

Handelingsgerichte diagnostiek

de uitgangspunten

In 2006 en 2007 verschenen twee artikelen over handelingsgerichte diagnostiek (HGD) in dit tijdschrift. Het eerste artikel betrof de uitgangspunten, het tweede ging in op de fasen van HGD. In deze bijdrage presenteren we een update van het eerste artikel. We relateren de uitgangspunten aan het werk van de remedial teacher en andere leer- en gedragsspecialisten. Als alle bij de leerling betrokken professionals volgens dezelfde uitgangspunten werken, ontstaat een gemeenschappelijk kader. Dit kader geeft richting aan het werk en bevordert de communicatie aanzienlijk: alle betrokkenen spreken dezelfde taal, vullen elkaar aan en streven hetzelfde na. We ronden dit artikel af met een reflectieschema waarmee een rt'er kan bepalen in hoeverre ze al volgens de uitgangspunten werkt. • Noëlle Pameijer en Tanja van Beukering

Drie boeken vormen het kader:

- *Handelingsgerichte diagnostiek (HGD): een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen (2004)*. Dit boek is voor psychologen en orthopedagogen, maar ook andere onderwijsprofessionals die diagnosticeren en adviseren (zoals een rt'er), kunnen er hun voordeel mee doen.
- *Handelingsgericht werken (HGW): een handreiking voor de interne begeleider (2006)*. In dit boek zijn de uitgangspunten van HGD vertaald naar de praktijk van een ib'er, ab'er of rt'er die leraren en leerlingen begeleidt. Er is ook een Vlaamse versie beschikbaar (2007).
- *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam (2009)* is voor leraren en leidinggevenden. De implementatie van HGW op school komt hierin aan de orde, evenals de rol die verschillende onderwijsprofessionals, waaronder de rt'er, daarbij kunnen spelen. Een Vlaamse versie is in voorbereiding.

De uitgangspunten van HGD

Voor HGD gelden zeven uitgangspunten die nauw samenhangen:

- 1) Onderwijsbehoeften staan centraal.
- 2) Het gaat om afstemming en wisselwerking.
- 3) De leraar doet ertoe.
- 4) Positieve aspecten zijn van groot belang.
- 5) We werken constructief samen.
- 6) Ons handelen is doelgericht.
- 7) De werkwijze is systematisch en transparant.

Deze uitgangspunten zijn gebaseerd op wetenschappelijke kennis over diagnostiek en praktijkervaringen. We spreken pas van een handelingsgerichte werkwijze als alle zeven uitgangspunten tot hun recht komen. Rt'ers passen overigens al veel van deze uitgangspunten toe. In die zin is HGD niet geheel nieuw. Het biedt een kader voor reflectie (wat doe ik al handelingsgericht?) en kwaliteitsverbetering (wat zou ik meer handelingsgericht willen doen?). Veel aspecten van de diagnostiek die een rt'er doorgaans 'onbewust bekwaam' of 'onbekwaam' doet, worden hiermee 'bewust bekwaam'. Dat maakt het beter overdraagbaar aan collega's, leraren, leerlingen, ouders en specialisten. Toch kunnen sommige uitgangspunten een omslag in denken vergen, zoals: 'van wat een kind heeft (het probleem of de stoornis) naar wat het nodig heeft (de aanpak)', 'van probleemgericht denken naar oplossingsgericht handelen' en 'van ouders informeren naar het benutten van hun ervaringsdeskundigheid'.

HGD heeft drie doelen die samenhangen:

- Het begrijpen van een bepaalde situatie (welke belemmerende en beschermende factoren spelen een rol?).
- Het vertalen van deze analyse in doelen (wat willen we veranderen en wat streven we na?).
- Het aangeven wat de leerling en diens leraar en ouders nodig hebben om deze doelen te bereiken (wat zijn hun onderwijs- en ondersteuningsbehoeften?).

