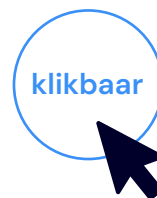




# Ketens in onderwijs land



# Inhoudsopgave



Kappen met ketens! _____	4
Waarom dit rapport over ketens in het onderwijs? _____	6
Een keten die we allemaal wel kennen _____	8
<b>1. Wat is een keten en waarvoor is het geschikt? _____</b>	<b>9</b>
Waarom ketens? .....	15
Lineair proces .....	17
Ketens als kijklens .....	18
<b>2. Een korte theorie over ketens _____</b>	<b>21</b>
<b>3. Voorwaarden om in de keten terecht te komen _____</b>	<b>27</b>
Individualisering van het probleem .....	30
Creëren van urgentie van het probleem .....	31
De-contextualisering .....	31
Hoop en verwachting op dé oplossing (ver van de context) .....	33
Verandering van focus op wat belangrijk is .....	33
<b>4. Dynamieken in de keten _____</b>	<b>35</b>
Dynamiek 1 Slachtoffer van het eigen succes .....	36
Dynamiek 2 De druk in de keten is altijd naar achteren .....	39
Dynamiek 3 De achterkant van de keten bepaalt hoe er aan de voorkant gekeken wordt .....	41
Dynamiek 4 Niemand is verantwoordelijk voor de hele keten .....	42
Dynamiek 5 Te laat .....	42
Gevolgen van deze dynamieken .....	43
<b>5. Welke kant op? _____</b>	<b>47</b>
<b>6. Samen met jou _____</b>	<b>51</b>
Veelgestelde vragen _____	53

# Kappen met ketens!

De grootste bedreiging van de pedagogische relatie

'Hebben we eindelijk die uren maatschappelijk werk op school geregeld, komen ze binnen een jaar om nog meer uren vragen. Ik wilde juist preventief werken, maar zo blijf ik aan de gang!'

Wethouder

'Iemand vanuit het speciaal onderwijs kwam bij mij in de klas kennis overdragen. Dat is natuurlijk mooi en ook echt wel goed. Maar ja, dan zie je wel dat de context heel anders is. Als ik een groep van minder dan 15 leerlingen heb en minder druk op de uitkomsten, kan ik óók veel meer aan.'

Leraar

'Hebben we eindelijk na lang zoeken een mooie oplossing bedacht, is de leraar niet bereid om mee te werken "omdat ze nog 22 andere leerlingen in de klas heeft".'

Jeugdhulpmedewerker

'Mijn dochter heeft moeite met sociale interactie met andere leerlingen. De oplossing die bedacht werd was één op één begeleiding, in een aparte ruimte op school. Dat schiet het doel toch volkomen voorbij?'

Moeder

'Een ervaren kindercoach belde me om te vragen of ze ook op mijn school mocht komen werken, vanwege de korte lijntjes en om meer preventief te kunnen werken.'

Directeur basisonderwijs

'Na veel vijven en zessen hebben we het voor elkaar, er komt eindelijk zorg van een of andere therapeut. Maar ik moet zeggen, ik merk er nog niks van. En ik mag ook niks weten, AVG enzo.'

Leraar

'We hebben een uitgebreide zorgstructuur, maar die barst bijna uit zijn voegen. Er zijn zóveel leerlingen die zorg nodig hebben.'

Schooldirecteur

'Ik werk al jaren in het speciaal onderwijs, ben behoorlijk ervaren. Dus toen ik gevraagd werd om vanuit onze school in het regulier onderwijs te starten met een speciale klas was ik meteen enthousiast. Eenmaal begonnen merkte ik dat het regulier onderwijs echt iets anders van me vroeg. Ondanks dat de klas maar net iets groter was dan wat ik gewend was, merkte ik dat meer wisselingen tussen leerkrachten, het ontbreken van achtervang en een grotere school ervoor zorgden dat het me niet goed lukte.'

Leraar speciaal onderwijs

'Er is zoveel zorg ingezet, maar uiteindelijk werd er helemaal niets meer van mij verwacht. Ik werd nergens meer gemist.'

Leerling die niet meer naar school gaat ('thuiszitter')

'Vanochtend kwam er een moeder naar me toe. Ze zei dat de psycholoog had gezegd dat ik een tipi in mijn klas moet zetten, zodat als haar zoon overprikkeld raakt, hij in die tipi kan gaan zitten. Maar ik wil helemaal geen tipi in mijn klas.'

Leraar

'Het was al vanaf de onderbouw zichtbaar dat deze leerling psychische problemen zou ontwikkelen. Dat zien we nu dan ook terug in klas 3. Het zou verstandig zijn als deze leerling naar TL gaat om aan zichzelf te werken, dan kunnen we later nog weer eens kijken.'

Leraar vwo-bovenbouw

# Waarom dit rapport over ketens in het onderwijs?

In het onderwijs en in wijken wordt ondersteuning en zorg in zogenaamde ketens georganiseerd. Of je nu in het primair onderwijs of in het voortgezet onderwijs<sup>1</sup> werkt, overall komen we deze ketens tegen. Als er bijvoorbeeld zorgen zijn over een leerling, wordt de ib'er erbij betrokken. De ib'er betreft de orthopedagoog, de orthopedagoog verwijst naar het wijkteam, het wijkteam verwijst naar de jeugdhulp, enz. Of als het niet lukt met een leerling in het regulier onderwijs, wordt er een verwijzing overwogen, een onderzoek bij een schoolbegeleidingsdienst, enzovoort.

Maar ketens zijn niet neutraal. In dit rapport leggen we uit waarom. Bovendien vragen ketens om een specifieke benadering van problematiek die we zomaar 'vanzelfsprekend' of 'normaal' zijn gaan vinden. Terwijl het in deze tijd, waarin die keten steeds vaker gebruikt wordt, getuige het grote aantal verwijzingen richting speciale vormen van onderwijs en de toename in het jeugdhulpgebruik (van 20 jaar geleden 1 op de 27 naar nu 1 op de 6 kinderen), juist belangrijk is om kritisch naar deze ketens te kijken.

In zijn boek 'Van Individueel naar Inclusief Onderwijs' onderscheidt Bert Wienen twee vormen van redeneren over inclusief onderwijs. De ene vorm start bij het individu, hierin staat het individu centraal. De stelling is dat het organiseren van ondersteuning en zorg in ketens een uitdrukking is van dit individuele model. Tegenover het individuele model van inclusie kun je het contextuele model van inclusie plaatsen. Ketens passen moeilijk bij deze manier van redeneren. Ook dat leggen we in dit rapport uit.



Met dit rapport willen we daarom twee dingen bereiken. Ten eerste willen we scholen en gemeenten helpen met het nadenken over de wenselijkheid van ketens van ondersteuning en zorg in- en rondom scholen.

1. Hieronder verstaan we zowel het regulier als speciaal onderwijs.

Maar er is nog een belangrijke reden. We leven in een tijd waarin de norm steeds smaller wordt. Dan wijk je er dus ook sneller van af, waardoor kinderen en jongeren steeds in diagnose termen als ADD of depressiviteit besproken worden. Impliciet leggen we daarmee de oorzaak van het afwijken van de norm automatisch bij het kind, dat de diagnose krijgt. Als we willen bouwen aan een samenleving waarin dat minder gebeurt, moeten we werk maken van het ontzorgen, normaliseren en de-medicaliseren en daarbij lijken ketens niet te helpen.

Waarom een rapport? De gedachten in dit rapport zijn nog niet voldragen. Het is een steen in de vijver, een aanzet tot gesprek en een poging om gezamenlijk na te denken. De komende tijd hopen we het laatste hoofdstuk van het rapport te schrijven samen met deelnemers van de masterclass [Inclu-zo!](#) en andere betrokkenen. Een poging om iets te doen aan het steeds groter wordende aantal kinderen dat de keten in wordt verwezen. Daarom doen we aan het einde van het rapport een oproep om goede voorbeelden en kennis te verzamelen over hoe het anders kan.

Dit rapport bieden we aan vanuit het Instituut voor Inclusief Onderwijs dat is opgericht om scholen en samenwerkingsverbanden te helpen en te begeleiden bij het zetten van kleine stappen in de praktijk richting inclusief onderwijs. Daarnaast doen we ook wetenschappelijk onderzoek en verspreiden we de kennis (die we opdoen in de begeleiding van scholen en samenwerkingsverbanden). Met de opgedane kennis proberen wij nieuwe perspectieven te genereren.



**Bert Wienen**



**Willeke Doornbos**

**Initiatiefnemers van het  
Instituut voor Inclusief Onderwijs**

# Een keten die we allemaal wel kennen

Je kunt geen stad of dorp inlopen of je ziet allemaal busjes rondrijden van bezorgdiensten. De ene is oranje, de andere geel, dan weer een waar de bumper vanaf is weer een andere probeert er nog heel geel uit te zien, maar is uiteindelijk groen. De busjes rijden af en aan om de pakketten af te leveren. Op afgesproken tijdstippen en plekken. Zodat op een gegeven moment bij jou thuis de bel gaat. "Pakketje voor u, fijne dag."

Vanaf het moment dat jij iets hebt gekocht op internet tot aan het moment dat de bezorger bij jou voor de deur staat, zijn er verschillende stappen ondernomen. Je hebt aangeklikt wat je wilt. Je hebt betaald, er is een bestelnummer doorgegeven en een track and trace code. Vervolgens is het product uit een schap gehaald, ingepakt, naar de bezorgdienst gebracht en aangekomen bij de bezorgdienst, waar het een label heeft gekregen. Daarna is het pakket naar een sorteercentrum gebracht, weer naar een andere locatie gebracht. Daar is het verder gesorteerd zodat het naar de juiste bus kan worden gebracht, die wordt bestuurd door een bezorger die net zijn rooster heeft gekregen en volgens een uitgekiende route uiteindelijk bij jou aanbelt en het pakket overhandigt. Dan begint het 'unboxing'. Je haalt het product uit de verpakking en controleert of het is wat je besteld had. Is het compleet en niet beschadigd?

Kortom: een keten van allerlei handelingen, sorteringen en logica. De metafoor van de pakketdienst zal regelmatig terugkomen.

Het allerbelangrijkste dat we kinderen in het onderwijs kunnen geven is een pedagogische relatie. Een relatie waarin we kinderen en jongeren echt zien en waarin we hoge verwachtingen van ze hebben. Waarin we zeggen: 'Elke dag mag je hier weer leren en elke dag draagt bij aan jouw vorming'. Deze pedagogische relatie is ingebed in een pedagogische belofte aan kinderen, maar ook aan ouders.

De keten en het organiseren in ketens staan haaks op pedagogische relaties. Sterker nog, 'de-relationaliseren' (wat natuurlijk geen woord is), is een voorwaarde voor het gebruiken van ketens. Immers, het individuele kind wordt de keten doorgeschoven. En waarom zou je als kind nog over je problemen praten als het gevolg daarvan is dat je alleen maar wordt doorgeschoven naar de volgende in de keten? Juist in deze tijd van individualisering van de focus op inclusie, is de pedagogische relatie het meest belangrijke dat we kinderen kunnen geven, dus kritisch kijken naar ketens is van groot belang. Misschien zelfs wel van levensbelang.



Hoofdstuk 1.

# Wat is een keten en waarvoor is het geschikt?

Stel je de volgende situatie voor: Het gaat niet goed met een leerling. Ze vertoont opvallend gedrag en loopt achter met leren. De leraar vraagt zich hardop af of er geen hulp nodig is. Hij overlegt met de intern begeleider (vanaf nu ib'er) die vervolgens aangeeft dat het probleem thuis hoort bij de schoolmaatschappelijk werker die vanuit de gemeente aan de school is toegevoegd. Deze professional werkt vanuit het wijkteam, en heeft op school vooral een preventieve functie. De schoolmaatschappelijk werker bekijkt de situatie en praat met de ouders. Samen komen zij erop uit dat de inzet van jeugdhulp verstandig is. De ouders van de leerling melden zich aan bij het aanmeldpunt van een jeugdhulporganisatie, waarna de juiste behandelaar wordt gezocht.

In deze situatie is er sprake van een keten. De keten is hier een metafoor voor alle losse stappen die plaatsvinden vanaf het moment dat een leerling opvalt. Vaak zijn ketens binnen het onderwijs (en aanpalende sectoren, zoals bijvoorbeeld de kinderopvang) gericht op het ondersteunen van leerlingen die extra aandacht of extra ondersteuning nodig hebben.

Er zijn verschillende soorten ketens. Ketens binnen scholen, zoals bijvoorbeeld de zorgstructuur in de school, maar ook ketens waar externen bij betrokken zijn. Denk bijvoorbeeld aan het samenwerkingsverband Passend Onderwijs, of de gemeente en de jeugdhulp. Het kernwoord binnen een keten is '(door)verwijzen': elke keer een stap naar een volgende professional en een volgend specialisme.



Op veel scholen worden deze ketens duidelijk zichtbaar gemaakt. Een poster in de lerarenkamer, waarop is uitgewerkt welke stappen een mentor kan ondernemen als hij een leerling wil aanmelden voor een bepaald specialisme. Een praatplaat in het kantoor van de ib'er over verwijzingen richting het wijkteam. En vaak zien we deze ketens ook terug in schoolinformatie voor ouders en in de ondersteuningsplannen op de school.

Ketens in scholen en jeugdhulp worden voor allerlei verschillende problemen ingezet. Leerlingen met gedragsproblemen, stoornissen, dyslexie, ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband, de inzet van een schoolmaatschappelijk werker, basis- of extraondersteuning, interne problematiek, plaatsingen op speciaal onderwijs of andere vormen van specialistische klassen of voorzieningen op of buiten de school.

### Voorbeeld

Een leraar van groep 7 heeft een leerling in de klas die steeds haar les verstoort door opzichtig te wiebelen. Ook op andere manieren wekt de leerling irritatie op: haar schoolwerk komt niet af, andere leerlingen worden afgeleid. Ze heeft veel begeleiding nodig en dat kost teveel energie. De leraar probeert een paar kleine dingen uit die onderdeel uitmaken van het pedagogisch repertoire. Op een gegeven moment constateert de leraar, bewust of onbewust, dat zij niet verder komt en dus iets moet met dit opvallende gedrag

