

In het belang van het kind

*Onderzoek naar de doorverwijzingssystematiek van
leerlingen van het samenwerkingsverband
WSNS Bergen Gennep Mook*

Ilona Schouwenaars
Jos Frietman

Nijmegen, 8 september 2011

© 2011 Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoud

1	Doel en vraagstelling	1
2	Aanpak	3
2.1	Dossieranalyse	3
2.2	Typologieconstructie	3
2.3	Analyse van het verband tussen typologie en verwijzing	4
2.4	Beleidsopties	4
2.5	Rapportage	4
3	Kenmerken van de leerlingen die zijn verwezen naar het SBO	5
3.1	Problemen en mate waarin ze voorkomen	5
3.2	Vijf problemen nader bekeken	5
4	Type leerling en verwijzing naar het SBO	9
4.1	Typologie	9
4.2	De vier typen	9
4.3	Typologie en verwijzing	14
4.4	Beleidsopties	15
5	Conclusie en beschouwing	17
5.1	Beantwoorden van de onderzoeksvragen	17
5.2	Slotbeschouwing	19

1 Doel en vraagstelling

Het samenwerkingsverband WSNS Bergen Gennep Mook wordt gevormd door 18 scholen voor primair onderwijs, met inbegrip van de SBO school De Piramide¹. De scholen binnen het samenwerkingsverband worden gekenmerkt door een grote variëteit in grootte (leerlingaantallen) en ligging.

De coördinatiegroep WSNS Gennep Bergen Mook (in het kort aangeduid met: coördinatiegroep WSNS) bestaat uit één vertegenwoordiger van SKOMeN, één vertegenwoordiger van SKBO, één vertegenwoordiger van Stichting Invitare, één vertegenwoordiger van de SBO-school en een ambtelijk ondersteuner vanuit het Begeleidingscentrum voor onderwijs en opvoeding (BCO-Onderwijsadvies). *De coördinatorgroep WSNS heeft behoefte aan (meer) inzicht in de doorverwijzingsystematiek van leerlingen binnen het samenwerkingsverband.*

Het doel van het onderzoek is het verkrijgen van meer zicht op de wijze waarop de doorverwijzing van leerlingen naar De Piramide verloopt. De directe aanleiding daarvoor is tweeledig. Enerzijds is er sprake van een naar verhouding (te) groot aantal doorverwijzingen (de door het samenwerkingsverband van de landelijke norm afgeleide norm wordt overschreden) en anderzijds is er onvoldoende zicht op de vraag op welke gronden de doorverwijzingen plaatsvinden en of ze in alle gevallen in het belang van het kind zijn.

Het teveel aan doorverwijzingen wordt als probleem ervaren, aangezien het leidt of kan leiden tot overbelasting van De Piramide. Vanuit dit perspectief spitst de vraagstelling van het onderzoek zich toe op de vraag hoe het aantal verwijzingen kan worden verminderd. Anders gezegd, welke (type) zorgleerling kan – ook gegeven de zorgplicht / het continuüm van zorg – binnen de eigen basisschool voldoende zorg krijgen en zou niet hoeven te worden doorverwezen. En welke aanknopingspunten kunnen er gegeven worden voor de praktische uitvoerbaarheid hiervan. In tabel 1 staat het totaal aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs en het regulier basisonderwijs, landelijk gezien. Het percentage leerlingen dat speciaal basisonderwijs volgt was in 2000 / 2001 3,3 procent. In 2009 / 2010 bedroeg dit percentage 2,7 procent.

¹ Tien scholen (incl. de SBO-school) zijn afkomstig van Stichting Katholiek Onderwijs Maas en Niers (SKOMeN) en zijn gesitueerd in Mook, Molenhoek, Middelaar, Milsbeek, Ottersum, Ven-Zelderheide, Heijen en Gennep. Vanuit Stichting Katholiek Basisonderwijs Bergen (SKBO Bergen) zijn zes scholen uit Bergen, Nieuw-Bergen, Well, Afferden, Wellerlooi en Siebengewald betrokken. Twee scholen uit Bergen en Gennep zijn afkomstig vanuit Stichting Invitare Openbaar onderwijs.

Tabel 1 – Leerlingaantal SBO en regulier basisonderwijs

	Aantal leerlingen SBO	Aantal leerling regulier basisonderwijs
2000 / 2001	51.557	1.546.299
2001 / 2002	51.786	1.552.076
2002 / 2003	52.075	1.549.699
2003 / 2004	51.369	1.547.342
2004 / 2005	50.071	1.548.501
2005 / 2006	48.302	1.549.088
2006 / 2007	46.308	1.548.284
2007 / 2008	44.931	1.551.819
2008 / 2009	44.054	1.553.046
2009 / 2010	43.325	1.547.967

Aan de vraag of de doorverwijzingen in alle gevallen in het belang van het kind zijn, is ook de vraag verbonden naar de (veronderstelde) expertise waarover de scholen en leerkrachten beschikken, zowel voor wat betreft expertise met betrekking tot het stellen van de juiste diagnose en het al dan niet doorverwijzen naar het SBO, als expertise met betrekking tot de zorg voor de leerlingen (het primaire proces).

De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Welke typen (zorg)leerlingen worden – gemeten aan kenmerken (problematiek) van de zorgleerlingen zelf, van zijn of haar omgeving en van de school / leerkracht – doorverwezen naar het SBO? En welke verschillen treden daarbij op tussen de betrokken scholen?
- In hoeverre speelt expertise op het gebied van het diagnosticeren van zorgleerlingen, dan wel de opvang van zorgleerlingen binnen de eigen school een rol van betekenis? Hoe verloopt de afweging tussen het bieden van breedte­zorg versus dieptezorg, i.c. de plaatsing op SBO of SO? Hoe wordt de expertise van het SBO gepercipieerd?
- Hoe kan de ontwikkeling van de interne informatie­voorziening en dossiervorming het beste vorm worden gegeven met het oog op toekomstig gebruik?

Om aan de benodigde gegevens te komen zijn, in overleg met de coördinatiegroep WSNS, dossiers van verwezen leerlingen geanalyseerd. Ter verdieping van de uitkomsten van de dossieranalyse hebben er aanvullende diepte- interviews met betrokkenen in de verwijzing op de basisscholen binnen het samenwerkingsverband plaatsgevonden. In de interviews is er ingegaan op de eigen ervaring en expertise met betrekking tot het doorverwijzen van leerlingen; de eigen expertise met betrekking tot het opvangen van zorgleerlingen; de wisselwerking tussen leerkracht, ouders en school; het (h)erkennen van handelingsverlegenheid bij leerkrachten en het tijdig invoeren van ambulante zorg.

