

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

HET GEMOTIVEERD VERSLAG:

**BESCHRIJVEND ONDERZOEK NAAR DE IMPLEMENTATIE VAN EEN NIEUW
INSTRUMENT VOOR LEERLINGENBEGELEIDING**

Geertrui Van den Berghe

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op Promotor: prof. dr. E. Struyf
het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Abstract. Binnen de proeftuin Gemotiveerd!, een project voor onderwijsvernieuwing, gesubsidieerd door de Vlaamse overheid, werd het gemotiveerd verslag ontwikkeld. Het gemotiveerd verslag is een instrument voor de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dat transfereerbaar is over verschillende onderwijsniveaus en – vormen heen. Dit onderzoek beschrijft de verspreiding en implementatie van dit instrument in de Gentse regio drie jaar na de invoering ervan. In deze studie wordt in drie kwalitatieve onderzoeksfasen nagegaan in welke mate het gemotiveerd verslag verspreid is in de Gentse regio, welke de verwachtingen van nieuwe gebruikers zijn en of geroutineerde gebruikers deze verwachtingen ook ingelost zien. Tenslotte wordt vastgesteld dat het gemotiveerd verslag de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken, het referentiekader bij het opstellen van dit instrument, ook effectief respecteert en dat het gemotiveerd verslag bijgevolg beschouwd mag worden als een instrument voor handelingsgericht werken op school. Implicaties voor vervolgonderzoek en verdere implementatie worden besproken.

INHOUDSOPGAVE

1. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN.....	6
2. THEORETISCH KADER.....	7
2.1. Context van het handelingsgericht werken	7
2.2. Handelingsgericht werken.....	10
2.2.1. Onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal	11
2.2.2. Afstemming en wisselwerking	12
2.2.3. De leerkracht doet ertoe	13
2.2.4. Positieve aspecten zijn van groot belang.....	14
2.2.5. Constructieve communicatie en samenwerking.....	14
2.2.6. Doelgericht handelen.....	15
2.2.7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.....	16
2.3. Het gemotiveerd verslag.....	16
2.4. Besluit.....	20
3. METHODOLOGIE.....	22
3.1. Kwalitatieve bevraging naar de verwachtingen van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag	22
3.2. Bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio	23
3.3. Kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van gebruikers van het gemotiveerd verslag .	24
4. RESULTATEN	25
4.1. Kwalitatieve bevraging naar de verwachtingen van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag	25
4.2. Bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio	28
4.3. Kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van gebruikers van het gemotiveerd verslag .	30
4.3.1. Onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal	30
4.3.2. Afstemming en wisselwerking	33
4.3.3. De leerkracht doet ertoe	34

4.3.4. Positieve aspecten zijn van groot belang.....	38
4.3.5. Constructieve communicatie en samenwerking	39
4.3.6. Doelgericht handelen.....	42
4.3.7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.....	44
5. DISCUSSIE EN CONCLUSIE	46
6. REFERENTIES.....	52
7. BIJLAGEN.....	55
7.1. Bijlage A: Het gemotiveerd verslag versie 2009-2010	55
7.2. Bijlage B: Vragenlijst voor de kwalitatieve bevraging naar de verwachtingen van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag.....	55
7.3. Bijlage C: E-mail gebruikt voor de bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio	55
7.4. Bijlage D: Herinneringsmail gebruikt voor de bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio	55
7.5. E: Interviewgidsen voor het kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van gebruikers van het gemotiveerd verslag	55
7.5.1. Bijlage E.1.: Interviewgids voor invullers (school en CLB).....	55
7.5.2. Bijlage E.2.: Interviewgids voor leerlingen	55
7.5.3. Bijlage E.3.: Interviewgids voor ouders.....	55
7.6. F: Transcriptie interviews.....	55
7.6.1. Bijlage F.1.: Interview met CLB-medewerker A.....	55
7.6.2. Bijlage F.2.: Interview met CLB-medewerker B	55
7.6.3. Bijlage F.3.: Interview met invuller school A.....	55
7.6.4. Bijlage F.4.: Interview met invuller school B	55
7.6.5. Bijlage F.5.: Interview met leerling A.....	55
7.6.6. Bijlage F.6.: Interview met leerling B.....	55
7.6.7. Bijlage F.7: Interview met ouder A.....	55
7.6.8. Bijlage F.8.: Interview met ouder B.....	55

1. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Binnen de proeftuin “Gemotiveerd!” werd het gemotiveerd verslag ontwikkeld, een instrument voor de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bijlage A). Proeftuinen zijn vernieuwende onderwijsprojecten, ingericht door het Departement Onderwijs om innovaties op beperkte schaal uit te testen en ze later eventueel breder te implementeren.

De proeftuin “Gemotiveerd!” is een initiatief van de drie vrije Gentse scholengemeenschappen secundair onderwijs (De Bron, Edith Stein en Stroming) in samenwerking met het Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) Gent. Andere betrokken partners zijn de 9 vrije Gentse scholengemeenschappen basisonderwijs, het buitengewoon onderwijs, de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst van het Bisdom Gent, de Arteveldehogeschool en ouderverenigingen.

Op vraag van verschillende scholen in het Gentse, ontwikkelde een multidisciplinaire werkgroep het gemotiveerd verslag en begeleidende documenten zoals het draaiboek specifieke onderwijsbehoeften en een stappenplan voor de implementatie. Tijdens de schooljaren 2007-2008 en 2008-2009 experimenteerden een twintigtal scholen op vrijwillige basis met het gemotiveerd verslag. Op basis van de bevindingen van deze scholen werd het gemotiveerd verslag herzien en aangepast aan de noden van het werkveld. Tijdens het schooljaar 2009-2010 volgden verschillende scholen het voorbeeld van deze experimenteergroep en voerden zij het gemotiveerd verslag in als instrument voor de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Dit onderzoek brengt de implementatie van het gemotiveerd verslag in kaart met het oog op een eventuele verdere verspreiding van het instrument binnen het Vlaamse onderwijs.

De hier gerapporteerde resultaten bieden een antwoord op volgende onderzoeksvragen:

- Hoe vaak werken scholen in de Gentse regio op dit moment met het gemotiveerd verslag?
- Wat zijn de verwachtingen van gebruikers op school en in het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag?
- Sluit de implementatie van het gemotiveerd verslag aan bij de verwachtingen van de school en het CLB?
- Bij de ontwikkeling van het gemotiveerd verslag werd het handelingsgericht werken als referentiekader vooropgesteld. In welke mate worden de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken gerespecteerd en sluit de implementatie van het gemotiveerd verslag aan bij het handelingsgericht werken?

2. THEORETISCH KADER

Het gemotiveerd verslag is gebaseerd op de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken. Vooreerst wordt in dit hoofdstuk de context geschetst waarbinnen het handelingsgericht werken vorm kreeg. Vervolgens worden het handelingsgericht werken en de zeven uitgangspunten toegelicht, om tenslotte het gemotiveerd verslag binnen dit referentiekader te plaatsen.

2.1. Context van het handelingsgericht werken

Het handelingsgericht werken vindt zijn oorsprong in de handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & Van Beukering, 2004). In dit model wordt een nieuwe benadering beschreven voor diagnostiek. Een diagnosticus gaat traditioneel over tot het assessment van een jongere wanneer beslissingen moeten genomen worden aangaande classificatie, diagnose of interventie. Hierbij gaat de diagnosticus op zoek naar informatie om dit beslissingsproces te ondersteunen (Deno, 2005). Binnen handelingsgerichte diagnostiek legt men de nadruk op het plannen van de interventies. Het doel van het assessment binnen de handelingsgerichte diagnostiek is het geven van goede adviezen om de interventie te faciliteren.

Handelingsgerichte diagnostiek streeft naast het begrip van het probleem met de diagnose, naar aanbevelingen om het probleem aan te pakken met het plannen van de interventie. Dit als toevoeging aan het traditionele assessment dat reeds lange tijd overheerst in de onderwijspsychologie (Sheridan & McCurdy, 2005). In dit 'medische model' focust de diagnosticus op uitvoerige geïndividualiseerde cognitieve, academische en psychologische testing, wat vaak resulteert in het classificeren en labelen van het probleem van de jongere (Reschly & Tilly, 1998).

Assessment omvat twee belangrijke elementen (Mash & Hunsley, 2005): het assessmentproces (zoals het interpreteren van testresultaten in functie van het bevestigen of verwerpen van hypothesen) en de assessmentmethodes (zoals tests, vragenlijsten, observatie en andere manieren om data te verzamelen). In plaats van het gebruikelijke proces te beschrijven, schrijft de handelingsgerichte diagnostiek een wenselijk of optimaal proces voor. Psychologen – binnen de schoolcontext en daarbuiten- worden gestimuleerd om dit model te gebruiken als een referentiekader voor reflectie en kwaliteitsverbetering. Men stimuleert hen om zich af te vragen hoe handelingsgericht het leerkrachtenteam op school al aan het werken

is en waar er nog ruimte voor verbetering is. Om dit proces te faciliteren, voorzien Pameijer & Van Beukering (2004) analyseschema's en checklists die vrij te downloaden zijn op de website van de uitgeverij Acco (www.acco.be).

De aanleiding voor de ontwikkeling van een meer handelingsgerichte diagnostiek is te situeren binnen de internationale tendens naar meer inclusief onderwijs. Het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften werd de laatste jaren meermaals op de politieke agenda geplaatst. In de UNESCO-conferentie van 1994 in Salamanca werd het Salamanca Statement aangenomen, waarin 88 landen en 25 internationale organisaties verklaarden dat leerlingen met 'special needs' binnen het reguliere systeem onderwijs moeten kunnen volgen. In de slotverklaring werd gesteld dat gewone (reguliere) scholen de beste plaatsen zijn om sociale en cognitieve competenties te ontwikkelen, op voorwaarde dat er een verwelkomende attitude wordt gecreëerd op de school. Deze verklaring luidde de beweging in tot meer inclusief onderwijs: kinderen met en zonder speciale onderwijsbehoeften samen opvangen en daarover wetgeving en beleid ontwikkelen. Inclusief onderwijs behoort niet alleen tot de officiële onderwijspolitiek van de Verenigde Naties, maar ook in de Europese Verdragen van Maastricht, Amsterdam en Madrid werden er non-discriminatie clausules op basis van een beperking opgenomen. De oprichting van het European Agency for Development in Special Needs Education moet ook binnen deze context gezien worden. Deze organisatie wordt in stand gehouden door de Ministeries van Onderwijs van 24 Europese landen en voorziet in informatie over speciaal onderwijs in de deelnemende landen. In de Verenigde Staten volgde de No Child Left Behind Act van 2002 deze internationale beweging. Het thema van de 48ste sessie van de International Conference on Education, een internationaal forum voor onderwijsbeleidsmakers, georganiseerd door het UNESCO-instituut, het International Bureau of Education, in november 2008 in Genève was "Inclusive Education: the Way of the Future".

Als antwoord op deze internationale tendensen ontwikkelde in november 2006 toenmalig Minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke de conceptnota "Leerzorg". Op 30 maart 2007 keurde de Vlaamse regering deze conceptnota goed. In de conceptnota schoof men een matrix naar voren om, in overeenstemming met de Internationale classificatie van het menselijk functioneren (ICF) van de World Health Organization (WHO), het niveau van curriculumaanpassing en ondersteuning te bepalen. In deze conceptnota wordt gesteld dat in Vlaanderen nood is aan een passende onderwijsleeromgeving voor leerlingen met een onderwijsbeperking.

Van der Aalsvoort & Eenhuizen (2005) onderscheiden hierin drie vormen: speciaal of buitengewoon onderwijs, integratief of adaptief onderwijs en tenslotte inclusief onderwijs. Speciaal en inclusief onderwijs kunnen daarbij beschouwd worden als twee uitersten van een continuüm.

Bij *speciaal of buitengewoon* onderwijs wordt ervan uitgegaan dat het noodzakelijke onderwijs en zorgaanbod zo specifiek is dat dit alleen te geven is in op de doelgroep afgestemde condities, zoals onderwijs in kleine groepen en met een specifieke didactiek en pedagogiek. Dit beeld sluit aan bij het huidige tweesparenmodel in Vlaanderen waarbij ouders steeds de keuze hebben tussen gewoon en buitengewoon onderwijs (De Coninck, 2005).

Aan het andere uiterste van het continuüm vinden we *inclusief onderwijs*. De Vlaamse Onderwijsraad omschrijft inclusief onderwijs (1998) als onderwijs dat “uitgaat van het idee dat zoveel mogelijk (in principe alle) kinderen en jongeren kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in een gewone school. Dit moet vorm krijgen in een zinvol curriculum voor elke leerling, een flexibele school- en klasorganisatie en het verstrekken van ondersteuning waar nodig. Dat inclusief onderwijs wordt gedragen door een schoolbeleid waarin alle betrokkenen participeren. Het wordt ondersteund door het onderwijsbeleid, dat daartoe specifieke en doelgerichte middelen aanreikt”.

Bij inclusief onderwijs beoogt de school tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. De organisatie van het onderwijs wordt zodanig geherstructureerd dat alle leerlingen gelijke kansen hebben. Het onderwijsaanbod is gezamenlijk voor kinderen met of zonder beperking. De leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nemen deel aan het volledige onderwijsaanbod. Daarvoor is het noodzakelijk dat niet alleen leerkrachten afzonderlijk het continuüm van zorg waarborgen, maar dat het gehele schoolteam daaraan bijdraagt. Inclusief onderwijs vergt bereidwilligheid van alle leden van het schoolteam (Booth & Ainscow, 2002). De vraag naar de mate van implementatie van inclusief onderwijs doet de indruk ontstaan dat het hier zou gaan om een nieuwe vorm van onderwijs waar vele scholen nog aan zouden moeten beginnen. Deze zienswijze doet echter afbreuk aan de veel bredere omschrijving van het begrip inclusief onderwijs (Mardulier, 2005) zoals gedefinieerd door de Vlaamse Onderwijsraad .

