

Uitbreiding van zorg

Wanneer en hoe loopt een CLB een handelingsgericht diagnostisch traject? Dit vind je terug in Uitbreiding van zorg van het Algemeen Diagnostisch Protocol. Lees dit bij voorkeur samen met Visie en beleid op leerlingenbegeleiding, Brede basiszorg, Verhoogde zorg, Handelen & evalueren o.b.v. een IAC- of OV4-verslag en het Theoretisch deel van dit protocol. De protocollen zijn een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext gehanteerd door CLB-teams in samenwerking met scholen, PBD en leersteuncentra. Een Specifiek Diagnostisch Protocol is een concrete vertaling van de algemene handvatten in het Algemeen Diagnostisch Protocol (ADP).

Inhoudstafel

Uitbreiding van zorg	3
Onthaal.....	3
Vraagverheldering	5
Handelingsgericht diagnostisch traject	13
1. Intakefase	16
1.1. Voorbereiden van het intakegesprek.....	16
1.2. Overzicht krijgen.....	18
1.3. De hulpvraag samen bepalen.....	24
1.4. Afstemmen.....	27
2. Strategiefase	29
2.1. Clusteren van het functioneren van het kind/de jongeren binnen zijn context.....	29
2.2. Diagnostisch traject kiezen	31
2.3. Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren.....	31
2.4. Betrokkenen informeren en afstemmen	36
3. Onderzoeksfase.....	39
3.1. Wat onderzoeken.....	40
3.2. Hoe onderzoeken	49
3.3. Onderzoek uitvoeren.....	55
3.4. Onderzoeksresultaten verwerken.....	56
4. Integratie- en aanbevelingsfase	57
4.1. Integratief beeld schetsen.....	57
4.2. Formuleren van doelen.....	58
4.3. Formuleren van onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen.....	61
4.4. Aanbevelingen beoordelen	64
5. Adviesfase	70



Algemeen Diagnostisch Protocol

5.1.	Informereren, overleggen en afspraken maken omtrent interventies	70
5.2.	Verslaggeving	71
6.	Handelen en evalueren	74
6.1.	Rol van betrokkenen en onderlinge samenwerking	74
6.2.	Globale evaluatie en cyclisch verloop.....	78
Bijlage Handelen en evalueren o.b.v. een GC-verslag		79
1.	Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking.....	80
2.	Globale evaluatie en cyclisch verloop.....	82

Uitbreiding van zorg

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

Het CLB-team treedt in de fase van uitbreiding van zorg meer op de voorgrond en neemt een meer actieve leerlingbegeleidende rol op¹.

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



Onthaal

Het onthaal is het eerste contact tussen het CLB en de leerling, de ouders, de school en/of de netwerkpartner(s) rond een leerlinggebonden vraag. Het onthaal is een eenmalige activiteit die bijgevolg ook slechts eenmaal kan geregistreerd worden in LARS². Tijdens het contact beluistert het CLB het aanmeldingssignaal³.

Een hulpvraag kan via verschillende wegen en op verscheidene manieren tot bij het CLB komen. Zo kunnen hulpvragen tot bij het CLB komen via het schoolteam, de leerling, de ouders... Zij kunnen een CLB-medewerker aanspreken op school, via de CLB-chat, tijdens het systematisch contactmoment, via mail, per telefoon... Komt de aanmelding rechtstreeks van de ouder en/of de (bekwame)leerling, dan vraagt het CLB de toestemming om de school

¹ Voor een beschrijving van de rol, zie deel 'Beleid op leerlingenbegeleiding'.

² Leerlingen Activiteiten en Registratie Systeem.

³ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding (LLB) in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

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

Vanuit het decreet integrale jeugdhulp⁴ kreeg het CLB een taak toegewezen als laagdrempelige hulpverlening met een aanbod brede instap⁵. Dit houdt in dat het CLB om het even welke vraag minstens onthaalt en verheldert, dit geldt ook voor vragen van buiten het werkingsgebied.

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

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

- ▶ het beroepsgeheim
- ▶ de rechten van de minderjarige⁶
- ▶ de begeleidingsdomeinen waarop het CLB actief is
- ▶ de kernactiviteiten die kunnen ingezet worden
- ▶ taak- en rolafbakening van de verschillende betrokkenen
- ▶ bereikbaarheid van de CLB-medewerker
- ▶ registratie in het multidisciplinaire dossier via het leerling administratie- en registratiesysteem (LARS)

⁴ Zie [Decreet betreffende de integrale jeugdhulp](#).

⁵ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/integrale-jeugdhulp-en-het-club>

⁶ Kinderen en jongeren hebben het recht om geïnformeerd te worden over hun rechten: <https://www.vlaanderen.be/cjm/sites/default/files/2020-04/Kinderrechtenverdrag-NL.pdf>, artikel 42.

Indien deze toelichting door omstandigheden niet zou kunnen plaatsvinden, kan dit ook in een volgend contact met de cliënt, zij het steeds zo snel mogelijk. Deze informatieverstrekking wordt overlopen bij elk nieuw traject, ook indien de cliënt reeds vertrouwd is met de werking van het CLB. De hulpvrager meenemen in de werking van het CLB is een eerste stap in het afstemmen van wensen en verwachtingen met alle betrokkenen. In een later stadium van de leerlingenbegeleiding worden, waar zinvol, elementen stelselmatig dieper toegelicht aan alle betrokkenen, aangepast aan de situatie van de individuele leerling in zijn context.

Vraagverheldering

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

De vraagverheldering heeft steeds als doel het vervolgaanbod te verkennen. Hierbij toetst het CLB af welke kernactiviteit(en) al dan niet aangewezen is/zijn bij de aangemelde problemen. Deze inschatting gebeurt zowel wanneer de vraag rechtstreeks wordt gesteld door de leerling, de ouders en/of de school, aan bod komt in een systematisch contact, als wanneer een vraag wordt gesteld vanuit de werking als brede instap Integrale Jeugdhulp. Het CLB kan in deze fase vanuit de vraagverheldering beslissen om een bijkomende kernactiviteit in te zetten: een handelingsgericht diagnostisch traject, een handelingsgericht advies, begeleiding en draaischijffunctie. Deze verschillende kernactiviteiten⁷ kunnen afzonderlijk, gezamenlijk circulair en/of gelijktijdig worden ingezet.

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

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

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

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

⁷ Bij elke kernactiviteit wordt steeds rekening gehouden met de principes van handelingsgericht werken (HGW), het decreet rechtspositie, kansenbevordering en faire diagnostiek alsook de wettelijke bepalingen die van toepassing zijn op leerlingenbegeleiding. De leerling in zijn context, thuis en op school, staat bij deze keuze centraal.

Om tot voldoende afstemming te komen over het vervolgtraject, is het nodig dat de CLB-medewerker van bij de vraagverheldering een eerste zicht krijgt op de **wensen en verwachtingen** van de cliënt⁸. Het uiten van wensen en verwachtingen geeft sturing aan verdere mogelijke stappen, het motiveert de hulpvrager om tot oplossingen te komen en het is een hoopvolle manier van communicatie.

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

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

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

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

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

⁸ Zie managementsamenvatting ouderbevraging: Ga van bij de start van de begeleiding na wat de verklaringen en verwachtingen van de leerling, ouders en de school zijn. Maak hiervoor al ruimte in de vraagverheldering en neem verdere uitdieping mee in de intakefase. Geef aan wat leerlingen, ouders en scholen van het CLB kunnen verwachten. Neem de hulpvragen, wensen, verwachtingen en verklaringen mee doorheen je traject en maak gebruik van ieders deskundigheid en ervaring. Overleg over wie welk engagement zal opnemen. Spreek af wanneer en op welke manier jullie verder contact zullen houden.

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

In de praktijk kan de kernactiviteit vraagverheldering op verschillende manieren verlopen⁹. Afhankelijk van de wensen van de cliënt en de professionele inschatting van de CLB-medewerker heeft het CLB een gesprek met de cliënt en andere betrokkenen. De CLB-medewerker streeft er steeds naar om iedereen samen rond de tafel te krijgen, luk dit niet, dan is het de taak van de CLB-medewerker om dit bespreekbaar te stellen.

Wanneer kiest de CLB-medewerker voor de kernactiviteit handelingsgerichte diagnostiek¹⁰?

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

Het Prodia-model¹¹ is een transactioneel¹² basismodel dat het functioneren van de leerling breed belicht in al zijn aspecten en contexten. Het Prodia-model loopt in lijn met de biopsychosociale visie die aan de basis ligt van ICF-CY-classificatie¹³. Door de integratie van de ICF-componenten en wetenschappelijke inzichten in het model, voedt het mee het handelingsgericht diagnostisch traject met inbegrip van ICF-CY. In de uitbreiding van zorg hanteren we dit theoretisch model om de hulpvraag in een breder kader te plaatsen. Op die manier krijgt de CLB-medewerker een goed zicht op het functioneren van de leerling binnen zijn diverse contexten.

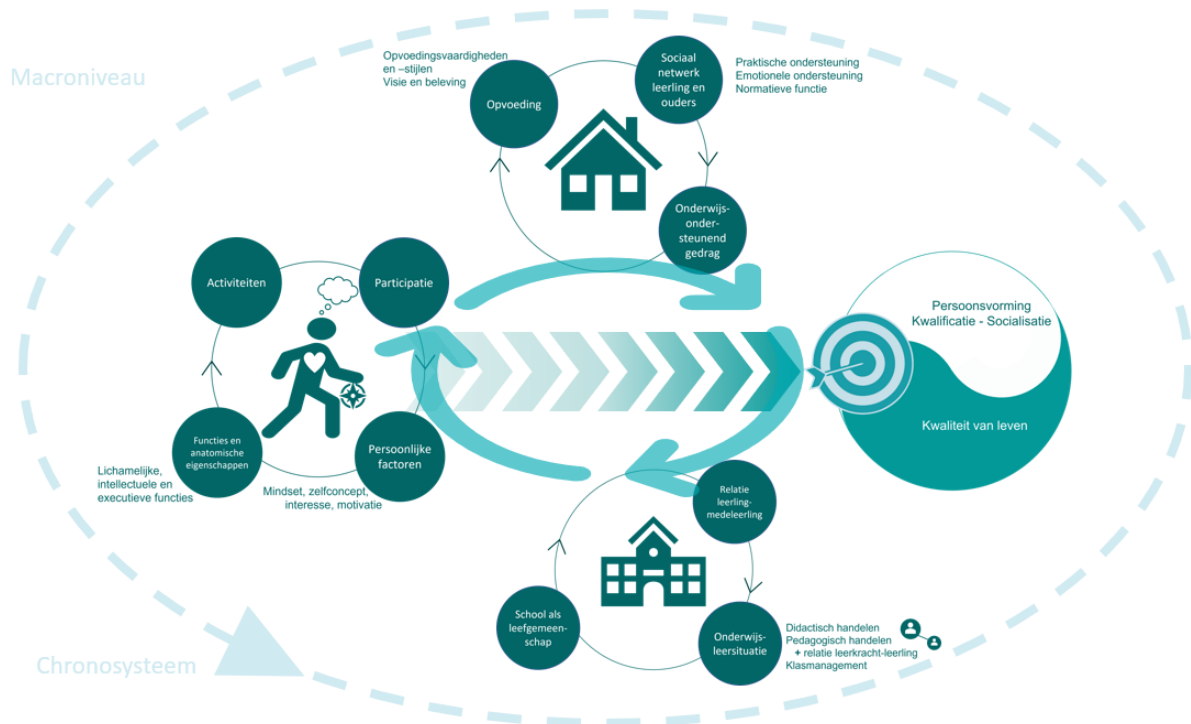
⁹ Deze kernactiviteit kan ook een CLB-teamoverleg zijn waarbij de volgende stappen worden besproken.

¹⁰ Wat betreft de andere kernactiviteiten wordt verwezen naar aanwezig, netgebonden materialen.

¹¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model.

¹² Transactionele modellen richten zich op de wisselwerking tussen leerling/leraar, leerlingen onderling, kind/ouders en school/ouders: hoe beïnvloeden zij elkaar wederzijds? Vanwege de samenhang en onderlinge beïnvloeding spreekt men liever van transacties dan van interacties. Uit: Pameijer N., Van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco, 2019.

¹³ ICF-CY biedt een begrippenkader waarmee het menselijk functioneren met zijn positieve en negatieve aspecten kan worden beschreven. Centraal staat de interactie tussen het menselijk organisme (functies en anatomische eigenschappen), het menselijk handelen (activiteiten), de deelname aan het maatschappelijke leven (participatie) en mogelijke ondersteunende of belemmerende factoren in de omgeving (externe factoren) of van de persoon (persoonlijke factoren). Voor een verdere beschrijving van de ICF-CY classificatie, verwijzen we door naar het theoretisch deel.



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

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

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

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

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

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

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

Er kunnen zich drie scenario's voordoen:

- ▶ Het CLB schat in dat het antwoord op de hulpvraag ligt bij het **versterken van het schoolteam**¹⁴. Bijsturing van aanpassingen – waaronder compenserende en dispenserende maatregelen – is aangewezen. De vraag naar leersteun voor een individuele leerling wordt nog niet opgenomen. Het CLB kan de school adviseren om haar pedagogische begeleidingsdienst (PBD) te betrekken wanneer het inschat dat de school structurele versterking nodig heeft binnen brede basiszorg en verhoogde zorg.
- ▶ Het CLB schat in dat een **handelingsgericht diagnostisch traject** nodig is om een antwoord te bieden op de hulpvraag van een individuele leerling. De CLB-medewerker start een HGD-traject omdat er bijkomende vragen opduiken over het functioneren van de leerling binnen zijn context en de doelen en onderwijs- en opvoedingbehoeften van de leerling nog niet duidelijk (genoeg) zijn. Het HGD-traject biedt eveneens een antwoord wanneer er sprake is van een complexe problemen en bijkomende behoeften. Als uit het handelingsgericht diagnostisch traject blijkt dat er voldaan is aan de voorwaarden voor opmaak verslag in kader van leersteun, dan kan het CLB in afstemming met school, ouders en leerling een GC-verslag, OV4-verslag of een IAC-verslag opstellen¹⁵.
- ▶ Het CLB schat in dat een HGD-traject niet meer nodig is om een antwoord te bieden op de hulpvraag van de individuele leerling. Het CLB heeft reeds een traject gelopen met de school, leerling en ouders. Dit kan gaan over een eerder HGD-traject, de betrokkenheid van een extern diagnostisch centrum... Op basis van de reeds aanwezige beeldvorming komt het CLB tot het advies rond de opmaak van een GC-verslag (kernactiviteit **handelingsgericht advies**). De inzet van leersteun maakt de aanpassingen die nodig zijn om het gemeenschappelijk curriculum te blijven volgen nodig en voldoende.

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

1. Voldoende informatie over de leerling binnen zijn context

We hanteren het Prodia-model om samen met de betrokken actoren zicht te krijgen op de aanwezige beeldvorming van de verschillende bouwstenen en wisselwerking hiertussen. We toetsen de aanwezige beeldvorming af op het **huidig functioneren van de leerling binnen zijn context** en de manier waarop de actoren hier nu naar kijken (overzicht). We bekijken of we voldoende zicht hebben op **beïnvloedende en veranderbare factoren** (inzicht). Wanneer doelen en behoeften nog niet duidelijk genoeg zijn of er bijkomende vragen opduiken over het functioneren van de leerling binnen zijn context, dan is het inzetten van de kernactiviteit handelingsgericht advies onvoldoende en is de opstart van een handelingsgericht diagnostisch traject noodzakelijk. Wanneer er vanuit de

¹⁴ Zie Verhoogde zorg

¹⁵ Zie adviesfase voor de uitwerking van de verslaggeving.

beeldvorming een duidelijk zicht is op de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en blijkt dat voor het versterken van de afstemming tussen de leerling en de schoolcontext leersteun nodig is (subsidiar aan brede basiszorg en verhoogde zorg), kan de CLB-medewerker overgaan tot de opmaak van een GC-verslag.

Reflectievragen of HGD nog nodig is of niet

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

Reflectievragen of je vanuit dit beeld leersteun nodig hebt of niet

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

2. Perspectief van de leerling en ouders op leersteun

Constructief samenwerken met leerling en ouders is belangrijk. Vaak zal hier in het eerder gelopen traject door school, CLB of andere partners al op ingezet zijn. Vooraleer je overgaat tot de opmaak van een GC-verslag op basis van de kernactiviteit HGA, vraag je als CLB-medewerker rechtstreeks aan de leerling en de ouders naar hun perspectief ten aanzien van de vraag naar en de mogelijke inzet van leersteun¹⁶.

Reflectievragen

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

¹⁶ Zie intakefase

- ▶ Hoe staan de ouders/de leerling tegenover leerlinggerichte ondersteuning? Hoe staan de ouders/de leerling tegenover leerkracht- en teamgerichte ondersteuning?¹⁷
- ▶ Wat is toekomstperspectief van de ouders/de leerling t.a.v. de schoolloopbaan?
- ▶ ...

