

Landelijke norm voor basisondersteuning

Ontwikkeling van een concrete landelijke norm voor de basisondersteuning op drie ondersteuningsgebieden



Landelijke norm voor basisondersteuning

Eindrapportage

Ontwikkeling van een concrete landelijke norm voor de
basisondersteuning op drie ondersteuningsgebieden

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| Managementsamenvatting | 1 |
| H1 Landelijke norm basisondersteuning | 3 |
| 1.1 Aanleiding | 3 |
| 1.2 De opdracht | 3 |
| 1.3 Inkadering van de opdracht | 4 |
| H2 Werkwijze | 6 |
| 2.1 Uitgangspunten voor onze aanpak | 6 |
| 2.2 Aanpak | 6 |
| H3 Naar een landelijke norm | 12 |
| 3.1 Opbrengsten deskresearch en expertraadpleging | 12 |
| 3.2 Opbrengsten veldraadpleging | 15 |
| 3.3 Opbrengsten quickscan | 16 |
| 3.4 Opbrengsten focusgroepen | 20 |
| 3.5 Opbrengsten reflectiebijeenkomst | 22 |
| 3.6 Naar een definitieve landelijk norm voor basisondersteuning | 23 |
| H4 Conclusies en aanbevelingen | 26 |
| 4.1 Conclusies | 26 |
| 4.2 Aanbevelingen | 28 |
| 4.2.1 Aanbevelingen t.a.v. doorontwikkeling naar een volledige landelijke norm | 29 |
| Bijlage 1 Zoekstrategieën en proces van selectie literatuur | 32 |
| 1.1 Zoekstrategie praktijkbronnen | 32 |
| 1.1.1 Zoekstrategie Google Search en websites van kennisinstellingen | 32 |
| 1.1.2 Proces van selectie | 33 |
| 1.2 Zoekstrategie wetenschappelijke literatuur | 33 |
| 1.2.1 Zoekstrategie Web of Science | 34 |
| 1.2.2 Proces van selectie | 34 |
| Bijlage 2 Opbrengsten deskresearch | 36 |
| 2.1 Lees-, spellingsproblemen en dyslexie | 36 |
| 2.1.1 Definitie van lees-, spellingsproblemen en dyslexie | 36 |
| 2.1.2 Screeningsinstrumenten voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie | 37 |
| 2.1.3 Werkzame interventies van lees-, spellingsproblemen en dyslexie | 38 |
| 2.2 Meer -en hoogbegaafdheid | 40 |
| 2.2.1 Definitie van meer -en hoogbegaafdheid | 40 |
| 2.2.2 Screeningsinstrumenten voor meer- en hoogbegaafdheid | 42 |
| 2.2.3 Werkzame interventies voor meer- en hoogbegaafdheid | 44 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 2.3 | Executieve functies | 47 |
| 2.3.1 | Definitie van executieve functies | 47 |
| 2.3.2 | Screeningsinstrumenten voor executieve functies | 48 |
| 2.3.3 | Werkzame interventies voor executieve functies | 49 |
| Bijlage 3 Literatuurlijst deskresearch | | 54 |
| 3.1 | Wetenschappelijke literatuur | 54 |
| 3.2 | Praktijkbronnen | 57 |
| Bijlage 4 Steekproefstrategie quickscan | | 58 |
| Bijlage 5 Opbrengsten quickscan | | 61 |
| Bijlage 6 Normenkaders | | 71 |
| 6.1 | Eerste versie | 72 |
| 6.2 | Tweede versie | 78 |
| 6.3 | Definitieve versie | 82 |
| 6.3.1 | Definitieve versie zonder groeimodel | 82 |
| 6.3.2 | Definitieve versie met groeimodel | 87 |
| Colofon | | 91 |

Dit document (inclusief eventuele bijlagen) is opgesteld door BMC en de (auteurs)rechten met betrekking tot de inhoud en het format van dit document berusten bij BMC. Dit document is uitsluitend bedoeld voor gebruik door de opdrachtgever en mag niet worden gepubliceerd of aan anderen ter beschikking worden gesteld zonder uitdrukkelijke voorafgaande toestemming van BMC.

Managementsamenvatting

De opdracht

Het ministerie van OCW heeft BMC de opdracht gegeven om te komen tot een voorstel voor een landelijke norm voor de basisondersteuning in het basis-, voortgezet en gespecialiseerd onderwijs voor drie ondersteuningsgebieden:

1. lezen/spellen en dyslexie;
2. meer- en hoogbegaafdheid;
3. leergedrag (lees: taak-/werkgedrag, executieve functies).

Het doel van dit onderzoek was drieledig:

- een breed overzicht op te stellen van indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot drie specifieke ondersteuningsgebieden (1. lezen/spellen en dyslexie, 2. meer- en hoogbegaafdheid en 3. leergedrag (lees: taak-/werkgedrag, executieve functies));
- een beargumenteerd voorstel te doen voor indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden die minimaal al op 75% van de scholen gerealiseerd worden;
- een beargumenteerd voorstel te doen voor indicatoren voor een groeimodel voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden.

De werkwijze

Om dit doel te bereiken hebben we een plan van aanpak gehanteerd dat bestond uit zes opeenvolgende stappen:

1. **deskresearch en expertraadpleging** om te komen tot een breed overzicht van indicatoren voor basisondersteuning op de ondersteuningsgebieden;
2. **veldraadpleging** om in co-creatie met onderwijsprofessionals een landelijke norm voor basisondersteuning te ontwikkelen;
3. **quickscan** om na te gaan in hoeverre de landelijke norm realistisch en haalbaar is;
4. **focusgroep** om met ouder(s) en/of verzorger(s) (hierna: 'ouders' als ook ouder, verzorger en/of verzorgers bedoeld kunnen worden) hun behoefte aan een landelijke norm basisondersteuning in kaart te brengen en een focusgroep met gespecialiseerd onderwijs voor het valideren van een landelijke norm basisondersteuning in het gespecialiseerd onderwijs;
5. **reflectiebijeenkomst** om samen met onderwijsprofessionals en experts te reflecteren op eerdere opbrengsten en te komen tot een groeimodel.

De conclusies

Allereerst blijkt dat er onder de geraadpleegde onderwijsprofessionals en experts brede consensus bestaat over de ontwikkelde landelijke norm voor basisondersteuning ([zie bijlage 6.3](#)). De landelijke norm voor basisondersteuning wordt door hen duidelijk herkend als werkzame praktijk. Deze herkenning is belangrijk voor het creëren van draagvlak voor het toepassen van de landelijke norm in de praktijk.

Daarnaast kan op basis van de resultaten geconcludeerd worden dat er op meer dan 75% van de 137 onderzochte scholen handelingsgericht wordt gewerkt. Wel wordt op de onderzochte scholen voor basisonderwijs relatief meer (86%) handelingsgericht gewerkt dan op de onderzochte scholen in het voortgezet onderwijs (72%). Daarnaast laten de resultaten zien dat met name de indicatoren met betrekking tot executieve functies veelal door minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd.

Een andere conclusie is dat een landelijke norm voor basisondersteuning niet werkbaar lijkt te zijn in de praktijk van het gespecialiseerd onderwijs. Uit de focusgroep met vertegenwoordigers van het gespecialiseerd onderwijs kwam duidelijk naar voren dat de ondersteuning in het gespecialiseerd onderwijs meer specifiek is dan de basisondersteuning

in het regulier onderwijs. Dit vraagt om maatwerk dat niet te vertalen is in een landelijk normenkader.

Uit de focusgroep met ouders kwam naar voren dat ouders het belangrijk vinden dat ze actief en op meerdere momenten geïnformeerd worden over basisondersteuning op school. Daarnaast gaven ze aan de wederkerigheid en gelijkwaardigheid in het gesprek over de ondersteuning van hun kind van groot belang te vinden.

De opbrengsten van de reflectiebijeenkomsten hebben meer inzicht gegeven in mogelijke varianten voor een groeimodel voor basisondersteuning. Drie varianten konden worden onderscheiden:

1. *Verdiepen*. Dit groeimodel richt op het verdiepen van de landelijk norm voor basisondersteuning, opdat elk van de voorgestelde indicatoren op 75% van de onderzochte scholen gerealiseerd wordt.
2. *Versterken*. Dit groeimodel bevat de indicatoren van de minimumvariant, waarbij speciale aandacht zou uit moeten gaan naar de versterking van het pedagogisch-didactische handelen en handelingsgericht werken van leerkrachten/docenten en mentoren in de klas.
3. *Verbreden*. Dit groeimodel bevat aanvullende relevante indicatoren voor nog nader te bepalen ondersteuningsgebieden, zoals genoemd: rekenen (dyscalculie), sociaal-emotionele ontwikkeling, disharmonische intelligentie en leerlingen met een dubbele bijzonderheid genoemd.

De reflectiebijeenkomsten hebben echter niet geleid tot een weloverwogen keuze voor een van de voorgestelde varianten.

Aanbevelingen

Uit het onderzoek zijn een aantal aanbeveling naar voren gekomen voor het implementeren van de landelijke norm basisondersteuning in het basis- en voortgezet onderwijs.

Ten eerste biedt de landelijke norm met het overzicht van indicatoren een verdieping op standaard OP2 van sectorale onderzoekskaders die de Inspectie van het Onderwijs hanteert. Het verdient dan ook aanbeveling om de landelijke norm voor basisondersteuning te verbinden aan de sectorale onderzoekskaders.

Daarnaast kan de landelijke norm voor basisondersteuning gebruikt worden als referentiekader om een professionele dialoog te stimuleren over de kwaliteit van de basisondersteuning binnen scholen en tussen samenwerkingsverbanden en scholen. Samenwerkingsverbanden en scholen kunnen de landelijke norm inzetten als onderdeel van zelfevaluatie. Zo kan de landelijk norm voor basisondersteuning een levend document worden dat gebruikt wordt voor zowel de verbetering van de basiskwaliteit van scholen (schoolontwikkeling) als voor verantwoording naar de Inspectie van het Onderwijs toe.

Zowel de onderwijsprofessionals als de ontwikkelgroep gaven aan dat op scholen veelal de kennis en expertise ontbreekt voor het kunnen bieden van goede basisondersteuning. Dit geldt met name voor de ondersteuningsgebieden executieve functies en meer- en hoogbegaafdheid. De laatste aanbeveling heeft dan ook betrekking op het bevorderen van de professionele ontwikkeling en het beschikbaar stellen van tijd en ruimte voor onderwijsprofessionals. In het verlengde hiervan verdient het ook aanbeveling om de landelijke norm voor basisondersteuning op te nemen als onderdeel van het curriculum van lerarenopleidingen voor basis- en voortgezet onderwijs.

H1 | Landelijke norm basisondersteuning

1.1 Aanleiding

Met de invoering van passend onderwijs in 2014 is de term basisondersteuning geïntroduceerd. Basisondersteuning verwijst naar het door het samenwerkingsverband afgesproken geheel van preventieve en licht curatieve interventies die binnen de onderwijs-ondersteuningsstructuur van de school planmatig en op een overeengekomen kwaliteitsniveau, eventueel in samenwerking met ketenpartners, worden uitgevoerd.¹ Destijds is vastgelegd dat elk samenwerkingsverband het niveau en de invulling van basisondersteuning op de scholen binnen de eigen regio vaststelt. Het ontbreken van vaste criteria voor basisondersteuning kan, zoals omschreven in de motie² van Kwint (SP), Westerveld (GL) en Van den Hul (PvdA), leiden tot grote regionale verschillen tussen samenwerkingsverbanden met betrekking tot de invulling van de basisondersteuning, met rechtsongelijkheid tot gevolg. Tevens leidt dit tot onduidelijkheid en onzekerheid voor leerlingen, ouders en leraren.

Om deze verschillen weg te nemen is op 4 juli 2019 de motie van Kwint (SP) c.s. aangenomen om te komen tot een landelijke norm voor basisondersteuning per schoollocatie. Een norm beoogt meer duidelijkheid te bieden aan onderwijsprofessionals, ouders en leerlingen over welke ondersteuning minimaal op elke school aanwezig is en wat daarvoor moet worden gedaan. Ook biedt het duidelijkheid voor lerarenopleidingen, zodat zij beter weten wat leraren minimaal moeten kunnen in de ondersteuning van leerlingen. Daarnaast zorgt een norm voor meer rechtsgelijkheid voor leerlingen tussen regio's. Tot slot kan zo beter toezicht worden gehouden door de Inspectie van het Onderwijs op de basisondersteuning van scholen.

Naar aanleiding van deze motie heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) sinds 2020 samen met een begeleidingscommissie³ en een expertgroep⁴ de mogelijkheden van een landelijke norm voor basisondersteuning onderzocht. Het resultaat hiervan is een stappenplan met de titel 'Basisondersteuning in 6 stappen'. Dit stappenplan probeert inzichtelijk te maken welke stappen een school doorloopt om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen. De stappen zoals opgenomen in het stappenplan werden door de onderwijsprofessionals herkend als dagelijkse praktijk. In de ogen van de leden van de Tweede Kamercommissie gaf het stappenplan echter onvoldoende concrete handvatten voor de invulling van basisondersteuning in de praktijk. Hierdoor leverde het stappenplan niet het gewenste resultaat op, namelijk een goede basis om tot een landelijke norm te komen.

1.2 De opdracht

Sinds de start van het traject in 2020 heeft OCW samen met de expertgroep, de begeleidingscommissie, en diverse experts en onderwijsprofessionals intensief gezocht naar mogelijkheden om de landelijke norm basisondersteuning verder uit te werken. Tot op heden heeft dit geleid tot enkele bouwstenen, maar niet tot een bevredigend resultaat. Daarom is door het ministerie van OCW besloten om een opdracht tot verdere ontwikkeling te verstrekken. Vanwege gebrek aan eenduidigheid over de nut en noodzaak van een landelijke

¹ Referentiekader Passend onderwijs. (2013).

<https://voo.nl/wp-content/uploads/2022/01/PO-Raad-e.a.-Referentiekader-Passend-onderwijs.pdf>.

² Motie, nr 31497-328

³ In deze begeleidingscommissie zaten AOb, CNV, Netwerk LPO, Sectorraad Samenwerkingsverbanden vo, Sectorraad Gespecialiseerd Onderwijs, Ouders & Onderwijs, VO-raad, PO-Raad, Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG) en de Inspectie van het Onderwijs.

⁴ De expertgroep bestond o.a. uit leraren, interne begeleiders/ondersteuningscoördinatoren, functionarissen vanuit samenwerkingsverbanden en wetenschappers.

norm voor basisondersteuning heeft de begeleidingscommissie niet ingestemd met het verstrekken van deze opdracht.

Omdat de ondersteuning die leerlingen nodig hebben divers is, is het op dit moment nog niet duidelijk of en hoe er voor alle ondersteuningsgebieden een norm vastgesteld kan worden. Daarom is ervoor gekozen om nu een afgebakende opdracht uit te zetten voor drie ondersteuningsgebieden. Het ministerie van OCW heeft BMC de opdracht gegeven om te komen tot een voorstel voor een landelijke norm voor de basisondersteuning in het basis-, voortgezet en gespecialiseerd onderwijs voor 1. lezen/spellen en dyslexie, 2. meer- en hoogbegaafdheid en 3. leergedrag (lees: taak-/werkgedrag, executieve functies). Het voorstel beschrijft wat scholen minimaal moeten bieden aan basisondersteuning per ondersteuningsgebied op de schoollocatie. Ook wordt per ondersteuningsgebied een groeimodel weergegeven, zodat samenwerkingsverbanden en scholen de basisondersteuning kunnen uitbouwen. Het voorstel bevat een concreet overzicht van indicatoren voor het minimumniveau van de basisondersteuning en het groeimodel. Het product moet zijn gericht op onderwijsprofessionals en bruikbaar in de schoolpraktijk, maar ook leesbaar voor ouders en voor leerlingen.

Samenvattend heeft BMC de opdracht gekregen om:

- een breed overzicht op te stellen van indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot drie vastgestelde ondersteuningsgebieden;
- veldraadpleging te organiseren en uit te voeren;
- een beargumenteerd voorstel te doen voor indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden die minimaal al op 75% van de scholen gerealiseerd worden (minimumniveau op de drie ondersteuningsgebieden);
- een beargumenteerd voorstel te doen voor indicatoren voor een groeimodel voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden;
- een reflectie te geven op de aanpak om te komen tot een landelijke norm voor basisondersteuning en een advies over de doorontwikkeling ervan voor alle ondersteuningsgebieden.

1.3 Inkadering van de opdracht

Een samenwerkingsverband legt in het ondersteuningsplan vast hoe passend onderwijs in de regio wordt vormgegeven. Conform artikel 18.8a van de Wet op het primair onderwijs (WPO) en artikel 17.8a van de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) dient het ondersteuningsplan in elk geval het volgende te bevatten: de wijze waarop wordt voldaan aan de basisondersteuning voorzieningen die op alle vestigingen van scholen in het samenwerkingsverband aanwezig zijn. Het gaat allereerst om alle vestigingen van scholen voor basis- en voortgezet onderwijs die onderdeel uitmaken van het samenwerkingsverband. Daarnaast gaat het om alle vestigingen van scholen voor speciaal basisonderwijs en scholen voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, behorend tot cluster 3 en 4, zoals bedoeld in de [Wet op de expertisecentra](#). De basisondersteuning heeft als doel om een ononderbroken ontwikkeling voor alle leerlingen mogelijk te maken.

Het referentiekader Passend Onderwijs⁵ bevat een nadere uitwerking van wat basisondersteuning is. Basisondersteuning wordt daarin omschreven als 'het door het samenwerkingsverband afgesproken geheel van preventieve en lichte curatieve interventies die binnen de onderwijsondersteuningsstructuur van de school planmatig en op een overeengekomen kwaliteitsniveau, eventueel in samenwerking met ketenpartners, worden uitgevoerd' (p. 11).

⁵ Referentiekader Passend onderwijs. (2013).
<https://voo.nl/wp-content/uploads/2022/01/PO-Raad-e.a.-Referentiekader-Passend-onderwijs.pdf>.

Op grond van deze omschrijving kunnen er vier aspecten van basisondersteuning worden onderscheiden:

- preventieve en licht curatieve interventies;
- de onderwijsondersteuningsstructuur;
- planmatig werken;
- kwaliteit van basisondersteuning.

Voor alle vormen van onderwijsondersteuning die de basisondersteuning overstijgen, wordt het begrip 'extra onderwijsondersteuning' gebruikt. Voor extra ondersteuning is het wettelijk verplicht (art. 40a WPO; art. 26 WVO) een ontwikkelingsperspectief (OPP) op te stellen. Uit de evaluatie passend onderwijs⁶ blijkt dat samenwerkingsverbanden en scholen de omschrijving van basisonderwijs uit het referentiekader nog steeds als uitgangspunt gebruiken. Wel blijkt dat onduidelijk is welke ondersteuningsbehoeften onder basisondersteuning vallen en welke onder extra ondersteuning.⁷

In het verlengde van het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband stellen scholen een schoolondersteuningsprofiel op. In dit ondersteuningsprofiel staat aangegeven wat er valt onder de basisondersteuning en welke extra ondersteuning de school kan bieden met behulp van het samenwerkingsverband (bijvoorbeeld in de vorm van arrangementen). Informatie over het schoolondersteuningsprofiel staat in de verplichte schoolgids en maakt onderdeel uit van het onderwijskundig beleid zoals vastgelegd in het schoolplan.

De basisondersteuning staat of valt met de onderwijsprofessionals die binnen de school de basisondersteuning vormgeven. Voor de ontwikkeling van een landelijk norm voor basisondersteuning richten we ons dan ook op het handelingsrepertoire van deze onderwijsprofessionals. Daarbij kijken we naar het 'hoe', het 'wat' en het 'wie'. Het 'hoe' heeft betrekking op het planmatig werken. Het 'wat' heeft betrekking op voorbeelden van preventieve en licht curatieve interventies die deze betrokken actoren uitvoeren (handelingen). We richten ons daarbij niet op het onderwijsaanbod, leerlijnen en specifieke programma's, protocollen voor medisch handelingen, aangepaste hulpmiddelen of fysieke toegankelijkheid van schoolgebouwen zoals opgenomen als interventies in het referentiekader. Het 'wie' heeft betrekking op de belangrijkste actoren die betrokken zijn bij de uitvoering van de basisondersteuning als onderdeel van de ondersteuningsstructuur van een school.

De basisondersteuning wordt vaak in verband gebracht met de kwaliteit van het onderwijs van scholen. Het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs is verankerd in de grondwet en wordt nader ingevuld door wetgeving. De Inspectie van het Onderwijs ziet toe op en bevordert namens de overheid de kwaliteit van het onderwijs (art. 3, lid 1, Wet op het onderwijstoezicht). Hiervoor maakt de Inspectie gebruik van sectorale onderzoekskaders waarbij ze uitgaat van vier kwaliteitsgebieden: 1. onderwijsproces, 2. veiligheid en schoolklimaat, 3. onderwijsresultaten en 4. sturen en kwaliteitszorg. Waar het gaat om de basisondersteuning is, als onderdeel van het kwaliteitsgebied Onderwijsproces, de standaard OP2 'Zicht op ontwikkeling en begeleiding' relevant. Aan de hand van deze standaard beoordeelt de Inspectie de kwaliteit van de basisondersteuning. Met dit in het achterhoofd, sluiten we bij het ontwikkelen van de landelijke norm voor basisondersteuning aan bij deze standaard.

⁶ Ledoux et al., (2020). Evaluatie Passend Onderwijs. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

⁷ Smeets, E. et al.,(2019). Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basis- en voortgezet onderwijs. Nijmegen: KBA Nijmegen.

H2 | Werkwijze

2.1 Uitgangspunten voor onze aanpak

Voor de ontwikkeling van een landelijke norm voor basisondersteuning hebben we drie uitgangspunten gehanteerd die leidend zijn geweest voor onze aanpak.

1. **Evidence-informed.** De landelijke norm voor basisondersteuning beschrijft het minimale niveau van basisondersteuning op scholen. Waar dit minimale niveau aan moet voldoen kan voor zover beschikbaar met wetenschappelijke kennis beantwoord worden (*evidence-based*). Als deze bewijsvoering ontbreekt, betekent dat echter niet dat de landelijke norm voor basisondersteuning niet of onvoldoende kan voorzien in de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Een werkzame landelijke norm basisondersteuning kan namelijk (a) deels gebaseerd zijn op wetenschappelijk bewijs (elementen van de landelijke norm zijn getoetst) en (b) voortkomen uit structurele positieve ervaringen van onderwijsprofessionals met basisondersteuning in de dagelijkse praktijk (praktijkkennis). Een belangrijk uitgangspunt van onze aanpak is dan ook het combineren van wetenschappelijke kennis (voor zover beschikbaar) met praktijkkennis, oftewel een *evidence-informed*-benadering.
2. **Co-creatie.** Onderwijsprofessionals hebben een cruciale rol in het uitvoeren van de landelijke norm in hun dagelijkse praktijk. In onze ogen moeten zij daarom een belangrijke stem krijgen in het opstellen van de landelijke norm voor basisondersteuning. Een tweede uitgangspunt van onze aanpak is dan ook co-creatie met 'het veld'. Dit betekent dat we samen met onderwijsprofessionals de landelijke norm hebben ontwikkeld. Daarnaast hebben we met het veld gereflecteerd op een groeimodel en de implementatie van de landelijke norm.
3. **Validatie: aansluiting bij de huidige praktijk.** Een belangrijk onderdeel van de opdracht was het ontwikkelen van een landelijke norm die op dit moment al op de meeste scholen wordt gerealiseerd. Deze 'aansluiting' is van belang om (a) scholen niet te belasten met een compleet nieuwe werkwijze of doelen die niet haalbaar zijn en tegelijkertijd (b) niet af te doen aan scholen die op dit moment al een hoger niveau van basisondersteuning aanbieden. Daarbij heeft het ministerie van OCW in de opdracht deze 'aansluiting' als volgt geoperationaliseerd: het normenkader is een set aan indicatoren die op dit moment al op 75% van de scholen gerealiseerd wordt in de basisondersteuning. Valideren van de landelijke norm op basis van deze operationalisering vormde dan ook een derde uitgangspunt van de aanpak.

2.2 Aanpak

Uitgaande van de genoemde uitgangspunten hebben we een aanpak ontwikkeld die bestaat uit de volgende stappen:

1. deskresearch en expertraadpleging (*evidence-informed*);
2. veldraadpleging (*evidence-informed* en *co-creatie*);
3. quickscan (valideren);
4. focusgroep (valideren);
5. reflectiebijeenkomst (*co-creatie*).

Hieronder lichten we de afzonderlijke stappen van onze aanpak toe.

Stap 1. Deskresearch en expertraadpleging

Deskresearch

Het doel van de deskresearch was om, op grond van bestaande en beschikbare informatie, een breed overzicht te krijgen van indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot drie specifieke ondersteuningsgebieden (1. lezen/spellen en dyslexie, 2. meer- en hoogbegaafdheid en 3. leergedrag).

Voor de deskresearch is gebruikgemaakt van praktijkbronnen en wetenschappelijke literatuur:

- beleidsdocumenten over basisondersteuning;
- evaluatieonderzoek, adviesrapporten en vakpublicaties over passend onderwijs en basisondersteuning;
- wetenschappelijke publicaties met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden;
- bestaande protocollen voor de drie ondersteuningsgebieden;
- bestaande documentatie van het beleidsproces tot nu toe (o.a. stappenplan 'Basisondersteuning in 6 stappen' van het ministerie van OCW (zie 1.1), 'Beleidsnota evaluatie passend onderwijs').

Voor het verzamelen van de praktijkbronnen en wetenschappelijke literatuur is gebruikgemaakt van de volgende zoekstrategieën:

- *Google Search* (handreikingen, protocollen, signalerings- en screeningsinstrumenten, handelingsplannen, monitors);
- websites van kennisinstellingen (dyslexie centraal; NJI, NRO-Toolkit, SLO, Kennisrotonde.nl, Onderwijskennis.nl, wij-leren.nl, sectorraden (PO-Raad, VO-raad) en alle samenwerkingsverbanden);
- systematische literatuurreview (systematisch geselecteerde wetenschappelijk reviews voor de drie ondersteuningsgebieden via *Web of Science*).

Zie bijlage 1 voor de zoekstrategie van de bronnen. Voor alle geraadpleegde bronnen, zie bijlage 3. De verzamelde documenten zijn zorgvuldig bestudeerd en geanalyseerd. Op basis van de deskresearch hebben we een overzicht van werkzame indicatoren met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden opgesteld.

Expertraadpleging

Het doel van de expertraadpleging was om de opbrengsten van de deskresearch te toetsen en aan te vullen. Daartoe hebben we het overzicht van werkzame indicatoren voor basisondersteuning voorgelegd aan een groep van experts, de zogenaamde ontwikkelgroep. Zij zijn geselecteerd op basis van hun inhoudelijke expertise op het gebied van de drie specifieke ondersteuningsgebieden en handelingsgericht werken (HGW).

De ontwikkelgroep bestond uit de volgende experts⁸:

- Evelien Krikhaar, senior onderzoeker technisch lezen, spelling en dyslexie bij Expertisecentrum Nederlands;
- Lianne Hoogeveen, hoogleraar Special Appointment 'Identification, Support and Counseling Talent' bij de Radboud Universiteit;
- Anton Horeweg, gedragspecialist en lid expertteams project Leer-Kracht: NCOJ en KC-KJP;
- Noelle Pameijer, kinderpsycholoog bij samenwerkingsverband UNITA en grondlegger van HGW.

Stap 2. Veldraadpleging

Het doel van de veldraadpleging was tweeledig:

- het benutten van praktijkkennis bij het opstellen van een landelijke norm voor basisondersteuning (evidence-informed werken);
- het samen met onderwijsprofessionals ontwikkelen van een landelijke norm voor basisondersteuning (co-creatie).

Voor de veldraadpleging hebben we in totaal zes werksessies van 1,5 uur gehouden met onderwijsprofessionals uit het veld. Voor elk specifiek ondersteuningsgebied hebben we

⁸ De ontwikkelgroep is in overleg met het ministerie van OCW samengesteld.

steeds voor het basis- en voortgezet onderwijs afzonderlijk een sessie georganiseerd. Om deelnemers aan de veldraadpleging te werven hebben we geput uit drie bronnen:

- deelnemers aan de online informatiebijeenkomst over de voortgang verbeteragenda passend onderwijs (7 juli jl.), georganiseerd door het steunpunt passend onderwijs en het ministerie van OCW;
- een uitvraag via LinkedIn;
- het warme netwerk van BMC.

Voor de selectie van de deelnemers hebben we gebruikgemaakt van de volgende criteria:

- een evenredige afspiegeling van (a) leraren, (b) interne begeleiders/ondersteuningscoördinatoren, (c) schoolleiders en (d) consultants/ambulante begeleiders/gedragsspecialisten van samenwerkingsverbanden met expertise op de drie ondersteuningsgebieden;
- ruime kennis van en praktijkervaring met basisondersteuning.

Aan de zes werksessies hebben in totaal veertig deelnemers uit het basis- en voortgezet onderwijs meegedaan:

- werksessie over executieve functies: dertien deelnemers, van wie vijf uit het basis- en acht uit het voortgezet onderwijs;
- werksessie over lees-, spellingsproblemen en dyslexie: twaalf deelnemers, van wie zes deelnemers uit het basis- en zes uit het voortgezet onderwijs;
- werksessie over meer- en hoogbegaafdheid: vijftien deelnemers, van wie negen deelnemers uit het basis- en zeven deelnemers uit het voortgezet onderwijs.

De input voor de werksessie was een eerste versie van de landelijke norm basisondersteuning (set van indicatoren) gebaseerd op stap 1 (deskresearch en expertraadpleging). Voorafgaand aan de werksessies hebben we deelnemers door middel van een online vragenlijst gevraagd om per indicator aan te geven of die volgens hen onder het minimumniveau van de basisondersteuning valt. De resultaten van de vragenlijst werden besproken in de werksessie. Daarbij werden alle indicatoren doorgesproken, met speciale aandacht voor de indicatoren waarover relatief weinig overeenstemming was in de resultaten. Op basis van deze discussie zijn de indicatoren aangepast. De aangepaste set van indicatoren vormde de basis van de input voor stap 3 (quickscan).

Stap 3. Quickscan

Het doel van de quickscan was om na te gaan in hoeverre de landelijke norm realistisch en haalbaar was (valideren). Uitgangspunt daarvoor was dat elke indicator in de landelijke norm basisondersteuning op minimaal 75% van de scholen gerealiseerd wordt.

Om tot een selectie van scholen en respondenten te komen, is een gestratificeerde steekproef getrokken uit de totale populatie van scholen voor basis- en voortgezet onderwijs (BRIN-niveau). Representativiteit voor zowel scholen in het basis- als scholen in het voortgezet onderwijs vormde het uitgangspunt. De steekproefstrategie staat in bijlage 4 in meer detail beschreven.

Van de geselecteerde scholen zijn vervolgens per mail en telefonisch interne begeleiders (basisonderwijs) en leden van het ondersteuningsteam (voortgezet onderwijs) benaderd voor deelname aan de quickscan. In totaal zijn 501 respondenten benaderd (261 voor het basis- en 240 voor het voortgezet onderwijs). Van deze 501 respondenten hebben 137 respondenten toegezegd mee te willen doen aan de quickscan: 69 respondenten uit het basis- en 68 respondenten uit het voortgezet onderwijs. De quickscan bestond uit een digitaal (*face-to-face*-)interview van 45 minuten. Tijdens het interview werd het ontwikkelde normenkader met de respondenten besproken. Daarbij werden de respondenten verzocht om per indicator aan te geven in hoeverre deze op hun school op dit moment al dan niet wordt gerealiseerd. De interviewer vroeg naar een toelichting in het geval dat de respondent aangaf

dat de indicator op dit moment op hun school niet gerealiseerd wordt. Deze toelichtingen zijn geanalyseerd om in kaart te brengen wat maakt dat indicatoren al dan niet door 75% van de onderzochte scholen gerealiseerd worden.

Stap 4. Focusgroepen

Er zijn twee focusgroepen georganiseerd; één met het gespecialiseerd onderwijs en één met ouder(s) en/of verzorger(s) (hierna: 'ouders' als ook ouder, verzorger en/of verzorgers bedoeld kunnen worden).

Focusgroep gespecialiseerd onderwijs

Zoals in hoofdstuk 1 aangegeven, dient de landelijke norm voor basisondersteuning betrekking te hebben op zowel het reguliere basis- en voortgezet onderwijs als op het gespecialiseerd onderwijs. De betekenis en invulling van de ondersteuning binnen het gespecialiseerd onderwijs verschilt echter sterk van die van het reguliere onderwijs:

- In het gespecialiseerd onderwijs is ondersteuning nodig voor leerlingen voor wie het geheel van preventieve en licht curatieve interventies binnen het reguliere onderwijs niet voldoende is gebleken. Het gespecialiseerde onderwijs richt zich op specifieke doelgroepen waarbij veelal sprake is van een meervoudige problematische ontwikkeling. Deze leerlingen hebben specifieke en complexe onderwijsbehoeften die gespecialiseerde ondersteuning noodzakelijk maken.
- De ondersteuningsstructuur van het gespecialiseerd onderwijs is anders ingericht. Vanaf zes weken na plaatsing dient er voor de leerlingen een OPP te zijn opgesteld met daarin een analyse van de bevorderende en belemmerende factoren (conform artikel 41 van de Wet op de expertisecentra). Dit OPP vormt het uitgangspunt bij het planmatig werken en de basisondersteuning binnen het gespecialiseerd onderwijs. Om het planmatig werken en de basisondersteuning vorm te geven, beschikt het gespecialiseerd onderwijs over meer specialistische kennis en expertise dan het reguliere onderwijs.

Gezien deze verschillen in betekenis en invulling van de ondersteuning is het ontwikkelen van één landelijke norm voor basisondersteuning voor zowel het regulier als gespecialiseerd onderwijs in onze ogen niet passend. Om die reden hebben we – in overleg met het ministerie van OCW – ervoor gekozen om een aparte focusgroep voor het gespecialiseerd onderwijs te organiseren.

Het doel van de focusgroep gespecialiseerd onderwijs was tweeledig:

- het valideren van de landelijke norm voor basisondersteuning voor het gespecialiseerd onderwijs;
- nagaan of er verschillen bestaan in de basisondersteuning voor scholen in het gespecialiseerd onderwijs als gevolg van verschillen in specifieke doelgroepen.

Om deelnemers aan de focusgroep te werven hebben we geput uit het warme netwerk van BMC. Daarbij hebben we gebruikgemaakt van de volgende selectiecriteria:

- werkzaam in het speciaal (basis)onderwijs en speciaal voortgezet onderwijs behorend tot cluster 3 en 4;
- een evenredige afspiegeling van (a) interne begeleiders/ondersteuningscoördinatoren, (b) schooldirecteuren en (c) gedragswetenschappers;
- kennis en praktijkervaring met basisondersteuning.

In totaal hebben zeven deelnemers deelgenomen aan de focusgroep gespecialiseerd onderwijs.

Focusgroep ouders

De landelijke norm voor basisondersteuning moet gericht zijn op onderwijsprofessionals, bruikbaar in de schoolpraktijk, maar ook leesbaar voor ouders en leerlingen. Om die reden

hebben we ervoor gekozen om een aantal keer af te stemmen met de ouderverenigingen Balans, en Ouders en Onderwijs. Daarnaast hebben we één focusgroep voor ouders georganiseerd.

Het doel van de focusgroep was tweeledig:

- het aanscherpen van de normen met het oog op leesbaarheid en duidelijkheid;
- het aanscherpen van de normen ten aanzien van de gespreksmomenten met ouders.

Deelnemers voor deze focusgroep zijn in samenwerking met Balans, en Ouders en Onderwijs geworven. Daarbij hebben we als selectie criterium voor deelname vooral gekeken naar de ervaring die de deelnemers hebben met de basisondersteuning. Aan deze focusgroep hebben elf ouders deelgenomen.

Stap 5. Reflectiebijeenkomst

Het doel van de reflectiebijeenkomst was drieledig:

- het reflecteren met onderwijsprofessionals en de ontwikkelgroep op de opbrengsten van de quickscan;
- het komen tot een groeimodel voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden met onderwijsprofessionals en de ontwikkelgroep;
- het benutten van praktijkkennis van onderwijsprofessionals en de expertise van de ontwikkelgroep (*evidence-informed* werken) met het oog op de implementatie van de landelijke norm voor basisondersteuning in scholen.