Bij *integratief of adaptief* onderwijs gaat het om een aanpassing van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De gedachte dat kinderen met specifieke

onderwijsbehoeften beter worden opgevangen als zij met andere zich ‘normaal’ ontwikkelende kinderen naar school gaan, vormt – net zoals bij inclusief onderwijs- de leidraad voor deze vorm van onderwijszorg. De school wijkt voor die leerlingen van het reguliere onderwijsprogramma af, voert een apart programma uit en realiseert onderwijsaanpassingen. De leerlingen nemen daarnaast voor zover mogelijk deel aan het reguliere onderwijsprogramma. In het onderwijsprogramma voor de andere leerlingen verandert er in essentie niets. In het Vlaamse onderwijs kunnen we dit gelijkschakelen met het *geïntegreerd onderwijs* (GON), waarbij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften met de nodige ondersteuning van een GON-leerkracht les volgen in het regulier onderwijs.

Pameijer & Van Beukering (2004) omschrijven *adaptief onderwijs* binnen het handelingsgericht werken een stuk ruimer. Binnen het handelingsgericht werken streeft men naar adaptief onderwijs wanneer leerkrachten doelgericht en effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen. Onderwijs is adaptief wanneer de leerkracht haar¹ onderwijsaanpak aanpast aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen.

2.2. Handelingsgericht werken

Pameijer & Van Beukering (2009) ontwikkelden het handelingsgericht werken als een theoretisch referentiekader voor de hedendaagse onderwijspraktijk. Het handelingsgericht werken (HGW) definiëren ze als een systematische manier van werken in de school, gebaseerd op 7 uitgangspunten, die met elkaar samenhangen:

1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking
3. De leerkracht doet ertoe
4. Positieve aspecten zijn van groot belang
5. We werken constructief samen
6. Ons handelen is doelgericht
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant

¹ In dit onderzoek wordt de leerkracht benoemd als ‘zij’. Uiteraard gaat het in alle gevallen om ‘hij of zij’ en ‘zijn of haar’.

HGW is van toepassing als een leerkracht, ouder of leerling een zorgmedewerker of leerlingenbegeleider benadert met een hulpvraag betreffende een leerling: er is een probleem, iets gaat niet goed, hoe komt dat en hoe kunnen we dat aanpakken? De school kan deze werkwijze ook toepassen in samenwerking met het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), dat vanuit dezelfde uitgangspunten tewerk kan gaan. Zo kunnen alle betrokkenen werken vanuit dezelfde handelingsgerichte visie. Een zorgbrede school zal HGW niet enkel gebruiken na het stellen van een hulpvraag, maar zal in de uitbouw van het zorgsysteem op school steeds rekening houden met deze zeven uitgangspunten. Op deze wijze wordt zowel de preventieve als de hulpverlenende werking gevat. Het uiteindelijke doel van het HGW is een succesvolle kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

Handelingsgericht werken beoogt niet alleen een betere begeleiding van alle leerlingen, maar ook een verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Op basis van relevante literatuur, succesvolle praktijkervaringen, maatschappelijke ontwikkelingen, wetenschappelijk onderzoek en toekomstgericht denken koos men voor de zeven uitgangspunten zowel in de handelingsgerichte diagnostiek als in het hiervan afgeleide handelingsgericht werken. De zeven uitgangspunten hangen nauw met elkaar samen. HGW streeft naar het vertalen van evidence-based kennis naar de praktijk van alledag. In het onderstaand gedeelte worden de zeven uitgangspunten en de achterliggende ideeën voorgesteld.

2.2.1. Onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal

Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken (Pameijer & Van Beukering, 2007). Analoog met de handelingsgerichte diagnostiek, gaat men bij de aanpak van een hulpvraag van een leerling, niet langer uit van wat er mis is met deze leerling, maar gaat men op zoek naar wat de leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Men onderzoekt welke aanpak een positief effect heeft voor de leerling. Dit vraagt van alle partijen (leerling, ouders, school en CLB) een omslag in denken van diagnose naar aanpak. Kennis over de diagnose blijft belangrijk bij HGW als een stap in het aanvaardingsproces van ouders en leerling. Een diagnose kan ook nuttige informatie verstrekken over wat haalbaar is voor deze leerling. Men blijft echter oplossingsgericht en richt zich op het doel dat men wil bereiken en de aanpak die daarvoor nodig is. Deze omslag is merkbaar in elke tussenkomst: een overleg met de leerlingenbegeleider, een oudercontact met de klastitularis, een verslag van de klassenraad... De onderwijsbehoeften bieden

handvaten voor de leerkracht, de omgang met klasgenoten en de organisatie van de leeromgeving. Dit impliceert ook dat leerlingen recht hebben op een specifieke aanpak in de klas. Om gelijke kansen te krijgen om zich naar hun mogelijkheden en talenten te ontplooien, hebben kinderen recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs (Diekstra, 2003). Vooreerst worden de onderwijsbehoeften van een leerling omschreven als het wenselijk aanbod. Vervolgens zal beschreven worden wat hiervoor nodig is en in hoeverre dit ook haalbaar is.

Werken vanuit onderwijsbehoeften vergemakkelijkt het streven naar afstemming (Stevens, 2002) tussen de onderwijsbehoeften van de leerling, de ondersteuningsbehoeften van de ouders en de aanpak op school. Onderwijsbehoeften bieden immers een helder en zinvol kader voor communicatie over adaptief onderwijs. Men vervalt niet in gesprekken met ouders vol technische termen over mogelijke diagnoses, maar blijft concreet en duidelijk in de bewoording van de aanpak.

Onderwijsbehoeften vormen tenslotte ook de basis voor een goede preventieve basiszorg voor alle kinderen in de klas. Door het clusteren van leerlingen met dezelfde behoeften maakt men het omgaan met verschillen beter te organiseren in de klas.

2.2.2. Afstemming en wisselwerking

In het transactionele model stelt men dat een kind zich niet in isolement ontwikkelt, maar in interactie met zijn omgeving. (Prins & Braet, 2008; Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Leerkracht en leerling beïnvloeden elkaar, beiden hebben nood aan een goede onderlinge relatie en moeten zich competent voelen binnen deze situatie. De 'goodness of fit' tussen leerkracht en leerling is dan ook cruciaal (Carey, 1998). Als gevolg hiervan richt men zich binnen het HGW altijd op *deze* leerling, in *deze* klas, bij *deze* leerkracht, op *deze* school en van *deze* ouders. Men gaat op zoek naar de stimulerende en belemmerende factoren en de manier van aanpakken om deze te beïnvloeden in de schoolse context. Dit theoretisch kader is vergelijkbaar met het systeemdenken: onderwijs is een systeem waarin de verschillende factoren elkaar, in een cyclus van oorzaak en gevolg, voortdurend wederzijds beïnvloeden. De meest effectieve leerkrachten behandelen niet alle leerlingen hetzelfde. Ze experimenteren, proberen één en ander uit (Marzano, 2007). Dit vergt doelgericht en effectief omgaan met verschillen, oftewel adaptief onderwijs.

Door de wisselwerking tussen leerling en leerkracht te observeren en te analyseren, kan men op zoek gaan naar de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht om zo tot een oplossing te

komen. Deze denkoefening kan een leerkracht stimuleren tot reflectie en verdere professionalisering. In gesprekken met collega's gaat het niet zozeer om het uitwisselen van de problemen van een leerling of een klas, als wel om de aanpak die werkt. Door het observeren in de klas ontstaat een beter begrip van de situatie en de interactie tussen leerkracht, leerling of medeleerlingen.

Afstemming tussen de aanpak op school en thuis is eveneens van belang. Zo'n gecombineerde aanpak is per definitie succesvoller dan een aanpak die zich alleen op school of thuis richt (Carr, 2000).

2.2.3. De leerkracht doet ertoe

Leerkrachten spelen een cruciale rol in de ontwikkeling van leerlingen. Verander je de leerkracht, dan verander je het kind...en omgekeerd (Diekstra, 2003). Leerkrachten zouden zoveel mogelijk adaptief onderwijs moeten bieden en kunnen zo een cruciale bijdrage leveren aan een positieve ontwikkeling van leerlingen, zowel voor hun cognitief als hun sociaal-emotioneel functioneren. Volgens Marzano (2007) dragen scholen voor 20% bij aan de leerresultaten van hun leerlingen; 80% wordt bepaald door kenmerken van de leerling en diens thuissituatie. Binnen die 20% heeft de school voor één derde en de leerkracht voor twee derden effect op de leerling. De leerkracht is dus met andere woorden de belangrijkste factor binnen de school die invloed heeft op leerlingen. Wordt de kwaliteit van scholen gecombineerd met die van leerkrachten, dan wordt een groot verschil vastgesteld in schoolprestaties over twee jaar. Bij een gemiddelde van 50 punten, gaat een leerling op de minst effectieve school bij de minst effectieve leerkracht slechts 3 punten vooruit, terwijl een leerling op de meest effectieve school bij de meest effectieve leerkracht maar liefst 96 punten vooruit gaat (Marzano, 2007).

Een effectieve leerkracht gaat doelgericht om met de verschillen tussen leerlingen en reflecteert op de eigen rol binnen de ontwikkeling van de leerlingen. De leerkracht geeft ook zelf aan welke ondersteuningsbehoeften zij heeft om deze aanpak te realiseren, zowel op vlak van pedagogische aanpak, instructie, feedback als op vlak van klasmanagement. Door deze ondersteuningsbehoeften zelf te formuleren, laat de leerkracht zien dat zij de regie over het eigen onderwijs heeft. Het is ook belangrijk dat de leerkracht de ouders ondersteunt in het formuleren van de ondersteuningsbehoeften van de ouders. Naar analogie met de

onderwijsbehoefte van de leerling, streeft de school in de samenwerking met ouders eerst naar de wenselijke en haalbare doelstellingen.

2.2.4. Positieve aspecten zijn van groot belang

Bij HGW is het van groot belang om bij het zoeken naar oplossingen te vertrekken van positieve aspecten. Vanuit een gerichtheid op 'wat werkt' kan de situatie op school begrepen worden, kunnen doelen geformuleerd worden en kan een goed plan van aanpak opgesteld worden. Men gaat hierbij op zoek naar kansen en krachten van de betrokkenen zoals talenten, kwaliteiten, interesses en succesvolle aanpakken. Men gaat ook op zoek naar situaties waarin het probleemgedrag zich niet stelt. Door deze werkwijze wil men vermijden te vervallen in een 'self-fulfilling prophecy' waarbij men de neiging heeft om vooral datgene waar te nemen dat in het beeld van de leerling past. Positieve aspecten dwingen het schoolteam om de leerling en zijn omgeving genuanceerd waar te nemen. Binnen het HGW worden onderwijsprofessionals gestimuleerd om doelgericht op zoek te gaan naar deze positieve aspecten. Door de positieve aspecten te betrekken bij het formuleren van doelen, worden deze doelen ambitieuzer gesteld. Het benoemen van de sterke kanten verhoogt het gevoel van competentie bij de leerling en zijn omgeving. Door gerichte concrete positieve feedback te koppelen aan wat nog beter kan, neemt de motivatie om zich in te zetten flink toe. Het creëert ook een positieve sfeer voor de gesprekken tussen leerkracht, leerling en ouders. Van belang is dat het werken met positieve aspecten geautomatiseerd is in het hele schoolteam.

2.2.5. Constructieve communicatie en samenwerking

Constructieve communicatie tussen school en ouders is effectief als het gaat om het verbeteren van het welzijn, de werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen en schoolprestaties. Eén van de bepalende kenmerken van effectieve ouderbetrokkenheid blijkt een goede communicatie te zijn (Marzano, 2007). De school geeft haar verwachtingen over de verantwoordelijkheden van ouders helder aan en traint leerkrachten in het voeren van constructieve oudergesprekken. Er wordt transparant gecommuniceerd en in deze samenwerking heeft ieder vanuit zijn eigen rol en deskundigheid een wezenlijke bijdrage. De leerkracht is als onderwijsprofessional verantwoordelijk voor het onderwijs en neemt de beslissingen over het onderwijsaanbod in samenspraak met het schoolteam. De ouders zijn als ervaringsdeskundigen perfect geplaatst voor het geven van

cruciale informatie over hun kind en kunnen waardevolle tips geven over de aanpak van hun kind. Wanneer een school constructief samenwerkt met ouders, voelen ouders zich serieus genomen en gewaardeerd als samenwerkingspartner. Dit leidt tot betere leerprestaties, minder schoolverzuim, succesvollere gedragsveranderingen en een toename van het welbevinden van de leerling (Marzano, 2007). Leerlingen kunnen als mederegisseur van hun eigen leerproces kiezen binnen de grenzen van wat de leerkracht aanbiedt. Dit doet recht aan zijn behoefte aan autonomie en bevordert het competentiegevoel van de leerling. Dit verhoogt zijn motivatie en verhoogt zijn zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

Martin, Marshall en Sale (2004) volgden de uitvoering van het handelingsplan bij leerlingen van het secundair onderwijs. Zij constateerden dat de kwaliteit van de bijeenkomsten over de handelingsplannen beter was als de leerlingen zelf aanwezig waren bij de besprekingen en dat het team rond het handelingsplan effectiever was naarmate de discussie tijdens de besprekingen meer gingen over de wensen van de leerlingen en verband bleven leggen met het vervolgonderwijs.

2.2.6. Doelgericht handelen

Bij HGW werkt men sterk doelgericht: waar willen we naartoe en wat hebben we daarvoor nodig? Doelen zijn ook nodig om te kunnen evalueren of het doel bereikt is. Doelgerichte leerkrachten analyseren daarom regelmatig de effecten van de gekozen aanpak.

Ambitieuze doelen en effectieve feedback zijn belangrijke kenmerken van effectief onderwijs (Marzano, 2007). Daarom hanteert men bij HGW concrete korte en lange termijn doelen voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren.

In principe is een passende leeromgeving effectief. Effectief onderwijs definiëren Pellegrini en Bohn (2005) als het bieden van onderwijs op basis van bewijsvoering dat de aanpak werkt en dat de beoogde doelen worden bereikt.