3. Perspectief van de school op leersteun

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

Reflectievragen:

- ▶ Richt de vraag van de school zich op het versterken van de vaardigheden van de leerling of de vaardigheden van de leerkracht of schoolteam? In welke mate draagt dit bij tot welbevinden, participatie en ontwikkeling¹⁸ van de leerling?
- ▶ Welke expertise mist de school waarvoor ze een beroep willen doen op het leersteuncentrum? Willen ze de expertise inzetten ter versterking van de leerkracht op brede basiszorg en verhoogde zorg? Willen ze expertise inzetten om tegemoet te komen aan de noden van de specifieke leerling?
- ▶ In welke mate staat de school open voor het versterken van eigen vaardigheden om een inclusieve leer- en leefomgeving te creëren?
- ▶ ...

4. Collegiale consultatie binnen CLB

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

¹⁷ Wetgevend wordt er geen leerlinggerichte ondersteuning ingezet wanneer ouders hier niet mee akkoord gaan. Ouders kunnen geen leerkracht- of teamgerichte ondersteuning weigeren.

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

toestemming vragen aan je team voor de opmaak van een GC-verslag, het is elkaars kritische vriend zijn en samen het belang van de leerling vooropstellen.

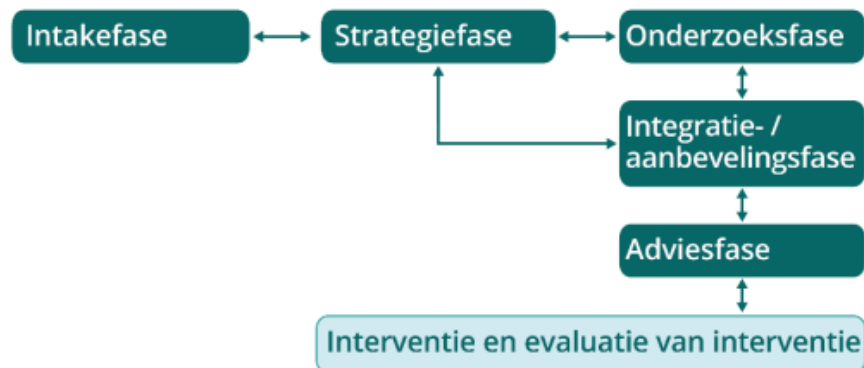
Reflectievragen:

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

Handelingsgericht diagnostisch traject¹⁹

Vanuit de vraagverheldering schat de CLB-medewerker in dat diagnostiek vereist is om een antwoord te kunnen bieden op de hulpvraag: het CLB-team start een handelingsgericht diagnostisch traject²⁰ op. De hulpvraag loopt als een rode draad doorheen het HGD-traject: het stuurt het HGD-traject aan en zorgt dat je niet verloren loopt. Het traject is wendbaar en cyclisch en wordt gekozen op basis van het type hulpvraag.

De CLB-medewerker hoeft niet bij elke hulpvraag alle fasen van het handelingsgericht diagnostisch traject te doorlopen. De fasen van HGD dienen als richtsnoer, ze zijn flexibel in te zetten. Stel dat uit de strategiefase blijkt dat men over voldoende informatie beschikt om een antwoord te bieden op de hulpvraag, dan kan men meteen overgaan naar de integratie- en aanbevelingsfase. Als er wel een onderzoeksfase nodig is, dan hoeft de CLB-medewerker dit niet steeds even uitgebreid te doen. Soms is de vereiste informatie om een antwoord te kunnen formuleren op de hulpvraag reeds beschikbaar vanuit eerder onderzoek (analyse beschikbare gegevens) of betreft het een eenvoudige hulpvraag die via een gesprek of observatie beantwoord kan worden. Verkorte HGD-trajecten zijn dus goed mogelijk en kunnen voldoende informatie opleveren om de hulpvraag te beantwoorden. Voorwaarde hiervoor is wel dat de CLB-medewerker een goed zicht heeft op het doel en de functie van de vijf HGD-fasen. Op die manier kunnen doordachte beslissingen worden genomen over het al dan niet doorlopen van het ganse traject. Het motto is aldus: “**verkort als het kan, uitgebreid als het moet**”²¹.



Binnen HGD stuurt de CLB-medewerker het diagnostisch proces, hij plant hierbij acties en werkt ook nauw samen met cliënten en school voor de uitvoering van deze acties. Ouders en

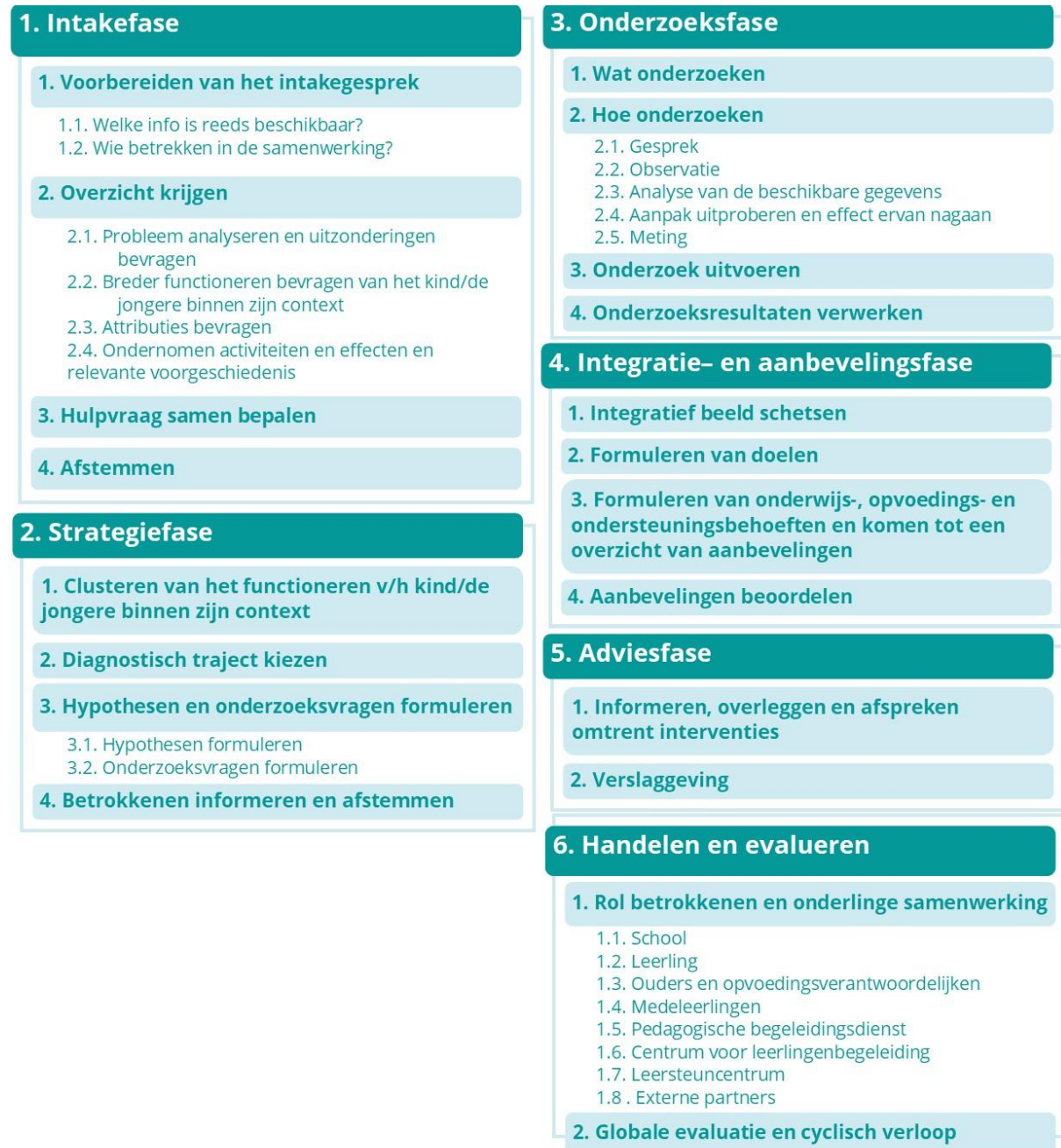
¹⁹ De uitwerking van het handelingsgericht diagnostisch traject binnen CLB ligt in de lijn van de Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek van het Kwaliteitscentrum Diagnostiek en de Richtlijn Casusformulering. Op hun website vind je meer ondersteuning rond de implementatie van deze richtlijn binnen en over sectoren heen: <https://portaal.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/>, geraadpleegd op 21 december 2023.

²⁰ In het decreet betreffende leerlingenbegeleiding wordt handelingsgerichte diagnostiek omschreven als “een cyclisch zoek- en beslissingsproces van het centrum waarbij informatie over het individu en zijn omgeving wordt verzameld, geïntegreerd en afgewogen met als doel de problemen, de onderwijsnoden of de hulpvragen te objectiveren, te analyseren en te verklaren met het oog op adequate advisering voor het handelen ... Het proces verloopt volgens een systematische procedure, in samenwerking met de leerlingen, de ouders en de school met aandacht voor positieve kenmerken en met aandacht voor de wisselwerking en wederzijdse beïnvloeding van het individu en de omgeving”.

²¹ Pameijer N., Van Beukering T., Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Acco 2019.

leerkrachten krijgen zo de rol van medeonderzoekers, ouders en leerkrachten doen ertoe! De bedoeling van het HGD-traject is om te kunnen beslissen, in samenspraak met alle betrokkenen, over de meest aangewezen aanpak of over verdere stappen. Constructief samenwerken is een belangrijke succesfactor binnen handelingsgerichte diagnostiek.

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



Belangrijke accenten binnen het HGD-traject zijn:

- ▶ Een HGD-traject legt steeds de nadruk op het indicerende aspect. Het richt zich op het bepalen van korte- en langetermijndoelen en het formuleren van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van zijn ouders en leerkrachten. Via handelingsgerichte diagnostiek zal het CLB het 'beeld' van de

leerling binnen zijn context verbreden en verdiepen, waardoor in overleg met de betrokkenen nieuwe handelingsgerichte adviezen kunnen geformuleerd worden. Deze geven een nieuwe input aan de zorg voor de leerling, zowel thuis, op school of vanuit het netwerk rond de leerling.

- ▶ Bij het verzamelen van informatie staan de zuinigheids- en relevantieprincipes voorop. Gesprekken, observaties, vragenlijsten of tests worden enkel ingezet indien het CLB dit noodzakelijk en relevant inschat voor het handelen. Binnen de onderzoeksfase geeft het overzicht “wat en hoe onderzoeken” aan wat kan onderzocht worden en hoe dit wordt onderzocht.
- ▶ In een HGD-traject kunnen onderkende hulpvragen meegenomen worden. Zo kan het CLB-team inschatten of een leerling cognitief zwak of sterk functioneert of de ontwikkeling²² van bepaalde vaardigheden overeenstemmen met zijn leeftijd, welk leesniveau een leerling beheerst... Wat classificerende diagnoses betreft, stelt het CLB zelf de diagnoses ‘dyslexie’, ‘dyscalculie’, ‘globale ontwikkelingsachterstand’ en ‘verstandelijke beperking’. Dit is niet het geval voor de overige problematieken die in de specifieke diagnostische protocollen aan bod komen: ‘motorische ontwikkelingsstoornis’, ‘ontwikkelingsdysfasie’, ‘ADHD’, ‘ASS’, ‘gedragsstoornissen’, ‘depressieve stoornis’ en ‘angststoornis’. Hierbij gaat het CLB-team na of er mogelijke aanwijzingen zijn voor een onderliggende stoornis en of een nood is aan een meer uitgebreid multidisciplinair diagnostisch traject²³. In deze situaties schakelt het CLB externe deskundigen in, die wanneer nodig, over kunnen gaan tot classificerende diagnostiek.
- ▶ Ook na het inschakelen van externe diagnostiek of hulpverlening blijft het CLB de leerling en de ouders verder opvolgen, dit samen met de school en in overleg met de netwerkpartner(s)²⁴. Vanuit dit overleg kunnen de resultaten van een extern onderzoek (handelingsgericht) vertaald worden in handelingsgerichte adviezen naar de leerling, de ouders en de school. Het CLB-team fungeert tevens als draaischijf tussen de leerling/ouders, de school en het externe hulpverleningsnetwerk.
- ▶ Het CLB-team registreert, conform de regelgeving, zijn acties in het multidisciplinaire dossier via het leerling administratie- en registratiesysteem (LARS).

²² Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van ‘vaardigheden verwerven’. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in ‘het worden van iemand’ en niet alleen in het ‘verwerven van vaardigheden’ uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). ‘Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vvwj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

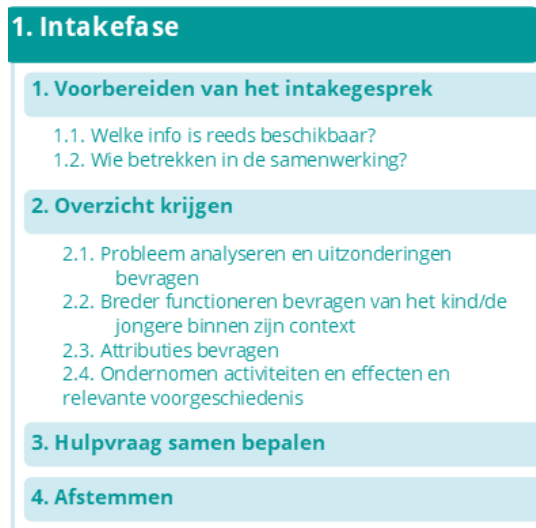
²³ Zie [Prodiabrief: Doelgericht meten is doelgericht weten](#) (december 2021). Voor kwaliteitsvolle multidisciplinaire diagnostiek van ADHD zie <https://www.adhd-traject.be/nl>, voor ASS zie KcD (2018). Classificerend Diagnostisch Protocol Autismespectrumstoornis bij kinderen en jongeren. Kwaliteitscentrum Diagnostiek, geconsulteerd op 21 december 2023 via <https://portaal.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/wp-content/uploads/2020/05/ClassificerendDiagnostischProtocolAutismespectrumstoornisMinderjarigendigitaal-2.pdf>

²⁴ Zie [Prodiabrief Ouders doen ertoe! Ontdek tips voor de samenwerking tussen ouders en CLB!](#) (november 2020), waarin de resultaten van de ouderbevraging worden toegelicht. Prodia (2020) ‘[Managementsamenvatting van de ouderbevraging](#)’ in Eindrapport Prodia 2019-2020.

1. Intakefase

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

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



1.1. Voorbereiden van het intakegesprek²⁵

1.1.1. Welke info is reeds beschikbaar?

In de intakefase wordt verder gebouwd op de reeds beschikbare informatie vanuit de vraagverheldering. Aanvullend kan ook doelgericht informatie gehaald worden uit²⁶:

- ▶ het multidisciplinaire dossier van het CLB;
- ▶ het leerlingendossier van de school;

²⁵ Voor meer info over het voorbereiden van gesprekken binnen de leerlingenbegeleiding, zie bijlage: Gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding.

²⁶ Zie managementsamenvatting ouderbevraging: Bij de start van een traject wenst 68,46% van de ouders dat de CLB-medewerker beschikt over het CLB-dossier en over alle informatie vanuit de school. Slechts een beperkt percentage verkiest dus een eerste gesprek waarbij een CLB-medewerker zonder voorkennis met een nieuwe blik naar hun kind kijkt.

- ▶ de verslaggeving van externe diensten.

Door deze voorbereiding vermijdt de CLB-medewerker herhaling en onnodige belasting van de cliënt. De CLB-medewerker stemt af met de ouder en/of bekwame leerling welke informatie hij vooraf zal raadplegen en vraagt expliciet de toestemming om externe verslaggeving op te vragen²⁷. Tijdens het intakegesprek gaat de CLB-medewerker

1.1.2. Wie betrekken in de samenwerking?

De afweging wie betrokken wordt bij de intake, gebeurt in een transparant overleg met de leerling, de ouders en de school²⁸. Bij de aankondiging van het intakegesprek meldt de CLB-medewerker wat er zal besproken worden, hoelang het gesprek zal duren en wie er aanwezig zal zijn. Zo kunnen ouders, samen met hun kind, het gesprek voorbereiden en alvast nadenken over de vragen en zaken die ze wensen te bespreken. De CLB-medewerker denkt na over een positieve start zodat het gesprek in een positieve sfeer kan beginnen. Of de leerling effectief zal deelnemen aan het gesprek is afhankelijk van zijn eigen wensen en mogelijkheden en de inschatting van de ouders en school. Kinderen en jongeren vinden het belangrijk om als ervaringsdeskundigen te worden betrokken: ze hebben vaak een andere kijk op de situatie, ze kunnen de betrokkenen attenderen op dingen die we over het hoofd zien en hen behoeden tegen tunnelvisie.

Een diagnostisch traject is steeds een samen-verhaal. De samenwerking goed starten is een voorwaarde om doelgericht te kunnen werken tijdens het traject én uiteindelijk een advies te geven dat door iedereen gedragen wordt. Samenwerken is (aldus) meer dan elkaar louter informeren. Het is samen reflecteren, elkaar bevragen vanuit een oprechte interesse, luisteren met een open vizier en leren van en met elkaar. Dit doel sluit tevens nauw aan bij de principes van faire diagnostiek²⁹.