We hebben in totaal drie reflectiebijeenkomsten georganiseerd: één met de ontwikkelgroep en twee met onderwijsprofessionals die tevens deel hebben genomen aan de veldraadpleging. Bij de reflectiebijeenkomsten met de onderwijsprofessionals hebben we onderscheid gemaakt tussen de specifieke ondersteuningsgebieden executieve functies en meer- en hoogbegaafdheid enerzijds en lees-, spellingsproblemen en dyslexie anderzijds. In tegenstelling tot bij de veldraadpleging hebben we hierbij geen onderscheid gemaakt tussen basis- en voortgezet onderwijs, in verband met het beperkte aantal deelnemers.

Aan de twee reflectiebijeenkomsten met onderwijsprofessionals hebben in totaal zestien deelnemers meegedaan: elf bij de reflectiebijeenkomst van meer- en hoogbegaafdheid en executieve functies en vijf bij de reflectiebijeenkomst van lees-, spellingsproblemen en dyslexie. Aan de reflectiebijeenkomst met de ontwikkelgroep hebben drie experts deelgenomen.

De opbrengsten van de quickscan vormden de input voor de reflectiebijeenkomsten. Alle indicatoren die door minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd werden besproken. Daarnaast werd met de deelnemers in gesprek gegaan over mogelijke varianten van een groeimodel. Tot slot werd gevraagd wat scholen nodig hebben om de landelijke norm voor basisondersteuning te kunnen realiseren in de praktijk (implementatie).

Begeleidingscommissie

Zoals in hoofdstuk 1 aangegeven, onderzoekt het ministerie van OCW sinds 2020 samen met een begeleidingscommissie de mogelijkheden van een landelijke norm. Het ministerie van OCW wilde met deze begeleidingscommissie verder blijven werken. De begeleidingscommissie functioneert als klankbord en denkt constructief mee (inzichten delen, kansen benoemen, evt. blinde vlekken duiden) bij het toewerken naar de landelijke norm voor basisondersteuning en het verkrijgen van draagvlak bij haar achterban.

Ten tijde van de opdracht hebben de vertegenwoordigers van de volgende organisaties in de begeleidingscommissie deelgenomen aan de bijeenkomsten voor de landelijke norm van basisondersteuning:

- Algemene Onderwijsbond (AOB);

- Beroepsgroep voor professionele begeleiders (LBBO);
- VO-raad;
- Sectorraad Samenwerkingsverbanden VO;
- Ouders & Onderwijs;
- Netwerk van Leidinggevend Passend Onderwijs (LPO);
- Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG);
- Lerarencollectief;
- Balans, vereniging voor ouders.

Daarnaast heeft de Sectorraad Gespecialiseerd onderwijs (GO) gereageerd op de rapportage en hebben de PO-Raad en de Inspectie van het Onderwijs deelgenomen aan de laatste bijeenkomst met de begeleidingscommissie.

Op grond van de opbrengsten uit de boven beschreven stappen van onze aanpak en de bijeenkomsten met de begeleidingscommissie hebben we een definitieve versie opgesteld van de landelijke norm voor basisondersteuning met betrekking tot de drie specifieke ondersteuningsgebieden.

H3 | Naar een landelijke norm

In dit hoofdstuk presenteren we de ontwikkeling van de landelijke norm voor basisondersteuning, zoals tot stand gekomen op grond van de stappen van onze aanpak (zie hoofdstuk 2). Daarbij gaan we allereerst in op de opbrengsten van de deskresearch en de expertraadpleging die geleid hebben tot een eerste versie van de landelijke norm. Daarna gaan we in op de opbrengsten van de veldraadpleging, waarin de eerste versie van de landelijke norm met onderwijsprofessionals uit het veld is besproken. Vervolgens rapporteren we de bevindingen van de quickscan en de focusgroepen met het gespecialiseerd onderwijs en ouders. Tot slot bespreken we de opbrengsten van de reflectiebijeenkomsten. Het hoofdstuk eindigt met een infographic van de definitieve landelijke norm voor basisondersteuning.

3.1 Opbrengsten deskresearch en expertraadpleging

Deskresearch

Het doel van de deskresearch was om te komen tot een breed overzicht van werkzame indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden. Om behoeften bij leerlingen goed te kunnen signaleren en vervolgens werkzame interventies uit te voeren is het van belang om aan te sluiten bij een duidelijke definitie van elk ondersteuningsgebied.⁹ Een eerste stap bij de deskresearch was dan ook het definiëren van de ondersteuningsgebieden. Een tweede stap bij de deskresearch was een verdieping van de inkadering van de opdracht, waarbij we onderscheid gemaakt hebben in het 'hoe', 'wat', en 'wie'. Op grond van de verkregen informatie vanuit de studie naar praktijkbronnen en het wetenschappelijke literatuuronderzoek hebben we indicatoren opgesteld en geordend. Dit heeft geleid tot een eerste versie van de landelijke norm voor basisondersteuning (bijlage 6.1).

Definities van de drie ondersteuningsgebieden

Deze definities hebben we gebaseerd op de wetenschappelijke literatuur die bij de deskresearch is bestudeerd. Voor een meer uitgebreide discussie van de definities verwijzen we naar bijlage 2. We hanteren in dit onderzoek de volgende definities voor de drie onderscheiden ondersteuningsgebieden:

Lees-, spellingsproblemen en dyslexie

Dyslexie is een lees- en/of spellingprobleem dat ernstig en hardnekkig is en dat gedifferentieerd dient te worden van laaggeletterdheid als gevolg van een gebrekkig onderwijsaanbod en als gevolg van een bredere omgevings-, neurologische, sensorische en/of gedragsproblematiek.

Meer- en hoogbegaafdheid

Leerlingen met hoogbegaafdheid presteren – of hebben de capaciteit om te presteren – op een hoger niveau vergeleken met andere leerlingen van vergelijkbare leeftijd, ervaring en sociale- en culturele leefomgeving, in een of meerdere domeinen. Zij hebben aanpassingen aan hun reguliere onderwijs en doorlopende ondersteuning nodig, om optimaal te leren en hun potentie te realiseren.

Meerbegaafdheid wordt overwegend gezien als het hebben van een hoger dan gemiddelde intelligentie, maar lager dan bij hoogbegaafdheid (een IQ van 130 wordt vaak genoemd als scheidslijn, hoewel dat enigszins arbitrair is en niet op zichzelf als enige indicator moet worden gehanteerd). Net als hoogbegaafden voelen meerbegaafden zich anders en denken ze sneller, maar ze beleven dit iets minder intens in termen van

⁹ Anderson, A. (2021). Advancing school professionals' dyslexia knowledge through neuroscience: Bridging the science-education gap through developmental psychology. *Frontiers in Education*, 5, 615791.

emoties en gedrag. Zij sluiten zich relatief nog gemakkelijker aan bij klas- en leeftijdsgenoten.

Executieve functies

Executieve functies zijn een verzameling van verschillende, van elkaar afhankelijke, maar wel los te onderscheiden cognitieve processen, waaronder in ieder geval werkgeheugen (het tijdelijk opslaan, verwerken en manipuleren van informatie), inhibitie (het vermogen om een automatische reactie, gedachte of emotie te onderdrukken) en cognitieve flexibiliteit (het vermogen om dingen vanuit verschillende perspectieven te kunnen zien en deze perspectieven te kunnen gebruiken al naar gelang een situatie daarom vraagt).

Executieve functies zorgen ervoor dat een leerling beter in staat is om problemen flexibel en efficiënt op te lossen en adequaat te reageren op de omgeving. Het gaat om 'cognitieve controle': het kunnen concentreren op een taak, aandacht kunnen wisselen tussen taken, en impulsieve reacties kunnen beheersen. Een leerling met goede executieve functies kan zelfregulatie toepassen om persoonlijke doelen te bereiken, vaak in een context met andere kinderen en volwassenen.

Verdieping inkadering landelijke norm

Zoals in hoofdstuk 1 aangegeven, staat het handelingsrepertoire van de onderwijsprofessionals die binnen de school de basisondersteuning vormgeven centraal in dit onderzoek. Daarbij kijken we naar het 'hoe', het 'wat' en het 'wie'. Het 'hoe' heeft betrekking op het planmatig werken. Daarbij sluiten we aan bij het HGW als een breed gedragen werkwijze in het onderwijs. Het 'wie' heeft betrekking op de belangrijkste actoren en hun expertise, die betrokken zijn bij de inrichting en vormgeving van de basisondersteuning als onderdeel van de ondersteuningsstructuur van een school. Daarbij maken we onderscheid tussen leerkrachten, interne begeleiders en de schoolleiding in het basisonderwijs en docenten/mentoren, het ondersteuningsteam en de schoolleiding in het voortgezet onderwijs. Het 'wat' heeft betrekking op voorbeelden van werkzame preventieve en curatieve interventies die deze betrokken actoren uitvoeren (handelingen).

De opbrengsten van de deskresearch hebben geleid tot een overzicht van indicatoren die betrekking hebben op het 'hoe' en het 'wat'. Met betrekking tot het 'hoe', hebben we aansluiting gezocht bij HGW dat een procesmatig en inhoudelijk kader biedt om de leeromgeving goed af te stemmen op de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen.¹⁰ HGW is een werkwijze die gebaseerd is op de volgende zeven uitgangspunten:^{11 12 13 14}

1. HGW is doelgericht.
2. HGW gaat om afstemming en wisselwerking.
3. Onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.
4. Leerkrachten maken het verschil, ouders doen er evenzeer toe.
5. Positieve aspecten van leerlingen, leerkrachten en ouders zijn van groot belang.
6. De betrokkenen werken constructief samen.
7. De werkwijze is systematisch en transparant.

Deze uitgangspunten zijn gebaseerd op wetenschappelijke theorieën over de leer- en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en empirisch onderzoek naar effectief

¹⁰ Pameijer, N. (2020). Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Derde druk. Leuven: Acco

¹¹ Pameijer, N.K., Beukerink, T., & Lange, S.de (2009). Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Leuven: Acco.

¹² Hattie, J. (2009). Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/NewYork: Routledge, Taylor & Francis Group.

¹³ Hattie, J. (2013). Leren zichtbaar maken. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgeverijen.

¹⁴ Meersbergen, E., & Vries, P. de (2017). Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Utrecht: Perspectief Uitgevers, Utrecht, 2013

pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten.¹⁵¹⁶ Deze wetenschappelijke inzichten zijn aangevuld met succesvolle praktijkervaringen.¹⁷

HGW als een werkzame werkwijze is breed bekend in het onderwijsveld en wordt ook toegepast in de praktijk.¹⁸ Het principe van HGW is bovendien herkenbaar in het stappenplan 'Basisondersteuning in 6 stappen' van het ministerie van OCW (zie hoofdstuk 1). Daarin worden de volgende stappen onderscheiden: 0. voorbereiden, 1. signaleren, 2. begrijpen, 3. plannen, 4. realiseren 5. vastleggen en 6. evalueren.

Omdat HGW een evidence-informed-werkwijze is met een brede toepassing in de praktijk, die bovendien aansluit bij het eerder ontwikkelde stappenplan, hebben we ervoor gekozen om HGW te gebruiken als procesmatig en inhoudelijk kader voor de ontwikkeling van de landelijke norm voor basisondersteuning.

Zoals aangegeven gaf het stappenplan 'Basisondersteuning in 6 stappen' onvoldoende concrete handvatten voor de invulling van basisondersteuning in de praktijk. Om de stappen te concretiseren hebben we naast het 'hoe' ook gekeken naar het 'wat'. Daarbij hebben we aansluiting gezocht bij de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en praktijkinzichten naar bewezen pedagogisch-didactische interventies op het gebied van de drie ondersteuningsgebieden (zie bijlage 2). Deze werkzame interventies vormen een inhoudelijke aanvulling op het HGW. Gegeven de vrijheid van onderwijs zullen deze interventies geen voorschrijvend karakter hebben, maar beschrijven we goede voorbeelden en werkzame elementen.

Tot slot hebben we actoren (het 'wie') die betrokken zijn bij de inrichting en vormgeving van de basisondersteuning in de school gekoppeld aan het 'hoe' en het 'wat'. Dit hebben we gedaan om te duiden wie er verantwoordelijk is voor de handeling, dan wel wie de handeling zou moeten uitvoeren op de schoollocatie. Daarbij maken we onderscheid tussen leerkrachten, interne begeleiders en de schoolleiding in het basisonderwijs en docenten/mentoren, het ondersteuningsteam en de schoolleiding in het voortgezet onderwijs. De schoolleiding is verantwoordelijk voor het creëren van de juiste randvoorwaarden voor het toepassen van de basisondersteuning in de praktijk. De leerkracht of docent en/of de mentor is verantwoordelijk voor het geven van de juiste ondersteuning in de klas. Tot slot zijn de interne begeleider en leden van het ondersteuningsteam opgenomen vanwege hun verantwoordelijk om de leerkracht of docent/mentor te ondersteunen bij het bieden van basisondersteuning in het geval dat de leerkracht of docent behoefte heeft aan ondersteuning.

Naar een eerste versie van de landelijke norm

Op grond van deze inzichten en afwegingen hebben we de werkzame indicatoren voor basisondersteuning geordend in een eerste versie van de landelijke norm. We hebben daarbij voortgebouwd op stappenplan 'Basisondersteuning in 6 stappen' van het ministerie van OCW (zie hierboven) en dit aangescherpt. De stap 'vastleggen' van het stappenplan komt niet voor in de cyclus van HGW. Daarnaast bleek bij de ordening van de indicatoren dat het vastleggen van informatie in meerdere stappen van het stappenplan aan bod dient te komen. Om die redenen hebben we besloten om 'vastleggen' uit het stappenplan 'Basisondersteuning in 6 stappen' niet op te nemen.

Daarnaast bleek er bij de ordening van de indicatoren een duidelijke overlap te zijn tussen de indicatoren met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden. Daarom hebben we ervoor

¹⁵ Hattie, J. (2009). *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/NewYork: Routledge, Taylor & Francis Group.

¹⁶ Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgeverijen.

¹⁷ Pameijer, N. (2020). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Derde druk. Leuven: Acco

¹⁸ *Ledoux et al.*, (2020). *Evaluatie Passend Onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

gekozen om onderscheid te maken tussen indicatoren die specifiek gelden voor de drie ondersteuningsgebieden (ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren) en indicatoren die de specifieke ondersteuningsgebieden overstijgen (ondersteuningsgebied-overstijgende indicatoren). Dit heeft uiteindelijk geleid tot een ordening van indicatoren in zes stappen: 1. voorbereiden, 2. signaleren, 3. begrijpen, 4. plannen, 5. realiseren en 6. evalueren, met een onderscheid tussen ondersteuningsgebied-specifieke en ondersteuningsgebied-overstijgende indicatoren.

Opbrengsten expertraadpleging

Dit overzicht van indicatoren hebben we vervolgens voorgelegd aan de experts. De belangrijkste opbrengsten waren de volgende:

- De experts onderschreven het belang van HGW en de onderscheiden stappen als uitgangspunt voor de landelijke norm voor basisondersteuning.
- De experts onderschreven het belang van het professionaliseren van het schoolteam als een van de indicatoren van de landelijk norm voor basisondersteuning.
- De experts hebben aangegeven dat het nodig is om expliciet te maken waar de kennis van het schoolteam met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden uit zou moeten bestaan.

Op basis van deze opbrengsten hebben we het overzicht van werkzame indicatoren aangescherpt en zijn we gekomen tot een eerste versie van de landelijke norm voor basisondersteuning. [Bijlage 6.1](#) biedt een weergave van de eerste versie van de landelijke norm voor basisondersteuning.

3.2 Opbrengsten veldraadpleging

De eerste versie van de landelijke norm voor basisondersteuning hebben we als input gebruikt voor de veldraadpleging. In zes werksessies hebben we met onderwijsprofessionals uit het veld deze eerste versie besproken. De belangrijkste opbrengsten van de veldraadpleging waren de volgende:

- Het HGW en de onderscheiden stappen werden herkend door de onderwijsprofessionals als werkzame dagelijkse praktijk.
- De onderwijsprofessionals gaven aan dat het onderscheid tussen basisondersteuning en extra ondersteuning verheldering behoeft. Zo gaven zij voorbeelden van leerlingen met een minimale ondersteuningsbehoefte waaraan direct middels een lichte interventie van de leerkracht tegemoet gekomen kan worden. Daarnaast gaven zij voorbeelden van leerlingen met een ondersteuningsbehoefte waarbij de leerkracht/docent direct ondersteuning van de interne begeleider/het ondersteuningsteam nodig heeft. Ten slotte gaven zij voorbeelden van leerlingen met ondersteuningsbehoeften die meer expertise behoeven dan de leerkracht/docent en de interne begeleider/het ondersteuningsteam bezitten.
- De onderwijsprofessionals gaven aan dat het belangrijk is om termen te gebruiken die in het onderwijs gangbaar zijn.
- De onderwijsprofessionals gaven aan dat de landelijke norm als een levend document zou moeten gaan functioneren en niet als een afvinklijst die de administratielast verder zal verhogen.
- De onderwijsprofessionals gaven aan dat het professionaliseren van het schoolteam een belangrijke voorwaarde is voor het realiseren van de landelijke norm in de praktijk.
- Tot slot benadrukten de onderwijsprofessionals het belang van kennis over de landelijke norm voor basisondersteuning bij leraren in opleiding. De landelijke norm voor basisondersteuning zou onderdeel moeten gaan uitmaken van het curriculum van de lerarenopleidingen.

Op basis van deze opbrengsten hebben we het normenkader inhoudelijk en redactioneel aangescherpt. De belangrijkste inhoudelijke wijziging was het maken van onderscheid in twee cycli voor HGW (zie bijlage 6.2). De eerste cyclus heeft betrekking op het HGW door de leraar, waarbij de leraar een ondersteuningsbehoefte signaleert en direct een lichte interventie toepast om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte. Deze interventie wordt genoteerd om vervolgens na het realiseren het effect daarvan te evalueren. Deze cyclus bevat dan ook normen voor het signaleren (bijv. door te observeren), plannen, realiseren en evalueren van lichte interventies. In deze cyclus wordt nog geen gebruik gemaakt van de ondersteuning van een interne begeleider (basisonderwijs) dan wel een ondersteuningsteam (voortgezet onderwijs). Als deze interventies onvoldoende tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, kan er overgegaan worden op de tweede cyclus. Deze tweede cyclus bevat dezelfde stappen als de eerste cyclus, maar daarbij werkt de leerkracht (basisonderwijs), docent of mentor (voortgezet onderwijs) wel samen met een interne begeleider of ondersteuningsteam. Op het moment dat de ondersteuning van de interne begeleider/het ondersteuningsteam ontoereikend is, kan er aangevuld worden op de basisondersteuning met extra ondersteuning. Met het opnemen van deze cycli wordt duidelijk onderscheid gemaakt tussen de verschillende niveaus van basisondersteuning.

Daarnaast hebben we een aantal redactionele aanpassingen gedaan, waaronder de volgende:

- De term 'schoolleider' is vervangen door 'schoolleiding', omdat de onderwijsprofessionals aangeven dat de schoolleiding uit meerdere personen kan bestaan die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de beschreven handelingen.
- De term 'zorgteam' is vervangen door 'ondersteuningsteam', omdat er volgens de onderwijsprofessionals tegenwoordig niet meer gesproken wordt van een zorgteam maar van een ondersteuningsteam.
- De woorden 'zorgt ervoor' zijn vervangen door 'faciliteert' of 'is ervoor verantwoordelijk', omdat de onderwijsprofessionals aangeven dat de schoolleiding deze handelingen niet zelf uitvoert maar wel verantwoordelijkheid draagt voor de uitvoering ervan.
- De woorden 'effectief bewezen interventies' zijn vervangen door 'werkzame interventies', omdat de interventies volgens de onderwijsprofessionals niet allemaal bewezen effectief zijn, maar de praktijk wel uitwijst dat de interventies werkzaam zijn.

[Bijlage 6.2](#) biedt een weergave van de tweede versie van de landelijke norm voor basisondersteuning met daarin een onderscheid in twee cycli.

3.3 Opbrengsten quickscan

De tweede versie van de landelijke norm hebben we vervolgens gebruikt als input voor de quickscan. Het percentage scholen waar elk van de indicatoren op dit moment gerealiseerd wordt staat weergegeven in bijlage 5. Hierbij hebben we onderscheid gemaakt tussen het basisonderwijs enerzijds en het voortgezet onderwijs anderzijds. Daarnaast hebben we onderscheid gemaakt tussen ondersteuningsgebied-overstijgende indicatoren en ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren voor basisondersteuning.

De resultaten laten zien dat voor het basisonderwijs:

- op minder dan 75% van de onderzochte scholen 12 van de 84 indicatoren worden gerealiseerd;
- van de 12 indicatoren die op minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd er 3 indicatoren ondersteuningsgebied-overstijgend zijn;
- van de 12 indicatoren die op minder dan 75% van de onderzochte scholen worden gerealiseerd er 9 indicatoren ondersteuningsgebied-specifiek zijn;

- van de 9 ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren die op minder dan 75% van de onderzochte scholen worden gerealiseerd er 2 indicatoren betrekking hebben op meer- en hoogbegaafdheid;
- van de 9 ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren die op minder dan 75% van de onderzochte scholen worden gerealiseerd er 7 indicatoren betrekking hebben op executieve functies;
- alle indicatoren (7 van de 7 indicatoren) die betrekking hebben op executieve functies op minder dan 75% van de onderzochte scholen gerealiseerd worden.

Voor het voortgezet onderwijs bleek dat:

- op 75% of meer van de onderzochte scholen 61 van de 85 indicatoren worden gerealiseerd;
- op minder dan 75% van de onderzochte scholen 24 van de 85 indicatoren worden gerealiseerd;
- van de 24 indicatoren die op minder dan 75% van de onderzochte scholen worden gerealiseerd er 8 indicatoren ondersteuningsgebied- overstijgend zijn;
- van de 24 indicatoren die op minder dan 75% van de onderzochte scholen worden gerealiseerd er 16 indicatoren ondersteuningsgebied-specifiek zijn;
- van de 16 ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren die op minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd er 6 indicatoren zijn met betrekking tot executieve functies;
- van de 16 ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren die op minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd er 3 indicatoren zijn met betrekking tot lees-, spellingsproblemen en dyslexie;
- van de 16 ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren die op minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd er 7 indicatoren zijn met betrekking tot meer- en hoogbegaafdheid;
- alle indicatoren (7 van de 7 indicatoren) met betrekking tot meer- en hoogbegaafdheid op minder dan 75% van de scholen gerealiseerd worden.

Tabel 1 en figuur 1 beschrijven de belangrijkste kenmerken van de steekproef voor de quickscan. In tabel 1 is te zien hoeveel scholen er per provincie uiteindelijk in de steekproef zijn meegenomen. Te zien is dat we een goede regionale spreiding hebben bereikt. Zuid-Holland heeft de meeste hoofdvestigingen van scholen die deelnamen aan de steekproef, gevolgd door Gelderland en Noord-Holland. Wel is er iets meer spreiding voor scholen voor basis- dan voor scholen voor voortgezet onderwijs, en is er in sommige provincies slechts sprake van één deelnemende school of een klein aantal deelnemende scholen. Ook qua schoolgrootte (op viercijferig BRIN-niveau) hebben we goede spreiding bereikt. Voor zowel basisscholen als scholen voor voortgezet onderwijs kunnen we zeggen dat het percentage van alle indicatoren die op dit moment al worden gerealiseerd, niet samenhangt met de grootte van de school ($r=.08$; $p>.05$ en $r=.07$; $p>.05$ voor scholen basis- en voortgezet onderwijs respectievelijk).

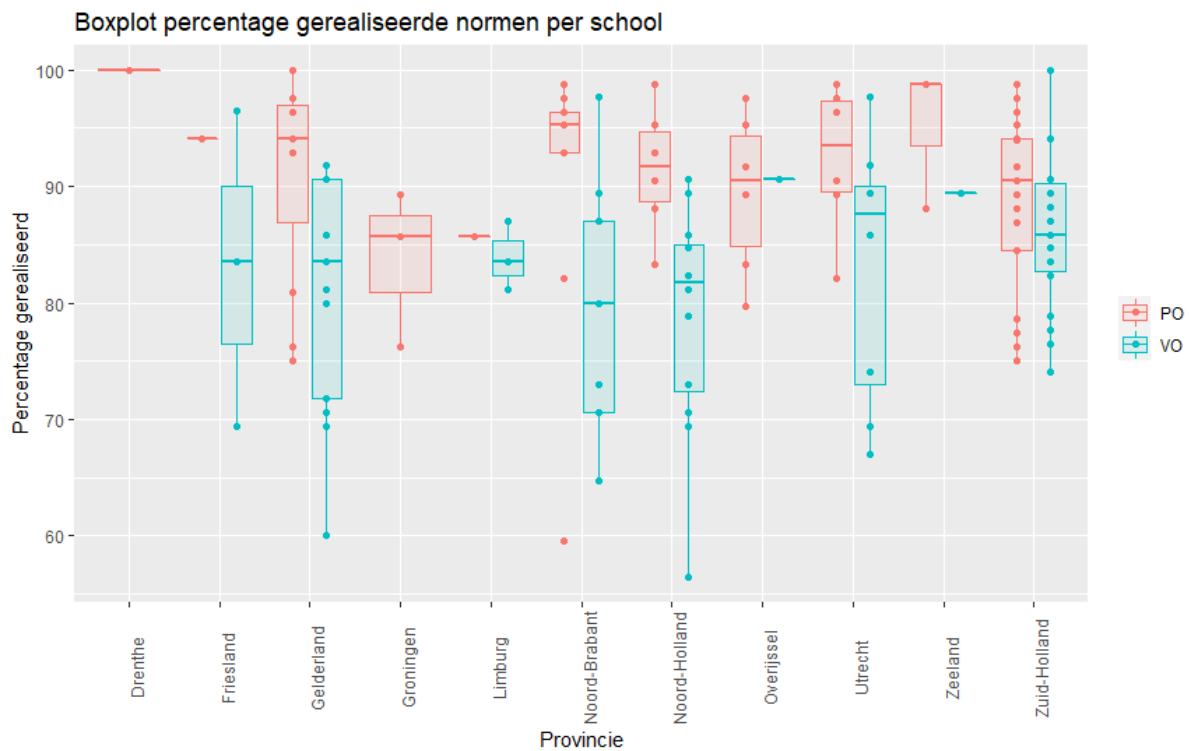
Figuur 1 laat per provincie en voor scholen voor basis- en voortgezet onderwijs apart in boxplots het percentage gerealiseerde indicatoren zien (de punten in de figuur betreffen individuele scholen). Figuur 1 laat zien dat er een verschil is tussen scholen voor basis- en scholen voor voortgezet onderwijs onderling in de mate van realisatie: dat ligt hoger voor basisscholen (gemiddeld 90% per school) dan voor scholen voor voortgezet onderwijs (gemiddeld 83% per school), en dat verschil is significant ($t=5.05$; $p<.05$). Tegelijkertijd kunnen we stellen dat ook voor scholen voor voortgezet onderwijs het deel van de landelijke norm dat volgens respondenten in absolute zin al wordt gerealiseerd, behoorlijk hoog is.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken van de steekproef

| Provincie | Type school | Aantal scholen (BRIN hoofdvestiging) | Aantal leerlingen* | | | |
|---------------|-------------|---|--------------------|-------|------|--------|
| | | | min. | max. | gem. | sd. |
| Friesland | PO | 2 | 122 | 169 | 146 | 33 |
| | VO | 3 | 160 | 1620 | 935 | 735 |
| Gelderland | PO | 11 | 155 | 461 | 267 | 95 |
| | VO | 13 | 171 | 3505 | 1674 | 944 |
| Limburg | PO | 1 | 219 | 219 | 219 | n.v.t. |
| | VO | 3 | 1076 | 1540 | 1259 | 247 |
| Noord-Brabant | PO | 9 | 141 | 529 | 291 | 132 |
| | VO | 9 | 786 | 2511 | 1470 | 523 |
| Noord-Holland | PO | 6 | 123 | 444 | 291 | 126 |
| | VO | 12 | 355 | 2847 | 1176 | 700 |
| Overijssel | PO | 6 | 36 | 252 | 158 | 92 |
| | VO | 1 | 3709 | 3709 | 3709 | n.v.t. |
| Utrecht | PO | 6 | 218 | 461 | 338 | 87 |
| | VO | 8 | 175 | 13011 | 2534 | 4396 |
| Zeeland | PO | 3 | 67 | 130 | 99 | 32 |
| | VO | 1 | 1706 | 1706 | 1706 | n.v.t. |
| Zuid-Holland | PO | 21 | 83 | 527 | 284 | 118 |
| | VO | 18 | 157 | 4132 | 1388 | 987 |
| Drenthe | PO | 1 | 379 | 379 | 379 | n.v.t. |
| Groningen | PO | 3 | 184 | 240 | 220 | 31 |

* Peildatum 1 oktober 2021 voor vo; 1 februari 2022 voor po.

Figuur 1



Tijdens de interviews hebben de respondenten ook aangegeven *waarom* bepaalde indicatoren niet of onvoldoende worden gerealiseerd. De meestgenoemde redenen waren de volgende:

- De betreffende indicator is in de praktijk niet gericht op de individuele leerling, maar op de groep. Een voorbeeld hiervan is dat de leerkracht geen individueel plan van aanpak opstelt gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor executieve functies en daarbij behorende werkzame interventies, maar dat dit wordt opgenomen in een groepsplan.
- De betreffende indicator wordt niet gerealiseerd als onderdeel van cyclus 1, maar wel als onderdeel van cyclus 2. Een voorbeeld daarvan is dat de leerkracht de effecten van de interventie in cyclus 1 niet opneemt in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier (indicator wordt door 62% van de onderzochte scholen gerealiseerd), maar wel in cyclus 2 (indicator wordt door 94% van de onderzochte scholen gerealiseerd).
- De betreffende indicator wordt niet gerealiseerd, omdat dit niet haalbaar is in de praktijk.
- De betreffende indicator wordt niet gerealiseerd, omdat specifieke kennis over deze indicator binnen de school ontbreekt (bijv. bij indicatoren met betrekking tot executieve functies).
- De betreffende indicator wordt niet gerealiseerd, omdat ondersteuningsbehoeften van leerlingen op dat specifieke gebied niet voorkomen bij de leerlingpopulatie van de school (meer- en hoogbegaafdheid op een school met vmbo-leerlingen).

Methodologische beperkingen bij de quickscan

Bij de hier besproken kwantitatieve resultaten van de quickscan horen wel een aantal methodologische beperkingen. Ten eerste doen we geen harde uitspraken over regionale verschillen, omdat het aantal deelnemende scholen per regio (provincie) in de steekproef daarvoor te laag is. Daarnaast laat het gegeven dat we scholen hebben geselecteerd op viercijferig BRIN-niveau niet toe dat we uitspraken doen over verschillen op zescijferig BRIN-niveau, dat meer schoollocatie-specifiek is (denk bijvoorbeeld aan onderwijstype).

Naast de steekproef zelf, heeft ook het meetinstrument beperkingen. We hebben de antwoorden van respondenten zo betrouwbaar en valide mogelijk gemaakt, door de interviews face to face af te nemen en de interviewers goed te instrueren over het scoren van de indicatoren via een korte training, een geschreven interviewleidraad en doorlopend overleg tijdens het proces. In de interviews werd aan de respondent eerst duidelijk uitgelegd wat de fasen en de cycli betekenen, en wat we met de vraag 'gebeurt dit op jouw school?' bedoelen. Daarbij werd bijvoorbeeld uitgelegd: als een indicator wel in voorbereiding is (men 'is ermee bezig om dat vorm te geven') maar nog geen dagelijkse praktijk, dan werd de betreffende indicator als niet-gerealiseerd gecodeerd.

Dat neemt echter niet weg dat respondenten nog steeds kunnen verschillen in hun oordeel over of iets wel of niet dagelijkse praktijk is, en er zoals bij de meeste surveys een bepaalde mate van sociale wenselijkheid in de antwoorden zit. Om die redenen, en de beperkte mate van generalisatie als gevolg van de steekproefgrootte (zie bijlage 4), moet de 75% zoals we die in dit onderzoek hanteren, niet worden gezien als een harde cesuur, maar als een goede indicatie voor wat overwegend al praktijk is op de meeste scholen (indicatoren die al op meer dan 75% van de scholen zijn gerealiseerd) en waar scholen nog naar toe moeten groeien (indicatoren die op minder dan 75% van de scholen zijn gerealiseerd).

3.4 Opbrengsten focusgroepen

Met de deelnemers van de focusgroepen hebben we de tweede versie van de landelijke norm voor basisondersteuning besproken (de versie die we gebruiken hebben voor de quickscan).

Focusgroep gespecialiseerd onderwijs

Centraal tijdens de bijeenkomst van de focusgroep voor het gespecialiseerd onderwijs stond de vraag in hoeverre de focusgroep zich herkende in het normenkader basisondersteuning zoals ontwikkeld in co-creatie met het basis- en voortgezet onderwijs. Daarbij zijn we vooral ingegaan op het verschil in basisondersteuning tussen het regulier en gespecialiseerd onderwijs en verschillen binnen het gespecialiseerd onderwijs zelf.

De belangrijkste opbrengsten van de focusgroep waren de volgende:

- De deelnemers gaven aan dat de basisondersteuning binnen het gespecialiseerd onderwijs een ander karakter heeft, omdat de beginsituatie anders is. Leerlingen komen binnen met een specifieke onderwijsbehoefte waarvoor interventies ontworpen worden (plan) om hun de juiste ondersteuning te kunnen bieden (maatwerk). Dit betekent dat het gespecialiseerd onderwijs de fase van basisondersteuning van het reguliere onderwijs voorbij is. De ondersteuning in het gespecialiseerd onderwijs is daarmee altijd aanvullend en meer specifiek dan de basisondersteuning in het reguliere onderwijs. De ondersteuning in het gespecialiseerd onderwijs is sterk curatief van aard, waarbij er meer sprake is van het aansluiten op dan het verkennen van de onderwijsbehoeften van leerlingen.
- De basisondersteuning binnen het gespecialiseerd onderwijs is, zo gaven de deelnemers aan, anders ingericht dan in het reguliere onderwijs. Zo zijn er kleinere klassen van in principe twaalf kinderen. Daardoor kan het gespecialiseerd onderwijs meer aandacht besteden aan kinderen en maatwerk leveren. In dit verband gaven de deelnemers ook aan dat het creëren van een prikkelarme en veilige omgeving om kinderen weer tot leren te laten komen een belangrijk aandachtspunt is.
- Wat betreft de inrichting van de basisondersteuning gaven de deelnemers ook aan dat het gespecialiseerd onderwijs over meer professionals beschikt met specifieke expertise (bijvoorbeeld gedragswetenschappers, logopedie, gedragscoach etc.) dan het reguliere onderwijs. Deze specialisten maken, in tegenstelling tot in het reguliere onderwijs, onderdeel uit van het team.

- De deelnemers gaven ook aan dat HGW voor hen verweven is met en structureel onderdeel uitmaakt van hun dagelijkse praktijk. Binnen het gespecialiseerd onderwijs moet een leraar anders leren kijken naar kinderen.
- De verschillen binnen het gespecialiseerd onderwijs zijn groot volgens de deelnemers aan de focusgroep. Zo gaven ze aan dat een cluster-4-school een heel andere aanpak heeft dan een cluster-3-school. En een school voor hoogbegaafden is heel anders dan een sbo-school of een cluster-4-school.
- Vanwege de genoemde verschillen met het reguliere onderwijs vroegen de deelnemers zich af of het wel mogelijk is om een landelijk normenkader op te stellen dat werkbaar is in hun praktijk. In hun ogen is het maatwerk, dat het gespecialiseerd onderwijs levert, niet te vertalen in een landelijk normenkader.
- De deelnemers gaven aan dat met de landelijke norm voor basisondersteuning er geen nieuwe meetlat moet ontstaan waar je aan dient te voldoen. Wel gaven ze aan dat de landelijke norm als referentiekader gebruikt kan worden voor het voeren van een professionele dialoog op scholen over de basisondersteuning en als een kader voor samenwerkingsverbanden.

