volgen in de klas door de inspanningen van de leerkracht, dan betekent dit voor ons advies dat de leerkracht dit best aanhoudt en dat de leerkracht van het volgend schooljaar deze differentiërende en remediërende maatregelen best voortzet.
 - **Als niet... dan ...:** Als Bashir ondanks de inspanningen van de leerkracht niet kan volgen in de klas, dan betekent dat voor ons advies dat wordt nagegaan welke compenserende en/of dispenserende maatregelen bijkomend kunnen worden ingezet.

- **Indicerende hypothese:** De ouders zijn gebaat bij opvoedingsondersteuning die hen helpt om het negatieve gedrag van Dennis thuis om te buigen.
 - ▶ **Onderzoeksvragen:** Wat zijn de opvoedingsvaardigheden van de ouders? Voelen zij zich sterk genoeg om het negatieve gedrag van Dennis om te buigen? Staan zij open voor ondersteuning?
 - **Als ...dan ... :** Als we weten dat opvoedingsondersteuning de ouders kan helpen, dan betekent dat voor ons advies dat we hen gericht toeleiden naar een dienst die opvoedingsondersteuning aanbiedt.
 - **Als niet...dan ...:** Als we weten dat opvoedingsondersteuning hen niet kan helpen, dan betekent dat voor ons advies dat we samen met hen op zoek gaan naar wat Dennis en hen wel kan helpen.

2.4. Betrokkenen informeren en afstemmen

De CLB-medewerker neemt, na de reflectie in het multidisciplinaire team, contact op met de leerling, ouders, de school en eventuele andere betrokkenen. Hij communiceert transparant en in begrijpbare taal over de uitkomst van de reflectie over geclusterde gegevens en mogelijke verbanden.

De inhoud van deze communicatie is afhankelijk van welk vervolgtraject aangewezen is. Zowel in het geval dat een onderzoeksfase zal plaatsvinden of niet, wordt minstens het volgende gecommuniceerd:

- ▶ een samenvatting van het traject dat tot nu toe gelopen werd;
- ▶ het besluit van de strategiefase rond het vervolg van het traject en eventueel onderzoek;
- ▶ een aftoetsen of de betrokkenen de informatie en/of gemaakte afspraken goed hebben begrepen.

Wanneer vanuit de strategiefase blijkt dat het doorlopen van een onderzoeksfase aangewezen is, wordt volgende informatie afgetoetst bij de betrokkenen:

- ▶ de onderzoeksvragen die de CLB-medewerker voorstelt. De gedragenheid van de onderzoeksvragen door de verschillende betrokkenen is erg belangrijk in functie van een goede samenwerking en openheid ten aanzien van eventuele toekomstige adviezen. In communicatie met leerling, ouders en school spreekt de CLB-medewerker over onderzoeksvragen en niet over hypothesen. Onderzoeksvragen

geven duidelijk aan dat de antwoorden nog niet bekend zijn en geven sturing aan de onderzoeksfase die volgt. De cliënt informeren over de hypothesen kan tot misverstanden leiden, de cliënt kan zich afvragen hoe de CLB-medewerker dit nu al weet. Als na onderzoek de hypothese wordt verworpen, kan dit verwarrend overkomen voor de cliënt.

- ▶ wat zal onderzocht worden, waarom, hoe, waar en wanneer.
- ▶ welke partners worden betrokken bij het onderzoek, liefst in de rol van medeonderzoeker. Dit wordt grondig voorbereid: wie doet wat, waar, wanneer, hoe en met welke verantwoordelijkheid.
- ▶ afspraken over hoe en wanneer verslag zal uitgebracht worden van het onderzoek.
- ▶ afspraken over wie toegang heeft tot de informatie uit het verslag.

Aanvulling in het kader van leersteun: focus op doelen en drempels wegnemen voor participatie

De clustering binnen ICF-CY helpt om bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voldoende de nadruk te leggen op mogelijke participatieproblemen binnen de klas en school. Bij het reflecteren over participatieproblemen heeft het CLB-team extra aandacht voor ondersteunende en veranderbare factoren binnen de schoolse context die drempels voor het bereiken van de doelen (kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming, kwaliteit van leven) kunnen wegwerken. Als op basis van de clustering hierover nog onvoldoende duidelijkheid is, dan formuleert het CLB-team hypothesen en onderzoeksvragen in het kader van leersteun rond wat nodig is om de vooropgestelde doelen (gemeenschappelijke curriculum, opleidingsvorm, kwaliteit van leven...) te kunnen behalen:

Hypothese: De doelen voor het gemeenschappelijk curriculum van het tweede leerjaar bis zijn niet meer haalbaar voor Ni'ma.

Mogelijke onderzoeksvragen: Welke doelen kunnen we wel stellen? Vallen die nog binnen het GC? Hoe ver staat Ni'ma al op vlak van de te bereiken doelen? Welke mogelijkheden tot compenseren en dispensereren zijn er? Welke doelen vindt Ni'ma zelf belangrijk? Waar willen we naartoe met Ni'ma? Waarop moeten we met voorrang op inzetten? Hoe voelt Ni'ma zich op school?

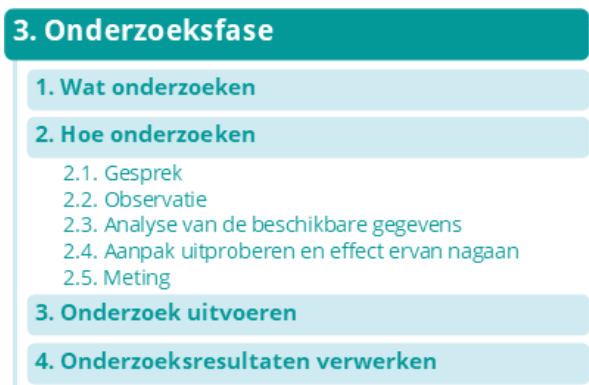
Als... dan...: Als Ni'ma de gemeenschappelijke doelen binnen het tweede leerjaar van de basisschool niet meer kan volgen en haar welbevinden is daarenboven sterk gedaald, dan is het aangewezen om over te stappen op een individueel aangepast curriculum.

Als niet... dan...: Als Ni'ma mits compenserende en dispenserende maatregelen op eigen tempo verder aan kan sluiten op het derde leerjaar en Ni'ma haar hier goed bij voelt, dan is het aangewezen om Ni'ma verder het gemeenschappelijk curriculum te laten volgen en diens leervorderingen verder op te volgen.

3. Onderzoeksfase

Indien uit de besluitvorming van de strategiefase blijkt dat de hulpvraag nog niet of nog onvolledig kan beantwoord worden op basis van de reeds beschikbare informatie, start de CLB-medewerker met de onderzoeksfase.

De onderzoeksfase heeft als doel de onderzoeksvragen te beantwoorden aan de hand van kwaliteitsvol onderzoek. Binnen deze fase voert de CLB-medewerker de regie. Dit betekent echter niet dat het CLB alle onderzoek zelf uitvoert. Leerlingen, ouders, school en in voorkomend geval de leerondersteuners worden zo actief mogelijk betrokken. Hun ervaringen en deskundigheid worden optimaal ingezet.



Algemene aandachtspunten bij onderzoek²²⁵:

- ▶ *Doelgerichtheid*: niet méér onderzoeksmiddelen gebruiken dan nodig voor het handelen, hanteren van de zuinigheids- en relevantieprincipes,
- ▶ *Geschiktheid*: onderzoeksmiddelen en -methodes kiezen die effectief bijdragen tot een antwoord op de onderzoeksvragen,
- ▶ *Aandacht voor positieve factoren* bij leerling, school en thuisomgeving: actief zoeken naar positieve factoren en mogelijke oplossingen,
- ▶ *Handelingsgerichtheid*: de doelen van het onderzoek zijn handelingsgericht, het onderzoek geeft ons handvatten voor het handelen,
- ▶ *Kwaliteit*: het onderzoek zorgvuldig voorbereiden en uitvoeren, onderzoeksmiddelen hanteren die (cultuur)fair²²⁶ zijn en die voldoen aan de criteria van psychometrische kwaliteit (valide, betrouwbaar, kwalitatieve normen).

Bij het betrekken van externe onderzoekspartners binnen het HGD-traject, blijft het CLB-team de leerling, ouders en school verder begeleiden (eventueel vanuit andere kernactiviteiten). In afwachting van de externe onderzoeksresultaten, bepalen de betrokkenen welke hypothesen, doelen en behoeften al kunnen worden getoetst en welke hypothesen worden aangehouden in afwachting van het extern diagnostisch onderzoek. Op basis van de resultaten van het

²²⁵ Gebaseerd op onderzoeksfase in: Pameijer N. & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in onderwijs*, Acco, Leuven, 2015.

²²⁶ Zie Theoretisch deel: Faire diagnostiek

extern onderzoek vult het CLB-team de clustering aan en reflecteert met de betrokkenen of doelen en onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften moeten worden aangepast. Op deze manier past het CLB-team het HGD-traject dynamisch toe.

3.1. Wat onderzoeken

Dit luik legt de brug met het Theoretisch deel van het Algemeen Diagnostisch Protocol. Het haalt aspecten aan van het functioneren van een leerling binnen zijn diverse contexten die mogelijk relevant zijn om te onderzoeken bij vragen rond het algemeen functioneren van de leerling. Wat er effectief onderzocht wordt, hangt af van de geselecteerde hypothesen en de onderzoeksvragen die in de strategiefase geformuleerd werden. Het onderzoek richt zich zowel op het aannemen als het verwerpen van hypothesen.

■ Dimensionele classificatie

Als er in het kader van de onderzoeksvragen verder onderzoek nodig is om een antwoord te bieden op de hulpvraag, dan geeft Tabel 1 weer **wat** er mogelijk onderzocht kan worden. Naast de elementen van de verschillende bouwstenen van het Prodia-model wordt voor elke leerling bekeken of er nog bijkomende factoren onderzocht dienen te worden, hoe dit best kan gebeuren en waar de bekomen informatie een plek kan krijgen in het integratief beeld. Afhankelijk van de onderzoeksvragen is het zinvol om informatie onder te brengen in meer gedetailleerd beschreven categorieën. Daarbij kan worden aangegeven in welke mate er sprake is van participatie of participatieproblemen, activiteiten of beperkingen, stoornissen en ondersteunende en/of belemmerende factoren.

Tabel 1. “Wat en hoe onderzoeken” bij het ADP met gebruik van het Prodia-model

BOUWSTEEN DE LEERLING EN ZIJN FUNCTIONEREN		
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
FUNCTIES EN ANATOMISCHE EIGENSCHAPPEN		
LICHAMELIJK FUNCTIONEREN	FUNCTIES ANATOMISCHE EIGENSCHAPPEN	Gesprek met leerling, ouders, leerkracht, externe hulpverleners /diagnostici... Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting binnen medisch consult

<p>INTELLECTUEEL FUNCTIONEREN</p> <p>BREDE COGNITIEVE VAARDIGHEDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vloeiende intelligentie (Gf) - Gekristalliseerde intelligentie (Gc) - Werkgeheugen (Gwm) - Visuele informatieverwerking (Gv) - Auditieve informatieverwerking (Ga) - Leereffectiviteit van en oproepvlotheid uit langetermijngeheugen (GI/Gr) - Verwerkingssnelheid (Gs) 	<p>FUNCTIES</p> <p>Mentale functies:</p> <p><i>Algemene mentale functies: intellectuele functies</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders, leerkracht...</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting CHC-intelligentieonderzoek²²⁷ en onderzoek brede en nauwe cognitieve vaardigheden²²⁸</p>
<p>EXECUTIEVE FUNCTIES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werkgeheugen - Cognitieve flexibiliteit - Inhibitie 	<p>FUNCTIES</p> <p><i>Specifieke mentale functies: hogere cognitieve functies</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders, leerkrachten, hulpverleners ...</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens (neuropsychologisch onderzoek)</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting op functieniveau (Brede cognitieve vaardigheid Gwm)²²⁹</p>

²²⁷ Toelichting over en praktische materialen voor de crossbatterijbenadering is te vinden op het [CHC-platform](#). Bij de selectie van een algemene intelligentietest houden we steeds rekening met de meest recente beoordeling door de sectie psychodiagnostiek van de Belgische Federatie van Psychologen en het [Vlaams Forum voor Diagnostiek](#).

²²⁸ Zie Overzicht diagnostisch materiaal Cognitief sterk functioneren en Overzicht diagnostisch materiaal Cognitief zwak functioneren

²²⁹ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE		
SCHOOLSE VAARDIGHEDEN <ul style="list-style-type: none"> - leesvaardigheden - schrijfvaardigheden - rekenvaardigheden - communicatieve vaardigheden - wetenschappelijke vaardigheden - praktische/technische vaardigheden 	ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE <p>Leren en toepassen van kennis:</p> <p><i>Basaal leren</i></p> <p><i>Toepassen van kennis</i></p> <p>Communicatie</p> <p>Mobiliteit</p> <p>Huishouden</p> <p>Belangrijke levensgebieden</p> <p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven: <i>recreatie en vrije tijd</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkrachten</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting: Toetsen of tests die leervorderingen²³⁰, taalvaardigheid²³¹ en wetenschappelijke of technische vaardigheden nagaan</p>
MOTORISCHE VAARDIGHEDEN EN PRESTATIES IN SPORT EN SPEL	ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE <p>Mobiliteit</p> <p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven: <i>Recreatie en vrije tijd</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht (LO, Beeld, praktijk)</p> <p>Observatie, bijvoorbeeld bij de turnles of buitenschoolse activiteiten</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Eventueel meting grofmotorische en fijnmotorische vaardigheden²³²</p>
STUDEERVAARDIGHEDEN <ul style="list-style-type: none"> - Begrijpen van instructies - Zelfstandig kunnen werken - Leerstof verwerken 	ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE <p>Leren en toepassen van kennis</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkrachten</p> <p>Observatie</p>

²³⁰ zie Overzicht diagnostisch materiaal Lezen & Spellen en Overzicht diagnostisch materiaal wiskunde

²³¹ Zie Overzicht diagnostisch materiaal Spraak & Taal

²³² Zie Overzicht diagnostisch materiaal Motoriek

<ul style="list-style-type: none"> - Probleemoplossende vaardigheden - Zelfsturing/ zelfregulatie - ... 	<p>Algemene taken en eisen</p> <p>Communicatie</p>	<p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting studeervaardigheden²³³</p>
<p>SOCIAAL-EMOTIONELE VAARDIGHEDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnen uiten van en omgaan met emoties (emotieregulatie) - Relaties met anderen (familie, klasgenoten, leerkrachten) - Zelfbeeld/ zelfvertrouwen - Stressgevoeligheid - Sensitiviteit - ... 	<p>FUNCTIES</p> <p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Algemene taken en eisen</p> <p>Communicatie</p> <p>Zelfverzorging</p> <p>Tussenmenselijke interacties en relaties</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkrachten</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting sociaal-emotionele vaardigheden²³⁴</p>
<p>Wat onderzoeken?</p>	<p>Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY</p>	<p>Hoe onderzoeken?</p>
<p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>		
<p>MINDSET²³⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> - growth mindset - fixed mindset 	<p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p>
<p>ZELFCONCEPT</p> <p>Algemeen zelfconcept:</p> <ul style="list-style-type: none"> - academisch - niet-academisch 	<p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p>

²³³ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

²³⁴ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP, aangevuld met Overzicht diagnostisch materiaal Gedrag & Emotie

²³⁵ Zie Bijlage Mindset.

		<p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting zelfconcept²³⁶</p>
<p>INTERESSES:</p> <p>RIASOC-types</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realistisch - Intellectueel - Artistiek - Sociaal - Ondernemend - Conventioneel 	<p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting vragenlijsten interesse²³⁷</p>
<p>MOTIVATIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kwantiteit: (a)motivatie - Kwaliteit: <ul style="list-style-type: none"> o Gecontroleerd/autonoom o Extrinsiek /intrinsiek o Type regulatie, motivationele drijfveer, onderliggende emoties, internalisatie 	<p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting motivatie²³⁸</p>

²³⁶ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

²³⁷ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

²³⁸ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

BOUWSTEEN SCHOOLCONTEXT		
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
ONDERWIJSLEERSITUATIE		
<ul style="list-style-type: none"> - Didactisch handelen - Pedagogisch handelen - Klasmanagement 	EXTERNE FACTOREN	Gesprek met leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan
RELATIE LEERLING-MEDELEERLING		
Relatie leerling – medeleerling	EXTERNE FACTOREN	Gesprek met leerling, ouders en leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting relatie leerling-medeleerling ²³⁹
SCHOOL ALS LEEFGEMEENSCHAP		
School als leefgemeenschap	EXTERNE FACTOREN	Gesprek met leerling, ouders en leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan

²³⁹ Zie overzicht diagnostisch materiaal ADP

BOUWSTEEN THUIS- EN LEEFCONTEXT		
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
OPVOEDING		
<ul style="list-style-type: none"> - Opvoedingsvaardigheden en -stijlen - Visie en Beleving 	EXTERNE FACTOREN	Gesprek leerling, ouders Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting (zie overzicht diagnostisch materiaal ADP)
ONDERWIJSONDERSTEUNEND GEDRAG		
Ouderbetrokkenheid	EXTERNE FACTOREN	Gesprek leerling, ouders Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting (zie overzicht diagnostisch materiaal ADP)
SOCIAAL NETWERK OUDERS EN LEERLING		
<ul style="list-style-type: none"> - Praktische ondersteuning - Emotionele ondersteuning - Normatieve functie 	EXTERNE FACTOREN	Gesprek leerling, ouders Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting (zie overzicht diagnostisch materiaal ADP)

DOELEN		
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
<p>DOELDOMEINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kwalificatie - Socialisatie - Persoonsvorming 		<p>Gesprek met leerling, ouders, leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Meting: schoolse evaluaties (toetsen, examens...)</p>
<p>KWALITEIT VAN LEVEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onafhankelijkheid <ul style="list-style-type: none"> o Persoonlijke ontwikkeling o Zelfbepaling - Sociale participatie <ul style="list-style-type: none"> o Sociale relaties o Maatschappelijke participatie o Rechten - Welbevinden <ul style="list-style-type: none"> o Emotioneel welbevinden o Fysiek welbevinden o Materieel welbevinden 		<p><i>Bij jonge kinderen en personen met verstandelijke beperking: combinatie nodig van zelfrapportage (subjectief) en directe observatie (objectief)</i></p> <p>Gesprek met leerling, ouders, leerkracht, hulpverleners ...</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting tijdens medisch consult</p>

MACRONIVEAU EN CHRONOSYSTEEM		
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
MACRONIVEAU	<p>EXTERNE FACTOREN</p> <p>Natuurlijke omgeving en de door de mens aangebrachte veranderingen</p> <p>Diensten, systemen beleid</p> <p>Maatschappelijke attitudes</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders</p> <p>Observatie</p>
CHRONOSYSTEEM	<p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p>

3.2. Hoe onderzoeken

Bij de keuze van de onderzoeksmethodiek gaat de CLB-medewerker doelgericht te werk. Hij beslist welke methode(s) het best passend antwoord bieden op de onderzoeksvraag. Hoeveel onderzoeksmethoden zijn er nodig om een integratief beeld te schetsen of aanbevelingen te formuleren? De aandacht gaat vooral naar methodes waarbij de CLB-medewerker informatie krijgt over de wisselwerking tussen de leerling en zijn context en over situaties waar het wel goed loopt. Bij een onderzoeksvraag over wisselwerking, onderzoekt men best de leerling in de context waar het probleem zich voordoet en opgelost moet worden. Wanneer een leerling wordt onderzocht in een één-op-één-situatie, buiten zijn thuis-, leef- en/of schoolcontext, dient de CLB-medewerker er zich van bewust te zijn dat het gedrag van de leerling anders is/kan zijn dan in de dagelijkse situatie waar het gedrag zich voordoet. Hou hiermee rekening bij de keuze van de onderzoeksmethode en bij de interpretatie van de resultaten.

Volgende onderzoeksmethodes kunnen worden gebruikt en indien nodig gecombineerd:

- ▶ gesprekken met de leerling, de ouders, de betrokken leerkracht(en)
- ▶ (gerichte) observaties
- ▶ analyses van materiaal uit het schooldossier en het CLB-dossier en eventueel verslaggeving van externen
- ▶ een bepaalde aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan
- ▶ metingen (gestandaardiseerde vragenlijsten, testen en medisch onderzoek)

3.2.1. Gesprek

■ Gesprek met de leerling²⁴⁰

Kinderen en jongeren hebben informatie die zeer waardevol is voor het diagnostisch traject²⁴¹. In een gesprek met de leerling zijn vragen gebundeld die gericht zijn op het functioneren van de leerling, op de thuis- en leefcontext, op de schoolcontext en op de interacties hiertussen. De leerling geeft aan welke contextfactoren een rol spelen in positieve en negatieve zin. Dit gesprek, ook met jonge kinderen, is onmisbaar voor de indicering en het handelen. In het diagnostisch traject is het erg belangrijk om te weten hoe een leerling situaties beleeft en attribueert en welke mogelijke oplossingen hij al gevonden heeft of kan bedenken. Oplossingen van kinderen blinken vaak uit in eenvoud.

Metacommunicatie is belangrijk voor het welslagen van de gesprekken. Een diagnostisch gesprek is voor veel leerlingen een onbekende situatie en lijkt geenszins op leerstofgerichte gesprekken die vaak op school worden gevoerd tussen leerling en leerkracht. De CLB-medewerker legt uit wat het doel is van het gesprek, welke informatie zal gedeeld worden en met wie dit wordt gedeeld. Bij het plannen van het gesprek kan aan de leerling ook meegedeeld worden hoe hij zich kan voorbereiden op het gesprek. Dat kan bijvoorbeeld door de leerling te laten nadenken wat hij zeker wil vertellen in het gesprek.

De wijze waarop een gesprek met de leerling verloopt, is afhankelijk van zijn leeftijd, zijn talige, cognitieve en sociale ontwikkeling, activiteitsniveau, mogelijkheden tot introspectie en de invloed van de context²⁴². Zo blijken kinderen jonger dan zes jaar minder informatie te geven op open vragen dan oudere kinderen. Het is belangrijk om aan te geven dat het kind 'ik weet het niet' mag antwoorden indien het kind niet over de geschikte informatie beschikt. Alle antwoorden zijn goed, foute antwoorden bestaan niet. Zo neemt de CLB-medewerker de onzekerheid weg als het kind bang is om fouten te maken en voorkom je sociaal wenselijke antwoorden²⁴³.

■ Gesprek met de ouders²⁴⁴

In gesprek met de ouders vraagt de CLB-medewerker doelgericht naar hun inschatting van het functioneren van hun kind in verschillende contexten, zowel het huidige functioneren als het ontwikkelingsverloop. Afhankelijk van de onderzoeksvragen gaat de CLB-medewerker dieper dan in de intakefase in op een of meerdere elementen van de bouwsteen leef- en thuiscontext. Bij onderstaande onderzoeksvragen is één of meerdere gesprekken met ouders een zeer aangewezen onderzoeksmethode:

- ▶ ontwikkelingsverloop en schoolloopbaan
- ▶ hoe hun kind thuis studeert en huistaken maakt en de mate waarin ouders hun kind hierbij ondersteunen
- ▶ de visie en beleving van de ouders

²⁴⁰ Zie bijlage: Gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding

²⁴¹ 2.5 Leerlingen participeren in het diagnostisch proces. In Pameijer N. & van Beukering T., (2015) Handelingsgerichte diagnostiek, Acco, Leuven, pp 52-54.

²⁴² Vandebriel P., Praten met kinderen op school, Acco, Leuven, 2011

²⁴³ Pameijer N. (2021). Met plezier naar school! De onmisbare rol van ouders in het succes van kinderen. Pica

²⁴⁴ Zie bijlage: gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding.

- ▶ het sociaal netwerk waarop ouders kunnen terugvallen, zowel van praktische als van emotionele aard
- ▶ de opvoedingsstijl en -vaardigheden van de ouders

Tijdens het gesprek is er ook oog voor de sterktes van het kind én de ouders.

■ **Gesprek met de leerkracht**²⁴⁵

In een gesprek met de leerkracht komen gelijkaardige vragen aan bod als bij de ouders, aangevuld met meer didactisch-pedagogische informatie en informatie over hun klasmanagement. Afhankelijk van de onderzoeksvragen gaat de CLB-medewerker, dieper dan in de intakefase, in op een of meerdere elementen van de bouwsteen schoolcontext uit het Prodia-model²⁴⁶. Zeker relevant om mee te nemen, zijn de oplossingen die de leerkracht en/of het schoolteam hebben gevonden om met het individuele leerproces van de leerling om te gaan: welke doelen kunnen we met deze leerling bereiken? Welke instructie is passend bij deze leerling? Welk effect heeft mijn feedback op deze leerling? Ook hoe de leerkracht zijn relatie met de individuele leerling beleeft en welke opvattingen de leerkracht heeft over de meest aangewezen interactie met leerlingen en de klasgroep in het algemeen, komen aan bod. In het gesprek is het belangrijk om de sterke vaardigheden van de leerkracht te benadrukken en waardering uit te spreken voor zijn inzet.

3.2.2. Observatie²⁴⁷

Observeren wordt gedefinieerd als het systematisch en doelgericht waarnemen en registreren van gedragingen, gebeurtenissen en interacties. Een gerichte observatie is een geplande activiteit en vraagt net zoveel precisie als het testen en toetsen van leerlingen²⁴⁸. Dit betekent dat een grondige voorbereiding, zorgvuldige verzameling en interpretatie van de gegevens noodzakelijk zijn. Een nabespreking is steeds aangewezen: de CLB-medewerker toetst af of wat geobserveerd is, in lijn ligt met de bevindingen van de leerling, ouder, leerkracht. Zo is er ook oog voor onderliggende aspecten of processen die niet meteen observeerbaar zijn.

Indien de CLB-medewerker een observatie plant in de klas met als doel de leerkracht te laten reflecteren op zijn handelen en te motiveren tot het afstemmen van zijn aanpak op de onderwijsnoden van de leerling, dan is het noodzakelijk om voorafgaand een gesprek met de leerkracht te voeren. In dit gesprek staat de CLB-medewerker stil bij het doel en de vraagstelling van de geplande observatie: wat verwacht de leerkracht dat de CLB-medewerker zal zien en horen? Welke interventies zal de leerkracht inzetten en waarom? Welke wisselwerking wil de leerkracht de CLB-medewerker laten zien? Wil de leerkracht dat de CLB-medewerker bepaald gedrag van hemzelf of de leerling waarneemt?²⁴⁹ Naast het verzamelen van informatie in functie van het formuleren van aanbevelingen, kan het gesprek ook reeds een aanzet zijn tot reflectie en verandering. De leerkracht krijgt meer

²⁴⁵ Zie bijlage: gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding. Checklist onderwijsleersituatie in opbouw.

²⁴⁶ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model. Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

²⁴⁷ Zie bijlage: observeren.

²⁴⁸ Pameijer, N., Van Beukering, T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco, Leuven/Den Haag, 2015, blz. 199

²⁴⁹ Bijlage 6.3. Observeren in de onderwijsleersituatie: registratie en interpretatie uit Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering (Pameijer)

inzicht in zijn handelen binnen de klas. Dit handelen kan zowel een positief als een negatief effect hebben op het gewenste gedrag van de leerling. Het gedrag van de leerling in de klas kan je aldus niet los zien van zijn context. De leerkracht is degene die het gedrag van de leerling in de klas kan beïnvloeden. Door middel van het gesprek wordt de leerkracht zich bewuster van de invloed van bepaalde gebeurtenissen op zijn gedrag en dat van de leerling. De leerkracht kan met de uitkomst van het gesprek zijn handelen aanscherpen door beter af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling.

De onderzoeksvraag bepaalt wat er moet onderzocht worden. Aan de hand van de observaties verzamelt de CLB-medewerker data om te analyseren met het doel een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. De CLB-medewerker selecteert hiervoor zorgvuldig situaties aan de hand van informatie over waar en wanneer de problemen al dan niet voorkomen. Vanuit handelingsgericht oogpunt zijn observaties in situaties die goed lopen, even belangrijk als observaties in moeilijke situaties. Ze kunnen aan het licht brengen wat uitlokkende of in standhoudende factoren zijn en hoe de problemen eventueel aangepakt kunnen worden. Daarom wordt bij voorkeur geobserveerd in verschillende situaties:

- ▶ waar veel signalen te verwachten zijn, bijvoorbeeld in vrije situaties zoals op de speelplaats, in een (on)bekende omgeving, tijdens een saaie activiteit, waar geen persoonlijke aandacht is, waar veel interactiemogelijkheden zijn, geen bekrachtiging, aangehouden denkactiviteit, zelf tempo bepalen, in prestatiesituaties...;
- ▶ waar weinig signalen te verwachten zijn, bijvoorbeeld in een gestructureerde situaties, een nieuwe omgeving, tijdens een interessante activiteit, een één-op-één-relatie (testsituatie), in een situatie waar regelmatig positieve feedback wordt gegeven...

Bij een participerende observatie²⁵⁰ dient rekening gehouden te worden met de mogelijke invloed van de observator op het gedrag van de andere betrokkenen.

Observatie van de leerling in dagelijkse activiteiten richt zich op:

- ▶ het gedrag
- ▶ wat voorafgaat en volgt op het gedrag of antecedenten en consequenties van het gedrag
- ▶ relevante contextfactoren
- ▶ de interacties.

De 'analyse onderwijsleersituatie²⁵¹' kan helpen om meer gericht te observeren.

Het is aangewezen dat de CLB-medewerker de leerling rechtstreeks ziet. Bij jongeren van 12 jaar en ouder bij wie een onderzoekstraject wordt opgestart, is hun toestemming nodig. Hierdoor zijn ze steeds op de hoogte van een mogelijke observatie en kan de observatie door de CLB-medewerker erg beïnvloed zijn²⁵². Vaak worden daarom ook medeonderzoekers ingezet. Ouders, verzorgers, leerkrachten van de leerling zijn goede medeonderzoekers omdat zij de leerling goed kennen en een zicht hebben op hoe de leerling doorgaans

²⁵⁰ Soort observatie: Indien de observator zelf als persoon betrokken is binnen de context van de observatie, spreekt men over participerende observatie.

²⁵¹ Zie Bijlage: Analyse onderwijsleersituatie

²⁵² Zie Theoretisch deel: Rechtspositie en hulpverleningshouding Minderjarige

functioneert. Bij de afweging of een betrokkene de rol van medeonderzoeker kan opnemen, gaat het CLB-team onderstaande voorwaarden na²⁵³:

- ▶ ze zijn aanwezig in die situaties waarop men zicht wil krijgen. Ze kunnen het gedrag of de interacties die men wil observeren, waarnemen en registreren.
- ▶ ze willen medeonderzoeker zijn. Ze zien het nut in van op deze manier informatie te verzamelen.
- ▶ ze zijn in staat om zo onbevooroordeeld mogelijk de gegevens te verzamelen/te observeren.
- ▶ de leerling is op de hoogte van het lopende HGD-traject: dit houdt ook in dat er voldoende transparantie naar de leerling is over het feit dat leerkrachten/school medeonderzoeker(s) kunnen zijn.

Duidelijke afspraken over wat in kaart wordt gebracht en hoe dit gebeurt, maakt het mogelijk om de informatie van verschillende observatoren gemakkelijk samen te leggen en te interpreteren.

Indien de CLB-medewerker inschat dat de leerling voldoende in staat is om te kunnen reflecteren over zijn eigen gedrag en de situatie, kan zelfobservatie aan bod komen. Het biedt de mogelijkheid zijn inzicht in de situatie te vergroten en zicht te krijgen op welke factoren een rol spelen bij problemen of successen in verschillende situaties, zijn sterktes en zwaktes.

3.2.3. Analyse van beschikbare gegevens

In de intakefase worden beschikbare en relevante gegevens verzameld uit het CLB-dossier, het leerlingendossier van de school en verslaggeving van externen zoals de huisarts, een arts-specialist, Kind en Gezin, diagnostische centra... Het kan zinvol zijn om vanuit de specifieke hypothesen de gegevens opnieuw en/of grondiger te analyseren of bijkomende gegevens op te vragen en te analyseren i.f.v. een onderzoeksvraag.

In de specifieke protocollen wordt concreter ingegaan op de analyses die aangewezen zijn vanuit elk specifiek probleem.

3.2.4. Aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan

Dit is bij uitstek een manier om veranderingsgerichte hypothesen te toetsen. Een bepaalde aanpak wordt op korte termijn uitgeprobeerd en geëvalueerd om na te gaan of er – zoals verwacht – een positief effect is. Voor de start bepaalt de CLB-medewerker samen met de leerling, school en/of ouders wat het beoogde effect van de aanpak is. Ze zorgen ervoor dat de aanpak zo correct mogelijk en voldoende lang wordt toegepast²⁵⁴.

Door de leerling, de ouder of de leerkracht hierbij in te zetten als medeonderzoeker, staan zij zelf stil bij hoe ze iets aanpakken of reageren en wat het effect hiervan op de ander is. Dit verhoogt het inzicht van de leerling, ouder of leerkracht op de situatie.

²⁵³ Pameijer, N. & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

²⁵⁴ Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

In de specifieke protocollen worden concrete voorbeelden gegeven vanuit elk specifiek probleem. Voor tips naar aanpak bij kleuters kunnen het zorg- en volgsysteem van 'Groeiboek'²⁵⁵ en de handelingsplannen van 'Kleuters met extra zorg'²⁵⁶ inspiratie geven.

3.2.5. Meting

Meting is een onderzoeksmethode die door verschillende disciplines binnen het CLB-team wordt gehanteerd. Het gebruik van diagnostische instrumenten vergt een specifieke expertise (bijvoorbeeld medisch of psychometrische kennis), een vertrouwdheid met het instrument en een voldoende vertrouwensband met de cliënt²⁵⁷.

Bijvoorbeeld: bij hypothesen over de ICF-componenten 'Functies en anatomische eigenschappen' die mogelijk het schoolgaan beïnvloeden, kan het zinvol zijn dat de CLB-arts of paramedisch werker de leerling onderzoekt. Uit het onderzoek kan ingeschat worden of een doorverwijzing naar een arts-specialist aangewezen is. Bij doorverwijzing naar externen neemt het CLB de rol van draaischijf²⁵⁸ op.

Gestandaardiseerd en gevalideerd diagnostisch materiaal geeft de mogelijkheid om informatie op een gevalideerde en betrouwbare manier in kaart te brengen. Genormeerd diagnostisch materiaal kan gegevens opleveren bij onderkende onderzoeksvragen: de ernst van problemen, het niveau van functioneren en de evoluties van de leerling. Profielen en analyses op itemniveau verschaffen handelingsgerichte informatie, die de verdere aanpak kan bepalen. Een diagnostisch instrument is nooit de enige onderzoeksmethode. De verkregen informatie wordt altijd samengelegd met data verzameld binnen gesprekken, observaties...vanuit verschillende informanten en bronnen²⁵⁹.

- ▶ Bij voorkeur wordt een keuze gemaakt uit de vragenlijsten en testen waarvoor diagnostische fiches werden opgesteld. Elk instrument krijgt een Prodia-beoordeling: 1ste of 2de keuze of meetinstrument met indicerende waarde. De beoordeling van het diagnostisch materiaal staat beschreven in de bijlage 'Toelichting bij de opmaak en criteria voor de diagnostische fiches'. Bij de interpretatie van de gegevens dient de kwaliteit van het instrument en de normen steeds in rekening te worden gebracht.
- ▶ Bij de keuze van de meetinstrumenten is het aangewezen om niet meer meetinstrumenten te kiezen dan strikt noodzakelijk. Twee gelijkaardige vragenlijsten kiezen die zo goed als hetzelfde meten is niet zinvol. De kans dat ze vergelijkbare resultaten opleveren, is groot en geeft een vals gevoel van zekerheid.
- ▶ Er is enige voorzichtigheid geboden bij het gebruik van vragenlijsten voor ouders. Zeker bij weinig taalvaardige ouders of ouders met een andere culturele achtergrond, is het aangewezen deze goed toe te lichten en indien nodig, af te nemen als semigestructureerd interview²⁶⁰.

²⁵⁵ Groeiboek bestaat uit de onderdelen Basisboek, Signaleren, Analyse en handelen (met de domeinboeken Positieve ingesteldheid, Motorische ontwikkeling, Taalontwikkeling, Denkontwikkeling, Zintuiglijke ontwikkeling en lichamelijke factoren, Ontwikkeling van de zelfsturing, Sociaal-emotionele en morele ontwikkeling). De Groeiboekreeks werd ontwikkeld door de vrije centra voor leerlingenbegeleiding en is uitgegeven bij Garant. De reeks is verkrijgbaar via www.vclb-service.be.

²⁵⁶ Boone M. (2014). Kleuters met extra zorg (2de druk). Mechelen: Wolters Plantyn.

²⁵⁷ Bijlage : HGD-kwaliteitscheck diagnostisch instrument.

²⁵⁸ Zie [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#).

²⁵⁹ Uit [Prodiabrief december 2021](#).

²⁶⁰ Meer informatie is te vinden op site van de netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek via www.prodiagnostiek.be

- ▶ Bij de keuze en beoordeling van vragenlijsten wordt er best rekening mee gehouden dat de meeste vragenlijsten focussen op problemen eerder dan op wat (nog) goed loopt. Het is belangrijk om dit ook te melden en te duiden aan de cliënt.
- ▶ Testafnames zijn doorgaans een momentopname. Uitzondering daarop zijn tests die een oefenfase bevatten. Wanneer dergelijke tests niet beschikbaar zijn, kunnen – met het oog op het nagaan van het leerpotentieel van een leerling – gericht bepaalde elementen van dynamisch assessment worden toegepast, bijvoorbeeld tijdens de afname van een intelligentietest, een reken- of taaltoets²⁶¹. Zo kan de score worden genoteerd op het moment dat de tijdsnorm is bereikt, maar mag de leerling daarna doorwerken. Ook de mate van structuur, uitleg, hulp en feedback kunnen doelbewust worden gevarieerd. Niet alleen de uitkomsten (product) worden geanalyseerd, maar ook de manier waarop het tot stand is gekomen (proces). Wat werkt bij deze leerling? Hoe staat het met de taakaanpak en de oplossingsstrategieën? De uitkomsten hiervan kunnen een hulp zijn bij het formuleren van onderwijsbehoefte en aanbevelingen.

3.3. Onderzoek uitvoeren

Tijdens het onderzoek probeert de CLB-medewerker de invloed van mogelijk beïnvloedende factoren, zoals taal- en culturele verschillen, onzekerheid, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen, zoveel mogelijk te beperken. Dit kan enerzijds door de storende factoren zoveel mogelijk uit te sluiten en anderzijds door ze zo goed mogelijk in te schatten en er rekening mee te houden bij de interpretatie²⁶². De CLB-medewerker is zich bewust van het doel van het onderzoek en de meerwaarde ervan voor de aanpak van de leerling.

Bij het plannen en het uitvoeren van het onderzoek besteedt de CLB-medewerker extra zorgvuldigheid aan trajecten met leerlingen uit kansengroepen²⁶³. De CLB-medewerker neemt volgende zaken hierbij in acht:

- ▶ Blijf breed kijken naar het functioneren van de leerling binnen zijn context
- ▶ Probeer zoveel mogelijk storende factoren te controleren. Selecteer de meest geschikte methodiek. Neem de tijd om mogelijke evoluties te bekijken.
- ▶ Zet in op een correcte interpretatie. Hou daarbij rekening met storende factoren voor of tijdens het onderzoek.

3.4. Onderzoeksresultaten verwerken

De CLB-medewerker legt bij de verwerking en interpretatie van de onderzoeksresultaten zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens uit verschillende bronnen samen. Voor elke bron schat hij de betrouwbaarheid en validiteit van de informatie in. Hierbij houdt hij ook steeds rekening met de invloed van mogelijk storende factoren tijdens het onderzoek, zoals taal- en culturele verschillen, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen. Het is

²⁶¹ Lebeer J, Van de Veire H., Timbremont B., Denys A., Van Trimpont I. & Schraepen B. 'Anders kijken naar kinderen: naar een meer dynamische evaluatie van het functioneren van kinderen met een barrière bij leren en participeren', In: Zorgbreed, 2013.

²⁶² Zie Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren; Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-Service.

²⁶³ Zie Toetsstenen Faire Diagnostiek.

belangrijk om deze verwerking transparant te noteren zodat je hierop in kan gaan tijdens de adviesfase.

Zo bereidt de CLB-medewerker het integratief beeld al voor bij de verwerking en denkt hij, eventueel samen met het CLB-team, na over wat de onderzoeksresultaten vertellen over de functies en anatomische eigenschappen, activiteiten, participatie, persoonlijke factoren en externe factoren van deze leerling.

Wanneer de onderzoeksresultaten onderling tegenstrijdig zijn, gaat de CLB-medewerker na welke resultaten meer en minder betrouwbaar en valide zijn. Op basis daarvan bepaalt het CLB-team aan welke informatie ze meer of minder waarde hechten voor het aanvaarden, verwerpen of aanhouden van de hypothesen. Bij twijfel maakt het CLB-team een klinisch oordeel na de integratie van alle gegevens²⁶⁴.

Aanvulling in het kader van leersteun: samenwerking met extern onderzoeksteam & school aan zet rond curriculumdoelen

Indien uit de besluitvorming van de strategiefase blijkt dat we de hulpvraag inzake leersteun nog niet kunnen beantwoorden, dan start de CLB-medewerker de onderzoeksfase. Dit kan zijn omdat er nog onduidelijkheden zijn rond wat de leerling al beheerst en wat nog te beheersen valt om te komen tot kwalificatie, omdat er onvoldoende zicht is op welke maatregelen nu al worden toegepast en wat wel en niet werkt of omdat er onvoldoende zicht is op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de school en de ouders.