De cliënten en betrokken partners kunnen zijn:

- ▶ de leerling, ongeacht zijn leeftijd³⁰: ofwel is de leerling aanwezig op het gesprek en kan hij zijn mening formuleren of indien de leerling niet zelf aan het woord wenst te zijn, dan treedt de ouder, school of CLB-medewerker op als spreekbuis én belangenbehartiger van de leerling. Dit laatste is ook het geval indien de leerling liever niet aanwezig is op het gesprek.
- ▶ de ouders

²⁷ Uit ouderbevraging blijkt dat het merendeel van de ouders wenst dat de CLB-medewerker beschikt over het CLB-dossier en alle informatie vanuit de school. Slechts een beperkt percentage wenst dat de CLB-medewerker zonder voorkennis met een nieuwe blik naar hun kind kijkt. Zie [managementsamenvatting ouderbevraging](#). Uiteraard blijft maatwerk en afstemming in elk dossier nodig.

²⁸ HGW –uitgangspunt: De betrokkenen werken constructief samen. We praten vooral met elkaar en zo weinig mogelijk over of tegen elkaar.

²⁹ Zie Theoretisch deel ADP: Faire diagnostiek.

³⁰ Ook leerlingen jonger dan 12 jaar worden zo veel mogelijk actief betrokken bij het HGD-traject. Vanuit de ouderbevraging van Prodia komt naar voor dat ouders niet altijd de noodzaak zien om hun kind actief te betrekken in het diagnostisch traject. Moedig ouders hiervoor aan. Informeer hen over de verschillende manieren om hun kind bij het traject te betrekken. Heb hier zeker oog voor bij kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Zie Managementsamenvatting Ouderbevraging. Zie ook: Het internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK, 2014, artikel 12).

- ▶ de school
- ▶ relevante externen: vertrouwenspersoon voor de leerling of ouders, betrokken hulpverlener, leerondersteuner,...

De CLB-medewerker streeft ernaar om een gezamenlijk intakegesprek te organiseren met alle betrokkenen (cliënten en partners) rond de tafel, dit is vaak het meest efficiënt. Je start de samenwerking meteen open, transparant en positief en zo vormt dit de startbasis voor het opbouwen van een vertrouwensrelatie en een constructieve samenwerking. Er is geen bijkomend afstemmingsoverleg nodig om tot goede afspraken te komen. Tijdens het gezamenlijk intakegesprek neemt de CLB-medewerker de rol op van constructieve communicator: hij laat de betrokkenen ervaren hoe een positieve samenwerking verder kan worden opgezet, zodat ze in de toekomst samen verder aan de slag kunnen. Soms ervaren cliënten drempels om hun zorgen in groep te bespreken. In dergelijke situaties overlegt het CLB met de betrokkenen welke informatie, hoe, waarom, wanneer en met wie gedeeld mag worden. Iedere partner heeft recht op privacy³¹. De CLB-medewerker houdt in al zijn contacten met leerlingen, ouders en leerkrachten rekening met het Decreet Rechtspositie Minderjarige, het beroepsgeheim en het ouderlijk gezag³².

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

1.2. Overzicht krijgen

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

1.2.1. Probleem analyseren en uitzonderingen bevragen

De CLB-medewerker brengt in kaart wat de verschillende betrokkenen als probleem aangeven en in welke situaties deze problemen zich niet of minder voordoen. Deze situaties

³¹ Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/Den Haag: Acco.

³² Zie Theoretisch deel ADP; Rechtspositie en hulpverlenershouding

bieden immers kansen tot veranderbaarheid. De informatie uit de vraagverheldering wordt gehanteerd als uitvalsbasis en gedurende de intakefase verder verkend en uitgediept.

De informatie uit de intakefase is voornamelijk de beleving en de persoonlijke visie van de betrokkenen. De CLB-medewerker probeert dit via doorvragen zo concreet en helder mogelijk te maken en enigszins te ordenen. Deze ordening is een voorbereiding op het clusteren in de strategiefase.

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

Mogelijke vragen kunnen zijn:

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

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

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

Kinderen en jongeren ontwikkelen in voortdurende **wisselwerking met hun thuis-, leef- en schoolcontext**, én met de brede maatschappelijke context. Deze contexten kunnen het functioneren van de leerling ofwel stimuleren ofwel belemmeren. Tijdens de intakefase is het

belangrijk om oog te hebben voor deze wisselwerking: hoe is de wisselwerking tussen deze leerling, in deze klasgroep, bij deze leerkracht, in deze school en van deze ouders? Binnen diagnostiek zoekt de CLB-medewerker naar een goede afstemming tussen wat de leerling nodig heeft om zich optimaal te ontwikkelen en hoe zijn omgeving hieraan tegemoet kan komen.

Hierbij legt de CLB-medewerker vooral de **focus op wat veranderbaar is**, niet enkel met betrekking tot de leerling, maar ook binnen de onderwijsleeromgeving of thuis- en leefcontext³³. Wat kunnen we doen om positieve factoren te versterken? Hoe kunnen we belemmeringen en hindernissen wegwerken of verminderen? Wat is reeds goed afgestemd en waar liggen verandermogelijkheden? Belangrijk hierbij is dat de leerling steeds eigenaar blijft van zijn eigen traject. Om het functioneren goed te kunnen bevragen en nadien te interpreteren, is er voldoende informatie en kennis nodig over enerzijds de typische ontwikkeling³⁴ van een kind of jongere en anderzijds de sociale en culturele contexten waarbinnen de leerling opgroeit³⁵.

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

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

- ▶ Waar is je kind goed in? Leert je kind snel iets bij? Waar is hij minder goed in?
- ▶ Beweegt je kind graag en vlot? Kan hij voor zijn leeftijd goed kruipen, stappen, klimmen, rennen, springen, fietsen, zwemmen ...?
- ▶ Kan je kind gemakkelijk duidelijk maken wat hij wil? Hoe spreekt je kind? Kan je kind het verhaal van iemand anders makkelijk volgen? Begrijpt je kind doorgaans wat je zegt?
- ▶ Waar speelt jouw kind mee? Hoe verloopt het spel met volwassenen, met leeftijdsgenoten? Hoe lang kan je kind zich op een activiteit richten of met iets spelen?
- ▶ Heeft je kind lichamelijke klachten?
- ▶ Hoe verloopt het eetpatroon bij je kind? Hoe verloopt het slaappatroon?
- ▶ Hoe voelt je kind zich op school, thuis, tijdens vrije tijd...?
- ▶ Welke ondersteuning heeft je kind nodig? Hoe reageert je kind op hulp?

³³ Zie Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire H. (2018). Handlingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie. Leuven/Den Haag: Acco, Bijlage 6.4 Welke kenmerken van leerlingen, onderwijs en opvoeding zijn te beïnvloeden?

³⁴ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

³⁵ Zie Specifieke Diagnostische Protocollen Theoretisch deel en Nederlands Centrum Jeugdzorg (z.d.) Ontwikkelingsaspecten en omgevingsinteractie schema, geraadpleegd op 8/03/2023 via <https://www.ncj.nl/onderwerp/landelijk-professioneel-kader-lpk/schema-ontwikkelingsaspecten-en-omgevingsinteractie/>.

- ▶ Welke opdrachten kan je kind zelfstandig starten, uitvoeren of beëindigen? Waarvoor heeft hij hulp nodig? Welke hulp heeft je kind nodig?
- ▶ Hoe verloopt het schoollopen van je kind?
- ▶ Gaat je kind graag naar school? Welke activiteiten doet hij wel/niet graag? Is je kind gemotiveerd om naar school te gaan? Hoe merk je dit?
- ▶ Wat doet je kind graag buiten school? Welke hobby's heeft je kind?
- ▶ ...

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

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

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

- Voorbeeldvragen over de onderwijsleersituatie³⁶:
 - ▶ Begrijpt de leerling de instructies in de klas?
 - ▶ Kan de leerling het tempo volgen in de klas?
 - ▶ Hoe gaat de leerling om met de feedback die je hem geeft?
 - ▶ Hoe zou je je relatie met deze leerling omschrijven?
 - ▶ Houdt de leerling zich makkelijk aan de afspraken en regels?
 - ▶ Waar zit de leerling in de klas? Heb je voldoende mogelijkheden in je klaslokaal om voor andere bankopstellingen te kiezen?
- Voorbeeldvragen over de relatie tussen leerling - medeleerling:
 - ▶ Heeft de leerling vrienden uit de klasgroep?
 - ▶ Hoe is het contact van deze leerling met andere kinderen uit de klas?
- Voorbeeldvragen over de school als leefgemeenschap:
 - ▶ Bij wie kan de leerling terecht op school als hij niet goed in zijn vel zit?

³⁶ Zie Analyse onderwijsleersituatie

- ▶ Hoe belangrijk is het aspect welbevinden op je school? Hoe uit zich dat in de dagelijkse schoolpraktijk?
- ▶ Bestaat er een vertrouwensleerkracht op je school? Wat betekent zorg voor jouw school? Hoe uit zich dat?
- ▶ Bij wie kan jij als leerkracht terecht als je zorgen hebt?
- ▶ ...

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

1.2.3. Attributies bevragen

Attributies zijn verklarende factoren die iemand toekent aan een bepaalde situatie of een bepaald functioneren. De verklaringen kunnen gezocht worden bij zichzelf (intern attribueren) of bij factoren buiten zichzelf (extern attribueren). Het soort van verklaring³⁷ dat iemand geeft voor zijn eigen gedrag en dat van anderen is afhankelijk van zijn referentiekader. Dit referentiekader kan beïnvloed worden door onder andere vroegere ervaringen, de hoeveelheid beschikbare kennis, culturele factoren... Daarnaast bepaalt het soort van verklaring ook hoe de cliënt zich daarbij voelt, wat hij verwacht in de toekomst en in welke mate hij gemotiveerd is om zijn eigen gedrag of de situatie te veranderen.

Voorbeelden

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

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

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

De CLB-medewerker peilt naar attributies voor wat de betrokkenen als negatief en positief ervaren. Benoem hierbij dat het de bedoeling is om op zoek te gaan naar waar mogelijke oplossingen liggen. Attributies kunnen een inspiratiebron zijn voor verklarende en indicerende hypothesen die geformuleerd worden in de strategiefase. Door hierop voldoende zicht te krijgen in de intakefase, kan de CLB-medewerker de toekomstige hypothesen optimaal laten aansluiten op de attributies van de cliënten en zo de gedragenheid van het

³⁷ Meestal worden vier causale dimensies onderscheiden waarop oorzaken gesitueerd kunnen worden: extern-intern, stabiel-instabiel, controleerbaar-oncontroleerbaar, globaal-specifiek. Zie: Lens W. & Depreeuw E., *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken*, Universitaire Pers Leuven, 1998 en Bors G. & Stevens L., *De gemotiveerde leerling*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2008.

verdere traject versterken. Voorstellen tot onderzoek of mogelijke interventies die niet zijn afgestemd op de verklaringen die de betrokkenen geven aan het probleem, zullen op weinig of geen medewerking kunnen rekenen én het handelingsgericht traject blokkeren. Indien er wel afstemming is, dan vergroot de kans dat de cliënten in de adviesfase het integratieve beeld herkennen en de aanbevelingen accepteren. Door voldoende rekening te houden met de attributies van de verschillende betrokkenen, verhoog je de kans op een constructieve samenwerking doorheen het traject.

Voorbeeld: Een leerkracht stelt dat het spijbelgedrag van Louis te verklaren is door de context van zijn gezin. De moeder van Louis kampt met een verslavingsproblematiek waardoor Louis 's morgens vaak aangewezen is op zichzelf. Wanneer Louis te laat aankomt op school, krijgt hij meteen een nota in zijn agenda.

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

1.2.4. Ondernomen activiteiten en effecten en relevante voorgeschiedenis

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

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

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

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

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

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

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

1.3. De hulpvraag samen bepalen

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

Als CLB-medewerker is het belangrijk om voldoende oog te hebben voor een eventuele verborgen vraag achter de uitgesproken vraag. Zo'n impliciete vraag komt pas boven tafel als je er gericht naar op zoek gaat³⁸. Dat kan met vragen zoals: wat kan ik voor je doen? Wat wil je precies weten en waarom? Wat maakt dat jullie nu met deze vraag komen? Waar maak je je het meest zorgen over? ...

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

³⁸ Jolanda A. B. M. Coolen, Nicole P. M. Krol, Eric E. J. De Bruyn et al. Vragen rond hulpvragen. De hulpvraag in het diagnostisch proces. Uit: Kind en adolescent, uitgave 2/2003.

■ Een onderkennende hulpvraag:

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

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

Bij dit type van hulpvraag, is het steeds belangrijk te reflecteren over de voor- en nadelen van dergelijk onderzoek³⁹. Vaak worden onderkennende vragen enkel meegenomen als ze kunnen helpen bij het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften⁴⁰. Soms is classificatie noodzakelijk voor de toegang tot gepaste hulp of onderwijs.

Voorbeelden:

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

■ Een verklarende hulpvraag:

‘Waarom is dit met dit kind aan de hand?’ of ‘Hoe hangen factoren van leerling, onderwijs en opvoeding samen?’ Verklarende vragen hebben vaak te maken met wisselwerking en afstemming. Het gaat om het verkrijgen van meer inzicht. Ook verklarende vragen worden pas meegenomen als ze helpen bij het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling⁴¹. Als een verklaring geen verschil maakt in het advies, dan is het belangrijk te weten waarom iemand toch naar een verklaring op zoek is.

Voorbeelden:

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

³⁹ Zie box 1: De plaats van classificerende diagnostiek in een casusformulering. In Kwaliteitscentrum Diagnostiek (2023). Richtlijn Casusformulering, KcD. Wel of niet meenemen van vraag naar label: Handelingsgericht classificeren in het onderwijs. (HGD 2015, download 2.2, via [website Acco](#)), Zie ook bijlage *Waarom is een label hoogbegaafdheid niet meer houdbaar?*

⁴⁰ Zie ook Als-danredenering in Strategiefase: Als we weten dat... dan betekent dat voor ons advies dat...

⁴¹ Zie ook Als-danredenering in Strategiefase: Als we weten dat... dan betekent dat voor ons advies dat...

■ Een indicerende hulpvraag:

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

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

- Een veranderingsgerichte hulpvraag: ‘Wat is het effect van een bepaalde aanpak op het gedrag van een leerling?’ Om een antwoord te kunnen geven op veranderingsgerichte hulpvragen, voeren betrokkenen – tijdens het diagnostisch traject – doelgericht een kortdurende interventie uit om na te gaan wat de effecten daarvan zijn.

Voorbeelden:

- ▶ Kan Diana in de klas zelfstandig werken aan leesopdrachten, als zij leert werken met ondersteunende software?
- ▶ Verhoogt peer tutoring of coöperatief leren⁴² Amirs gevoel van competentie en verbondenheid?
- ▶ Is Anne-Laure meer aanwezig op school wanneer een medeleerling haar thuis oppikt?

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

Voorbeelden:

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

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

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

⁴² Zie bijlage Effectief onderwijs

1.4. Afstemmen

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

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

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

Het is cruciaal om meningsverschillen tussen cliënten mee te nemen. Als er geen akkoord is, dan wordt de zin van het vervolg van het traject in vraag gesteld. Gelijkgestemde wensen en verwachtingen zijn namelijk cruciaal om samen met alle betrokkenen het handelingsgericht diagnostisch traject te lopen en tot gedragen adviezen te komen⁴³.

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

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

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

Het is belangrijk om op zoek te gaan naar de vraag achter de vraag: Waarom wordt deze vraag gesteld? Welke zijn de zorgen? Wat maakt dat deze vraag nu wordt gesteld? De CLB-medewerker gaat samen met de betrokkenen op zoek naar de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de daarbij horende ondersteuningsbehoeften van de ouders en de school. Leersteun kan immers zowel leerlinggericht, leerkrachtgericht als schoolteamgericht worden ingezet. Verder wordt ook gepeild naar het onderwijsloopbaanperspectief van de leerling en de haalbaarheid van het gemeenschappelijk curriculum. Door bevraging van de behoeften van de leerling en de

⁴³ HGW-uitgangspunt: constructief samenwerken.



Algemeen Diagnostisch Protocol

leerkrachten, kan de CLB-medewerker nagaan of de behoeften van die aard zijn dat hier niet aan tegemoet kan worden gekomen binnen brede basiszorg en verhoogde zorg en/of binnen het gemeenschappelijk curriculum. Zo werken we aan leersteun die aanvullend is op wat er in de school al aanwezig is.

2. Strategiefase

De strategiefase is het moment bij uitstek voor reflectie binnen het multidisciplinaire CLB-team. Deze fase vertrekt bij het clusteren van de informatie die de CLB-medewerker verzamelde tijdens de vraagverheldering en intakefase. De kernvraag die het CLB-team zich stelt tijdens de strategiefase is: “Kan deze leerling meteen door naar de integratie- en aanbevelingsfase of is er diagnostisch onderzoek nodig om de hulpvraag te kunnen beantwoorden?”. Indien blijkt uit de reflectie dat voldoende informatie beschikbaar is om de hulpvraag te beantwoorden, denkt het CLB-team na over doelen, behoeften en aanbevelingen⁴⁴. Indien uit de strategiefase blijkt dat het doorlopen van een onderzoeksfase nodig is, komen de teamleden vanuit de clustering tot het formuleren van hypothesen en onderzoeksvragen. Het Prodia-model⁴⁵ helpt de CLB-medewerker om het overzicht te creëren, tot reflectie te komen, mogelijke verbanden te leggen tussen de verschillende bouwstenen en elementen en tevens mogelijke blinde vlekken en denkfouten op het spoor te komen. Het CLB-team heeft specifieke aandacht voor diversiteitssensitief handelen⁴⁶: welke alternatieve hypothesen zien we mogelijk over het hoofd? Is het duidelijk wat alle betrokkenen nodig hebben om samen het traject verder te lopen?