Focusgroep ouders

Centraal tijdens de bijeenkomst van de focusgroep voor ouders stond de vraag in hoeverre de landelijke norm voor basisondersteuning zoals ontwikkeld met en voor het onderwijs, verduidelijkt kan worden voor ouders. De belangrijkste opbrengsten van deze focusgroep met ouders waren de volgende:

- De deelnemers gaven aan dat het belangrijk is om aan ouders duidelijk te maken wat basisondersteuning en extra ondersteuning inhoudt en wat van school kan worden verwacht op het gebied van ondersteuning. Er leeft een divers beeld aan interpretaties daarover. In dit kader werd ook gesuggereerd om het invullen van Scholen op de Kaart verplicht te stellen voor scholen.
- De deelnemers onderstreepten het belang van het actief delen van informatie door school aan ouders op meerdere momenten. Ze gaven aan dat de informatiebehoefte van ouders wisselend kan zijn: het is belangrijk aan de voorkant (keuze voor een school) en wordt belangrijker naarmate de ondersteuningsbehoefte van het kind toeneemt.
- De deelnemers gaven aan dat zij de planmatige uitwerking (fasen van voorbereiding t/m evaluatie) helder vinden.
- De deelnemers gaven aan dat in elke fase van handelen de dialoog met ouders belangrijk is. De inbreng van ouders kan bijvoorbeeld van grote waarde zijn in het signaleren van co-morbiditeit tussen verschillende ondersteuningsbehoeften, en het bestendigen van interventies door thuis actief mee te doen en op de hoogte te zijn. De dialoog tussen ouders en school moet in de kern wederkerig en gelijkwaardig van aard zijn. Deelnemers geven aan dat het van belang is om de inbreng van ouders ook zichtbaar te maken in de opgestelde plannen voor interventies.
- Termen als 'plan van aanpak' en 'leerlingendossier' roepen associaties op met het OPP en daarmee samenhangend de rechten die ouders daarbij hebben.
- Het betrekken van het kind op zo vroeg mogelijke leeftijd, ook bij de (tussentijdse) gesprekken, vonden de deelnemers belangrijk.

Voorafgaand aan de focusgroep met ouders hebben twee gesprekken met ouderverenigingen plaatsgevonden (één gesprek met Balans en één gesprek met Ouders en Onderwijs en Balans samen). Hun belangrijkste feedback was:

- Duidelijk gevonden wordt dat concreet de momenten voor dialoog met ouders aangegeven worden.

- Behoud de veelgebruikte woorden binnen het passend onderwijs (bijv. OPP, ondersteuningsteam/interne begeleider; HGW; screeningsinstrument, instructie, leerlingvolgsysteem), omdat ouders ook in de dagelijkse praktijk met die woorden geconfronteerd worden. Daarbij is het wel van belang om de terminologie te verduidelijken. Dit kan bijvoorbeeld door een verklarende woordenlijst.
- Een samenvatting voor ouders of leidraad voor ouders (zoals bijvoorbeeld gemaakt voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie door Dyslexie Centraal en Balans) zou verder bijdragen aan duidelijkheid voor ouders.

De focusgroep en gesprekken hebben ertoe geleid dat we het betrekken van ouders en leerlingen bij de gesprekken consequent hebben doorgevoerd in het normenkader en dat we veelgebruikte woorden binnen het passend onderwijs hebben behouden.

3.5 Opbrengsten reflectiebijeenkomst

De resultaten van de quickscan hebben we als input gebruikt voor de reflectiebijeenkomsten met de ontwikkelgroep en de onderwijsprofessionals die deel hebben genomen aan de veldraadpleging (zie hoofdstuk 2). Tijdens de reflectiebijeenkomsten stonden de volgende twee onderwerpen centraal:

1. een groeimodel voor basisondersteuning met betrekking tot de drie specifieke ondersteuningsgebieden;
2. de implementatie van de landelijke norm voor basisondersteuning op scholen.

De belangrijkste opbrengsten van de reflectiebijeenkomsten waren de volgende:

Groeimodel

- Uit de quickscan komt naar voren dat de indicatoren die betrekking hebben op executieve functies op minder dan 75% van de onderzochte scholen voor basis- en voortgezet onderwijs gerealiseerd worden. Onderwijsprofessionals gaven aan dat dit vooral komt doordat het leerkrachten in het basis- en docenten in het voortgezet onderwijs op dit moment ontbreekt aan kennis, met name op het gebied van executieve functies. Professionalisering op het gebied van executieve functies verdient dan ook aandacht.
- De experts gaven aan dat het van belang is dat het aanspreekpunt voor een ondersteuningsgebied een specialist is met expertise op het betreffende ondersteuningsgebied. Ze gaven aan dat het om die reden van belang is om te definiëren waaruit de kennis van de interne begeleider/het ondersteuningsteam ten minste zou moeten bestaan
- De experts gaven aan dat het wenselijk is dat leerkrachten/docenten meer te werk gaan vanuit een onderzoekende houding.
- De onderwijsprofessionals gaven aan dat het een variant van het groeimodel zou kunnen zijn om de landelijke norm te verbreden naar werkzame indicatoren voor basisondersteuning die betrekking hebben op andere ondersteuningsgebieden (variant groeimodel verbreden). Voorbeelden daarvan zijn: rekenen (dyscalculie), sociaal-emotionele ontwikkeling, disharmonische intelligentie en naar de doelgroep met een dubbel-bijzondere behoefte.
- Zowel de onderwijsprofessionals als experts gaven daarnaast aan dat het groeimodel zou kunnen bestaan uit die indicatoren die op dit moment nog niet worden gerealiseerd op minder dan 75% van de onderzochte scholen (variant groeimodel verdiepen). Speciale aandacht zou daarbij uit kunnen gaan naar indicatoren die betrekking hebben op executieve functies.
- In het kader van de discussie over een groeimodel is bovendien gesproken over het versterken van de minimumvariant (variant groeimodel versterken). Uitgangspunt daarbij is dat het groeimodel dan betrekking heeft op het versterken van de expertise,

het pedagogisch-didactisch handelingsrepertoire en het HGW van leerkrachten/docenten en mentoren in de klas.

Implementatie

- De onderwijsprofessionals gaven aan dat het voor de implementatie van de landelijke norm voor basisondersteuning van belang is dat de landelijke norm gezien en ingezet wordt als een referentiekader voor een professionele dialoog over de basisondersteuning (binnen scholen en tussen samenwerkingsverbanden en scholen) en niet gebruikt wordt als een afvinklijst.
- De onderwijsprofessionals gaven ook aan dat de implementatie van de landelijke norm voor basisondersteuning niet moet leiden tot een verhoging van de administratielast van onderwijsprofessionals.

3.6 Naar een definitieve landelijk norm voor basisondersteuning

Op grond van de opbrengsten van de quickscan en de reflectiebijeenkomsten hebben we een definitieve landelijke norm voor basisondersteuning opgesteld voor het basis- en voortgezet onderwijs. Voor de selectie van indicatoren hebben we gebruikgemaakt van de volgende criteria:

1. De indicator moet op minstens 75% van de onderzochte scholen gerealiseerd worden.
2. De indicator moet in de ogen van de onderwijsprofessionals een relevante inhoudelijke bijdrage leveren aan de invulling van HGW.¹⁹

Zoals in [bijlage 6.3](#) valt te zien, wordt er ook in de definitieve versie van de landelijke norm onderscheid gemaakt tussen het basis- en het voortgezet onderwijs. Daarnaast wordt er onderscheid gemaakt tussen ondersteuningsgebied-overstijgende indicatoren en ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren. Ten slotte wordt er een onderscheid gemaakt tussen twee cycli. Enkele indicatoren worden gevolgd door een voetnoot (*), namelijk de indicatoren waarin gerefereerd wordt naar voorbeelden van werkzame interventies en screeningsinstrumenten, zoals opgenomen in bijlage 2. Enkele indicatoren zijn in de definitieve versie van de landelijke norm paars gekleurd. Dit betreffen indicatoren die door minder dan 75% van de scholen gerealiseerd worden, maar in de ogen van de onderwijsprofessionals een relevante inhoudelijke bijdrage leveren aan de invulling van het HGW.

Zie daarnaast figuur 2 en 3 op de volgende twee pagina's voor infographics van de landelijke norm voor basisondersteuning voor het basis- (figuur 2) en het voortgezet onderwijs (figuur 3).

¹⁹ Voor dit criterium hebben we de redenen benut van de respondenten van de quickscan voor het al dan niet realiseren van de indicator. Een voorbeeld hiervan is dat respondenten aangaven dat de leerkracht de interventie niet in een notitie in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier zet, maar in het groepsplan. De betreffende indicator is aangepast ('de leerkracht zet de interventie in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier' wordt 'de leerkracht zet de interventie in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier of het groepsplan') en is behouden in het normenkader.

Basisondersteuning in het basisonderwijs

Handelingsgericht samenwerken ter ondersteuning van leerlingen



Basisondersteuning in het voortgezet onderwijs

Handelingsgericht samenwerken ter ondersteuning van leerlingen



CYCLUS 1
 Cyclus 1 heeft betrekking op het handelingsgericht werken door de docent en mentor. Er wordt nog geen gebruik gemaakt van de ondersteuning van het ondersteuningsteam. Als de interventie onvoldoende tegemoetkomt aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling, kan er overgegaan worden op de tweede cyclus.

CYCLUS 2
 In cyclus 2 worden dezelfde stappen doorlopen als in cyclus 1, waarbij de stappen worden geïntensiveerd. Daarnaast worden de docent en mentor ondersteund door het ondersteuningsteam. Op het moment dat de ondersteuningsbehoefte van de leerling de basisondersteuning overstijgt kan extra ondersteuning worden aangevraagd.

H4 | Conclusies en aanbevelingen

4.1 Conclusies

Aanleiding tot dit rapport is een aangenomen motie van Kwint (SP) c.s., op 4 juli 2019, om te komen tot een landelijke norm voor basisondersteuning per schoollocatie. Reden hiervoor waren de ongewenste regionale verschillen tussen samenwerkingsverbanden met betrekking tot de invulling van de basisondersteuning, met rechtsongelijkheid tot gevolg. Het ministerie van OCW heeft BMC gevraagd om een onderzoek uit te voeren naar een landelijke norm voor basisondersteuning in het basis-, voortgezet en gespecialiseerd onderwijs. Het product moet gericht zijn op onderwijsprofessionals en bruikbaar zijn in de onderwijspraktijk, maar ook duidelijk voor ouders en jongeren. Het doel van dit onderzoek was drieledig:

- een breed overzicht op te stellen van indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot drie specifieke ondersteuningsgebieden (1. lezen/spellen en dyslexie, 2. meer- en hoogbegaafdheid en 3. leergedrag (lees: taak-/werkgedrag, executieve functies));
- een beargumenteerd voorstel te doen voor indicatoren voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden die minimaal al op 75% van de scholen gerealiseerd worden;
- een beargumenteerd voorstel te doen voor indicatoren voor een groeimodel voor basisondersteuning met betrekking tot de drie ondersteuningsgebieden.

Om dit doel te bereiken hebben we een plan van aanpak gehanteerd dat bestond uit vijf opeenvolgende stappen: van een deskresearch en expert- en veldraadpleging, tot een quickscan, focusgroepen en afsluitende reflectiebijeenkomsten.

De belangrijkste conclusies van het door ons uitgevoerde onderzoek staan hieronder beschreven.

De landelijke norm voor basisondersteuning voor basis- en voortgezet onderwijs

Allereerst blijkt dat er onder de geraadpleegde onderwijsprofessionals en experts brede consensus bestaat over het ontwikkelde normenkader. Het normenkader wordt door hen duidelijk herkend als werkzame praktijk. Deze herkenning is belangrijk voor het creëren van draagvlak voor het toepassen van de landelijke norm in de praktijk.

Daarnaast kan op basis van de resultaten van de quickscan geconcludeerd worden dat er op meer dan 75% van de 137 onderzochte scholen handelingsgericht wordt gewerkt. Wel hebben we verschillen gevonden tussen het basis- en voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs wordt 86% (72 van de 84) van de indicatoren gerealiseerd door meer dan 75% van de onderzochte scholen. In het voortgezet onderwijs wordt 72% (61 van de 85) van de indicatoren gerealiseerd door meer dan 75% van de onderzochte scholen. Daarnaast laten de resultaten zien dat met name de indicatoren met betrekking tot executieve functies veelal door minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd. Ook daarin verschilt het basis- van het voortgezet onderwijs. Zo worden in het basisonderwijs 100% (7 van de 7 indicatoren) van deze indicatoren op minder dan 75% van de scholen gerealiseerd. Daar staat tegenover dat in het voortgezet onderwijs 75% (6 van de 8 indicatoren) van deze indicatoren door minder dan 75% van de scholen worden gerealiseerd.

Een landelijke norm voor basisondersteuning voor gespecialiseerd onderwijs

Een andere conclusie is dat een landelijke norm voor basisondersteuning niet werkbaar lijkt te zijn in de praktijk van het gespecialiseerd onderwijs. Uit de focusgroep met vertegenwoordigers van het gespecialiseerd onderwijs kwam duidelijk naar voren dat het karakter en de inrichting van de basisondersteuning in het gespecialiseerd onderwijs sterk verschilt van het regulier onderwijs. De ondersteuning in het gespecialiseerd onderwijs is aanvullend en meer specifiek dan de basisondersteuning in het regulier onderwijs. Gezien de

complexiteit van de problematiek vraagt dit om maatwerk dat niet te vertalen is in een landelijk norm.

Een landelijke norm voor basisondersteuning voor ouders

Uit de focusgroep voor ouders kan geconcludeerd worden dat het voor ouders erg belangrijk is dat zij actief, vroegtijdig en op meerdere momenten geïnformeerd worden over de ondersteuning op school in brede zin. Hierbij is het onderscheid tussen basisondersteuning en extra ondersteuning voor ouders minder van belang. Daarnaast is gelijkwaardigheid en wederkerigheid bij de gesprekken met ouders en school cruciaal voor een fijne samenwerking. Tot slot gaven zij aan dat een toelichting op basisondersteuning en vaktermen bijdragen aan duidelijkheid.

Het groeimodel

Tot slot hebben de opbrengsten van de reflectiebijeenkomsten meer inzicht gegeven in mogelijke varianten voor een groeimodel voor basisondersteuning. Daarbij zijn de volgende drie varianten van groeimodellen naar voren gekomen in het onderzoek:

1. *Verdiepen*. Dit groeimodel richt zich op het verdiepen van het normenkader, opdat elk van de voorgestelde indicatoren op 75% van de onderzochte scholen gerealiseerd wordt.
2. *Versterken*. Dit groeimodel richt zich op het versterken van de expertise, het pedagogisch-didactische handelingsrepertoire en het HGW van de leerkrachten/docenten en mentoren in de klas.
3. *Verbreden*. Dit groeimodel richt zich op het verbreden van de landelijke norm naar andere ondersteuningsgebieden. Als voorbeelden van ondersteuningsgebieden zijn rekenen (dyscalculie), sociaal-emotionele ontwikkeling, disharmonische intelligentie en leerlingen met een dubbele bijzonderheid genoemd.

De reflectiebijeenkomsten hebben echter niet geleid tot een weloverwogen keuze voor een van de voorgestelde varianten, aangezien de meerwaarde van elk type zal verschillen per school.

Wel kan voor de eerste twee varianten (verdiepen en versterken) aangesloten worden bij de indicatoren die in dit onderzoek naar de ontwikkeling van de landelijke norm zijn voorgesteld. Dit geldt echter niet voor de derde variant, het groeimodel 'verbreden'.

Zo zal het groeimodel 'verdiepen' voornamelijk uit indicatoren bestaan die betrekking hebben op executieve functies. Uit de resultaten van de quickscan en de reflectiebijeenkomsten blijkt immers dat deze indicatoren extra aandacht verdienen. Gebrek aan kennis over dit ondersteuningsgebied werd gezien als een belangrijke reden voor het op dit moment nog niet realiseren van de indicatoren met betrekking tot executieve functies.

Het groeimodel 'versterken' daarentegen zal dezelfde indicatoren bevatten als de door ons voorgestelde definitieve landelijke norm (minimumvariant). Speciale aandacht zou daarbij uit moeten gaan naar de versterking van de eerste cyclus: het pedagogisch-didactische handelen en HGW van leerkrachten/docenten en mentoren in de klas. Dit vraagt niet alleen om het vergroten van hun kennis en vaardigheden met betrekking tot het 'hoe' en het 'wat' van de basisondersteuning, maar ook om het stimuleren van een onderzoekende houding.

Een beargumenteerd voorstel van indicatoren voor het groeimodel verbreden vraagt echter om verder onderzoek naar eventueel aanvullende relevante indicatoren voor nog nader te bepalen ondersteuningsgebieden.

Wanneer samenwerkingsverbanden en scholen hun basisondersteuning op (een van de onderzochte ondersteuningsgebieden) willen uitbouwen, kunnen zij kijken naar welk van de groeimodellen het best aansluit bij de startsituatie op de school of groep van scholen.

4.2 Aanbevelingen

Uit het onderzoek volgen een aantal aanbevelingen voor de implementatie van de landelijke norm voor basisondersteuning in het basis- en voortgezet onderwijs.

De eerste aanbeveling heeft betrekking op de relatie tussen de landelijke norm voor basisondersteuning en basiskwaliteit. Zoals in hoofdstuk 1 aangegeven, hebben we bij de ontwikkeling van de landelijke norm voor basisondersteuning aangesloten bij de sectorale onderzoekskaders die de Inspectie van het Onderwijs hanteert voor het toezicht op de basiskwaliteit. In onze ogen biedt de landelijke norm voor basisondersteuning met het overzicht van indicatoren een verdieping op standaard OP2. Het verdient dan ook aanbeveling om de landelijke norm voor basisondersteuning te verbinden aan de sectorale onderzoekskaders.

De tweede aanbeveling ligt in het verlengde van de eerste. De landelijke norm voor basisondersteuning kan gebruikt worden als referentiekader om een professionele dialoog te stimuleren over de kwaliteit van de basisondersteuning binnen scholen en tussen samenwerkingsverbanden en scholen. Dit helpt bij het creëren en bevorderen van een gemeenschappelijke taal over basisondersteuning. Deze aanbeveling sluit aan bij de bevindingen van de reflectiebijeenkomsten en de focusgroep met het gespecialiseerd onderwijs. Samenwerkingsverbanden en scholen kunnen de landelijke norm inzetten als onderdeel van zelfevaluatie. Zo kan de landelijke norm voor basisondersteuning een levend document worden, dat gebruikt wordt voor zowel de verbetering van de basiskwaliteit van scholen (schoolontwikkeling) als voor verantwoording naar de Inspectie van het Onderwijs toe. Op deze manier worden het schoolontwikkelings- en het verantwoordingsperspectief op onderwijskwaliteit met elkaar verbonden. Dit komt de kwaliteit van basisondersteuning binnen scholen ten goede en kan bijdragen aan het verkleinen van bestaande regionale verschillen. Hiermee kan bovendien voorkomen worden dat de landelijke norm gezien wordt als een 'afvinklijstje' dat leidt tot een toename van de bureaucratie en administratielast in het onderwijs. In dit verband bevelen we het ministerie van OCW dan ook aan om pilots te starten met samenwerkingsverbanden, schoolbesturen en scholen. Het doel van deze pilots is om te verkennen op welke wijze de landelijke norm ingezet kan worden als zelfevaluatie-instrument om de kwaliteit van basisondersteuning op het niveau van de school en het samenwerkingsverband te onderzoeken.

Zowel de onderwijsprofessionals als de ontwikkelgroep gaven aan dat op scholen veelal de kennis en expertise ontbreekt voor het kunnen bieden van goede basisondersteuning. Dit geldt met name voor de ondersteuningsgebieden executieve functies en meer- en hoogbegaafdheid. De laatste aanbeveling heeft dan ook betrekking op het bevorderen van de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals op dit gebied. Een belangrijke uitdaging daarbij is het ondersteunen van onderwijsprofessionals en scholen bij het actueel houden en inzetten van de meest effectieve signaleringsinstrumenten en interventies, passend bij hun school en onderwijsconcept. De gepresenteerde norm in dit rapport is daarin met opzet niet voorschrijvend en volledig, juist om ruimte te bieden aan de variëteit in onderwijsconcepten en de autonomie van onderwijsprofessionals en scholen om werkzame interventies te vinden die passen bij hun specifieke situatie. Daarnaast kunnen het ministerie van OCW, samenwerkingsverbanden en schoolbesturen een belangrijke faciliterende rol spelen door het beschikbaar stellen van tijd en geld voor professionalisering. Als onderwijsprofessionals geen tijd en ruimte krijgen, zal de landelijke norm voor basisondersteuning verworden tot niet meer dan een papieren tijger. Dit draagt niet bij aan de verbetering van de kwaliteit van de basisondersteuning en zal bovendien het streven naar inclusief onderwijs niet bevorderen. In het verlengde hiervan verdient het ook aanbeveling om de landelijke norm voor basisondersteuning op te nemen als onderdeel van het curriculum van lerarenopleidingen voor basis- en voortgezet onderwijs. Op deze manier leren

aanstaande leraren gedurende hun opleiding om zich de landelijke norm voor basisondersteuning eigen te maken en die toe te passen in de dagelijkse praktijk.

4.2.1 Aanbevelingen t.a.v. doorontwikkeling naar een volledige landelijke norm

Dit onderzoek naar het ontwikkelen van een landelijke norm voor de basisondersteuning op drie ondersteuningsgebieden heeft plaatsgevonden binnen een (politiek) complexe context. Een reeds lang en uitgebreid voortraject met betrokkenen ging vooraf aan de start van dit onderzoek. Tijdens dit voortraject bleek het moeilijk voor stakeholders om toe te werken naar een landelijke norm voor de basisondersteuning. Verschillende opvattingen over het nut, de noodzaak en de vorm van een landelijke norm bleken hardnekkig, waardoor het gewenste resultaat uitbleef.

Drie uitgangspunten waren cruciaal in onze aanpak: evidence-informed, co-creatie en validatie. Alleen een op (praktijk)kennis gebaseerde norm, ontwikkeld samen met de mensen die ermee (gaan) werken en getoetst aan de huidige onderwijspraktijk, zou in onze ogen kunnen bijdragen aan een herkenbare en werkzame landelijke norm voor basisondersteuning. Reflecterend op het onderzoek noemen we hier een aantal lessen die kunnen helpen in het vervolgotraject naar een volledige landelijke norm voor de basisondersteuning.

1. *Hoge mate van uniformiteit in handelingskader.* Bij de start van het onderzoek hebben we ons gericht op drie ondersteuningsgebieden, die qua inhoud behoorlijk van elkaar verschillen. Hoewel de signaleringsinstrumenten en interventies inderdaad verschillend zijn per ondersteuningsgebied (zie bijlage 2), bleek het proces in scholen niettemin verrassend homogeen te zijn: uit het validatie- en co-creatieproces bleek dat onderwijsprofessionals in het po en vo de (op HGW-gebaseerde) zelfde stappen relatief eenvoudig en natuurlijk in konden vullen over de drie ondersteuningsgebieden heen. Dit is des te opmerkelijker gezien de grote variëteit aan onderwijsconcepten die op scholen bestaat. Een belangrijke les die we hieruit getrokken hebben is dat het ontwikkelen van een stevig uniform deel van een normenkader dat toepasbaar is op meerdere ondersteuningsgebieden en dat bovendien aansluit bij de praktijk, minder complex is dan gedacht.
2. *Zorg voor goede duiding en communicatie met en naar stakeholders.* Gedurende het onderzoek bleek dat een aantal stakeholders de verwachting hadden dat de landelijke norm het karakter zou hebben van een protocol, dat wil zeggen zeer volledig en voorschrijvend (zoals het [protocol voor leesproblemen en dyslexie](#) van Dyslexie Centraal). Andere stakeholders zagen juist geen nut in een landelijke norm in welke vorm dan ook, omdat deze norm zou zorgen voor meer onnodige administratie en verantwoording voor scholen. Van tevoren hadden we niet verwacht dat een landelijke norm zo verschillend zou worden geïnterpreteerd. We hebben in dit onderzoek duidelijk afgebakend wat we onder een landelijke norm en de opdracht hebben verstaan (zie H1), en we geven aanbevelingen over hoe de norm wat ons betreft zou kunnen worden ingezet (zie H4.2). Het blijft evenwel van groot belang om de verwachtingen rondom de aard, rol en beoogde toepassing van een landelijke norm naar de toekomst toe goed te duiden naar en te communiceren met de stakeholders.
3. *Zorg voor een lerend proces.* De lerende aanpak – gebaseerd op een cyclisch proces van onderzoek, co-creatie en validatie – die we in dit onderzoek hebben gevolgd, heeft een belangrijke rol gespeeld bij het ontwikkelen van een gedeelde taal over een landelijke norm voor basisondersteuning. Onze ervaring is dat starten vanuit bestaande inzichten, die vervolgens aanscherpen met en weer toetsen door de praktijk, waardevolle opbrengsten heeft opgeleverd en zo stap voor stap een (maat)werkbaar normenkader heeft opgeleverd voor scholen. De norm is concreet en doelgericht op handelingsniveau, en doet tegelijkertijd recht aan het vakmanschap van onderwijsprofessionals om kennis en kunde naar inzicht toe te passen in de eigen context. De ervaring heeft bovendien geleerd dat in relatief korte tijd er veel kennis uit het veld kan worden vergaard. Echter, het zorgvuldig samen met het werkveld

stapsgewijs ontwikkelen en toetsen kost tijd. De betrokkenheid en welwillendheid bij onderwijsprofessionals was hoog, maar beschikbaarheid realiseren in drukke agenda's is uitdagend. Een belangrijke les die hieruit getrokken kan worden is dan ook: besteed bij de doorontwikkeling veel aandacht aan leren van en met elkaar en neem daar de tijd voor.

Bijlagen

[Bijlage 1 | Zoekstrategieën en proces van selectie literatuur](#)

[Bijlage 2 | Opbrengsten deskresearch](#)

[Bijlage 3 | Literatuurlijst deskresearch](#)

[Bijlage 4 | Steekproefstrategie quickscan](#)

[Bijlage 5 | Opbrengsten quickscan](#)

[Bijlage 6 | Normenkaders](#)

Bijlage 1 | Zoekstrategieën en proces van selectie literatuur

Het doel van de deskresearch was om, op grond van bestaande en beschikbare informatie, een breed overzicht te krijgen van definities, screeningsinstrumenten en werkzame interventies voor basisondersteuning met betrekking tot drie specifieke ondersteuningsgebieden (1. lees-, spellingsproblemen en dyslexie, 2. meer- en hoogbegaafdheid en 3. leergedrag en executieve functies). Voor de deskresearch is gebruikgemaakt van praktijkbronnen en wetenschappelijke bronnen.

Voor het verzamelen van de bronnen is gebruikgemaakt van de volgende zoekstrategieën:

- *Google Search* (handreikingen, protocollen, signalerings- en screeningsinstrumenten, handelingsplannen, monitors);
- websites van kennisinstellingen (dyslexie centraal; NJI, NRO-Toolkit, SLO, Kennisrotonde.nl, Onderwijskennis.nl, wij-leren.nl, sectorraden (PO-Raad, VO-raad) en alle samenwerkingsverbanden);
- systematische literatuurreview (systematisch geselecteerde wetenschappelijk reviews voor de drie ondersteuningsgebieden via *Web of Science*).

1.1 Zoekstrategie praktijkbronnen

Het doel van de studie naar praktijkbronnen was om een beeld te krijgen van wat in de praktijk 'werkt' in termen van handelingen die een school kan uitvoeren om effectief te voorzien in de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Voor de studie naar praktijkbronnen is er gebruikgemaakt van Google Search en websites van kennisinstellingen.

Hieronder geven we eerst de zoekstrategie weer die we hebben gebruikt om via Google Search en websites van kennisinstellingen een eerste selectie van artikelen te verzamelen, en de uitkomst van die search. Daarna presenteren we per ondersteuningsgebied hoe we tot een beperkte selectie van artikelen zijn gekomen.

1.1.1 Zoekstrategie Google Search en websites van kennisinstellingen

Hiervoor zijn de volgende *search strings* gebruikt:

Inhoud:

"naam ondersteuningsgebied" OF "passend onderwijs" OF "basisondersteuning" +:

Wat:

- "handreiking(en)"
- "kader(s)"
- "norm"
- "interventie(s)"
- "protocol"
- "diagnostiek"

+:

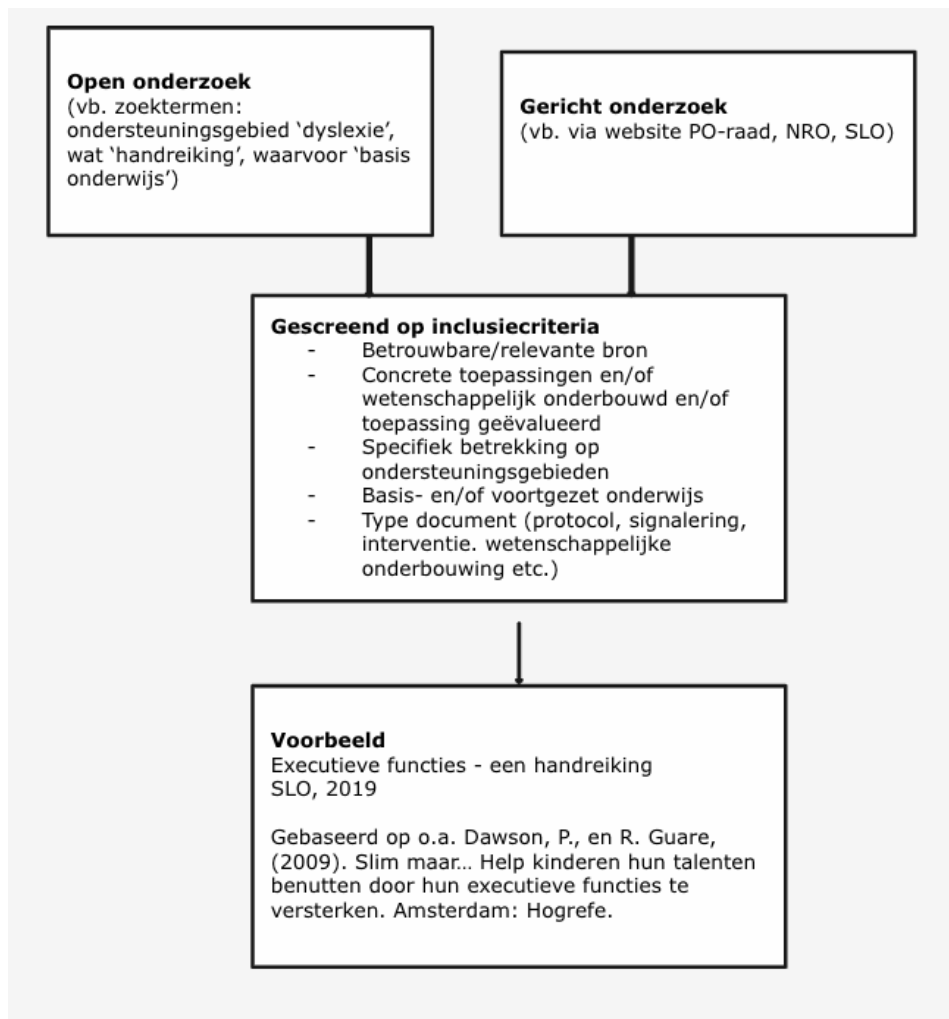
Waarvoor:

- "school"
- "speciaal onderwijs"
- "basisonderwijs" OF "primair onderwijs" OF
- "voortgezet onderwijs"

Criteria voor opnemen zoekresultaten:

- **geen** publicaties verzamelen die:
 - geen concrete toepassingen betreffen, zoals algemene beschouwingen over passend onderwijs en of het wel of geen goede wet is;
- **wel** publicaties verzamelen die:
 - concrete modellen, richtlijnen, interventies of adviezen geven voor het omgaan als school met een ondersteuningsgebied;
 - evalueren hoe de toepassing van een model, richtlijn of interventie is gegaan op een school of meerdere scholen.

1.1.2 Proces van selectie



1.2 Zoekstrategie wetenschappelijke literatuur

Het doel van de wetenschappelijke literatuurstudie was om een beeld te krijgen van 'wat werkt?' in termen van handelingen die een school kan uitvoeren om effectief te voorzien in de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Daarbij keken we, in tegenstelling tot de praktijkliteratuur, met nadruk naar de internationale (Engelse) literatuur, omdat (a) de beste peer-reviewed tijdschriften in het Engels publiceren en (b) we op deze manier ook kennis uit andere landen vertegenwoordigen.

We hebben onze selectie van studies beperkt tot internationale, peer-reviewed reviews van empirische artikelen (effectstudies). We hebben dus alleen reviews (meta-analyses en systematische reviews) meegenomen; geen individuele studies in een bepaalde context. Dat hebben we gedaan om (a) zekerder te kunnen zijn van conclusies (de reviews hebben zelf al systematisch conclusies getrokken op basis van een groot aantal individuele studies) en (b) het overzicht te behouden: er is uiteraard de laatste jaren enorm veel gepubliceerd over alle drie de ondersteuningsgebieden. Dat levert te veel documentatie op om in het korte tijdsbestek van dit onderzoek te kunnen bestuderen. Door ons op reviews te richten, krijgen we indirect toch zoveel mogelijk van de kennis mee.

Hieronder geven we eerst de zoekstrategie weer die we hebben gebruikt om via Web of Science een eerste selectie van artikelen te verzamelen. Daarna presenteren we per ondersteuningsgebied hoe we tot een beperkte selectie van artikelen zijn gekomen.

1.2.1 Zoekstrategie Web of Science

Dyslexia (dyslexie)

- Education, Special (Web of Science Categories) AND dyslexia (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=46)
- Education & Educational Research (Web of Science Categories) AND dyslexia (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=38)
- Psychology, Educational (Web of Science Categories) AND dyslexia (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=41)

Giftedness (hoogbegaafdheid)

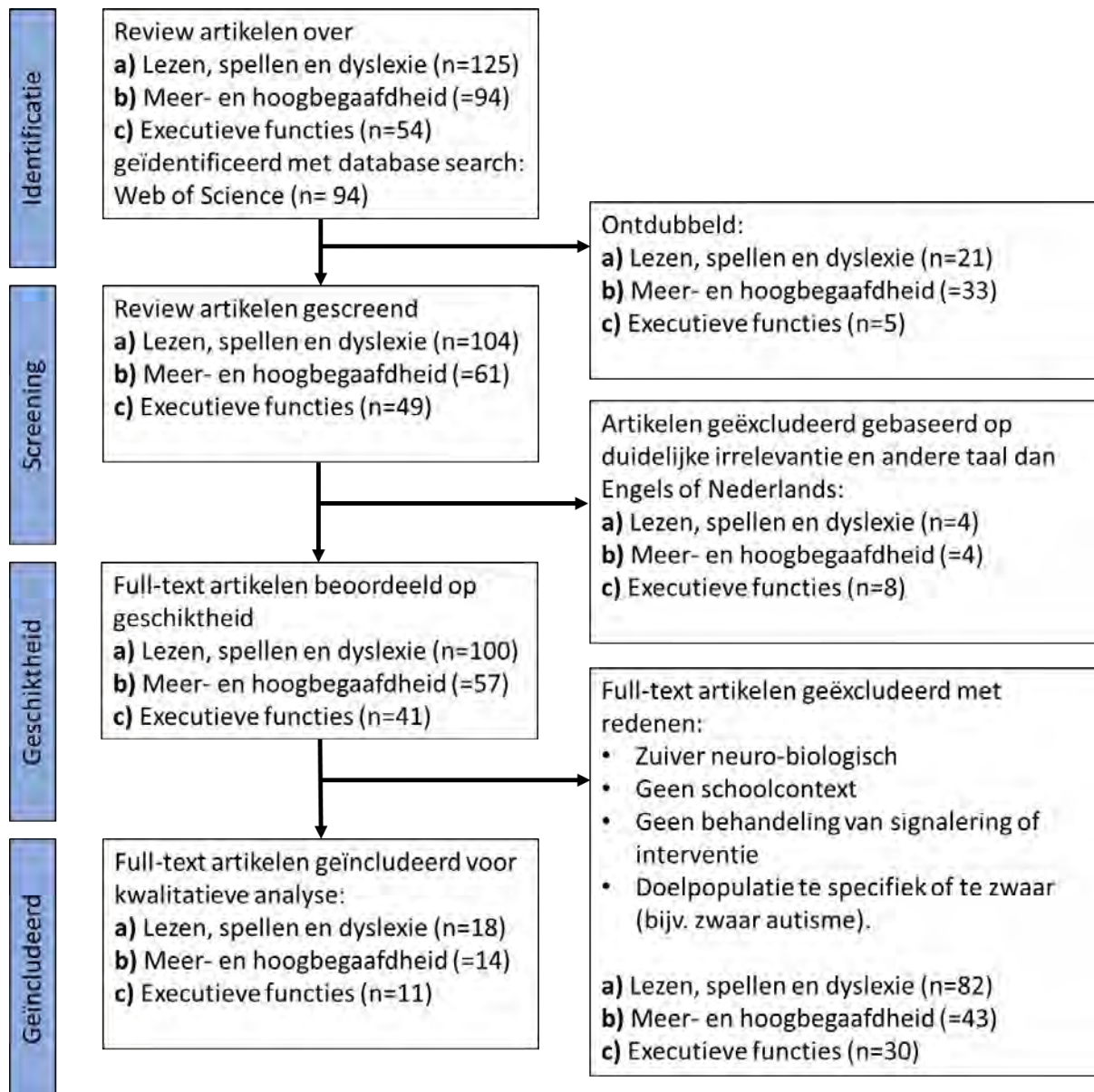
- Education, Special (Web of Science Categories) AND giftedness (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=25)
- Education & Educational Research (Web of Science Categories) AND giftedness (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=18)
- Psychology, Educational (Web of Science Categories) AND giftedness (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=26)

- Education, Special (Web of Science Categories) AND "gifted children" (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=12)
- Education & Educational Research (Web of Science Categories) AND "gifted children" (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=3)
- Psychology, Educational (Web of Science Categories) AND "gifted children" (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=10)

Executive functions (leergedrag)

- Education, Special (Web of Science Categories) AND "executive functions" (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=16)
- Education & Educational Research (Web of Science Categories) AND "executive functions" (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=14)
- Psychology, Educational (Web of Science Categories) AND "executive functions" (Topic)
 - Refined By: Document Types: Review Article (n=24)

1.2.2 Proces van selectie



Bijlage 2 | Opbrengsten deskresearch

In deze bijlage geven we een overzicht van wat er uit de studie naar praktijkbronnen en de wetenschappelijke literatuur naar voren is gekomen.