Alhoewel de CLB-medewerker de regie voert in de onderzoeksfase, is het schoolteam vaak een belangrijke medeonderzoeker. Bij onderzoek over curriculumdoelen wordt het schoolteam aangesproken, het CLB kan hier louter ondersteunend zijn. Wat betreft de schoolcontext bouwt de beeldvorming verder op de aanwezige beeldvorming van de school.

Daarnaast werkt het CLB-team samen met een extern onderzoeksteam, dit gebeurt vaak in het kader van een mogelijke categoriale classificatie. Voor opmaak IAC-verslag en OV4-verslag is meestal een diagnose vereist²⁶⁵. Indien er in het verleden reeds extern diagnostisch onderzoek is gebeurd, is het belangrijk dat deze informatie wordt afgetoetst aan de huidige situatie bij dit kind/deze jongere in deze context.

²⁶⁴ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19.

²⁶⁵ Zie Aanvulling Protocollen: Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek in het decreet leersteun

4. Integratie- en aanbevelingsfase

Deze fase is een moment van reflectie dat bij voorkeur plaatsvindt in het multidisciplinaire CLB-team en dient ter voorbereiding van de adviesfase.

In de integratie- en aanbevelingsfase brengt het CLB-team alle relevante informatie over de leerling en zijn context samen tot één overkoepelend beeld: het integratief beeld. Het beeld is de basis om de hypothesen vanuit de strategiefase te toetsen: hypothesen worden aanvaard, verworpen of aangehouden. Bij twijfel zet het CLB-team in op een klinisch oordeel²⁶⁶. Het integratief beeld omvat een antwoord op de diverse onderzoeksvragen en vormt het uitgangspunt voor het opstellen van veranderingsdoelen. Het CLB-team formuleert onderwijs- en opvoedings- en ondersteuningsbehoeften evenals aanbevelingen voor mogelijke aanpassingen. Het betreft hier louter een ‘formuleren van’, er wordt nog niets beslist. De geformuleerde doelen en behoeften worden in de adviesfase ten gronde besproken met alle betrokkenen en aanpassingen worden gekozen.

De integratie- en aanbevelingsfase heeft dus tot doel om, op basis van de informatie uit de vorige fases, na te gaan welk handelen het meest wenselijk is voor deze leerling en zijn context. Het team steunt hierbij vooral op inzichten over verandering en veranderbaarheid.

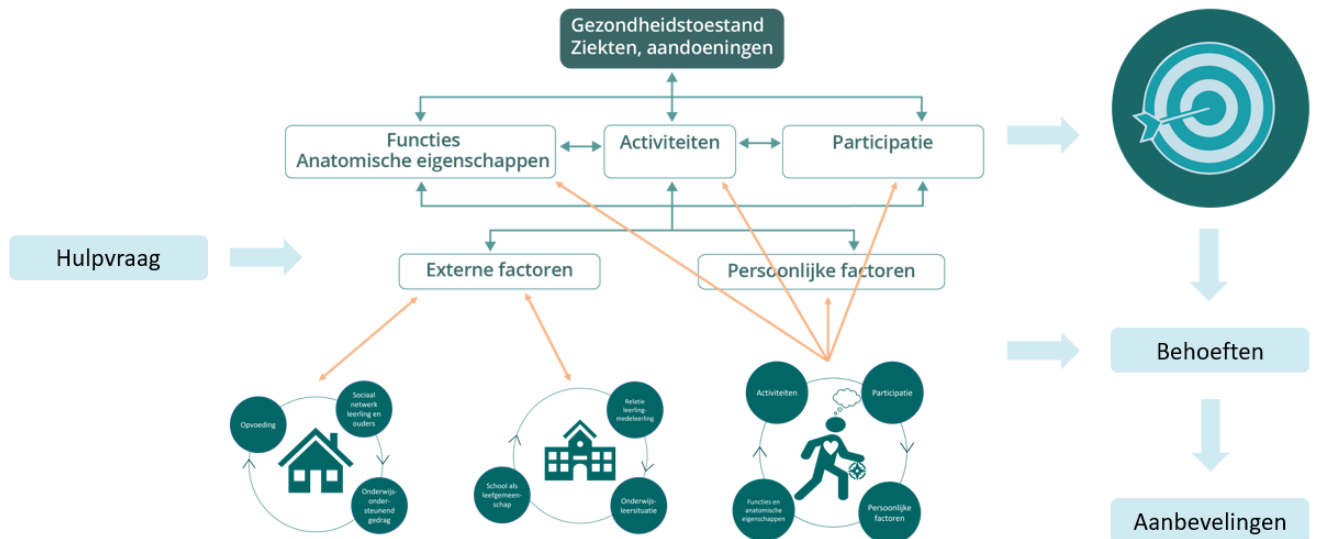


4.1. Integratief beeld schetsen

Het CLB-team brengt alle relevante resultaten uit de vorige fasen van het HGD-traject samen tot een overkoepelend integratief beeld. Het beeld omvat een bundeling van wat we weten over de leerling binnen zijn context (overzicht) en hoe deze ontstaan is en/of in stand gehouden wordt (inzicht). Daarmee wordt dan ook duidelijk waarop de aanpassingen zich zouden moeten richten om effectief te zijn (uitzicht)²⁶⁷.

²⁶⁶ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel. Kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop* 31(1), 10-19.

²⁶⁷ Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Leuven/Den Haag: Acco



Concreet omvat het integratief beeld één of meerdere hulpvragen, de attributies van de verschillende betrokkenen, onderzoeksresultaten gelinkt aan de hypothese en een beschrijving van het functioneren van de leerling in zijn thuis- en leefcontext en schoolcontext (externe factoren) aan de hand van het ICF-kader gelinkt aan de bouwstenen van het Prodia-model. Hierbij is er extra aandacht voor sterktes van zowel de leerling als zijn context en voor de wisselwerking ertussen. Het integratief beeld is de basis om de hypothesen vanuit de strategiefase te toetsen. Op basis van de aanwezige informatie worden hypothesen aanvaard, verworpen of aangehouden. Bij twijfel zet het CLB-team in op een klinisch oordeel²⁶⁸. Het integratief beeld vormt het uitgangspunt voor het opstellen van doelen en het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften en aanbevelingen.

Wanneer in deze fase blijkt dat er toch nog bijkomende informatie noodzakelijk is om een hulpvraag te beantwoorden, dan stuurt de CLB-medewerker in een nieuwe strategiefase het diagnostisch traject bij waar nieuwe hypothesen naar voren kunnen worden geschoven. Dit wordt steeds teruggekoppeld naar de verschillende betrokkenen.

4.2. Formuleren van doelen

Vanuit het integratief beeld worden doelen geformuleerd en prioriteiten bepaald die de leerkanen en de ontwikkeling²⁶⁹ van de leerling zoveel mogelijk bevorderen. Hoe concreter het integratief beeld beschreven is, hoe vlotter de CLB-medewerker concrete doelen kan formuleren. De CLB-medewerker formuleert doelen die inzetten op het verhogen van

²⁶⁸ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel. Kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop* 31(1), 10-19.

²⁶⁹ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

activiteiten en participatie, alsook op beïnvloedbare (ondersteunende of belemmerende) externe en persoonlijke factoren²⁷⁰.

Om realistische doelen te stellen, moet het CLB-team zicht hebben op de veranderingmogelijkheden bij de leerling en zijn context: zoals het leren, de motivatie, de relaties met de leerkracht en klasgenoten, de mindset... Ook het gedrag van ouders en leerkrachten is veranderbaar: het versterken van de ouderbetrokkenheid bij het leren van hun kind, het versterken van de instructievaardigheden van de leerkracht... Hierbij houdt het CLB-team steeds rekening met het onderwijsloopbaanperspectief van de leerling op korte en lange termijn.

Bij moeilijk of niet-veranderbare aspecten van een component bij de leerling of ouders, zoals problemen in intellectuele functies of bewegingsfuncties, is het belangrijk om toch in te zetten op activiteiten en participatie alsook op externe factoren. Dit omdat dergelijke aspecten niet vaststaand zijn. Zo toont bijvoorbeeld neurowetenschappelijk onderzoek aan dat onze hersenen dynamisch zijn en continu veranderen. Deze neuroplasticiteit zorgt ervoor dat mensen veranderbaar zijn en in staat zijn om hun basisvaardigheden te ontwikkelen of hun beperkingen te overwinnen²⁷¹.

Doelen worden zo veel mogelijk SMARTie²⁷² geformuleerd en in een taal die de betrokkenen begrijpen en herkennen²⁷³. Zo verhoogt de CLB-medewerker de kans op eigenaarschap bij de cliënt en partners. Doelen dienen ook eenvoudig en overzichtelijk te worden geformuleerd²⁷⁴.

De CLB-medewerker maakt bij het formuleren van doelen een onderscheid tussen doelen op korte en lange termijn.

■ Kortetermijndoelen

De CLB-medewerker formuleert realistische kortetermijndoelen: deze doelen zijn een belangrijke stap naar (geloof in) verandering en groei. Vanwege hun hoge kans op slagen leiden deze “kleine snelle doelen” op korte termijn tot succeservaringen bij de leerling/het kind of de jongere²⁷⁵. Ze motiveren de leerling en de betrokkenen voor de volgende stap.

Voorbeelden van kortetermijndoelen zijn:

- ▶ De leerling is halve dagen aanwezig op school
- ▶ Fatma maakt thuis haar opdrachten voor school.
- ▶ Na vier weken is de autonome motivatie van Joke en haar plezier in school toegenomen.

²⁷⁰ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model, doelen.

²⁷¹ Lafosse, C. & Dammekens, E. (2013). Onderwijs en labels door een neurowetenschappelijke bril. Naar een dynamische visie vanuit een 'growth' mindset. *Caleidoscoop*, 25 (6), 20- 25.

²⁷² SMARTie: Specifiek, Meetbaar, Aanvaardbaar/Ambitieuw, Realistisch, Tijdsgebonden, Inspirerend/Innovatief en Engagerend.

²⁷³ Zie: managementsamenvatting ouderbevraging. 64,67% van de ouders wil dat de CLB-medewerker vaktaal gebruikt, mits voldoende toelichting.

²⁷⁴ KISS: Keep it Short & Simple.

²⁷⁵ Zie Hoofdstuk 2. Uitgangspunten handelingsgericht werken in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Vlaamse editie. Leuven/Den Haag: Acco.

■ Langetermijndoelen

De CLB-medewerker formuleert daarnaast ook doelen op lange termijn. Deze langetermijndoelen kunnen doelen zijn binnen onderwijs of doelen die de kwaliteit van leven verhogen.

Voor het formuleren van onderwijsdoelen, beroept de CLB-medewerker zich op de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming²⁷⁶ :

- Met **kwalificatie** wordt bedoeld het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. Dit kan heel specifiek zijn, zoals kwalificatie voor een beroep, of meer algemeen zoals het gekwalificeerd raken om in een complexe, multiculturele samenleving te kunnen participeren. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs geven hier houvast²⁷⁷.
- **Socialisatie** houdt in dat leerlingen worden voorbereid op hun leven als lid van een gemeenschap en er breed kennis mee maken. Ze worden uitgedaagd om de gemeenschap kritisch te bekijken en er mee vorm aan te geven.
- Onderwijs werkt ook altijd in op de persoon, met name op menselijke individualiteit en subjectiviteit, een domein dat wordt aangeduid als **persoonsvorming** of subjectificatie. Leerlingen worden geholpen bij de ontwikkeling van hun identiteit, uniciteit, autonomie en verantwoordelijkheid, het ontdekken van hun persoonlijke drijfveren en passies. De vragen die daarbij centraal staan zijn: wie ben ik? Wat kan ik? Wie wil ik zijn?

Voor het formuleren van doelen die de kwaliteit van leven verhogen, focust de CLB-medewerker op wat belangrijk en wenselijk is vanuit het perspectief van de betrokken leerling. Het doel van het bepalen van iemands levenskwaliteit is om de dingen die op een bepaald moment betekenisvol (kunnen) zijn in het leven van de leerling, te behouden en te optimaliseren en de dingen die de levenskwaliteit negatief beïnvloeden, te verbeteren.

Afhankelijk van de hulpvraag, legt de CLB-medewerker de focus op het formuleren van onderwijsdoelen en/of op het verhogen van de kwaliteit van leven. Voor sommige leerlingen is het verhogen van het welbevinden binnen kwaliteit van leven bijvoorbeeld prioritair vooraleer er kan gewerkt worden richting de streefdoelen van onderwijs. Voor andere leerlingen biedt kwaliteit van leven een houvast om het onderwijsloopbaanperspectief vorm te geven. Het bepaalt mee in welke mate de nadruk dient te komen op persoonsvorming, kwalificatie of socialisatie.

Voorbeelden van langetermijndoelen zijn:

- Sarina zet haar opleiding verder tot ze minstens een diploma secundair onderwijs behaalt.
- Amadou heeft een uitgebouwd sociaal netwerk waarop hij kan terugvallen voor emotionele ondersteuning.

²⁷⁶ Zie Theoretisch deel: Prodia-model: doelen. Biesta G. (2018). De terugkeer van het lesgeven. Phronese en Biesta, G. (2014). 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.' Geraadpleegd op 9 februari 2022, <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>

²⁷⁷ Hiermee bedoelen we zowel de onderwijsdoelen binnen het gemeenschappelijk curriculum als het individueel aangepast curriculum met kwalificaties binnen de opleidingsvormen van buitengewoon onderwijs.

4.3. Formuleren van onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen

Op basis van de gekozen doelen formuleert het CLB-team, bij voorkeur in overleg met het zorgteam en met de leerling en/of de ouders, de behoeften van de leerling en zijn omgeving. Hierbij start het CLB-team met het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling: wat heeft de leerling nodig op vlak van onderwijs en opvoeding, thuis en op school, om het doel te bereiken? Een constructieve samenwerking tussen school en ouders doen de leerprestaties en het sociaal-emotioneel functioneren van het kind/de jongere toenemen. Bij het bepalen van de onderwijsbehoeften voor een specifieke leerling bouwt het CLB-team verder op de reeds aanwezige zorg op school uit de brede en verhoogde zorg.

Het CLB-team formuleert vervolgens ondersteuningsbehoeften in afstemming met de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling: wat heeft de leerkracht/ouder nodig om tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerling binnen deze context?

Om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling te formuleren, kunnen onderstaande richtvragen worden gebruikt. De CLB-medewerker bekijkt vanuit het integratief beeld, welke richtvragen van toepassing zijn.

Om het doel ... te behalen, heeft de leerling nodig:

- ▶ Instructie die ...
- ▶ Opgaven/leeractiviteiten/werkvormen die ...
- ▶ Materialen die ...
- ▶ Leeromgeving die ...
- ▶ Feedback die ...
- ▶ Leerkrachten die ...
- ▶ Medeleerlingen die ...
- ▶ Ouders/opvoedingsverantwoordelijken die ...
- ▶ ...

Ook de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders worden verwoord aan de hand van richtvragen:

Als leerkracht wil ik bereiken dat(doel). Zelf doe ik al....Verder heb ik nodig:

- ▶ Houding/attitudes die ...
- ▶ Uitleg over/inzicht in/visie over ...
- ▶ Kennis/begrip van ...
- ▶ Pedagogische-didactische vaardigheden die ...
- ▶ Vaardigheden inzake klasmanagement die ...
- ▶ Leerkracht-leerlingrelatie ...
- ▶ Leerlingen die ...
- ▶ Collega's, leerlingenbegeleider/zorgcoördinator of beleidsmedewerker die ...
- ▶ Ondersteuner, CLB-medewerker of externe begeleider die ...
- ▶ Schoolomgeving die ...
- ▶ Ouders/opvoedingsverantwoordelijken die ...
- ▶ ...

Als ouder/opvoedingsverantwoordelijke wil ik bereiken dat ...(doel). Zelf kan ik al ... Verder heb ik nodig:

- ▶ Houding/attitudes die ...
- ▶ Uitleg over/inzicht in/visie over ...
- ▶ Kennis/begrip van ...
- ▶ Opvoedingsvaardigheden die ...
- ▶ Onderwijsondersteunende vaardigheden die ...
- ▶ Leerkracht, leerlingenbegeleider/zorgcoördinator of CLB-medewerker die ...
- ▶ Schoolomgeving die ...
- ▶ Gezins- of leefgroepleden die ...
- ▶ Netwerk van leerling/ouders dat ...
- ▶ Ondersteuner, CLB-medewerker of externe begeleider die ...
- ▶ ...

Op basis van de behoeften geeft het CLB-team een eerste aanzet tot het formuleren van mogelijke aanbevelingen. Bij het reflecteren over aanbevelingen, houdt de CLB-medewerker de wensen, verwachtingen en attributies van de betrokkenen steeds voor ogen. Het concretiseren van deze aanbevelingen in maatregelen gebeurt in de adviesfase in samenspraak met alle betrokkenen of tijdens de fase van het handelen en evalueren.

Het kan gaan om zowel nieuwe als om reeds geprobeerde maatregelen om interventies door de school, CLB, leerling en/of gezin zelf, mogelijk aangevuld met leersteun, buitenschoolse/externe begeleiding of hulpverlening. Vaak gaan aanpassingen in de richting van het bijsturen en uitbreiden van de reeds lopende aanpak. Bij het uitwerken van een aanpak, zijn vooral de positieve aspecten en de ondersteunende factoren cruciaal. Een aanpak waarbij deze krachten bij de leerling, in de klassituatie en in de thuissituatie versterkt worden, is doorgaans zeer efficiënt.

Bij het selecteren van aanbevelingen gaat de voorkeur uit naar interventies die de autonomie, competentie en relationele verbondenheid van leerlingen ondersteunen²⁷⁸. Een leerling zal beter gemotiveerd zijn wanneer hij het gevoel heeft dat hij zelf invloed kan uitoefenen op de toepassing van een maatregel, dat de maatregel ervoor zorgt dat hij lesopdrachten beter aankan én dat hij deel blijft uitmaken van de klasgroep. Het is zinvol om deze interventies ook te bekijken in het licht van de toekomstige leer- en loopbaankansen van een leerling.

Het valt voor dat de CLB-medewerker een voorkeursinterventie heeft omdat deze effectief bleek bij een andere leerling, ouder, leerkracht of omdat de CLB-medewerker er recent vorming over volgde. Het CLB-team blijft hiervoor waakzaam en biedt tegenwicht door het formuleren van alternatieve aanbevelingen.

²⁷⁸ Vansteenkiste M. & Victoir A., 'Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie.' In: Caleidoscoop, 22(1), 2010 <http://www.caleidoscoop.be/index.php?ID=41484> ; Soenens B. & Vansteenkiste M., Vitamines voor groei, ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatietheorie, Acco, 2017.

Om vanuit de behoeften tot aanbevelingen te komen kan het CLB-team steunen op:

- ▶ het integratief beeld
- ▶ wetenschappelijk onderzoek²⁷⁹ rond effectief onderwijs²⁸⁰, interventies bij onderwijsleerproblemen, gedragsproblemen²⁸¹, opvoedingsproblemen...
- ▶ vakliteratuur zoals onder andere beschreven in het Prodia-model en de theoretische delen van de specifieke diagnostische protocollen²⁸²
- ▶ de ruimte en de ondersteuningsmogelijkheden die de regelgeving²⁸³ biedt
- ▶ eigen praktijkervaring

Voorbeelden van onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanbevelingen, vertrekkend vanuit het doel.

- **Doel:** Ferre reguleert zijn agressie beter tijdens de lessen.
 - ▶ **Opvoedingsbehoefte:** Ferre heeft nood aan het inoefenen van adaptieve regulatiestrategieën
 - **Aanbeveling:** Ferre wordt individueel begeleid bij het aanleren van deze strategieën.
 - ▶ **Ondersteuningsbehoefte:** Leerkracht heeft nood aan de methodiek om adaptieve strategieën te belonen.
 - **Aanbeveling:** Binnen het schoolteam wordt ingezet op methodieken om als leerkrachten adaptieve strategieën te belonen en om te gaan met maladaptieve strategieën. (beloningskaart, time-in, Boostcamp...)²⁸⁴
 - ▶ **Onderwijsbehoefte:** Ferre heeft nood aan een klas waarin hij aanvaard wordt en die hem ondersteunt om zijn agressie te reguleren.
 - **Aanbeveling:** Op school wordt ingezet op het versterken van een veilig klasklimaat.

²⁷⁹ In de onderwijspraktijk is het van belang om wetenschappelijke kennis (research-based) aan te vullen met inzichten van ervaren onderwijsprofessionals (practicebased), eigen opvattingen, voorkeuren en ervaringen (opinion-based) en normen en waarden (valuebased). Het toepassen van de 'juiste mix van informatie' uit deze verschillende bronnen zorgt voor een 'evidence-informed' onderwijspraktijk, zie Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). Handlingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie. Leuven: Acco

²⁸⁰ Zie: meta-analyses: Marzano R., *Wat werkt op school? Research in actie*, Bazalt, Vlissingen, 2009. en Hattie J., *Leren zichtbaar maken*, Bazalt, Vlissingen, 2013

²⁸¹ Zie: van der Wolf K.& Beukering T., *Gedragsproblemen in scholen*, Leuven: Acco, 2009. Zie databank effectieve jeugdinterventies van het NJI op www.nji.nl en Kenniscentrum voor kinder- en jeugdpsychiatrie www.kenniscentrum-kjp.nl.

²⁸² Zie etiologie en ondersteunende factoren/positieve aspecten.

²⁸³ De omzendbrief leersteun bepaalt de voorwaarden voor leersteun of toegang tot het buitengewoon onderwijs. Het Decreet betreffende de integrale jeugdhulp, 2013 maakt een onderscheid tussen rechtstreeks en niet rechtstreeks toegankelijke jeugdhulpverlening. De toegangspoort organiseert de buitengerechtigde toegang tot de tweede vorm van jeugdhulpverlening en behandelt de aanvragen hiertoe.

²⁸⁴ Volkaert, B., Weymeis, H.. (2021) Goed kunnen omgaan met emoties. De essentie van emotieregulatie en de vertaalslag naar de school. *Caleidoscoop* 33 (4) p. 8-16

4.4. Aanbevelingen beoordelen

Ten slotte beoordeelt het CLB-team de aanbevelingen op basis van argumenten pro en contra voor de aanbevolen interventies. Er wordt hierbij een inschatting gemaakt op basis van de beschikbare gegevens zoals de wensen en verwachtingen die betrokkenen geuit hebben met voor- of afkeur voor bepaalde specifieke aanbevelingen. Als de aanbevelingen te weinig rekening houden met persoonlijke voorkeuren van de betrokkenen, zullen ze mogelijk weinig effect opleveren. Omgekeerd geldt ook dat het niet wenselijk is om enkel te focussen op iemands voorkeuren als deze onvoldoende tegemoetkomen aan zijn onderwijsbehoeften. Wanneer het CLB-team meerdere aanbevelingen formuleert, wordt aangegeven welke interventies minimaal noodzakelijk zijn. Het belang van de leerling (en in sommige situaties de veiligheid van een kind/jongere op school of thuis) staat daarbij voorop²⁸⁵.

Bijvoorbeeld

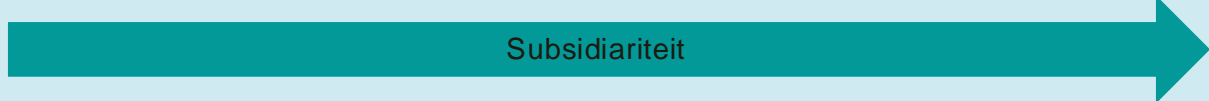
Wenselijke aanbevelingen:		Argumenten pro	Argumenten contra
Leerling zelf			
School, klas			
Gezin, ouders			
CLB			
Externe hulp			

Minimaal noodzakelijk voor:	
Leerling zelf	
School, klas	
Gezin, ouders	
CLB	
Externe hulp	

²⁸⁵ Naar Pameijer N. & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in onderwijs*, Acco, Leuven, 2015

Aanvulling in het kader van leersteun: indicaties voor opmaak GC-, IAC-, OV4-verslag, afweging verschillende adviezen

Wanneer in de loop van het HGD-traject de mogelijkheid van opmaak van een GC-, IAC- of OV4-verslag aan bod komt, zijn er na afweging verschillende adviezen mogelijk. Tijdens het beoordelen van aanbevelingen worden argumenten pro en contra de inzet van leersteun, het verlaten van het gemeenschappelijk curriculum en de consequenties hiervan verkend.



	Geen verslag i.k.v. leersteun	GC	OV4	IAC
Wanneer	Versterken van brede basiszorg en verhoogde zorg (redicodi-maatregelen) worden als voldoende geacht om de leerling het gemeenschappelijk curriculum te laten volgen.	inzetten van leersteun, in combinatie met compenserende of dispenserende maatregelen, nodig en voldoende geacht wordt om de leerling het gemeenschappelijke curriculum te laten volgen	aanpassingen, waaronder redicodi-maatregelen, alsook intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning, en de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel noodzakelijk zijn om de leerling binnen het GC te blijven meenemen en de doelen van het GC en de bijkomende doelen te bereiken en de reguliere studiebekrachtiging te behalen	aanpassingen, waaronder redicodi-maatregelen die nodig zijn om de leerling binnen een gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen, ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn Voldoen aan de diagnostische criteria voor het desbetreffende type ²⁸⁷

²⁸⁷ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

			Voldoen aan de diagnostische criteria voor het desbetreffende type ²⁸⁶	
Wat houdt het in?	<p>Redicodi-maatregelen worden doelgericht en onbepaald ingezet (ook bij evaluatie en het flexibel vormgeven van het GC).</p> <p>Versterking kan door interne professionalisering binnen het schoolteam, inzetten van de kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding door CLB, of beleidsmatige versterking vanuit PBD.</p>	<p>Leersteun omvat: leerling/leerkracht/ schoolteamgericht vanuit 4 expertises: inclusie, handicapspecifiek, coaching, onderwijskundig</p>	<p>:Leersteun omvat</p> <p>intensieve onderwijskundige, orthopedagogische en orthodidactische ondersteuning</p> <p>En</p> <p>de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel (niet-onderwijskundig personeel)</p>	<p>Leersteun omvat:</p> <p>intensieve onderwijskundige, orthopedagogische en orthodidactische ondersteuning</p> <p>En</p> <p>de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel (niet-onderwijskundig personeel)</p>
Vormgeving curriculum door de school	GC	GC	GC en bijkomende doelen (socialisatie, persoonsvorming, bijkomende kwalificatie)	IAC (leerdoelen en aanpak op maat van de individuele leerling) dat zoveel mogelijk aansluit bij de doelen van het GC (socialisatie, persoonsvorming, kwalificatie)

²⁸⁶ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

				en kwaliteit van Leven ²⁸⁸)
--	--	--	--	---

Principes voor de kwaliteitsvolle afweging: geen leersteun, opmaak GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag

Tijd en groeikansen

Ga niet overhaast over tot de opmaak van een verslag als de kansen die binnen brede basiszorg en verhoogde zorg liggen nog niet voldoende zijn. Hou hier zeker rekening mee bij kleuters die net naar school gaan, (ex-)OKAN-leerlingen, leerlingen uit kansengroepen, leerlingen met aanpassingsproblemen, leerlingen die van school veranderen. Dit bouwt verder op het stellen van ambitieuze en uitdagende doelen. Tijd bied je ook aan ouders waar afstemming niet voor de hand liggend is. Creëer tijd om te connecteren met ouders en hen mee te nemen in het opbouwen van een langetermijnperspectief voor het kind/de jongere.

Soms wegen factoren uit de thuis- en leefcontext zwaar op het functioneren van de leerling in de schoolcontext. Dit mag echter geen reden zijn om de doelen en de kansen voor de leerling te beperken en over te gaan tot opmaak IAC-verslag of OV4-verslag²⁸⁹. Door kansenbevorderend te werken binnen brede basiszorg en verhoogde zorg²⁹⁰ stimuleren we deze leerlingen tot het behalen van ambitieuze doelen en geloven we in verandering.

Ambitieus zijn in de doelen die we stellen en de kansen die we geven, zorgt ervoor dat de mogelijkheid tot faalervaringen ook groter kan zijn. Spreek open over de afweging met de leerling en luister naar hoe hij hier tegenover staat. Als een leerling zelf de kans wil wagen, is dit een belangrijke aanwijzing. Inzetten op een growth mindset, kan er mee voor zorgen dat de leerling ook zelf blijft geloven in groei en niet blokkeert wanneer het niet zo goed loopt als verwacht. Indien er in de toekomst toch bijkomende behoeften zouden blijken, dan wordt door middel van HGD of HGA opnieuw een afweging gemaakt.

Geschakelde en minst ingrijpende zorg

Na het formuleren van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht, het schoolteam en ouders, reflecteert het multidisciplinair team of hieraan tegemoet kan worden gekomen binnen de aanwezige zorg op school. Het CLB-team streeft steeds naar het inzetten van de minst ingrijpende zorg en het versterken van de actoren die al aan zet zijn.

Reflectievragen rond Geschakelde zorg²⁹¹ en subsidiariteit:

²⁸⁸ Zie Prodia-model: doelen

²⁸⁹ Voor IAC-verslag en OV4-verslag mogen de onderwijsbehoeften van de leerling niet louter toe te schrijven zijn aan een SES-kenmerk. Zie [omzendbrief BaO/2007/02](#) voor het basisonderwijs en de [omzendbrief SO64](#) voor het secundair onderwijs.

²⁹⁰ CLB-medewerkers kunnen vanuit hun consultatieve functie de school versterken bij het inzetten op onderwijsondersteunend gedrag, verbinding maken tussen thuis- en leefcontext en schoolcontext, het stimuleren van hoge verwachtingen en het tegengaan van Pygmalion-effect bij leerkrachten...

²⁹¹ geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en afgebouwd wanneer terug mogelijk. Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding.

- Welke aanbevelingen of maatregelen kunnen binnen brede basiszorg en verhoogde zorg genomen worden om tegemoet te komen aan de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften?
- Wat zorgt ervoor dat de leerkracht en school bepaalde maatregelen niet kunnen opnemen binnen hun reguliere zorg? Is het inzetten op versterken van brede basiszorg en verhoogde zorg een mogelijkheid? Kan een specifieke aanpak voor een leerling opgenomen worden binnen de reeds aanwezige zorg?
- Zou het volgen van het gemeenschappelijk curriculum wel mogelijk zijn mits de inzet van leersteun of externe partners? Zo ja, welke ondersteuning is hiervoor nodig?
- Is voor het volgen van het gemeenschappelijk curriculum intensieve ondersteuning nodig (onderwijskundig **én** niet-onderwijskundig)? Moeten hiervoor bijkomende doelen worden toegevoegd aan het GC?
- Is het uit de beeldvorming en de opgemaakte doelen duidelijk dat het gemeenschappelijk curriculum niet haalbaar is? Dit wil zeggen dat om het even welke aanpassingen de school zou kunnen doen, dit er niet toe zal leiden dat het kind de doelen van het gemeenschappelijk curriculum kan behalen (onvoldoende). Of dit wil zeggen dat de aanpassingen die de school zou moeten doen om het kind de doelen van het gemeenschappelijk curriculum te laten behalen, ook mits de inzet van leersteun onredelijk zijn (disproportioneel).
-

Collegiale consultatie binnen CLB

Als individuele CLB-medewerker is het niet steeds gemakkelijk om een onafhankelijke inschatting te maken. Dit geldt zeker wanneer er al langer een traject met een leerling, ouders en school gelopen wordt. Daarom gebeurt de afweging van een advies zoals een GC-, OV4- of IAC-verslag in overleg met CLB-collega's. Zo kan een objectieve, multidisciplinaire blik de beeldvorming en besluitvorming mee helpen versterken. Collegiale consultatie is niet louter toestemming vragen aan je team voor de opmaak GC-, OV4- of IAC-verslag, het is elkaars kritische vriend zijn en samen het belang van de leerling vooropstellen.

Reflectievragen:

- ▶ Met welke collega, coach of team beslis je tot opmaak van het GC-, OV4- of IAC-verslag?
- ▶ Wie helpt je in de reflectie over de noodzaak tot opmaak van een verslag i.k.v. leersteun?
- ▶ Stel dat je niet overgaat tot opmaak van een GC-, IAC-, OV4-verslag, wat zou dit betekenen voor deze leerling en de school?
- ▶ Wat willen jullie in de toekomst bereiken voor deze leerling en deze school met de opmaak van dit verslag? Welk effect wil je bekomen en voor wie?
- ▶ Hoe evalueert jouw CLB-team het effect van een GC-, OV4- of IAC-verslag binnen een schoolcontext? Wat nemen jullie hieruit mee in toekomstige afwegingen tot opmaak GC-, OV4- of IAC-verslag?

Belang van de leerling garanderen

Al maak je de beslissing tot opmaak van een verslag leersteun vanuit de afstemming tussen de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de school, toch wordt dit verslag opgemaakt op naam van een leerling. Dit betekent dat

waar het kind/de jongere ook naartoe gaat in zijn toekomstige schoolloopbaan, dit verslag ook mee wordt genomen bij de inschrijving in een nieuwe school. OV4-verslag en IAC-verslag betekenen een inschrijving onder ontbindende voorwaarde in gewoon onderwijs. Ga daarom in overleg met de huidige school rond de bereidheid tot zorg voor deze leerling nu en in de toekomst. Een IAC-verslag kan ook ruimte geven aan de school en de leerling om in te zetten op leerlingsspecifieke doelen op korte en lange termijn (onderwijsloopbaanperspectief).

5. Adviesfase

In de adviesfase worden de aanzetten uit de integratie- en aanbevelingsfase samen met de betrokkenen verder vormgegeven. Leerling, ouders en school staan hier op de voorgrond. De CLB-medewerker neemt de rol op van samenwerkingspartner. De leerling, ongeacht zijn leeftijd, wordt zoveel als mogelijk betrokken tijdens de adviesfase. Het resultaat van deze fase is een advies op maat van de leerling dat voldoende draagvlak heeft om met succes te worden uitgevoerd²⁹².



Op het eind van het overleg is er een akkoord over:

- ▶ het langetermijnperspectief en de concrete doelen op korte en lange termijn;
- ▶ de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften;
- ▶ de aanbevelingen;
- ▶ de uitvoering van het advies;
- ▶ de evaluatie van de interventies

In de loop van de adviesfase wordt het HGD-verslag²⁹³ van het handelingsgericht diagnostisch traject aangevuld, afgewerkt en opgenomen in het multidisciplinair dossier van de leerling. In overleg met en mits toestemming van de leerling en/of de ouders wordt dit verslag bezorgd aan school en externe partners.

5.1. Informeren, overleggen en afspraken maken omtrent interventies

De CLB-medewerker informeert de betrokken actoren over het gevolgde HGD-traject. Door gebruik van het Prodia-model en de bijhorende visualisatie laat de CLB-medewerker de betrokkenen actief participeren tijdens het adviesgesprek. Het Prodia-model is een middel om te belichten welke weg de leerling reeds heeft afgelegd, om inzicht te bieden, om perspectief te bieden, om te duiden op veranderbaarheid en positieve factoren. De CLB-medewerker hanteert hierbij begrijpelijke taal, vermijdt vakjargon en afkortingen en illustreert veelvuldig met voorbeelden.

Samenvattend bestaat het overleg uit volgende informatie:

- ▶ het integratief beeld op maat van de leerling en zijn context
- ▶ de geselecteerde doelen op korte- en op langetermijn;
- ▶ de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van ouders/leerkrachten;

²⁹² Pameijer, N., Van Beukering T. (2015). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Acco

²⁹³ Het HGD-verslag werd ontwikkeld door de netoverstijgende werkgroep (psycho)diagnostische instrumenten. Om ouders en leerling een verslag te geven van een onderzoek vertrek je van een HGD-verslag.

- de wenselijke aanbevelingen met de argumenten pro en contra en de minimaal noodzakelijke interventies.

Het **verloop** van het adviesgesprek verschilt van cliënt tot cliënt en van het soort traject dat werd gelopen. De ene keer kan de CLB-medewerker, op aangeven van de cliënt, meteen de stap maken naar het formuleren van het advies. In een ander gesprek kunnen de ouders, leerling en/of school meer toelichting wensen bij het integratief beeld, de resultaten van het diagnostisch onderzoek of alternatieve aanbevelingen die het CLB-team heeft overwogen en de argumenten pro en contra²⁹⁴.

Bij elk onderdeel van de informatie-uitwisseling checkt de CLB-medewerker wat dit voor de betrokkenen betekent. De informatie wordt met de betrokkenen openlijk ter discussie gesteld. De CLB-medewerker benadrukt het belang van consensus en benoemt openlijk de verschilpunten.

Om een keuze te maken uit de aanbevelingen en ze te vertalen naar een haalbaar advies, wordt aan de ouders, de leerling, de school en eventuele externe betrokkenen gevraagd of de aanpak hen aanspreekt, waaraan ze prioriteit willen geven, wat zij wel en niet kunnen toepassen en eventueel waarom. Door hen deze autonomie aan te bieden, zijn ze meer gemotiveerd om aan de slag te gaan met het advies en is er een hogere slaagkans. Eens er afstemming over de aanbevelingen is bereikt, krijgen deze aanbevelingen het statuut van advies. Er worden duidelijke afspraken gemaakt over de manier waarop het advies in praktijk wordt omgezet en de aanpak, aanpassingen of maatregelen zullen worden opgevolgd en geëvalueerd. Indien de betrokkenen aangeven dat een aanpassing moeilijk realiseerbaar is, ondersteunt de CLB-medewerker de betrokkenen in het zoeken naar een andere aanpassing die wel haalbaar is om aan dezelfde behoefte tegemoet te komen.

De verdere opvolging van het advies kan gebeuren binnen de verschillende fasen van het zorgcontinuüm, doch vaak zal dit gebeuren in de fase van verhoogde zorg.

5.2. Verslaggeving

In de loop van de adviesfase wordt het HGD-verslag²⁹⁵ van het handelingsgericht diagnostisch traject aangevuld, afgewerkt en opgenomen in het multidisciplinair dossier van de leerling. In overleg met en mits toestemming van de leerling en/of de ouders wordt dit verslag bezorgd aan het zorgteam van de school en externe betrokkenen. Het kan ook gebruikt worden bij verwijzing voor begeleiding of diagnostiek. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geldt het HGD-verslag als basis bij de mogelijke opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag. Bij doorverwijzing in het kader van integrale jeugdhulp kan het HGD-verslag dienen als ondersteuning voor het invullen van het A-document.

²⁹⁴ Pameijer N., Van Beukering T. (2015). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering, Acco

²⁹⁵ Het HGD-verslag werd ontwikkeld door de netoverstijgende werkgroep (psycho)diagnostische instrumenten. Om ouders en leerling verslag te geven van een onderzoek vertrek je van een HGD-verslag.

Aanvulling in het kader van leersteun: vereisten slaggeving

Wanneer in de loop van het HGD-traject de mogelijkheid van opmaak van een GC-, IAC- of OV4-verslag aan bod komt, zijn er – na afweging en in samenspraak met leerling, ouders en school – verschillende adviezen mogelijk:

- ▶ Indien versterken van brede basiszorg en verhoogde zorg (redicodi-maatregelen) voldoende worden geacht om de leerling het gemeenschappelijk curriculum te laten volgen, maakt het CLB-team **geen verslag in het kader van leersteun** op. De leerling en zijn ouders ontvangen wel een HGD-verslag van het gelopen traject.
- ▶ Indien het inzetten van leersteun (onderwijskundig of niet-onderwijskundig), in combinatie met compenserende of dispenserende maatregelen, nodig en voldoende geacht wordt om de leerling het gemeenschappelijke curriculum te laten volgen, maakt het CLB een **GC-verslag** op. Het **GC-verslag** geeft toegang tot leersteun voor de leerling die het gemeenschappelijk curriculum volgt in een school voor gewoon onderwijs. Hoewel er geen diagnose voor een bepaald type nodig is om een GC-verslag op te maken, moet het GC-verslag wel aangeven welke specifieke deskundigheid van welk type nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen.
- ▶ Indien de leerling in het secundair onderwijs het gemeenschappelijk curriculum kan volgen²⁹⁶ mits zeer intensieve ondersteuning met aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen én intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning, én de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel, dan maakt het CLB in een **OV4-verslag** op. Het type geeft weer welke specifieke deskundigheid nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen. Daarenboven moet de leerling voldoen aan de diagnostische criteria van het type²⁹⁷. Met een OV4-verslag volgt de leerling in een school voor gewoon secundair onderwijs het gemeenschappelijke curriculum met intensieve leersteun. Een OV4-verslag geeft de leerling ook toegang tot opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs van een bepaald type.
- ▶ Indien ook met leersteun het gemeenschappelijk curriculum in de school voor gewoon onderwijs niet voldoende of niet redelijk is, maakt het CLB, een **IAC-verslag** op. Het type geeft weer welke specifieke deskundigheid nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen. Daarenboven moet de leerling voldoen aan de diagnostische criteria van het type²⁹⁸. Het IAC-verslag vormt de basis voor een individueel aangepast curriculum voor leerlingen in het gewoon of buitengewoon onderwijs.