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

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

2. Strategiefase

1. Clusteren van het functioneren v/h kind/de jongere binnen zijn context

2. Diagnostisch traject kiezen

3. Hypothesen en onderzoeksvragen formuleren

3.1. Hypothesen formuleren

3.2. Onderzoeksvragen formuleren

4. Betrokkenen informeren en afstemmen

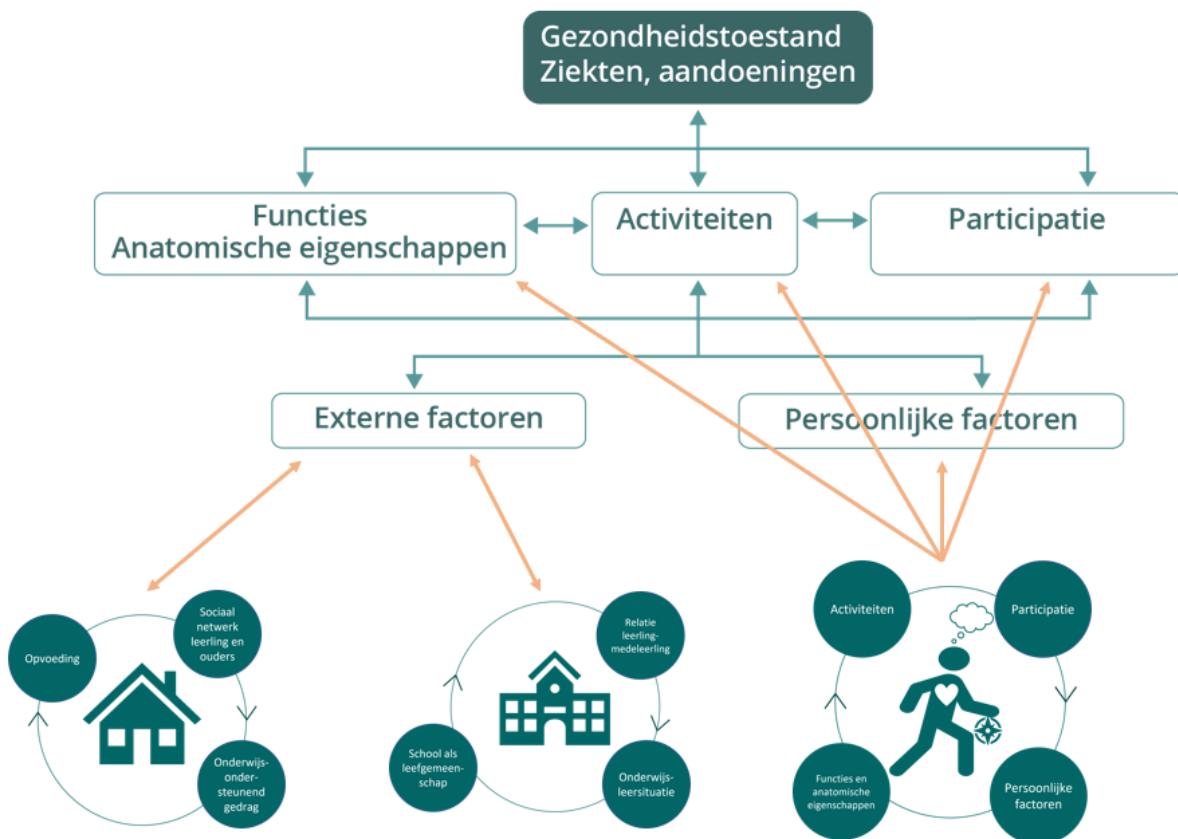
2.1. Clusteren van het functioneren van het kind/de jongeren binnen zijn context

⁴⁴ Het HGD-traject loopt verder naar de integratie- en aanbevelingsfase.

⁴⁵ Zie *Algemeen Diagnostisch Protocol*, Theoretisch deel: Het Prodia-model.

⁴⁶ Zie Toetsstenen Faire diagnostiek.

De relevante intakegegevens over het brede functioneren van het kind/de jongere worden geclusterd volgens de componenten in ICF-CY⁴⁷. Deze classificatie biedt ‘overzicht’. Ze geeft aan wat we al weten en welke informatie eventueel nog ontbreekt om de hulpvraag te beantwoorden. Het bestuderen van de wisselwerking tussen de verschillende componenten – de dubbele pijlen in het ICF-CY-schema – verhoogt het ‘inzicht’ in de situatie. ICF-CY helpt om in een latere fase de transfer te maken van het integratief beeld naar doelen, behoeften en aanbevelingen.



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

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

⁴⁷ ICF-CY staat voor International Classification of Functioning, Children and Youth.

leesmomenten worden ingepland binnen de klas wat op zijn beurt leidt tot demotivatie bij de leerling.

2.2. Diagnostisch traject kiezen

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

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

2.3. Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren

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

2.3.1. Hypotheses formuleren

Het CLB-team hanteert het Prodia-model om hypotheses te formuleren die wetenschappelijk onderbouwd zijn⁴⁸. Het model ondersteunt de CLB-medewerker om de focus ruim te houden: alle bouwstenen van het Prodia-model worden onder de loep genomen en er wordt nagegaan of de externe bouwstenen een positieve dan wel een negatieve invloed hebben op het functioneren van de leerling. Wat op het eerste gezicht geen invloed lijkt te hebben, kan toch een belangrijke factor zijn. Hypotheses gaan zowel over belemmerende als over ondersteunende factoren en positieve aspecten. Daarbij denkt het CLB-team ook na over mogelijke alternatieve hypotheses. Problemen zijn veelal veelzijdig. Meerdere factoren kunnen het ontstaan, de instandhouding en de toename van een probleem beïnvloeden. Zelden zal één factor kunnen worden aangewezen als uitlokkend, in standhoudend of beschermend. Een brede kijk kan het onterecht vasthouden aan een voorkeurshypothese vermijden⁴⁹. Verder is het belangrijk dat de geformuleerde hypotheses aansluiten bij de hulpvragen die naar voren werden geschoven tijdens de intakefase.

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

⁴⁸ Zie [Algemeen Diagnostisch Protocol](#), Theoretisch deel: Het Prodia-model.

⁴⁹ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19 en [bijlage Klinisch oordeel](#)

We onderscheiden onderkende, verklarende en indicerende hypothesen.

■ Onderkende hypothesen

Wanneer uit de intake een onderkende hulpvraag kwam, worden meerdere onderkende hypothesen geformuleerd⁵⁰. Daarbij kan het gaan om een probleemomschrijving, niveaubepaling en/of classificatie⁵¹.

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

Voorbeelden:

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

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

■ Verklarende hypothesen

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

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

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

Voorbeelden:

- ▶ Lindsay weigert deel te nemen aan de zwemles omdat ze haar fysieke letsels wil verbergen.

⁵⁰ Zie: Theoretisch deel ADP, 2.3 Classificatie.

⁵¹ Voor meer uitleg over classificatie: Zie Onderzoek: Wat en hoe onderzoeken?

- ▶ Samuel komt agressief over in contacten omdat hij moeite heeft met de wederkerigheid in sociale interacties.
- ▶ Weinig taalstimulering thuis draagt bij tot de beperkte vooruitgang in de communicatieve vaardigheden van Julie.
- ▶ Dorijan heeft problemen met veranderingen in zijn weekschema en reageert daarom met opstandig gedrag.

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

■ Indicerende hypothesen

Het formuleren van indicerende hypothesen richt zich op de sterktes en op de veranderbare kenmerken bij het kind/de jongere, in de onderwijsleersituatie en in de thuis- en leefcontext. Ze zijn nodig om in de integratie- en aanbevelingsfase realistische doelen en haalbare aanbevelingen te kunnen formuleren. Deze hypothesen zijn vaak gebaseerd op een verklarende hypothese⁵². Het is ook mogelijk dat de betrokkenen reeds ervaren hebben dat een specifieke aanpak werkte en dat die als een indicerende hypothese kan worden geformuleerd om zo te toetsen of ze kan uitgebreid worden. Inspiratie voor indicerende hypothesen komt ook uit de beschikbare wetenschappelijke kennis over de (algemene) effectiviteit van bepaalde maatregelen⁵³.

Binnen de indicerende hypothesen onderscheiden we twee verschillende types:

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

Voorbeelden:

- ▶ Het klassikaal aanleren van enkele SMOG-gebaren zal zorgen voor betere integratie van Elena in de groep.

⁵² Bijvoorbeeld de verklarende hypothese ‘de leerling voelt zich niet goed in de klas omdat er teveel prikkels zijn’ wordt omgebogen naar een indicerende hypothese ‘door in te zetten op een prikkelarm hoekje, zal de leerling zich beter voelen in de klas’.

⁵³ Binnen HGD wordt het begrip ‘evidence-based’ ruim gedefinieerd als de integratie van bewijs uit wetenschappelijk onderzoek, gedeelde praktijkkennis en cliëntvoorkeuren zie Pameijer N. & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in onderwijs*, Acco, Leuven, 2015.

- ▶ Fons kan opdrachten beter uitvoeren als de opdrachten concreet geformuleerd zijn en de leerkracht hem procesgerichte feedback geeft.
- ▶ Kleine succeservaringen zullen Séphora's vertrouwen in haar schoolse vaardigheden doen toenemen.
- ▶ Kan begeleiding vanaf de eerste schooldag Asmaa helpen om zich minder zorgen te maken over de overgang naar het secundair onderwijs?
- Adviesgerichte hypothesen betreffen de meest geschikte interventies en de argumenten pro of contra als onderbouwing van die aanbeveling. Argumenten 'voor' de aanpak hangen samen met een grote kans op slagen, argumenten 'tegen' voorspellen een kleine kans op succes. Een adviesgerichte hypothese staat in het licht van verandering: met welke aanpak is een aangemeld probleem op te lossen of te verminderen? Of, hoe kunnen we een ongewenste omstandigheid veranderen in een meer gewenste? De doelen, onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de ouders en/of leerkrachten staan hierbij centraal. Deze kennis wordt benut in de integratie- en aanbevelingsfase. Soms is onderzoek naar verklarende factoren nodig omdat de interventie zich daarop moet richten om werkzaam of succesvol te kunnen zijn. Onderzoek kan ook nodig zijn om te bepalen of een leerling voldoet aan specifieke criteria voor een onderwijssetting of interventie.

Voorbeelden:

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

Om het verdere diagnostisch traject doelgericht vorm te geven, worden hypothesen geselecteerd op basis van⁵⁴:

- ▶ de mate waarin de hypothesen te toetsen vallen. Indien de hypothese niet kan getoetst worden, wordt deze niet verder opgenomen.
 - Voorbeeld: Malou heeft concentratieproblemen omdat haar moeder tijdens de zwangerschap veel stress had en rookte. In dit voorbeeld is de monocausale relatie tussen de gebeurtenis van toen en het gedrag van het kind niet te toetsen, want we weten niet of de concentratieproblemen er ook geweest zouden zijn als moeder minder gestresseerd was geweest of niet had gerookt tijdens de zwangerschap.
- ▶ de mate waarin de hypothesen waarschijnlijk zijn. Een hypothese moet op basis van de informatie uit de intake en/of de wetenschappelijke vakkennis⁵⁵ van het CLB-team waarschijnlijk zijn. Een hypothese kan onwaarschijnlijk zijn omdat de geclusterde

⁵⁴ Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/Den Haag: Acco.

⁵⁵ Hier kan het Prodia-model met zijn verschillende bouwstenen een hulp zijn voor de CLB-medewerker.

informatie hiertoe geen aanleiding geeft of zelfs tegenspreekt of omdat de prevalentie ervan zeer laag is.

- Voorbeeld: Als zowel de leerkracht als de contextbegeleidster de ouders als warm en zorgend omschrijft, dan is een hypothese over “affectieve verwaarlozing” niet waarschijnlijk.
- ▶ de mate waarin de hypothesen relevant zijn voor het handelen. Enkel de hypothesen die relevante gegevens zullen opleveren voor de finale advisering worden opgenomen. De belangrijkste vraag die het CLB-team zich stelt is: “Beïnvloedt het toetsen van deze hypothese de besluitvorming?”. Dit wordt afgetoetst met de als-dan-redenering.

2.3.2. Onderzoeksvragen formuleren

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

De CLB-medewerker selecteert de onderzoeksvragen aan de hand van de als-dan-redenering: ‘Als we weten dat ..., dan betekent dat voor de aanpak dat ...’. Net zoals we de mate van relevantie aftoetsen bij het selecteren van hypothesen, worden ook alleen onderzoeksvragen geselecteerd die bruikbare gegevens zullen opleveren uit het diagnostisch onderzoek. Dit vermijdt onnodig onderzoek⁵⁶.

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

Voorbeelden onderzoeksvragen met de als-dan-redenering:

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

- Onderkende hypothese:** Jules heeft een vertraagde motorische ontwikkeling.
 - ▶ **Onderkende onderzoeksvraag:** Heeft Jules een vertraagde motorische ontwikkeling?
 - **Als ... dan ...:** Als Jules een vertraagde motorische ontwikkeling heeft, dan heeft hij nood aan een aangepast programma waarin rekening gehouden wordt met zijn achterstand.
 - **Als ... dan ...:** Als Jules geen vertraagde motorische ontwikkeling heeft, dan bekijken CLB, school en ouders samen wat maakt dat hij niet leeftijdsadequaat functioneert.
- Alternatieve verklarende hypothese:** Jules gaat lichamelijke inspanningen uit de weg omdat hij bang is om iets niet te kunnen of te vallen.

⁵⁶ Uit: Ouderbevraging: Aanbeveling voor het CLB-medewerkers en het PRODIA-team: Efficiënt werken. Werkdruk en overbevraging zorgen er vaak voor dat CLB-medewerkers leerlingen minder intensief kunnen opvolgen dan dat ze zouden willen. Weeg tijdens het diagnostisch traject goed af waarop je wil inzetten en stem dit af met alle betrokkenen. Gebruik de ‘als-dan-redenering’ om de relevantie van hypothesen en onderzoeksvragen in te schatten. Bovendien heeft het ook geen zin om ook leerlingen en ouders te belasten met onderzoek die geen meerwaarde biedt aan het advies.

Algemeen Diagnostisch Protocol

- ▶ **Onderkennende onderzoeksvraag:** Heeft Jules (motorische) faalangst?
 - **Als ... dan ...:** Als Jules motorische faalangst heeft, dan bekijken CLB, school en ouders samen welke activiteiten wel een veilig gevoel geven aan Jules zodat hij actiever kan deelnemen aan de lessen LO.

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

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

2.4. Betrokkenen informeren en afstemmen

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

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

- ▶ een samenvatting van het traject dat tot nu toe gelopen werd;
- ▶ het besluit van de strategiefase rond het vervolg van het traject en eventueel onderzoek;

- ▶ een aftoetsen of de betrokkenen de informatie en/of gemaakte afspraken goed hebben begrepen.

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

- ▶ de onderzoeksvragen die de CLB-medewerker voorstelt. De gedragenheid van de onderzoeksvragen door de verschillende betrokkenen is erg belangrijk in functie van een goede samenwerking en openheid ten aanzien van eventuele toekomstige adviezen. In communicatie met leerling, ouders en school spreekt de CLB-medewerker over onderzoeksvragen en niet over hypothesen. Onderzoeksvragen geven duidelijk aan dat de antwoorden nog niet bekend zijn en geven sturing aan de onderzoeksfase die volgt. De cliënt informeren over de hypothesen kan tot misverstanden leiden, de cliënt kan zich afvragen hoe de CLB-medewerker dit nu al weet. Als na onderzoek de hypothese wordt verworpen, kan dit verwarrend overkomen voor de cliënt.
- ▶ wat zal onderzocht worden, waarom, hoe, waar en wanneer.
- ▶ welke partners worden betrokken bij het onderzoek, liefst in de rol van medeonderzoeker. Dit wordt grondig voorbereid: wie doet wat, waar, wanneer, hoe en met welke verantwoordelijkheid.
- ▶ afspraken over hoe en wanneer verslag zal uitgebracht worden van het onderzoek.
- ▶ afspraken over wie toegang heeft tot de informatie uit het verslag.

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

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

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

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

Algemeen Diagnostisch Protocol

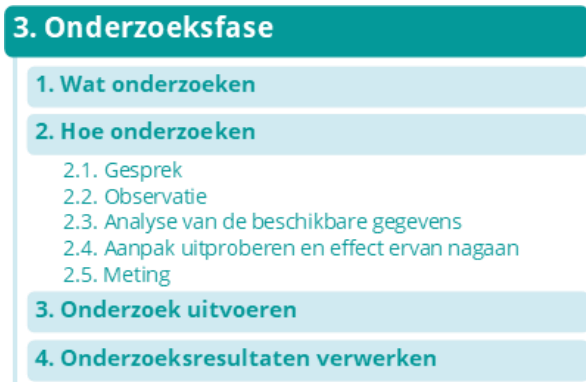
Als... dan...: Als Ni'ma de gemeenschappelijke doelen binnen het tweede leerjaar van de basisschool niet meer kan volgen en haar welbevinden is daarenboven sterk gedaald, dan is het aangewezen om over te stappen op een individueel aangepast curriculum.

