



Op de grens van het gemeenschappelijk curriculum: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

**Onderzoeksrapport van een praktijkgericht wetenschappelijk
onderzoek (2016-2017)**

**Door Mieke Meirsschaut, Marijke De Smet, Julie D'haeyer & Linda
Naert**

Bachelor na bachelor in het onderwijs: schoolontwikkeling,
zorgverbreding & remediërend leren en buitengewoon onderwijs,
Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs, Opleidingsdirecteur Kaat
Delrue, **Arteveldehogeschool, Gent.**

Het onderzoeksproject

Met dit kwalitatief onderzoek wilden we gedetailleerd en vanuit verschillende perspectieven in beeld brengen hoe het beslissingsproces over de doorstroom en uitstroom, inclusief de studiebekrachtiging (cf. het getuigschrift basisonderwijs) momenteel vorm krijgt in het basisonderwijs. We oriënteerden ons eerst op wettelijke kaders en richtlijnen, bronnen, procedures en op de rollen en taken van iedereen die betrokken is bij dit beslissingsproces. We deden dit aanvankelijk vanuit een brede blik (grote rondleiding) op de school. Om een concreet, doorleefd en behapbaar beeld te krijgen, vertrokken we in een tweede fase vanuit zes gevalstudies van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften waarover nog onduidelijkheid was of zij het getuigschrift basisonderwijs zouden behalen (verdiepende rondleiding). De resultaten van dit onderzoek zullen in 2017-2018 gevaloriseerd worden in een kijkwijzer/ leidraad die dienst moet doen als houvast en steun bij de beslissing van de klassenraad.

We kozen drie basisscholen die aantoonbaar verschillend zijn op vlak van onderwijsnet, pedagogisch project (methode- en niet-methode onderwijs) en leerlingenpopulatie. Elke school reikte minstens 2 leerlingen aan (uit 2^e en 3^e graad) op de grens van het gemeenschappelijk curriculum. Het ging om leerlingen waarbij twijfel was over het al dan niet kunnen behalen van het getuigschrift basisonderwijs. Per school selecteerden we 10 informanten.

Een eerste basisschool (lees: casus) behoort tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, is een confessionele school en situeert zich in een deelgemeente van een stad in Oost-Vlaanderen. De leerlingenpopulatie (185 lln) is divers, telt 12 verschillende nationaliteiten en 33% betreft SES-leerlingen. De dorpschool heeft een eigen website waarin oa. melding wordt gemaakt van het toets- en zorgbeleid. Deze school participeert in het zorgplatform van de grote scholengroep. De 10 informanten zijn resp. de coördinerend directeur, de zorgcoördinator, 2 ouders, 1 leerkracht uit de 2e graad en 1 leerkracht uit de 3e graad, een co-teacher in opleiding (BNB BuO ZRL), de CLB-medewerker en 2 leerlingen (2e en 3e graad) met specifieke onderwijsbehoeften waarmee we geen kindgesprekken hebben kunnen doen. Gedurende het project is een directiewissel gebeurd en is de zorgcoördinator weggevallen en deels opgevolgd door een zorg juf. De school gebruikt Smartschool als digitale leeromgeving en ook onderzoekers kunnen er onder voorwaarden inzage rechten in krijgen.

Een tweede basisschool behoort tot het gemeenschapsonderwijs, is sterk beïnvloed door ervaringsgericht onderwijs en situeert zich in een provincie stad in Oost-Vlaanderen. De leerlingenpopulatie (190 lln) is volgens de directie een weerspiegeling van de maatschappij en de school houdt het maximum aantal leerlingen per klas op 24 om zo de SES- (30 SES-lestijden) en zorguren optimaal te kunnen inzetten. Doordat er zich vroeger een opvangcentrum voor asielzoekers bevond in de nabije omgeving, heeft de school veel expertise opgebouwd rond OKAN.

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

De 10 informanten zijn de directeur, de zorgcoördinator, 2 ouders, 1 leerkracht uit de 2e graad en 1 leerkracht uit de 3e graad, een GON-begeleider, de CLB-medewerker en 2 leerlingen (2e en 3e graad) met specifieke onderwijsbehoeften die in de klas werden geobserveerd. Gedurende het onderzoeksproject is er een directiewissel gebeurd en is er een nieuwe zorgcoördinator aangesteld. Zowel de CLB medewerker als de GON-begeleider en de klasleerkracht uit de 3^{de} graad, waren nieuw op de school sinds dit schooljaar. De school gebruikt sinds twee jaar Smartschool als digitale leeromgeving, i.c. het leerlingvolgsysteem (LVS) dat gebruikt wordt voor rapportering en registratie van alle zorg- en leertrajecten en bijhorende testresultaten. Sinds dit jaar gebruikt de school ook QUESTI waarin de link gelegd wordt tussen de leerkrachtenadministratie (lesagenda en leerplandoelen) en de kind rapporten (evaluatie).

Een derde basisschool behoort tot de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten en is een methodeschool. De leefwereld van het kind vormt het uitgangspunt van onderwijs, waarbij samenwerken, overleg en het bevorderen van zelfstandigheid de grote pijlers vormen. Het is een school gelegen in een grootstedelijke context met een hoge concentratie aan leerlingen met SES-kenmerken (+- 235 leerlingen waarvan +- 90% SES-leerlingen). De overgrote meerderheid van de leerlingen groeit op in een gezin van allochtone afkomst waar de thuistaal niet het Nederlands is. De schoolpopulatie kent ongeveer 25 verschillende nationaliteiten. Informatie m.b.t. de zorgtrajecten van leerlingen wordt geregistreerd in een digitaal leerlingvolgsysteem. De informanten in deze school zijn de directeur, de zorgcoördinator, 2 leerkrachten uit de 3^e graad, een SES-leerkracht uit de 3^e graad, 1 leerkracht uit de 2^e graad, de brugfiguur, de CLB-medewerker, 2 ouders en 3 leerlingen (3^e graad) met specifieke onderwijsbehoeften. De directie is nieuw aan de slag sinds 1 september 2016. Zij was voorheen zorgcoördinator op de school. Er is ook een nieuwe zorgcoördinator gestart op 1 september 2016. Twee van de drie leerlingen werd geïnterviewd. Omwille van een moeilijke gezinssituatie was een gesprek met de 3^e leerling en zijn ouders niet mogelijk. In de gesprekken met de andere informanten waren wel alle drie de leerlingen onderwerp van gesprek.

Onderzoeksvragen

De centrale probleemstelling “Hoe verloopt het beslissingsproces rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen op de grens van het gemeenschappelijk curriculum?” werd vertaald naar twee operationele onderzoeksvragen met subvragen:

Onderzoeksvraag 1):

Wat zeggen de wettelijke kaders en richtlijnen over het beslissingsproces omtrent de doorstroom en uitstroom van leerlingen op de grens van het gemeenschappelijk curriculum?

- A) Wat is nieuw in de wetgeving sinds het M-decreet?
- B) In welke mate is deze informatie bekend voor alle betrokkenen?

Onderzoeksvraag 2):

Op welke manier geven scholen concrete invulling aan dit wettelijk kader in hun beslissingsproces?

- A) Op basis van welke procedures en bronnen beslist een klassenraad over de doorstroom en uitstroom van leerlingen op de grens van het gemeenschappelijk curriculum?
- B) Welke actoren nemen welke taken en rollen op in het beslissingsproces en hoe beleven zij dit?
- C) In welke mate weegt het behalen van de eindtermen door in dit beslissingsproces?

Het onderzoeksteam

Het team bestond uit drie onderzoekers. Het voorbereiden van onderzoeksacties, de dataverzameling, -verwerking en materiaalontwikkeling worden als team uitgevoerd, elk met een detailfocus op één school. Gedurende het zwangerschapsverlof van een van de onderzoekers, werd het team aangevuld met een collega docent/onderzoeker uit de lerarenopleiding lager onderwijs.

Methodologie

Dit is een kwalitatief onderzoek, gevoerd met volgende dataverzamelmethode: een literatuurstudie, deskresearch van schooleigen documenten in elke schoolcase, herhaaldelijke semi-gestructureerde interviews met ongeveer 10 informanten per school en observaties van acties die betekenisvol kunnen zijn in het beslissingsproces a.h.v. een kijkwijzer brede verkenning en een kijkwijzer verdiepende verkenning. Schoolteam en andere informanten werden bij de start van het onderzoek grondig geïnformeerd, zowel via een infobrief als mondeling. In afstemming met het team gaf de directie toestemming voor het onderzoek. Ouders en leerlingen tekenden bij aanvang van het gesprek een

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

toestemmingsformulier waarin de onderzoekers toestemming kregen om de informatie uit de gesprekken te gebruiken, mits garanderen van de anonimiteit.