De aard van het GC-, OV4-, IAC-verslag is afhankelijk van het onderwijsloopbaanperspectief, de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de school²⁹⁹. Voor leerlingen met een meervoudige problematiek wordt een oriëntering naar de verschillende types overwogen, indien voldaan

²⁹⁶ Een leerling moet hiervoor ook voldoen aan de toelatingsvoorwaarden

²⁹⁷ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

²⁹⁸ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

²⁹⁹ Het type GC-verslag bepaalt welke specifieke expertise de school nodig heeft. Voor meer info zie [ISC-richtlijnen decreet leersteun](#) en Aanvulling protocollen: Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun.

is aan de specifieke criteria zoals die in het decreet leersteun zijn opgenomen. De uiteindelijke keuze wordt gemaakt op basis van het aanbod dat het meest tegemoet kan komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling met een meervoudige problematiek.

Na de opmaak van een IAC-verslag of een OV4-verslag informeert het CLB de leerling en de ouders actief over het inschrijvingsrecht voor leerlingen met een IAC- of OV4-verslag³⁰⁰. De mogelijkheden tot school lopen in het gewoon onderwijs, het buitengewoon onderwijs of een combinatie door middel van lesbijwoning worden besproken. De uiteindelijke beslissing waar een leerling schoolloopt, ligt bij de ouders van de leerling. Wanneer een inschrijving wordt ontbonden of er gekozen wordt voor een schoolverandering, hoeft dit geen breuklijn te betekenen in de zorg voor de leerling. De betrokken actoren faciliteren de overdracht naar de nieuwe school met een eventueel het nieuwe leersteuncentrum of nieuwe CLB-team.

³⁰⁰ Zie inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in basisonderwijs en secundair onderwijs.

6. Handelen en evalueren

Wat onder 'Handelen en evalueren' staat, zijn suggesties voor school, leerlingen, ouders, CLB... Essentieel is dat er gericht wordt gehandeld met het oog op het bevorderen van de ontwikkeling³⁰¹, participatie en het welbevinden van de leerling. Het concreet maken van het advies en verder planmatig uitwerken van acties op school gebeurt in afstemming met ouders, leerlingen en leerkrachten.

Het gericht handelen sluit aan bij vragen uit de integratie/aanbevelings- en adviesfase:

- ▶ Welke doelen willen we bereiken?
- ▶ Wat zijn de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften?
- ▶ Welke aanpak is wenselijk, haalbaar, minimaal noodzakelijk?

Waar de regie van het diagnostisch traject bij het CLB-team ligt, neemt het schoolteam de regie op van het (verdere) zorgtraject op school, eventueel ondersteund door pedagogische begeleiding, leersteuncentrum of externe partners. Binnen de draaischijffunctie zorgt het CLB, waar nodig, voor afstemming van de schoolinterne zorg op de externe zorg en omgekeerd.

Binnen het traject wordt steeds gestreefd naar continuïteit in de zorg door het principe van Geschakelde zorg³⁰² toe te passen: voor zover nodig zetten de betrokken partners de effectieve maatregelen voort en wordt in overweging genomen of eventuele externe hulpverlening aanvullend kan zijn.

6.1. Rol van betrokkenen en onderlinge samenwerking

6.1.1. School

Zowel bij het plannen, handelen als evalueren is het belangrijk om alle partijen te betrekken en hen in hun rol te respecteren. Het schoolteam legt samen met de leerkracht, de leerling en de ouders een transparant traject vast: wie is betrokken, wat zijn de acties, hoe dikwijls, klasintern of -extern, gedurende welke periode. Het schoolteam volgt de geplande interventies op en bespreekt met de leerling en ouders wat wel en niet werkt of kan werken. De school bekijkt ook in welke mate de interventies voor deze leerling tegemoet komen aan de noden van andere leerlingen. Het is van belang om hierbij oog te hebben voor

³⁰¹ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via [https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg 2022 finaal onderschreven.pdf](https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg%202022%20finaal%20onderschreven.pdf)

³⁰² geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en afgebouwd wanneer terug mogelijk. Zie 'visie en beleid op leerlingenbegeleiding.'

wetenschappelijk gefundeerde onderwijsaanpassingen die effectief blijken voor meerdere of alle leerlingen³⁰³.

Tijdens het opstellen van de aanpak wordt er een evaluatiedatum gepland waarbij alle betrokken partners worden uitgenodigd. Het zorg- en onderwijsaanbod van de leerling wordt vanuit het schoolteam regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd met de ouders, de leerling en de mogelijke andere betrokken partners, zoals het leersteuncentrum het CLB en de pedagogische begeleiding. De school coördineert de afstemming tussen alle betrokken partners.

Het plan van aanpak voor een individuele leerling kadert ook binnen de school als leefomgeving en het beleid op leerlingenbegeleiding. Het leren omgaan met diversiteit als competentie bij alle leerlingen versterkt de participatie van de leerling binnen de schoolcontext en de attitude van leerkrachten en medeleerlingen tegenover de uniciteit van iedere leerling. Hierdoor wordt ruimte gemaakt om leerlingen te leren omgaan met zowel hun eigen mogelijkheden als beperkingen als deze van andere leerlingen. In een diverse en inclusieve schoolomgeving, stellen leerlingen zich ook minder vragen over een gedifferentieerd en aangepast aanbod³⁰⁴.

6.1.2. Leerling

Door de leerling te stimuleren in het ontwikkelen van vaardigheden om zelfstandiger met zijn moeilijkheden om te gaan, krijgt hij meer grip op zijn problemen en verhoogt de kans op meer autonome motivatie³⁰⁵. Naarmate de leerling ouder wordt, neemt hij een actievere rol en meer verantwoordelijkheid op binnen het plannen, handelen en evalueren.

Bijvoorbeeld: een kleuter kan mee kiezen welke figuurtjes gebruikt worden op zijn instructiekaart, een leerling mag het gebruik van Bednet eerst uittesten in een les die hij goed kan volgen, het kind/ de jongere kiest zelf op welke manier hij betrokken wordt bij de evaluatie van het traject.

6.1.3. Ouders en opvoedingsverantwoordelijken

Voor alle leerlingen is zowel ondersteuning als begrip van en aanvaarding door ouders, broers en zussen cruciaal. Ouders of opvoedingsverantwoordelijken worden best zo actief mogelijk betrokken in het schools traject van hun kind. Voor het leren, participatie en het welbevinden van de leerling is onderwijsondersteunend gedrag van de ouder(s)³⁰⁶ erg belangrijk. Hierbij streven school en ouders naar een afstemming van de initiatieven op school en de ondersteuningsmogelijkheden die de thuis- en leefcontext kan bieden. Soms vergt de ondersteuning binnen de nabije omgeving heel wat inspanning van de thuis- en

³⁰³ Zie [Bijlage Effectief onderwijs](#); Zie: Marzano, R. (2009). *Wat werkt op school? Research in actie*. Vlissingen: Bazalt; Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers. Sint-Niklaas: Abimo.en Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica.

³⁰⁴ Zie situerende tekst: samen drempels wegnemen voor een optimale schoolse en maatschappelijke participatie van elke leerling

³⁰⁵ Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15

³⁰⁶ Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag De checklist onderwijsondersteunend gedrag omvat betrokkenheid van ouders bij het onderwijs aan hun kind, supervisie en toezicht door ouders, en verwachtingen van ouders.

leefcontext. Het is belangrijk om samen na te gaan welke krachtbronnen uit de context kunnen worden ingezet om de leerling te helpen en te ondersteunen. Wanneer uit het HGD-traject blijkt dat ouders extra ondersteuning nodig hebben, wordt samen met de ouders gezocht wie hen hierbij kan helpen.

6.1.4. Medeleerlingen

De relatie leerling-medeleerling is een belangrijke factor en hefboom voor de groei van een leerling op school³⁰⁷. Medeleerlingen kunnen op verschillende manieren betrokken worden bij aanpassingen.

Eventueel begeleid door een leerkracht, kan de ene leerling de andere coachen of fungeren als peer-tutor of peer support bieden. Dit maakt voor beide leerlingen deel uit van hun ontwikkelingstraject en het bereiken van eigen doelen.

Mogelijk is het zinvol, in overleg en akkoord met de betrokken leerling en met de nodige expertise, om sommige aanpassingen voor een leerling in de klas (microfoon, extra persoon in de klas...) te bespreken. Zo kunnen klasgenoten beter begrijpen waarom een leerling nood heeft aan begeleiding of aanpassingen. Deze bespreking dient ervoor te zorgen dat de positie van de leerling ten opzichte van zijn leeftijdsgenoten zo weinig mogelijk in het gedrang komt en hij deel blijft uitmaken van een klasgroep.

6.1.5. PBD

Bij het vormgeven van het handelen en evalueren van een individuele leerling, kunnen ondersteuningsbehoeften van de school naar boven komen rond professionalisering van de leerkrachten en schoolteam en/of het versterken van de visie en beleid op leerlingenbegeleiding op school. Hiervoor kan de school een beroep doen op ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst³⁰⁸. Bijvoorbeeld visieontwikkeling rond leerlingenbegeleiding, flexibele schoolorganisatie...

6.1.6. CLB

Na het doorlopen van een diagnostisch traject is het aangewezen om als CLB-medewerker in gesprek te gaan met de school om bijvoorbeeld voorgestelde aanpassingen op te nemen voor alle leerlingen of de aanpak uit te proberen voor een groep leerlingen. Waar nodig kan een CLB-medewerker consultatief het schoolteam ondersteunen³⁰⁹.

Daarnaast neemt het CLB-team de rol van draaischijf op zich bij doorverwijzing naar en opvolging van andere, externe begeleiding. In gedeelde verantwoordelijkheid met het schoolextern aanbod zorgt het CLB voor een warme toeleiding. Het CLB zorgt ook, waar nodig, voor terugkoppeling van het extern aanbod naar de school in functie van een afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding.

³⁰⁷ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model, bouwsteen schoolse context.

³⁰⁸ Zie opdrachten pedagogische begeleidingsdienst binnen decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs.

Door Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Vrij CLB Netwerk werd een gezamenlijke mededeling uitgewerkt: Rol van PBD en CLB in het versterken van leerlingenbegeleiding op school. Voor het GO! zijn op https://pro.g-o.be/instrumenten,standpunten_en_visieteksten te vinden, evenals wie je verder helpt.

³⁰⁹ Zie kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding

Leerlingen en ouders kunnen ook bij het CLB terecht voor doelgerichte begeleiding, zoals het versterken van het intern kompas van de leerling, psycho-educatie rond mindset, advies rond het omgaan met moeilijkheden thuis...³¹⁰

6.1.7. Leersteuncentrum³¹¹

Indien een leerling een verslag in het kader van leersteun heeft, kan de leersteun leerlinggericht, leerkrachtgericht of schoolteamgericht ingezet worden. De leerondersteuner is verantwoordelijk voor het verstrekken van kwaliteitsvolle leersteun. De school is verantwoordelijk voor de opvolging, evaluatie en bijsturing van het traject van de leerling. Het is belangrijk dat leersteun onderdeel vormt van het bredere traject van de leerling en aldus betrokken wordt bij plannen, handelen en evalueren.

6.1.8. Externe partners

Voor sommige leerlingen is (verdere) samenwerking met schoolexterne professionele partners in functie van de verschillende begeleidingsdomeinen aangewezen. Om het aantal betrokken partners zo beperkt mogelijk te houden en de leerlingen zo ook niet te overbelasten, is de inzet van externe partners doelgericht en subsidiair.

Hiermee bedoelen we bijvoorbeeld:

- ▶ jeugdhulpaanbieders binnen het toepassingsgebied van integrale jeugdhulp (Jongerenwelzijn³¹², VAPH, ambulante revalidatiecentra, CGG ,...);
- ▶ MFC's³¹³;
- ▶ Naadloos Flexibele Trajecten (NAFT);
- ▶ diagnostiek of begeleiding binnen de gezondheidszorg (huisarts, arts-specialist, kinesitherapeut, logopedist...).

Vanuit zijn draaischijffunctie zorgt het CLB voor een warme toeleiding van leerlingen en ouders naar een schoolextern aanbod. Het CLB zorgt waar nodig ook voor terugkoppeling van het extern aanbod naar de school in functie van een afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding. Voor de optimale participatie aan de maatschappij op langere termijn leidt het CLB samen met de school ook tijdig warm toe naar externe partners binnen de zorg voor oudere leerlingen³¹⁴.

6.2. Globale evaluatie en cyclisch verloop

In de adviesfase werd afgesproken hoe de interventies geëvalueerd zullen worden. De aard van de gekozen adviezen en de complexiteit van de problemen bepaalt mee wanneer er geëvalueerd wordt en wie betrokken wordt bij de evaluatie. Binnen de evaluatie wordt

³¹⁰ Mogelijke materialen die hiervoor kunnen worden gebruikt, zijn terug te vinden in de specifieke diagnostische protocollen.

³¹¹ Zie bijlage handelen en evalueren Leersteun o.b.v. een GC-verslag en Handelen en evalueren o.b.v. een IAC-verslag of OV4-verslag

³¹² <https://jongerenwelzijn.be/professionelen/>.

³¹³ https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_mpi.php.

³¹⁴ Zie [Prodiabrief](#) en [Managementsamenvatting Ouderbevraging](#): Geef bij een eventuele doorverwijzing een verslag /brief mee. Bevraag welke informatie ouders nog graag ontvangen (hoe werkt de dienst? Hoe neem je contact op?).

besproken wie wanneer en hoe welke maatregelen heeft genomen en wordt het effect van de gerealiseerde interventies zoals aanpassingen in de klas- en schoolsituatie, een gewijzigd pedagogisch aanbod, thuisbegeleiding, de effecten van ondersteuning, eventuele medicatie ...geëvalueerd. Het integratief beeld wordt geactualiseerd en zo nodig bijgesteld. Bij elke interventie gaat men na of deze wordt verdergezet, moet worden bijgestuurd of kan worden stopgezet. Van hieruit kunnen nieuwe doelen worden gesteld en bijhorende behoeften worden aangepast. Wanneer vanuit de evaluatie een nieuwe hulpvraag blijkt, dan wordt het CLB betrokken. Dit kan leiden tot een nieuw HGD-traject dat mee bepalend zal zijn voor de bijsturing van het handelen.

De globale evaluatie focust zich niet enkel op het niveau van de leerling. Ze houdt ook een evaluatie in van de geboden leerlingenbegeleiding en zet school, CLB en eventueel leersteuncentrum aan tot het bijsturen van hun eigen aanbod en de afstemming met de leerling en ouders.

Handelen en evalueren op basis van een IAC-verslag of OV4-verslag

Binnen leerlingenbegeleiding vertrekt elke zorg voor een leerling steeds vanuit een geïntegreerde en holistische benadering van de vier begeleidingsdomeinen en dit vanuit een continuüm van zorg. De school doet in de eerste plaats alle aanpassingen die nodig zijn voor de leerling³¹⁵. Toch zijn er leerlingen waarbij het volgen van een gemeenschappelijk curriculum bijzonder moeilijk verloopt. In deze situaties stelt het CLB – na een handelingsgericht diagnostisch traject waarbij overleg met alle betrokken partners centraal staat – een IAC-verslag of OV4-verslag op³¹⁶. Met een IAC-verslag of een OV4-verslag kan de leerling zowel terecht in een school voor gewoon als in een school voor buitengewoon onderwijs.



Binnen het traject wordt gestreefd naar continuïteit in de zorg door het principe van Geschakelde zorg³¹⁷ toe te passen: voor zover nodig zetten de betrokken partners effectieve aanpassingen uit de andere fasen van het zorgcontinuüm voort en er wordt in overweging genomen of eventuele externe hulpverlening aanvullend kan zijn. Het opmaken van een IAC-verslag of een OV4-verslag kan een schoolverandering inhouden. Door in te zetten op een warme overdracht bevorderen scholen het voortzetten van wat werkt voor de leerling.

Binnen een diverssensitieve leeromgeving³¹⁸ streven alle betrokkenen ernaar om het aanbod in die mate te differentiëren dat ze kunnen inspelen op het potentieel en op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van elke leerling³¹⁹. Het doel is om leerlingen zoveel mogelijk samen met leeftijdsgenoten te laten participeren in een inclusieve schoolomgeving. Scholen voor zowel gewoon als buitengewoon onderwijs leveren systematisch inspanningen om een meer inclusieve leeromgeving te creëren³²⁰. Dit doen ze binnen buitengewoon onderwijs door

³¹⁵ Zie Brede basiszorg, Verhoogde zorg en Uitbreiding van zorg in het Algemeen Diagnostisch Protocol en de specifieke diagnostische protocollen.

³¹⁶ Zie Uitbreiding van zorg

³¹⁷ Geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en afgebouwd wanneer terug mogelijk. Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding

³¹⁸ Zie situerende tekst, brede basiszorg

³¹⁹ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen Handelingsgericht werken en Handelingsgerichte diagnostiek.

³²⁰ Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school* (derde editie). Nederlandse vertaling: Boonen, H., De Vroey, A., Luts, H., Ranschaert, I., Schraepen, B., Schuman, H., & Vandenbroucke, L. Leuven: UCLL, ondersteuning PBD, en http://www.potentialproject.be/inclusieve-leeromgeving_geraadpleegd_op_23_mei_2019; Struyf, E., Bodvin, K., Van Mieghem, A. & Verschueren, K. (2019). 'Zorg op school' in: Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht*. Leuven: LannooCampus, 11-28.

aandacht te geven aan een mogelijke (gedeeltelijke) terugkeer naar het gewoon onderwijs voor het volgen van een gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum en binnen gewoon onderwijs door een faire afweging van de redelijkheid van aanpassingen voor het volgen van een gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum en waar aangewezen de mogelijkheid tot gedeeltelijke lesbijwoning in buitengewoon onderwijs.

In wat volgt wordt parallel beschreven hoe de leerlingenbegeleiding voor een leerling met een IAC-verslag en voor een leerling met een OV4-verslag binnen gewoon en buitengewoon onderwijs vorm kan krijgen.

IAC-verslag	<p>Indien na een handelingsgericht diagnostisch traject blijkt dat de aanpassingen die nodig zijn om een leerling mee te nemen binnen een gemeenschappelijk curriculum ofwel disproportioneel ofwel onvoldoende zijn³²¹, stelt het CLB – in overleg met alle betrokken partners – een IAC-verslag op. Daarenboven moet de leerling voldoen aan de diagnostische criteria van het type³²². Het type geeft weer welke specifieke deskundigheid nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen. Een IAC-verslag³²³ maakt het mogelijk om de expertise van leersteun of buitengewoon onderwijs³²⁴ in te zetten bij de studievoortgang van de leerling en op die manier de nodige zorg op maat voor de leerling te creëren.</p> <p>De opmaak van een IAC-verslag houdt geen automatische overstap in naar een school voor buitengewoon onderwijs. Twee scenario's zijn mogelijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Studievoortgang maken op basis van een IAC in een school voor gewoon onderwijs, met ondersteuning vanuit het leersteuncentrum. ▪ Studievoortgang maken op basis van een IAC in een school voor buitengewoon onderwijs die het type (en voor secundair onderwijs ook de opleidingsvorm) vermeld op het IAC-verslag aanbiedt. <p>Combinaties van schoollopen in gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs zijn mogelijk³²⁵ en worden verder in de tekst besproken.</p>
-------------	---

³²¹ Zie Uitbreiding van zorg van dit protocol.

³²² Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

³²³ Zo ook bij een GC- verslag, zie eveneens Uitbreiding van zorg van dit protocol.

³²⁴ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuningsmodel-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>.

³²⁵ Zie voor leerlingen ingeschreven in (buitengewoon) basisonderwijs Decreet basisonderwijs artikel 20 §3, voor leerlingen ingeschreven in gewoon secundair onderwijs: Codex secundair art 260/1; voor leerlingen ingeschreven in buitengewoon secundair onderwijs zie 10.3 in Structuur en organisatie van het buitengewoon secundair onderwijs (SO/2011/03/BuSO)

<p>OV4-verslag (secundair onderwijs)</p>	<p>Indien na een handelingsgericht diagnostisch traject blijkt dat aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen, alsook intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning, en de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel noodzakelijk zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen³²⁶, stelt het CLB – in overleg met alle betrokken partners – een OV4-verslag op. Daarenboven moet de leerling voldoen aan de diagnostische criteria van het type³²⁷. Het type geeft weer welke specifieke deskundigheid nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen. Een OV4-verslag³²⁸ maakt het mogelijk om intensieve leersteun of buitengewoon onderwijs³²⁹ in te zetten bij de studievoortgang op basis van het gemeenschappelijk curriculum en op die manier de nodige zorg op maat voor de leerling te creëren.</p> <p>De opmaak van een OV4-verslag houdt geen automatische overstap in naar een school voor buitengewoon secundair onderwijs. Twee scenario's zijn mogelijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Studievoortgang maken op basis van een gemeenschappelijk curriculum in een school voor gewoon secundair onderwijs, met intensieve ondersteuning vanuit het leersteuncentrum en eventueel andere partners. ▪ Studievoortgang maken op basis van een gemeenschappelijk curriculum in een school voor buitengewoon secundair onderwijs die het type vermeld op het OV4-verslag aanbiedt. <p>Combinaties van schoollopen in gewoon onderwijs en buitengewoon secundair onderwijs zijn mogelijk³³⁰ en worden verder in de tekst besproken.</p>
--	--

Het CLB bespreekt de verschillende mogelijkheden met de leerling en zijn ouders met het oog op een optimale participatie aan onderwijs en maatschappij. Het CLB begeleidt hen in een denkproces over de onderwijsloopbaan en het maken van een geïnformeerde keuze. Dit kan een traject zijn binnen de school waar de leerling schoolloopt of het begeleiden bij het

³²⁶ Dit wil zeggen de doelen van het gemeenschappelijk curriculum en de bijkomende doelen bereiken en komen tot studiebekrachtiging.

³²⁷ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

³²⁸ Zie Uitbreiding van zorg van dit protocol.

³²⁹ Deze expertise kan ingezet worden via het leersteuncentrum (in het gewoon onderwijs) of door een overstap van de leerling naar een school voor buitengewoon onderwijs.

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuningsmodel-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>.

³³⁰ Zie voor leerlingen ingeschreven in (buitengewoon) basisonderwijs Decreet basisonderwijs artikel 20 §3, voor leerlingen ingeschreven in gewoon secundair onderwijs: Codex secundair art 260/1; voor leerlingen ingeschreven in buitengewoon secundair onderwijs zie 10.3 in Structuur en organisatie van het buitengewoon secundair onderwijs (SO/2011/03/BuSO)

kiezen van een andere school voor (buiten)gewoon onderwijs. Mogelijke reflectievragen hierbij zijn³³¹:

- ▶ Welke toekomstverwachtingen hebben leerling en ouders? Welke doelen vinden zij belangrijk op gebied van kwalificatie, socialisatie of persoonsvorming? Rond welke doelen op gebied van kwaliteit van leven willen zij werken? Welke doelen zijn voor hen prioritair?
- ▶ Welke verwachtingen hebben leerling en ouders ten aanzien van de school? Hoe belangrijk vinden zij de participatie aan het klasgebeuren en de lessen? Staan zij open voor een combinatie van lesbijdwoning in het gewoon en buitengewoon onderwijs of – wanneer voltijds schoollopen geen optie is – een combinatie van school en een andere dagbesteding?
- ▶ Wat is de visie van de leerling en ouders achter een bepaalde keuze?³³²
- ▶ Wat zijn de voor- en nadelen van elke keuze?
- ▶ Welke school kan het nodige onderwijsaanbod bieden voor deze leerling?
- ▶ ...

Leerlingen met een IAC-verslag of OV4-verslag kunnen zowel terecht in een school voor gewoon als in een school voor buitengewoon onderwijs. Voor leerlingen met een IAC-verslag werkt de klassenraad een individueel aangepast curriculum uit. Voor leerlingen met een OV4-verslag werkt de klassenraad een gemeenschappelijk curriculum met intensieve ondersteuning uit. Hiervoor wordt het cyclisch proces van handelingsplanmatig werken gebruikt (beginsituatiebepaling, doelenselectie, voorbereiding, uitvoering, evaluatie). De school vertrekt vanuit de aanwezige beeldvorming, de doelen en onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling³³³, aangevuld met informatie vanuit het IAC- of OV4-verslag. Dit doet ze in samenspraak met alle betrokken partners: de leerling, de ouders, het schoolteam, de leerondersteuner, het CLB en eventueel partners vanuit welzijn.

Het zorg- en onderwijsaanbod van de leerling wordt vanuit het schoolteam regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd met de ouders, de leerling en de mogelijke andere betrokken partners, zoals leerondersteuners en CLB. Binnen die samenwerking denkt iedereen mee vanuit zijn eigen rol, met respect voor ieders deskundigheid, zonder elkaars rol over te nemen of in te vullen. Het schoolteam van de leerling is verantwoordelijk voor de opvolging, evaluatie en bijsturing van het traject, met de leerkrachten in een centrale rol, en coördineert de afstemming tussen alle betrokkenen³³⁴. De ouders³³⁵ zijn verantwoordelijk voor de opvoeding binnen de thuis- en leefcontext. Het leersteuncentrum heeft de regie over het leersteuntraject. Opvolging en betrokkenheid vanuit CLB gebeurt subsidiair. Leerlingen, ouders of school

³³¹ Deze reflectievragen komen reeds aan bod tijdens het handelingsgericht diagnostisch traject in uitbreiding van zorg, maar kunnen relevant zijn om in deze fase nog eens te herhalen in functie van het maken van een geïnformeerde keuze. Mede geïnspireerd door: Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. (Vlaamse editie). p. 258.

³³² Meer informatie voor ouders van kinderen met een beperking die kiezen voor inclusie, is te vinden op de website van ouders voor inclusie. <https://www.oudersvoorinclusie.be/>.

³³³ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen *Handelingsgericht werken* en *Handelingsgerichte diagnostiek*.

³³⁴ Zie Decreet Basisonderwijs Art 46 §5 en Structuur en organisatie van voltijds secundair onderwijs (SO 64) 3.12.1

³³⁵ Wanneer we over 'ouder(s)' spreken, bedoelen we hiermee elke persoon die opvoedingsverantwoordelijke is of een opvoedende rol opneemt binnen de context die thuis is voor een leerling. In dezelfde lijn spreken we ook over gezin, broers en zussen. Meer informatie voor ouders van kinderen met een beperking die kiezen voor inclusie, is te vinden op de website van ouders voor inclusie. <https://www.oudersvoorinclusie.be/>

nemen contact op met het CLB bij vragen omtrent de onderwijs- en opvoedingssituatie en de onderwijsloopbaan van de leerling³³⁶.

Ook leerlingen³³⁷ met een IAC-verslag of een OV4-verslag moeten eigen keuzes kunnen maken en betekenisvolle en ondersteunende relaties hebben in hun dagelijkse leef- en leeromgeving. Opvoeding en onderwijs dienen niet alleen afgestemd te zijn op de ontwikkeling³³⁸ van de leerling. Er wordt ook rekening gehouden met wat de leerling zelf wil. Dit bevordert zijn autonomie, competentie en verbondenheid³³⁹. Betrek de leerling³⁴⁰ daarom zoveel mogelijk bij de ondersteuning in zijn schools traject. Dit zal zowel zijn leren als zijn welbevinden ten goede komen.

Voor sommige leerlingen is (verdere) samenwerking met schoolexterne professionele partners in functie van de verschillende begeleidingsdomeinen aangewezen. Hiermee bedoelen we bijvoorbeeld:

- ▶ jeugdhulpaanbieders binnen het toepassingsgebied van integrale jeugdhulp (Jongerenwelzijn³⁴¹, VAPH, ambulante revalidatiecentra, CGG...);
- ▶ MFCs³⁴²;
- ▶ Naadloos Flexibele Trajecten (NAFT);
- ▶ diagnostiek of begeleiding binnen de gezondheidszorg (huisarts, kinesitherapeut, logopedist, kinderpsychiatrie, centrum voor menselijke erfelijkheid...).

Vanuit de draaischijffunctie zorgt het CLB voor een warme toeleiding van leerlingen en ouders naar het schoolextern aanbod. Het CLB zorgt waar nodig ook voor terugkoppeling van het extern aanbod naar de school in functie van een afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding. Voor de optimale participatie aan de maatschappij op langere termijn leidt het CLB samen met de school ook tijdig warm toe naar externe partners binnen de zorg voor oudere leerlingen³⁴³.

³³⁶ Zie Handelen & evalueren

³³⁷ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/rechten-van-kinderen-jongeren-en-studenten>

³³⁸ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

³³⁹ Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). [Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie](#). *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15; [Vansteenkiste, M., & Soenens, B. \(2013\). Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie](#). Gent: Academia Press en <http://selfdeterminationtheory.org/> geraadpleegd op 7 maart 2018.

³⁴⁰ Zie [Prodiabrief](#) en [Managementsamenvatting Ouderbevraging](#): Ouders zien niet altijd de noodzaak om hun kind actief te betrekken in het diagnostisch traject. Moedig ouders hiervoor aan. Informeer hen over de verschillende manieren om hun kind bij het traject te betrekken. Heb hier zeker oog voor bij kinderen met specifieke onderwijsbehoeften!

³⁴¹ <https://jongerenwelzijn.be/professionelen/>.

³⁴² https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_mpi.php.

³⁴³ Zie [Prodiabrief](#) en [Managementsamenvatting Ouderbevraging](#): Geef bij een eventuele doorverwijzing een verslag /brief mee. Bevraag welke informatie ouders nog graag ontvangen (hoe werkt de dienst? Hoe neem je contact op?).

Binnen een diverssensitieve leeromgeving³⁴⁴ streven alle betrokkenen ernaar om het aanbod in die mate te differentiëren dat ze kunnen inspelen op het potentieel en op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van elke leerling. Het doel is om leerlingen zoveel mogelijk samen met leeftijdsgenoten te laten participeren in een inclusieve schoolomgeving. Scholen voor zowel gewoon als buitengewoon onderwijs leveren systematisch inspanningen om een meer inclusieve leeromgeving te creëren³⁴⁵. Dit doen ze binnen buitengewoon onderwijs door aandacht te geven aan een mogelijke (gedeeltelijke) terugkeer naar het gewoon onderwijs voor het volgen van een gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum en binnen gewoon onderwijs door een faire afweging van de redelijkheid van aanpassingen voor het volgen van een gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum en waar aangewezen de mogelijkheid tot gedeeltelijke lesbijwoning in buitengewoon onderwijs.

1. Leerlingen met een IAC-verslag of OV4-verslag in het gewoon onderwijs

1. Leersteun

Leerlingen met een IAC-verslag of OV4-verslag en hun scholen gewoon onderwijs kunnen een beroep doen op leersteun om de participatie aan het onderwijsleerproces te verhogen en de leerlingen hun doelen te laten bereiken. Deze leersteun komt vanuit het leersteuncentrum waar de school mee samenwerkt. Sommige leersteuncentra bieden zelf niet alle types ondersteuning aan maar kiezen ervoor om voor bepaalde types structureel samen te werken met een ander (specifiek) leersteuncentrum. Het leersteuncentrum kan in samenspraak met of op vraag van ouders voor een vraag naar leersteun ad hoc samenwerken met een ander leersteuncentrum als dat nodig is om expertise te kunnen bieden die vereist is voor een leerling en een school³⁴⁶. Het leersteuncentrum zorgt ervoor dat gepaste en voldoende intensieve leersteun wordt geboden volgens de noden die er zijn.

2. Handelingsplanmatig werken

Wanneer leerling³⁴⁷ en ouders de geïnformeerde keuze maken voor een individueel aangepast curriculum op basis van een IAC-verslag of voor een gemeenschappelijk curriculum op basis van een OV4-verslag in een gewone secundaire school, vraagt dit een

³⁴⁴ Zie <https://www.diversiteitenleren.be/>, Visie en beleid op leerlingenbegeleiding en brede basiszorg

³⁴⁵ Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school* (derde editie). Nederlandse vertaling: Boonen, H., De Vroey, A., Luts, H., Ranschaert, I., Schraepen, B., Schuman, H., & Vandenbroucke, L. Leuven: UCLL., ondersteuning PBD, en <http://www.potentialproject.be/inclusieve-leeromgeving>, geraadpleegd op 23 mei 2019; Struyf, E., Bodvin, K., Van Mieghem, A. & Verschueren, K. (2019). 'Zorg op school' in: Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht*. Leuven: LannooCampus, 11-28.

³⁴⁶ Zie Omzendbrief leersteun <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028>

³⁴⁷ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/rechten-van-kinderen-jongeren-en-studenten>.

open kijk van de school bij de afweging van de gevraagde redelijke aanpassingen³⁴⁸. Het goed doorlopen van de procedure bij inschrijving onder ontbindende voorwaarde³⁴⁹, en hierbij het afwegen van de redelijkheid van aanpassingen³⁵⁰, draagt bij aan de kwaliteit van de zorg voor de leerling. De school heeft hierbij de regie en organiseert het overleg met de leerling, ouders, CLB en de klassenraad³⁵¹.

De school heeft de regie over het onderwijsaanbod en bouwt hiervoor verder op de effectieve aanpassingen vanuit de aanwezige brede basiszorg en verhoogde zorg. De school gaat uit van het principe van Geschakelde zorg³⁵². Een leersteuntraject bevindt zich op een kruispunt van samenwerking tussen verschillende betrokken actoren: de leerling, de leerkracht(en), de ouders en de leerondersteuner. Verder bouwend op het aanbod op school werkt het leersteuncentrum vanuit de specifieke deskundigheid vermeld in het IAC- of OV4-verslag, een leersteuntraject uit. Dit leersteuntraject omvat acties die de leerkracht of het schoolteam verder versterken in het creëren van een inclusieve leer- en leefomgeving³⁵³ en leerlinggerichte acties. Aanvullend kan een pedagogisch begeleider scholen ondersteunen bij bijvoorbeeld het beleid rond inclusie. In de opstartfase van een leersteuntraject biedt de beeldvorming van het CLB³⁵⁴ – aanvullend op de aanwezige beeldvorming op school – input aan het leersteuntraject. Waar nodig zet het CLB zijn draaischijffunctie in om andere actoren bij de begeleiding van de leerling te betrekken. Externe professionele partners zorgen wanneer nodig voor afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding op school. Om het aantal betrokken partners zo beperkt mogelijk te houden en de leerling zo ook niet te overbelasten, is deze inzet doelgericht en subsidiair. Door het erkennen van ieders rol en expertise geven alle betrokkenen vorm aan een constructieve samenwerking. Scholen, leersteuncentra, PBD en CLB's geven in onderling overleg hun samenwerking vorm en sturen hun afspraken bij indien nodig.

Binnen het handelingsplanmatig werken is het essentieel dat alle partners transparant met elkaar communiceren omtrent al dan niet behaalde doelen en op regelmatige tijdstippen met elkaar afstemmen. Het vormgeven van een IAC of GC met intensieve ondersteuning is een dynamisch proces met voortdurende evaluatie en bijsturing in functie van het functioneren van de leerling en de interactie met de context.

³⁴⁸ Zie [omzendbrief inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het basisonderwijs](#) en [omzendbrief inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het secundair onderwijs](#): Deze afweging wordt gemaakt met toepassing van de criteria als vermeld in artikel 2, § 2 en § 3, van het [Protocol van 19 juli 2007 betreffende het begrip redelijke aanpassingen](#). Toelichting is ook te vinden in de brochure '[Met een handicap naar de school van je keuze. Redelijke aanpassingen in het onderwijs](#)' van Unia. De onderwijskoepels volgen deze materie op en werken materialen uit voor hun scholen.

³⁴⁹ Zie [6.1.6.4. Inschrijving onder ontbindende voorwaarde voor leerlingen met een IAC-verslag](#) en [9.5.4. Inschrijving onder ontbindende voorwaarde voor leerlingen met een IAC-verslag of een OV4-verslag](#) en netgebonden materialen

³⁵⁰ Protocol betreffende begrip redelijke aanpassing. Voor meer informatie:

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/redelijke-aanpassingen> en

<https://www.unia.be/nl/actiedomeinen/onderwijs/wat-zijn-redelijke-aanpassingen>.

³⁵¹ Voor secundair onderwijs: Er zijn verschillende klassenraden, zie Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>

³⁵² Zie geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en afgebouwd wanneer terug mogelijk. Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding

³⁵³ Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding, brede basiszorg en http://www.potentialproject.be/inclusieve-leeromgeving_geraadpleegd_op_23_mei_2019.

³⁵⁴ Dit kan voortkomen uit het niet gelopen handelingsgericht diagnostisch traject, een handelingsgericht advies of andere ondernomen kernactiviteiten.

IAC	<p>Het grotere doel van elk IAC betreft het stimuleren van de totale ontwikkeling van de leerling, zijn welbevinden en zijn participatie aan het klas- en schoolgebeuren en aan de maatschappij. Leren in de klasgroep en de leerling op maat laten evolueren samen met leeftijdsgenoten zijn hierbij belangrijk. Hierbinnen kan de focus meer komen te liggen op kwalificatie, persoonsvorming of socialisatie of op het verhogen van kwaliteit van leven³⁵⁵. Door de streefdoelen ambitieus te maken, blijven we inzetten op het groeipotentieel³⁵⁶ bij de leerling. Elke leerling is anders, wat maakt dat ook elk IAC en elk traject er anders zal uitzien.</p> <p>Voor het basisonderwijs is het individueel aangepast curriculum gebaseerd op de ontwikkelingsdoelen en de leerdoelen die het bereiken van de eindtermen beogen (gemeenschappelijk curriculum)³⁵⁷. Indien noodzakelijk voor de leerling, kan het IAC ook vertrekken van de ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon onderwijs³⁵⁸. Voor het secundair onderwijs is het geheel van de leerdoelen van de betrokken opleiding het vertrekpunt. Dit curriculum kan, indien noodzakelijk voor de leerling, gebaseerd worden op de ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon onderwijs opleidingsvormen 1, 2 en 3³⁵⁹ of op de opleidingsprofielen van opleidingsvorm 3³⁶⁰. Deze onderwijsdoelen³⁶¹ moeten worden nagestreefd en beogen de maximale ontplooiing van de leerling en een zo volwaardig mogelijke participatie aan het klas- en schoolgebeuren in de school voor gewoon onderwijs. Wanneer de doelen voor OV3 worden nagestreefd, wordt bekeken hoe de leerling binnen gewoon onderwijs ook kan voldoen aan de kwalificatie-eisen³⁶². Het curriculum wordt aangepast op basis van de studievoortgang en in functie van het toekomstperspectief van de leerling.</p>
OV4	<p>Voor leerlingen met een OV4-verslag krijgt het plan van aanpak vorm vanuit het gemeenschappelijk curriculum, met inbegrip van de aanpassingen en bijkomende doelen en met oog op een reguliere studiebekrachtiging. De klassenraad gaat hiervoor in overleg met de leerling, ouders, leerondersteuner en waar nodig de CLB-medewerker. Er wordt bepaald hoe de doelen worden gerealiseerd, op welke manier de intensieve onderwijskundige en orthopedagogische/orthodidactische ondersteuning vorm krijgt en hoe de</p>

³⁵⁵ Zie Theoretisch deel: Prodia-model: langetermijndoelen.

³⁵⁶ Zie [Bijlage Mindset](#) en [Bijlage cognitieve ontwikkelingstheorieën](#): zone van naaste ontwikkeling.

³⁵⁷ Zie netgebonden leerplannen: <http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/leerplannen>, leerplannen ZILL en LLINKID, zie www.katholiekonderwijs.vlaanderen, <https://www.ovsg.be/onze-themas/leerplannen-didactiek>, <http://www.pov.be/site/index.php/leerplannen>.

³⁵⁸ Zie [Onderwijsdoelen Basisonderwijs](#).

³⁵⁹ Zie Algemene ontwikkelingsdoelen OV 1-2: <http://eindtermen.vlaanderen.be/buitengewoon-onderwijs/secundair-onderwijs/opleidingsvorm1-2/algemene-ontwikkelingsdoelen/Algemene-ontwikkelingsdoelen-OV1-2.pdf> en <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/buitengewoon-secundair-onderwijs> en BVR betreffende de organisatie van het buitengewoon secundair onderwijs opleidingsvorm 3 <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13343> of <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1010580&datum=&geannoteerd=false&print=false>

³⁶⁰ De modernisering van het secundair onderwijs zal in voege gaan in de eerste graad op 1 september 2019, in de tweede graad op 1 september 2021, in de derde graad op 1 september 2023 en in Se-n-Se op 1 september 2025. Zie matrix via <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/opleidingen>.

³⁶¹ Zie <https://www.onderwijsdoelen.be>

³⁶² Zie Artikel 75 van de BVR Organisatie van het secundair onderwijs (B.S.18/11/2022)

	<p>sociale, psychologische, orthopedagogische, medische of paramedische hulpverlening in het onderwijsaanbod wordt geïntegreerd. Daarbij wordt gebruik gemaakt van het netwerk en de ondersteunende partners die betrokken zijn naargelang de onderwijscontext waarin de leerling schoolloopt. De realisatie van de doelen is gericht op de maximale ontplooiing en leerwinst bij de leerling. De doelen worden gerealiseerd met het oog op een zo volwaardig mogelijke participatie aan het klas- en schoolgebeuren en maatschappelijke participatie zoals andere leeftijdsgenoten.</p>
--	--

Reflectievragen

Volgende reflectievragen kunnen handvatten bieden bij het handelingsplanmatig werken³⁶³:

Beginsituatiebepaling³⁶⁴

- ▶ Wat zijn sterktes van de leerling?
- ▶ Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren in de schoolcontext en de thuis- en leefcontext?³⁶⁵
- ▶ Wat is het onderwijsloopbaanperspectief van de leerling, de ouders en de school?