Het rapport is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 geeft de aanpak van het onderzoek weer. Hoofdstuk 3 geeft een beeld van de kenmerken van de leerlingen die zijn doorverwezen naar De Piramide. In hoofdstuk 4 wordt de typologie naar aanleiding van de kenmerken van de leerlingen geconstrueerd. Hoofdstuk 5 bevat de conclusies en beschouwing.

2 Aanpak

In dit hoofdstuk volgt een chronologische beschrijving van het verloop van dit onderzoek. Er is begonnen met de dossieranalyse, vervolgens de typologieconstructie en analyse van het verband tussen de typologie en de verwijzing, het formuleren van beleidsopties ten aanzien van toekomstige verwijzingen en tot slot is de rapportage geschreven.

2.1 Dossieranalyse

Door middel van dossieranalyse zijn de dossiers van leerlingen die verwezen zijn naar De Piramide systematisch in kaart gebracht. Dit is gedaan met de PCL- eindverslagen van leerlingen die zijn verwezen vanaf schooljaar 2005 / 2006 tot en met 2010 / 2011. Vervolgens is er, aan de hand van deze dossieranalyse, een schema van de problematiek gemaakt die bestaat uit 5 probleemgebieden: gedragsproblemen, problemen in de werkhouding, problemen met betrekking tot het niveau, persoonlijke problemen en problemen op school (zie bijlage 1). Uit de dossieranalyse blijkt dat iedere leerling te maken heeft met problemen op meerdere van deze gebieden, dit wordt ook wel multiproblematiek genoemd (bijvoorbeeld een leerling heeft zowel gedragsproblemen als persoonlijke problemen en problemen in de werkhouding). Binnen de multiproblematiek kan er een onderscheid gemaakt worden tussen meervoudige problematiek en enkelvoudige problematiek. Een leerling met meervoudige problematiek heeft in een gebied meerdere problemen (bijvoorbeeld iemand wordt gepest en heeft onvoldoende zelfreflectie, beide vallen onder de gedragsproblemen). Een leerling met enkelvoudige problematiek heeft in een gebied slechts één probleem (bijvoorbeeld binnen de gedragsproblemen heeft de leerling alleen onvoldoende zelfreflectie). Door te kijken welke problemen zich al dan niet voordoen, zijn kenmerken van de leerlingen beschreven (zie hoofdstuk 3).

2.2 Typologieconstructie

Naar aanleiding van de dossieranalyse is er een eerste typologie geconstrueerd. Voor de typologie zijn de kenmerken van de leerling als primair uitgangspunt genomen. De typologie is aldus gebaseerd op drie hoofdprobleemgebieden: gedragsproblemen, problemen in de werkhouding en problemen met betrekking tot het niveau. De eerste typologie is besproken in de WSNS coördinatiegroep en naar aanleiding van deze bespreking is er gekomen tot een meer verfijnde typologie. Bij deze meer verfijnde typologie is er allereerst gekeken naar leerlingen die op alle drie de hoofdprobleemgebieden meervoudige problematiek hebben. Daarna naar de leerlingen die op twee hoofdprobleemgebieden meervoudige problematiek hebben en enkelvoudige op het derde hoofdprobleemgebied. Vervolgens naar de leerlingen die op slechts één hoofdprobleemgebied meervoudige problematiek hebben en enkelvoudige problematiek op de andere twee. Als laatste is er gekeken naar de leerlingen die enkelvoudige problematiek hebben op alle drie de probleemgebieden.

Aan de hand van de vernieuwde typologie zijn er per type telkens twee casussen geselecteerd, zoveel mogelijk verspreid over de verschillende scholen uit het samenwerkingsverband. Deze casussen zijn besproken tijdens diepte- interviews en dienden mede als toetsing van de typolo-

gie. Na de verdiepende casussen blijft de typologie als zodanig overeind. Desondanks heeft er nog een laatste verfijning plaatsgevonden. Uit de casussen bleek namelijk dat de indeling van de leerlingen in de typen op basis van de dossiers niet altijd goed is verlopen. Dit is een reden geweest om naar aanleiding van de uitkomsten van de casussen de indeling van de leerlingen in typen opnieuw te bezien en licht aan te passen (in hoofdstuk 4.1 is de definitieve indeling beschreven). De typologie is hierbij inhoudelijk niet gewijzigd. Omdat tijdens de interviews bleek dat enkele leerlingen van type IA en IB niet goed waren ingedeeld en beter passen binnen type III, is er gekeken of er meerdere leerlingen vanuit deze typen in type III ingedeeld kunnen worden. Dit is gedaan op basis van de gegevens uit de dossieranalyse. Alleen leerlingen waarbij evident is dat ze beter in type III ingedeeld kunnen worden zijn verplaatst. Deze leerlingen zijn verplaatst omdat het zeer aannemelijk is dat er één dominant probleem speelt waaruit mogelijk andere problemen voortkomen. Waarschijnlijk is de groep leerlingen die beter past binnen type III groter. Omdat uit de gegevens van de dossieranalyse niet altijd duidelijk naar voren komt of er sprake is van één dominant probleem zijn alleen de leerlingen waarbij dit zeker is verplaatst. Hoewel niet alle leerlingen op basis van de informatie uit de dossiers goed zijn ingedeeld, is de typologie bruikbaar om leerlingen in te delen.

2.3 Analyse van het verband tussen typologie en verwijzing

De diepte- interviews dienden ook om na te gaan of er een verband bestaat tussen de typologie en de verwijzing. Naar aanleiding van de gesprekken met de betrokkenen in de verwijzing is er nagegaan of de typologie iets zegt over de verwijzing. Of de verwijzing terecht heeft plaatsgevonden, of deze uitgesteld of voorkomen had kunnen worden en of de verwijzing in het belang van het kind heeft plaatsgevonden (zie hoofdstuk 4.2).

2.4 Beleidsopties

Naar aanleiding van de typologie en het verband tussen de typologie en de verwijzing zijn er beleidsopties ten aanzien van toekomstige verwijzingen geformuleerd. Deze richten zich enerzijds op de verwijzing op zich en anderzijds op handelingsverlegenheid (hoofdstuk 4.3).

2.5 Rapportage

Aan deze rapportage liggen twee concepten ten aanzien van de typologie en de uitwerkingen van de acht casussen ten grondslag.

3 Kenmerken van de leerlingen die zijn verwezen naar het SBO

Met behulp van het PCL- eindverslag van de leerlingen die verwezen zijn vanaf schooljaar 2005 / 2006 is er gekeken welke problemen zich voordoen (N=171).

3.1 Problemen en mate waarin ze voorkomen

Tabel 2 geeft een opsomming van de problemen en de mate waarin ze voorkomen.