Alle data uit interviews en observaties werd via live verslaggeving, achteraf aangevuld op basis van geluidsopnames, uitgeschreven. Voor de analyse werden de data grondig, herhaaldelijk doorgelezen en gecodeerd telkens door één onderzoeker per schoolcase. Volgende hoofdcodes waren hiervoor van belang: (bekendheid van) wettelijke kaders en richtlijnen, procedures en bronnen, actoren en taken en rollen, eindtermen en andere normen. Het codeerwerk en de interpretaties van de gegevens werden op zeer regelmatige basis bediscussieerd met de andere onderzoekers. Het formuleren van aanbevelingen gebeurde interactief. Op het einde van het onderzoekstraject kreeg elke school via een schoolfeedbackmoment in preview zicht op de eerste schooleigen en schooloverstijgende resultaten.

Adviescommissie

Een dankbaar klankbord vonden we in de adviescommissie van dit project met afgevaardigden uit het Kinderrechtencommissariaat, de pedagogische begeleidingsdiensten van het Katholiek Onderwijs, het gemeenschapsonderwijs en de onderwijskoepel van Steden en Gemeenten, Ouders voor inclusie, Universiteit Gent, directies basisonderwijs, Unia, collega's van de Arteveldehogeschool en opleidingsdirecteur Kaat Delrue, Er waren 2 bijeenkomsten, op 25/10/2016 en 18/04/2017.

De onderzoeksresultaten

Inleiding

Al van bij de aanvang van dit onderzoek stelden we vast dat we te maken hadden met een complex thema. Onze oorspronkelijke focus lag enkel op de beslissingen die een team neemt over het al dan niet toekennen van het getuigschrift basisonderwijs. In overleg met de adviescommissie werd duidelijk dat het zinvol en nodig was om de onderzoeksfocus te verruimen tot beslissingen over de doorstroom en uitstroom van leerlingen. Bij het verzamelen en interpreteren van data hanteerden we wel telkens een specifiek kijkvenster. Dit kijkvenster gaat heel concreet over studiebekrachtiging, al dan niet toekennen van het getuigschrift en de klassenraad als beslissingsorgaan.

Wat 'de beslissing' betreft, kozen we in dit onderzoek voor regelgeving, momenten, acties en actoren die van betekenis kunnen zijn in het beslissingsproces. Terwijl de hoofdfocus op het beslissingsproces ligt, namen we toch ook bewust enkele elementen van het begeleidingsproces van een leerling of groep leerlingen mee. Het begeleidingsproces gaat namelijk deels vooraf aan het beslissingsproces, en heeft dus mogelijk een grote impact op de beslissing. Bovendien zijn begeleidings- en beslissingsmomenten ook voor een groot stuk met elkaar vervlochten, wat het onmogelijk maakt beide helemaal van elkaar te onderscheiden.

Al snel bleek dat het begrip 'leerlingen op de grens van het gemeenschappelijk curriculum' niet eenduidig te interpreteren is. Het slaat op een 'grijze zone' waarin leerlingen zich bevinden waarover sterk getwijfeld wordt of zij voldoende leerwinst boeken binnen het gemeenschappelijk curriculum en/of in aanmerking komen voor een getuigschrift basisonderwijs.

Voor het onderzoek omschreven we dat als volgt:

een leerling op de grens van het gemeenschappelijk curriculum is een leerling:

- voor wie verhoogde zorg en/of uitbreiding van zorg duidelijk aantoonbaar aanwezig of nodig is en waarbij CLB minstens op de hoogte of actief betrokken is
- die (nog) geen verslag buitengewoon onderwijs heeft en dus geen officieel IAC volgt
- voor wie onduidelijk aan het worden is of zij/hij nog binnen het gemeenschappelijk curriculum aan het leren is
- die op het einde van het lager onderwijs mogelijk geen getuigschrift basisonderwijs toegekend krijgt

1. Wat zeggen wettelijke kaders en richtlijnen over het beslissingsproces omtrent de doorstroom en uitstroom van leerlingen op de grens van het gemeenschappelijk curriculum?

1a. Wat is nieuw in de wetgeving sinds het M-decreet?

Het leek bij aanvang een onmogelijke taak om alle wettelijke kaders en richtlijnen over het beslissingsproces te bestuderen. Er blijkt een overaanbod aan informatiebronnen, richtlijnen en standpunten m.b.t. regelgeving. Een intensieve periode van literatuurstudie volgde. We stelden vast dat er veel informatie in circulatie is; bronnen die sterk op elkaar gelijken en soms toch in kleine punten verschillend zijn. Bovendien kan de niet-kritische lezer in de war geraken door niet accurate, gedateerde informatie.

Voor de rapportage van onderzoeksvraag 1a. opteerden we ervoor ons te beperken tot volgende bronnen:

- **Het Decreet basisonderwijs** (Laatste wijziging op 30 juni 2017)
- **De Omzendbrief over het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs** (Laatste wijziging op 12 juni 2015)
- **Het Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** (12 maart 2014)

Met betrekking tot het getuigschrift basisonderwijs zijn er sinds maart 2014 aanpassingen in de beslissingsnorm (eindtermgerelateerde leerplandoelen), in de procedure van registratie, is overleg tussen school en ouders noodzakelijk vooraleer er beroep kan aangetekend worden en zijn er nieuwe modellen (een getuigschrift van bereikte doelen).

Wat betreft de door- en uitstroom van leerlingen zijn er aanpassingen sinds maart 2014 mbt het recht op redelijke aanpassingen, het recht op inschrijving voor leerlingen met een gemeenschappelijk curriculum (en studiebekrachtiging) en voor leerlingen met een individueel aangepast curriculum, en aan de toelatingsvoorwaarden tot buitengewoon onderwijs.

In bijlage 1 kan je meer gedetailleerde info vinden over deze wettelijke kaders en wat er nieuw is sinds het M-decreet.

1b: In welke mate is deze informatie bekend voor alle betrokkenen?

We stellen vast dat er bij de verschillende actoren veel **vragen en onduidelijkheden** leven over het beslissingsproces. Wettelijke kaders en richtlijnen zijn bedoeld om een kader te bieden, duidelijkheid te scheppen en mogelijke vragen te beantwoorden. Informanten verwijzen echter zelden tot nooit spontaan naar (passages uit) recente wetteksten en richtlijnen als bron voor houvast. Wanneer we expliciet vragen naar het bestaan van wettelijke kaders en richtlijnen omtrent het beslissingsproces typeren directie en zorgcoördinatoren deze als **logge, omslachtige teksten** die soms voor **interpretatie vatbaar** zijn. Er ontstaan noodgedwongen **nieuwe overlegstructuren** binnen een schoolgemeenschap en ook –overstijgend, waarin men gezamenlijk de wettelijke richtlijnen probeert operationeel te maken, de onzekerheden wil uitklaren en eenduidig interpreteren.

We stellen inderdaad zelf ook vast dat het taalgebruik in dergelijke wetteksten mogelijk moeilijk te begrijpen en weinig concreet is. Ter illustratie een zeer relevante passage voor dit onderzoek uit de omzendbrief: Het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs¹:

‘1.2 De klassenraad oordeelt autonoom of een leerling het getuigschrift basisonderwijs bekommt. De klassenraad kijkt daarbij of de leerling in voldoende mate de doelen uit het leerplan die het bereiken van de eindtermen beogen bereikt heeft. ... De klassenraad kijkt bij de toekenning van het getuigschrift basisonderwijs naar het totaalbeeld van het kind, het gaat dus noch om een verenging tot enkele leergebieden, noch om een ‘afvinken’ van alle leerplandoelen.’

Concrete operationele afspraken over beslissingsprocedures en –bronnen, over rol- en taakverdeling tussen de diverse actoren, of over specifieke beslissingsnormen worden weinig tot niet geëxpliciteerd. We vermoeden dat deze operationalisering valt onder de pedagogische vrijheid van scholen en koepels. In deze omzendbrief vinden we echter wel gedetailleerde info van **procedures om in beroep te gaan tegen** een beslissing omtrent het getuigschrift (cf. Omzendbrief: het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs, paragraaf 4).