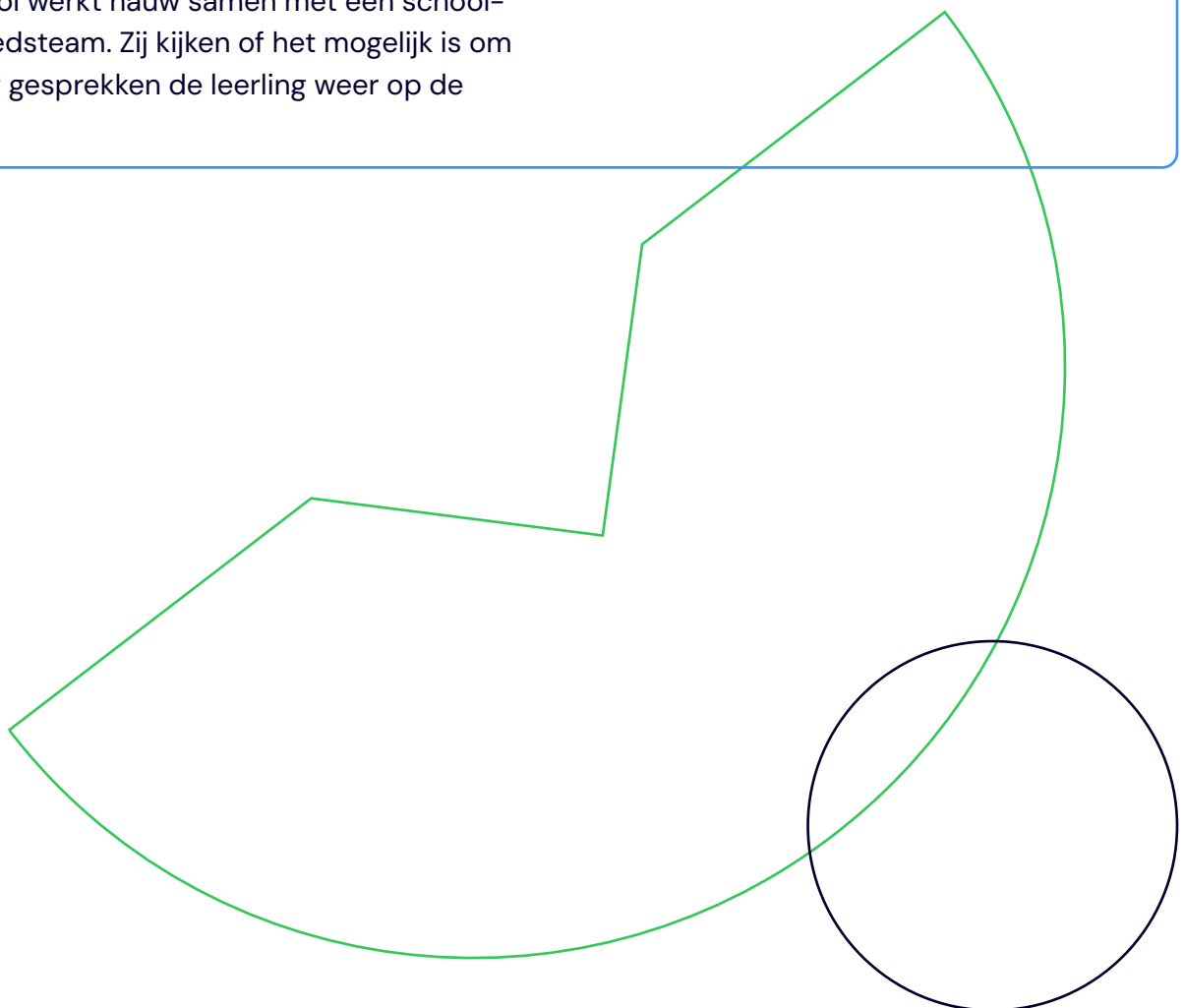
De eerste stap in het basisonderwijs is dat de ib'er ingeschakeld wordt. Dat kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld een consultatie, een observatie of een paar gesprekken. In dit geval komt de ib'er niet veel verder en zet de orthopedagoog van

het schoolbestuur in. De orthopedagoog constateert na observatie dat dit iets is voor de jeugdhulp. Daarom wordt de schoolmaatschappelijk werker ingeschakeld, die in het kader van de goede verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp, door de gemeente op de school is geplaatst. De schoolmaatschappelijk werker mag ook verwijzen naar jeugdhulp waardoor er een snelle lijn kan worden gelegd met een jeugdhulpmedewerker. De jeugdhulpmedewerker adviseert een onderzoek en daarvoor is een diagnostisch traject nodig waarbij ook de psychiater een rol heeft. Uiteindelijk wordt er een gedragsstoornis geconstateerd en er wordt contact opgenomen met de ib'er van de school. De ib'er neemt contact op met de leraar en koppelt terug dat er een stoornis is vastgesteld.

## Voorbeeld keten – Voortgezet onderwijs

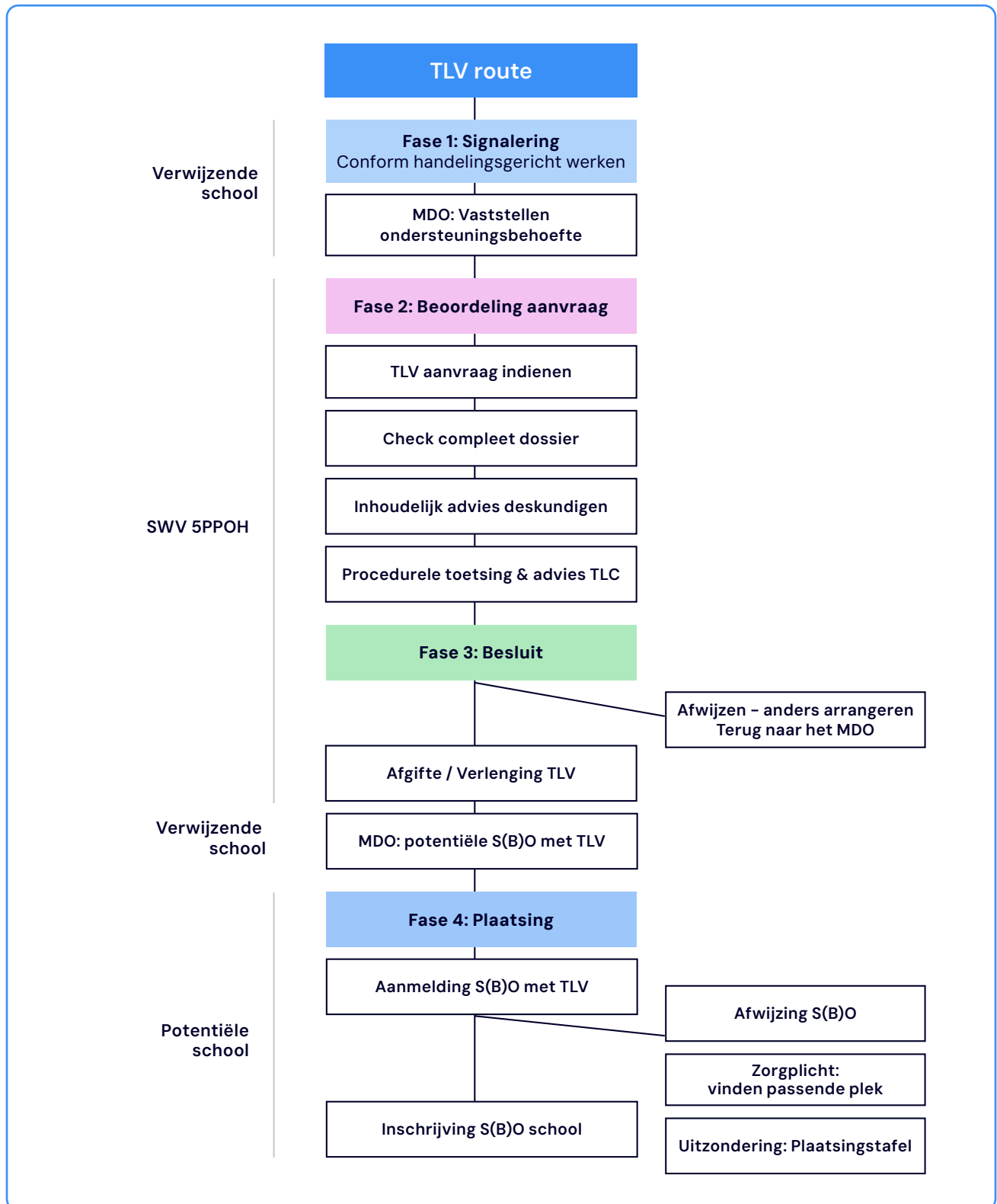
Een leraar wiskunde constateert teruggetrokken en apathisch gedrag bij een meisje in zijn klas. Hij ziet het een tijdje aan en schakelt dan de mentor in. De mentor praat twee keer met het meisje en deelt de zorgen van de wiskundeleraar. Daarom wordt de leerlingbegeleider ingezet, die al enige ervaring heeft met leerlingen met somberheidsklachten. De somberheid zet door. De leerling verzuimt steeds vaker en meldt zich ziek. De leerlingbegeleider meldt dit, conform het protocol, bij de zorg- en/of ondersteuningscoördinator die contact legt met een arts van de jeugdgezondheidszorg. Deze arts constateert een opkomende depressie. De school werkt nauw samen met een schoolgebiedsteam. Zij kijken of het mogelijk is om in vijf gesprekken de leerling weer op de

rails te krijgen. Ondertussen is ook het samenwerkingsverband betrokken, daar wordt de leerling besproken in een zorgadviesteam (ZAT). Het is duidelijk en er komt een verwijzing naar een specialistische jeugdhulpaanbieder. Na een korte tijd op de wachtlijst en krijgt de leerling een intake, waarna weer een wachttijd volgt. Uiteindelijk start de behandeling, naar tevredenheid van ouders. In overleg met de ouders wordt besloten het onderwijs een tijdje te beperken om te zien of de behandeling aanslaat. De school weet niet dat de behandeling al gestart is, en registreert alleen het aanhoudende verzuim.



De afbeelding hieronder gaat over een keten die in een samenwerkingsverband passend onderwijs (SWV) is ingericht voor de verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs. Voor alle SWV'en in Nederland zijn vergelijkbare afbeeldingen te vinden. De verschillende

stappen zijn per fase in beeld gebracht. Het is duidelijk dat als je afwijkt, of als besluit niet wordt toegekend, je in een volgende keten terecht komt, bijvoorbeeld die van de zorgplicht, waar ook weer fases of stappen doorlopen moeten worden.





# Waarom ketens?

De reden dat we in ketens organiseren is omdat ze een aantal belangrijke functies hebben. In dit rapport beperken we ons tot de functies die relevant zijn in- of rondom het onderwijs.

## Functie 1: Selectie

De eerste functie is de **selectiefunctie**. In de zorg is er onderscheid tussen eerste-, tweede- en derdelijnszorg. Als je bijvoorbeeld buikpijn hebt, ga je niet meteen naar een specialist in het ziekenhuis. Je gaat naar de huisarts, die je een paar vragen stelt, je kort onderzoekt en je met een geruststelling naar huis stuurt, of je een medicijn voorschrijft. Je hoeft niet doorverwezen te worden en blijft binnen de eerstelijns zorg.

Een keten is er dus om voor te selecteren. Het stellen van de juiste vragen zorgt ervoor dat iemand op de goede plek terechtkomt. In het onderwijs zien we deze functie van de keten nadrukkelijk terug. Niet iedereen kan zomaar naar het speciaal onderwijs, daarvoor is eerst een Toelaatbaarheidsverklaring (TLV) nodig. Niet iedereen kan zomaar naar de orthopedagoog van de school stappen, je krijgt niet zomaar een wiebelkussen of een dyslexiepas, en niet iedereen kan zomaar naar de jeugdhulp, of gebruik maken van aanpassingen in het onderwijs.

De selectiefunctie wordt ook wel eens een slagboomfunctie genoemd. Een leerling en/of een probleem moet aan x en y voldoen om de keten in te mogen. Elke volgende stap in de keten is vervolgens weer een slagboom naar de volgende stap. Mag je door of niet? En zo ja, onder welke voorwaarden? De selectie- of slagboomfunctie van de keten is bedoeld het schaarse aanbod op een goede en eerlijke manier te verdelen.

## Functie 2: Efficiëntie

De tweede functie van de keten is ervoor te zorgen dat een zorgvrager **zo snel en efficiënt mogelijk** op de juiste plek terechtkomt. Het is te vergelijken met postpakketten op de lopende band in een sorteerhal. De juiste pakketjes moeten op de juiste manier bij de juiste bezorgbus aankomen. In een wereld waarin er steeds meer verschillende soorten zorg, hulp en ondersteuning zijn, moet de zorgvragende leerlingen zo snel als mogelijk (er zijn bijvoorbeeld ook wettelijke eisen en landelijke criteria om dit binnen 6-8 weken na signalering te doen, of maximaal binnen 3 maand na de start van het thuiszitten) op de juiste plek terechtkomen, bijvoorbeeld in het speciaal onderwijs, bij de juiste specialist binnen de school of bij de juiste jeugdhulpaanbieder buiten de school. De keten ordent en structureert.

### Functie 3: Beheersbaarheid

Tenslotte is er nog een belangrijke functie van ketens. Ze geven **het gevoel dat zorg en ondersteuning beheersbaar en organiseerbaar** zijn. Je kunt de inzet van mensen in een keten begroten, hanteren en voorzien van FTE's. Elke stap in de keten kan worden voorzien van uren aantallen, waardoor de beschikbaarheid beheersbaar is. Bovendien kun je ketens uittekenen en pijlen zetten tussen de losse ketenonderdelen. In de veelheid aan zorgvragen geeft dat houvast en structuur, en zicht op de vragen (monitorfunctie). Dat geldt niet alleen binnen een school, maar ook daarbuiten. In deze tijd horen we regelmatig over het versterken van 'het voorveld' waarin organisaties als het ware in een keten geordend worden (kinderopvang/onderwijs vooraan, dan de vrij toegankelijke zorg, dan het wijkteam/huisarts en dan de jeugdhulp). In het onderwijs is het vaak een piramide waarbij regulier onderwijs onderin staat en het speciaal onderwijs en specialistische voorzieningen in het puntje bovenin. Ketens reduceren het gevoel van complexiteit. Alle zorg en ondersteuning is namelijk ondergebracht in de keten. Voor scholen en gemeenten is de keten ook exclusief. Alleen zorg en ondersteuning die onderdeel uitmaakt van die keten is beschikbaar en een mogelijke optie<sup>2</sup>. Als de oplossing geen deel uitmaakt van de keten, moet de leerling naar een externe keten verwezen worden, de hulpverlening wordt stopgezet of het aanbod kan simpelweg niet worden geboden.

### Nóg meer ketens?

Wachlijsten in de zorg en volverklaringen in het onderwijs zijn we gaan zien als een onvermijdbare logica van ketenorganisatie en vormen een geaccepteerd excuus als vraag en aanbod (vanuit de keten) niet overeenkomen. Maar ketenzorg en context sluiten niet goed op elkaar aan. En in plaats van na te denken over of ketens wel verstandig zijn, zien we vaak een omgekeerde redenering: nóg meer ketens, nóg meer selectie of nog meer middelen en voorzieningen (zie bijvoorbeeld de recente brief van gespecialiseerd onderwijs en oproepen voor nog meer middelen naar de jeugdhulp).

### PO-Raad en Sectorraad GO: groei gespecialiseerd onderwijs dwingt volgend kabinet tot scherpe keuzes

De groei van het gespecialiseerd onderwijs stelt de sector voor grote uitdagingen. Om toch meer leerlingen thuisnabij onderwijs te kunnen bieden, roepen de PO-Raad en Sectorraad Gespecialiseerd Onderwijs [in een brief aan de formatietafel](#) op tot een bekostigingssystematiek die bijdraagt aan inclusief onderwijs, minder bureaucratie en een ondersteuningsbudget dat past bij de huidige realiteit. Daarin worden we gesteund door Leerlingenbelang-VSO, Jeugdzorg Nederland en Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland.

Bron: [poraad.nl/kind-onderwijs/po-raad-en-sectorraad-go-groei-gespecialiseerd-onderwijs-dwingt-volgend-kabinet-tot](https://poraad.nl/kind-onderwijs/po-raad-en-sectorraad-go-groei-gespecialiseerd-onderwijs-dwingt-volgend-kabinet-tot)

2. Zie bijvoorbeeld: 'Van Individueel naar inclusief onderwijs', Wienen, A.W.

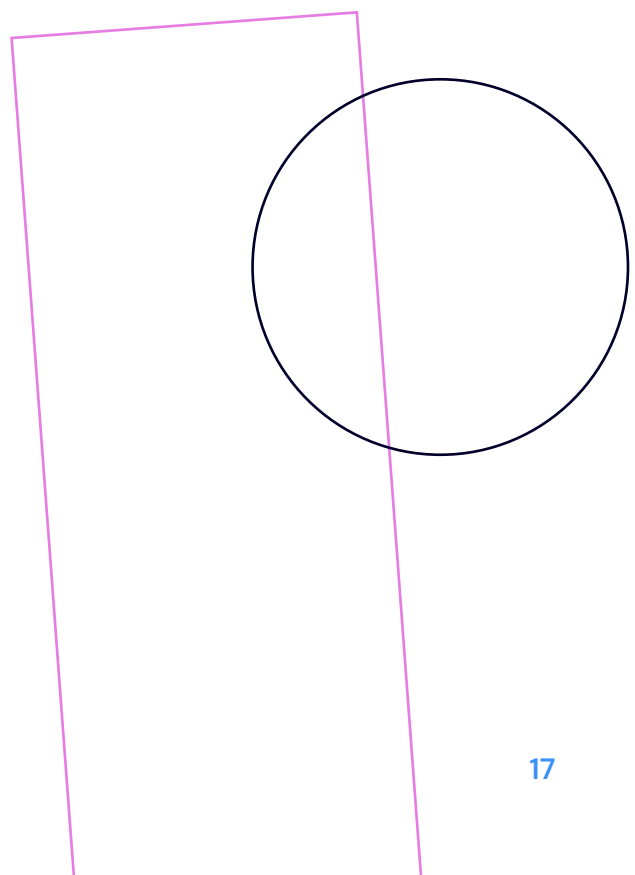


## Lineair proces

Naast deze drie functies van ketens is er nog een andere reden waarom het organiseren in ketens in het onderwijs en de zorg zomaar als logisch wordt beschouwd. Binnen scholen en in het huidige maatschappelijke discours wordt de ontwikkeling van kinderen gezien als een lineair proces. Ontwikkelingsstappen, normen over toetsing, methoden, ontwikkelingsperspectieven (OPP) en behandelplannen gaan uit van een ontwikkeling in logische stappen.