Doelenselectie en voorbereiding

- ▶ Wat zijn haalbare en realistische doelen op korte en lange termijn? Hoe passen deze doelen binnen het gemeenschappelijk of het individueel aangepast curriculum?
- ▶ Zijn deze doelen ontwikkelingsgericht en streven ze persoonsvorming, kwalificatie, socialisatie, kwaliteit van leven na?³⁶⁶
- ▶ Hoe ziet het lessenrooster van de leerling er nu uit? Tijdens welke lessen kan de leerling participeren? Wat zijn mogelijke drempels hierbij? Welke hulp(middelen) heeft de leerling nodig om beter te leren en te participeren?³⁶⁷
- ▶ Wat zou de meerwaarde zijn om de leerling gedeeltelijk les te laten volgen in het buitengewoon onderwijs?
- ▶ Voor IAC-verslag: Zijn de ontwikkelingsdoelen en/of opleidingsprofielen een meerwaarde voor het IAC van deze leerling?

Uitvoering

- ▶ Wie neemt wat op? Wie plant overleg? Wie houdt informatie bij? Enz.
- ▶ Waar houden we informatie bij?
- ▶ Hoe sturen we tussendoor bij?
- ▶ Bij wie kunnen leerkrachten en ouders terecht met vragen over de aanpak?

Evaluatie

- ▶ Hoe kijken we naar registreren en evalueren? Wie betrekken we hierbij?
- ▶ Hebben we ook aandacht voor functioneel leren, welbevinden, participatie?
- ▶ Kijken we breed naar de leerling zijn ontwikkeling en de interactie met de context?
- ▶ Hoe evalueert de leerkracht zijn handelen en de effectiviteit van de geboden aanpassingen?
- ▶ Hoe ervaart de leerling zelf zijn gestelde doelen (binnen GC of IAC)? Hoe ervaren ouders en andere actoren dit?

³⁶³ http://eindtermen.vlaanderen.be/buitengewoon-onderwijs/handelingsplan/webinfo_handplan_2007_09.pdf.

Zie ook netgebonden materialen ter ondersteuning van planmatig werken en handelingsplanning. Voor Katholiek onderwijs Vlaanderen: [Handleiding: de realisatie van kwaliteitsvolle individueel aangepaste curricula \(IAC\)](#). Bijkomende inspiratie: [Handelingsgericht werken](#) en Leermodule [HGW-uitgangspunten](#).

³⁶⁴ Informatie uit het IAC-verslag en het gelopen handelingsgericht diagnostisch traject, het leerlingendossier van de huidige of vorige school,...

³⁶⁵ Zie Prodia-model: bouwstenen schoolcontext en thuis- en leefcontext

³⁶⁶ Zie Prodia-model: bouwsteen doelen

³⁶⁷ Meer inspiratie? Booth, T., Ainscow, M. (2007). Index voor Inclusie. Werken aan leren en participeren op school. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

- Op welke manier wordt de aanpak in klas en op school bijgestuurd?

In samenwerking met alle partners wordt de vastgelegde aanpak uitgevoerd, opgevolgd en bijgestuurd indien nodig. Aanpassingen die essentieel zijn voor de leerling maar ook ten goede kunnen komen van andere leerlingen, worden opgenomen binnen de brede basiszorg of de verhoogde zorg van de school. Wanneer bij opvolging en bijsturing blijkt dat die aanpak onvoldoende een antwoord kan bieden op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling³⁶⁸, wordt het CLB – na toestemming van de leerling en/of de ouders – opnieuw ingeschakeld. Om tot een betere afstemming te komen tussen de noden van de leerling en de schoolcontext of thuis- en leefcontext kan het CLB een of meerdere kernactiviteiten inzetten waaronder een nieuw handelingsgericht diagnostisch traject lopen, begeleiding opstarten, draaischijffunctie inzetten of de school versterken via consultatieve leerlingenbegeleiding.... Hierbij streeft de CLB-medewerker naar het inzetten van de **minst ingrijpende ondersteuning**. Van zodra een leerling met minder ondersteuning ook of toch het gemeenschappelijk curriculum kan volgen wordt – in afstemming met alle betrokkenen – het IAC-verslag of OV4-verslag opgeheven of omgezet in een GC-verslag, OV4-verslag of IAC-verslag van een andere opleidingsvorm³⁶⁹.

3. Onderwijsloopbaanperspectief

Bij het begeleiden van een leerling die een individueel aangepast curriculum of een gemeenschappelijk curriculum met intensieve leersteun volgt, houdt men naast de kortetermijndoelen ook de langetermijndoelen voor ogen. Het onderwijsloopbaanperspectief omvat hoe de leerling, zijn ouders en de school de toekomst voor ogen zien. In welke mate speelt socialisatie en persoonsvorming hierbij een rol? Wat is voor de leerling belangrijk om zijn kwaliteit van leven te behouden of te verhogen? Welke kwalificaties houden we voor ogen? Welke vaardigheden heeft de leerling nodig om verder naar zijn onderwijsloopbaanperspectief toe te groeien? Hoe laten we de leerling zoveel mogelijk aansluiten bij het maatschappelijk leven en streven we naar een inclusieve schoolomgeving?

In principe komen leerlingen met een IAC-verslag niet in aanmerking voor het getuigschrift basisonderwijs of voor de reguliere studiebewijzen van het gewoon voltijds secundair onderwijs. In het gewoon basisonderwijs ontvangen leerlingen met een IAC-verslag, net als in het buitengewoon basisonderwijs, een verklaring over het aantal en het soort gevolgde jaren lager onderwijs met daarbij een motivatie waarom het getuigschrift basisonderwijs niet werd gehaald en eventuele aandachtspunten voor de verdere schoolloopbaan³⁷⁰. In het gewoon secundair onderwijs worden voor leerlingen met een IAC-verslag jaarlijks attesten van verworven bekwaamheden uitgereikt³⁷¹. Voor leerlingen met een OV3-verslag wordt door de klassenraad beslist of en welke kwalificatie wordt uitgereikt.

Leerlingen die een IAC volgen kunnen uitzonderlijk ook in aanmerking komen voor de reguliere studiebewijzen van het gewoon onderwijs. Aan een leerling met een IAC-verslag in het basisonderwijs kan een getuigschrift basisonderwijs worden uitgereikt indien de

³⁶⁸ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen Handelingsgericht werken en Handelingsgerichte diagnostiek.

³⁶⁹ Zie omzendbrief inschrijvingsrecht basis- en secundair (BaO/2022/02, SO/2022/02): wijzigende nood aan aanpassingen tijdens de schoolloopbaan.

³⁷⁰ Zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287>.

³⁷¹ Zie <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/fiche.aspx?id=4483>.

vooropgestelde leerdoelen in het IAC door de klassenraad als gelijkwaardig worden beschouwd aan die van het gewoon lager onderwijs.³⁷² Om als regelmatige leerling met een IAC-verslag in het gewoon secundair onderwijs in aanmerking te komen voor de reguliere studiebewijzen zal, voorafgaand aan de uitreiking ervan, de overeenkomst van de doelen opgenomen in het individuele curriculum met de leerplandoelen van het overeenkomstige structuuronderdeel voorgelegd moeten worden aan de delibererende klassenraad³⁷³.

2. Leerlingen met een IAC-verslag/OV4-verslag in het buitengewoon onderwijs

1. Handelingsplanmatig werken³⁷⁴

Ook in het buitengewoon onderwijs geeft het schoolteam in afstemming met de leerling, en ouders het onderwijsaanbod vorm aan de hand van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften³⁷⁵. Doelen en strategieën die essentieel zijn voor een leerling maar die ook ten goede kunnen komen van de andere leerlingen, worden zoveel mogelijk meegenomen binnen het continuüm van zorg.

Een plan van aanpak bevat voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning voor de leerling en legt onder meer de keuze van ontwikkelingsdoelen³⁷⁶ vast, die de klassenraad in opdracht van het schoolbestuur voor de leerling wil nastreven. Hierbij vertrekt de klassenraad van de door de regering opgelegde ontwikkelingsdoelen of ontwikkelingsdoelen die door de klassenraad als gelijkwaardig worden verklaard. Bij de realisatie van de doelen voor een leerling wordt ingezet op het streven naar een zo volwaardig mogelijke participatie, zowel binnen school als binnen de bredere maatschappij. Hierbij wordt gedacht aan een gedeeltelijke lesbijwoning binnen gewoon onderwijs, aan een inclusief traject met een IAC-verslag of aan het volgen van het gemeenschappelijk curriculum binnen gewoon onderwijs, hetzij met een OV4-verslag, GC-verslag of zonder verslaggeving leersteun.

Bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs of van andere types van het buitengewoon basisonderwijs kunnen door een beslissing van de klassenraad voor een leerling worden meegenomen. Deze krijgen dan het statuut van een ontwikkelingsdoel met een inspanningsverplichting.

Voor het secundair onderwijs beoogt dit plan afhankelijk van de opleidingsvorm³⁷⁷:

³⁷² Zie [Het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs](#).

³⁷³ Zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#10-1> 10.1.14

³⁷⁴ Zie netgebonden materialen: <https://www.ovsg.be/onze-themas/leerlingenbegeleiding/individueel-aangepast-curriculum-opstarten>; <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/handelingsplanmatig-werken>, GO! navigator specifieke doelgroep: Buitengewoon onderwijs.

³⁷⁵ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen Handelingsgericht werken en Handelingsgerichte diagnostiek.

³⁷⁶ Zie <https://onderwijsdoelen.be/>.

³⁷⁷ Zie <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14309#11> Codex Secundair onderwijs.

- ofwel maatschappelijk functioneren en participeren in een omgeving waar in ondersteuning voorzien is en in voorkomend geval arbeidsdeelname in een omgeving waar in ondersteuning voorzien is (opleidingsvorm 1);
- ofwel maatschappelijk functioneren en participeren in een omgeving waar in ondersteuning voorzien is en tewerkstelling in een werkomgeving waar in ondersteuning voorzien is (opleidingsvorm 2);
- ofwel maatschappelijk functioneren en participeren en tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu, het verrichten van betaalde arbeid in een gewone werkomgeving (opleidingsvorm 3);
- ofwel maatschappelijk functioneren en participeren, al dan niet in een omgeving met ondersteuning, en aanvatten van vervolgonderwijs of tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu, al dan niet met ondersteuning (opleidingsvorm 4).

Het plan van aanpak wordt opgemaakt door de klassenraad, in afstemming met de leerling, tenzij dat niet mogelijk is, de ouders en waar nodig het CLB en andere ondersteuners.

In samenwerking met alle betrokkenen en gericht op de doelstellingen van het onderwijsniveau (en voor het secundair onderwijs van de opleidingsvorm) wordt de vastgelegde aanpak opgevolgd en bijgestuurd indien nodig. Wanneer bij opvolging en bijsturing blijkt dat de school binnen de aanwezige zorg onvoldoende een antwoord kan bieden op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften³⁷⁸ van de leerling, wordt het CLB – na toestemming van de leerling en/of de ouders – opnieuw ingeschakeld. Om tot een betere afstemming te komen tussen de noden van de leerling en de schoolcontext of thuis- en leefcontext kan het CLB een of meerdere kernactiviteiten inzetten waaronder een nieuw handelingsgericht diagnostisch traject lopen, begeleiding opstarten, draaischijffunctie inzetten of de school versterken via consultatieve leerlingenbegeleiding....

Binnen alle types buitengewoon onderwijs is het belangrijk om te blijven streven naar inclusie in het gewoon onderwijs en de bredere maatschappij. Samenwerking met en lesbijwoning binnen een school voor gewoon onderwijs wordt zoveel mogelijk gefaciliteerd. In het proces van handelingsplanmatig werken, blijft de klassenraad alert voor de mogelijkheden tot les volgen in het gewoon onderwijs (binnen een IAC of een GC).

2. Continuüm van zorg binnen het buitengewoon onderwijs

De opmaak van een IAC- of een OV4-verslag betekent dat de leerling kan rekenen op een meer aangepast onderwijsaanbod op maat van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling, binnen een leer- en leefomgeving die vertrekt vanuit een multidisciplinaire zorg. Voor deze leerlingen spreken we over een **continuüm van zorg** dat wordt gerealiseerd vanuit een cyclisch proces van handelingsplanmatig werken.

Dat proces van handelingsplanmatig werken verloopt cyclisch en zorgt voor een onderwijsaanbod dat tegemoetkomt aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de

³⁷⁸ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen Handelingsgericht werken en Handelingsgerichte diagnostiek.

leerling. Elke opeenvolgende cyclus vertrekt vanuit de noden van de leerling en bepaalt welke strategieën en welk aanbod, al dan niet tijdelijk, nodig zijn in functie van het leren en ontwikkelen van de leerling.

Wanneer de school, samen met de leerling, ouders en relevante partners, doorheen het proces van handelingsplanmatig werken voor een individuele leerling, vaststelt dat de strategieën en het aanbod onvoldoende een antwoord kunnen bieden op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling³⁷⁹, wordt het CLB – na toestemming van de leerling en/of de ouders – opnieuw ingeschakeld. Om tot een betere afstemming te komen tussen de noden van de leerling en de schoolcontext of thuis- en leefcontext kan het CLB een of meerdere kernactiviteiten inzetten waaronder een nieuw handelingsgericht diagnostisch traject lopen, begeleiding opstarten, draaischijffunctie inzetten of de school versterken via consultatieve leerlingenbegeleiding... Hierbij streven de school en het CLB – in afstemming met alle betrokkenen – naar het inzetten van de **minst ingrijpende ondersteuning** en een **mogelijke terugkeer naar gewoon onderwijs** binnen een gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum. Het CLB gaat na of er aanpassingen nodig zijn in de bestaande verslaggeving.

3. Onderwijsloopbaanperspectief

Bij het begeleiden van een leerling die een individueel aangepast curriculum (IAC-verslag) of een gemeenschappelijk curriculum (OV4-verslag) volgt binnen het buitengewoon onderwijs, houdt men naast de kortetermijndoelen ook de langetermijndoelen voor ogen. Het onderwijsloopbaanperspectief omvat hoe de leerling, zijn ouders en de school de toekomst voor ogen zien. In welke mate speelt socialisatie en persoonsvorming hierbij een rol? Wat is voor de leerling belangrijk om zijn kwaliteit van leven te behouden of te verhogen? Welke kwalificaties houden we voor ogen? Welke vaardigheden heeft de leerling nodig om verder naar zijn onderwijsloopbaanperspectief toe te groeien? Hoe laten we de leerling zoveel mogelijk aansluiten bij het maatschappelijk leven en streven we naar een inclusieve schoolomgeving?

Met uitzondering van leerlingen met een OV4-verslag, komen leerlingen in het buitengewoon onderwijs in principe niet in aanmerking voor het getuigschrift basisonderwijs of voor de reguliere studiebewijzen van het gewoon voltijds secundair onderwijs. Aan leerlingen met een IAC-verslag in het buitengewoon basisonderwijs kan een getuigschrift basisonderwijs worden uitgereikt, indien de voor deze leerlingen vooropgestelde leerdoelen door de klassenraad als gelijkwaardig³⁸⁰ worden beschouwd aan die van het gewoon lager onderwijs. Leerlingen die het getuigschrift basisonderwijs niet behalen, ontvangen een verklaring over het aantal en het soort gevolgde jaren lager onderwijs met daarbij een motivatie waarom het

³⁷⁹ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen Handelingsgericht werken en Handelingsgerichte diagnostiek.

³⁸⁰ [Zie het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs: https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287](https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287)

getuigschrift basisonderwijs niet werd gehaald en eventuele aandachtspunten voor de verdere schoolloopbaan³⁸¹.

In het buitengewoon secundair onderwijs dient, afhankelijk van de opleidingsvorm en de verworven doelen, een getuigschrift (van de opleiding of verworven competenties) of attest (eventueel een attest verworven bekwaamheden) uitgereikt te worden aan de leerling³⁸². Leerlingen die binnen opleidingsvorm 3 onderwijskwalificatie niveau 2 hebben behaald, kunnen instromen in het eerste jaar van de 3^{de} graad gewoon secundair onderwijs arbeidsfinaliteit³⁸³. Voor andere overstappen van BuSO OV 1-2-3 naar het gewoon onderwijs, is het de toelatingsklassenraad die de beslissing zal nemen³⁸⁴. Leerlingen in opleidingsvorm 4 binnen buitengewoon onderwijs ontvangen dezelfde getuigschriften als leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum volgen binnen het gewoon secundair onderwijs.

³⁸¹ Zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9286> en <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287>.

³⁸² Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/diploma-en-studiebewijzen-in-het-buitengewoon-secundair-onderwijs>.

³⁸³ Zie SO64 voor de toelatingsvoorwaarden

³⁸⁴ Dit conform de bepalingen onder 9.1.12. van de omzendbrief SO 64

Theoretisch deel

Kwaliteitsvolle diagnostiek binnen leerlingenbegeleiding is gestoeld op een aantal gedeelde denkkaders en begrippen die samen het theoretisch deel vormen. Bij het gebruik van de specifieke diagnostische protocollen en andere diagnostische richtlijnen binnen CLB³⁸⁵ vertrekken we dan ook vanuit deze basis. In het theoretisch deel van de verschillende SDP's wordt per problematiek ingegaan op essentiële achtergrondinformatie die nodig is voor een brede en doelgerichte diagnostiek.

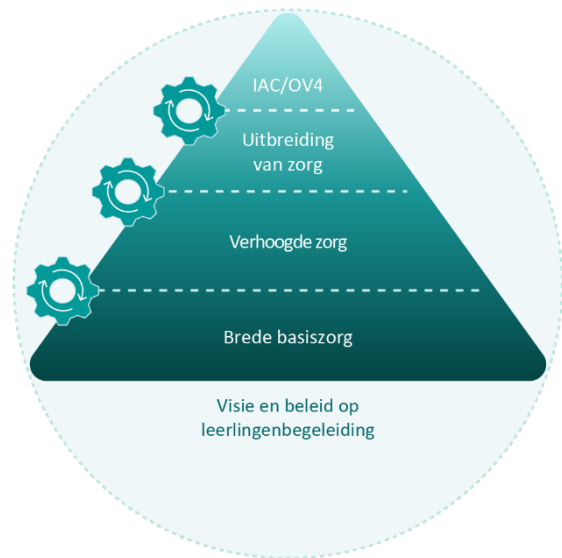
De denkkaders en begrippen komen voort uit wetenschappelijke inzichten en zijn mee vertaald in onderwijsregelgeving en referentiekaders voor onderwijs-, CLB- en leersteunkwaliteit³⁸⁶. Sommige van die denkkaders en begrippen worden door alle partijen actief gebruikt (zorgcontinuüm, handelingsgericht werken). Andere denkkaders en begrippen zijn meer specifiek van toepassing binnen een CLB-context (Prodia-model, handelingsgerichte diagnostiek, ICF-CY...). Het is essentieel dat school en CLB elk vanuit hun eigen opdracht en werkingsprincipes toewerken naar een gemeenschappelijke zorgvisie en gezamenlijke werkwijze voor kwaliteitsvol onderwijs en zorg. Dit is een voorwaarde om kwaliteitsvolle en haalbare adviezen te kunnen formuleren.

³⁸⁵ Handleiding opmaak A- of M-doc, schrijfwijzers GC-, IAC-, OV4-verslag leersteun, Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit', geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

³⁸⁶ Zie hiervoor onderwijsregelgeving (leersteun), referentiekaders CLB, onderwijs, leersteun, internaat

1. Zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding

Het zorgcontinuüm beschrijft de organisatie van zorg binnen onderwijs³⁸⁷. De beschrijving van het zorgcontinuüm³⁸⁸ beoogt elke school gewoon onderwijs te inspireren tot en ondersteunen van kwaliteitsvol onderwijs en leerlingenbegeleiding³⁸⁹. Ook scholen voor buitengewoon onderwijs werken handelingsplanmatig volgens een continuüm van zorg. Dit verloopt steeds met respect voor de autonomie en de eigenheid van de scholen en overeenkomstig de opdrachten van school, pedagogische begeleidingsdienst, centrum voor leerlingenbegeleiding en leersteuncentrum³⁹⁰.



De school organiseert een onderwijs- en leeromgeving aangepast aan alle leerlingen. Ze voert een kwaliteitsvol beleid op leerlingenbegeleiding, met een bijzondere aandacht voor een sterke brede basiszorg en verhoogde zorg³⁹¹. Hiervoor werkt ze op een systematische, planmatige en transparante wijze samen met de leerling, de ouders, de pedagogische begeleidingsdienst, het centrum voor leerlingenbegeleiding en het leersteuncentrum³⁹².

Het zorgcontinuüm omvat brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en handelen en evalueren op basis van een verslag individueel aangepast curriculum of een verslag opleidingsvorm 4. Brede basiszorg is verankerd in de zorgwerking van de school en geldt voor alle leerlingen. Indien de brede basiszorg onvoldoende toereikend is voor een leerling(groep), wordt verhoogde zorg voor deze leerling(groep) ingeschakeld. Wanneer ook verhoogde zorg onvoldoende tegemoetkomt aan de noden van een individuele leerling, dan schakelt de school het CLB-team in via uitbreiding van zorg. Wanneer – na een handelingsgericht diagnostisch traject waarbij overleg met alle betrokken partners centraal staat – blijkt dat voor een bepaalde leerling het volgen van een gemeenschappelijk curriculum bijzonder moeilijk verloopt, stelt het CLB een IAC-verslag of OV4-verslag op³⁹³. De school geeft dan op basis van het IAC- of OV4-verslag het handelen en evalueren vorm. Hiervoor bouwt de school verder op de reeds aanwezige zorg op school. Zo versterkt zij de brede basiszorg voor alle leerlingen en laat ze de leerling optimaal participeren aan het klas- en schoolgebeuren. De school voor gewoon onderwijs wordt hierbij ondersteund door het leersteuncentrum, de school voor buitengewoon onderwijs maakt hiervoor gebruik van de eigen expertise (type en opleidingsvorm).

³⁸⁷ Zie: *Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding*

³⁸⁸ Uitgebreide beschrijving van het zorgcontinuüm is te vinden in Brede Basiszorg, Verhoogde zorg, Uitbreiding van zorg en Handelen en evalueren op basis van een IAC-verslag of OV4-verslag

³⁸⁹ *Decreet leerlingenbegeleiding en Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009*, Art.4, 5 en 6

³⁹⁰ *Decreet Leerlingenbegeleiding, kwaliteitsdecreet*

³⁹¹ *Edulex (2023). Omzendbrief: Leersteun in het basis- en secundair onderwijs*

³⁹² *Decreet Leerlingenbegeleiding en Omzendbrief leersteun*

³⁹³ Zie Uitbreiding van zorg voor het handelingsgericht diagnostisch traject

Binnen een divers-sensitieve leeromgeving streven alle betrokkenen ernaar om het aanbod in die mate te differentiëren dat ze kunnen inspelen op het potentieel en op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van elke leerling. Het doel is om leerlingen zoveel mogelijk samen met leeftijdsgenoten te laten participeren in een inclusieve schoolomgeving. Zowel scholen voor gewoon als buitengewoon onderwijs leveren systematisch inspanningen om een meer inclusieve leeromgeving te creëren. Dit doen ze binnen buitengewoon onderwijs door aandacht te geven aan een mogelijke (gedeeltelijke) terugkeer naar het gewoon onderwijs en binnen gewoon onderwijs door een faire afweging van de redelijkheid van aanpassingen en waar aangewezen de mogelijkheid tot gedeeltelijke lesbijwoning in het buitengewoon onderwijs.

Visie en beleid op leerlingenbegeleiding: de cirkel en de radertjes

Het zorgcontinuüm wordt gebruikt binnen een gedragen visie en beleid op leerlingenbegeleiding. Om op een succesvolle manier samen aan de slag te gaan binnen een zorgcontinuüm zijn drie factoren belangrijk: constructieve samenwerking, geschakelde zorg en het samen drempels wegnemen voor een optimale schoolse en maatschappelijke participatie van elke leerling³⁹⁴. In de visualisatie van het zorgcontinuüm zijn bewegende radertjes weergegeven die in verbinding staan met de visie en het beleid op leerlingenbegeleiding. Deze radertjes symboliseren de drie factoren.

■ Constructieve samenwerking bij de uitwerking en bijsturing van de visie en het beleid op leerlingenbegeleiding

Doorheen de fasen van het zorgcontinuüm staan de leerling, leerkracht en ouders centraal. Zij creëren thuis en op school een omgeving waarbinnen de leerling kan groeien en ontwikkelen. Afhankelijk van de noden van de leerling of de school zullen ook andere leden van het schoolteam of ondersteunende partners binnen of buiten onderwijs mee rond de tafel zitten. De leerling, leerkracht en ouders blijven echter primaire actoren om te betrekken in de zorg voor een leerling. Door in te zetten op constructieve samenwerking tussen en met deze drie actoren, krijgt de zorg voor een leerling vorm en wordt die verder opgevolgd.

■ Geschakelde zorg als succesfactor binnen leerlingenbegeleiding

Het zorgcontinuüm geeft weer hoe de zorg is georganiseerd en de aanpak voor een leerling(groep) wordt uitgewerkt. Leerlingen of maatregelen worden niet in een fase geplaatst. Wel worden leerlingen begeleid vanuit één of meerdere fasen van het zorgcontinuüm. Zo krijgt een leerling met een IAC-verslag bijvoorbeeld ook kwaliteitsvol onderwijs binnen de brede basiszorg en extra zorg vanuit verhoogde zorg of uitbreiding van zorg. De aanpak die binnen verhoogde zorg, uitbreiding van zorg of handelen en evalueren o.b.v. IAC- of OV4-verslag wordt uitgewerkt³⁹⁵ voor een specifieke leerling kan ook tegemoet komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van andere of zelfs alle leerlingen. Dan wordt deze verankerd binnen brede basiszorg. Zo wordt de brede basiszorg en verhoogde zorg versterkt.

■ Samen drempels wegnemen voor een optimale schoolse en maatschappelijke participatie van elke leerling

De leerkracht blijft organisator van het klasgebeuren binnen zijn professionele ruimte. Alle leerlingen – welke zorg zij ook nodig hebben – blijven deel uitmaken van de klas, groep en school. De leerkracht gebruikt zijn eigen sterktes, die van de leerlingen, de ouders en de ruimere schoolcontext om de leer- en leefomgeving vorm te geven en kan het zorgteam, CLB,

³⁹⁴ Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding

³⁹⁵ In de fase van verhoogde, uitbreiding van zorg of individueel aangepast curriculum.

leersteuncentrum inschakelen om hem te versterken in zijn klasgroep. Door op een positieve manier om te gaan met diversiteit en te geloven in de groeikansen van elke leerling, zet de leerkracht samen met het schoolteam in op onderwijs en leerlingenbegeleiding die drempels wegnemen en gelijke kansen bieden aan elke leerling.

Brede basiszorg: de motor van leerlingenbegeleiding

De school met de leerkracht als spilfiguur stimuleert de totale ontwikkeling van alle leerlingen via de vormgeving van het onderwijsleerproces en een krachtige leer- en leefomgeving. Het schoolteam begeleidt de leerlingen en werkt actief aan het versterken van positieve factoren en het verminderen van belemmerende factoren. Alle leerlingen worden door de leerkracht(en) systematisch opgevolgd. Dit alles gebeurt vanuit een visie op leerlingenbegeleiding³⁹⁶.

De verantwoordelijkheid voor de regie én voor de begeleiding van leerlingen op klas- of schoolniveau ligt bij de school. Bij de uitbouw en invulling van de basiszorg kan de school een beroep doen op de pedagogische begeleiding en het CLB. Acties kunnen geïnitieerd worden door zowel de school, de pedagogische begeleiding als het CLB, dit overeenkomstig hun opdracht³⁹⁷. De pedagogische begeleidingsdiensten³⁹⁸ ondersteunen de school bij de realisatie van haar (ped)agogisch project en bij het bevorderen van de beroepsbekwaamheid van leerkrachten en het versterken van de school als professionele lerende organisatie. Het CLB versterkt de school binnen brede basiszorg door het inzetten van de kernactiviteit signaalfunctie. Het centrum vertrekt daarbij vanuit de analyse van de noden in de leerlingenpopulatie en de samenwerking met school.

De samenwerking tussen de actoren inzake leerlingenbegeleiding, waaronder het schoolteam, de ouders, de leerlingen, de pedagogische begeleidingsdienst en het CLB, moet leiden tot de versterking van de deskundigheid van leerkrachten en het vroegtijdig captureren van signalen dat bijkomende zorg nodig is.

Verhoogde zorg: leerlingenbespreking als scharniermoment

Indien de krachtige leer- en leefomgeving in de brede basiszorg niet meer volstaat om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een of meerdere leerlingen, wordt de verhoogde zorg ingeschakeld. Tijdens de leerlingenbespreking bekijkt het zorgteam samen met de leerkracht, ouders en leerling welke aanpassingen nodig zijn. Deze aanpassingen³⁹⁹ worden bij voorkeur gerealiseerd door de klasleerkracht(en) in samenspraak met het zorgteam.

De ouders worden als ervaringsdeskundigen en verantwoordelijken voor de opvoeding nauw betrokken bij de verhoogde zorg. Met de leerling wordt een dialoog aangegaan met als doel hem actief te betrekken, te motiveren en te komen tot gedeelde verantwoordelijkheid. Om

³⁹⁶ Geïnspireerd op de omschrijving in het *Decreet leerlingenbegeleiding*, 2018.

³⁹⁷ Zie Decreet op leerlingenbegeleiding

³⁹⁸ *Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs*, 2009
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14129>

³⁹⁹ Een aanpassing is elke concrete maatregel, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een leerling neutraliseert. Remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen zijn mogelijke aanpassingen die binnen de school kunnen worden toegepast. Maar ook maatregelen zoals compacten, versnellen en verrijken horen hierbij. Daarnaast kunnen ook hulpmiddelen, aanpassingen aan de omgeving of buitenschoolse interventies deel uitmaken van de aanpassingen voor een leerling.

samenwerking te stimuleren gaat het schoolteam met de leerling en de ouders in gesprek over het inschakelen van de verhoogde zorg.

Om leerkrachten en schoolteamleden te coachen en te ondersteunen bij het bieden van deze zorg kan de school de pedagogische begeleiding en het CLB aanspreken, die zich daarbij overeenkomstig hun opdracht actief opstellen⁴⁰⁰. Het CLB biedt versterking aan de school bij problemen van individuele leerlingen of groepen van leerlingen door de kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding.

Uitbreiding van zorg: bijschakelen wanneer nodig

Voor een aantal leerlingen volstaan de acties binnen verhoogde zorg niet. In dit geval betreft het schoolteam in samenspraak met de ouders en/of de leerling tijdig het CLB-team. Als schoolexterne dienst is het CLB ook steeds rechtstreeks toegankelijk voor leerlingen en ouders. Doorheen de uitbreiding van zorg zet de school de maatregelen bepaald binnen verhoogde zorg onverminderd verder. Het CLB gaat samen met leerling, ouders en schoolteam actief op zoek naar oplossingen en kan dit onder meer doen door het lopen van een handelingsgericht diagnostisch traject. Het CLB neemt de regie op zich voor het verloop van het traject. Het richt zich daarbij op een uitgebreide analyse van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de noden van de leerling⁴⁰¹. De opvolging van deze adviezen kan gebeuren binnen de verschillende fasen van het zorgcontinuüm.

Het CLB kan een GC-verslag opmaken dat toegang geeft tot leersteun wanneer dit, in combinatie met compenserende of dispenserende maatregelen, nodig en voldoende geacht wordt om de leerling het gemeenschappelijk curriculum⁴⁰² te laten volgen. Indien leersteun wordt ingezet, volgt school dit op. Wanneer de maatregelen die nodig zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn, kan het CLB een IAC-verslag opmaken. Wanneer een leerling binnen het secundair onderwijs het gemeenschappelijk curriculum kan volgen mits zeer intensieve ondersteuning⁴⁰³, dan maakt het CLB een OV4-verslag op.

Het CLB neemt zijn draaischijffunctie op ten aanzien van relevante externen, zowel diagnostische als hulpverlenende instanties. Het CLB zorgt ervoor dat de inbreng van externen maximaal kan afgestemd worden op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders.

⁴⁰⁰ *Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs,*

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14129> en Decreet leerlingenbegeleiding.

⁴⁰¹ Geïnspireerd op de omschrijving van fase van uitbreiding van zorg in decreet basisonderwijs en codex secundair

⁴⁰² Omschrijving gemeenschappelijk curriculum: de goedgekeurde leerplannen die ten minste herkenbaar de doelen bevatten die noodzakelijk zijn om de eindtermen te bereiken of de ontwikkelingsdoelen na te streven en de schoolgebonden planning voor het nastreven van de leergebiedoverschrijdende (basis) of vakoverschrijdende (secundair) eindtermen en ontwikkelingsdoelen (zie decreet basisonderwijs en Codex Secundair)

⁴⁰³ met aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen én intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning, én de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel

Handelen en evalueren voor leerlingen met een IAC- of OV4-verslag

Wanneer het HGD-traject leidt tot de opmaak van een IAC- of OV4-verslag, dan kan de leerling les volgen in het gewoon of het buitengewoon onderwijs. Binnen dit traject wordt gestreefd naar continuïteit in de zorg door het principe van geschakelde zorg toe te passen: voor zover nodig zetten de betrokken partners effectieve aanpassingen uit de andere fasen van het zorgcontinuüm voort en er wordt in overweging genomen of eventuele externe hulpverlening aanvullend kan zijn. Het opmaken van een IAC-verslag of een OV4-verslag kan een schoolverandering inhouden. Door in te zetten op een warme overdracht bevorderen scholen het voortzetten van wat werkt voor de leerling.

Via handelingsplanmatig werken wordt het traject van de leerling opgevolgd en bijgestuurd. Binnen gewoon onderwijs, kunnen leerlingen met een IAC- of OV4-verslag rekenen op intensieve leersteun. Binnen buitengewoon onderwijs wordt de zorg voor de leerling georganiseerd binnen een continuüm van zorg.

Gezien een IAC-verslag of een OV4-verslag inhoudt dat er binnen een IAC of gemeenschappelijk curriculum met bijkomende doelen wordt gewerkt, is de opvolging van de bereikte doelen en kwalificaties belangrijk. Het onderwijsloopbaanperspectief en het verhogen van de participatie en kwaliteit van leven is voor deze leerlingen extra belangrijk.

2. Handelingsgericht werken

De zeven uitgangspunten vormen de essentie van Handelingsgericht werken (HGW)⁴⁰⁴. Aan de hand van de uitgangspunten kan je de handelingsgerichtheid van leerlingenbegeleiding en diagnostiek aftoetsen. De uitgangspunten hangen onderling sterk samen. Streef daarom steeds alle uitgangspunten na.

	<p>HGW is doelgericht. <i>Zonder doelen, geen koers en geen waardevolle feedback</i></p>
	<p>HGW gaat om wisselwerking en afstemming. <i>Verandert de leerkracht of ouder, dan verandert de leerling... en omgekeerd</i></p>
	<p>Onderwijs- en opvoedingsbehoeften staan centraal. <i>Van 'wat een leerling heeft of is' naar 'wat een leerling nodig heeft om...'</i></p>
	<p>Leerkrachten maken het verschil, ouders doen er evenzeer toe. <i>Wat heeft de leerkracht/ ouder nodig om de gewenste aanpak te bieden?</i></p>
	<p>Positieve aspecten van leerlingen, leerkrachten en ouders zijn van groot belang. <i>Aandacht voor positieve aspecten vormt de motor tot verandering.</i></p>
	<p>De betrokkenen werken constructief samen. <i>We praten vooral mét elkaar en zo weinig mogelijk óver of tégen elkaar.</i></p>
	<p>De werkwijze is systematisch en transparant. <i>We zeggen wat we doen en we doen wat we zeggen.</i></p>

⁴⁰⁴ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco. (Vlaamse editie) en www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php .

De schoolinterne leerlingenbegeleiding bepaalt in sterke mate de context waarin de diagnostische protocollen gebruikt worden. De visie en methodiek van handelingsgericht werken (HGW) kan de school helpen om haar interne werking te optimaliseren.

Het HGW biedt een gezamenlijk kader voor wie betrokken is bij de zorg op school: het schoolteam, het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst, de leersteuncentra en de eventuele andere schoolexternen. HGW bundelt de krachten van al deze actoren. Het beïnvloedt alle aspecten van het beleid op leerlingenbegeleiding en alle fasen van de zorg.

De zeven onderstaande uitgangspunten vormen de essentie van HGW. Ze vormen de criteria waaraan de handelingsgerichtheid van onderzoek en begeleiding zijn af te toetsen. De uitgangspunten hangen onderling sterk samen. Het is steeds van belang om alle uitgangspunten na te streven.

Uitgangspunt 1: Doelgericht werken

Elke handeling, elke stap wordt ondernomen in functie van een afgesproken doel. Doelen⁴⁰⁵ zijn de eerste stap bij het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften, zowel voor de klas, als voor subgroepjes, als voor de individuele aanpassingen voor leerlingen. Ze geven aan waar we naartoe willen en bepalen welke informatie nodig is om efficiënt te handelen. Bovendien worden ze gebruikt om de aanpak regelmatig te evalueren⁴⁰⁶.

- De doelen worden zoveel mogelijk SMARTi⁴⁰⁷ geformuleerd, maar ook eenvoudig, overzichtelijk, gericht op een gewenste situatie en in een taal die de betrokkenen begrijpen en herkennen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen doelen op lange, middellange en korte termijn.
- Evalueren (bijvoorbeeld via het afnemen van methodeafhankelijke toetsen, het uitvoeren van observaties, gesprekken) staat in verhouding tot de informatie die het oplevert betreffende de onderwijs- en opvoedingsbehoeften.

Binnen een handelingsgericht diagnostisch traject uit doelgericht werken zich als ‘weten om te adviseren’ en niet ‘weten om te weten’. In de strategiefase wordt nagegaan welke vragen al te beantwoorden zijn met de reeds beschikbare informatie, welke beslissingen hiermee al te nemen zijn en voor welke vragen/beslissingen aanvullende informatie noodzakelijk is. Er wordt geen onderzoek verricht tenzij aanvullende gegevens noodzakelijk zijn. Onderzoeksvragen worden in de strategiefase verantwoord met de alsdanredenering: ‘We moeten dat weten, want als we weten dat ... , dan betekent dit voor het advies dat ...’

Uitgangspunt 2: Transactioneel (wisselwerking en afstemming)

Er is een voortdurende wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving. Vanwege de samenhang en onderlinge beïnvloeding spreekt men daarbij van ‘transacties’ in plaats van ‘interacties’. Die wederzijdse beïnvloeding vraagt om afstemming. Het begrip ‘match’ heeft betrekking op de mate waarin de aanpak van een leerkracht of ouder passend is bij de behoeften van een kind/jongere. Bij een goede ‘match’ lukt het de leerkracht en de ouders om af te stemmen op dat wat de leerling/hun kind nodig heeft. Bij een ‘mismatch’ lukt dat

⁴⁰⁵ Zie ook Prodia-model: bouwsteen doelen

⁴⁰⁶ <https://www2.topuntgent.be/sites/c.php?cookies=3810d58c71bb183bbcb59f575b5294db&pt=2>

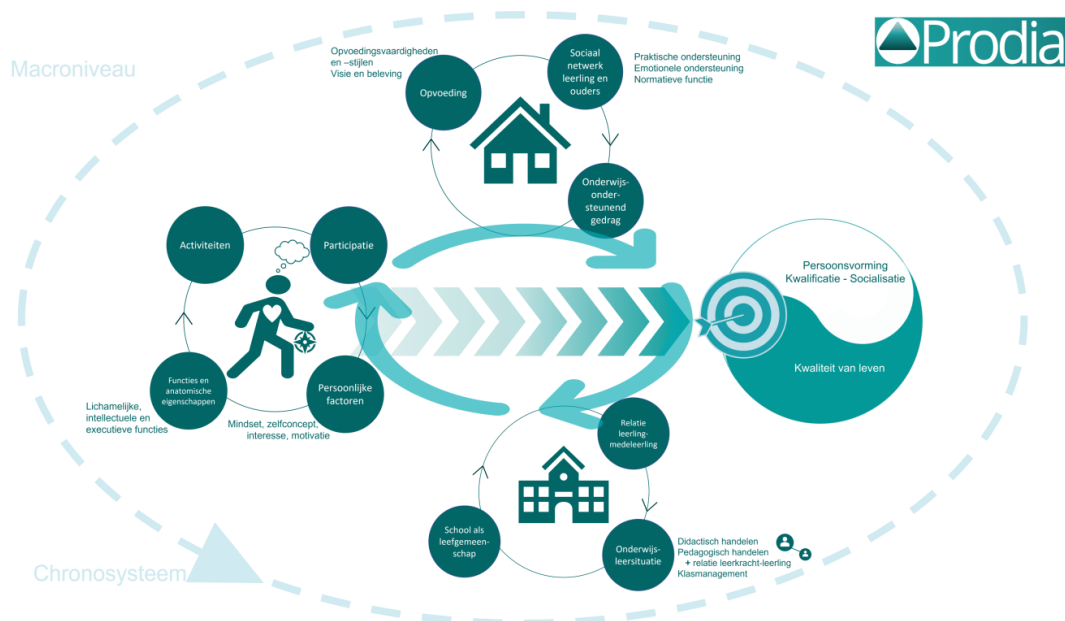
⁴⁰⁷ specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch, tijdsgebonden en inspirerend/innoverend.

nog niet, met als gevolg een problematische situatie. Een leer- of gedragsprobleem is niet te wijten aan het kind/de jongere óf aan de omgeving. Er is iets mis in de afstemming.