We merken dat scholen in formele documenten zoals het schoolreglement wel refereren naar de (nieuwe) regelgeving. Zo lezen we met betrekking tot het behalen van het getuigschrift een letterlijke verwijzing naar art. 53 van het decreet Basisonderwijs. Ook ten aanzien van ouders worden alinea’s uit wetteksten gecopy-pasted in het schoolreglement bv.: *‘De leerplichtige kleuter en de leerling lager onderwijs zijn*

¹ <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287#1>

gewettigd afwezig als zij aan de in de omzendbrief 'Afwezigheden in het basisonderwijs' vastgelegde redenen voldoen.' Dit is niet echt bevorderlijk voor de begrijpbaarheid van dergelijke informatie. Het schoolbeleid baseert zich voor de informatie naar ouders en schoolteams vaak ook op het 'vertaalwerk' dat hun koepel gedaan heeft om de **wettelijke kaders om te zetten in begrijpbare, eenduidige richtlijnen** en visieteksten. De studie van deze visie- en informatiedocumenten bood voor ons verduidelijking en leverde aandachtspunten op rond beslissingsprocedures en –normen (cf. Standpunt GO! Getuigschrift basisonderwijs, BPD Basisonderwijs, 2015; Het getuigschrift basisonderwijs toekennen, hoe begin je eraan, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2015; Expeditie M: routeboek, OVSG, 2015). Tijdens onze observaties van en gesprekken over het beslissingsproces vinden we echter maar beperkte implementatie of expliciete verwijzing naar deze richtlijnen in de praktijk bij het ruimere schoolteam, de leerling of de ouders. Het lijkt dat schoolteams deze richtlijnen nog **niet of te weinig als handvaten** gebruiken. Informanten spreken in dat verband van een overload aan informatie en informatiebronnen. We vermoeden dat de **veelheid en de complexiteit van de informatie** hen parten speelt.

Verder signaleert het schoolteam **onzekerheid** op het vlak van kennis van de meest recente **begrippen en richtlijnen** ten gevolge van de continue veranderingen in wetgeving. Rond een aantal aspecten heerst nog begripsverwarring of is er onvoldoende gedeelde kennis bv. rond het verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs, het gemotiveerd verslag, individueel aangepast curriculum (IAC; voor leerlingen met een verslag), curriculumdifferentiatie (verouderde term), traject naar 1B of een gemeenschappelijk curriculum voor leerlingen zonder een verslag, dispensereren, enzovoort. In gesprekken met actoren stellen we verder ook vast dat ze nog steeds zoekende zijn om de taal van het M-decreet en het **zorgcontinuüm te implementeren en integreren** in de onderwijspraktijk. De fazen van het zorgcontinuüm worden nog niet overal gehanteerd bij de registratie en bespreking van de zorgtrajecten. Bovendien vinden scholen en CLB's het moeilijk om de grensovergangen te maken tussen brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en een IAC. Ook het bepalen van het gewicht van 'redelijke aanpassingen' hierin vinden ze moeilijk.

Actoren geven aan dat ze bij hun collega's of partners niet altijd antwoorden vinden op vragen. Een voorbeeld over de mogelijkheden op GON-ondersteuning: CLB-medewerker: *'ik weet ook niet wat ik nu mag en kan zeggen aan ouders'*. Ook ouders lopen soms verloren in de veelheid aan informatie en blijven met hun vragen zitten. Twee ouderparen ervaren cruciale beslissingsmomenten (bv. over doorstroom of uitstroom naar BuO of al dan niet GON) als een 'kat en muis spel' waarbij ze van het kastje naar de muur gestuurd worden omdat niemand lijkt te weten wie waarover kan en mag beslissen.

Tegelijkertijd stellen we vast dat de inclusieve **mindset vanuit het M-decreet voelbaar** leeft in de scholen. We zien die vertaald in gerichte zorginitiatieven en -inspanningen en een verruimde visie op brede basiszorg en verhoogde zorg. Opvallend bij alle actoren is een doordrongen besef van **verantwoordingsplicht** n.a.v. het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet, 2014). De **focus op de procedure van verantwoording en rapportering** binnen het zorgcontinuüm lijkt soms te primeren op de praktijk van het handelingsgericht werken en het daarmee samengaande multidisciplinaire overleg. Het gevolg van deze ‘verantwoordingsdruk’ resulteert bij alle casussen in diverse en vaak niet of onvoldoende gecoördineerde rapporterings- en registratiesystemen (bv. het leerlingvolgsysteem van de school, een zorgschriftje van de leerkracht of de zorgco, het CLB-dossier, het individueel handelingsplan van de GON-begeleider, de rapportage door de brugfiguur,...) (cf. super).

Op basis van deze bevindingen inspireren we schoolteams en beleid graag met een aantal vaststellingen en aanbevelingen.

VASTSTELLINGEN EN AANBEVELINGEN

Er is nood aan informatie- en werkrondes omtrent de **operationalisering** van richtlijnen en aandachtspunten over het beslissingsproces. Het is belangrijk hiermee directie, zorgcoördinator en CLB maar ook klasleerkrachten te bereiken. Het implementeren van nieuwe procedures, begrippen en taal vraagt tijd en oefenkansen. Willen schoolteams duurzame processen van schoolontwikkeling lopen, in het bijzonder over beslissingsprocessen (inclusief begripsvorming, gedeelde visie, afstemming in rollen en procedures, eindtermen en andere normen), dan is **collectieve leer- en oefentijd** nodig. Dergelijke processen van betekenisgeving en samenwerking dienen **gemodereerd en gecoördineerd** te worden, zowel schoolintern als schooloverstijgend.

Een belangrijke vaardigheid van (toekomstige) **leraren** is het vinden van up-to-date **richtlijnen** en wettelijke kaders omtrent het beslissingsproces en deze **benutten als een referentiekader**.

Zowel vooraf als tijdens dit onderzoek kregen we vanuit verschillende hoeken dringende vragen naar **praktijkonderzoek** omtrent beslissingsprocessen over doorstroom en uitstroom in het **secundair onderwijs**.

2. Op welke manier geven scholen concrete invulling aan dit wettelijk kader in hun beslissingsproces?

2a. Op basis van welke procedures en bronnen beslist een klassenraad over de doorstroom en uitstroom van leerlingen op de grens van het gemeenschappelijk curriculum?

'De procedure om te beslissen over het getuigschrift start vanaf de eerste schooldag' (VSKO, 2015)

Het ritme van overleg- en beslissingsmomenten

We kunnen vaststellen dat een uitgerold traject met verschillende, vastgelegde momenten van overleg voorzien is in de drie basisscholen. Elke school heeft een **structuur en systematiek** opgebouwd waarin het ritme **van de begeleiding en beslissing** van het zorg- en toetsbeleid duidelijk wordt. We zien in elke school een concrete planning van de verschillende overlegmomenten (cf. zorgkalender) maar de inhoudelijke invulling van het beslissingsproces werd niet overal expliciet gemaakt (agenda, rollen, impact, opvolging) (zie bijlage 2. Het ritme van het begeleidings- en beslissingsproces). We stellen ook vast dat elke school **diverse eigen benamingen** geeft aan deze overlegmomenten, bv. pre-MDO (multidisciplinair overleg), leerlingenbespreking, MDO, intern en extern zorgoverleg, GON-overleg, overdrachtsgesprek, enzovoort. Het begrip 'klassenraad' is niet in alle scholen ingeburgerd of ingeroosterd op de zorgkalender.

In één school werd het traject als volgt uitgerold:

een eerste mijlpaal in het beslissingsproces vindt plaats in de maand december. Na enkele maanden van onderwijs en begeleiding maakt de leerkracht dan tussentijds de balans op, bv. onder de vorm van toetsen, een rapport of een klasscreening (stap 1). Resultaten hiervan worden gedeeld en besproken op een klassenraad (stap 2) tussen de klasleerkracht, zorgco, directie, brugfiguur en SES-leerkracht. Waar nodig worden maatregelen afgesproken, geëvalueerd en bijgestuurd. Hierop volgt steeds een oudercontact (stap 3) om met ouders te spreken over de mogelijkheden en moeilijkheden van hun kind en de te nemen maatregelen. In de periode mei-juni herhalen deze stappen zich; er vindt opnieuw een klasscreening, klassenraad en oudercontact plaats. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die nood hebben aan verhoogde zorg of meer, wordt er tussentijds ook nog een intern zorgoverleg gevoerd. Wanneer uitbreiding van zorg te overwegen is, volgt er ook een multidisciplinair overleg met het CLB en eventueel andere betrokken actoren (bv. GON-begeleider). Indien nodig wordt er een traject van handelingsgerichte diagnostiek gestart. Terugkoppeling van dit traject gebeurt op het extern zorgoverleg.

vooraf	september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei	juni
Info-overdracht tussen leerkrachten	start proces van onderwijs en begeleiding: Onthaal oudercontact	Onderwijs en begeleiding	Onderwijs en begeleiding	1. Klasscreening + rapport 2. Klassenraad 3. Oudercontact 4. Kindcontact*	Onderwijs en begeleiding	Onderwijs en begeleiding	Onderwijs en begeleiding	Onderwijs en begeleiding	1.klasscreening + rapport	2.Klassenraad 3.Oudercontact 4.Kindcontact*

Tabel 1. Voorbeeld van een traject van overleg- en beslissingsmomenten uit één casus (* = wenselijk maar nog niet gerealiseerd)

Voor bepaalde leerlingen vormen de herhaalde overlegmomenten in een schooljaar een intensief traject waarin veel verschillende actoren tijd en energie stoppen. De **samenstelling en het doel van deze diverse overlegmomenten** is voor ‘insiders’ vermoedelijk gekend maar wordt niet altijd toegelicht bij het begin van de bijeenkomst, ook niet t.a.v. ouders of nieuwe actoren. Overlegmomenten starten soms zonder agenda en zijn vaak digitaal voorbereid of gedocumenteerd. Voor de onderzoekers waren de **vergadertechnische rollen** niet helder (wie zit voor, wie is notulist?). Door het gebrek aan helderheid over de taak en rol van elke actor bij dit overleg, merkten we verlies aan **efficiëntie en effectiviteit** van het proces. We gaan hier dieper op in onder paragraaf 2b. Kindgesprekken zagen we nog niet formeel ingeroosterd.