Tabel 2 – Problemen en mate van voorkomen

	Percentage
Problemen in de werkhouding	99%
Gedragsproblemen	95%
Problemen in thuis- / gezinssituatie	83%
Problemen in de lichamelijke situatie	78%
Problemen taal	78%
Problemen cognitieve mogelijkheden	83%
Leerachterstand rekenen	75%
Leerachterstand spelling	60%
Leerachterstand technisch lezen	57%
Problemen groep	40%
Problemen leervoorwaarden	36%
Leerachterstand begrijpend lezen	33%
Problemen school	27%
Problemen leraar	19%

Bijna alle leerlingen kampen zowel met problemen in de werkhouding als gedragsproblemen. Er kan een onderscheid worden gemaakt in gedragsproblemen die primair voorkomen en gedragsproblemen die voortkomen uit andere problemen. Hetzelfde geldt voor problemen in de werkhouding. De hoge percentages maken duidelijk dat er bij veel leerlingen sprake is van multiproblematiek.

3.2 Vijf problemen nader bekeken

In tabel 3 tot en met 7 is voor de eerste vijf categorieën te zien wat deze problemen inhouden. Dit is alleen voor deze gedaan omdat bij deze categorieën tijdens de dossieranalyse is gekeken wat de problemen inhouden. Bij de anderen is er alleen gekeken of de problemen zich al dan niet voordoen.

Tabel 3 – Problemen in de werkhouding

	Percentage
Concentratieproblemen	65%
Onzeker / faalangst	42%
Nooit op tijd werk af (tempo)	34%
Onzelfstandig	29%
Behoeft aan herhaling / kleine stappen / structuur	26%
Motivatieproblemen / weinig kritisch	23%
Weinig doorzettingsvermogen	22%
Moeite met plannen / impulsief	21%

Naast bovenstaande problemen komen binnen de problemen in de werkhouding ook de volgende voor (in volgorde van voorkomen met een maximum van 14%):

- werkt slordig / onnauwkeurig;
- stelt weinig / geen vragen / afwachtend;
- korte spanningsboog;
- andere specifieke problemen in de werkhouding die niet in bovenstaande indeling passen (hoewel dit gaat om allerlei verschillende problemen, komt dit bij 60% van de leerlingen voor).

Tabel 4 – Gedragsproblemen

	Percentage
Moeite met inschatten, begrijpen van sociale situaties / weinig inlevingsvermogen / maakt moeilijk contact	39%
Stil / eenzaam / verlegen / teruggetrokken / introvert	28%
Onzeker / negatief zelfbeeld	23%

Naast bovenstaande problemen komen binnen de gedragsproblemen ook de volgende voor (in volgorde van voorkomen met een maximum van 18%):

- agressief / boos / driftbuien;
- fixaties / fascinaties / kan moeilijk tegen veranderingen;
- veel conflicten;
- druk / niet luisteren;
- onvoldoende zelfreflectie;
- wordt gepest;
- angstig;
- onvoldoende weerbaar;
- zelfbepalend gedrag;
- grenzeloos;
- clownesk gedrag;
- andere specifieke gedragsproblemen die niet in bovenstaande indeling passen (hoewel dit gaat om allerlei verschillende problemen, komt dit bij 74% van de leerlingen voor).

Tabel 5 – Problemen in de thuis- / gezinssituatie

	Percentage
Gescheiden ouders	25%
Ouder(s) / familie met (psychiatrische) problemen	22%

Naast bovenstaande problemen komen binnen de problemen in de thuis- / gezinssituatie ook de volgende voor (in volgorde van voorkomen met een maximum van 11%):

- ouder(s) overbelast vanwege zorg aan kind;
- agressieve ouder(s);
- ziekte / handicap ouder(s);
- gestorven ouder(s);
- andere specifieke problemen in de thuis- / gezinssituatie die niet in bovenstaande indeling passen (hoewel dit gaat om allerlei verschillende problemen, komt dit bij 69% van de leerlingen voor).

Tabel 6 – Problemen in de lichamelijke situatie

	Percentage
Problemen met fijne motoriek	44%
Problemen met grove motoriek	20%

Naast bovenstaande problemen komen binnen de lichamelijke problemen ook de volgende problemen voor (in volgorde van voorkomen met een maximum van 13%):

- problemen rond de zwangerschap / bij de geboorte / als klein kind;
- chronische ziekte;
- problemen met zindelijkheid;
- beperking op het gebied van gehoor;
- psychosomatische klachten;
- slaapproblemen;
- allergie;
- last van buikpijn / hoofdpijn;
- beperking op het gebied van zicht;
- beperking op het gebied van bewegen / fysieke ontwikkeling;
- andere specifieke lichamelijke klachten die niet in bovenstaande indeling passen (hoewel dit gaat om allerlei verschillende problemen, komt dit bij 39% van de leerlingen voor).

Tabel 7 – Problemen met taal

	Percentage
Beperkte woordenschat / zinsopbouw	29%
Kan zich niet goed uiten / moeilijk verstaanbaar	26%

Naast bovenstaande problemen komen binnen de problemen met taal ook de volgende voor (in volgorde van voorkomen met een maximum van 13%):

- verkeerd woordgebruik / grammatica;
- vertraagde spraak- en taalontwikkeling;
- moeite met Nederlandse taal;
- andere specifieke taalproblemen die niet in bovenstaande indeling passen (hoewel;
- dit gaat om allerlei verschillende problemen, komt dit bij 47% van de leerlingen voor).

Aan de hand van de kenmerken van de leerlingen die zijn verwezen is er een typologie geconstrueerd. Deze wordt besproken in hoofdstuk 4.

4 Type leerling en verwijzing naar het SBO

4.1 Typologie

In hoofdstuk 2 is besproken dat de typologie is gebaseerd op drie hoofdprobleemgebieden: gedragsproblemen, problemen in de werkhouding en problemen met betrekking tot het niveau. Deze vormen het uitgangspunt voor de typologie en worden gecombineerd met de andere twee probleemgebieden: persoonlijke problemen en problemen op school. Daarnaast zijn in hoofdstuk 2 de begrippen multiproblematiek (problemen op meerdere probleemgebieden), meervoudige problematiek (binnen één probleemgebied meerdere problemen) en enkelvoudige problematiek (binnen één probleemgebied slechts één probleem) geïntroduceerd.

De typologie is gebaseerd op groepen die vanuit de analyses naar voren komen. De focus ligt hierbij op de drie hoofdprobleemgebieden. Door te kijken naar de samenhang tussen deze drie gebieden, is er allereerst gekomen tot een typologie met drie verschillende typen. Na de bespreking van deze typologie met de WSNS coördinatiegroep is er een meer gedifferentieerde typologie geconstrueerd. Dit is gedaan door binnen het eerste type, wat qua aantal leerlingen de grootste groep was, op zoek te gaan naar meer discriminerende typen. Nog steeds lag de focus hierbij op de drie hoofdprobleemgebieden. Kijkend naar de combinaties tussen de probleemgebieden is er een typologie geconstrueerd met vier verschillende typen.