Uitgangspunt 1: onderwijsbehoeften staan centraal

Onderwijsbehoeften zijn te formuleren voor een groep, subgroep of individuele leerling: *wat heeft deze leerling (hebben deze leerlingen) nodig om een bepaald doel te behalen?* Deze vraag beantwoorden we in twee stappen.

- 1: Vanuit wat een leerling al kan formuleren we een doel: wat willen we de komende periode met deze leerling bereiken, zoals 'meer zelfsturing bij de taak-aanpak' of 'binnen 10 seconden drie aftreksommen onder de 10 beantwoorden'.
- 2: Wat heeft deze leerling nodig om dit doel te bereiken? Het antwoord op deze vraag concretiseren we met hulpzinnen. We geven hiervan enkele voorbeelden.

Deze leerling heeft...

- instructie nodig... waarbij de leraar en rt'er voordoen en hardop denken en zo de betekenis van keersommen verhelderen; die zijn sterke visuele kant benut ter

De uitgangspunten voor handelingsgerichte diagnostiek bieden een kader voor reflectie en kwaliteitsverbetering.

7

gische, didactische en organisatorische aanpak van de leraar, de sfeer in de groep, de ondersteuning op school (zoals die van de rt'er) en vanuit thuis doen er alle toe. Hoe beter deze zijn afgestemd op de onderwijsbehoeften van het kind, hoe beter het zich kan ontwikkelen.

Wat betekent 'afstemming en wisselwerking' voor een rt'er?

Wisselwerking en afstemming zijn belangrijke thema's voor een handelingsgerichte rt'er. Ze analyseert deze zodat ze de situatie beter begrijpt en tot een goede aanpak kan komen, voor haarzelf, het kind, de leraar en de ouders. De diagnostiek van de rt'er richt zich daarom op de wisselwerking tussen dit kind en deze onderwijsleer- en opvoedingssituatie: wat zijn hierin de belemmerende en beschermende factoren? Hoe goed is de afstemming vanuit de omgeving op wat dit kind nodig heeft (diens onderwijsbehoeften)?

De rt'er onderzoekt kinderen niet alleen in haar kamer, maar ze observeert ze ook gericht in de groep. In die context zie je vaak ander gedrag dan in de één-op-één-situatie in de rt-kamer. Een kind dat zich bijvoorbeeld goed kan concentreren bij de rt'er, kan in de klas erg afleidbaar zijn. De rt'er interviewt ook kind, leraar en ouders:

- in welke situaties gaat het moeizaam.
- wanneer gaat het juist goed?
- hoe komt dat?
- welke oplossingen hebben ze zelf al bedacht of uitgeprobeerd?

Door niet alleen naar kindkenmerken te kijken, maar ook naar de wisselwerking en afstemming tussen leraar/leerling en leerling/medeleerlingen, kan de rt'er een onderwijsleerprobleem beter begrijpen. Haar diagnostische beeld doet meer recht aan de werkelijkheid. Ook ontstaan er betere aanbevelingen, omdat deze aansluiten bij de aanpak in de groep en de thuissituatie. Hierdoor heeft het advies een grotere kans van slagen.

Uitgangspunt 3: de leraar doet ertoe

De leraar levert een cruciale bijdrage aan een positieve ontwikkeling van zijn leerlingen. Scholen dragen voor 20% bij aan de leerresultaten van hun leerlingen, 80% wordt bepaald door kenmerken van de leerling en diens thuissituatie. Binnen die 20% heeft de school voor een derde en de leraar voor twee derde effect op de leerling (Marzano, 2007). In die zin kunnen we stellen: de leraar doet ertoe. Hij is de spil in passend of effectief adaptief onderwijs. Binnen de school is hij de belangrijkste factor die invloed heeft op een leerling. Hij heeft de leerling vele uren in zijn klas, formuleert doelen, geeft de leerling instructie, begeleiding en feedback. Hij bepaalt waar een leerling zit in de klas, kiest leeropdrachten en materialen en heeft contact met ouders.