Daarbij merken we het volgende op:

- De beschreven resultaten zijn niet bedoeld als voorschrijvend voor scholen.
- De beschreven resultaten zijn niet bedoeld als uitputtend of volledig.
- De beschreven resultaten zijn niet bedoeld als allesomvattende literatuurstudie: ze zijn bedoeld om scholen inspiratie te geven om hun screeningsinstrumenten en interventies (verder) te ontwikkelen voor hun specifieke schoolcontext en om verder op zoek te gaan naar de werkzame elementen binnen hun gekozen instrumenten.
- De beschreven resultaten zijn bedoeld als mogelijke invulling van de voetnoten (*) die worden gegeven in het normenkader voor screeningsinstrumenten en werkzame interventies (zie de voetnoot bij de stappen 'Signaleren' en 'Plannen').
- De hier beschreven screeningsinstrumenten en werkzame interventies zijn specifiek voor de drie ondersteuningsgebieden. Voor het algemene normenkader – de normen die gelden over alle mogelijke ondersteuningsgebieden heen – bespreken we geen instrumenten en werkzame interventies, aangezien we 1. niet alle mogelijke ondersteuningsgebieden kennen op dit moment en 2. instrumenten en interventies veelal specifiek zijn voor een bepaald type behoefte van leerlingen (zoals ook duidelijk wordt uit de inventarisatie van instrumenten en werkzame interventies voor de drie specifieke ondersteuningsgebieden hieronder).

Deze bijlage is opgebouwd per ondersteuningsgebied. Hierbij geven we een meer uitgebreide (maar nog steeds noodzakelijk beknopte) onderbouwing van definities voor de drie onderscheiden ondersteuningsgebieden op basis van de wetenschappelijke literatuur. Vervolgens bespreken we op basis van de wetenschappelijke literatuur globaal (niet-uitputtend) de kenmerken van screeningsinstrumenten waarvan op basis van een (meta- of systematische) review van een groot aantal studies gevonden wordt dat die screeningsinstrumenten effectiever maken (of daar juist vraagtekens bij zetten). Daarnaast noemen we een aantal concrete screeningsinstrumenten die uit de studie naar praktijkbronnen naar boven kwamen. Deze voorbeelden zijn zeker niet uitputtend, maar – samen met de observaties uit de wetenschappelijke literatuur – bedoeld om scholen te helpen om de vigerende screeningsinstrumenten op scholen tegen het licht te houden dan wel verder te ontwikkelen. Tot slot bespreken we de werkzame interventies op basis van wetenschappelijke literatuur en de studie naar praktijkbronnen. Ook deze zijn niet uitputtend, maar zijn bedoeld als werkzame voorbeelden van interventies.

2.1 Lees-, spellingsproblemen en dyslexie

2.1.1 Definitie van lees-, spellingsproblemen en dyslexie

Definities van dyslexie zijn veelvoudig, maar de volgende zijn indicatieve voorbeelden van definities uit de geselecteerde literatuur:

- De *International Dyslexia Association* (IDA)-definitie: dyslexie is een specifieke leerstoornis ('learning disability' of LD) die neurobiologisch van aard is. Karakteristiek voor dyslexie zijn problemen met accurate en/of vloeiende woordherkenning en beperkte spellings- en 'decodeer'- (*decoding*) vaardigheden. Deze problemen komen doorgaans voort uit een beperking in de fonologische component van taal, die vaak onverwacht is in relatie tot andere cognitieve vaardigheden. Afgeleide consequenties kunnen onder andere problemen met begrijpend lezen en luisteren betreffen, die de groei van vocabulair en achtergrondkennis kunnen beperken (Rice & Gilson, 2022; Georgiou et al., 2022).

- De *First Step Act*-definitie: dyslexie is een onverwachte moeilijkheid in lezen voor een individu dat de intelligentie heeft om een veel betere lezer te zijn, wat meestal wordt veroorzaakt door een beperking in fonologisch verwerken (het inschatten van de op zichzelf staande geluiden van het gesproken woord), wat de vaardigheid om te spreken, lezen en spellen aantast (Rice & Gilson, 2022).
- Dyslexie is inaccurate en/of niet-vloeiende woordherkenning en de onderliggende fonologische moeilijkheden die resulteren in beperkte beheersing van het gelezen woord (Anderson, 2021).

Een belangrijk debat gaat, de eerste twee definities hierboven indachtig, over de vraag of intelligentie (IQ) en dyslexie samenhangen, waarbij de meesten tegenwoordig beargumenteren dat er geen relatie bestaat (Miciak & Fletcher, 2020), terwijl anderen voorstaan dat de divergentie tussen IQ en dyslexie een belangrijke component van de definitie van dyslexie is. De huidige stand van zaken neigt sterk naar het buiten beschouwing laten van IQ in de definitie en 'IQ-prestatie discrepantie'-toetsen en -instrumenten voor de signalering van dyslexie (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021; Miciak & Fletcher, 2020; Sadusky et al., 2021).

In Nederland worden verder de DSM-5, de ICD-11, de Stichting Dyslexie Nederland en het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling (PDDDB 3.0) gebruikt. Dyslexie is een ondersteuningsgebied dat in vergelijking met de andere twee ondersteuningsgebieden al sterk is uitgewerkt. Dat zie je niet alleen terug in de veelvoudigheid van definities, maar ook in de mate van consensus die er voor een duidelijke definitie bestaat. Om orde te scheppen in de definitie wordt in Nederland namelijk sinds september 2021 de definitie van dyslexie gehanteerd zoals die is geformuleerd in de [Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie](#) (2021). Deze baseert zich op basis van een inventarisatie van de verschillende definities hoofdzakelijk op de DSM-5, omdat die (a) het meest wordt gebruikt en (b) een goede gemene deler is van kenmerken van dyslexie die je over alle genoemde definities heen tegenkomt. De (verkorte) definitie van dyslexie is dan als volgt:

'Dyslexie is een lees- en/of spellingprobleem dat ernstig en hardnekkig is en dat gedifferentieerd dient te worden van laaggeletterdheid als gevolg van een gebrekkig onderwijsaanbod en als gevolg van een bredere omgevings-, neurologische, sensorische en/of gedragsproblematiek.'

Dyslexie is verder nog te onderscheiden van Ernstige Dyslexie (ED); een behandelindicatie in Nederland in het kader van dyslexiezorg vanuit de Jeugdwet. Slechts een beperkt deel van leerlingen met dyslexie komt in aanmerking voor de ED-behandelindicatie, op basis van het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 3.0 ([Dyslexie Centraal](#)). ED valt dan ook duidelijk buiten de basisondersteuning.

2.1.2 Screeningsinstrumenten voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie

In Nederland is al veel (literatuur)onderzoek gedaan naar screeningsinstrumenten voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie. In dat kader verwijzen we met name naar de volgende bronnen die voor scholen behulpzaam en leidend zijn:

1. [Protocolen basisonderwijs - Dyslexie Centraal](#)
2. [De Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie](#)

We beperken ons hier tot de observatie dat leidende publicaties in de geselecteerde literatuur hebben voorgesteld om hybride modellen van screening te gebruiken, die zich niet (alleen) op een IQ-leesprestatie-verschil richten (Miciak & Fletcher, 2020; Rice & Gilson, 2022; Arias-Gundín & García Llamazares, 2021; McWeeny et al., 2022). De school zou moeten evalueren of zij zo'n hybride model hanteert, dat uit meerdere componenten bestaat, zoals (a) lage leesvaardigheid (accuraat en vloeiend lezen of spellen), (b) matige respons in de reguliere les, (c) gerelateerde eigenschappen als ADHD, (d) hogere luistervaardigheid

vergeleken met leesvaardigheid, (e) matige fonologische decoding van onzinwoorden, (f) lage vocabulair voor 'herkenwoorden' (*sight words* als 'de' en 'het'). Vragen die de school zich daarbij kan stellen zijn:

- Welke componenten of toetsen gebruiken we als school momenteel om dyslexie te identificeren? Zit daar een toets bij voor fonologisch verwerken of decoderen? Is de respons in de les betrokken bij de signalering?
- Is de accuraatheid van de toetsen overwogen bij de selectie van screeningsinstrumenten en geëvalueerd over de tijd heen tijdens het gebruik? Welke competenties worden getoetst? Wat is de culturele en tweede-taal-sensitiviteit van het instrument? Is het monitoren van de voortgang onderdeel van de instrumenten?
- Hoe worden op onze school voortgangsgegevens verzameld en gebruikt? Hoe vaak worden voortgangsgegevens geanalyseerd om besluiten te nemen over leerlingen? Welke gegevens worden gebruikt om gedrag in de klas (*response-to-intervention*) te beoordelen?
- Worden bij beslissingen binnen schoolteams op basis van de screeningsinstrumenten ook gegevens verzameld en meegenomen die gaan over 'uitsluitingscondities', om aan te tonen dat het om dyslexie gaat en niet om andere verklarende factoren, zoals een sensorische stoornis of een tweede taal aanleren?
- Met welke frequentie gebeurt het screenen op school? Het screenen op dyslexie dient op zijn minst op de kleuterschool tot en met de onderbouw te gebeuren, maar idealiter begint het op de peuterschool en gaat het door tot en met de middelbare school. Dat dient ten minste twee keer per jaar te gebeuren, aan het begin en het eind (Rice & Gilson, 2022; Galuschka et. al., 2020).

Uit de studie naar praktijkbronnen zijn de volgende toetsen en screeningsinstrumenten naar voren gekomen als werkzame instrumenten voor het in beeld brengen van lees-, spellingsproblemen en dyslexie:

- woordlezen:
 - Drie Minuten Toets (DMT);
 - Boom LVS Technisch Lezen Woorden (nieuw, sinds juni 2022);
 - Screeningsinstrument Dyslexie (tot september 2023);
- spelling:
 - Cito LVS Spelling;
 - Boom LVS Spelling;
 - PI-dictee;
- de DST-NL: de DST-NL is een screeningsinstrument dat aangeeft hoe groot het risico op dyslexie bij een leerling is.

2.1.3 Werkzame interventies van lees-, spellingsproblemen en dyslexie

In Nederland is al veel (literatuur)onderzoek gedaan naar werkzame interventies voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie. In dat kader verwijzen we met name naar de volgende bronnen die voor scholen behulpzaam en leidend zijn:

1. [Protocolen basisonderwijs - Dyslexie Centraal](#)
2. [Effectief handelen op ondersteuningsniveau 3](#)
3. [De Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie](#)

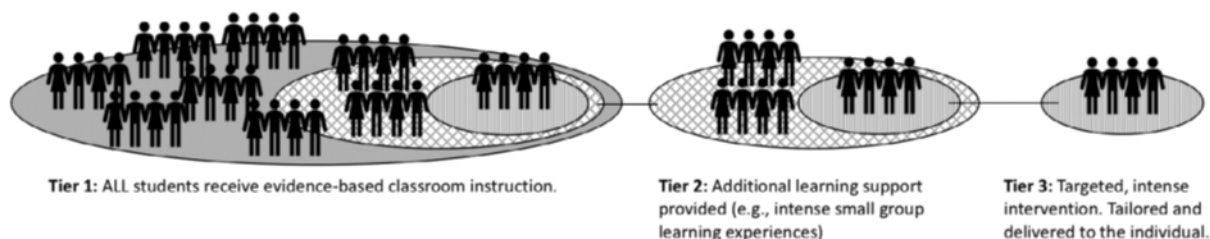
We beperken ons hier tot de dominante benadering die in de geselecteerde literatuur naar voren komt: het *Response-to-Intervention* (RtI)-model. RtI wordt gezien als effectieve methode om leerlingen met dyslexie te helpen (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021, Miciak & Fletcher, 2020; Sadusky et al., 2022). Hoewel er geen sluitend empirisch bewijs is dat deze methode betrouwbaar en valide is, mede door de brede variëteit aan invullingen van het algemene model die er bestaan, is er wel consensus over de algemene werkbaarheid van de benadering op zich. De RtI-methode is gebaseerd op een hoge kwaliteit (betrouwbaarheid en validiteit) van klassikale instructie, universele toetsen, het continu monitoren van voortgang en wetenschappelijk onderbouwde interventies.

De methode bestaat grofweg uit drie fases (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021, Sadusky et al., 2022):

- *Tier-1*: evidence-based, algemene, op preventie gerichte, proactieve klassikale instructie voor alle leerlingen. De lessen vinden plaats binnen het reguliere rooster. In deze setting worden leerlingen die *at risk* zijn voor dyslexie gesignaleerd. Het monitoren van voortgang is net zo belangrijk als signalering, en het monitoren is daarom dynamisch (liefst ten minste drie keer per jaar: aan het begin, midden en eind, maar hierin verschillen veel toepassingen van RtI), en gericht op het meten van veranderingen in prestaties van leerlingen.
- *Tier-2*: een meer gerichte interventie, op doelen die voor de behoeften van de individuele leerling zijn geformuleerd. Deze wordt aangeboden in kleine, homogene groepen (drie tot zes leerlingen, al verschilt dit per interventie), voor leerlingen die geïdentificeerd zijn als at risk, doorgaans buiten het reguliere rooster. In de vroege schooljaren is de interventie gericht op preventie en een relatief korte tijdsspanne (normaliter zo'n 40 minuten per dag en één keer per maand gemonitord).
- *Tier-3*: individuele en intensievere interventie (normaliter zo'n 60 minuten per dag en wekelijkse monitoring). De inzet van meer gespecialiseerde staf voert hier de boventoon.

De school denkt na over, en implementeert, efficiënte tools (bijvoorbeeld software) voor de organisatie van leerlinggegevens en rapportage (Rice & Gilson, 2022). Onderwijsgevend personeel wordt getraind in het gebruik van deze tools, om goede besluiten over leerlingen te kunnen nemen.

Het onderwijs in het RtI-model bestaat ten minste uit instructie gericht op de *Big Five Ideas*: fonologisch bewustzijn, fonetiek, spreekvaardigheid, vocabulair en begrip. Meer algemeen wordt net als voor signalering het belang van het samengaan van meerdere interventiemethoden gepropageerd (zie ook Water & Torgerson, 2021).



Bron: Sadusky et al. 2022.

De belangrijkste voorbereidende taak die kan worden gedestilleerd uit de literatuur is het belang van het opleiden van onderwyzend en ondersteunend personeel door de school als het gaat om het goed kunnen omgaan met dyslexie (signaleren en interveniëren). Onderwijzers (docenten en ondersteunend personeel) ontbreekt het vaak aan toegang tot de 'wetenschap van het lezen' als gevolg van een scheiding tussen wetenschappelijk onderzoek en toegepast onderwijs (Anderson, 2021). De ontbrekende kennis betreft onder andere (a) neurowetenschappelijke concepten gerelateerd aan leesontwikkeling en bestaande 'neuromythen' (bijvoorbeeld gerelateerd aan *brain laterality*, het idee dat verschillende delen van het brein strikt verantwoordelijk zijn voor specifieke taken), (b) wat dyslexie is (definitie), hoe men in de school goed kan signaleren en waar effectieve signalering aan moet voldoen, en (c) wat effectieve interventies moeten bevatten.

Bij de studie naar praktijkbronnen is gekeken naar concrete modellen, richtlijnen, interventies of adviezen voor het omgaan als school met lees-, spellingsproblemen en dyslexie. Er zijn landelijke richtlijnen en protocollen opgesteld voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie,

waar in praktijkbronnen vaak naar wordt verwezen. Dyslexie Centraal heeft op basis van onderzoek en praktijkervaring een handreiking voor de invulling van basisondersteuning en extra ondersteuning voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie opgesteld. Hier worden de werkzame componenten van ondersteuning bij lezen en spelling in beschreven. Niet alle hier genoemde aspecten hoeven overigens in elke aanpak terug te komen om deze effectief te maken. Een aantal voorbeelden van werkzame componenten zijn (Handreiking voor de invulling van ondersteuningsniveau 2, 3 en 4 bij lees-/spellingproblemen en dyslexie | Dyslexie Centraal, 2022):

- Taakgericht: de effectiviteit van de interventie neemt toe als de interventie taakgericht is: het richt zich op de vaardigheden die nodig zijn om te lezen en spellen (Hall & Burns, 2018).
- Herhaling: leren gaat van verwerven, bereiken van accuratesse, versnellen door automatiseren naar flexibel toepassen of generaliseren.
- Het is belangrijk om de letter-klankkoppelingen expliciet en systematisch aan te bieden door aandacht aan zowel letterkennis als fonologisch bewustzijn te besteden. Alle klank-tekenkoppelingen worden via een vergelijkbare procedure aangeleerd, en de moeilijkheid van oefeningen wordt stap voor stap opgebouwd (De Graaff, Bosman, Hasselman & Verhoeven, 2009).
- Tempoverhoging met blijvende aandacht voor accuratesse (Galuschka et al., 2020).
- Aandacht voor woordstructuur: instructie moet niet alleen gericht zijn op het hele woord, maar ook op de woordstructuur en de eenheden binnen een woord.
- Aandacht voor lees- en spellingmotivatie.
- Aandacht voor gerichte feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Voor een volledige lijst aan werkzame componenten van ondersteuning bij lees-, spellingsproblemen en dyslexie en werkzame interventies verwijzen wij naar [De Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie](#).

2.2 Meer -en hoogbegaafdheid

2.2.1 Definitie van meer -en hoogbegaafdheid

Hoogbegaafdheid kenmerkt zich door het kunnen oplossen van complexe problemen op een effectieve, efficiënte en elegante manier (Maker 1996). Lo en Porath (2017) maken op basis van hun review duidelijk dat over de tijd en in verschillende wetenschappelijke stromingen er heel verschillend is gedacht (en nog steeds wordt gedacht) over hoogbegaafdheid en wat er wel/niet onder valt. Hoogbegaafdheid werd eind negentiende eeuw 'gedemystificeerd': de focus kwam te liggen op het systematisch meten van individuele verschillen om menselijke intelligentie te begrijpen (in tegenstelling tot het denken over genieën als 'mythisch', ondoorgrondelijk en gebaseerd op bijgeloof). Vanaf ongeveer de jaren 20 van de vorige eeuw leunde het signaleren van hoogbegaafdheid sterk op psychometrische methoden, en kwam er een sterke focus op de toepassingen daarvan in onderwijsprogramma's. In eerste instantie waren alleen IQ-testen leidend, waarbij kinderen als hoogbegaafd bestempeld werden boven een bepaald kantelpunt, bijvoorbeeld een score van 130.

Al gauw werd het gebruik van alleen IQ-testen als te beperkt ervaren. Er kwam erkenning voor het idee dat hoogbegaafdheid complexer was en 'multidimensionaal': je kunt op meerdere vlakken exceptioneel vaardig zijn – rekenen, taal, tekenen, leiderschap et cetera – terwijl je niet op elk van die vlakken exceptioneel vaardig hoeft te zijn om als hoogbegaafd te worden aangemerkt. Er kwam bovendien meer aandacht voor creativiteit als belangrijk onderdeel van hoogbegaafdheid (Roy, 2017). Colangelo en Dettmann (1983) definiëren in hun review hoogbegaafdheid bijvoorbeeld als een interactie tussen drie clusters van persoonlijke eigenschappen, namelijk bovengemiddelde algemene vaardigheden, hoge taakgerichtheid en een hoge mate van creativiteit. Echter, ook als je hoogbegaafdheid ziet als multidimensionaal gaat het voor elke afzonderlijke dimensie vaak nog steeds over hoe buitengewoon een kind dan precies is in vergelijking met andere kinderen. Hoogbegaafdheid

wordt dan gedefinieerd als het presteren dat duidelijk aan de bovenkant van de distributie van een specifiek talent of domein valt, vergeleken met andere goed functionerende personen in dat domein.

Opvallend genoeg is perfectionisme, een eigenschap waar ouders en docenten zich bij hoogbegaafden vaak zorgen over maken, niet heel duidelijk een onderdeel van hoogbegaafdheid. Stricker et al. (2020) onderzochten in hun meta-analyse of hoogbegaafden en niet-hoogbegaafden verschillen in termen van 'perfectionistische zorgen' (je zorgen maken over fouten maken, wat nadelig is voor prestaties en mentale gezondheid) en 'perfectionistisch streven' (hoge persoonlijke standaarden en de overtuiging dat het belangrijk is om aan die standaarden te voldoen, wat positief is). Zij vonden dat hoogbegaafden in bescheiden mate meer perfectionistisch streven vertonen, maar evenveel perfectionistische zorgen hebben als niet-hoogbegaafden.

Tegenwoordig beschouwen psychologen en onderwijskundigen hoogbegaafdheid vaak ook als een proces, en leggen zij de nadruk op ontwikkeling, in plaats van op stabiliteit, onveranderlijkheid en hoogbegaafdheid als hetzelfde als een score op een IQ-test. Het potentieel van een kind is de vroegste indicator van hoogbegaafdheid, terwijl prestaties de doorlopende expressie daarvan zijn (White et al., 2018). De nadruk op ontwikkeling brengt onder andere met zich mee dat onderwijsprofessionals zich meer zouden moeten richten op 'dynamische beoordeling': niet alleen het signaleren (in kaart brengen) van de vaardigheden van een kind is belangrijk, maar ook hun leerpotentieel, en de vraag hoe een docent dat potentieel het beste tot uiting kan laten komen door adaptieve hulp te bieden, aangepast aan het niveau van de leerling op dat moment (*scaffolding*).

Moderne opvattingen gaan ook uit van het idee dat hoogbegaafdheid tot op zekere hoogte sociaal geconstrueerd is. Er is meer aandacht gekomen voor diversiteit en inclusie en de verschillende uitingen van hoogbegaafdheid in verschillende culturele en socio-economische groepen (Maker, 1996; Lo & Porath, 2017)). Het moet meer gaan over excellentie dan elitisme en ethnocentrisme, en over het in staat stellen van hoogbegaafde kinderen uit achtergestelde groepen om hun talenten te ontwikkelen.

Ten slotte zijn er ook opvattingen in de literatuur die hoogbegaafdheid helemaal los willen koppelen van het categoriseren van kinderen, die vervolgens een speciaal programma moeten volgen. Dit 'transactionele perspectief' (Lo & Porath, 2017) ziet hoogbegaafdheid als een pedagogisch doel dat bereikt kan worden door elke leerling, in plaats van een meetbare voorspelling voor enkele leerlingen. Hoogbegaafdheid in dit perspectief is sociaal geconstrueerd en steeds veranderend. Het is een niet-normatief raamwerk dat de unieke talenten en begaafdheid van elk kind onderzoekt en stimuleert. De realisatie van hoogbegaafdheid hangt af van de complexiteit van het onderwijssysteem en de dynamiek tussen een individu en de omgeving. Het idee dat begaafdheid niet zozeer een persoonlijk kenmerk is, maar een kenmerk van de hele sociale omgeving, komt ook terug in de 'systemische benadering' van intelligentie. Deze benadering beargumenteert dat niet het potentieel van een individu, maar van het complete (domein-specifieke) sociale systeem zich moet ontwikkelen naar een effectieve structuur die elke persoon erin in staat stelt beter te presteren.

Met de ontwikkeling van hoogbegaafdheid van enkel gebaseerd op IQ-testen tot een multidimensionaal, ontwikkelingsgericht, inclusie-georiënteerd en zelfs niet-uitsluitend concept, is ook de gevraagde rol van de docent veranderd in de literatuur: van een passieve rol (de docent als toeschouwer die verschillende vormen van begaafdheid identificeert), naar een meer constructieve rol (de docent die actief situatie-specifieke hulp biedt, gericht op het leerpotentieel), tot een actief emanciperende rol (de docent die zich ook richt op het wegnemen van onrechtvaardigheid en begripvol omgaat met sociaal-culturele obstakels die hoogbegaafde kinderen kunnen ervaren), en een universele rol (het promoten van functionele transacties tussen de talenten van elk kind en wat de omgeving biedt). Belangrijk daarbij is

om op te merken dat al deze vormen op dit moment naast elkaar bestaan in de literatuur en dat er geen volledige overeenstemming bestaat over de beste definitie en onderwijsbenadering.

Er wordt in de definitie van hoogbegaafdheid door de belangrijke rol die docenten spelen bij signalering en interventie dan ook specifiek de nadruk gelegd op professionals en onderwijsprogramma's. Hoogbegaafden worden dan bijvoorbeeld gedefinieerd als kinderen die door gekwalificeerde professionals worden aangemerkt als personen die in staat zijn tot hoge prestaties door hun exceptionele vermogens, en die gedifferentieerde onderwijsprogramma's nodig hebben die verder gaan dan wat de school normaal gesproken faciliteert, om hun bijdrage aan de maatschappij en aan zichzelf te kunnen realiseren (Periathiruvadi & Rinn, 2012).

Een enkele definitie kan onmogelijk recht doen aan de hierboven beknopt besproken variëteit. Als werkdefinitie kunnen we hoogbegaafdheid evenwel als volgt definiëren:

'Leerlingen met hoogbegaafdheid presteren – of hebben de capaciteit om te presteren – op een hoger niveau vergeleken met andere leerlingen van vergelijkbare leeftijd, ervaring en sociale- en culturele leefomgeving, in een of meerdere domeinen. Zij hebben aanpassingen aan hun reguliere onderwijs en doorlopende ondersteuning nodig, om optimaal te leren en hun potentie te realiseren.'

Deze definitie gaat uit van meerdimensionaliteit, diversiteit van leerlingen, doorlopende ontwikkeling en meerdere domeinen. Het gaat nog steeds wel uit van een vergelijking tussen leerlingen (dus meer op identificatie gebaseerd dan op een transactioneel perspectief); niet omdat dat een betere benadering is, maar omdat dat op dit moment nog verreweg het meeste voorkomt (Lo & Porath, 2017).

Meerbegaafdheid ten slotte is niet een begrip dat in de geselecteerde literatuur sterk naar voren komt los van hoogbegaafdheid. Veelal wordt meerbegaafdheid gezien als het hebben van een hogere dan gemiddelde intelligentie, maar lager dan bij hoogbegaafdheid (een IQ van 130 wordt vaak genoemd als scheidslijn, zij het enigszins arbitrair). Net als hoogbegaafden voelen meerbegaafden zich anders en denken ze sneller, maar ze beleven iets minder intens in termen van emoties en gedrag, en passen zich relatief nog iets makkelijker aan aan gemiddeld begaafden. Om die reden hanteren we bovenstaande werkdefinitie voor meer- en hoogbegaafdheid.

2.2.2 Screeningsinstrumenten voor meer- en hoogbegaafdheid

Belangrijk om op te merken is dat het bij signaleringsmethoden voor hoogbegaafdheid niet om universele, in meta-analyses sterk gevalideerde instrumenten gaat, vooral niet bij jongere kinderen. Veelal zijn instrumenten gebaseerd op matig ontworpen effectstudies (Walsh et al., 2012; White et al., 2018). Een aantal elementen van screeningsmethoden zijn echter wel goede aanknopingspunten voor de praktijk:

- *Benader hoogbegaafdheid holistisch en multi-dimensionaal.* Over het geheel genomen wordt in de signaleringsprogramma's een holistische, multidimensionale benadering toegepast, om meerdere persoonlijke eigenschappen (zowel algemeen als domein- of taakspecifiek) mee te laten wegen. Men kijkt onder andere naar creativiteit en dagelijkse schoolvaardigheden zoals lezen, spellen, schrijven en rekenen (Faber et al. 2021).
- *Gebruik een combinatie van screeningsinstrumenten.* De meeste signaleringsinstrumenten maken gebruik van gestandaardiseerde testen van cognitieve vermogens en schoolprestaties (zoals de WISC-V). Het exclusief gebruiken van deze instrumenten wordt echter bekritiseerd en het gebruik van een combinatie van deze instrumenten met meer subjectieve evaluaties en 'ecologisch valide' methoden aangeraden. Dat wil zeggen: instrumenten die taak-specifiek zijn en qua omgeving waarin het kind ze uitvoert, overeenkomen met de normale

omstandigheden waarin het kind de onderzochte eigenschap gebruikt. Ten slotte wordt ook dynamisch testen aanbevolen, en het meten van vaardigheden op meerdere momenten gedurende het ontwikkelproces van een kind (Faber et al., 2021; Maker, 1996).

- *Signaleer vroeg en voortdurend.* De aanbeveling is om zo vroeg mogelijk te signaleren (kleuterschool, vroege basisschool), maar ook om flexibel te zijn in het aanbieden van meerdere mogelijke toegangsmomenten in talentprogramma's op scholen. Sommige screeningsinstrumenten laten zien dat domein-specifieke signalering beter kan worden gedaan op latere leeftijd, vanaf groep 7/8 (Faber et al., 2021; White et al., 2018).
- *Voorkom bias.* In de meeste programma's is aandacht voor mogelijke bias in de signalering die kan voorkomen, bijvoorbeeld wanneer kinderen niet worden gezien als hoogbegaafd doordat een talent zich later ontwikkelt (laatbloeiers), door een lagere sociaal-economische status of een andere culturele achtergrond. Verschillende programma's gebruiken verschillende methoden om bias te voorkomen, zoals het (ook) afnemen van niet-verbale testen, introspectie van de docent, intervisie en het sterker betrekken van ouders (Faber et al., 2021; Colangelo & Dettmann, 1983).
- *Screen 'hoogbegaafde achterblijvers' met de nodige voorzichtigheid.* Gegeven dat veel hoogbegaafde kinderen niet hun volle potentieel benutten (achterblijven), is een belangrijke vraag hoe we het best begaafde achterblijvers kunnen signaleren. Hoogbegaafde achterblijvers zijn leerlingen die een sterk verschil vertonen tussen wat er qua prestaties wordt verwacht (gemeten door gestandaardiseerde toetsscores of beoordelingen van het cognitieve of intellectuele vermogen) en daadwerkelijke prestaties (gemeten door cijfers in de klas en evaluaties van docenten), terwijl er verder geen leerstoornissen zijn gediagnosticeerd. Omdat er geen of weinig universeel geaccepteerde protocollen zijn die zowel begaafdheid als achterblijven signaleren, gebruiken onderzoekers een breed spectrum aan screeningscriteria. Voorbeelden zijn de WISC-5, de *Raven's Standard Progressive Matrices* (Raven SPM) voor cognitieve vermogens, de *Scholastic Aptitude Test* (SAT) en in Nederland Cito-scores voor daadwerkelijke prestaties. Elk van deze testen meet echter verschillende kenmerken van intelligentie en begaafdheid, en maakt in verschillende mate gebruik van verbale en niet-verbale taken, inhoudelijke kennis over onderwerpen, et cetera. De meeste instrumenten blijken echter niet goed in staat te zijn om verschillen te onderscheiden tussen hoogbegaafden die goed en die minder goed presteren (White et al., 2018). De instrumenten die dat wel kunnen, verschillen sterk, zijn vooral gericht op persoonskenmerken en veel minder op school- of omgevingskenmerken, en gebruiken verschillende drempelscores voor hoogbegaafdheid.
- *Leid docenten goed op en leun niet exclusief op hen.* Docenten zijn vaak de primaire informatiebron voor de ontwikkeling van leerlingen op school: ze zijn verantwoordelijk voor de formele aspecten van onderwijs, zoals rapporten, diploma's en beslissingen over plaatsing in vakken, en hebben veel impliciete kennis over het gedrag van leerlingen door de tijd die ze spenderen in de klas. Niet verrassend hechten signaleringsinstrumenten en scholen veel waarde aan de beoordeling van docenten om hoogbegaafdheid te identificeren. Dat maakt de vraag hoe goed docenten daar eigenlijk toe in staat zijn relevant. De standaard manier om dat te onderzoeken is door de samenhang te meten tussen docentoordeel en een extern criterium, zoals een intelligentietest. Docenten blijken redelijk goed in staat te zijn om de cognitieve vermogens van leerlingen te beoordelen, maar zijn daarin duidelijk minder nauwkeurig dan in de beoordeling van leerprestaties (Machts et al., 2016). Docenten zijn ook beter in staat om intelligentie als zodanig te beoordelen, dan begaafdheid in het algemeen (waar bijvoorbeeld zaken als creativiteit, artistiek talent en leiderschap bij worden betrokken). Daarnaast zijn er geen aantoonbare verschillen in nauwkeurigheid tussen eerdere en latere momenten van beoordeling gedurende de schoolcarrière. Wel is het zo dat in van tevoren geselecteerde subpopulaties van leerlingen (op basis van specifieke cognitieve kenmerken) de nauwkeurigheid lager is, omdat het voor docenten moeilijker is om onderscheid te maken tussen leerlingen in een meer

homogene groep. Hoe nauwkeurig een docent is, hangt af van kenmerken van de leerling die wordt beoordeeld (de nauwkeurigheid van docentoordelen bij jongens lijkt bijvoorbeeld iets lager te zijn dan bij meisjes), kenmerken van de docent (een hogere intelligentiescore van de docent leidt bijvoorbeeld tot betere nauwkeurigheid), kenmerken van de test waarmee wordt vergeleken (meer valide – vaak objectieve en gestandaardiseerde – testen leiden tot betere nauwkeurigheid), en van de beoordelingsprocedure (krijg je als docent bijvoorbeeld eerst eerdere gegevens over de leerling te zien voordat je beoordeelt, dan is de nauwkeurigheid lager). Hoewel docenten dus redelijk goed in staat zijn om intelligentie en leerprestaties te beoordelen, is het voor scholen raadzaam om voorzichtig om te gaan met het gebruik van docentoordelen over hoogbegaafdheid en hoogbegaafde achterblijvers, specifiek in meer homogene groepen van leerlingen. Waar docenten worden geacht hoogbegaafdheid te beoordelen, is adequate opleiding en training geboden.

Uit de studie naar praktijkbronnen zijn de volgende instrumenten naar voren gekomen als werkzame instrumenten voor het in beeld brengen van mogelijke meer- en hoogbegaafdheid bij kinderen:

- SiDi-PO: met SiDi-PO kun je op elk moment in het schooljaar een ontwikkelingsvoorsprong en een mogelijke begaafdheid in kaart brengen.
- DHH: het Digitaal handelingsprotocol begaafdheid (DHH) is een compleet systeem voor de identificatie en begeleiding van begaafde leerlingen uit groep 1 tot en met 8 van het basisonderwijs.

Daarnaast is naar voren gekomen uit de studie naar praktijkbronnen dat de volgende intelligentietesten een beeld kunnen geven van de cognitieve capaciteiten (bij mogelijke meer- en hoogbegaafdheid):

- RAKIT-II: de RAKIT-II heeft als doel om het cognitief functioneren (IQ) van kinderen in de basisschoolleeftijd in kaart te brengen.
- WISC-V: de WISC-V is een instrument om met behulp van een individuele testafname de cognitieve capaciteiten van kinderen van 6:0 jaar tot en met 16:11 jaar in kaart te brengen.

