

Praktijkonderzoek Master SEN Dynamisch coachen op verschillen

INDIVIDUELE HANDELINGS- PLANNING IN HET LWOO

Een onderzoek naar leerling-, ouder- en mentorparticipatie in het individueel handelingsplanproces van leerlingen met Leerwegondersteuning in het VMBO



Modulecodes:

9SO.PRAKT

Naam:

F. S. Rozema

Studentnummer:

S984203

E-mailadres:

sannerozema@hotmail.com

Datum:

19 juni 2011

‘Nemo solus satis sapit’
(‘Alleen is niemand wijs genoeg’)

Plautus

Voorwoord

Als docent, zorgcoördinator en leerlingbegeleider op een kleine VMBO-school op Ameland mag ik me dagelijks door jonge mensen laten inspireren. Met veel plezier werk ik met hen en probeer ik hen te begeleiden op weg naar hun toekomst. Voor de een is deze weg geplaveid met mooie stenen, voor de ander is het een stoffig zandpad vol hobbels en bobbel. Als ouders en onderwijsgeven den proberen we kinderen te begeleiden op hun weg. Soms moeten er stenen gelegd worden om de weg te kunnen vervolgen. Door samen met de leerling het pad te vormen en hem als mentor, docent of ouder te ondersteunen, kunnen we zijn eigen mogelijkheden benutten en versterken. Zo helpen we de leerling bouwen aan zijn zelfvertrouwen en aan zijn eigen toekomst.

Met dit onderzoek hoop ik een bijdrage te kunnen leveren aan een gezamenlijke aanpak in de begeleiding van zorgleerlingen op de Burgemeester Walda School, zodat er beter kan worden aangesloten bij de individuele hulpvraag van leerlingen met leerwegondersteuning. Door uit te gaan van mogelijkheden in plaats van problemen. En altijd met respect voor de eigenheid van ieder kind. Daarom wil ik graag afsluiten met de woorden van Kahlil Gibran:

“Je mag hun liefde geven, maar niet je gedachten,
Want zij hebben hun eigen gedachten.
Je mag hun lichamen huisvesten maar niet hun zielen,
Want hun zielen wonen in het huis van morgen, dat je niet
kunt bezoeken, zelfs niet in je dromen.
Je mag ernaar streven te worden zoals zij, maar maak ze nooit
aan jou gelijk.
Want het leven gaat niet achterwaarts, laat staan dat het bij
gisteren blijft dralen.”

Uit: De profeet (2004)

Suzanne Rozema
juni 2011

Samenvatting

De VMBO-school waarop dit onderzoek is uitgevoerd staat op Ameland en telt 176 leerlingen. Er zijn relatief veel zorgleerlingen. Voor leerlingen met leerlinggebonden financiering en leerwegondersteuning (LWOO) wordt een individueel handelingsplan (IHP) opgesteld. Vooral het proces rondom de individuele handelingsplannen LWOO zou verbeterd kunnen worden. Er wordt onvoldoende aangesloten bij de hulpvraag van de individuele leerling en de betrokkenheid van leerling, ouders, mentor en docenten bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van het IHP is minimaal. Dit praktijkonderzoek richt zich op de vraag hoe LWOO-leerlingen, hun ouders en mentor kunnen participeren in het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van het individuele handelingsplan LWOO en welke rol de zorgcoördinator hierin kan spelen.

Uit dit onderzoek blijkt dat het stimuleren van participatie van alle betrokkenen in het IHP-proces, het maken van concrete afspraken over de rolverdeling in het IHP-proces, training/begeleiding van zowel leerlingen en ouders als mentoren en regelmatig gevoerde leerlingbesprekingen, voorwaarden zijn om effectiever en meer inhoudelijk met individuele handelingsplannen te kunnen werken.

Door participatie in het eigen IHP-proces wordt de betrokkenheid van leerlingen bij hun leervraag en begeleiding groter. Ze zullen zich meer verantwoordelijk voelen, gemotiveerder zijn en gericht hulp vragen. Deelname van ouders aan het IHP-proces zal leiden tot een grotere betrokkenheid bij het IHP van hun kind en hen meer inzicht geven in de hulpvraag, zodat ze gericht hulp kunnen bieden aan hun kind. IHP-participatie van de mentor zal bijdragen aan meer inzicht in de hulpvraag van de mentorleerling. De mentor kan dan gericht ondersteuning bieden en beter met ouders en collega's hierover communiceren. Voldoende tijd en een makkelijk werkbaar IHP zijn belangrijke voorwaarden voor onderwijsgevendenden om een grotere rol in het IHP-proces te kunnen spelen.

Het begeleiden van (zorg)leerlingen moet binnen de school als een gezamenlijke verantwoordelijkheid worden gezien, zodat op een planmatige en doelgerichte wijze door alle professionals invulling kan worden gegeven aan een effectieve zorgstructuur. Door het onderkennen van een goede zorgstructuur en het uitzetten van beleid hiervoor, kan de directie voorwaarden binnen de schoolorganisatie creëren die de betrokkenheid van professionals binnen de school vergroot. Een meer sturende en coachende rol van de zorgcoördinator is wenselijk.

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting.....	7
1. Inleiding op het onderzoek	10
1.1 Verlegenheidssituatie	10
1.2 Doelstelling	11
1.3 Centrale vraagstelling	11
1.4 Onderzoeks- en deelvragen	12
2. Theoretisch kader	15
2.1 Kenmerken van een effectief handelingsplan binnen het voortgezet onderwijs	15
2.1.1 Eisen van een IHP LWOO	16
2.1.2 Onderdelen in het IHP LWOO	17
2.1.3 Betrokkenen bij het opstellen van het IHP LWOO	18
2.1.4 Betrokkenen bij de uitvoering van het IHP LWOO	20
2.1.5 Evaluatie en bijstelling van het individueel handelingsplan LWOO	21
2.2 Bijdrage en begeleiding van betrokkenen bij het IHP-proces	22
2.2.1 Bijdrage en begeleiding van leerlingen	22
2.2.2 Bijdrage en begeleiding van ouders	23
2.2.3 Bijdrage en begeleiding van mentoren	25
2.2.4 Rol van de zorgcoördinator	26
3. Onderzoekopzet en verantwoording	27
3.1 Opzet van het onderzoek	27
3.2 Onderzoeksmethode	28
4. Resultaten	29
4.1 Onderwijsstructuur in de onderbouw van de BWS	29
4.2 Aansluiting bij wensen en doelstellingen van alle partijen in het IHP-proces op de BWS	29
4.2.1 Rol van de zorgcoördinator in het IHP-proces	29
4.2.2 Wensen en doelstellingen ten aanzien van het IHP LWOO	31
4.3 Participatie in het IHP-proces op BWS volgens leerling, ouders en school	33
4.3.1 Redenen voor geringe mentor-, ouder- en leerlingparticipatie bij het IHP-proces	33
4.3.2 Kennis en vaardigheden van mentoren, leerlingen en ouders betreffende het IHP-proces	35
4.3.3 Drempels en voorwaarden voor participatie aan het IHP-proces	36
4.4 Verschillen en overeenkomsten in de begeleiding van zorgleerlingen in het Zweeds regulier voortgezet onderwijs en LWOO-leerlingen op de BWS	37
4.4.1 Zorgstructuur op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs in Zweden	38
4.4.2 Begeleiding van zorgleerlingen op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs in Zweden	38
4.4.3 Het IHP-proces in het Zweeds voortgezet onderwijs	39
4.4.4 Overeenkomsten en verschillen met de zorgstructuur van de BWS	40
5. Conclusies en aanbevelingen	42
5.1 Kenmerken van een effectief individueel handelingsplan	42
5.2 Participatie en begeleiding bij het IHP-proces	43

5.3 Rol van de zorgcoördinator.....	45
5.4 Beperkingen en kennisdeling van het onderzoek.....	46
Literatuur	47
Bijlage 1: Zorgstructuur Burgemeester Walda School.....	49
Bijlage 2: Enquête docenten en mentoren Burgemeester Walda School.....	50
Bijlage 3: Enquête ouders van LWOO-leerlingen Burgemeester Walda School	56
Bijlage 4: Enquête LWOO-leerlingen Burgemeester Walda School.....	60
Bijlage 5: Interviewvragen voor zorgfunctionarissen op Zweedse scholen	62

1. Inleiding op het onderzoek

Het Nederlandse onderwijs staat aan de vooravond van een grote vernieuwing: de wet op Passend Onderwijs. Aangezien deze onderwijsvernieuwing ook voor de Burgemeester Walda Scholengemeenschap op Ameland gevolgen zal hebben, richt dit onderzoek zich op verbetering van de zorg die op dit moment aan zorgleerlingen in de onderbouw van het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs (VMBO) gegeven wordt. Het gaat om leerlingen die met extra hulp in de vorm van leerwegondersteuning (LWOO) begeleid worden met het doel een diploma voor het VMBO te behalen. De hulp die de school biedt, staat beschreven in de individuele handelingsplannen van deze leerlingen. Het praktijkonderzoek richt zich op mogelijkheden voor leerling-, ouder- en mentorparticipatie in het proces rondom individuele handelingsplanning (IHP-proces) en de rol die de zorgcoördinator hierin kan spelen.

In deze inleiding op het onderzoek wordt eerst de verlegenheidssituatie als aanleiding voor het onderzoek beschreven, daarna volgen de doelstelling en de centrale vraagstelling van het onderzoek. Tot slot worden de onderzoeksvragen die samen met de praktijkvraag de basis voor het onderzoek vormen genoemd.

1.1 Verlegenheidssituatie

Op Ameland staat één school voor voortgezet onderwijs: de Burgemeester Walda School (BWS). Er zijn vier basisscholen. Vrijwel iedere leerling die van het basisonderwijs komt, gaat voor vervolgonderwijs naar de BWS. De school telt op dit moment 176 leerlingen. De BWS is een VMBO-school –Basis-, Kader- en Theoretische leerweg – met LWOO-licentie, maar biedt ook onderwijs aan leerlingen die Havo/Vwo-niveau aankunnen. Na klas 3 moeten deze leerlingen echter naar de wal om op hun niveau verder te kunnen.

Omdat de BWS de enige school voor voortgezet onderwijs is op het eiland, zijn er relatief veel leerlingen met een indicatie voor praktijkonderwijs, leerwegondersteuning en/of een rugzak (LGF3 en LGF4). Aan de wal zou voor sommige van hen wellicht eerder gekozen worden voor een school met passend onderwijsaanbod. Gezien de eilandsituatie betekent dit dat deze kinderen doordeweeks aan de wal zouden moeten wonen of door de beperkte vaartijden van de veerboot minimaal 12 uren van huis zijn. Ouders kiezen er daarom liever voor hun kind op de BWS te plaatsen, al betekent dit dat er minder goed aangesloten kan worden bij de zorgbehoefte van hun kind dan een school voor speciaal onderwijs of praktijkonderwijs dat zou kunnen. Daarnaast zijn er percentueel gezien veel dyslectische leerlingen op de BWS. Erfelijkheidsfactoren spelen hierbij een rol.

In vergelijking met de andere waddenscholen, uit inspectierapporten en door afstemming en samenwerking met scholen van het PC Samenwerkingsverband Noordoost Friesland blijkt dat de school een goed functionerend zorgbeleid heeft, dat aansluit bij de brede zorgvraag van individuele leerlingen (zie bijlage 1). Dit is grotendeels de verantwoordelijkheid van de zorgcoördinator/leerlingbegeleider. Deze stelt voor zowel LGF- als LWOO-leerlingen een individueel handelingsplan (IHP) op. Het gaat hierbij om 34 leerlingen van verschillend niveau verdeeld over vier leerjaren.

Het individueel handelingsplan van de vier LGF-leerlingen (rugzakleerlingen) wordt 5x per jaar door zorgcoördinator, ouders, ambulant begeleider, mentor en onderwijsondersteuner geëvalueerd. Vervolgens wordt het plan aangepast/bijgesteld. De LWOO-handelingsplannen worden 2x per jaar door de zorgcoördinator geëvalueerd. Hiervoor worden de vakdocenten en mentor van de leerling geraadpleegd, maar hun bijdrage is vaak minimaal.

Vooral het proces rondom de individuele handelingsplannen LWOO zou verbeterd kunnen worden. Het kost de zorgcoördinator veel tijd om een passend plan van aanpak op te stellen en deze vervolgens goed te evalueren en bij te stellen. Vaak kent de zorgcoördinator de kinderen onvoldoende. Bij het opstellen van het IHP wordt daarom afgaan op gegevens van het basisonderwijs en/of voorgaande handelingsplannen. De individuele handelingsplannen blijven daardoor vrij algemeen en gaan nauwelijks in op sociaal-emotionele hulpvragen. De betrokkenheid

van kind, ouders, mentor en docenten bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van het IHP is minimaal. Het IHP LWOO is op dit moment vooral een formeel document voor inspectie, dat nauwelijks wordt gedragen door de betrokkenen partijen. Er wordt onvoldoende aangesloten bij de hulpvraag van de individuele leerling. Er zijn nauwelijks meetbare doelen in opgenomen. Daardoor is het moeilijk vast te stellen waar eventueel vooruitgang wordt geboekt. Dit laatste aspect is tegelijkertijd een punt van kritiek van inspectie

Dit praktijkonderzoek richt zich op de vraag in hoeverre de leerling aan kan geven wat hij of zij zelf nodig heeft, zodat er aangesloten kan worden bij de specifieke hulpvraag van die leerling en er wellicht meetbare doelen geformuleerd kunnen worden. Ook wordt er gekeken of de mentor en evt. ouders een rol in de opzet, begeleiding en evaluatie van het IHP kunnen spelen, omdat zij het kind het beste kennen. Of de zorgcoördinator dan meer een coachende rol op de achtergrond kan spelen, wordt meegenomen in het onderzoek.

1.2 Doelstelling

Er ontstaat duidelijkheid over de mogelijkheden om de bijdrage van leerling, ouders en mentoren bij het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van het individuele handelingsplan van LWOO-leerlingen te vergroten, zodat beter aangesloten kan worden bij de individuele hulpvraag. De betrokkenheid en (mede)verantwoordelijkheid van leerling, ouders en mentoren bij het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van de individuele handelingsplannen van LWOO-leerlingen in de onderbouw van de BWS wordt daardoor vergroot, zodat het plan van aanpak gedragen wordt door de betrokken partijen en beter aansluit bij de individuele hulpvraag. Er ontstaat duidelijkheid over de gewenste/vereiste rol van de zorgcoördinator.

1.3 Centrale vraagstelling

Op welke manier kunnen mentor, ouders en LWOO-leerlingen uit de onderbouw van de BWS participeren in het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van het individuele handelingsplan LWOO van de betreffende leerlingen? En welke rol kan de zorgcoördinator hierin spelen?

1.4 Onderzoeks- en deelvragen

Onderstaande onderzoeksvragen vormen de basis voor het onderzoek en hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de centrale vraagstelling van dit praktijkonderzoek:

- ▼ Wat zijn volgens de literatuur kenmerken van een effectief individueel handelingsplan binnen het voortgezet onderwijs?
- ▼ Welke begeleiding kan er volgens de literatuur gegeven worden bij het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van een individueel handelingsplan?
- ▼ Op welke manier kan er aangesloten worden bij de wensen en doelstellingen van alle partijen in het IHP-proces?
- ▼ Hoe kunnen volgens leerling, ouders en school alle partijen participeren bij het IHP-proces op de BWS?
- ▼ Op welke manier verschilt de begeleiding van zorgleerlingen in het Zweeds regulier voortgezet onderwijs met de begeleiding die geboden wordt aan LWOO-leerlingen op de BWS?

De eerste twee onderzoeksvragen komen in het theoretisch kader van hoofdstuk 2 aan bod en worden door onderstaande deelvragen vanuit de literatuur beantwoord:

- *Hoe ziet een functioneel IHP LWOO eruit?*
- *Aan welke eisen moet een IHP LWOO voldoen?*
- *Welke onderdelen moeten er in ieder geval worden vermeld in het IHP LWOO?*
- *Wie moeten en kunnen er betrokken worden bij het opstellen van het IHP LWOO?*
- *Wie moeten en kunnen er betrokken worden bij de uitvoering van het IHP LWOO?*
- *Op welke momenten moet het IHP LWOO geëvalueerd en bijgesteld worden?*

- Door wie moet het IHP LWOO geëvalueerd en bijgesteld worden?
- Hoe kan het IHP LWOO geëvalueerd en bijgesteld worden?
- Op welke wijze kan een leerling een bijdrage leveren aan zijn eigen IHP?
- Op welke wijze kunnen ouders een bijdrage leveren aan het IHP LWOO van hun kind?
- Op welke wijze kan de mentor een bijdrage leveren aan het IHP-proces?
- Welke eisen/voorwaarden worden er gesteld aan de begeleiding van een leerling om deel te kunnen nemen aan het IHP-proces?
- Welke eisen/voorwaarden worden er gesteld aan de begeleiding van ouders om deel te kunnen nemen aan het IHP-proces?
- Welke ondersteuning heeft de mentor nodig om deel te kunnen nemen aan het IHP-proces?
- Welke rol kan de zorgcoördinator spelen in de begeleiding van het IHP-proces?

De opzet en verantwoording van het onderzoek is onderwerp van hoofdstuk 3.

De laatste drie onderzoeksvragen zijn aan de praktijk gesteld en het resultaat hiervan wordt beschreven in hoofdstuk 4. De volgende deelvragen liggen hieraan ten grondslag:

- Hoe zien de verschillende partijen de rol van de zorgcoördinator in het IHP-proces op dit moment?
- Wat is volgens de verschillende partijen de belangrijkste rol van de zorgcoördinator?
- Welke doelstellingen heeft de school - docenten, mentoren, zorgcoördinator, directie - t.a.v. het IHP LWOO?
- Welke wensen heeft de school - docenten, mentoren, zorgcoördinator, directie - t.a.v. het IHP LWOO?
- Welke wensen heeft een leerling t.a.v. de eigen bijdrage aan het IHP-proces?
- Wat zijn belangrijke doelstellingen volgens de leerling t.a.v. het eigen IHP LWOO?
- Welke wensen heeft een leerling t.a.v. zijn/haar begeleiding in IHP LWOO?
- Hoe ziet een werkbaar IHP LWOO er volgens leerlingen uit?
- Welke wensen hebben ouders m.b.t. de individuele zorgbehoefte van hun kind?
- Wat zijn belangrijke doelstellingen voor ouders t.a.v. het IHP LWOO van hun kind?
- Hoe moet de individuele zorgbehoefte van hun kind volgens ouders worden vastgelegd in het IHP LWOO?
- Wat is volgens mentoren, ouders en leerlingen de reden dat zij nu nauwelijks tot niet betrokken worden bij het IHP-proces?
- Wat is de kennis van mentoren op de BWS t.a.v. het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van een IHP LWOO?
- Wat is de kennis van LWOO-leerlingen op de BWS t.a.v. het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van een IHP LWOO?
- Wat is de kennis van ouders van LWOO-leerlingen op de BWS t.a.v. het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van een IHP LWOO?
- Welke drempels moeten er volgens de mentor worden weggenomen om een bijdrage te kunnen leveren aan het IHP-proces?
- Welke drempels moeten er volgens de LWOO-leerlingen worden weggenomen om een bijdrage te kunnen leveren aan het IHP-proces?
- Welke drempels moeten er volgens de ouders van LWOO-leerlingen worden weggenomen om een bijdrage te kunnen leveren aan het IHP-proces?
- Welke rol kan de zorgcoördinator spelen om evt. drempels weg te nemen?
- Wat zijn belangrijke voorwaarden in de schoolorganisatie voor implementatie van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces op de BWS?
- Welke rol kan directie spelen in het creëren van belangrijke voorwaarden in de schoolorganisatie voor implementatie van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces op de BWS?