Wat betekent 'de leraar doet ertoe' voor een rt'er?

De rt'er werkt tijdens het gehele proces van HGD nauw samen met de leraar en heeft aandacht voor diens vragen, doelen, mogelijkheden en ondersteuningsbehoeften: wat wil de leraar van deze leerling weten en waarom, wat wil hij met deze leerling bereiken en wat heeft hij daarvoor nodig? Eerder bespraken we de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, nu gaan we na welke ondersteuningsbehoeften hierbij horen. Een leraar formuleert zelf zijn eigen behoeften aan ondersteuning: wat heb ik nodig om deze leerling de aanpak te kunnen bieden die hij nodig heeft? Met andere woorden: wat heb ik nodig

om tegemoet te kunnen komen aan deze onderwijsbehoeften? Ondersteuningsbehoeften betreffen zaken als instructie, begeleiding en feedback geven, gedragsregels hanteren en klassenmanagement. Wat doet (kan) de leraar al, waarbij heeft hij ondersteuning nodig en hoe zou hij dat graag willen? De rt'er zal de 'hulpzinnen ondersteuningsbehoeften' samen met de leraar naloopen: Als leraar en rt'er willen we bereiken dat ...(doel). Vervolgens geeft de leraar aan: *Zelf kan ik al ... Verder heb ik nodig: ... kennis van ...; vaardigheden om ...; ondersteuning tijdens ...; materialen waarmee ...; een collega, ib'er, rt'er, leidinggevende of extern deskundige die ... of 'meer handen in de klas' in de vorm van ...*

Na het gezamenlijk bespreken van de analyse, de doelen en de onderwijsbehoeften van de leerling, zal de rt'er de ondersteuningsbehoeften van de leraar helpen verduidelijken en nagaan in hoeverre zij een bijdrage kan leveren aan de ondersteuning. Ze spreken af wie wat doet, waarom, wanneer en hoe. Op deze manier is de aanpak van de rt'er goed afgestemd op die van de leraar, en omgekeerd.

Uitgangspunt 4: positieve aspecten zijn van groot belang

Positieve aspecten van kind, leraar, groep, school en ouders zijn van groot belang bij HGD. Naast problematische aspecten zijn deze nodig om de situatie op school te begrijpen, doelen te formuleren en om een goed plan van aanpak te maken. We doelen hierbij op allerlei krachten van betrokkenen, zoals talenten, kwaliteiten, interesses en succesvolle aanpakken. Denk aan een kind met een hardnekkig leesprobleem dat prachtig kan tekenen, een leraar met een chaotisch klassenmanagement die zijn leerlingen veel persoonlijke ondersteuning geeft of een overbelaste moeder die steun heeft van haar (schoon) moeder. Ook doelen we op situaties waarin het probleemgedrag zich niet voordoet ('uitzonderingen'): in welke situaties zien we het gewenste doelgedrag? Wanneer gaat/lukt het wel? Wanneer kan het kind bijvoorbeeld wel zelfstandig werken, een rekenopdracht goed maken of samenspelen zonder conflicten?

Waarom is er bij HGD zo'n nadruk op wat positief is? Daar zijn de volgende vijf redenen voor:

1. We nemen hierdoor de situatie genuanceerder waar en doen zo de werkelijkheid meer recht, want bij iedere leerling, leraar, groep, school en ouder zijn er positieve aspecten. Als we hier niet bewust naar op zoek gaan, bestaat het risico dat we de situatie te ernstig inschatten en te weinig perspectief zien.
2. Door de positieve kenmerken te betrekken bij het formuleren van doelen voorkomen we te lage doelen. Als we ook zien wat goed gaat, formuleren we ambitieuzere doelen, denken we optimistischer en handelen we daarnaar. Dit beïnvloedt de ontwikkeling van leerlingen gunstig.
3. Het benoemen van de sterke kanten van een kind, leraar en ouder verhoogt hun gevoel van competentie ('ik doe/kan het best goed!'). Door gericht concrete positieve feedback te koppelen aan wat nog beter kan, neemt de motivatie om zich in te zetten flink toe. Een kind gaat bijvoorbeeld met meer inzet oefenen, een leraar gaat een andere instructie uitproberen en een ouder gaat thuis lees- of rekenspelletjes doen.
4. Het benoemen van positieve aspecten komt de samenwerking met een leraar, ib'er, kind en diens ouders ten goede. Daarom benoemen we in elk

Wisselwerking en afstemming zijn belangrijke thema's voor een handelingsgerichte rt'er.

gesprek ook de positieve aspecten: 'dit vinden we leuk aan het kind en het kan dit goed'. We benoemen deze ook op de andere gebieden: de leraar is sterk in ..., de school is sterk in ..., ik als rt'er kan ... en we waarderen het dat u als ouders Voor ouders is het cruciaal dat ook de leuke en positieve kanten van hun kind aan de orde komen.

5. Positieve kenmerken zijn goed te benutten in de aanpak. Ze zijn op te nemen in de 'hulpzinnen onderwijs-behoeften'. De opdrachten die het kind succesvol maakt, breiden we uit, de instructie die werkt, herhalen we en de feedback die effectief is, passen we ook op een ander moment toe.

Wat betekent 'positieve aspecten zijn van groot belang' voor een rt'er?

De rt'er zoekt doelgericht naar positieve kenmerken bij de leerling, leraar, groep, school, ouders en zichzelf als rt'er. Ze ziet en hoort deze kenmerken bewust wanneer ze zich voordoen. Ze benoemt deze ook naar de direct betrokkenen en ze noteert ze in haar verslag. Ten slotte benut ze de positieve kenmerken ook in haar aanbevelingen voor de aanpak.

Uitgangspunt 5: we werken constructief samen

Constructieve communicatie tussen school en ouders is effectief. Het verbetert het welzijn, de werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren en de schoolprestaties van leerlingen. Samenwerking tussen rt'er, leraar, ib'er, kind en ouders is dus noodzakelijk. Samen analyseren zij de situatie, formuleren ze doelen en onderwijs- en ondersteuningsbehoeften, concretiseren ze haalbare oplossingen en maken ze afspraken.

De rt'er praat zoveel mogelijk 'met' in plaats van 'tegen' of 'over' leerlingen, leraren en hun ouders. Zij communiceert transparant over:

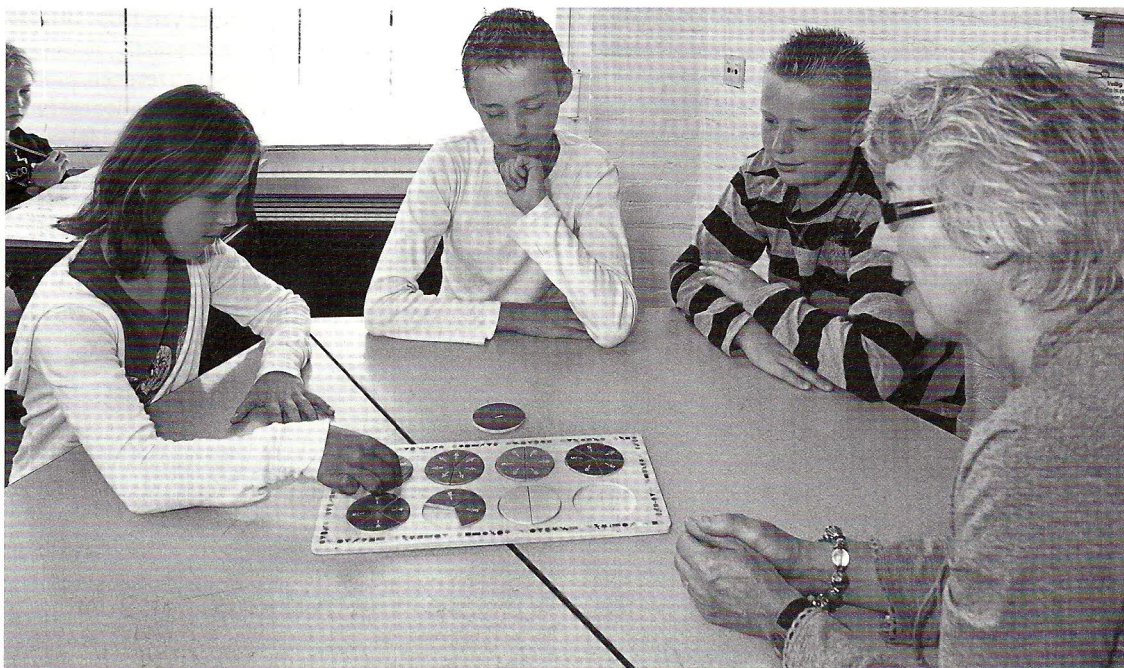
- Haar bedoelingen: 'het doel van dit gesprek is dat we samen ...'
- De vragen die ze aan leraar, ouders en kind stelt: 'ik ga je nu een vraag stellen over ..., want dan weet ik hoe ...'.
- De dingen die ze leraar, ouders of kind vertelt: 'ik wil jullie nu vertellen over ... omdat/zodat ...'.

In deze samenwerking heeft een ieder – vanuit zijn eigen rol en deskundigheid – een wezenlijke bijdrage:

- *De leraar is onderwijsprofessional*
Hij kent het kind als leerling het beste. Hij kent diens sterke en minder sterke kanten. Hij ziet het kind in uiteenlopende situaties op school, zoals tijdens instructiemomenten en zelfstandig werken, bij taal, lezen, spelling, rekenen, schrijven, wereldoriëntatie, expressievakken, bij gym en buitenspelen. Hij heeft zicht op de onderwijsleersituatie en op de veranderingsmogelijkheden daarin. Hij weet in principe ook welke aanpak al dan niet werkt bij deze leerling. Hij is verantwoordelijk voor het onderwijs aan zijn leerlingen, ook voor die leerling die extra begeleiding nodig heeft. En hij is het die aangeeft welke aanpak voor hem wenselijk is en welke ondersteuning hij daarbij wil.
- *De ouders zijn ervaringsdeskundigen*
Zij kennen hun kind het best en het langst, zij zien het in uiteenlopende situaties in het gezin en daarbuiten, zoals thuis, achter de computer, voor de TV, bij familie, met andere kinderen buiten of op de voetbalclub. Zij zijn verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kind. Het is belangrijk dat ouders zich realiseren dat zij het leren en het gedrag van hun kind op school positief kunnen beïnvloeden. Ook kunnen ze de rt'er cruciale informatie en waardevolle tips geven voor de aanpak van hun kind.
- *Een leerling is mederegisseur van zijn eigen leerproces*
Leerlingen kunnen doorgaans goed aangeven wat ze willen leren, hoe ze zich willen gedragen, hoe ze denken dat dit hen gaat lukken en wie hen daarbij kan helpen.

Wat betekent 'constructief samenwerken' voor een rt'er?

De rt'er maakt niet alleen haar eigen plan met de leerling, maar ze ondersteunt ook de leraar bij het realiseren van het onderwijsaanbod voor die leerling. Zij helpt hem bij het concretiseren van de gewenste aanpak in de groep. De rt'er benut de (ervarings)kennis van de leraar, ouders en leerling. Zij betreft leerlingen bij hun eigen leerproces, hoe jong ze ook zijn.



Een positieve houding en werkwijze zijn van groot belang voor het welslagen van HGD.