Een kind stroomt in als hij of zij vier jaar is en maakt dan elk jaar een stap naar een volgende klas. Achterstanden worden gemeten in leermaanden en een behandelplan kent vaak doelen waaraan systematisch gewerkt wordt. Er wordt zoveel mogelijk in rechte, logische ontwikkelingslijnen geredeneerd. Ketens passen bij deze logica en lineaire manier van organiseren. Stap voor stap, en altijd gericht.

Het past niet binnen een keten als er een andere route genomen wordt of als een leraar of leerling zelf een ander idee heeft over de te nemen route. Of als er ineens twee of meer ketens nodig zijn. Een dergelijke situatie wordt dan 'complex' genoemd. Dat gaat niet eens zozeer over de complexiteit van de problematiek, maar vooral over de complexiteit van de oplossing of organiseerbaarheid binnen de ingerichte ketens. De complexiteit kan eruit bestaan dat iedere keten een andere oplossing ziet, en dat die oplossing in sommige gevallen dan weer door een andere keten uitgevoerd moet worden. Bijvoorbeeld een oplossing die vanuit het onderwijs in de jeugdhulp wordt gezocht, of adviezen vanuit de jeugdhulp voor in de klas. Een complexe leerling is een leerling waar meerdere problemen mee zijn. Maar als je goed kijkt en luistert, hebben die complexe leerlingen vaak maar één of twee problemen, en zit de complexiteit hem er vooral in dat er voor de oplossing mensen uit allerlei ketens betrokken moeten worden. Dat maakt het inderdaad complex.



## Ketens als kijklens

Ketens beïnvloeden onze manier van kijken. Het is echter wel van belang op welk niveau we naar deze ketens en vooral de invloed ervan kijken.

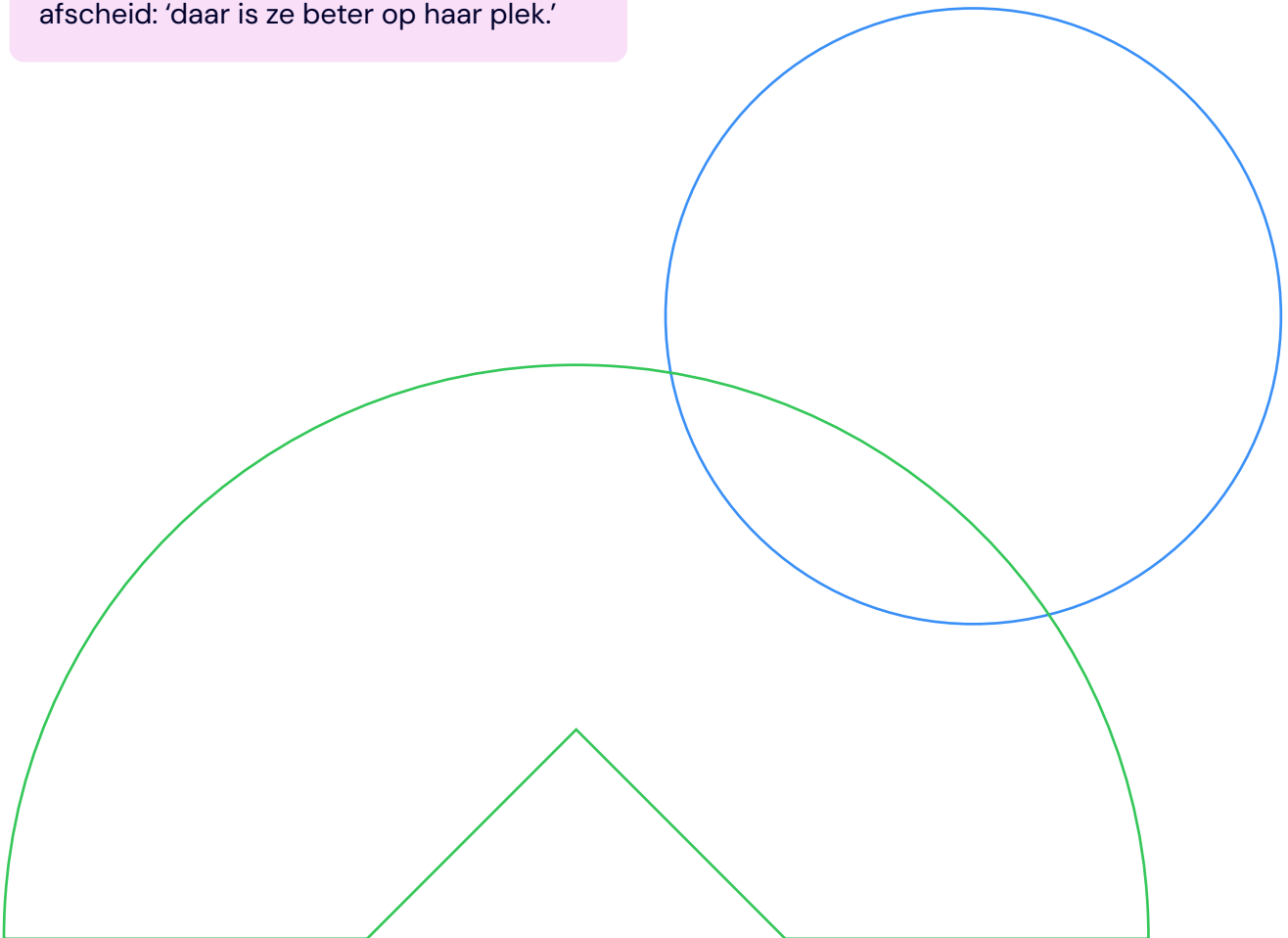
Het eerste niveau gaat over het 'mogelijkheidsdenken' van een keten. Zodra mensen zich bewust worden van de keten waarvan zij onderdeel zijn, redeneren ze vanuit die keten, en maken ze logischerwijs gebruik van de mogelijkheden die de keten hen biedt. Als er een mogelijkheid is om te verwijzen, valt het te verwachten dat mensen dat ook zullen doen als het in de eigen context (de klas, de school, het gezin) niet langer lukt. Het 'mentale model' en het bijbehorende narratief van een keten heeft **invloed op het verantwoordelijkheidsbesef** (ik ben alleen verantwoordelijk als het mij binnen deze context lukt, zo niet dan kan ik verwijzen), **invloed op het mogelijkheidsbesef** (een verwijzing is altijd een optie) en **heeft invloed op het definiëren van het eigen aanbod binnen de keten** (ik doe alleen 'normale' kinderen, de overige verwijs ik). Want de eerste stap in de keten is altijd een mentale, de 'denkstap' dat een leerling afwijkt van de norm en dus mogelijk niet in de context hoort. Bijvoorbeeld wanneer een leraar opvallend gedrag van een leerling registreert, en het idee heeft dat daarvoor iemand anders ingeschakeld moet worden. Er is dan nog geen formele verwijzing, maar in het hoofd van de leraar installeert zich wel het idee over de afwijking van de norm. Past deze leerling hier wel? Wat heeft deze leerling extra nodig? Welke opties heeft de school om te verwijzen? Hoe moet ik mijn probleem met de leerling gaan benoemen? Kortom, nog los van de vraag of de keten überhaupt gebruikt gaat worden, installeert het organiseren in ketens 'mogelijkheidsdenken'.

Het tweede niveau waarop ketens onze manier van kijken beïnvloeden is het benutten van de keten door individuele professionals 'aan de voorkant', van waaruit de verwijzing gaat plaatsvinden en van waaruit de keten betreden wordt. Vanuit een duiding van een situatie worden acties ingezet om daadwerkelijk de stap richting de keten te maken en de reis binnen de keten te beginnen. Dit is het niveau van de stroomschema's waarin volstrekt duidelijk is welke leerling naar welk vakje verwezen moet worden, onder welke voorwaarden en welke formuleringen daarbij gebruikt moeten worden. Het is van belang te beseffen dat aan de voorkant een inschatting wordt gemaakt in hoeverre een verwijzing kansrijk is ('erg genoeg') en dat er bepaalde taal gebruikt wordt om het probleem te beschrijven. Wat ertoe leidt dat er geordend wordt, en toegewerkt naar de mogelijkheden binnen die keten (Wanneer pas je in het hokje? Kom je door de slagboom als we kunnen aantonen dat...?).

## Taal creëert werkelijkheden

Twee duo-collega's van een klas in het basisonderwijs maakten zich zorgen over een leerling. De ene collega zei: 'ik heb er zoveel last van, ik denk dat deze leerling ASS heeft en beter af is op het speciaal onderwijs'. De andere collega zei over hetzelfde kind: 'ik heb er last van dat ik het kind gewoon niet aan het leren krijg, kan iemand mij helpen uitvogelen wat ik kan doen'. De eerste collega sprak 'in de taal van de keten', de tweede in de taal van de eigen leercontext. Maar het effect van deze taal moet niet onderschat worden.

Een ander voorbeeld is een leerling (8 jaar) die afscheid nam van een klasgenoot. Ze ging naar een andere klasgenoot. Ze ging naar een andere school (gespecialiseerd onderwijs) om beter te leren. De leraar vertelde bij het afscheid: 'daar is ze beter op haar plek.'





Hoofdstuk 2.

# Een korte theorie over ketens

Ketens zijn de uitkomst van **scientific management** dat we bijvoorbeeld kennen uit de auto-industrie. Ford standaardiseerde processen, mat processen en voerde allerlei vormen van taakspecialisatie door, zodat er een zo goed mogelijke 'doorstroming' plaatsvond. De lopende band verbond alle losse elementen die leidden tot een eindproduct. Maar de vraag naar auto's veranderde. Er was meer maatwerk nodig, specifiekere aanpakken en dus een andere aanbodstrategie. De lopende band voldeed niet

langer. Er waren steeds meer handelingen nodig, leidend tot hoge voorraden in het productieproces en veel verspilling van capaciteit.

Een belangrijke reactie op de ketens van Ford kwam van concurrent Toyota. Zij optimaliseerden de ketensamenwerking door de zogenaamde 'lean'<sup>3</sup> methode. Het interessante van de lean methode is dat zij vrij goed laat zien welke fouten<sup>4</sup> er in ketens kunnen zitten. Dit worden in lean termen verspillers genoemd<sup>5</sup>:

- **Overproductie**

Dit is het geval wanneer er te veel productie is. Dit leidt tot hogere voorraadkosten;

- **Wachttijden**

Hiervan is sprake als iemand in de keten moet wachten omdat er een voorafgaande activiteit niet of niet goed is afgerond;

- **Transport**

Zijn de bewegingen die in ketens gemaakt moeten worden tussen de plekken van handelingen (het busje van het pakketcentrum naar de brievenbus is het meest incurante en slecht planbare deel van de keten);

- **Overbewerking**

Dit zijn activiteiten die niet strikt noodzakelijk zijn, bijvoorbeeld door meer te leveren dan waar de klant om vraagt. Of het niet standaardiseren van processtappen;

- **Vorraden**

Materialen die wachten om gebruikt te worden. Voorraden zijn een belangrijke indicator voor verspillingen;

- **Overbodige bewegingen**

Hierbij gaat het om het onnodig belasten van machines of van medewerkers;

- **Defecten**

Het moet direct goed, als dit niet gebeurt dan leidt dit tot kosten, herstellkosten, transportkosten enzovoort.

---

3. James P, Womac DTJ. *Lean Thinking, Banish Waste and Creat Wealth in Your Corporation, First*. New York: Free Press; 2003. [[Google Scholar](#)]

4. Stone KB. Four decades of lean: a systematic literature review. *Int. J. Lean Six Sigma*. 2012;3:112–131. doi: 10.1108/20401461211243702.

5. Antony J, Sunder MV, Sreedharan R, et al. A systematic review of Lean in healthcare: a global prospective. *Int. J. Qual. Reliab. Manag.* 2019;36:1370–1391. doi: 10.1108/IJQRM-12-2018-0346.

De lean methode heeft oog voor het feit dat ketens een bepaalde ‘verspilling’ hebben. Want ideale ketens bestaan nagenoeg niet. In welk model je organisaties ook giet, er zullen altijd nadelen aan zitten. Als we vanuit de lean methode naar ketens in het onderwijs en het sociale domein kijken, komen we deze verspillers allemaal tegen:

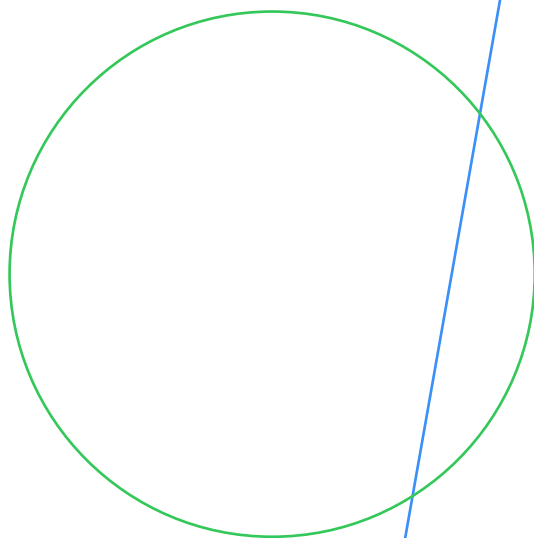
Verspiller	Uitwerking	Uitwerking sociaal domein	Uitwerking onderwijs
Overproductie	Dit is het geval wanneer er te veel productie is. Dit leidt tot hogere voorraadkosten;	Zichtbaar aan allerlei nieuw aanbod in het sociaal domein, allerlei aanbieders van zorg die onderdeel willen zijn van de keten waarvoor allerlei extra kosten gemaakt worden (contracteren, kennismaking enz.)	Scholen met lotingsprocedures om binnen te komen, scholen met extra aanbod op begeleiding en ondersteuning gericht op het individu wat zorgt voor een aanzuigende werking van leerlingen met een specifieke onderwijs of ondersteuningsbehoefte.
Wachttijden	Hiervan is sprake als iemand in de keten moet wachten omdat er een voorafgaande activiteit niet of niet goed is afgerond. In elke keten klinkt regelmatig de verzuchting ‘het is te laat’;	In het sociaal domein zichtbaar door wachtlijsten, voor de triage, na een verwijzing richting jeugdhulp: ‘het kind is te laat, had het toch eerder gestuurd’ of de wachttijd omdat er nog geen plek is.	In het onderwijs zichtbaar door wachtlijsten, verklaringen in het speciaal onderwijs of voor specialistische voorzieningen. ‘het kind is te laat, had het toch eerder gestuurd’ of de wachttijd omdat er nog geen gezamenlijk plan is. Waarna mogelijk de gemeente of het SWV gevraagd wordt om jeugdhulp of een tijdelijke plaatsing in een speciale voorziening in te zetten ter overbrugging.
Transport	Zijn de bewegingen die in ketens gemaakt moeten worden tussen de plekken van handelingen;	De tijd die een leerling niet naar school kan als het in behandeling is, tijd buiten de school, afstemming tussen buiten- en binnen de school enz.	De tijd die een leerling niet (volledig) naar school kan als het wacht op een nieuwe plek, of in afwachting van een diagnose of behandeling, tijd buiten de school, afstemming tussen buiten- en binnen de school enz. De vele verplaatsingen van jongeren tussen verschillende scholen en voorzieningen.