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

3. Onderzoeksfase

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

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



Algemene aandachtspunten bij onderzoek⁵⁷:

- ▶ *Doelgerichtheid*: niet méér onderzoeksmiddelen gebruiken dan nodig voor het handelen, hanteren van de zuinigheids- en relevantieprincipes,
- ▶ *Geschiktheid*: onderzoeksmiddelen en -methodes kiezen die effectief bijdragen tot een antwoord op de onderzoeksvragen,
- ▶ *Aandacht voor positieve factoren* bij leerling, school en thuisomgeving: actief zoeken naar positieve factoren en mogelijke oplossingen,
- ▶ *Handelingsgerichtheid*: de doelen van het onderzoek zijn handelingsgericht, het onderzoek geeft ons handvatten voor het handelen,
- ▶ *Kwaliteit*: het onderzoek zorgvuldig voorbereiden en uitvoeren, onderzoeksmiddelen hanteren die (cultuur)fair⁵⁸ zijn en die voldoen aan de criteria van psychometrische kwaliteit (valide, betrouwbaar, kwalitatieve normen).

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

⁵⁷ Gebaseerd op onderzoeksfase in: Pameijer N. & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in onderwijs*, Acco, Leuven, 2015.

⁵⁸ Zie Theoretisch deel: Faire diagnostiek

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

3.1. Wat onderzoeken

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

■ Dimensionele classificatie

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

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

BOUWSTEEN DE LEERLING EN ZIJN FUNCTIONEREN		
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
FUNCTIES EN ANATOMISCHE EIGENSCHAPPEN		
LICHAMELIJK FUNCTIONEREN	FUNCTIES ANATOMISCHE EIGENSCHAPPEN	Gesprek met leerling, ouders, leerkracht, externe hulpverleners /diagnostici... Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting binnen medisch consult
INTELLECTUEEL FUNCTIONEREN BREDE COGNITIEVE VAARDIGHEDEN <ul style="list-style-type: none"> - Vloeiende intelligentie (Gf) - Gekristalliseerde intelligentie (Gc) - Werkgeheugen (Gwm) - Visuele informatieverwerking (Gv) - Auditieve informatieverwerking (Ga) - Leereffectiviteit van en oproepvlotheid uit langetermijngeheugen (GI/Gr) - Verwerkingssnelheid (Gs) 	FUNCTIES Mentale functies: <i>Algemene mentale functies: intellectuele functies</i>	Gesprek met leerling, ouders, leerkracht... Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting CHC-intelligentieonderzoek ⁵⁹ en onderzoek brede en nauwe cognitieve vaardigheden ⁶⁰

⁵⁹ Toelichting over en praktische materialen voor de crossbatterijenbenadering is te vinden op het [CHC-platform](#). Bij de selectie van een algemene intelligentietest houden we steeds rekening met de meest recente beoordeling door de sectie psychodiagnostiek van de Belgische Federatie van Psychologen en het [Vlaams Forum voor Diagnostiek](#).

⁶⁰ Zie Overzicht diagnostisch materiaal Cognitief sterk functioneren en Overzicht diagnostisch materiaal Cognitief zwak functioneren

EXECUTIEVE FUNCTIES <ul style="list-style-type: none"> - Werkgeheugen - Cognitieve flexibiliteit - Inhibitie 	FUNCTIES <i>Specifieke mentale functies: hogere cognitieve functies</i>	Gesprek met leerling, ouders, leerkrachten, hulpverleners ... Observatie Analyse van beschikbare gegevens (neuropsychologisch onderzoek) Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting op functieniveau (Brede cognitieve vaardigheid Gwm) ⁶¹
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE		
SCHOOLSE VAARDIGHEDEN <ul style="list-style-type: none"> - leesvaardigheden - schrijfvaardigheden - rekenvaardigheden - communicatieve vaardigheden - wetenschappelijke vaardigheden - praktische/technische vaardigheden 	ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE Leren en toepassen van kennis: <i>Basaal leren</i> <i>Toepassen van kennis</i> Communicatie Mobiliteit Huishouden Belangrijke levensgebieden Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven: <i>recreatie en vrije tijd</i>	Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkrachten Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting: Toetsen of tests die leervorderingen ⁶² , taalvaardigheid ⁶³ en wetenschappelijke of technische vaardigheden nagaan
MOTORISCHE VAARDIGHEDEN EN PRESTATIES IN SPORT EN SPEL	ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE Mobiliteit	Gesprek met leerling, ouders en leerkracht (LO, Beeld, praktijk)

⁶¹ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

⁶² zie Overzicht diagnostisch materiaal Lezen & Spellen en Overzicht diagnostisch materiaal wiskunde

⁶³ Zie Overzicht diagnostisch materiaal Spraak & Taal

	<p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven:</p> <p><i>Recreatie en vrije tijd</i></p>	<p>Observatie, bijvoorbeeld bij de turnles of buitenschoolse activiteiten</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Eventueel meting grofmotorische en fijnmotorische vaardigheden⁶⁴</p>
<p>STUDEERVAARDIGHEDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrijpen van instructies - Zelfstandig kunnen werken - Leerstof verwerken - Probleemoplossende vaardigheden - Zelfsturing/ zelfregulatie - ... 	<p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Leren en toepassen van kennis</p> <p>Algemene taken en eisen</p> <p>Communicatie</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkrachten</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting studeervaardigheden⁶⁵</p>
<p>SOCIAAL-EMOTIONELE VAARDIGHEDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnen uiten van en omgaan met emoties (emotieregulatie) - Relaties met anderen (familie, klasgenoten, leerkrachten) - Zelfbeeld/ zelfvertrouwen - Stressgevoeligheid - Sensitiviteit - ... 	<p>FUNCTIES</p> <p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Algemene taken en eisen</p> <p>Communicatie</p> <p>Zelfverzorging</p> <p>Tussenmenselijke interacties en relaties</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkrachten</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting sociaal-emotionele vaardigheden⁶⁶</p>

⁶⁴ Zie Overzicht diagnostisch materiaal Motoriek

⁶⁵ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

⁶⁶ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP, aangevuld met Overzicht diagnostisch materiaal Gedrag & Emotie

Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
PERSOONLIJKE FACTOREN		
MINDSET⁶⁷ - growth mindset - fixed mindset	PERSOONLIJKE FACTOREN	Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan
ZELFCONCEPT Algemeen zelfconcept: - academisch - niet-academisch	PERSOONLIJKE FACTOREN	Gesprek met leerling, ouders en leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting zelfconcept ⁶⁸
INTERESSES: RIASOC-types - Realistisch - Intellectueel - Artistiek - Sociaal - Ondernemend - Conventioneel	PERSOONLIJKE FACTOREN	Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting vragenlijsten interesse ⁶⁹

⁶⁷ Zie [Bijlage Mindset](#).

⁶⁸ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

⁶⁹ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

<p>MOTIVATIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kwantiteit: (a)motivatie - Kwaliteit: <ul style="list-style-type: none"> o Gecontroleerd/autonoom o Extrinsiek /intrinsiek o Type regulatie, motivationele drijfveer, onderliggende emoties, internalisatie 	<p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan</p> <p>Meting motivatie⁷⁰</p>
--	-------------------------------------	---

⁷⁰ Zie Overzicht diagnostisch materiaal ADP

BOUWSTEEN SCHOOLCONTEXT		
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
ONDERWIJSLEERSITUATIE		
<ul style="list-style-type: none"> - Didactisch handelen - Pedagogisch handelen - Klasmanagement 	EXTERNE FACTOREN	Gesprek met leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan
RELATIE LEERLING-MEDELEERLING		
Relatie leerling – medeleerling	EXTERNE FACTOREN	Gesprek met leerling, ouders en leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan Meting relatie leerling-medeleerling ⁷¹
SCHOOL ALS LEEFGEMEENSCHAP		
School als leefgemeenschap	EXTERNE FACTOREN	Gesprek met leerling, ouders en leerkracht Observatie Analyse van beschikbare gegevens Aanpak uitproberen en effect ervan nagaan

⁷¹ Zie overzicht diagnostisch materiaal ADP

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

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

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

3.2. Hoe onderzoeken

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

Volgende onderzoeksmethodes kunnen worden gebruikt en indien nodig gecombineerd:

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

3.2.1. Gesprek

■ Gesprek met de leerling⁷²

Kinderen en jongeren hebben informatie die zeer waardevol is voor het diagnostisch traject⁷³. In een gesprek met de leerling zijn vragen gebundeld die gericht zijn op het functioneren van de leerling, op de thuis- en leefcontext, op de schoolcontext en op de interacties hiertussen. De leerling geeft aan welke contextfactoren een rol spelen in positieve en negatieve zin. Dit gesprek, ook met jonge kinderen, is onmisbaar voor de indicering en het handelen. In het diagnostisch traject is het erg belangrijk om te weten hoe een leerling situaties beleeft en attribueert en welke mogelijke oplossingen hij al gevonden heeft of kan bedenken. Oplossingen van kinderen blinken vaak uit in eenvoud.

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

De wijze waarop een gesprek met de leerling verloopt, is afhankelijk van zijn leeftijd, zijn talige, cognitieve en sociale ontwikkeling, activiteitsniveau, mogelijkheden tot introspectie en de invloed van de context⁷⁴. Zo blijken kinderen jonger dan zes jaar minder informatie te geven op open vragen dan oudere kinderen. Het is belangrijk om aan te geven dat het kind 'ik weet het niet' mag antwoorden indien het kind niet over de geschikte informatie beschikt. Alle antwoorden zijn goed, foute antwoorden bestaan niet. Zo neemt de CLB-medewerker de onzekerheid weg als het kind bang is om fouten te maken en voorkom je sociaal wenselijke antwoorden⁷⁵.

■ Gesprek met de ouders⁷⁶

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

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

⁷² Zie bijlage: Gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding

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

⁷⁴ Vandebriel P., Praten met kinderen op school, Acco, Leuven, 2011

⁷⁵ Pameijer N. (2021). Met plezier naar school! De onmisbare rol van ouders in het succes van kinderen. Pica

⁷⁶ Zie bijlage: gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding.

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

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

■ Gesprek met de leerkracht⁷⁷

In een gesprek met de leerkracht komen gelijkaardige vragen aan bod als bij de ouders, aangevuld met meer didactisch-pedagogische informatie en informatie over hun klasmanagement. Afhankelijk van de onderzoeksvragen gaat de CLB-medewerker, dieper dan in de intakefase, in op een of meerdere elementen van de bouwsteen schoolcontext uit het Prodia-model⁷⁸. Zeker relevant om mee te nemen, zijn de oplossingen die de leerkracht en/of het schoolteam hebben gevonden om met het individuele leerproces van de leerling om te gaan: welke doelen kunnen we met deze leerling bereiken? Welke instructie is passend bij deze leerling? Welk effect heeft mijn feedback op deze leerling? Ook hoe de leerkracht zijn relatie met de individuele leerling beleeft en welke opvattingen de leerkracht heeft over de meest aangewezen interactie met leerlingen en de klasgroep in het algemeen, komen aan bod. In het gesprek is het belangrijk om de sterke vaardigheden van de leerkracht te benadrukken en waardering uit te spreken voor zijn inzet.

3.2.2. Observatie⁷⁹

Observeren wordt gedefinieerd als het systematisch en doelgericht waarnemen en registreren van gedragingen, gebeurtenissen en interacties. Een gerichte observatie is een geplande activiteit en vraagt net zoveel precisie als het testen en toetsen van leerlingen⁸⁰. Dit betekent dat een grondige voorbereiding, zorgvuldige verzameling en interpretatie van de gegevens noodzakelijk zijn. Een nabespreking is steeds aangewezen: de CLB-medewerker toetst af of wat geobserveerd is, in lijn ligt met de bevindingen van de leerling, ouder, leerkracht. Zo is er ook oog voor onderliggende aspecten of processen die niet meteen observeerbaar zijn.

Indien de CLB-medewerker een observatie plant in de klas met als doel de leerkracht te laten reflecteren op zijn handelen en te motiveren tot het afstemmen van zijn aanpak op de onderwijsnoden van de leerling, dan is het noodzakelijk om voorafgaand een gesprek met de leerkracht te voeren. In dit gesprek staat de CLB-medewerker stil bij het doel en de vraagstelling van de geplande observatie: wat verwacht de leerkracht dat de CLB-medewerker zal zien en horen? Welke interventies zal de leerkracht inzetten en waarom? Welke wisselwerking wil de leerkracht de CLB-medewerker laten zien? Wil de leerkracht dat de CLB-medewerker bepaald gedrag van hemzelf of de leerling waarneemt?⁸¹ Naast het verzamelen van informatie in functie van het formuleren van aanbevelingen, kan het gesprek ook reeds een aanzet zijn tot reflectie en verandering. De leerkracht krijgt meer inzicht in zijn handelen binnen de klas. Dit handelen kan zowel een positief als een negatief

⁷⁷ Zie bijlage: gespreksvoering binnen leerlingenbegeleiding. Checklist onderwijsleersituatie in opbouw.

⁷⁸ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model. Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

⁷⁹ Zie bijlage: observeren.

⁸⁰ Pameijer, N., Van Beukering, T., *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco, Leuven/Den Haag, 2015, blz. 199

⁸¹ Bijlage 6.3. Observeren in de onderwijsleersituatie: registratie en interpretatie uit Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering (Pameijer)

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

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

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

Bij een participerende observatie⁸² dient rekening gehouden te worden met de mogelijke invloed van de observator op het gedrag van de andere betrokkenen.

Observatie van de leerling in dagelijkse activiteiten richt zich op:

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

De 'analyse onderwijsleersituatie⁸³' kan helpen om meer gericht te observeren.

Het is aangewezen dat de CLB-medewerker de leerling rechtstreeks ziet. Bij jongeren van 12 jaar en ouder bij wie een onderzoekstraject wordt opgestart, is hun toestemming nodig. Hierdoor zijn ze steeds op de hoogte van een mogelijke observatie en kan de observatie door de CLB-medewerker erg beïnvloed zijn⁸⁴. Vaak worden daarom ook medeonderzoekers ingezet. Ouders, verzorgers, leerkrachten van de leerling zijn goede medeonderzoekers omdat zij de leerling goed kennen en een zicht hebben op hoe de leerling doorgaans

⁸² Soort observatie: Indien de observator zelf als persoon betrokken is binnen de context van de observatie, spreekt men over participerende observatie.

⁸³ Zie Bijlage: Analyse onderwijsleersituatie

⁸⁴ Zie Theoretisch deel: Rechtspositie en hulpverleningshouding Minderjarige

functioneert. Bij de afweging of een betrokkene de rol van medeonderzoeker kan opnemen, gaat het CLB-team onderstaande voorwaarden na⁸⁵:

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

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

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

3.2.3. Analyse van beschikbare gegevens

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

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

3.2.4. Aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan

Dit is bij uitstek een manier om veranderingsgerichte hypothesen te toetsen. Een bepaalde aanpak wordt op korte termijn uitgeprobeerd en geëvalueerd om na te gaan of er – zoals verwacht – een positief effect is. Voor de start bepaalt de CLB-medewerker samen met de leerling, school en/of ouders wat het beoogde effect van de aanpak is. Ze zorgen ervoor dat de aanpak zo correct mogelijk en voldoende lang wordt toegepast⁸⁶.

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

⁸⁵ Pameijer, N. & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

⁸⁶ Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

In de specifieke protocollen worden concrete voorbeelden gegeven vanuit elk specifiek probleem. Voor tips naar aanpak bij kleuters kunnen het zorg- en volgsysteem van 'Groeiboek'⁸⁷ en de handelingsplannen van 'Kleuters met extra zorg'⁸⁸ inspiratie geven.

3.2.5. Meting

Meting is een onderzoeksmethode die door verschillende disciplines binnen het CLB-team wordt gehanteerd. Het gebruik van diagnostische instrumenten vergt een specifieke expertise (bijvoorbeeld medisch of psychometrische kennis), een vertrouwdheid met het instrument en een voldoende vertrouwensband met de cliënt⁸⁹.

Bijvoorbeeld: bij hypothesen over de ICF-componenten 'Functies en anatomische eigenschappen' die mogelijk het schoolgaan beïnvloeden, kan het zinvol zijn dat de CLB-arts of paramedisch werker de leerling onderzoekt. Uit het onderzoek kan ingeschat worden of een doorverwijzing naar een arts-specialist aangewezen is. Bij doorverwijzing naar externen neemt het CLB de rol van draaischijf⁹⁰ op.

Gestandaardiseerd en gevalideerd diagnostisch materiaal geeft de mogelijkheid om informatie op een gevalideerde en betrouwbare manier in kaart te brengen. Genormeerd diagnostisch materiaal kan gegevens opleveren bij onderkende onderzoeksvragen: de ernst van problemen, het niveau van functioneren en de evoluties van de leerling. Profielen en analyses op itemniveau verschaffen handelingsgerichte informatie, die de verdere aanpak kan bepalen. Een diagnostisch instrument is nooit de enige onderzoeksmethode. De verkregen informatie wordt altijd samengelegd met data verzameld binnen gesprekken, observaties...vanuit verschillende informanten en bronnen⁹¹.