4.2 De vier typen

Type IA: Meervoudige multiproblematiek

Dit type leerling heeft meervoudige problematiek op alle drie de hoofdprobleemgebieden. Daarnaast heeft dit type leerling één of meerdere persoonlijke problemen en / of problemen op school.

Type IB: Beperkt meervoudige multiproblematiek

Dit type leerling heeft meervoudige problematiek op twee van de drie hoofdprobleemgebieden en enkelvoudige problematiek op het derde hoofdprobleemgebied. Daarnaast heeft dit type leerling één of meerdere persoonlijke problemen en / of problemen op school.

Type II: Enkelvoudige multiproblematiek

Dit type leerling heeft enkelvoudige problematiek op twee van de drie hoofdprobleemgebieden en meervoudige problematiek op het derde probleemgebied (één leerling heeft enkelvoudige problematiek op alle drie de hoofdprobleemgebieden). Daarnaast heeft dit type leerling één of meerdere persoonlijke problemen en / of problemen op school.

Type III: 'Single' problematiek

Dit type leerling heeft op maximaal twee hoofdprobleemgebieden problematiek (enkelvoudig of meervoudig), al dan niet in combinatie met één of meerdere persoonlijke problemen en / of problemen op school.

Tabel 8 – Aantal en percentage leerlingen per type

	Aantallen	Percentage
Type IA	107	63%
Type IB	26	15%
Type II	12	7%
Type III	26	15%
Totaal	171	100%

Omdat dit onderzoek is toegespitst op leerlingen van scholen uit het samenwerkingsverband is er nagegaan of de percentages van de problemen op de vijf probleemgebieden tussen de totale groep leerlingen (N=171) en de leerlingen die verwezen zijn door scholen uit het samenwerkingsverband (N=127) overeenkomen. Er kan worden afgeleid dat dit het geval is. De tabellen met percentages zijn te vinden in bijlage 2.

Tabel 9 geeft de verdeling van de leerlingen van scholen uit het samenwerkingsverband over de typen.

Tabel 9 – Aantal en percentage leerlingen van scholen uit het samenwerkingsverband per type

	Aantallen	Percentage
Type IA	85	67%
Type IB	18	14%
Type II	5	4%
Type III	19	15%
Totaal	127	100%

Uit tabel 8 en 9 volgt dat de verdeling van de leerlingen over de typen met elkaar overeen komt. Zij het dat met name type II verhoudingsgewijs minder vaak voorkomt bij de scholen uit het samenwerkingsverband. Het vervolg van dit verslag spitst zich toe op alleen de leerlingen die verwezen zijn door scholen uit het samenwerkingsverband. Tabel 10 geeft de verdeling over de scholen van het aantal verwezen leerlingen per type

Tabel 10 – Aantal leerlingen per type naar school

	Type IA	Type IB	Type II	Type III	Totaal
St. Jozefschool	5			1	5%
Grote Lier	2		1	1	3%
Klimop	2	3		1	5%
St. Vitus	3	2	1	1	6%
Adalbert	5	2		1	6%
Elckerlyc	8	4	2	3	13%
De Brink	12	1	1	6	16%
't Kendelke	5	1			5%
De Ratel	9	2		2	10%
Catharina	6				5%
De Drie Vijvers	7	1			6%
Maria Goretti	5	1		2	6%
De Vonder	4				3%
De Staaij	4				3%
De Heggerank	3				2%
't Diekske	4	1		1	5%
Maria-school	1				1%
Totaal	N=85	N=18	N=5	N=19	N=127

Per type is er gekeken naar de inhoudelijke problemen van deze leerlingen, welke instanties betrokken waren bij de verwijzing naar het speciaal basisonderwijs, wat er al ondernomen was voordat de leerling werd doorverwezen en welke leerachterstanden er spelen.

Nadere typering type IA

In het kort zien we dat voor type IA leerlingen het volgende geldt:

- BCO is het meest vaak betrokken geweest bij de doorverwijzing, daarnaast is GGZ ook redelijk vaak betrokken.
- Voordat de doorverwijzing plaatsvindt, is er al veel ondernomen om de leerling te ondersteunen, voornamelijk door middel van:
 - handelingsplan
 - remedial teaching
 - extra hulp in de klas
 - begeleiding door externe deskundige / ambulante begeleiders
- Leerlingen hebben het minst vaak bijzonderheden in de schoolloopbaan meegemaakt in vergelijking tot leerlingen in de andere typen (bijvoorbeeld een schoolwisseling).
- Leerlingen hebben vooral problemen met de fijne motoriek.
- De gedragsproblemen waar deze leerlingen vooral mee te maken hebben zijn:
 - agressief gedrag / boos / driftbuien
 - moeite met inschatten en begrijpen van sociale situaties / weinig inlevingsvermogen / moeilijk contact maken
 - veel conflicten
 - stil / eenzaam / verlegen / teruggetrokken / introvert
 - onzeker / negatief zelfbeeld
- De problemen in de werkhouding waar deze leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - motivatieproblemen / weinig kritisch
 - concentratieproblemen
 - problemen met het werktempo

- weinig doorzettingsvermogen
- onzelfstandig zijn
- onzeker / faalangstig zijn
- behoefte aan herhaling / kleine stappen / structuur
- moeite met plannen / impulsief
- De problemen met betrekking tot taal waar deze leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - het niet goed kunnen uiten / moeilijk verstaanbaar zijn
 - hebben van een beperkte woordenschat / zinsopbouw
- Bij deze leerlingen zijn vaak problemen groep gemeld.
- De problemen in de thuissituatie / gezinssituatie zijn:
 - gescheiden ouders
 - ouders of familie met (psychiatrische) problemen

In bijlagen 3 en 4 is over dit type nadere informatie opgenomen over de problemen die spelen, de instanties die betrokken waren, wat er al ondernomen is en de leerachterstanden.

Nadere typering type IB

In het kort zien we dat voor type IB leerlingen het volgende geldt:

- Naast dat BCO vaak is betrokken bij de doorverwijzing is ook zo nu en dan een andere instantie betrokken.
- Voordat de doorverwijzing plaatsvindt, is er al veel ondernomen om de leerling te ondersteunen, voornamelijk door middel van:
 - handelingsplan
 - remedial teaching
 - extra hulp in de klas
 - begeleiding door externe deskundige / ambulante begeleiders
- Leerlingen hebben voornamelijk problemen met de fijne motoriek.
- De gedragsproblemen waar deze leerlingen vooral mee te maken hebben zijn:
 - moeite met inschatten en begrijpen van sociale situaties / weinig inlevingsvermogen / moeilijk contact maken
- De problemen in de werkhouding waar deze leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - motivatieproblemen / weinig kritisch
 - concentratieproblemen
 - problemen met het werktempo
 - weinig doorzettingsvermogen
 - onzelfstandig
 - onzeker / faalangstig
 - behoefte aan herhaling / kleine stappen / structuur
 - moeite met plannen / impulsief
- De problemen met betrekking tot taal waar deze leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - niet goed kunnen uiten / moeilijk verstaanbaar zijn
 - verkeerd woordgebruik / grammatica
 - hebben van een beperkte woordenschat / zinsopbouw
- De problemen in de thuissituatie / gezinssituatie vallen vooral onder de categorie andere specifieke problemen in de thuissituatie / gezinssituatie.

