



Consultatieve Leerlingenbegeleiding als kernactiviteit binnen het CLB.

1. VERTREKKEN VANUIT EEN VISIE	3
2. PLAATS IN ONDERWIJS EN LEERLINGENBEGELEIDING	3
Het M-decreet	3
Het decreet leerlingbegeleiding	4
Het zorgcontinuüm	8
ICF-kader of interactiekader	10
Handelingsgerichte diagnostiek	11
Handelingsgericht werken	13
Toezichtskader inspectie	14
3. WERKDEFINITIE	14
4. BETEKENIS VOOR DE VERSCHILLENDE ACTOREN	15
Diversiteit	15
Plaats van werkplan en leerlingvolgsysteem (LVS)	15
Autonoom en vrij om te kiezen tussen plannen en improviseren	16
Samenwerking	16
De leerlingbespreking zien als zoekruimte	17
Leren kiezen in de 'tussenruimte' tussen curatief -en preventief denken.	17
Professionalisering	18
5. UITGANGSPUNTEN	20
Zorg gaat over remediëren	20
Een orthopedagogisch model met onderscheid tussen directe en indirecte factoren	21
Onderwijskundige analyse staat ten dienste van de maatregelen.	22

Startpunt ligt in het natuurlijke onderwijsgebeuren	22
Het resultaat van de leerlingbespreking ligt niet vast voor de start	22
6. KENMERKEN VAN DE KERNACTIVITEIT	23
Zoeken naar handvaten om het denken van de leerkracht te begeleiden	23
Aansluiten bij de ervaringen van de leerkracht	23
Lage drempel	23
Planmatig en cyclisch	23
Focus op de uitvoering en de evaluatie	23
Afgrenzing	24
We focussen niet eenzijdig op leerlingenproblemen	24
7. METHODISCHE WERKWIJZE	25
Inleiding	25
Introductie	25
Probleemidentificatie (vraagverheldering) als eerste stap	26
Probleemanalyse als tweede stap	26
Interventiekeuze als derde stap	27
Uitvoeren en evaluatie als vierde stap	29
BIBLIOGRAFIE	32
BIJLAGEN	32

1. Vertrekken vanuit een visie

Consultatieve leerlingenbegeleiding¹ is een proces waarbij een specialist (consultant) psychologische en educatieve begeleiding biedt aan een personeelslid door coöperatief samen te werken om zo het leren van een leerling of een groep leerlingen te verbeteren. Het is niet zomaar handelingsgericht advies geven. Door interacties helpt de CLB-medewerker de leerkrachten door hun probleemoplossende vaardigheden te verbeteren zodat leerkrachten effectieve interventies kunnen selecteren en toepassen. Je kan consultatieve leerlingenbegeleiding best voorbereiden via visieontwikkeling of deze begeleiding starten en als inspiratiebron gebruiken voor onderwijsvernieuwing. Een eerste stap is binnen een algemeen zorgoverleg komen tot een consensus: is dit iets voor onze school? Gaan we voor meer preventie? Welke overlegvormen zijn hier nodig...?

Het team kan zich dan best uitspreken, bezwaren of bedenkingen formuleren.

COLB krijgt best een plaats binnen de schoolvisie en wordt concreet gemaakt binnen de zorgcyclus. Pas dan is de eerste fase van introductie een feit en kan gedacht worden aan de concrete uitwerking.

2. Plaats in onderwijs en leerlingenbegeleiding

Het M-decreet

Wordt concreet gemaakt in prodiagnostiek (=protocollen gericht naar specifieke problematieken). Het Algemeen Diagnostisch Protocol beschrijft hoe het zorgcontinuüm vorm kan krijgen in de praktijk. De Specifieke Diagnostische Protocollen illustreren dit op verschillende domeinen. Voor het concreet formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften kunnen een aantal hulpzinnen ondersteuning bieden. Deze worden ook gebruikt in de fase van uitbreiding van zorg. Aan heel wat van deze onderwijsbehoeften wordt reeds tegemoetgekomen binnen de fase van brede basiszorg. Het verschil is dat het in de fase van verhoogde zorg gaat over het vaststellen van wat bepaalde individuele leerlingen specifiek nodig hebben. Consultatieve leerlingbegeleiding richt zich uiteraard ook op *specifieke maatregelen* maar het begeleidingsproces staat los van een handelingsgericht diagnostisch traject. De protocollen kunnen inspirerend zijn om na te denken over wat bruikbaar kan zijn binnen de directe factoren van de onderwijsleersituatie.

¹ Wordt in dit artikel afgekort als COLB en niet als CLLB om geen verwarring te zaaien met CLB.

Het decreet leerlingbegeleiding

Inleiding

Het CLB biedt versterking² aan de school en ondersteunt³ leerkrachten, zorgverantwoordelijken en directies m.b.t. hun vragen bij de analyse en aanpak van problemen bij een specifieke leerling of een groep van leerlingen. Deze begeleiding behoort tot de fase van de verhoogde zorg. *Consultatieve leerlingenbegeleiding handelt over een specifiek geval of over enkele gevallen met dezelfde noden (gedrag, welbevinden, leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en/of preventieve gezondheid).* Dit kan zonder dat een leerling formeel aangemeld is bij het CLB in het kader van bijvoorbeeld een opstart HGD-traject. Ouders dienen ook niet in te stemmen met dit overleg. De doelstelling van consultatieve leerlingbegeleiding is om leerkrachten te versterken in hun invulling en uitvoering van de verhoogde zorg (fase 1). De klemtoon ligt hier op het ondersteunen van de leerkracht waardoor we duidelijk een onderscheid maken met leerlingenbegeleiding binnen fase 2, waar de focus ligt op het aanpakken van de problemen bij de leerling(en) binnen school- of gezinscontext zelf. Binnen de consultatieve leerlingenbegeleiding staat de aanpassing van de onderwijsleersituatie centraal. Deze vorm van leerlingenbegeleiding kunnen we dus zien als een indirecte begeleiding van leerlingen door rechtstreeks met de leerkracht(en) aan de slag te gaan. Deze ondersteuning kan zowel procesmatig als inhoudelijk van aard zijn. Het begrip consultatief wordt ruimer opgevat dan louter een tip geven. Consultatieve leerlingenbegeleiding bekijken we als een planmatige indirecte begeleidingsvorm waarbij CLB, zorgcoördinator en projectverantwoordelijken individueel of in groepsverband met leerkrachten werken. De hulpvraag van de leerkracht(en) vertrekt vanuit een 'team' met de zorgcoördinator maar kan ook een hulpvraag zijn die de leerkracht zelf stelt. Deze begeleidingsvorm heeft vooral een preventief doel, namelijk het versterken van competenties van leerkrachten en zorgleerkrachten. De regie aangaande de opvolging van de geboden consultatieve leerlingenbegeleiding ligt bij de school. Het CLB kan via de signaalfunctie problemen signaleren binnen de brede basiszorg. De bespreking van de klascontext en de rol van de leerkracht staan hierbij in de focus! We hopen zo dat een HGD-traject, binnen fase 2, uitgesteld of zelfs vermeden kan worden. In de fase van brede basiszorg zal worden onderzocht of de pedagogisch begeleidingsdienst of een andere externe dienst de school bijkomend kan ondersteunen. Door leerkrachten die direct met leerlingen werken of zorgleerkrachten die met de leerkracht werken te ondersteunen sluiten we rechtstreeks contact met de leerling uit. We richten ons op werk- of hulpvragen niet op persoonlijke vragen of noden. We streven in de school een tweeledig doel na, preventie en remediëring! Alle partners zijn actief in een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie en er is sprake van gedeelde verantwoordelijkheid. Er worden geen eenzijdige beslissingen genomen inzake aanpak. Het consultatief overleg gebeurt in een vertrouwelijk en professioneel kader. Collega's moeten zich ten allen tijd veilig voelen. We werken in grote lijnen volgens het concept van HGW, systematisch en gefaseerd: onthaal, intake (probleemidentificatie), probleemanalyse (onderzoek), keuze voor uitvoering, interventie (advies) en evaluatie/bijsturing. In de school wordt deze werking verankerd in het

² In art. 5. Leest men dat ter versterking van de verhoogde zorg van de school, het centrum de kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding inzet.

³ In art. 2. omschrijft men een kernactiviteit als een aangeduide hulpactiviteit van het centrum als instrument om de opdrachten uit te voeren. Over consultatieve leerlingenbegeleiding is het doel weergegeven, nl. het versterking geven aan de school bij problemen van individuele leerlingen of groepen van leerlingen.

zorgcontinuüm van de school. We zetten de kernactiviteit ook in zonder dat de cliënt instemt ⁴ met begeleiding.

Relatie met de CLB-kernprocessen

We situeren consultatieve leerlingenbegeleiding als “kernproces 3” binnen de CLB-werking naast onthaal & vraagverheldering (kernproces 1) en handelingsgerichte trajecten (kernproces 2). Er zijn uiteraard verschillen maar ook raakvlakken. We werken kernproces 3 hier ook meer gedetailleerd uit in verschillende functies met hieraan gekoppeld een aantal indicatoren.

Kernproces 1

Onthalen en verhelderen van de vraag teneinde kinderen/jongeren (en hun context) met een hulpvraag toe te leiden naar een gepast aanbod, intern of extern. Indien relevant wordt er samengewerkt met het netwerk. Het juist toeleiden naar een gepast aanbod (intern/extern) is een eerste opdracht. Daarnaast is het doel om de school te versterken binnen fase 1 en 2 van het zorgcontinuüm door het inzetten van de juiste functie binnen fase 1, 2 of 3. Binnen de onderliggende functies wordt duidelijk dat de medewerker samenspoort met de acties van de verschillende actoren binnen het zorgcontinuüm van de school, de samenwerking met ouders en leerlingen een fundamentele rol krijgt alsook een pre-prioritering aan de orde is.

We onderscheiden **een aantal functies** met een link naar consultatieve leerlingenbegeleiding:

- Onthalen en situeren van een vraag
- Informeren
- ‘Handelingsgericht advies geven’
- Strategiebepaling op school (HGW)
- Handelen en evalueren

Signaalfunctie

Soms botsen we als CLB op problemen of onregelmatigheden binnen het zorgbeleid of de leerlingenbegeleiding of we stellen noden vast in de leerlingenpopulatie, dan kunnen wij de school hiervan op de hoogte brengen alsook het eigen CLB-team.

(1) De medewerker kan zich present stellen vanuit de gangbare visie en opdrachten⁵

(2) Een introductie in vier stappen kunnen doen (je bent voorbereid en werkt vanuit een warme en respectvolle houding. Je stelt jezelf voor binnen de signaalfunctie en zegt wat je komt doen. Je stelt het kader voor van consultatieve begeleiding en geeft duidelijk aan, welke de verschillende actoren zijn binnen dit Kernproces. De romp van het gesprek is het benoemen van misinteractie, probleem..., daarna vervolgspraak plannen en dan de afronding.

(3) Weten dat signaleren een functie is die betekent dat je de aandacht op iets vestigt of de taak die je vervult om aan te geven dat er een ‘verstoring’ of misinteractie bestaat binnen het onderwijsleerproces, de schoolvisie of de interactie met cliënten.

(4) Kunnen samenwerken met team en een knelpunt op een constructieve manier kunnen signaleren aan het zorgteam.