- *Hoe ziet de zorgstructuur er op Zweedse vo-scholen uit?*
- *Hoe wordt deze zorg gecoördineerd?*
- *Welke leerlingen komen in aanmerking voor extra begeleiding?*
- *Op welke wijze wordt die begeleiding vormgegeven?*
- *Welke problemen kent men op Zweedse vo-scholen m.b.t. het begeleiden van zorgleerlingen?*
- *Voor welke leerlingen wordt er een handelingsplan opgesteld?*
- *Wie zijn er betrokken bij het opstellen, uitvoeren en evalueren/ bijstellen van het handelingsplan?*
- *Indien de leerling betrokken wordt bij het eigen handelingsplan, op welke wijze gebeurt dit dan en hoe wordt hij/zij hierin gecoacht?*
- *Welke onderdelen worden er opgenomen in een handelingsplan?*
- *Op welke momenten wordt het handelingsplan geëvalueerd en evt. bijgesteld?*
- *Wat zijn de belangrijkste overeenkomsten en verschillen in de begeleiding van zorgleerlingen op het regulier voortgezet onderwijs in Zweden t.o.v. de begeleiding van zorgleerlingen op de BWS?*

In hoofdstuk 5 worden tot slot de conclusies en aanbevelingen besproken.

2. Theoretisch kader

Met de invoering van de wet op Passend Onderwijs met ingang van 1 augustus 2012 hebben (besturen van) scholen de verplichting alle leerplichtige leerlingen een passend onderwijs(zorg)arrangement te bieden binnen het reguliere Nederlandse onderwijssysteem. De school waar ouders hun kinderen aanmelden hoeft niet de plaats te zijn waar de leerling onderwijs krijgt, maar het passend onderwijs(zorg)arrangement dat de school ouders aanbiedt, is bij voorkeur thuisnabij (binnen regionale netwerken). Het gaat er om dat voor álle leerlingen de kansen op de beste ontwikkeling centraal staan, zowel voor 'reguliere' leerlingen als voor leerlingen die extra ondersteuning bij het volgen van onderwijs nodig hebben.

Volgens Fanchamps (2010) is de rol van docenten hierbij essentieel. Zij moeten er uiteindelijk voor zorgen dat het onderwijs aan hun leerlingen – met of zonder handicap of stoornis – goed aansluit op de cognitieve en sociale competenties, zodat de aansluiting op het vervolgonderwijs dat zij willen volgen wordt verbeterd en de deelname van deze leerlingen aan de arbeidsmarkt en in de maatschappij wordt vergroot.

Dit onderzoek richt zich op het zorgaanbod in de vorm van individuele handelingsplanning van leerlingen met leerwegondersteuning in de onderbouw van het VMBO.

Achtereenvolgens zal in dit hoofdstuk een theoretisch kader worden geschetst van de kenmerken van een effectief individueel handelingsplan binnen het voortgezet onderwijs en de mogelijkheden tot een bijdrage en begeleiding van verschillende betrokkenen rondom het opstellen, uitvoeren, evalueren en bijstellen van het individueel handelingsplan.

2.1 Kenmerken van een effectief handelingsplan binnen het voortgezet onderwijs

De Adviesraad Basisonderwijs, Speciaal Onderwijs en Opleidingen geeft de volgende definitie van een handelingsplan (ARBO 1985, in Den Dulk, 2008, p. 113): *'Een handelingsplan omvat het geheel van voor een bepaalde periode, schriftelijk vastgelegde, concrete richtlijnen voor het onderwijs aan één of meer leerlingen op basis van informatie over de specifieke pedagogisch-didactische behoeften van deze leerling of deze leerlingen, waarmee de school beoogt bepaalde leer- en opvoedingsdoelen binnen een zeker tijdsbestek te bereiken'*.

Leerlingen van wie bij binnenkomst in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs al bekend is dat hij of zij extra ondersteuning nodig heeft, hebben meestal deelgenomen aan het toelatingsonderzoek voor VMBO met LWO of voor het praktijkonderwijs. Voor deze leerlingen heeft de school – sinds de invoering van het VMBO in schooljaar 1999-2000 en de 'Regeling Regionale VerwijzingsCommissie en Zorgbudget Voortgezet onderwijs 2002-2003' – de wettelijke verplichting om een individueel handelingsplan op te stellen en uit te voeren (Melis, 2003). **Het handelingsplan heeft als functie het systematisch nagaan welke leerdoelen haalbaar zijn, welke leeromgeving daarvoor nodig is en welk docentgedrag daarbij gerealiseerd dient te worden, zodat het ontwikkelingsvermogen van de leerling zo goed mogelijk wordt gestimuleerd en zo veel mogelijk wordt vergroot (Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers & Pieters, 1999). Dit sluit aan bij de omschrijving van handelingsplannen als verantwoordingsdocumenten in de begeleidingsstructuur die Den Dulk (2008) geeft.** Een handelingsplan is **volgens Den Dulk** een omschreven werkwijze van het pedagogisch en/of didactisch handelen van de docent voor de leerling waarin systematisch en bij voorkeur volgens de cyclus voor het planmatig handelen (signaleren – diagnose – voorbereiden – uitvoeren – evalueren) de begeleiding van een zorgleerling wordt vastgelegd. *'Het zijn concrete handreikingen voor een zorgvuldige, praktische uitvoering van het dagelijks doelgericht handelen. Handelingsplannen vormen een overbrugging tussen het ruime scala aan professionele mogelijkheden in het aanbod van de docent en de nauwkeurig vastgestelde en diagnostisch bepaalde hulpvraag van de leerling'* (Den Dulk, 2008, p.13).

2.1.1 Eisen van een IHP LWOO

‘Leerwegondersteunend onderwijs is bestemd voor die leerlingen die zonder extra hulp niet in staat zouden zijn een diploma of getuigschrift VMBO te behalen. Het LWOO wordt verzorgd ter voorbereiding op of gedurende het volgen van onderwijs in één van de leerwegen en is gericht op het behalen van een diploma of getuigschrift VMBO’ (Adelmund, 2001, in Melis 2003, p. 27).

Scholen hebben de wettelijke verplichting om bij indicatie van een leerling voor LWOO een individueel handelingsplan op te stellen. In dat plan moet de school aangeven welke begeleiding, ondersteuning en/of andere vorm van zorg men gaat bieden om de leerling de gesignaleerde leerachterstand in te laten lopen (Melis, 2003). *Werken met een IHP betekent volgens Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) niet dat er sprake is van individueel onderwijs. Onderwijs vindt plaats in een groepssetting, waarin aan individuele leerlingen op onderdelen specifieke ondersteuning gegeven wordt.*

Handelingsplannen in het VMBO moeten zich richten op het geven van een invulling op waar bij de leerling een hiaat ligt in zijn ontwikkeling of waar deze dreigt te ontstaan. Dit kan volgens Den Dulk (2008) op vakspecifiek gebied zijn, maar ook op het gebied van algemene of sociale vaardigheden. Daarnaast moet het IHP reëel zijn en regelmatig worden getoetst op haalbaarheid. *In het IHP moeten specifieke, meetbare doelen worden opgenomen die aangeven op welke wijze het huidige niveau van presteren kan worden verbeterd* (Gartin & Murdick, 2005). Den Dulk (2008) geeft zeven kenmerken die in een goed handelingsplan zijn opgenomen:

1. Een vooraf bepaalde periode: de tijdsduur is afhankelijk van de doelstellingen die in die periode bereikt moeten worden. Vaak geldt hoe korter de periode, des te concreter de inhoud.
2. Schriftelijk vastgelegde richtlijnen: deze dwingen tot reflectie, vergemakkelijken de bespreking van het plan, bieden mogelijkheden tot overdracht naar anderen en bieden steun bij de evaluatie van het plan van aanpak.
3. Voor één of meer leerlingen: naast handelingsplannen voor individuele leerlingen kunnen er ook handelingsplannen worden opgesteld voor groepjes leerlingen met ongeveer dezelfde pedagogisch-didactische behoefte.
4. Specifieke behoeften van de betrokken leerling(en): hiervoor is het nodig dat de opsteller(s) van het plan genoeg informatie hebben over de kennis van de leerling(en) en bekend zijn met hun pedagogisch-didactische situatie op school, omdat pedagogisch-didactische behoeften contextgebonden en afhankelijk zijn van de situatie waarin de leerling verkeert.
5. Leer- en opvoedingsdoelen: altijd zo concreet mogelijk beschreven en betrekking hebbend op het verwerven van leerstof en/of bepaalde gedragswijzen.
6. Binnen een zeker tijdsbestek: het streven bij planmatig werken is om vooraf bepaalde doelen binnen een vooraf bepaalde periode te bereiken, zodat kostbare tijd niet verloren gaat.
7. Evaluatie van bereikte doelen: een handelingsplan is een hulpmiddel om gekozen leer- en opvoedingsdoelen te bereiken. Het systematisch nagaan van de mate waarin deze doelen door de leerling bereikt zijn, kan leiden tot bijstelling of herziening van het plan.

Bovenstaande kenmerken zijn in overeenstemming met de cyclus van planmatig handelen die Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) beschrijven. Door antwoord te geven op onderstaande kernvragen kan bezinning, reflectie en evaluatie van het planmatig handelen plaatsvinden en kunnen afspraken worden gemaakt over een bepaalde aanpak:

- Wat heeft de leerling nodig en is wenselijk?
- Welke condities zijn hierbij van belang?
- Wie doet wat (interventies), wanneer en hoe?

Bij de uitvoering van die aanpak hoort ten slotte een vierde vraag, namelijk: ‘Hoe worden de geleverde inspanningen gewaardeerd?’ Het antwoord op deze vraag kan leiden tot een hernieuwd antwoord op de eerste vraag, waardoor er sprake is van een cyclisch proces. Schröder-Servaes et al.

benadrukken dat het bij het gebruik van de cyclus van planmatig handelen om een hulpmiddel gaat. Het is geen doel op zich.

2.1.2 Onderdelen in het IHP LWOO

Het handelingsplan is een instrument dat vorm geeft aan het planmatig handelen binnen de school. De cyclus van planmatig handelen (Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers & Pieters, 1999) wordt door Den Dulk (2008) specifiek uitgewerkt in een fasenmodel:

- Fase 1: signalering van de hulpvraag. In deze fase wordt het probleem getoetst en in een concrete vraag geformuleerd. De zorg rond de individuele leerling staat centraal.
- Fase 2: diagnose van de oorzaken, mogelijkheden en onderliggende factoren. In deze fase worden doelen geformuleerd waarin een prognose naar de haalbaarheid is opgenomen. Er wordt rekening gehouden met de groep waarbinnen de leerling functioneert, omdat medeleerlingen (on)bewust invloed hebben op het welbevinden van de leerling.
- Fase 3: voorbereiding en planning van een mogelijke aanpak met duidelijke doelen. Roostertechnische zaken worden in deze fase geregeld, materiaal verzameld en er wordt een duidelijke verantwoordelijkheid van uitvoerenden aangegeven.
- Fase 4: uitvoering van de hulp inclusief het bijhouden van de voortgang in een logboek. De fase van uitvoering vindt plaats volgens een vooraf vastgesteld tijdspad en afgesproken frequentie. Wanneer er gemotiveerd vanaf wordt geweken, moeten de motieven hiervoor duidelijk worden vastgelegd.
- Fase 5: evaluatie van de uitgevoerde hulp en de effecten van het plan. Gestelde doelen in relatie tot het oorspronkelijk gestelde probleem worden gecontroleerd. Dit is een belangrijk onderdeel omdat er gekeken wordt naar wat er bereikt is of in welke mate er nog succes te verwachten valt.

Van der Leij, Kool en Van der Linde-Kaan (2000) geven een fasering met dezelfde inhoud aan in het BIMOE-model: beginsituatie, inhoud, methodiek, organisatie en evaluatie. Ook Prunty (2011) hanteert eenzelfde opbouw: verzamelen van informatie, beoordeling, planning, uitvoering en evaluatie van het IHP. Er kan daarom geconcludeerd worden dat het voor een goed functionerend individueel handelingsplan van belang is dat bovenstaande fasen als vaste onderdelen schriftelijk vastgelegd worden in het plan van aanpak.

In de opzet en uitvoering van het plan moet aandacht zijn voor aspecten die van invloed zijn op het functioneren en op de ontwikkelingsmogelijkheden en - kansen van een leerling (Den Dulk, 2008):

- Het potentieel, uitgedrukt in cognitief vermogen;
- De achtergronden van de leerling, milieu en omgeving;
- Het didactisch niveau en de daarin verworven bagage;
- Het sociaal-emotioneel functioneren;
- De fysieke gesteldheid;
- De toekomstmogelijkheden, uitgedrukt in een concrete prognose.

In bovengenoemde aspecten komen concreet meetbare kenmerken als intelligentie, leervermogen, motivatie en concentratie naar voren. Hier moet rekening mee worden gehouden bij het opstellen van een plan en eventueel schriftelijk in het IHP worden vastgelegd.

Volgens Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) hoeft het handelingsplan echter niet alleen de functie te hebben van het gericht begeleiden van leerlingen in specifieke onderdelen. Het kan ook dienen als basis voor het op gang brengen van begeleidingsvraagstukken in breder perspectief. De evaluatie van de zorgaanpak in de handelingsplannen brengt een bezinning op gang over het verbeteren van de onderwijs- en begeleidingsactiviteiten in het brede perspectief van leerlingontwikkeling.

2.1.3 Betrokkenen bij het opstellen van het IHP LWOO

De hele schoolorganisatie moet volgens Den Dulk (2008) en Prunty (2011) bij de voorbereiding en planning van een mogelijke IHP-aanpak worden betrokken. Het belang van samenwerking tussen ouders, school en de leerling zelf wordt door Prunty benadrukt. Om tot een effectieve invulling en uitvoering van het IHP te komen is de inbreng van leerling en ouders een belangrijke voorwaarde. Ouders kunnen waardevolle informatie over het kind in de thuissituatie aanleveren. Daarnaast hebben IHP-doelen meer kans effectief te zijn wanneer de leerling deze kent. Samenwerking tussen mentor, docenten, ondersteunende docenten en directie wordt door Prunty als essentieel gezien in het bereiken van gemeenschappelijke leerdoelen en besluitvormingsprocessen omtrent zorg leerlingen. Dit belang wordt ook door Tennant (2007) aangegeven. Volgens hem moeten naast mentoren ook vakdocenten, ondersteunende docenten, ouders en de leerling zelf bij het IHP-proces betrokken worden. Tennant stelt dat het proces net zo belangrijk is als het plan zelf en dat een doeltreffende cultuur voorwaarde is om het werken met handelingsplannen te laten slagen. Den Dulk stelt dat in gezamenlijke verantwoordelijkheid moet worden gezocht naar een oplossing. De mentor kan een IHP opstellen, maar is daarbij voor de signalering en later ook voor de uitvoering afhankelijk van vakdocenten. De mentor kan met behulp van het leerlingdossier - waarin hulpvragen zijn geformuleerd op basis waarvan een beschikking voor LWOO is aangevraagd - een uitwerking maken van de zorg die door de verschillende collega's binnen de school kan worden verleend. De zorgcoördinator kan hierin ondersteunen. Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) geven eenzelfde rolverdeling in het IHP-proces aan, waarbij de mentor contactpersoon is tussen de leerling en de ouders. Hij is de eerste verantwoordelijke voor de invulling van het handelingsplanformulier en voor een goede uitvoering van het handelingsplan. Vanuit zijn centrale plaats in de zorg voor de leerling overziet hij het totaal en heeft hij zicht op wat voor een leerling of een groep leerlingen realistisch en uitvoerbaar is. Procesbewaking is volgens Schröder-Servaes et al. de verantwoordelijkheid van de zorgcoördinator. Prunty (2011) stelt dat op veel scholen een gebrek aan samenwerking op schoolniveau voor belemmering in het IHP-proces zorgt. Daarnaast vraagt de administratie van het IHP veel tijd van docenten, waardoor het IHP-proces voornamelijk door zorgcoördinatoren wordt vormgegeven en mentoren en docenten onvoldoende betrokken zijn bij het formuleren van IHP-doelen of zelfs helemaal niet op de hoogte zijn van de inhoud van een IHP. Ook Tennant (2007) benadrukt dat de IHP-organisatie in veel scholen als lastig wordt ervaren. Docenten in het voortgezet onderwijs hebben met veel leerlingen te maken, wat het opstellen en uitvoeren van het IHP bemoeilijkt. Het doel van een IHP is volgens Tennant ook niet altijd duidelijk. Er is gebrek aan consensus over hoe het IHP kan bijdragen aan het leren en opvoeden binnen de school. Daarnaast is er soms weinig aansluiting tussen wat de leerling nodig heeft en wat er in het plan beschreven staat.

Een mogelijk startpunt voor het opstellen van een IHP is volgens Den Dulk (2008) de leerlingbespreking. Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) onderschrijven dit. In de leerlingbespreking kunnen ondersteuningsafspraken worden gemaakt en in onderlinge samenhang op hun functionaliteit worden bekeken. In latere besprekingen kan nagegaan worden of de inhoudelijke doelstellingen gehaald zijn of dat er bijstelling nodig is.

Het is volgens Teitler (2002, in Reehorst, Van Rossum en Weeber, 2002) ook belangrijk dat docenten tijdens leerlingbesprekingen afspraken maken over hun omgang met leerlingen. Afstemming in afspraken en begeleiding is noodzakelijk voor een effectieve aanpak tijdens lessen. Het gaat om de vraag wat de docent kan doen om een probleem op te lossen. De rol van de docent moet daarbij inhoudelijk even zorgvuldig bekeken worden als het gedrag, de motivatie, werkhouding en vorderingen van de leerling (Den Dulk, 2008). Teitler (2002, in Reehorst et al., 2002) adviseert een bespreking op twee niveaus: tactisch en strategisch. Het tactische niveau gaat over een concrete leerling die hulp nodig heeft en waarover afspraken worden gemaakt. De leerling behandelen als casus is gericht op de strategische kant. Docenten kunnen zo worden ondersteund in hun begeleidende taak.

Bij het opstellen van een IHP moet er rekening worden gehouden met de toekomstverwachtingen en mogelijkheden van de leerling (Den Dulk, 2008). Verwachtingen ten aanzien van de leerling kunnen vanuit een eenzijdig perspectief worden belicht wanneer geen rekening wordt gehouden met hun mening en motivatie. Door samen met de leerling te kijken naar mogelijkheden voor verdere ontwikkeling wordt de leerling betrokken bij zijn eigen ontwikkelingsproces en kan er aangesloten worden bij de motivatie waarmee de leerling zelf op die toekomst is gericht. Tennant (2007) onderschrijft dat wanneer leerlingen de inhoud van hun IHP niet kennen en hun stem wordt genegeerd in het opstellen van het plan, dit kan resulteren in een negatieve houding. Uit onderzoek van Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, Christensen, Woods en Lovett (2006a) blijkt dat het stimuleren en ondersteunen van leerling- en ouderparticipatie bij IHP-proces zorgt voor een beter begrip van het ontwikkelingsdoel van de leerling door zowel de leerlingen en ouders, als de onderwijsgevers. Het IHP-proces zal dan werkelijk vanuit de zorgbehoeften van de leerling worden gestuurd.

2.1.4 Betrokkenen bij de uitvoering van het IHP LWOO

Uitvoering van het IHP vindt plaats in de groep, waar het leer- en ontwikkelingsproces zich voltrekt (Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers & Pieters, 1999, Den Dulk, 2008). Doorgaans is één professional verantwoordelijk voor de uitvoering. Werken met handelingsplannen is echter een teamaangelegenheid, waar verantwoordelijkheden op verschillende niveaus worden benoemd en waarbij in de interne organisatie goede afspraken gemaakt worden voor de te treffen voorzieningen. De leerling moet zich gesteund voelen bij de uitvoering van het plan (Den Dulk, 2008).