Verspiller	Uitwerking	Uitwerking sociaal domein	Uitwerking onderwijs
Overbewerking	Dit zijn activiteiten die niet strikt noodzakelijk zijn, bijvoorbeeld door meer te leveren dan waar de klant om vraagt. Of het niet- of overstandaardiseren van processtappen;	Het vastleggen van allerlei dossiers, invullen van vragenlijsten, overleggen waarin alle agenda's op elkaar moeten worden afgestemd, tips die gegeven worden maar in de context van het onderwijs niet werken of niet bijdragen aan het behoud van onderwijs.	Het vastleggen van allerlei dossiers, invullen van vragenlijsten, overleggen waarin alle agenda's op elkaar moeten worden afgestemd, alle leerlingen zijn uniek en dus is alles maatwerk. In beleidsdocumenten en procedures vastleggen dat bepaalde begeleiding of aanpassingen niet geboden worden vb. niet opgenomen in het SOP, vroegtijdige profielkeuze VO, het blijven aanbieden van onderwijs voor leerlingen met ongediplomeerde uitstroom, leerjaardoorbrekend inrichten van een onderwijsaanbod. Het standaard onderwijsaanbod in het primair onderwijs dat onvoldoende aansluit voor leerlingen met een uitstroomperspectief arbeid (na het VO).
Voorraden	Materialen die wachten om gebruikt te worden. Voorraden zijn een belangrijke indicator voor verspillingen;	Voornamelijk zichtbaar in uren die beschikbaar zijn, maar niet benut worden. Veel hulpverleners, en coaches terwijl er te weinig leraren zijn.	Voornamelijk zichtbaar in uren die beschikbaar zijn, maar niet benut worden of lessen die niet gevolgd worden omdat er gewacht wordt een op indicatie, opstarten van zorg.
Overbodige bewegingen	Hierbij gaat het om het onnodig belasten van machines of van medewerkers;	Oplossingen die aan de achterkant van de keten bedacht worden (veelal) voor het individu proberen te implementeren aan de voorkant.	Oplossingen die aan de achterkant of vanuit een andere organisatie bedacht worden proberen te implementeren in de klas. Waarbij het vaak voorkomt dat deze adviezen tegengesteld zijn of niet uitvoerbaar zijn in klassen van 15>32 leerlingen. Of onvoldoende bijdragen aan participatie op de langere termijn bijv. in het vervolgonderwijs of arbeidsparticipatie.
Defecten	Het moet direct goed, als dit niet gebeurt dan leidt dit tot kosten, herstelkosten, transportkosten enz.	Onjuiste verwijzingen, terugverwijzingen, verwijzingen die uiteindelijk niet leiden tot resultaat of de vaststelling 'dat we het ermee moeten doen'. Vroegtijdig meekijken en analyseren vanuit specialisten als vorm van preventie.	Aanmeldprocedures bij instroom om te voorkomen dat er leerlingen worden aangenomen die niet passen bij de school (SOP) of waarvan na plaatsing wordt vastgesteld dat we het 'niet kunnen' of de vaststelling 'dat we het er nu mee moeten doen' vanuit de wettelijke zorgplicht. Problemen met het op- en afstromen van leerlingen.



En er valt nog iets op. Ford bedacht dat het verstandig was om met een lopende band te gaan werken. Dit werkte goed, tot het moment dat klanten allerlei eisen gingen stellen aan hun Ford. Ze wilden een andere kleur, andere banden of een andere aanpassing. Er waren ineens meer handelingen nodig. De keten werd uitgebreid of sterker, er werden meerdere ketens opgezet om aan de eisen van de klanten te voldoen. Ook dat lijkt aan de hand in het onderwijs en in het sociaal domein. Leraren, maar ook ouders, hebben te maken met specialisering en dus met een enorme uitdijning van de keten. Allerlei specialismen verenigen zich in de keten of willen er onderdeel van zijn, om zo te voldoen aan de veelheid aan specialistische vragen. Maar net zoals Ford toen, zien wij nu ook dat dat niet haalbaar is. Het is niet mogelijk om vanuit één context aan al die specificaties te voldoen.

Daarnaast is het ook de vraag of het wel goed is om aan al die individuele aanpassingen en verzoeken te willen voldoen. Worden kinderen daar echt gelukkiger van? Wordt ons onderwijs er echt beter van?





Hoofdstuk 3.

# Voorwaarden om in de keten terecht te komen

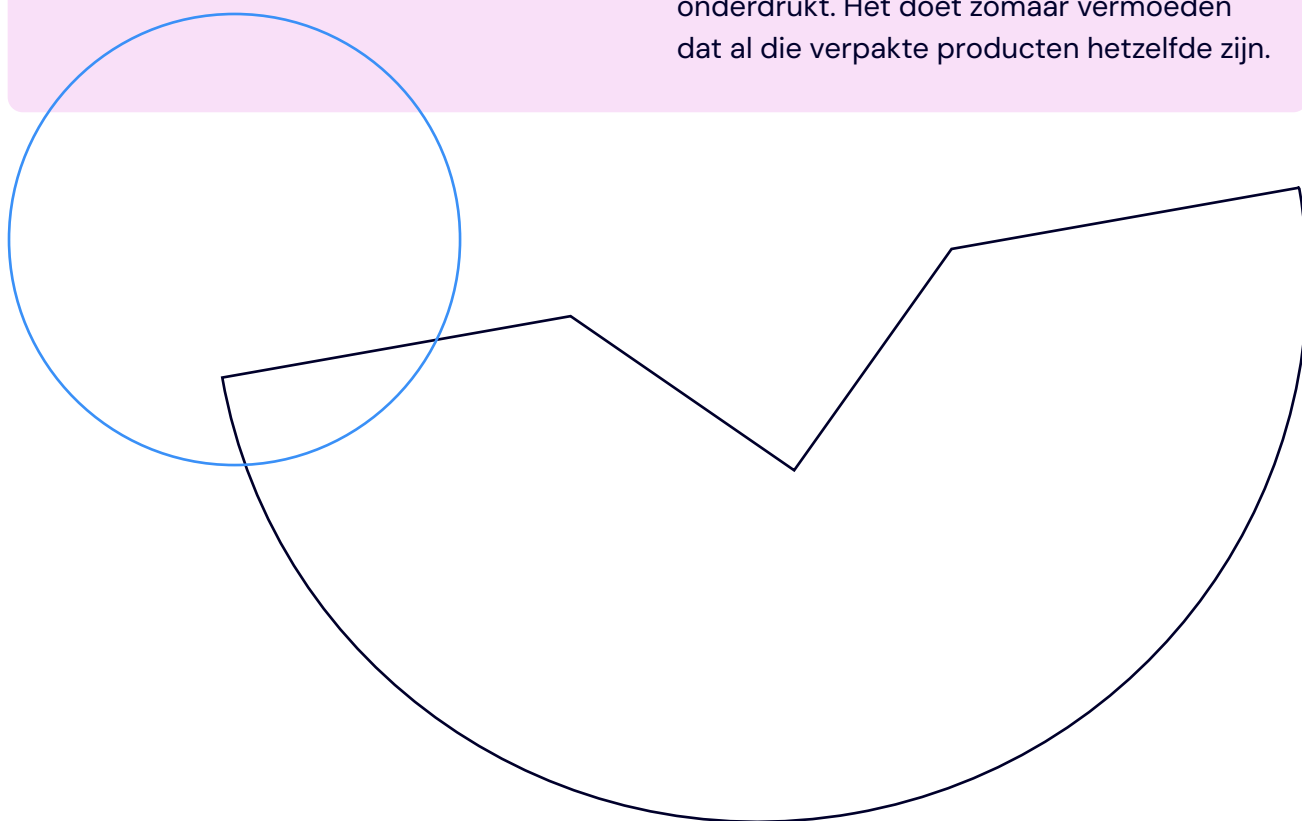
In de hoofdstukken hiervoor is uitgelegd waarom zorg en ondersteuning in ketens wordt georganiseerd. Ketens bieden orde en grip, selecteren voor en zorgen ervoor dat leerlingen bij de juiste zorg terechtkomen.

Maar in een keten kom je niet zomaar terecht. Er zijn voorwaarden om in de keten te kunnen komen en om leraren of ouders gebruik te laten maken van de keten. Deze voorwaarden zijn gericht op standaardisatie en soms reductie van het probleem, waardoor het probleem als het ware wordt losgeweekt van de context.

### Gestandaardiseerde doos

Als je iets kwetsbaars wilt versturen zoals een kerstbal of een losse bloem, zijn er een aantal voorwaarden om ervoor te zorgen dat het onbeschadigd aankomt. Ten eerste moet je aandacht besteden aan de verpakking. Er moet een stevige doos omheen en opvulmateriaal erin zodat de inhoud onderweg niet kapotgaat. Vervolgens moet er op de gestandaardiseerde doos een opvallend label worden geplakt "niet schudden", "breekbaar" zodat het uiteindelijk op de goede plek terecht komt.

Daarnaast moet het pakket binnen een bepaalde gewichtscategorie vallen en moet de adressering correct en in het daarvoor afgesproken format worden aangebracht. Kortom, alleen het feit al dat je besluit om gebruik te maken van de keten voor het versturen van het pakket, vraagt om allerlei voorbereidingen, waardoor in het sorteercentrum van de pakketdienst alle pakketten op elkaar lijken. De voorbereidingen hebben ertoe geleid dat de meest belangrijke eigenschappen die een kerstbal tot een kerstbal maken of een bloem tot een bloem, zijn onderdrukt. Het doet zomaar vermoeden dat al die verpakte producten hetzelfde zijn.



Niet alle problemen kunnen worden opgelost in een keten. Alleen problemen die op de juiste manier worden verpakt en gestandaardiseerd zijn oplosbaar. Om gebruik te kunnen maken van de keten (in scholen, gemeenten of jeugdhulp), moet de leerling of jongere aan een aantal voorwaarden voldoen, het probleem moet op een juiste manier worden uitgelegd of 'geframed'. Want het moet voor iedereen binnen de keten logisch zijn dat het probleem daar thuishoort. Daarom lijkt het soms alsof alle problematiek hetzelfde is. We spreken ineens over (vermoedens) van ADHD, ADD, hoogbegaafdheid, inter-naliserende problematiek en ga zo maar door. Taal die erg algemeen is en verhullend werkt, en slechts een abstractie is van wat er werkelijk aan de hand is. Taal die vooral zegt dat er 'iets' aan de hand is, standaardiseert en laat weten dat de inzet van de keten gerechtvaardigd is, of zelfs voorliggend is aan het eigen werk of taak. Daarmee is de keten niet alleen een neutrale werkelijkheid, maar definieert zij

zelf ook. Het besluit om zorg in en rondom scholen en kinderen in ketens te organiseren zorgt voor 'framing' van de ervaren problemen. De ronde kerstbal wordt een middelgroot kartonnen rechthoekig pakket, de bloem wordt een kartonnen middelgroot rechthoekig pakket en ook een fles wijn zal in een middelgrote kartonnen doos zitten. Niet alleen omdat dit meer bescherming geeft en past bij de vorm, maar vooral omdat de keten dit soort standaardpakketten voorschrijft. Dat zien we ook terug in beschrijvingen van leerlingen die aangemeld worden voor de keten. IQ scores, psychologische labels als 'ADD' en gestandaardiseerde taal om verwijzingen de keten in een kans te geven. Als we meer inzicht willen krijgen in de vraag of ketens wel geschikt zijn voor ondersteuning van leerlingen of jongeren, moeten we dus goed kijken naar hoe problematiek geframed wordt, zowel vanuit ouders als vanuit het onderwijs.

In het volgende deel behandelen we een aantal van de volgende voorwaarden voor het verwijzen van leerlingen in de in- of externe keten van de school:

- **Het individualiseren van het probleem;**
- **Het creëren van urgentie rondom het probleem;**
- **Het de-contextualiseren (of de-relationaliseren) van het probleem;**
- **De hoop op een oplossing (soms) ver van de context;**
- **De verandering van focus op dat wat belangrijk is.**

# Individualisering van het probleem

Ketens zijn ingericht op individuele leerlingen, met problemen die gebaseerd zijn op de afwijking van (vaak verholen) normen en standaarden (zoals gemiddelden). Daarom is het noodzakelijk om een probleem te framen als een individueel probleem dat een individuele oplossing nodig heeft. Taal maakt het mogelijk om een probleem op een individu te plakken. Bijvoorbeeld door te stellen: 'dit is een echte cluster 4-leerling'. Of 'deze leerling heeft een trage informatieverwerking', 'deze past niet in ons systeem, waarschijnlijk ADHD' of 'leerling x eruit, of ik eruit'. Of in meer politiek bewoordingen: 'we moeten uitzoeken wat er met leerling x aan de hand is voordat de leerling weer de klas in kan', of 'wat heeft leerling x nodig (bij voorkeur van iemand anders)'. Problemen worden geïndividualiseerd, niet omdat ze individueel zijn, maar omdat het denken in individuen noodzakelijk is om de keten te gebruiken of het gebruik ervan te legitimeren.

Zoals hierboven al beschreven helpt taal daarbij. Taal die in eerste instantie neutraal en logisch klinkt en soms ook voor opluchting zorgt, want 'we weten nu hoe het komt'. Als kind x probleem y heeft, dan is een verwijzing gerechtvaardigd en hebben wij dat als school of als ouders niet verkeerd gedaan, de afwijking van de standaard is niet onze schuld. Het is dan voor iedereen logisch, want 'die leerling past hier niet' of 'dit kun je van een leraar met nog twintig andere leerlingen in de klas niet verwachten'. En bovendien is de specialist x in de keten gespecialiseerd in probleem y. Kortom, de leerling wordt als het ware

beschreven in verwijstaal en is daarmee klaar om de stappen in de keten te gaan maken.

## Labels

De hierboven beschreven dynamiek zie je niet alleen bij scholen. Ook ouders beschrijven hun kind steeds vaker als 'bijzonder' en verlangen een bijzondere en specifieke aanpak, al dan niet gesteund door hulpverlening. Onlangs spraken we een psycholoog die probeerde om zonder de taal van de 'labels' te werken. Maar daar zaten de school en de ouders niet op te wachten. Ze wilden weten 'wat het kind had' en waar het daarmee het beste terecht kon.

Het proces van standaardisering om in aanmerking te komen voor een verwijzing de keten in, wordt gezien als voorbereidend werk. 'We kunnen niets doen als we niet weten wat er aan de hand is'.

Denk bijvoorbeeld aan de termijn van 8-12 weken waarin ketens bij complexe vraagstukken onderzoek kunnen doen en de leerling in afwachting van dit onderzoek thuis kan komen te zitten of handelen en onderwijs wordt stopgezet in afwachting van een onderzoek.<sup>6</sup> In veel gevallen maken ketens gebruik van een formulier of stroomschema bij het verwijzen van een leerling. Door het aanvinken van rijtjes met opties dwingt het formulier tot het maken van vaststaande keuzes en een daardoor de framing van het probleem naar het individu.

6. Voorbeelden hiervan vind je onder andere bij de zorgplicht in het onderwijs <https://www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl/document/zorgplicht-passend-onderwijs/> of de daarvan afwijkende ondersteuningsplicht voor cluster 1 en cluster 2 scholen. of stroomschema's voor welke gemeente aan zet is bij jeugdhulp <https://vng.nl/sites/default/files/2022-10/Stroomschema%20Woonplaatsbeginsel%20Jeugd.pdf>

## Creëren van urgentie van het probleem

Een voorwaarde voor een verwijzing is dat de urgentie van een probleem zo groot is dat 'het echt niet langer kan'. Dit zorgt ervoor dat de focus enkel nog gericht is op het met de juiste woorden omschrijven van het probleem.

Elke verwijzer loopt het risico dat de verwijzing wordt afgedaan als onnodig of als niet problematisch genoeg waardoor hij/zij of iemand anders binnen de eigen keten of organisatie alsnog zelf met een oplossing moet komen. Omdat te voorkomen worden problemen vaak aangezet. Bijvoorbeeld door te suggereren dat een gedragsprobleem zich de hele tijd voor doet, bij iedere leraar en bij elke les. Of door er voorspellingen te doen die aantonen hoe erg het probleem is: 'als we nu niets doen, dan...'. Door de urgentie van een probleem goed en stevig neer te zetten wordt de suggestie gewekt dat een volgende stap in de keten noodzakelijk, en wordt de kans dat een verwijzing niet wordt aangenomen verkleind.

## De-contextualisering

Een andere voorwaarde voor een verwijzing is dat de leerling los wordt gezien van de context van de klas of groep. Door de context als onveranderbaar te beschouwen, wordt benadrukt dat er sprake is van een probleem bij de leerling. In de framing van het probleem wordt de context gezien als een plek waar oplossingen of oplossingsrichtingen (op dat moment) niet voorhanden zijn of niet tot de gewenste uitkomst leiden. De-contextualiseren maakt dat verwijzers of professionals in de keten zich niet af hoeft te vragen of de context zelf misschien het probleem is, of dat er binnen die context nog oplossingen zijn.