Leerkrachten stellen hoge verwachtingen voor hun leerlingen en bespreken deze met hen. Zij bewaken voortdurend het leerproces en geven hun leerlingen gerichte feedback. Leerlingen die effectieve feedback ontvangen, blijken namelijk aanzienlijk hogere leerprestaties te behalen dan leerlingen die deze feedback niet krijgen (Marzano, 2007). Hoge verwachtingen bevorderen opbrengstgericht werken. Bij het formuleren van doelen houden we rekening met het SMARTI-principe. Doelen moeten specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdsgebonden en inspirerend omschreven worden. Kleine, snelle, haalbare doelen hebben de

grootste kans van slagen en geven de leerkracht houvast bij het geven van feedback. Doelgerichte lessen stimuleren de motivatie van de leerling voor het leren (Brophy, 2000).

2.2.7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant

De werkwijze van HGW is systematisch en verloopt in stappen. Het is duidelijk voor alle betrokkenen hoe op school gewerkt wordt en waarom. Er zijn heldere afspraken die nageleefd worden. De school is transparant en doet dit alles vanuit een onderzoekende en reflectieve houding. De systematiek van HGW bewaakt men met formulieren en checklists. Het schoolteam kan deze formulieren zodanig bewerken dat ze passen bij de visie van de school en de werkwijze van het team. Formulieren moeten natuurlijk functioneel zijn, ze moeten helpen bij het dagelijks werk. Ze mogen nooit een doel op zich zijn, ze zijn een hulpmiddel om systematisch en transparant te werken.

2.3. Het gemotiveerd verslag

Sinds 1 december 2008 werken drie vrije Gentse scholengemeenschappen voor secundair onderwijs samen met het VCLB regio Gent, de scholen voor basis- en buitengewoon onderwijs uit de regio, de Diocesane Pedagogische Begeleiding, de Arteveldehogeschool en de oudervereniging Sprankel rond leerlingenoriëntering en studiekeuzebegeleiding in het kader van de proeftuin “Gemotiveerd!”. Deze proeftuin wordt begeleid door een stuurgroep en gecoacht door het Departement Onderwijs en Vorming.

Eén van de deelprojecten van de proeftuin “Gemotiveerd!” spitst zich toe op de kwetsbare groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Door het handelingsgericht werken in de scholen te introduceren wil men voorkomen dat deze groep leerlingen met beperkingen van allerlei aard (leer-, gedrags-, emotionele, fysieke, socio-economische beperkingen) gestigmatiseerd worden als probleemleerlingen. In plaats daarvan worden leerkrachten en scholen gestimuleerd om gericht op zoek te gaan naar ondersteunende maatregelen en een geschikte aanpak die de onderwijskansen van deze leerlingen kunnen verhogen.

Een multidisciplinaire werkgroep ontwikkelde hiertoe een instrument: het gemotiveerd verslag. De introductie van dit verslag in scholen heeft als doel, een eenduidig en transparant systeem te implementeren om de aanpak in het onderwijs van kinderen en jongeren op te

volgen, zodat informatie over scholen en verschillende onderwijsniveaus heen transfereerbaar is. Zo wordt vermeden dat leerlingen, ouders en leerkrachten bij begeleidingsvragen telkens opnieuw van ‘nul’ moeten beginnen.

Een eerste versie van het gemotiveerd verslag werd in de praktijk getest door een experimenteergroep met een 30-tal enthousiaste scholen voor basis-, buitengewoon en secundair onderwijs, in samenwerking met hun CLB-medewerker (schooljaar 2007-2008 en 2008-2009). Scholen traden vrijwillig toe tot deze experimenteergroep, niet enkel vanuit de deelnemende scholen aan de proeftuin “Gemotiveerd!”, maar ook vanuit andere regio’s en andere netten.

Op basis van de feedback van de deelnemende scholen, de vastgestelde problemen en de aanpak die werkt, werd deze eerste versie van het gemotiveerd verslag bijgestuurd. Het gemotiveerd verslag kan ook gebruikt worden voor leerlingen bij wie (nog) geen diagnose is gesteld, hoewel het gemotiveerd verslag geen vervanging is voor diagnostiek. In bepaalde gevallen kan het echter zinvol zijn te blijven motiveren tot een definitieve assessment. Maatregelen kunnen wel opgestart worden terwijl het diagnostisch proces nog gaande is.

Bij het ontwerpen van het gemotiveerd verslag, koos de werkgroep bewust voor het handelingsgericht werken als referentiekader. In tabel 1 worden de verschillende rubrieken van het gemotiveerd verslag voorgesteld.

Tabel 1: Rubrieken in het gemotiveerd verslag en bijhorende paginanummers

Pagina's	Rubriek
1	Gegevens van de leerling en contactgegevens van het zorgteam van de school
2	Verantwoording
3 - 7	Afgesproken maatregelen <ul style="list-style-type: none"> - Aangepast curriculum - Aangepaste evaluatie - Affectieve ondersteuning - Stimuleren van de motivatie en werkhouding - Structureren van de leeromgeving

	<ul style="list-style-type: none"> - Ondersteunen van taal - Ondersteunen van rekenen - Ondersteunen van ruimtelijk inzicht en motoriek - Andere maatregelen - Toegestane hulpmiddelen
7-10	<p>Sterktes van de leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engagement van de leerling - Sterktes op sociaal en affectief vlak - Sterktes op vlak van motivatie en werkhouding - Sterktes op vlak van structurering - Sterktes op vlak van taal - Sterktes op vlak van rekenen - Sterktes op vlak van ruimtelijk inzicht en motoriek - Andere sterktes - Hulpbronnen/voorbereiding - Portfolio/materialen in bijlage
10	Ondersteuningsbehoeften leerkrachten
11	Ondersteuningsbehoeften ouders
11	<p>Begeleiding en hulpverlening</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schoolintern - Schoolextern
12	Naam en handtekening betrokkenen

Het gemotiveerd verslag vermeldt op de eerste pagina alle nodige contactgegevens van zowel de verantwoordelijke voor het invullen van het gemotiveerd verslag op de school als de CLB-medewerker. Op deze manier kan de volgende school snel contact opnemen met het vorige zorgteam en worden scholen gestimuleerd om een warme overdracht, waarbij de zorgteams rechtstreeks met elkaar in contact staan, te bewerkstelligen.

Het gemotiveerd verslag kan gebruikt worden voor de globale waaier aan onderwijsbehoeften (pedagogisch, didactisch, organisatorisch, affectief, probleemgebonden, middelen...).

Conform de handelingsgerichte diagnostiek kan een gemotiveerd verslag opgesteld worden niet alleen voor leerlingen met een vastgestelde beperking, maar ook voor leerlingen die niet voldoen aan de criteria voor een bepaalde beperking maar wel specifieke onderwijsbehoeften hebben. Eenzelfde systematiek kan dus gebruikt worden voor alle leerlingen met een hulpvraag.

Het gemotiveerd verslag geeft een overzicht van mogelijke maatregelen die een schoolteam kan uitproberen om tegemoet te komen aan de hulpvraag van een leerling. Bij elke rubriek wordt steeds vrije ruimte voorzien om schooleigen maatregelen op te nemen. Deze maatregelen staan gesorteerd per rubriek, bv. ondersteunen van taal, en niet per beperking, bv. maatregelen voor leerlingen met dyslexie. Op deze manier wil men de focus verleggen van het probleem naar de oplossing, naar wat werkt voor deze leerling. De maatregelen kunnen aangevinkt worden en jaarlijks geëvalueerd en bijgesteld worden. Op deze manier kan het zorgteam duidelijk zien welke maatregelen voor deze leerling in deze context gewerkt hebben en welke niet. Doorheen de schoolloopbaan van de leerling kan dit de effectiviteit van de onderwijsaanpak van de leerkrachten bevorderen en de doelgerichtheid verhogen.

Positieve aspecten bekrachtigen is een belangrijk uitgangspunt in het handelingsgericht werken. In het gemotiveerd verslag is er ruimte voorzien om deze sterktes van de leerling te expliciteren. In de digitale versie verschijnen deze sterktes bovenaan op de uitprint en kunnen zij zo het vertrekpunt van een gesprek met de ouders vormen.

Om de afstemming en de wisselwerking tussen alle betrokkenen - school, CLB, ouders en leerling - te bevorderen werd er ook ruimte voorzien om de ondersteuningsbehoeften van de ouders en de leerkrachten te noteren. Deze informatie kan interessant zijn voor schoolteams in de verdere schoolloopbaan van de leerling. Om de afstemming met externe zorgverstrekkers te versterken werd er ook een rubriek voorzien om de correcte gegevens van de schoolinterne en –externe begeleiding te noteren.

Het gemotiveerd verslag streeft naar transparantie en duidelijkheid. Het wordt besproken met alle partijen (school, CLB, ouders, leerling) die het ondertekenen en mede-eigenaar zijn. Elke partij heeft het recht om het gemotiveerd verslag door te geven naar het volgende schoolteam. Om dit stop te zetten, kunnen ouders en leerling verzet aantekenen, naar analogie met het CLB-dossier. Er werd een juridische clausule voorzien die stipuleert dat het gemotiveerd

verslag een engagementsverklaring is, geen contract. Het gemotiveerd verslag kan dus nooit ingeroepen worden als een productverbintenis bij bv. het aanvechten van een oriënteringsattest. Ook op deze wijze wordt gestreefd naar transparantie voor alle betrokkenen.

Het gemotiveerd verslag is eenvormig voor de regio Gent en er is een digitale versie voorhanden die inpasbaar is in het elektronische volgsysteem van de school.

Het gemotiveerd verslag wil scholen en leerkrachten de nodige middelen in handen geven om vormen van individualisering te verantwoorden, het gebruik van specifieke hulpmiddelen, aangepaste vormen van evaluatie en toetsing. De klassenraad kan autonoom beslissen wanneer en op welke wijze de leerlingen worden geëvalueerd.

In het stappenplan wordt aangeraden om het gemotiveerd verslag in het basisonderwijs op te stellen naar aanleiding van het multidisciplinair overleg in het midden van het schooljaar. In het secundair onderwijs gebeurt de opstart bij het begin van het schooljaar, op basis van de vorige afspraken en de huidige behoeften.

2.4. Besluit

De handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & Van Beukering, 2004) en het daarop gebaseerde handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2009) zijn beiden te situeren binnen een internationale tendens naar meer inclusief onderwijs. Het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften werd de laatste jaren meermaals op de politieke agenda geplaatst, zowel in Europa als in Vlaanderen.

Pameijer & Van Beukering (2009) ontwikkelden het handelingsgericht werken als een theoretisch referentiekader voor de hedendaagse onderwijspraktijk. Het handelingsgericht werken (HGW) definiëren ze als een systematische manier van werken in de school, gebaseerd op 7 uitgangspunten, die met elkaar samenhangen. In het handelingsgericht werken schuiven Pameijer & Van Beukering adaptief onderwijs, als gulden middenweg op het continuüm tussen de uitersten van het huidige Vlaamse tweesporenmodel aan de ene kant en inclusief onderwijs aan de andere kant, naar voren als effectief onderwijs.

Om dit adaptief onderwijs, waarbij men tegemoet komt aan de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling met een hulpvraag in het reguliere onderwijs, vorm te geven werd in de

proeftuin Gemotiveerd! het gemotiveerd verslag ontwikkeld. Het gemotiveerd verslag kan opgesteld worden voor elke leerling met specifieke onderwijsbehoeften en is dus ruimer inzetbaar dan enkel voor de huidige GON-leerlingen. Onderwijsvernieuwing is een complex gegeven (Fullan, 2001) en de invoering van een nieuw instrument in verschillende onderwijsniveaus en –vormen is dus ook een complexe aangelegenheid. Binnen de proeftuin Gemotiveerd!, een project voor onderwijsvernieuwing, werd gewerkt met een experimenteergroep die de eerste versie van het gemotiveerd verslag uittestte tijdens de schooljaren 2007-2008 en 2008-2009. Voor de verdere verspreiding van de herziene versie in het schooljaar 2009-2010 maakte men gebruik van het olievlekeffect, waarbij scholen op eigen initiatief het gemotiveerd verslag in hun zorgwerking opnamen op basis van de positieve geluiden in andere scholen. Door deze implementatiestrategie toe te passen, is het voor de stuurgroep van de proeftuin Gemotiveerd! niet meer duidelijk hoeveel gemotiveerde verslagen er precies circuleren in de Gentse regio.

De positieve geluiden van de experimenteergroepen waarover sprake hierboven, worden opgevangen in de wandelgangen, maar er werd nog geen onderzoek gedaan naar wat nu precies de verwachtingen zijn van de gebruikers bij de start van de invoering van het gemotiveerd verslag op een school en of deze verwachtingen ook worden ingelost.

Bij het opstellen van het gemotiveerd verslag koos men bewust voor het handelingsgericht werken als referentiekader. Men neemt bijgevolg aan dat het gemotiveerd verslag een instrument voor handelingsgericht werken op school is, maar ook hier ontbreekt onderzoek om deze aanname te bewijzen.

Met dit onderzoek wil men aan de bovenstaande knelpunten tegemoet komen en antwoorden formuleren op onderstaande onderzoeksvragen om de implementatie van het gemotiveerd verslag te beschrijven:

- Hoe vaak werken scholen in de Gentse regio op dit moment met het gemotiveerd verslag?
- Wat zijn de verwachtingen van gebruikers op school en in het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag?
- Sluit de implementatie van het gemotiveerd verslag aan bij de verwachtingen van de school en het CLB?
- Bij de ontwikkeling van het gemotiveerd verslag werd het handelingsgericht werken als referentiekader vooropgesteld. In welke mate worden de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken gerespecteerd en sluit de implementatie van het gemotiveerd verslag aan bij het handelingsgericht werken?