⁴ In art. 9. §2., 3° Een centrum zet de individuele leerlingenbegeleiding alleen verder als de betrokken bekwame leerling daarmee akkoord gaat of de ouders van de niet bekwame leerling daarmee akkoord gaan. Maar verder maakt men duidelijk dat leerlingen en ouders zich niet kunnen verzetten tegen het inzetten van de signaalfunctie en de consultatieve leerlingenbegeleiding door het centrum.

⁵ Het zorgcontinuüm van de school als kader gebruiken. Het decreet leerlingbegeleiding gebruiken als richtlijn. Kan de signaalfunctie uitleggen zoals omschreven in de afsprakennota. Kennis hebben van de onderwijsleersituatie (ODET, PDCA-cyclus, rapportering, STICORDI).

- (5) Signaal bespreken tijdens het CLB-team, waar het wordt geregistreerd
- (5) Vanuit gelopen trajecten kan de CLB-medewerker signaleren en mede-actor worden binnen dit kernproces. Dit is eerst onderwerp voor overleg op het CLB-team.
- (6) Vanuit de hulpvraag van de onthaler kan op het team geadviseerd worden dat meer expertise nodig is zodat een KP2-medewerker hoofdactor wordt binnen dit kernproces (kadert binnen expertisematrix).
- (7) De actoren: Zorgcoördinator en directie zijn overlegpartners, CLB-medewerker is informant.

Kernproces 2

Na een cyclisch zoek- en beslissingsproces door de clb-trajectmedewerker wordt alle nuttige info ingezet met een tweeledig doel, onderwijsnoden objectiveren en adviesverstrekking in functie van het handelen van de leerkracht. De ondersteunende maatregelen worden vaak weergegeven in een HGD-verslag, gemotiveerd verslag of M-verslag. We koppelen hier de functie handelingsgericht advies aan maar hier kan ook plaats zijn voor consultatieve leerlingbegeleiding. Een traject kan gepaard gaan met begeleiding van de leerling of het zoeken naar hulp binnen het netwerk.

Kernproces 3

We onthalen en situeren vragen

- (1) Vragen kunnen belichten, accentueren, helder maken, preciseren, verduidelijken en knelpunten in kaart kunnen brengen.
- (2) Breed kunnen kijken vanuit casework, MDL⁶ en informatie kunnen clusteren.
- (3) Kan na het signaleren van een probleem afstemmen met het zorgteam en hulpvragen naar de oppervlakte brengen.
- (4) Medewerker kan effectief luisteren, verhelderen, doorvragen en feedback geven.
- (5) Medewerker kan objectief analyseren, vraagstelling formuleren of de vraag achter de vraag blootleggen, geeft consultvrager gelegenheid zelf conclusies te trekken.
- (6) Medewerker kan een gesprek voeren op adequate wijze met behulp van communicatieregels.
- (7) De medewerker kan uitgangspunten van HGW toepassen want niettegenstaande het een indirecte vorm van leerlingbegeleiding is blijven onderwijsbehoeften centraal staan binnen de vier domeinen⁷.
- (8) CLB (KP1) is mede-actor, de leerkracht brengt de vraag in.

We doen geen intake wel een analyse binnen de onderwijsleersituatie

- (1) Kunnen afstemming zoeken, hulpvraag in kaart kunnen brengen.
- (2) Reden van het signaal of de hulpvraag kunnen bespreken en blootleggen wat wensen en verwachtingen zijn.
- (3) Kunnen bespreken hoe ieder het probleem ervaart en bevragen wat positieve aspecten zijn.
- (4) Samen met de leerkracht een plan kunnen opstellen om een knelpunt (misinteractie) in kaart te brengen en te inventariseren.

⁶ We volgen de afkorting van Pameijer, Denys, Timbremont e.a., Handelingsgericht werken, samenwerken aan schoolconclusies, Acco, 2018. Multidisciplinaire leerlingbespreking kan verschillende vormen aannemen (MDO, klassenraad, leerlingbespreking).

⁷ Systematisch en transparant kunnen werken, doelgericht en haalbaar ondersteunen, transactioneel kader centraal stellen en constructief samenwerken en positieve kenmerken blijven betrekken

- (5) Mee verklaringen of oorzaken kunnen zoeken waaraan de problemen of positieve aspecten worden toegeschreven binnen de directe factoren van de OLS.
- (6) Kunnen bevragen of er relevante informatie uit de voorgeschiedenis is.
- (7) De Actoren: Leerkracht is hulpvrager en informant. CLB-medewerker is overlegpartner/begeleider.

We doen niet aan strategiebepaling maar aan probleemidentificatie

- (1) Mee kunnen oplijsten wat je al weet en of je nog meer wil weten of onderzoeken.
- (2) Problemen kunnen clusteren in één van de domeinen van het decreet leerlingenbegeleiding t.t.z. leren en studeren en welbevinden.
- (3) Een inschatting van de ernst van de situatie kunnen doen en samen bekijken waarom je bepaalde zaken nog wil weten.
- (4) Wat je nog wil weten kunnen omschrijven in een vraag.
- (5) De consultvrager de ruimte kunnen geven om het probleem te (her)definiëren en hypothesen te ontwikkelen om samen een plan op stellen.
- (6) De actoren: Leerkracht is hulpvrager en informant. CLB-medewerker is overlegpartner/begeleider.

De leerkracht doet eventueel bijkomend onderzoek binnen het raam van de probleemanalyse

- (1) Weten dat “analyseren” niet meer is dan doelgericht van vraag naar antwoord gaan.
- (2) Weten dat je samen breed kan scannen (schoolscan) of specifiek iets in kaart kan brengen
- (3) Samen een schoolscan uitvoeren en de zorglijn of zorgcirkel in kaart brengen binnen het zorgcontinuüm en hoort niet direct bij de opdracht van COLB.
- (4) De actoren: Zorgcoördinator is medeonderzoeker, Directie is medeonderzoeker en regisseur, Leerkracht is informant en medeonderzoeker, CLB-medewerker is verlegpartner en mede-onderzoeker.

Handelen of interventies voorbereiden

- (1) Weten dat je vertrekt van gegevens uit de onderwijsleersituatie en samen ondersteuningsbehoeften of leervragen omschrijft.
- (2) Kunnen bespreken wat men wil veranderen of beïnvloeden (doel kiezen).
- (3) Mee oplijsten wat de leerkracht nodig heeft om de doelen te bereiken?
- (4) Ondersteuning bieden bij de overweging hoe het gewenste haalbaar kan worden gemaakt.
- (5) Samen met de leerkracht verbeterpunten formuleren, nieuwe perspectieven formuleren (doorvragen, spiegelen, feedback geven, brainstorm).
- (6) De leerkracht helpen om keuzes te maken.
- (7) Samen een actieplan maken (wat, wanneer, hoe). Resultaat kan een plan met acties en/of doelen zijn.
- (8) De actoren: leerkracht is informant, evaluator en overlegpartner bij het opstellen van een plan, Directie is informant, evaluator, regisseur en overlegpartner bij het opstellen van een plan. CLB-medewerker is overlegpartner en doet aanbevelingen.

We geven niet enkel advies

(1) Handelingsgerichte 'versterkende' raad⁸ kunnen geven binnen gezamenlijk overleg met als doel wenselijke aanbevelingen te vertalen naar haalbaar advies dat CLB-medewerker voorlegt aan de leerkracht.

(2) Leerkrachten adviseren of additionele hulp zoeken bij het ontwikkelen, evalueren en bijsturen van acties die kaderen binnen de schoolvisie inzake de optimalisatie van het leren van de leerlingen door leer- en studeervaardigheden te bevorderen en te ontwikkelen.

(3) Leerkrachten begeleiden bij het ontwikkelen, evalueren en bijsturen van acties die kaderen binnen de schoolvisie rond het bewaken, beschermen en bevorderen van het welbevinden, en het leren en studeren van de leerlingen.

(4) De actoren: Het CLB is overlegpartner, de leerkracht is overlegpartner en beoordelaar van het advies, Zorgcoördinator en directie zijn overlegpartners en beoordelaars van het advies. Directie blijft regisseur.

Soms de draaischijf

(1) In overleg kunnen gaan met partners (PBD⁹) op basis van de hulpvragen en doelen (in fase 0 van het zorgcontinuüm).

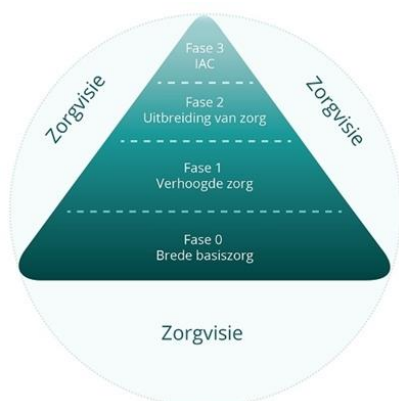
(2) De actoren: Zorgcoördinator is overlegpartner en hulpvrager voor additionele hulp, Directie is overlegpartner, hulpvrager voor additionele hulp en regisseur, CLB-medewerker is overlegpartner, externe partner.

Handelen en evalueren

(1) De actoren: Leerkracht is hoofdactor van de uitvoering, evaluatie en bijsturing van het plan, Zorgcoördinator is overlegpartner en actor bij de uitvoering van het plan, Directie is overlegpartner en regisseur, CLB-medewerker is overlegpartner.

Het zorgcontinuüm

Het gekende drielagenmodel heeft verschillende functies: het ordenen van de zorg of de toegankelijkheid van zorgmaatregelen. Maar er zitten ook sleutels op waarbij het duidelijk wordt dat de mogelijkheden uit de eerste laag uitgeput moeten zijn alvorens de volgende laag wordt betreden. Consultatieve leerlingenbegeleiding situeren wij tussen de brede basiszorg en de uitbreiding van zorg. We wijzen op de stippenlijnen en daarmee op het niet-bestaan van scheidingslijnen. Als CLB-onthaler heb je zicht via MDL en leerlingoverleg waar zich de reële grenzen van de brede en verhoogde zorg bevinden.



⁸ Handelingsgericht adviseren kan hier best gelezen worden als versterkend of empowerend advies.

⁹ Pedagogische begeleidingsdienst

Het continuüm is een opeenvolging van fasen in de organisatie van de onderwijsomgeving op het gebied van brede basiszorg, verhoogde zorg en uitgebreide zorg. We overlopen kort de fasen om in het bijzonder te kijken naar de activiteiten binnen de onderwijsleersituatie en de rol van het CLB als 'externe actor'.

Fase 0: brede basiszorg

Onderwijsleersituatie:

- Zorgzaam handelen in de klas (oog hebben voor de totale ontwikkeling van het kind, veilig pedagogisch klimaat en aandacht voor de competenties van de leerlingen, klasmanagement en flexibele werkvormen, krachtige leeromgeving, effectieve instructie en communicatie met ouders).
- Verminderen van risicofactoren en versterken van beschermende factoren (kwaliteitsvolle vakdidactiek, effectieve instructie zoals het directe instructiemodel, effectieve feedback, voldoende taakgerichte leertijd voor basisvaardigheden, doelen stellen met je leerlingen).

Externe actoren: schoolondersteuning¹⁰ door de Pedagogische begeleidingsdiensten (PBD).