Er ontstaat een valide beeld en meer kans op acceptatie van de diagnose wanneer de rt'er allen in het diagnostisch onderzoek betreft.

De rt'er heeft vakinhoudelijke kennis over gedegen diagnostiek en effectieve interventies. Het is haar verantwoordelijkheid om deze te vertalen naar wat een specifiek kind nu nodig heeft. Vanuit de verschillende posities zoeken betrokkenen gezamenlijk naar oplossingen, waarbij de belangen van het kind centraal staan. De rt'er betreft leraar, ib'er, ouders en kind als 'mede-onderzoekers' bij haar diagnostisch onderzoek. Hierdoor ontstaat een valide diagnostisch beeld. Bovendien is er dan meer kans op acceptatie van de diagnose, het is voor betrokkenen 'onze diagnose' in plaats van 'de diagnose van de rt'er'. Ook betreft de rt'er hen bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van de aanpak.

Uitgangspunt 6: ons handelen is doelgericht

We werken doelgericht: waar willen we naartoe en wat hebben we daarvoor nodig? Wat willen we met deze leerling, deze leraar en deze ouders bereiken? Hoe wil ik mezelf als rt'er verder professionaliseren? *SMARTI doelen (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden en Inspirerend)* zijn een belangrijk onderwerp van gesprek. Ze zijn de eerste stap bij het formuleren van onderwijsbehoeften. Ambitieuze doelen en adequate feedback zijn belangrijke kenmerken van effectief adaptief onderwijs (Marzano, 2007). Daarom hanteren we concrete korte- en langetermijndoelen voor leren en gedrag. We evalueren deze in een cyclus van planmatig handelen. Ambitieuze doelen gelden voor alle leerlingen, dus ook voor de leerlingen die extra instructie en begeleiding nodig hebben.

Wat betekent 'doelgericht werken' voor een rt'er?

De rt'er werkt vraaggericht: zij gaat van vraag $\Rightarrow$ antwoord. Zij stemt haar werk af op de wensen en verwachtingen van leraar, ouders, kind en specialisten. Ze doet alleen diagnostisch onderzoek als dat strikt noodzakelijk is, bijvoorbeeld voor het formuleren van onderwijsbehoeften. Het doel van haar onderzoek is het maken van een plan van aanpak. Als de rt'er dit (al) kan zonder verder onderzoek, dan verricht zij dus geen onderzoek! Pas als het plan niet blijkt te werken, is het wellicht nodig bepaalde informatie gericht te verzamelen.

De rt'er kan samen met de leraar en ib'er – zo mogelijk ondersteund door een externe deskundige – specifieke doelen (t.b.v. het ontwikkelingsperspectief) formuleren voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Dit is het meest effectief wanneer de leerlingen hierbij worden betrokken en wanneer zij zelf hun vorderingen bijhouden. Samen met leraar en leerling gaat ze vervolgens na: zitten we nog op koers, ontwikkelt deze leerling zich naar zijn mogelijkheden, behalen we onze doelen? Zo nee, hoe kunnen we onze aanpak dan 'passender' maken? Zo ja, dan zijn we goed bezig; stellen we ons doel bij of ronden we het plan af?

Uitgangspunt 7: de werkwijze is systematisch en transparant

HGD verloopt systematisch volgens vijf fasen met stappen waarin alle uitgangspunten consistent zijn verwerkt. Er zijn daarbij heldere afspraken over wie wat doet, waarom, waar, hoe en wanneer. Het proces van HGD bewaken we met formulieren die als leidraad en geheugensteun fungeren. Zo zien we geen belangrijke dingen over het hoofd. In alle formulieren komen de zeven uitgangspunten van HGD terug. Zo voorkomen we dat we ze uit het oog verliezen of dat ze verwateren. De formulieren die-