Om in termen van de pakketdienst te blijven: een doos blijft in elke context een doos. Maar een bloem blijft niet in elke context een bloeiende bloem. Dat zie je niet als je er eerst een doos omheen doet. Het framen, het 'verpakken' van een probleem maakt dat de context er minder toe doet en de nieuwsgierigheid ernaar afneemt. Is bijvoorbeeld het pedagogisch klimaat in de context wel op orde? Zijn de leermiddelen nog wel afgestemd zijn op het onderwijsniveau van de leerling? Hoe is de ondervraging van een cluster 4-leerling als niet alle onderwijsniveaus worden aangeboden? Is er voor een autist iets te doen aan het enorme aantal prikkels in school. Of is er bij een beperking in belastbaarheid de ruimte om aanpassingen te doen bijvoorbeeld in vakken, onderwijstijd en spreiding van examens? Kan er gebruik worden gemaakt van de mogelijkheid leerstofjaren/klassendoorbrekend te werken, af te wijken van het diplomaperspectief door middel van schoolverklaringen of getuigschriften om vervolgens alsnog op een passend niveau in te kunnen stromen in het MBO in plaats van een automatische verwijzing naar het entree-onderwijs?

Bij de-contextualisering wordt de context wordt als een onveranderbaar gegeven beschouwd.

Een andere vorm van de-contextualisering is dat voor elk gedefinieerd probleem een eigen route in de keten gevolgd wordt. Het ene 'pakket' in de richting van de hoogbegaafdheidsketen, het andere naar de ADD keten en weer een ander richting de multiproblematiek-keten. Het feit dat in de context de leerlingen bij elkaar in de klas zitten en op elkaar reageren valt dus met dit soort de-contextualisering weg.

## Voorbeeld

Een leerling werd verwezen naar een cluster 4-school. Maar door de jaren heen zijn de criteria voor de verwijzing niet overal meer zo scherp. Op de betreffende gespecialiseerde school was het gebruikelijk geworden om, naast de oorspronkelijke doelgroep (leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen) ook leerlingen met een beperking in belastbaarheid te plaatsen. Maar de ouders en de leerling herkenden zich niet in de criteria op de keuzelijst van de 'TLV: cluster 4 gedragsproblemen' en voelden zich niet gezien en gehoord. Waarom kon de leerling niet in het regulier onderwijs blijven?





## Hoop en verwachting op dé oplossing (ver van de context)

Een andere belangrijke voorwaarde voor een verwijzing in de keten is hoop. Hoop, en de oprechte verwachting dat in die keten dé oplossing te vinden is. Of de oprechte overtuiging dat daar de oplossing gevonden wordt, terwijl je helemaal niet weet of in het onderwijs waar je terecht zult komen, de klassen inderdaad kleiner zijn, of dat er inderdaad specialisten zijn die het beter kunnen. Vaak doen professionals in de keten dat zelf ook geloven, 'wij zijn er voor leerlingen met probleem x of y en lossen dat op'. Het idee dat een probleem niet op te lossen is, of slechts te verdragen is, past niet in een keten. 'De leerling heeft toch therapie, waarom heb ik er dan toch nog last van in mijn klas?'

De hoop op een oplossing buiten de context zorgt ervoor dat de hoop op de oplossing binnen de context losgelaten wordt of zelfs negatief wordt afgeschilderd. 'Het regulier onderwijs is gewoon niet bedoeld voor dit soort leerlingen', 'deze leerling is echt beter af op plek x' of 'als we precies weten wat er aan de hand is, weten we ook wat we moeten doen'. Kortom, de hoop op een oplossing gaat samen met het verdacht maken van de eigen context.

## Verandering van focus op wat belangrijk is

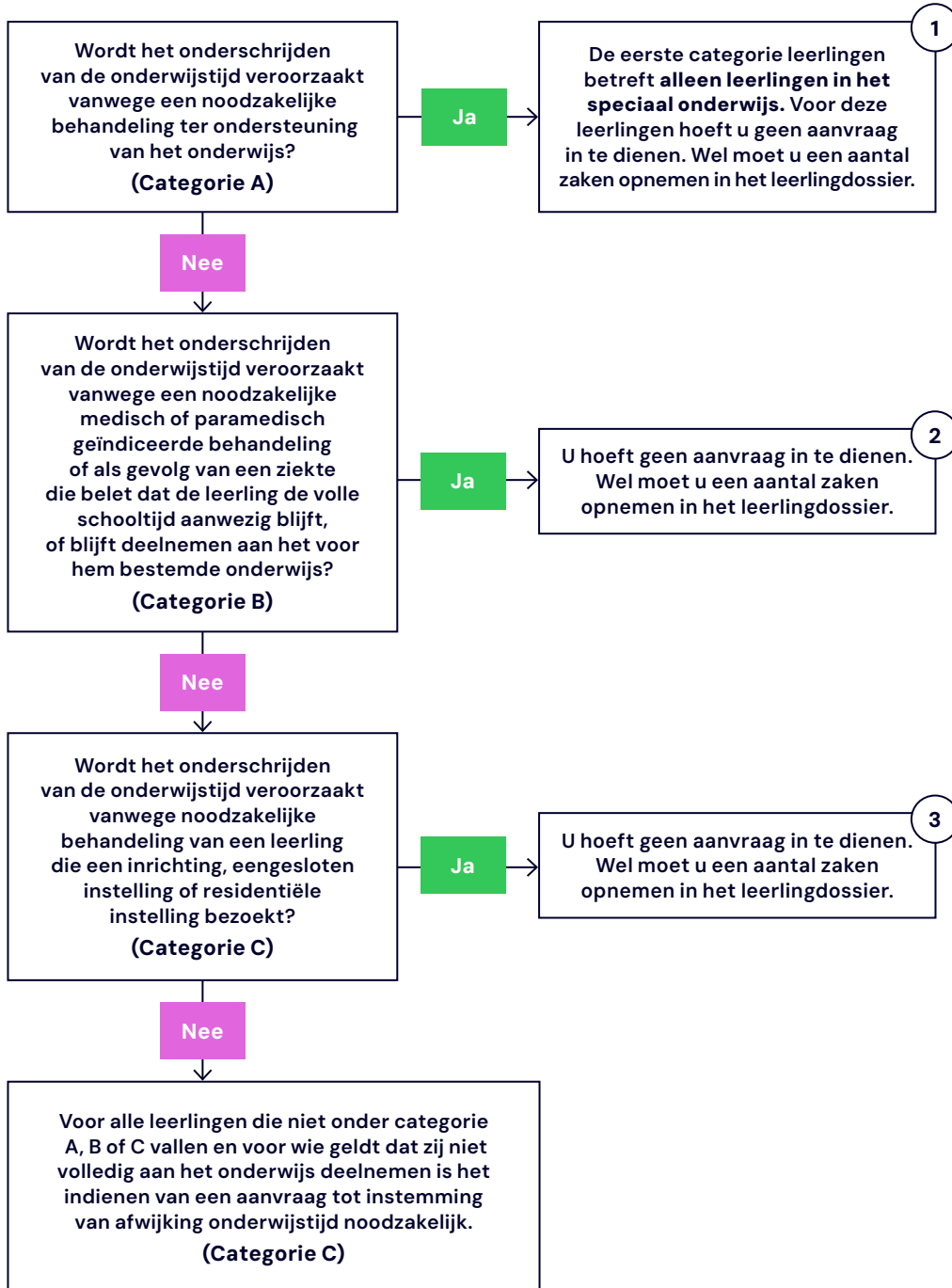
Scholen en gemeenten (maar ook sociale teams en jeugdzorgaanbieders) hebben ideeën over wat belangrijk is voor leerlingen. Elke leerling moet precies op tijd in de les zijn en alle lessen volgen om de belangrijke leerstof tot zich te nemen. Maar als een leerling verwezen is en onder schooltijd met iemand uit de verwijsketen moet spreken, is dat nagenoeg altijd voldoende legitimatie om de les niet te hoeven volgen. Voor iedereen is dit onderwijsprogramma belangrijk, maar als er een probleem is dat in de keten opgelost moet worden is het ineens niet erg meer dat een leerling uit de klas wordt gehaald of onder schooltijd behandeling krijgt of in afwachting van een behandeling 12 weken thuiszit omdat dat voorliggend is om weer deel te kunnen nemen aan onderwijs.

Dat geldt ook voor externe verwijsketens. Bijvoorbeeld als er in een gezin sprake is van jeugdhulp. In veel behandelplannen zien we helemaal geen onderwijsdoelen terug. Voor alle kinderen in Nederland is onderwijs belangrijk, behalve als er problemen zijn (te horen aan de uitspraak: "hier is zorg voorliggend"). Natuurlijk zijn er gevallen waarbij dat beter is. Maar vaak is het ook de uitkomst van ketenlogica. Als een leerling eenmaal in de keten zit, zijn niet meer de doelen van de eigen context leidend, maar kunnen dat zomaar andere doelen worden. Wellicht vanuit de keten volstrekt logisch, maar vaak op gespannen voet met de verwijzende context en het behoud van de pedagogische relatie in de verwijzende context. Dit heeft vaak ook weer te maken met de 'pakketlogica'. Als zorgaanbieders de tijd die zij nodig hebben om met de school te overleggen over deze doelen niet vergoed krijgen, is het een logisch

gevolg dat aanbieders die veel met jongeren in de schoolleeftijd werken, deze doelen niet kunnen realiseren.

### Stroomschema primair, voortgezet en (voortgezet) speciaal onderwijs

U vindt hier een antwoord op de vraag:  
Moet ik instemming bij de inspectie aanvragen voor afwijking van het jaarlijks minimum uren aantal?



Bron: [www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2018/09/24/stroomschema-afwijking-van-het-jaarlijks-minimum-uren-aantal/Stroomschema+afwijking+onderwijstijd+PO+VO+en+SO.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2018/09/24/stroomschema-afwijking-van-het-jaarlijks-minimum-uren-aantal/Stroomschema+afwijking+onderwijstijd+PO+VO+en+SO.pdf)

Hoofdstuk 4.

# Dynamieken in de keten

Het organiseren van ketens in en rondom het onderwijs zorgt voor ketenlogica en ketendynamiek. In dit hoofdstuk verkennen we vijf verschillende dynamieken.

## Dynamiek 1

### Slachtoffer van het eigen succes

Zorg en ondersteuning in ketens organiseren leidt tot snelle successen, zonder dat er ook maar één probleem is opgelost. Alleen al de mogelijkheid van verwijzen geeft een goed gevoel. Je bent immers niet helemaal zelf verantwoordelijk meer als leraar of ondersteuner. Je kunt altijd zeggen: 'deze past niet in mijn lessen' of 'deze leerling gun ik echt een plek op het speciaal onderwijs', of 'een tijdje op een zorgboerderij zal deze leerling goed doen'. Het idee dat je mogelijk een verwijzing tot stand hebt gebracht of een kind op een wachtlijst hebt geplaatst kan al tot een succesgevoel leiden. Daarmee bedoelen we 'succes' als een gevoel van opluchting. Want vaak gaat dit gevoel van 'opluchting' ook gepaard met een gevoel van 'falen: het is niet gelukt'. Laten we een aantal van deze succesfactoren bekijken.

Een leraar ziet of ervaart dat een leerling afwijkt. Een (mogelijke) verwijzing in de keten geeft de leraar een goed gevoel, zijn observaties worden serieus genomen en het probleem wordt bij hem weggehaald. De verantwoordelijkheid ligt niet langer (alleen) bij hem. Zonder dat er iets is gebeurd heeft de verwijzing een goed gevoel opgeleverd, 'we hebben iets gedaan'.

Ook voor een individuele leerling geeft een verwijzing een goed gevoel. Het geeft erkenning, 'zie je wel, ik heb een probleem en dat wordt eindelijk serieus genomen', en er is hoop op een oplossing. Daarmee voelt iemand zich al snel beter. Kortom, er is sprake van snel succes. Met als gevolg dat (en dit geldt nog sterker als zorg dichtbij de school is georganiseerd) een leraar, ib'er of leerlingbegeleider al snel meer leerlingen ziet die ook wel zo'n 'snel succesje' kunnen gebruiken.

Ook scholen zelf hebben succes met een uitvoerige zorg- of ondersteuningsstructuur. In gesprekken met gemeenten of op andere momenten laten ze graag zien welke specialismen en vormen van ondersteuning ze in de aanbieding hebben. Op menig open dag trekken de stands met de ondersteuning en aandacht voor specifieke behoeften of doelgroepen veel publiek. Ouders zijn vaak benieuwd wat een school hun zoon of dochter kan bieden en horen graag welke speciale begeleiding de school aanbiedt, want ze willen het beste voor hun kind. En ook op de jaarlijkse onderwijsbeurzen zijn de stands rondom individuele begeleiding, en materialen veelvuldig vertegenwoordigd.

## Scoren met uitvoerige zorg- en ondersteuningsstructuren

Willen scoren met een uitvoerige zorg- en ondersteuningsstructuur is een gevolg van de de-contextualisering waar we eerder over spraken. Het is ook het gevolg van de doorgeslagen individualisering, waarin ouders van de school verwachten dat het onderwijs volledig op maat wordt ingericht als hun kind zich niet binnen de 'norm' ontwikkelt of niet de weerstand heeft die nodig is om zich te ontwikkelen binnen de onderwijscontext.

Een dilemma dat scholen ervaren als ze de omslag willen maken naar 'gewoon goed onderwijs' in plaats van individuele begeleiding, is dat het mogelijk minder leerlingen oplevert. Want hoe moeten scholen ouders hierin meenemen?

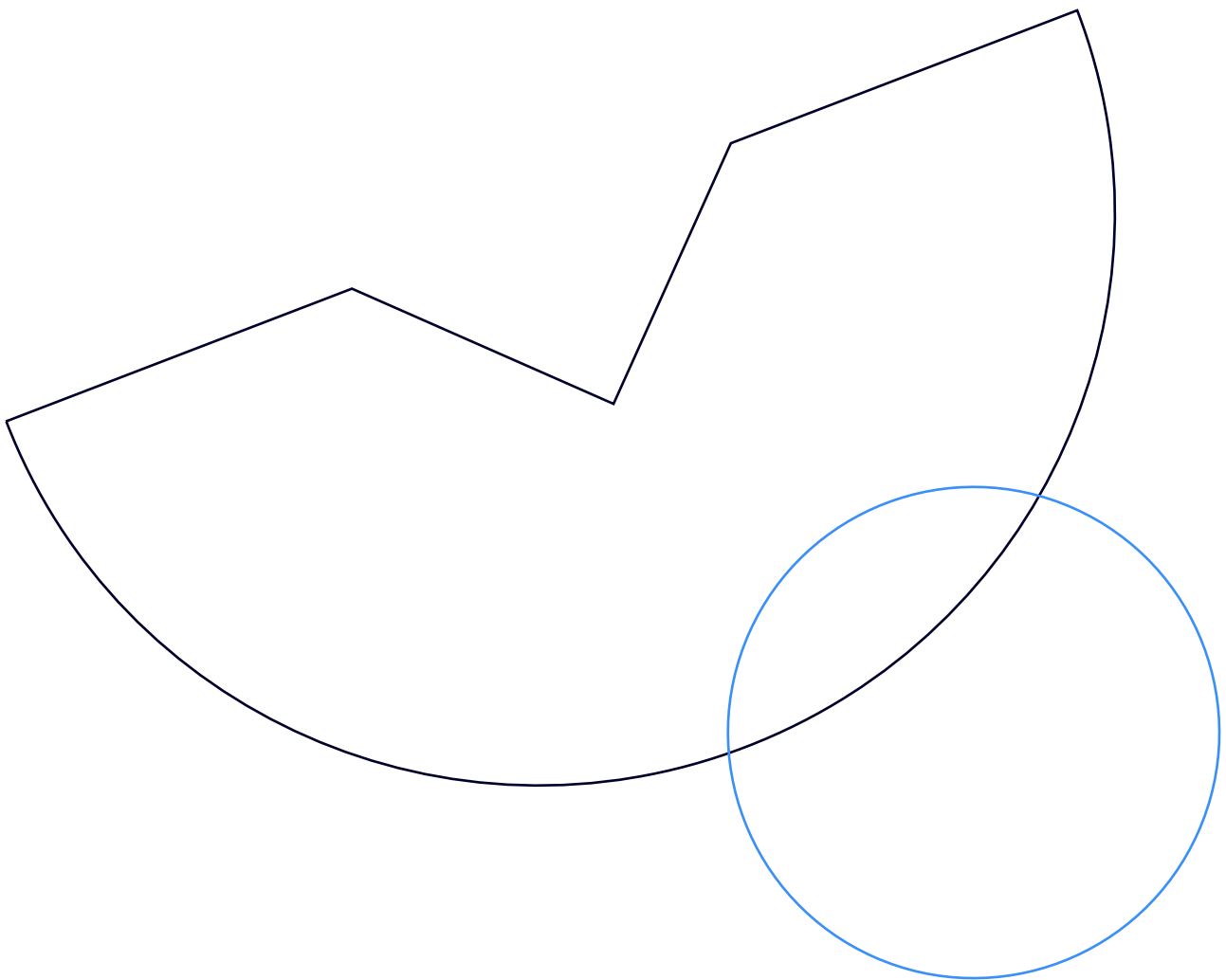
Een ander onderdeel van het snelle succes van de keten is dat het organiseren van ketens in school voldoet aan een groot aantal beleidsverwachtingen die in deze tijd naar voren komen. Een keten kun je zichtbaar maken, zodat je kunt laten zien hoe je iets op kunt lossen. Je kunt aantonen dat je er 'vroeg bij' kunt zijn, dat er veel specialisten op school rondlopen. Een wethouder kan weer aan de gemeenteraad laten zien dat onderwijs en jeugdhulp goed verbonden zijn en dat de middelen, ondanks dat het weer veel was, maar dat is goed te verklaren vanuit de cijfers, goed besteed zijn. Er kan zelfs onderbouwd worden dat de keten nog eerder moet worden ingericht, en specialisten nog eerder betrokken zouden moeten worden, zelfs voor de start in het onderwijs.