3. METHODOLOGIE

Om de complexiteit van de implementatie van het gemotiveerd verslag in de praktijk te vatten en een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen werd geopteerd voor een exploratief onderzoek met een kwalitatief onderzoeksdesign.

In het onderzoek zijn verschillende onderzoeksfasen te onderscheiden.

- In een eerste fase werden de verwachtingen van de school en het CLB bevraagd bij personen die nog geen ervaring hadden met het gebruik van het gemotiveerd verslag.
- In een volgende fase werd de verspreiding van het gemotiveerd verslag in kaart gebracht door een bevraging van de CLB-contactpersonen van het VCLB Gent.
- Tenslotte werden de ervaringen van de gebruikers van het gemotiveerd verslag bevraagd. In deze fase ging men na of de verwachtingen geformuleerd in de eerste onderzoeksfase ingelost worden bij het gebruik van het gemotiveerd verslag. Daarnaast werd ook onderzocht of de aanname dat het gemotiveerd verslag de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken respecteert en dus als een instrument voor handelingsgericht werken op school aanvaard kan worden.

In dit hoofdstuk wordt de gehanteerde methodologie in elk van deze onderzoeksfasen beschreven.

3.1. Kwalitatieve bevraging naar de verwachtingen van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag

In deze eerste onderzoeksfase wordt nagegaan welke de verwachtingen zijn van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag. In de laatste onderzoeksfase zal vervolgens afgetoetst worden of deze verwachtingen ook ingelost worden bij de implementatie van het gemotiveerd verslag. Om de verwachtingen van de school en het CLB in kaart te kunnen brengen, werd gekozen voor een kwalitatieve bevraging om zo de vraagstelling naar de respondenten zo open mogelijk te kunnen formuleren. Hiertoe werd een vragenlijst ontwikkeld waarin open vragen gesteld werden naar zowel de belemmeringen als de bevorderende factoren die de deelnemers zagen in hun professionele context. (zie vragenlijst in bijlage B)

Bij de selectie van de respondenten werden personen bevraagd die nog geen ervaring hadden met het gebruik van het gemotiveerd verslag. Tijdens het eerste trimester van het schooljaar

2009-2010 werden door de proeftuin Gemotiveerd! algemene infosessies georganiseerd voor zowel directies, zorgleerkrachten, leerkrachten uit basis- en secundair onderwijs en CLB-medewerkers die geïnteresseerd waren in het gemotiveerd verslag. Daarnaast vond er ook een studiedag plaats georganiseerd door het Centrum voor Nascholing Onderwijs van de Universiteit Antwerpen waar in één van de infosessies het gemotiveerd verslag werd voorgesteld. Tijdens deze infosessies werd het gemotiveerd verslag voorgesteld door de onderzoeker die tevens de coördinator van de proeftuin Gemotiveerd! is. Op het einde van de infosessie werden de deelnemers verzocht de vragenlijst in te vullen en aan de onderzoeker terug te bezorgen bij het buitengaan van het lokaal. Aan deze sessies namen 75 personen deel.

De antwoorden van de respondenten werden in een overzichtsdokument samengebracht. Deze antwoorden werden geclusterd volgens de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken.

3.2. Bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio

In de tweede onderzoeksfase ging men na hoe vaak scholen in de Gentse regio gebruik maken van het gemotiveerd verslag en hoe ver de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de regio dus reeds gevorderd is.

Het gemotiveerd verslag werd in de regio geïntroduceerd door middel van het olievleksysteem: op vrijwillige basis experimenteerden 31 scholen (20 basisscholen en 11 secundaire scholen) met het gemotiveerd verslag bij de opstart in 2007-2008. In het daaropvolgende schooljaar breidde deze experimenteergroep uit en tijdens het schooljaar 2009-2010 plaatst het VCLB Gent het gemotiveerd verslag op de agenda bij de besprekingen van de bijzondere bepalingen in elke school (136 scholen). Voor elke school duidde men binnen het VCLB Gent een vaste contactpersoon aan. 65 CLB-medewerkers zijn zo verantwoordelijk voor één of meerdere van de 136 scholen die verbonden zijn aan het VCLB Gent. Om na te gaan in welke mate scholen reeds gebruik maken van het gemotiveerd verslag in het schooljaar 2009-2010, werden de CLB-contactpersonen van elke school gecontacteerd via e-mail (zie bijlage C). Er werd hen één open vraag gesteld, er werd hen namelijk gevraagd door te geven hoeveel gemotiveerde verslagen op dat moment op hun school circuleerden. Deze vraag werd verstuurd door de coördinator van de proeftuin Gemotiveerd!, tevens de onderzoeker, en werd mede ondertekend door de algemeen directeur van het VCLB Gent. Deze bevraging werd opgezet op 5 januari 2010. Indien de CLB-contactpersonen op 18

januari 2010 nog steeds niet antwoordden, werd een herinneringsmail gestuurd door de onderzoeker (zie bijlage D). Indien ook hierop geen respons werd gekregen, werden deze personen telefonisch gecontacteerd door de onderzoeker of vroeg de onderzoeker de gegevens op via de verantwoordelijken voor het zorgbeleid op de scholen zelf. De bevraging werd afgesloten af op 19 april 2010.

3.3. Kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van gebruikers van het gemotiveerd verslag

In deze laatste onderzoeksfase wordt gepeild naar de ervaringen van de gebruikers van het gemotiveerd verslag. Door de bevindingen van de gebruikers in kaart te brengen wordt nagegaan in hoeverre de verwachtingen ten aanzien van het gemotiveerd verslag zoals bevraagd in het eerste onderzoeksluik ingelost worden. Daarnaast wordt ook nagegaan of het gemotiveerd verslag de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken respecteert en of het gemotiveerd verslag dus mag beschouwd worden als een instrument voor handelingsgericht werken op school.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd gekozen voor een kwalitatief onderzoeksdesign (Creswell, 2003). Een kwalitatief onderzoek is gepast wanneer men een kijk wil krijgen op natuurlijke, gewone gebeurtenissen in natuurlijke omgevingen, zodat men een goed idee krijgt 'Wat het gewone leven is.' (Miles & Huberman, 1994, p 10). Als onderzoeksmethode werd gekozen voor het diepte-interview. Deze kwalitatieve methode laat immers toe gedetailleerde informatie te verkrijgen van een individu. Bij een diepte-interview hoort een interviewgids, die een lijst van te bevragen onderwerpen en/of meer diepgaande vragen bevat. Dit waarnemingsinstrument biedt de interviewer structuur en houvast. De diepte-interviews zijn gebaseerd op het theoretisch referentiekader van het handelingsgericht werken. Als type interview werd gekozen voor een eerder gestandaardiseerd open interview, waarin ook enkele follow-up vragen werden opgenomen (Hüttner, Renckstorf & Wester, 1995) (zie interviewgidsen in bijlage E). Er werden 8 gebruikers van het gemotiveerd verslag geïnterviewd: 2 leerlingen, 2 ouders, 2 invullers op school en 2 CLB-medewerkers. Bij de selectie van de respondenten werden personen gekozen die reeds geruime tijd met het gemotiveerd verslag werken. Dit zorgde ervoor dat op 1 CLB-medewerker na, de respondenten allen uit het secundair onderwijs komen. Er werd bij de selectie van de respondenten op gelet dat de verschillende onderwijsvormen aan bod kwamen. De interviews vonden plaats op de locatie die de respondenten zelf verkozen.

Alle interviews werden verbatim uitgeschreven (zie bijlage F). De data werden geanalyseerd via het data-analyseprogramma QSR NVivo 8. Het coderen van de antwoorden gebeurde op deductieve wijze op basis van een codeschema gebaseerd op de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken.

4. RESULTATEN

4.1. Kwalitatieve bevraging naar de verwachtingen van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag

In de eerste onderzoeksfase werden deelnemers aan algemene infomomenten over het gemotiveerd verslag tijdens het eerste trimester van het schooljaar 2009-2010 bevraged. Na de uiteenzetting door de onderzoeker, werd een bevraging uitgedeeld waarin gepeild werd naar de verwachtingen van de deelnemers ten aanzien van het gebruik van het gemotiveerd verslag.

Van de 75 deelnemers aan de infomomenten vulden 73 personen of 97% de bevraging in. Hiervan waren 52 personen verantwoordelijken voor of uitvoerders van het zorgbeleid binnen hun school, zowel in basis- (directies, zorgcoördinatoren, beleidsondersteuners) als secundair onderwijs (remedial teachers, leerlingbegeleiders, graadcoördinatoren, directies). Daarnaast namen ook 21 personen van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding deel. 56 respondenten kwamen uit de Gentse regio, de overige 17 respondenten verspreid uit het Vlaamse onderwijs. Geen van de respondenten had ervaring met het gebruik van het gemotiveerd verslag.

Tabel2: Functie en onderwijsniveau van de respondenten in de kwalitatieve bevraging naar de verwachtingen van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag

Organisatie	Respondenten
Basisonderwijs 12 respondenten	- 11 zorgcoördinatoren - 1 leerkracht
Secundair onderwijs 26 respondenten	- 7 leerlingenbegeleiders - 7 graadcoördinatoren - 5 graadcoördinatoren 1 ^e graad - 3 GOK-coördinatoren

	<ul style="list-style-type: none"> - 3 leerkrachten - 2 stafmedewerkers scholengemeenschap - 1 remedial teacher - 1 ICT-coördinator/ beleidsmedewerker - 1 zorgleerkracht 1e graad - 1 zorgcoördinator 2e graad - 2 directieleden
CLB 21 respondenten	<ul style="list-style-type: none"> - 7 maatschappelijk werkers - 6 medewerkers - 3 psycho-pedagogisch consulenten - 2 psycho-pedagogisch werkers - 1 stagiaire - 1 orthopedagoge - 1 psycholoog
Niet gespecificeerd 7 respondenten	<ul style="list-style-type: none"> - 3 leerlingenbegeleiders - 4 coördinatoren

In tabel 3 worden de antwoorden op deze vragen en het aantal respondenten dat dit antwoord gaf kort weergegeven. In deze tabel werden de verwachtingen geclusterd volgens de 7 uitgangspunten van het handelingsgericht werken.

Tabel 3: Verwachtingen naar het gemotiveerd verslag toe naar aantal keer genoemd geclusterd per uitgangspunt

Uitgangspunten HGW	Verwachtingen
Onderwijsbehoeften	<ul style="list-style-type: none"> hulp bij het bepalen van maatregelen (3), ondersteuning (3) rekening houden met maatregelen die werken (2) individualisering mogelijk (2)
Afstemming en wisselwerking	<ul style="list-style-type: none"> snelheid, tijdig helpen, sneller (6) bevordering communicatie, extra overleg

De leerkracht doet ertoe	hoe leerkrachten meekrijgen? (4), individuele begeleiding voor elke leerling is niet evident (4)
Positieve kenmerken	kansen geven aan de leerling
Constructief samenwerken	werklast (7), planlast (2) samenwerking (5) bevordering communicatie betrokkenheid van partijen vergroot te weinig tijd voor overleg met alle partijen
Doelgericht werken	betere opvolging (4), doorstroming van informatie (19) continuïteit in hulp (7) doordacht tewerk structurele maatregelen voor de hele school
Systematisch en transparant	eenvormigheid (2), uniformiteit (12) overzichtelijk (11), centralisatie en clustering info eenduidigheid (5) transparantie (2) groot document (2)
Andere	Gemakkelijk in gebruik (3)

In een eerste onderzoeksluik werden 73 respondenten bevraagd uit het CLB en de school naar de verwachtingen die zij hadden ten aanzien van het gemotiveerd verslag na een eerste infomoment over het werken met een gemotiveerd verslag. De respondenten gaven als belangrijkste voordelen aan dat zij verwachtten dat de doorstroming van de informatie over zorg zou verbeteren, zij zagen de uniformiteit van het instrument over de verschillende scholen heen als een stap voorwaarts en vonden ook dat het gemotiveerd verslag een goed

overzicht geeft aan alle betrokkenen van de aangeboden ondersteuning. Daarnaast verwachtten zij dat het gemotiveerd verslag zou leiden tot een grotere continuïteit in de geboden hulp aan leerlingen, dat zij sneller een leerling zouden kunnen helpen en dat de samenwerking tussen de verschillende partijen (leerling, ouders, CLB en school) zou verbeteren. In mindere mate vermeldden zij de hulp bij het bepalen van maatregelen en de ondersteuning die zij als professionals zouden ondervinden van het gemotiveerd verslag en het erkennen van de positieve punten van de leerling als een voordeel.

Als belangrijkste nadelen gaven zij aan dat zij verwachtten dat het werken met een gemotiveerd verslag heel wat werk- en planlast met zich mee zou brengen en men verwachtte weerstand vanuit het lerarenteam want men stelde dat individuele begeleiding voor elke leerling niet evident is in de klaspraktijk.

4.2. Bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio

De tweede onderzoeksvraag zocht een antwoord op de vraag hoe vaak scholen in de Gentse regio halverwege het schooljaar 2009-2010 werken met het gemotiveerd verslag.

65 CLB-medewerkers werden in hun hoedanigheid als contactpersoon voor één of meerdere van de 136 scholen die verbonden zijn met het VCLB Gent gecontacteerd. Acht contactpersonen (12%) reageerden niet op de bevraging, ondanks een herinneringsmail. Zij waren samen verantwoordelijk voor 14 van de 136 scholen. Er werd dus data ingewonnen over 122 scholen, of 89% van de scholen van het VCLB Gent.

De antwoorden van de CLB-contactpersonen leidde tot de cijfers gegeven in tabel 4.

Tabel 4: Verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio in het tweede trimester van het schooljaar 2009- 2010.