Den Dulk (2008) stelt dat docenten en mentoren een cruciale rol spelen in de uitvoering van een IHP. De docent heeft een niet te onderschatten rol in het onderwijsproces. Het is de taak van de docent om vanuit deskundigheid en begrip de leerling tot een optimaal rendement van zijn leerprestaties te brengen, gebaseerd op de mogelijkheden van het kind. Tot op zeker niveau moeten docenten problemen van leerlingen kunnen signaleren, onderkennen en ermee omgaan. Door in een vroeg stadium het maximale niveau van een leerling in te schatten, kan een docent op tijd een alternatief aanbieden zodat de leerling niet gedemotiveerd raakt. De verantwoordelijkheid voor het primaire onderwijsproces ligt volgens Den Dulk bij de vakdocent. De mentor bemiddelt tussen docenten als aanbieders en leerlingen als ontvangers van het onderwijs en begeleidt de uitvoering van het IHP. Bij specifieke hulpvragen wordt de zorgcoördinator ingeschakeld om hierin de regie te nemen over het IHP en eventueel externe instanties in te schakelen, al dan niet via het zorgteam. Binnen de geïntegreerde leerlingbegeleiding (Reehorst, Van Rossum & Weeber, 2002) verschuift de taak van de mentor van het geven van persoonlijke begeleiding en zorg naar de coördinatie ervan. Zij geven leiding aan het begeleidingsproces en zorgen voor de communicatie hierover met collega's. Ook sturen zij vakdocenten aan op basis van het IHP. Vakdocenten zijn verantwoordelijk voor de begeleiding op het gebied van het leren en functioneren in de klas. Hun taak is niet alleen didactisch, maar ook pedagogisch als coach van hun leerlingen. Wanneer scholen werken volgens de principes van de geïntegreerde leerlingbegeleiding betekent dit dat leerlingen, gesteund door vakdocenten en mentoren, meer verantwoordelijkheid moeten nemen voor hun eigen ontwikkeling. Zelf sturen is lastiger dan gestuurd worden, maar leerlingen zullen zichzelf, hun kwaliteiten en hun leerstijlen daardoor beter leren kennen. Er wordt meer recht gedaan aan hun behoefte aan autonomie, competentie en relatie (Stevens in Reehorst et al., 2002). Specialisten in de leerlingenzorg – zorgcoördinator, decaan, leerlingbegeleider – werken in de tweedelij: zij hebben minder, maar specialistischer contact met leerlingen, sturen collega's aan en werken meer beleidsmatig (Reehorst et al., 2002).

2.1.5 Evaluatie en bijstelling van het individueel handelingsplan LWOO

In deze fase van het planmatig werken wordt teruggeblikt op het oorspronkelijke probleem. Er wordt gekeken naar behaalde resultaten in relatie tot de doelen die zijn gesteld. Handelingsplannen

zijn er niet om verschillen weg te werken (Den Dulk, 2008), maar om achterstanden weg te werken (Melis, 2003). Professioneel met verschillen om leren gaan en zo met extra inzet bewust een leerling verder te helpen in de richting van de best haalbare ontwikkeling is volgens Den Dulk het doel. Elk stukje vermindering van het probleem betekent winst. Succes met een plan genereert nieuw succes en dat werkt motiverend voor iedere betrokkene.

Bespreking van het plan kan volgens Van der Leij, Kool en Van der Linde-Kaan (2000) het beste gebeuren in het overleg dat ook de opstelling ervan regelde (individuele leerlingbespreking). Hierbij zijn dezelfde betrokkenen aanwezig als bij het opstellen van het plan. De ouders moeten ook betrokken worden bij de evaluatie. De periode van handelingsplanning en het tijdstip van evalueren hoort vooraf te zijn vastgesteld. Handelingsplanperioden van drie maanden zijn meestal te lang, zeker bij meer complexe problemen/hulpvragen. Strogilos en Xanthacou (2006) adviseren echter dat het individueel handelingsplan niet vaker dan twee keer per jaar zou moeten worden geëvalueerd, om er zo voor te zorgen dat ouders de tijd vrij kunnen maken hierbij aanwezig te zijn. Door bredere doelstelling – niet vaag – kunnen zowel algemene vaardigheden van de leerling als meer specifieke doelen worden bekeken, zodat iedere betrokkene een bijdrage kan leveren aan het ontwikkelingsproces van de leerling en de evaluaties kwalitatief beter en zinvoller zullen zijn. Ook Prunty (2011) merkt op dat het IHP internationaal gezien vaak slechts één à twee keer per jaar wordt geëvalueerd. Alleen wanneer het nodig is, vindt er vaker een evaluatie en bijstelling plaats.

Den Dulk (2008) stelt dat het van belang is dat de evaluatie zo objectief mogelijk is met een open houding voor problemen die zich moeilijk of niet laten oplossen. Eenduidige evaluaties zijn kwalitatief belangrijk. Hoe concreter hoe beter. Met de 'voortoets-natoets'-methode kan de eindsituatie worden vergeleken met de beginsituatie. Het handelen is namelijk gericht op het bereiken van een gesteld doel. Deze inspanningen moeten uiteindelijk leiden tot een meetbaar succes. Tijdens de uitvoering/behandeling kan ook al mogelijke vooruitgang worden gemeten door middel van geschreven observaties of toetsen, zodat er eventueel nog tussentijds kan worden bijgesteld. Het is volgens Den Dulk van belang dat bij ongunstig resultaat altijd eerst naar het eigen handelen wordt gekeken, maar dat bij gunstig resultaat ook de eer aan de leerling wordt gelaten. Voor iedere betrokkene vormen succeservaringen uiteindelijk de beste waarborg voor de toekomst.

2.2 Bijdrage en begeleiding van betrokkenen bij het IHP-proces

Het begeleiden van (zorg)leerlingen is de verantwoordelijkheid van de hele school (Den Dulk, 2008). Kleijnen en Van den Broeck (2003) beschrijven integrale leerlingenzorg als het stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen én docenten. De aandacht is gericht op het verbeteren van de zorg voor alle leerlingen. Docenten en mentoren zijn van cruciaal belang en competentievergroting van de docent in de klas staat centraal. Volgens Kleijnen en Van den Broeck zouden alle betrokkenen hun kernkwaliteiten – in de vorm van kennis, inzicht, vaardigheden en attitude – verder kunnen ontwikkelen om deze 'in samenhang' in te zetten ten behoeve van de leerlingenzorg. Uitgangspunt is dat integrale leerlingbegeleiding ingebed is binnen het totaalconcept van onderwijsvisie en onderwijscultuur van de school. Daarvoor is een groot draagvlak en een persoonlijke betrokkenheid nodig van iedereen die dit moet vormgeven. Dit betekent volgens Den Dulk (2008, p. 20) dat een school een duidelijke zorgstructuur moet hebben waarin de directie de professionals op planmatige en doelgerichte wijze aanstuurt en stimuleert met handelingsplanning te werken. Kleijnen en Van den Broeck (2003) geven aan dat directie hierin moet faciliteren. Daarnaast hebben specialisten binnen en buiten de school de taak om het primaire onderwijs- en begeleidingsproces te ondersteunen en verbeteren. Het zorgteam formuleert volgens Den Dulk (2008) op basis van zorgvuldig gedocumenteerde onderzoeksrapportage goede hulpvragen in haalbare doelen en omschrijft deze in een algemeen plan van aanpak. Het is vervolgens aan de zorgcoördinator om te bemiddelen in de haalbaarheid van de gestelde doelen in relatie tot het interne hulpverleningsaanbod binnen de school. Ook begeleidt de zorgcoördinator de leerlingbespreking en stuurt hij collega's aan.

De mentor is volgens Den Dulk (2008) verantwoordelijk voor het individueel handelingsplan, waarin verschillende vakdocenten enerzijds en leerlingen en ouders anderzijds, zich in hun rechten en plichten ondersteund voelen en serieus genomen worden. Het is de taak voor elke vakdocent afzonderlijk om in directe relatie met de groep of met de individuele leerling zowel pedagogisch als didactisch de afspraken in het IHP zo nauwkeurig mogelijk uit te voeren en bij de evaluatie te verantwoorden. Ook Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) benadrukken de eerstelijnsstaak van de mentor en vakdocenten in de zorg voor de leerlingen en met betrekking tot individuele handelingsplannen.

2.2.1 Bijdrage en begeleiding van leerlingen

Uit literatuurstudie van verschillende onderzoeken naar leerlingparticipatie in het IHP-proces door Arndt, Konrad en Test (2006) blijkt dat leerlingen gemotiveerder zijn de doelen in een IHP na te streven en te bereiken wanneer zij zelf een bijdrage hebben kunnen leveren aan het formuleren van deze doelen. Desondanks worden leerlingen nauwelijks betrokken bij dit proces, en als ze wel aanwezig zijn bij het opstellen van het plan dan wordt hen zelden naar hun mening gevraagd. Vaak zijn ze onvoldoende voorbereid op deze bijeenkomsten en ervaren deze als intimiderend. Toch blijkt uit onderzoek van Test, Mason, Hughes, Neale en Wood (2004, in Arndt et al., 2006) dat het gebrek aan leerlingparticipatie niet ligt aan het onvermogen van leerlingen om zich de vaardigheden om deel te nemen aan het IHP-proces aan te leren. Het blijkt dat leerlingen heel goed in staat zijn om actieve betrokkenheid te tonen. Oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen kunnen bijdragen aan een actievare opstelling in het eigen leerproces. Door ze hier meer bij te betrekken en te laten participeren in plaats van consumeren, is een leerling zich bewuster van zijn eigen leerproces en kan hij gebruik maken van zijn sterke kanten (Goijaarts, 2010). Door gerichtheid op wat de leerling wil en wat al lukt, is er vooral aandacht voor de positieve aspecten van de interactie en wordt er minder aandacht gericht op het negatieve. De oplossing en niet het probleem is het vertrekpunt (Berg & Szabó, 2010). Door het voeren van constructieve gesprekken met de leerling, kan gekeken worden naar kansen op hoop en succes. De essentie is dat de docent de leerling begeleidt in het bedenken van een oplossing, in plaats van het probleem op te lossen (Måhlberg & Sjöblom, 2011). Een belangrijke methodiek binnen het oplossingsgericht werken is de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2009). De zevenstappendans is een zogenaamd procesprotocol voor samenwerken met de ander en bestaat uit de volgende stappen: contact leggen, context verkennen, doelen stellen, sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren, complimenten geven, differentiatiemogelijkheden aanreiken (schaalvragen) en toekomstgerichtheid (mirakel- of wondervraag). Deze stappen kunnen een basis vormen voor het betrekken van leerlingen in hun eigen IHP-proces. Door rekening te houden met bovenstaande interventies kunnen leerlingen gestimuleerd worden hun eigen bijdrage te leveren en aan te geven wat zij nodig hebben om hun eigen geformuleerde doelen te bereiken.

Leerlingen hebben echter training nodig in keuzes maken, probleemoplossen, besluitvorming, doelen stellen, het verdedigen van eigen standpunten en leiderschap (Arndt, Konrad en Test, 2006). Uit onderzoek van Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner en Lovett (2006b) blijkt dat leerlingen zonder deze training niet weten wat ze moeten doen. Ze begrijpen niet wat de bedoeling is van wat er gezegd wordt en ze hebben het gevoel dat geen van de volwassenen naar ze luistert wanneer zij aan het woord zijn. Leerlingen voorbereiden op hun rol in het IHP-proces is daarom een belangrijke voorwaarde om hun deelname zinvol en effectief te laten zijn. Door het vergemakkelijken van de toegang tot informatie, de begeleiding door volwassenen en de mogelijkheden voor een dialoog, kunnen docenten leerlingen ondersteunen bij het formuleren en verfijnen van hun eigen doelen (Myers & Eisenman, 2005).

2.2.2 Bijdrage en begeleiding van ouders

Ouders kunnen een waardevolle bijdrage leveren en als gelijkwaardige partners in het IHP-proces worden gezien. Uit onderzoek van Fish (2008) blijkt dat de meerderheid van ouders die bij het IHP-proces worden betrokken dit als prettig ervaart. Hun inbreng wordt door docenten als een

toegevoegde waarde gezien en ouders voelen zich gerespecteerd en een evenwaardige partner in het beslissingsproces. Stroggilos en Xanthacou (2006) stellen dat ouders een essentiële rol kunnen spelen in het succes van het IHP door het verstrekken van informatie over hun kind. Ouders worden echter nog nauwelijks betrokken en hebben weinig inbreng in het IHP-proces van hun kind. Ook Prunty (2011) onderschrijft het belang van de rol van ouders in het verstrekken van informatie over hun kind aan het IHP-proces. Uit haar onderzoek blijkt dat docenten graag ouders willen betrekken bij het IHP-proces, omdat ouders het kind beter kennen dan de docenten. Leerlingen zijn slechts een aantal uren per dag op school. De inbreng van ouders in het IHP kan dan betrekking hebben op meer sociaal-emotionele doelen en elementen van zelfzorg, terwijl de focus van docenten veel meer op onderwijskundig gebied ligt.

Het is echter wel van belang dat ouders zich competent voelen. Volgens Weishaar (2010) kunnen onderwijsgevendende ouders hierin begeleiden en op hun gemak stellen door ze voor te bereiden op hun rol in het IHP-proces. Het gaat om zoeken naar de kracht en mogelijkheden van hun kind. De meeste negatieve gedragingen kunnen worden bekeken vanuit een positieve benadering. Het is beter om gedrag te beschrijven in meetbare termen dan om te spreken over de persoonlijkheid van een leerling. Van tevoren kunnen ouders geïnformeerd worden over het doel van de bijeenkomst en hoe ze zich hierop kunnen voorbereiden. Door ouders uit te nodigen om informatie over de sterke kanten en voorkeuren van hun kind in te brengen en na te denken over wat zij graag willen dat hun kind bereikt, voelen ze zich meer betrokken en serieus genomen.

Verder adviseert Weishaar (2010) om ouders de gelegenheid te geven hun zorgen te uiten. Ouders zullen zich meer als gelijkwaardige partners voelen in het IHP-proces wanneer naar hun inbreng wordt gevraagd. Daarnaast moet hen voorafgaand aan de bijeenkomst dezelfde informatie verstrekt worden als waar de docenten beschikking over hebben. Uit onderzoek van Prunty (2011) blijkt dat ouders bezorgd zijn of hun standpunten worden gehoord. Ze willen dat er meer aandacht wordt toegekend aan informatie die zij verstrekken om de begeleiding en uitvoering van het IHP van hun kind te verbeteren. Prunty adviseert om ouders te betrekken bij de besluitvorming in alle fasen van het IHP proces (verzamelen van informatie, beoordeling, planning, uitvoering en evaluatie van het IHP). Ze behoren een kopie te krijgen van het IHP. Daarnaast moet ouderparticipatie worden vergemakkelijkt en zou er training moeten worden aangeboden om ouders effectief deel te laten nemen aan het IHP proces. Regelmatig overleg met de ouders in relatie tot taakstellingen is belangrijk.

Door bij de start van de bijeenkomst iedere betrokkene te vragen een korte opmerking te maken over de sterke punten en vaardigheden van de leerling wordt volgens Weishaar (2010) een positieve atmosfeer gecreëerd waarin ouders zich veilig voelen en waarbij de nadruk op de positieve, sterke punten van een leerling wordt gericht. Wanneer ouders naast degene zitten die aantekeningen van het gesprek maakt, weten ze wat er wordt genoteerd zodat zij zich beter kunnen concentreren op het gesprek.

Om de bijdrage van ouders te vergemakkelijken (Prunty, 2011) kan hen tijdens het gesprek gevraagd worden naar wat volgens hen belangrijke doelen zijn voor hun kind, nu en in de toekomst (Weishaar 2010). Samen met de ouders kan besproken worden wat de leerling *kan* doen en wat de leerling *zou moeten kunnen* volgens onderwijsgevendende en ouders. Ook moet er aandacht worden geschonken aan andere vaardigheden van de leerling die van belang zijn bij het formuleren van doelen.

Ouders kunnen vervolgens hun kinderen herinneren aan het belang van hun capaciteiten en sterke punten en op welke manier deze een bijdrage leveren aan het gezin en op school (Van Dycke, Martin en Lovett, 2006). Ouders zouden van hun kind moeten verlangen dat zij ook participeren in het IHP-proces en hier met hen over praten. Ook kunnen ze regelmatig met hun kind kijken naar de vooruitgang die wordt geboekt met betrekking tot de doelen die in het IHP zijn geformuleerd.

2.2.3 Bijdrage en begeleiding van mentoren

Den Dulk (2008) en Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) stellen dat de mentor een eerstelijnsstaak heeft in de begeleiding van LWOO-leerlingen. De mentor signaleert als eerste dat er overleg geregeld moet worden en zaken

moeten worden bijgesteld, aangezien hij als contactpersoon fungeert voor de leerling, de ouders en alle functionarissen in de school of deskundigen van buiten de school die bij de begeleiding betrokken zijn. De signalering van de discrepanties tussen verwachtingen en vorderingen van leerlingen is daarnaast een taak van de vakdocent, die dit rapporteert aan de mentor (Schröder-Servaes et al.). Volgens Bakker-De Jong en Mijland (2006) moet iedere medewerker binnen de school een bijdrage leveren aan geïntegreerde leerlingbegeleiding. Mentoren maken hier deel van uit. Bakker-De Jong en Mijland benadrukken evenals Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) dat de mentor het eerste aanspreekpunt is voor leerlingen, ouders, collega's, zorgspecialisten en schoolleiding. Het is volgens Bakker-De Jong en Mijland (2006) van belang dat de school verantwoordelijk is voor een goede ondersteuning van het mentorschap. Als iedereen zich bewust is van zijn taak in de begeleiding van leerlingen, kan de mentor zijn werk goed doen. Een belangrijke taak van de mentor is het goed voorbereiden van leerlingbesprekingen, zodat indien nodig ter plekke een handelingsplan opgesteld kan worden. Er worden gezamenlijke afspraken gemaakt over wie wat doet binnen welke tijd. De mentor controleert de periode daarna of de afspraken worden nageleefd en zorgt voor terugkoppeling naar het docententeam over de bereikte effecten. Helpt het en worden de inspanningen gezien en erkend? Het vastleggen van gemaakte afspraken is van groot belang, evenals het evalueren en eventueel bijstellen van gemaakte afspraken. Met respect voor ieders mening, blijft de mentor gericht op een positieve insteek. Het bieden van een pedagogisch klimaat in de klas is een basisvoorwaarde om (zorg)leerlingen ontwikkelingskansen te bieden. Donkers (2010) geeft vier pijlers van het pedagogisch klimaat: de onderlinge leerling-relaties, de sfeer in de klas, de orde in de klas en de docent-leerling relaties. Deze pijlers zijn grofweg te scheiden in twee delen: de sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden van leerlingen in de klas en de kwaliteiten van de docent/mentor. Op het eerste deel heeft de docent slechts indirect invloed, aangezien het welbevinden van de leerlingen vooral te maken heeft met de onderlinge leerling-relaties en de sfeer en veiligheid in de klas. De mentor heeft een intensief contact met zijn klas. Hij heeft de leiding over het groepsproces (Bakker-De Jong & Mijland, 2010). De docenten participeren in het verlengde hiervan door tijdens hun groepslessen te werken aan het klimaat. De kwaliteit van de docent komt vooral tot uiting in de mate waarop hij/zij een goede regelstructuur hanteert en interactief met de leerlingen communiceert. Een goede pedagogische relatie met leerlingen kan onder andere gecreëerd worden door een ontspannen sfeer in de klas, tonen van belangstelling voor alle leerlingen, het geven van positieve feedback, structuur te bieden, regels en orde kunnen handhaven, het zelf ontdekken van leerlingen te stimuleren en adequaat te reageren op positieve of negatieve interacties van leerlingen (Grift & Brandsma, 1998, in Donkers, 2010).

2.2.4 Rol van de zorgcoördinator

De zorgcoördinator is volgens Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers en Pieters (1999) verantwoordelijk voor de procesbewaking en kan vanuit deze taak ook begeleidingsvraagstukken in een breder perspectief plaatsen en de discussie daarover in de school op gang brengen. Omdat het handelingsplan betrekking kan hebben op onderwijs en begeleiding van een leerling tijdens meerdere lessen en daarbij een specifieke aanpak vraagt van meerdere docenten, is gezamenlijk overleg over een leerling noodzakelijk. De verantwoordelijkheid voor de opzet en een goed verloop van de leerlingbesprekingen ligt bij de zorgcoördinator.