Het leerlingvolgsysteem: een bruikbaar instrument bij begeleiding en beslissing

In onze drie scholen worden de overleg- en beslissingsmomenten telkens onderbouwd met **registratie, administratie en rapportage van het begeleidingsproces** als aanloop naar de beslissing over studiebekrachtiging. We zien schoolteams grote inspanningen leveren om te registreren en rapporteren in het leerlingvolgsysteem. Dit sluit aan bij een eerdere bevinding over het inspanningsbesef omtrent schriftelijke rapportering van lopende zorgtrajecten (cf. De Smet, Naert & Callens, 2017). Het **leerlingvolgsysteem** is vaak een **rijke bron aan informatie** met grote kansen om een echt, bruikbaar instrument te zijn in de begeleiding en beslissing. In elke rapportage vinden we sterke punten, talenten en interesses van leerlingen. We zien dat schoolteams oog hebben voor wat er goed gaat of sterk is, ook bij leerlingen die het moeilijk hebben. Verder stellen we vast dat er verslag genomen wordt van formele momenten van overleg en de betrokken actoren. We kunnen vaak lezen wat er moeilijk gaat voor een leerling, welke acties of maatregelen afgesproken worden, welke info van en naar de ouders gaat, welke info CLB inbrengt, enzovoort.

Tegelijk zien we dat er nog groeikansen zijn om het leerlingvolgsysteem tot een **doelgerichte, gedeelde rapportage** te maken. Zo stellen we vast dat rapportage zeer **fragmentarisch en arbitrair** gebeurt (mogelijk door de aard van digitale systemen), dat er niet altijd gedeeld wordt onder actoren (elke actor noteert in zijn rapportagesysteem), dat er niet wordt naar teruggerepen bij de start van een overleg om de draad weer op te nemen en dat er soms dubbel werk geleverd wordt (bv. in een zorgschrift noteren en daarna nog digitaal ingeven).

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D’Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

We konden observeren dat verschillende actoren een inbreng doen vanuit een persoonlijk of organisatiegebonden observatie- of registratiesysteem en op hun beurt notulen maken voor het persoonlijk of organisatiegebonden rapporteringssysteem. Er zijn digitale en papieren dossiers van het kind in alle maten en kleuren. De beschikbare informatie (bv. uit het LVS) wordt op het moment van bespreking digitaal niet geprojecteerd of centraal gesteld als vertrekpunt (beeldvorming). Soms blijft rapportage en administratie van het begeleidingsproces teveel beperkt tot het verhalende of biografische ('wie heeft wat gezegd') en te weinig **doelgericht** ('wat willen we bereiken met deze leerling?'), te weinig **actiegericht** ('wie gaat wat doen?'), te weinig **evaluerend** ('wat heeft gewerkt en wat niet? Waarom?) en te weinig **bijsturend** ('hoe kunnen we bijsturen?').

Het beslissingsproces staat onder druk

In de **eindklassenraad** van de derde graad observeren we pittige gespreksvoering die in de praktijk **vooral over uitstroomoriëntering** blijkt te gaan. We stellen daarnaast vast dat er een spanningsveld is tussen enerzijds het begeleidingsproces (geboden begeleiding doorheen schooljaar/schoolloopbaan) en anderzijds het moment van studiebekrachtiging (formeel moment van beslissing eind juni). De verplichte studiebekrachtiging op het einde van de 3e graad zet druk op de begeleiding van de leerling en zijn leerproces en op breed en onbevangen oriënteren?

Wat zet externe **druk op de procedure van het beslissingsproces** in de 3e graad? Het studieadvies (oriëntering naar SO) wordt eerder verwacht door ouders, leerlingen, scholen secundair onderwijs dan juni van het schooljaar. Er zijn al info- en opendeurdagen in het secundair onderwijs vanaf oktober. Ouders kunnen hun leerlingen vaak al inschrijven vanaf maart voor de secundaire school. Oudercontacten vanaf februari gaan vaak hoofdzakelijk al over studie-oriëntering en schoolkeuze en niet meer over het begeleidingsproces; ook zorgoverleg gaat over de oriëntering; activiteiten rond schoolkeuze worden bepaald door de **connectiviteit** van een basisschool en zijn leerkrachten en ouders. Er worden enkel bepaalde scholen voorgesteld, bezocht ... scholen die in het netwerk van de basisschool zitten. We vragen ons af in welke mate de formele klassenraad van juni nog onbevangen en breed kan oriënteren door de druk van alle acties die al gebeurd zijn ondertussen. Het beslissen op het einde van een 6e leerjaar is een nobele **timing**, omdat je elk kind de kans geeft om te tonen hoe het groeit tot het einde van het schooljaar, maar mogelijk niet realistisch.

Daarnaast zorgt ook het voortdurende proces van evaluatie en **korte-lijn-communicatie met ouders en leerling** ervoor dat de beslissing over doorstroom, uitstroom en getuigschrift basisonderwijs niet kan vastgezet worden op één moment pas op het einde van een schooljaar. Het stap voor stap op één lijn komen met ouders omtrent dit advies en deze beslissing heeft als randvoorwaarde het geleidelijk aan opbouwen van een relatie van vertrouwen, openheid en veiligheid.

We zien in de 3^e graad wel nog inspanningen gebeuren in het begeleidingsproces door de leerkracht. De **redelijke aanpassingen** die gedaan worden, liggen vooral in lijn met de oriënteringsbeslissing die al gevallen is (bv. *we bereiden deze leerling voor op een 1B-jaar; we gaan hem nog leren plannen, zijn agenda leren gebruiken...*).

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

VASTSTELLINGEN EN AANBEVELINGEN

Overleg over het traject van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften moet kunnen inzicht geven in het **doel** ('wat willen we bereiken met deze leerling?'), de **acties** ('wie gaat wat doen?'), de **evaluatie** ('wat heeft gewerkt en wat niet? Waarom?') en de **bijsturingen** ('hoe kunnen we bijsturen?'). Een moderator die het gesprek handelingsgericht aanstuurt, is nodig.

Een gedeeld **leerlingvolgsysteem** dat vooral als **adaptief werkinstrument** gebruikt wordt en niet louter voor administratieve registratie, zou bevorderlijk zijn voor de afstemming en samenwerking tussen alle actoren en voor de continuïteit in het leerproces van een kind. Het leerlingvolgsysteem moet helpend zijn bij de communicatie over begeleidings- en beslissingsprocessen. Bij het opmaken van de balans voor een leerling en de bijhorende rapportage ervan moet het leerlingvolgsysteem ook snel en duidelijk zicht geven op bereikte doelen en getroffen maatregelen.

We stellen vast dat schoolteams basis- en secundair onderwijs elkaars praktijk onvoldoende kennen. We merken dat de uitstroomoriëntatie van leerlingen soms gebaseerd is op vermeende **percepties of onuitgesproken verwachtingen** ten aanzien van de secundaire school. Leerkrachten 3^e graad **basisonderwijs** missen tijd en ruimte om de **brug te slaan naar** de 1^e graad van **het secundair onderwijs**. Projecten waarbij leraren van basis- en secundair onderwijs elkaars praktijk leren kennen en elkaars expertises complementair aanvullen, bv. via teamteaching, kunnen hiertoe ruimte geven.

Er is een gesprek nodig tussen alle actoren betrokken bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs over **de timing** van studiebekrachtiging en uitstroomoriëntatie in het basisonderwijs, de informatierondes ten aanzien van leerlingen en ouders en het moment van inschrijven in het secundair onderwijs.