	Aantal gemotiveerde verslagen
Basisonderwijs	
16 basisscholen	1 -5
3 basisscholen	6 -10
1 vrije basisschool	>10
Totaal basisonderwijs	73
Buitengewoon basisonderwijs	
1 buitengewone basisschool	1
Secundair onderwijs	
7 secundaire scholen (3 ASO, 3 TSO-BSO, 1 ASO-TSO-BSO)	1-10
4 secundaire scholen (1 ASO, 3 TSO-BSO)	11-35
3 secundaire scholen (3 ASO)	> 35
Totaal secundair onderwijs	248
TOTAAL	322

Uit de bevraging van de CLB-contactpersonen blijkt dat 20 basisscholen, 1 school voor buitengewoon basisonderwijs en 14 secundaire scholen gebruik maken van het gemotiveerd verslag. Samen zijn zij goed voor 322 leerlingen met een gemotiveerd verslag, waarvan er 73 in het basisonderwijs, 1 in het buitengewoon basisonderwijs en 248 in het secundair onderwijs school lopen.

22 contactpersonen uit het basisonderwijs meldden dat zij op het moment van de bevraging nog geen gemotiveerde verslagen opgemaakt hadden, maar dat zij dit tijdens het schooljaar 2009-2010 wel nog van plan waren. Zij gaven aan dat ze op de multidisciplinaire overlegmomenten in de loop van maart – april op de basisschool bij de bespreking van de leerlingen oordeelden voor welke leerlingen men een gemotiveerd verslag zou opstellen met het oog op de overgang naar het secundair onderwijs. Deze contactpersonen waren samen verantwoordelijk voor 35 basisscholen (of 26% van de 136 scholen van het VCLB Gent).

4.3. Kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van gebruikers van het gemotiveerd verslag

In deze laatste onderzoeksfase wordt gepeild naar de ervaringen van de gebruikers van het gemotiveerd verslag. Door de bevindingen van de gebruikers in kaart te brengen wordt nagegaan in hoeverre de verwachtingen ten aanzien van het gemotiveerd verslag zoals bevestigd in het eerste onderzoeksluik ingelost worden. Daarnaast wordt ook nagegaan of het gemotiveerd verslag de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken respecteert en of het gemotiveerd verslag dus mag beschouwd worden als een instrument voor handelingsgericht werken op school.

Hieronder worden de resultaten van deze kwalitatieve bevraging van de 8 respondenten weergegeven. De resultaten zullen besproken worden per uitgangspunt en gekoppeld worden aan de verwachtingen die geuit werden door de respondenten in de eerste onderzoeksfase. De volledige interviews zijn opgenomen in bijlage F.

4.3.1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal

Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken (Pameijer & Van Beukering, 2007). De respondenten geven aan dat men bij de hulpvraag van een leerling niet langer uit gaat van wat er mis is met deze leerling, maar dat men op zoek gaat naar mogelijke oplossingen.

Het heeft geen zin om standaardmaatregelen voor iemand die ADHD heeft te gaan aankruisen. Je moet eerst bekijken wat heeft die nodig in de klas, hier op school, want dat kan ook volledig verschillend zijn met wat hij thuis of in andere context nodig heeft. Daarom is het ook belangrijk dat we dat regelmatig, als het nodig is, evalueren. Zodanig dat je effectief gaat werken met datgene dat de jongere nodig heeft. In die zin gaan we nooit zeggen dat iemand met ADHD altijd dezelfde standaardmaatregelen gaan krijgen. [Invuller school B; 5-10]

Deze omslag in denken van diagnose naar aanpak vraagt een inspanning van alle partijen (leerling, ouders, school en CLB).

Ook al willen wij wel een onderzoeksverslag en moet het wel onderbouwd zijn waarom

we maatregelen opstarten. Maar als ze dan maatregelen krijgen, staat die stoornis niet meer in beeld. Dat merk ik daarin wel. En ook dat het zeer individueel is. Ook voor leerling met dyslexie, vroeger gaven wij echt algemene maatregelen. Voor iedereen dezelfde 10, maar nu, ook dat passen we allemaal aan, is dat echt zo meer wat die leerling nodig heeft en is dat bij elke leerling anders. [CLB-medewerker A; 9-14]

Deze omslag in denken is merkbaar in elke tussenkomst: elk overleg, elk gesprek met de jongere of de ouders, elk verslag...

Dat er gekeken wordt in de eerste plaats naar wat is er met dat kind, en ook al kan er niet gezegd worden van 'dat kind heeft dyslexie, of dyscalculie, of welke stoornis dan ook'. Maar ze zien bijvoorbeeld, dat kind heeft problemen daarmee en daarmee, dat je dan niet wacht op de diagnose, maar kijkt van wat kunnen we doen om dat kind verder te helpen, denk ik. [Ouder B; 164-168]

Door uit te gaan van de onderwijsbehoeften van de jongere, laat men het onderwijs doelbewust aansluiten bij de behoeften en de mogelijkheden van de leerling in kwestie. Er is een duidelijke afstemming tussen de behoeften van de leerling en de aanpak.

Ja als je wil mag je een computer gebruiken, maar ja ik heb daar geen nood aan, dat hoeft niet. [leerling B; 59-60]

Nu, wij hebben dat doorlopen he. En we hebben alleen punten voor haar situatie... Ik denk dat er nog andere dingen zijn, voor andere kinderen. Maar voor NAAM, was dat het juiste voor haar situatie. Het is allemaal zeer individueel opgevolgd he. [ouder A; 42-44]

De onderwijsbehoeften vormen tenslotte ook de basis voor een goede preventieve basiszorg voor alle kinderen in de klas. Door het clusteren van leerlingen met dezelfde behoeften maakt men het omgaan met verschillen beter te organiseren in de klas.

Doordat leerkrachten heel betrokken zijn op hun leerlingen weten ze wel heel snel waar leerlingen goed in zijn en gaan ze ook leerlingen aanspreken op hun sterke punten om bijvoorbeeld elkaar te helpen. Voorbeeld iemand die zeer mooi schrijft vragen om hun notities te kopiëren voor een leerling met dyspraxie die niet mooi kan schrijven. Of iemand met concentratiestoornissen zetten naast iemand die heel gestructureerd werkt, zodanig dat dit rust brengt voor die andere leerling. Of iemand met ADHD en als er iets gehaald moet worden dat ze er op letten om die leerling te sturen. Door middel van kleine dingen gebeurt dit heel vaak. [invuller school B; 84-90]

Het is zeker wel aangenamer met een kind dat mee kan en gemotiveerd is. Anders is NAAM een ordeverstoorder, heeft ze geen interesse. NAAM heeft veel peptalk nodig, en de leerkrachten weten dat : 'Komaan NAAM, je kan het'. Anders zou ze niet opletten en veel babbelen. [Ouder A; 155-158]

De respondenten in de eerste onderzoeksfase verwachtten dat het gemotiveerd verslag individualisering mogelijk zou maken, wat ook bevestigd wordt.

Zeker, elk gemotiveerd verslag ziet er anders uit, er is geen één hetzelfde. Dat is eigenlijk het grootste verschil met wat we vroeger deden. [CLB-medewerker A; 47-48]

Daarnaast gaven de respondenten ook aan dat zij door het gemotiveerd verslag ondersteund zouden worden bij het bepalen van maatregelen en dat zij rekening zouden kunnen houden met welke maatregelen werken voor de leerling in kwestie.

Voor hen (de ouders) is dat ook nieuw om te kijken wat heeft hij nodig en wat gaat er werken. Ze weten dat ook niet altijd zo goed. Het is ook altijd goed dat wij een aanbod doen.... We proberen dat wel, maar dat is ook zo een proces, zowel voor leerlingen als ouders. Ik merk wel hoe ouder de leerling is, hoe gemakkelijker hij kan zeggen wat hij ziet zitten. Maar zo bij een eerste graad lukt dat niet zo goed eigenlijk. [CLB-medewerker A; 19-28]

4.3.2. Afstemming en wisselwerking

Binnen het HGW richt men zich altijd op *deze* leerling, in *deze* klas, bij *deze* leerkracht, op *deze* school en van *deze* ouders.

Ja, natuurlijk. Het kan zijn dat het ene schooljaar een aantal zaken wel gewerkt hebben, maar het volgende kan dit helemaal anders zijn doordat de groep gewijzigd is of de leerkrachten of ze gaan naar een hogere graad waar er meer eisen zijn. En dan kan het zijn dat je inderdaad opnieuw gaat wijzigen. Hier wordt dus ook wel rekening mee gehouden. [invuller school B; 38-41]

En ik denk dat het ene kind de leerkracht al beter ligt, of de leerkracht het kind, dus dat dat al het begin is van een goede samenwerking. Dus, ja, ik denk dat wel. Maar het is niet om te zeggen dat het echt negatief is. Dat heb ik nooit ervaren. [ouder A; 83-86]

Kinderen en jongeren ontwikkelen zich in een context die beïnvloedbaar is: zowel de klascontext als de gezinscontext en het sociaal netwerk. Afstemming tussen de aanpak op school en thuis is van belang. Zo'n gecombineerde aanpak is per definitie succesvoller dan een aanpak die zich alleen op school of thuis richt.

Bijvoorbeeld als een leerling in psychologische begeleiding is bij een psycholoog is dat wel belangrijk om eens te kijken wat die daar van denkt, hoe pakken we dat best aan op school. Dus dat gebeurt ook wel regelmatig. [invuller school B; 163-165]

Ja context is heel belangrijk bijvoorbeeld. Als je een goeie stimulerende thuis hebt dan merk je dat je met die jongere vaak sneller meer kunt bereiken, maar bijvoorbeeld dat je merkt dat in die leerling zijn thuissituatie nog andere problematiek aanwezig (financieel problemen of echtscheiding of ... multiproblemegezinnen) dan merk je van ja het is moeilijker dus we gaan ook op lange termijn onze doelstellingen moeten bijsturen. In die zin dat we niet zo snel zo veel mogen verwachten als bijvoorbeeld bij iemand anders. [invuller school B; 203-209]

Door de wisselwerking tussen leerling en leerkracht te observeren en te analyseren, kan men op zoek gaan naar wat goed gaat in de klas en wat problematisch is. Door het observeren in

de klas ontstaat een beter begrip van de situatie en de interactie tussen leerkracht, leerling of medeleerlingen. In de praktijk is dit echter niet altijd evident.

Dat is dan de bedoeling, als je werkt met observatielijst dat je dan kan kijken. Wanneer komt welk gedrag voor en waar heeft dat juist mee te maken. En dat we het positieve gedrag of het gedrag dat we wensen en dat we dit dan kunnen bevorderen en het andere gedrag kunnen afremmen. En soms zijn dat dan maatregelen zoals tussendoor even naar buiten mogen om wat stoom af te laten. Zo van die kleine maatregelen. [invuller school B; 53-57]

Observaties, ik weet via handelingsgericht werken wordt dat gestimuleerd, maar bij het secundair, of toch zeker op mijn scholen, gebeurt dat niet. We geven wel observatieformulieren mee aan de leerkrachten, om dingen te bevragen. Maar het is niet dat ik zelf in de klas ga ofzo. Dat eigenlijk niet. Via klassenraden krijg ik informatie, of deliberaties, of via observatieformulieren. Maar het is niet dat ik zelf in de klas ga. Dat is denk echt meer in de lagere school. Ik denk dat dat ook meer een hogere drempel is. [CLB-medewerker A; 73-78]

In de eerste onderzoeksfase verwachtten de respondenten dat het gemotiveerd verslag de communicatie met de andere partijen zou bevorderen, met een betere opvolging als gevolg.

Ja, ik vraag steeds naar wat zij(de ouders) zien als iets dat ging helpen. Anders moet je telkens van opnieuw beginnen zoeken en dat is zo jammer hé! Terwijl ouders meestal wel een zicht hebben op wat wel en niet werkt. Zowel in de thuiscontext als in het verleden op de school. Ofwel zeggen ze dat maatregelen thuis wel werken, maar kon dit niet in hun vorige school en dan zullen we wel bekijken of dit hier mogelijk is. Of zoeken we naar een tussenoplossing. [invuller school B; 121-125]

4.3.3. De leerkracht doet ertoe

De leerkracht speelt een cruciale rol in de wisselwerking met de leerling. Verander je de leerkracht, dan verander je het kind... en omgekeerd (Diekstra, 2003) Leerkrachten bieden zoveel mogelijk adaptief onderwijs en leveren zo een cruciale bijdrage aan een positieve ontwikkeling van leerlingen, zowel voor hun leren en werkhouding als hun sociaal-emotioneel functioneren.

Meestal staat dit wel duidelijk in het GMV. Voorbeeld iemand die sociaal sterk is in schakelen voor eens een babbeltje te slaan met iemand die zich wat minder voelt in de groep. Doordat de betrokkenheid van leerkrachten groot is, is er daar ook wel oog voor. Dit vloeit natuurlijk ook wat in elkaar é. Leerkrachten kennen ook wel hun leerlingen. [invuller school B; 92-95]

Vandaar dat leerkrachten daar wel belangrijk in zijn. Dat zij dat zien en stimuleren en regelmatig eens een positieve boodschap geven, eens in de agenda schrijven van ze is goed bezig, goede week geweest, nota's echt goed bijgehouden. Daar groeien leerlingen wel in. Daar proberen ons leerkracht wel alert voor te zijn, door regelmatig die dingen te geven. [invuller school B; 226-230]

De respondenten in dit onderzoek geven aan dat er grote verschillen zijn in de aanpak van een leerkracht en bespreken ook het effect dat dit kan hebben op de leerling. Men haalt verschillende mogelijke redenen aan voor deze diversiteit in leerkracht-aanpak.