Uit onderzoek van Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, Christensen, Woods en Lovett (2006a) blijkt dat zorgfunctionarissen tijdens IHP-bijeenkomsten, meestal het gesprek leiden. Ze voeren het woord, brengen de sterke en zwakke punten van de leerling in kaart en helpen bij het nemen van beslissingen. Het IHP-proces zou volgens Martin et al. minder door zorgfunctionarissen aangestuurd moeten worden en meer door de leerling zelf, zodat ook andere participanten meer betrokken raken. Zorgfunctionarissen moeten leren de andere deelnemers meer te betrekken in het gesprek en bij het nemen van beslissingen. Ze moeten los durven laten ten gunste van hun leerlingen, zodat deze een grotere en meer leidende rol in hun eigen IHP-proces kunnen spelen.

De ontwikkeling van de zorgstructuur van een school heeft consequenties voor de rol, taken en competenties van de zorgcoördinator. Taken liggen volgens Van Huijgevoort en Fanchamps (2002, in Huijgevoort, 2003) in het begeleiden van leerlingen en ouders en het coachen van collega's. Daarnaast zijn er taken richting specialisten binnen de school, in het zorgteam en naar het management wat betreft visie, beleid en strategie. De zorgcoördinator structureert zorg door plannen te maken, materialen aan te dragen, maar ook door contact te onderhouden met externe instanties. **De zorgcoördinator bewaakt zowel intern als extern de communicatie en afstemming (Schröder-Servaes, Baltussen, De Boer, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers & Pieters, 1999).**

Volgens Den Dulk (2008, p. 153) zijn begeleiden en loslaten **echter** sleutelwoorden voor de zorgcoördinator, waarbij zoveel mogelijk bij de mentor moet worden neergelegd en besproken in het kernteam.

3. Onderzoeksopzet en verantwoording

In hoofdstuk 1 staat beschreven dat het proces rondom de individuele handelingsplannen LWOO op de Burgemeester Walda School verbeterd zou kunnen worden. De individuele handelingsplannen van leerlingen met leerwegondersteuning zijn vrij algemeen en er wordt onvoldoende aangesloten bij de hulpvraag van de individuele leerling. Het kost de zorgcoördinator veel tijd om een passend plan van aanpak op te stellen en deze vervolgens te evalueren en eventueel bij te stellen. De betrokkenheid van kind, ouders, mentor en docenten bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van het IHP is minimaal. Het praktijkonderzoek richt zich op de vraag of het proces rondom individuele handelingsplanning meer gedragen kan worden door de betrokkenen partijen. Hiervoor zijn de volgende drie onderzoeksvragen geformuleerd:

- Op welke manier kan er aangesloten worden bij de wensen en doelstellingen van alle partijen in het IHP-proces?
- Hoe kunnen volgens leerling, ouders en school alle partijen participeren bij het IHP-proces op de BWS?
- Op welke manier verschilt de begeleiding van zorgleerlingen in het Zweeds regulier voortgezet onderwijs met de begeleiding die geboden wordt aan LWOO-leerlingen op de BWS?

3.1 Opzet van het onderzoek

Het inventariseren van de ervaringen, wensen, belemmeringen, kennis en vaardigheden betreffende het opstellen, uitvoeren, evalueren en bijstellen van een individueel handelingsplan van leerlingen met leerwegondersteuning is van belang. Kunnen en willen leerlingen, ouders en mentoren een rol spelen in het IHP-proces? Om het onderzoek af te bakenen, richt het praktijkonderzoek zich op de 15 LWOO-leerlingen uit de VMBO-onderbouw (klas 1 en 2) van de Burgemeester Walda School, hun mentoren en ouders. Leerlingenzorg is echter een verantwoordelijkheid voor alle betrokkenen op school, van onderwijsondersteuner tot directie. Aangezien de meeste docenten ook nog taken hebben als mentor en/of (zorg)leerlingen tijdens lessen van collega's begeleiden, is van alle docenten de mening over het IHP-proces meegenomen in het onderzoek.

Daarnaast is het van belang om te onderzoeken waarop gelet moet worden om effectief met individuele handelingsplannen te kunnen werken. Ook de ervaringen van scholen waar participatie van leerlingen, ouders, mentoren en overige schoolfunctionarissen gemeengoed is, zijn interessant. Een studiebezoek aan Zweden, waar al op deze manier wordt gewerkt, heeft hiertoe bijgedragen.

3.2 Onderzoeksmethode

Literatuurstudie is een belangrijk onderdeel binnen dit onderzoek. De eerste twee onderzoeksvragen zijn aan de literatuur gesteld. De overige onderzoeksvragen zijn aan de praktijk gesteld, waarna er een verbinding is gemaakt tussen de resultaten gevonden in het literatuuronderzoek en de opbrengsten van het praktijkonderzoek.

Verschillende onderzoeksinstrumenten zijn ingezet om data te verzamelen. Allereerst is er een vragenlijst (bijlage 2) voorgelegd aan alle docenten en (onderbouw)mentoren van de Burgemeester Walda School. De vragenlijst inventariseert de wensen, doelstellingen, mogelijkheden en belemmeringen, alsmede ideeën en houding van collega's met betrekking tot implementatie van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces voor LWOO-leerlingen op de BWS. Zowel schriftelijk als per mail kon de vragenlijst worden ingevuld en geretourneerd. Een inleidende brief/mail gaf informatie over het invullen (velden in het digitale bestand) en wijze van retourneren. Veertien van de vijftien docenten en zes van de zeven onderbouwmentoren hebben gereageerd.

Ook ouders werden per mail en brief (met retourenvelop) benaderd om een anonieme vragenlijst (bijlage 3) in te vullen. Tien ouders hebben respons gegeven: zeven van hen hebben kinderen in klas 2, de andere geretourneerde vragenlijsten waren van de drie leerlingen uit klas 1. De wensen, doelstellingen, mogelijkheden en belemmeringen van deze ouders ten aanzien van het IHP LWOO-proces werden hiermee verzameld.

Door het invullen van een enquête (bijlage 4) werd de leerlingen met leerwegondersteuning uit klas 1 en 2 gevraagd hun mening te geven over het eigen handelingsplan en de mogelijkheden tot een bijdrage hieraan. Vooraf werd het eigen handelingsplan met hen besproken. Ook kregen zij een mondelinge uitleg. Alle vijftien leerlingen hebben meegewerkt.

Het laatste instrument is tot slot een lijst met Engelstalige interviewvragen (bijlage 5). Tijdens mijn studiebezoek aan scholen voor leerlingen in de leeftijd van 6 tot 19 jaar in en rond Stockholm, zijn deze vragen gesteld aan twee special needs coördinatoren, drie rectoren, twee directeuren en een groepsleerkracht van de bezochte scholen. De wijze waarop begeleiding van zorgleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs in Zweden wordt vormgegeven, is hiermee gemeten.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de drie onderzoeksvragen die aan de praktijk gesteld zijn. Eerst zal er een korte schets worden gegeven van de onderwijsstructuur in de onderbouw op de Burgemeester Walda School, waarna per onderzoeksvraag een weergave van de resultaten zal volgen. Daar waar nodig worden de resultaten ondersteund met grafieken en/of tabellen.

4.1 Onderwijsstructuur in de onderbouw van de BWS

De meeste docenten op de Burgemeester Walda School zijn mentor. Iedere mentor heeft ongeveer 12 tot 15 leerlingen onder zijn of haar hoede. In klas 1 zijn er vier mentoren op een groep van 55 leerlingen, in klas 2 zijn dat er drie voor 41 leerlingen.

In de onderbouw (klas 1 en 2) van de BWS wordt lesgeven in jaargroepen. Alle leerlingen van één jaar zitten gezamenlijk in een stamgroep. Deze groep heeft een eigen lokaal. Alle niveaus zijn in deze groep vertegenwoordigd. Een groot aantal vakken zijn geclusterd in leergebieden: Mens & Maatschappij (aardrijkskunde, geschiedenis en economie), Mens & Natuur (biologie, natuurkunde, scheikunde, verzorging en techniek) en Moderne Vreemde Talen (Engels en Duits en voor Havoleerlingen ook Frans). In deze leergebieden zijn minimaal drie docenten ingeroosterd, zodat één van hen extra ondersteuning aan zorgleerlingen kan bieden. Soms wordt de groep voor instructie opgesplitst in kleinere (niveau)groepen en verdeelt men de ruimte met een tussenwand of er wordt een groep meegenomen naar een andere ruimte. De jaargroep wordt in tweeën gesplitst voor de vakken Nederlands, wiskunde, lichamelijke opvoeding, beeldende vakken en drama. De vakdocenten Nederlands en wiskunde krijgen ondersteuning van een intern begeleider (IB'er) of onderwijsondersteuner. Zij begeleiden zorgleerlingen. Daarnaast worden er IB'ers ingezet bij Moderne Vreemde Talen.

4.2 Aansluiting bij wensen en doelstellingen van alle partijen in het IHP-proces op de BWS

Om duidelijkheid te krijgen over hoe de rol van leerlingen, ouders en mentoren in het IHP-proces kan worden vergroot, is het van belang om eerst te onderzoeken wat de wensen en doelstellingen van alle betrokkenen zijn. De gewenste en vereiste rol van de zorgcoördinator is ook meegenomen.

4.2.1 Rol van de zorgcoördinator in het IHP-proces

In de inleiding op het onderzoek is al aangegeven dat de zorgcoördinator een grote rol speelt in zowel de coördinatie als de uitvoering van het IHP-proces op de BWS. Aan het begin van het schooljaar stelt zij voor iedere zorgleerling een IHP op. Daarnaast coördineert de zorgcoördinator niet alleen de uitvoering van de plannen, maar heeft als één van de zes intern begeleiders ook de meeste uren in de begeleiding. Tijdens de rapport- en leerlingbesprekingen (4x per jaar) bewaakt de zorgcoördinator de zorgbehoefte van iedere individuele (zorg)leerling en geeft informatie hierover aan collega's. Na iedere leerlingbespreking evalueert de zorgcoördinator de individuele handelingsplannen en stelt deze zonodig bij. Leerlingen spelen geen rol in hun IHP-proces, ouders en mentoren nauwelijks.

Aan mentoren, docenten en ouders is gevraagd wat volgens hen de belangrijkste rol van de zorgcoördinator in het IHP-proces is. Uit figuur 1 blijkt dat **de meerderheid van de mentoren vindt** dat de eindverantwoordelijkheid voor de coördinatie van het IHP-proces de belangrijkste taak van de zorgcoördinator is. Ouders vinden dat de zorgcoördinator vooral de ontwikkeling van hun kinderen scherp in de gaten moet houden en daarnaast de docenten moet coachen in de omgang met de hulpvragen van hun kinderen. Er moet echter opgemerkt worden dat vier van de tien ouders meer dan één antwoord heeft gegeven en daarmee geen belangrijkste rol heeft gekozen.

Figuur 1: Belangrijkste rol van de zorgcoördinator in het IHP-proces volgens mentoren, docenten en ouders

Docenten en mentoren zijn ook gevraagd wat volgens hen de vijf belangrijkste rollen van de zorgcoördinator zouden moeten zijn (figuur 2). Aan de belangrijkste rol werd vijf punten toegekend, aan de minst belangrijke 1 punt.

Figuur 2: Wat zou de belangrijkste rol van de zorgcoördinator moeten zijn volgens mentoren en docenten?

De eindverantwoordelijkheid voor de coördinatie van het IHP-proces blijft de belangrijkste taak. Mentoren noemen achtereenvolgens het volgen van de ontwikkeling van zorgleerlingen, de coördinatie van de uitvoering, het opstellen van het IHP en het coachen van collega's als belangrijk. Docenten noemen dezelfde taken maar in een andere volgorde van belangrijkheid. Coördinatie van de uitvoering is het belangrijkste na de eindverantwoordelijkheid voor de coördinatie van het IHP-proces, gevolgd door het opstellen van het IHP, het volgen van de ontwikkeling van zorgleerlingen en het coachen van collega's. Volgens de zorgcoördinator zou het coachen van collega's haar belangrijkste taak moeten zijn, gevolgd door de eindverantwoordelijkheid voor de coördinatie van het IHP-proces, coördinatie van de uitvoering, het evalueren van de ontwikkeling van de LWOO-leerlingen tijdens de leerlingbesprekingen en de coördinatie van het opstellen van het IHP.

4.2.2 Wensen en doelstellingen ten aanzien van het IHP LWOO

De belangrijkste reden waarom er een IHP voor LWOO-leerlingen wordt opgesteld is volgens docenten, mentoren en zorgcoördinator het aansluiten bij de hulpvragen van individuele zorgleerlingen. Slechts één mentor noemt als reden het informeren van docenten over de wijze waarop een LWOO-leerling hulp nodig heeft. Ook drie docenten noemen dit als voornaamste reden. Volgens één docent moet een IHP worden opgesteld, omdat dit verplicht is voor LWOO-leerlingen.

Figuur 3: Wensen ten aanzien van het IHP-LWOO volgens mentoren, docenten en zorgcoördinator

Figuur 3 laat de wensen van docenten, mentoren en zorgcoördinator ten aanzien van het IHP-LWOO zien. Een handelingsplan moet volgens mentoren en docenten vooral duidelijk, gemakkelijk en zinvol zijn. Daarnaast moet het aansluiten bij de hulpvraag van de leerling en docenten ondersteunen in de zorg die LWOO-leerlingen aangeboden moet worden. Leerlingen willen vooral dat er in hun IHP staat aangegeven waar ze moeite mee hebben. Daarnaast moet er volgens hen instaan hoe docenten kunnen helpen en wat de leerling zelf al goed kan (figuur 4). Uit figuur 5 blijkt dat leerlingen het vooral belangrijk vinden dat ze zelf kunnen aangeven waar ze hulp bij nodig hebben en dat ze kunnen uitleggen wat ze moeilijk vinden als ze zelf zouden deelnemen aan het IHP-proces.

Figuur 4 (N=15): Wensen van leerlingen t.a.v. hun IHP-LWOO Figuur 5 (N=15): Doelen van leerlingen t.a.v. hun IHP-LWOO

Acht van de vijftien LWOO-leerlingen wist dat hij of zij een individueel handelingsplan had, vier van hen had deze ook wel eens gezien/gelezen. De overige leerlingen zagen hun IHP voor het eerst voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst. De eigen handelingsplannen zijn toen met hen besproken. Tien leerlingen vinden de overzichtelijke opbouw van het IHP in schema's prettig en kunnen daar zelf goed mee uit de voeten wanneer zij zouden deelnemen aan hun eigen IHP-proces. Eén leerling zou het prettig vinden wanneer er plaatjes, bijvoorbeeld in de vorm van een mindmap, in het IHP zijn verwerkt. De overige vier leerlingen geven aan dat het plan vooral moet bestaan uit duidelijke stappen over wat er moet gebeuren. Begeleiding willen leerlingen uit de eerste klas het liefst in de groep, zodat ze tijdens de les geholpen kunnen worden wanneer hen iets niet lukt. De tweede klas leerlingen vinden daarnaast begeleiding in een klein groepje in een aparte ruimte ook prettig.

Figuur 6 (N=10): Doelen van ouders t.a.v. het IHP van hun kind Figuur 7 (N=10): Wensen van ouders t.a.v. het IHP van hun kind

In figuur 6 en 7 zijn de belangrijkste wensen en doelen van ouders voor het IHP van hun kind af te lezen. Negen van de tien ouders die hebben meegewerkt vinden het belangrijkste doel van het IHP dat hun kind de hulp en ondersteuning krijgt die het nodig heeft. Eén van hen heeft daarnaast ook nog aangegeven geïnformeerd te willen worden over hoe die hulp gerealiseerd wordt. Er is één ouder die het belangrijker vindt dat de mentor van hun kind op de hoogte is van de hulpvraag van hun kind en hierin kan begeleiden. Resultaat zien en regelmatig door de mentor geïnformeerd

worden over de voortgang van het IHP zijn niet als belangrijkste doel aangekruist. Ouders verschillen in mening betreffende hun wensen voor het IHP. De meeste ouders vinden dat het IHP vooral docenten moet ondersteunen in de zorg die aan hun kind moet worden aangeboden. Daarnaast geeft de meerderheid van de ouders aan dat het IHP ook duidelijk moet zijn met een duidelijke hulpvraag, helder geformuleerde doelen, handvatten voor zorg die geboden moet worden en een overzichtelijke evaluatie. De helft van de ouders geeft te kennen dat zij graag willen dat het plan aansluit bij de hulpvraag van hun kind en dat het gemakkelijk in de dagelijkse (les)praktijk moet kunnen worden uitgevoerd. Er is ouders daarom ook gevraagd welke onderdelen volgens hen in het IHP moeten worden vastgelegd. Uit figuur 8 blijkt dat een duidelijke formulering van de hulpvraag een aspect is dat volgens alle ouders moet worden vermeld. Daarnaast vinden ouders geformuleerde doelen per vaardigheid of vakgebied van belang. Ook de organisatie van de uitvoering (wie, wat, waar, wanneer) willen ze graag opgenomen zien in het IHP van hun kind.

Figuur 8 (N=10): Onderdelen in het IHP volgens ouders

4.3 Participatie in het IHP-proces op BWS volgens leerling, ouders en school

Om duidelijkheid te creëren over de mogelijkheden om de bijdrage van leerling, ouders en mentoren bij het IHP-proces te vergroten, is het nodig om te achterhalen waarom dat nu nog niet gebeurt. Daarnaast moet er gekeken worden wat de verschillende betrokkenen nodig hebben om (meer) bij het proces betrokken te worden, welke voorwaarden in de schoolorganisatie hiervoor van belang zijn en welke drempels weggenomen moeten worden.

4.3.1 Redenen voor geringe mentor-, ouder- en leerlingparticipatie bij het IHP-proces

Vier van de tien ouders vinden dat zowel zij als hun kinderen voldoende bij het IHP worden betrokken. Uit figuur 9 blijkt dat de overige ouders als voornaamste reden voor de geringe betrokkenheid aangeven dat er nauwelijks inhoudelijk met het IHP wordt gewerkt. Dit is ook de belangrijkste reden die door docenten, mentoren en zorgcoördinator genoemd wordt, al hebben twee van hen geen idee waar het aan ligt dat leerlingen en ouders nauwelijks participeren in het IHP-proces. Eén van de ouders merkt op dat 'ze het op school zelf niet eens snappen'. Leerlingen is ook gevraagd waarom zij denken dat zij nu geen rol spelen in het eigen IHP-proces. Ze konden hierbij meerdere antwoorden geven. Uit figuur 10 blijkt dat vooral de LWOO-leerlingen uit klas 1 vinden dat ze niet serieus worden genomen. Ook zeggen ze niet zo veel zin te hebben om mee te doen aan het eigen IHP-proces. Leerlingen uit klas 2 geven aan dat ze niet meedoen, omdat het veel tijd zal kosten wanneer zij hun mening geven. Dit wordt ook door de eerste klas leerlingen genoemd. Een leerling uit klas 2 geeft nog een andere reden: 'leraren weten er meer van dan ik'.

Figuur 9: Geringe ouder- en leerlingparticipatie volgens ouders en school

Ouders, docenten en mentoren is ook gevraagd waarom zij denken dat mentoren nauwelijks worden betrokken bij het IHP-proces van hun mentorleerling. Zes van de tien ouders vindt overigens dat de mentor voldoende betrokken is bij het IHP van hun kind. Eén van hen vindt echter wel dat mentoren onvoldoende kennis en vaardigheden hebben om hierin een rol te kunnen spelen. Volgens een andere ouder is er geen overleg tussen mentor en docenten over hoe leerlingen geholpen moeten worden. De

Figuur 10 (N=15): Geringe eigen deelname volgens leerlingen

zorgcoördinator en vrijwel alle docenten denken dat de geringe mentorparticipatie komt doordat er onvoldoende inhoudelijk met het plan wordt gewerkt. De mentoren zijn echter verdeeld. Figuur 11 laat dit zien. Twee van de onderbouwmentoren zeggen er geen tijd voor te hebben, twee denken over onvoldoende kennis en vaardigheden te beschikken en twee vinden dat er onvoldoende inhoudelijk wordt gewerkt met het IHP van hun mentorleerling.