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

⁸⁷ Groeiboek bestaat uit de onderdelen Basisboek, Signaleren, Analyse en handelen (met de domeinboeken Positieve ingesteldheid, Motorische ontwikkeling, Taalontwikkeling, Denkontwikkeling, Zintuiglijke ontwikkeling en lichamelijke factoren, Ontwikkeling van de zelfsturing, Sociaal-emotionele en morele ontwikkeling). De Groeiboekreeks werd ontwikkeld door de vrije centra voor leerlingenbegeleiding en is uitgegeven bij Garant. De reeks is verkrijgbaar via www.vclb-service.be.

⁸⁸ Boone M. (2014). Kleuters met extra zorg (2de druk). Mechelen: Wolters Plantyn.

⁸⁹ Bijlage : HGD-kwaliteitscheck diagnostisch instrument.

⁹⁰ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

⁹¹ Uit Prodiabrief december 2021.

is het aangewezen deze goed toe te lichten en indien nodig, af te nemen als semigestructureerd interview⁹².

- ▶ Bij de keuze en beoordeling van vragenlijsten wordt er best rekening mee gehouden dat de meeste vragenlijsten focussen op problemen eerder dan op wat (nog) goed loopt. Het is belangrijk om dit ook te melden en te duiden aan de cliënt.
- ▶ Testafnames zijn doorgaans een momentopname. Uitzondering daarop zijn tests die een oefenfase bevatten. Wanneer dergelijke tests niet beschikbaar zijn, kunnen – met het oog op het nagaan van het leerpotentieel van een leerling – gericht bepaalde elementen van dynamisch assessment worden toegepast, bijvoorbeeld tijdens de afname van een intelligentietest, een reken- of taaltoets⁹³. Zo kan de score worden genoteerd op het moment dat de tijdsnorm is bereikt, maar mag de leerling daarna doorwerken. Ook de mate van structuur, uitleg, hulp en feedback kunnen doelbewust worden gevarieerd. Niet alleen de uitkomsten (product) worden geanalyseerd, maar ook de manier waarop het tot stand is gekomen (proces). Wat werkt bij deze leerling? Hoe staat het met de taakaanpak en de oplossingsstrategieën? De uitkomsten hiervan kunnen een hulp zijn bij het formuleren van onderwijsbehoeften en aanbevelingen.

3.3. Onderzoek uitvoeren

Tijdens het onderzoek probeert de CLB-medewerker de invloed van mogelijk beïnvloedende factoren, zoals taal- en culturele verschillen, onzekerheid, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen, zoveel mogelijk te beperken. Dit kan enerzijds door de storende factoren zoveel mogelijk uit te sluiten en anderzijds door ze zo goed mogelijk in te schatten en er rekening mee te houden bij de interpretatie⁹⁴. De CLB-medewerker is zich bewust van het doel van het onderzoek en de meerwaarde ervan voor de aanpak van de leerling.

Bij het plannen en het uitvoeren van het onderzoek besteedt de CLB-medewerker extra zorgvuldigheid aan trajecten met leerlingen uit kansengroepen⁹⁵. De CLB-medewerker neemt volgende zaken hierbij in acht:

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

⁹² Meer informatie is te vinden op site van de netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek via www.prodiagnostiek.be

⁹³ Lebeer J, Van de Veire H., Timbremont B., Denys A., Van Trimpont I. & Schraepen B. 'Anders kijken naar kinderen: naar een meer dynamische evaluatie van het functioneren van kinderen met een barrière bij leren en participeren', In: Zorgbreed, 2013.

⁹⁴ Zie Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren; Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-Service.

⁹⁵ Zie Toetsstenen Faire Diagnostiek.

3.4. Onderzoekresultaten verwerken

De CLB-medewerker legt bij de verwerking en interpretatie van de onderzoekresultaten zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens uit verschillende bronnen samen. Voor elke bron schat hij de betrouwbaarheid en validiteit van de informatie in. Hierbij houdt hij ook steeds rekening met de invloed van mogelijk storende factoren tijdens het onderzoek, zoals taal- en culturele verschillen, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen. Het is belangrijk om deze verwerking transparant te noteren zodat je hierop in kan gaan tijdens de adviesfase.

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

Wanneer de onderzoekresultaten onderling tegenstrijdig zijn, gaat de CLB-medewerker na welke resultaten meer en minder betrouwbaar en valide zijn. Op basis daarvan bepaalt het CLB-team aan welke informatie ze meer of minder waarde hechten voor het aanvaarden, verwerpen of aanhouden van de hypothesen. Bij twijfel maakt het CLB-team een klinisch oordeel na de integratie van alle gegevens⁹⁶.

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

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

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

Daarnaast werkt het CLB-team samen met een extern onderzoeksteam, dit gebeurt vaak in het kader van een mogelijke categoriale classificatie. Voor opmaak IAC-verslag en OV4-verslag is meestal een diagnose vereist⁹⁷. Indien er in het verleden reeds extern diagnostisch onderzoek is gebeurd, is het belangrijk dat deze informatie wordt afgetoetst aan de huidige situatie bij dit kind/deze jongere in deze context.

⁹⁶ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19.

⁹⁷ Zie Aanvulling Protocollen: Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek in het decreet leersteun

4. Integratie- en aanbevelingsfase

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

In de integratie- en aanbevelingsfase brengt het CLB-team alle relevante informatie over de leerling en zijn context samen tot één overkoepelend beeld: het integratief beeld. Het beeld is de basis om de hypothesen vanuit de strategiefase te toetsen: hypothesen worden aanvaard, verworpen of aangehouden. Bij twijfel zet het CLB-team in op een klinisch oordeel⁹⁸. Het integratief beeld omvat een antwoord op de diverse onderzoeksvragen en vormt het uitgangspunt voor het opstellen van veranderingsdoelen. Het CLB-team formuleert onderwijs- en opvoedings- en ondersteuningsbehoeften evenals aanbevelingen voor mogelijke aanpassingen. Het betreft hier louter een ‘formuleren van’, er wordt nog niets beslist. De geformuleerde doelen en behoeften worden in de adviesfase ten gronde besproken met alle betrokkenen en aanpassingen worden gekozen.

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

4. Integratie- en aanbevelingsfase

1. Integratief beeld schetsen

2. Formuleren van doelen

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

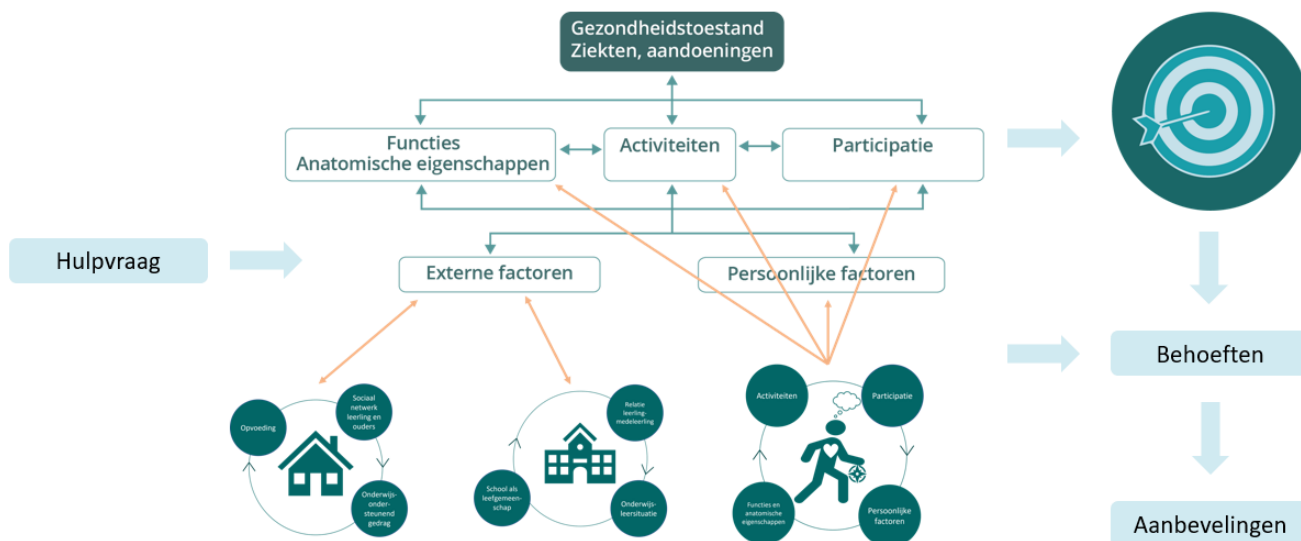
4. Aanbevelingen beoordelen

4.1. Integratief beeld schetsen

Het CLB-team brengt alle relevante resultaten uit de vorige fasen van het HGD-traject samen tot een overkoepelend integratief beeld. Het beeld omvat een bundeling van wat we weten over de leerling binnen zijn context (overzicht) en hoe deze ontstaan is en/of in stand gehouden wordt (inzicht). Daarmee wordt dan ook duidelijk waarop de aanpassingen zich zouden moeten richten om effectief te zijn (uitzicht)⁹⁹.

⁹⁸ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel. Kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop* 31(1), 10-19.

⁹⁹ Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/Den Haag: Acco



Concreet omvat het integratief beeld één of meerdere hulpvragen, de attributies van de verschillende betrokkenen, onderzoeksresultaten gelinkt aan de hypothese en een beschrijving van het functioneren van de leerling in zijn thuis- en leefcontext en schoolcontext (externe factoren) aan de hand van het ICF-kader gelinkt aan de bouwstenen van het Prodia-model. Hierbij is er extra aandacht voor sterktes van zowel de leerling als zijn context en voor de wisselwerking ertussen. Het integratief beeld is de basis om de hypothesen vanuit de strategiefase te toetsen. Op basis van de aanwezige informatie worden hypothesen aanvaard, verworpen of aangehouden. Bij twijfel zet het CLB-team in op een klinisch oordeel¹⁰⁰. Het integratief beeld vormt het uitgangspunt voor het opstellen van doelen en het formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften en aanbevelingen.

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

4.2. Formuleren van doelen

Vanuit het integratief beeld worden doelen geformuleerd en prioriteiten bepaald die de leerkansen en de ontwikkeling¹⁰¹ van de leerling zoveel mogelijk bevorderen. Hoe concreter het integratief beeld beschreven is, hoe vlotter de CLB-medewerker concrete doelen kan formuleren. De CLB-medewerker formuleert doelen die inzetten op het verhogen van

¹⁰⁰ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel. Kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop* 31(1), 10-19.

¹⁰¹ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooiën tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

activiteiten en participatie, alsook op beïnvloedbare (ondersteunende of belemmerende) externe en persoonlijke factoren¹⁰².

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

Bij moeilijk of niet-veranderbare aspecten van een component bij de leerling of ouders, zoals problemen in intellectuele functies of bewegingsfuncties, is het belangrijk om toch in te zetten op activiteiten en participatie alsook op externe factoren. Dit omdat dergelijke aspecten niet vaststaand zijn. Zo toont bijvoorbeeld neurowetenschappelijk onderzoek aan dat onze hersenen dynamisch zijn en continu veranderen. Deze neuroplasticiteit zorgt ervoor dat mensen veranderbaar zijn en in staat zijn om hun basisvaardigheden te ontwikkelen of hun beperkingen te overwinnen¹⁰³.

Doelen worden zo veel mogelijk SMARTie¹⁰⁴ geformuleerd en in een taal die de betrokkenen begrijpen en herkennen¹⁰⁵. Zo verhoogt de CLB-medewerker de kans op eigenaarschap bij de cliënt en partners. Doelen dienen ook eenvoudig en overzichtelijk te worden geformuleerd¹⁰⁶.

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

■ Kortetermijndoelen

De CLB-medewerker formuleert realistische kortetermijndoelen: deze doelen zijn een belangrijke stap naar (geloof in) verandering en groei. Vanwege hun hoge kans op slagen leiden deze "kleine snelle doelen" op korte termijn tot succeservaringen bij de leerling/het kind of de jongere¹⁰⁷. Ze motiveren de leerling en de betrokkenen voor de volgende stap.

Voorbeelden van kortetermijndoelen zijn:

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

¹⁰² Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model, doelen.

¹⁰³ Lafosse, C. & Dammekens, E. (2013). Onderwijs en labels door een neurowetenschappelijke bril. Naar een dynamische visie vanuit een 'growth' mindset. *Caleidoscoop*, 25 (6), 20- 25.

¹⁰⁴ SMARTie: Specifiek, Meetbaar, Aanvaardbaar/Ambitieuus, Realistisch, Tijdsgebonden, Inspirerend/Innovatief en Engagerend.

¹⁰⁵ Zie: managementsamenvatting ouderbevraging. 64,67% van de ouders wil dat de CLB-medewerker vaktueel gebruikt, mits voldoende toelichting.

¹⁰⁶ KISS: Keep it Short & Simple.

¹⁰⁷ Zie Hoofdstuk 2. Uitgangspunten handelingsgericht werken in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Vlaamse editie. Leuven/Den Haag: Acco.

■ Langetermijndoelen

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

Voor het formuleren van onderwijsdoelen, beroept de CLB-medewerker zich op de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming¹⁰⁸ :

- Met **kwalificatie** wordt bedoeld het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. Dit kan heel specifiek zijn, zoals kwalificatie voor een beroep, of meer algemeen zoals het gekwalificeerd raken om in een complexe, multiculturele samenleving te kunnen participeren. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs geven hier houvast¹⁰⁹.
- **Socialisatie** houdt in dat leerlingen worden voorbereid op hun leven als lid van een gemeenschap en er breed kennis mee maken. Ze worden uitgedaagd om de gemeenschap kritisch te bekijken en er mee vorm aan te geven.
- Onderwijs werkt ook altijd in op de persoon, met name op menselijke individualiteit en subjectiviteit, een domein dat wordt aangeduid als **persoonsvorming** of subjectificatie. Leerlingen worden geholpen bij de ontwikkeling van hun identiteit, uniciteit, autonomie en verantwoordelijkheid, het ontdekken van hun persoonlijke drijfveren en passies. De vragen die daarbij centraal staan zijn: wie ben ik? Wat kan ik? Wie wil ik zijn?

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

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

Voorbeelden van langetermijndoelen zijn:

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

¹⁰⁸ Zie Theoretisch deel: Prodia-model: doelen. Biesta G. (2018). De terugkeer van het lesgeven. Phronese en Biesta, G. (2014). 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.' Geraadpleegd op 9 februari 2022, <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>

¹⁰⁹ Hiermee bedoelen we zowel de onderwijsdoelen binnen het gemeenschappelijk curriculum als het individueel aangepast curriculum met kwalificaties binnen de opleidingsvormen van buitengewoon onderwijs.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ▶ Ouders/opvoedingsverantwoordelijken die ...
- ▶ ...

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

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

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

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

Bij het selecteren van aanbevelingen gaat de voorkeur uit naar interventies die de autonomie, competentie en relationele verbondenheid van leerlingen ondersteunen¹¹⁰. Een leerling zal beter gemotiveerd zijn wanneer hij het gevoel heeft dat hij zelf invloed kan uitoefenen op de toepassing van een maatregel, dat de maatregel ervoor zorgt dat hij lesopdrachten beter aankan én dat hij deel blijft uitmaken van de klasgroep. Het is zinvol om deze interventies ook te bekijken in het licht van de toekomstige leer- en loopbaankansen van een leerling.

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

¹¹⁰ Vansteenkiste M. & Victoir A., 'Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie.' In: Caleidoscoop, 22(1), 2010 <http://www.caleidoscoop.be/index.php?ID=41484> ; Soenens B. & Vansteenkiste M., Vitamines voor groei, ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatietheorie, Acco, 2017.

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

- ▶ het integratief beeld
- ▶ wetenschappelijk onderzoek¹¹¹ rond effectief onderwijs¹¹², interventies bij onderwijsleerproblemen, gedragsproblemen¹¹³, opvoedingsproblemen...
- ▶ vakliteratuur zoals onder andere beschreven in het Prodia-model en de theoretische delen van de specifieke diagnostische protocollen¹¹⁴
- ▶ de ruimte en de ondersteuningsmogelijkheden die de regelgeving¹¹⁵ biedt
- ▶ eigen praktijkervaring

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

- **Doel:** Ferre reguleert zijn agressie beter tijdens de lessen.
 - ▶ **Opvoedingsbehoefte:** Ferre heeft nood aan het inoefenen van adaptieve regulatiestrategieën
 - **Aanbeveling:** Ferre wordt individueel begeleid bij het aanleren van deze strategieën.
 - ▶ **Ondersteuningsbehoefte:** Leerkracht heeft nood aan de methodiek om adaptieve strategieën te belonen.
 - **Aanbeveling:** Binnen het schoolteam wordt ingezet op methodieken om als leerkrachten adaptieve strategieën te belonen en om te gaan met maladaptieve strategieën. (beloningskaart, time-in, Boostcamp...)¹¹⁶
 - ▶ **Onderwijsbehoefte:** Ferre heeft nood aan een klas waarin hij aanvaard wordt en die hem ondersteunt om zijn agressie te reguleren.
 - **Aanbeveling:** Op school wordt ingezet op het versterken van een veilig klasklimaat.