COLB in de fase brede basiszorg? Neen. Een individuele probleemanalyse is te intensief maar een leerkracht kan eerder geleerde vaardigheden wel toepassen in deze fase (primaire preventie).

Fase 1: verhoogde zorg

Onderwijsleersituatie:

- Remediërende maatregelen: maatregelen waarbij de school effectieve vormen van aangepaste leerhulp verstrekt binnen het gemeenschappelijk curriculum.
- Differentiërende maatregelen: maatregelen waarbij de school, binnen het gemeenschappelijk curriculum, een beperkte variatie aanbrengt in het onderwijsleerproces om beter tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen van leerlingen (convergente differentiatie).
- Compenserende maatregelen: maatregelen waarbij de school orthopedagogische of orthodidactische hulpmiddelen aanbiedt, waaronder technische hulpmiddelen, waardoor de doelen van het gemeenschappelijk curriculum of de doelen die na dispensatie voor de leerling bepaald zijn, bereikt kunnen worden.
- Dispenserende maatregelen: maatregelen waarbij de school doelen toevoegt aan het gemeenschappelijk curriculum of de leerling vrijstelt van doelen van het gemeenschappelijk curriculum en die, waar mogelijk, vervangt door gelijkwaardige doelen in die mate dat (voor het basisonderwijs) ofwel de doelen voor de studiebekrachtiging in functie de finaliteit voor het onderwijsniveau ofwel de doelen voor het doorstromen naar het beoogde vervolgonderwijs, nog in voldoende mate kunnen bereikt worden (voor secundair onderwijs) ofwel de doelen voor de studiebekrachtiging in functie van de finaliteit voor het betreffende structuuronderdeel

¹⁰ Schoolondersteuning als organisatiegerichte consultatie, gaat over een relatie waarin een consultant samenwerkt met een systeem in de poging om problemen op te lossen en groei te bevorderen omtrent leerlingen, leerkrachten, het beleid. Het doel is om het functioneren van het systeem te bevorderen met positieve effecten voor de leden van dit systeem, vooral de leerlingen. De cliënt is de organisatie, de school (die bestaat uit verschillende subsystemen). Dit is geen opdracht meer van het CLB maar heeft raakvlakken met signaalfunctie, visieontwikkeling en introductie van methodieken of kernactiviteiten zoals consultatieve leerlingenbegeleiding.

ofwel de doelen voor het doorstromen naar het beoogde vervolgonderwijs of naar de arbeidsmarkt nog in voldoende mate kunnen bereikt worden.

Externe actoren: rol van CLB wordt groter, pedagogische begeleidingsdiensten gaan meer over onderwijsvormen ondersteunen.

COLB in de fase brede basiszorg? In deze fase is dit het meest effectief.

Fase 2: uitbreiding van zorg

Onderwijsleersituatie:

- De leerling blijft het gemeenschappelijk curriculum volgen.
- Beschrijven van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften en ondersteuningsbehoeften.
- Maximaal inzetten van compenserende en dispenserende maatregelen.
- Welke bijkomende maatregelen zijn nodig om het gemeenschappelijk curriculum te blijven volgen? Individueel werkplan?

Externe actoren: rol van CLB is groot (HGD-trajecten).

COLB in de fase brede basiszorg? Kan enkel ingezet worden in afwachting van de beoogde hulp of na het ontvangen van een diagnostisch verslag of CLB-verslag (HGD-verslag of Gemotiveerd Verslag).

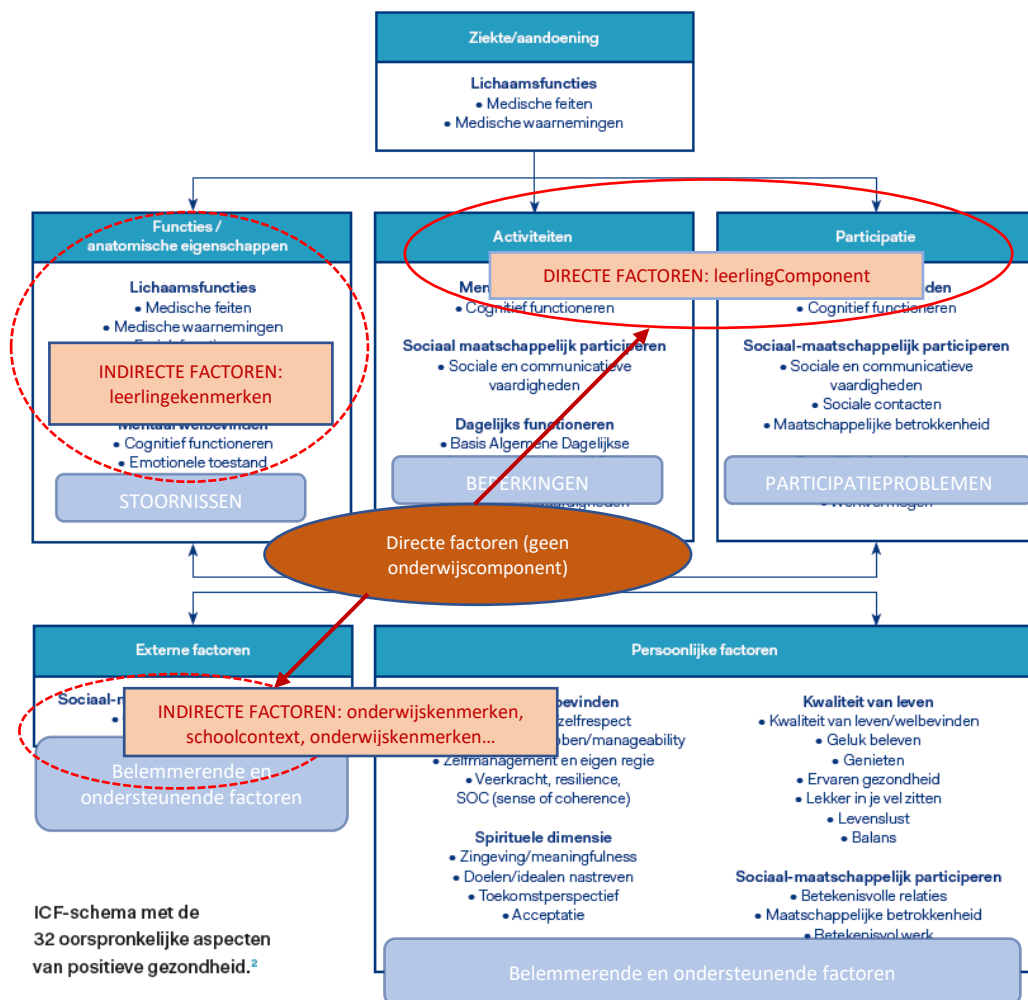
ICF-kader of interactiekader

Handicap wordt gezien als een afstemmingsprobleem. We gaan niet zeggen “dat kind is slechtziend of heeft dyscalculie”, maar je gaat kijken op welke manier die leerling van die beperking gevolgen ondervindt binnen de schoolcontext. Hoe beïnvloedt dat zijn functioneren in de onderwijscontext. Een motorisch coördinatieprobleem (functieprobleem), hoeft geen anatomisch probleem te zijn, maar de leerling kan te weinig kracht hebben en problemen bij de activiteiten (beperkingen), het kind kan niet fietsen (participatieprobleem) want bij verkeerslessen kan het kind niet mee oefenen. Weinig zien we binnen ICF over de onderwijscontext. Externe factoren gaan over het gezin, maar over de onderwijscontext komt niets aan bod.

Externe factoren zien wij als pedagogisch klimaat en vaardigheden (leidinggeven en grenzen stellen, monitoring, positieve bekrachtiging, positieve betrokkenheid, problemen oplossen), klasmanagement, vakkennis en didactische vaardigheden (kennis van de normale leerontwikkeling, kennis van leerlijnen, leerplandoelen, eindtermen), kwaliteit van de methode en kenmerken van de klasgroep.

Activiteiten en participatie, de directe factoren (kindkenmerken) zoals het mee lezen in de klas of fysieke turnoefeningen doen. De activiteiten die de leerling kan uitvoeren komen het beste overeen met directe factoren. Directe factoren onderwijscomponent komen niet aan bod, dit is een lacune in dit model. Waarschijnlijk komt dit omdat dit kader niet afkomstig is uit de onderwijscontext. Bij consultatieve leerlingbegeleiding pleiten we voor een interactiekader waarin interacties tussen leerkracht en leerling zichtbaar zijn binnen het kader van de directe factoren in de onderwijsleersituatie.¹¹

¹¹ cfr. Hoofdstuk 7, p. 30-31.



Handelingsgerichte diagnostiek

HGD is een algemeen diagnostisch model waarbij het 'HGD-advies' gericht is op interventies in de onderwijsleersituatie.

Consultatieve leerlingbegeleiding is een specifieke vorm van 'diagnostiek' waarbij een concreet actieplan gericht is op de **uitvoering van interventies**.

Als we dit integreren in HGD-trajecten zijn er opvallende verschillen: het is een specifieke manier van informatie verzamelen, een individueel zorgplan wordt opgemaakt, de uitvoering en evaluatie van het zorgplan is zeer expliciet en het verloop van de verschillende fasen loopt niet helemaal parallel.

De HGD-vraagstelling kan onderkennend (wat is er aan de hand?), verklarend (waarom is de situatie problematisch?), veranderingsgericht (wat is het effect van een aanpak op het gedrag van de leerling?), adviesgericht (welke doelen streven we na en wat hebben leerlingen, ouders en leerkrachten hiervoor nodig?) en evaluerend zijn (zijn de doelen behaald?). Het is echter niet mogelijk om consultatief te werken als er een verklarende of onderkennende hulpvraag is,

het moet gaan over een indicerende hulpvraag (veranderingsgericht, adviesgericht, evaluerend).

Figuur: Vergelijking van HGD en COLB als methodiek

HGD	COLB
intakefase	Probleemidentificatie
- Hulpvraag (onderkennend, verklarend, veranderingsgericht, adviesgericht, evaluerend) - Ruime problematiek	- Hulpvraag (adviesgericht in functie van werkprobleem leerkracht) - Eén probleem
Strategiefase	Introductie -> probleemidentificatie
- Wat weet ik al, wat wil ik nog weten en waarom? - Hypothesen - Onderzoeksvragen - Diagnostisch traject	- Zoekruimte: keuze werkprobleem leerkracht - Keuze kernactiviteit consultatieve leerlingbegeleiding
Onderzoeksfase	Probleemidentificatie -> probleemanalyse
Onderzoeksvragen beantwoorden	- Probleem is specifiek en concreet - Probleemanalyse door consult met leerkracht - Zoekruimte: analyse interactie binnen directe factoren - Begrenzing door directe factoren
Integratie- en aanbevelingsfase	Probleemanalyse -> interventiefase
Integratief beeld met doelen & onderwijsbehoeften	- Synthese uit analyse - Zoekruimte: welke interventies?
Adviesfase	Interventiefase
- Van wenselijk naar haalbare (additionele) hulp - Werkplan & Handelingsplan - Evalueren	- Interventie is gekozen - Zoekruimte: actieplan met "hoe interventies uitvoeren" - Evaluatie, plannen en voorbereiden
-	Interventiefase
-	Leerkracht voert interventies uit
Evaluatie HGD-traject	Evaluatiefase
Feedback + tevredenheid bevragen	- Effect van de interventies bespreken - Zoekruimte: bijsturen interventies - Feedback over proces bevragen

Gelijkenissen en verschillen COLB en HGD.