Het laatste succes in de keten is dat specialismen of voorzieningen kunnen blijven bestaan los van de context. Het specialisme kan namelijk uitgeoefend worden in een setting die anders is dan de context zelf. Als de oplossing van een probleem niet mogelijk blijkt in de context dan is dat niet de schuld van de specialist, maar van de context die (nog) niet wil of kan meewerken of veranderen. Specialismen (binnen en buiten de school) worden eigenlijk niet afgerekend of aangesproken op de mate waarin een oplossing binnen de context toereikend is. Ketens zorgen ervoor dat deze werkelijkheid en de dialoog hierover uit beeld blijft. In de keten bedachte oplossingen die in de eigen context niet goed werken wordt vaak toegeschreven aan onwilligheid of een gebrek aan professionaliteit in de context. Waarbij de volgende in de keten vindt dat er eerst meer professionalisering nodig is in de voorliggende stap. Dat moet eerst worden opgelost voordat het terug kan in de keten. Of het kan alleen terug in de keten als er door ons wordt ondersteund, geadviseerd of een deel van het aanbod wordt geboden door deze specialisten in deze andere voorliggende context. Daarmee verstart de dialoog over oplossingen in de context, en blijven specialisten en specialisten in de keten onaangetast.

## Voorbeeld

Een kindercoach, achter in de keten, had in verband met de prikkelgevoeligheid van een leerling de afspraak met de ouders van het kind gemaakt om een tipitent in de klas te plaatsen. Tijdens een zorgoverleg op de school werd deze oplossing door de ouder naar voren geschoven: 'de kindercoach heeft met ons bedacht dat een tipitent nodig is'. De leraar zei: 'geen denken aan, een tipitent in mijn klas'. De achterkant van de keten bedacht een oplossing die om verschillende redenen door de voorkant van de keten niet als een oplossing werd gezien.

Bovendien maken zoveel kinderen gebruik van ketens (al dan niet geïnitieerd door de school) dat een leraar niet alleen een tipitent in de klas moet zetten, maar voor leerling a een koptelefoon, voor leerling b een medicijn moet verstrekken, voor leerling c een hoogbegaafdheidsexpert in de klas aanwezig is en ga zo maar door. Elk kind een eigen keten. Waarbij het succes (van passend onderwijs) eraan afgemeten wordt in welke mate de leerkracht eraan toe komt om in al deze individuele behoeften te voorzien.



## Dynamiek 2

### De druk in de keten is altijd naar achteren

Ketens zijn erop gericht om een leerling zo snel mogelijk van a naar b te helpen. Daarbij is de druk in de keten altijd naar achteren.

We vergelijken het weer even met de pakketdienst. De winkel verstuurt een product, zorgt dat het op een juiste manier is ingepakt en vervolgens moet het pakket zonder kleerscheuren worden afgeleverd. De achterkant (de klant) van de keten bepaalt hoe aan de voorkant gekeken wordt, klanttevredenheid staat immers voorop. Elke stap in de keten moet bijdragen aan de wens van de klant. De vraag is echter, wie is eigenlijk de klant in de keten van de ondersteuning op school? In veel gevallen zal binnen de keten het antwoord 'de leerling' zijn. De focus ligt op de leerling en de oplossing van zijn of haar probleem. Maar wat als we meer inclusief onderwijs willen bereiken door onze context van de school aan te passen, of wat als we een transformatie in de jeugdhulp willen door meer gebruik te maken van de pedagogische civil society? Wie is dan de klant? Passen ketens daar dan wel bij? Of wat als een verwijzing van een leerling eigenlijk te maken heeft met het functioneren van het schoolteam? Klopt het dan wel om de tevredenheid van een leerling als uitgangspunt te nemen voor het beleid of de organisatie ervan?

#### Speelbal van de keten

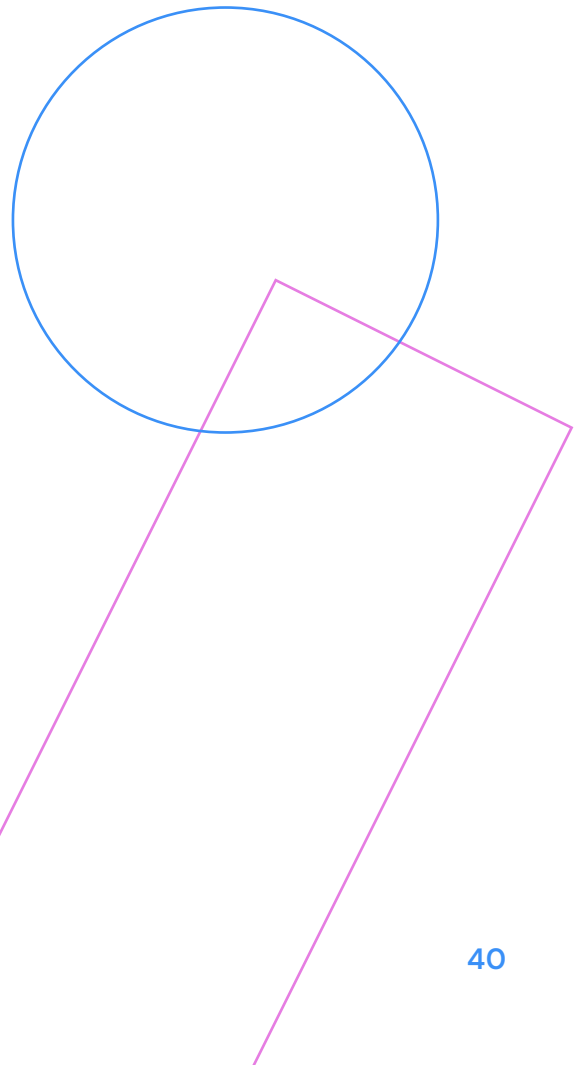
Ouders en leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs hebben vaak al veel te maken gehad met ketens. In het onderwijs, in de jeugdhulp. Als een leerling zich dan eindelijk ergens op zijn plek voelt wil hij of zij lang niet altijd terug. 'Ik had eindelijk vrienden gemaakt. Dus toen ik doorhad dat ik terug moest naar het regulier onderwijs omdat het zo goed ging, gooide ik met regelmaat een stoel door de klas. Zo was er tenminste een goede reden dat ik mocht blijven.'

#### Voorbeeld

Een leerling op school is suïcidaal en wordt verwezen naar het wijkteam. Het wijkteam verwijst naar een jeugdhulpinstelling waar op dat moment een wachtlijst in. Door middel van een snelle risico-taxatie wordt vastgesteld dat het wachten geen probleem is, maar dat de leerling 'ontlast' dient te worden, en tijdens de wachttijd niet naar school hoeft. De leerling meldt zich ziek en de school weet dat er een verwijzing plaatsgevonden heeft. Maar zowel school als de jeugdhulp leven in de veronderstelling dat er iets gebeurt. Met het idee 'zorg is voorliggend' zit de leerling thuis, in afwachting van de zorg. Waardoor het steeds slechter met de leerling gaat.



Hoop op een oplossing en een keten die druk naar achteren organiseert zorgen samen voor een aanzuigende werking. Voor meer en meer leerlingen zou de keten een geschikte optie kunnen zijn, en daarmee verwatert ook het selectie criterium. Ook de mogelijkheid tot verwijzen waardoor problemen uit het zicht of de verantwoordelijkheid van de context komen, zorgen ervoor dat de keten gaat aanzuigen. Een symptoom van een aanzuigende keten is dat professionals in de keten het druk hebben of om meer uren of om meer plaatsen/stoeltjes vragen. Zoals bijvoorbeeld de schoolmaatschappelijk werker die al na een aantal weken meer tijd nodig heeft om iedereen te kunnen zien. Dit wordt overigens vaak als een succes gezien (zie dynamiek 1), 'Zo die heeft het druk! Wat fijn dat iedereen hem of haar zo goed weet te vinden'.





## Dynamiek 3

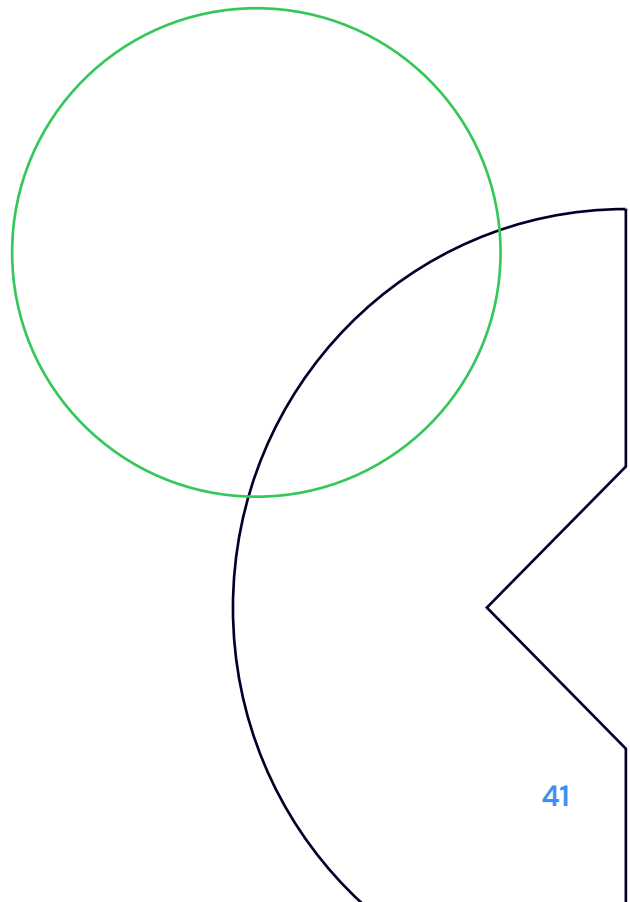
### De achterkant van de keten bepaalt hoe er aan de voorkant gekeken wordt

Stel je een ziekenhuis voor met allerlei soorten zorgketens, met op helemaal op het einde een specialist. De agenda van deze specialist bepaalt hoe het secretariaat (de voorkant van de keten) de planning maakt. Iedereen in de keten richting deze specialist is bezig met de vraag hoe de specialist een kwestie zal beoordelen, of meer specifiek, welke informatie en onderzoeken de specialist nodig heeft om tot een oordeel te komen. Of nog specifieker, 'hoe zorg ik ervoor dat ik geen dingen over het hoofd zie?'. Iedereen in de keten doet er alles aan om de volgende in de keten te 'behagen'.

Ook op ketens in scholen gaat het zo. Dat wil dus zeggen dat als aan de achterkant van de keten een psycholoog of orthopedagoog of (medisch) specialist staat die de blik vooral op individuele afwijking heeft, dat iedereen in de voorliggende keten ook met die blik zal kijken, zelfs tot in de klas in de context aan toe. In sommige gevallen kan dit goed werken, maar het kan ook problematisch zijn. Stel dat je preventief wilt kijken, dan wil je (nog) niet gericht zijn op het individu, maar op de schoolcontext. Of je wilt niet op een psychologische, maar op een pedagogische manier naar een leerling kijken. Of je zoekt een oplossing in de context van een leerling in plaats van een oplossing op het individuele kind. Dat gaat allemaal niet lukken met ketens die aan de achterkant iets anders bepalen. Het is dus van groot belang dat de achterkant van ketens in staat zijn om de doelen te verwezenlijken die aan de voorkant worden nagestreefd.

#### Voorbeeld

Een leerling wordt onderzocht op het hebben van een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Er wordt ook een intelligentie-onderzoek afgenomen, omdat een lage IQ-score een contra-indicatie is bij een verwijzing waardoor er geen TOS kan worden vastgesteld. Bij een lage IQ-score wordt namelijk automatisch vastgesteld dat het lage IQ de oorzaak is van de achterblijvende taalontwikkeling. Bij een vervolgmeting die ouders uit laten voeren blijkt de leerling echter een gemiddeld IQ te hebben. Er ontstaat weer ruimte voor de dialoog over ondersteuning en aanpassingen in de eigen onderwijscontext en een eventuele verwijzing naar specialistisch onderwijs is weer van tafel.



## Dynamiek 4

### Niemand is verantwoordelijk voor de hele keten

Een van de redenen waarom er zoveel overlegd wordt in de sectoren van onderwijs en jeugdhulp, is dat niemand verantwoordelijk is voor de hele keten. School is school, de gemeente is de gemeente en jeugdhulp is jeugdhulp. Al deze domeinen hebben andere ideeën over wat normaal is en afwijkend, waarom iets normaal is of afwijkend, ze kennen hun eigen geldstromen, hebben hun eigen belangen en eigen opvattingen over wat goed is voor kinderen. Er vindt dus heel veel (multidisciplinair of interprofessionele samenwerking) overleg plaats om al deze perspectieven op tafel te krijgen.

Als kinderen en of hun ouders/verzorgers blijven steken of 'zoekraken' in de keten, is dat hun eigen verantwoordelijkheid. Er is niemand integraal verantwoordelijk voor de hele keten, en het totaaloverzicht ontbreekt vaak. Dat zorgt ervoor dat kinderen heel makkelijk tussen bepaalde schakels in de keten in vallen of dat er vragen zijn over de verantwoordelijkheid: wie is aan zet of wie betaalt?

Door afwezigheid van integrale verantwoordelijkheid en het gebrek aan overzicht worden de juiste vragen niet meer gesteld. Namelijk: wat is eigenlijk normaal? Aan welke doelen werken we? En hoe kunnen ouders de leerkrachten ondersteunen bij de doelen van de school? En zo raakt het allerbelangrijkste ondergesneeuwd: de individuele jongere. Wellicht worden in deze tijd meer gesprekken gevoerd over de formaten van de pakketten, de bezorgtijden van de pakketdienst en het zo goed mogelijk inrichten van de keten. Wat is ervoor nodig om de pakketdienst nog sneller te laten rijden? Of, nu er zoveel pakketten

worden aangeleverd, hoe zorgen we dat alleen urgente pakketten worden afgeleverd bij de keten? Of, hoe zorgen we ervoor dat er überhaupt niet zoveel pakketten verzonden hoeven te worden?