De inhoud en het doel van de **procedures van beslissingsprocessen** zijn niet voor alle actoren **duidelijk**. Ouders, leerlingen, leerkrachten en andere actoren vragen zich soms nieuwsgierig af wat er achter de gesloten deuren van een klassenraad gebeurt. Deze info kan openlijk doorstromen: timing en tijdsduur, afspraken over wie er spreekrecht heeft en hoe, agendapunten, wijze van rapportering en nazorg, verschilpunten of gelijkenissen met een MDO, ...

2b. Welke actoren nemen welke taken en rollen op in het beslissingsproces en hoe beleven zij dit?

Doorheen dit onderzoek werd de veelheid en de diversiteit van actoren rond het kind en zijn gezin duidelijk (cf. Bijlage 3, actorennetwerk casus X). Ouders weten zich tijdens de schoolloopbaan omringd door veel verschillende ‘professionelen’.

Bij overlegmomenten en leerlingbespreking stellen we vast dat er in de veelheid van betrokkenen en ondersteuners geen transparantie is noch afbakening wat betreft de **rollen en de taken van die verschillende actoren**. Zowel in het begeleidingsproces als in het beslissingsproces wordt er weinig of niet expliciet gemaakt wie welke rollen en taken opneemt (bv. wie informeert, wie bereidt voor wie adviseert, wie rapporteert, wie beslist, wie volgt op, wie diagnosticeert, enz...). Het blijkt moeilijk om de taken te coördineren en te stroomlijnen. Ook op de klassenraad in juni blijkt dat taken en rollen en de haalbaarheid ervan weinig duidelijk uitgesproken worden aan tafel of amper opengetrokken worden naar andere actoren, naast de leerkracht als spilfiguur.

Verder zeggen informanten ook elkaars wereld en dagdagelijkse praktijk niet te kennen. Sommige actoren rond de tafel maken deel uit van een eigen organisatie of netwerk met eigen referentiekaders, een **specifieke cultuur** en expertise en verankerde (of vastgeroeste) **informatie- en communicatiepatronen en -systemen**. Daarenboven zitten veel van die belendende organisaties zelf ook in een transitie. Informanten zoals GON-begeleiders, CLB-medewerkers en waarborgondersteuners gaven te kennen *“dat het veel tijd vraagt om elkaars wereld, visie en aanpak te leren kennen en dat ze liever eerst luisteren en afwachten om te zien hoe het er in deze school aan toe gaat”*. Onduidelijkheid over elkaars voorkennis en expertise alsook de diversiteit in taal en communicatiestijl, vergroten volgens ons de rem op het spreekvermogen (handelingsverlegenheid) en vertragen (verhinderen in sommige gevallen) een accurate en doelgerichte focus op het kind en zijn traject.

Leerkrachten melden ons dat ze door de digitalisering van LVS vaak een fragmentarisch beeld krijgen van de kind-casus, geordend per leerjaar. *“ja, maar dat was van de leerkracht van het derde leerjaar en hij zit ondertussen in het zesde leerjaar...”* We stellen vast dat er in het bijhouden van het LVS kwaliteitsverschillen zijn tussen leerkrachten. De onderzoekers brachten per casus alle data samen in een rode draad doorheen de schoolloopbaan van het kind. Toen we dit voorlegden aan de betrokken informanten, waren ze onder de indruk van de veelheid aan zorg-initiatieven voor dit kind doorheen de lagere school. Enkel voor diegene die zicht heeft op de gezinscontext en het schoolverloop van het kind gevolgd heeft (bv. de directie) was deze ‘rode draad’ gekend. Ouders, directie, leerkrachten en CLB-medewerkers signaleren de vele personeelwissels en de mobiliteit onder de professionals als belemmering voor de samenwerking en de kennis- en informatieopbouw. Ze geven aan dat dit gebrek aan **continuïteit de regie en synergie** van trajecten van zorg complex maakt (De Smet, Naert & Callens, 2017).

Naast het gebrek aan duidelijkheid over rollen en taken en het gemis aan een overzicht van de schoolloopbaan van leerlingen zien we veel inspanningen en goede wil op het vlak van communicatie en betrokkenheid, waardoor soms informele communicatielijnen ontstaan of nieuwe afspraken door ‘toevallige’ ontmoetingen. **Vertrouwen, continuïteit en connectiviteit** worden vooral door de ouders ervaren als bevorderend voor de snelheid en de effectiviteit van de communicatie – en beslissingsprocessen.

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D’Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

Via observaties en gesprekken kregen we zicht op verschillende actoren betrokken in het beslissingsproces, hun taken en rollen en de manier waarop ze die beleven. We bespreken ze hieronder één voor één.

Leerling

In geen enkele school was de leerling zelf aanwezig op een zorgoverleg, MDO of klassenraad. We zien wel dat de leerling tijdens het beslissingsproces sterk erkend wordt in zijn toekomstperspectief op het secundair onderwijs of een toekomstige jobambitie. Leerkrachten maakten melding van **kindgesprekken** en brachten soms informatie uit zelfevaluaties aan in het gesprek. Als onderzoekers maakten wij ons soms de bedenking dat er veel mensen rond de tafel zitten om te spreken over het kind, en een minderheid die spreekt/werkt met het kind.

Ouders

De zoektocht van ouders verloopt via zelf gekozen of spontaan ontstane **netwerken** waardoor zich vaak al van voor de schoolloopbaan van het kind een netwerk ontvouwt van betrokken ondersteuners (bv. huisarts, kind en gezin, thuisbegeleidingsdienst..). Deze 'voorschoolse' actoren hebben ouders al van voor de start in het eerste leerjaar **op diverse wijzen geïnformeerd en geadviseerd**. Tegelijk stellen we vast dat dit niet voor alle leerlingen en ouders even sterk geldt. Ouders en leerlingen in kansarmoede hebben vaak een minder uitgebouwd formeel netwerk en doen sterk beroep op de school als eerste en soms enigste ondersteuner en adviseur. We merken dat scholen ouders erkennen en beluisteren in de rol van informant over de voorgeschiedenis van hun kind (bbv. bij inschrijving, tijdens een oudercontact, op een GON-overleg), over wat hun kind nodig heeft, over redelijke aanpassingen en evoluties daarin. Ouders vertellen dat ze bij een contact met nieuwe actoren soms zelf een verbindende rol opnemen en de rode draad in het traject van hun kind toelichten. Sommige geven aan dat er bij herhaaldelijke consultatie wat **vertelmoeheid** optreedt.

Scholen vinden het belangrijk om ouders doorheen de schoolloopbaan **continuu te informeren** over de begeleiding van en beslissingen over hun kind. Ouders werden systematisch uitgenodigd op de MDO's (voor kinderen met SOB) of voor een extra oudercontact volgend op een zorgoverleg. We zagen dat deze ouders voornamelijk luisteren en een eigen inbreng doen a.h.v. anekdotes, twijfels en ervaringen. We hoorden hoe ouders vragen stellen om vanuit de verschillende adviezen, doorheen de volledige schoolloopbaan helderheid te krijgen over wat hen te doen staat. Het samenleggen van alle verschillende puzzelstukken en het nemen van een beslissing is voor hen geen gemakkelijke opgave. Ook hier speelt een kennisdrempel mee, door de complexiteit van het wettelijke kader, de procedures en de betrokken actoren.

Ouders percipiëren de leerkracht, de zorgcoördinator, het CLB , ... als **deskundigen die met gezag en 'kennis van zaken'** hun kind begeleiden en opvolgen. Ze uiten grote waardering voor hun inzet en betrokkenheid op de ontwikkeling van hun kind. Wanneer het echter gaat over beslissingen aangaande schoolkeuze of -oriëntatie zien we toch dat ouders zich, soms tegen de adviezen van die professionals in, laten leiden door actoren uit hun uitgebouwde netwerken in de privésfeer (vrienden, familie, burens, ex-leerkrachten). De informanten uit de scholen maken expliciet melding van het feit dat het uiteindelijk **de ouders** zijn **die beslissen** en kiezen. De onderzoekers stellen vast dat heel wat ouders hun kind (met specifieke onderwijsbehoeften) al hebben ingeschreven in de A- of B-stroom nog voordat de eindklassenraad heeft plaats gevonden.

De klasleerkracht

De klasleerkracht is dé **spilfiguur** in het begeleidings- en beslissingsproces van de leerlingen. Hij/zij draagt een grote verantwoordelijkheid in het bijzonder wat betreft evaluatie en oriëntering. De leerkracht rapporteert over de cognitieve, socio-emotionele, motorische, ... ontwikkeling van een kind. Vanuit het dagelijkse werk met het kind kan de leerkracht de meest recente en 'warme' informatie over zowel het kind (welbevinden, vorderingen, noden) als het gezin inbrengen. De leerkracht heeft een zware opdracht in de voorbereiding van overlegmomenten zoals een (pre-)MDO of een intern zorgoverleg en een klassenraad. Tijdens zorgoverleg brengt vooral de klasleerkracht informatie aan. Bij overleg met externen zoals een GON-begeleider of CLB gebeurt het dat de klasleerkracht zich meer op de achtergrond houdt, vermoedelijk vanuit een soort bescheidenheid en om voldoende ruimte te laten voor de inbreng van de externe collega.