Ja. In eerste instantie hangt het ervan af of een leerkracht op de hoogte is van de leerstoornis. Als een leerkracht een leerstoornis niet accepteert of niet begrijpt, dan moeten we niet veel verwachten. ... Dat hangt ook af van het karakter van de leerkracht, en de aard van de lessen en het vak. Er zal wel een verschil zijn tussen een leerkracht godsdienst, en een leerkracht wetenschappen, maar er is geen lijn in te trekken. [invuller school A; 52-60]

Hoe jonger de leerlingen, hoe meer de leerkrachten geneigd zijn om iets te doen. Omdat ze uiteindelijk ook wel beseffen dat de overgang van het lager naar het secundair onderwijs zeer groot is. Leerkrachten die veel uren in een klas komen, en de leerlingen bijgevolg ook beter kennen, gaan ook gemakkelijker geneigd zijn om iets te doen. En de eerste jaren is dat wel iets makkelijker, de laatste jaren, zo vanaf 4, 5 en 6 hebben veel leerlingen leren compenseren en zien de leerkrachten ook niet meer de noodzaak om iets te doen. [invuller school A; 68-73]

De grote meerderheid doet het wel, de minderheid wil ik nog meekrijgen. Maar ik hou er rekening mee dat ik 10% van de leerkrachten misschien nooit mee zal krijgen. Wat mij wel opvalt, is dat jonge leerkrachten weinig afweten van leerstoornissen en dat niet

in de opleiding zien, nog altijd niet blijkbaar. Of het is vrijblijvend, ze moeten er wat over opzoeken. Beginnende leerkrachten weten dan ook helemaal niet wat zo'n gemotiveerd verslag is, of zo'n begeleidingsplan. Die zijn natuurlijk ook heel erg bezig met het leren les geven, je kan er dan niet veel meer bij vragen. Dat heb ik de laatste tijd wel opgemerkt. Ze kunnen daar nog geen rekening mee houden, ze worden ook zo overbevraagd. [invuller school A; 157-164]

Ja, je merkt veel verschil. Sommige leerkrachten, die misschien wat ouder zijn die het systeem meer door hebben, hebben daar meer aandacht voor. En van de jonge leerkrachten meestal niet, omdat ze het gewoon niet kennen. En daarvoor moeten ze gewoon wat in het systeem gebracht worden en dan gaat het wel [leerling B; 29-32]

Ik ga dat niet meer doen. Want bij wiskunde heb ik dat ooit een keer gedaan. Die had gezegd dat ik ging eindigen met een C-attest ofzo. En ik had dat gezegd tegen mij klastitularis en die is zo beginnen aanvliegen op die van wiskunde. En hij was dan zo boos, en hij wou mij dan niet meer helpen en hij duidde mij dan niet meer aan. En ik heb dan zo mijn excuses aangeboden. Maar mijn mama weet daar niet van. [leerling A; 73-77]

Zij zal dat anders ervaren, ik ben ook maar de ouder he, ik hoor zo de gefilterde versie van in de klas. Ik ken mijn dochter wel ook een beetje natuurlijk. [ouder A; 90-92]

Die van ww, het half jaar was gedaan en ze had dat nog niet gezien dat ik een gemotiveerd verslag had. Dat was grappig. [leerling A; 186-187]

Vorig jaar moest ik eens lezen, en iedereen was mij toen aan het uitlachen. En ik vond dat echt grof. En nu moet ik altijd lezen bij Engels, maar de leerkracht zegt dan altijd "goed zo NAAM". [leerling A; 198-200]

Ja ja. Wel, nu zit ik in de zesdes en heb ik een leerkracht Nederlands en die heeft superveel aandacht daarvoor. En andere jaren in vakken van Nederlands was er geen aandacht en waardoor mijn punten heel veel naar beneden zakte. En nu zaten mijn punten super goed. Waarom? Omdat ze er aandacht voor heeft. En anders, in het derde had ik een leerkracht die helemaal niets deed. En dat mijn mama ook naar haar gaat,

kun je daar niets aan doen. “Ja, nee nee nee, dat gaat niet, dat gaat niet.” En dan waren mijn punten natuurlijk superslecht. [leerling B; 36-41]

Naar analogie met de onderwijsbehoeften van de leerling, formuleert een effectieve leerkracht zijn of haar eigen ondersteuningsbehoeften, zowel op het vlak van pedagogische aanpak, instructie, feedback als klasmanagement. De respondenten geven aan dat hier heel wat verschillen in te bemerken zijn.

Je denkt na over je persoonlijke opvattingen, wat is het effect daarvan, hoe kan ik leerlingen op een positieve manier stimuleren. Hier op school leeft dit heel sterk. Leerkrachten geven snel aan als iets niet meer lukt. Ze vragen zelf om bijkomende tips of raad van hoe men het anders kan aanpakken. Of dit is mijn opvatting en hoe ik het doe, maar blijkbaar werkt dit niet bij deze leerling, kan je nog wat tips geven [invuller school B; 70-75]

Weinig leerkrachten geven dat aan, wat ze nodig hebben qua aanpak. Ze vragen wel... ze reduceren het vaak tot kindkenmerken, dat vertalen naar de aanpak of zorgen voor aanpak is via ne gansen omweg. Expliciet vragen qua aanpak merk ik niet zo veel. Het is eerder van, wat moet dat kind doen. Minder oefeningen, kortere toetsen, zo die dingen wel, maar niet van mijn aanpak, wat moet ik veranderen, maar wel ... [CLB-medewerker B; 71-75]

Want in het derde jaar was er de leerkracht van wetenschappen die zei ‘dat is nu de eerste keer dat ik dat meemaak, en ik ga mij daar eens in verdiepen.’ Ik vond dat wel raar, want die gaf al geruime tijd les, maar dat was de eerste keer dat die dat meemaakte. ...Die is het dan ook aan het CLB gaan vragen, wat te doen om dat kind te helpen. [ouder B; 174-183]

Zoals de respondenten in de eerste onderzoeksfase reeds aangaven, is het niet eenvoudig om het volledige leerkrachtenteam mee te krijgen omdat individuele begeleiding van een leerling niet vanzelfsprekend is voor elke leerkracht.

dat hangt ook af van de leerkracht. Want wij hebben vorig jaar een leerkracht van Nederlands gehad, en die zei ‘dat mag nu zijn wat het wil, ik doe het zo en niet anders’.

[ouder A; 6-8]

De leerkrachten die letten, alle als ze het weten dan letten ze er op. Maar niet dat ze zo zeggen...Die van Engels die helpt mij dan zo wel bij als iets niet gaat, maar die Frans trekt zich er dan soms gewoon niets van aan. [leerling A; 12-14]

Omdat ik soms voel wel dat alles staat of valt met de betrokkenheid van de leerkracht. Zeker met het gemotiveerd verslag. En de ene houdt er inderdaad meer rekening mee dan de andere. En de school spreekt hen daar dan ook over aan. [CLB-medewerker A; 229-231]

4.3.4. Positieve aspecten zijn van groot belang

In het HGW zoekt men bewust naar krachten en kansen van leerling, ouders, school, klas en leerkracht. In het gemotiveerd verslag werd dan ook een rubriek ‘sterke punten’ toegevoegd met per onderdeel enkele voorbeelden van mogelijke sterke punten van een leerling. Door de sterke punten expliciet te vermelden op het gemotiveerd verslag, wil men leerkrachten stimuleren om zich een genuanceerd beeld van de leerling in kwestie te vormen. De respondenten geven aan dat het, ondanks de voorbeelden, nog altijd heel moeilijk is om deze rubriek in te vullen.

Die sterke punten vind ik ongeveer het moeilijkste om in te vullen op het gemotiveerd verslag. Omdat ouders vinden ‘mijn kind, schoon kind’, die vinden dat hun kind verschrikkelijk sterk is op alle vlakken, buiten de dingen die er echt heel hard uitspringen. Als het echt duidelijk is dan zullen ze wel zeggen van ‘nee, dat is net zijn slechtste punt’. Leerlingen kunnen zichzelf niet inschatten, en ik vind dat heel moeilijk om in te vullen omdat ik hen ook niet elke dag zie, niet allemaal. [invuller school A; 86-91]

Het gemotiveerd verslag, die sterktes worden bevraagd, en ik heb al gezegd dat dat moeilijk is, ze vinden het moeilijk om de sterktes te benoemen. Ze gaan eerder zeggen ‘dat kind heeft last van veel prikkels, zorg dat hij minder prikkels heeft’, he, zo op die manier. Daarom niet negatief, maar ook niet positief. [CLB-medewerker B; 94-97]

We letten daar op, maar het is alsof het altijd nog wat geforceerd is. Dat zit niet in onze cultuur zo. We doen dat wel, maar voor ouders is dat wel moeilijk. En wij laten hen daar dan ook waarschijnlijk nog te weinig over uit. [CLB-medewerker A; 140-142]

Zoals de respondenten in de eerste onderzoeksfase evenwel aangaven, geeft het vermelden van deze positieve kenmerken kansen aan de leerling.

Dyslexie is enkel maar negatief. En wat wil je er bij hebben om er toch door te zijn. In het GV staat dan ook je goede punten en dan is dat ook goed. Niet enkel negatief, maar ook positief. [leerling B; 73-75]

Het heeft natuurlijk ook te maken gehad met het feit dat ze op een bepaald ogenblik slechte punten haalde in STW en doordat ze het gevoel had 'het lukt langs geen kanten' is ze dan zelf ook ambetant beginnen doen en heeft ze haar krediet opgebruikt bij de leerkrachten en kon ze zeker niet meer op hulp rekenen. Zeker niet meer, omdat ze zelf ook vervelend begon te doen, dat ze geen aandacht meer hadden voor haar sterke punten. Dat het enkel nog de slechte waren. [ouder B; 94-99]

4.3.5. Constructieve samenwerking

Van bij de aanmelding van een hulpvraag worden in het HGW alle partijen betrokken. De informatie die men bij dit gesprek verkrijgt, kan cruciaal zijn.

Jaja, sowieso als leerlingen zich inschrijven en ze geven aan dat ze bijzondere vragen of noden hebben dan passeren die bij de leerlingenbegeleiding. En dan wordt nagegaan welke maatregelen er eventueel waren op de vorige school of wat heeft in het verleden gewerkt. Op basis daarvan wordt dan een eerste gemotiveerd verslag opgemaakt. [invuller school B; 29-32]

In de werking met het gemotiveerd verslag, worden analoog met het HGW heel wat overlegmomenten voorzien. Sommige scholen opteren voor het inlassen van een extra overlegmoment, anderen laten dit samenvallen met de vaste oudercontacten. De respondenten geven aan dat dit extra overleg niet evident is.

Nee, geen vast moment voorzien. Tenzij de oudercontacten. Dit zijn de momenten waarop ik probeer om de ouders toch nog eens extra aan te spreken of aan de klastitularis te vragen om dat nog eens met de ouders te bespreken. [invuller school B; 21-23]

Dit is waar, het is vaak niet altijd praktisch mogelijk voor de ouders om zich vrij te maken. Maar als ik echt merk dat het niet lukt, zal ik via telefoon een gesprek proberen te hebben. [invuller school B; 140-141]

Het is niet dat we dan een gesprek hebben met alle partijen tezamen, dat is gewoon niet haalbaar. Maar dan passen we het aan en geven we het mee voor de ouders, met de vraag is dat goed voor jullie. Maar meestal is dat geen probleem. [CLB-medewerker A; 68-70]

Zeker als het moeilijke gesprekken zijn, starten we zo wel een beetje. Vanuit een gezamenlijk bezorgdheid. Want vaak heb je ouders tegen de school of omgekeerd. Als we proberen zeggen dat het echt vanuit een gezamenlijke bezorgdheid ... dat het met dat kind goed gaat en het gaat niet over juist of fout, maar wel wat gaan we daar nu mee doen. Zo proberen we gesprekken constructief te starten, dat het niet tegen elkaar is. Dat helpt wel ja. [CLB-medewerker A; 197-202]

De hulpvraag van een leerling kan uit verschillende hoeken komen. Men neemt echter wel elke vraag, zorg of verwachting ernstig.

Dus van daar kan signalen komen. Of vanuit ouders die contact opnemen. Voorbeeld maatregelen die golden op de vorige school of als ze weten dat iets thuis goed werkt of vanuit de jongere zelf. Voorbeeld na de examens als de resultaten niet meevallen, dat we dan nog eens samen zitten om te kijken welke maatregelen wel of niet goed waren en dan eventueel aanpassen. [invuller school B; 15-19]

Ook de jongere zelf wordt beluisterd. Dit bevordert de motivatie en kan verklaringen of oplossingen bieden. Op langere termijn stimuleert men de zelfredzaamheid van de leerlingen. De respondenten gaven ook aan dat niet alle leerlingen vragende partij zijn om de uitzondering van de klas te zijn. Ook hiermee moet men rekening houden.

Ik stimuleer leerlingen altijd om zelf hulp te vragen, om het zelf te proberen oplossen. Als ze niet durven of als het niet lukt, moeten ze naar mij komen en dan kan ik ondersteuning bieden. Dat is dan vooral in de eerste jaartjes, maar in de laatste jaren leren ze dat wel zelf. [invuller school A; 34-37]

Leerlingen met een leerstoornis willen niet anders zijn dan andere leerlingen, en willen soms zelf geen ondersteuning. [invuller school A; 40-41]

De respondenten in de eerste onderzoeksfase verwachtten dat de samenwerking met alle partijen (school, CLB, ouders en leerling) de betrokkenheid zal verhogen. Men gaf evenwel aan dat er weinig tijd is in de reguliere werking voor extra overleg met al deze betrokkenen.

Als een leerling nieuw start is dat heel moeilijk om op voorhand op een goeie manier te doen. Daarom dat ik in begin veel tijd spendeer om de ouders te bevragen omdat zij dat wat kunnen inschatten van wat hun ervaring is van op vorige school en ook thuis. Wat is haalbaar en realistisch. [invuller school B; 195-198]

Maar we geven ook altijd aan de ouders en de leerling mee van “je mag veranderen doorheen het jaar.” Als ze voelen van ze hebben dit niet meer nodig of jawel. Ouders zeggen soms van “ik wil niet te veel ook hé”, ik wil dat mijn kind is gelijk alle anderen en niet te veel maatregelen. Dan starten we soms met weinig en zeggen we “ok, je mag altijd uitbreiden” of er kan eens iets wegvallen ofzo. En ze doen dat ook wel. [CLB-medewerker A; 57-62]

Zoals verwacht is er wel een aanzienlijke tijdsinvestering nodig van de invullers om de werking met het gemotiveerd verslag op te starten.