Gelijkenissen tussen beide modellen:

- Beide modellen zijn gericht op het oplossen van problemen bij kinderen.
- Dingen ondernemen in functie van een hulpvraag.
- 'Diagnostische' gegevens verzamelen en integreren.
- Context: alternatief voor traditionele werkwijzen, gericht op oplossen van problemen en transactioneel referentiekader (oog voor omgeving en interacties).

- Doel: Geven van bruikbare adviezen voor het beantwoorden van een hulpvraag.
- Methode: Systematische benadering, gebaseerd op cyclus van hypothesetoetsing, focus op onderwijsbehoeften van de leerling, aandacht voor het positieve.
- Samenwerking: Leerling is (indirecte) cliënt, leerkracht en school zijn partners.

Verschillen tussen beide modellen:

- Context:
 - Onderwijsbegeleiding terwijl bij HGD, hulpverlening bij leer- en opvoedingsproblemen.
 - Uitgangspunt is het werkprobleem van leraar, verklaring en interventie zijn in eerste plaats directe factoren in de onderwijsleersituatie terwijl bij HGD het uitgangspunt een probleem van het kind is. Verklaring en interventie zijn ook het kind en de ruimere omgeving!
- Doel: COLB gaat verder dan HGD, er wordt ook uitgetoetst en geëvalueerd én er is ook een preventief doel.
- Methode:
 - HGD heeft een **empirische cyclus**, de focus ligt op empirisch onderbouwde kennis. Eerst formuleren en toetsen van hypothesen, dan handelen. Centraal is het verzamelen van kennis en zo komen tot empirisch onderbouwde kennis door hypothesen te formuleren en onderzoek doen om deze te bevestigen of niet.
 - COLB heeft een **regulatieve cyclus**, de focus ligt op verandering, de hypothese toetsen we onder de vorm van interventies, hier gaan we hypothesen formuleren in focus van verandering. Sterk gericht op vinden van interventie om probleem te verhelpen. We wachten niet op empirisch onderbouwde hypothesen, we zien het als een interventie.
 - COLB stelt evaluatie van de interventie als zeer belangrijk.
- Samenwerking: de leerkracht is in alle fasen mede-onderzoeker met beslissingsbevoegdheid, bij HGD heeft de diagnosticus een centrale sturende rol en is eindverantwoordelijke.

Conclusie:

COLB zetten we best in bij minder zware problemen (enkele gesprekken kunnen volstaan om een situatie recht te trekken), bij het begin van een traject (wanneer het even kan duren voor er duidelijkheid komt over het probleem en kunnen we ondertussen al eerste hulp bieden).

De eindfase is sterker uitgewerkt bij COLB of kan worden opgezet om een bepaald advies verder uit te werken. De leerkracht moet actief willen mee werken, we geven een aanzet tot de overtuiging dat leerkracht een verschil kan maken (self-efficacy).

Handelingsgericht werken

COLB zetten we best in tijdens fase 1 van het zorgcontinuüm. De meest recente versie van het werk van Pameijer, Denys, Timbermont en Van De Veire geeft meer de contouren aan waarin COLB zijn plaats kan vinden. De systematiek die ik verder beschrijf ¹²spoort samen in wat

¹² Zie verder hoofdstuk 6 & 7

beschreven staat in handelingsgericht werken in een zorgcontinuüm¹³. Hier wordt vertrokken vanuit inventarisatie (doelen en verwachtingen formuleren), overzicht scheppen door analyse, inzicht krijgen (leerling in verhouding tot de onderwijsleersituatie) en uitzicht geven (inzicht dat we hebben heeft invloed op de doelen die we kiezen binnen de onderwijsleersituatie). Men vertrekt hier van de leerkracht in zijn klas en keren er in hoofdzaak terug: wat ik al doe zet ik voort want er is effect, nieuwe acties zijn uitdagingen waarbij gezocht wordt naar een betere afstemming tussen onderwijsbehoeften van de leerling (ter illustratie zijn er voorbeelden die vooral de focus leggen op de directe factoren van de onderwijsleersituatie) en het aanbod van de leerkracht. Een essentieel onderdeel is hier de hulpvraag van de leerkracht t.t.z., welke is de hulp die hij of zij nodig heeft om de zorg beter af te stemmen, dat kan gaan over iets leren, iets te weten komen, houvast zoeken, hulpbronnen inzetten of verkrijgen van spullen). De beschreven systematiek leent zich in sterke mate om een MDL te organiseren, in welke vorm dan ook.

Toezichtskader inspectie

Dit kader oefent invloed uit op de uitwerking van dit kernproces. We gaan er niet verder op in.

V3. Consultatieve leerlingenbegeleiding

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De medewerkers ondersteunen het schoolteam weinig bij de aanpak van problemen bij individuele leerlingen of een groep van leerlingen. Ze versterken de leraren nauwelijks bij de invulling en uitvoering van de verhoogde zorg op de vier begeleidingsdomeinen. De medewerkers nemen de consultatieve leerlingenbegeleiding nauwelijks op naar aanleiding van een vraag van de school of op eigen initiatief bij terugkerende problemen met leerlingen.	De medewerkers ondersteunen in beperkte mate het schoolteam bij de aanpak van problemen bij individuele leerlingen of een groep van leerlingen. Ze nemen de consultatieve leerlingenbegeleiding weinig systematisch op naar aanleiding van een vraag van de school of op eigen initiatief bij terugkerende problemen met leerlingen. Daardoor laten de medewerkers nog kansen liggen om de invulling en de uitvoering van de verhoogde zorg bij leraren te versterken.	De medewerkers ondersteunen het schoolteam bij de aanpak van problemen bij individuele leerlingen of bij een groep van leerlingen. Ze nemen de consultatieve leerlingenbegeleiding systematisch op naar aanleiding van een vraag van de school en op eigen initiatief bij terugkerende problemen met leerlingen. Daardoor streven medewerkers er consequent naar om de leraren bij de invulling en uitvoering van de verhoogde zorg op de vier begeleidingsdomeinen te versterken.	De medewerkers ondersteunen het schoolteam bij de aanpak van problemen bij individuele leerlingen of bij een groep van leerlingen. Ze nemen de consultatieve leerlingenbegeleiding systematisch op naar aanleiding van een vraag van de school en op eigen initiatief bij terugkerende problemen met leerlingen. Daardoor streven medewerkers er consequent naar om de leraren bij de invulling en uitvoering van de verhoogde zorg op de vier begeleidingsdomeinen te versterken. De wijze waarop de medewerkers de consultatieve leerlingenbegeleiding opnemen, is een voorbeeld van goede praktijk.

3. Werkdefinitie

De CLB-medewerker probeert zowel de brede basiszorg, de verhoogde zorg en de uitbreiding van zorg te versterken. Dit gebeurt in de school door het inzetten van 3 kernactiviteiten: **signaalfunctie**¹⁴, **consultatieve leerlingenbegeleiding (COLB)** en **HGD-trajecten**¹⁵. Consultatieve leerlingenbegeleiding is als kernactiviteit een transparante methodische werkwijze waarbij, liefst met instemming van de cliënt, constructief wordt samengewerkt vanuit een preventieve kijk op het zorgcontinuüm. Leerkracht (samen met zorgcoördinator) en CLB-medewerker analyseren de onderwijsleersituatie waarin een leerling, of groep leerlingen één of meerdere doelen niet lijk(t)en te kunnen behalen. Het opzet is om veranderingen in de onderwijsleersituatie (OLS) te installeren waardoor de leerling toch in staat kan zijn om de doelen te behalen.

¹³ Hoofdstuk 6, p197- 233

¹⁴ Omschreven in de afsprakennota

¹⁵ Trajecten HandelingsGerichte Diagnostiek

4. Betekenis voor de verschillende actoren

Diversiteit

Alle leerlingen ontwikkelen zich op een niet-identieke manier. Onderwijzen is aansluiting zoeken bij interesse, mogelijkheden, belangstelling en protectieve factoren van elke leerling. Door differentiatie proberen we de verschillen tussen leerlingen hanteerbaar te maken. Omgaan met diversiteit lijkt in dat verband logisch binnen de professionele ruimte die elke leerkracht als speelveld heeft. De set van ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn als curriculum richtinggevend naast een aantal andere doelen die de school nastreeft. Er wordt verwacht om zich te houden aan het curriculum! Dit schept een spanningsveld waarvan we ons moeten bewust zijn als je leerkrachten vraagt te differentiëren in 3 groepen of maatregelen te nemen voor 4 kinderen. Op een correcte didactische wijze uitvoeren van een vooropgesteld curriculum, zelfs met een handleiding of handboek, verloopt zelden zoals gepland in een voorbereiding. Je moet beschikken over vakinhoudelijke kennis en deze up-to-date houden, leerprocessen monitoren en andere wegen zoeken waarlangs doelen kunnen behaald worden. Het continu zoeken naar nieuwe werkvormen en een link maken met de traditionele werkvormen vergt continu beslissingen van een leerkracht. De vraag die zich stelt is hoe je als leerkracht je onderwijsgebeuren zo kan organiseren dat de leerlingen de vooropgestelde doelen kunnen halen. We houden rekening met 'hoe' de leerkracht op zijn klasvloer wordt ondersteund!

Welnu consultatieve leerlingenbegeleiding wil een antwoord zijn op de vraag hoe we leerkrachten op hun klasvloer kunnen ondersteunen in het omgaan met diversiteit.

Plaats van werkplan en leerlingvolgsysteem (LVS)

Werkplannen bieden houvast bij het uitvoeren van handelingsgericht advies vaak nadat onderzoek is verricht. Werkplannen hebben één groot nadeel, we kunnen het onderwijsleerproces niet volledig plannen en uitvoeren! De beslissing over wat er moet gebeuren is vaak niet deze van de leerkracht maar wordt geschreven op basis van een set van aanwijzingen (vb. sticordikaarten). De leerkracht dient dit dan vaak uit te voeren zonder de vertaalslag te maken naar haalbaarheid en wenselijkheid binnen de onderwijsleersituatie.

Het leerlingvolgsysteem geeft zicht op leerresultaten van leerlingen op basis waarvan kan worden beslist welke differentiatie wordt ingezet. Het koppelen van informatie uit het leerlingvolgsysteem aan passende onderwijsvormen vraagt om grondige kennis van de opbouw van de leerstof, de opbouw van de ingezette methode, de getoetste leerstofonderdelen in verhouding tot de gebruikte methode en methodetoetsen, de kennis over effectieve instructies en klasmanagement en groepsformatie.

Deze vormen van rationeel plannen van het onderwijsgebeuren klopt niet altijd met de realiteit van het klasgebeuren. Vaak zien we hier een spanningsveld omdat leerkrachten deze initiatieven om van buitenaf aan te sturen niet ervaren als een "optimal fit".

Wij pleiten voor een pendelbeweging tussen planmatig handelen en het zoeken van maatregelen die leerkrachten kunnen nemen binnen hun onderwijsleersituatie. We opteren voor een werkfiche die de leerkracht zelf vormgeeft doorheen de begeleiding.