In bijlagen 3 en 5 is over dit type nadere informatie opgenomen over de problemen die spelen, de instanties die betrokken waren, wat er al ondernomen is en de leerachterstanden.

Nadere typering type II

In het kort zien we dan dat voor type II leerlingen het volgende geldt:

- BCO is vaak betrokken geweest bij de doorverwijzing.
- Voordat de doorverwijzing plaatsvindt, is er al veel ondernomen om de leerling te ondersteunen, voornamelijk door middel van:
 - handelingsplan
 - remedial teaching
 - extra hulp in de klas
 - begeleiding door externe deskundige / ambulante begeleiders
- Leerlingen hebben het vaakst gedoubleerd in vergelijking met leerlingen in de andere typen.
- Leerlingen hebben altijd problemen in de lichamelijke situatie, dit zijn voornamelijk problemen met de motoriek en een chronische ziekte.
- De gedragsproblemen waar de leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - eenzaam / stil / verlegen / teruggetrokken / introvert zijn
- De problemen in de werkhouding die bij deze leerlingen genoemd zijn, hebben te maken met het werktempo en onzekerheid.
- Deze leerlingen hebben geen problemen met de leervoorwaarden.
- Bij deze leerlingen zijn het vaakst problemen leraar gemeld in vergelijking met leerlingen in andere typen.
- De problemen in de thuissituatie / gezinssituatie vallen vooral onder de categorie andere specifieke problemen in de thuissituatie / gezinssituatie.

In bijlagen 3 en 6 is over dit type nadere informatie opgenomen over de problemen die spelen, de instanties die betrokken waren, wat er al ondernomen is en de leerachterstanden.

Nadere typering type III

In het kort zien we dat voor type III leerlingen het volgende geldt:

- Naast dat BCO vaak is betrokken bij de doorverwijzing is ook zo nu en dan een andere instantie betrokken.
- Voordat de doorverwijzing plaatsvindt, is er al een en ander ondernomen om de leerling te ondersteunen, voornamelijk door middel van:
 - handelingsplan
 - extra hulp in de klas
 - begeleiding door externe deskundige / ambulante begeleiders
 - eigen leerlijn
- De gedragsproblemen waar deze leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - moeite met inschatten en begrijpen van sociale situaties / weinig inlevingsvermogen / moeilijk contact maken
 - onzeker / negatief zelfbeeld
- De problemen in de werkhouding waar deze leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - concentratieproblemen
 - onzeker zijn
 - behoefte aan herhaling / kleine stappen / structuur

- De problemen met taal waar deze leerlingen mee te maken hebben zijn:
 - kan zich niet goed uiten / moeilijk verstaanbaar
 - beperkte woordenschat en / of zinsopbouw

In bijlagen 3 en 7 is over dit type nadere informatie opgenomen over de problemen die spelen, de instanties die betrokken waren, wat er al ondernomen is en de leerachterstanden.

Belangrijkste overeenkomsten en verschillen

Tabel 11 – Belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de typen

Geslacht	Leerlingen type IB zijn vaker een meisje vergeleken met de andere typen
Doubleren	Leerlingen type II hebben het meest vaak gedoubleerd
Schoolloopbaan	Leerlingen type IA hebben het minst vaak bijzonderheden in de schoolloopbaan meegemaakt
Leervoorwaarden	Leerlingen type II hebben geen problemen in de leervoorwaarden
Taalproblemen	Leerlingen type IA en IB hebben vaker taalproblemen dan leerlingen in de andere typen
Problemen leraar	Bij leerlingen type II zijn minder problemen leraar gemeld dan bij de leerlingen in de andere typen
Problemen groep	Bij leerlingen type IA zijn vaker problemen groep gemeld dan bij leerlingen in de andere typen
Problemen school	Bij leerlingen type IB zijn vaker problemen school gemeld dan bij de andere typen

4.3 Typologie en verwijzing

Op basis van de casussen is het mogelijke verband tussen de typologie en de verwijzing onderzocht. Het doel van het onderzoek is immers om met de informatie uit de casussen iets te zeggen over de juistheid van de verwijzing. Er is nagegaan of de verwijzing terecht heeft plaatsgevonden, uitgesteld had kunnen worden, te voorkomen was geweest of dat deze onterecht heeft plaatsgevonden. Met als primair uitgangspunt het belang van het kind en met als secundair uitgangspunt het aantal verwijzingen. Een kanttekening met betrekking tot het beperkte aantal van acht casussen is op zijn plaats. De resultaten zijn door het kleine aantal onderzochte casussen slechts indicatief. Bovendien is de indeling van de casussen over de typen gewijzigd waardoor de resultaten voor type IA en IB zijn gebaseerd op slechts één casus. De resultaten voor type III zijn daarentegen gebaseerd op vier casussen.

Voor wat betreft de casussen blijken de leerlingen binnen type IA, IB en II terecht verwezen te zijn. De leerlingen in dit type worden door een combinatie aan factoren verwezen. De complexe en gedifferentieerde problematiek van deze leerlingen maakt dat deze verwijzingen noodzakelijk en in het belang van het kind zijn. Binnen type III worden leerlingen verwezen door een dominante factor. Het beeld van de noodzaak tot verwijzing is echter diffuser. Er zijn casussen waarin de afzonderlijke problematiek dusdanig ernstig is dat een verwijzing terecht en in het belang van het kind is. Er zijn ook casussen in dit type waarbij, naar mening van de basisscholen, uitstel van de verwijzing mogelijk was geweest. Op het moment dat er sprake is van een mogelijke verwijzing bij een type III leerling, zou men na kunnen gaan of uitstel van de verwijzing in het belang van het kind is. Er zijn geen casussen aangetroffen waarbij een verwijzing

niet in het belang van het kind heeft plaatsgevonden of voorkomen had kunnen worden. Tabel 12 geeft een overzicht van de relatie tussen de typologie en de verwijzing.

Tabel 12 – Overzicht van de verwijzing naar de verschillende typen

	IA	IB	II	III
Verwijzing was terecht	X	X	X X	X X
Uitstel was mogelijk geweest				X X
Verwijzing was te voorkomen / onterecht				X

Opvallend is dat leerlingen type II vanaf schooljaar 2007 / 2008 niet meer verwezen zijn door scholen uit het samenwerkingsverband. Dit zou erop kunnen wijzen dat scholen deze leerlingen de laatste jaren beter kunnen hanteren binnen de school. Tijdens de gesprekken werd echter aangegeven dat de leerlingen binnen dit type hoe dan ook verwezen zouden zijn, al dan niet met uitstel van de verwijzing. Dat lijkt er op te duiden dat deze leerlingen nog steeds worden verwezen vanuit scholen van het samenwerkingsverband maar dat dit de laatste jaren eerder vanuit type IA, IB of III plaatsvindt.