2.2.3 Werkzame interventies voor meer- en hoogbegaafdheid

De volgende werkzame elementen kunnen aanknopingspunten bieden voor de praktijk:

- *Specificeer doelen.* Het doel van de meeste interventieprogramma's is het ondersteunen van leerlingen in de ontwikkeling van hun sterke vermogens en vaardigheden en als gevolg daarvan het bereiken van excellentie in een specifiek domein. Een complementair doel is het bevorderen van zelfregulatie en kinderen aanleren zelf hun talenten verder te ontwikkelen. Het ontwikkelen van 'het hele kind' is vaak een doel in interventieprogramma's, bijvoorbeeld door (ook) gebruik te maken van psychosociale interventies (Faber et al., 2021).
- *Identificeer leerpaden.* De ontwikkeling van hoogbegaafdheid wordt in interventieprogramma's over het geheel genomen beschreven als niet-lineair, en bestaande uit verschillende fases of stadia. Ook hier wordt weer een holistisch en multidimensionaal proces gepropageerd (een focus op het hele kind). Tegelijkertijd werkt het voor het kind beter als die benadering zoveel mogelijk wordt aangepast aan de persoonlijke omstandigheden en snelheid van de ontwikkeling van het kind, met op maat gemaakte activiteiten en taken (Faber et al., 2021). Dat betekent ook: de transitie tussen fases of stadia van leerpaden niet koppelen aan een specifieke leeftijd. Vaak wordt de noodzaak onderstreept van differentiatie in het aanbieden van materiaal in de (reguliere) klas, gegeven de toenemende diversiteit in de achtergrond van leerlingen en daardoor de verschillen in hoe kinderen leren. Effectief maatwerk heeft volgens hen de volgende kenmerken (Tomlinson et al., 2003): differentiatie in het curriculum (a) is proactief in plaats van reactief, (b) maakt flexibel gebruik van kleine groepssamenstellingen in de klas, (c) biedt verschillend materiaal aan in de

kleine groepen en aan individuele leerlingen, (d) maakt gebruik van variatie in de snelheid van leerpaden en (e) is kennis- en leerling-geconcentreerd. Op deze manier worden de bereidheid en motivatie van een leerling om te leren gemaximaliseerd, doordat leerlingen een gevoel van zelfbeschikking en competentie krijgen.

- *Zorg voor een duidelijke focus en omgeving.* Een onderliggend principe van veel interventieprogramma's is voortdurende en doelgerichte oefening. Een ander belangrijk principe dat terugkomt is het creëren van een realistische omgeving, om taken en activiteiten meer authentiek te maken. Daarnaast moeten activiteiten en taken gepast zijn voor de fase of het stadium waarin het kind zich bevindt, en moeten er reguliere evaluaties plaatsvinden, die systematisch worden gedocumenteerd, om de voortgang te bewaken en potentiële nieuwe obstakels te identificeren (Faber et al. 2021). In deze context kan er bijvoorbeeld gebruikgemaakt worden van acceleratieprogramma's (het overslaan van een klas of vakken sneller volgen) en (curriculum-)verrijkingprogramma's.
- *Zorg voor goede begeleiding van docenten en infrastructuur op school.* Goede verantwoordelijkheid speelt een belangrijke rol in de interventieprogramma's op scholen, zowel wat betreft docenten en gedragspecialisten als schoolleiders (Faber et al., 2021). Alle programma's leggen nadruk op de cruciale rol van de kwalificaties en vaardigheden van docenten en begeleiders, en op het creëren van een positieve en faciliterende schoolomgeving waarin de programma's plaatsvinden. De nadruk op differentiatie in het curriculum, variabele snelheden in leren, proactief reageren op de getoonde interesses en motivatie van leerlingen met sterk verschillend leergedrag en verschillende achtergronden, vraagt veel van docenten. In de literatuur wordt dan ook gewaarschuwd dat wanneer schoolleiders dit van docenten vragen, het meestal niet gaat om een kleine wijziging in de pedagogische praktijk (Tomlinson et al., 2003). Doorlopende ondersteuning vanuit het management is cruciaal, onder andere door op te leiden aan de hand van de laatste kennis (bijvoorbeeld over specifieke leerlingpopulaties), en competenties van docenten te ontwikkelen in een relatief breed scala van instructiemethoden, effectief klassenmanagement et cetera.
- *Betrek de omgeving van het kind.* Een sterke betrokkenheid van ouders en familie, zowel in de toelating tot interventieprogramma's als het tot een goed einde brengen daarvan is cruciaal (Colangelo & Dettmann, 1983; Keirouz, 1990). Uit de literatuur wordt duidelijk dat onderwijsprofessionals een groot belang hechten aan de rol van ouders voor een effectief leerproces van hoogbegaafde kinderen. Er zijn echter verschillende risico's die gelden voor ouders die dit proces in de weg kunnen staan (Keirouz, 1990). Zo veranderen rollen in families met een hoogbegaafd kind. Het label 'hoogbegaafd' kan worden ervaren als een last door ouders, die dat het kind kwalijk nemen. Ze kunnen het label ook gebruiken als excuus om meer van een kind te eisen, of juist meer in te gaan op verzoeken van een kind. Ouders kunnen zich ook incapabel voelen, hetzij doordat ze zichzelf minderwaardig voelen omdat hun hoogbegaafde kind sneller problemen kan oplossen, hetzij doordat ze voelen dat ze tekortschieten in het bieden van de juiste hulp. Ook de relatie met de school is soms lastig. Ongeacht hoe goed scholen proberen ouders te betrekken; ouders kunnen overmatig kritisch zijn op wat de school doet voor hun kind, of ze kunnen verwachten dat de school alle problemen van het kind oplost. Goede communicatie en samenwerking is daarom belangrijk, vooral rondom vragen van ouders zoals: Wat moet ik doen als ik vragen van mijn kind niet kan beantwoorden? Moet ik mijn kind voorbereiden op school door uit te leggen dat veel klasgenootjes niet zo vergevorderd zijn als het kind? Hoe vind ik als ouder een goede balans tussen het aanmoedigen van extra leeractiviteiten bij mijn kind en te veel druk zetten en overstimulatie? Hoe verdeel ik mijn aandacht goed over mijn hoogbegaafde kind en mijn andere kinderen? Ouders weten vaak niet goed wat hun rol is op school (Colangelo & Dettmann, 1983) en kennen de mogelijkheden (programma's) en richtlijnen vaak niet om aan de behoeften van het hoogbegaafde kind te voldoen. Goede voorlichting en herhaaldelijke interactie met ouders over deze onderwerpen is geboden.

- *Gebruik interventies gericht op 'hoogbegaafde achterblijvers' met de nodige voorzichtigheid.* De effectiviteit van interventieprogramma's specifiek gericht op hoogbegaafde achterblijvers is maar zeer beperkt aantoonbaar (Steenbergen-Hu et al., 2020). Het gaat met name om interventies die zich richten op het verbeteren van de intrinsieke en extrinsieke motivatie om te leren, en op zelfregulatie. Denk daarbij aan peer- en mentornetwerken, interventies gericht op het duidelijk stellen van leerdoelen, *remedial teaching*, ouder-docentsteungroepen, theater-/kunstactiviteiten en zelfgereguleerd-leren-interventies. Er is geen aantoonbaar effect van deze programma's op leerprestaties, maar hoogbegaafde achterblijvers scoorden wel beter op een aantal psychosociale uitkomsten zoals zelfredzaamheid, motivatie en zelfregulatie (Steenbergen-Hu et al., 2020).
- *Gebruik technologie in combinatie met maatwerk.* Thema's rondom het gebruik van technologie in het onderwijs voor meer- en hoogbegaafden zijn onder andere hoe de houding van kinderen tegenover technologie hun leren met technologie kan beïnvloeden, digitale instructiemethoden en software en hoe technologie de sociaal-emotionele ontwikkeling beïnvloedt (Periathiruvadi & Rinn, 2012). Over het geheel genomen vinden die studies dat hoogbegaafde kinderen positief staan tegenover het gebruik van technologie in hun leerproces. Slim gebruik van digitaal onderwijs kan het leerproces van meer- en hoogbegaafden helpen, door het faciliteren van differentiatie in het curriculum, het stimuleren van kritisch denken en het bieden van meer uitdagende leeractiviteiten, zowel op jonge als latere leeftijd. Hoogbegaafden waarderen de flexibiliteit die technologie biedt en de mogelijkheden voor sociale interactie via online discussieplatforms die het delen van en reflecteren op standpunten stimuleren. Tegelijkertijd wordt het belang van scaffolding (hulp en begeleiding op maat) en face-to-face-interactie met begeleiders onderstreept bij het gebruik van digitaal onderwijs.

Bij de studie naar praktijkbronnen is gekeken naar concrete modellen, richtlijnen, interventies of adviezen voor het omgaan als school met meer- en hoogbegaafdheid. Er is gekeken naar overeenkomsten tussen deze documenten en veelgebruikte onderwijsaanpassingen. Zoals eveneens naar voren komt uit de wetenschappelijke literatuur, blijkt ook uit praktijkbronnen dat verrijken of verdiepen, versnellen en compacten veelgebruikte en werkzame onderwijsaanpassingen zijn voor meer- en hoogbegaafde leerlingen (Hooft & van der Zwan, 2019). Deze onderwijsaanpassingen zijn samen te vatten in de volgende interventies:

Versnellen: dit betreft het versneld aanbieden van de leerstof door middel van een groep overslaan of versnellen voor een bepaald vak. De sociaal-emotionele ontwikkeling speelt een grote rol bij deze beslissing. De 'VersnellingsWenselijkheidsLijst' kan daarbij een hulpmiddel zijn (Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven, 2003).

Verrijken: verrijken betreft het aanbieden van werk van een hoger abstractieniveau om de hogere denkvaardigheden te prikkelen. Dit kan door middel van verbreding, waarbij wordt aangesloten op de basisstof en het reguliere curriculum, en verdieping, wat een uitbreiding van het reguliere curriculum betreft. Belangrijk is dat de verrijking niet afkomstig is van hogere leerjaren en niet bovenop de reguliere leerstof wordt aangeboden, maar in plaats daarvan. Het uitgangspunt voor keuze en beoordeling van de lesstof is dat de leerling controle krijgt over de eigen denk- en werkstrategieën, zoals het durven aangaan van uitdagingen, plannen, doorzetten en organiseren. Het is belangrijk dat er *compacting* plaatsvindt van de reguliere leerstof (Mooij et al., 2007). Verrijken kan zowel binnen de eigen groep als buiten de eigen groep (in een binnenschoolse of buitenschoolse plusgroep) plaatsvinden. Het blijkt effectief als de plusgroepbijeenkomsten structureel plaatsvinden en er een vaste begeleider is (Daeter, 2011; Kennisrotonde, 2017).

Compacting: dit betreft het afstemmen van het leeraanbod op de (leer)behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Hierbij is het belangrijk om herhalingsoefeningen, opdrachten gericht op reproductie van kennis en remediërende oefenstof over te slaan en te focussen op

opdrachten met een probleemgericht karakter, methodetoetsen en uitdagende verrijkingstof uit de methoden. Er kan een leerlijn worden opgezet voor de leerling met een aangepast leerstofaanbod in de klas (Mooij et al., 2007).

Verbinden: dit is de verzamelnaam voor interventies die als doel hebben om hoogbegaafden in contact te brengen met ontwikkelingsgelijken. Dit kan door meer- en hoogbegaafden binnen de klas te koppelen of door binnenschoolse of bovenschoolse plusklassen. Hoogbegaafde kinderen worden in de klas naast andere meer- of hoogbegaafde kinderen geplaatst. Zodoende kan het kind zich spiegelen aan ontwikkelingsgelijken en leert het om te gaan met kinderen met een andere intelligentie (Houkema, Janssen, Steenbergen-Penterman, 2018).

2.3 Executieve functies

2.3.1 Definitie van executieve functies

Executieve functies (EF) worden in de literatuur op veel verschillende manieren gedefinieerd, maar alle definities hebben een aantal elementen gemeen (Vandenbroucke et al., 2018). Ten eerste gaat het om cognitieve processen die een top-downcontrole uitoefenen over handelingen, gedachten en emoties. Ten tweede is bij executieve functies bewust en doelgericht gedrag betrokken (en gaat het dus niet over situaties waarin geautomatiseerd of intuïtief gedrag dominant is). Met andere woorden: executieve functies gebruiken kost moeite. Ten slotte zijn executieve functies multidimensionaal: een verzameling van verschillende, van elkaar afhankelijke, maar wel los te onderscheiden, cognitieve processen.

Welke processen dat precies zijn wordt ook vaak weer net anders gedefinieerd door verschillende auteurs. Vandenbroucke et al. (2018) onderscheiden werkgeheugen, inhibitie en cognitieve flexibiliteit. Werkgeheugen is het geheugensysteem dat gaat over het tijdelijk opslaan van informatie (fonologisch en visueel) en het verwerken of manipuleren van die informatie in de zogenaamde *central executive*-component van het werkgeheugen (Friso-van den Bos et al., 2013). Inhibitie is het vermogen om automatische reactie, gedachte, of emotie te onderdrukken, zodat een minder dominante, maar in de gegeven situatie vaak meer passende reactie voorrang krijgt. In de context van het klaslokaal is aangetoond dat inhibitie van belang is voor aspecten van leergedrag zoals aandacht geven, externaliserend (agressie, overactief gedrag, ongehoorzaamheid) en internaliserend (angst, depressie, psychosomatische klachten) gedrag en sociale vaardigheden. Cognitieve flexibiliteit ten slotte betreft het vermogen om dingen vanuit verschillende perspectieven te zien en deze perspectieven te kunnen gebruiken naargelang een situatie daarom vraagt. Als in de klas leerlingen bijvoorbeeld moeten overstappen van de ene op de andere activiteit, moeten zij hun aandacht kunnen afwenden van de vorige activiteit en het gevraagde gedrag dat daarbij paste, en hun aandacht en gedrag kunnen richten op de nieuwe activiteit. Kinderen die daartoe in staat zijn, hebben bijvoorbeeld betere sociale en leesvaardigheden. Cognitieve flexibiliteit wordt ook wel *shifting and updating* genoemd (Friso-van den Bos et al., 2013).

Al met al zorgen executieve functies er dus voor dat een kind beter in staat is om problemen flexibel en efficiënt op te lossen en adequaat te reageren op de omgeving (Benallie et al., 2021). Het gaat om 'cognitieve controle': het kunnen concentreren op een taak, aandacht kunnen wisselen tussen taken, en impulsieve reacties kunnen beheersen (Kirk et al., 2015). Een kind met goede executieve functies kan goed zelfregulatie toepassen om persoonlijke doelen te bereiken, vaak in een context met andere kinderen en volwassenen (Reddy et al., 2018).

Overigens moeten we opmerken dat niet elke auteur executieve functies ziet als een apart fenomeen naast de gangbare cognitieve functies en intelligentie in het algemeen. Jewsbury, Bowden & Duff (2017) vinden in hun meta-studie bijvoorbeeld dat executieve functies

statistisch niet te onderscheiden zijn van de hoofdvaardigheden in het Cattell–Horn–Carroll-model (CHC-model); over het algemeen beschouwd als een van de meest invloedrijke theorieën over intelligentie. Deze hoofdvaardigheden betreffen kwantitatieve kennis, lezen en schrijven, korte- en langetermijngeheugen, visuele en auditieve informatieverwerking en verwerkingssnelheid. Daarnaast maakt het model onderscheid tussen 'vloeiende intelligentie' (het aangeboren vermogen om flexibel te denken en te redeneren in nieuwe situaties) en 'gekristalliseerde intelligentie' (cultuurspecifieke kennis, die aangeleerd is en kan worden toegepast). Schoolprestaties zijn vooral afhankelijk van deze laatste vorm van intelligentie.

Echter, zoals Schuck en Crinella (2015) opmerken: de schoolklas is minder gestructureerd dan een laboratorium, en kinderen met bijvoorbeeld ADHD presteren op IQ-testen vaak beter in het lab dan in de schoolklas. Een belangrijke reden daarvoor is dat er in de schoolklas meer sprake is van instabiliteit in de mate van controle die het kind kan uitoefenen over de aanpassing aan de omgeving, dat wil zeggen executief functioneren. Zij beargumenteren dat voor kinderen met ADHD (en normaal lerende kinderen in algemene zin) juist het executief functioneren het probleem is dat moet worden aangepakt, niet per se IQ als zodanig.

We gebruiken gegeven het voorgaande de volgende werkdefinitie:

'Executieve functies zijn een verzameling van verschillende, van elkaar afhankelijke, maar wel los te onderscheiden cognitieve processen, waaronder in ieder geval werkgeheugen (het tijdelijk opslaan, verwerken en manipuleren van informatie), inhibitie (het vermogen om een automatische reactie, gedachte of emotie te onderdrukken) en cognitieve flexibiliteit (het vermogen om dingen vanuit verschillende perspectieven te kunnen zien en deze perspectieven te kunnen gebruiken al naar gelang een situatie daarom vraagt).'

2.3.2 Screeningsinstrumenten voor executieve functies

De geselecteerde wetenschappelijke literatuur voor executieve functies legt zich eigenlijk nauwelijks toe op signalering, en des te meer op interventies. We beperken ons om die reden tot de screeningsinstrumenten die naar voren gekomen zijn uit de studie naar praktijkbronnen.

Vanuit de studie naar praktijkbronnen zijn de volgende screeningsinstrumenten naar voren gekomen als werkzame instrumenten voor het meten van executieve functies:

- BRIEF-2: de BRIEF-2 is een instrument waarmee dagelijks gedrag gerelateerd aan executieve functies beoordeeld wordt in de thuis- en schoolomgeving. De BRIEF-2 is bedoeld voor een breed scala aan kinderen of jongeren over wie er zorgen bestaan wat betreft zelfsturing, zoals vaak het geval is bij aandachts- of leerproblemen, angst, depressie, trauma en diverse ontwikkelingsstoornissen (autisme, ADHD) en medische aandoeningen (zoals niet-aangeboren hersenletsel).
- D-KEFS: de D-KEFS is een neuropsychologische testbatterij om executief functioneren in kaart te brengen.

Daarnaast zijn er uit de studie naar praktijkbronnen instrumenten naar voren gekomen die het executief functioneren als belangrijk ontwikkelingsaspect opgenomen hebben of specifieke executieve functies meten, namelijk:

- IDS-2: de IDS-2 is een test die de belangrijkste ontwikkelingsgebieden van kinderen en jongeren tussen de 5 en 20 jaar met één instrument in kaart brengt. De IDS-2 voorziet hiermee in een sterke behoefte van psychologen en orthopedagogen om bij kinderen en jongeren niet alleen intelligentie te meten, maar ook andere belangrijke ontwikkelingsaspecten, zoals executief functioneren, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling, taal- en rekenvaardigheid en werkhouding.

- WCST: de WCST is een neuropsychologische test waarmee stoornissen in de cognitieve flexibiliteit worden opgespoord. De test is vooral gericht op het vermogen om tijdens een cognitieve taak van doel te wisselen (*task-switching*), bijvoorbeeld het switchen van sorteren op kleur naar sorteren op vorm. Er is ook een eenvoudige versie: de M-WCST, geschikt voor mensen van 6 tot 89 jaar.
- TEA-Ch: de TEA-Ch is een testbatterij voor kinderen tussen de 6 en 16 jaar om aandachtsproblemen en aandachtsstoornissen in kaart te brengen. Met de TEA-Ch krijgt men een beeld van selectieve aandacht, volgehouden aandacht, aandachtscontrole/switching en respons-inhibitie.
- BADS-NL: de BADS-NL meet problemen in het dagelijks functioneren voortkomend uit plannings- en organisatiestoornissen.
- NEPSY: de NEPSY-II-NL is een uitgebreide neuropsychologische testbatterij die een beoordeling geeft op de zes domeinen: Aandacht en Executieve functies, Taal, Geheugen en leren, Sensomotorische integratie, Sociale cognitie en Visueel ruimtelijke informatieverwerking.

2.3.3 Werkzame interventies voor executieve functies

Uit de geselecteerde wetenschappelijke literatuur zijn de volgende werkzame elementen voor het ontwikkelen van executieve functies naar voren gekomen:

- *Overweeg cognitieve interventies gericht op werkgeheugentrainingen en aandachtstrainingen:*
 - *Werkgeheugentrainingen.* Studies vinden over het algemeen positieve effecten van cognitieve interventies op het werkgeheugen en aandachtsvaardigheden (Kirk et al., 2015; Redick et al., 2015), zowel voor normaal-ontwikkende kinderen als kinderen binnen de algemene intellectuele bandbreedte van deze populatie met bijvoorbeeld ADHD. Een voorbeeld van een dominante training in de internationale context is het *Cogmed Working Memory Training program* (CWMT). CWMT wordt gedaan op de computer en beoogt vooral werkgeheugen (en deels ook aandacht) te verbeteren. Elke leerling neemt in de training elke dag deel aan meerdere oefeningen voor 30-45 minuten, gedurende vijf weken. Feedback en beloningen worden gegeven op basis van hoe accuraat de antwoorden zijn gegeven. Andere voorbeelden uit de Angelsaksische context zijn *Brain Age*, *JungleMemory*, *Luminosity*, *Mindsparkle Brain Fitness Pro*, *WMTPro* en *Mate Marote*. Wat vooral gewenst is, is dat trainingsprogramma's niet alleen verbeteringen laten zien op de specifiek- getrainde taken in het programma, maar ook op niet-getrainde taken die niettemin wel sterk leunen op het werkgeheugen (een proces dat *near transfer* wordt genoemd). Kirk et al. (2015) komen tot de conclusie dat CWMT en een aantal andere programma's dit gewenste effect inderdaad laten zien. In aanvulling op *near-transfer*-effecten zijn er ook *far-transfer*-effecten, waarbij verbeteringen worden waargenomen voor taken of handelingen die behoorlijk anders zijn dan de taken uit het trainingsprogramma (in plaats van alleen het verbeteren van het werkgeheugen zou je bijvoorbeeld ook willen zien dat een kind met lichte ADHD dan ook thuis minder hyperactief gedrag gaat laten zien). Wat betreft deze *far-transfer*-effecten zijn de genoemde cognitieve programma's een stuk minder aantoonbaar effectief, ook waar het gaat om bijvoorbeeld IQ en schoolprestaties. De programma's lijken dus vooral effectief te zijn voor afgebakende taken en domeinen. Ook Redick et al. (2015) betwijfelen de effectiviteit van werkgeheugen-trainingen, specifiek op de langere termijn en voor *far transfer*. Hun conclusie is dat werkgeheugentraining slechts in beperkte mate bijdraagt aan het beter uitvoeren van geheugentaken die heel erg lijken op de taken die leerlingen kregen in de training, en geen voordelen oplevert in termen van leerprestaties (lees- en rekenvaardigheden) in het algemeen.

- *Aandachtstrainingen*. Gegeven de nadruk op gecontroleerde flexibiliteit en aandacht in de definitie van executieve functies (zie 3.3.1), is het niet verwonderlijk dat interventieprogramma's zich vooral richten op leerlingen met ADHD en andere (lichte) aandachtsstoornissen. Positieve effecten zijn gevonden voor aandachtstraining, zowel met gebruik van fysieke oefeningen (bijvoorbeeld met speelkaarten die moeten worden gesorteerd) als de computer voor kinderen met ADHD. De effecten zijn over het algemeen echter niet stabiel over de langere termijn van een jaar. Dit duidt er mogelijk op dat, net als voor bijvoorbeeld lichaamsbeweging, cognitieve oefeningen herhaaldelijk moeten worden gedaan om duurzame voordelen te behalen. In termen van far-transfer-effecten is het beeld niet duidelijk: sommige studies laten zien dat aandachtstrainingen het werkgeheugen, de leesvaardigheid, schoolprestaties en planning bevorderen, terwijl andere geen effect aantonen op werkgeheugen, redeneren en schoolprestaties (Kirk et al. 2015).
- *Focus op executieve aandacht*. Executieve aandacht – het vermogen om aandacht te fixeren op een specifiek doel en tegelijkertijd conflicterende aandacht te negeren – lijkt bij uitstek ontvankelijk voor cognitieve verandering bij leerlingen. De vaardigheden die horen bij executieve aandacht overlappen ook met het werkgeheugen en hebben ook deels te maken met inhibitie en cognitieve flexibiliteit (Vandenbroucke et al., 2018). Een voorbeeld van zo'n training komt van Kray et al. (2012). In deze studie moesten kinderen wisselen tussen het uitvoeren van twee taken: een 'transport'-taak (kiezen of een plaatje een auto of een vliegtuig is) en een 'nummer'-taak (kiezen of er één of twee auto's/vliegtuigen te zien zijn). Het wisselen van taken leidde tot verbeteringen in prestaties, terwijl dat niet zo was voor kinderen die slechts een van de taken uitvoerden. Verbetering werd ook gezien op het vlak van inhibitie. Vergelijkbare trainingsprogramma's lieten eveneens positieve resultaten zien.
- *Duur en frequentie van cognitieve trainingen*. Er zijn grote verschillen waar te nemen in termen van frequentie en duur van cognitieve trainingen (Kirk et al., 2015). Als het gaat om frequentie lijken trainingen met een hoge frequentie (in ieder geval voor werkgeheugen) beter te werken. Een hoge frequentie is dan meerdere keren per week. Wat betreft de duur verschillen de trainingen tussen de 15 minuten tot meer dan een uur. Gemiddeld is dat ongeveer 40 minuten, wat een uitdaging is bij kinderen met een beperkte aandachtsspanne. Ten slotte kan nog worden opgemerkt dat de betrokkenheid (*engagement*) van kinderen bij een training van groot belang is voor de effectiviteit. Het bevorderen van de intrinsieke motivatie (uitdagende taken) en beloningen (bijvoorbeeld prijzen) kunnen daarbij helpen. Met name het gebruik van interactieve technologieën (op mobiel, tablet) lijken nuttig om het engagement te bevorderen.
- *Overweeg interventies gericht op lichaamsbeweging en 'Exergames'*. Het systematisch uitoefenen van lichaamsbeweging kan bijdragen aan concentratie, aandacht, geheugen en schoolprestaties (Lopez-serrano et al., 2021). De effecten van lichaamsbeweging op gezondheid en lichamelijke uitkomsten zijn breed en intensief onderzocht, maar veel minder onderzocht zijn de effecten van lichaamsbeweging op het cognitief functioneren. Kinderen die fysiek fit zijn voeren cognitieve taken sneller en beter uit, en laten neurofysiologische activiteit zien die indicatief is voor een hogere mobilisatie van hersencapaciteit. Het type activiteit maakt daarbij wel uit. Sommige interventies zijn gebaseerd op balans-en-coördinatie-training, perceptieve of motorische-vaardighedentraining of krachttraining. Resultaten van deze activiteiten waren inconsistent en lastig te interpreteren. Interventies die zich daarentegen richten op cardiorespiratoire fysieke fitheid en aerobics lieten positieve effecten zien in cognitieve functies. Daarbij waren de trainingen relatief intens en ontworpen voor een kleine groep leerlingen (Lopez-serrano et al., 2021; Tomporowski et al., 2008).

Chronisch oefenen (20-50 minuten per dag op 75-90% hartslag), een tot drie dagen per week, gedurende vier tot tien weken of langer (tot negen maanden of twee jaar) bevordert executief functioneren het meest. Kinderen die fysiek bezig zijn in (gestructureerd) spelverband, waarbij leren en coördinatie in een groep centraal staan, leren zich bovendien beter aanpassen dan kinderen die in hun eentje fysiek bezig zijn, bijvoorbeeld op een loopband (Tompsonski et al., 2008).

- *Exergames*. Zogenaamde exergames hebben over het geheel genomen positieve effecten op cognitieve uitkomsten (Lopez-serrano et al., 2021). Exergames (een samentrekking van *exercise* en *games*) betreffen spellen die jongeren lerend laten bewegen. Je gebruikt je lichaam in plaats van een 'klassieke' controller. Voorbeelden van exergames zijn Nintendo Wii, Microsoft Kinect, een *smart wall of smart bikes*. De gedachte is dat de dynamiek tussen digitaal en fysiek spel leerlingen motiveert om te bewegen en sociale relaties aan te gaan. Om dat te bewerkstelligen interpreteren exergames lichaamsbewegingen middels sensoren, die worden geprojecteerd op een monitor, of wordt interactiviteit bevorderd via de smartphone. De waarde van exergames is driedelig: 1. het laat integratie van curricula toe door middel van uitdagend spel, 2. het creëert contexten waarin kinderen kunnen uitproberen, falen en genieten zonder serieuze consequenties en 3. er is een hogere betrokkenheid bij leeractiviteiten doordat de activiteiten worden ervaren als interessant. Het effect van exergames op EF specifiek is een acute verbetering van EF-functies (visuele aandacht, mentale verwerking, werkgeheugen, inhibitie en planning). Daarnaast kan er verbetering optreden van rekenvaardigheid, zelfwaardering, gedrag in de klas en de kwaliteit van de relaties met ouders en anderen.
- *Overweeg interventies gericht op zelfgereguleerd leren (SRL)*. SRL-interventies gaan over het geheel genomen uit van drie fases of processen: de voorbereiding, het controleren van prestaties en de zelfreflectie. Deze fases lopen parallel aan de voor-, tijdens- en na-fases van specifieke leeractiviteiten: voorbereiding gebeurt voor de taak, controle gebeurt tijdens het leren of de taak, en zelfreflectie volgt op de taak. Omdat specifiek kinderen met (het risico op) ADHD moeite hebben met zelfregulatie, zou het goed zijn voor de schoolpraktijk om zich voor die kinderen te richten op trainingen en benaderingen die voorbereiding, controle en reflectie verbeteren (Reddy et al., 2018). SRL-interventies hebben vooral de nadruk gelegd op de controlefase (dat wil zeggen zelfinstructie, aandacht focussen, zelfverbetering en zelfobservatie). Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat de voorbereidingsfase (dat wil zeggen taakanalyse, planning, doelbepaling) belangrijke determinanten zijn van de motivatie van leerlingen en zelfregulatie. Ook laat onderzoek zien dat de mate waarin leerlingen denken over hun prestaties en gedrag (reflectie) en de kwaliteit daarvan is gerelateerd aan (positief) aanpassingsgedrag (Reddy et al., 2018). Over het geheel genomen zijn SRL-interventies veelbelovend, met name in samenwerking met andere gedragstraining door docenten, interne begeleiders en gedragswetenschappers (Reddy et al., 2018).
- *Overweeg interventies gericht op sociaal-emotioneel leren*. Sociaal-emotioneel leren (SEL) gaat over interventies gericht op het aanleren of verbeteren van een set interpersoonlijke of intrapersoonlijke vaardigheden, waaronder het vermogen om emoties te begrijpen en uit te drukken op een manier die past bij de situatie, empathisch reageren op anderen en verantwoordelijke beslissingen nemen (Stefan, Danila & Gritescu, 2022). Een groot deel van bestaande SEL-interventies wordt universeel toegepast op alle leerlingen, maar zij bestaan ook voor specifieke (risico)groepen (internaliserend en externaliserend gedrag, lage SES, crimineel gedrag, etc). SEL legt in deze interventies de nadruk op de interactie tussen kenmerken van het kind (sociaal-emotionele competenties, risicogedrag) en omgevingsfactoren. SEL-interventies hebben verschillende kenmerken gemeen: ze combineren meestal verschillende typen SEL-vaardigheden, ze hebben specifiek

geformuleerde leerdoelen, ze geven kinderen veel tijd om te oefenen en de leervormen zijn actief (modelleren, rollenspel, etc.). Ze worden meestal aangeboden door docenten, die een belangrijke rol vervullen. Verschillende *teach-the-teacher*-interventies binnen SEL zijn er dan ook op gericht de docent zo goed mogelijk op de implementatie voor te bereiden. SEL-activiteiten bevorderen niet alleen sociale vaardigheden, maar hebben juist ook een significant effect hebben op executieve functies, al is dat effect kleiner en minder consistent dan voor sociaal-emotionele vaardigheden (Stefan, Danila & Gritescu, 2022).

- *De docent-leerlingrelatie*. Een goede docent-leerlingrelatie heeft een positief effect op het werkgeheugen en de inhibitie, maar niet op cognitieve flexibiliteit (Vandenbroucke et al., 2018). Van een 'goede' relatie kun je spreken als er meer nabijheid is en minder conflict en afhankelijkheid. Op het niveau van de klas zijn vooral emotionele ondersteuning, organisatie van de les en hulp bij de instructie belangrijk. Het effect van een goede docent-leerlingrelatie is groter voor jongens en voor leerlingen met een lagere sociaal-economische status (SES).
- *De kind-ouderrelatie*. Naast de rol van de docent leggen sommige SEL-interventies ook de nadruk op kind-ouder-interacties. Dat kan variëren van het informeren van ouders over SEL-activiteiten die in de klas worden gedaan, tot actieve instructie van ouders over gedragsstrategieën om om te gaan met slecht gedrag en het verbeteren van emotionele steun voor het kind (Vandenbroucke et al., 2018).

Uit de studie naar praktijkbronnen komt naar voren dat heel veel van wat een leerkracht op school doet bijdraagt aan het trainen en beter ontwikkelen van executieve functies en dat een warm en veilig klassenklimaat al bijdraagt aan de ontwikkeling van executieve vaardigheden (Gedragsproblemen in de klas, 2022). Er wordt gerefereerd naar wetenschappelijk onderzoek (Smidt, 2018; Wu e.a., 2021), waaruit blijkt dat executieve functies niet getraind kunnen worden door middel van computertaken, zoals Cogmed, Braingame Brian, Jungle Memory et cetera. Er vindt geen transfer plaats naar de klas.

Daarnaast wordt in praktijkbronnen beschreven dat de leerkracht op de volgende manier kan bijdragen aan het versterken van executieve functies (BCO onderwijsadvies- en ondersteuning, 2019):

1. Weet waar je het over hebt.
2. Observeer verschillen in vaardigheden bij kinderen.
3. Volg de ontwikkeling van executieve functies cyclisch en benader het handelingsgericht.
4. Maak het tot een onderdeel van je dagelijks handelen.
5. Wees geen 'curling-leerkracht'. Geef leerlingen de ruimte om zelf te sturen en stuur bij op momenten dat ze het zelf nog niet kunnen.
6. Maak leerlingen mede-eigenaar van hun eigen ontwikkelproces.
7. Wees duidelijk en reëel.
8. Gebruik coöperatieve werkvormen, energizers en spelletjes.
9. Pas de omgeving en de taak van de leerling aan.
10. Kies voor een brede aanpak: samen met ouders!

Praktijkbronnen verwijzen daarnaast naar studies van Horeweg (2015, 2017, 2018, 2021) waarin een aantal algemene zaken worden beschreven die toegepast kunnen worden:

- Pas de taak/omgeving aan en leer het kind nieuwe vaardigheden aan.
- De taak aanpassen betekent in de praktijk vaak: korte eenduidige opdrachten, verlengde instructie, navertellen van de opdracht, snelle(re) controle of het goed gaat, veel aanmoediging en visuele ondersteuning door middel van stappenplannen.
- Model gedrag en leerstrategieën.

- Zorg voor structuur. Kinderen met zwakke EF's hebben zelf geen structuur. Een vaste routine in je klas en een zichtbaar dagplan helpt al heel goed.
- Zet de klas bij instructie in busrijen. Kinderen met aandachtsproblemen kunnen zich op die manier beter focussen op jou (Barkley, 2013 ; DAVIS e.a. 2016, ; Gremmen, e.a. 2016).
- Stilte in de klas: als er geen afleidende prikkels zijn, helpt dat kinderen focussen op hun werk (Schmeier & Horeweg, 2018).
- Noem het doel van de les. Het helpt kinderen focussen op dat wat geleerd moet worden.
- Bespreek vooraf welk gedrag je verwacht (Horeweg, 2020, 2021).
- Haal voorkennis op: dat activeert het werkgeheugen (Didau & Rose, 2019).
- Leer kinderen aan om eerst na te denken over wat je nodig hebt voor je begint. Dat kun je bijvoorbeeld aanleren met behulp van een checklist. Dat lijkt overbodig, maar voor kinderen die moeite hebben met plannen en overzicht houden of kinderen met een zwakker werkgeheugen, zijn checklists een uitkomst.
- Bespreek wat er fout is gegaan en laat het kind oplossingen verzinnen om de fout te voorkomen. Denk bijvoorbeeld aan vaak je huiswerk vergeten. Door erover te praten (in plaats van te mopperen) worden EF's getraind.
- Om met kinderen in gesprek te gaan zijn er gesprekskaarten.

Voor interventies per vaardigheid bij kinderen van 2 tot 7 jaar verwijzen we naar de [handreiking executieve functies van SLO](#).

Bijlage 3 | Literatuurlijst deskresearch

3.1 Wetenschappelijke literatuur

Lees-, spellingsproblemen en dyslexie

Adams, M.J., & Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing, 5*, 113-139.