## Dynamiek 5

### Te laat

Het centrale idee van een keten is dat het een soort route is waar de leerling doorheen beweegt, zoals ook een pakket in een pakketdienst continue onderweg is. Professionals in de keten hebben de neiging de voorliggende keten 'af te rekenen' op de tijd en de kwaliteit. 'Je had geen minuut later moeten komen', 'je bent eigenlijk te laat, was nu iets eerder gekomen' of 'hadden we leerling x maar eerder gehad, nu is de leerling al beschadigd en getraumatiseerd'.

Dergelijke uitspraken hebben impact, en worden gebruikt om de voorliggende ketens een volgende keer sneller te laten verwijzen. De aanzuigende werking van de keten en de druk naar achteren worden daardoor nog groter. Zo'n uitspraak is echter nagenoeg altijd ongeldig, want het is niet na te gaan of een snellere verwijzing positief zou hebben bijgedragen en hoe het in dat geval zou zijn verlopen met de leerling of jongere.

## Gevolgen van deze dynamieken

De ketens zuigen aan en selecteren niet meer. We zagen hierboven al dat de keten een aanzuigende werking heeft. Je hoeft maar te kijken naar het toenemende aantal zorgleerlingen op scholen, naar de toenemende jeugdhulpcijfers en het toenemende aantal specialismen en je ziet al snel dat de keten niet meer selecteert. Sterker, je moet bijna je best doen om als leerling niet in aanmerking te komen voor een reis door de keten.

En in sommige gevallen levert een drukke keten ook nog extra gelden op van je schoolbestuur, samenwerkingsverband of gemeente. Het lijkt een bevestiging van het feit dat het zorgniveau op de school heel hoog ligt, veel hoger dan op een andere school, mocht dat al niet blijken uit de schoolweging, SES enzovoort.

In een keten wordt zorg en ondersteuning vaak buiten de context georganiseerd. Zodat de vraag: 'voldoet onze context nog wel?' niet meer hoeft te worden gesteld. Het is immers de leerling of het kinderen dat een probleem heeft dat opgelost moet worden. Doordat ketens aanzuigen en bovendien actief gepropageerd worden (bijvoorbeeld door in beleid van gemeenten te stellen dat de school een vindplaats is, of door foto's van de laagdrempelig beschikbare schoolmaatschappelijk werker in de school te plaatsen en voor ouders in de nieuwsbrief op te nemen), is de belangrijke selectiefunctie bot geworden. Iedere leerling komt in aanmerking voor en heeft recht op een reis door de keten.

### Lang en duur proces

De aanpak van dyslexie begint vaak in groep 3, wanneer een leerkracht leesproblemen bij een leerling opmerkt, wat uiteindelijk kan leiden tot een officiële dyslexieverklaring. Dit is een lang en duur proces, waar veel specialisten bij betrokken zijn die tests doen die zich richten op het lezen van losse woorden<sup>7</sup>, een vaardigheid die in het dagelijks leven niet zo nuttig is. Daarom is het de vraag of deze aanpak, die veel tijd en geld kost, wel de beste is. Een methode die gericht is op het lezen van zinnen en teksten zou veel sneller en effectiever zijn. Het zou de beschikbare onderwijsmiddelen beter gebruiken en sluit beter aan bij wat leerlingen echt nodig hebben. Zo krijgen leerlingen sneller de hulp die ze nodig hebben zonder dat hiervoor eerst een diagnose of verklaring nodig is.

### Voorbeeld

Als het volgens de keten nodig is om te verwijzen maar er wachtlijsten of verklaringen zijn, komt het voor dat de school zegt niet (meer) in staat te zijn om leerlingen in de reguliere klas onderwijs te kunnen geven. Het gevolg is dat leerlingen thuis komen te zitten, gemeenten worden gevraagd de dagbestedingsplekken te betalen en ouders in sommige gevallen niet meer kunnen werken omdat zij thuis moeten blijven.

7. De kernproblematiek bij dyslexie ligt bij het lezen op woordniveau, waarbij de persoon moeite heeft met het snel en correct herkennen van losse woorden. Dit wordt vaak getest door de snelheid en nauwkeurigheid te meten waarmee iemand losse woorden kan lezen, los van de context van een zin of een verhaal. Bron: Stichting Dyslexie Nederland (SDN)

## De keten definieert zelf haar zorgleerling

### Voorbeeld

Een teamleider vraagt tijdens een zorgoverleg op school: 'Kan ik een helder overzicht krijgen van het aanbod in de zorgstructuur, dan kan ik daar makkelijk naar verwijzen, ouders wijzen op deze mogelijkheden en dan kunnen we ook onze mentoren hierin trainen.'

De beschikbaarheid van het aanbod bepaalt wat als zorg en ondersteuning wordt gezien. Als het niet in het eigen aanbod aanwezig is, moet de leerling ergens anders naar toe om in een andere keten geholpen te worden. Het bijzondere is dat de keten daarmee een eigen sturing kent. Een zorgboerderij, mindfulness training, paardentherapie of een hond voor op school om rustig van te worden werden pas gezien als zorg en ondersteuning toen ze werden opgenomen in de ketens van onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Maar ook andersom. Als gemeenten graag andere oplossingen voor ervaren problemen willen inbrengen, zoals bijvoorbeeld het organiseren van meer contactmomenten met jongeren, het lidmaatschap van een judo-vereniging, alsnog leren fietsen of je zwemdiploma halen dan kan dat eigenlijk alleen als dit aanbod is opgenomen in de zorgketen of als het aantoonbaar is gemaakt dat je dit zelf als ouder/verzorger niet kunt betalen.

De keten definieert haar zorgleerlingen ook zelf omdat ketens vaak een preventieve functie hebben. Scholen en gemeenten zien dat er steeds meer kinderen zijn die zorg en ondersteuning nodig hebben en de oplossing hiervoor is zorgen dat de keten nog dichterbij de context toekomt. Dat gebeurt in de praktijk op twee manieren.

De eerste manier is het vroegtijdig screenen van alle leerlingen zodat een inschatting kan worden gemaakt welke leerlingen in aanmerking komen voor hulp in de keten. Screening gebeurt bijvoorbeeld door alle leerlingen in de eerste klas te testen op dyslexie of door een capaciteitentest bij de instroom in het voortgezet onderwijs of in het primair onderwijs met verschillende meetmomenten. Of er wordt gescreend door alle leerlingen in een groep 6 en in klas 2 van het voortgezet onderwijs een gedragsvragenlijst te laten invullen.

Naast het screenen is er nog een manier waarop deze definiëring gebeurt. Iemand uit de keten vraagt dan bijvoorbeeld een specialist om aan te sluiten bij het teamoverleg op school om iets over zijn of haar specialisme te vertellen. Soms gaat het nog een stapje verder. In dat geval wordt er een training of voorlichting voorgesteld. Alle leraren zouden bijvoorbeeld kennis moeten hebben van stoornis x of afwijking y, zodat ze het leren herkennen en eerder kunnen signaleren. Maar hoewel kennis over verschillen in hoe leerlingen leren ongetwijfeld in sommige gevallen helpend kan zijn, blijft het belangrijk om te beseffen dat een keten dus niet neutraal is. Want als leraren worden opgeleid in x of y, dan zullen ze x of y ook overal zien, en worden verwijsformulieren ingevuld met taal die is geleerd tijdens de opleiding.

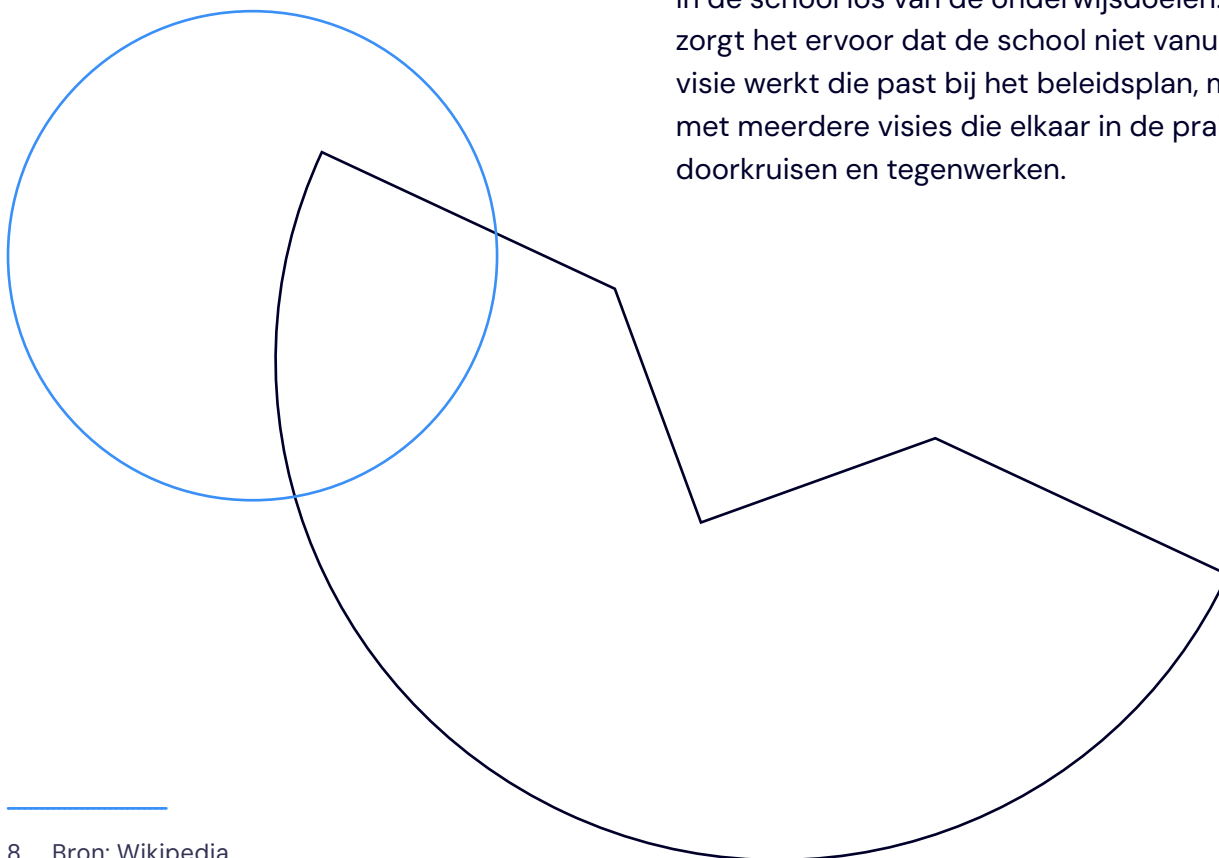
## Het Baader–Meinhof fenomeen

Het **Baader–Meinhof–fenomeen** is de illusie dat een onderwerp dat recent onder iemands aandacht kwam in de volgende periode plotseling voor lijkt te komen in een onwaarschijnlijk hoge frequentie. De naam duidt op de Baader–Meinhof–Groep, een historische terroristische organisatie in de Bondsrepubliek Duitsland. In 1994 meldde een commentator in een krant dat hij meende de naam plotseling vaak te horen nadat hij hem voor het eerst tegenkwam. Hij herkende deze illusie als een meer voorkomend effect en noemde dit het Baader–Meinhof–fenomeen. Arnold Zwicky, taalkundige aan Stanford–universiteit, bedacht in 2006 de meer wetenschappelijke term **frequentie–illusie**.<sup>8</sup>

## De keten dijt uit door specialisering en nieuwe expertises op scholen

We leven in een tijd van specialisering. Steeds meer specialisten krijgen een plek in de zorgketen op of rondom scholen. Elke specialist in de keten heeft eigen opvattingen over wat goed is voor een leerling of wat de voorwaarden zijn waaraan een goede oplossing moet voldoen. Er zijn reken- en taalspecialisten, specialisten rondom hoogbegaafdheid, autisme, gedrag, leren, gezondheid en gender. Er is ouderbetrokkenheid, sociale veiligheid, de meldcode kindermishandeling, de definitie SOLK en er zijn jeugdartsen. Er is het halt–spreekuur, het inloopsprekuur leerplicht en ga zo maar door. Met elke specialisering neemt het aantal hulpverleners, en daarmee het aantal overleggen dus ook toe.

Het eigenaardige is dat de specialismen verschillende opvattingen hebben over welke aanpak verstandig is, of welke aanpak prioriteit moet krijgen. Niet zelden staan deze opvattingen in de school los van de onderwijsdoelen. Dat zorgt het ervoor dat de school niet vanuit één visie werkt die past bij het beleidsplan, maar met meerdere visies die elkaar in de praktijk doorkruisen en tegenwerken.



8. Bron: Wikipedia

Een voorbeeld: In de visie op leren van school A staat dat 'we werken aan de zelfstandigheid van leerlingen en het versterken van eigenaarschap', maar in het in het maatwerk besluit diezelfde school dat 'keuzeuren alleen vrij ingezet mogen worden als de leerling eerst een voldoende staat op alle vakken', en in het NT2 beleid staat dat 'extra uren voor individuele begeleiding gepland worden in keuzeuren'. In zo'n situatie is het voor leerkrachten haast onmogelijk om te weten welke kwaliteitskaarten, OPP's en beleidsplannen ze in welke les voor welke leerling moeten volgen en ook nog toe te komen aan de onderwijsdoelen.

Omdat de leerling in de keten in vaak los wordt van de context wordt gezien, is de afweging of een oplossing de juiste is, vaak een individuele afweging op het niveau van de leerling. Als het voor de individuele leerling goed is, dan is de oplossing ook goed. Dat is dan vaak een klinische oplossing, los van de klas, leraar en los van de leerstof. Niet zelden ontstaat er spanning tussen de oplossing die is bedacht en gefinancierd door de keten en de context waarbinnen die oplossing moet worden uitgevoerd, 'door de deur van de klas'.

In het begin van de keten is de mentor of de leraar vaak nog in beeld. Bij de eerste stap, bijvoorbeeld die naar de ib'er of de zorgcoördinator, zal dit zeker het geval zijn. Maar zo gauw er professionals van buiten de organisatie betrokken worden, zal de mentor of de leraar steeds verder weg komen te staan en zal zijn of haar rol in de oplossing steeds minder groot worden. Vaak wordt een leraar nog wel betrokken als 'raadpleger' of 'bron', bijvoorbeeld door hem/haar vragenlijsten in te laten vullen. Maar we zien ook dat als leerlingen verder in de keten zijn, wanneer er bijvoorbeeld sprake is van multidisciplinaire overleggen of Zorg Advies Teams, de mentor of de leraar niet meer aanwezig zijn. Het is vaak praktisch

ook onmogelijk, maar heeft wel tot gevolg dat de bron van de eigen context niet of nauwelijks nog wordt aangeboord.

## Leerling en leraar tussen wal en schip

De slachtoffers van het organiseren van al te veel aanbod in ketens binnen scholen zijn zowel de leerling als de leraar. Als zij beiden de kernpunten vormen van de pedagogische relatie dan is het niet helpend als zij los van elkaar geholpen of niet geholpen worden.

Niet zelden is er voor leerlingen geen juiste ondersteuning en voelen leerlingen en ouders/verzorgers zich verloren in en tussen de ketens. 'Maar we hebben toch zorg voor jou geregeld?' wordt er gezegd, en iedereen gevraagd heeft het gevoel iets te hebben gedaan, zonder dat er daadwerkelijk iets gebeurt, en zonder dat er maar iemand aan de leerling of ouders gevraagd heeft welke oplossingen (in de context) zij zouden willen voorstellen.

Ook leraren worden regelmatig niet goed geholpen. Bijvoorbeeld op het moment dat een jeugdhulpaanbieder een plan maakt met de ouders van een leerling en aan de ouders laat doorschemeren dat 'leraar x het ook niet helemaal goed aanpakt in de klas'. Het vertrouwen raakt dan beschadigd en de leraar voelt zich geen onderdeel meer van deze ontwikkeling, of eigenaar van het proces in de klas. 'Als dat is wat er van mij verwacht wordt, dan gaat dat niet lukken' of 'dat kan helemaal niet' of 'kom zelf maar eens een tijdje in mijn klas lesgeven, ik ben benieuwd of je dan nog dezelfde tips hebt'. Of het plan dat wordt gemaakt is gewoon niet mogelijk in een groep van gemiddeld 27 leerlingen waarin bovendien niet zozeer de problematiek van leerling x aan de orde is, maar vooral de dynamiek tussen leerling x en y.