¹¹¹ In de onderwijspraktijk is het van belang om wetenschappelijke kennis (research-based) aan te vullen met inzichten van ervaren onderwijsprofessionals (practicebased), eigen opvattingen, voorkeuren en ervaringen (opinion-based) en normen en waarden (valuebased). Het toepassen van de 'juiste mix van informatie' uit deze verschillende bronnen zorgt voor een 'evidence-informed' onderwijspraktijk, zie Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). Handlingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie. Leuven: Acco

¹¹² Zie: meta-analyses: Marzano R., *Wat werkt op school? Research in actie*, Bazalt, Vlissingen, 2009. en Hattie J., *Leren zichtbaar maken*, Bazalt, Vlissingen, 2013

¹¹³ Zie: van der Wolf K. & Beukering T., *Gedragsproblemen in scholen*, Leuven: Acco, 2009. Zie databank effectieve jeugdinterventies van het NJI op www.nji.nl en Kenniscentrum voor kinder- en jeugdpsychiatrie www.kenniscentrum-kjp.nl.

¹¹⁴ Zie etiologie en ondersteunende factoren/positieve aspecten.

¹¹⁵ De omzendbrief leersteun bepaalt de voorwaarden voor leersteun of toegang tot het buitengewoon onderwijs. Het Decreet betreffende de integrale jeugdhulp, 2013 maakt een onderscheid tussen rechtstreeks en niet rechtstreeks toegankelijke jeugdhulpverlening. De toegangspoort organiseert de buitengerechtigde toegang tot de tweede vorm van jeugdhulpverlening en behandelt de aanvragen hiertoe.

¹¹⁶ Volkaert, B., Weymeis, H.. (2021) Goed kunnen omgaan met emoties. De essentie van emotieregulatie en de vertaalslag naar de school. *Caleidoscoop* 33 (4) p. 8-16

4.4. Aanbevelingen beoordelen

Ten slotte beoordeelt het CLB-team de aanbevelingen op basis van argumenten pro en contra voor de aanbevolen interventies. Er wordt hierbij een inschatting gemaakt op basis van de beschikbare gegevens zoals de wensen en verwachtingen die betrokkenen geuit hebben met voor- of afkeur voor bepaalde specifieke aanbevelingen. Als de aanbevelingen te weinig rekening houden met persoonlijke voorkeuren van de betrokkenen, zullen ze mogelijk weinig effect opleveren. Omgekeerd geldt ook dat het niet wenselijk is om enkel te focussen op iemands voorkeuren als deze onvoldoende tegemoetkomen aan zijn onderwijsbehoeften. Wanneer het CLB-team meerdere aanbevelingen formuleert, wordt aangegeven welke interventies minimaal noodzakelijk zijn. Het belang van de leerling (en in sommige situaties de veiligheid van een kind/jongere op school of thuis) staat daarbij voorop¹¹⁷.

Bijvoorbeeld

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

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

¹¹⁷ Naar Pameijer N. & van Beukering T., *Handelingsgerichte diagnostiek in onderwijs*, Acco, Leuven, 2015

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

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

Subsidiariteit 

	Geen verslag i.k.v. leersteun	GC	OV4	IAC
Wanneer	Versterken van brede basiszorg en verhoogde zorg (redicodi-maatregelen) worden als voldoende geacht om de leerling het gemeenschappelijk curriculum te laten volgen.	inzetten van leersteun, in combinatie met compenserende of dispenserende maatregelen, nodig en voldoende geacht wordt om de leerling het gemeenschappelijke curriculum te laten volgen	aanpassingen, waaronder redicodi-maatregelen, alsook intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning, en de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel noodzakelijk zijn om de leerling binnen het GC te blijven meenemen en de doelen van het GC en de bijkomende doelen te bereiken en de reguliere studiebekräftiging te behalen	aanpassingen, waaronder redicodi-maatregelen die nodig zijn om de leerling binnen een gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen, ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn Voldoen aan de diagnostische criteria voor het desbetreffende type ¹¹⁹

¹¹⁹ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

			Voldoen aan de diagnostische criteria voor het desbetreffende type ¹¹⁸	
Wat houdt het in?	<p>Redicodi-maatregelen worden doelgericht en onbepaald ingezet (ook bij evaluatie en het flexibel vormgeven van het GC).</p> <p>Versterking kan door interne professionalisering binnen het schoolteam, inzetten van de kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding door CLB, of beleidsmatige versterking vanuit PBD.</p>	<p>Leersteun omvat: leerling/leerkracht/ schoolteamgericht vanuit 4 expertises: inclusie, handicapspecifiek, coaching, onderwijskundig</p>	<p>:Leersteun omvat</p> <p>intensieve onderwijskundige, orthopedagogische en orthodidactische ondersteuning</p> <p>En</p> <p>de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel (niet-onderwijskundig personeel)</p>	<p>Leersteun omvat:</p> <p>intensieve onderwijskundige, orthopedagogische en orthodidactische ondersteuning</p> <p>En</p> <p>de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel (niet-onderwijskundig personeel)</p>
Vormgeving curriculum door de school	GC	GC	GC en bijkomende doelen (socialisatie, persoonsvorming, bijkomende kwalificatie)	IAC (leerdoelen en aanpak op maat van de individuele leerling) dat zoveel mogelijk aansluit bij de doelen van het GC (socialisatie, persoonsvorming, kwalificatie)

¹¹⁸ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

			en kwaliteit van Leven ¹²⁰)
--	--	--	---

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

Tijd en groeikansen

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

Soms wegen factoren uit de thuis- en leefcontext zwaar op het functioneren van de leerling in de schoolcontext. Dit mag echter geen reden zijn om de doelen en de kansen voor de leerling te beperken en over te gaan tot opmaak IAC-verslag of OV4-verslag¹²¹. Door kansenbevorderend te werken binnen brede basiszorg en verhoogde zorg¹²² stimuleren we deze leerlingen tot het behalen van ambitieuze doelen en geloven we in verandering.

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

Geschakelde en minst ingrijpende zorg

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

¹²⁰ Zie Prodia-model: doelen

¹²¹ Voor IAC-verslag en OV4-verslag mogen de onderwijsbehoeften van de leerling niet louter toe te schrijven zijn aan een SES-kenmerk. Zie [omzendbrief BaO/2007/02](#) voor het basisonderwijs en de [omzendbrief SO64](#) voor het secundair onderwijs.

¹²² CLB-medewerkers kunnen vanuit hun consultatieve functie de school versterken bij het inzetten op onderwijsondersteunend gedrag, verbinding maken tussen thuis- en leefcontext en schoolcontext, het stimuleren van hoge verwachtingen en het tegengaan van Pygmalion-effect bij leerkrachten...

Reflectievragen rond geschakelde zorg¹²³ en subsidiariteit:

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

Collegiale consultatie binnen CLB

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

Reflectievragen:

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

¹²³ geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en afgebouwd wanneer terug mogelijk. Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding.

- ▶ Hoe evalueert jouw CLB-team het effect van een GC-, OV4- of IAC-verslag binnen een schoolcontext? Wat nemen jullie hieruit mee in toekomstige afwegingen tot opmaak GC-, OV4- of IAC-verslag?

Belang van de leerling garanderen

Al maak je de beslissing tot opmaak van een verslag leersteun vanuit de afstemming tussen de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de school, toch wordt dit verslag opgemaakt op naam van een leerling. Dit betekent dat waar het kind/de jongere ook naartoe gaat in zijn toekomstige schoolloopbaan, dit verslag ook mee wordt genomen bij de inschrijving in een nieuwe school. OV4-verslag en IAC-verslag betekenen een inschrijving onder ontbindende voorwaarde in gewoon onderwijs. Ga daarom in overleg met de huidige school rond de bereidheid tot zorg voor deze leerling nu en in de toekomst. Een IAC-verslag kan ook ruimte geven aan de school en de leerling om in te zetten op leerlingsspecifieke doelen op korte en lange termijn (onderwijsloopbaanperspectief).

5. Adviesfase

In de adviesfase worden de aanzetten uit de integratie- en aanbevelingsfase samen met de betrokkenen verder vormgegeven. Leerling, ouders en school staan hier op de voorgrond. De CLB-medewerker neemt de rol op van samenwerkingspartner. De leerling, ongeacht zijn leeftijd, wordt zoveel als mogelijk betrokken tijdens de adviesfase. Het resultaat van deze fase is een advies op maat van de leerling dat voldoende draagvlak heeft om met succes te worden uitgevoerd¹²⁴.



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

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

In de loop van de adviesfase wordt het HGD-verslag¹²⁵ van het handelingsgericht diagnostisch traject aangevuld, afgewerkt en opgenomen in het multidisciplinair dossier van de leerling. In overleg met en mits toestemming van de leerling en/of de ouders wordt dit verslag bezorgd aan school en externe partners.

5.1. Informeren, overleggen en afspraken maken omtrent interventies

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

Samenvattend bestaat het overleg uit volgende informatie:

- ▶ het integratief beeld op maat van de leerling en zijn context
- ▶ de geselecteerde doelen op korte- en op langetermijn;

¹²⁴ Pameijer, N., Van Beukering T. (2015). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Acco

¹²⁵ Het HGD-verslag werd ontwikkeld door de netoverstijgende werkgroep (psycho)diagnostische instrumenten. Om ouders en leerling een verslag te geven van een onderzoek vertrek je van een HGD-verslag.

- ▶ de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van ouders/leerkrachten;
- ▶ de wenselijke aanbevelingen met de argumenten pro en contra en de minimaal noodzakelijke interventies.

Het **verloop** van het adviesgesprek verschilt van cliënt tot cliënt en van het soort traject dat werd gelopen. De ene keer kan de CLB-medewerker, op aangeven van de cliënt, meteen de stap maken naar het formuleren van het advies. In een ander gesprek kunnen de ouders, leerling en/of school meer toelichting wensen bij het integratief beeld, de resultaten van het diagnostisch onderzoek of alternatieve aanbevelingen die het CLB-team heeft overwogen en de argumenten pro en contra¹²⁶.

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

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

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

5.2. Verslaggeving

In de loop van de adviesfase wordt het HGD-verslag¹²⁷ van het handelingsgericht diagnostisch traject aangevuld, afgewerkt en opgenomen in het multidisciplinair dossier van de leerling. In overleg met en mits toestemming van de leerling en/of de ouders wordt dit verslag bezorgd aan het zorgteam van de school en externe betrokkenen. Het kan ook gebruikt worden bij verwijzing voor begeleiding of diagnostiek. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geldt het HGD-verslag als basis bij de mogelijke opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag. Bij doorverwijzing in het kader van integrale jeugdhulp kan het HGD-verslag dienen als ondersteuning voor het invullen van het A-document.

¹²⁶ Pameijer N., Van Beukering T. (2015). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering, Acco

¹²⁷ Het HGD-verslag werd ontwikkeld door de netoverstijgende werkgroep (psycho)diagnostische instrumenten. Om ouders en leerling verslag te geven van een onderzoek vertrek je van een HGD-verslag.

Aanvulling in het kader van leersteun: vereisten slaggeving

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

- ▶ Indien versterken van brede basiszorg en verhoogde zorg (redicodi-maatregelen) voldoende worden geacht om de leerling het gemeenschappelijk curriculum te laten volgen, maakt het CLB-team **geen verslag in het kader van leersteun** op. De leerling en zijn ouders ontvangen wel een HGD-verslag van het gelopen traject.
- ▶ Indien het inzetten van leersteun (onderwijskundig of niet-onderwijskundig), in combinatie met compenserende of dispenserende maatregelen, nodig en voldoende geacht wordt om de leerling het gemeenschappelijke curriculum te laten volgen, maakt het CLB een **GC-verslag** op. Het **GC-verslag** geeft toegang tot leersteun voor de leerling die het gemeenschappelijk curriculum volgt in een school voor gewoon onderwijs. Hoewel er geen diagnose voor een bepaald type nodig is om een GC-verslag op te maken, moet het GC-verslag wel aangeven welke specifieke deskundigheid van welk type nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen.
- ▶ Indien de leerling in het secundair onderwijs het gemeenschappelijk curriculum kan volgen¹²⁸ mits zeer intensieve ondersteuning met aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen én intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning, én de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel, dan maakt het CLB in een **OV4-verslag** op. Het type geeft weer welke specifieke deskundigheid nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen. Daarenboven moet de leerling voldoen aan de diagnostische criteria van het type¹²⁹. Met een OV4-verslag volgt de leerling in een school voor gewoon secundair onderwijs het gemeenschappelijke curriculum met intensieve leersteun. Een OV4-verslag geeft de leerling ook toegang tot opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs van een bepaald type.
- ▶ Indien ook met leersteun het gemeenschappelijk curriculum in de school voor gewoon onderwijs niet voldoende of niet redelijk is, maakt het CLB, een **IAC-verslag** op. Het type geeft weer welke specifieke deskundigheid nodig is om de opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op te vangen. Daarenboven moet de leerling voldoen aan de diagnostische criteria van het type¹³⁰. Het IAC-verslag vormt de basis voor een individueel aangepast curriculum voor leerlingen in het gewoon of buitengewoon onderwijs.

De aard van het GC-, OV4-, IAC-verslag is afhankelijk van het onderwijsloopbaanperspectief, de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de school¹³¹. Voor leerlingen met een meervoudige

¹²⁸ Een leerling moet hiervoor ook voldoen aan de toelatingsvoorwaarden

¹²⁹ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

¹³⁰ Zie Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun; Decreet basisonderwijs artikel 10, Codex secundair art 259

¹³¹ Het type GC-verslag bepaalt welke specifieke expertise de school nodig heeft. Voor meer info zie ISC-richtlijnen decreet leersteun en Aanvulling protocollen: Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek decreet leersteun.

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

Na de opmaak van een IAC-verslag of een OV4-verslag informeert het CLB de leerling en de ouders actief over het inschrijvingsrecht voor leerlingen met een IAC- of OV4-verslag¹³². De mogelijkheden tot school lopen in het gewoon onderwijs, het buitengewoon onderwijs of een combinatie door middel van lesbijwoning worden besproken. De uiteindelijke beslissing waar een leerling schoolloopt, ligt bij de ouders van de leerling. Wanneer een inschrijving wordt ontbonden of er gekozen wordt voor een schoolverandering, hoeft dit geen breuklijn te betekenen in de zorg voor de leerling. De betrokken actoren faciliteren de overdracht naar de nieuwe school met een eventueel het nieuwe leersteuncentrum of nieuwe CLB-team.

¹³² Zie inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in basisonderwijs en secundair onderwijs.

6. Handelen en evalueren

Wat onder 'Handelen en evalueren' staat, zijn suggesties voor school, leerlingen, ouders, CLB... Essentieel is dat er gericht wordt gehandeld met het oog op het bevorderen van de ontwikkeling¹³³, participatie en het welbevinden van de leerling. Het concreet maken van het advies en verder planmatig uitwerken van acties op school gebeurt in afstemming met ouders, leerlingen en leerkrachten.

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

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

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

Binnen het traject wordt steeds gestreefd naar continuïteit in de zorg door het principe van Geschakelde zorg¹³⁴ toe te passen: voor zover nodig zetten de betrokken partners de effectieve maatregelen voort en wordt in overweging genomen of eventuele externe hulpverlening aanvullend kan zijn.

6.1. Rol van betrokkenen en onderlinge samenwerking

6.1.1. School

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

¹³³ Ontwikkeling is een uiterst complex proces van onder meer lichamelijke en geestelijke maturatie en het verwerven van vaardigheden in diverse domeinen (sociaal-emotioneel, motorisch, cognitief, taal-spraak, creativiteit, lezen, rekenen, schrijven,... deze lijst is vrijwel onbeperkt). Sommige aspecten van het ontwikkelingsproces overstijgen het niveau van 'vaardigheden verwerven'. De vaardigheden zijn in dat geval eerder middelen om zichzelf te ontplooien tot een persoonlijkheid, die gedragingen stelt volgens bepaalde morele waarden. Ontwikkeling resulteert in 'het worden van iemand' en niet alleen in het 'verwerven van vaardigheden' uit Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg (2022). 'Wat is jeugdgezondheidszorg? Duiding voor (toekomstige) professionals en beleidsmakers. Geconsulteerd op 16 januari 2024 via https://www.vwvj.be/sites/default/files/2023-08/Duiding%20jeugdgezondheidszorg_2022_finaal_onderschreven.pdf

¹³⁴ geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en afgebouwd wanneer terug mogelijk. Zie 'visie en beleid op leerlingenbegeleiding.'

wetenschappelijk gefundeerde onderwijsaanpassingen die effectief blijken voor meerdere of alle leerlingen¹³⁵.

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

Het plan van aanpak voor een individuele leerling kadert ook binnen de school als leefomgeving en het beleid op leerlingenbegeleiding. Het leren omgaan met diversiteit als competentie bij alle leerlingen versterkt de participatie van de leerling binnen de schoolcontext en de attitude van leerkrachten en medeleerlingen tegenover de uniciteit van iedere leerling. Hierdoor wordt ruimte gemaakt om leerlingen te leren omgaan met zowel hun eigen mogelijkheden als beperkingen als deze van andere leerlingen. In een diverse en inclusieve schoolomgeving, stellen leerlingen zich ook minder vragen over een gedifferentieerd en aangepast aanbod¹³⁶.