Ook na een diagnostisch traject zijn we overtuigd dat één alinea met tips niet de bijdrage is waarop leerkrachten zitten te wachten. De bijdrage moet worden afgemeten aan de mate waarin de uitkomsten van het traject een rol kunnen spelen bij de beslissingen die leerkrachten in hun eigen speelveld, de onderwijsleersituatie kunnen en willen nemen.

Autonoom en vrij om te kiezen tussen plannen en improviseren

Vaak verloopt het niet vanzelfsprekend. Een leerkracht zoekt een weg tussen plannen (doen wat je vooropstelde) en intuïtieve handelingen. Routinematig handelen is in zeker zin nodig maar het is hinderlijk dat er vaak moet afgeweken worden. Soms slaat de twijfel toe na reflectie en dit moeten wij als begeleiders capteren en als vraag zien te bekomen binnen een leerlingbespreking. Twijfel en autonomie kunnen voor de ene leerkracht onzekere gevoelens opleveren of een gevoel van er 'alleen voorstaan'. Bij de andere is dit een signaal om vragen te stellen en op zoek te gaan naar verduidelijking of antwoorden. Als de vraag ontstaat kan ze aanzetten tot exploratief gedrag wat op zijn beurt het huidige palet van gedrag kan uitbreiden. We ontmoeten leerkrachten die een eerder improviserende stijl van handelen hanteren en anderen met een eerder rationele stijl. Consultatieve begeleiding wil als het ware de verbinding maken tussen de geplande onderwijsleersituatie en de 'echte' onderwijsleersituatie waarbinnen de leerkracht als actor de hoofdrol vervult. De ene vorm staat niet boven of naast de andere, ze zijn complementair. Tijdens de leerlingbespreking willen we de resultaten van het geplande -en intuïtieve handelen bespreken en bekijken of iets kan veranderen. We staan stil bij automatisch handelen (processen die snel, onbewust en intuïtief verlopen, tegelijk met andere dingen lopen) en bewust handelen (processen die langzaam lopen en heel bewust gebeuren, overdacht zijn en vaak één na één verlopen).

De analyse van de onderwijsleersituatie is m.a.w. hét gespreksonderwerp, we zijn geïnteresseerd in de ervaringen die de leerkracht opdeed toen hij bijvoorbeeld een beslissing nam.

Samenwerking

De leerkracht is actief aan het lesgeven, plots duikt een probleem op en is er ongerustheid en wil hij/zij weten wat er aan de hand is. Dit vereist een volgende stap van de leerkracht: *het inbrengen van een vraag* zonder dat er al sprake is van een (interne of externe) verwijzing of doorstroming van de leerling. Dit laatste hoort niet thuis tijdens een consultatief moment.

Laat ons dus niet vergeten dat de leerkracht al een heel (denk)proces achter de rug heeft. Aanleiding tot de samenwerking is dus een vraag of ongerustheid. En dat kan breed gaan: wat moet ik ondernemen, wat zijn mogelijkheden of onduidelijkheden. De samenwerking kan **een gezamenlijke zoektocht** genoemd worden waarbij het initiatief bij de leerkracht ligt.

De relatie tussen CLB-medewerker en leerkracht impliceert een andere rol bij enerzijds een opstart van een traject en anderzijds bij een vraag tot consult.

In het eerste geval ligt het initiatief tot actie bij de CLB-medewerker (onthaler) waarbij de actie buiten de onderwijsleersituatie van de leerkracht ligt, zeker als netwerkpartners betrokken zijn. De leerkracht krijgt nadien van de trajecter-expert advies en tips.

In het tweede geval ligt het initiatief bij de leerkracht die een geschikte aanpak wil vinden om iets te veranderen in zijn professioneel speelveld, de klas. De CLB-medewerker is nu begeleider (coach) en het traject heeft betrekking op de onderwijssituatie zelf.

De verschillende rollen vereisen ook een typische deskundigheid. In de rol van consultatieve begeleider is er een grondige voorkennis nodig van zorgbeleid en organisatie en van de directe en indirecte componenten van het onderwijsgebeuren. Je bent nu géén CLB-expert maar een begeleider die via een bepaalde systematiek mee zoekt naar haalbare veranderingen om de verhoogde zorg te versterken. Je fungeert in een **preventieve rol** in tegenstelling tot de curatieve rol die we meestal opnemen. We gaan aansluiting zoeken bij de manier van werken van de leerkrachten, hun ervaringen en hun identiteit. De samenwerking heeft als doel te

ondersteunen zonder rechtstreekse omgang met de leerling of de ouders, het is een *indirecte vorm van leerlingenbegeleiding*. Samenwerken is meer dan samen een fiche invullen of een cyclus doorlopen, het is een wijze van denken en zoeken. We willen leerkrachten niet voorschrijven wat ze moeten doen maar samen aftasten hoe groot de speelruimte is om verbeteringen aan te brengen. De uitdaging ligt in het ondersteunen binnen de vrijheid tot handelen die ze hebben, passend bij hun werkomstandigheden. De samenwerking gebeurt handelingsgericht.

De leerlingbespreking zien als zoekruimte

Consultatieve leerlingenbegeleiding schept kansen om de kwaliteit van het onderwijs en de zorg van een school te verfijnen. De leerlingbespreking is een fundamenteel onderdeel hiervan. Ze gaan over het hier en nu, het onderwijsleerproces en ze zijn de zoekruimte waarbij trajecten consultatieve begeleiding, t.t.z. het traject van het doorvoeren van veranderingen in de onderwijsleersituatie, een effect kunnen zichtbaar maken op kortere termijn. Binnen de zoekruimte houdt de leerkracht de regie en kan zijn handelingsgericht repertoire hierdoor ook uitbreiden. Zo kunnen we in een vroeger stadium onderwijsverbetering bespreken alvorens al curatief naar de problemen te kijken tijdens een MDL. Hier staat immers het leerlingprobleem centraal en de zoektocht naar extra zorg buiten de klas of de school. We maken de leerkracht bewust van de onderwijsleersituatie waarin hij de actor is. Hierover reflecteren en praten is een specifieke ervaring. De vraag die de leerkracht inbrengt is het vertrekpunt waar wij stellen ook steeds dezelfde vragen: Hoe ziet de gewenste onderwijsleersituatie eruit?

Wat betekent dit voor de leerkracht? Wat kan hem/haar in staat stellen de gewenste situatie te realiseren?

Leren kiezen in de 'tussenruimte' tussen curatief -en preventief denken.

De problemen die gesignaleerd worden willen we graag bekijken als niet louter individuele leerlingprobleem maar ook als ingebrachte (hulp)vragen van een leerkracht. Een vraag waarop we samen een antwoord moeten vinden. We kunnen dit doen door knelpunten te koppelen aan een leerling én aan de onderwijsleersituatie (welke instructie, sturing, feedback of taak is hier nodig).

We praten dus over welke zinvolle (pedagogische) maatregelen er nodig zijn om een doel te bereiken bij de leerling (welbevinden verhogen, ondersteunen, verergering van een probleem voorkomen, stabiliseren...). Focus op onderwijsdoelen zien wij als werken aan iets dat niet los staat van het onderwijs. Dit schept grenzen aan wat we binnen fase (0 en) 1 kunnen en willen aanpakken. We brengen een doel binnen het bereik van de leerling en kijken of andere leerlingen daar ook kunnen van profiteren.

Blijven we binnen de onderwijsleersituatie dan kunnen leerling en leerkracht hier beter van worden. Een leerlingbespreking die voorstellen, tips of suggesties oplevert kan de brede en verhoogde zorg versterken precies door wat de leerkracht signaleerde als knelpunt, als een verbeterpunt te kiezen. Dit impliceert openheid en vertrouwen want knelpunten signaleren is ook grenzen aangeven als leerkracht en betekent voor de CLB-medewerker ook oog hebben voor belemmeringen die een leerkracht ervaart in het streven naar verandering. Werkklimaat en werkomstandigheden bepalen mee de zoektocht naar wat mogelijk is. Een pleidooi voor realistische en haalbare veranderingen!

We leggen onze focus op de directe factoren van het onderwijsleerproces (taak, instructie, feedback, sturing) maar zonder de externe context of indirecte factoren (thuiscontext, schoolcontext, maatschappelijke context) te negeren!

Deze buitenwereld komt voortdurend ter sprake en vraagt binnen de visie aandacht (hoe betrekken we ouders, hoe gaan we om met conflicten tussen ouders en leerkracht, hoe reageren we op incidenten...). Consultatieve leerlingenbegeleiding is één en al focus op preventie. Zich bewegen in de tussenruimte tussen curatief -en preventief denken vereist dat de schoolvisie ook rekening houdt met preventie.

Deze zienswijze is ook een uitdaging om de voortgang van dit streefdoel te meten en in kaart te brengen. Zijn we op weg naar meer preventief handelen, m.a.w. verbreden we de basiszorg en versterken we de verhoogde zorg, vergroten we onze professionaliteit.

Kijken we naar het zorgcontinuüm dan wordt de virtuele tussenruimte duidelijker!

De curatieve invulling van de zorgpiramide is het 'lijn-denken': we gaan signaleren en verwijzen in de 1^e lijn, we gaan voor diagnostiek en therapie in de 2^{de} lijn en verwijzen naar gespecialiseerde zorg of therapie in de 3^{de} lijn. De focus ligt op de leerling en zijn probleem en de zoektocht om het probleem te stabiliseren, te verminderen of op te heffen. Hoe meer extra zorg hoe meer stappen naar boven in de piramide. We spreken hier over de gekende (handelingsgerichte) trajecten waar hypothesevorming en onderzoek centraal staan. We verwachten meestal meer van de hoogste laag, deze is ook het minst makkelijk bereikbaar.

Deze indeling in lagen komt er vooral vanuit de medische wereld: hoe zorg ik dat deze persoon (gespecialiseerde) zorg krijgt die bij hem past. De leerkracht vervult de signaalfunctie en vraagt aan het CLB om de leerling te laten doorstromen naar een volgende lijn. Dan worden instrumenten of checklists gebruikt om te bekijken waar naartoe de leerling best doorstroomt. Een MDL is hier een scharnier om een efficiënte doorstroming te realiseren, liefst zo vroegtijdig mogelijk om geen passende behandeling mis te lopen. De regie voor het uitvoeren van behandeling of training ligt bij externen, er volgen wel tips en handvaten voor de leerkracht maar hij of zij moet dit naar eigen aanvoelen inpassen in het eigen lesgeven. Vaak verhoogt dit de professionaliteit van de leerkracht niet in hoge mate.

De preventieve invulling van de zorgpiramide is niet het lijn-denken maar de focus ligt op de leerkracht die zich beweegt doorheen de twee onderste lagen (lees fase 0 en 1). In de eerste laag (fase0) gaat het over voorkomen van uitval door middel van brede zorg (primaire preventie). In de volgende laag (secundaire preventie) is er nood aan extra aandacht, er is nood aan maatregelen die aanvullend nodig zijn. Hier is coaching en consultatie aan de orde.

De samenwerking met het CLB gaat hier over het ondersteunen van de leerkracht bij het verleggen van grenzen (waar loop ik al leerkracht tegenaan). Dit doen we door leerkrachten ondersteuning te bieden bij het uitvoeren van goed geplande veranderingen (hoe kan ik wat ik doe anders vormgeven) in de eigen onderwijsleersituatie.