De eerste keer dat er een gemotiveerd verslag opgesteld wordt is dit altijd zo. Dan kruipt er heel veel tijd in. De ouders zijn dan al gecontacteerd ofwel heb je ze al gezien bij inschrijvingen of je neemt nadien nog eens contact op en dan zit je nog eens samen met de ouders of je hebt een telefonisch gesprek, een beetje afhankelijk van wat praktisch mogelijk is voor de ouders. Daarnaast zit je ook met de leerling samen. ... Zodanig dat je wel 3 gesprekken verder zit voor je GMV op papier hebt staan en

waarmee je vertrekt. Tijdens het schooljaar kan dan nog gekeken worden of dingen veranderd moeten worden of niet. [invuller school B; 102-112]

4.3.6. Doelgericht handelen

Het gemotiveerd verslag is sterk doelgericht: waar willen we naartoe en wat hebben we daarvoor nodig? Het is belangrijk dat deze doelen ambitieus zijn, maar ook haalbaar.

Doelgerichte leerkrachten analyseren daarom regelmatig de effecten van de gekozen aanpak.

Dat geldt zowel voor het gemotiveerd verslag, als voor mijn gewone gesprekken met leerlingen. Ik vind het wel belangrijk als ze bij mij komen dat we afspreken van kijk “Wat is de bedoeling van de gesprekken hier en waar wil je dat ik u mee kan helpen, wat ga je als doel nemen”. Het klinkt wel gemakkelijker dan het is, maar ik probeer dat wel. Dat ik ook weet waar ik met de leerling naar toe ga. Ik vraag ook altijd wat al goed gaat en om dat uit te breiden, dat is zo wat de insteek in al mijn gesprekken en ook voor het gemotiveerd verslag. [CLB-medewerker A; 151-156]

Want als het niet haalbaar moet is moet je daar die jongere niet blijven mee belasten, want als die dan merkt van ja ik doe gigantisch mijn best, maar dat lukt mij niet. Dat werkt alleen maar frustratie en demotivatie in de hand. Dus dat heeft geen zin.

[invuller school B; 213-216]

Het gemotiveerd verslag wil scholen stimuleren een passende leeromgeving en effectief onderwijs te bieden. Om dit te bereiken kunnen de maatregelen in het gemotiveerd verslag geëvalueerd worden om na te gaan welke aanpak werkt en of de beoogde doelen bereikt worden. Het inpassen van deze evaluatie in de timing van een schooljaar is niet vanzelfsprekend en de respondenten geven aan dat dit dan ook maar in beperkte mate gebeurt.

Daarom is het ook belangrijk dat we dat regelmatig, als het nodig is, evalueren. Zodanig dat je effectief gaat werken met datgene dat de jongere nodig heeft. [invuller school B; 8-9]

Sowieso de examenperiode omdat dan gekeken wordt als resultaten niet goed zijn om te kijken 'wat schort er hier'. Moeten we dan misschien andere maatregelen afspreken? Dus de examenperiode is de meest cruciale periode waar er zeker geëvalueerd wordt. En ook klassenraden. [invuller school B; 23-26]

Echt geëvalueerd, die maatregelen, wordt dat niet bij ons. Het gebeurt eigenlijk niet. En dat is ook een voordeel van het gemotiveerd verslag, dat we daartoe zouden moeten komen. Maar of we daar ooit gaan toe komen de eerste vijf jaar, dat weet ik niet. Ik wil dat graag in de loop van volgend jaar, de leerlingen met een gemotiveerd verslag terugzien en dan de maatregelen aanpassen. Dat wil ik wel proberen, maar of dat gaat lukken, weet ik niet. [invuller school A; 168-173]

Eigenlijk is dat de bedoeling he, met die plusjes en minnetjes he, maar dat gebeurt niet, nee. [CLB-medewerker B; 216]

Op het einde van het jaar wordt dat systematisch bevraagd in de klassenraad van de maatregelen van dit kind, voor het gemotiveerd verslag. Op het einde. Dus voor alle leerlingen en dan die van leerlingen met een gemotiveerd verslag, die komen op het einde. En dan moeten de leerkrachten zeggen plus of min en dan duiden we dit aan en anders veranderen we het voor het volgende schooljaar, dat doen we wel [CLB-medewerker A; 53-57]

De respondenten in de eerste onderzoeksfase verwachtten dat het gemotiveerd verslag de doorstroming van informatie ten goede zou komen, wat ook bevestigd werd in de interviews. Daarnaast gaven ze ook aan dat ze de continuïteit in de aangeboden hulp en de betere opvolging als troeven zagen voor de werking met het gemotiveerd verslag.

Ik denk dat er daar zeker nog wat werk aan is aan doelgericht werken. Zowel bij mezelf denk ik als op de school. We zijn vol engagement en overgave. We beginnen van alles, maar ik denk niet dat we alles een goed proces voor ogen houden van wat willen daar mee bereiken, hoe gaan we dat evalueren. Het gemotiveerd verslag is nu wel een instrument die zich daar wel goed toe leent. Op het einde van het jaar doen we dat ook. Je hebt echt een papier waarop je kan aanvinken. [CLB-medewerker A; 285-290]

In overleg en al zoekend van wat er in het verleden is geweest. Zodanig dat je niet moet beginnen met maatregelen waarvan je weet dat deze in het verleden niet hebben geholpen. Dat kadert zeker daarin. Maar het moet ook wel realistisch zijn. Het heeft geen zin om doelen te formuleren die niet haalbaar zijn. [invuller school B; 186-190]

4.3.7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant

De werkwijze van het gemotiveerd verslag is systematisch en verloopt in stappen. Zo tracht men transparantie in het zorgbeleid van de school te creëren voor alle betrokkenen. Het is duidelijk voor alle betrokkenen hoe men op school werkt en waarom. Er zijn heldere afspraken die nageleefd worden. De rollen binnen de zorgstructuur zijn duidelijk voor alle partijen.

Wij hebben wekelijks overleg met mensen van het CLB, graadcoördinatoren en de directie. Waarbij dat de leerling aan bod komen vanuit alle klassen, alle klassen komen aan bod. Maar het zijn vooral die leerling van waar we merken van daar is er een probleem, ja we zitten vast of daar is een vraag. Dat moet niet perse een probleemvraag zijn, maar gewoon een vraag van we weten niet goed wat we daar mee moeten doen, of het kan ook zijn dat er een moeilijke klasgroep is. En dan wordt er besproken van ok, hoe gaan we daar verder mee omgaan. Wie gaat dat verder opvolgen? Wie neemt er contact op met de leerling? Wie neemt er eventueel contact op met de ouders? Zal het CLB daar een rol in spelen of niet? En dan bekijken we hoe we daar verder mee omgaan. [invuller school B; 243-251]

Ik denk dat dat over het algemeen wel zo is dat dat duidelijk is hier op school wie dat er wat wanneer opvolgt. En als dat niet duidelijk is wordt dat heel vaak naar de cel toe gecommuniceerd. [invuller school B; 267-269]

Ja. Wie beheert, en leest, daar zijn duidelijke afspraken over. Euhm, dat we het aan het leerlingenvolgsysteem gaan koppelen en dat de leerkrachten dat enkel in de klassenraden gaan mogen zien. Dat is een afspraak die gemaakt is naar volgend jaar toe. [invuller school A; 194-196]

We hebben sowieso een infoavond voor alle nieuwe leerlingen en ouders in het begin van het schooljaar en dan leggen we goed uit wat doet de school, wat doet het CLB, leerlingenbegeleiding die werkt rond leren leren, je hebt ook de klastitularis.... Dat wordt altijd goed uitgelegd met de e-mailadressen bij, de ouders krijgen dat ook. En aan alle nieuwe leerlingen stellen wij ons ook voor in de klas. Krijgen ze een folder of een sticker dat ze in hun agenda kunnen plakken met al onze gegevens op. ([CLB-medewerker A; 307-312]

Het schoolteam kan het gemotiveerd verslag zodanig bewerken dat het past bij de visie van de school en de werkwijze van het team. Het gemotiveerd verslag moet natuurlijk functioneel zijn, maar mag nooit een doel op zich zijn, het is een hulpmiddel om systematisch en transparant te werken.

Ik probeer dat ja. Maar het voordeel van het gemotiveerd verslag is dat het zeer duidelijk is. Ze zien de maatregelen staan. Er wordt benadrukt dat het gaat over een engagement, zowel van jullie als van ons. Maar het voordeel van het gemotiveerd verslag is dat het duidelijk is. Het staat op papier en staat duidelijk beschreven. Er is weinig ruimte om misverstanden te hebben. Dit is ook één van de voordelen van het gemotiveerd verslag. Dit geldt zowel voor de ouders als de leerling. [invuller school B; 152-156]

Meeste reacties tot nu toe die ik al gekregen heb, zowel van ouders als van leerlingen is dat ze heel blij zijn daarmee. Voor de meeste is het nieuw. Zeggen ze dat ze dit in hun vorige school niet hadden, toch niet op die manier. Vaak hadden ze wel maatregelen, maar was dat dan niet zo heel duidelijk welke maatregelen dat dan waren. Aangezien ze het nu op papier krijgen is dat wel heel duidelijk. Dus de meeste leerlingen zijn heel tevreden daarover. [invuller school B; 338-342]

Tenslotte verwachtten de respondenten in de eerste onderzoeksfase dat de uniformiteit van het gemotiveerd verslag en de overzichtelijkheid voordelen zouden zijn van de werking met het gemotiveerd verslag, wat ook bevestigd wordt.

Zeker met het gemotiveerd verslag, het is een zeer duidelijk en gestructureerd document op zich. Het feit dat er ook toestemming moet zijn van leerkracht, ouders en CLB, dat zorgt ervoor dat dat zeker gebeurt. Het feit dat de handtekening er ook moet staan, zorgt dat die mensen zeker inspraak hebben, maakt het meer officieel. Dat zorgt ervoor dat, dat iedereen erbij betrokken is. Samenwerken zit er dus in. Het is de zorgcoördinator die dat leidt, en die zorgt dan dat het zorgteam, de leerkracht erbij is, en als het lukt de ouders. [CLB-medewerker B; 258-263]

5. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Dit exploratief onderzoek streefde ernaar een eerste beeld te scheppen over de invoering van een nieuw instrument voor leerlingenbegeleiding: het gemotiveerd verslag. Het gemotiveerd verslag werd ontwikkeld binnen de proeftuin “Gemotiveerd!” en conform aan de proeftuin-filosofie ingevoerd en uitgetest in verschillende scholen in de Gentse regio. Na drie jaar experimenteren merkten de medewerkers van de proeftuin dat de interesse naar het gemotiveerd verslag steeds toenam en dat er heel wat positieve geluiden hun richting uitkwamen, maar was er nog geen betrouwbare evaluatie gemaakt van de werking van het gemotiveerd verslag. Met dit onderzoek wordt getracht tot een volledige beschrijving te komen van de implementatie van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio tijdens het laatste jaar van de proeftuin “Gemotiveerd!” met het oog op een eventuele verdere verspreiding in het Vlaamse onderwijs.

Om tot een beschrijving van de huidige situatie te komen, werd uitgegaan van volgende onderzoeksvragen:

- Hoe vaak werken scholen in de Gentse regio op dit moment met het gemotiveerd verslag?
- Wat zijn de verwachtingen van gebruikers op school en in het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag?
- Sluit de implementatie van het gemotiveerd verslag aan bij de verwachtingen van de school en het CLB?
- Bij de ontwikkeling van het gemotiveerd verslag werd het handelingsgericht werken als referentiekader vooropgesteld. In welk mate worden de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken gerespecteerd en sluit de implementatie van het gemotiveerd verslag aan bij het handelingsgericht werken?

In 2006 beschreef Pameijer in haar artikel “Toward needs-based assessment: Bridging the gap between assessment and practice” in *Educational & Child Psychology* zelf enkele voor- en nadelen van het handelingsgericht werken en de handelingsgerichte diagnostiek.

Zij stelde dat de verschillende stappen en fasen die beschreven worden in de handelingsgerichte diagnostiek de assessors op het veld ondersteunen. Deze assessors vinden de checklists en formulieren ook zeer praktisch. HGW en HGD bieden een gemeenschappelijk referentiekader voor alle betrokken partijen, het geeft hen een gemeenschappelijke taal. Dit bevordert de communicatie tussen de verschillende participanten. Cliënten zien hun assessor niet enkel als een expert, maar ook als een partner die hen kan bijstaan in hun hulpvraag. Naast deze voordelen beschrijft Pameijer ook enkele problemen waarmee zij geconfronteerd werd. Zo stellen zich meerdere problemen voor de assessor tijdens de consultatie waarbij tegenstrijdige belangen kunnen zorgen voor conflicten, is het niet altijd evident voor de assessor om enkel het hoogstnoodzakelijke te bespreken ipv een totaalbeeld van de leerling te onderzoeken en labelt men nog meer dan wat nodig en wenselijk is. Het schrijven van onderzoeksverslagen neemt heel wat tijd in beslag en de assessor beschikt niet altijd over betrouwbare en valide assessment tools. Een nadeel dat ook in het handelingsgericht werken kan geplaagd worden is het feit dat de intensieve samenwerking met alle betrokkenen zeer veel tijd in beslag neemt. Handelingsgericht werken en handelingsgerichte diagnostiek vragen een grote tijdsinvestering.

In een eerste onderfase werden 73 respondenten bevestigd uit het CLB en de school naar de verwachtingen die zij hadden ten aanzien van het gemotiveerd verslag na een eerste infomoment over het werken met een gemotiveerd verslag. Om deze voor- en nadelen die de respondenten verwachtten bij het gebruik van het gemotiveerd verslag af te toetsen aan de realiteit, werden 8 gebruikers van het gemotiveerd verslag bevestigd die er al enige tijd mee aan de slag waren. De 8 geselecteerde respondenten (2 leerlingen, 2 ouders, 2 CLB-medewerkers en 2 invullers op school) werden geïnterviewd over hun ervaringen met het gemotiveerd verslag. In dit interview werd gepeild naar hun ervaringen en naar de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken.