6.1.2. Leerling

Door de leerling te stimuleren in het ontwikkelen van vaardigheden om zelfstandiger met zijn moeilijkheden om te gaan, krijgt hij meer grip op zijn problemen en verhoogt de kans op meer autonome motivatie¹³⁷. Naarmate de leerling ouder wordt, neemt hij een actievare rol en meer verantwoordelijkheid op binnen het plannen, handelen en evalueren.

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

6.1.3. Ouders en opvoedingsverantwoordelijken

Voor alle leerlingen is zowel ondersteuning als begrip van en aanvaarding door ouders, broers en zussen cruciaal. Ouders of opvoedingsverantwoordelijken worden best zo actief mogelijk betrokken in het schools traject van hun kind. Voor het leren, participatie en het welbevinden van de leerling is onderwijsondersteunend gedrag van de ouder(s)¹³⁸ erg belangrijk. Hierbij streven school en ouders naar een afstemming van de initiatieven op school en de ondersteuningsmogelijkheden die de thuis- en leefcontext kan bieden. Soms

¹³⁵ Zie Bijlage Effectief onderwijs; Zie: Marzano, R. (2009). *Wat werkt op school? Research in actie*. Vlissingen: Bazalt; Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers. Sint-Niklaas: Abimo.en Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica.

¹³⁶ Zie situerende tekst: samen drempels wegnemen voor een optimale schoolse en maatschappelijke participatie van elke leerling

¹³⁷ Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15

¹³⁸ Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag De checklist onderwijsondersteunend gedrag omvat betrokkenheid van ouders bij het onderwijs aan hun kind, supervisie en toezicht door ouders, en verwachtingen van ouders.

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

6.1.4. Medeleerlingen

De relatie leerling-medeleerling is een belangrijke factor en hefboom voor de groei van een leerling op school¹³⁹. Medeleerlingen kunnen op verschillende manieren betrokken worden bij aanpassingen.

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

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

6.1.5. PBD

Bij het vormgeven van het handelen en evalueren van een individuele leerling, kunnen ondersteuningsbehoeften van de school naar boven komen rond professionalisering van de leerkrachten en schoolteam en/of het versterken van de visie en beleid op leerlingenbegeleiding op school. Hiervoor kan de school een beroep doen op ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst¹⁴⁰. Bijvoorbeeld visieontwikkeling rond leerlingenbegeleiding, flexibele schoolorganisatie...

6.1.6. CLB

Na het doorlopen van een diagnostisch traject is het aangewezen om als CLB-medewerker in gesprek te gaan met de school om bijvoorbeeld voorgestelde aanpassingen op te nemen voor alle leerlingen of de aanpak uit te proberen voor een groep leerlingen. Waar nodig kan een CLB-medewerker consultatief het schoolteam ondersteunen¹⁴¹.

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

¹³⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Het Prodia-model, bouwsteen schoolse context.

¹⁴⁰ Zie opdrachten pedagogische begeleidingsdienst binnen decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs.

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

¹⁴¹ Zie kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding

Leerlingen en ouders kunnen ook bij het CLB terecht voor doelgerichte begeleiding, zoals het versterken van het intern kompas van de leerling, psycho-educatie rond mindset, advies rond het omgaan met moeilijkheden thuis...¹⁴²

6.1.7. Leersteuncentrum¹⁴³

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

6.1.8. Externe partners

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

Hiermee bedoelen we bijvoorbeeld:

- jeugdhulpaanbieders binnen het toepassingsgebied van integrale jeugdhulp (Jongerenwelzijn¹⁴⁴, VAPH, ambulante revalidatiecentra, CGG ,...);
- MFC's¹⁴⁵;
- Naadloos Flexibele Trajecten (NAFT);
- diagnostiek of begeleiding binnen de gezondheidszorg (huisarts, arts-specialist, kinesitherapeut, logopedist...).

Vanuit zijn draaischijffunctie zorgt het CLB voor een warme toeleiding van leerlingen en ouders naar een schoolextern aanbod. Het CLB zorgt waar nodig ook voor terugkoppeling van het extern aanbod naar de school in functie van een afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding. Voor de optimale participatie aan de maatschappij op langere termijn leidt het CLB samen met de school ook tijdig warm toe naar externe partners binnen de zorg voor oudere leerlingen¹⁴⁶.

¹⁴² Mogelijke materialen die hiervoor kunnen worden gebruikt, zijn terug te vinden in de specifieke diagnostische protocollen.

¹⁴³ Zie bijlage handelen en evalueren Leersteun o.b.v. een GC-verslag en Handelen en evalueren o.b.v. een IAC-verslag of OV4-verslag

¹⁴⁴ <https://jongerenwelzijn.be/professionelen/>.

¹⁴⁵ https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_mpi.php.

¹⁴⁶ Zie [Prodiabrief](#) en [Managementsamenvatting Ouderbevraging](#): Geef bij een eventuele doorverwijzing een verslag /brief mee. Bevraag welke informatie ouders nog graag ontvangen (hoe werkt de dienst? Hoe neem je contact op?).

6.2. Globale evaluatie en cyclisch verloop

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

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

Bijlage Handelen en evalueren o.b.v. een GC-verslag¹⁴⁷

Leerlingen met een GC-verslag en hun scholen gewoon onderwijs kunnen een beroep doen op leersteun om de leerling het gemeenschappelijk curriculum te kunnen laten volgen. Deze leersteun komt vanuit het leersteuncentrum waar de school mee samenwerkt. Sommige leersteuncentra bieden zelf niet alle types ondersteuning aan maar kiezen ervoor om voor type 4, 6 en 7 structureel samen te werken met een specifiek leersteuncentrum. Het leersteuncentrum kan in samenspraak met of op vraag van ouders ad hoc samenwerken met een ander leersteuncentrum. Dit gebeurt als dat nodig is om expertise te kunnen bieden die vereist is voor een leerling en een school¹⁴⁸.

Net zoals bij andere leerlingen heeft de school ook bij leerlingen met een GC-verslag de regie over het onderwijsaanbod. Hiervoor bouwt de school verder op de aanwezige brede basiszorg en de effectieve aanpassingen uit de verhoogde zorg. Zo gaat de school uit van het principe van Geschakelde zorg¹⁴⁹. Een leersteuntraject bevindt zich op een kruispunt van samenwerking tussen verschillende betrokkenen: de leerling, de leerkracht(en), de ouders en de leerondersteuner. In de opstartfase van een leersteuntraject biedt de beeldvorming van het CLB¹⁵⁰ – aanvullend op de aanwezige beeldvorming op school – input aan het leersteuntraject. Aansluitend op het aanbod op school werkt het leersteuncentrum vanuit de specifieke deskundigheid vermeld in het GC-verslag, een leersteuntraject uit. Dit leersteuntraject omvat acties die de leerkracht of het schoolteam verder versterken in het creëren van een inclusieve leer- en leefomgeving¹⁵¹ en leerlinggerichte ondersteuning. Deze leerlinggerichte ondersteuning kan enkel mits akkoord van de ouders. Aanvullend kan een pedagogisch begeleider scholen ondersteunen bij bijvoorbeeld visieontwikkeling rond leerlingenbegeleiding, flexibele schoolorganisatie... Waar nodig zet het CLB zijn draaischijffunctie in om andere actoren bij de begeleiding van de leerling te betrekken. Zo kunnen ook externe partners zoals multidisciplinaire revalidatie, psycholoog... een rol opnemen binnen het leersteuntraject van de individuele leerling. Scholen, leersteuncentra, CLB's en PBD geven in onderling overleg hun samenwerking vorm en sturen hun afspraken bij indien nodig. Door het erkennen van ieders rol en expertise geven alle betrokkenen vorm aan een constructieve samenwerking¹⁵².

¹⁴⁷ Voor de wetgeving omtrent het GC-verslag en de bijhorende leersteun zie [Omzendbrief leersteun](#), [Decreet basisonderwijs art 16](#), [Codex secundair art 352](#), SO 64, 9.1.12 ([GC-verslag](#)). Voor inhoudelijke richtlijnen: [Referentiekader leersteun](#)

¹⁴⁸ Zie [Omzendbrief leersteun](#) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028>

¹⁴⁹ Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding: geschakelde zorg betekent dat ingezet wordt op de continuïteit van zorg door het voortzetten van effectieve aanpassingen vanuit de reeds aanwezige zorg. Indien er nood is aan bijkomende aanpassingen of externe hulpverlening, dan wordt deze als aanvullend toegepast en uitgebouwd wanneer terug mogelijk.

¹⁵⁰ Dit kan voortkomen uit het niet gelopen handelingsgericht diagnostisch traject, een handelingsgericht advies of andere ondernomen kernactiviteiten.

¹⁵¹ Zie visie en beleid op leerlingenbegeleiding, brede basiszorg en http://www.potentialproject.be/inclusieve-leeromgeving_geraadpleegd_op_23_mei_2019.

¹⁵² [Decreet basisonderwijs art 47ter](#), [Codex secundair onderwijs art 123/22](#)

1. Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking

1.1. School

De school heeft de regie over het totale leerproces van de leerling en coördineert de samenwerking met alle partners. **Leerkrachten doen ertoe** en worden betrokken in de uitrol en evaluatie van de leersteun. Leersteun wordt ook leerkracht- en/of schoolteamgericht ingezet. Daarom geven de leerkracht en het schoolteam actief aan wat hun ondersteuningsbehoeften zijn en hoe hier via leersteun verder op kan worden ingezet (leervraag). Hun leervraag is een belangrijk aanknopingspunt in de vormgeving van het leersteuntraject, dat zoveel mogelijk wordt ingebed in de klaspraktijk.

De school legt de brug tussen het schooleigen aanbod en het aanbod vanuit leersteun. Ze zorgt voor koppeling naar en versterking van de aanwezige brede basiszorg en verhoogde zorg. Dit geldt zowel voor schoolteam-, leerkracht- en leerlinggerichte acties. Door na te gaan hoe effectieve leerlinggerichte acties ook ingezet kunnen worden voor andere of alle leerlingen in de school, werkt de school aan een meer inclusieve leeromgeving.

1.2. Leerling

Door in te zetten op autonomie, verbondenheid en competentie¹⁵³, wordt de leerling actief betrokken in zijn leersteuntraject. In afstemming met de leeftijd en het functioneren van de leerling, volgt de leerling zelf mee zijn gestelde (leer)doelen op en bouwt hij zelf verder aan zijn onderwijsloopbaanperspectief. Wanneer er sprake is van leerlinggerichte ondersteuning heeft de leerling inspraak in de inhoud, vorm, evaluatie en bijsturing.

1.3. Ouders

Ouders zijn verantwoordelijk voor opvoeding en voor onderwijsondersteunend gedrag¹⁵⁴. In de uitrol van het onderwijsaanbod, inclusief het leersteuntraject, is het belangrijk om hun kennis van en visie op het functioneren van hun kind mee te nemen, alsook rekening te houden met hun ondersteuningsbehoeften en verwachtingen van de geboden leersteun. Daar waar de ouders niet akkoord gaan met leerlinggerichte ondersteuning, kan de leersteun wel leerkracht- of schoolteamgericht worden ingezet. Ook dan blijft het aangewezen om de ouders te betrekken bij het leerproces van de leerling op school.

1.4. Medeleerlingen

Medeleerlingen kunnen – indien de leerling en medeleerlingen dit wensen – een actieve rol spelen bij ondernomen acties. Dit kan bijvoorbeeld als buddy, vertrouwenspersoon, handige helper... Door medeleerlingen en de klasgroep te betrekken, zet men in op de participatie van de leerling aan het klas- en schoolgebeuren en het samen creëren van een klas- en schoolklimaat waarin iedereen zich goed en veilig kan voelen.

¹⁵³ Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15; Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Gent: Academia Press en <http://selfdeterminationtheory.org/> geraadpleegd op 7 maart 2018.

¹⁵⁴ Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Alle ouders zijn betrokken bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Zie Theoretisch deel: Prodia-model: onderwijsondersteunend gedrag

1.5. PBD

Bij het vormgeven, handelen en evalueren van een leersteuntraject, kunnen ondersteuningsbehoeften van de school naar boven komen rond professionalisering van de leerkrachten en schoolteam en/of het versterken van de visie en beleid op leerlingenbegeleiding op school. Hiervoor kan de school een beroep doen op ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst¹⁵⁵ voor onder andere visieontwikkeling rond leerlingenbegeleiding, flexibele schoolorganisatie...

1.6. CLB

Opvolging en betrokkenheid vanuit CLB gebeurt subsidiair. Leerling, ouders, school of leersteuncentrum nemen contact op met het CLB bij vragen. In de opstartfase van een leersteuntraject biedt de beeldvorming van het CLB¹⁵⁶ – aanvullend op de aanwezige beeldvorming op school – input aan het leersteuntraject. Wanneer er – bij evaluatie of afronding van het leersteuntraject – vragen zijn in het kader van wijziging of opheffing van het GC-verslag, wordt het CLB betrokken.

Het CLB zorgt waar nodig ook voor het bijschakelen en het terugkoppelen van het extern aanbod naar de school in functie van een afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding. Hierdoor bewaakt het CLB mee hoe het extern aanbod de ontwikkeling, het welbevinden en de participatie van de leerling op school versterkt.

1.7. Leersteuncentrum

Het leersteuncentrum is verantwoordelijk voor leersteuntraject. Het leersteunteam gaat hierover in overleg met leerling, ouders, school en CLB om te komen tot een optimale afstemming tussen de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling¹⁵⁷, de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht en het schoolteam en de aangeboden leersteun¹⁵⁸. Leerondersteuners versterken vanuit hun visie en verschillende rollen¹⁵⁹ de aanwezige zorg op school. Het leersteunteam kan hiervoor zijn onderwijskundige en handicapspecifieke expertise, inclusie-expertise en expertise op vlak van coaching inzetten¹⁶⁰. Voor de leerlinggerichte leersteun betreft het leersteuncentrum het CLB minstens in de opstart- en afrondingsfase van leersteuntrajecten en wanneer wordt vastgesteld dat er eventueel een wijziging of opheffing van het GC-verslag nodig is¹⁶¹.

1.8. Externe partners

Voor sommige leerlingen is (verdere) samenwerking met schoolexterne professionele partners in functie van het onderwijs- en leersteuntraject aangewezen. Om het aantal

¹⁵⁵ Zie opdrachten pedagogische begeleidingsdienst binnen decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs. Door Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Vrij CLB Netwerk werd een gezamenlijke mededeling uitgewerkt: RoI van PBD en CLB in het versterken van leerlingenbegeleiding op school. Voor het GO! zijn op [https://pro.g-o.be/instrumenten, standpunten en visieteksten](https://pro.g-o.be/instrumenten_standpunten_en_visieteksten) te vinden, evenals wie je verder helpt.

¹⁵⁶ Dit kan voortkomen uit het niet gelopen handelingsgericht diagnostisch traject, een handelingsgericht advies of andere ondernomen kernactiviteiten.

¹⁵⁷ In de regelgeving omtrent leersteun wordt gesproken van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. Binnen Prodia beschrijven we de behoeften van de leerling als onderwijs- en opvoedingsbehoeften en de behoeften van school en ouders als ondersteuningsbehoeften. Dit ligt in lijn met de gehanteerde terminologie binnen Handelingsgericht werken en Handelingsgerichte diagnostiek.

¹⁵⁸ Hierbij baseren ze zich op het GC-verslag, zie referentiekader kwaliteitsvolle leersteun

¹⁵⁹ Zie referentie De Schauwer et al.

¹⁶⁰ Zie referentiekader kwaliteitsvolle leersteun

¹⁶¹ Zie referentiekader kwaliteitsvolle leersteun

betrokken partners zo beperkt mogelijk te houden en de leerling zo ook niet te overbelasten, is de inzet van externe partners doelgericht en subsidiair. Daarom zitten deze externe partners best mee rond de tafel bij de globale evaluatie en het cyclisch verloop. Indien hier nood aan is, ondersteunt het CLB de onderwijsspecifieke vertaling van de adviezen van externe partners.

2. Globale evaluatie en cyclisch verloop

In samenwerking met alle partners wordt de vastgelegde aanpak opgevolgd en bijgestuurd indien nodig.

- ▶ Effectieve aanpassingen die essentieel zijn voor de leerling maar ook ten goede kunnen komen van andere leerlingen, worden opgenomen binnen de brede basiszorg of verhoogde zorg van de school.
- ▶ Wanneer blijkt dat de leerling het gemeenschappelijk curriculum kan volgen en daarvoor geen bijkomende expertise vanuit leersteun meer nodig is, wordt het GC-verslag opgeheven¹⁶².
- ▶ Wanneer bij opvolging en bijsturing blijkt dat de aanpak (vanuit school en leersteuncentrum) onvoldoende een antwoord kan bieden op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling, wordt het CLB – na toestemming van de leerling en/of de ouders – opnieuw ingeschakeld. Om tot een betere afstemming te komen tussen de noden van de leerling en de schoolcontext of thuis- en leefcontext kan het CLB een of meerdere kernactiviteiten inzetten waaronder een handelingsgericht diagnostisch traject lopen, een begeleiding opstarten, de draaischijffunctie inzetten of de school versterken via consultatieve leerlingenbegeleiding...

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

¹⁶² School en leersteuncentrum gaan hiervoor in overleg met het CLB, gezien een opheffing enkel door hen kan gebeuren.