Diagnostiek vanuit een transactioneel kader richt zich op de wisselwerking tussen leerling/leerkracht, leerlingen onderling, kind/ouders en school/ouders: ‘Hoe beïnvloeden zij elkaar wederzijds?’ Met het analyseren van deze transacties is de situatie rondom een leerling te begrijpen en is een interventie te kiezen die zich niet alleen op de leerling richt maar ook op diens omgeving.

- ▶ Elk probleem wordt in zijn context geplaatst: er is een probleem bij deze leerling van deze ouders, in deze klas, bij deze leerkracht, in deze school. Informatie over de context geeft handvatten om te handelen en wordt gericht gebruikt bij het formuleren van adviezen.
- ▶ Er wordt gezocht naar wat veranderbaar is bij de leerling, in de onderwijsleeromgeving, bij de ouders of opvoeders met respect voor verschillen tussen leerkrachten, ouders en leerlingen. Een advies wordt daarom altijd op maat gemaakt en komt tot stand in overleg.

Om de wisselwerking tussen leerling en context te beschrijven, kan gebruik gemaakt worden van een bio-psycho-sociaal classificatiesysteem zoals de International Classification of Functioning of ICF⁴⁰⁸. Binnen dit systeem wordt naar het menselijke functioneren gekeken als een dynamische wisselwerking tussen het functioneren van een persoon en mogelijke beïnvloedende externe en persoonlijke factoren. Deze elementen zijn ook meegenomen in het Prodia-model⁴⁰⁹ waarbij de mogelijke beïnvloedende externe factoren opgedeeld zijn in de bouwsteen schoolcontext en thuis- en leefcontext. De dynamische cirkelvormige pijl in het midden, geeft het transactionele weer.



⁴⁰⁸ Zie Theoretisch deel: Internationale classificatie van het menselijk functioneren of ICF-CY

⁴⁰⁹ Zie Theoretisch deel: Prodia-model

De cirkel rond het model verwijst naar het macroniveau en de pijl naar het chronosysteem. Hiermee legt het Prodia-model ook de link naar het ecologisch model van Bronfenbrenner⁴¹⁰.

Uitgangspunt 3 : Onderwijs- en opvoedingsbehoeften staan centraal

Analyse, diagnostiek, advisering en begeleiding richten zich op wat een leerling nodig heeft (aanpak) om een doel te bereiken in plaats van wat een leerling heeft (diagnose, stoornis). Het gaat daarbij om wat deze leerling, van deze ouders, in deze klas, bij deze leerkracht op deze school de komende periode nodig heeft om doelen te bereiken. Onderwijs- en opvoedingsbehoeften beschrijven in eerste instantie het wenselijke aanbod. Betrokkenen bespreken vervolgens wat ze hiervan al bieden, wat nog niet en in hoeverre het voor hen haalbaar is om die extra's te bieden. Deze bespreking kan gebeuren aan de hand van volgende vragen:

- ▶ Hoe kunnen we doelgericht omgaan met verschillende noden bij leerlingen?
- ▶ Welke zijn de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van dit kind/deze jongere?
- ▶ Hoe ziet het gewenste aanbod en/of de gewenste aanpak er voor dit kind/deze jongere uit?
- ▶ Welke aanpak, instructies, opdrachten, materialen, leeractiviteiten, feedback, omgeving... zijn wenselijk bij deze leerling? Wat heeft een positief effect?

Uitgangspunt 4: De leerkracht en de ouders doen ertoe

Leerkrachten realiseren passend onderwijs en leveren daarbij een cruciale bijdrage aan een positieve ontwikkeling van leerlingen op het gebied van ontwikkelen, welbevinden en participeren. Dat geldt zowel voor het benutten van de diversiteit in de klasgroep (bijvoorbeeld preventie en differentiatie) als voor het omgaan met meer specifieke behoeften van kwetsbare leerlingen⁴¹¹. Evenzeer hebben ouders invloed op het schoolsucces van hun kinderen. Hun bijdrage aan de schoolloopbaan van hun kind is essentieel. Zij kunnen het onderwijs ondersteunen⁴¹² maar het ook – onbedoeld of onbewust – belemmeren.

Om het onderwijs- en opvoedingsaanbod beter af te stemmen op wat kinderen/jongeren nodig hebben, moeten de **ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders** een duidelijke plaats krijgen in een handelingsgerichte leerlingenbegeleiding. Net zoals leerlingen verschillen ook leerkrachten en ouders in hun behoeften. Handelingsgericht werken en diagnosticeren houdt daar rekening mee en gaat na wat deze leerkracht en deze ouder nodig hebben om het onderwijs te ondersteunen of om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van dit kind/deze jongere. De deskundigheid van leerkrachten en ouders wordt benut en hun kracht wordt versterkt, zodat zij er nog meer toe kunnen doen. Gedurende een HGD-traject geven leerkrachten en ouders zelf aan wat hun

⁴¹⁰ Braet C., Prins P.J.M., & Bijttebier, P. (2018) 'Ontwikkeling en psychopathologie' in: Braet C. & Prins P.J.M., *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2008.

⁴¹¹ De term 'kwetsbaar' wordt breed gezien en benaderd vanuit een bio-psycho-sociaal model. Kwetsbare leerlingen zijn leerlingen die in interactie met hun context tijdelijke of langdurige barrières ondervinden om te participeren aan het schoolgebeuren en/of de maatschappelijke context. Bijvoorbeeld leerlingen uit kansengroepen, met specifieke onderwijsbehoeften, een vluchtgeschiedenis, een psychische kwetsbaarheid, KOPP-leerlingen, leerlingen die worstelen met identiteit...

⁴¹² Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag

vragen zijn, wat ze willen bereiken, hoe ze dat willen doen en wat ze daarvoor nodig hebben. Op die manier behouden leerkrachten de regie over hun onderwijs en ouders de regie over hun opvoeding.

- Wat heb ik als leerkracht nodig om deze leerling het onderwijs te kunnen bieden dat hij nodig heeft? Welke ondersteuningsbehoeften heb ik op vlak van kennis, vaardigheden, materialen, collega's, begeleiders, ouders...? Wat is mijn leervraag?
- Wat zijn mijn vragen en ondersteuningsbehoeften als ouder op vlak van kennis of inzicht, vaardigheden, leerkrachten, begeleiders...? Wat heb ik nodig om mijn kind te helpen binnen de grenzen van wat voor mij haalbaar is?

Uitgangspunt 5: Positieve aspecten benutten

Positieve aspecten van leerlingen, leraren, groepen/klassen, scholen en ouders zijn – naast problematische of belemmerende aspecten – nodig om een situatie te begrijpen, doelen te formuleren en een succesvolle interventie te kiezen. De focus ligt hierbij zowel op kansen en krachten als op uitzonderingen en succesvolle aanpakken. Het positieve versterken, talenten⁴¹³ verder ontwikkelen, leidt tot betere resultaten dan het zwakke of negatieve ombuigen. Situaties waarin problemen *niet* voorkomen bieden aangrijpingspunten om te handelen.

- Wat zijn positieve aspecten van een leerling, leerkracht, groep/klas, school en ouder?
- Hoe kunnen deze positieve aspecten verwerkt worden in de aanbevelingen?
- In welke situaties treedt gewenst gedrag op (of is ongewenst gedrag afwezig)? Wat doen de leerling, leerkracht, medeleerling, groep/klas of ouders in die situatie waardoor het lukt? Wat maakt hun aanpak succesvol?
- Is deze aanpak uit te bouwen naar andere situaties?

Uitgangspunt 6: Constructief samenwerken

Leerlingen, leerkrachten, ouders, CLB-medewerkers, ondersteuners en eventueel andere betrokkenen participeren als partners, elk vanuit hun eigen deskundigheid en verantwoordelijkheid. Gezamenlijk bespreken ze wat goed gaat en wat moeizaam (overzicht), analyseren ze de situatie (inzicht) en zoeken ze gericht naar een aanpak die werkt (uitzicht).

Leerkrachten, ondersteuners en CLB-medewerkers zijn professionals. Ouders zijn ervaringsdeskundigen⁴¹⁴ en verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kind. De leerling is (ongeacht zijn leeftijd) een belangrijke partner als mederegisseur van zijn eigen

⁴¹³ Dewulf, L.; Beschuyt, P.; Pronk, E. (2018) *Ik kies voor mijn talent*. Lannoo Campus en bijhorend ondersteunend materiaal.

⁴¹⁴ We behouden hier de term zoals binnen HGW gehanteerd. Ouders zijn 'ervaringsdeskundig' omdat ze hun kind het best en het langst kennen en het zien in uiteenlopende situaties in het gezin en daarbuiten. Dit is niet te verwarren met de invulling binnen de hulpverlening van een ervaringsdeskundige als een persoon die door een doorleefde ervaring van tegenslag, ziekte, beperking of armoede in staat is om de kennis die door deze ervaring is opgedaan te benutten door soortgelijke ervaringen van anderen te verhelderen, lotgenoten te helpen, als klankbord te dienen voor beleidswijzigingen...

ontwikkeling. De manier waarop hij zichzelf ziet, bepaalt zijn gedrag en motivatie om te veranderen. Hij heeft zelf vaak goede verklaringen en simpele oplossingen.

Binnen de constructieve samenwerking staat de betrokkenheid van de leerling, zijn ouders en zijn leerkracht(en) centraal. De CLB-medewerkers en ondersteuners nemen de ervaringskennis en deskundigheid van de leerling, de leerkracht en de ouders mee in hun beeldvorming en vertalen deze naar hun (wetenschappelijke) kennis en inzichten. Omgekeerd communiceren zij hun kennis en inzichten zo naar de leerling, de leerkracht en de ouders dat de beeldvorming en adviezen voor hen betekenis krijgen.

- Alle vragen, zorgen en verwachtingen worden ernstig genomen en gerespecteerd.
- Het belang van samenwerken wordt verwoord.
- Tijdens een gesprek of overleg wordt expliciet het doel van de samenkomst, het waarom van de gestelde vragen... toegelicht.

Uitgangspunt 7: systematisch en transparant

Eerst denken, dan doen is de rode draad doorheen HGW en HGD. De uitgangspunten van handelingsgericht werken zijn systematisch verwerkt in de verschillende fasen van het handelingsgericht diagnostisch traject. De richtlijnen van HGD zijn geen bindende regels maar een kader voor besluitvorming. Ze worden meegenomen als overwegingen bij het – samen met betrokkenen – beantwoorden van vragen en nemen van beslissingen. Binnen het HGD-kader blijft de ruimte behouden voor de inhoudelijke kennis van het multidisciplinair CLB-team.

- Nauwkeurigheid en volledigheid in het verzamelen van relevante en doelgerichte informatie verhogen de kans op goed advies. Het beschermt tegen de valkuilen van het te weinig aandacht hebben voor de ontwikkelingsfase van de leerling, voor de context, voor alternatieve verklaringen of alternatieve interventies.
- Formulieren en documenten helpen om volledig en nauwkeurig te zijn. Ze zijn doordacht en functioneel opgesteld met de bedoeling steun te bieden en geen planlast te veroorzaken.
- Alle stappen overzichtelijk systematiseren komt een samenhangende en goed onderbouwde besluitvorming ten goede.
- Systematisch werken geeft houvast, vormt een leidraad en geheugensteun voor zorgteam en CLB-medewerkers.
- Transparantie zorgt ervoor dat iedereen de afgesproken werkwijze kent, begrijpt en gebruikt. Dit komt ook de sfeer, de relaties en het proces van acceptatie ten goede.
- Leerlingen, ouders en leerkrachten weten wat er gebeurt en waarom. Ze worden nauw betrokken.

3. Handelingsgerichte diagnostiek

Handelingsgerichte diagnostiek (HGD) is een kwaliteitskader met een geheel van uitgangspunten en fasen. Het zit verankerd binnen het Decreet Leerlingenbegeleiding⁴¹⁵ en is opgenomen in de Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek (AIRD)⁴¹⁶ van het Kwaliteitscentrum Diagnostiek. Binnen de CLB-sector bouwen we verder op de inzichten van Pameijer en van Beukering⁴¹⁷, die het model ontwikkeld en bijgestuurd hebben aan de hand van relevante inzichten vanuit de wetenschap en de praktijk. Deze inzichten geven HGD een inhoud, bijvoorbeeld over het belang van interacties en de rol van de omgeving, over het samenspel van beschermende en risicofactoren, over participatie van de betrokkenen... HGD ontleent elementen uit de functionele diagnostiek, dynamisch assessment, response to intervention, therapeutisch diagnosticeren, het oplossingsgericht en empowerend werken, het contextuele/transactionele denken en de leertheorie⁴¹⁸. Dit zijn tevens visies en methodieken die bruikbaar zijn voor school, leersteuncentrum en CLB.

Handelingsgericht diagnosticeren is een proces van zoeken, integreren en concluderen. Het loopt als een rode draad van hulpvraag naar advisering en kent een verloop in de tijd. Het traject is wendbaar en flexibel, maar wordt gekozen op basis van het type hulpvraag. De besluitvorming verloopt in nauwe samenwerking met de cliënt (ouders/leerling) en met de school als partner. Op elk moment gelden de bovengenoemde HGW-uitgangspunten⁴¹⁹.

HGD is geordend volgens vijf fasen of stappen. Die ordening dient als richtsnoer, als leidraad. Ze kan flexibel verlopen. Men kan op voorgaande stappen terugkeren als er elementen ontbreken. Men kan meerdere stappen tegelijkertijd uitvoeren. Men kan stappen overslaan als de hulpvraag en de beschikbare gegevens dit toelaten. Er is wel altijd een intake-, een strategie-, een integratie-/aanbevelings- en een adviesfase. Het geheel is cyclisch en kan (gedeeltelijk) hernomen worden, bijvoorbeeld als de interventies onvoldoende resultaat opleveren.

Essentieel is dat het CLB-team zich bewust is van wat er gebeurt, waarom en met welk doel. Ze vragen zich voortdurend af wat de zin is van elke actie, waar en door wie ze wordt uitgevoerd. Zo is het mogelijk dat de besluitvorming zich tijdens eenzelfde gesprek doorheen twee verschillende diagnostische fasen beweegt. In de fase van uitbreiding van zorg stuurt het CLB-team het diagnostische proces waarbij het CLB-team de acties plant maar deze niet alleen hoeft uit te voeren. Om de leerling, zijn ouders en zijn schoolteam mee te nemen in dit diagnostisch traject stemt het CLB-team met hen af over wie welke acties zal ondernemen, welke diagnostische stappen er worden gezet en welke doelen worden nagestreefd.

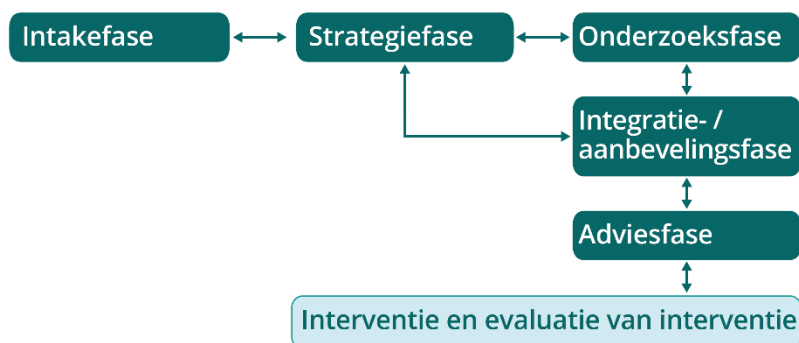
⁴¹⁵ Zie Inleidende bepalingen en definties Artikel 2 van het [Decreet Leerlingenbegeleiding](#)

⁴¹⁶ Kwaliteitscentrum Diagnostiek (2020). Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek. KcD: Gent. <https://portaal.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/wp-content/uploads/2020/10/AIRD-Mei-2020-1.pdf>

⁴¹⁷ Zie: Pameijer N. & van Beukering T., (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco, Leuven.

⁴¹⁸ Zie: Pameijer N. & van Beukering T., (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco, Leuven.

⁴¹⁹ Zie denkkader Handelingsgericht werken



1. Intakefase

HGD vertrekt van een vraag, een zorg, een nood, die het startpunt is van het traject. De CLB-medewerker⁴²⁰ probeert de vraag te verduidelijken. Hij neemt de belevingen en percepties van de betrokkenen ernstig. Hij luistert, stelt gerichte vragen, hanteert de formuleringen van de betrokkenen en verwoordt de hulpvraag in termen van de cliënt. Concrete feiten worden bevestigd, maar dit beperkt zich tot wat relevant is om de situatie te begrijpen. Doorheen het gesprek zoekt de CLB-medewerker afstemming tussen de partners om constructief te kunnen samenwerken.

In de diagnostische protocollen worden drie types van hulpvragen onderscheiden ⁴²¹

- Een onderkende vraagstelling: ‘Wat is er met dit kind aan de hand?’ Het richt zich op de beschrijving van een problematiek, een niveaubepaling of de vaststelling van een classificerende stoornis. Het antwoord op een onderkende hulpvraag draagt bij aan het *overzicht*.
- Een verklarende vraagstelling: ‘Waarom is dit met dit kind aan de hand?’ of ‘Hoe hangen factoren van leerling, onderwijs en opvoeding samen?’ Het gaat om het verkrijgen van meer *inzicht*.
- Een indicerende vraagstelling: ‘Wat kan aan deze probleemsituatie best verholpen worden?’ Een antwoord op dit type hulpvragen kan in de integratie/aanbevelingsfase uitmonden in aanbevelingen en draagt zo bij tot *uitzicht*. Bij indicerende hulpvragen kan een onderscheid gemaakt worden tussen veranderingsgerichte en adviesgerichte hulpvragen.
 - Een veranderingsgerichte hulpvraag: ‘Wat is het effect van een bepaalde aanpak op het gedrag van een leerling?’

⁴²⁰ De CLB-medewerker die de intake opneemt, kan worden vergezeld van een ander teamlid, bijvoorbeeld een intercultureel bemiddelaar.

⁵ Deze indeling is gebaseerd op Pameijer N. & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco, Leuven, 2015 en *Besluit van de Vlaamse Regering tot operationalisering van de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding, 2018 (laatste wijziging 18/08/2023)*

- Een adviesgerichte hulpvraag: ‘Welke doelen streven we na en wat hebben leerlingen, leerkrachten en ouders nodig om deze te bereiken?’ of ‘Welke interventies zijn zowel wenselijk als haalbaar?’

Dit onderscheid is belangrijk omdat het type hulpvraag het doel van de diagnostiek en het mogelijke antwoord bepaalt. Zo kunnen de partners ook het eindproduct – antwoord op de vraag – evalueren.

2. Strategiefase

Na de intake volgt reflectie om het vervolg van het traject uit te stippelen.

Het CLB-team:

- ▶ clustert de geobjectiverde gegevens volgens de componenten van ICF-CY⁴²²;
 - taxeert de ernst van het probleem aan de hand van:
 - de criteria van Rutter⁴²³;
 - de aan- of afwezigheid van positieve aspecten, ondersteunende en belemmerende factoren en de combinatie ervan;
- ▶ gaat na of er voldoende informatie is om de hulpvragen te beantwoorden, de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften in kaart te brengen en advies te kunnen geven;
- ▶ formuleert hypotheses en eventuele onderzoeksvragen en is daarbij alert voor eventuele andere problemen in het functioneren⁴²⁴ dan die bij de intake aan bod kwamen;
- ▶ communiceert zijn bevindingen naar de leerling/ouders en naar het zorgteam en zoekt afstemming omtrent het vervolgtraject. Daarbij is duidelijk verwoord welke hypotheses getoetst worden en op welke manier, wie de mogelijke (mede)onderzoekspartners zijn, wat de verdere stappen zijn en hoe de timing is.

3. Onderzoeksfase

Het doel van de onderzoeksfase is de onderzoeksvragen beantwoorden. Het CLB heeft de regie over het diagnostisch traject, maar voert niet alle onderzoeken zelf uit. Door de leerling, de ouders en de school zo actief mogelijk te laten meewerken, benut het CLB hun deskundigheid en ervaring tijdens het diagnostische proces, wat de handelingsgerichtheid van het advies verhoogt. Zo nodig worden externen bij het onderzoek betrokken.

In de diverse specifieke diagnostische protocollen wordt deze onderzoeksfase concreet beschreven: de te onderzoeken factoren, de onderzoeksmiddelen, de methodes, de informanten en de criteria om de hypothese aan te nemen. De onderzoeksmiddelen worden

⁴²² Zie denkkader ICF-CY

⁴²³ Zie bijlage ‘Ernst van probleemgedrag volgens de criteria van Rutter’

⁴²⁴ In ICF-taal gaat het dan om mogelijke stoornissen op niveau van functies en anatomische eigenschappen, beperkingen in activiteiten of participatieproblemen.

breed opgevat. Het kan niet alleen gaan om meting via testen of vragenlijsten, maar ook om gesprekken met de leerling, ouders en leerkracht(en), observaties in verschillende situaties, analyse van materiaal (bijvoorbeeld schoolwerk), kort uitproberen van een bepaalde aanpak en het effect ervan nagaan en een algemeen klinisch of neurologisch onderzoek.

4. Integratie- en aanbevelingsfase

De integratie- en aanbevelingsfase is een fase van reflectie en bereidt de adviesfase voor. Het doel van de integratie- en aanbevelingsfase is om, op basis van de resultaten van de onderzoeksfase, na te gaan welk handelen wenselijk is voor deze leerling en zijn context. Het CLB-team steunt vooral op inzichten omtrent verandering en veranderbaarheid.

Het CLB-team brengt alle resultaten samen tot één integratief beeld. Dit omvat een antwoord op de diverse (soorten) onderzoeksvragen en vormt het uitgangspunt voor het bepalen van de doelen en de onderwijs-, opvoedings-, en ondersteuningsbehoeften. Het betreft hier louter een 'formuleren van'. Er wordt niets beslist. De aanbevelingen worden in de adviesfase ten gronde besproken met alle betrokkenen.

5. Adviesfase

De adviesfase vindt bij voorkeur plaats in een gezamenlijk gesprek met alle nauw betrokkenen. Op basis van het integratief beeld worden de aanzetten uit de integratie- en aanbevelingsfase samen met de betrokkenen verder uitgewerkt. De cliënt komt actief op de voorgrond en kiest tussen de voorgestelde alternatieven. Om een keuze te maken uit de aanbevelingen en ze te 'vertalen' naar een haalbaar advies, wordt aan de school, de leerling, de ouders en eventuele externe betrokkenen gevraagd of de interventies hen aanspreken, waaraan ze prioriteit willen geven, wat zij wel en niet kunnen toepassen en eventueel waarom.

Wanneer er afstemming over de aanbevelingen is bereikt tussen de betrokkenen krijgen deze aanbevelingen het statuut van advies. Er worden duidelijke afspraken gemaakt over de manier waarop het advies in praktijk wordt omgezet en welke interventies worden ingezet. Aanpassingen of maatregelen zullen worden opgevolgd en geëvalueerd.

6. Handelen en evalueren

Na een periode van interventie wordt deze volgens afspraak geëvalueerd. Dit kan uitmonden in het opnieuw doorlopen van (een deel van) de HGD-cyclus, het doorgaan met de begeleiding of het afronden ervan.

Wat in de specifieke diagnostische protocollen onder 'Handelen en evalueren' staat, zijn suggesties voor school, ouders en CLB. Essentieel is dat er gericht wordt gehandeld met het oog op het bevorderen van het functioneren en het welbevinden van de leerling. Het zorg- en begeleidingsaanbod wordt afgestemd op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van leerkracht en ouders. Het gericht handelen sluit aan bij vragen uit de integratie/aanbevelings- en adviesfase:

- Welke doelen willen we bereiken?
- Wat zijn de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften?
- Welke aanpak is wenselijk, haalbaar, minimaal noodzakelijk?

Het concreet maken en verder planmatig uitwerken van het advies is een gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolteam, ouders, leerlingen en CLB-medewerkers. Waar de regie van het diagnostisch traject bij het CLB-team ligt, neemt het schoolteam de regie op van het (verdere) zorgtraject, eventueel in overleg met externen⁴²⁵.

⁴²⁵ Deze externen kunnen zowel een diagnostische als een begeleidende rol opnemen.

4. Internationale classificatie van het menselijk functioneren

ICF⁴²⁶ staat voor International Classification of Functioning, Disability and Health en is een classificatiesysteem van de Wereldgezondheidsorganisatie. Het systeem biedt een begrippenkader waarmee het menselijk functioneren en eventuele problemen worden beschreven vanuit drie onderling verbonden maar te onderscheiden perspectieven: het perspectief van het menselijke organisme (functies, anatomische eigenschappen), dat van het menselijke handelen (activiteiten) en dat van deelname aan het maatschappelijke leven (participatie). Bovendien biedt ICF de mogelijkheid om persoonlijke en externe factoren die het functioneren van een persoon mee beïnvloeden, in de beschrijving op te nemen. De wisselwerking tussen de verschillende componenten wordt in het ICF-schema⁴²⁷ duidelijk gemaakt door de dubbele pijlen. In zijn geheel is het systeem een concretisering van het bio-psycho-sociaal model van het menselijk functioneren.

ICF is een classificatie in neutrale termen. Elke component kan zowel in positieve als in negatieve zin worden gebruikt.

- ▶ 'Functioneringsproblemen' is de overkoepelende term om de negatieve aspecten (stoornissen, beperkingen en participatieproblemen) mee aan te duiden.
- ▶ Functioneren omvat de niet-problematische aspecten van het menselijk functioneren.

Menselijk organisme: functies, anatomische eigenschappen en stoornissen

- ▶ Functies zijn de fysiologische en mentale eigenschappen van het menselijk organisme met onder meer mentale functies zoals intellectuele functies, temperament, aandacht of slaap en sensorische functies zoals visuele functies of gehoorfuncties.
- ▶ Anatomische eigenschappen betreffen de positie, aanwezigheid, vorm en continuïteit van onderdelen van het menselijk lichaam. Onderdelen van het menselijk organisme zijn lichaamsdelen, orgaanstelsels, organen en onderdelen van organen.
- ▶ Stoornissen zijn afwijkingen in of verlies van functies of anatomische eigenschappen. Gedurende de kindertijd en adolescentie kunnen stoornissen ook optreden in de vorm van vertraging in de ontwikkeling van functies.

Activiteiten en participatie / beperkingen en participatieproblemen

- ▶ Activiteiten zijn onderdelen van iemands handelen.
- ▶ Participatie is iemands deelname aan het maatschappelijk leven.

⁴²⁶ ICF, Nederlandse vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2002 <https://class.whofic.nl> en ICF-CY, Nederlandse vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2008

⁴²⁷ Het ICF-schema is opgenomen binnen LARS, het digitaal leerlingendossier dat in de CLB-sector wordt gebruikt. Clusteren kan op leerlingenniveau maar er is ook de mogelijkheid om binnen een HGD-traject een ICF-clustering te maken. Deze geldt dan als clustering op het ogenblik van het HGD-traject.

- Beperkingen zijn moeilijkheden die iemand heeft bij het uitvoeren van activiteiten.
- Participatieproblemen verwijzen naar de problemen die iemand heeft met de deelname aan het maatschappelijk leven.

Gedurende de kindertijd en adolescentie kunnen beperkingen en belemmeringen optreden in de vorm van achterstand of vertraging in de uitvoering van of deelname aan activiteiten en participatie.

Iemand kan moeilijkheden ondervinden bij zowel activiteiten als participatie in een of meerdere levensgebieden. Of er sprake is van een participatieprobleem en/of een beperking (eventueel in combinatie met een stoornis) hangt af van de wisselwerking tussen de componenten. Zo kan de ene leerling een beperking hebben in de leesteknik zonder dat er sprake is van participatieproblemen, terwijl dezelfde beperking bij een andere leerling wel kan samengaan met een participatieprobleem, bijvoorbeeld het afhaken van de leerling in de klas bij het lezen in groep. Tevens zijn participatieproblemen mogelijk zonder dat een leerling beperkingen (of stoornissen) heeft.

Bij de typering van activiteiten en participatie kan een onderscheid gemaakt worden tussen uitvoering en vermogen. Zo kan het zijn dat een leerling in een therapieomgeving een opdracht tot een goed einde brengt (vermogen) terwijl hij er niet in slaagt om dit toe te passen in de klas of thuis (uitvoering).

- Uitvoering verwijst naar wat iemand doet in de eigen omgeving.
- Met vermogen wordt aangegeven of iemand een taak wel of niet kan uitvoeren in een uniforme of standaardomgeving.

ICF-CY gebruikt 9 hoofdstukken om de activiteiten en participatie van iemand te beschrijven:

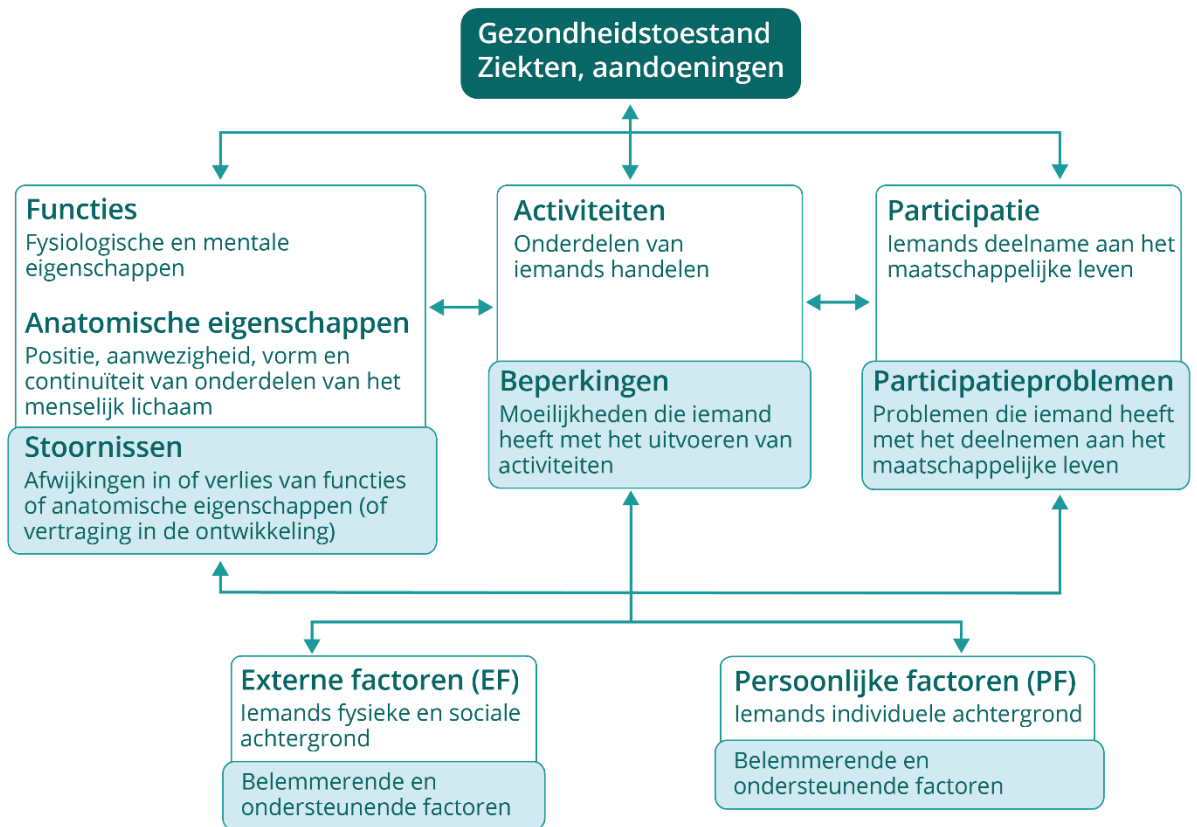
- 'Leren en toepassen van kennis' betreft het leren, het toepassen van het geleerde, denken, oplossen van problemen en beslissen. Anders dan bij de classificatie van functies gaat het hier om de activiteit (of participatie) als zodanig niet om bijvoorbeeld de hersenfuncties die zijn gerelateerd aan of betrokken bij bijvoorbeeld de uitvoering van een activiteit.
- 'Algemene taken en eisen' omvat de algemene aspecten van het uitvoeren van enkelvoudige of meervoudige taken, de routinehandelingen en het omgaan met stress.
- 'Communicatie' omvat algemene en specifieke aspecten van communicatie via taal, tekens en symbolen, inclusief het begrijpen en produceren van boodschappen, converseren en het gebruiken van communicatieapparatuur en -technieken.
- 'Mobiliteit' omvat het bewegen door het veranderen van lichaamshouding of van locatie, het van de ene plaats naar de andere gaan, het dragen, verplaatsen en manipuleren van voorwerpen, lopen, rennen of klimmen en het gebruiken van verschillende vervoersmiddelen.
- 'Zelfverzorging' betreft voor zichzelf zorgen, zich wassen en afdrogen, zorgdragen voor lichaam en lichaamsdelen, zich aankleden, eten en drinken en zorgdragen voor eigen gezondheid.

- ▶ 'Huishouden' betreft het uitvoeren van dagelijkse activiteiten en taken. Dit omvat het verwerven van woonruimte, eten, kleding en andere noodzakelijkheden, het schoonmaken en herstellen, het verzorgen van persoonlijke en andere huishoudelijke voorwerpen en het assisteren van andere personen.
- ▶ 'Tussenmenselijke interacties' betreft het uitvoeren van acties en taken die nodig zijn voor basale en complexe interacties met personen (vreemden, vrienden, verwanten, familie, en geliefden), in overeenstemming met de context en cultuur.
- ▶ 'Belangrijke levensgebieden' betreft het op zich nemen en uitvoeren van taken en acties in het kader van opleiding, werk en beroep en het uitvoeren van economische transacties.
- ▶ 'Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven' betreft de acties en taken die nodig zijn om deel te nemen aan het georganiseerde maatschappelijke leven buiten de familie en in de maatschappij, de maatschappelijke en burgerlijke aspecten van het leven.

Externe en persoonlijke factoren

- ▶ Externe factoren vormen de fysieke en sociale omgeving waarin mensen leven. Dit omvat producten en technologie zoals deze voor onderwijsdoeleinden, de natuurlijke omgeving, ondersteuning die mensen (en eventueel dieren) leveren, attitudes, diensten, systemen en beleid zoals met betrekking tot onderwijs.
- ▶ Persoonlijke factoren zijn iemands individuele achtergrond zoals leeftijd, ras, geslacht, opleiding, persoonlijkheid en karakter, bekwaamheden, andere aandoeningen, lichamelijke conditie in het algemeen, levensstijl, levensgewoonten, opvoeding, redzaamheid, sociale achtergrond, beroep en ervaringen uit het heden en verleden. In deze rubriek worden geen concrete persoonlijke factoren beschreven, noch onderverdelingen vooropgesteld.

Externe en persoonlijke factoren kunnen benoemd worden als ondersteunend of belemmerend. Dit wordt beschreven vanuit het perspectief van de persoon waarvan de situatie wordt beschreven. Zo kunnen bijvoorbeeld verlaagde trottoirbanden zonder reliëftegels worden gecodeerd als ondersteunende factor voor een rolstoelgebruiker maar als een belemmerende factor voor een blinde persoon.



ICF is ontwikkeld voor toepassingen in verschillende vakgebieden en sectoren bijvoorbeeld door logopedisten, kinesisten, in de revalidatiecentra, door VDAB. Ook voor school en CLB biedt ICF een gemeenschappelijke taal voor het beschrijven van iemands functioneren. Dit kan de communicatie verbeteren tussen verschillende disciplines en de mensen met functioneringsproblemen en hun omgeving. Het ICF-kader helpt om de vraag ‘wat is er mis?’ te vertalen naar ‘wat zien we concreet in deze situatie bij deze leerling in deze klas bij deze leerkracht?’ Deze concrete formulering zorgt ervoor dat men de stap naar ‘welke aanpassingen zijn nodig?’ vlotter kan zetten. Het kader sluit zo aan bij de principes van het handelingsgericht werken en kan vlot worden ingepast in een handelingsgericht diagnostisch traject.

ICF is complementair aan andere classificatiesystemen zoals de ICD⁴²⁸ of Internationale Statistische Classificatie van Ziekten en met Gezondheid verband houdende Problemen en de DSM⁴²⁹, Diagnostisch en Statistisch Handboek van Mentale Stoornissen. Door gegevens over een ziekte, aandoening of (mentale) stoornis⁴³⁰ te combineren met gegevens over het

⁴²⁸ De ICD, met ICD-11 als recentste versie, is goedgekeurd door de Wereldgezondheidsorganisatie en geldt van daaruit als de internationale standaardindeling van diagnostische termen voor de epidemiologie en andere doeleinden van gezondheidsmanagement. WHO, *International Classification of Diseases*. 1992 <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>

⁴²⁹ Door de American Psychiatric Association werd in 2022 de recentste versie van de DSM, de *DSM-5-TR*, gepubliceerd. Dit omvat een classificatiesysteem van psychische afwijkingen met telkens een definitie, diagnostische criteria en differentiële diagnose van de beschreven groep psychische afwijkingen. Zie *American Psychiatric Association, Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5-TR)*, Boom, Amsterdam, 2022

⁴³⁰ De betekenis van de term ‘stoornis’ zoals in een classificatiesysteem als DSM wordt gehanteerd en waarbij voldaan moet zijn aan een reeks criteria, is te onderscheiden van de omschrijving van ‘stoornis’ binnen ICF als problemen met functies en anatomische eigenschappen. Ziektes, aandoeningen of classificerende diagnoses zijn niet in het ICF-kader zelf opgenomen, maar kunnen er wel worden aan gelinkt.

menselijk functioneren, krijgt men een ruimer beeld van het menselijk functioneren als een complex en dynamisch gegeven. Merk daarbij wel op dat iemands functioneren ook zonder een specifieke classificatie kan worden beschreven. Omgekeerd kan eenzelfde diagnose bij de ene persoon tot meer beperkingen leiden dan bij de andere. Bij diagnostiek aan de hand van ICF verschuift het belang van (categoriale) classificerende diagnostiek naar meer beschrijvende diagnostiek als basis voor indicatiestelling. Daarbij komen activiteiten/participatie, persoonlijke en externe factoren meer op de voorgrond dan functies. Het is immers op het niveau van activiteiten en participatie dat hulpverlening uiteindelijk ingrijpt en wordt afgerekend.⁴³¹

⁴³¹ Scheiris J., 'Nieuwe wijn in oude vaten: het biopsychosociale model', In: *Signaal*, 2012 (1)

5. Het Prodia-model

Het Prodia-model is een door Prodia ontwikkeld theoretisch model ter versterking van kwaliteitsvolle diagnostiek binnen leerlingenbegeleiding. Het is een basismodel dat bij elke hulpvraag wat deze hulpvraag ook mag zijn – kan ingezet worden en indien nodig aangevuld kan worden met andere modellen afhankelijk van de complexiteit van de hulpvraag. Het Prodia-model is een transactioneel⁴³² model: de leerling en zijn omgeving beïnvloeden elkaar wederkerig en zijn daardoor ook voortdurend in verandering. Het gaat in essentie om uitwisseling en afstemming in functie van een zo optimaal mogelijke ontwikkeling⁴³³, welbevinden en participatie van de leerling.

De hulpvraag kan vanuit alle begeleidingsdomeinen komen en focust zich op het wegwerken van drempels waartegen leerlingen aanlopen om optimaal te kunnen ontwikkelen en participeren op school en in de maatschappij. Door het gebruik van het model, binnen de fase van uitbreiding van zorg, krijgen we een breed zicht op het functioneren van de leerling binnen zijn diverse contexten. Hoe komt het dat deze leerling met deze kenmerken in deze context problemen heeft ontwikkeld? Maar vooral: Wat heeft deze leerling nodig om verder te groeien richting zijn doelen? Hoe kunnen we samen de ontwikkeling, het welbevinden en de participatie van de leerling optimaliseren?

Waarom een nieuw model?

Vanuit de wetenschap en maatschappij wordt er op verschillende manieren naar het ontwikkelingsproces⁴³⁴ van leerlingen gekeken. Binnen individuele leerlingenbegeleiding is het daarom vaak noodzakelijk om verschillende modellen, bronnen, invalshoeken, protocollen ter hand te nemen. Van daaruit ontstond de nood aan een overkoepelend basismodel dat belangrijke inzichten rond de algemene ontwikkeling van leerlingen integreert. Het Prodia-model is gebaseerd op het geïntegreerd werkmodel cognitief sterk functioneren en werd aangevuld op basis van bestaande modellen die we aantreffen in

⁴³² gericht op de wisselwerking tussen leerling/leraar, leerlingen onderling, kind/ouders en school/ouders: hoe beïnvloeden zij elkaar wederzijds? Vanwege de samenhang en onderlinge beïnvloeding spreekt men liever van transacties dan van interacties. Uit: Pameijer N., Van Beukering T., (2015). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Acco.

⁴³³ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

⁴³⁴ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

wetenschappelijke literatuur⁴³⁵ en in overleg met wetenschappelijke experts⁴³⁶. Afhankelijk van de unieke leerling zullen sommige elementen meer op de voorgrond komen te staan of kunnen elementen aan het model worden toegevoegd. Elke traject is maatwerk!

Het hanteren van een theoretisch, wetenschappelijk onderbouwd model binnen leerlingenbegeleiding stimuleert de CLB-medewerker om ook buiten zijn eigen referentiekader naar de hulpvraag van de cliënt te kijken. Het kijken vanuit een eigen referentiekader vergroot het risico om problemen onterecht of te snel als “pathologisch” te benaderen of teveel te kijken vanuit tunnelvisie⁴³⁷.