4.4 Beleidsopties

De beleidsopties ten aanzien van toekomstige verwijzingen zijn tweeledig. Enerzijds zouden deze gericht kunnen worden op het verbeteren van de verwijzing zelf en anderzijds op het tegengaan van de handelingsverlegenheid ten aanzien van niveau- en gedragsproblematiek.

Verbeteren verwijzing

In eerste instantie was het uitgangspunt van het onderzoek of verwijzingen in het belang van het kind plaatsvinden. Zijn de verwijzingen adequate verwijzingen? Uit het onderzoek blijkt dat verwijzingen inderdaad in het belang van het kind plaatsvinden. Op de scholen wordt bij een verwijzing het belang van het kind als uitgangspunt genomen. Vanuit het belang van het kind bekeken zijn de verwijzingen adequaat. Er zijn geen verwijzingen gevonden die voorkomen hadden kunnen worden of onterecht waren. Al zou een verwijzing in bepaalde gevallen mogelijk uitgesteld kunnen worden, zonder het belang van het kind uit het oog te verliezen. Om meer zicht te krijgen op deze gevallen zou er een duidelijke probleemanalyse of diagnose moeten plaatsvinden zodat bekend is of er meerdere problemen naast elkaar spelen of dat deze met elkaar samenhangen en wat de relatie tot de verwijzing is. Nu is vanuit het PCL- eindverslag niet altijd duidelijk of de problemen daadwerkelijk naast elkaar bestaan of dat ze oorzaak en gevolg van elkaar zijn. Dit heeft ook met de opbouw van het dossier te maken waarin een onderscheid wordt gemaakt in verschillende soorten problemen, zonder dat er ruimte is om de samenhang aan te geven. Op het moment dat er problemen met elkaar samenhangen, zou uit het dossier duidelijk moeten worden welk probleem als oorzaak gezien kan worden zodat interventies daarop gericht kunnen worden. De gevolgproblemen zullen hiermee als vanzelf ook verminderen. Als uit de probleemanalyse blijkt dat er sprake is van een type III leerling, zou

men er alert op moeten zijn dat het mogelijk in het belang van het kind is om de verwijzing uit te stellen.

Tegengaan handelingsverlegenheid

De handelingsverlegenheid van leerkrachten met betrekking tot niveau- en gedragsproblematiek zou terug gedrongen kunnen worden. Vooral op het gebied van de niveau- en gedragsproblematiek is professionalisering belangrijk omdat dit de problemen zijn waar scholen bij leerlingen type III voornamelijk tegenaan lopen.

Op grond van de casussen blijkt dat met name *niveauproblematiek* tot handelingsverlegenheid leidt op het moment dat deze zich in grote mate voordoet op verschillende gebieden. De leerling heeft in dat geval op meerdere verschillende gebieden extra aandacht nodig. Leerkrachten kunnen leerlingen op een beperkt aantal gebieden extra hulp bieden. Zodra extra aandacht op teveel gebieden nodig is, gaat dit ofwel ten koste van de leerling die extra aandacht nodig heeft ofwel ten koste van de andere leerlingen in de groep. Door middel van extra handen in de klas zou een leerkracht meer mogelijkheden hebben om leerlingen de aandacht te geven die ze nodig hebben.

Wat betreft de *gedragsproblematiek* blijkt uit de casussen dat dit voor handelingsverlegenheid zorgt omdat gedragsproblemen voortdurend aanwezig zijn. Door de leerkrachten handvaten te bieden om met (bepaalde) gedragsproblemen om te gaan, zouden deze mogelijk kunnen verminderen of voorkomen kunnen worden. De laatste jaren blijkt er al een professionalisering van leerkrachten met betrekking tot gedragsproblemen gaande te zijn. Deze ontwikkelingen hebben ertoe bijgedragen dat leerkrachten (bepaalde) gedragsproblemen beter kunnen hanteren. Daarnaast bestaat het vermoeden dat duo- klassen voor sommige leerlingen met gedragsproblemen ertoe leidt dat de problemen erger worden doordat de leerkrachten van elkaar verschillen. Sommige leerlingen zijn namelijk gebaat bij slechts één leerkracht of een homogeen duo. Dit is echter niet volledig uit het onderzoek af te leiden en zou nader onderzocht moeten worden om hier harde uitspraken over te kunnen doen. Men zou wel al kritisch kunnen kijken hoe de klassen worden ingedeeld. Bijvoorbeeld, welke leerkracht kan beter met kinderen met een bepaalde problematiek omgaan, welke leerkracht niet en waarom niet? Hoe worden zorgleerlingen verdeeld over de klassen? En is het mogelijk om leerlingen die baat hebben bij een homogeen duo dit te bieden? Of is het zelfs mogelijk deze leerling te plaatsen in een klas met slechts één leerkracht?

5 Conclusie en beschouwing

Het onderzoek heeft tot doel het verkrijgen van meer zicht op de manier waarop de doorverwijzing van leerlingen vanuit het WSNS samenwerkingsverband naar de SBO- school verloopt. De aanleiding hiervoor is het te grote aantal doorverwijzingen en onvoldoende zicht op de redenen van de doorverwijzingen. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- a. Welke typen (zorg)leerlingen worden – gemeten aan kenmerken (problematiek) van de zorgleerlingen zelf, van zijn of haar omgeving en van de school/leerkracht – doorverwezen naar het SBO? En welke verschillen treden daarbij op tussen de betrokken scholen?
- b. In hoeverre speelt expertise op het gebied van het diagnosticeren van zorgleerlingen, dan wel de opvang van zorgleerlingen binnen de eigen school een rol van betekenis? Hoe verloopt de afweging tussen het bieden van breedte­zorg versus diepte­zorg, i.c. de plaatsing op SBO of SO? Hoe wordt de expertise van het SBO gepercipieerd?
- c. Hoe kan de ontwikkeling van de interne informatie­voorziening en dossiervorming het beste vorm worden gegeven met het oog op toekomstig gebruik?

De onderzoeksvragen zullen achtereenvolgens beantwoord worden.