Anderson, A. (2021). Advancing school professionals' dyslexia knowledge through neuroscience: Bridging the science-education gap through developmental psychology. *Frontiers in Education, 5*, 615791.

Araújo, S., & Faísca, L. (2019). A meta-analytic review of naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 23*, 349-368.

Arias-Gundín, O., & García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RtI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences, 11*, 209.

Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review, 23*, 553-576.

Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist, 55*, 1-20.

Georgiou G.K., Martinez, D., Vieira A.P.A., Antoniuk A., Romero S., & Guo K. (2022). A meta-analytic review of comprehension deficits in students with dyslexia. *Annals of Dyslexia, 72*, 204-248.

Luma, J.A.G., Ullman, M.T., & Conti-Ramsden, G. (2013). Procedural learning is impaired in dyslexia: Evidence from a meta-analysis of serial reaction time studies. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 3460-3476.

Mathew, S.T. (2001). A review of the learning disability evaluation scale (LDES). *Journal of School Psychology, 39*, 279-284.

McEneaney, J.E., Lose, M.K., & Schwartz, R.M. (2006). A transactional perspective on reading difficulties and Response to Intervention. *Reading Research Quarterly, 41*, 117-128.

McWeeny, S., Choi, S., & Choe, J. (2022). Rapid Automatized Naming (RAN) as a kindergarten predictor of future reading in English: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly (Advance Access)*.

Metsala, J.L., Stanovich, K.E., & Brown, G.D.A. (1998). Regularity effects and the phonological deficit model of reading disabilities: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 90*, 279-293.

Miciak, J., & Fletcher, J.M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 53*, 343-353.

Rice, M., & Gilson, C.B. (2022). Dyslexia identification: Tackling current issues in schools. *Intervention in School and Clinic (Advance Access)*.

Sadusky, A., Berger, E.P., Reupert, A.E., & Freeman, N.C. (2020). Methods used by psychologists for identifying dyslexia: A systematic review. *Dyslexia*, 28, 132–148.

Snowling, M.J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 1-23.

Stevens, E.A., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A.N., & Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: Examining the effects of Orton-Gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading disabilities. *Exceptional Children*, 87, 397–417.

Waters, S.D., & Torgerson, C.J. (2021). Dyslexia in higher education: a systematic review of interventions used to promote learning. *Journal of Further and Higher Education*, 45, 226-256.

Meer- en hoogbegaafdheid

Colangelo, N., & Detmann, D.F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*, 50, 20-27.

Faber, I.R., Sloom, L., Hoogeveen, L., Elferink-Gemser, M.T., & Schorer, J. (2021). Western approaches for the identification and development of talent in schools and sports contexts from 2009 to 2019: A literature review. *High Ability Studies*, 33, 135-168.

Gear, G.H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *The Gifted Child Quarterly*, 20, 478-490.

Keirouz, K.S. (1990). Concerns of parents of gifted children: A research review. *Gifted Child Quarterly*, 34, 56-63.

Lo, C.O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61, 343 –360.

Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F.T.C., & Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103.

Maker, C.J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40, 41-50.

Periathiruvadi, S., & Rinn, A.N. (2012). Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45, 153–169.

Roy, P. (2017). Gifted education in India. *Cogent Education*, 4, 1332815.

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64, 132–165.

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: a meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32, 391–414.

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness,

interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.

Walsh, R.L., Kemp, C.R., Hodge, K.A., & Bowes, J.M. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 103-128.

White, S.L.J., Graham, L.J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66.

Executieve functies

Benallie, K.J., McClain, M.B., Bakner, K.E., Roanhorse, T., & Ha, J. (2021). Executive functioning in children with ASD + ADHD and ASD + ID: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 86, 101807.

Friso-van den Bos, I., Van der Ven, S.H.G., Kroesbergen, E.H., & Van Luit, J.E.H. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 29-44.

Jewsbury, P.A., Bowden, S.C., Duff, K. (2017). The Cattell-Horn-Carroll model of cognition for clinical assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35, 547-567.

Kirk, H.E., Gray, K., Riby, D.M., Cornish, K.M. (2015). Cognitive training as a resolution for early executive function difficulties in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160.

López-Serrano, S., Ruiz-Ariza, A., De La Torre-Cruz, M., & Martínez-López, E.J. (2021). Improving cognition in school children and adolescents through exergames. A systematic review and practical guide. *South African Journal of Education*, 41, 1-19.

Reddy, L.A., Cleary, T.J., Alperin, A., & Verdesco, A. (2018). A critical review of self-regulated learning interventions for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychology in Schools*, 55, 609-628.

Redick, T.S., Shipstead, Z., Wiemers, E.A., Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2015). What's working in working memory training? An educational perspective. *Educational Psychology Review*, 27: 617-633.

Schuck, S.E.B., & Crinella, F.M. (2005). Why children with ADHD do not have low IQs. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 262-280.

Ștefan, C.A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review* (Advance Access).

Tomporowski, P.D., Davis, C.L., Miller, P.H., & Naglieri, J.A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20, 111-131.

3.2 Praktijkbronnen

Lees-, spellingsproblemen en dyslexie

Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55, 1-20.

Graaff, S. de, Bosman, A. M., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318-333

Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of school psychology*, 66, 54-66

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112

Handreiking voor de invulling van ondersteuningsniveau 2, 3 en 4 bij lees-/spellingproblemen en dyslexie | Dyslexie Centraal. (2022.).

<https://dyslexiecentraal.nl/doen/materialen/handreiking-voor-de-invulling-van-ondersteuning-sniveau-2-3-en-4-bij-lees>

Werkzame elementen in de behandeling van dyslexie. (2021). Richtlijnen jeugdhulp en jeugdbescherming.

<https://richtlijnenjeugdhulp.nl/dyslexie/behandeling-en-ondersteuning/werkzame-elementen-in-de-behandeling-van-dyslexie/>

Meer- en hoogbegaafdheid

Daeter, B. (2011). *Leonardo-onderwijs. Recht van het kind – uitdaging voor ons.* Soesterberg: Uitgeverij Aspekt B.V.

Houkema D, Janssen, Y en Steenberg-Penterman N. (2018). Passend onderwijs voor begaafde leerlingen binnen samenwerkingsverbanden. SLO.

Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen; Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek.* Nijmegen: Radboud Universiteit, Centrum voor Begaafdheidsonderzoek / Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / Afdeling Orthopedagogiek.

Kennisrotonde. (2017). Waar hebben meer- of hoogbegaafde leerlingen het meeste baat bij? Compacten en verrijken binnen de groepen of wekelijks een of twee uur in een plusklas/verrijkingsklas? (KR.172).

Mooij T, Hoogeveen L, Driessen G, van Hell, J en Verhoeven L. (2007) *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*

Executieve functies

BCO onderwijsondersteuning- en advies. (2019). *Stimuleren van executieve functies in het basisonderwijs: de hele dag door? [whitepaper].* Geraadpleegd op 12 juli 2022, van <https://www.bco-onderwijsadvies.nl/wp-content/uploads/2022/05/Whitepaper-executieve-functies-BCO-Onderwijsadvies-en-ondersteuning.pdf>.

Gedragsproblemen in de klas. (2022, 20 september). Executieve functies. Geraadpleegd op 21 juli 2022, van

<https://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/executieve-functies/>

Van der Linde, G., Klein Tank, M. (2019). Executieve functies: een handreiking. SLO. Geraadpleegd op 21 juli 2022 van

<https://www.slo.nl/publish/pages/4859/slojongekind-handreiking-executieve-functies2019.pdf>

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 88, 125–164.

Bijlage 4 | Steekproefstrategie quickscan

Een belangrijk uitgangspunt voor de quickscan was het zoveel mogelijk waarborgen van de representativiteit van de deelnemende scholen voor alle scholen voor basis- en voortgezet onderwijs in Nederland. Om ervoor te zorgen dat er sprake was van representativiteit diende er een steekproef te worden getrokken uit de totale populatie scholen in Nederland.

Voor het trekken van steekproeven waren twee zaken van belang:

1. soort steekproef (werkwijze);
2. omvang van de steekproef (hoeveel scholen).

Hieronder gaan we kort in op deze twee zaken. Dit mondt uit in onze uiteindelijke selectie van scholen.

Soort steekproef

Een steekproef trekken en deze vervolgens onderzoeken heeft als doel om bepaalde kenmerken van de populatie te leren kennen. Bij de quickscan wilden we door middel van een steekproef generaliseren naar de populatie. Het meest ideale model daarvoor is een aselechte steekproef: alleen het toeval bepaalt welke scholen in de steekproef komen of niet. Hoewel dit een ideaal model is, bestaat de mogelijkheid dat de steekproef te veel scholen voor bijvoorbeeld basisonderwijs bevat. In overleg met het ministerie van OCW hebben we dan ook gesproken over de wens om te werken met subpopulaties. De gedachte daarachter is dat we een steekproef nemen die representatief is naar een aantal specifieke kenmerken. Idealiter zouden we er bijvoorbeeld zeker van willen zijn dat we representatieve conclusies trekken voor zowel grote als kleine scholen, scholen overal in het land (geografische spreiding) en verschillende schooltypes (basis- en voortgezet onderwijs).

Steekproefomvang

Naast de wijze waarop we een steekproef trekken, is het ook van belang om te bepalen hoe groot de steekproef moet zijn. De steekproefomvang bepaalt (naast een aantal andere zaken) de mate waarin de resultaten generaliseerbaar zijn naar de gehele populatie. In ons geval betekende dit dat de resultaten van de quickscan een valide antwoord moesten geven op het in praktijk brengen van de normen van basisondersteuning bij ten minste 75% van de populatie (de scholen).

Daarnaast wordt de steekproefomvang bepaald door de onzekerheidsmarge die we bereid zijn te nemen. Het gaat daarbij om het bepalen van hoe groot we de kans willen laten zijn dat onze resultaten afwijken van de totale populatie. Of anders gezegd: hoe groot is de kans dat we in de steekproef hetzelfde vinden als in de hele populatie? Doorgaans worden in onderzoek de volgende onzekerheidsmarges gehanteerd, uitgedrukt in percentages: 5% en 10%. Voor het bepalen van de steekproefomvang maakten we gebruik van [deze](#) calculator van *The Australian Bureau of Statistics* (uitgaande van een populatieproportie van 75%, de meest voor de hand liggende schatting voor de realisatie van de normen in de praktijk).

Keuze voor soort steekproef en steekproefomvang

In onze uiteindelijke keuze werden we beperkt door het aantal interviews dat we maximaal konden afnemen met de tijd en middelen die tot onze beschikking stonden, namelijk 150. Met dat aantal hebben we gekeken naar een aantal mogelijke scenario's (verschillende specifieke kenmerken voor subpopulaties en verschillende onzekerheidsmarges). Uiteindelijk hebben we ervoor gekozen om alleen subpopulaties te definiëren voor het type school (basis- of voortgezet onderwijs), waarmee we uitkwamen op de volgende aantallen voor de steekproef:

| Stratum (type school) | Onzekerheidsmarge | Aantal scholen nodig in steekproef |
|------------------------------|--------------------------|---|
| basisonderwijs (n=6075) | 10% | 72 |
| voortgezet onderwijs (n=643) | 10% | 65 |
| <i>Totaal</i> | | <i>137</i> |

Dit voorbeeld laat zien dat bij het hanteren van één selectiecriterium (subpopulatie) en een onzekerheidsmarge van 10% de steekproefomvang (137) past binnen het maximaal haalbaar aantal van 150 scholen. Het hanteren van meerdere stratificatiecriteria of een kleine onzekerheidsmarge zou leiden tot een toename van het aantal scholen dat nodig was voor de steekproef; in alle gevallen groter dan de begrootte 150 interviews. Zouden we bijvoorbeeld een onzekerheidsmarge van 5% hanteren bij hetzelfde selectiecriterium (type school), dan zouden we al 477 scholen nodig hebben. Als we naast het type school ook subpopulaties voor schoolgrootte zouden hanteren (bijvoorbeeld grote versus kleine scholen) en geografische spreiding (Randstad of geen Randstad), dan hadden we bij een 10% onzekerheidsmarge ook al 470 scholen nodig gehad.

De 137 scholen zijn aselekt gekozen uit de lijst van scholen uit het basisonderwijs en de lijst van scholen uit het voortgezet onderwijs. Niet alle scholen waren bereikbaar of wilden meedoen met de quickscan. Om toch de benodigde aantallen te behalen, hebben we in plaats van elke school die niet mee kon doen een nieuwe school (aselekt) gekozen en benaderd uit de lijst van scholen. In totaal zijn 501 respondenten benaderd (261 voor het basis- en 240 voor het voortgezet onderwijs). Van deze 501 scholen hebben 137 respondenten toegezegd mee te willen doen aan de quickscan: 69 respondenten uit het basis- en 68 respondenten uit het voortgezet onderwijs. Deze licht afwijkende uiteindelijke aantallen (vergeleken met de tabel hierboven) hebben te maken met de (unit) non-respons van basisscholen binnen het tijdsbestek dat beschikbaar was voor de interviews. Over het geheel kunnen we echter concluderen dat de scores (antwoorden) op de indicatoren in de vragenlijst (de normen) representatief zijn voor basisscholen en scholen uit het voortgezet onderwijs met een 10% onzekerheidsmarge.

Bijlage 5 | Opbrengsten quickscan

Tabel 1a. Percentage van de onderzochte basisscholen dat het normenkader heeft gerealiseerd (ondersteuningsgebied-overstijgende indicatoren)

| Fase | Norm (indicator) | Percentage |
|-----------------|---|------------|
| <i>Cyclus 1</i> | | |
| Vorbereiden | De schoolleiding faciliteert de professionalisering van het schoolteam gericht op principes van handelingsgericht werken (HGW) en dat het schoolteam op een systematische manier handelingsgericht werkt. | 97% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat de school een functionerende zorgstructuur heeft en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | 97% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat de school over een schoolgids beschikt en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | 100% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er beleid is op het gebied van basisondersteuning. | 99% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam kennis heeft van de ondersteuningsgebieden, screeningsinstrumenten, protocollen en werkzame interventies. | 93% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat screeningsinstrumenten en protocollen (bijv. dyslexie) voor iedereen vindbaar zijn | 90% |
| | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een beredeneerd aanbod. Hierin zijn opgenomen: doelen, doorgaande lijn en samenhang, organisatie en een pedagogische-didactische uitwerking | 96% |
| | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een functionerend leerlingvolgsysteem en leerlingdossier en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | 100% |
| | De schoolleiding faciliteert dat het schoolteam op een systematisch en zorgvuldige wijze informatie verzamelt (m.b.v. leerlingvolgsysteem en leerlingdossier) over de belangrijkste ontwikkelgebieden van de leerling (cognitief, sociaal-emotioneel, motorisch, taal- spraak en gedrag). | 100% |
| | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het pedagogisch beleid en dat het schoolteam hiervan op de hoogte is. | 99% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam (systematisch) geschoold wordt in werkzame instructiemethodieken die passen bij het onderwijsconcept van de school. | 99% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat ouder(s)/verzorger(s) op de hoogte zijn van het beleid op HGW (wat, wie, wanneer), de zorgstructuur en het beleid op de ondersteuningsgebieden. | 90% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt van voorschool naar basisonderwijs tussen groepen binnen het basisonderwijs, van basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs of een andere vorm van onderwijs. | 93% |

| | | |
|-----------------|---|------|
| | De schoolleiding evalueert jaarlijks of de basisondersteuning tegemoetkomt aan de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en past het beleid hierop aan. | 88% |
| Signaleren | De leerkracht neemt ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) de informatie door uit het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | 93% |
| | De leerkracht observeert leerlingen om de kennis, vaardigheden en het gedrag (systematisch) in beeld te brengen. | 93% |
| | De leerkracht neemt methodegebonden toetsen af en/of evalueert systematisch de vorderingen van de leerlingen. | 97% |
| | De leerkracht neemt ten minste twee keer per jaar methodeongebonden toetsen af en analyseert deze. | 100% |
| | De leerkracht treedt in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | 93% |
| Plannen | De leerkracht neemt een werkzame interventie mee in de voorbereiding van de lessen (week-, maand- en jaarplanning) voor de geplande periode. | 96% |
| | De leerkracht neemt de interventie op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 65% |
| Realiseren | De leerkracht voert de interventie uit in de lespraktijk. | 100% |
| | De leerkracht evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling, door bijvoorbeeld het voeren van diagnostische gesprekken, het afnemen van methodegebonden toetsen en observatie (formatieve evaluatie). | 90% |
| | De leerkracht neemt de tussentijdse vorderingen op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 74% |
| Evalueren | De leerkracht evalueert of de interventie het gewenste effect heeft gehad. | 87% |
| | De leerkracht neemt de effecten van de interventie op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 62% |
| | Indien de interventie werkt, doorloopt de leerkracht deze cyclus vanaf stap 1. Indien de interventie onvoldoende heeft gewerkt en de leerkracht verwacht dat er meer ondersteuning nodig is, wordt cyclus 2 doorlopen vanaf stap 1. | 100% |
| <i>Cyclus 2</i> | | |
| Signaleren | De leerkracht observeert leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften om de kennis, vaardigheden en het gedrag systematisch in beeld te brengen. | 94% |
| | De leerkracht neemt methodegebonden toetsen af en/of evalueert systematisch de vorderingen van de leerlingen. | 96% |
| | De leerkracht neemt ten minste twee keer per jaar methodeongebonden toetsen af en analyseert deze. | 100% |
| | De leerkracht treedt in interactie met leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | 93% |
| | De leerkracht reflecteert op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | 84% |
| | De leerkracht bespreekt met de interne begeleider wat er gesignaleerd is bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | 99% |
| | De leerkracht stemt met de interne begeleider af over het al dan niet inzetten van een screeningsinstrument bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | 93% |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| | De leerkracht en/of de interne begeleider screent leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | 87% |
| | De leerkracht en/of de interne begeleider gaat in gesprek met ouder(s)/verzorger(s) over de ontwikkeling van de leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften en verzamelt, indien nodig, aanvullende informatie. | 99% |
| Begrijpen | De leerkracht en de interne begeleider analyseren de observaties, de toetsresultaten, de resultaten op de screening en de aanvullende informatie om inzicht te krijgen in mogelijke oorzaken van de specifieke ondersteuningsbehoefte. | 93% |
| | De leerkracht en de interne begeleider analyseren de invloed van het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen op de specifieke ondersteuningsbehoefte. | 87% |
| | De leerkracht en de interne begeleider stellen vast welke informatie nog ontbreekt bij het bepalen van de ondersteuningsbehoefte. Daar waar nodig wordt deze aanvullende informatie nog opgevraagd. | 99% |
| | De leerkracht en/of de interne begeleider rapporteert de verzamelde informatie in het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | 96% |
| Plannen | De leerkracht stelt, in samenwerking met de interne begeleider, een individueel plan van aanpak op, bestaande uit in ieder geval: doelen, werkzame interventies, rolverdeling (leerkracht/interne begeleider/ouder(s)/verzorger(s)), afspraken en evaluatiemomenten. | 87% |
| | De leerkracht neemt de interventies mee in de voorbereiding van de lessen (week-, maand- en jaarplanning) voor de geplande periode. | 94% |
| | De leerkracht en/of de interne begeleider neemt het individuele plan van aanpak op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 88% |
| | De leerkracht en/of de interne begeleider bespreken het individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | 90% |
| Realiseren | De leerkracht voert, in samenwerking met de interne begeleider, het individuele plan van aanpak uit in de lespraktijk. | 94% |
| | De interne begeleider observeert de leerkracht voor aanvullende feedback op het gegeven onderwijs. | 80% |
| | De leerkracht evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften, door bijvoorbeeld het voeren van diagnostische gesprekken, het afnemen van methodegebonden toetsen en observatie (formatieve evaluatie). | 91% |
| | De leerkracht bespreekt met de interne begeleider de voortgang en stelt, indien nodig, samen met de interne begeleider de interventies en/of planning bij, zoals opgenomen in het individuele plan van aanpak. | 97% |
| | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de tussentijdse vorderingen met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | 93% |
| | De leerkracht en/of de interne begeleider neemt de tussentijdse vorderingen op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 94% |
| Evalueren | De leerkracht evalueert, in samenwerking met de interne begeleider, of de einddoelen zijn behaald (summatieve evaluatie). | 94% |
| | De leerkracht stemt met de interne begeleider af of een aangepast individueel plan van aanpak en/of aanvullende begeleiding (vanuit school of extern) nodig is om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling. | 80% |
| | De leerkracht stelt, indien nodig, in samenwerking met de interne begeleider een aangepast individueel plan van aanpak op met eventuele aanvullende begeleiding (vanuit school of extern). | 91% |
| | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de bevindingen en het aangepaste individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | 97% |

| | | |
|--|--|-----|
| | De leerkracht en/of de interne begeleider neemt de resultaten van de summatieve evaluatie en het aangepaste individuele plan van aanpak op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 93% |
| | Indien aanvullende externe begeleiding nodig is en ouder(s)/verzorger(s) dit ondersteunen, zet de interne begeleider aanvullende externe begeleiding in gang. | 94% |

Tabel 1b. Percentage van de onderzochte basisscholen dat het normenkader heeft gerealiseerd (ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren)

| Fase | Norm (indicator) | Percentage |
|--|--|-------------------|
| <i>Lees-, spellingsproblemen en dyslexie</i> | | |
| Vorbereiden | De schoolleiding faciliteert de opstap naar dyslexieonderzoek. | 97% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam kennis heeft van de vakinhoud en leerlijnen rondom lezen en spelling. | 97% |
| | De schoolleiding draagt zorg voor een aanspreekpunt voor dyslexie. | 93% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie met betrekking tot lees-, spellingsproblemen en dyslexie bevat. | 97% |
| Signaleren | De leerkracht achterhaalt ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) of er sprake is van een vermoeden van of vastgestelde dyslexie | 99% |
| | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de lees- en spellingsproblemen. | 96% |
| | De leerkracht intensiveert het onderwijsaanbod op het gebied van lezen en spellen en biedt verlengde instructie. | 100% |
| | De leerkracht en/of de interne begeleider screent op lees-, spellingsproblemen en dyslexie volgens het dyslexieprotocol, met behulp van werkzame methoden. | 96% |
| | De leerkracht verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op het taalaanbod thuis en dyslexie. | 93% |
| Plannen | De leerkracht stelt, conform het dyslexieprotocol, een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie en daarbij behorende werkzame interventies. | 87% |
| Evalueren | De leerkracht evalueert, in samenwerking met de interne begeleider, of er vermoedens zijn van dyslexie bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld. | 100% |
| | De leerkracht of de interne begeleider bespreekt het eventuele belang van dyslexieonderzoek bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld. | 100% |
| | Indien aanvullende externe begeleiding nodig is en ouder(s)/verzorger(s) dit ondersteunen, dient de interne begeleider een aanvraag in voor dyslexieonderzoek. | 97% |

| | | |
|---------------------------------|--|-----|
| <i>Meer- en hoogbegaafdheid</i> | | |
| Vorbereiden | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een uitdagend aanbod (buiten de bestaande methode) dat aansluit bij de ondersteuningsbehoefte en talenten van de leerling. | 91% |
| | De schoolleiding draagt zorg voor een aanspreekpunt voor meer- en hoogbegaafdheid | 91% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie met betrekking tot meer- en hoogbegaafdheid bevat. | 91% |
| Signaleren | De leerkracht achterhaalt ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) of er sprake is van meer- of hoogbegaafdheid. | 88% |
| | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de talenten/capaciteiten van leerlingen. | 94% |
| | De leerkracht toetst door bij leerlingen die structureel hoge resultaten hebben. | 72% |
| | De leerkracht verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op de talenten van de leerling. Aanvullend kan er eventueel gebruik worden gemaakt van een screeningsinstrument om informatie op te halen bij ouder(s)/verzorger(s). | 90% |
| Plannen | De leerkracht stelt een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor meer- en hoogbegaafden en daarbij behorende werkzame interventies. | 71% |
| <i>Executieve functies</i> | | |
| Vorbereiden | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er een leerlingvolgsysteem/leerlingdossier is met aandacht voor de executieve functies. | 42% |
| | De schoolleiding draagt zorg voor een aanspreekpunt voor executieve functies. | 55% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie met betrekking tot executieve functies bevat. | 74% |
| Signaleren | De leerkracht achterhaalt ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) of er sprake is van zwakke executieve functies. | 67% |
| | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de executieve functies. | 68% |
| | De leerkracht verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op het executief functioneren thuis. Aanvullend kan er eventueel gebruik worden gemaakt van een screeningsinstrument om informatie op te halen bij ouder(s)/verzorger(s). | 70% |
| Plannen | De leerkracht stelt een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor executieve functies (op school en thuis) en daarbij behorende werkzame interventies. | 65% |

Tabel 1c. Percentage van de onderzochte scholen voor voortgezet onderwijs dat het normenkader heeft gerealiseerd (ondersteuningsgebied-overstijgende indicatoren)

| Fase | Norm (indicator) | Percentage |
|-----------------|--|------------|
| <i>Cyclus 1</i> | | |
| Voorbereiden | De schoolleiding faciliteert de professionalisering van het schoolteam gericht op principes van handelingsgericht werken (HGW) en dat het schoolteam op een systematische manier handelingsgericht werkt. | 74% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat de school een functionerende ondersteuningsstructuur heeft en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | 97% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat de school over een schoolgids beschikt en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | 100% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er beleid is op het gebied van basisondersteuning. | 94% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam kennis heeft van de ondersteuningsgebieden, screeningsinstrumenten, protocollen en werkzame interventies. | 69% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat screeningsinstrumenten en protocollen (bijv. dyslexie) aanwezig en voor het schoolteam vindbaar zijn. | 88% |
| | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een beredeneerd aanbod. Hierin zijn opgenomen: doelen, doorgaande lijn en samenhang, organisatie en een adequate pedagogisch-didactische uitwerking. | 88% |
| | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een functionerend leerlingvolgsysteem en leerlingdossier en is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam daar kennis van heeft. | 94% |
| | De schoolleiding faciliteert dat het schoolteam op een systematisch en zorgvuldige wijze informatie verzamelt (m.b.v. leerlingvolgsysteem en leerlingdossier) over de belangrijkste ontwikkelgebieden van de leerling. | 96% |
| | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het pedagogisch beleid en dat het schoolteam hiervan op de hoogte is. | 90% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam (systematisch) geschoold wordt in werkzame instructiemethodieken die passen bij het onderwijsconcept van de school. | 85% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat ouder(s)/verzorger(s) op de hoogte zijn van het beleid op HGW (wat, wie, wanneer), de zorgstructuur en het beleid op de ondersteuningsgebieden. | 85% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, tussen groepen binnen het voortgezet onderwijs of een andere vorm van onderwijs. | 93% |
| | De schoolleiding evalueert jaarlijks of de basisondersteuning tegemoetkomt aan de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en past het beleid hierop aan. | 68% |
| Signaleren | De vakdocenten en de mentor nemen ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) de informatie door uit het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | 82% |
| | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om de kennis, vaardigheden en het gedrag (systematisch) in beeld te brengen. | 84% |
| | De vakdocenten evalueren systematisch de vorderingen van de leerlingen. | 96% |

| | | |
|-------------------|--|------|
| | De vakdocenten (in de bovenbouw) nemen summatieve toetsen af volgens het PTA en analyseren deze. | 85% |
| | De vakdocenten en/of de mentor treden in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | 96% |
| | De vakdocenten en/of de mentor reflecteren op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | 79% |
| Plannen | De vakdocent en/of de mentor neemt een gepaste interventie mee in de voorbereiding van de (vak-/mentor)lessen. | 84% |
| | De vakdocent of de mentor neemt de interventie op in een notitie in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 75% |
| Realiseren | De vakdocent en/of de mentor voert de interventie uit in de lespraktijk. | 93% |
| | De vakdocent en/of de mentor evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling, door bijvoorbeeld het voeren van diagnostische gesprekken, het afnemen van formatieve toetsen en het observeren van de leerling (formatieve evaluatie). | 85% |
| | De vakdocent en/of de mentor neemt de tussentijdse vorderingen op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 81% |
| Evalueren | De vakdocent en/of de mentor evalueert of de interventie het gewenste effect heeft gehad. | 74% |
| | De vakdocent en/of de mentor neemt de effecten van de interventie op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 59% |
| | Indien de interventie werkt, doorloopt de vakdocent en/of de mentor deze cyclus vanaf stap 1. Indien de interventie onvoldoende heeft gewerkt en de mentor verwacht dat er meer ondersteuning nodig is, wordt cyclus 2 doorlopen vanaf stap 1. | 87% |
| <i>Cyclus 2</i> | | |
| Signaleren | De mentor bespreekt de leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met het ondersteuningsteam. | 90% |
| | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om de kennis, vaardigheden en het gedrag systematisch in beeld te brengen. | 88% |
| | De vakdocenten en de mentor evalueren systematisch de vorderingen van de leerlingen. | 93% |
| | De vakdocenten (in de bovenbouw) nemen summatieve toetsen af volgens het PTA en analyseren deze. | 91% |
| | De vakdocenten en de mentor treden in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | 90% |
| | De vakdocenten en de mentor reflecteren op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | 82% |
| | De vakdocenten bespreken met de mentor wat er gesignaleerd is. | 97% |
| | De mentor bespreekt (met input van de vakdocenten) met het ondersteuningsteam wat er gesignaleerd is en stemt met het ondersteuningsteam af over het al dan niet inzetten van een screeningsinstrument. | 82% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam screent leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | 62% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam gaat in gesprek met ouder(s)/verzorger(s) over de ontwikkeling van de leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften en verzamelt, indien nodig, aanvullende informatie. | 100% |

| | | |
|------------|---|-----|
| Begrijpen | De mentor en het ondersteuningsteam analyseren de observaties, de toetsresultaten, de resultaten op de screening en de aanvullende informatie om inzicht te krijgen in mogelijke oorzaken van de specifieke ondersteuningsbehoefte en de bevorderende en belemmerende factoren. | 99% |
| | De mentor en het ondersteuningsteam analyseren, in samenwerking met de vakdocenten, de invloed van het gegeven onderwijsaanbod en het pedagogisch-didactisch handelen in de lespraktijk. | 90% |
| | De mentor en het ondersteuningsteam stellen vast welke informatie nog ontbreekt bij het bepalen van de ondersteuningsbehoefte. Daar waar nodig wordt deze aanvullende informatie nog opgevraagd. | 99% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam rapporteert de verzamelde informatie in het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | 97% |
| Plannen | De mentor stelt, in samenwerking met het ondersteuningsteam, een individueel plan van aanpak op, bestaande uit in ieder geval: doelen, werkzame interventies, rolverdeling (vakdocenten/mentor/onsteuningsteam/ouder(s)/verzorger(s)), afspraken en evaluatiemomenten. | 75% |
| | De vakdocenten en/of de mentor nemen de interventies uit het individuele plan van aanpak mee in de voorbereiding van de (vak-/mentor)lessen (week-, maand- en jaarplanning) voor de geplande periode. | 68% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam neemt het individuele plan van aanpak op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 94% |
| | De mentor en het ondersteuningsteam bespreken het individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | 94% |
| Realiseren | De vakdocenten en/of de mentor voert, met ondersteuning van het ondersteuningsteam, het individuele plan van aanpak uit in de lespraktijk. | 87% |
| | Het ondersteuningsteam observeert de vakdocenten en/of mentor voor aanvullende feedback op het gegeven onderwijs. | 49% |
| | De vakdocenten en/of de mentor evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling, door bijvoorbeeld het voeren van diagnostische gesprekken, het afnemen van formatieve toetsen en het observeren van de leerling (formatieve evaluatie). | 82% |
| | De mentor bespreekt met de vakdocent en het ondersteuningsteam de voortgang en stelt, indien nodig, samen met het ondersteuningsteam de interventies en/of planning bij, zoals opgenomen in het individuele plan van aanpak. | 94% |
| | De mentor en het ondersteuningsteam bespreken de tussentijdse vorderingen met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | 94% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam neemt de tussentijdse vorderingen op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 97% |
| Evalueren | De mentor evalueert, in samenwerking met de vakdocent en het ondersteuningsteam, of de einddoelen zijn behaald (summatieve evaluatie). | 79% |
| | De mentor stemt met het ondersteuningsteam af of een aangepast individueel plan van aanpak en/of aanvullende begeleiding (vanuit school of extern) nodig is om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling. | 90% |
| | De mentor stelt, indien nodig, in samenwerking met het ondersteuningsteam een aangepast individueel plan van aanpak op met eventuele aanvullende begeleiding (vanuit school of extern). | 79% |
| | De mentor en het ondersteuningsteam bespreken de bevindingen en het aangepaste individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | 97% |

| | | |
|--|---|-----|
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam neemt de resultaten van de summatieve evaluatie en het aangepaste individuele plan van aanpak op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | 96% |
| | Indien aanvullende externe begeleiding nodig is en ouder(s)/verzorger(s) dit ondersteunen, zet het ondersteuningsteam de aanvullende externe begeleiding in gang. | 93% |

Tabel 1d. Percentage van de onderzochte scholen voor voortgezet onderwijs dat het normenkader heeft gerealiseerd (ondersteuningsgebied-specifieke indicatoren)

| Fase | Norm (indicator) | Percentage |
|--|---|------------|
| <i>Lees-, spellingsproblemen en dyslexie</i> | | |
| Vorbereiden | De schoolleiding faciliteert de opstap naar dyslexieonderzoek. | 90% |
| | De schoolleiding draagt zorg voor een aanspreekpunt voor dyslexie. | 96% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie met betrekking tot lees-, spellingsproblemen en dyslexie bevat. | 97% |
| Signaleren | De mentor, de vakdocenten en/of het ondersteuningsteam achterhalen ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) of er sprake is van een vermoeden van of vastgestelde dyslexie en/of lees- en/of spellingsproblemen. | 96% |
| | De vakdocent observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de lees- en spellingsproblemen. | 82% |
| | De vakdocent intensiveert het onderwijsaanbod op het gebied van lezen en spellen en differentieert tijdens de instructie. | 66% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam screent op dyslexie volgens het dyslexieprotocol, met behulp van werkzame methoden. | 81% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op het taalaanbod thuis en dyslexie. | 90% |
| Plannen | De mentor en het ondersteuningsteam stellen een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie en daarbij behorende werkzame interventies. | 71% |
| Evalueren | De mentor evalueert, in samenwerking met het ondersteuningsteam, of er vermoedens zijn van dyslexie bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld. | 87% |
| | De mentor of het ondersteuningsteam bespreekt het eventuele belang van dyslexieonderzoek bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld. | 93% |
| | Indien aanvullende externe begeleiding nodig is en ouder(s)/verzorger(s) dit ondersteunen, dient het ondersteuningsteam een aanvraag in voor dyslexieonderzoek. | 72% |
| <i>Meer- en hoogbegaafdheid</i> | | |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Vorbereiden | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een uitdagend aanbod (buiten de bestaande methode) dat aansluit bij de ondersteuningsbehoefte en talenten van de leerling. | 72% |
| | De schoolleiding draagt zorg voor een aanspreekpunt voor meer- en hoogbegaafdheid. | 65% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie met betrekking tot meer- en hoogbegaafdheid bevat. | 68% |
| Signaleren | De mentor, de vakdocenten en/of het ondersteuningsteam achterhalen ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) of er sprake is van meer- en hoogbegaafdheid. | 69% |
| | De vakdocent observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de talenten/capaciteiten van leerlingen. | 59% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op de talenten van de leerling. Aanvullend kan er eventueel gebruik worden gemaakt van een screeningsinstrument om informatie op te halen bij ouder(s)/verzorger(s). | 69% |
| Plannen | De mentor en het ondersteuningsteam stellen een individueel plan van aanpak op gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor meer- en hoogbegaafden en daarbij behorende werkzame interventies. | 63% |
| Executieve functies | | |
| Vorbereiden | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een aanbod op studievoordigheden (leren leren, leren denken). | 88% |
| | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er een leerlingvolgsysteem/leerlingdossier is met aandacht voor de executieve functies. | 46% |
| | De schoolleiding draagt zorg voor een aanspreekpunt voor executieve functies. | 62% |
| | De schoolleiding faciliteert dat er een ('warme') overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie met betrekking tot executieve functies bevat. | 75% |
| Signaleren | De mentor, de vakdocenten en/of het ondersteuningsteam achterhalen ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) of er sprake is van zwakke executieve functies. | 69% |
| | De vakdocent observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de executieve functies. | 68% |
| | De mentor en/of het ondersteuningsteam verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op het executief functioneren thuis. Aanvullend kan er eventueel gebruik worden gemaakt van een screeningsinstrument om informatie op te halen bij ouder(s)/verzorger(s). | 68% |
| Plannen | De mentor en het ondersteuningsteam stellen een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor executieve functies (op school en thuis) en daarbij behorende werkzame interventies. | 65% |

Bijlage 6 | Normenkaders

Zie de volgende pagina's voor de versies van de normenkaders.