Hier kan een leerkracht niet de verwachting koesteren dat een deskundige kijkt naar de problematiek van het kind waarbij een bespreking eindigt in een opstart van een handelingsgericht diagnostisch traject en een leerling verwezen wordt of doorstroomt.

Professionalisering

De CLB-medewerker als professional

De CLB-medewerker is naast zijn ruime rol als onthaler binnen het bestek van dit onderwerp een samenwerkingspartner, een gids en een coach.

Naast de vaktechnische competenties en algemene gedragscompetenties die gelden voor alle CLB-medewerkers gaven we in hoofdstuk 2 per functie weer welke taakgebonden, persoonsgebonden en kernproces-specifieke competenties van belang zijn bij de uitvoering van

je taken op school, in het netwerk en in teamverband. De medewerker kan inhoud geven aan één of meerdere functies binnen dit kernproces

Samenwerkingspartner

We werken prettig samen en tonen begrip voor de situatie waarin een leerkracht zich bevindt. We begrijpen zijn/haar rol en kennen iets over het speelveld waarin de leerkracht zich elke dag beweegt met zijn leerlingen. Ze verschillen allemaal en we sluiten aan bij elk individu. We zetten gesprekstechnieken in (samenvatten, bevragen, erkennen, feedback geven). We sluiten aan bij de reële onderwijsleersituatie door het volgen van een bepaalde systematiek. Dat alles begint bij de startvraag en eindigt bij het maken van afspraken over het vervolg van het traject.

Gids

We proberen steeds de blik vast te houden op de onderwijsleersituatie. Dit betekent dat we bepaalde zaken even in hold zetten en erop terugkomen door een ander startpunt voor te stellen (MDL, externe hulp, intern overleg...). Wat we ook doen we laten de aandacht niet wegstromen van de onderwijssituatie. We bewaken het rationele karakter van de bespreking (oog op het stappenplan). Het preventieve oogpunt wordt nooit vergeten.

Coach

We proberen de leerkracht uit te dagen doorheen het stellen van vragen, het laten kiezen uit alternatieven, het laten prioriteren van problemen, het vragen wat goed gaat, het samen vinden van verandermogelijkheden of het inschatten van wenselijkheid en haalbaarheid. De regie blijft bij de leerkracht maar we zetten wel eigen expertise in. We maken problemen hanteerbaar door een probleem uit te benen van complex naar overzichtelijk. Pas dan kunnen we doelen koppelen aan maatregelen.

Leerkracht als professional

De leerkracht is een duizendpoot. Hij zet in met taken, leertaken en gedragstaken en deze zijn in elke fase anders. Binnen de brede basiszorg gaat het om effectieve interventies voor alle leerlingen (aanleren, anticiperen, vanuit info LVS), binnen de verhoogde zorg gaat het om doelgroepinterventies (voor risicoleerlingen met een snel leereffect en met schoolinterne partners) en binnen de uitbreiding van de zorg handelt het over intensieve individuele interventies (afgestemd op de zorgvraag van het kind, vanuit handelingsgerichte diagnostiek en met andere partners). Het is dus nogal logisch om de leerkracht te zien als hoofdfactor binnen het veranderingsproces én als mede-actor bij het onderzoeken en strategieën tijdens de begeleiding. Hij is eveneens samenwerkingspartner en brengt de vraag in.

Bevorderen van Self-efficacy



Dit is het vertrouwen van een persoon in de eigen bekwaamheid om met succes invloed uit te oefenen op zijn of haar omgeving, bijvoorbeeld door een bepaalde taak te volbrengen of een probleem op te lossen. Dit geeft het gevoel van controle op de situatie, hoge betrokkenheid op doelen, taakgerichte focus, grotere bereidheid om te werken aan moeilijke onderwijstaken en bereidheid tot het stellen van uitdagende doelen. Bij moeilijke problemen

schept dat verhoging van inspanning en wordt falen gezien als te wijten aan onvoldoende kennis en vaardigheden

Informatieverzamelaar

Het verzamelen van informatie is noodzakelijk voor het proces van consultatieve leerlingenbegeleiding, bijvoorbeeld analyseren om een beter zicht te krijgen op het probleem.

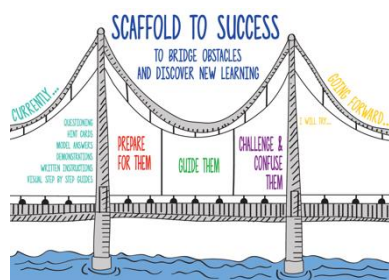
Samenwerkingspartner

De leerkracht engageert de begeleider in een gezamenlijk proces om een specifieke taak op een specifiek moment te volbrengen. Een actieve medewerking van de begeleider is essentieel, het bevordert de betrokkenheid en het probleemoplossend vermogen van beide actoren.

5. Uitgangspunten

Zorg gaat over remediëren

Een goede basisdidactiek vormt hét vertrekpunt voor snelle individuele remediëring. Een goede basisdidactiek en een warm schoolklimaat is de bakermat van de leerlingbegeleiding. Het is de taak van de leerkracht om brede basiszorg en verhoogde zorg te bieden binnen het zorgcontinuüm. Het gaat dan over afstemmen op de individuele noden/behoefte van een kind in deze klas door deze leerkracht in de onderwijsleersituatie!

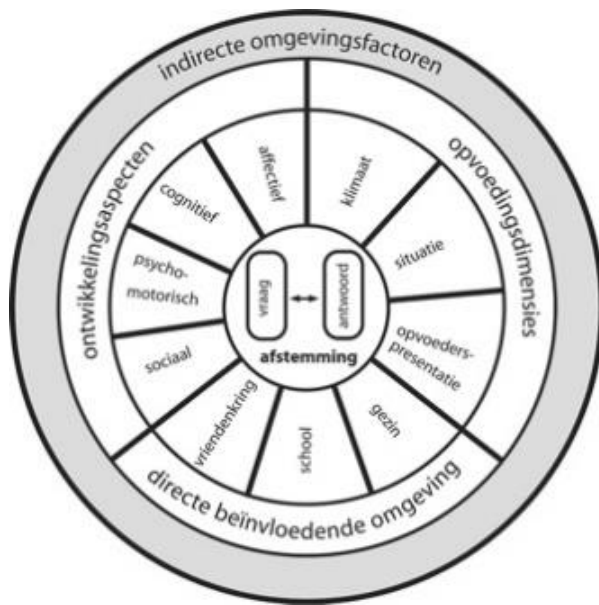


Dit vergt **scaffolding**, t.t.z. aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling. Je wilt de leerling een stap verder brengen in die ontwikkeling en moet daarom vaststellen welke tussenstappen hij moet zetten om dat doel te bereiken. Vooral het tijdelijke karakter van scaffolding is kenmerkend. Zodra een leerling zelf verder kan, bouw je de hulp af. Zoeken naar de naaste zone van ontwikkeling én terugspoelen naar de vorige zones van ontwikkeling (waar, wanneer en waarom liep het fout?)

Dit vergt **veranderingsgerichtheid**. Wat wil ik als leerkracht leren (veranderen) om tegemoet te komen aan de zorgvraag van het kind (hulpvraag) en wat heb ik daarvoor nodig (hulpvraag).

Dit vergt **doelgerichtheid**. Deze leerling heeft zijn doel bereikt, met mijn mediatie, door mijn stimulans (ik maak het verschil).

Een orthopedagogisch model met onderscheid tussen directe en indirecte factoren



Directe factoren zijn beïnvloedbaar in de onderwijsleersituatie dus hier ligt de centrale focus. Het gaat over elementen (interacties) in de onderwijsleersituatie tussen leerkracht en leerling waarbij een leerkracht invloed kan op uitoefenen. We onderscheiden hierin twee entiteiten nl. de leerling- en onderwijscomponent.

Indirecte factoren zijn niet/minder beïnvloedbaar en staan niet centraal in de probleemanalyse maar toch kijken we hiernaar want ze bepalen mogelijkheden en grenzen van de interventie. De leerkracht heeft hier veel minder over te zeggen.

Directe factoren leerlingcomponent

Kennis: wat de leerling weet m.b.t. de taak.

- ⇒ Leren: weten dat je moet aanvullen tot 10 bij de brug over 10.
- ⇒ Gedrag: weten dat je andere kinderen geen pijn mag doen.
- ⇒ Werkhouding: weten dat je moet stilzitten en zwijgen als de juf iets zegt.

Vaardigheden: taakspecifieke vaardigheden: de wijze waarop de leerling een taak uitvoert of (niet) kan uitvoeren.

- ⇒ Leren: kunnen splitsen en aanvullen tot 10 i.p.v. op de vingers tellen.
- ⇒ Gedrag: tijdens het kringgesprek stil zitten i.p.v. babbelen en duwen.
- ⇒ Werkhouding: als iets niet lukt hulp vragen i.p.v. niets doen.

Taakbeleving: wijze waarop de taak wordt beleefd.

- ⇒ Leren: een hekel hebben aan rekenen.
- ⇒ Gedrag: niets durven zeggen tijdens een kringgesprek.
- ⇒ Werkhouding: niet gemotiveerd zijn om stil te zitten en op te letten.

Aanpakgedrag: niet-taakspecifieke vaardigheden, nodig om schoolse taken in het algemeen uit te voeren.

- ⇒ Leren: nadenken voor je iets invult.
- ⇒ Gedrag: je beurt kunnen afwachten.
- ⇒ Werkhouding: je kunnen concentreren tijdens de les.

Directe factoren onderwijscomponent.

Taak: gedrag dat van de leerling verwacht wordt.

- ⇒ Leren: zelfstandig een rekenoefening maken.
- ⇒ Gedrag: stil zijn wanneer leerkracht aan het woord is.
- ⇒ Werkhouding: eert iets zelf zoeken voor hulp vragen.

Instructie: aanwijzingen bij de taak.

- ⇒ Leren: 1 oefening voordoen.
- ⇒ Gedrag: regelmatig regels herhalen.
- ⇒ Werkhouding: lln. attent maken dat de regels vooraan in de klas hangen.

Sturing: opvolging van het uitvoeren van de taak.

- ⇒ Hoe denk je deze oefening aan te pakken.
- ⇒ Keuze laten tussen mogelijke oplossingswijze of spelvormen.
- ⇒ Een leerling uitdagen om zichzelf doelen te stellen.

Feedback: de reactie op uitvoering van de taak.

Onderwijskundige analyse staat ten dienste van de maatregelen.

- **Methode:** brede analyse binnen de onderwijsleersituatie (oorzaken aanwijzen).
- **Verklaren:** uitspraken doen om te veranderen (HGW).
- **Oplossen is veranderen.**
- Niet Statisch denken, het kind (ouders) moet behandeld worden (indirecte factoren)
- Wel dynamisch, kiezen voor verandering omdat we uitgaan van een 'misinteractie' in de onderwijsleersituatie wat een aanpassing van de leerkracht (directe factoren) vereist.
- **Ingrijpen:** in de OLS via de brede basiszorg (fase 0) of de verhoogde zorg (fase 1).
- **Bijkomende Analyse:** Genormeerde toetsen (beginsituatie verfijnen= cyclisch) in beeld brengen per kind en/of op klasniveau (klasspiegel), een **BSA**¹⁶ is hier een start voor remediëring, geen motivatie voor diagnostiek (vb. intelligentieonderzoek).