Verder zijn mentoren, docenten en ouders gevraagd naar de waarde die zij hechten aan een aantal genoemde voordelen van mentor-, leerling- en ouderparticipatie aan het IHP-proces. Het ging hierbij om voordelen voor ouders en mentoren als meer inzicht in de hulpvraag krijgen, gerichtere zorg kunnen bieden, meer betrokken zijn bij het IHP en er gericht over kunnen communiceren. Genoemde

voordelen voor leerlingen waren gericht hulp kunnen vragen, grotere betrokkenheid bij de eigen leervraag en begeleiding, meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en gemotiveerder zijn. Vrijwel alle voordelen werden als zeer belangrijk bestempeld en de onderlinge verschillen in waardetoekenning aan de verschillende voordelen zijn minimaal.

Vraag is echter in welke taken de mentor een rol zou kunnen spelen. Zowel ouders als school hebben die vraag beantwoord. Daarnaast hebben docenten en mentoren aangegeven welke taken de mentor daadwerkelijk over kan nemen. In figuur 11 zijn deze gegevens gecombineerd weergegeven.

Figuur 12: Geringe mentorparticipatie volgens ouders en school

Opvallend is dat geen van de mentoren het betrekken van ouders bij het IHP van hun mentorkind als een mentortak ziet. De mentoren willen ouders wel informeren en zien het ook als hun taak om mentorleerlingen te volgen en hun ontwikkeling te evalueren bij leerlingbesprekingen. Desondanks voelen ze zich nauwelijks verantwoordelijk voor de evaluatie van het IHP. Ook in de coördinatie van de uitvoering van het IHP en het opstellen of de coördinatie hiervan zien zij zichzelf geen rol spelen.

4.3.2 Kennis en vaardigheden van mentoren, leerlingen en ouders betreffende het IHP-proces

Wanneer leerlingen een rol gaan spelen in het eigen IHP-proces denken ze vooral een bijdrage te kunnen leveren in het aangeven van waar ze hulp bij nodig hebben. Alle leerlingen zijn het eens met de stelling dat ze zelf het beste weten waar ze hulp bij nodig hebben. Ook geven ze aan dat de bereidheid om zich in te zetten groter wordt. Vooral de LWOO-leerlingen uit de tweede klas geven aan zich dan ook meer verantwoordelijk te voelen. Leerlingen uit klas 1 scoren daar neutraal. Hoewel ouders wel betrokken willen worden bij het IHP-proces van hun kind, zijn ze het eens nog oneens met de stellingen “Ik weet wat mijn kind nodig heeft” en “Ik kan aangeven wat belangrijke doelen zijn voor mijn kind”. Ook geven ze aan dat ze het moeilijk vinden om samen met school de uitvoering en het bereikte effect van het IHP te evalueren.

In tabel 1 staan de verschillende vaardigheden die van belang zijn om een rol te kunnen spelen in het IHP-proces. De mentoren uit klas 1 en 2 hebben aangegeven in hoeverre zij zichzelf in staat achten deze vaardigheden in de praktijk te kunnen brengen. Er zijn geen opvallende verschillen tussen mentoren. De meeste mentoren denken enigszins over de diverse vaardigheden te beschikken. Ze kunnen allemaal ervaringen in een logboek (laten) bijhouden en ook over het bereikte effect evalueren zeggen ze dat dat niet iets is dat ze niet kunnen. Een aantal mentoren denkt echter niet in staat te zijn om een probleembeschrijving te maken, doelen te formuleren of een IHP met behulp van een format op te stellen.

Kennis en vaardigheden	kan ik absoluut	kan ik	neutraal	kan ik niet	kan ik zeker niet
Probleem bij een leerling signaleren en evt. toetsen.	0	2	3	1	0
Concrete hulpvraag van een leerling formuleren.	0	3	2	1	0
Diagnose maken (probleembeschrijving).	0	1	3	2	0
Doelen formuleren (incl. prognose naar haalbaarheid).	0	0	3	3	0
Vorbereidingen voor uitvoering organiseren.	0	3	3	0	0
Verantwoordelijkheid van uitvoerenden aangeven.	1	1	4	0	0
Plan (laten) uitvoeren volgens tijdpad en frequentie.	0	4	2	0	0
Ervaringen in een logboek (laten) bijhouden.	0	5	1	0	0
Uitvoering evalueren.	0	2	4	0	0
Bereikt effect evalueren.	0	0	6	0	0
Gestelde doelen controleren.	0	1	4	0	0
Oorspronkelijk gestelde probleem controleren.	0	1	5	0	0
Opstellen van een IHP m.b.v. een format	0	2	2	2	0

Mijn mentorleerling coachen in zijn IHP-proces.	0	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

Tabel 1 (N=6): Kennis en vaardigheden van mentoren in aantallen

4.3.3 Drempels en voorwaarden voor participatie aan het IHP-proces

Tijd is voor ouders geen belemmering om te participeren in het IHP-proces van hun kind. Leerlingen zijn het hiermee eens, noch oneens. De helft van de ouders vindt echter wel dat zij over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikken. Voor de andere helft is dit geen probleem. De meeste leerlingen zijn hier neutraal in, al vinden vijf leerlingen dat ze er genoeg verstand van hebben. Vijf leerlingen zeggen echter geen zin te hebben om te participeren, zeven zijn het daar niet mee eens en drie zijn hier neutraal over. Dat het IHP-proces een taak van school is en niet van ouders, vindt het grootste deel van de ouders onzin. Twee ouders zijn het echter met die stelling eens.

Een belangrijke drempel voor mentoren is dat zij vinden over onvoldoende kennis en vaardigheden te beschikken. Daarnaast zijn ze ook bang dat het hen meer werk zal opleveren. Angst voor onvoldoende taakuren speelt twee van hen parten. De andere vier mentoren staan hier neutraal in. Vijf van de zes mentoren denkt dat de zorgcoördinator een rol kan spelen in het wegnemen van drempels door collega's te coachen betreffende het IHP-proces en het begeleiden van zorgleerlingen. Zij vinden dat de zorgcoördinator beschikbaar moet zijn voor vragen. Daarnaast moet de zorgcoördinator volgens hen de eindverantwoordelijkheid in het IHP-proces op zich (blijven) nemen, een stappenplan hiervoor ontwikkelen en een eenvoudig format voor het IHP opstellen. Eén mentor noemt het aanbieden van scholing om drempels te overwinnen.

Behalve drempels die overwonnen moeten worden zijn er ook een aantal voorwaarden voor implementatie van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces op de BWS. In tabel 2 is te lezen welke voorwaarden voor mentoren en docenten belangrijk zijn.

Voorwaarden schoolorganisatie	zeer belangrijk	minder belangrijk	onbelangrijk
Er moet op school een signaleringsprocedure zijn.	70%	30%	0%
Regelmatig inhoudelijke leerlingbesprekingen zijn noodzakelijk.	85%	15%	0%
Een eenvoudig leerlingvolgsysteem is onmisbaar.	90%	10%	0%
Overlegprocedures op schoolniveau zijn structureel.	60%	40%	0%
De interne zorgstructuur moet compleet zijn.	85%	15%	0%
Een professionele cultuur in het team is vanzelfsprekend.	90%	10%	0%
Voldoende tijd en ruimte binnen de organisatie.	100%	0%	0%
Het management moet integrale leerlingenzorg stimuleren.	80%	20%	0%
Mentoren moeten voldoende toegerust (kennis en vaardigheden) zijn.	80%	20%	0%
Leerlingen en ouders worden voldoende begeleid in het proces.	70%	30%	0%

Tabel 2 (N=20): Voorwaarden in de schoolorganisatie voor implementatie van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces in percentages volgens docenten en mentoren van de BWS

Uit figuur 13 blijkt dat directie een rol kan spelen in het creëren van belangrijke voorwaarden in de schoolorganisatie door het agenderen van regelmatig gevoerde leerlingbesprekingen.

Figuur 13: Rol directie in creëren voorwaarden

Daarnaast is het belang dat directie een goede zorgstructuur onderkent en hier beleid voor uitzet. Mentoren tijd geven binnen hun formatie om samen met LWOO-leerlingen en

hun ouders het IHP-proces vorm te geven, noemen mentoren en docenten ook als een belangrijke voorwaarde. Aan teamscholing wordt minder waarde gehecht, maar mentoren willen wel graag individueel geschoold worden. Dit is in overeenstemming is met hun opmerking over onvoldoende kennis en ervaring te beschikken.

4.4 Verschillen en overeenkomsten in de begeleiding van zorgleerlingen in het Zweeds regulier voortgezet onderwijs en LWOO-leerlingen op de BWS

Hoewel de nationale culturen van Nederland en Zweden erg op elkaar lijken (De Waard, 2010), geldt dit niet voor het onderwijs in beide landen. In tegenstelling tot Nederland wordt in Zweden al geruime tijd gewerkt met leerlingen met een leer- of gedragsbeperking binnen het reguliere onderwijs.

Met de invoering van Passend Onderwijs zal ook in Nederland inclusief onderwijs een grotere rol gaan spelen. Eind maart heb ik tijdens een studiebezoek aan Stockholm diverse scholen bezocht om te ervaren hoe het onderwijs in Zweden wordt vormgegeven. De nadruk van de reis lag op het kennismaken met Passend Onderwijs in Zweden.

4.4.1 Zorgstructuur op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs in Zweden

Het verplichte onderwijs in Zweden - voor kinderen van 7 t/m 15 jaar - vindt plaats in heterogene klassen op de 'grund- en samsskola'. Pas daarna, op het 'Gymnasium', volgen leerlingen in meer homogene groepen onderwijs dat gericht is op voorbereiding op beroepsopleidingen, de beroepsopleidingen zelf en voorbereiding op de universiteit. Het verplichte onderwijs in Zweden past zich aan aan het niveau en de mogelijkheden van leerlingen. Pas vanaf hun 16e worden leerlingen geselecteerd naar niveaugroepen. Het Nederlandse onderwijs is selectief vanaf het eerste jaar van het voortgezet onderwijs.

In de Zweedse onderwijswet (De Waard, 2010, p.6) staat o.a. dat er in het bijzonder aandacht moet worden besteed aan kinderen die speciale ondersteuning nodig hebben. Deze leerlingen en hun ouders moeten betrokken worden in het proces van het ontwikkelen van een actieprogramma. De ondersteuning moet in eerste instantie gegeven worden in de klas van de leerling. Wanneer dat niet lukt, mag ondersteuning gegeven worden in een remediërende groep. In de wet is vastgelegd dat docenten gedurende 1½ uur per week de aanpak van leerlingen bespreken. Dit gebeurt in een groep leerkrachten ('arbetslag') die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor zowel het onderwijs als de zorg aan een groep leerlingen. De schoolleiding is verantwoordelijk voor de kwaliteit van deze besprekingen en zorgt voor trainings- en ontwikkelingsprogramma's. Deskundigen worden ingeschakeld wanneer het team er echt niet meer uitkomt.

4.4.2 Begeleiding van zorgleerlingen op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs in Zweden

Ieder kind in Zweden heeft recht op gratis onderwijs. Scholen mogen leerlingen niet weigeren, ook niet op basis van ernstige beperkingen. Alle kinderen moeten worden aangenomen, zowel leerlingen met een leer- of gedragsprobleem als leerlingen met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking. Het is de verantwoordelijkheid van de school om de zorg te bieden die nodig is. Kinderen met een beperking krijgen in Zweden onderwijs en begeleiding in de reguliere klas. Er zijn vaak extra docenten in een groep, of er is ondersteuning van een onderwijsassistent die is aangesteld voor de begeleiding van slechts één kind. Zij zijn zowel in de klas als tijdens vrije momenten en bij buitenschoolse activiteiten de vaste begeleider van het kind. Daarnaast hebben scholen vaak één of meerdere 'special educational needs'-leerkrachten in dienst. Deze docenten hebben een speciale opleiding gehad om leerlingen met een beperking te begeleiden. Alle onderwijsgevers in Zweden zijn overigens geschoold in het omgaan met zorgleerlingen. Alleen als het echt noodzakelijk is, mag er een uitzondering worden gemaakt door opvang in kleine groepen. 'Speciaal onderwijs' wordt vooral georganiseerd in kleine lokaaltjes naast de reguliere klas. De leerlingen maken een gedeeltelijke overstap naar de reguliere klas, afhankelijk van hun mogelijkheden, het vak en rekening houdend met wat ze op dat moment zelf aankunnen voor een beperkte tijd of een beperkt leergebied. Het aantal leerlingen in de zorggroep kan van moment tot moment variëren van 1 tot ca. 5 leerlingen. De mentor van deze groep geeft geen les, maar is constant aanwezig in het 'zorglokaal'. Hij heeft een coachende rol. Naast het intensieve contact dat hij – soms dagelijks – met ouders heeft, heeft hij 1 à 2 keer per week een individueel gesprek van

een uur met iedere zorgleerling uit de groep. Het doel van deze gesprekken is vooral gericht op de door de leerlingen en samen met de ouders en mentor geformuleerde doelstelling en op bewustwording van de eigen mogelijkheden. De focus binnen de groep is gericht op de leerlingen en hun mogelijkheden, niet op hun problemen. Docenten proberen de situatie, en zelfs het klaslokaal, zo aan te passen dat dit het beste aansluit bij wat de leerling nodig heeft. Daarnaast wordt er samen met ouders gekeken naar een oplossing. In de Zweedse onderwijswet is vastgelegd dat ouders altijd het laatste woord hebben bij beslissingen over hun kind. Door regelmatig met ouders te spreken, is er ruimte om de effecten van besluiten met hen door te spreken en ze eventueel hun standpunt te laten herzien.

4.4.3 Het IHP-proces in het Zweeds voortgezet onderwijs

In Zweden is er veel aandacht voor het planmatig werken. Op zowel basis- als voortgezet onderwijs wordt gewerkt met een individueel ontwikkelingsplan voor ieder kind en met individuele handelingsplannen voor kinderen die extra zorg nodig hebben.

Individueel ontwikkelingsplan

Om leerlingen verantwoordelijk te maken en te motiveren voor hun eigen ontwikkelingsproces heeft elk kind vanaf klas 1 (7-jarigen) een eigen individueel ontwikkelingsplan. In het IUP (Individueel Utvecklingsplan) staan doelen gericht op vaardigheden die het kind in de loop van dat schooljaar wil behalen. Deze doelen bestaan zowel uit leerdoelen als persoonlijke doelen. Samen met zijn mentor bereidt de leerling bij aanvang van het schooljaar zijn IUP voor, waarbij vooral gekeken wordt naar hoe de leerling zijn doelen wil bereiken en op welke manier hij hieraan gaat werken. Ook ouders worden bij dit proces betrokken. Door te werken aan het IUP leren leerlingen effectief plannen en realistische doelen stellen. Hoe ouder een leerling is, hoe zelfstandiger en meer sturend zijn deelname aan dit proces is. Leerlingen van klas 6 t/m 9 (12- tot 16-jarigen) zijn grotendeels zelfsturend en leiden hun eigen IUP-gesprekken. Wanneer het plan eenmaal op papier staat, houdt de leerling een portfolio/logboek waarin hij zijn vorderingen zichtbaar maakt. Dit helpt de mentor, maar ook vakdocenten en ouders om de ontwikkeling te volgen. Het IUP wordt 2 keer per jaar - op sommige scholen gebeurt dit zelfs vier keer per jaar - door leerling, mentor en ouders geëvalueerd. Vakdocenten moeten voor deze gesprekken een evaluatie schrijven, maar nemen niet deel aan het gesprek.

Uit gesprekken met leerlingen bleek dat zij het werken aan eigen doelstellingen als heel motiverend ervaren. De doelstellingen die deze leerlingen in hun IUP geformuleerd hebben, zijn concreet, haalbaar en toekomstgericht, bijvoorbeeld met het oog op het vervolgonderwijs. Daarnaast formuleren zij aan het begin van iedere week een korte termijn doel waar ze die week aan werken. Dit zijn veelal persoonlijke doelen, zoals iets leuks met een vriendin doen of huiswerk maken.

Individuele handelingsplannen

Individuele handelingsplannen worden opgesteld wanneer de doelen van het individueel ontwikkelingsplan niet worden behaald en/of wanneer in de wekelijkse leerlingbespreking zorgen over een leerling worden geuit. Er wordt dan een plan van aanpak opgesteld in samenspraak met de leerling zelf en zijn ouders. De mentor is hiervoor verantwoordelijk en krijgt zonodig ondersteuning van de zorgcoördinator. Daarnaast heeft de zorgcoördinator de taak om docenten te coachen in het omgaan met de specifieke hulpvraag van de betreffende leerling.

Docenten en ouders zijn er samen verantwoordelijk voor dat het probleem wordt opgelost. De leerling is het uitgangspunt, maar wordt niet als het probleem gezien. Door vanuit mogelijkheden te denken wordt er gericht gewerkt aan het uitbouwen van zaken die al wel goed gaan. Iedere 4 tot 6 weken wordt het IHP door de mentor, de leerling zelf en zijn ouders besproken. Eventueel is hierbij ook een vakleerkracht aanwezig. Vakleerkrachten schrijven altijd een evaluatie voor hun vakgebied. In het handelingsplan zijn de volgende onderdelen opgenomen:

- Achtergrond: Wat is er tot nu toe gedaan?
- Nu: Waar zijn we op dit moment? Waarom is er extra hulp nodig?

- Toekomst: Welke doelen moeten er behaald worden?
- Wat en wie: Wat moet hiervoor door wie gebeuren/georganiseerd worden?
De docent is hiervoor verantwoordelijk. Er zal daarom nooit staan wat de leerling moet doen. Wel kan het zijn dat er staat wat de ouders moeten doen.
- Evaluatie/bijstelling: Wanneer, waar en hoe wordt er geëvalueerd?

Men vindt het belangrijk om ook goede dingen/positieve zaken in het handelingsplan te benoemen.

4.4.4 Overeenkomsten en verschillen met de zorgstructuur van de BWS

Op de BWS wordt in heterogene jaargroepen gewerkt. Docenten hebben kennis en vaardigheden om in hun lesgevende taak te differentiëren naar het niveau van verschillende leerlingen, uiteenlopend van VMBO-Basis tot Havo/Vwo. Daarnaast is er in iedere jaargroep een grote groep zorgleerlingen met LWOO, LGF en/of dyslexie. Deze situatie is vergelijkbaar met de situatie in Zweden.

De zorgcoördinator heeft als taak de zorg voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte te stroomlijnen. De rol van (externe) deskundigen bij het signaleren, diagnosticeren en omgaan met leerlingen met een beperking is in Zweden gering. In Nederland is diagnose door een deskundige nodig om subsidies aan te vragen, zoals de LWOO-gelden, zodat scholen de extra ondersteuning die zorgleerlingen nodig hebben kunnen bekostigen. Het opstellen van een IHP wordt vaak gedaan door een deskundige binnen de school. In Zweden is dit een taak van het team (het 'arbetslag') onder leiding van de zorgcoördinator. De mentor van het kind is samen met ouders verantwoordelijk voor het opstellen en bijstellen van het plan. De leerling zelf wordt hierbij betrokken. Een vakdocent is verantwoordelijk voor dat onderdeel wat zijn vakgebied betreft. Participatie van de mentor, leerling en ouders bij het opstellen, evalueren en bijstellen van het plan is op de BWS nauwelijks aan de orde. Dit wordt door de zorgcoördinator uitgevoerd. Voor de evaluatie is er soms wel overleg met de mentor en/of vakdocenten van de leerling.