5.1 Beantwoorden van de onderzoeksvragen

- a. *Welke typen (zorg)leerlingen worden – gemeten aan kenmerken (problematiek) van de zorgleerlingen zelf, van zijn of haar omgeving en van de school / leerkracht – doorverwezen naar het SBO? En welke verschillen treden daarbij op tussen de betrokken scholen?*

Uitgangspunten bij dit onderzoek zijn of de verwijzingen naar het SBO in het belang van het kind plaatsvinden en, gezien de kwantitatieve norm, of het aantal verwijzingen omlaag kan. Gedurende het onderzoek is er gezocht naar verschillende type leerlingen met het idee dat er een verband bestaat tussen de typen en de verwijzing. We zijn tot de conclusie gekomen dat er geen verband is tussen de verschillende typen en de verwijzing. In geen van de gevallen was de verwijzing onterecht of te voorkomen geweest. Alle kinderen zouden hoe dan ook verwezen zijn. Bij leerlingen in type III zou men echter alert moeten zijn op het moment van de verwijzing. Het zou in sommige gevallen in het belang van het kind kunnen zijn om de verwijzing uit te stellen. De volgende typen zijn uit het onderzoek naar voren gekomen:

Type IA: Meervoudige multiproblematiek

Deze leerlingen hebben meerdere problemen op een breed spectrum van gebieden

Type IB: Beperkt meervoudige multiproblematiek

Deze leerlingen hebben meerdere problemen op een breed spectrum van gebieden, zij het minder uitgebreid dan type IA

Type II: Enkelvoudige multiproblematiek

Deze leerlingen hebben vaak een dominant probleem met daarnaast mildere problemen op andere gebieden, die niet of niet volledig verklaard kunnen worden door het dominante probleem

Type III: 'Single' problematiek

Deze leerlingen hebben een afzonderlijk probleem, al dan niet met daaruit voortkomende andere problemen

Bij leerlingen in type IA en IB kunnen enerzijds gedifferentieerde en complexe problemen voorkomen. Anderzijds kan de gedifferentieerde problematiek ook een uiting zijn van één dominant probleem. In dit laatste geval is er niet goed in kaart gebracht wat het dominante probleem is en verhuult de veelheid aan problemen het dominante probleem. Bij de leerlingen in type III is er inderdaad sprake van 'single' problematiek, deze problematiek is daardoor niet minder ernstig.

Er zijn verschillen te zien tussen de scholen uit het samenwerkingsverband in het percentage van het aantal verwezen leerlingen. Dit percentage loopt uiteen van 1 tot 16 procent, waarbij het gemiddelde van de scholen in het samenwerkingsverband op 6 procent ligt. Er zijn dus scholen die relatief veel verwijzen, maar ook scholen die relatief weinig verwijzen. Ook in de verdeling van de verwijzingen over de typen zijn er verschillen tussen de scholen. Er zijn scholen die voornamelijk leerlingen type IA en IB doorverwijzen, maar er zijn ook scholen waarbij de verdeling over de typen meer verspreid is. Een kanttekening hierbij is dat er geen rekening is gehouden met de schoolgrootte en de sociaal- etnische achtergrond van de leerlingen.

b. In hoeverre speelt expertise op het gebied van het diagnosticeren van zorgleerlingen, dan wel de opvang van zorgleerlingen binnen de eigen school een rol van betekenis? Hoe verloopt de afweging tussen het bieden van breedte- versus diepte- zorg, i.c. de plaatsing op SBO of SO? Hoe wordt de expertise van het SBO gepercipieerd?

Er kan geconcludeerd worden dat indien een leerling op één of enkele gebieden extra hulp nodig heeft dit door middel van breedte- zorg nog binnen de school is op te vangen. Wanneer een leerling structureel en op verschillende gebieden extra aandacht nodig heeft, is het voor scholen moeilijk deze leerlingen binnen de eigen school te hanteren. De mate waarin een leerling extra aandacht nodig heeft speelt een grote rol in de afweging tussen het bieden van breedte- dan wel diepte- zorg. Daarnaast speelt handelingsverlegenheid op het gebied van niveau- en gedragsproblematiek een grote rol. Professionalisering van leerkrachten op deze gebieden wordt als beleids optie aanbevolen.

Het beeld dat de basisscholen in het samenwerkingsverband van de SBO- school hebben, is tweeledig. Enerzijds is het beeld dat ze meer ervaring en expertise hebben om te kunnen omgaan met verschillende zorgleerlingen. Anderzijds dat er kleinere klassen zijn waardoor er meer mogelijkheden zijn voor persoonlijke aandacht voor de leerling en het herhalen van de stof. De mogelijkheden van de SBO- school worden als toegevoegde waarde gezien voor de leerling die wordt doorverwezen.

c. *Hoe kan de ontwikkeling van de interne informatievoorziening en dossiervorming het beste vorm worden gegeven met het oog op toekomstig gebruik?*

Uit de diepte- interviews komt naar voren dat een aantal leerling uit type IA en IB op basis van de dossiers niet goed is ingedeeld. We zijn tot de conclusie gekomen dat dit ermee te maken heeft dat uit de dossiers niet altijd duidelijk naar voren komt of er een dominant probleem speelt waaruit andere problemen voortkomen of dat er meerdere problemen naast elkaar spelen. Door een duidelijke probleemanalyse of diagnose kunnen de dossiers meer valide en betrouwbaar worden waardoor er in de toekomst meer informatie uit te halen is. Op deze manier zou er bijvoorbeeld nagegaan kunnen worden door welke problemen leerlingen vooral worden doorverwezen en wat voor de scholen problemen zijn die niet binnen de eigen school te hanteren zijn. Waardoor beleid ten aanzien van verwijzingen vervolgens specifiek daarop gericht kan worden.

5.2 Slotbeschouwing

In deze rapportage hebben we een overzicht gegeven van de verschillende type leerlingen die worden doorverwezen naar het SBO en het verband tussen de typen en de verwijzing. Daarnaast zijn er beleidsopties gegeven. Hier wordt ingegaan op interessante zaken die tijdens het onderzoek naar voren zijn gekomen. Allereerst over de verwijzing en vervolgens over de dossiervorming.

In het belang van het kind

Eerste insteek voor dit onderzoek was de vraag welke verwijzingen in het belang van het kind plaatsvinden. Later is hier een kwantitatieve vraag aan toegevoegd omdat het aantal doorverwezen leerlingen boven een vastgestelde norm uitsteeg. De betrokkenen in de verwijzing op de scholen redeneren bij een verwijzing altijd in het belang van het kind. Over de verschillende typen zijn de leerlingen allen terecht verwezen. Alertheid bij type III op de mogelijkheid tot uitstel van de verwijzing is echter op zijn plaats.