Startpunt ligt in het natuurlijke onderwijsgebeuren

Binnen het veld van de brede basiszorg gaat een leerkracht om met verschillen, experimenteert, plant en als het resultaat uitblijft ontstaat een gezonde twijfel. Dan komt een moment van intern overleg en zoeken naar andere mogelijkheden, dit is de verhoogde zorg. Blijft de twijfel wordt de zoektocht verdergezet via consultatieve leerlingenbegeleiding.

Het resultaat van de leerlingbespreking ligt niet vast voor de start

Een vraag kan een startpunt zijn voor een consultatief moment maar ook een signaal voor diagnostiek, begeleiding of meer. Er is met name een raakvlak tussen consultatieve leerlingenbegeleiding en het zoeken naar uitbreiding van de zorg.

¹⁶ Beginsituatieanalyse

6. Kenmerken van de kernactiviteit

Zoeken naar handvaten om het denken van de leerkracht te begeleiden

- De vraag die de leerkracht inbrengt zijn vraagstukken die zich voordoen binnen de brede basiszorg en de verhoogde zorg (fase 0 en 1).
- Het ondersteunen van het handelen van de leerkracht en het versterken van de zorg (preventie).
- Vertrekken vanuit de onderwijsleersituatie.
- Geplande en reeds genomen beslissingen bespreken om deze opnieuw te heroverwegen, bij te stellen of te veranderen.
- Samen verandermogelijkheden verkennen waarvan we verwachten dat de leerling(en) hier baat bij kan hebben.

Aansluiten bij de ervaringen van de leerkracht

Leerkrachten zijn sterk in het identificeren van zorgbehoevende leerlingen en vaak is er hier geen sprake van diagnoses. De eerste stap is de zorgvraag naar boven te krijgen en vervolgens stil te staan bij wat zij ervaren als hun eigen hulpvraag.

Dit zorgvragen zijn vaak:

- Behoeftte aan didactische ondersteuning bij taken en instructie.
- Behoeftte aan emotionele ondersteuning.
- Behoeftte aan ondersteuning van werkhouding en 'goed' gedrag.

De leerkracht is expert als het gaat over veranderingen in de onderwijsleersituatie.

Lage drempel

Drempelloze start (niets op voorhand invullen, geen voorwaarden).

Planmatig en cyclisch

- **Analyse van de onderwijsleersituatie** met onderscheid tussen klasinterne- en klasexterne maatregelen die niet tot het gewenste resultaat hebben geleid.
- **Gespreksonderwerp afbakenen** (onderwerp waarvan de leerkracht denkt dat er verandering in gebracht kan worden).
- **Plannen die bedacht werden alle kans van slagen geven** (welke kleine veranderingen, welke hulp is er nodig...).
- Afronding: **samen het verslag maken** en aangeven welke wijzigingen ons tevreden zullen stellen, het plannen van de opvolging.

Focus op de uitvoering en de evaluatie

We bekijken of het is uitgevoerd en wat het plan heeft opgeleverd.

Is het gelukt om de plannen in de eigen OLS te realiseren en hebben de plannen opgeleverd wat we voorop hebben gesteld? Is dit een startpunt voor de uitbreiding v.d. zorg en misschien ook overleg in het kader van een traject? Is er verdere coaching nodig?).

Afgrenzing

De consultvraag is geen startsituatie voor een HGD-traject, geen vraag voor externe hulp en geen impliciete of expliciete vraag om diagnostisch onderzoek te laten doen. Consultatieve leerlingbegeleiding is pas zinvol als deze vragen een ander spoor volgen (MDL, netwerkoverleg...).

We focussen niet eenzijdig op leerlingenproblemen

De veelheid aan boeken en info levert niet altijd direct bruikbare inzichten op voor de klaspraktijk. De leerkracht moet geen expert worden in leerstoornissen maar moet verbinding zoeken tussen leerlinginformatie en onderwijsmogelijkheden.

7. Methodische werkwijze

Inleiding

We volgen de hoofdlijnen van de stappenplannen van W. Meijer en de versie van H. Colpin/Rauws¹⁷ en ontwikkelden zelf enkele materialen als houvast.

We respecteren de uitgangspunten die geformuleerd zijn door Meijer:

- Methodisch werken met de focus op de onderwijsdoelen.
- Samenwerking is meer dan een praktische kwestie.
- Samenwerken vraagt een gedeeld denkkader.
- De begeleider stemt zijn inbreng af op de situatie.

We onderscheiden 4 stappen:

1. Keuze van het gespreksonderwerp.
2. De zoektocht naar verandertopics.
3. Een veranderplan wordt concreet.
4. Uitvoering, evaluatie en bijsturing.

Bij elke stap hoort een moment van reflectie en het maken van keuzes, deze omgeving benoemen we zoals Meijer als een zoekruimte. Enkele regels geven de denkrichting aan maar bieden geen vragenlijsten of checklists. De nulde stap is de introductie. We begonnen dit artikel met de stelling dat je eerst aan visieontwikkeling doet en deze “methodiek” een plaats geeft binnen het zorgcontinuüm zodat het schoolteam goed weet wat het kader is.

Introductie

Inspiratietekst m.b.t. de werkwijze voor scholen bij elk consult

Consultatieve (indirecte) leerlingbegeleiding voor professionele hulpvragen van leerkrachten wordt door het CLB als kernactiviteit ingezet om, **binnen fase 1 van het zorgcontinuüm, oplossingsgericht en preventief te werken samen met de leerkracht op een systematische wijze**. Oplossingsgericht betekent de hulpvragen naar remediëring mee beantwoorden, preventief betekent de competentie verhogen van de leerkracht.

We werken samen volgens de uitgangspunten van HGW waarbij de leerkracht vrijwillig een vraag inbrengt. Als gelijkwaardige partner werkt de leerkracht in vertrouwen samen met de begeleider om via complementaire beschikbare expertise te zoeken naar **welke interventie haalbaar kan zijn binnen de onderwijsleersituatie**. We onderzoeken niet maar gaan door het evalueren van de uitgevoerde interventie na of een hypothese klopte.

De hulpvraag is binnen fase 1 of 2 minder complex en kan adviesgericht (wat past best voor deze leerling of de klas?) **of veranderingsgericht** (hoe voer ik deze interventie uit?) **zijn**. De vraag is steeds te situeren in de cluster van leer-, gedrags- en/of werkhoudingsproblemen. We vertoeven tijdens de begeleiding steeds in de onderwijsleersituatie dus kennis van de onderwijscontext en het zorgbeleid is een noodzakelijk startpunt binnen deze zoekruimte.

Uitgangspunt is dat we **problemen aanpakken waarover de leerkracht de regie in handen heeft** (de **directe factoren van de onderwijsleersituatie**) en niet deze die hij of zij niet (de indirecte

¹⁷ Zie bibliografie

factoren van de onderwijsleersituatie) kan beïnvloeden. **Problemen worden bekeken als afstemmingsproblemen** of misinteracties tussen onderwijsaanbod en noden van een leerling. De eerste stap was de totstandkoming van een visietekst die doorgepraat werd met het ganse schoolteam en duidelijk aangeeft wat dit betekent binnen de specifieke context van de school. Hierin dient duidelijk plaats en vorm van deze begeleiding binnen het zorgcontinuüm te worden aangegeven. Deze tekst maakt deel uit van de afsprakennota.

Om de werkwijze te verduidelijken kiezen we voor het **stappenplan** van Wim Meyer met 5 fases: introductie, probleemidentificatie, probleemanalyse via een interactieschema, interventiekeuze en evaluatie.

Kort het doel aanstippen, aan de hand van een overzicht de stappen van de aanpak tonen en peilen naar de verwachting van de leerkracht.

Probleemidentificatie (vraagverheldering) als eerste stap



- Onthaal en Verhelder de vraag (stel een startvraag en luister goed naar de eerste reactie)
- Identificeer het probleem en maak minder complex en concreet.
- Cluster binnen leer-, werkhoudings- of gedragsproblemen, als duidelijk is wat het gespreksonderwerp is kan je verder.
- Urgentiebepaling betekent prioriteiten stellen, dus keuzes maken en problemen ‘in hold’ zetten voor later.
- Concretiseer de soms vage uitspraken door bijvragen te stellen, indien bijkomende info nodig moet die verzameld worden.
- Kies een wenselijk doel op basis van de concrete probleemstelling.
- We gaan problemen beschrijven als doel zoals we een leerlingprobleem als een zorgvraag beschrijven.
- Resultaat: ik heb problemen genoemd, en ik maakte een keuze wat ik belangrijk vind om aan te pakken, ik weet nu als leerkracht wat ik wens te veranderen. Ik noteer dit op de fiche.
- Intro volgende stap: we gaan nu het probleem analyseren.



Probleemanalyse als tweede stap

- We maken een analyse van de feitelijke onderwijsleersituatie
 - Geef aan welke **directe factoren** (zie pagina 21 & 22) het onderscheiden probleem beïnvloeden.
 - We gebruiken het “Interactieschema bij leer-, werkhoudings- en gedragsproblemen” (zie pagina 30 & 31).
 - Wat laat je de leerling doen om het doel te bereiken, welke instructies geef je?
 - Hoe reageert de leerling?
 - Welke feedback geef jij daarop?
- We maken een analyse van de wenselijke onderwijsleersituatie
 - Welke veranderingen in de onderwijsleersituatie zijn wenselijk?
 - Met welke factoren moeten we rekening houden als we een plan opstellen.
- Herken de invloed van de indirecte factoren die we niet kunnen beïnvloeden.
- Welke van de beïnvloedende, instandhoudende en protectieve factoren m.b.t. het probleem kiezen we om te veranderen.
- Gewenst gedrag bepalen:
 - Nauwkeurig omschrijven van discrepantie tussen actueel en gewenst gedrag.

- Concreet gedrag dat men zal trachten te bevorderen bij de leerling.
- Resultaat: ik weet **wat** ik als leerkracht kan aanpakken? Ik noteer dit op de fiche (samenvatting).
- Intro volgende stap: we gaan ons richten op de praktijk van jou als leerkracht en stellen een concreet plan op en maken afspraken.