Docenten in Zweden werken vooral volgens handelingsgerichte diagnostiek. Door goed te luisteren en te observeren, maar ook door gebruik van hun intuïtie en empathie zijn ze op zoek naar mogelijkheden voor ieder kind om hen te begeleiden in hun ontwikkeling. Er wordt niet gekeken naar het probleem dat het kind heeft, maar naar de docent die problemen met het kind ervaart. De algemene visie is dat het probleem niet bij het kind ligt, maar bij de docent. Er wordt daarom gekeken naar wat de docent kan doen om dat probleem op te lossen. De insteek is een oplossingsgerichte manier van werken, waarbij men uitgaat van wat er of waar het al goed gaat: "Wat doet deze docent dat het goed gaat met de leerling bij deze lessen, terwijl het een andere docent niet lukt?" Uitgangspunt is het kind zelf om hem of haar zo optimaal mogelijk te kunnen laten profiteren van de grootst mogelijke ontwikkelingskansen. De zorgcoördinator, maar ook de rector wiens taak in het Zweedse onderwijs bestaat uit pedagogisch leiderschap en het coachen van docenten, coacht zijn collega's in het omgaan met leerlingen met een specifieke zorgvraag. Op de BWS wordt veel meer volgens een probleemgerichte benadering gewerkt. Er is een probleem op pedagogisch of didactisch gebied en daar heeft de leerling ondersteuning bij nodig. Er wordt vooral gekeken naar hoe het probleem van het kind kan worden 'verholpen' door het kind hierin te begeleiden. Aan de rol die de docent hierin speelt of kan spelen, wordt nauwelijks aandacht besteed.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd, waarbij een verbinding wordt gemaakt tussen de bevindingen in de literatuur en de praktijkervaringen. Regelmatig zal er verwezen worden naar een figuur, tabel of paragraaf in hoofdstuk 4 'Resultaten' (p. 24 t/m 36), waarin de betreffende resultaten terug te vinden zijn. In de eerste drie paragrafen worden per onderzocht onderwerp conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan. Waar nodig worden punten van discussie en nader onderzoek beschreven. Tot slot wordt in paragraaf 5.4 aangegeven wat de beperkingen van het onderzoek zijn en op welke manier de onderzoeksbevindingen gedeeld zullen worden met betrokkenen.

5.1. Kenmerken van een effectief individueel handelingsplan

Volgens docenten, mentoren en zorgcoördinator van de BWS moet een IHP worden opgesteld om te kunnen aansluiten bij de hulpvragen van individuele zorgleerlingen (figuur 3). Het IHP moet docenten tot steun zijn in hoe zij het beste bij die hulpvraag kunnen aansluiten. Het is ook de wens van de leerling dat in hun IHP staat aangegeven waar zij moeite mee hebben en hoe de docent hen daar het beste in kan helpen (figuur 4). Ook ouders vinden dit het belangrijkste onderdeel in een effectief handelingsplan (figuur 7). In de literatuur wordt benadrukt dat handelingsplannen in het VMBO zich moeten richten op het geven van een invulling aan de manier waarop scholen ondersteuning kunnen bieden om de gesignaleerde leerachterstand in te laten lopen (Melis, 2003; Den Dulk, 2008). Handelingsplannen zijn verantwoordingsdocumenten in de begeleidingsstructuur op vakspecifiek gebied of op het gebied van algemene of sociale vaardigheden (Den Dulk, 2008). LWOO-leerlingen van de BWS geven aan dat ze het belangrijk vinden dat in hun IHP staat vermeld wat zij al goed kunnen (figuur 4). Berg en Szabó (2010) onderschrijven dit. Door gerichtheid op wat de leerling wil en wat al lukt, is er vooral aandacht voor de positieve aspecten van de interactie en wordt er minder aandacht gericht op het negatieve.

Een duidelijke opzet is zowel voor de docenten en mentoren, als voor de leerlingen en hun ouders belangrijk (figuur 3 en 7). Volgens de literatuur moet in het IHP een duidelijke fasering worden aangebracht volgens de cyclus voor het planmatig handelen (Den Dulk, 2008; Van der Leij, Kool & Van der Linde-Kaan, 2000). Daarnaast moet het IHP reëel zijn en regelmatig worden getoetst op haalbaarheid (Den Dulk, 2008). Een overzichtelijke opbouw in schema's, zoals in de huidige handelingsplannen het geval is, vinden leerlingen van de BWS prettig (paragraaf 4.2.2). Hun ouders vinden het belangrijk dat in het IHP de hulpvraag van hun kind duidelijk is geformuleerd (figuur 8). Daarnaast zien zij graag doelstellingen per vak of vaardigheid. Ook het vastleggen van hoe de uitvoering is georganiseerd (wie, wat, waar, wanneer) vinden zij een belangrijk aspect. Docenten willen vooral dat het werken met het IHP niet te moeilijk is. Onderzoek van Tennant (2007) toont aan dat de IHP-organisatie in veel scholen als lastig wordt ervaren. Docenten in het voortgezet onderwijs hebben met veel leerlingen te maken, wat het opstellen en uitvoeren van het IHP bemoeilijkt. Een doeltreffende cultuur is volgens Tennant voorwaarde om het werken met handelingsplannen te laten slagen. Daarnaast moet een school een duidelijke zorgstructuur hebben waarin directie de professionals op planmatige en doelgerichte wijze aanstuurt en stimuleert met handelingsplanning te werken, zodat het begeleiden van (zorg)leerlingen de verantwoordelijkheid is van de hele school (Den Dulk, 2008).

5.2 Participatie en begeleiding bij het IHP-proces

Het begeleiden van zorgleerlingen en de voorbereiding en planning van een mogelijke aanpak wordt door Den Dulk, (2008) beschreven als een taak waarin iedereen binnen de school een rol speelt. Tennant (2007) adviseert om naast mentoren ook vakdocenten, ondersteunende docenten, ouders en de leerlingen zelf te betrekken in het IHP-proces. Dit proces is volgens hem net zo belangrijk als het plan zelf. Op de BWS worden leerlingen en ouders nu nauwelijks betrokken bij het IHP-proces en ook mentoren spelen nauwelijks een rol. In figuur 9 is af te lezen dat de geringe betrokkenheid volgens docenten en ouders vooral komt, doordat er nauwelijks inhoudelijk met het IHP gewerkt

wordt. Mentoren geven naast deze reden, te weinig tijd en onvoldoende kennis en vaardigheden als oorzaak van hun minimale participatie in het IHP-proces. Dit kan verklaren waarom ze de coördinatie van de uitvoering van het IHP, het opstellen van het plan en de coördinatie hiervan niet tot hun taak vinden behoren (figuur 12).

Den Dulk (2008) stelt echter dat de mentor verantwoordelijk is voor het individueel handelingsplan en ook een IHP moet kunnen opstellen. Voor de signalering en later ook voor de uitvoering is hij wel afhankelijk van vakdocenten. Bij hen ligt de verantwoordelijkheid voor het primaire onderwijsproces. Vakdocenten moeten problemen van leerlingen kunnen signaleren, onderkennen en ermee omgaan. De mentor begeleidt de uitvoering van het IHP. Bij specifieke hulpvragen wordt de zorgcoördinator ingeschakeld.

Voldoende tijd en ruimte binnen de organisatie en formatie is volgens mentoren een belangrijke voorwaarde voor mentorparticipatie (tabel 2). Door het onderkennen van een goede zorgstructuur en het uitzetten van beleid hiervoor, kan de directie de voorwaarden binnen de schoolorganisatie creëren die nodig zijn om tot een effectieve invulling van die zorgstructuur te komen (figuur 13).

Daarnaast kan de directie regelmatig leerlingbesprekingen agenderen. Het belang van leerlingbesprekingen wordt benadrukt in de literatuur. Den Dulk (2008) geeft aan dat de leerlingbespreking een mogelijk startpunt voor het opstellen van een IHP is. Teitler (in Reehorst, Van Rossum en Weeber, 2002) geeft aan dat het belangrijk is dat docenten tijdens leerlingbesprekingen afspraken maken over hun omgang met leerlingen. Afstemming in afspraken en begeleiding is volgens Teitler noodzakelijk voor een effectieve aanpak tijdens lessen, aangezien uitvoering van het IHP plaatsvindt in de groep, waar het leer- en ontwikkelingsproces zich voltrekt (Den Dulk, 2008). Het is daarom aan te bevelen leerlingbesprekingen volgens een planmatige opzet vorm te geven, zodat afspraken en afstemming geborgd zullen worden en een effectieve aanpak het resultaat kan zijn.

Uit figuur 10 blijkt dat leerlingen uit klas 1 denken dat ze geen bijdrage leveren aan het eigen IHP omdat ze niet serieus worden genomen en zelf ook weinig zin hebben om mee te doen. Wat hier de reden van is zou verder onderzocht kunnen worden. Volgens de leerlingen in klas 2 kost het veel tijd wanneer zij hun mening geven (figuur 10). Ook in de literatuur wordt opgemerkt dat leerlingen vaak nauwelijks betrokken worden bij het IHP-proces en wanneer zij wel aanwezig zijn bij het opstellen van het plan wordt hen zelden naar hun mening gevraagd (Arndt, Konrad en Test, 2006).

Zorgfunctionarissen moeten volgens Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, Christensen, Woods en Lovett (2006a) leren de andere deelnemers meer te betrekken in het IHP-proces en bij het nemen van beslissingen. Het IHP-proces zou minder door zorgfunctionarissen aangestuurd moeten worden en meer door de leerling zelf, zodat ook andere deelnemers meer betrokken raken.

Zorgcoördinatoren moeten los durven laten ten gunste van hun leerlingen, zodat deze een grotere en meer leidende rol in hun eigen IHP-proces kunnen spelen.

Een derde van de LWOO-leerlingen uit de onderbouw van de BWS zegt genoeg kennis en vaardigheden te hebben om een bijdrage te kunnen leveren aan hun IHP (paragraaf 4.3.3). Uit onderzoek van Test, Mason, Hughes, Neale en Wood (2004, in Arndt, Konrad en Test, 2006) blijkt dat leerlingen heel goed in staat zijn om actieve betrokkenheid te tonen in IHP-bijeenkomsten, maar vaak onvoldoende voorbereid zijn. Leerlingen hebben training nodig in keuzes maken, probleemoplossen, besluitvorming, doelen stellen, het verdedigen van eigen standpunten en leiderschap (Arndt, Konrad en Test, 2006). Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner en Lovett (2006b) stellen dat leerlingen zonder training niet weten wat ze moeten doen. Leerlingen voorbereiden op hun rol in het IHP-proces is een belangrijke voorwaarde om hun deelname zinvol en effectief te laten zijn. Daarnaast moeten leerlingen zich gesteund voelen bij de uitvoering van het plan (Den Dulk, 2008). Een nader onderzoek naar de wijze waarop de BWS haar LWOO-leerlingen door training kan voorbereiden op deelname aan het eigen IHP-proces is aan te bevelen.

Wanneer LWOO-leerlingen op de BWS betrokken worden bij hun IHP-proces willen zij vooral aangeven waar ze hulp bij nodig hebben en uitleggen wat ze moeilijk vinden (figuur 5). Leerlingen vinden dat ze zelf het beste weten waar ze hulp bij nodig hebben. Door participatie in hun eigen IHP-proces denken ze een grotere betrokkenheid bij de eigen leervraag en begeleiding te krijgen, zich

meer verantwoordelijk te voelen voor het eigen leerproces, gemotiveerder te zijn en gericht hulp weten te vragen (paragraaf 4.3.2). In de literatuur wordt bevestigd dat leerlingen gemotiveerder zijn om de doelen in een IHP na te streven en te bereiken wanneer zij zelf een bijdrage hebben geleverd aan het formuleren van deze doelen (Arndt et al., 2006). Er wordt zo meer recht gedaan aan hun behoefte aan autonomie, competentie en relatie (Stevens in Reehorst, Van Rossum en Weeber, 2002).

Hoewel ouders betrokken willen worden bij het IHP-proces van hun kind, kunnen ze niet goed aangeven wat belangrijke doelen voor hun kind zijn en ook niet aangeven wat hun kind nodig heeft. Samen met de school de uitvoering en het bereikte effect van het IHP evalueren, vinden ze lastig (paragraaf 4.3.2). De helft van de ouders denkt dat ze over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikt om een rol te spelen in het IHP-proces (paragraaf 4.3.3). Toch denken ouders dat hun deelname zal leiden tot een grotere betrokkenheid bij het IHP van hun kind, hen meer inzicht geeft in de hulpvraag en dat ze gericht hulp kunnen bieden aan hun kind. Het grootste deel van de ouders vindt het IHP-proces net zo goed een taak van hen, als van de school. Volgen Weishaar (2010) kunnen onderwijsgevenden ouders voorbereiden op hun rol in het IHP-proces, zodat ze zich competentier voelen. Door hen vooraf te informeren over het doel van de bijeenkomst en hen uit te nodigen informatie over de kwaliteiten en voorkeuren van hun kind in te brengen, voelen ze zich meer betrokken en serieus genomen als gelijkwaardige partners. Stroggilos en Xanthacou (2006) adviseren dat het IHP niet vaker dan twee keer per jaar moet worden geëvalueerd, zodat ouders tijd vrij kunnen maken om hierbij aanwezig te zijn. Dat is in tegenspraak met Van der Leij, Kool en Van der Linde-Kaan (2000). Zij stellen dat IHP-perioden van drie maanden meestal te lang zijn, zeker bij meer complexe problemen/hulpvragen. Onderzocht zou kunnen worden wat voor de ouders op de BWS acceptabel is qua tijdsinvestering, zodat hier rekening mee gehouden kan worden ten aanzien van het aantal evaluatiemomenten. Daarnaast is het goed om persoonlijk met ouders in gesprek te gaan. Weinig ouders reageerden in eerste instantie op het verzoek mee te werken aan dit onderzoek. Zij zijn na een schriftelijke herinnering, telefonisch benaderd om alsnog hun medewerking te verlenen. Een aantal van hen waren kritisch over de zorg die volgens hen aan hun kind verleend wordt. Door met ouders in gesprek te gaan kunnen gevoelens van onvrede besproken worden en in gezamenlijkheid naar een oplossing worden gezocht. De manier waarop dit vorm gegeven kan worden, zal nader onderzocht moeten worden.

5.3 Rol van de zorgcoördinator

De vijf belangrijkste taken in het IHP-proces die volgens mentoren en docenten door de zorgcoördinator verricht moeten worden, zijn naast de eindverantwoordelijkheid dragen, het opstellen van het IHP, coördinatie van de uitvoering, het volgen van de ontwikkeling van leerlingen en het coachen van collega's in het omgaan met hulpvragen van kinderen (figuur 2). Op dit moment ligt de belangrijkste taak voor de zorgcoördinator in de eindverantwoording. Uit figuur 1 blijkt dat ook ouders dit een belangrijke taak vinden. De meeste ouders vinden het echter belangrijker dat de zorgcoördinator de ontwikkeling van hun kind in de gaten houdt. Het coachen van collega's wordt door een deel van de ouders als belangrijkste rol genoemd, hoewel dat op dit moment niet een rol is die volgens mentoren en docenten als belangrijk wordt ervaren. De zorgcoördinator vindt zelf dat coachen van collega's naast de eindverantwoording voor het IHP-proces haar belangrijkste taak zou moeten zijn. Van Huijgevoort en Fanchamps (2002, in Huijgevoort, 2003) onderschrijven dat de zorgcoördinator een belangrijke taak heeft in het coachen van collega's en in het begeleiden van leerlingen en ouders. Daarnaast brengt de zorgcoördinator structuur aan in de zorg door plannen te maken, materialen aan te dragen, maar ook door met het management visie, beleid en strategie af te stemmen en contact te onderhouden met externe instanties. Den Dulk (2008) stelt dat begeleiden en loslaten sleutelwoorden zijn voor de zorgcoördinator. Er moet zoveel mogelijk bij de mentor worden neergelegd en besproken in het (kern)team. De zorgcoördinator stuurt collega's aan, begeleidt de leerlingbespreking en bemiddelt in de haalbaarheid van de gestelde doelen in relatie tot het interne hulpverleningsaanbod. De meeste onderbouwmentoren van de BWS denken dat de

zorgcoördinator een rol kan spelen in het wegnemen van drempels door collega's te coachen betreffende het IHP-proces en het begeleiden van zorgleerlingen (paragraaf 4.3.3). Zij vinden dat de zorgcoördinator beschikbaar moet zijn voor vragen. Daarnaast moet de zorgcoördinator volgens hen de eindverantwoordelijkheid in het IHP-proces op zich (blijven) nemen. Een stappenplan ontwikkelen betreffende het IHP-proces en een eenvoudig format ontwikkelen voor het opstellen van het IHP door de mentor kunnen belangrijke actiepunten zijn om de rol van de mentor in het IHP-proces te vergroten. Een meer sturende en coachende rol van de zorgcoördinator op de BWS is aan te bevelen. Daarnaast moet er gekeken worden naar de manier waarop kennis en vaardigheden van mentoren t.a.v. het IHP-proces en het begeleiden van leerlingen hierin vergroot kunnen worden. Teamscholing wordt door mentoren niet wenselijk geacht (figuur 13). Een (intern) scholingsaanbod voor individuele of (kleine) groepen mentoren is wenselijker. De zorgcoördinator zou door middel van intervisie of individuele coaching het gevoel van competentie van mentoren ten aanzien van hun rol in het IHP-proces kunnen vergroten. Daarnaast is het wenselijk dat de zorgcoördinator samen met leidinggevende visie, beleid en strategie afstemt en ontwikkelt, zodat op een planmatige en doelgerichte wijze door alle professionals binnen de school invulling kan worden gegeven aan een effectieve zorgstructuur. Het is wenselijk dat het begeleiden van (zorg)leerlingen door alle professionals als een gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt gezien. Het stimuleren van participatie van alle betrokkenen in het IHP-proces vormt hier een onderdeel van. Het is daarbij zinvol dat over de concrete rolverdeling in het IHP-proces duidelijke afspraken worden gemaakt.

5.4 Beperkingen en kennisdeling van het onderzoek

Hoewel de manier waarop scholen voor voortgezet onderwijs in Zweden vorm geven aan hun zorgstructuur zeer inspirerend was om te ervaren, moet hierbij meegenomen worden dat de cultuurverschillen tussen Nederland en Zweden – zeker wat het onderwijs betreft – zeer groot zijn. Dit betekent dat de studiereis vooral een inspiratiebron is geweest en een voorbeeld van hoe mentoren, leerlingen en ouders meer betrokken kunnen worden in het IHP-proces en wat dit betekent voor de begeleiding van zorgleerlingen en de onderwijsstructuur op de BWS.

Dit onderzoek heeft ertoe geleid dat er duidelijkheid is ontstaan over de mogelijkheden van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces op de BWS. Alle partijen vinden het van groot belang dat er beter aangesloten wordt bij de individuele hulpvraag van LWOO-leerlingen en dat er meer inhoudelijk met het IHP gewerkt wordt. De rol die de zorgcoördinator daarin volgens mentoren en ouders kan spelen is duidelijk geworden.