Naast voorbereiden en informeren is het ook de klasleerkracht die aan zet is om **afgesproken maatregelen uit te voeren** met de leerling. **Voor ouders** is de klasleerkracht vaak het **eerste aanspreekpunt**. Hij/zij bereidt oudercontacten voor en rapporteert hierover achteraf. Ook op de klassenraad in juni voor leerlingen van de 3^e graad draagt de klasleerkracht een grote verantwoordelijkheid, in het bijzonder in de beslissing over het behalen van het getuigschrift basisonderwijs en het advies voor uitstroom naar het secundair onderwijs. Hij/zij baseert zich hiervoor op een brede evaluatie testresultaten, dagelijks werk, resultaten op genormeerde toetsen, observaties (zie 2c. Eindtermen en andere normen).

Zorgcoördinator

We stellen vast dat de zorgcoördinator deelneemt aan elk overleg in het begeleidings- en beslissingsproces. Zij **stuurt het zorgoverleg en de klassenraad aan**, zowel praktisch (door een kalender met overlegmomenten vast te leggen bij de start van het schooljaar, in overleg met alle actoren) als inhoudelijk. Zij **modereert** het gesprek door vragen te stellen (bv. welke leerlingen wil jij graag bespreken?; 'wat kan deze leerling nog verder helpen,' ...), bewaakt de tijd wanneer nodig en **noteert de besluiten** van het overleg in het leerlingvolgsysteem. De zorgcoördinator blijkt vaak **op de hoogte van relevante bronnen** en begrippen en brengt die in tijdens het zorgoverleg (cf. Zorgcontinuüm, binnenklasdifferentiatie, ...). Leerkrachten benoemen de zorgcoördinator als **ondersteuner** van de leraar. De zorgcoördinator volgt voornamelijk afgesproken acties op die te maken hebben met **ouders** (cf. Moeilijke gesprekken, opvolgen van afwezigheden). In één school neemt de zorgcoördinator ook genormeerde toetsen af.

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

Directie

De rol en taken die directie op zich neemt in het begeleidings- en beslissingsproces wisselt tussen scholen. Wat we gemeenschappelijk konden waarnemen was dat de directie **betrokken is bij cruciale beslissingsmomenten** en dan **het gesprek stuurt** vanuit de visie en het beleidskeuzes van de school. Daarnaast blijkt directie ook vast **aanspreekpunt** te zijn **voor ouders**, zeker bij moeilijke studievoortgangsgesprekken. Directies die al meerdere jaren de schoolloopbanen van leerlingen volgen die brengen op dergelijke momenten ook informatie binnen in het gesprek over de voorgeschiedenis van het kind, zijn gezin en andere betrokken actoren. In één school stellen we verder vast dat de directie formeel de rol van voorzitter van de klassenraad op zich neemt, notulen neemt op een overzichtslijst van leerlingen en handtekeningen m.b.t. het getuigschrift basisonderwijs verzamelt.

CLB

De taak- en rolinvulling van CLB is in de drie scholen zeer uiteenlopend. De gemeenschappelijkheid in taken en rollen zit hem in hun betrokkenheid op extern zorgoverleg of MDO's. Voor leerlingen **vanaf verhoogde zorg** en meer is CLB actief betrokken bij het begeleidingsproces en hebben zij een **adviserende rol in het beslissingsproces**. We zien het CLB een kijkvenster hanteren van 'wie is dit kind, wat is de thuissituatie, wat zijn testresultaten?' (IQ, LVS). De leerplandoelen en eindtermen zijn helemaal niet hun kijkvenster.

De CLB-medewerker nam in geen enkele school deel aan de klassenraad 3e graad. Voor leerlingen in verhoogde zorg of hoger die uitstromen naar het secundair onderwijs is CLB wel **gesprekspartner** in overdrachtsgesprekken naar het secundair onderwijs, in GON-overleg, ... Het CLB luistert en adviseert tijdens de gesprekken over het oriëntatieadvies SO of over uitstroom en onthoudt zich op het vlak van beslissingen. Ze verwoorden dat ze zich in een **moeilijke positie** bevinden doordat ze afhankelijk zijn van de info die de school hen aanreikt. Ze hebben het gevoel soms 'vergeten te worden' in het totale plaatje. Bovendien beleven sommige hun veranderende rol (van ondersteuner naar procedurebewaker en rapporteerder) als een bedreiging voor hun rol als expert. Mede door het grote aantal scholen dat ze moeten volgen, is hun specifieke know-how op vlak van HGW en HGD niet altijd zichtbaar/inzetbaar in de scholen. Scholen verwachten van hen vooral kennis en duidelijke antwoorden op vlak van procedures en beslissingen over leerlingen. Waar vroeger het CLB voor ouders een belangrijke informant was bv. aangaande studiekeuze in het secundair onderwijs, zien we hoe scholen en leerkrachten het nu zelf in handen nemen om kinderen en ouders hierover te informeren.

GON-begeleider

De GON-begeleider informeert en rapporteert over de ingezette hulpmaatregelen en de resultaten ervan, heeft een **signaalfunctie** t.a.v. leerkrachten en ouders en verbindt de betrokkenen op het GON-overleg. Op basis van een concreet **individueel handelingsplan** (IHP) zorgt de GON-begeleider voor de opvolging van gemaakte afspraken (bv. rond gebruik van hulpmiddelen in de klas). De GON-begeleider situeert zich als professional in een netwerk rond de BuO school en heeft van daaruit een directe communicatielijn met (para)medici (soms via het MFC). Ta.v. de school en de klasleerkracht zagen we hen in een **adviserende en bemiddelende** rol (bv. rond de aankoop van materialen in de school en aangaande de bereidheid van extra inspanningen). Een GON-begeleider kende zichzelf ook de rol toe van vertrouwenspersoon t.a.v. het kind en de ouders (bv. bij psychosociale problemen) op voorwaarde dat het 'goed klikt' met het kind.

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

Brugfiguur

In één school neemt een brugfiguur deel aan het zorgoverleg of de klassenraad. Haar taak is dan vooral informierend van aard. Zij heeft geen actieve rol in de beslissing over de doorstroom of uitstroom van leerlingen. Zij brengt waar nodig het **perspectief van ouders**, het gezin of de leerling aan. De brugfiguur is vaak één van de eerste aanspreekpunten voor ouders. Af en toe is de brugfiguur actief betrokken bij de communicatie met ouders over een oriëntatie naar het secundair onderwijs, bv. bij een oudercontact of op een algemene infoavond over uitstroom naar het secundair onderwijs. Soms ondersteunt de brugfiguur de leerling en de ouders bij het inschrijven in het secundair onderwijs, bij het regelen van een studietoelage, enzovoort.

VASTSTELLINGEN EN AANBEVELINGEN

Het ontbreekt aan heldere afspraken met alle actoren over wie, wanneer, wat doet in het beslissingsproces over leerlingen. Het vergt aanbeveling om in het schoolteam de communicatielijnen, taken en rollen te visualiseren en erover te communiceren met alle betrokkenen.

We merken dat er veel mensen rond de tafel zitten om te spreken over het kind, en een minderheid die spreekt/werkt met het kind. '*Nothing about us without us*' (VN-verdrag, 2009). Het kind is actor in het begeleidings- en beslissingsproces van zijn schoolloopbaan.

We stellen vast dat het CLB zoekende is hoe ze de regie in handen neemt bij de uitbreiding van zorg, in het bijzonder gaat het hem om het expliciteren en inzetten van deskundigheden en bevoegdheden sinds het M-decreet (2014).

We verwijzen met betrekking tot de samenwerking tussen actoren graag naar eerdere onderzoeksresultaten uit het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek 'Verbindend leren' (Opstaele, Naert, & Bonne, 2014). Om verbindend te kunnen samenwerken, moet er werk gemaakt worden van goede condities. Het is verrijkend om vanuit het thema 'collectief leren' naar een samenwerkingsverband te kijken en volgende gemeenschappelijke elementen zijn hierbij belangrijke voorwaarden:

- competente trekkers
- visie en kennis over wat deze samenwerking inhoudt
- heldere en gestroomlijnde communicatie
- werken aan een gezamenlijke identiteit en visie
- teruggaan naar de kern, zichzelf in vraag durven stellen
- tijd nemen voor afstemming over het doel én over de manier van samenwerken
- wat men leert van elkaar regelmatig centraal stellen (collectief leren)
- ledere persoon en organisatie moet een kans krijgen om zijn/haar leercyclus te doorlopen

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

2c. In welke mate weegt het behalen van de eindtermen door in dit beslissingsproces?