Interventiekeuze als derde stap



- Het plan vatten we op als hypothese die we gaan toetsen.
- Bepalen van doelen:
 - Voortbouwend op probleemanalyse: nu zijn de uitgangspunten voor het kiezen van een interventie aanwezig, de verklaring van de misinteracties in de actuele (onderwijs)leersituatie geeft richting aan de omschrijving van de gewenste situatie.
 - Lange en korte termijn doelen.
 - Concretiseren.
 - Kiezen van wenselijk naar haalbaar, wees pragmatisch en kies kleine verbeteringen op korte termijn en overweeg wat voor langere termijn “in hold” wordt gezet.
- Welke waren al effectieve interventies?
- Welke interventie wil ik uitvoeren:
 - Sluit deze aan bij de probleemanalyse?
 - Biedt dit een oplossing voor het gekozen probleem?
 - Is dit aanvaardbaar en haalbaar?
 - Wat moet ik veranderen in de taak, instructie, sturing of feedback?
 - Samen met de leerkracht!
- Keuze voor een interventie
 - Antwoord op specifiek probleem/ aansluitend bij probleemanalyse en doelen.
 - Empirisch onderbouwde effectiviteit (Evidence-based), geen evidentie dat het zal werken, het moet passen bij de leerkracht.
 - Aanvaardbaar/ haalbaar voor de leerkracht.
 - Perceptie van de eigen competenties verwijst naar ‘self-efficacy’. Je kan die perceptie bevorderen door te focussen op de gedragscomponent van het probleem (en niet op een stoornis of rol van gezin).
 - Niet stilzwijgend van reële competenties uitgaan. Wat voor een psycholoog evident is, is dit niet altijd voor een leerkracht (directe training, feedback op de manier waarop de leerkracht de interventie uitvoert, en uitgeschreven stappenplannen voor de interventie (leerkrachtenfiche).
 - Verantwoordelijkheid: leerkrachten vinden soms dat bepaalde topics iets is voor specialisten. Ook hier weer belangrijk te bevorderen dat leerkrachten ervaren dat hun gedrag ertoe doet.
 - Leerkrachten moet de interventie zien als een oplossing voor het probleem, anders zullen ze weinig gemotiveerd zijn om ze uit te voeren.
 - Compatibel met de organisatie van de natuurlijke leeromgeving. Het is voor een Ik niet haalbaar om veel uren per dag met één of enkele kinderen alleen bezig te zijn. De grote uitdaging hier zal er vaak in bestaan om interventies te vinden die gecombineerd kunnen worden met het lesgeven (geven van instructie) aan grote groepen. Dit brengt ook mee dat spectaculaire of grootse interventies vaak niet mogelijk zijn. Maar zelfs

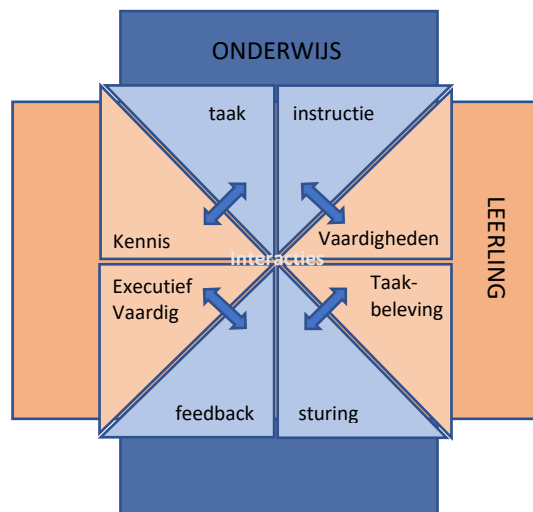
kleine veranderingen kunnen een situatie al deblokkeren en toch relatieveffect meebrengen. We willen voortbouwen op wat de leerkracht al doet, en maken gebruik van zijn/haar sterktes.

- We moeten hier ook rekening houden met de persoon van de leerkracht: als het bijvoorbeeld gaat om een leerkracht die altijd alleen met de ganse klas heeft gewerkt, is de kans klein dat 'individuele instructie' meteen gaat aanslaan. Maar misschien geeft die leerkracht wel heel gestructureerd les en kan daar de oplossing gelegen zijn in het helpen van de leerkracht om de instructie nog duidelijker te formuleren.
- We werken de interventie uit (een plan)
 - De aanpak is concreet beschreven.
 - Ik weet hoe de interventie te organiseren.
 - Ik heb zicht op de nodige middelen.
 - Welke hulp is erbij nodig en is die aanwezig.
 - Is dit uitvoerbaar?
- Noteer de voorgenomen acties op de fiche.
- Resultaat: ik weet als leerkracht **hoe** ik het moet aanpakken? Hij/zij heeft een plan dat aansluit bij de probleemanalyse met afspraken over enkele beslissingen:
 - Doelen voor leerling.
 - Nodige veranderingen in (onderwijs)leersituatie.
 - Veranderingen in gedrag van Ik om die situatie te realiseren (taak, instructie, sturing, feedback).
 - Begeleiding van de leerkracht.
 - Praktische afspraken.
- Focus ligt op het belang van goed klassikaal onderwijs:
 - Voorwaarde voor welslagen van individuele interventies.
 - Het heeft geen zin specifieke maatregelen voor leerlingen uit te werken als de algemene didactische en pedagogische aanpak niet goed is.
 - Klassikaal aanpakken wat klassikaal kan (te veel individuele instructie dan kan je kansen missen, geen aandacht voor andere leerlingen, alle kinderen kunnen er baat bij hebben).
 - Goed klassikaal onderwijs betekent:
 - Veilig klimaat.
 - Goed klasmanagement.
 - "Evidence based" didactische methodes (duidelijke en aangepaste klassikale instructie, effectief gebruik van feedback en duidelijk maken wat je verwacht van de leerlingen en wanneer ze dit gedrag stellen gepaste feedback geven).
 - Diagnosticerend onderwijzen (inschattingen maken op welk niveau de leerlingen zich bevinden. Je moet je instructie en onderwijs hierop afstemmen).
- Als dat niet volstaat gaan we de taak aanpassen (meer tijd, meer hulpmiddelen, andere oplossingsweg, andere taak) of een andere instructie geven (pre-teaching, Re-teaching, voorstellen, voorbeelden geven, hulpmiddelen gebruiken).
- Intro volgende stap: we maken afspraken over de evaluatie (hoe ga ik het effect meten, wanneer weet ik dat de interventie geslaagd is).



Uitvoeren en evaluatie als vierde stap

- De uitvoering van de interventie gebeurt door de leerkracht. Het is belangrijk om op korte termijn follow ups te doen:
 - Opvolgen van de implementatiegetrouwheid.
 - Zo krijg je mogelijkheden om bij te sturen indien nodig.
 - Je kan de CLB-medewerker motiveren en ondersteunen.
 - Je kan doen aan professionalisering bij de consultant en de CLB-medewerker.
 - Waarom evaluatie? Je kan nagaan of de leerkracht wel degelijk de interventie uitvoert op de juiste manier en je kan de effectiviteit nagaan en indien er weinig effectiviteit is kan je tijdig bijsturen.
- Hoe gaan we evalueren?
 - Procesevaluatie: werd de interventie uitgevoerd zoals gepland? Was de interventie haalbaar?
 - Effectevaluatie: resultaten worden getoetst aan de baseline-data uit de vorige fasen, zijn de meetbare doelen bereikt?
 - Welke waren de obstakels? (We sturen deze bij)
 - Werd ik voldoende gemotiveerd?
 - Situeert de hulpvraag zich nog in dezelfde fase?
 - Op basis van de evaluatie kan je de begeleiding stopzetten, bijsturen of herzien.



DIRECTE FACTOREN

Ik bied leerstof aan:

Taak: Wat ik vraag en verwacht van de leerling om te doen om het beoogde doel te bereiken (opdracht)

Instructie: De aanwijzingen, toelichtingen die ik geef bij een taak om de leerling deze taak te laten uitvoeren.

De leerling reageert met leergedrag op de onderwijsactiviteiten via:

Kennis: Wat de leerling weet over het gedrag dat de leerkracht van hem/haar verwacht (wat de leerling niet weet kan hij niet doen).

Vaardigheden: specifieke vaardigheden die de leerling nodig heeft om het verwachte gedrag te kunnen stellen (strategie)

De leerling zet in:

Executieve vaardigheden: vaardigheden die niet specifiek zijn voor het gedrag dat wordt verwacht maar essentieel zijn voor de manier waarop de leerling zijn taak aanpakt (aanpakgedrag: plannen, uitvoeren, reflecteren...).

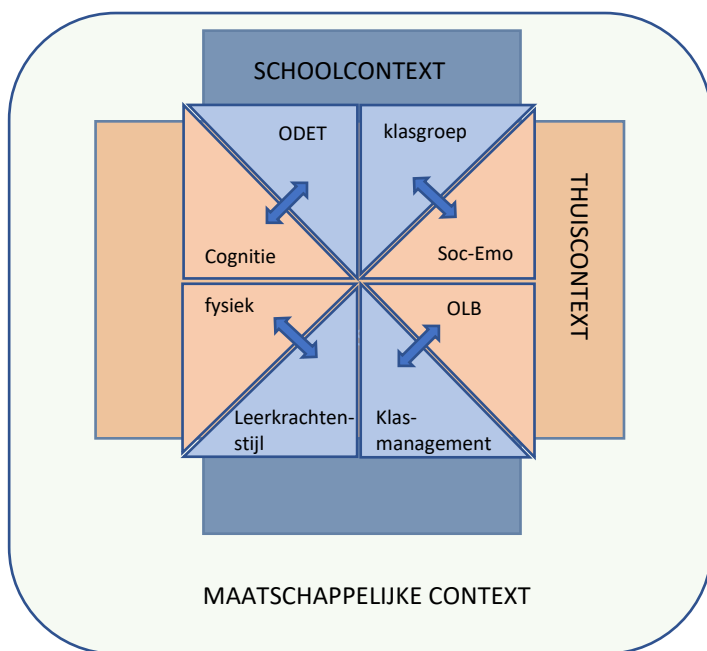
Taakbeleving: de wijze waarop de leerling een taak beleeft (motivatie) en zich engageert.

Ik reageer op mijn beurt op wat leerlingen te zien geven om het verloop van taken te reguleren

Feedback: hoe ik (direct of uitgesteld) reageer (product- of procesgericht) op de uitvoering van de taak als geheel.

Sturing: hoe ik hier en nu, de uitvoering van de taak door de leerling opvolg.

INDIRECTE FACTOREN



Bibliografie

MEIJER, W., TIJHAAR, M., (1995) Begeleidingsvaardigheden bij consultatieve leerlingbegeleiding. School in begeleiding 26-29

MEIJER, Wim, (1997) Consultatieve leerlingbegeleiding: samenwerking op basis van afspraken. Handboek leerlingenbegeleiding, methoden en technieken

MEIJER, W., (2004) Effectieve leerlingbespreking in het basisonderwijs, bijscholing stedelijk CLB Antwerpen.

MEIJER, Wim, (2011), Passend onderwijs heeft vele gezichten (bijscholing)

MEIJER, Wim, (2019) Consultatieve leerlingbegeleiding, professionalisering en onderwijsverbetering, Gompel & Svacina

PAMEIJER, N., VAN BEUKERING T., Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering, Acco

PAMEIJER, N., DENYS, TIMBREMONT, VAN DE VEIRE., (2018) Handelingsgericht Werken, samenwerken aan schoolsucces, Vlaamse Editie, Handreiking voor onderwijsprofessionals, ACCO.

MEIJER, W., PAMEIJER, N., VAN BEUKERING T (2001). Consultatieve leerlingbegeleiding en handelingsgerichte diagnostiek: implementatie en keuzeproces. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 40 (6), 300 – 312.

COLPIN, H., RAUWS, H, (2020) Consultatieve leerlingbegeleiding, Caleidoscoop nr. 3

Van TUYL L., KEESOM, M., WENDERICH, P., (2007) Meer resultaat door gerichte acties, CPS - onderwijsontwikkeling en advies.

RAUWS, G. (2018) Cursus consultatieve leerlingenbegeleiding KUL

Bijlagen

- Leerkrachtenfiche
- Begeleidersfiche
- Schema
- Introductietekst