Met het gebruik van het Prodia-model reiken we handvatten aan om vanuit een empathische houding naar de cliënt en zijn context te kijken en met mildheid het gedrag van de cliënt en zijn context te begrijpen en op deze manier adviezen te formuleren.

Het Prodia-model als versterking van handelingsgerichte diagnostiek

Het Prodia-model loopt in lijn met de biopsychosociale visie die aan de basis ligt van ICF-CY. Door de integratie van de ICF-componenten en wetenschappelijke inzichten in het model, voedt het mee het handelingsgericht diagnostisch traject:

- ▶ De CLB-medewerker start bij de intake vanuit de vraagverheldering bij de leerling, ouders, school. Het model laat toe om het functioneren van de leerling in een breder kader te bevragen en samenhangende factoren in kaart te brengen vanuit wetenschappelijke inzichten. Het vestigt ook de aandacht op mogelijke beïnvloedende factoren en wisselwerking tussen de verschillende componenten binnen ICF-CY.
- ▶ Tijdens de strategiefase vertrekt het CLB-team vanuit de ICF-clustering. Hierbij hanteert het team het Prodia-model om hypothesen te formuleren die wetenschappelijk onderbouwd zijn. Het Prodia-model en ICF-CY ondersteunen CLB-medewerkers om de focus ruim te houden: alle belangrijke bouwstenen worden onder de loep genomen en er wordt nagegaan welke elementen een positieve dan wel een negatieve invloed hebben op het functioneren van de leerling. Wat op het eerste zicht geen invloed lijkt te hebben, kan toch een belangrijke factor zijn.
- ▶ Binnen de onderzoeksfase helpt het model om vanuit de onderzoeksvragen de meest geschikte onderzoeksmethodes in te zetten⁴³⁸. Aan de hand van het Prodia-model bepalen CLB-medewerkers wie best te betrekken en welke onderzoeksmethodes aangewezen zijn om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvragen. Bij het verwerken en interpreteren van onderzoeksresultaten ondersteunt het model om het integratief beeld vorm te geven.
- ▶ Door het hanteren van het Prodia-model krijgt het CLB-team in de integratie- en aanbevelingsfase een duidelijk zicht op relevante beïnvloedende factoren binnen het integratief beeld: welke hypothesen worden aanvaard, verworpen of

⁴³⁵ Doorheen de tekst verwijzen wij naar gebruikte bronnen

⁴³⁶ Dit model werd ontwikkeld met feedback vanuit prof dr Karine Verschuere en dr Noëlle Pameijer en werd op het ISPA-congres Leuven 2022 op een rondetafel voorgesteld.

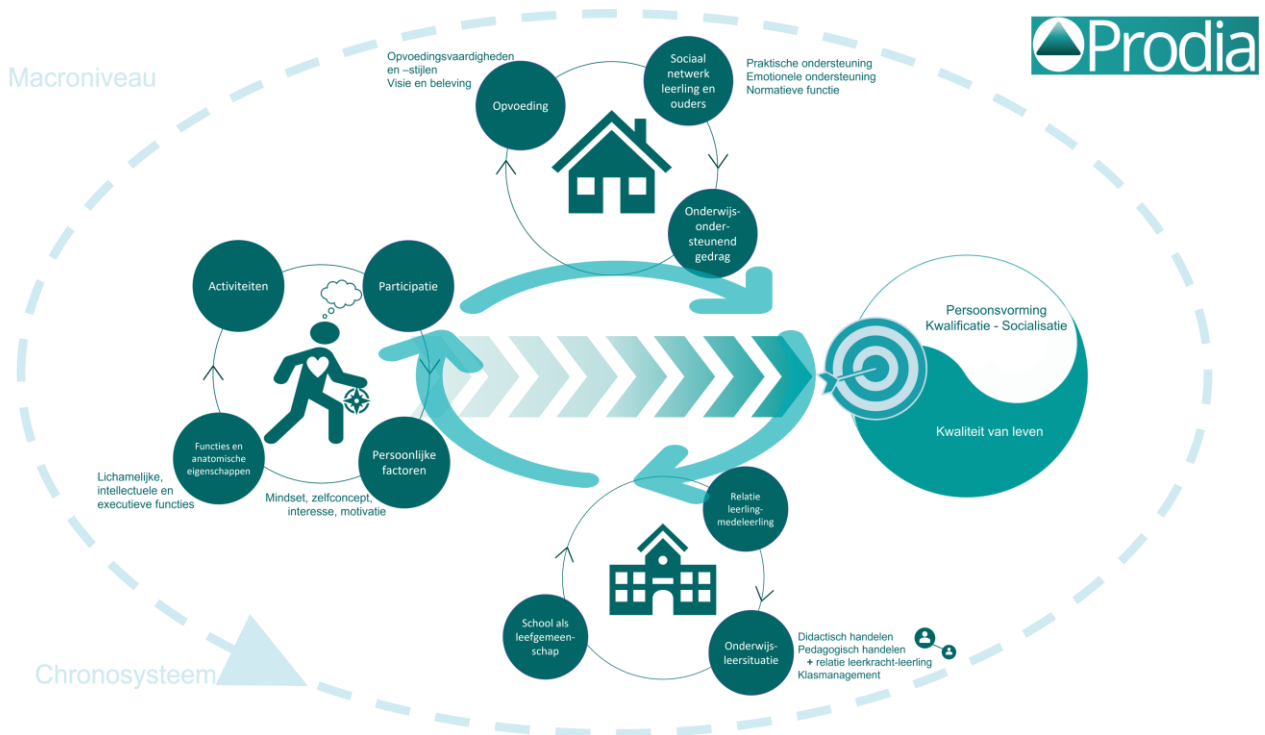
⁴³⁷ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19; zie Toetsstenen Faire diagnostiek

⁴³⁸ Zie Fase 2: Onderzoeksfase: wat en hoe onderzoeken?

aangehouden? Welke beïnvloedende factoren binnen de ICF-clustering zijn veranderbaar? Op deze manier kan het CLB-team op een kwaliteitsvolle manier doelen en bijhorende onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften formuleren.

- ▶ Een kwaliteitsvol advies heeft maar zin als de leerling, zijn ouders en schoolteam zich in het advies kunnen vinden. Door het Prodia-model en de bijhorende visualisatie te hanteren laat de CLB-medewerker hen actief participeren doorheen het traject. Tijdens het adviesgesprek is het een middel om te belichten welke weg de leerling reeds heeft afgelegd, inzicht te bieden, perspectief te geven, de positieve factoren te benadrukken en in samenspraak aanbevelingen voor leerling, ouders, school en partners te formuleren.

Het transactionele ontwikkelingstraject van de unieke leerling



Ontwikkeling⁴³⁹ gebeurt altijd vanuit een samenspel tussen biologische, psychologische en sociale factoren. Deze verschillende factoren beïnvloeden elkaar wederzijds en op die manier krijgt het ontwikkelingstraject van een individuele leerling vorm. Binnen onderwijs en

⁴³⁹ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

leerlingenbegeleiding zetten alle actoren in op de totale ontwikkeling van elke leerling. Het algemeen doel hierbij is het bevorderen van het welbevinden en de optimale participatie van de leerling aan school en maatschappij. Voor elke leerling kent het ontwikkelingstraject eigen **doelen**. Deze worden samen met de leerling en zijn context bepaald. Naarmate de leerling ouder wordt, zal hij meer zelf zijn eigen **ontwikkelingstraject** uittekenen. Wanneer het traject niet loopt zoals verwacht of gewenst, biedt diagnostiek overzicht en inzicht in hoe de verschillende actoren, verder kunnen ondersteunen of helpen bijsturen. Hierbinnen ligt de focus vooral op veranderbare factoren en op het verbeteren van de afstemming tussen het kind/ de jongere en zijn omgeving. Wat kunnen we doen om positieve factoren te versterken? Hoe kunnen we belemmeringen en hindernissen wegwerken of verminderen? Wat is reeds goed afgestemd en waar liggen verandermogelijkheden? Belangrijk hierbij is dat de leerling steeds eigenaar blijft van zijn eigen traject.

De leerling neemt binnen het model een belangrijke plaats in: Wat kan de leerling op dit moment in deze klas bij deze leerkracht, in deze thuis bij deze ouders? Hoe voelt hij zich binnen zijn school-, thuis- en leefcontext? Welke sterktes en vaardigheden bezit deze leerling? (**activiteiten en participatie**) Maar ook: waar wil deze leerling heen⁴⁴⁰? Wat is voor deze leerling een waardevol, haalbaar en concreet doel? Wat is zijn gewenste toekomst? Hoe ziet de leerling zijn groeiproces? Welke volgende stappen kan hij zetten in de richting van zijn doel? En ook: welke concrete steun heeft hij hierbij nodig?

De ontwikkeling van de leerling verloopt in wisselwerking met heel wat andere factoren: kinderen en jongeren ontwikkelen niet in een isolement. Om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, spelen diverse bouwstenen een rol binnen dit transactioneel model⁴⁴¹. Kinderen en jongeren ontwikkelen in voortdurende wisselwerking met hun **thuis-, leef- en schoolcontext**⁴⁴² én met de brede maatschappelijke context⁴⁴³. Deze contexten kunnen het functioneren van de leerling ofwel stimuleren ofwel belemmeren. Binnen diagnostiek in leerlingenbegeleiding is de CLB-medewerker op zoek naar een goede afstemming tussen wat de leerling nodig heeft om zich optimaal te ontwikkelen en wat zijn omgeving kan bieden. CLB-medewerkers gaan op zoek naar verandermogelijkheden en oplossingen binnen de leerling en zijn context⁴⁴⁴ steeds met de doelen voor ogen.

Binnen dit transactioneel model ontlokken leerlingen heel wat reacties bij hun ouders, brussen, leerkrachten, medeleerlingen en vrienden en beïnvloeden daarmee indirect weer zichzelf. Er is dus sprake van wederkerigheid⁴⁴⁵. Het Prodia-model nodigt ouders en leerkrachten uit tot zelfreflectie: welk effect heeft mijn aanpak of gedrag op het kind of deze leerling? Hoe kan ik tot afstemming komen? Ook kinderen of jongeren kunnen zich op hun beurt deze vragen stellen: welke impact heeft mijn gedrag op mijn leerkracht, mijn vader, mijn zus, mijn klasgenoot...? De interacties zijn heel persoonlijk van aard en vaak van cruciaal belang voor de bevordering en ondersteuning van de (leer)ontwikkeling van het kind of de

⁴⁴⁰ Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). *Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'*, geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

⁴⁴¹ Zie theoretisch deel: *HGW-uitgangspunten: wisselwerking en afstemming*

⁴⁴² Hiermee bedoelen wij zowel de immateriële als materiële context.

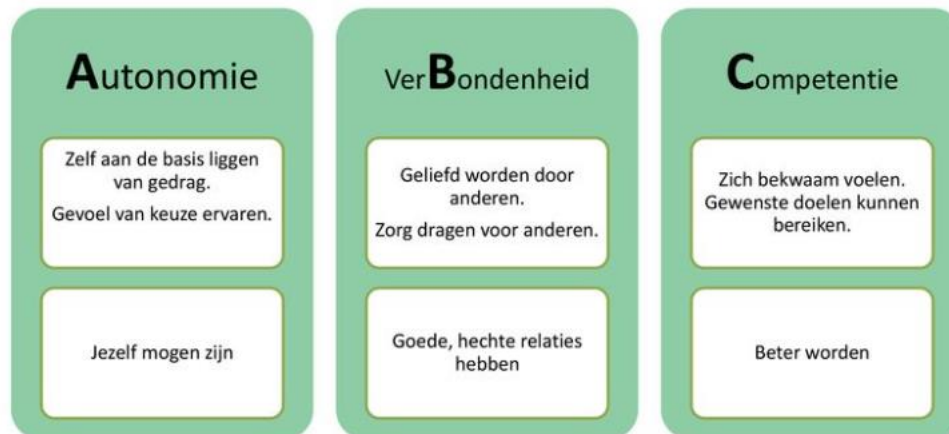
⁴⁴³ Bronfenbrenner spreekt over micro, meso- en macroniveau. In de visualisatie plaatsen we het micro- en mesoniveau binnen de schoolcontext en de thuis- en leefcontext. Het macroniveau visualiseren we overkoepelend.

⁴⁴⁴ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco. p 32- 33.

⁴⁴⁵ Pameijer N., Van Beukering T. (2014). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*, Acco

jongere, zijn welbevinden en participatie. Hoe sterk deze verschillende contexten doorwegen in de ontwikkeling van het kind, is leeftijdsgebonden. Hoe jonger het kind, hoe meer de ouders en opvoedingsverantwoordelijken op de voorgrond staan. Naarmate het kind ouder wordt, spelen de peergroep, vrienden en het netwerk een grotere rol⁴⁴⁶.

Om het ontwikkelingstraject te doorlopen hebben leerlingen drie psychologische basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie. Leerlingen ondersteunen op hun pad naar volwassenheid gaat over het ondersteunen van deze behoeften. Onderstaande figuur illustreert samenvattend de drie psychologische basisbehoeftes⁴⁴⁷



Deci & Ryan (2000), Aelterman, N et al. (2017), Sierens en Vansteenkiste (2009)

Als ouder of leerkracht kan je autonomie stimuleren door het kind / de jongere keuzes aan te bieden. Hoeveel en welke opties of keuzes er worden aangeboden, is afhankelijk van de leeftijd van het kind. Leerlingen die bijvoorbeeld zelf mogen kiezen welk boek ze lezen, kunnen door deze keuzemogelijkheid hun eigen niveau sneller opkrikken⁴⁴⁸ en oefenen in zelfsturing. Kinderen en jongeren hechten belang aan het gevoel dat ze zelf beslissingen mogen en kunnen nemen vanuit hun eigen normen, waarden of interesses. Daarnaast is het aanbieden van een gevoel van relationele verbondenheid van primordiaal belang. Dit betekent dat alle kinderen en leerlingen een fundamenteel verlangen hebben naar een goede relatie met hun ouders, leerkrachten, leeftijdsgenoten... Voorbeelden van het stimuleren van verbondenheid zijn: betrokkenheid tonen, zorg en warmte aanbieden, tijd maken voor het kind of de leerling, je inleven in het perspectief en leefwereld van de leerling. Ten slotte is het ook belangrijk dat de omgeving structuur aanbiedt aan de leerling. Dit kan door het transparant en consequent aangeven en hanteren van grenzen, een overzicht bieden van de dag- of weekplanning... Dit verhoogt zijn gevoel van competentie. Leerlingen willen graag het gevoel hebben dat ze het goed doen op en naast school, dat ze talenten hebben op een of ander domein. Het gevoel van competentie verhogen kan bijvoorbeeld door: het communiceren van duidelijke verwachtingen en haalbare uitdagingen en het bieden van constructieve feedback⁴⁴⁹, het consistent en voorspelbaar reageren.

⁴⁴⁶ Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 1., pp. 793-828). Hoboken, NY: Wiley.

⁴⁴⁷ <https://geefgoesting.pxl.be/> geraadpleegd op 21/02/2023: Dia uit ppt ABC-proof lesgeven in het secundair onderwijs, Hogeschool PXL

⁴⁴⁸ Vansteenkiste M., Gezonde ambitie in de klas. De Standaard, 4/09/2018

⁴⁴⁹ Coppieters J.(2019), Effectieve feedback in het onderwijs. Acco

Indien deze psychologische basisbehoeften zijn vervuld, zullen kinderen en jongeren zich veerkrachtiger kunnen opstellen en soepeler functioneren wanneer er moeilijkheden op hun pad opduiken. Leerlingen die zich goed voelen in hun vel, presteren gemiddeld beter op school en voelen zich hierdoor weer competent⁴⁵⁰. Bovendien is het zo dat niet enkel het kind / de jongere deze behoeften heeft, maar evenzeer de ouder en de leerkracht.

In wat volgt worden alle bouwstenen van het Prodia-model stap per stap beschreven.

1. Bouwsteen Doelen



Aan de rechterkant van het Prodia-model staan de doelen: dit zijn doelen waarnaar de leerling kan streven zowel binnen als buiten de context van onderwijs. Wie of wat wil de leerling zijn of worden? Welke specifieke vaardigheden wil hij ontwikkelen? Op welke manier wil hij participeren aan de maatschappij? Reflectiemomenten en schakelmomenten⁴⁵¹ zijn hierbij cruciaal: ze doen een leerling stilstaan bij het perspectief dat hij voor ogen heeft. Het blijft altijd mogelijk om een andere weg in te slaan en doelen te verleggen, bijvoorbeeld omdat hij andere interesses heeft ontwikkeld of omdat er iets is gewijzigd binnen zijn leefwereld. Vaar ik nog de juiste koers? Wil ik liever een andere richting uit? Komen de vooropgestelde doelen in zicht? Wat is de volgende stap? Waar ga ik nu aan werken? Wat heb ik daarvoor nodig? Wie kan mij daarbij ondersteunen? Hoe ouder de leerling wordt, hoe meer hij mee zijn eigen doelen bepaalt en zijn traject naar die doelen zelf in handen neemt. Jongeren komen tijdens de adolescentie steeds meer in contact met hun persoonlijke waarden, interesses en voorkeuren en handelen van hieruit⁴⁵².

⁴⁵⁰ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco, p 68.

⁴⁵¹ Schakelmomenten zijn momenten waarop de leerling belangrijke beslissingen moet nemen. Binnen de schoolloopbaan van een leerling gaat dit vaak over de overstap van de ene onderwijsvorm naar de andere, de keuze voor een studierichting of een bepaalde school...

⁴⁵² Zie intern kompas bij de bouwsteen: de unieke leerling en zijn functioneren

1.1. Kortetermijndoelen

Vaak wordt diagnostiek ingeschakeld als de leerling of betrokken actoren niet meer weten hoe het verder moet. Het bepalen van haalbare kortetermijndoelen en de concrete acties die nodig zijn om deze te bereiken is een belangrijke stap naar verandering en groei. Deze doelen zijn best realistisch, zodat de kans op succeservaring groot is en dit succes iedereen motiveert voor de volgende stap. Ze mogen ook ambitieus zijn zodat ze het geloof voeden in de veranderingsmogelijkheden van een leerling en zijn context en in een positieve evolutie.

Om realistische doelen te kunnen stellen, moet je zicht hebben op de veranderingsmogelijkheden van deze leerling binnen zijn schoolse context en zijn thuis- en leefcontext. Deze mogelijkheden bepalen de grenzen van verandering. Is datgene wat je wenst te veranderen wel te beïnvloeden?⁴⁵³ Wie heb je nodig in je plan van aanpak om dit te kunnen bereiken?

1.2. Langetermijndoelen

Binnen onderwijs streeft men altijd naar een optimaal welbevinden en participatie aan onderwijs en maatschappij (loopbaanperspectief). Wat dit voor een leerling in ontwikkeling inhoudt, is erg individueel. Onderwijspedagogische processen zijn steeds werkzaam in drie overlappende doeldomeinen⁴⁵⁴ die we kunnen benoemen als kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Met **kwalificatie** wordt bedoeld het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. Dit kan heel *specifiek* zijn, zoals kwalificatie voor een beroep, of meer *algemeen* zoals het gekwalificeerd raken om in een complexe, multiculturele samenleving te kunnen participeren. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs geven hier houvast⁴⁵⁵. **Socialisatie** houdt in dat leerlingen worden voorbereid op hun leven als lid van een gemeenschap en er breed kennis mee maken. Ze worden uitgedaagd om de gemeenschap kritisch te bekijken en er mee vorm aan te geven. Naast kwalificatie en socialisatie werkt onderwijs ook altijd in op de persoon, met name op menselijke individualiteit en subjectiviteit, een domein dat wordt aangeduid als **persoonsvorming** of *subjectificatie*. Leerlingen worden geholpen bij de ontwikkeling van hun identiteit, uniciteit, autonomie en verantwoordelijkheid, het ontdekken van hun persoonlijke drijfveren en passies. De vragen die daarbij centraal staan zijn: wie ben ik? Wat kan ik? Wie wil ik zijn?

Onder de **streefdoelen van de leerling zelf**, kiezen we voor kwaliteit van leven. Het concept '**kwaliteit van leven**' focust op wat belangrijk en wenselijk is vanuit het perspectief van de betrokken leerling. Het doel van het bepalen van iemands levenskwaliteit is om de dingen die op een bepaald moment betekenisvol (kunnen) zijn in het leven van een persoon, te behouden en te optimaliseren en de dingen die de levenskwaliteit negatief beïnvloeden, te verbeteren. Het concept 'kwaliteit van leven' is ontstaan vanuit de begeleiding van personen

⁴⁵³ Pameijer N., Van Beukering T. (2014). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering, Acco

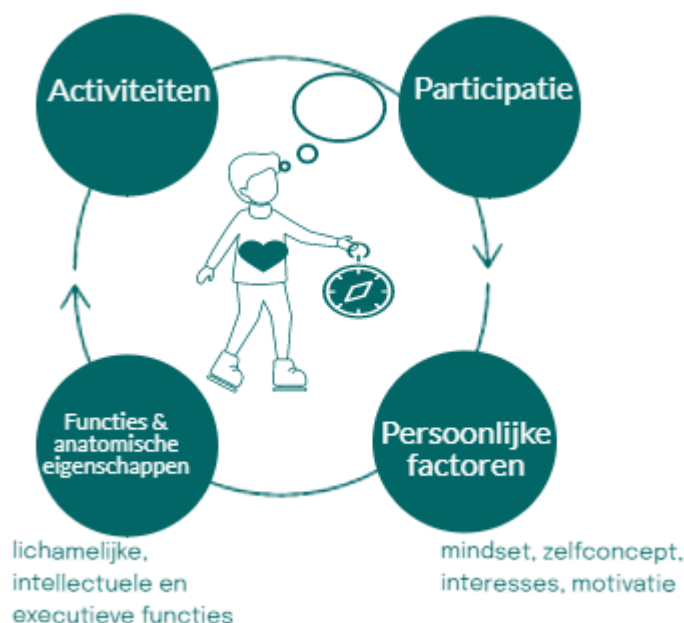
⁴⁵⁴ Biesta G. (2018). De terugkeer van het lesgeven. Phronese en Biesta, G. (2014). 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.' Geraadpleegd op 9 februari 2022, <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>

⁴⁵⁵ Hiermee bedoelen we zowel de onderwijsdoelen binnen het gemeenschappelijk curriculum als het individueel aangepast curriculum met kwalificaties binnen de opleidingsvormen van buitengewoon onderwijs.

met een verstandelijke beperking⁴⁵⁶. In dit model vullen we het ruimer in. Ook voor andere leerlingen is het zinvol om de focus op streefdoelen binnen onderwijs aan te vullen met persoonlijke streefdoelen.

De mate waarin de focus binnen de diagnostiek voornamelijk ligt op de onderwijsdoelen of eerder ligt op het verhogen van de kwaliteit van leven, is erg afhankelijk van de leerling en zijn hulpvraag. Voor sommige leerlingen zal het verhogen van het aspect welbevinden binnen kwaliteit van leven bijvoorbeeld prioritair zijn vooraleer er kan gewerkt worden richting de streefdoelen van onderwijs. Voor andere leerlingen biedt kwaliteit van leven een houvast om het onderwijsloopbaanperspectief vorm te geven, het bepaalt mee in welke mate de nadruk dient te komen op persoonsvorming, kwalificatie of socialisatie. We kiezen er daarom voor om deze beide streefdoelen op gelijke en overlappende hoogte weer te geven in het Prodia-model.

2. Bouwsteen: De unieke leerling en zijn functioneren



Elke leerling heeft unieke eigenschappen, vaardigheden en toekomstverwachtingen. Het is belangrijk om te vertrekken vanuit het hier en nu en verder uit te bouwen en te versterken wat goed gaat. Het analyseren en in kaart brengen van problemen of belemmeringen is hierbij nooit een doel op zich. Moeilijkheden kunnen we bovendien vaak herkaderen als vaardigheden die nog niet voldoende zijn ontwikkeld⁴⁵⁷. Deze moeilijkheden bieden ook groeikansen aan de leerling om eventueel met gepaste ondersteuning en begeleiding verder aan de slag te gaan. We hebben vooral aandacht voor de positieve aspecten: de sterktes, vaardigheden en kwaliteiten van de leerling. Alhoewel de leerling steeds eigenaar is van zijn eigen ontwikkelingstraject, spelen betekenisvolle personen uit zijn omgeving zoals ouders en leerkrachten een belangrijk rol in het helpen exploreren van het traject. Zij bieden stimulansen

⁴⁵⁶ Zie Bijlage: Kwaliteit van leven bij personen met een verstandelijke beperking

⁴⁵⁷ zie ook oplossingsgericht werken, bvb methode Kids' Skills - Ben furman en Mission Possible

aan de leerling om hierin te groeien⁴⁵⁸. Zo kan de leerling verschillende keuzes maken die steeds meer richting en vorm geven aan zijn persoonlijke ontwikkeling. Het individueel **intern kompas**⁴⁵⁹ krijgt stilaan meer vorm. Bij sommige leerlingen is hun intern kompas slechts in beperkte mate ontwikkeld. Ze hebben weinig zicht op de waarden waarmee ze zich willen verbinden. Leerlingen met een stevig verankerd intern kompas daarentegen hebben een aantal waarden, doelen en interesses waar ze ten volle achter staan. Ze hebben een goed zicht op wie ze zijn en welke weg ze willen bewandelen.

Elke leerling is uniek en groeit op een andere manier en tempo. Ook heeft elke leerling een ander perspectief en persoonlijke doelen voor ogen. Daarom hebben sommigen meer of minder ondersteuning nodig bij het ontwikkelen en benutten van tools. Ook de **belevingswereld** van de leerling, niet alleen wat hij denkt maar ook wat hij voelt, is een belangrijke bron voor het begrijpen van situaties, het formuleren van doelen, het maken van keuzes en het zoeken naar oplossingen.

2.1. Activiteiten en participatie

Binnen het Prodia-model staat de ontwikkeling⁴⁶⁰, het welbevinden en de participatie van de leerling centraal: welke vaardigheden heeft de leerling reeds verworven? Waar is hij goed in? Wat gaat moeilijker? Wat kan beter? Hoe concreter we zicht hebben op wat de leerling wel en niet – en onder welke omstandigheden – beheerst, hoe gemakkelijker het is om in te schatten wat de leerling nodig heeft om zijn doel te bereiken. Om een concrete beschrijving te kunnen maken van vaardigheden, clustert de CLB-medewerker de vaardigheden onder activiteiten en/of participatie⁴⁶¹ binnen ICF-CY⁴⁶².

Er zijn veel verschillende manieren om vaardigheden van een leerling in te schatten. Vanuit onderwijs zullen schoolse vaardigheden weergegeven worden vanuit de reeds bereikte leerplandoelen (denk aan basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen, burgerschapscompetenties...). Binnen de ontwikkelingspsychologie onderscheiden we verschillende ontwikkelingsdomeinen (motorische, perceptuele, socio-emotionele, cognitieve, taal, morele, seksuele) die zich uiten in diverse vaardigheden op school of in andere contexten. In de specifieke protocollen staan de ontwikkeling en mogelijke problemen

⁴⁵⁸ Vandekerckhove, B., Vansteenkiste, M., Craeynest, M., Deeren, B., Depotter, I., David, J. (2016). Het Noorden kwijt? Het intern kompas als houvast bij het studiekeuzeprocess, *Caleidoscoop*, 28(4), p 26-34.

⁴⁵⁹ Het intern kompas is het geheel van diep verankerde waarden, doelen, interesses en voorkeuren die iemand onderschrijft. Het is de bedoeling dat jongeren tijdens de adolescentie steeds meer in contact komen met hun persoonlijke waarden, doelen, interesses en voorkeuren en van hieruit leren handelen.

⁴⁶⁰ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

⁴⁶¹ Vaardigheden die betrekking hebben op wat de leerling kan en doet, benoemen we als activiteiten. Vaardigheden die gaan over de deelname aan het maatschappelijk leven, benoemen we als participatie. Bijvoorbeeld: Ciro kan (zelfstandig) de bus nemen is een activiteit, Ciro neemt de bus naar school is participatie.

⁴⁶² Zie bijlage: Internationale classificatie van het menselijk functioneren of ICF-CY

in de ontwikkeling van verschillende specifieke vaardigheden uitgebreid beschreven in de theoretische delen (link).

We zien tevens een grote wederzijdse invloed tussen de vaardigheden binnen de verschillende ontwikkelingsdomeinen. Wanneer een jongere beperkte communicatieve vaardigheden heeft, kan hij hierdoor moeilijkheden ondervinden bij het opbouwen van relaties met klasgenoten. Anderzijds kan een goede relatie met een klasgenoot, hem dan weer helpen om zijn communicatieve vaardigheden te versterken.

Voorbeeld: Anaïs is 9 jaar en tijdens de lessen L.O. functioneert ze niet leeftijdsadequaat. Haar klasleerkracht merkt dat ze door deze motorische problemen ook weinig meespeelt op de speelplaats. Doordat Anaïs niet deelneemt aan de spelactiviteiten op de speelplaats, komt ze ook minder in contact met andere kinderen en kan ze haar sociale vaardigheden niet oefenen in de vrije momenten. Het intensief oefenen op motorische vaardigheden, zal er ook voor zorgen dat ze meer kan groeien in sociale vaardigheden. Gebeurt dit niet, dan is ook extra stimulering van haar sociale vaardigheden nodig.

2.2. Functies en anatomische eigenschappen

Binnen de grote diversiteit van kinderen en jongeren kunnen verschillende functies en anatomische eigenschappen een invloed hebben op het functioneren. Deze vaak inherent aanwezige eigenschappen kunnen door positieve onderwijs- en opvoedkundige stimulansen uitmonden tot vaardigheden die de leerling leiden naar de gewenste doelen. Deze factoren zijn op zich minder veranderbaar maar dat maakt hen daarom niet vaststaand. Psychologische en sociale factoren kunnen wel degelijk leiden tot verandering bij biologische factoren. Zo toont neurowetenschappelijk onderzoek bijvoorbeeld aan dat onze hersenen dynamisch zijn en continu veranderen. Deze neuroplasticiteit zorgt ervoor dat mensen veranderbaar en in staat zijn om hun basisvaardigheden te ontwikkelen of hun beperkingen te overwinnen. Het is evenwel van belang dat ze daarvoor de nodige ervaring en uitdaging krijgen aangeboden of opzoeken⁴⁶³.

Binnen ons model belichten we drie aspecten die relevant zijn om bij elke leerling rekening mee te houden binnen een diagnostisch traject. Afhankelijk van de hulpvraag en de intake nemen we in het diagnostisch traject van een leerling ook andere functies en anatomische eigenschappen mee. We denken hierbij aan temperament, persoonlijkheidskenmerken, neurologisch potentieel of kwetsbaarheden...⁴⁶⁴

■ Lichamelijk functioneren

Lichamelijke factoren kunnen zowel een sterkte als een belemmering vormen bij het bereiken van doelen. Om te vermijden dat lichamelijke factoren leiden tot beperkingen staat het

⁴⁶³ Zie [bijlage mindset](#) en Lafosse, C. & Dammekens, E. (2013). Onderwijs en labels door een neurowetenschappelijke bril. Naar een dynamische visie vanuit een 'growth' mindset. *Caleidoscoop*, 25 (6), 20-25; Zie ook [Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën](#) en [Bijlage Breinontwikkeling bij adolescenten – Use it or lose it](#). Sarrasin, J.B., Nenciovici, L., Brault Foisy, L.-M., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in neuroscience and education*, 12, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.07.003>.

⁴⁶⁴ Zie voor inspiratie bijvoorbeeld SDP Cognitief zwak functioneren, SDP Motoriek, literatuur over (chronisch) zieke leerlingen, leerlingen met meervoudige beperkingen...

wegwerken van mogelijke drempels binnen de context voorop. Daarnaast is het ook belangrijk om te bekijken wat het kind, de leerkracht of de ouders nodig hebben om vanuit de aanwezige lichamelijke factoren vooropgestelde doelen te behalen.

Voorbeeld: Guust heeft een uitstekende oog-handcoördinatie. De leerkracht L.O. stimuleert hem om een balsportinitiatie te volgen. Rowan maakt gebruik van een speciaal aangepast toetsenbord omwille van zijn hemiplegie. Op die manier kan Rowan zijn typvaardigheden oefenen zoals andere leerlingen.

■ Intelligentie

Intelligentie kunnen we definiëren als de globale of samengestelde capaciteit van een individu om doelgericht te handelen, rationeel te denken en op een effectieve wijze om te gaan met zijn omgeving. Intelligentie is globaal omdat het kenmerkend is voor het individuele gedrag in zijn geheel. Daarnaast is de capaciteit samengesteld uit verschillende elementen en vermogens die, hoewel niet volledig onafhankelijk, kwalitatief te onderscheiden zijn⁴⁶⁵. Leerlingen verschillen onderling in hun intelligentie: sommigen kunnen complexe denkopdrachten zonder moeite aan, andere leerlingen hebben hier veel meer tijd en hulp bij nodig⁴⁶⁶. Het idee achter het concept van intelligentie is dat personen heel verschillend profiteren van eerder opgedane ervaringen en ze profiteren ook niet altijd even consistent over de domeinen heen. Cognitieve capaciteiten ontwikkelen zich dus altijd binnen een context: ze krijgen vorm door formeel en informeel leren, zowel thuis als op school. Om te kunnen groeien heeft iedere leerling een passend aanbod, stimulering en ondersteuning nodig. Deze groeimogelijkheden zien we ook bij leerlingen met zwakkere cognitieve mogelijkheden, leerproblemen of meervoudige beperkingen. Voor een uitgebreide bespreking van de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden, verwijzen we naar het theoretisch deel van de protocollen cognitief functioneren⁴⁶⁷.

■ Executieve functies⁴⁶⁸

Executieve functies zijn cognitieve processen die doelgericht complex handelen mogelijk maken⁴⁶⁹. We kunnen hierin werkgeheugen⁴⁷⁰, cognitieve flexibiliteit en inhibitie onderscheiden. Deze processen zijn onontbeerlijk in nieuwe onbekende situaties waarin een snelle en flexibele aanpassing van gedrag aan de omgeving vereist is. De ontwikkeling van executieve functies volgt in belangrijke mate het ritme van de ontwikkeling van de hersenen, mits voldoende stimulans van de context (omgevingsfactoren) om de verworven executieve functie effectief te gebruiken en te optimaliseren. Onderwijs kan hier onder andere een belangrijke rol in spelen. De ontwikkeling start bij de leeftijd van twee jaar en gaat minstens

⁴⁶⁵ Naar Wechsler in Resing, W.C.M. & Verschuere, K. (2016). Hoofdstuk 5: Intelligentie. In K. Verschuere en H. Koomen (Red.). Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context (pp. 109-130). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers. Zie ook Theoretisch deel Cognitief sterk functioneren en Cognitief zwak functioneren.

⁴⁶⁶ Verschuere K., Sypré S., Struyf E., Lavrijsen J., Vansteenkiste M. (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent, handboek voor onderwijsprofessionals*. Leuven: Acco learn

⁴⁶⁷ Zie Theoretisch deel Cognitief sterk functioneren en Cognitief zwak functioneren. Werkgeheugen is zowel een brede cognitieve vaardigheid binnen de intellectuele functies als een cognitief proces binnen executieve functies. Om binnen beide concepten te komen tot een totaalbeschrijving nemen we werkgeheugen op beide plaatsen op.

⁴⁶⁸ Baeyens, D. (2021). Het ABC van EF. *Caleidoscoop*, 33 (5).

⁴⁶⁹ Wij kiezen er hier voor om executieve functies op functieniveau te bepalen als cognitieve processen (hogere orde executieve functies). De lagere orde executieve functies benoemen wij op activiteitsniveau (zelfregulatie).

⁴⁷⁰ Werkgeheugen is zowel een brede cognitieve vaardigheid binnen de intellectuele functies als een cognitief proces binnen executieve functies. Om binnen beide concepten te komen tot een totaalbeschrijving nemen we werkgeheugen op beide plaatsen op.

door tot de adolescentie. Executieve functies hebben een sterk voorspellende rol bij schools presteren (bijvoorbeeld lezen, spellen en rekenen) en gedragsmatig functioneren (bijvoorbeeld: plannen en organiseren, sociaal gedrag stellen t.a.v leeftijdsgenoten)⁴⁷¹.

Voorbeeld: Enzo is een jongen met veel interesses, hij is een vlotte prater die een sterk wiskundig inzicht heeft. Tijdens de les merken de leerkrachten dat hij geen goede werkhouding heeft, op school komt hij door zijn defensieve houding vaak in conflicten. Tijdens een intakegesprek concretiseert de CLB-medewerker met Enzo, zijn ouders en zijn leerkracht wat er precies wordt bedoeld met 'werkhouding' en 'defensieve houding' en hoe Enzo zelf hiernaar kijkt. Uit het gesprek blijkt dat het voor Enzo niet gemakkelijk is om zijn aandacht te richten, om zijn impulsen onder controle te houden en om meerdere opdrachten tegelijk op te nemen. Enzo en zijn leerkracht geven ook aan dat deze problemen zich meer voordoen als hij moe is. Enzo, zijn leerkracht en zijn ouders stellen de vraag wat kan helpen om Enzo hier verder in te laten groeien. Het CLB-team onderzoekt hiervoor de executieve functies maar ook aspecten van de onderwijsleersituatie zoals instructiekwiteit, variatie en bewegingsruimte, en het opvoedings- en onderwijsondersteunend gedrag, zoals hoe ouders ervoor kunnen zorgen dat Enzo op tijd stopt met gamen zodat hij uitgerust naar school kan gaan.

2.3. Persoonlijke factoren

Persoonlijke factoren verwijzen naar de individuele achtergrond en kenmerken van de leerling die het functioneren beïnvloeden⁴⁷². Voorbeelden hiervan zijn leeftijd, geslacht, gender, thuistalen, onderwijsloopbaangeschiedenis, interesses... In het model focussen we vooral op persoonlijke factoren die ondersteunend of belemmerend zijn bij het bereiken van doelen. Persoonlijke factoren mogen we niet zomaar beschouwen als onveranderbare eigenschappen van het kind of de jongere. Ze kunnen beïnvloed worden door aanpassingen bij de leerling zelf (op zoek naar eigen krachten) en/of aanpassingen van de omgeving (bv. invloed van nieuwe vrienden)⁴⁷³. De persoonlijke factoren beïnvloeden mee het toekomstperspectief dat de leerling voor ogen heeft maar ook welke tools de leerling bezit om zijn doelen te bereiken⁴⁷⁴.

We bespreken hieronder de aspecten mindset, zelfconcept, interesses en motivatie. Deze aspecten zijn gekozen op basis van hun plaats in de wetenschappelijke literatuur⁴⁷⁵.

⁴⁷¹ Baeyens, D. (2021). Het ABC van EF. *Caleidoscoop*, 33(5).

⁴⁷² Zie Theoretisch deel: [ICF-CY](#)

⁴⁷³ Verschueren K., Sypré S., Struyf E., Lavrijsen J., Vansteenkiste M., (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Leuven: Acco

⁴⁷⁴ Zie [HGW-uitgangspunt: HGW is doelgericht](#)

⁴⁷⁵ Vanuit feedback ISPA-congres 2022; Verschueren K., Sypré S., Struyf E., Lavrijsen J., Vansteenkiste M., (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Leuven: Acco; Verschueren, K., & Koomen, H. (Red.). (2016) *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers; Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). [Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'](#), geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

■ Mindset⁴⁷⁶

Mindset staat voor de denkstijl, de overtuiging die je over jezelf hebt en die een grote impact heeft over hoe je in het leven staat en omgaat met leersituaties, uitdagingen en tegenslag. Hierbij beschouwen we mindset eerder als een continuüm waarbinnen je tijdens een leersituatie in gedachten voortdurend beweegt en waarbij men aan de uitersten twee types mindsets onderscheidt: een fixed mindset (vaste mindset) en een growth mindset (groeimindset).

De fixed mindset is de overtuiging dat intelligentie, persoonlijkheid en kwaliteiten vaststaan. Het gaat om de opvatting dat mensen van nature welbepaalde mogelijkheden hebben en dat het geen nut heeft om je in te spannen voor zaken waar je geen talent voor hebt. Uit angst om dom te lijken zorgt de fixed mindset ervoor dat je geen risico's durft te nemen en geen nieuwe dingen durft te proberen. Hierdoor heb je de neiging om veilig in je comfortzone te blijven door vooral dat te doen waarvan je zeker weet dat je het kunt. De growth mindset daarentegen is de overtuiging dat mensen hun capaciteiten en talenten kunnen ontwikkelen en laten groeien. Hierbij worden faalervaringen, inzet, doorzettingsvermogen, strategiegebruik, instructie en hulp van anderen gezien als deel van een leerproces.

Afhankelijk van de vaardigheid die gevraagd wordt en de omstandigheden waaronder je moet presteren, neigen leerlingen meer naar een growth of een fixed mindset. Bewust zijn van welke mindset een leerling binnen een bepaalde situatie of vaardigheid hanteert en vanuit welke mindset feedback wordt gegeven, geeft aanknopingspunten voor verandering en groei.

Voorbeeld: Rein sluit vriendschap met de zoon van het gastgezin waar hij verblijft tijdens de zomervakantie in Frankrijk. Hier leert hij met veel plezier op een informele manier, stap voor stap, communiceren in een andere taal (growth mindset). Ook wanneer hij achteraf contact houdt via berichten of chatten voelt hij geen schroom of aarzeling, ook al maakt hij nog veel schrijffouten. Wanneer hij echter van zijn leerkracht Frans de opdracht krijgt om een spreekbeurt voor de hele klas te presenteren schiet hij in paniek en denkt hij dat het hem niet zal lukken om zich correct en verstaanbaar uit te drukken (fixed mindset).