We vertrokken van de hypothese dat er een **formeel beslissingsmoment** zou zijn over het al dan niet toekennen van het getuigschrift op het einde van het leertraject, een officieel moment van studiebekrachtiging. Die premisse werd afgezwakt tijdens onze onderdompeling in de realiteit van drie basisscholen. We stelden namelijk vast dat de gespreksvoering in de 3^e graad niet zozeer focust op het al dan niet toekennen van het **getuigschrift basisonderwijs**, maar zich in de eerste plaats op de **oriëntering en studie/schoolkeuze in het secundair onderwijs** richt. Om het gewicht van de eindtermen in het beslissingsproces te bepalen, waren we in dit onderzoek dus voornamelijk aangewezen op deze gesprekken over uitstroomoriëntatie.

Voorafgaand aan een klassenraad worden **verschillende evaluaties** (genormeerde toetsen, methodetoetsen) en observaties afgenomen door de klasleerkracht en/of zorgleerkracht. Dit resulteert in kwantitatieve en kwalitatieve data. Een interpretatie van de individuele en groepsresultaten wordt in de drie scholen besproken en geïnterpreteerd door de leerkracht en de zorgcoördinator, soms samen met directie, SES-leerkracht en brugfiguur. Wij percipieerden dit verwerkings- en overlegmoment als een soort **'informele' klassenraad**.

Niet alle scholen agenderen een 'klassenraad' op het einde van het zesde leerjaar. Soms is er sprake van een 'MDO' en worden enkel die kinderen besproken waar vragen of zorgen rond bestaan. We horen op dat MDO of op de klassenraad hoe testresultaten en observaties worden geïnterpreteerd in termen van **'uitval' of 'tekorten' in verhouding tot het groepsniveau** of het niveau van het zesde leerjaar. Sporadische 'uitvallen' of deel-tekorten in kwantitatieve cijfers en testresultaten hebben in de meeste gevallen niet als gevolg dat het getuigschrift niet toegekend wordt. In elk schoolteam hoorden we hoe het kind het voordeel van de twijfel gegund wordt wanneer er getwijfeld wordt over oriëntatie naar 1A, 1B of BUSO. In het gesprek over bepaalde tekorten wordt er in functie van de beslissing compensatie gezocht in de **kwalitatieve 'troeven'** van het kind: een goede werkhouding (bv. *het is wel een goede werker*), het waargenomen groeiproces, het potentieel aan groeimogelijkheden (bv. *hij komt wel van heel ver, hij zit hier nog niet zo heel lang...*) of een specifiek perspectief op een job of bepaalde opleiding. We stellen vast dat de informanten in zekere zin **meer proactief dan retrospectief** redeneren.

In één van de scholen werd bij kinderen met verwachte 'ernstige' tekorten ook toetsen van onderliggende niveaus/leerjaren afgenomen tot op het punt waar 'voldoende' beheersing werd bewezen (bv. *12-jarige leerling behaalt de eindtoets 3^e leerjaar voor rekenen*). We zagen voorbeelden van verregaande **niveaudifferentiatie** bij formatieve evaluatie. We stelden vast dat het gebruik van hulpmiddelen (zakrekenmachine, tafelkaarten, ...) of andere **redelijke aanpassingen** (meer tijd, toets vooraf thuis voorbereiden, ...) als vanzelfsprekend gezien wordt wanneer duidelijk is dat de leerling hierdoor beter kan tonen wat hij geleerd heeft. De inclusieve mindset wordt hierin zichtbaar.

We stellen vast dat zowel de testresultaten als de argumentatie voor het oriëntatie-advies in alle scholen gerapporteerd wordt t.a.v. ouders op het laatste oudercontact in juni. Tegelijk worden ouders in de drie scholen al **vroegtijdig geïnformeerd** over de evaluatie en de resultaten doorheen het zesde leerjaar, waarmee scholen willen vermijden om op het einde van de rit met 'verrassingen' af te komen. Ouders vertellen ons dat ze het belangrijk vinden om tijdig

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

iets te vernemen bij twijfel over de vorderingen van hun kind. Ook de **schoolloopbaanwensen en toekomstperspectieven** van de leerling worden gedurende heel het zesde leerjaar door de leerkracht verkend en besproken met de ouders in termen van haalbaarheid en toekomstperspectief. Dit leidt er in de meeste gevallen toe dat de beslissing eigenlijk al gevallen is (en aangekondigd) voordat de laatste klassenraad bijeenkomt, zeker daar waar het gaat over studie- of schooladvies, meestal ook over het wel of niet behalen van het getuigschrift.

We vermoeden dat het vooruitzicht van 'geen getuigschrift' een impact heeft op de verwachtingen in een aantal gevallen. Dan lijkt het handelen t.a.v. de leerling al in het vierde, vijfde of zesde leerjaar gestuurd te worden in de richting van de b-stroom of BUSO. Voor sommige leerlingen op de grens van het gemeenschappelijk curriculum wordt er getracht hen zo lang mogelijk te houden in het regulier basisonderwijs en stellen we een soort **koestergedrag** vast in de school. De argumenten hiervoor zijn wisselend van aard: *'ik wil als leerkracht alle schoolloopbaankansen en opties open houden voor het kind'*, *'er is al een hele weg afgelegd en we ploeteren best samen verder'*, *'wie zal de zorg even goed opnemen zoals wij dit hier in onze school doen'*, *'ook zonder perspectief op een getuigschrift wil ik me ontfermen over de studievoortgang van het kind'*. Het koestergedrag dat we beschrijven houdt sterk verband met een relationele betrokkenheid die geleidelijk gegroeid en versterkt is tussen leerling en leerkracht. Leerlingen vroegtijdig lossen door voor de B-stroom te kiezen in bv. het vijfde leerjaar is voor leerkrachten een hete aardappel. Sommige informanten vertonen een expliciet '**vechtgedrag**' voor 'hun' kinderen in de klas (*'ik wil alle deuren voor hen open houden en ervoor zorgen dat alle opties en kansen mogelijk blijven'*). Deze mindset geeft aanleiding voor het overwegen van of zelfs het concreet maken van een individueel aangepast traject.

Diverse **kwantitatieve testresultaten** (cijfers en percentages) worden als beslissingsnorm gehanteerd op de eindbespreking, dit voornamelijk rond de leergebieden Wiskunde, Nederlands, Frans, Wetenschap en techniek, Mens en maatschappij (als WERO benoemd door de school). De minimumnorm hierbij is het behalen van 50%. We horen op de eindbesprekingen vooral verwijzingen naar de testresultaten in termen van 'voldoende of onvoldoende' in verhouding tot het ontwikkelingsniveau van de leerling uitgedrukt in leerjaren. We horen hoe ingezette ondersteunende maatregelen als voorwaarde gesteld wordt voor en succesvolle overgang naar een bepaalde studierichting (*als... dan....*). Zowel mondeling als schriftelijk horen we weinig tot geen verwijzingen naar de eindtermen, wel naar de 'leerstof', nl. **methode- en leerplandoelen**. Ook in de gesprekken met de informanten werd nooit spontaan naar de eindtermen verwezen. Wanneer we de leerkrachten daarmee confronteren, zeggen ze hierover gerust te zijn aangezien ze er van uitgaan dat de leerplandoelen afgestemd zijn op de eindtermen. In één van de scholen had een leerkracht wel de **concordantieoefening** gemaakt tussen de methodedoelen en de eindtermen samen met haar graad collega. Ze verwees hierbij naar haar **verantwoordingsplicht t.a.v. de inspectie**. Bij de centrale, genormeerde toetsen wordt het gesprek over het al dan niet behalen van de leerplandoelen niet expliciet gevoerd. Leerkrachten zijn er gerust in dat de centrale toetsen de leerplandoelen en eindtermen voldoende dekken. Het CLB geeft te kennen dat ze de eindtermen niet kennen.

De kwantitatieve data worden stevast aangevuld met data uit een **brede evaluatie**, bv. observaties door de klasleerkracht, zelfevaluatie door het kind, zelfstandig werk door het kind, foutenanalyses, informatie van de ouders, kindgesprekken, contextuele invloeden of belemmeringen, enzovoort. De sociaal-emotionele en muzische ontwikkeling, de werkhouding en zelfkennis, interesses en talenten worden grondig besproken. Leerkrachten vinden het belangrijk

Meirsschaut Mieke, De Smet Marijke, D'Haeyer Julie & Naert Linda, 2017.

Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, Arteveldehogeschool

om een **beeld van 'het totale kind'** te geven tijdens de klassenraad en spreken dit ook echt uit. We horen overal hoe persoonskenmerken (welbevinden, werkhouding, zelfstandigheid, weerbaarheid, attitudes) en contextgegevens (gezinssituatie, ondersteuning, ...) meespelen als garantie of belemmering voor succesvolle doorstroom naar die bepaalde studierichting. Dit wordt soms aangevuld met intuïtie of een **buikgevoel** vanuit een vermeende perceptie over de richting waar het kind naartoe wil gaan. Dit uit zich in vragen als *"Is dit een leerling die je in 1B ziet functioneren? Is dit een leerling voor het BUSO? Is deze leerling klaar om naar het secundair te gaan of kunnen we hem/haar hier nog een jaartje laten groeien? Zal deze leerling dat aankunnen in deze klas in deze school?"*. Af en toe wordt er hoopvol gerefereerd naar vergelijkbare verhalen van leerlingen uit het verleden die succesvol georiënteerd werden. Soms worden er zorgen geuit omtrent de oriëntatie die te maken hebben met percepties of voorwaarden aangaande de secundaire school: *'hoe zal hij daar begeleid worden', 'in wat voor een klas zal die daar terecht komen', 'mocht diezelfde GON-begeleidster hem volgend jaar weer kunnen begeleiden dan', 'maar is dat een school die goede zorg aanbiedt?'*. Tegelijk stellen we vast dat leerkrachten basisonderwijs **weinig actuele kennis** hebben **over** hoe er gewerkt wordt in het eerste jaar **secundair onderwijs** en wat de leerstofinhouden en leerplandoelen zijn.

Over de drie scholen heen konden we afleiden dat de **normen** mogelijk **gekleurd** geraken **door allerlei contextfactoren**, zoals de eigenheid van een leerlingenpopulatie of de specifieke cultuur in een school (bv. een kansrijke pedagogische visie). Dit is in lijn met de volgende passage in het decreet basisonderwijs, nl. *dat het bereiken van de eindtermen wordt afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie*. Een school met een leerlingenpopulatie waarvan slechts de minderheid in aanmerking komt voor een oriëntering naar 1A, noemt zichzelf 'gul' in het toepassen van de norm *'in voldoende mate de eindterm gerelateerde leerplandoelen bereiken'*.

Wat betreft het **vrijstellen van leerlingen voor bepaalde (onderdelen van) leerplandoelen** (cf. dispensatie) zien we enerzijds in de praktijk dat schoolteams inzien dat het voor bepaalde leerlingen niet mogelijk en zinvol is om bepaalde doelen als norm te blijven hanteren. Ze geven ook duidelijk aan dat het schrappen van bepaalde doelen niet betekent dat een leerling geen kans meer heeft op een getuigschrift basisonderwijs of op een oriëntatie richting A-stroom. Anderzijds zagen we nog geen situaties waarin door het team formeel beslist werd om voor een leerling doelbewust en proactief te dispensereren en een bepaald onderdeel van een leerplandoel of leergebied vrij te stellen. We zien wel dat er differentiatie aangebracht wordt in tempo en beheersingsniveau. Leerkrachten geven voor bepaalde leerlingen aan dat ze hen zo ver mogelijk willen brengen in de leerstof. We stellen vast dat 'dispensereren' in verband wordt gebracht met '**curriculumdifferentiatie**' (zonder verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs). Die laatste term wordt daar in het werkveld gebruikt om te zeggen dat het curriculum voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften (3e graad) is ingeperkt, vaak om de prestatiedruk te verlichten. Hiertoe wordt een lijst met **ontwikkelingsdoelen uit 1B** geraadpleegd. Over een **individueel aangepast curriculum (IAC)** (met een verslag buitengewoon onderwijs) is niet gesproken. Het betrokken schoolteam beoogt tot dusver voor elke leerling het **gemeenschappelijk curriculum**. Volgende vragen leven in de praktijk: *Is het hogere doel zoveel mogelijk leerlingen in het gemeenschappelijk curriculum houden? Waar ligt de grens tussen dispensereren en een IAC? Wat zijn gelegitimeerde minimumdoelen binnen het GC?*

In alle scholen zetten de leerlingenbesprekingen en studiebekrachtiging aan tot **dialogo en betekenisgeving** over de kwaliteit van hun onderwijspraktijk en over de actuele evoluties binnen het brede inclusieve onderwijsveld. Bij enkele individuele leerkrachten was het aantal toegekende getuigschriften een soort toetssteen voor de eigen onderwijspraktijk en werd het 'slagen' van kinderen gelinkt aan een persoonlijk gevoel van slagen of falen.

VASTSTELLINGEN EN AANBEVELINGEN

In de **beslissingsnorm** die in de wettelijke richtlijnen wordt voorgeschreven (decreet basisonderwijs en omzendbrief getuigschrift basisonderwijs) worden **zowel eindtermen als leerplandoelen** vermeld. Dit scheidt **verwarring** bij schoolteams. Zeker in een tijd van verandering waarbij leerplannen en eindtermen **in transitie** zijn.

Het is belangrijk voor een **leerkrachtenteam** om diepgaand **in gesprek** te kunnen gaan met het team en andere partners **over eindtermen, leerplandoelen, beheersingsniveaus, methodes, beslissingsnormen en evaluatie**: *wat is voor ons in voldoende mate? Wat verstaan wij onder het 'totaalbeeld van een leerling? Wat zijn de spelregels van ons toetsbeleid? Hoe zit het met de verhouding tussen zachte en harde evaluatie, de verhouding tussen formatieve en summatieve evaluatie? Hoe verhoudt evaluatie zich tot het zorgbeleid? Tot hoever moeten/kunnen we gaan voor deze leerling op vlak van dispensatie? Vanaf wanneer heeft een leerling een individueel aangepast curriculum nodig?*

Genormeerde toetsen krijgen een plaats in het beslissingsproces van de klassenraad over het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs. Het aantal en soort toetsen verschilt van school tot school. Genormeerde toetsen bieden voor het schoolteam de garantie dat eindtermen en leerplandoelen 'gedekt' zijn. Toch stellen schoolteams zich ook vragen bij de betekenis van de resultaten van genormeerde toetsen, in het bijzonder wanneer ze de eigen schoolpopulatie beschouwen als anders dan een doorsnee schoolpopulatie, bvb. omwille van een meerderheid van anderstalige leerlingen in combinatie met een hoog SES-percentages. Steevast koppelen scholen de toetsafname aan structureel ingepland ouderoverleg. Het duidelijk, zorgzaam en correct rapporteren over genormeerde toetsen aan ouders en leerling blijkt echter geen eenvoudige opgave te zijn.

Studiebekrachtiging hoort een **stelligheid** te krijgen; niet alleen het 'wat' van de uitstroombeslissing benoemen maar ook het waarom en waartoe vakdidactisch beargumenteren door te verwijzen naar eindtermen, leerplandoelen en leerlijnen als basis voor besluitvorming. Uiteraard is **zicht op bereikte doelen en een perspectief op wat er nog mogelijk** is heel belangrijk. Goede praktijken met de BASO-fiche in relatie tot het zorgcontinuüm en redelijke aanpassingen tonen al enkele jaren de mogelijke winst van zorgzame feed-up, feedback, en feedforward. **Een gedifferentieerd getuigschrift** biedt kansen voor elke leerling en leerkracht om op een waarderende manier verder te bouwen aan elk leerpad.

Referenties

Wetgeving

Decreet basisonderwijs, 25 februari 1997, BS 17 april 1997: Laatste wijziging op 30 juni 2017 <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#135284>

Omzendbrief: het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs: Laatste wijziging 12 juni 2015. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287#1>)

M-decreet: Het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, 12 maart 2014. Dit decreet beschrijft maatregelen die nodig zijn voor inclusief onderwijs. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>

Literatuur

Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV), 33(3), 46-53.

De Feyter, L. (2015). Uitreiken getuigschrift basisonderwijs en continuering van zorg. Katholiek Basisonderwijs.

De Smet, M., Naert, L. & Callens, S. (2017). Meesterschap tegen een achtergrond van M-bekommernissen. Basis, 5, 21-24.

Janssens, S. & De Maeyer, S. (2009). Vroegtijdig doorstromen naar het 1e leerjaar B: een op- of afrit? Caleidoscoop, 5, jg. 20, 10-15.

Opstaele, V., Naert, L. & Bonne, K. (2014). Verbindend leren. PWO eindrapport. Interne onuitgegeven publicatie. Gent: Arteveldehogeschool.

Standaert, R. (2014). De becijferde school. Meetcultus en meetcultuur. Acco, 288 p.