Uit de resultaten die door middel van deze bevestigingen verkregen werden kunnen enkele conclusies getrokken worden.

De verwachtingen die de respondenten in het eerste onderzoeksluik neerschreven worden door de interviews bevestigd. De respondenten geven aan dat de doorstroming en de

continuïteit van de informatie over zorg verbeterd is. Men stelt ook aan dat alle partijen tevreden zijn over het overzicht dat het gemotiveerd verslag biedt van de geboden maatregelen. De uniformiteit en de eenduidigheid van het gemotiveerd verslag wordt positief ervaren. De verwachting dat het de communicatie met de andere betrokkenen zou versterken wordt beperkt ingelost, de gebruikers geven aan dat het extra overleg dat hiervoor nodig is niet eenvoudig is in te passen in de reguliere werking op school.

Een andere verwachting, namelijk dat het gemotiveerd verslag extra plan- en werklust met zich mee zou brengen, komt in de interviews aan bod en de respondenten beschrijven dat de opstart van een gemotiveerd verslag een intensief proces is. Ook het motiveren van het leerkrachtenteam en de individuele begeleiding van elke leerling wordt als een struikelblok ervaren, zoals verwacht door de respondenten in het eerste onderzoeksluik.

Als kritische bemerking bij deze eerste onderzoeksfase moet genoteerd worden dat de respondenten in de eerste onderzoeksfase vrijwillig deelnamen aan het infomoment over het gemotiveerd verslag en dus reeds gemotiveerd waren op voorhand. Vervolgonderzoek kan eventueel uitwijzen of respondenten die verplicht werden om ditzelfde infomoment bij te wonen, bijvoorbeeld leerkrachten op een personeelvergadering, dezelfde verwachtingen zouden neerschrijven.

De zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken zijn zeker terug te vinden bij het gebruik van het gemotiveerd verslag. De respondenten geven aan dat de omslag in denken van diagnose naar wat de onderwijsbehoeften van de leerling in kwestie zijn gestimuleerd wordt door het gemotiveerd verslag. Men geeft aan dat in gesprekken met ouders en leerlingen steeds meer wordt gedacht aan ‘wat de leerling nodig heeft’ in plaats van wat er ‘scheelt’ aan de leerling.

De respondenten zijn zich bewust van het belang van een goede afstemming en wisselwerking en gaan bewust op zoek naar bevorderende en belemmerende factoren. In het HGW wordt de nadruk gelegd op het belang van observaties van leerkrachtgedrag. De respondenten geven aan dat dit in de huidige situatie nog een brug te ver is. Leerkrachten zijn wel bereid observatieformulieren in te vullen over leerlingen, maar een buitenstaander die de leerkracht observeert in de interactie met een leerling, wordt nog niet aanvaard.

Het derde uitgangspunt, de leerkracht doet ertoe, kwam uitvoerig aan bod in de interviews. Leerlingen en ouders geven aan dat het effect van de aanpak van een specifieke leerkracht duidelijk merkbaar is in de leerwinst van de leerling. Alle betrokkenen geven evenwel aan dat

er grote verschillen zijn in dit leerkrachtgedrag. De respondenten geven hiervoor verschillende verklaringen: de betrokkenheid van de leerkracht, de studierichting waarin zij zich bevinden, het aantal uren dat een leerkracht in een klas komt, de leeftijd van de leerkracht en zijn of haar onderwijservaring, de houding van de leerkracht ten aanzien van leerbeperkingen,... Om tot een betrouwbare verklaring van dit verschil in leerkrachtgedrag ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te komen, is vervolgonderzoek aangewezen.

De rubriek in het gemotiveerd verslag 'sterke punten van de leerling' wordt door alle partijen positief geëvalueerd. De respondenten geven evenwel aan dat dit vaak het moeilijkste onderdeel is om in te vullen. Ondanks de voorbeelden die het gemotiveerd verslag ter inspiratie voorziet, is het niet evident om de sterke punten van een leerling te expliciteren zowel voor de invullers op school als voor de ouders.

Het vijfde uitgangspunt over de constructieve samenwerking met alle betrokkenen vinden we zeker en vast terug in de ervaringen van de gebruikers van het gemotiveerd verslag. De respondenten geven evenwel aan dat de extra overlegmomenten die noodzakelijk zijn om het gemotiveerd verslag op te stellen niet evident zijn in te passen in de timing van het schooljaar. De respondenten geven aan dat de betrokkenheid van de ouders hier een rol in speelt en natuurlijk de praktische haalbaarheid. Vaak worden de extra overlegmomenten opgevangen door de reguliere oudercontacten of door telefonisch overleg of overleg via mail.

De respondenten geven aan dat het gemotiveerd verslag hen stimuleert om doelgericht te handelen. Zij geven het belang van haalbare doelen en een effectieve aanpak aan. De respondenten geven aan dat de evaluatie- en deliberatiemomenten op school de aangewezen periode zijn voor de evaluatie van de maatregelen. De respondenten geven evenwel aan dat deze evaluatie van de maatregelen niet altijd gebeurt. De reden hiervoor is niet duidelijk, verder onderzoek zou hierover uitsluitsel kunnen brengen.

Het laatste uitgangspunt, systematiek en transparantie, wordt op het grootste enthousiasme onthaald. De respondenten zijn het erover eens dat het gemotiveerd verslag hen helpt om het zorgbeleid op school transparanter te maken voor alle betrokkenen. Zij geven de duidelijkheid en de structuur van het gemotiveerd verslag aan als één van de grootste voordelen.

Op basis van deze resultaten kan men besluiten dat de gebruikers van het gemotiveerd verslag de zeven uitgangspunten van het handelingsgericht werken respecteren en dat het gemotiveerd verslag dus beschouwd mag worden als een instrument voor handelingsgericht werken. Verder onderzoek is ook hier evenwel aangewezen aangezien de respondenten in dit

onderzoek gerekruteerd werden onder de gebruikers die reeds enige ervaring hadden met het gemotiveerd verslag en bijgevolg tot de ‘voortrekkers’ van deze proeftuin kunnen gerekend worden. Het is nog de vraag of gebruikers die niet actief participeerden in de ontwikkeling van het gemotiveerd verslag het referentiekader van het handelingsgericht werken evenzeer zullen respecteren.

Na drie jaren experimenteren was het voor de medewerkers van de proeftuin “Gemotiveerd!” ook niet meer altijd duidelijk hoeveel gemotiveerde verslagen er precies circuleerden in de Gentse regio. Om dit in kaart te brengen werden alle CLB-contactpersonen in de regio via e-mail bevestigd. De antwoorden van de contactpersonen brachten aan het licht dat 20 basisscholen, 1 school voor buitengewoon basisonderwijs en 14 secundaire scholen die samenwerken met het VCLB Gent gebruik maken van het gemotiveerd verslag. Samen zijn zij goed voor 322 leerlingen met een gemotiveerd verslag, waarvan er 73 in het basisonderwijs, 1 in het buitengewoon basisonderwijs en 248 in het secundair onderwijs school lopen.

22 CLB-contactpersonen uit het basisonderwijs gaven aan dat zij later op het schooljaar, na de midden-MDO's, nog heel wat gemotiveerde verslagen zouden opmaken met het oog op de overgang naar het secundair onderwijs.

Bij de analyse van het aantal gemotiveerde verslagen in het secundair onderwijs, kan men vaststellen dat slechts voor een beperkt aantal leerlingen een gemotiveerd verslag werd opgesteld. Er werden in het secundair onderwijs 248 gemotiveerde verslagen opgesteld op een populatie van 11013 leerlingen in de 14 deelnemende scholen. Dit komt overeen met 2,25% van de leerlingen in deze scholen.

Bij de ontwikkeling van het gemotiveerd verslag werd gesteld dat als men het gemotiveerd verslag tegen het ontwerpdecreet Leerzorg hield, een gemotiveerd verslag bedoeld was voor leerlingen die zich bevinden op leerzorgniveau 2. Om de validiteit en de betrouwbaarheid van dit nieuw classificeringssysteem in leerzorgniveaus te bepalen, werd op vraag van de Vlaamse Regering een praktijktest gehouden waarbij een geselecteerde steekproef van 8 648 leerlingen (op een populatie van 1 109 909 leerlingen tussen 2,5 en 18 jaar) uit het gewoon en buitengewoon lager en secundair onderwijs in de matrix werden geplaatst. Psychologen van 73 Centra voor Leerlingenbegeleiding werden gevraagd de onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart te brengen volgens de nieuwe criteria van de leerzorgmatrix. De resultaten van deze praktijktest toonden aan dat 5,8% van de lagere schoolkinderen met specifieke

onderwijsbehoeften ingeschaald zou worden op leezorgniveau 2, terwijl dat in de groep van 12 tot 18-jarigen 6,5% was. In vergelijking met de resultaten van dit onderzoek waarbij slechts 2,25% van de leerlingen in het secundair onderwijs over een gemotiveerd verslag beschikt, kan men concluderen dat nog slechts een beperkte groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften begeleid wordt door middel van een gemotiveerd verslag. Vervolgonderzoek kan uitwijzen of dit aantal binnen enkele jaren al dan niet toegenomen is.

6. REFERENTIES

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10,295-308.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braet, C. & Prins, P. (Eds.). (2008). *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Brophy, J., International Bureau of Education, G., & International Academy of Education, B. (2000). *Teaching*. Educational Practices Series--1.
- Carr, A. (Ed.). (2000). *What works with children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Second edition. London: Sage Publications.
- De Bruyn, E.E.J., Pameijer, N., Ruijsenaars, A.J.J.M.& Van Aarle, E.J.M. (2003). *De diagnostische cyclus. Een praktijkleer*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- De Coninck, C. (2005) Maatwerk in samenspraak. Een goed patroon. *Impuls*, 35(3), 202-208
- Deno, S.L. (2005). Problem-Solving Assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.) *Assessment for intervention: a problem-solving approach* (pp.10-42). New York: The Guildford Press
- Diekstra, R.F.W. (2003) *De grondwet van de opvoeding*. Uithoorn: Karakter.
- HÜTTNER, H.J.M., K, RENCKSTORF & F. WESTER (1995) Inhoudsanalyse als kwalitatief interpreterende werkwijze. In Hüttner, H.J.M., K, Renckstorf & F. Wester, (eds.) *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschappen* .pp. 609-683). Houten: Bohn Stafleu van Loghump.

Lebeer, J., Struyf, E., Wilssens, M., Denys, A., Timbremont, B., Van de Veire, H., De Maeyer, S., De Muynck, R., Du Seuil, D. & Pauwels, P. (2008), *Onderzoek Praktijktest in het kader van Leerzorg*.

Mardulier, T. (2005) Kan het nog iets meer zijn? Over inclusief onderwijs in Vlaanderen. *Impuls*, 35 (3), 187-197

Marzano, R.J. (2003) *What Works in schools, translating research into action*. Alexandria USA: ASCD.

Marzano, R.J. (2007) *Wat werkt op school. Research in actie*. Middelburg: Bazalt.

Mash, E.J. & Hunsley, J. (2005) *Evidence-based assessment of child and adolescent disorders: Issues and challenges*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol.34, 362-380

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analyses : An expanded sourcebook* (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage publications.

Pameijer, N. (2006). *Towards needs-based assessment: Bridging the gap between assessment and practice*. *Educational & Child Psychology*, vol.23 no.3, 12-24

Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleer- en opvoedingsproblemen*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T., Schulpen, Y., & Van de Veire, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T., Schulpen, Y., & Van de Veire, H. *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Nog te publiceren manuscript. (voorzien in mei 2010) Leuven: Uitgeverij Acco.

Reschly, D.J. & Tilly, W.D. (1998). Reform trends and system design alternatives. In D.J. Reschly, W.D. Tilly & J.P. Grimes (Eds.), *Functional and noncategorical identification and intervention in special education* (pp. 15-38). Des Moines: Iowa Department of Education

Scheridan, S.M. & McCurdy, M. (2005). Ecological variables in school-based assessment and intervention planning. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem solving approach* (pp. 43-65). New York: Guildford Press.

Stuurgroep Proeftuin “Gemotiveerd!” (s.d.) *Het gemotiveerd verslag*. [Gent]: s.n.

Van Beukering, T., Van der Wolf, K. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Vlaamse Onderwijsraad (1998). *Advies over inclusief onderwijs*. Brussel. Op: <http://www.gripvzw.be/pdfs/Advies%20VLOR%20Inclusief%20Onderwijs.pdf>

Vlaamse Onderwijsraad (2005). *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden. Een verkenning*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs*. Paris: Unesco.

7. BIJLAGEN

Alle bijlagen worden aangeleverd op een digitale drager.

7.1. Bijlage A: Het gemotiveerd verslag versie 2009-2010

7.2. Bijlage B: Vragenlijst voor de kwalitatieve bevraging naar de verwachtingen van de school en het CLB ten aanzien van het gemotiveerd verslag

7.3. Bijlage C: E-mail gebruikt voor de bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio

7.4. Bijlage D: Herinneringsmail gebruikt voor de bevraging naar de verspreiding van het gemotiveerd verslag in de Gentse regio

7.5. E: Interviewgidsen voor het kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van gebruikers van het gemotiveerd verslag

7.5.1. Bijlage E.1.: Interviewgids voor invullers (school en CLB)

7.5.2. Bijlage E.2.: Interviewgids voor leerlingen

7.5.3. Bijlage E.3.: Interviewgids voor ouders

7.6.. F: Transcriptie interviews

7.6.1. Bijlage F.1: Interview met CLB-medewerker A

7.6.2. Bijlage F.2: Interview met CLB-medewerker B

7.6.3. Bijlage F.3.: Interview met invuller school A

7.6.4. Bijlage F.4.: Interview met invuller school B

7.6.5. Bijlage F.5: Interview met leerling A

7.6.6. Bijlage F.6.: Interview met leerling B

7.6.7. Bijlage F.7: Interview met ouder A

7.6.8. Bijlage F.8.: Interview met ouder B