nen te passen bij de visie van de rt'er. Kopieert een rt'er bestaande formulieren zonder deze aan te passen, dan is de kans groot dat zij ze als 'niet-eigen' en als keurslijf zal beschouwen in plaats van als ondersteuning. De formulieren moeten functioneel zijn en haar dagelijks werk ondersteunen. Ze mogen nooit een doel op zich zijn. Inge vulde formulieren kunnen meteen als verslag fungeren, waarvan de leraar en ouders een kopie krijgen. Hiermee wordt de aanpak transparant: het is betrokkenen duidelijk wat er is gedaan en wat een ieder gaat doen en met welk doel. De analyse van de huidige situatie, doelen, onderwijs- en ondersteuningbehoeften en afspraken worden erin vermeld. Dit vergemakkelijkt de overdracht naar leraar en (externe) specialisten. Omdat ook de afspraken in het formulier zijn opgenomen, is de kans op misverstanden gering.

Wat betekent 'systematisch en transparant werken' voor een rt'er?

De rt'er handelt 'transparant': zij is open over het werk dat ze doet, heeft gedaan en dat ze van plan is te doen, als ook over haar motieven. Een handelingsgerichte rt'er werkt planmatig volgens het HGD-stappenplan en benut 'evidence based' kennis. Zij bereidt haar werk goed voor, voorspelt wat het effect van haar aanpak zal zijn, voert haar aanpak deskundig uit, rapporteert inzichtelijk, concreet en opbrengstgericht en evalueert of zij bereikt heeft wat ze beoogde. Zij doet dit vanuit een kritische onderzoekende en reflectieve houding.

De rt'er gaat in haar HGD zo veel mogelijk uit van theoretisch en wetenschappelijk verantwoorde theorieën. Zij gebruikt instrumenten die voldoende betrouwbaar en valide zijn en die goed en recent zijn genormeerd. Ze beveelt interventies aan die werkzaam zijn gebleken of die in theorie effectief zijn.

Conclusie

De zeven uitgangspunten van HGD bieden een wenselijk kader voor communicatie en kwaliteitsverbetering. Het reflectieschema (pag. 11) kan daarbij ondersteuning bieden.

Ten slotte

Dit artikel, evenals het volgende artikel over de HGD-fasen, beschrijft vooral de procedures van HGD. Voor de inhoud ervan is vakinhoudelijke kennis nodig, zoals over leerprocessen, leerproblemen bij taal en rekenen, problemen in de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren en effectief adaptief onderwijs. Deze inhoudelijke kennis vertaalt de rt'er naar de unieke situatie van dit kind bij deze leraar en deze ouders. Bijvoorbeeld:

- welke hypothesen en diagnoses zijn waarschijnlijk?
- welke valide en betrouwbare onderzoeksmiddelen kan ik bij deze vraag gebruiken?
- hoe verwerk ik effectief gebleken interventies in mijn aanbevelingen?

Deze vakinhoudelijke kennis zult u aantreffen in de volgende bijdragen aan het jaarthema van dit tijdschrift. Zo vullen uitgangspunten, procedures en vakinhoudelijke kennis elkaar mooi aan.

In een tweede artikel gaan we in op de vijf fasen van HGD: intake, strategie, onderzoek, indicering en advies. Per fase bespreken we de kernpunten voor een rt'er. In een derde artikel komt de HGW-cyclus van de 1-zorgroute aan de orde: welke positie kan een rt'er daarin innemen?

Een handelingsgerichte rt'er werkt doelgericht, planmatig en transparant volgens het HGD-stappenplan.