■ Zelfconcept⁴⁷⁷



⁴⁷⁶ Dweck, C.S. (2011). Mindset, de weg naar een succesvol leven. Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties. Amsterdam: Uitgeverij S.W.P. Voor een uitgebreide bespreking van het concept mindset en de misverstanden die vaak opduiken, verwijzen we naar [Bijlage Mindset](#)

⁴⁷⁷ Wouters, S., Verschueren, K., & Gadeyne, E. (2016). 'Hoofdstuk 10: Zelfconcept' in K. Verschueren & H. Koomen (red.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Garant, pp 195-2016.

Het zelfconcept bevat de verzameling van beoordelingen over het eigen functioneren. Wanneer dit gerelateerd is aan het functioneren als persoon in het algemeen spreken we over de globale zelfwaardering en wanneer het gelinkt is aan specifieke domeinen spreken we over domeinspecifieke zelfwaarderingen of competentiebelevingen. Hoe belangrijker iemand een specifiek domein vindt, hoe meer zijn globaal gevoel van eigenwaarde zal afhangen van het ervaren succes in dat domein. We bekijken het zelfconcept multidimensionaal met zowel een beschrijvende als een evaluatieve component. Met andere woorden, het zelfconcept omvat naast een omschrijving van hoe een persoon zichzelf ziet ook een bepaalde waardering die hij daaraan koppelt. Er is wetenschappelijke evidentie om het algemeen zelfconcept op te splitsen in het academisch en niet-academisch zelfconcept, die op zich verschillende subdimensies omvatten⁴⁷⁸. In deze tekst duiken we even dieper in het academisch zelfconcept, gezien er een sterke link is met het schools functioneren.

Het **academische zelfconcept** gaat over de perceptie die leerlingen hebben van hun schoolse capaciteiten. Dit kan zowel betrekking hebben op het schoolse kunnen in het algemeen als voor specifieke vakken. Onderzoek wijst uit dat er een wederzijdse samenhang is tussen academisch zelfconcept en schoolse prestaties⁴⁷⁹. Zo zal een leerling die goede punten haalt voor wiskunde, vaak denken dat hij of zij goed is in wiskunde. Omgekeerd beïnvloedt het academisch zelfconcept ook de prestaties: een leerling die denkt dat hij goed is in wiskunde, gaat zich er harder voor inzetten en meer volharden waardoor die leerling betere prestaties neerzet⁴⁸⁰. Maar niet enkel reële schoolse prestaties spelen een rol, er zijn andere factoren die ervoor kunnen zorgen dat het academisch zelfconcept enigszins kan afwijken van de feitelijke prestaties. Leerlingen zullen namelijk ook hun prestaties op andere vakdomeinen laten meewegen: doen ze het goed voor taal, dan ligt hun zelfconcept voor wiskunde vaak wat lager, en omgekeerd. Verder zou het academisch zelfconcept van een leerling negatief gerelateerd zijn aan de gemiddelde resultaten van zijn of haar klas- en schoolgenoten. Leerlingen met hetzelfde vaardigheidsniveau vertonen dan een lager academisch zelfconcept wanneer ze zich vergelijken met meer vaardige leerlingen en een hoger academisch zelfconcept wanneer ze zich vergelijken met minder vaardige leerlingen. Omdat wordt vastgesteld dat het academische zelfconcept geen zuivere afspiegeling van de prestaties is, is het nuttig om dit zelfconcept apart te meten.

De ontwikkeling van het algemene zelfconcept verloopt steeds meer gedifferentieerd. Zo zullen oudere kinderen meer domeinen onderscheiden in hun zelfevaluaties dan jongere kinderen. De samenhang tussen de verschillende domeinspecifieke zelfevaluaties zal afnemen vooral voor de domeinen die het meest van elkaar verschillen zoals bijvoorbeeld uiterlijke kenmerken en wiskundige of taalkundige prestaties. Verder zien we een toenemende mate van integratie waarbij zelfevaluaties steeds meer geïntegreerd zijn in een interne consistente theorie over zichzelf, bijvoorbeeld vrolijke en depressieve kenmerken worden samengevoegd tot humeurig.

⁴⁷⁸ Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K., Van Damme, J. (2008). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen; Leuven.

⁴⁷⁹ Van den Branden, N., & De Fraine, B. (2016). *De evolutie van niet-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs. Analyse van de leerlingvragenlijst in het LiSO-project*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent, geconsulteerd op 13/03/2023 van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9878>

⁴⁸⁰ Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K., Van Damme, J. (2008). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen; Leuven.

Het gezin en de school vormen een betekenisvolle context voor de ontwikkeling van het zelfconcept. Zowel de eigen competentie en succeservaringen, als de aanvaarding door significante anderen en de standaard of groep waarmee de persoon zich vergelijkt, zijn hierbij bepalend.

■ Interesses

Een leerling exploreert waar zijn interesses liggen en op welke manier hij hiermee aan de slag gaat om zijn doel te bereiken, zowel binnen als buiten de schoolse context. Het RIASOC-model⁴⁸¹ onderscheidt zes interessetypes, die aangeven tot welk soort activiteiten iemand zich aangetrokken voelt: Realistisch (wanneer iemand houdt van praktische activiteiten), Intellectueel (voor wie graag dingen onderzoekt), Artistiek (voor wie geniet van een kunstzinnige expressie), Sociaal (voor wie graag met mensen omgaat), Ondernemend (voor wie het fijn vindt anderen te overtuigen) en Conventioneel (voor wie graag op een precieze, systematische manier zaken organiseert). Leerlingen kunnen zich daarbij in verschillende interessetypes herkennen, maar sommige types spreken hen toch duidelijk meer aan dan andere. Binnen onderwijs voorspellen deze types welke vakken leerlingen het liefst doen.

Voorbeeld: *Leerlingen met een sociale interesse kiezen vaak voor taalvakken, terwijl ondernemende leerlingen aangetrokken worden tot het vak economie en conventionele interesses samen sporen met wiskunde*⁴⁸².

Binnen leerlingenbegeleiding kan het RIASOC-model ingezet worden om studiekeuzes te exploreren, specifiek bij leerlingen die moeilijk tot een studiekeuze komen. Verder wordt interesse ook positief gekoppeld aan diepgaande verwerkingsstrategieën en leerprestaties. Interesse draagt bij tot toegenomen aandacht, het beter aansluiten bij bestaande voorkennis en tot het vrijmaken van het verstandelijk vermogen om zich voor een taak te engageren⁴⁸³.

■ Motivatie⁴⁸⁴

Leerlingen kunnen verschillende redenen hebben om zich in te zetten voor school of voor gedragsverandering. De term motivatie verwijst naar de onderliggende drijfveer van gedrag. Binnen leerlingenbegeleiding kan de opdeling van leerlingen volgens verschillende motivatieprofielen heel nuttig zijn. Op basis van de kennis van wat optimale en minder optimale motivatieprofielen zijn, kunnen interventies binnen onderwijs en leerlingenbegeleiding geoptimaliseerd worden⁴⁸⁵.

⁴⁸¹ Lavrijsen, J., Tracey, T.J G., Verachtert, P., De Vroede, T., Soenens, B., Verschueren, K. (2021). Understanding school subject preferences: the role of trait interests, cognitive abilities and perceived engaging teaching. *Personality And Individual Differences*, 174, Art.No. 110685, 1-7. doi: 10.1016/j.paid.2021.110685

⁴⁸² Lavrijsen, J., Tracey, T.J G., Verachtert, P., De Vroede, T., Soenens, B., Verschueren, K. (2021). Understanding school subject preferences: the role of trait interests, cognitive abilities and perceived engaging teaching. *Personality and individual differences*, 174, Art No 110685, 1-7 doi: 10.1016/j.paid.2021.110685

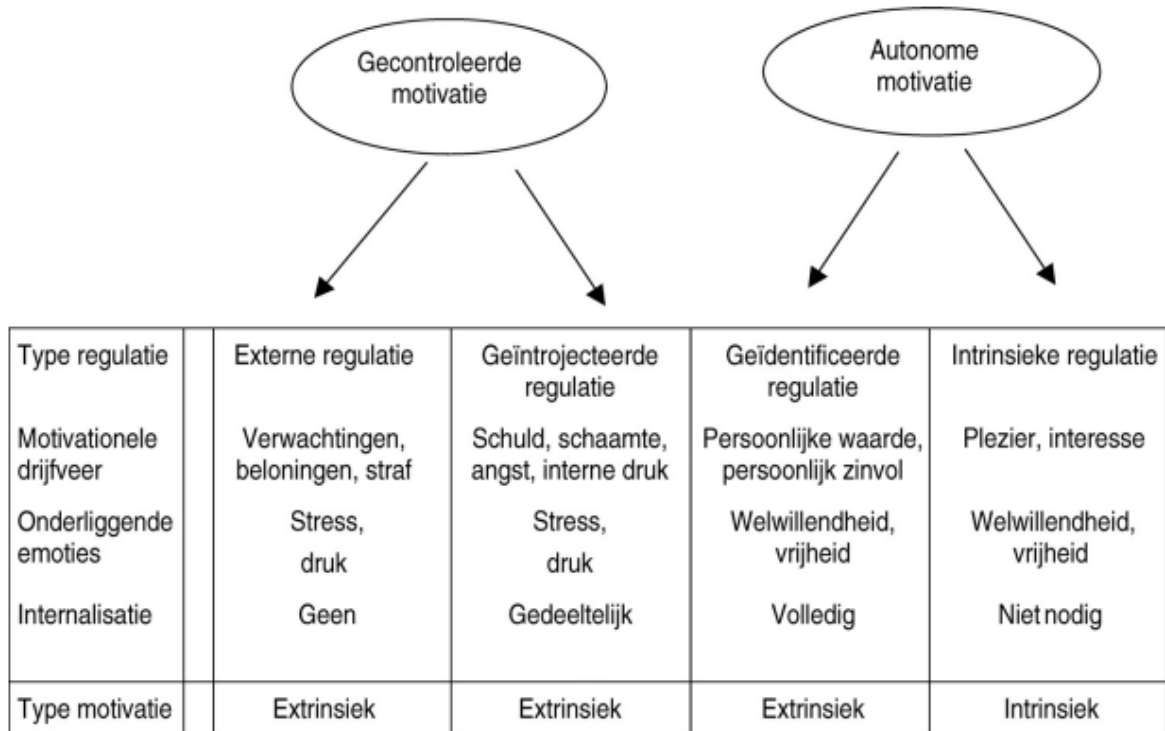
⁴⁸³ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming p 61

⁴⁸⁴ Sierens, E., Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24, 17-35. Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit', geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

⁴⁸⁵ Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit', geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

Voorbeeld: Lina eet gezond omdat ze oprecht geïnteresseerd is in gezonde voeding, omdat ze schaamte zou voelen indien ze ongezond eet. Petro eet gezond omdat zijn ouders hem hiertoe dwingen en er op school geen ongezonde snacks worden aangeboden.

De voorbeelden tonen aan dat leerlingen gekenmerkt worden door verschillende motivatieprofielen. Binnen de zelfdeterminatietheorie⁴⁸⁶ wordt gesteld dat naast de kwantiteit van motivatie (amotivatie versus motivatie) ook de kwaliteit van motivatie van belang is om een motivatieprofiel op te maken. Onderstaande figuur⁴⁸⁷ illustreert de verschillende soorten motivatieprofielen volgens de zelfdeterminatietheorie.



De zelfdeterminatietheorie stelt dat de verschillende types van motivatie verschillen naargelang hun mate van zelfdeterminatie of vrije wil. Bij autonome motivatie gaat het over een vrije keuze die je maakt voor een bepaald gedrag, over iets willen doen zonder druk te ervaren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld gepassioneerd zijn door een bepaald vak (intrinsieke regulatie). Leerlingen kunnen anderzijds ook meewerken in de klas omdat ze beseffen dat ze zo sneller bijleren, ze zien er de persoonlijke waarde van in, dit noemen we geïdentificeerde regulatie. Bij gecontroleerde motivatie gaat het over handelen op basis van druk, van buitenaf (extern) of van binnenuit (intern). Leerlingen doen wat er gevraagd wordt omdat ze bijvoorbeeld voorbeeldig willen overkomen, zich anders zouden schamen, erbij willen horen... Dit wordt aangeduid als geïntrojecteerde regulatie. Vaak speelt er ook een

⁴⁸⁶ Vansteenkiste, M., Soenens, B. (2015). Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie. Leuven: Acco.

⁴⁸⁷ Figuur uit: Vansteenkiste, M., Sierens E., Soenens, B & Lens, W.(2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. Begeleid zelfstandig leren, 37, 1-27.

externe verplichting bij leerlingen. Een leerling studeert omdat moeder een kerstcadeau heeft beloofd als ze op haar rapport 70% behaalt (beloning). We noemen dit externe regulatie.

Onderzoek in de algemene leerlingenpopulatie toont zeer overtuigend aan dat autonome motivatie met meer schoolse betrokkenheid, meer diepgaande leerstrategieën en betere prestaties samenhangt in vergelijking met gecontroleerde motivatie⁴⁸⁸.

3. Bouwsteen: de schoolcontext



3.1. De onderwijsleersituatie⁴⁸⁹

Leerkrachten zijn de spilfiguren voor de ontwikkeling⁴⁹⁰ van de leerling in de klas. Ze behoren immers tot de krachtigste beïnvloeders van het leerproces. Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de impact die ze hebben op het leerproces van hun leerlingen en op basis hiervan handelen. Het effect van de kwaliteit van de leerkracht én de school op

⁴⁸⁸ Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

⁴⁸⁹ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). 'Hoofdstuk 3: Effectief onderwijs' in *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Vlaamse editie. Den Haag/Leuven: Acco.

⁴⁹⁰ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

leerprestaties van de leerling wordt duidelijk zichtbaar in meta-analytisch onderzoek⁴⁹¹. Kortom: het is de leerkracht, die zich bewust is van zijn impact, die het verschil maakt.

De onderwijsleersituatie kunnen we opdelen in drie aspecten⁴⁹²: het didactisch handelen, het pedagogisch handelen van de leerkracht en het klassenmanagement⁴⁹³.

■ Het didactisch handelen van de leerkracht

Goed lesgeven wordt gezien als de kernopdracht van de leerkracht op school. Net zoals de leerling doelen nastreeft, streeft het schoolteam ook **doelgericht leren** na. Dit komt tot uiting in zowel algemene als specifieke doelen op vlak van kennis, vaardigheden, attitudes en competenties met als ultieme doel: de maximale ontplooiing van elke leerling. Om te voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen (macroniveau) hanteert de school doelen die gebaseerd zijn op het gevalideerd doelenkader⁴⁹⁴. Kiezen voor uitdagende leerdoelen die aan de leerling worden geëxpliciteerd, verhoogt de motivatie.

Het aanbrenge van leerinhouden wordt samengevat onder de term **instructie**. Door middel van goed gekozen en passende instructie, weet de leerkracht de leerinhouden te vertalen op leerlingenniveau. De leerkracht stemt het soort instructie af op het profiel van de leerlingen(groep) en kiest hierbij doelbewust voor bijvoorbeeld een meer sturende dan wel een kortere of begeleide vorm van instructie. Dit gebeurt steeds in afstemming met de behoeften van de leerlingen. Effectieve instructie is doelgericht, activerend, rijk, gevarieerd en stapsgewijs. De kwaliteit van de instructie bepaalt immers het leerrendement, de motivatie en de werkhouding van de leerlingen.

De leerkracht past ook **effectieve feedback**⁴⁹⁵ toe. Feedback geeft de leerling inzicht in waar hij staat ten opzichte van het geëxpliciteerde doel en wat hij kan doen om nog dichterbij het doel te komen. De leerkracht geeft niet enkel effectieve feedback, maar gaat ook na hoe de feedback ontvangen wordt. De meeste feedback die leerlingen ontvangen komt van klasgenoten. Door oefening leren leerlingen elkaar goede feedback te geven en leren ze van en met elkaar. Ten slotte ontvangen niet enkel leerlingen feedback van hun leerkracht en medeleerlingen, ook de leerkracht zelf ontvangt feedback terug op zijn handelen. Leerkrachten kunnen hier hun voordeel mee doen: op basis van de feedback kan de leerkracht zichzelf evalueren en inschatten in welke mate zijn gekozen aanpak rendeert, wat op zijn beurt weer ten goede komt van de leerprestaties en het gedrag van de leerlingen in de klas. Feedback is dus een wederzijds proces.

■ Het pedagogisch handelen van de leerkracht

Het pedagogisch handelen handelt over de vaardigheden waarmee gewenst gedrag kan worden aangeleerd en in stand kan worden gehouden. De leerkracht staat model voor een bepaald gedrag of een bepaalde houding in de klas. Leerlingen leren veel van het **positief**

⁴⁹¹ Hattie J.(2012), *Leren zichtbaar maken*, Nederlandse vertaling van *Visible Learning for Teachers*, Abimo, Bazalt, 2014; Mitchell, D., Sutherland, D. *Wat echt werkt. 29 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Picca, 2021; Marzano, R., Marzano, J., Pickering, D., , *Wat werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement. Vier fundamentele strategieën*. Bazalt, 2014

⁴⁹² Geïnspireerd op de checklist lerarenvaardigheden van Noëlle Pameijer

⁴⁹³ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

Zie Bijlage: Analyse onderwijsleersituatie voor inspirerende reflectievragen

⁴⁹⁴ "Met gevalideerd doelenkader wordt bedoeld de eindtermen, de basiscompetenties, de ontwikkelingsdoelen of de doelen vastgelegd in een leerplan." Uit Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

⁴⁹⁵ Voor een omschrijving van het begrip effectieve feedback, zie: Coppieters J.(2019), *Effectieve feedback in het onderwijs*. Acco

voorbeeldgedrag van leerkrachten, ze spiegelen zich hieraan en nemen (on)bewust het gedrag over. De leerkracht bespreekt ook zijn **verwachtingen en wensen** ten aanzien van het gedrag van de klas, hij communiceert welk gedrag er geapprecieerd wordt en welk gedrag niet kan worden getolereerd en dit steeds vanuit een respectvolle houding ten opzichte van de leerling.

Ten slotte zijn **leerkracht-leerlingrelaties** van grote invloed op zowel de affectieve als cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Leerkracht-leerlingrelaties zijn een mooi voorbeeld van wisselwerking: hoe positiever de relatie tussen beiden, hoe groter de kans op succes voor leerlingen en leerkrachten. Bij leerlingen zien we meer leergedrag en hogere leerprestaties, bij leerkrachten verhoogt hun eigen welbevinden. Een warme of nabije relatie tussen leerkracht en leerling wordt gekenmerkt door aangename gevoelens, wederzijdse betrokkenheid, openheid en vertrouwen. Een conflictueuze relatie daarentegen wordt gekenmerkt door negatieve gevoelens, onvoorspelbaarheid en wantrouwen. De mate van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie blijkt in het algemeen het meest voorspellend te zijn voor de verdere schoolse en psychosociale ontwikkeling van leerlingen. Daarenboven kan een conflictueuze relatie reeds aanwezig probleemgedrag van de leerling nog versterken⁴⁹⁶. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht zich bewust is van de impact van zijn relatie met de leerling in de klas. Waar deze relatie moeilijk loopt, kan de leerkracht een beroep doen op zijn schoolteam om samen te bekijken hoe deze relatie verbeterd kan worden of hoe er grenzen kunnen worden gesteld wanneer nodig. *“Een leerkracht mag een leerling in zijn hart dragen maar niet op zijn rug⁴⁹⁷”*.

■ Klassenmanagement

Klassenmanagement kan omschreven worden als handelingen die leerkrachten ondernemen om een omgeving te creëren die academisch en sociaal-emotioneel leren ondersteunt en faciliteert en die de basis vormen om executieve functies te kunnen trainen bij leerlingen. Klassenmanagement leunt zowel aan bij het didactisch als bij het pedagogisch handelen van de leerkracht. Een effectief klassenmanagement zorgt ervoor dat leerlingen er ‘beter’ van worden of nog anders gezegd: klassenmanagement is voorwaarden scheppen voor ontwikkelingsbevorderend onderwijs.

De leerkracht reflecteert over hoe hij zijn klasorganisatie kan laten aansluiten bij de beoogde lesdoelen en onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen en hoe hij een ordelijke en veilige⁴⁹⁸ leeromgeving kan creëren. Een goede klassenmanager zorgt voor een degelijke voorbereiding en een flexibel verloop van de les. Verder wordt er werk gemaakt van het installeren van regels en routines in de klas. Regels en routines worden geoefend met de leerlingen. Eens deze regels en routines geautomatiseerd zijn, kan de leerkracht veel leertijd winnen. Een doordacht klassenmanagement verschaft rust, duidelijkheid en structuur en is in die zin preventief.

Een ander aspect van klassenmanagement is de inrichting van het klaslokaal. Leeromgevingen zijn bij voorkeur even divers als hun leerlingen: van klaslokalen naar flexibele leerruimtes met ruimte voor variatie (instructieruimtes, stille ruimtes, klassieke

⁴⁹⁶ Verschueren K., Spilt J., Colpin H.(2015). De school als interpersoonlijke context voor typische en atypische ontwikkeling: de rol van leerkrachten en leeftijdsgenoten. In Bosmans, G., Bijttebier, P., Noens, I., Claes, L., (2015), Diagnostiek bij kinderen en jongeren en gezinnen, ontwikkeling in context. Acco

⁴⁹⁷ Uit Struyf, E. (2020). Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals. Pelckmans Pro, p 28-29.

⁴⁹⁸ Zowel fysiek als psychisch veilig.

ruimtes waar doceren voorop staat,...). Een innovatieve leeromgeving heeft een flexibele structuur die verschillende vormen van leren toelaat op verschillende tijdstippen⁴⁹⁹.

3.2. Relatie leerling – medeleerling

Kinderen en jongeren brengen een groot deel van hun dagelijkse leven door in het gezelschap van andere kinderen en jongeren. Deze relaties zijn van grote invloed op hun welbevinden en de socio-emotionele ontwikkeling. Naarmate kinderen ouder worden, vinden ze het belangrijker om vriendschappen⁵⁰⁰ te hebben. Relaties met leeftijdgenoten op school zijn van bijzondere aard. Buiten de schoolcontext kunnen vooral relaties met gelijkgestemden worden gezocht en kunnen moeizame relaties worden vermeden. In een klas moeten daarentegen zeer verschillende leerlingen met elkaar samenleven zonder elkaar uitgekozen te hebben. Dit kan leiden tot spanningen en conflicten, maar het biedt ook mogelijkheden om van elkaar verschillende kwaliteiten en vaardigheden te leren⁵⁰¹.

Tal van longitudinale en experimentele studies hebben aangetoond dat peerervaringen cruciaal zijn voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren⁵⁰². Wat betreft de rol van school- en klasgenoten, blijken aanvaarding en populariteit in de peergroep, alsook groepsnormen, bij te dragen aan de schoolse betrokkenheid en prestaties van leerlingen. Bovendien blijken peeraanvaarding en populariteit enerzijds en de kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties anderzijds elkaar wederzijds te beïnvloeden.

Voorbeeld: Ari vindt het moeilijk om aansluiting te vinden met de andere leerlingen in de klas. Telkens er moet worden samengewerkt, ziet de leerkracht hoe hij liever zelfstandig de oefening maakt. De leerkracht maakt zich hier zorgen om want Ari maakt hierdoor minder vorderingen in de leerstof, maar leert zo ook minder samenwerken met andere leerlingen. De komst van een nieuwe leerling Umi in de klas, verandert de dynamiek. Ari en Umi delen dezelfde interesses en Umi is erg sociaal. Zij helpt Ari om verbinding te maken met de andere leerlingen en samen te werken. De leerkracht deelt deze positieve wending met zijn schoolteam zodat ook zij hier gebruik van kunnen maken. Ook Ari's ouders merken dat hij nu liever naar school komt.

3.3. De school als leefgemeenschap

Naast wat er gebeurt op de klasvloer, is ook de ruimere context van de school belangrijk. Elke school is een leefgemeenschap die in verbinding staat met de thuis- en leefcontext van leerlingen en de bredere context. De school vormt immers een oefenterrein voor verschillende sociale en maatschappelijke vaardigheden. De school als leefgemeenschap stelt dus alles in het werk om elke lerende zoveel mogelijk ontwikkelingskansen te bieden: onderwijs focust

⁴⁹⁹ Carbonez J., Debruyne T., De Geyter J. (2020), Leerling en leraar, samen zorgen voor leerkracht? Een exploratief onderzoek naar zelfgestuurd leren in innovatieve leeromgevingen. Gent/Geraardsbergen. Arteveldehogeschool/scholengroep 20. Zuid-Oost-Vlaanderen

⁵⁰⁰ Zie De thuis- en leefcontext: Het sociaal netwerk van de leerling en het gezin.

⁵⁰¹ van Dijk A., Orobio de Castro B. (2016), Relaties tussen kinderen op school. In Bosmans,G., Bijttebier, P., Noens, I., Claes, L.(2015). Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en Context, Garant

⁵⁰² Verschueren K., Spilt J., Colpin H.(2015). De school als interpersoonlijke context voor typische en atypische ontwikkeling: de rol van leerkrachten en leeftijdgenoten. In Bosmans,G., Bijttebier, P., Noens, I., Claes, L.(2015). Diagnostiek bij kinderen en jongeren en gezinnen, ontwikkeling in context. Acco

niet enkel op kwalificatie maar evenzeer op socialisatie en persoonsvorming⁵⁰³. Onderwijs streeft steeds naar een ruime ontwikkeling en naar zoveel mogelijk leerwinst bij elke individuele leerling. Dit uit zich concreet in de groei van kennis en vaardigheden, maar evenzeer in de ontwikkeling van attitudes, competenties, het exploreren van talenten, het kritisch leren kijken naar de gemeenschap... Op deze manier komen leerlingen tot optimale participatie aan de maatschappij⁵⁰⁴. De school is een diverse en open leefgemeenschap die de uitdaging aangaat om alle leerlingen op hun manier te laten excelleren en zo gelijke kansen te vrijwaren.

4. Bouwsteen: de thuis- en leefcontext⁵⁰⁵



Het spreekt voor zich dat de context waarbinnen kinderen en jongeren wonen en leven een grote invloed heeft op hun functioneren binnen en buiten school. Deze thuis- en leefcontext kunnen we op verschillende manieren bekijken. Dit kan bijvoorbeeld **structureel** door het gezin met zijn meerdere subsystemen te bekijken. Binnen onze huidige maatschappij merken we diverse vormen van samenleven op. Naast het gezin met biologische ouders en één of meerdere kinderen zien we vaak ook nieuw samengestelde gezinnen of één-oudergezinnen. Wanneer ouders niet (meer) samenleven, groeien kinderen en jongeren op in verschillende gezinnen. Bovendien zijn er ook leerlingen die niet (meer) thuis wonen maar wel nog deel uitmaken van een gezin of van een andere thuis- of leefcontext, bijvoorbeeld een pleeggezin, internaat of gezinsvervangend tehuis.

Naast een structurele visie kan je ook vanuit een **dynamische** visie naar het gezin kijken. Tussen de verschillende subsystemen binnen een gezin is er voortdurende interactie en

⁵⁰³ Biesta G. (2018). De terugkeer van het lesgeven. Uitgeverij Phronese

⁵⁰⁴ Van Acker, T., De Maertelaere Y. (2014), Scholen slim organiseren. Anders werken met goesting. Lannoo Campus

⁵⁰⁵ Van Leeuwen Karla, Gezins- en opvoedingsfactoren bij typische en atypische ontwikkeling. (2015). In Bosmans, G., Noens I., Bijttebier, P., Claes, L., Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen, Acco.

uitwisseling waarbij afstemming nodig is in functie van een harmonieus functioneren. Zo maken scheidende ouders of ouders in een nieuw samengesteld gezin, samen met hun kinderen een langdurige transitie door. Hierbij leren alle partijen met vallen en opstaan omgaan met veranderingen in relaties, rollen en posities binnen het gezin, maar ook met wijzigingen in woonsituatie of financiën. Ook leerlingen die binnen een andere thuiscontext opgroeien, maken procesmatig veel veranderingen mee die een impact kunnen hebben op hun functioneren. We denken hierbij aan bij een pleeggezin wonen, gradueel meer tijd doorbrengen in het gezin van je vader, als niet-begeleide minderjarige vluchteling begeleid worden door een voogd...

Onderzoek geeft aan dat niet zozeer de structurele kenmerken van een gezin een rol spelen in de ontwikkeling⁵⁰⁶ van kinderen en jongeren, maar wel de aanwezigheid van risico- of protectieve factoren bij het kind zelf, bij de ouders en/of in de omgeving. Ook dynamische factoren zoals de kwaliteit van de opvoedingsrelatie, een gezonde communicatie binnen het gezin of de afwezigheid van conflicten zijn van belang.

4.1. Opvoeding

De manier van opvoeden kan meer of minder gunstig zijn voor het welbevinden en het gedrag van een leerling thuis en op school en kan dus eerder een risico- of een beschermingsrol vervullen. Om de opvoedingsrelatie van ouder⁵⁰⁷ en kind te beschrijven, is het zinvol om zowel te kijken naar de observeerbare gedragingen van ouder en kind en de opvoedingsstijl van de ouder als naar de beleving van en het denken over de opvoeding⁵⁰⁸. De opvoedingsrelatie is een wederzijdse relatie waarbij de invloed die ouders uitoefenen op hun kind even belangrijk is als de invloed die kinderen op hun ouders uitoefenen en waarbij ook niet-controleerbare elementen een rol spelen. Daarnaast wordt de opvoedingsrelatie ook beïnvloed door ouder- en kindkenmerken zoals temperament, persoonlijkheid, de eventuele aanwezigheid van een pathologie (bijvoorbeeld depressie, verslaving,...) en door contextkenmerken (sociale steun, werksituatie, (sub)culturen...).

Diagnostiek van opvoeding en gezinsfunctioneren is een delicate kwestie, in het bijzonder wanneer het probleem niet door de ouders zelf is gesignaleerd en/of wanneer de gezinnen deel uitmaken van minderheidsgroepen of kansarme groepen. Ouders die vaak met maatschappelijke uitsluiting te maken krijgen, kunnen zich extra geviseerd of bekritiseerd

⁵⁰⁶ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

⁵⁰⁷ Wanneer we hieronder verder spreken over 'ouder' bedoelen we hiermee elke persoon die opvoedingsverantwoordelijke is of een opvoedende rol opneemt binnen de context die thuis is voor een leerling. In dezelfde lijn spreken we ook over gezin, broers en zussen.

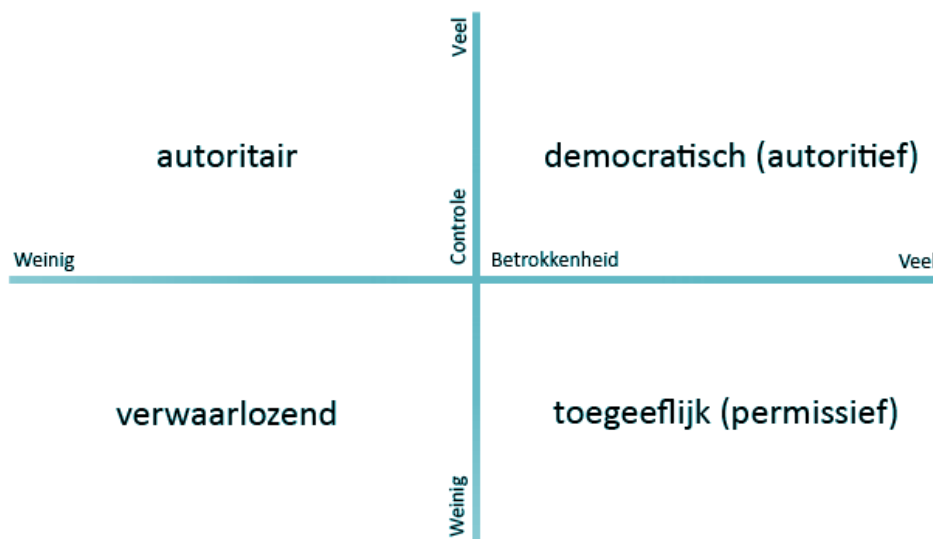
⁵⁰⁸ Van Leeuwen, K. (2019). Wat percepties van ouders over opvoeden ons kunnen leren..., lezing op 15 november 2019 op studiedag VVSP; geraadpleegd op 20 maart 2023 via https://www.schoolpsychologie.be/wp-content/uploads/2020/01/20191115_VVSP_Karla_Van_Leeuwen.pdf

voelen.⁵⁰⁹ Diagnostici zijn zich niet altijd bewust van hoe hun eigen referentiekader over opvoeding en gezinsfunctioneren meespeelt binnen hun diagnostisch proces.⁵¹⁰

■ Opvoedingsvaardigheden en opvoedingsstijlen

In dit onderdeel hebben we het over het observeerbaar gedrag tussen ouder en kind, de verschillende opvoedingsvaardigheden zoals positieve betrokkenheid, monitoring, disciplineren, positieve bekrachtiging, probleemoplossing en over de verschillende opvoedingsstijlen.

De opvoedingsstijl van de ouder kan namelijk bijdragen aan het in stand houden, verbeteren of oplossen van een probleemsituatie. Opvoedingsstijlen kunnen variëren in de mate van steun, warmte (betrokkenheidsdimensie) en controle of discipline (controledimensie). Onderstaande figuur illustreert de vier belangrijkste opvoedingsstijlen:



Sommige studies tonen aan dat de **democratische (autoritatieve) opvoedingsstijl** de meest gunstige is voor de ontwikkeling en het welbevinden van kinderen⁵¹¹. Bij deze opvoedingsstijl zijn ouders accepterend en warm en hebben belangstelling voor het alledaagse leven van hun kinderen. Ze bieden ruimte binnen zekere grenzen, bepalen regels in overleg met hun kind, passen deze consequent toe, straffen redelijk met een pedagogisch doel. Ze moedigen hun kinderen aan om assertief, zelfstandig en verantwoordelijk te handelen en laten hun kinderen zelf keuzes maken. Deze manier van opvoeden heeft een positief effect op het zelfvertrouwen en geeft minder kans op internaliserende en externaliserende gedragsproblemen bij kinderen en jongeren. Bovendien hangt democratisch opvoeden positief samen met gevoelens van schoolse competentie en schools presteren⁵¹². Een belangrijke kanttekening bij deze bevinding is dat dit onderzoek vaak vertrekt vanuit

⁵⁰⁹ Colpin, H., Soenens, B., & Goossens, L. (2016). 'Hoofdstuk 12: 'Opvoeding en gezin' in K. Verschueren & H. Koomen (red.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Garant, pp 233-253

⁵¹⁰ Zie Toetsstenen faire diagnostiek

⁵¹¹ Steinberg, 2001, in Colpin, H., Soenens, B., & Goossens, L. (2016) 'Opvoeding en gezin' in K. Verschueren & H. Koomen (red.) *Handboek Diagnostiek in de Leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Zesde, herziene druk. Garant, pp 233-254.

⁵¹² Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. M. en Darling, M. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63, 1266-1281

westerse gezinnen en westerse scholen. Of de democratische opvoedingsstijl inderdaad de meest gepaste opvoedingsstijl is, hangt onder andere af van de culturele context waarbinnen een kind of jongere opgroeit.

Ook in opvoeding kunnen de principes van de zelfdeterminatietheorie toegepast worden⁵¹³. Opvoeden is dan afstemmen op de opvoedingsbehoeftes van het kind. Deze zullen verschillen afhankelijk van de ontwikkelingsfase van het kind maar zullen vaak ook anders zijn tussen de verschillende kinderen binnen een gezin. We spreken van een **behoefte-ondersteunende opvoeding** als ouders tegemoetkomen aan de drie basisbehoeften bij hun kinderen. Kinderen worden gestimuleerd om autonoom keuzes te maken en zich verder te ontwikkelen en te ontplooiën als individu. Ouders doen dan een beroep op de intrinsieke motivatie. Als de opvoeding niet of minder aan deze basisbehoeften tegemoet komt, zullen kinderen meer handelen vanuit een verplichtende of controlerende 'moetivatie'. Net zoals gezonde voeding, hebben kinderen ook vitamines nodig om psychologisch te groeien. Die basishouding geeft een stevige houvast aan ouders en opvoeders.

■ De visie op en de beleving van de opvoeding

Naast wat ouders doen is ook hoe ze denken over opvoeding een belangrijk aspect. Welke betekenis schrijven ouders toe aan opvoeding? Wat zijn hun waarden, attitudes, gevoelens, attributies, denkbeelden over opvoeding? Welke opvoedingsdoelen houden zij voor ogen: assertief, gehoorzaam, beleefd, sociaal geëngageerd... zijn? We onderscheiden hierbij zowel visie als de beleving die in nauwe wisselwerking staan met elkaar en met het opvoedingsgedrag van ouders⁵¹⁴.

De visie verwijst naar het kennen en weten: de algemene kennis die ouders hebben over de ontwikkeling van kinderen, het beeld dat zij over zichzelf hebben als ouder... Hiertoe behoren ook de attributies die ze hebben over het gedrag van hun kind. Schrijven ze de oorzaak van het gedrag toe aan het kind zelf, aan zichzelf, of aan de omstandigheden? In welke mate zien zij zichzelf als mogelijke bron van invloed op het gedrag van het kind (self-efficacy)? Welke hulp verwachten zij vanuit de omgeving? Of willen ze vooral geen hulp?

Bij de beleving denken we aan de verschillende gevoelens die ouders ervaren bij de opvoeding van hun kind. Hoe voelen ze zich als hun kind zo reageert? Welke emoties staan op de voorgrond? Ook het ervaren van *opvoedingsstress* kan hieronder geplaatst worden, waarbij zowel een hoge mate van stress als het helemaal ontbreken van stress als mogelijke uiting van een gebrek aan betrokkenheid, een aandachtspunt kan zijn.

4.2. Onderwijsondersteunend gedrag⁵¹⁵

Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Bij ouderparticipatie gaat het eerder om gewaardeerd vrijwilligerswerk dat niet meteen een aantoonbare invloed heeft op het

⁵¹³ Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie. *Acco.*, pp 442-648

⁵¹⁴ Van Leeuwen, K. (2019). Wat percepties van ouders over opvoeden ons kunnen leren..., lezing op 15 november 2019 op studiedag VVSP; geraadpleegd op 20 maart 2023 via https://www.schoolpsychologie.be/wp-content/uploads/2020/01/20191115_VVSP_Karla_Van_Leeuwen.pdf

⁵¹⁵ Pameijer, N. (2021) Met plezier naar school. Uitgeverij Pica, pp12-27

schoolsucces van kinderen. Denk hierbij aan activiteiten op school zoals lees- of verkeerouder zijn, meegaan op schoolreis, helpen in de schoolbibliotheek, maar ook over eventuele praktische ondersteuning van het schoolteam en deelname aan een schoolbestuur of ouderaad. Bij ouderbetrokkenheid gaat het om een efficiënte samenwerking tussen school en ouders in functie van de optimale ontwikkeling⁵¹⁶, welbevinden en participatie van de leerling. Het accent ligt dus meer op de ontwikkeling van de leerling zelf, dan op het praktische reilen en zeilen op school⁵¹⁷.

Ouderbetrokkenheid levert een belangrijke bijdrage aan het schoolsucces. Kinderen leren beter en gaan met meer plezier naar school als hun ouders betrokken zijn bij de school. Persoonlijk contact tussen ouders en leraar bevordert het vertrouwen van ouders in de school en het werkplezier van leraren. Ouders en leerkrachten hebben daarbij een andere rol, maar een gemeenschappelijk doel namelijk een optimale ontwikkeling, welbevinden en participatie van het kind. Ze vullen elkaar hierbij aan en hebben elkaar nodig. Een goed contact met constructief en effectief overleg tussen leerkracht en ouder is daarbij zeer belangrijk⁵¹⁸.

In elk geval is het zo dat alle ouders betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Sommige ouders hebben daar minder behoefte aan en voor andere ouders kan de Nederlandse taal een belemmering vormen om met de school in gesprek te gaan. Laagopgeleide ouders denken soms dat ze geen verstand hebben van onderwijs en houden zich daardoor soms afzijdig. Er zijn ook ouders die zo overbelast zijn dat ze er niets extra bij kunnen hebben. Ze zijn aan het overleven en kunnen het onderwijs aan hun kind niet ondersteunen, hoewel ze dat heel graag zouden willen. Het is belangrijk om dit thema steeds respectvol en op maat te bespreken, onbevooroordeeld, in een open en veilige sfeer. Scholen hebben een actieve rol in het wegnemen van drempels voor onderwijsondersteunend gedrag: Wat hebben ouders nodig om schoolsucces te stimuleren? Hoe willen ze nog beter afstemmen op de opvoedingsbehoeften van hun kind en wat hebben ze daarvoor nodig? Hebben ze nood aan ondersteuning en hoe kan de school of het CLB hierbij helpen?