6.1 Eerste versie

[\(terug naar rapporttekst pagina 15\)](#)

Primair onderwijs

| Nummer | Model | Minimaal/groei | Norm (wie, wat, waar, hoe?) [1] | Executieve functies | Meer- en hoogbegaafdheid | Laes-, spellingsproblemen en dyslexie | |
|--------|--|----------------|--|--|---|--|--|
| 0 | Voorbereiden/ conditie (s de BMC-term) | minimaal | 0.1 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam geprofessionaliseerd wordt op de principes van handlingsgericht werken (HGWW) en dat het schoolteam op een systematische manier werkt binnen het kader van HGWW. | | | |
| | | | 0.2 | De schoolleider zorgt ervoor dat de school een functionerende zinsstructuur heeft en dat het schoolteam kennis heeft van de zinsstructuur. | | | |
| | | | 0.3 | De schoolleider zorgt ervoor dat de school over een schoolondersteuningsplan (SOP) beschikt en dat het schoolteam kennis heeft van het SOP. | | | |
| | | | 0.4 | De schoolleider zorgt ervoor dat er schoolbeleid is op de ondersteuningsgebieden, gevalideerde screeningsinstrumenten, protocollen en bewezen effectieve interventies. | | | De schoolleider faciliteert dyslexieonderzoek. |
| | | | 0.5 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam kennis heeft van de ondersteuningsgebieden, gevalideerde screeningsinstrumenten, protocollen en bewezen effectieve interventies.* | | | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam kennis heeft van de vaardigheden en leerlijnen rondom lezen en spelling. |
| | | | 0.6 | De schoolleider zorgt ervoor dat gevalideerde screeningsinstrumenten en protocollen, zoals voor dyslexie, voor iedereen vindbaar zijn. | | | |
| | | | 0.7 | De schoolleider zorgt op de verschillende ontwikkelgebieden voor een berekend aanbod hierin zijn opgenomen: doelen, doorlooptijd en samenhang, organisatie en een adequate pedagogische-didactische uitwerking. | De schoolleider zorgt voor een uitdagend aanbod (buiten de bestaande methode) dat aansluit bij de ondersteuningsbehoefte en talenten van de leerling. | | |
| | | | 0.8 | De schoolleider zorgt voor een functionerend leerlingvolgsysteem en leerlingdossier en zorgt ervoor dat het schoolteam daar kennis van heeft. | De schoolleider zorgt ervoor dat er een leerlingvolgsysteem/leerlingdossier is met aandacht voor de executieve functies. | De schoolleider zorgt ervoor dat er een leerlingvolgsysteem/leerlingdossier is met aandacht voor aspecten van meer- en hoogbegaafdheid. | |
| | | | 0.9 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam op een systematische en zorgvuldige wijze informatie verzamelt (m.b.v. leerlingvolgsysteem en leerlingdossier) over de belangrijkste ontwikkelgebieden van de leerling (cognitief, sociaal-emotioneel, motorisch, taal, spraak en gedrag). | | | |
| | | | 0.10 | De schoolleider zorgt ervoor dat er pedagogisch beleid is en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | | | |
| | | 0.11 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam (systematisch) geschoold wordt in bewezen effectieve instructiemethoden die passen bij het onderwijsconcept van de school. | | | | |
| | | 0.12 | De schoolleider zorgt ervoor dat ouders op de hoogte zijn van het beleid op HGWW (wat, wie, wanneer), de zinsstructuur, het SOP en het beleid op de ondersteuningsgebieden. | De schoolleider draagt zorg voor een aanspreekpunt voor executieve functies. | De schoolleider draagt zorg voor een aanspreekpunt voor executieve functies. | De schoolleider draagt zorg voor een aanspreekpunt voor dyslexie. | |
| | | 0.13 | De schoolleider zorgt ervoor dat er sprake is van een (warme) overdracht van voorbeeld naar basisonderwijs, tussen groepen binnen het basisonderwijs, van basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs of een andere vorm van onderwijs. | De schoolleider zorgt ervoor dat de (warme) overdracht in ieder geval informatie met betrekking tot executieve functies bevat. | De schoolleider zorgt ervoor dat de (warme) overdracht in ieder geval informatie met betrekking tot meer- en hoogbegaafdheid bevat. | De schoolleider zorgt ervoor dat de (warme) overdracht in ieder geval informatie met betrekking tot lees-, spellingsproblemen en dyslexie bevat. | |
| groei | model | | | De schoolleider zorgt ervoor dat in het beleid op executieve functies, tevens is opgenomen dat de executieve functies jaarlijks gescreend worden. | De leerkracht voert leergesprekken met meer- en hoogbegaafde leerlingen, om de leerlingen te laten reflecteren op hun handelen, gedrag en gevoel. | De schoolleider zorgt voor een systematische (vrijwillige) screening op mogelijke signalen of risico's in de ontwikkeling ten aanzien van lezen en spelling. | |
| | | | | De schoolleider zorgt voor een leerlijn executieve functies waarop leerlingen kunnen worden geschoord ten opzichte van zichzelf en/of de rest van de klas. | De schoolleider faciliteert peercontact indien gewenst. | | |
| | | | | Beleids- de leerkracht maakt gebruik van een leerlijn executieve functies om de leerling te scoren ten opzichte van zichzelf en/of de rest van de klas. | De leerkracht heeft kennis van complexe HB begeleiding, zoals begeleiding tenzij exceptional, perfectionisme en taalangst. | | |
| | | | | Beleids- de leerkracht screent elke leerling jaarlijks ten minste op de vijf executieve functies: uitgestelde aandacht, reflectie, planning, organisatie en werkgeheugen. | | | |
| | | | | | | | |
| 1 | Signaleren | minimaal | 1.1 | De leerkracht neemt ter voorbereiding op het schooljaar (van de leerling) de informatie door uit het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | De leerkracht achterhaalt of er sprake is van zwakke executieve functies. | De leerkracht achterhaalt of er sprake is van meer- of hoogbegaafdheid. | De leerkracht achterhaalt of er sprake is van een vermoeden van of vastgestelde dyslexie. |
| | | | 1.2 | De leerkracht observeert leerlingen om de kennis, vaardigheden en het gedrag systematisch in beeld te brengen. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de executieve functies.* | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van hun talenten/capaciteiten.* | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de lees- en spellingsproblemen.* |
| | | | 1.3 | De leerkracht neemt methodegebonden toetsen af en/of evalueert systematisch de vorderingen van de leerlingen (formatief en summatief). | | | |
| | | | 1.4 | De leerkracht neemt ten minste één keer per jaar methodegebonden toetsen af en analyseert deze. | | De leerkracht toetst door bij leerlingen die structureel hoge resultaten hebben. | |
| | | | 1.5 | De leerkracht breidt in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ondersteuningsebehoefte. | | | De leerkracht interviueert het onderwijsaanbod op het gebied van lezen en spellen en biedt verlengde instructie. |
| | | | 1.6 | De leerkracht reflecteert op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | | | |
| | | | 1.7 | De leerkracht bespreekt met de interne begeleider wat er gesignaleerd is (middels observatie, toetsen en interactie met de leerling) en stemt met de interne begeleider/leert af over het al dan niet inzetten van een gevalideerd screeningsinstrument. | | | |

| | | | | | | | |
|---|------------|------------|-----|---|---|---|--|
| | | | 1.0 | De leerkracht en/of interne begeleider screent leerlingen met een afwijkende ontwikkeling met behulp van een gevalideerd screeninginstrument. | | | De school screent op lees-, spellingsproblemen en dyslexie volgens het dyslexieprotocol, met behulp van effectief bewezen methoden: 1. Rapid Automatized Naming (gebrek aan snelheid is een betere indicator dan aan nauwkeurigheid); 2. inadequate leesbes van leerlingen op intrudies (lessen); 3. lage leesvaardigheid (accuraat en vloeiend lezen of spellen); 4. hogere leesvaardigheid vergelijken met leesvaardigheid; 5. lage vocabular voor 'herkenwoorden' |
| | | | 1.5 | De leerkracht en/of interne begeleider gaat in gesprek met ouders om alle vertegenwoordigers over de ontwikkeling van de leerling te betrekken en verzamelt, met behulp van open vragen, aanvullende informatie | De leerkracht verzamelt aanvullende informatie via ouders die in ieder geval betrekking heeft op taalgedrag thuis, omgevingsfactoren (stress, drukte, onzekerheid), rijping, rol van ouders (waarde, organisatie, voorspelbaarheid). Aanvullend kan er gebruik worden gemaakt van een screeninginstrument om informatie op te halen bij ouders. | De leerkracht verzamelt aanvullende informatie via ouders die in ieder geval betrekking heeft op bijzondere talenten, erfelijkheden, gedrag en cognitie. Aanvullend kan er gebruik worden gemaakt van een screeninginstrument om informatie op te halen bij ouders. | De leerkracht verzamelt aanvullende informatie via ouders die in ieder geval betrekking heeft op dyslexie bij een van de biologische ouders, (zwak) taalvaardigheid thuis, (klein) woordenschat, problemen (gedrag) met het gehoor. |
| | | grofmiddel | | | | De schoolleider wordt bij aanvang van het schooljaar een gesprek met ouders over de ontwikkeling en de ondersteuningsbehoefte van de leerling. | |
| | | | | | | De leerkracht en/of interne begeleider screent alle leerlingen bij aanvang van het schooljaar op hun taalontwikkeling. | |
| 2 | Begrijpen | minimaal | 2.1 | De leerkracht analyseert de observaties, de toetsresultaten, de resultaten op de screening en de aanvullende informatie om inzicht te krijgen in mogelijke oorzaken van de afwijkende ontwikkeling en de beïnvloedende en belemmerende factoren | | | |
| | | | 2.2 | De leerkracht analyseert de invloed van het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen op de afwijkende ontwikkeling | | | |
| | | | 2.3 | De leerkracht bespreekt de analyse met de interne begeleider en/of expert | | | |
| | | | 2.4 | De leerkracht stelt samen met de interne begeleider en/of expert vast welke informatie nog ontbreekt bij het bepalen van de ondersteuningsbehoefte. Daar waar nodig wordt deze aanvullende informatie nog opgevraagd | | | |
| | | | 2.5 | De leerkracht rapporteert de verzamelde informatie in het leerlingvolgysteem en het leerproces | | | |
| | | grofmiddel | | | | | |
| 3 | Planeren | minimaal | 3.1 | De leerkracht, samen met de interne begeleider/expert, een individueel plan van aanpak op, bestaande uit in ieder geval: doelen, effectief bewezen interventies, rolverdeling (leerkracht/interne begeleider/expert/ouders), afspraken en evaluatiemomenten | De leerkracht stelt een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor executieve functies en daarbij behorende effectief bewezen interventies.* | De leerkracht stelt een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor motor- en hooggevoel en daarbij behorende effectief bewezen interventies.* | De leerkracht stelt een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor lees-, spellingsproblemen en dyslexie en daarbij behorende effectief bewezen interventies.* |
| | | | 3.2 | De leerkracht/interne begeleider neemt het individuele plan van aanpak op in het leerlingvolgysteem/leeringsdossier | | | |
| | | | 3.3 | De leerkracht en/of de interne begeleider/expert bespreekt het individuele plan van aanpak met ouders en (afhankelijk van de leeftijd -small group of-) de leerling | | | |
| | | | 3.4 | De leerkracht neemt de interventies mee in de voorbereiding van de lessen (les-, maand- en jaarplanning) voor de geplande periode | | | |
| | | grofmiddel | | De leerkracht wordt geïnformeerd door de interne begeleider voor aanvullende feedback op het individuele plan van aanpak | In het individuele plan van aanpak wordt opgenomen dat de ondersteuning wordt aangeboden door een gelijkwaardige professional, leerspecialist of leerkracht met de master SENI | De leerkracht neemt in het individuele plan van aanpak op dat de leerling inzicht krijgt in de eigen leerroute en zich daarmee eigenaar voelt van het eigen leerproces | |
| | | | | | Alle condities moeten gecreëerd worden waardoor kinderen hun executieve functies optimaal kunnen gebruiken | | |
| 4 | Realiseren | minimaal | 4.1 | De leerkracht, samen met de interne begeleider/expert en/of ondersteunende, het individuele plan van aanpak uit in zijn/haar lespraktijk (binnen of buiten het leslokaal) | | | |
| | | | 4.2 | De leerkracht evalueert het lees- en ontwikkelproces van de leerling, door bijvoorbeeld het voeren van diagnostische gesprekken, het afnemen van methodegedronden toetsen en het observeren van de leerling (formele evaluatie) | | | |
| | | | 4.3 | De leerkracht bespreekt de tussentijdse evaluatie met de leerling over het geven van feedback en leerdoel | | | |
| | | | 4.4 | De leerkracht neemt de interne begeleider/expert mee in de voortgang en stelt in overleg daar waar nodig de interventies en/of planning bij, zoals opgenomen in het individuele plan van aanpak | | | |

| | | | | | | | |
|---|--------------------------------|------------|-----|---|--|--|---|
| | | | 4.5 | De leerkracht/interne begeleider bespreekt de tussentijdse evaluatie met ouders en de leerling. | | | |
| | | | 4.6 | De leerkracht/interne begeleider neemt de tussentijdse evaluatie op in het leerlingvolgysysteem/leerlingdossier. | | | |
| | | groenmodel | | | | | |
| 5 | 1x het begrip is al toegevoegd | roze model | | | | | |
| | | groenmodel | | | | | |
| | | roze model | | | | | |
| | | groenmodel | | | | | |
| 6 | Evalueren | maatsjaal | 6.1 | De leerkracht/interne begeleider bespreekt de tussentijdse evaluatie met de interne begeleider/leerkracht, of de eindtoetsen zijn bevestigd (summatieve evaluatie). | | | De leerkracht/interne begeleider bespreekt met de interne begeleider/leerkracht, of er vermoedens zijn van dyslexie. |
| | | | 6.2 | De leerkracht analyseert, in samenwerking met de interne begeleider, wat maakt dat de eindtoetsen al dan niet behaald zijn. | | | |
| | | | 6.3 | De leerkracht stemt af met de interne begeleider/leerkracht in hoe vaak aanvullende begeleiding buiten de klas benodigd is om afdoende tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling. | | | |
| | | | 6.4 | De leerkracht stemt met de interne begeleider/leerkracht af of een nieuw individueel plan van aanpak benodigd is, of de benodigde interventies door de school gerealiseerd kunnen worden of dat hiervoor aanvullende externe begeleiding benodigd is. | | | |
| | | | 6.5 | De leerkracht stelt indien nodig, in samenwerking met de interne begeleider/leerkracht, een nieuw individueel plan van aanpak op waarin eventuele aanvullende externe begeleiding wordt opgenomen. | | | |
| | | | 6.6 | De leerkracht/interne begeleider bespreekt de bevindingen en het nieuwe individuele plan van aanpak met ouders en de leerling. | | | De leerkracht/interne begeleider bespreekt het eventuele belang van dyslexieonderzoek. |
| | | | 6.7 | De leerkracht/interne begeleider neemt de summatieve evaluatie en het eventuele nieuwe individuele plan van aanpak op in het leerlingvolgysysteem/leerlingdossier. | | | |
| | | | 6.8 | Indien aanvullende externe begeleiding benodigd is en ouders dit ondersteunen, zet de interne begeleider aanvullende externe begeleiding in gang. | | | Indien aanvullende externe begeleiding benodigd is en ouders dit ondersteunen, zet de interne begeleider dyslexieonderzoek in gang. |
| | | groenmodel | | | | | |

| Numero | Model | Minimaal/groei | Norm (wie, wat, waar, hoe?) Wie doet wat op welke manier? [1] | Executieve functies | Meer- en hoogbegaaftheid | Lees-, spellingsproblemen en dyslexie |
|--------|---|--|--|--|--|---|
| 0 | Voorbereider/controles (in de BMC-term) | minimaal | | | | |
| | | 0.1 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam geprofessionaliseerd wordt op de principes van nauwkeurig gericht, wettelijk (HGW) en dat het schoolteam op een systematische manier werkt binnen het kader van HGW. | | | |
| | | 0.2 | De schoolleider zorgt ervoor dat de school een functioneel zorgstructuur kent en dat het schoolteam kennis heeft van de zorgstructuur. | | | |
| | | 0.3 | De schoolleider zorgt ervoor dat de school over een schoolondersteuningsplan (SOP) beschikt en dat het schoolteam kennis heeft van het SOP. | | | |
| | | 0.4 | De schoolleider zorgt ervoor dat er schoolbreed is op de ondersteuningsgebieden, gevalideerde screeningsinstrumenten, protocollen en bewezen effectieve interventies. | | | |
| | | 0.5 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam kennis heeft van de ondersteuningsgebieden, gevalideerde screeningsinstrumenten, protocollen en bewezen effectieve interventies. | | | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam kennis heeft van de vaardigheid en leerstrategieën om te spelen. |
| | | 0.6 | De schoolleider zorgt ervoor dat gevalideerde screeningsinstrumenten en protocollen voor iedereen vindbaar zijn. | | | |
| | | 0.7 | De schoolleider zorgt op de verschillende ontwikkelingsgebieden voor een ondersteunend aanbod. Hiervan zijn opgenomen: doelen, doorlooptijd en samenhang, organisatie en een adequate pedagogisch didactische uitvoering. | De schoolleider zorgt voor een aanbod op studievaardigheden (lezen, leren, leren, denken). | De schoolleider zorgt voor een uitdaging aanbod (buiten de bestaande methode) dat aansluit bij de ondersteuningsbehoefte en talenten van de leerling. | |
| | | 0.8 | De schoolleider zorgt voor een functioneel leerlingvolgsysteem en leerlingdossier en zorgt ervoor dat het schoolteam daar kennis van heeft. | De schoolleider zorgt ervoor dat er een leerlingvolgsysteem/leerlingdossier is met aandacht voor de executieve functies. | De schoolleider zorgt ervoor dat er een leerlingvolgsysteem/leerlingdossier is met aandacht voor meer- en hoogbegaaftheid. | |
| | | 0.9 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam op een systematische en zorgvuldige wijze informatie verzamelt (in b.v. leerlingvolgsysteem en leerlingdossier) over de belangrijkste ontwikkelingsgebieden van de leerling. | | | |
| | | 0.10 | De schoolleider zorgt ervoor dat er pedagogisch beleid is en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | | | |
| | | 0.11 | De schoolleider zorgt ervoor dat het schoolteam (systeematisch) geschoold wordt in bewezen effectieve instructiemethoden die passen bij het onderwijsprofiel van de school. | | | |
| | | 0.12 | De schoolleider zorgt ervoor dat ouders op de hoogte zijn van het beleid op HGW (wat, wie, wanneer), de zorgstructuur, het SOP en het beleid op de ondersteuningsgebieden. | De schoolleider draagt zorg voor een aanspreekpunt over executieve functies. | De schoolleider draagt zorg voor een aanspreekpunt over meer- en hoogbegaaftheid. | De schoolleider draagt zorg voor een aanspreekpunt voor dyslexie. |
| 0.13 | De schoolleider zorgt ervoor dat er sprake is van een warme overdracht van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, tussen groepen binnen het voortgezet onderwijs of een andere vorm van onderwijs. | De schoolleider zorgt ervoor dat de (warme) overdracht in ieder geval informatie met betrekking tot executieve functies bevat. | De schoolleider zorgt ervoor dat de (warme) overdracht in ieder geval informatie met betrekking tot meer- en hoogbegaaftheid bevat. | De schoolleider zorgt ervoor dat de (warme) overdracht in ieder geval informatie met betrekking tot lees-, spellingsproblemen en dyslexie bevat. | | |
| | grootmodel | | | | | |
| | | | De schoolleider zorgt ervoor dat in het beleid op executieve functies levens is opgenomen dat de executieve functies jaarlijks genoemd worden. | De leerkracht voert leerspreken met meer- en hoogbegaaftde leerlingen om de leerlingen te laten reflecteren op hun handelen, denken en gevoel. | | |
| | | | De schoolleider zorgt voor een leerlijn executieve functies waarop leerlingen kunnen worden getoetst en op tijd van zichzelf ervoor de rest van de klas. | De schoolleider faciliteert peercontact indien gewenst. | | |
| | | | | De mentor/coördinator (?) gaat met de leerling in gesprek over toekomstperspectieven en bereidt de leerling voor op het voortgezet onderwijs. | | |
| | | | | De leerkracht heeft kennis van complexe HBI-begeleiding, zoals begeleiding bij een exceptionaal, perfectionisme en taalnog. | De school is op de hoogte van de leer- en meespeelvrij rondom dyslexie en de compenserende en ondersteunende maatregelen die mogelijk ervoor toegepast zijn. | |
| 1 | Signaleren | minimaal | | | | |
| | | 1.1 | De vakdocenten, de mentor en het zorgteam nemen het voortgezet op het schoolteam (van de leerling) de informatie over het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | De mentor, de vakdocenten en/of het zorgteam achten mee of er sprake is van tekortkomingen in de executieve functies. | De mentor, de vakdocenten en/of het zorgteam schakelen of er sprake is van meer- en hoogbegaaftheid. | De mentor, de vakdocenten en/of het zorgteam schakelen of er sprake is van een vermoeden van of vastgestelde dyslexie, en/of lees- en spellingsproblemen en informeren hierover de benodigde vakdocenten. |
| | | 1.2 | De mentor bespreekt de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte met het zorgteam. | | | |
| | | 1.3 | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om de kennis, vaardigheden en het gedrag systematisch in beeld te brengen. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de executieve functies. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de talenten, aanpakken van leerlingen. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van de lees- en spellingsproblemen. |
| | | 1.4 | De vakdocenten nemen formele toetsen af en/of evalueren systematisch de vooruitgang van de leerlingen (formeel en informeel). | | De leerkracht toetst door bij leerlingen die structureel hoge resultaten hebben. | |
| | | 1.5 | De vakdocenten nemen (in de bovenschool) summatieve toetsen af volgens het VTA en analyseren deze. | | | De leerkracht intervieneert het onderwijsaanbod op het gebied van lezen en spellen en biedt verlenende instructie. |
| | | 1.6 | De vakdocenten en de mentor treden in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoefte. | | | |
| 1.7 | De vakdocenten en de mentor reflecteren op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|-------------|----------|---|--|---|--|
| | | 1.8 | De valideercenten bespreken met de mentor wat er gesignaleerd is. | | | |
| | | 1.9 | De mentor bespreekt met ouders van de valideercenten met het zorgteam wat er gesignaleerd is (middelen die observatie, toetsen en interactie met de leerling) en stemt met het zorgteam af over het al dan niet inzetten van een (gevalideerd) screeninginstrument. | | | |
| | | 1.10 | De mentor en/of het zorgteam screenen leerlingen met een afwijkende ontwikkeling met behulp van een (gevalideerd) screeninginstrument. | | | De school screenen met behulp van effectief bewezen methoden: 1. Rapid Automated Naming (RAN - sampte taken waarbij leerlingen een reeks van letters, cijfers, symbolen of woorden zo snel mogelijk moeten benoemen). Gebrek aan snelheid is een betere indicator dan aan accuratesse. 2. Inadequate reacties van leerlingen op instructies (lessen). 3. Lage leesvaardigheid (accuraat en vloeiend lezen of spellen). 4. Hogere taalfvaardigheid vergeleken met leesvaardigheid. 5. Lager vocabulair voor 'leerwachten'. 6. breed onderzoeken van de leerling om aan te tonen dat het om dyslexie gaat en niet om andere verklarende factoren, zoals een sensorische stoornis of een tweede taal aanleren of mogelijk een stoornis als bijvoorbeeld ADHD. |
| | | 1.11 | De mentor en/of zorgteam gaan in gesprek met ouders om alle verkregen bevindingen over de ontwikkeling van de leerling te bespreken en verzamelt het behulp van vrij open vragen aanvullende informatie. | De mentor en/of het zorgteam vraagt aanvullende informatie op bij ouders, die in ieder geval betrekking heeft op: taakgebruik thuis, het al dan niet ontvangen van studiebegleiding/toets, omgevingsfactoren (stress, drukte, onzekerheid) ruzie, rol van ouders (waarde, organisatie, voorstelbaarheid). Aanvullend kan er gebruik worden gemaakt van een screeninginstrument om informatie op te halen bij ouders. | De leerkracht verzamelt aanvullende informatie via ouders die in ieder geval betrekking heeft op: bijzondere (dankzij) effectiviteiten, gedrag en cognitieve Aanvullend kan er gebruik worden gemaakt van een screeninginstrument om informatie op te halen bij ouders. | De mentor en/of het zorgteam vraagt aanvullende informatie op bij ouders die in ieder geval betrekking heeft op: dyslexie bij een van de biologische ouders. (2 van) taalbehoef thuis, (andere) woordenschat, problemen (gehad) met het gebruik. |
| | Doelmodel | | | De leerkracht maakt gebruik van een leerlijn evaluatieve functies om de leerling te scoren opzichte van zichzelf en/of de rest van de klas. | De leerkracht gebruikt de leerling bij het scoren van de resultaten op het gebied van evaluatieve functies. | |
| 2 | Begrijpen | minimaal | 2.1 | De mentor en/of het zorgteam analyseert de observaties, de toetsresultaten, de resultaten op de screening en de aanvullende informatie om inzicht te krijgen in mogelijke oorzaken van de afwijkende ontwikkeling en de bevorderende en belemmerende factoren. | | |
| | | | 2.2 | De mentor en/of het zorgteam analyseert in samenwerking met de valideercenten de invloed van het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen op de afwijkende ontwikkeling. | | |
| | | | 2.3 | De mentor bespreekt de analyses met het zorgteam. | | |
| | | | 2.4 | De mentor stelt samen met het zorgteam vast welke informatie nog ontbreekt bij het bepalen van de onderwijsbehoefte. Daar waar nodig wordt deze aanvullende informatie nog opgevraagd. | | |
| | | | 2.5 | De mentor en/of het zorgteam rapporteert de verzamelde informatie in het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | | |
| | groei-model | | | | | |
| 3 | Plannen | minimaal | 3.1 | De mentor stelt, in samenwerking met het zorgteam, een individueel plan van aanpak op, bestaande uit in ieder geval: doelen, effectieve leeractiviteiten, interventies, rolverdeling (valideercenten/zorgteam/ouder/leerling), afspraken en evaluatiemomenten. | De mentor en het zorgteam stellen een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor leerzame functies en daarbij behorende effectief bewezen interventies. | De mentor en het zorgteam stellen een individueel plan van aanpak op, gericht op het creëren van een effectieve leeromgeving voor leer- en hooggequalificeerd en daarbij behorende effectief bewezen interventies. |
| | | | 3.2 | De mentor of het zorgteam neemt het individuele plan van aanpak op in het leerlingvolgsysteem/leerlingdossier. | | |
| | | | 3.3 | Het zorgteam wijst valideercenten op het individuele plan van aanpak en bespreekt het met ouders. | | |
| | | | 3.4 | De mentor en/of het zorgteam bespreekt het individuele plan van aanpak met ouders en de leerling. | | |
| | | | 3.5 | De valideercenten nemen de interventies mee in de voorbereiding van de lessen (weeke-, maano- en jaarplanning voor de geplande periode). | | |
| | groei-model | | | In het plan van aanpak wordt opgenomen dat de ondersteuning wordt aangeboden door een gekwalificeerde professional, leespecialist of roepkracht met de master SEB. | De mentor neemt in het plan van aanpak op dat de leerling inzicht heeft in de eigen leerroute en daarmee eigenaarschap heeft. | |
| 4 | Bevorderen | minimaal | 4.1 | De valideercenten en/of de mentor volgt, met ondersteuning van het zorgteam, het individuele plan van aanpak uit in zijn/haar leerpraktijk. | De mentor biedt begeleiding op het gebied van studievaardigheden. | |
| | | | 4.2 | De valideercenten evalueren het leer- en ontwikkelproces van de leerling, door bijvoorbeeld het vasten van diagnostische gesprekken, het afnemen van formatieve toetsen en het observeren van de leerling (formatieve evaluatie). | | |
| | | | 4.3 | De valideercenten evalueren succesvol met de leerling door het geven van feedback en feedforward. | | |
| | | | 4.4 | De valideercenten nemen het zorgteam en/of de mentor mee in de voortgang en stellen in overleg daar waar nodig de interventies en/of planning bij, zoals opgenomen in het individuele plan van aanpak. | | |

| | | | | | | |
|---|------------------------------|--|-----|--|--|---|
| | | | 4.5 | De mentor en/of het zorgteam bespreekt de tussentijdse evaluatie met ouders en de leerling. | | |
| | | | 4.6 | De mentor of het zorgteam neemt de tussentijdse evaluatie op in het leeringsvolgsysteem/leeringsdossier. | | |
| | | groetmoed | | | | |
| | | | | | | |
| 6 | Vastleggen (acties te nemen) | minimaal groetmoed uitstekend groetmoed | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 6 | Evalueren | minimaal | 6.1 | De mentor evalueert, in samenwerking met de vakdocenten en het zorgteam, of de einddoelen zijn behaald (summatieve evaluatie). | | De leerkracht evalueert, in samenwerking met het zorgteam, of er vermoedens zijn van dyslexie (in het geval dat er nog geen sprake is van vastgestelde dyslexie). |
| | | | 6.2 | De mentor analyseert, in samenwerking met (de vakdocenten en) het zorgteam, wat maakt dat de einddoelen al dan niet behaald zijn. | | |
| | | | 6.3 | De mentor steunt af met het zorgteam in hoeverre aanvullende begeleiding van een (externe) expert benodigd is om adequate begeleiding te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling. | | |
| | | | 6.4 | De mentor steunt af met het zorgteam, of een nieuw individueel plan van aanpak benodigd is, of de benodigde maatregelen door de school gerealiseerd kunnen worden of dat hiervoor aanvullende externe begeleiding benodigd is. | | |
| | | | 6.5 | De mentor stelt indien nodig, in samenwerking met het zorgteam, een nieuw individueel plan van aanpak op waarin eventuele aanvullende externe begeleiding wordt opgenomen. | | |
| | | | 6.6 | De mentor en/of het zorgteam bespreekt de bevindingen en het nieuwe individueel plan van aanpak met ouders en de leerling. | | De mentor en/of het zorgteam bespreekt het eventuele belang van dyslexieonderzoek en nodigt ouders uit tot aanmelding voor dyslexieonderzoek. |
| | | | 6.7 | De mentor en/of het zorgteam neemt de summatieve evaluatie en het eventuele nieuwe individueel plan van aanpak op in het leeringsvolgsysteem/leeringsdossier. | | |
| | | | 6.8 | Indien aanvullende externe begeleiding benodigd is en ouders of andere partijen, zet het zorgteam de aanvullende externe begeleiding in gang. | | |
| | | groetmoed | | | | |

6.2 Tweede versie

(terug naar rapporttekst pagina 16)

Primair Onderwijs

| Waarheid | Minder | Mix (niet) goed | Waarheid | Waarheid | Waarheid | Waarheid | Waarheid | |
|----------|--------------------|-----------------|----------|---|----------|----------|----------|----------|
| 1 | Minder (niet) goed | niet goed | 0.1 | De schoolleiding heeft de verantwoordelijkheid om het schoolbeleid uit te voeren en te ontwikkelen op basis van de visie van de school en de behoeften van de leerlingen en de samenleving. | Waarheid | Waarheid | Waarheid | Waarheid |
| | | | 0.2 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.3 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.4 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.5 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.6 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.7 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.8 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.9 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.10 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.11 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.12 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.13 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 0.14 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| 1 | Systeem | niet goed | 1.1 | De schoolleiding heeft de verantwoordelijkheid om het schoolbeleid uit te voeren en te ontwikkelen op basis van de visie van de school en de behoeften van de leerlingen en de samenleving. | Waarheid | Waarheid | Waarheid | Waarheid |
| | | | 1.2 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.3 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.4 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.5 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.6 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.7 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.8 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.9 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| | | | 1.10 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |
| 2 | Systeem | niet goed | 2.1 | De schoolleiding heeft de verantwoordelijkheid om het schoolbeleid uit te voeren en te ontwikkelen op basis van de visie van de school en de behoeften van de leerlingen en de samenleving. | Waarheid | Waarheid | Waarheid | Waarheid |
| | | | 2.2 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor het schoolbeleid en de uitvoering daarvan. | | | | |

| | | | | | | | |
|---|------------|----------|-----|---|---|--|--|
| | | | 2.3 | De leerkracht en de interne begeleider stellen met welke interventie nog overtuigd bij het bereiken van de onderwijsdoelstelling. Dit kan naar nodig wordt door aanvullende inbreng van leerkrachten. | | | |
| | | | 2.4 | De leerkracht en/of de interne begeleider rapporteert de voortgang in kennis en het leerproces van de leerling. | | | |
| 3 | Planeren | in samen | 3.1 | De leerkracht stelt, in samenwerking met de interne begeleider, een individueel plan van aanpak op, bedoeld om in twee tot vier weken, van deze leeractiviteit, overgang te maken naar de volgende leeractiviteit (overgangstoelichting). | De leerkracht doet een individueel plan van aanpak op, gericht op het bereiken van een effectieve leeromgeving voor kinderen met functies (op school en thuis) en daarbij behorende ondersteunende interventies. | De leerkracht doet een individueel plan van aanpak op, gericht op het bereiken van een effectieve leeromgeving voor meer- en hoogbegaven en daarbij behorende ondersteunende interventies. | De leerkracht doet, conform het curriculum, een individueel plan van aanpak op, gericht op het bereiken van een effectieve leeromgeving voor leerlingsovergangen en daarbij behorende ondersteunende interventies. |
| | | | 3.2 | De leerkracht neemt een voortgangsoverzicht mee in de voorbereiding van de leeractiviteit, maandelijks en (beperkt) voor de gestructureerde periode. | De leerkracht neemt de voortgang mee in de voorbereiding van de leeractiviteit, maandelijks en (beperkt) voor de gestructureerde periode. | | |
| | | | 3.3 | De leerkracht neemt de voortgang mee in het leerproces van de leerling. | De leerkracht en/of de interne begeleider neemt het individueel plan van aanpak op in het leerproces van de leerling. | | |
| | | | 3.4 | De leerkracht en/of de interne begeleider rapporteert het individueel plan van aanpak met overtuiging aan de leerling. | | | |
| 4 | Beoordelen | in samen | 4.1 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit. | De leerkracht voert, in samenwerking met de interne begeleider, het individueel plan van aanpak uit in de leeractiviteit. | | |
| | | | 4.2 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit. | De interne begeleider voert met de leerkracht een evaluatie uit op het leerproces van de leerling. | | |
| | | | 4.3 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 4.4 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 4.5 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 4.6 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht en/of de interne begeleider voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| 5 | Evalueren | in samen | 5.1 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert, in samenwerking met de interne begeleider, de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 5.2 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 5.3 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 5.4 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 5.5 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht en/of de interne begeleider voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |
| | | | 5.6 | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | De leerkracht voert de evaluatie uit in de leeractiviteit van de leerling, voor bijvoorbeeld het leren van de regels van de spelregels en het uitvoeren van de spelregels (bijvoorbeeld de spelregels van de spelregels). | | |