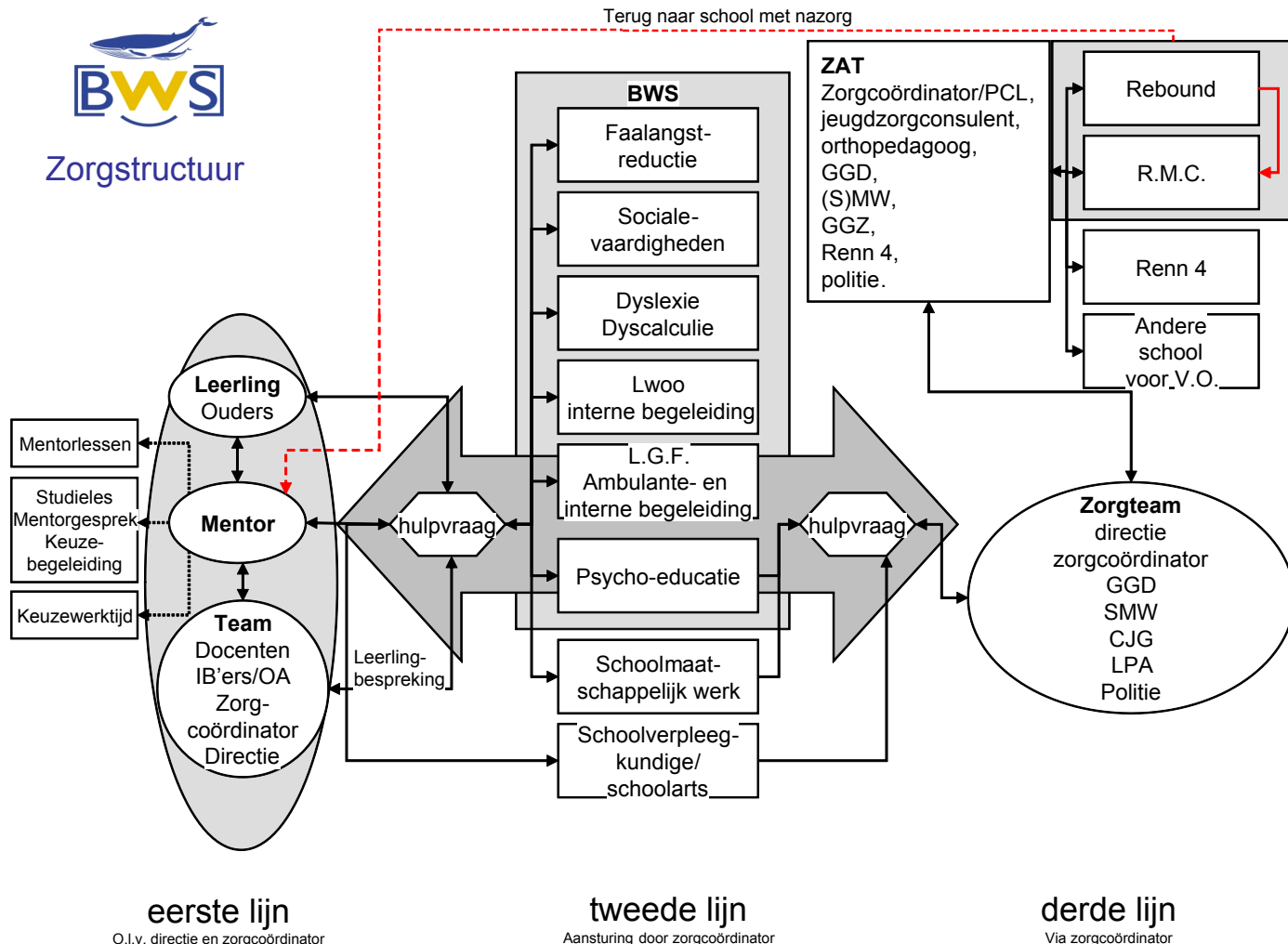
In de opzet van het onderzoek zou de mening van de directeur worden meegenomen. Door omstandigheden binnen de schoolorganisatie en ziekte van de directeur is dit niet gelukt. De afgelopen drie maanden van dit schooljaar was er een interim-directeur die slechts beperkt aanwezig was. Zijn taak wordt per volgend schooljaar overgenomen door een nieuwe directeur a.i. Om die reden is het niet gelukt om de resultaten van het onderzoek aan leidinggevende voor te leggen en de uitkomsten en aanbevelingen te bespreken. Eind juni zal het rapport voorgelegd worden aan de nieuwe directeur a.i. Er kan dan bekeken worden op welke manier team, ouders en leerlingen geïnformeerd kunnen worden over de uitkomsten ervan en of eventuele aanbevelingen overgenomen kunnen worden.

Literatuur

- Arndt, S.A., Konrad, M., & Test, D.W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial and special education*, Vol. 27, No. 4, pp. 194-207.
- Bakker-De Jong, M., & Mijland, I. (2010). *Handboek positieve groepsvorming*. Esch: Quirijn.
- Bakker-De Jong, M., & Mijland, I. (2006). *Handboek voor elke mentor*. Esch: Quirijn.
- Berg, I.K., & Szabó, P. (2010). *Oplossingsgericht coachen*. Amsterdam: Thema.
- Cauffman, L., & Dijk, J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Donkers, A. (2010). De klimaatschaal al reflectie op leraarsgedrag. Het pedagogisch klimaat in je klas in beeld. In J. van Balkom, T. Dollevoet en P. Vos (Red.), *Een vangnet van zorg. Aandacht voor alle leerlingen in het VO en MBO* (pp. 61-69). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dulk, H. den (2008). *Handelingsplanning in het voortgezet onderwijs*. Baarn: HBuitgevers
- Dycke, J.L. van, Martin, J.E., & Lovett, D.L. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into the IEP Process. *Council for Exceptional Children*, Vol. 38, No. 3, pp. 42-47.
- Fanchamps, J. (2010). Passend Onderwijs: Enkele voorwaarden om mee te doen. In J. van Balkom, T. Dollevoet en P. Vos (Red.), *Een vangnet van zorg. Aandacht voor alle leerlingen in het VO en MBO* (pp. 37-60). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Fish, W.W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure*, Vol. 53, No. 1, pp. 8-14.
- Gartin, B.C., & Murdick, N.L. (2005). IDEA 2004: the IEP. *Remedial and special education*, Vol. 26, No. 6, pp. 327-331.
- Goijaarts, A. (2010). In gesprek met leerlingen. Leerlingen oplossingsgericht betrekken bij het eigen leerproces. In J. van Balkom, T. Dollevoet en P. Vos (Red.), *Een vangnet van zorg. Aandacht voor alle leerlingen in het VO en MBO* (pp. 31-37). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Huijgevoort, H. van (2003). Schoolspecifiek competentieprofiel voor een zorgcoördinator in het VMBO. In J. Fanchamps en J. van der Sanden (Red.), *Integraal ondersteunen van een vernieuwend VMBO* (pp. 33-45). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kleijnen, R., & Broeck, G. van der (2003). Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg (GIL): Van integraal naar geïntegreerd. In J. Fanchamps en J. van der Sanden (Red.), *Integraal ondersteunen van een vernieuwend VMBO* (pp. 13-25). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leij, A. van der, Kool, E. & Linde-Kaan, A. van der (2000). Planmatig handelen. In Leij, A. van der, & Linde-Kaan, A. van der (Red.), *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (pp.107-147). Baarn: Intro.
- Måhlberg, K., & Sjöblom, M. (2011). *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Martin, J.E., Dycke, J.L. van, Greene, B.A., Gardner, J.E., Christensen, W.R., & Woods, L.L. (2006a). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, Vol. 72, No. 2, pp. 187-200.
- Martin, J.E., Dycke, J.L. van, Christensen, W.R., Greene, B.A., Gardner, J.E., & Lovett, D.L. (2006b). Increasing student participation in their transition IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children*, Vol. 72, No. 3, pp. 299-316.
- Melis, G.N. (2003). *Kenmerken van zorgleerlingen in het VMBO. Bezinning op het leerwegondersteunend onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Myers, A., & Eisenman, L. (2005). Student-led IEPs: Take the first step. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 37, No. 4, pp. 52-58.
- Prunty, A. (2011). Implementation of Children's Rights: What is in "the best Interests of the child" in relation to the individual education plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders (ASD)? *Irish Educational Studies*, Vol.30, No. 1, p.23-44.

- Reehorst, E., Rossum, J. van, & Weeber, F. (2002). *Van zorg naar ontwikkeling. Geïntegreerde leerlingbegeleiding in het VMBO*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Schröder-Servaes, C.H.M.L. , Baltussen, M.W.J., Boer, G. Chr. De, Bootsman-Slinkers, A. J., Bosch, M.M., Hamelink, K.K., Maasakkers, J.M.H. van, & Pieters, D.M.A.H (1999). *Handelingsplannen. Werken aan leerwegondersteunend onderwijs. Werkdocument. 's Hertogenbosch: VSLPC*.
- Stroggilos, V., & Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEP for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No. 3, pp. 339-349.
- Tennant, G. (2007). Individual Education Plans. IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research. *Support for learning*, Vol. 22, No. 4, pp. 204-208.
- Waard, M. de (2010). *Onderwijs en cultuur in Zweden en Nederland. Een vergelijking op hoofdpunten met de nadruk op inclusiviteit*. Rotterdam: ECOOR.
- Weishaar, P.M. (2010). What's new in... Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House*, Vol. 83, No. 6, pp. 207-210.

Bijlage 1: Zorgstructuur Burgemeester Walda School



Bijlage 2: Enquête docenten en mentoren Burgemeester Walda School

Hollum, april 2010

Betreft: onderzoek naar gebruik handelingsplannen op de BWS

Beste collega,

Sinds afgelopen schooljaar studeer ik aan een masteropleiding 'Special Educational Needs'. Voor mijn afstudeerscriptie onderzoek ik op welke wijze leerlingen, ouders en mentoren kunnen participeren in het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van het individueel handelingsplan (IHP) van LWOO-leerlingen in de onderbouw van de BWS, zodat beter aangesloten kan worden bij de individuele hulpvraag van de leerling en de betrokkenheid van alle partijen wordt vergroot. Daarnaast is mijn rol als zorgcoördinator hierbij ook belangrijk. Ik wil d.m.v. dit onderzoek duidelijkheid krijgen over de gewenste/vereiste rol van de zorgcoördinator in de begeleiding van deze leerlingen t.a.v. het IHP-proces.

Om een duidelijk beeld te krijgen van de wensen, doelstellingen en mogelijkheden van alle betrokkenen, leg ik zowel collega's (mentoren, docenten en directie) als ouders én leerlingen een vragenlijst voor. De informatie die verstrekt wordt, zal ik uiteraard vertrouwelijk behandelen.

Wanneer het onderzoek is afgerond, zal ik je op de hoogte brengen van de resultaten.

Ik denk dat mijn onderzoek kan bijdragen aan het verbeteren van de zorgstructuur op onze school, in het bijzonder t.a.v. de begeleiding van onze LWOO-leerlingen. Er is tot nu toe weinig onderzoek verricht naar leerling- en ouderparticipatie m.b.t. het IHP-proces van LWOO-leerlingen in het VMBO. Ik denk dat mijn onderzoek hieraan een waardevolle bijdrage kan leveren. Daarnaast staan we aan de vooravond van grote veranderingen m.b.t. Passend Onderwijs. Als (eiland)school zullen we hier adequaat mee om moeten gaan. Ik hoop dan ook van harte op jullie medewerking.

Met vriendelijke groet,

Suzanne Rozema

1. Welke functie(s) vervul je op de BWS?

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ mentor klas 1 | ☐ docent zaakvakken | ☐ directeur |
| ☐ mentor klas 2 | ☐ docent talen | ☐ IB'er |
| ☐ mentor klas 3 | ☐ docent exacte vakken | ☐ onderwijsondersteuner |
| ☐ mentor klas 4 | ☐ docent kunstvakken / l.o. | ☐ co-mentor onderbouw |
| | | ☐ co-mentor bovenbouw |

2. Wat is de belangrijkste doelstelling van de BWS t.a.v. het individueel handelingsplan (IHP) LWOO?

(één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ Het is verplicht om voor LWOO-leerlingen een IHP te hebben.
- ☐ Aansluiten bij de hulpvragen van individuele zorgleerlingen.
- ☐ (Vak)docenten duidelijk maken op welke wijze een LWOO-leerling hulp nodig heeft.
- ☐ Mentoren inzicht geven in de hulpvraag/zorgbehoefte van hun mentorleerling.
- ☐ Ouders laten zien op welke wijze de school hun kind ondersteunt in zijn zorgbehoefte.
- ☐ Inspectie laten zien op welke wijze wordt aangesloten bij de hulpvraag van LWOO-leerlingen.

3. Welke wensen heeft de school t.a.v. het individueel handelingsplan (IHP) LWOO?

(kruis maximaal 5 antwoordmogelijkheden aan)

- ☐ Het IHP moet docenten ondersteunen in de zorg die aan LWOO-leerlingen moet worden geboden.
- ☐ Het IHP moet mentoren ondersteunen in de begeleiding van hun LWOO-leerling.
- ☐ Het IHP moet duidelijk zijn: duidelijke hulpvraag, helder geformuleerde doelen, handvatten voor zorg die geboden moet worden (uitvoering), overzichtelijke evaluatie.
- ☐ Het IHP moet door alle docenten begrepen en gebruikt kunnen worden.
- ☐ Het IHP moet aan de eisen van inspectie voldoen.
- ☐ Het IHP moet zinvol zijn voor de betrokkene(n).
- ☐ Het IHP-proces mag niet teveel tijd en energie kosten.
- ☐ Het IHP moet aansluiten bij de hulpvraag van de leerling.
- ☐ Het IHP moet makkelijk in de dagelijkse (les)praktijk kunnen worden uitgevoerd.
- ☐ Anders, nl.

4. Wat is volgens jou de belangrijkste rol van de zorgcoördinator m.b.t. het opstellen, uitvoeren, en evalueren/bijstellen van het individueel handelingsplan (IHP) voor LWOO-leerlingen op dit moment? (één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ De zorgcoördinator is eindverantwoordelijke voor de coördinatie van het IHP-proces
- ☐ De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. het opstellen van het IHP.
- ☐ De zorgcoördinator stelt het IHP van LWOO-leerlingen op.
- ☐ De zorgcoördinator stelt ouders op de hoogte van de inhoud van het IHP van hun kind.
- ☐ De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. de uitvoering van het IHP.
- ☐ De zorgcoördinator houdt de ontwikkeling van zorgleerlingen scherp in de gaten.
- ☐ De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de evaluatie van het IHP.
- ☐ De zorgcoördinator evalueert de ontwikkeling van een LWOO-leerling tijdens leerlingbesprekingen.
- ☐ De zorgcoördinator schrijft de evaluatie van het IHP en stelt zonodig de doelen bij.
- ☐ De zorgcoördinator coacht collega's t.b.v. het omgaan met hulpvragen van leerlingen.

5. Wat zou volgens jou de belangrijkste rol van de zorgcoördinator in het IHP-proces moeten zijn?

Breng in de kolom voor de belangrijkste stellingen een rangorde van 1 tot 5 aan, waarbij 5 het belangrijkste is en 1 het minst belangrijk.

- | | |
|--|--|
| | De zorgcoördinator is eindverantwoordelijke voor de coördinatie van het IHP-proces |
| | De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. het opstellen van het IHP. |
| | De zorgcoördinator stelt het IHP van LWOO-leerlingen op. |
| | De zorgcoördinator stelt ouders op de hoogte van de inhoud van het IHP van hun kind. |
| | De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. de uitvoering van het IHP. |
| | De zorgcoördinator houdt de ontwikkeling van zorgleerlingen scherp in de gaten. |
| | De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de evaluatie van het IHP. |
| | De zorgcoördinator evalueert ontwikkeling van LWOO-leerlingen tijdens leerlingbesprekingen. |
| | De zorgcoördinator schrijft de evaluatie van het IHP en stelt zonodig de doelen bij. |
| | De zorgcoördinator betreft de leerling bij zijn eigen IHP-proces (opstellen, evalueren, bijstellen). |
| | De zorgcoördinator betreft ouders bij het IHP-proces van hun kind (opstellen, evalueren, bijstellen) |
| | De zorgcoördinator coacht collega's t.b.v. het omgaan met hulpvragen van leerlingen. |

6. Wat is volgens jou de belangrijkste reden dat leerlingen en ouders nauwelijks worden betrokken bij het IHP? (één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ Er wordt in de dagelijkse praktijk inhoudelijk te weinig met het IHP gewerkt.
- ☐ Het kost (te) veel tijd om leerlingen en ouders te betrekken bij het IHP-proces.

- ☐ Het heeft geen toegevoegde waarde.
- ☐ Leerlingen hebben niet de kennis + vaardigheden om deel te nemen aan hun eigen IHP-proces.
- ☐ Ouders hebben niet de kennis + vaardigheden om deel te nemen aan het IHP-proces van hun kind.
- ☐ Anders, nl.

7. Wat is volgens jou de belangrijkste reden dat mentoren nu nauwelijks bij het IHP-proces betrokken zijn? (één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ Er wordt in de dagelijkse praktijk inhoudelijk te weinig met het IHP gewerkt.
- ☐ Behoort niet tot de mentortaak.
- ☐ Hier is geen tijd voor binnen de mentortaak.
- ☐ Mentoren beschikken niet over voldoende kennis of vaardigheden.
- ☐ Anders, nl.

8. Hoeveel waarde hecht jij aan onderstaande voordelen van mentorparticipatie in het IHP-proces?

1= zeer belangrijk; 2= minder belangrijk; 3= niet van belang

Mentor heeft meer inzicht in de hulpvraag van de mentorleerling.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Mentor kan gericht begeleiden en zorg bieden aan de mentorleerling.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Mentor kan gericht met ouders communiceren over de begeleiding van hun kind.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Mentor kan gericht met vakdocenten communiceren over de leerling.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Mentor is meer betrokken bij het IHP van zijn mentorleerling.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Anders, nl.	1 ☐	2 ☐	3 ☐

9. Hoeveel waarde hecht jij aan onderstaande voordelen van leerlingparticipatie in het IHP-proces?

1= zeer belangrijk; 2= minder belangrijk; 3= niet van belang

Leerling kan gericht(er) aangeven wat hij nodig heeft.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Leerling is meer betrokken bij zijn eigen hulpvraag en begeleiding.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Leerling voelt zich meer verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Leerling is gemotiveerder.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Anders, nl.	1 ☐	2 ☐	3 ☐

10. Hoeveel waarde hecht jij aan onderstaande voordelen van ouderparticipatie in het IHP-proces?

1= zeer belangrijk; 2= minder belangrijk; 3= niet van belang

Ouders hebben meer inzicht in de hulpvraag van hun kind.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Ouders kunnen hun kind thuis gericht ondersteunen bij het leerproces.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Ouders kunnen gericht met docenten communiceren over hun kind.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Ouders zijn meer betrokken bij het IHP en de begeleiding van hun kind.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Anders, nl.	1 ☐	2 ☐	3 ☐

11. In welke van onderstaande taken zou de mentor een rol kunnen spelen?

(kruis maximaal 6 antwoordmogelijkheden aan)

- ☐ De mentor is eindverantwoordelijke voor de coördinatie van het IHP-proces
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. het opstellen van het IHP.
- ☐ De mentor stelt het IHP LWOO van zijn mentorleerling(en) op.
- ☐ De mentor stelt ouders op de hoogte van de inhoud van het IHP van hun kind.
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. de uitvoering van het IHP.

- ☐ De mentor houdt de ontwikkeling van zijn zorgleerlingen scherp in de gaten.
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de evaluatie van het IHP.
- ☐ De mentor evalueert de ontwikkeling van een mentorleerling met LWOO tijdens leerlingbespreking
- ☐ De mentor schrijft de evaluatie van het IHP en stelt zonodig de doelen bij.
- ☐ De mentor betreft de leerling bij zijn eigen IHP-proces (opstellen, evalueren, bijstellen).
- ☐ De mentor betreft ouders bij het IHP-proces van hun kind (opstellen, evalueren, bijstellen).
- ☐ De mentor coacht collega's t.b.v. het omgaan met hulpvragen van zijn mentorleerlingen.

12. Welke van onderstaande taken zou de mentor kunnen overnemen?

(kruis maximaal 6 antwoordmogelijkheden aan)

- ☐ De mentor is eindverantwoordelijke voor de coördinatie van het IHP-proces
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. het opstellen van het IHP.
- ☐ De mentor stelt het IHP LWOO van zijn mentorleerling(en) op.
- ☐ De mentor stelt ouders op de hoogte van de inhoud van het IHP van hun kind.
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. de uitvoering van het IHP.
- ☐ De mentor houdt de ontwikkeling van zijn zorgleerlingen scherp in de gaten.
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de evaluatie van het IHP.
- ☐ De mentor evalueert de ontwikkeling van een mentorleerling met LWOO tijdens leerlingbespreking
- ☐ De mentor schrijft de evaluatie van het IHP en stelt zonodig de doelen bij.
- ☐ De mentor betreft de leerling bij zijn eigen IHP-proces (opstellen, evalueren, bijstellen).
- ☐ De mentor betreft ouders bij het IHP-proces van hun kind (opstellen, evalueren, bijstellen).
- ☐ De mentor coacht collega's t.b.v. het omgaan met hulpvragen van zijn mentorleerlingen.

13. Om als mentor een rol te spelen in het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van een IHP LWOO heb je bepaalde kennis en vaardigheden nodig. Waarover beschik jij al?

1= absoluut eens; 2= eens; 3= neutraal; 4= oneens; 5= zeer oneens

Ik kan een probleem bij een leerling signaleren en evt. toetsen.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan een concrete hulpvraag van een leerling formuleren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan een diagnose maken (probleembeschrijving).	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan doelen formuleren (incl. prognose naar haalbaarheid).	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan voorbereidingen voor uitvoering organiseren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan verantwoordelijkheid van uitvoerenden aangeven.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan een plan (laten) uitvoeren volgens tijdpad en frequentie.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan ervaringen in een logboek (laten) bijhouden.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan de uitvoering evalueren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan het bereikte effect evalueren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan gestelde doelen controleren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan het oorspronkelijk gestelde probleem controleren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Als ik een format heb, ben ik in staat om IHP voor mijn mentorleerling op te stellen volgens bovenstaande stappen/inhoud.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan mijn mentorleerling coachen in zijn IHP-proces.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

14. Geef van onderstaande stellingen aan welke drempels er voor mentoren kunnen zijn om een bijdrage te leveren aan het IHP-proces?