Bijvoorbeeld: De leerkrachten van Mo merken dat hij vaak niet is voorbereid op toetsen of taken niet op tijd afwerkt. Dit zorgt ervoor dat Mo qua leervorderingen alsmear meer achterop hinkt tegenover de rest van de klas. Mo geeft aan dat het thuis erg druk is, zijn ouders werken lange dagen in de zaak, er zijn verbouwingen naast de deur... Dit maakt het voor hem moeilijk om thuis te studeren. Tijdens een oudercontact bespreekt de klasleerkracht zijn bezorgdheden met Mo en zijn ouders. Mo's vader stelt voor dat Mo na school naar hun zaak gaat om daar zijn schoolwerk te maken. Het is daar rustiger om te werken, Mo kan de hulp

⁵¹⁶ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

⁵¹⁷ de Vries, P. (2020). Ouderbetrokkenheid NEXT, uitgeverij Pica

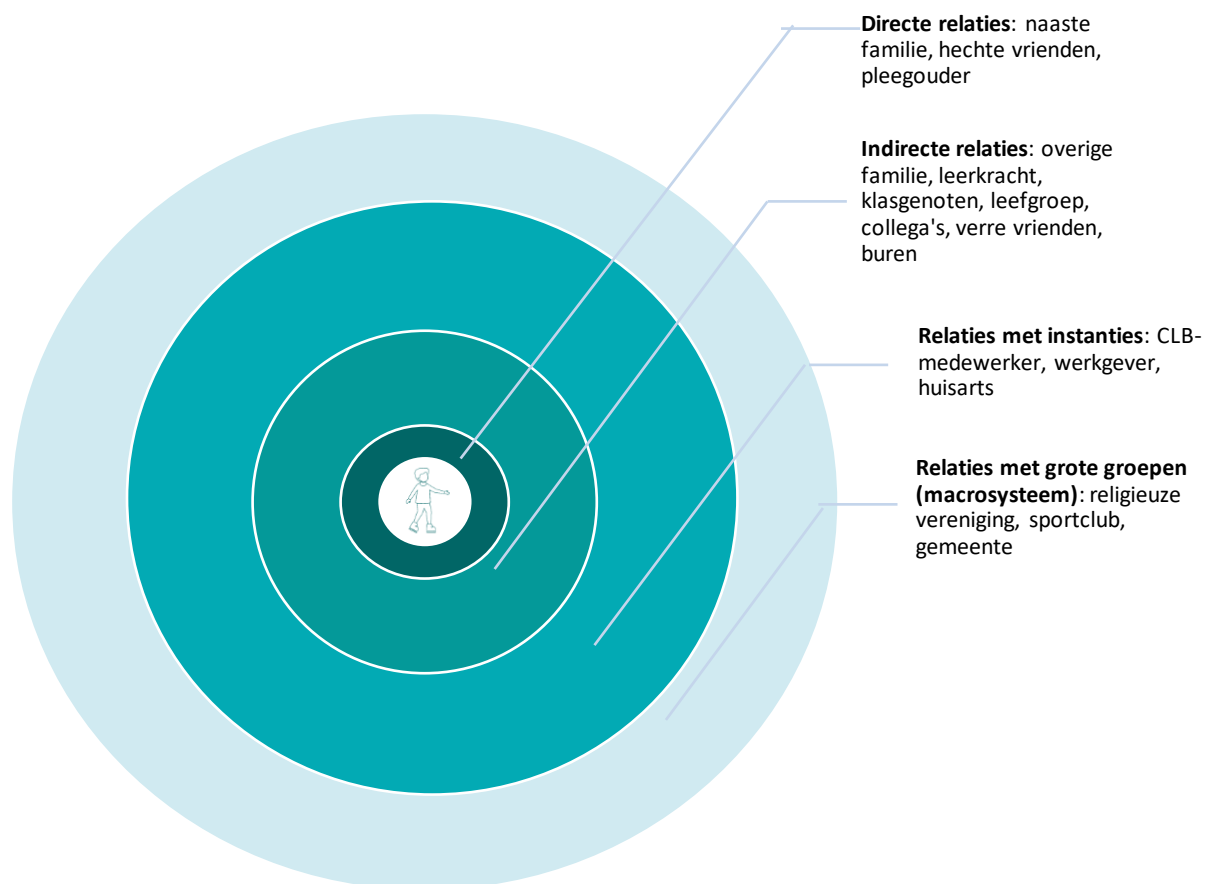
⁵¹⁸ Daamen, W. (2017). *Partnerschap met ouders. Wat werkt?* Nederlands Jeugdinstituut, geraadpleegd op 13/03/2023 van https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-05/WatWerkt_Partnerschap-met-ouders.pdf

van zijn ouders inroepen als hij die nodig heeft en zijn ouders kunnen ook gemakkelijker 'een oogje in het zeil houden'.

4.3. Het sociaal netwerk van de leerling en het gezin

Het sociale netwerk van een leerling, ouder of gezin bestaat uit al die mensen waarmee zij in zekere mate een warme relatie onderhouden. Het gaat daarbij niet alleen om het aantal mensen waarmee ze contact hebben, maar ook om een gevoel ergens bij te horen en zich vertrouwd te voelen met andere mensen.

Onderstaande cirkel geeft schematisch alle verschillende lagen netwerken mee⁵¹⁹.



De contacten in de binnenste kring zijn de meest voor de hand liggende contacten. Daarin bevinden zich de mensen waar een leerling of ouder altijd op kan terugvallen, ook wanneer het minder goed gaat. Het zijn mensen waar ze een persoonlijke relatie mee hebben en die hun vertrouwen kunnen geven. Het zijn de sociale contacten die het dichtstbij staan, zoals familie en heel goede vrienden. In de tweede kring staan mensen die wat verder afstaan van de leerling of het gezin, maar waar ze wel regelmatig contact mee hebben. Dit zijn

⁵¹⁹ Geïnspireerd op Paes M. (2008). Wijkgezondheidswerk, een studie naar 25 jaar wijkgericht werken aan gezondheid in Den Bosch-Oost. 's-Hertogenbosch (academisch proefschrift).

bijvoorbeeld collega's, vrienden, klasgenoten, buren, leerkrachten, de voetbaltrainer etc. Het vertrouwen is niet zozeer gebaseerd op een persoonlijke relatie, maar op een meer algemeen vertrouwen. Groepsleden helpen elkaar als dat nodig is en leren van elkaar. De contacten in de daaropvolgende kring staan verder af van de leerling of ouder. Dit zijn bijvoorbeeld de CLB-medewerker, de huisarts... Contacten uit de derde cirkel blijven niet, maar duren zolang als dat nodig is. Het zijn over het algemeen contacten met een specifieke functie en er is meer afstand tot deze personen. Daarnaast behoren mensen ook toe aan grotere groepen die een rol kunnen spelen in hun sociaal netwerk zoals religieuze groepen, online communities, vrouwenrechtenorganisaties...

Het gehele sociale netwerk van personen heeft drie verschillende **functies**: praktische ondersteuning, psychologische of emotionele ondersteuning en een voorbeeldfunctie (normatieve functie)⁵²⁰. Praktische ondersteuning betekent dat ouders of leerlingen een beroep doen op mensen in hun omgeving voor praktische zaken, bijvoorbeeld voor oppas, een klus in de tuin of tijdelijke huishoudelijke hulp wanneer een ouder ziek is. Naarmate ouders en leerlingen over een hechter sociaal netwerk beschikken, is het gemakkelijker om hulp te vragen of anderen steun te bieden. Een sterk sociaal netwerk biedt ouders en leerlingen ook psychologische of emotionele steun. Mensen uit hun netwerk bieden hun bijvoorbeeld een luisterend oor, de mogelijkheid om te ventileren en geven hun waardering. Emotionele ondersteuning versterkt het psychisch welbevinden: ouders en leerlingen weten dat zij gewaardeerd worden en dat er voor hen gezorgd wordt. Het omgekeerde geldt overigens ook: wanneer ouders en leerlingen zich goed voelen, zijn zij op hun beurt meer in staat om mensen in hun omgeving te ondersteunen. Groepsleden functioneren als rolmodel⁵²¹ voor elkaar en houden sociale controle. Dit noemen we de voorbeeldfunctie die mensen voor elkaar kunnen hebben. Door deel van een groep uit te maken leren ouders en kinderen de gewoonten en gedragscodes van die groep.

Bijvoorbeeld: Zola groeit op in een gezin waarbij iedereen heeft verder gestudeerd. Dit zorgt ervoor dat zij in haar studiekeuzeprocess te weinig reflecteert over wat zij zelf wil en welke keuzes zij wil maken. Van thuis uit voelt zij namelijk de druk dat je het niet gemaakt hebt in het leven als je geen universitair diploma behaalde. Maya is ervan overtuigd dat haar capaciteiten niet sterk genoeg zijn voor hoger onderwijs, omdat er niemand in haar gezin verder studeerde na het secundair onderwijs. Na een gesprek met haar leefgroepbegeleidster die orthopedagogiek studeerde, begint ze op een andere manier te kijken naar haar eigen capaciteiten.

Het sluiten en in stand houden van vriendschappen is een belangrijk onderdeel van het sociaal leven van kinderen en jongeren. De vorming van vriendschappen heeft op verschillende manieren invloed op hun ontwikkeling. Vriendschappen verschaffen kinderen en jongeren informatie over de wereld, over andere mensen en over zichzelf. Vrienden bieden tevens emotionele steun, waardoor kinderen beter met stress kunnen omgaan. Daarnaast vormen vriendschappen een goede oefening voor interactie en communicatie met anderen, ze bevorderen de intellectuele groei en bieden de mogelijkheid om vaardigheden te

⁵²⁰ Baartman, H. (2010). Ouderschap en de betekenis van solidariteit om je heen. Ouderschapskennis, 13, pp 182-194.

⁵²¹ In het OLB-keuzeprocess kan de fixatie op rolmodellen of het ontbreken van rolmodellen een belangrijke factor zijn. Zie Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit', geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

ontwikkelen waarmee ze hechte relaties met anderen kunnen aangaan - vaardigheden die in hun toekomstige leven een steeds grotere rol gaan spelen. Hoewel leeftijdgenoten en vooral vrienden steeds belangrijker worden, wordt hun invloed niet groter dan die van ouders en andere gezinsleden. De meeste ontwikkelingsdeskundigen menen dat een combinatie van factoren, inclusief leeftijdgenoten en ouders bepalend is voor de ontwikkeling van kinderen in de schooltijd⁵²².

Binnen leerlingenbegeleiding kan het aanspreken en/of het versterken van het sociaal netwerk een belangrijke actie zijn. Met 'versterken'⁵²³ bedoelen we activiteiten die erop gericht zijn om het sociale netwerk van gezinnen te vergroten en benutten wanneer de leerling vastloopt in zijn ontwikkeling, welbevinden of participatie. Op wie kunnen ouders en leerling een beroep doen wanneer het minder goed gaat? Is er een vertrouwenspersoon waar de leerling kan op terugvallen? De beschikbaarheid van een sociaal netwerk vormt een belangrijke buffer in tijden van spanning of stress⁵²⁴. Voorbeelden van inzetten op het sociaal netwerk zijn: kinderen en jongeren aansluiting laten vinden bij peers met dezelfde interesses via verenigingen of clubs, ouders die als buddy's fungeren voor andere ouders in de school... Het effect is dat gezinnen en leerlingen een beroep kunnen doen op hun sociale netwerk voor praktische of emotionele ondersteuning, zodat problemen en de behoefte aan professionele hulp afnemen.

Bvb. Op een zorgoverleg vertelt de school dat Tasnim erg boos kan reageren en niet wil praten over thuis. Tasnims broer Irfan heeft een meervoudige beperking. In een gesprek geeft haar alleenstaande vader aan dat de zorg voor zijn kinderen zijn draagkracht overstijgt. Samen met het gezin wordt bekeken hoe zij kunnen ondersteund worden. Naast ondersteuning in de pedagogische aanpak, wordt ook bekeken welke praktische ondersteuning kan worden ingezet (bvb huishoudelijke hulp of oppas) maar ook waar Tasnim, Irfan en hun vader sociale steun kunnen vinden en hoe hun sociaal netwerk verder kan worden uitgebreid.

5. Macroniveau en chronosysteem

5.1. Macroniveau

Naast de factoren die op een directe of indirecte manier het functioneren van een leerling beïnvloeden, heeft ook de bredere maatschappij invloed op de leerling zelf, zijn thuis- en leefcontext en de schoolcontext. We denken hier aan de diensten, systemen en het beleid van de maatschappij, de fysieke omgeving waarbinnen de belangrijke actoren zich bevinden en de maatschappelijke attitudes⁵²⁵. Voorbeelden hiervan zijn leerlingen die hun studiekeuze noodgedwongen moeten aanpassen omdat een studierichting te duur is of omdat ze hiervoor op internaat zouden moeten gaan, de mate waarin een maatschappij openstaat voor diverse of inclusieve school- en werkomgevingen, de beleidsmatige initiatieven die worden genomen

⁵²² Feldman R. S., (2020) Ontwikkelingspsychologie, Pearson. pp387

⁵²³ Bartelink C., (2012). Wat werkt bij het versterken van het sociale netwerk van gezinnen? NJI, november 2012

⁵²⁴ Prinsen, B., Verhegge, K., & Ten Thije, I. (2002). *Met ouders samen : opvoedingsondersteuning in de preventieve zorg in Nederland en Vlaanderen*. NIZW.

⁵²⁵ Zie de classificatie onder externe factoren van ICF-CY.

om gelijke onderwijskansen mogelijk te maken, de maatschappelijke status van bepaalde studierichtingen, de aanwezigheid van toegankelijke tolkdiensten...

Binnen onderwijs is het gemeenschappelijk doel om voor elke leerling het recht op onderwijs, de financiële toegankelijkheid van onderwijs, de participatie aan het onderwijs en gelijke onderwijskansen te garanderen⁵²⁶. Zicht hebben op belemmerende en bevorderende factoren op maatschappelijk niveau bieden aanknopingspunten om aanwezige factoren van achterstelling of drempels te kunnen overwinnen⁵²⁷.

5.2. Chronosysteem

Binnen diagnostiek focussen we hoofdzakelijk op het hier en nu. Sommige gebeurtenissen uit het verleden hadden echter zo'n grote invloed op de leerling of zijn context dat ze ook nu nog een belangrijke factor zijn om mee in kaart te brengen. Denk maar aan hoe het veranderen van woonplaats of school op sommige leerlingen een positieve en op andere een negatieve invloed kan hebben of hoe eigen opvoedingservaringen van ouders mee bepalen hoe ze de opvoeding van hun kinderen vormgeven. Ook gebeurtenissen op macroniveau hebben een impact op zowel de leerling, de thuis- en leefcontext als schoolse context, zoals de positieve en negatieve gevolgen van de opkomst van covid-19 en de Oekraïne-crisis.

Het chronosysteem gaat niet enkel over de invloed van gebeurtenissen in het verleden op het hier en nu. Soms zijn er ook onzekerheden over de toekomst die een belangrijke rol spelen binnen het huidig functioneren van een leerling: de impact van een chronische ziekte of een degeneratieve stoornis, leerlingen die onzeker zijn over hun verblijfstatus...

Aan gebeurtenissen in het verleden en onzekerheden over de toekomst kan niets veranderd worden. Ook de invloed van het macroniveau kan niet zomaar worden gekeerd. Toch zijn dit belangrijke elementen om in kaart te brengen. Door zich bewust te zijn van de positieve of negatieve invloed die deze factoren hebben (gehad) en de manier waarop leerling en context naar deze factoren kijken, ontstaan er aanknopingspunten voor het handelen in het hier en nu. Veranderen is niet zo gemakkelijk maar (h)erkenning opent mogelijkheden voor dialoog en nieuwe perspectieven.

Wat biedt het Prodia-model voor diagnostiek binnen leerlingenbegeleiding?

Het Prodia-model is een vernieuwend model omdat het de huidige wetenschappelijke inzichten rond leerlingenbegeleiding integreert in een basismodel. De bouwstenen en elementen van het model voeden mee het handelingsgericht diagnostisch traject. Ze ondersteunen CLB-medewerkers en betrokken partners in het optimaliseren van de afstemming tussen leerling en zijn school-, thuis- en leefcontext. De focus op positieve en veranderbare factoren is van essentieel belang om de leerling stappen te laten zetten in het bereiken van zijn doelen.

⁵²⁶ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, p 33.

⁵²⁷ Zie Bijlage factoren van achterstelling binnen het onderwijs, maatschappelijk visie op onderwijs, verschillende visies op onderwijs en opvoeding (waarden, normen, attitudes)

6. Faire diagnostiek⁵²⁸

Het belang van faire diagnostiek bij kansengroepen wordt steeds meer erkend en besproken, zowel in de praktijk als in de wetenschappelijke wereld⁵²⁹. Faire diagnostiek verwijst naar het doorlopen van een zorgvuldig en kwaliteitsvol diagnostisch proces bij kansengroepen, waarbij belangrijke kenmerken zoals het opbouwen van een vertrouwensrelatie, een transparante communicatie en het respecteren van het beslissingsrecht van de cliënt centraal staan.

Bij het doorlopen van het diagnostisch proces bij kansengroepen is het essentieel om rekening te houden met specifieke factoren die de meting kunnen beïnvloeden (bias of vertekening), evenals met belangrijke contextfactoren zoals een lage sociaaleconomische status, meertaligheid, migratieachtergrond, vluchtverhaal, enzovoort. Het is immers van belang om een foutieve inschatting, een cultuurgebonden interpretatie of te weinig genuanceerde conclusie te vermijden.

Een kwaliteitsvol diagnostisch proces houdt rekening met de toetsstenen van faire diagnostiek. Het is vanzelfsprekend dat deze aandachtspunten van toepassing zijn op alle cliënten. Naast het rekening houden met deze aanbevelingen is divers-sensitief handelen belangrijk voor een kwaliteitsvolle diagnostiek. Van Robaey⁵³⁰ beschrijft divers-sensitief handelen vanuit vijf handelingsprincipes:

- ▶ Allereerst is een open, respectvolle, nabije en uitnodigende basishouding zonder handelingsverlegenheid belangrijk.
- ▶ Samenwerking en dialoog staan centraal, waarbij probleemdefiniëring en oplossingsstrategieën samen vorm krijgen.
- ▶ Een krachtgerichte kijk op cliënten waarbij aandacht gaat naar competenties en mogelijkheden en de focus niet ligt op tekorten.
- ▶ Vaardigheid inzake (interculturele) communicatie zoals cultuursensitiviteit en het krachtgericht omgaan met taaldiversiteit
- ▶ Kritische houding ten aanzien van bestaande machtsverschillen in de samenleving waarbij men vertrekt vanuit co-creatie.

Door deze manier van werken kan de diagnosticus expliciet inzetten op gelijke kansen voor iedereen, vooral voor de meest kwetsbare cliënten. We definiëren het begrip diagnosticus breed: elke professional, uit verschillende sectoren en van verschillende disciplines, die betrokken is bij een diagnostisch proces.

⁵²⁸ Deze tekst werd geschreven vanuit de netoverstijgende werkgroep faire diagnostiek. De volledige uitrol van de toetsstenen faire diagnostiek is nog in ontwikkeling en wordt verwacht in de loop van 2024.

⁵²⁹ Zie bijvoorbeeld Nederlands Instituut voor Psychologen (2015). Aanvulling op het COTAN Beoordelingssysteem m.b.t. Fairness. Geraadpleegd op 5 maart 2019 via <https://www.psynip.nl/wp-content/uploads/2019/01/Fairnessaddendum-per-01-07-15-def-met-logo-en-liggende-paginas.pdf>; Meeussen, L. (red). 2023. *Crossculturele psychologie*, Leuven: AccoLearn; Van de Vijver, F., Schittekatte, M., & Fontaine J. (2016). Allochtone leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.). *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 323-337). Antwerpen: Garant; Borra, R., van Dijk R. & Verboom R. (Red.). (2016) *Cultuur en psychodiagnostiek professioneel werken met psychodiagnostische instrumenten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Hoffman, E. (2014). Interculturele gespreksvoering. Niet culturen maar mensen ontmoeten elkaar. In G. Bosmans, L. Claes, P. Bijttebier, & I. Noens (Red.). *Diagnostiek bij kinderen en jongeren en gezinnen Deel I: Een theoretisch kader voor de praktijk* (pp. 65-90). Leuven: Acco;.

⁵³⁰ Van Robaey, B. (2014), *Verbinden vanuit diversiteit. Krachtgericht werken in een context van armoede en culturele diversiteit*, Leuven, LannooCampus, 34 en 54-82.

De toetsstenen moedigen zowel reflectie aan over de procedure en de inhoud van het diagnostisch handelen als kwaliteitsbewaking. Hoewel deze voor elke cliënt relevant zijn, zijn ze bijzonder belangrijk voor kansengroepen om gelijke kansen te bevorderen.

De toetsstenen faire diagnostiek uitgelicht

De toetsstenen faire diagnostiek (FD) vormen de basis van kwaliteitsvolle diagnostiek bij kansengroepen en kennen hun uitwerking binnen de fasen van het handelingsgericht diagnostisch traject (HGD-traject). Ze zijn van toepassing op *alle* cliënten, maar hebben bij kansengroepen een grotere impact. Het is dus cruciaal dat je er net bij deze doelgroep extra aandacht voor hebt.

De beknopte toelichting bij de toetsstenen faire diagnostiek volgt grotendeels de opbouw van het diagnostisch traject. De toetsstenen FD5, FD6 en FD7 zijn specifiek gericht op de onderzoeksfase. De andere zijn altijd relevant in alle contacten met en begeleidingen van cliënten uit kansengroepen.

FD1 Een vertrouwensrelatie creëren

- › Verbinding maken met de cliënt en zijn context
- › Transparant en eerlijk informeren over het komende traject
- › Rekening houden met psychologische afstand en weerstand
- › Inschakelen van steunfiguren, ervaringsdeskundigen en/of tolken waar nodig

FD2 Voldoende informatie verzamelen

- › Breed kijken: informatie verzamelen over de cliënt én zijn context
- › Rekening houden met zowel positieve als negatieve aspecten, beschermende/ondersteunende en belemmerende factoren
- › Extra aandacht hebben voor gegevens over kansarmoede, SES, migratie, etniciteit

FD3 Een positief kader opbouwen

- › Meehelpen aan het opbouwen van een positief kader waarbinnen de cliënt, de thuis-/leefcontext, de school-/werkcontext en externe organisaties elkaar als gelijkwaardige partner zien
- › Voortdurend afstemmingsproces tussen de cliënt en alle betrokkenen, met het welzijn van de cliënt als enige doel
- › Transparant omschrijven van de zorgen van en voor alle betrokkenen
- › De cliënt blijft eigenaar van de vraag

FD 4 Inschatting niet laten beïnvloeden door waarden en (voor-)oordelen

- › Basishouding: divers-sensitief werken
- › Elke cliënt heeft recht op een gelijkwaardige inzet van elke betrokken professional
- › Bewust zijn van het eigen referentiekader (attitude, overtuigingen en verwachtingen)
- › Actief bevragen van het referentiekader van het cliëntensysteem en de school- en werkcontext
- › Alle referentiekaders meenemen in het hele proces

FD5 Breed onderzoeken

- Rekening houden met zowel cliëntkenmerken als contextfactoren

- De cliënt breed onderzoeken: meer dan enkel cognitieve vaardigheden en adaptief gedrag, maar ook motivatie, persoonlijkheid, sociaal-emotionele factoren, ...
- Gebruik maken van een brede waaier aan onderzoeksmethoden en -instrumenten
- Naast het resultaat, ook kijken naar het proces
- Blijven zoeken naar positieve krachten

FD6 Storende factoren voorkomen

- Met zorg de juiste instrumenten en methodieken kiezen en nagaan of ze geschikt zijn voor de cliënt in kwestie
- Zich bewust blijven van het feit dat geen enkele test cultuurvrij is, net zoals dat ook geldt voor de diagnosticus zelf
- Deskundig gebruik maken van diagnostische instrumenten
- Rekening houden met mogelijke storende factoren (bias) zoals onvoldoende motivatie, taalvaardigheid, cultuurvertrouwdheid of testvaardigheid
- Waar mogelijk gebruik maken van doelgroepspecifieke normen
- In kaart brengen van de evolutie en de leerbaarheid

FD7 Juist interpreteren

- Zich ook hier bewust blijven van het feit dat geen enkele test cultuurvrij is, en dat dit ook geldt voor de diagnosticus zelf
- Rekening houden met mogelijke bias bij de interpretatie van de gegevens, hierbij zeker aandacht hebben voor de invloed van taal, cultuur en kansarmoede
- Niet voortgaan op één testmoment, maar vooruitgang of leerbaarheid nagaan door hertesting
- Onderscheid maken tussen het momenteel bereikte prestatieniveau en de (intellectuele) mogelijkheden van de cliënt

FD 8 Gepast indiceren

- Zich bewust zijn van het feit dat eenzelfde verschijnsel een andere oorzaak kan hebben en dat eenzelfde oorzaak soms kan leiden tot een ander verschijnsel; hierdoor kan in beide situaties een heel andere aanpak nodig zijn
- Rekening houden met aspecten van kansarmoede en meertaligheid in de aanpak van leer- en ontwikkelingsproblemen
- Indicering afstemmen op de haalbaarheid voor en de veranderbaarheid van de context

FD 9 Respectvol adviseren

- Open, transparant en respectvol adviseren
- Communiceren in een verstaanbare, toegankelijke taal
- Zorgen voor afstemming op de mogelijkheden en context van de cliënt
- Eerlijk informatie geven over de impact van beslissingen
- Respect hebben voor de beslissingsbevoegdheid van de cliënt
- Samenwerken met steunfiguren, ervaringsdeskundigen en tolken waar nodig (en zorgen voor voldoende vertrouwen tussen alle betrokkenen)

FD 10 Geloven in de veranderbaarheid

- Spaarzaam zijn met het vermelden van cijfers of algemene categorieën, maar gebruik maken van intervallen en concrete voorbeelden
- Geloven in veranderbaarheid en deze evolutie ook blijven opvolgen
- Interventies afstemmen op de mogelijkheden en context van de cliënt
- De school- en werkcontext actief aanzetten tot het uitvoeren van preventieve acties en interventies

7. Rechtspositie en hulpverleningshouding

Het decreet rechtspositie van de minderjarige in de jeugdhulp (DRM) is van kracht sinds 1 juli 2006⁵³¹. Het steunt op bronnen die rechten van kinderen en jongeren bevatten⁵³². Dit decreet kent rechten toe aan jongeren in de hulpverlening. De minderjarige⁵³³ wordt derhalve beschouwd als een volwaardige partner.

Voor de diagnostische protocollen zijn alle rechten uit het DRM⁵³⁴ in meer of mindere mate relevant. Vanuit het recht op jeugdhulp en het recht op instemming en vrije keuze op buitengerechtelijke jeugdhulp heeft de minderjarige leerling het recht om bij het CLB aan te kloppen voor hulp en – nadat er duidelijk, op zijn niveau, gecommuniceerd is en de leerling duidelijk geïnformeerd is over wat de hulp juist inhoudt - er al dan niet mee in te stemmen. Hierbij heeft de leerling ten allen tijden recht op een vertrouwenspersoon die hem/haar ondersteunt tijdens het hulpverleningsproces. Door te kiezen voor een handelingsgerichte benadering van hulpvragen, komen de protocollen tegemoet aan het *recht* van de hulpvrager op een kwaliteitsvolle benadering van zijn probleem. De CLB-medewerker gaat steeds in open dialoog met de leerling en heeft hierbij voortdurend oog voor de inspraak en participatie van de leerling. Tijdens het diagnostische proces heeft de CLB-medewerker permanent aandacht voor het recht op informatie, voor het belang van de inbreng van alle betrokkenen en voor het streven naar consensus en afstemming met respect voor het gezinsleven. Op deze manier wordt er o.a. tegemoet gekomen aan het recht op informatie en duidelijke communicatie en aan het recht op inspraak en participatie. Het advies wordt een aanbod dat voor alle betrokkenen aanvaardbaar is als resultaat van een emancipatorisch en participatief proces. Het HGD-advies wordt, met respect voor de privacy, door het CLB neergeschreven in een veilig bewaard dossier dat de leerling steeds mag inkijken indien gewenst.

Sinds 1 september 2023 is het decreet leersteun⁵³⁵ van kracht. Dit decreet bevat o.a. specifieke rechten voor de leerlingen met betrekking tot de inzage en overdracht van leerlingengegevens. Ook in het 'Decreet Leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding' staat beschreven hoe de informatie-uitwisseling tussen een school (met ambtsgeheim) en een CLB (met beroepsgeheim) dient te gebeuren⁵³⁶.

Voor meer informatie bekijk ook: <https://www.rechtspositie.be/>

⁵³¹ [Decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp.](#)

⁵³² Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind en de wet op de Privacy.

⁵³³ Het DRM is van toepassing op alle sectoren en voorzieningen van de integrale jeugdhulp en de voorzieningen of instellingen voor de opvang van jeugddelinquenten. Het decreet geldt niet in ziekenhuizen, scholen of psychiatrische voorzieningen. Het DRM geldt ook voor meerderjarigen binnen de (verlengde) jeugdhulp en in grote mate ook voor jongeren tegen wie een reactie loopt in het kader van het decreet Jeugddelinquentierecht.

⁵³⁴ De rechten uit het decreet rechtspositie van de minderjarige in de jeugdhulp hebben betrekking op: recht op jeugdhulp, recht op instemming met en vrije keuze van de buitengerechtelijke jeugdhulp, recht op informatie en duidelijke communicatie, , recht op respect voor het gezinsleven, recht op inspraak en participatie, het dossier, recht op bijstand, recht op privacy, recht op een vrij besteedbaar bedrag, recht op een menswaardige behandeling, klachtrecht.

⁵³⁵ Zie [Omzendbrief leersteun https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028](https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028)

⁵³⁶ Zie artikel 14 'Decreet Leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding'

Bijlagen

Analyse onderwijsleersituatie in lager en secundair onderwijs

Handelen en evalueren: leersteun op basis van een GC-verslag

Handelen en evalueren: leersteun op basis van een GC-verslag⁵³⁷

Leerlingen met een GC-verslag en hun scholen gewoon onderwijs kunnen een beroep doen op leersteun om de leerling het gemeenschappelijk curriculum te kunnen laten volgen. Deze leersteun komt vanuit het leersteuncentrum waar de school mee samenwerkt. Sommige leersteuncentra bieden zelf niet alle types ondersteuning aan maar kiezen ervoor om voor type 4, 6 en 7 structureel samen te werken met een specifiek leersteuncentrum. Het leersteuncentrum kan in samenspraak met of op vraag van ouders ad hoc samenwerken met een ander leersteuncentrum. Dit gebeurt als dat nodig is om expertise te kunnen bieden die vereist is voor een leerling en een school⁵³⁸.

Net zoals bij andere leerlingen heeft de school ook bij leerlingen met een GC-verslag de regie over het onderwijsaanbod. Hiervoor bouwt de school verder op de aanwezige brede basiszorg en de effectieve aanpassingen uit de verhoogde zorg. Zo gaat de school uit van het principe van Geschakelde zorg⁵³⁹. Een leersteuntraject bevindt zich op een kruispunt van samenwerking tussen verschillende betrokkenen: de leerling, de leerkracht(en), de ouders en de leerondersteuner. In de opstartfase van een leersteuntraject biedt de beeldvorming van het CLB⁵⁴⁰ – aanvullend op de aanwezige beeldvorming op school – input aan het leersteuntraject. Aansluitend op het aanbod op school werkt het leersteuncentrum vanuit de specifieke deskundigheid vermeld in het GC-verslag, een leersteuntraject uit. Dit leersteuntraject omvat acties die de leerkracht of het schoolteam verder versterken in het creëren van een inclusieve leer- en leefomgeving⁵⁴¹ en leerlinggerichte ondersteuning. Deze leerlinggerichte ondersteuning kan enkel mits akkoord van de ouders. Aanvullend kan een pedagogisch begeleider scholen ondersteunen bij bijvoorbeeld visieontwikkeling rond leerlingenbegeleiding, flexibele schoolorganisatie... Waar nodig zet het CLB zijn draaischijffunctie in om andere actoren bij de begeleiding van de leerling te betrekken. Zo kunnen ook externe partners zoals multidisciplinaire revalidatie, psycholoog... een rol opnemen binnen het leersteuntraject van de individuele leerling. Scholen, leersteuncentra, CLB's en PBD geven in onderling overleg hun samenwerking vorm en sturen hun afspraken bij indien nodig. Door het erkennen van ieders rol en expertise geven alle betrokkenen vorm aan een constructieve samenwerking⁵⁴².

⁵³⁷ Voor de wetgeving omtrent het GC-verslag en de bijhorende leersteun zie [Omzendbrief leersteun](#), [Decreet basisonderwijs art 16](#), [Codex secundair art 352](#), SO 64, 9.1.12 ([GC-verslag](#)). Voor inhoudelijke richtlijnen: [Referentiekader leersteun](#)

⁵³⁸ Zie [Omzendbrief leersteun](#) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028>

⁵³⁹ Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding: geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en uitgebouwd wanneer terug mogelijk.

⁵⁴⁰ Dit kan voortkomen uit het niet gelopen handelingsgericht diagnostisch traject, een handelingsgericht advies of andere ondernomen kernactiviteiten.

⁵⁴¹ Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding, brede basiszorg en http://www.potentialproject.be/inclusieve-leeromgeving_geraadpleegd_op_23_mei_2019.

⁵⁴² [Decreet basisonderwijs art 47ter](#), [Codex secundair onderwijs art 123/22](#)

1. Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking

1.1. School

De school heeft de regie over het totale leerproces van de leerling en coördineert de samenwerking met alle partners. **Leerkrachten doen ertoe** en worden betrokken in de uitrol en evaluatie van de leersteun. Leersteun wordt ook leerkracht- en/of schoolteamtericht ingezet. Daarom geven de leerkracht en het schoolteam actief aan wat hun ondersteuningsbehoeften zijn en hoe hier via leersteun verder op kan worden ingezet (leervraag). Hun leervraag is een belangrijk aanknopingspunt in de vormgeving van het leersteuntraject, dat zoveel mogelijk wordt ingebed in de klaspraktijk.

De school legt de brug tussen het schooleigen aanbod en het aanbod vanuit leersteun. Ze zorgt voor koppeling naar en versterking van de aanwezige brede basiszorg en verhoogde zorg. Dit geldt zowel voor schoolteam-, leerkracht- en leerlinggerichte acties. Door na te gaan hoe effectieve leerlinggerichte acties ook ingezet kunnen worden voor andere of alle leerlingen in de school, werkt de school aan een meer inclusieve leeromgeving.

1.2. Leerling

Door in te zetten op autonomie, verbondenheid en competentie⁵⁴³, wordt de leerling actief betrokken in zijn leersteuntraject. In afstemming met de leeftijd en het functioneren van de leerling, volgt de leerling zelf mee zijn gestelde (leer)doelen op en bouwt hij zelf verder aan zijn onderwijsloopbaanperspectief. Wanneer er sprake is van leerlinggerichte ondersteuning heeft de leerling inspraak in de inhoud, vorm, evaluatie en bijsturing.

1.3. Ouders

Ouders zijn verantwoordelijk voor opvoeding en voor onderwijsondersteunend gedrag⁵⁴⁴. In de uitrol van het onderwijsaanbod, inclusief het leersteuntraject, is het belangrijk om hun kennis van en visie op het functioneren van hun kind mee te nemen, alsook rekening te houden met hun ondersteuningsbehoeften en verwachtingen van de geboden leersteun. Daar waar de ouders niet akkoord gaan met leerlinggerichte ondersteuning, kan de leersteun wel leerkracht- of schoolteamgericht worden ingezet. Ook dan blijft het aangewezen om de ouders te betrekken bij het leerproces van de leerling op school.

1.4. Medeleerlingen

Medeleerlingen kunnen – indien de leerling en medeleerlingen dit wensen – een actieve rol spelen bij ondernomen acties. Dit kan bijvoorbeeld als buddy, vertrouwenspersoon, handige helper... Door medeleerlingen en de klasgroep te betrekken, zet men in op de participatie van de leerling aan het klas- en schoolgebeuren en het samen creëren van een klas- en schoolklimaat waarin iedereen zich goed en veilig kan voelen.

⁵⁴³ Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15; Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Gent: Academia Press en <http://selfdeterminationtheory.org/> geraadpleegd op 7 maart 2018.

⁵⁴⁴ Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag

1.5. PBD

Bij het vormgeven, handelen en evalueren van een leersteuntraject, kunnen ondersteuningsbehoeften van de school naar boven komen rond professionalisering van de leerkrachten en schoolteam en/of het versterken van de visie en beleid op leerlingenbegeleiding op school. Hiervoor kan de school een beroep doen op ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst⁵⁴⁵ voor onder andere visieontwikkeling rond leerlingenbegeleiding, flexibele schoolorganisatie...

1.6. CLB

Opvolging en betrokkenheid vanuit CLB gebeurt subsidiair. Leerling, ouders, school of leersteuncentrum nemen contact op met het CLB bij vragen. In de opstartfase van een leersteuntraject biedt de beeldvorming van het CLB⁵⁴⁶ – aanvullend op de aanwezige beeldvorming op school – input aan het leersteuntraject. Wanneer er – bij evaluatie of afronding van het leersteuntraject – vragen zijn in het kader van wijziging of opheffing van het GC-verslag, wordt het CLB betrokken.

Het CLB zorgt waar nodig ook voor het bijschakelen en het terugkoppelen van het extern aanbod naar de school in functie van een afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding. Hierdoor bewaakt het CLB mee hoe het extern aanbod de ontwikkeling, het welbevinden en de participatie van de leerling op school versterkt.

1.7. Leersteuncentrum

Het leersteuncentrum is verantwoordelijk voor leersteuntraject. Het leersteunteam gaat hierover in overleg met leerling, ouders, school en CLB om te komen tot een optimale afstemming tussen de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling⁵⁴⁷, de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht en het schoolteam en de aangeboden leersteun⁵⁴⁸. Leerondersteuners versterken vanuit hun visie en verschillende rollen⁵⁴⁹ de aanwezige zorg op school. Het leersteunteam kan hiervoor zijn onderwijskundige en handicapspecifieke expertise, inclusie-expertise en expertise op vlak van coaching inzetten⁵⁵⁰. Voor de leerlinggerichte leersteun betreft het leersteuncentrum het CLB minstens in de opstart- en afrondingsfase van leersteuntrajecten en wanneer wordt vastgesteld dat er eventueel een wijziging of opheffing van het GC-verslag nodig is⁵⁵¹.

1.8. Externe partners

Voor sommige leerlingen is (verdere) samenwerking met schoolexterne professionele partners in functie van het onderwijs- en leersteuntraject aangewezen. Om het aantal

⁵⁴⁵ Zie opdrachten pedagogische begeleidingsdienst binnen decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs. Door Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Vrij CLB Netwerk werd een gezamenlijke mededeling uitgewerkt: RoI van PBD en CLB in het versterken van leerlingenbegeleiding op school. Voor het GO! zijn op [https://pro.g-o.be/instrumenten, standpunten en visieteksten](https://pro.g-o.be/instrumenten_standpunten_en_visieteksten) te vinden, evenals wie je verder helpt.

⁵⁴⁶ Dit kan voortkomen uit het niet gelopen handelingsgericht diagnostisch traject, een handelingsgericht advies of andere ondernomen kernactiviteiten.

⁵⁴⁷ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen Handelingsgericht werken en Handelingsgerichte diagnostiek.

⁵⁴⁸ Hierbij baseren ze zich op het GC-verslag, zie referentiekader kwaliteitsvolle leersteun

⁵⁴⁹ Zie referentie De Schauwer et al.

⁵⁵⁰ Zie referentiekader kwaliteitsvolle leersteun

⁵⁵¹ Zie referentiekader kwaliteitsvolle leersteun

betrokken partners zo beperkt mogelijk te houden en de leerling zo ook niet te overbelasten, is de inzet van externe partners doelgericht en subsidiair. Daarom zitten deze externe partners best mee rond de tafel bij de globale evaluatie en het cyclisch verloop. Indien hier nood aan is, ondersteunt het CLB de onderwijs specifieke vertaling van de adviezen van externe partners.

2. Globale evaluatie en cyclisch verloop

In samenwerking met alle partners wordt de vastgelegde aanpak opgevolgd en bijgestuurd indien nodig.

- ▶ Effectieve aanpassingen die essentieel zijn voor de leerling maar ook ten goede kunnen komen van andere leerlingen, worden opgenomen binnen de brede basiszorg of verhoogde zorg van de school.
- ▶ Wanneer blijkt dat de leerling het gemeenschappelijk curriculum kan volgen en daarvoor geen bijkomende expertise vanuit leersteun meer nodig is, wordt het GC-verslag opgeheven⁵⁵².
- ▶ Wanneer bij opvolging en bijsturing blijkt dat de aanpak (vanuit school en leersteuncentrum) onvoldoende een antwoord kan bieden op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling, wordt het CLB – na toestemming van de leerling en/of de ouders – opnieuw ingeschakeld. Om tot een betere afstemming te komen tussen de noden van de leerling en de schoolcontext of thuis- en leefcontext kan het CLB een of meerdere kernactiviteiten inzetten waaronder een handelingsgericht diagnostisch traject lopen, een begeleiding opstarten, de draaischijffunctie inzetten of de school versterken via consultatieve leerlingenbegeleiding...

Binnen het handelingsplanmatig werken is het essentieel dat alle partners transparant met elkaar communiceren omtrent al dan niet behaalde doelen en op regelmatige tijdstippen met elkaar afstemmen. Het vormgeven van het onderwijsaanbod en het leersteuntraject is een dynamisch proces met voortdurende evaluatie en bijsturing in functie van het functioneren van de leerling en de interactie met de context.

⁵⁵² School en leersteuncentrum gaan hiervoor in overleg met het CLB, gezien een opheffing enkel door hen kan gebeuren.