6.3 Definitieve versie (terug naar rapporttekst pagina 1)

6.3.1 Definitieve versie zonder groeimodel

2022-12-15 Herenkader Basisondersteuning

Exclusiegroemod

Primaï Onderwijs

| Waar | Nummer | Cyclus 1 | Cyclus 2 | Beoor. m. leerkracht en school | Lees-, spellingsproblemen en dyslexie |
|--------------------------|--------|---|---|--|---|
| Voorbereiden / condities | 0.1 | De schoolleiding faciliteert de professionalisering van het schoolteam gericht op principes van handelingsgericht werken (HGW). Ook faciliteert ze dat het schoolteam op een systematische manier handlingsgericht werkt. | | | |
| | 0.2 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat de school een functionerende zorgstructuur heeft en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | | | |
| | 0.3 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam kennis heeft van de schoolbeleid. | | | |
| | 0.4 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er beleid is op het gebied van basisondersteuning. | | | De schoolleiding faciliteert de opzet van dyslexieonderzoek. |
| | 0.5 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam de ondersteuninggebieden kent, en de screeninginstrumenten, protocollen en eekstame instrumenten. | | | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam de vakinhoud en leerplan rondom lezen en spelling kent. |
| | 0.6 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam de screeningsinstrumenten en protocollen kan vinden. | | | |
| | 0.7 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een onderwijsaanbod dat goed ontwikkeld is samen met de leerkrachten. Hierin zijn opgenomen: doelen, een doorgaande lijn en samenhang, organisatie en een pedagogisch-didactische uitwerking. | | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een uitdagend aanbod dat aansluit bij de ondersteuningbehoefte en talenten van de leerkrachten. | |
| | 0.8 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een functioneel leerlingvolgsysteem en leerlingdossier en is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam daar kennis van heeft. | | | |
| | 0.9 | De schoolleiding faciliteert dat het schoolteam op een systematische en zorgvuldige manier informatie verzamelt over de belangrijkste ontwikkelgebieden van de leerkrachten. | | | |
| | 0.10 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het beleid op het gebied van basisondersteuning wordt toegepast op school. | | | |
| | 0.11 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam geschoold wordt in instructiemethoden die passen bij het onderwijsconcept van de school. | | | |
| | 0.12 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat (ouders)/verzorger(s) op de hoogte zijn van het beleid op HGW (wat, wie, wanneer), de zorgstructuur en het beleid op de ondersteuningsbehoeften. | | De schoolleiding zorgt voor een aanspreekpunt met expertise over lees- en spellingproblemen. | De schoolleiding zorgt voor een aanspreekpunt met expertise over dyslexie. |
| | 0.13 | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt van een voorlichter naar basisonderwijs. Dit geldt ook voor de overdracht tussen groepen binnen het basisonderwijs, de overdracht van basisonderwijs naar het voorgezet onderwijs en de overdracht naar een andere vorm van onderwijs. | | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over leer- en spellingproblemen bevat. | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over leer-, spellingproblemen en dyslexie bevat. |
| | 0.14 | De schoolleiding evalueert jaarlijks of de basisondersteuning op haar school tegemoetkamt aan de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. | | | |
| Signalen | 1.1 | De leerkracht neemt te voorbereiding op het schooljaar van de leerling de informatie door uit het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | | De leerkracht zoekt ter voorbereiding op het schooljaar van de leerling uit of de leerling meer- of hoogbegaafd is, om zich zo goed mogelijk voor te bereiden. | De leerkracht zoekt ter voorbereiding op het schooljaar van de leerling uit of er wordt vermoed dat de leerling dyslexie heeft, of dat het al is vastgesteld. |
| | 1.2 | De leerkracht observeert leerlingen om hun kennis, vaardigheden en gedrag in beeld te brengen. | De leerkracht observeert leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften om hun kennis, vaardigheden en gedrag systematisch in beeld te brengen. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van hun talenten/capaciteiten. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van hun lees- en spellingproblemen. |
| | 1.3 | De leerkracht neemt methodegebonden toetsen af en analyseert systematisch de resultaten van de leerlingen. | De leerkracht neemt methodegebonden toetsen af en analyseert systematisch de resultaten van de leerlingen. | De leerkracht toetst door bij leerlingen die structureel hoge resultaten hebben. | |
| | 1.4 | De leerkracht neemt ten minste twee keer per jaar met methodegebonden toetsen af (bijv. Cito) en analyseert deze toetsen vervolgens. | De leerkracht neemt ten minste twee keer per jaar met methodegebonden toetsen af (bijv. Cito) en analyseert deze toetsen vervolgens. | | |
| | 1.5 | De leerkracht heeft in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | De leerkracht heeft in interactie met leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | | De leerkracht intensificeert het onderwijsaanbod op het gebied van lezen en spelling en biedt verlangde instructie om een goed beeld te krijgen van lees- en spellingproblemen. |
| | 1.6 | De leerkracht reflecteert op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | De leerkracht reflecteert op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | | |
| | 1.7 | De leerkracht is gesprek met de interne begeleider wat er gedaan kan worden bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | De leerkracht is gesprek met de interne begeleider wat er gedaan kan worden bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | | |
| | 1.8 | De leerkracht overlegt met de interne begeleider of ze een screeningsinstrument moeten gebruiken bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | De leerkracht overlegt met de interne begeleider of ze een screeningsinstrument moeten gebruiken bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | | |
| | 1.9 | De leerkracht en/of de interne begeleider screenen als dat nodig is leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | De leerkracht en/of de interne begeleider screenen als dat nodig is leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | | De leerkracht en/of de interne begeleider screenen op lees-, spellingproblemen en dyslexie volgens het dyslexieprotocol, met behulp van werkzame methoden. |

| | | | | | |
|-------------------|------|---|---|---|--|
| | 1.10 | | De leerkracht en/of de interne begeleider gaat in gesprek met ouders/verzorgers over de ontwikkeling van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en verzamelt alle dat nodig is aanvullende informatie | De leerkracht en/of de interne begeleider verzamelt aanvullende informatie via ouders/verzorgers die in ieder geval betrekking heeft op de talenten van de leerling | De leerkracht en/of de interne begeleider verzamelt aanvullende informatie via ouders/verzorgers die in ieder geval betrekking heeft op het taalaanbod thuis en dyslexie |
| Begrijpen | 2.1 | | De leerkracht en de interne begeleider analyseren de observaties, de toetsresultaten, de resultaten van de screening en de aanvullende informatie om inzicht te krijgen in mogelijke oorzaken van de specifieke onderwijsbehoeften | | |
| | 2.2 | | De leerkracht en de interne begeleider analyseren de invloed van het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen op de specifieke onderwijsbehoeften | | |
| | 2.3 | | De leerkracht en de interne begeleider stellen vast welke informatie nog ontbreekt bij het bepalen van de onderwijsbehoeften. Daar waar nodig wordt deze aanvullende informatie nog opgevraagd | | |
| | 2.4 | | De leerkracht en/of de interne begeleider zet de verzamelde informatie in het leeringsvolgsysteem in het leeringsdossier | | |
| Plannen | 3.1 | | De leerkracht maakt, in samenwerking met de interne begeleider, een individueel plan van aanpak, waar in ieder geval het volgende is staat: doelen, werkzame interventies, rolijverdeling, afspraken en evaluatiemomenten | De leerkracht maakt, in samenwerking met de interne begeleider, een individueel plan van aanpak, waarin het creëren van een leeromgeving voor leer- en hoogbegafden en daarbij behorende werkzame interventies worden opgenomen * | De leerkracht maakt, in samenwerking met de interne begeleider, conform het dyslexieprotocol, een individueel plan van aanpak, waarin het creëren van een leeromgeving voor leerlingen met leer- en hoogbegafden en daarbij behorende werkzame interventies worden opgenomen * |
| | 3.2 | De leerkracht neemt een werkzame interventie mee in de voorbereiding van de lessen (week-, maand- of jaarplanning) voor de geplande periode | De leerkracht neemt de interventies mee in de voorbereiding van de lessen (week-, maand- of jaarplanning) voor de geplande periode | | |
| | 3.3 | De leerkracht zet de interventie in het leeringsvolgsysteem, leeringsdossier of het groepspaan | De leerkracht en/of de interne begeleider zet het individuele plan van aanpak in het leeringsvolgsysteem/leeringsdossier | | |
| | 3.4 | | De leerkracht en de interne begeleider bespreken het individuele plan van aanpak met de ouders/verzorgers en de leerling | | |
| Realiseren | 4.1 | De leerkracht voert de interventie uit in de lespraktijk | De leerkracht voert, in samenwerking met de interne begeleider, het individuele plan van aanpak uit in de lespraktijk | | |
| | 4.2 | | De interne begeleider observeert de leerkracht voor aanvullende feedback op het geven en ontvangen | | |
| | 4.3 | De leerkracht evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling. Dit doet de leerkracht beoorbeekt door diagnostische gesprekken te voeren, methodegebonden toetsen af te nemen of de leerling te observeren | De leerkracht evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit doet de leerkracht bijvoorbeeld door diagnostische gesprekken te voeren, methodegebonden toetsen af te nemen of de leerling te observeren | | |
| | 4.4 | | De leerkracht bespreekt met de externe begeleider de voortgang van de leerling. Als het nodig is, passen ze samen de interventie en/of de planning aan, die in het individuele plan van aanpak staat | | |
| | 4.5 | | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de tussentijdse voortgang met ouders/verzorgers en de leerling | | |
| | 4.6 | De leerkracht zet de tussentijdse voortgang in het leeringsvolgsysteem, leeringsdossier of het groepspaan | De leerkracht en/of de interne begeleider zet de tussentijdse voortgang in het leeringsvolgsysteem/leeringsdossier | | |

| Evaluatie | 5.1 | De leerkracht evalueert of de interventie het gewenste effect heeft gehad | De leerkracht evalueert, in samenwerking met de interne begeleider, of de uitdagingen zijn daarsaak | De leerkracht en de interne begeleider evalueren of er vermoedens zijn van dyslexie bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld |
|-----------|---|---|---|---|
| | 5.2 | | De leerkracht stemt met de interne begeleider af of een aangepast individueel plan is en aansluitende begeleiding nodig is om tegemoet te komen aan de ondersteuning behoeften van de leerling. | |
| | 5.3 | | De leerkracht maakt als dat nodig is, in samenwerking met de interne begeleider een aangepast individueel plan van aansluitende begeleiding. | |
| | 5.4 | | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de bevindingen en het aangepaste individueel plan van aansluitende begeleiding met de ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | De leerkracht en/of de interne begeleider bespreken met ouder(s)/verzorger(s) of er dyslexieonderzoek nodig is bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld. |
| | 5.5 | De leerkracht zet de effecten van de interventie in het leerlingdossier, leerlingdossier of het groepspalen. | De leerkracht en/of de interne begeleider zet de resultaten van de evaluatie in het aangepaste individueel plan van aansluitende begeleiding. | |
| | 5.6 | Als de interventie werkt, doorloopt de leerkracht deze cyclus vanaf stap 1. Als de interventie ondoelmatig heeft gewerkt en de leerkracht verwacht dat er meer ondersteuning nodig is, wordt cyclus 2 doorlopen vanaf stap 1. | De interne begeleider zet aanvullende externe begeleiding in gang als dit nodig is van ouder(s)/verzorger(s) of ondersteunen. | De interne begeleider vraagt een dyslexie-onderzoek aan als aanvullende externe begeleiding nodig is van ouder(s)/verzorger(s) of ondersteunen. |
| | * voor werklimiet informatie, verwijzen we naar bijlage 2 | | | |

| Label | Nummer | Cyclus 1 | Cyclus 2 | Leeractiviteit/functie | Meer- en lessituatie/aanpak | Lees-, spellingproblemen en dyslexie | |
|---------------------------------|-------------------|---|---|---|---|--|---|
| Voorbereiden / condities | 01 | De schoolleiding faciliteert de professionalisering van het schoolteam gericht op principes van handeligheidsgericht werken (HGMV). Ook faciliteert de school het schoolteam op een systematische manier handeligheidsgericht werken. | | | | | |
| | 02 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat de school een functionerende ondersteuningsstructuur heeft en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | | | | | |
| | 04 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam kennis heeft van de inhoud van de schoolleiders. | | | | | |
| | 05 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er beleid is op het gebied van basisondersteuning. | | | | De schoolleiding faciliteert de opstap naar dyslexieonderzoek. | |
| | 07 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er schakelprogramma's en protocollen zijn en dat het schoolteam ze kan vinden. | | | | | |
| | 08 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een onderwijsaanbod dat goed ondersteund is samen met de leerkrachten. Hierin zijn opgenomen: doelen, een doorlooptijd en een samenhang, organisatie en een pedagogisch didactische uitwerking. | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een aanbod op studie-aardigheden (lezen, leren, leren denken). | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een aanbod op studie-aardigheden (lezen, leren, leren denken). | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een uitdagerend aanbod dat aansluit bij de leerbehoeften van de leerling. | | |
| | 09 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een functionerend leerlingvolgsysteem en leerlingdossier en is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam daar kennis van heeft. | | | | | |
| | 10 | De schoolleiding faciliteert dat het schoolteam op een systematische en zorgvuldige manier informatie verzamelt over de belangrijkste ontwikkelingsgebieden van de leerling. | | | | | |
| | 11 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het beleid op het gebied van basisondersteuning wordt toegepast op school. | | | | | |
| | 12 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam gebruik maakt van instructiemethoden die passen bij het ontwikkelingsniveau van de leerling. | | | | | |
| | 13 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat (onder)verzorger(s) op de hoogte zijn van het beleid op HGMV (met, voor, vanwege), de ondersteuningsstructuren en het beleid op de ondersteuningsproblemen. | | | De schoolleiding zorgt voor een aanspreekpunt met expertise over meer- en hoogbegaafdheid. | De schoolleiding zorgt voor een aanspreekpunt met expertise over dyslexie. | |
| | 14 | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt van basisondersteuning naar voortgezet onderwijs. Dat geldt ook voor de overdracht tussen groepen binnen het voortgezet onderwijs en de overdracht naar een andere vorm van onderwijs. | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over leer- en spellingproblemen bevat. | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over meer- en hoogbegaafdheid bevat. | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over leer-, spellingproblemen en dyslexie bevat. | | |
| | 15 | De schoolleiding werkt samen met de basisondersteuning op haar school tegevoel met de basisondersteuning van de leerkrachten. | | | | | |
| | Signaleren | 1 | De vakdocenten en de mentor nemen ter voorbereiding op het schooljaar van de leerling de informatie door uit het leerlingvolgsysteem en het leerlingdossier. | | | De mentor, de vakdocenten en/of het ondersteuningsteam zoeken ter voorbereiding op het schooljaar van de leerling uit of de leerling meer- of hoogbegaafd is. | De mentor, de vakdocenten en/of het ondersteuningsteam zoeken ter voorbereiding op het schooljaar van de leerling uit of er wordt vermoed dat de leerling dyslexie heeft, of dat het al is vastgesteld. |
| | | 2 | De mentor bespreekt de leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met het ondersteuningsteam. | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om hun kennis, vaardigheden en gedrag systematisch in beeld te brengen. | | | |
| 3 | | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om hun kennis, vaardigheden en gedrag systematisch in beeld te brengen. | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om hun kennis, vaardigheden en gedrag systematisch in beeld te brengen. | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om een goed beeld te krijgen van de talentcapaciteiten van leerlingen. | De vakdocenten en de mentor observeren leerlingen om een goed beeld te krijgen van de leer- en spellingproblemen als er nog geen dyslexie is vastgesteld. | | |
| 4 | | De vakdocenten evalueren systematisch de vorderingen van de leerlingen. | De vakdocenten en de mentor evalueren systematisch de vorderingen van de leerlingen. | | | | |
| 5 | | De vakdocenten en de mentor nemen toetsen af volgens het PTA en analyseren deze toetsen vervolgens. | De vakdocenten en de mentor nemen toetsen af volgens het PTA en analyseren deze toetsen vervolgens. | | | | |
| 6 | | De vakdocenten en de mentor treden in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | De vakdocenten en de mentor treden in interactie met leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften om informatie te verzamelen over de ondersteuningsbehoeften. | | | | |
| 7 | | De vakdocenten en de mentor reflecteren op het gegeven onderwijsaanbod om het geven van ondersteuningsbehoeften. | De vakdocenten en de mentor reflecteren op het gegeven onderwijsaanbod om het geven van ondersteuningsbehoeften. | | | | |
| 8 | | De vakdocenten bespreken met de mentor wat er gesignaleerd is bij de leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | De vakdocenten bespreken met de mentor wat er gesignaleerd is bij de leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | | | | |
| 9 | | De mentor bespreekt met het ondersteuningsteam wat er gesignaleerd is op overleg met het ondersteuningsteam of de een steuningsinstrument moeten gebruiken bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | De mentor bespreekt met het ondersteuningsteam wat er gesignaleerd is op overleg met het ondersteuningsteam of de een steuningsinstrument moeten gebruiken bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | | | | |
| 10 | | De mentor en/of het ondersteuningsteam screenen als dat nodig is leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | De mentor en/of het ondersteuningsteam screenen als dat nodig is leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | | | De mentor en/of het ondersteuningsteam screenen leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld volgens het dyslexieprotocol, met behulp van verschillende methoden. | |
| 11 | | De mentor en/of het ondersteuningsteam gaat in gesprek met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling over de ontwikkeling van de leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften en verzamelt als dat nodig is aanvullende informatie. | De mentor en/of het ondersteuningsteam gaat in gesprek met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling over de ontwikkeling van de leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften en verzamelt als dat nodig is aanvullende informatie. | De mentor en/of het ondersteuningsteam verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op de talenten van de leerling. | De mentor en/of het ondersteuningsteam verzamelt aanvullende informatie via ouder(s)/verzorger(s) die in ieder geval betrekking heeft op het leerprofiel thuis en dyslexie. | | |

| Begrijpen | 2.1 | De mentor en het ondersteuningsteam analyseren de observaties, de toetsresultaten, de resultaten van de schrijving en de aanvullende informatie om inzicht te krijgen in mogelijke oorzaken van de specifieke ondersteuningsbehoefte. | | |
|-------------------|-----|--|--|---|
| | 2.2 | De mentor en het ondersteuningsteam analyseren, in samenwerking met de valideercentra, de invloed van het gegeven onderwijsaanbod en het pedagogisch-didactisch besef op de leeractiviteit. | | |
| | 2.3 | De mentor en het ondersteuningsteam stellen vast welke informatie nog ontbreekt bij het bepalen van de ondersteuningsbehoefte. Daar waar nodig wordt de aanvullende informatie nog opgevraagd. | | |
| | 2.4 | De mentor en/of het ondersteuningsteam zet de verzamelde informatie in het leerprofiel van de leerling om. | | |
| Plannen | 3.1 | De mentor en het ondersteuningsteam maken een individueel plan van aanpak, waar in ieder geval het volgende in staat: doelen, werkzame interventies, rolfactoren, afspraken en evaluatiecriteria. | De mentor en het ondersteuningsteam maken een individueel plan van aanpak, waarin het creëren van een leeromgeving voor meer en hoogbegaafden en daarbij behorende werkzame interventies worden opgenomen.* | De mentor en het ondersteuningsteam maken een individueel plan van aanpak waarin het creëren van een leeromgeving voor leerlingen met leerprofielproblemen of dyslexie en daarbij behorende werkzame interventies wordt opgenomen.* |
| | 3.2 | De valideercentra en/of de mentor neemt een gepaste interventie mee in de voortbrenging van de lessen. | De valideercentra en/of de mentor nemen de interventies uit het individuele plan van aanpak mee in de voorbereiding van de lessen voor de geplande periode. | |
| | 3.3 | De valideercentra en/of de mentor zet de interventie in een notitie in het leerprofiel van de leerling om. | De mentor en/of het ondersteuningsteam zet het individuele plan van aanpak in het leerprofiel van de leerling om. | |
| | 3.4 | De mentor en het ondersteuningsteam bespreken het individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | | |
| Realiseren | 4.1 | De valideercentra en/of de mentor voert de interventie uit in de lespraktijk. | De valideercentra en/of de mentor voert, met ondersteuning van het ondersteuningsteam, het individuele plan van aanpak uit in de lespraktijk. | |
| | 4.2 | De valideercentra en/of de mentor evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling. Dat doet de valideercentra en/of de mentor bijvoorbeeld door diagnostische gesprekken te voeren, formative toetsen af te nemen of de leerling te observeren. | De valideercentra en/of de mentor evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling. Dat doet de valideercentra en/of de mentor bijvoorbeeld door diagnostische gesprekken te voeren, formative toetsen af te nemen of de leerling te observeren. | |
| | 4.3 | | De mentor bespreekt met de valideercentra en het ondersteuningsteam de voortgang van de leerling. Als het nodig is, passen ze samen de interventies en/of de planning aan die in het individuele plan van aanpak staan. | |
| | 4.4 | | De mentor en het ondersteuningsteam bespreken de tussentijdse voortgang met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | |
| | 4.5 | | De mentor en het ondersteuningsteam bespreken de tussentijdse voortgang met de leerling. | |
| | 4.6 | De valideercentra en/of de mentor zet de tussentijdse voortgang in het leerprofiel van de leerling om. | De mentor en/of het ondersteuningsteam zet de tussentijdse voortgang in het leerprofiel van de leerling om. | |
| Evalueren | 5.1 | De valideercentra en/of de mentor evalueert of de interventie het gewenste effect heeft gehad. | De mentor evalueert, in samenwerking met de valideercentra en het ondersteuningsteam, of de interventies zijn betaald. | De mentor en het ondersteuningsteam evalueert of de interventies zijn van dyslexie bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld. |
| | 5.2 | | De mentor stemt met het ondersteuningsteam af of een aangepast individueel plan van aanpak en/of aanvullende begeleiding nodig is om te komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling. | |
| | 5.3 | | De mentor maakt als dat nodig is, in samenwerking met het ondersteuningsteam een aangepast individueel plan van aanpak met eventuele aanvullende begeleiding. | |
| | 5.4 | | De mentor en het ondersteuningsteam bespreken de bevindingen in het aangepaste individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | De mentor en/of het ondersteuningsteam bespreekt met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling of er dyslexieonderzoek nodig is bij leerlingen bij wie nog geen dyslexie is vastgesteld. |
| | 5.5 | | De mentor en/of het ondersteuningsteam zet de resultaten van de evaluatie en het aangepaste individuele plan van aanpak in het leerprofiel van de leerling om. | |
| | 5.6 | Als de interventie werkt, doorloopt de valideercentra en/of de mentor deze cyclus vanaf stap 1. Als de interventie onvoldoende heeft gewerkt en de mentor verwacht dat er meer ondersteuning nodig is, wordt cyclus 2 doorlopen vanaf stap 1. | Het ondersteuningsteam zet aanvullende externe begeleiding in gang als dat nodig is en ouder(s)/verzorger(s) dit vindt relevant. | Het ondersteuningsteam adviseert aan ouder(s)/verzorger(s) een dyslexieonderzoek aan te vragen als aanvullende externe begeleiding nodig is. |

6.3.2 Definitieve versie met groei-model

2022-12-15 Normen kader Basisondersteuning

Primaire Onderwijs

Inclusief groei-model

| oms | nummer | Cyclus 1 | Cyclus 2 | Exacutieve functies | Meen- en hoogbegaftheid | Lim. 2 spelingsproblemen en dilemma's |
|--------------------------|--------|---|--|--|---|--|
| Voorbereidende condities | 0.1 | De schoolleiding faciliteert de professionalisering van het schoolteam gericht op principes van handelingsgericht werken (HGW). Ook faciliteert ze dat het schoolteam op een systematische manier handelingsgericht werkt. | | | | |
| | 0.2 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat de school een functionerende organisatie heeft en dat het schoolteam daar kennis van heeft. | | | | |
| | 0.3 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam kennis heeft van de schoolkwaliteit. | | | | |
| | 0.4 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er beleid is op het gebied van basisondersteuning. | | | | De schoolleiding faciliteert de opstart naar digitale ondersteuning. |
| | 0.5 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam de ondersteuning gebieden kiest, en de selectie instrumenten, protocollen en werkzame interventies. | | | | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam de vakhoud en leerplan rondom leren en spelingskwaliteit. |
| | 0.6 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam de onderwijsinstrumenten en protocollen kan vinden. | | | | |
| | 0.7 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een onderwijsaanbod dat goed ondersteunt in samenhang. Hiervan zijn opgenomen: doelen, een doorlopende lijn en samenhang, organisatie en een pedagogisch-didactische uitwerking. | | | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een uitdagend aanbod dat aansluit bij de ondersteuningsbehoeften en talenten van de leerling. | |
| | 0.8 | De schoolleiding is verantwoordelijk voor een functioneel leerlingvolgsysteem en leeringsdoelen en is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam daar kennis van heeft. | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat er een leerlingvolgsysteem is dat aansluit bij de leerling. | | | |
| | 0.9 | De schoolleiding faciliteert dat het schoolteam op een systematische en zorgvuldige manier informatie verzamelt over de leerlijktijde, ontwikkelgebieden van de leerling. | | | | |
| | 0.10 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het beleid op het gebied van basisondersteuning wordt toegepast op school. | | | | |
| | 0.11 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat het schoolteam geschiedt wordt in onderwijsproblemen die passen bij het onderwijsconcept van de school. | | | | |
| | 0.12 | De schoolleiding is ervoor verantwoordelijk dat ouders (leerzorgers) op de hoogte zijn van het beleid op HGW (wat, wie, wanneer), de zorgstructuur en het beleid op de ondersteuning gebieden. | De schoolleiding zorgt voor een aanspreekpunt met expertise op de individuele functie. | De schoolleiding zorgt voor een aanspreekpunt met expertise over meen- en hoogbegaftheid. | De schoolleiding zorgt voor een aanspreekpunt met expertise over spelingsproblemen en dilemma's. | |
| | 0.13 | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt van een voorschool naar basisonderwijs. Dit geldt ook voor de overgang tussen groepen binnen het basisonderwijs, de overgang van basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en de overgang naar een andere vorm van onderwijs. | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over leerlijktijde (Lijstje Doel) bevat. | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over meen- en hoogbegaftheid bevat. | De schoolleiding faciliteert dat er een warme overdracht plaatsvindt en dat deze in ieder geval informatie over leerlijktijde (Lijstje Doel) bevat. | |
| | 0.14 | De schoolleiding evalueert jaarlijks of de basisondersteuning op haar school tegemoetkome aan de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. | | | | |
| Signalen | 1.1 | De leerkracht neemt het voorbehoud op het beschikbaar van de leerling de informatie door uit het leerlingvolgsysteem en het leeringsdoel. | De leerkracht neemt het voorbehoud op het beschikbaar van de leerling de informatie door uit het leerlingvolgsysteem en het leeringsdoel. | De leerkracht zoekt ter voorbereiding op het schooljaar of er bij de leerling zwaarte ontwikkelingsfunctie (Lijstje Doel) op goed mogelijk voor te brengen. | De leerkracht zoekt ter voorbereiding op het schooljaar van de leerling of de leerling meen- en hoogbegaftheid is, om zich zo goed mogelijk voor te bereiden. | De leerkracht zoekt ter voorbereiding op het schooljaar van de leerling of er wordt verwacht dat de leerling dilemma's heeft, of dat het al is vastgesteld. |
| | 1.2 | De leerkracht observeert leerlingen om hun kennis, vaardigheden en gedrag in beeld te brengen. | De leerkracht observeert leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften om hun kennis, vaardigheden en gedrag systematisch in beeld te brengen. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van hun leerlijktijde (Lijstje Doel) en leerlijktijde (Lijstje Doel). | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van hun talenten/capaciteiten. | De leerkracht observeert leerlingen om een goed beeld te krijgen van hun leer- en spelingsproblemen. |
| | 1.3 | De leerkracht neemt methodegebonden toetsen af en evalueert systematisch de voortgang van de leerlingen. | De leerkracht neemt methodegebonden toetsen af en evalueert systematisch de voortgang van de leerlingen. | De leerkracht neemt ten minste twee keer per jaar met methodegebonden toetsen af (bijv. Cito) en analyseert deze voortgang. | De leerkracht toetst door bij leerlingen de structureel hoge resultaten hebben. | |
| | 1.4 | De leerkracht neemt ten minste twee keer per jaar met methodegebonden toetsen af (bijv. Cito) en analyseert deze voortgang. | De leerkracht neemt ten minste twee keer per jaar met methodegebonden toetsen af (bijv. Cito) en analyseert deze voortgang. | | | |
| | 1.5 | De leerkracht treedt in interactie met leerlingen om informatie te verzamelen over de ontwikkelingsbehoeften. | De leerkracht treedt in interactie met leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften om informatie te verzamelen over de ontwikkelingsbehoeften. | | | De leerkracht interacteert het onderwijsaanbod op het gebied van leer- en spelingsproblemen. |
| | 1.6 | De leerkracht reflecteert op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | De leerkracht reflecteert op het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen. | | | |
| | 1.7 | De leerkracht bespreekt met de interne begeleider wat er signaleerd is bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | De leerkracht bespreekt met de interne begeleider wat er signaleerd is bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | | | |
| | 1.8 | De leerkracht in beeld met de interne begeleider af te zien screeningsoormoment moeten gebruiken bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | De leerkracht in beeld met de interne begeleider af te zien screeningsoormoment moeten gebruiken bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. | | | |
| | 1.9 | De leerkracht en/of de interne begeleider neemt als dat nodig is leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | De leerkracht en/of de interne begeleider neemt als dat nodig is leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. | | | De leerkracht en/of de interne begeleider neemt als dat nodig is leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften met behulp van een instrument. |
| | 1.10 | De leerkracht en/of de interne begeleider gaat in gesprek met ouders (leerzorgers) over de ontwikkeling van de leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften en verzamelt als dat nodig is aanvullende informatie. | De leerkracht en/of de interne begeleider gaat in gesprek met ouders (leerzorgers) over de ontwikkeling van de leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften en verzamelt als dat nodig is aanvullende informatie. | De leerkracht en/of de interne begeleider verzamelt aanvullende informatie via ouders (leerzorgers) die in ieder geval informatie heeft op het leerlijktijde (Lijstje Doel) en leerlijktijde (Lijstje Doel). | De leerkracht en/of de interne begeleider verzamelt aanvullende informatie via ouders (leerzorgers) die in ieder geval informatie heeft op de talenten van de leerling. | De leerkracht en/of de interne begeleider verzamelt aanvullende informatie via ouders (leerzorgers) die in ieder geval informatie heeft op het leerlijktijde (Lijstje Doel) en leerlijktijde (Lijstje Doel). |

| Begrijpen | 2.1 | De leerkracht en de interne begeleider analyseren de observaties, de leerresultaten, de resultaten van de screening en de aanvullende informatie om inzicht te krijgen in mogelijke oorzaken van de specifieke leerproblemen/behoeften. | | | |
|---|-----|---|---|--|---|
| | 2.2 | De leerkracht en de interne begeleider analyseren de inhoud van het gegeven onderwijsaanbod en het eigen pedagogisch-didactisch handelen op de specifieke leerproblemen/behoeften. | | | |
| | 2.3 | De leerkracht en de interne begeleider stellen vast welke informatie nog inbreukt bij het bepalen van de ondersteuningsbehoefte. Daar waar nodig wordt deze aanvullende informatie nog opgevraagd. | | | |
| | 2.4 | De leerkracht en/of de interne begeleider zet de verzamelde informatie in het leeringsvolgsysteem en het leerplan op papier. | | | |
| Plannen | 3.1 | De leerkracht maakt, in samenwerking met de interne begeleider, een individueel plan van aanpak, waar in ieder geval het volgende is staat: doelen, werkzame interventies, rolverdeling, afspraken en evaluatiemomenten. | De leerkracht maakt, in samenwerking met de interne begeleider, een individueel plan van aanpak, waarin het creëren van een leeromgeving voor eenzijdige functies en daarbij behorende werkzame interventies worden opgenomen.* | De leerkracht maakt, in samenwerking met de interne begeleider, een individueel plan van aanpak, waarin het creëren van een leeromgeving voor meer- en hoogbegaaften en daarbij behorende werkzame interventies worden opgenomen.* | De leerkracht maakt, in samenwerking met de interne begeleider, conform het didactisch protocol, een individueel plan van aanpak, waarin het creëren van een leeromgeving voor leerlingen met leer- en spellingsproblemen of dyslexie en daarbij behorende werkzame interventies wordt opgenomen.** |
| | 3.2 | De leerkracht neemt een werkzame interventie mee in de voorbereiding van de lessen (weeke-, maand- of jaarplanning) voor de geplande periode. | | | |
| | 3.3 | De leerkracht zet de interventie in het leeringsvolgsysteem, leeringsdoelen of het leerplan op papier. | De leerkracht en/of de interne begeleider zet het individuele plan van aanpak in het leeringsvolgsysteem/beleidsplan op papier. | | |
| | 3.4 | De leerkracht en de interne begeleider bespreken het individuele plan van aanpak met de ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | | | |
| Realiseren | 4.1 | De leerkracht voert de interventie uit in de lespraktijk. | De leerkracht voert, in samenwerking met de interne begeleider, het individuele plan van aanpak uit in de lespraktijk. | | |
| | 4.2 | De interne begeleider observeert de leerkracht voor aanvullende feedback op het uitvoeren van de interventie. | De interne begeleider observeert de leerkracht voor aanvullende feedback op het uitvoeren van de interventie. | | |
| | 4.3 | De leerkracht evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling. Dit doet de leerkracht bijvoorbeeld door diagnostische gesprekken te voeren, methodegebonden toetsen af te nemen of de leerling te observeren. | De leerkracht evalueert het leer- en ontwikkelproces van de leerling met specifieke leerproblemen/behoeften. Dit doet de leerkracht bijvoorbeeld door diagnostische gesprekken te voeren, methodegebonden toetsen af te nemen of de leerling te observeren. | | |
| | 4.4 | De leerkracht bespreekt met de interne begeleider de voortgang van de leerling. Als het nodig is, passen ze samen de interventie en/of de planning aan, die in het individueel plan van aanpak staan. | De leerkracht bespreekt met de interne begeleider de voortgang van de leerling. Als het nodig is, passen ze samen de interventie en/of de planning aan, die in het individueel plan van aanpak staan. | | |
| | 4.5 | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de huidige toestand met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de huidige toestand met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | | |
| | 4.6 | De leerkracht zet de huidige toestand voort in het leeringsvolgsysteem, leeringsdoelen of het leerplan op papier. | De leerkracht en/of de interne begeleider zet de huidige toestand voort in het leeringsvolgsysteem/beleidsplan op papier. | | |
| Evalueren | 5.1 | De leerkracht evalueert of de interventie het gewenste effect heeft gehad. | De leerkracht evalueert, in samenwerking met de interne begeleider, of de interventie zijn effect heeft. | | De leerkracht en de interne begeleider evalueert of er voldoende zijn van de interventie bij leerlingen die een leerprobleem of dyslexie is vastgesteld. |
| | 5.2 | De leerkracht doet met de interne begeleider af, of een aangepast individueel plan van aanpak en/of aanvullende begeleiding nodig is om tegemoet te komen aan de leerproblemen/behoeften van de leerling. | De leerkracht doet met de interne begeleider af, of een aangepast individueel plan van aanpak en/of aanvullende begeleiding nodig is om tegemoet te komen aan de leerproblemen/behoeften van de leerling. | | |
| | 5.3 | De leerkracht maakt als dat nodig is, in samenwerking met de interne begeleider een aangepast individueel plan van aanpak met inruimte aanvullende begeleiding. | De leerkracht maakt als dat nodig is, in samenwerking met de interne begeleider een aangepast individueel plan van aanpak met inruimte aanvullende begeleiding. | | |
| | 5.4 | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de bevindingen en het aangepaste individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | De leerkracht en de interne begeleider bespreken de bevindingen en het aangepaste individuele plan van aanpak met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling. | | De leerkracht en/of de interne begeleider bespreekt met ouder(s)/verzorger(s) of er voldoende begeleiding nodig is bij leerlingen die een leerprobleem of dyslexie is vastgesteld. |
| | 5.5 | De leerkracht zet de effecten van de interventie in het leeringsvolgsysteem, leeringsdoelen of het leerplan op papier. | De leerkracht en/of de interne begeleider zet de resultaten van de evaluatie en het aangepaste individuele plan van aanpak in het leeringsvolgsysteem/beleidsplan op papier. | | |
| | 5.6 | Als de interventie werkt, doorloopt de leerkracht deze cyclus vanaf stap 1. Als de interventie niet voldoende heeft gewerkt en de leerkracht verwacht dat er meer ondersteuning nodig is, wordt cyclus 2 doorlopen vanaf stap 1. | De interne begeleider zet aanvullende externe begeleiding in gang als dit nodig is en ouder(s)/verzorger(s) dit ondersteunen. | | De interne begeleider vraagt een didactisch onderzoek aan als aanvullende externe begeleiding nodig is en ouder(s)/verzorger(s) dit ondersteunen. |
| *voor werkzame interventies verwijzen we naar bijlage 3 | | | | | |

BMC

Databankweg 26D
3821 AL Amersfoort

Postbus 490
3800 AL Amersfoort

(033) 496 52 00
info@bmc.nl
www.bmc.nl

KvK BMC Advies 32078667
IBAN NL91ABNA0504035754
BTW NL80.86.63.598 B.01

Colofon

9 februari 2023

Classificatie : Vertrouwelijk

Namen adviseurs :

- Hilde Jorna MSc
- dr. Peter Slegers
- dr. Jelmer Schalk
- drs. Rolf Snaterse
- Marijke Blijleven
- Aukje de Ruijter MSc
- Jazz van Strijland MSc

Projectnummer : PO028724

Kijk voor meer info op onze website: bmc.nl