1= absoluut eens; 2= eens; 3= neutraal; 4= oneens; 5= zeer oneens

Levert meer werk op als mentor.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik heb er niet de kennis en vaardigheden voor.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik ben bang dat ik hier geen taakuren voor krijg.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Anders, nl.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

15. Welke rol kan de zorgcoördinator spelen om evt. drempels weg te nemen?

- ☐ Collega's coachen m.b.t. IHP-proces en het begeleiden van zorgleerlingen.
- ☐ Het maken van een eenvoudig format voor het IHP.
- ☐ Beschikbaarheid als vraagbaak.
- ☐ Eindverantwoordelijkheid op zich nemen in het IHP-proces.
- ☐ Ontwikkelen van een stappenplan voor het IHP-proces.
- ☐ Anders, nl.

16. Geef van onderstaande voorwaarden in de schoolorganisatie aan in hoeverre deze voor jou belangrijk zijn voor implementatie van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces.

1= zeer belangrijk; 2= minder belangrijk; 3= niet van belang

Er moet op school een signaleringsprocedure zijn.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Regelmatig inhoudelijke leerlingbesprekingen zijn noodzakelijk.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Een eenvoudig leerlingvolgsysteem is onmisbaar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Overlegprocedures op schoolniveau zijn structureel.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
De interne zorgstructuur moet compleet zijn.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Een professionele cultuur in het team is vanzelfsprekend.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Voldoende tijd en ruimte binnen de organisatie.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Het management moet integrale leerlingenzorg stimuleren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Mentoren moeten voldoende toegerust (kennis en vaardigheden) zijn.	1 ☐	2 ☐	3 ☐
Leerlingen en ouders worden voldoende begeleid in het proces.	1 ☐	2 ☐	3 ☐

17. Welke rol kan directie spelen in het creëren van belangrijke voorwaarden in de schoolorganisatie voor implementatie van mentor-, leerling- en ouderparticipatie in het IHP-proces op de BWS?

- ☐ Regelmatig gevoerde leerlingbesprekingen worden geagendeerd.
- ☐ Mentoren krijgen tijd binnen hun formatie om samen met LWOO-leerlingen en hun ouders het IHP-proces vorm te geven.
- ☐ Zonodig krijgen mentoren de gelegenheid om scholing te volgen m.b.t. het IHP-proces en het begeleiden van zorgleerlingen.
- ☐ Directie plant een teamscholing m.b.t. het IHP-proces en begeleiding van zorgleerlingen.
- ☐ Directie onderkent het belang van een goede zorgstructuur en zet hier ook beleid voor uit.
- ☐ Anders, nl.

18. Zijn er nog zaken die je van belang acht m.b.t. leerling-, ouder- en mentorparticipatie in het IHP-proces op de BWS?

Bijlage 3: Enquête ouders van LWOO-leerlingen Burgemeester Walda School

Hollum, april 2010

Betreft: onderzoek naar gebruik handelingsplannen op de BWS

Beste ouder/verzorger,

Sinds afgelopen schooljaar studeer ik aan een masteropleiding 'Special Educational Needs'. Voor mijn afstudeerscriptie onderzoek ik op welke wijze leerlingen, ouders en mentoren kunnen deelnemen aan het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van het individueel handelingsplan (IHP) van leerlingen met leerwegondersteuning (LWOO) in de onderbouw van de BWS, zodat beter aangesloten kan worden bij de individuele hulpvraag van de leerling en de betrokkenheid van alle partijen wordt vergroot. Daarnaast is mijn rol als zorgcoördinator hierbij ook belangrijk. Ik wil d.m.v. dit onderzoek duidelijkheid krijgen over de gewenste/vereiste rol van de zorgcoördinator in de begeleiding van deze leerlingen t.a.v. het Individueel handelingsplanproces (IHP-proces).

Om een duidelijk beeld te krijgen van de wensen, doelstellingen en mogelijkheden van alle betrokkenen, leg ik zowel collega's (mentoren, docenten en directie) als ouders én leerlingen een vragenlijst voor. De informatie die verstrekt wordt, zal ik uiteraard vertrouwelijk behandelen.

Wanneer het onderzoek is afgerond, zal ik u op de hoogte brengen van de resultaten.

Ik denk dat mijn onderzoek kan bijdragen aan het verbeteren van de zorgstructuur op onze school, in het bijzonder t.a.v. de begeleiding van onze LWOO-leerlingen. Er is tot nu toe weinig onderzoek verricht naar leerling- en ouderdeelname m.b.t. het IHP-proces van LWOO-leerlingen in het VMBO. Ik denk dat mijn onderzoek hieraan een waardevolle bijdrage kan leveren. Daarnaast staan we aan de vooravond van grote veranderingen m.b.t. Passend Onderwijs. Als (eiland)school zullen we hier adequaat mee om moeten gaan. Ik hoop dan ook van harte op uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Suzanne Rozema

Zorgcoördinator Burgemeester Walda School
Student Master 'Special Educational Needs', leerroute 'Dynamisch coachen op verschillen'

1. In welke klas zit uw kind?

- ☐ klas 1 ☐ klas 2

2. Wat is voor u als ouder de belangrijkste doelstelling t.a.v. het individueel handelingsplan (IHP) LWOO voor uw kind? (één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ Ik wil dat mijn kind de hulp en ondersteuning krijgt die nodig is.
☐ Als ouder wil ik weten hoe de ondersteuning gerealiseerd wordt.
☐ Ik wil regelmatig door de mentor geïnformeerd worden over de voortgang van het IHP.
☐ Ik wil de mentor van mijn kind op de hoogte is van de hulpvraag en hierin kan begeleiden.
☐ Ik wil resultaat zien.
☐ Anders, nl.

3. Welke wensen heeft u als ouder t.a.v. het individueel handelingsplan (IHP) LWOO? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Het IHP moet docenten ondersteunen in de zorg die aan ons kind moet worden geboden.
☐ Het IHP moet mentoren ondersteunen in de begeleiding van ons kind.
☐ Het IHP moet duidelijk zijn: duidelijke hulpvraag, helder geformuleerde doelen, handvaten voor zorg die geboden moet worden (uitvoering), overzichtelijke evaluatie.

- ☐ Het IHP moet aan de eisen van inspectie voldoen.
- ☐ Het IHP moet zinvol zijn voor de betrokkene(n).
- ☐ Het IHP moet aansluiten bij de hulpvraag van ons kind.
- ☐ Het IHP moet makkelijk in de dagelijkse (les)praktijk kunnen worden uitgevoerd.
- ☐ Anders, nl.

4. Hoe moet de individuele zorgbehoefte van uw kind worden vastgelegd in het IHP LWOO?
(er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ De hulpvraag van ons kind moet duidelijk geformuleerd zijn.
- ☐ Er is een duidelijke probleembeschrijving.
- ☐ Er zijn haalbare doelen geformuleerd.
- ☐ De doelen zijn globaal/algemeen geformuleerd.
- ☐ De doelen zijn per vaardigheid/vak geformuleerd.
- ☐ De organisatie van de uitvoering is duidelijk omschreven (wie, wat, waar, wanneer).
- ☐ Moment en manier van evaluatie is vastgelegd.
- ☐ Anders, nl.

5. Wat is volgens u de belangrijkste rol van de zorgcoördinator m.b.t. het opstellen, uitvoeren, en evalueren/bijstellen van het individueel handelingsplan (IHP) voor LWOO-leerlingen?
(één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ De zorgcoördinator is eindverantwoordelijke voor de coördinatie van het IHP-proces
- ☐ De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. het opstellen van het IHP.
- ☐ De zorgcoördinator stelt ouders op de hoogte van de inhoud van het IHP van hun kind.
- ☐ De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. de uitvoering van het IHP.
- ☐ De zorgcoördinator houdt de ontwikkeling van zorgleerlingen scherp in de gaten.
- ☐ De zorgcoördinator is verantwoordelijk voor de evaluatie van het IHP.
- ☐ De zorgcoördinator evalueert de ontwikkeling van een LWOO-leerling tijdens leerlingbesprekingen.
- ☐ De zorgcoördinator schrijft de evaluatie van het IHP en stelt zonodig de doelen bij.
- ☐ De zorgcoördinator coacht (vak)docenten in het omgaan met hulpvragen van leerlingen.

6. Vindt u dat u als ouder voldoende wordt betrokken bij het individueel handelingsplan van uw kind?

- ☐ Ja, ga door naar vraag 9.
- ☐ Nee.

7. Vindt u dat uw kind voldoende wordt betrokken bij zijn eigen individueel handelingsplan?

- ☐ Ja, ga door naar vraag 9.
- ☐ Nee.

8. Wat is volgens u de belangrijkste reden dat leerlingen en/of ouders nauwelijks worden betrokken bij het individueel handelingsplan (IHP)? (één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ Er wordt in de dagelijkse praktijk inhoudelijk te weinig met het IHP gewerkt.
- ☐ Het kost (te) veel tijd om leerlingen en/of ouders te betrekken bij het IHP-proces.
- ☐ Het heeft geen toegevoegde waarde.
- ☐ Leerlingen hebben niet de kennis + vaardigheden om deel te nemen aan hun eigen IHP-proces.
- ☐ Ouders hebben niet de kennis + vaardigheden om deel te nemen aan het IHP-proces van hun kind.
- ☐ Anders, nl.

9. Vindt u dat de mentor voldoende is betrokken bij het individueel handelingsplan van uw kind?

- ☐ Ja, ga door naar vraag 11.
- ☐ Nee.

10. Wat is volgens u de belangrijkste reden dat mentoren nu nauwelijks bij het IHP-proces betrokken zijn? (één antwoordmogelijkheid aankruisen)

- ☐ Er wordt in de dagelijkse praktijk inhoudelijk te weinig met het IHP gewerkt.
- ☐ Het behoort niet tot de mentortak.
- ☐ Mentoren hebben hier geen tijd voor.
- ☐ Mentoren beschikken niet over voldoende kennis of vaardigheden.
- ☐ Anders, nl.

11. In welke van onderstaande taken zou de mentor volgens u een rol moeten spelen? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ De mentor is eindverantwoordelijke voor de coördinatie van het IHP-proces
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. het opstellen van het IHP.
- ☐ De mentor stelt het IHP LWOO van zijn mentorleerling(en) op.
- ☐ De mentor stelt ouders op de hoogte van de inhoud van het IHP van hun kind.
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de coördinatie t.a.v. de uitvoering van het IHP.
- ☐ De mentor houdt de ontwikkeling van zijn zorgleerlingen scherp in de gaten.
- ☐ De mentor is verantwoordelijk voor de evaluatie van het IHP.
- ☐ De mentor evalueert de ontwikkeling van een mentorleerling met LWOO tijdens leerlingbespreking
- ☐ De mentor schrijft de evaluatie van het IHP en stelt zonodig de doelen bij.
- ☐ De mentor betreft de leerling bij zijn eigen IHP-proces (opstellen, evalueren, bijstellen).
- ☐ De mentor betreft ouders bij het IHP-proces van hun kind (opstellen, evalueren, bijstellen).
- ☐ De mentor coacht collega's t.b.v. het omgaan met hulpvragen van zijn mentorleerlingen.

12. Hoeveel waarde hecht u aan onderstaande voordelen van mentordeelname aan het IHP-proces? 1= zeer belangrijk; 2= minder belangrijk; 3= niet van belang

- | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| De mentor heeft daardoor meer inzicht in de hulpvraag van de mentorleerling. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| De mentor kan gericht begeleiden en zorg bieden aan de mentorleerling. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| De mentor kan gericht met ouders communiceren over de begeleiding van hun kind. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| De mentor kan gericht met vakdocenten communiceren over de leerling. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| De mentor is meer betrokken bij het IHP van zijn mentorleerling. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Anders, nl. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |

13. Hoeveel waarde hecht u aan onderstaande voordelen van leerlingdeelname aan het IHP-proces? 1= zeer belangrijk; 2= minder belangrijk; 3= niet van belang

- | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Leerling kan gericht(er) aangeven wat hij nodig heeft. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Leerling is meer betrokken bij zijn eigen hulpvraag en begeleiding. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Leerling voelt zich meer verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Leerling is gemotiveerder. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Anders, nl. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |

14. Hoeveel waarde hecht u aan onderstaande voordelen van ouderdeelname aan het IHP-proces? 1= zeer belangrijk; 2= minder belangrijk; 3= niet van belang

- | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ouders hebben meer inzicht in de hulpvraag van hun kind. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Ouders kunnen hun kind thuis gericht ondersteunen bij het leerproces. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Ouders kunnen gericht met docenten communiceren over hun kind. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Ouders zijn meer betrokken bij het IHP en de begeleiding van hun kind. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |
| Anders, nl. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ |

15. Op welke manier zou u als ouder een rol kunnen spelen in het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van het IHP LWOO van uw kind?

1= absoluut eens; 2= eens; 3= neutraal; 4= oneens; 5= zeer oneens

Ik weet wat mijn kind nodig heeft.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan aangeven wat belangrijke doelen zijn voor mijn kind.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan samen met school de uitvoering evalueren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan samen met school het bereikte effect evalueren.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Anders, nl.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

16. Wat zouden voor u als ouder drempels kunnen zijn om een bijdrage te leveren aan het IHP-proces? 1= zeer oneens; 2= oneens; 3= neutraal; 4= eens; 5= absoluut eens

Het kost me teveel tijd.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik heb er geen verstand van.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Het is een taak van de school, niet van mij als ouder.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Anders, nl.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

17. Zijn er nog zaken die u van belang acht m.b.t. leerling-, ouder- en mentordeelname bij het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van het IHP LWOO van uw kind?

Bijlage 4: Enquête LWOO-leerlingen Burgemeester Walda School

1. In welke klas zit je?

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ klas 1 VMBO-Basis | ☐ klas 1 VMBO-Kader | ☐ klas 1 VMBO-Theoretisch |
| ☐ klas 2 VMBO-Basis | ☐ klas 2 VMBO-Kader | ☐ klas 2 VMBO-Theoretisch |

2. Af en toe krijg je extra hulp van leraren. Daarom heb je een LWOO-kaart. Wist je dat je ook een individueel handelingsplan (IHP LWOO) hebt waarin leraren en je ouders kunnen lezen welke hulp jij nodig hebt?

- ☐ Ja.
- ☐ Ja, ik heb mijn handelingsplan wel eens gezien.
- ☐ Nee.

3. Wat moet er volgens jou in ieder geval in dat individueel handelingsplan staan?

- ☐ Waar ik moeite mee heb.
 - ☐ Op welke manier leraren me kunnen helpen.
 - ☐ Wat ik zelf kan doen.
 - ☐ Wat ik goed kan.
 - ☐ Wat ik wil bereiken na een bepaalde tijd.
 - ☐ Anders, nl.
-

4. Als je zelf mee mocht helpen bij het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van je individueel handelingsplan, wat is dan voor jou belangrijk?

- ☐ Dat ik zelf kan aangeven waar ik hulp bij nodig heb.
 - ☐ Dat ik zelf kan zeggen op welke manier ik hulp wil.
 - ☐ Dat ik zelf kan uitleggen wat ik moeilijk vind.
 - ☐ Dat ik zelf kan aangeven of ik iets gehad heb aan de extra hulp.
 - ☐ Dat ik kan vertellen wat er veranderd moet worden aan de manier waarop ik nu hulp krijg.
 - ☐ Dat ik kan aangeven wat ik zelf kan doen.
 - ☐ Dat ik serieus genomen wordt.
 - ☐ Anders, nl.
-

5. Hoe kan een handelingsplan er het beste uitzien volgens jou?

- ☐ Overzichtelijk, bijvoorbeeld in schema's.
 - ☐ Met plaatjes, bijvoorbeeld in de vorm van een mindmap.
 - ☐ Met duidelijke stappen over wat er moet gebeuren.
 - ☐ Anders, nl.
-

6. Op welke manier zou je het liefst begeleid willen worden?

- ☐ Tijdens de les, zodat ik geholpen kan worden als iets niet lukt.
 - ☐ In een klein groepje of alleen in een aparte ruimte.
 - ☐ Door maar één persoon, die weet wat ik moeilijk vind.
 - ☐ Door vakleraren, omdat zij het meeste van hun eigen vak weten.
 - ☐ Anders, nl.
-

7. Wat is volgens jou de belangrijkste reden dat je nu niet meedoet bij het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van je eigen individuele handelingsplan?

- ☐ Leerlingen worden niet serieus genomen.

- ☐ Het kost (te) veel tijd als leerlingen ook hun mening geven.
- ☐ Het heeft geen nut.
- ☐ Leerlingen hebben hier geen verstand van.
- ☐ Leerlingen hebben hier geen zin in.
- ☐ Anders, nl. _____

8. Hoe eens ben je het met de voordelen van het meedoen als leerling aan het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van je eigen individuele handelingsplan?

1= zeer oneens; 2= oneens; 3= neutraal; 4= eens; 5= absoluut eens

Ik weet zelf het beste waar ik hulp bij nodig heb.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik kan heel goed aangeven wat voor hulp ik nodig heb.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Als ik eigen inbreng heb, ben ik ook bereid om me meer in te zetten.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Als ik eigen inbreng heb, voel ik me meer verantwoordelijk.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Anders, nl. _____	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

9. Hoe eens ben je het met de moeilijkheden hieronder waardoor je niet mee zou kunnen doen aan het opstellen, uitvoeren en evalueren/bijstellen van je eigen individuele handelingsplan?

1= zeer oneens; 2= oneens; 3= neutraal; 4= eens; 5= absoluut eens

Het kost me teveel tijd.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik heb er geen verstand van.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ik heb er geen zin in.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Anders, nl. _____	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

10. Zijn er nog dingen die je wilt zeggen over de extra hulp die je nodig hebt?

Bijlage 5: Interviewvragen voor zorgfunctionarissen op Zweedse scholen

Tijdens een studiebezoek aan Zweden van 21 tot met 24 maart 2011 heb ik interviews en gesprekken gevoerd met verschillende docenten, zorgcoördinatoren, special needs leerkrachten en directeuren op diverse scholen in en om Stockholm:

- ✚ Hans Steenbergen, directeur Kyrkskolan in Västerljung
- ✚ Margareta Sålby, rector Hedebyskolan in Vagnhärad
- ✚ Kajsa Eriksson Larsson, rector Hedebyskolan in Vagnhärad
- ✚ Per Persson, Special Needs coördinator Victor Rydberg Skolan in Djursholm
- ✚ Janne Lindelöw, directeur Lilla Adolf Frederiks Skolan in Stockholm
- ✚ Ann Änglar, groepsleerkracht Lilla Adolf Frederiks Skolan in Stockholm
- ✚ Sara Karlsson, rector Jensen grund- en samsskola in Stockholm
- ✚ Special Needs coördinator Ane Brun van Jensen grund- en samsskola in Stockholm

Rode draad in de gesprekken was het verkrijgen van een beeld van hoe de zorgstructuur op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs in Zweden is georganiseerd en op welke manier er met handelingsplannen wordt gewerkt. Onderstaande vragen waren leidraad voor de betreffende interviews:

How is the support structure in mainstream secondary schools in Sweden organized?

1. How do you organize the support structure in your school?
2. How is the support structure in your school coordinated?
3. Which students are eligible for special educational needs?
4. How do you design the support for those students?
5. Do you work with Individual Educational Plans?
 - ✚ For which students do you draw up an IEP?
 - ✚ Who is involved in formulating, implementing and evaluating the IEP?
 - ✚ If the student is involved in their own IEP, how is this is done, and how is he/she coached here?
 - ✚ What components are included in an IEP?
 - ✚ When is the IEP reviewed and if necessary, adjusted?
6. What role does the coaching guidance of (SEN)students and their teachers?
7. What are problems you have to cope with regarding the support of (SEN)students?