Kijkend naar de verwijzing zijn er diverse uitgangspunten te onderscheiden bij de doorverwijzing van leerlingen. Enerzijds is er het uitgangspunt van het belang van het kind en anderzijds dat van de kwantitatieve norm. Indien er wordt uitgegaan van het belang van het kind bestaat de mogelijkheid dat er meer leerlingen worden doorverwezen dan de kwantitatieve norm voorschrijft. Indien er wordt uitgegaan van de kwantitatieve norm bestaat de mogelijkheid dat er kinderen op school gehouden worden terwijl een verwijzing beter zou zijn voor het kind. Ons inziens staat het belang van het kind voorop, maar dit wil niet zeggen dat de kwantitatieve norm uit het oog verloren hoeft te worden. Door kritisch te kijken naar de problematiek van het kind en de kwaliteiten van de leerkracht, kan er wellicht geconcludeerd worden dat bepaalde combinaties tussen leerling en leerkracht niet in het belang van het kind zullen zijn. Doordat een leerkracht bijvoorbeeld niet goed met de problematiek van kind weet om te gaan of omdat karaktereigenschappen van de leerkracht en het kind met elkaar botsen. Om hier achter te komen is van zowel van de leerkracht als van de school een behoorlijke mate van zelfreflectie noodzakelijk. Door inzicht te krijgen in de eigen kwaliteiten en tekortkomingen, wordt duidelijk waarom een leerkracht niet met leerlingen met bepaalde problematiek om kan gaan. Dit leidt ongetwijfeld tot verbeterpunten. Door die verbeterpunten aan te pakken kunnen bepaalde leerlingen

wellicht langer binnen de school gehanteerd worden. Verder speelt bereidwilligheid van de leerkracht om een leerling te begeleiden een rol. De ene leerkracht zal meer bereid zijn om een bepaalde leerling extra te begeleiden dan een andere leerkracht. Dit zal deels te maken hebben met de relatie tussen de leerling en de leerkracht. Als een leerkracht en leerling een goede relatie met elkaar hebben, zal de leerkracht meer geneigd zijn om de leerling extra te begeleiden dan wanneer deze relatie minder goed is. Wanneer een leerkracht zich irriteert aan het gedrag van de leerling, zal de bereidwilligheid om de leerling extra te begeleiden minder zijn. Dit zal zich voornamelijk onbewust afspelen. Om hier achter te komen, is ook een behoorlijke mate van zelfreflectie nodig. Door na te gaan waarom men van mening is dat het kind beter af zou zijn op het SBO, door na te gaan of er leerlingen met vergelijkbare problematiek op school zitten en hoe dat verloopt en door hierover te praten met collega's wordt een eerste stap in deze zelfreflectie gezet.

Duivels dilemma

Vervolgens speelt het punt van de *preventieve verwijzingen*. Dit zijn verwijzingen waarbij het kind wordt verwezen naar het SBO om te voorkomen dat het in toekomst slechter gaat met de leerling en deze lijdensdruk gaat ervaren. Doordat nooit met zekerheid gezegd kan worden hoe een kind zich zal gaan ontwikkelen bestaat er altijd het risico dat een leerling te laat of te vroeg wordt verwezen. Wanneer de problematiek al dusdanig ernstig is dat het kind, de groep en de leerkracht er teveel last van ondervinden, is het kind te laat verwezen. Het risico dat een kind te vroeg wordt verwezen is het meest waarschijnlijk bij preventieve verwijzingen. Scholen redeneren bij een verwijzing altijd vanuit het belang van het kind en proberen de leerling op het juiste moment te verwijzen. Juist het goede moment voor een verwijzing is heel moeilijk vast te stellen. Dit kan er mee te maken hebben dat het lastig is een duidelijke probleemanalyse vast te stellen en de ontwikkeling van het kind te voorspellen. Er spelen echter ook sociale aspecten. Het is bijvoorbeeld lastig om een leerling met een goede relatie met de leerkracht en de groep te verwijzen. En het liefst wil de school een leerling niet uit zijn vertrouwde omgeving halen. Al met al heeft de school een moeilijke afweging te maken in het moment van de verwijzing. Aan de ene kant wordt bij een vroege verwijzing het risico gelopen dat de leerling niet genoeg kansen heeft gekregen op de school. Aan de andere kant speelt lijdensdruk van de leerling bij een te late verwijzing. Een leerling zal preventief worden verwezen juist om een te late verwijzing en lijdensdruk te voorkomen.

In het geval van preventieve verwijzing, zou de school echter kritisch kunnen kijken wat er gedaan kan worden om verergering van de problemen te proberen voorkomen. Men zou er bedacht op moeten zijn dat uitstel van verwijzing mogelijk in het belang van het kind is. De mogelijkheid bestaat namelijk dat het kind zich alsnog zo gaat ontwikkelen dat een verwijzing niet meer noodzakelijk is.

Self- fulfilling prophecy

Tijdens de dossieranalyse is opgevallen dat de dossiers in een aantal gevallen informatie bevat waarbij de relatie met de verwijzing niet duidelijk is. In lijn hiermee viel tijdens de casussen op dat in de dossiers zo nu en dan gesproken wordt over bepaalde probleemgedragingen die de scholen niet als zodanig ervaren. Dit kan komen doordat het probleemgedrag voornamelijk thuis voorkomt of dat de school dit gedrag kan hanteren.

De manier waarop de dossiervorming momenteel plaatsvindt heeft *self- fulfilling prophecy* als risico. Dit houdt in dat mensen geneigd zijn te zoeken naar en waarde te hechten aan informatie

die hun verwachtingen in stand houdt. In het geval van de dossiervorming is dit naar lichamelijke klachten, gedragsproblemen, problemen in de werkhouding enzovoorts. Er wordt, onbewust, gezocht naar problemen die vallen in de categorieën die in het dossier genoemd worden. Hierdoor bestaat het risico dat er informatie wordt opgenomen die niet met de verwijzing te maken heeft. Daarnaast is de mate waarin de problematiek speelt niet duidelijk. Voor de direct betrokkenen in de verwijzing zal ongetwijfeld duidelijk zijn wat er bedoeld wordt met de informatie uit de dossiers omdat het gehele verhaal bekend is bij deze personen. Zij kennen de leerling, vaak ook de ouders, de omgeving van het kind en weten wat er op de school speelt. Hierdoor is bij hen bekend in welke mate en waardoor bepaald gedrag voorkomt. Voor derden is dit echter onbekend en bij hen kan de informatie uit de dossiers leiden tot foutieve interpretaties.

Aan de ene kant is systematische dossiervorming noodzakelijk om de informatie optimaal te kunnen benutten, aan de andere kant is er het risico van self-fulfilling prophecy. Het zou, met het oog op toekomstig gebruik, uit de dossiers duidelijk moeten zijn in welke mate er sprake is van probleemgedrag, in welke mate dit verband houdt met de verwijzing en of het probleemgedrag op zichzelf staat of het gevolg is van ander probleemgedrag of een stoornis. Daarnaast zou het goed zijn als duidelijk is welk probleemgedrag zich op school voordoet en welk gedrag voornamelijk in de thuissituatie. Aandacht voor dossiervorming en de gegevens hieruit analyseren leidt zonder twijfel tot verbeteracties.