Reflectieschema uitgangspunten handelingsgerichte diagnostiek

Uitgangspunten van HGD	Wat doe ik (rt'er) al handelingsgericht?	Wat zou ik (rt'er) handelingsgericht willen doen?
1. Onderwijsbehoeften Mijn diagnostiek richt zich op de vraag wat een leerling nodig heeft om een doel te bereiken. Ik gebruik daarbij de 'hulpzinnen onderwijsbehoeften'. Ik neem deze ook op in mijn verslag en bespreek ze met betrokkenen.		
2. Afstemming en wisselwerking Bij de analyse en aanpak richt ik me op de wisselwerking tussen dit kind, deze groep, deze leraar, deze school en deze ouders: wat zijn hierin de belemmerende en beschermende factoren? Ik vraag me af hoe we onze aanpak beter kunnen afstemmen op wat deze leerling nu nodig heeft.		
3. De leraar doet ertoe Ik ben van mening dat de leraar het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen positief kan beïnvloeden. Ik vraag wat de leraar nodig heeft om een bepaalde aanpak te kunnen realiseren. Ik stimuleer hem om zijn ondersteuningsbehoeften te formuleren en benut daarbij de 'hulpzinnen ondersteuningsbehoeften'.		
4. Positieve kenmerken Ik zoek gericht naar de sterke kanten en interesses van de leerling, leraar, ouders en mezelf als rt'er. Ik ga na wanneer het gewenste gedrag wel lukt (ik zoek naar de uitzondering) en analyseer hoe dat zou komen. Ik zie/hoor de positieve aspecten bewust en benoem ze naar betrokkenen. Ik noteer ze ook in mijn verslag en benut ze in de aanpak.		
5. Samenwerken Ik werk constructief samen met leraar, ib'er, leerling, ouders en specialisten. Ik betrek hen bij de analyse, formuleer samen met hen doelen, benut hun eigen oplossingen en ondersteun de leraar bij het concretiseren van de gewenste aanpak in de groep. Ik zie de leraar, ib'er en mijzelf als onderwijsprofessionals, ouders als ervaringsdeskundigen en leerlingen als mederegisseurs van hun ontwikkeling.		
6. Doelgericht werken Ik werk vraaggericht en doe alleen onderzoek als dat nodig is. Ik hanteer hoge, maar reële doelen voor de lange en korte termijn en formuleer deze zo SMARTI mogelijk. Ik evalueer deze doelen systematisch, stel ze indien nodig bij, vraag regelmatig feedback en benut deze, evenals de conclusies uit de evaluaties.		
7. Systematisch en transparant Ik werk volgens de vijf fasen van HGD (artikel 2). Mijn aanpak is deskundig en opbrengstgericht. Ik ben open naar leraren, leerlingen, ouders, leidinggevende en specialisten over mijn visie en motieven. Mijn manier van werken is transparant. Ik maak heldere afspraken over mijn werkzaamheden: wat, hoe, waarom, waar en wanneer?		

Literatuur

- Beukering, J.T.E. van & N.K. Pameijer (2007). Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken: een werkkader voor de remedial teacher (II). *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 15, 4-9.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Bewerkt door B. de Reu (Bazalt/RPCZ), H. Fuchs (DOBA) & J. Jurna-Collignon (HCO). Middelburg: Bazalt.
- Pameijer, N.K. & J.T.E. van Beukering (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N.K. & J.T.E. van Beukering (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N.K., J.T.E. van Beukering, Y. Schulpen & H. van de Veire (2007). *Handelingsgericht werken op school: samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N.K. & J.T.E. van Beukering (2006). Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken: een werkkader voor de remedial teacher (I). *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 14, 14-19.
- Pameijer, N.K., J.T.E. van Beukering & S. de Lange (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Correspondentieadres: tanja.vanbeukering@planet.nl



Noëlle Pameijer

is school-, GZ- en kinderpsycholoog. Zij is werkzaam bij het Samenwerkingsverband Annie M.G. Schmidt (regulier onderwijs en SBO) en bij 'Kwaliteit in Nascholing', beide te Hilversum.



Tanja van Beukering

is pedagoog, onderwijskundige en GZ-psycholoog. Zij is als trainer en adviseur werkzaam bij Van der Wolf & Van Beukering, onderwijsadviseurs te Bussum.