Hoofdstuk 5.

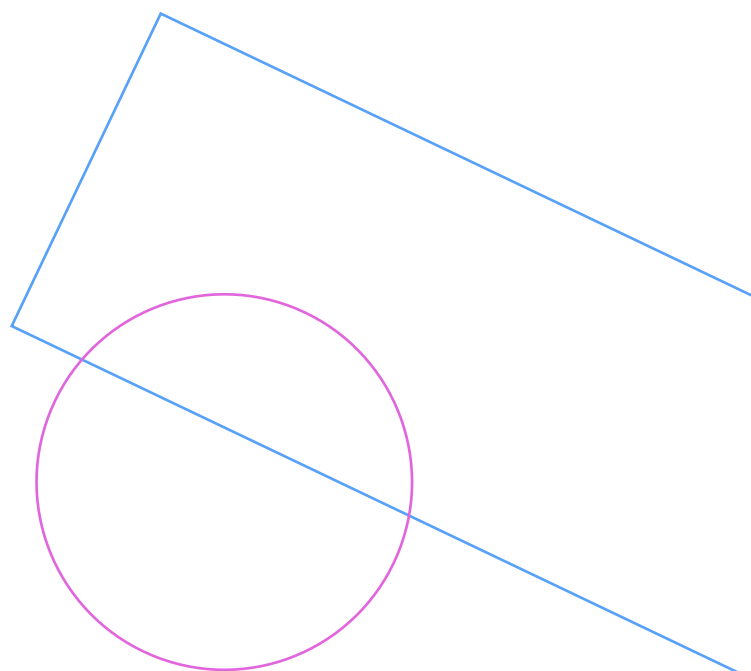
# Welke kant op?

Maar wat dan wel? Als ketens niet toereikend zijn hoe moeten we onze zorg en ondersteuning binnen het onderwijs dan wel organiseren? Hoe moeten onderwijs en gemeenten het dan samen doen? Wat kunnen schoolbesturen doen? Zijn er sectoren die niet in ketens organiseren?

Stel er is brand. Je belt de brandweer en daar komen de professionals in de rode auto aan. Ze springen eruit, pakken hun blusmateriaal en koppelen de slangen aan. De commandant geeft opdracht om te blussen tot het moment dat hij ziet dat het niet om een woonhuis gaat, maar om een flat. Het blussen stopt. 'Sorry hoor', zegt hij tegen de omstanders, 'maar wij zijn geen specialisten in flats, wij doen vooral normale woonhuizen. Maar u heeft mazzel, want we werken heel goed samen met specialisten in flats, die noemen we onze ladderwagens. Daar verwijs ik u dan ook nu naar toe. Ze komen er zo aan en we hebben echt heel goede ervaringen met ze. Ze zullen je vast goed helpen.'

Dat is natuurlijk niet zoals het gaat. De auto die als eerste ter plaatse is begint direct met blussen en zo gauw er sprake blijkt te zijn van een flat wordt de ladderwagen erbij gehaald. Deze ladderwagen komt helpen en ondersteunen. Niet door eigen doelen op te stellen of eigen plannen te hebben, en ook niet na zorgvuldig gesprek en analyse, maar vooral door direct te helpen in de context. De commandant zegt precies waar er geblust moet worden, 'jij hier, jij daar'. De specialistische ladderwagen is dus ondersteunend aan de inzet van de professionals die als eerste komen. Bovendien is de auto die als eerste komt ook degene die pas als laatste weer weggaat. Specialisten worden dus ingezet **in de context, onder leiding van de commandant van de eerste ter plaatse zijnde professionals**. De specialisten worden er bij gehaald om de anderen te helpen.

Deze samenwerking zou een metafoor kunnen zijn voor het niet organiseren in ketens in het onderwijs. De eerste auto staat dan symbool voor de relatie tussen de leraar en de leerling. Dat is de kernrelatie waar het om gaat en waarbinnen goed onderwijs wordt vormgegeven. Alle inzet van specialisten moeten worden gebruikt om die relatie te ondersteunen. Bovendien moet de inzet binnen de context plaatsvinden. Dat betekent dat de specialist verschil moet maken **in de klas** en binnen de relatie (tussen leraar en leerling en leerlingen onderling), en die relatie dus niet moet doorkruisen of eigen doelen moet opstellen. Een specialist zou proactief moeten kijken hoe hij of zij het specialisme kan benutten voor het aanpassen van contexten, het bijdragen aan een pedagogische civil society en het resultaat niet op leerling niveau maar op contextniveau aflezen. En ook niet allerlei eigen doelen moeten opstellen, maar de doelen van het onderwijs in deze klas en op deze school moeten nastreven. Bovendien is het van belang dat de commandant van de eerste auto bepaalt of het specialisme op een goede manier is ingezet en heeft bijgedragen aan het doel. Dat is de echte klant.





Het voorbeeld van de brandweer leert ons nog iets anders. De brandweer moet het doen met de context die ze aantreffen. De brandweer kan het huis niet verwijzen maar moet zelf alle eigen professionaliteit inzetten, inschatten of er hulp bij gehaald moet worden en ook improviseren. Als het niet kan zoals het moet, moet het maar zoals het kan. Ook dat is lastig binnen het onderwijs. Leraren hebben of ervaren niet altijd genoeg ruimte. Scholen weten niet altijd welke flexibele mogelijkheden er zijn, of maken daar niet voldoende gebruik van vanwege

rendement denken, of de ruimte die ze in hun organisatie of vakgroepen en brancheorganisaties ervaren, om af te mogen wijken van vastgestelde lijnen, waardoor ze onbewust of bewust hun eigen beleidsruimte beperken. Scholen en gemeenten kunnen leren van de organisatieprincipes van de brandweer. Hoe houden we ketens beschikbaar voor individuele leerlingen die echt specifieke zorg en ondersteuning nodig hebben? Door zo min mogelijk in ketens te organiseren en zoveel mogelijk te denken in termen als 'erbij halen'.



Wel	Niet
Erbij halen	Doorverwijzen
Gericht op het handelen van de volwassenen/leraren en andere betrokkenen rondom het kind	Gericht op het individuele kind
Leraar en mentor als eigenaar, zonder het gevoel er alleen voor te staan	Geen eigenaarschap bij volwassenen
Denken in groepen die oplossingen en betekenis bieden	Ketens die de leerling of jongere verplaatsen naar een ander domein of specialisme
Actie in de eigen context op het moment dat signalen zichtbaar worden	Lang wachten en pas als het erg genoeg is doorverwijzen
Versterken van de kundigheid van volwassenen en het verrijken van de context	Hameren op het onderscheid of de verantwoordelijkheid (taken of financiering) tussen onderwijs en jeugdhulp of hiervoor de rekening bij elkaar neerleggen
Leren om te gaan met eigen problematiek, verdragen	Beloofte van het oplossen van problematiek
Normaliseren van problemen door kennis te vergaren over leeftijdsadequate ontwikkeling en de verschillen in ontwikkelingstempo (relatieve leeftijdseffect)	Medicalisering door overvraging of gerichtheid op de afdeling
Snel, actief, betrokken	Afwachtend, ketenprincipes
Werkhypothese (5-7)	Diagnostiek
Partners betalen en uitdagen bij te dragen aan de ontwikkeling en het verleggen van de aansturing en verantwoordelijkheid	Op basis van negatieve prikkels betaald krijgen en verantwoorden (wie betaalt die bepaalt).
Onderwijsaanbod vanuit einddoelen/eindtermen afstemmen op het instroomniveau/vaardigheden van de klas/groep in relatie tot ambitieuze doelen	Methode, leerlijn of standaard programma ('s) volgen
Versterken van self efficacy (voordoelen, samenwerken en ondersteunen van leerkrachten)	De expert vertelt je op afstand/papier hoe het moet
Ontwikkeling kent circulariteit	Ontwikkeling gaat lineair
Bekostiging die past bij een brede pedagogische opdracht	Leerling x tarieffinanciering

Bron: pag. 129 Van Individueel naar Inclusief Onderwijs, Wienen 2023

Onze inzet vanuit het Instituut voor Inclusief Onderwijs is erop gericht om de komende jaren met elkaar te leren. Met scholen, samenwerkingsverbanden en gemeenten, om samen nieuwe kennis te ontwikkelen die helpt om contexten van onderwijs zo te versterken, dat

leraren een pedagogische relatie met leerlingen kunnen opbouwen en aanhouden, ook als het moeilijk is. Met kennis en expertise die niet verstopt zit in ketens en zich enkel het op de individuele leerling richt, maar juist beschikbaar is als contextexpertise.

# Hoofdstuk 6.

# Samen met jou

In dit nog te schrijven hoofdstuk willen we voorbeelden opnemen van scholen en praktijken die het anders hebben aangepakt. Bijvoorbeeld omdat ze binnen de context op een andere manier zijn gaan werken. In de afgelopen periode (de looptijd van de masterclass Inclu-zo!) zijn we al veel goede voorbeelden tegengekomen, die we in dit hoofdstuk zullen delen.

Daarom nodigen we iedereen die dit rapport heeft gelezen uit: denk mee! Hoe kunnen we samen aan de slag met het beperken van ketendenken in- en rondom onderwijs? Wij zouden het mooi vinden als hieronder een groslijst van goede voorbeelden komt te staan. Zo werken we samen aan een verzameling van voorbeelden voor de hele onderwijspraktijk.

Dus.. Heb jij een real life situatie waarin het anders is gegaan? Dan horen wij heel graag van je.

Vertel ons wie je bent, wat je rol/functie is en bij welke school. Wat was de situatie, welke gevolgen had dat en vooral: hoe zijn jullie ermee omgegaan?

Ook als je werkzaam bent in het onderwijs, in een keten in of rondom het onderwijs en iets in dit rapport herkent en/of ideeën hebt over hoe het anders zou kunnen horen wij graag van je.

Stuur je verhaal voor 16 december op naar [info@instituutvoorinclusiefonderwijs.nl](mailto:info@instituutvoorinclusiefonderwijs.nl).

We zien je input graag tegemoet!

Na een periode waarin we hopelijk overstelpt worden met verhalen, zullen wij hoofdstuk 6 van dit rapport schrijven.

**Alvast bedankt! Jouw bijdrage helpt om een ander perspectief te ontwikkelen!**

# Veelgestelde vragen

Een kritisch rapport roept natuurlijk kritische reacties op. Hieronder vast een greep uit de vragen die dit rapport mogelijk kan oproepen, en onze reflectie daarop.

**Julie nemen problemen van kinderen en jongeren niet serieus!**

Wij nemen de problemen van kinderen zeer serieus. We vragen ons wel af of (sommige) problemen van kinderen en jongeren wel ge-framed zouden moeten worden als problemen. Er zijn vaak ook andere hypothesen mogelijk, bijvoorbeeld in de context van de school of onze samenleving en. Voor een onderbouwing daarvan verwijzen we naar het boek 'Van individueel naar inclusief onderwijs' van Bert Wiene.

**De ondersteuning binnen de school kan toch bijzonder effectief zijn voor het leren van de leerling?**

Ondersteuning binnen de school kan zeker effectief zijn. Laten we nog eens naar het dyslexie-keten voorbeeld kijken in dit rapport. Stel dat de leerkracht van groep 3 kan terug

vallen op de expertise van een leesspecialist (leerkracht die zich gespecialiseerd heeft op het gebied van effectief leesonderwijs) binnen de school. Door het inzetten van specialisten direct op schoolniveau kan er significant efficiënter worden omgegaan met uitdagingen, ook die van dyslexie. Deze specialisten kunnen gerichte ondersteuning bieden aan zowel de leerlingen als hun leerkrachten, met een focus op tekstlezen in plaats van alleen woordlezen. Dit zorgt voor een meer geïntegreerde en contextuele benadering van leesvaardigheid, die meer overeenkomt met de dagelijkse leesbehoeften en -toepassingen.

Door het op deze manier aan te pakken worden niet alleen de kosten gereduceerd (minder externe diagnostische stappen nodig), maar het helpt ook om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door leerkrachten beter uit te rusten om met leesproblemen om te gaan binnen de klasomgeving. Deze focus op het verbeteren van tekstbegrip ondersteunt leerlingen in een fundamentele vaardigheid die grote waarde heeft in het dagelijks leven en latere carrièrekansen. Dit alles kan bijdragen aan een vroegere en mogelijk effectievere interventie, direct waar die het meest impact heeft: bij de leerling in de klas.

**Zoals jullie het voorstellen,  
komt er nogal wat werk bij voor  
de toch al drukbezette leraar...**

Ja en nee. Het is onze ervaring dat als het niet lukt met een leerling, of een leerling valt op ten opzichte van anderen of 'de norm', leraren vaak al heel veel doen om te kijken of de context is aan te passen. Dus ja, als we andere hypothesen gaan stellen en daar vanuit een pedagogische didactische optiek naar gaan kijken, zal dat ervoor zorgen dat er dan meer mogelijk moet worden gemaakt in de klas. Maar vanuit deze meer inclusieve benadering werken, zorgt er ook voor dat leraren veel meer ruimte krijgen om de pedagogische context aan te passen. En zoals het nu is, is dat ketens bij de context vandaan organiseren, en dan vaak met oplossingen komen waar een leraar in de context niks mee kan ('ik kan wel weer uittekenen met welke tips men komt, daar kan ik toch niks mee in mijn klas'). Het loslaten van het denken in ketens geeft ruimte om veel meer concreet in de context van de klas te doen. Denk aan vormen van co-teaching, samen optrekken.

**We krijgen vanuit onze  
organisatie de opdracht om  
steeds meer samen te werken  
met jeugdhulp of tussen  
regulier en speciaal onderwijs.  
Waar baseren jullie dit op?**

Tegen samenwerken hebben we niet zoveel. Tenminste als het samenwerken gebaseerd is op het versterken van de context van de school, in plaats van op steeds meer verwijzen buiten of binnen de school. Samenwerken zou moeten leiden tot stevige pedagogische contexten waar kinderen vooral kunnen blijven en meedoen waar ze zijn. Alle expertise die kan helpen en de leerkrachten daarbij ondersteunt is natuurlijk welkom.

**Het lijkt alsof jullie vinden dat het speciaal onderwijs geen oplossing zou moeten zijn. Maar veel ouders en leerlingen ervaren na jaren geen passend onderwijs te hebben gehad hier nu rust en weer ruimte om te leren en ontwikkelen.**

Voor sommige leerlingen is speciaal onderwijs inderdaad de beste plek. Dat betekent niet dat het ons ontslaat in de afwegingen die we maken rondom regulier of speciaal onderwijs te kijken of dit is ontstaan vanuit het kijken naar kindfactoren als onderlegger voor de verwijzing of dat er daadwerkelijk is gewerkt aan aanpassingen in de onderwijscontext om voor leerlingen binnen de reguliere school een plek te houden. Hierin zijn we kritisch op processen en procedures die bij deze afweging worden gemaakt. In hoeverre wordt hiernaar gekeken? Hebben ouders en leerlingen dit ook ervaren? En is het gespecialiseerd onderwijs hierop gericht bij de aanmeldingen? En ja voor sommige leerlingen zal blijken dat het gespecialiseerd onderwijs daarin op dit moment de passende plek is voor een leerling. Daarbij blijft de opdracht voor het gespecialiseerd onderwijs om zo snel als mogelijk toe te blijven werken naar terugschakelingen naar een zo regulier als mogelijke onderwijsplek voor alle leerlingen.

**Er zijn veel dingen waar ik als docent of wij als team geen invloed op hebben en/of die we niet kunnen aanpassen. Bijvoorbeeld de door afspraken die er in het schoolbestuur zijn gemaakt voor alle locaties, door hoe ons onderwijsprogramma is ingericht of door de afspraken die er in het samenwerkingsverband of met de gemeente zijn gemaakt over inzet van geld, of voorzieningen. Hoe krijg je het dan voor elkaar om de context op onze school te veranderen?**

Het klopt dat schoolbesturen en samenwerkingsverbanden afspraken maken over de inrichting van het beleid, processen rondom verwijzing en ondersteuning en de verdeling van de passend onderwijsmiddelen. In veel samenwerkingsverbanden wordt opnieuw gekeken naar deze thema's vanuit de opdracht naar inclusiever onderwijs. Elke vier jaar maken schoolbesturen en het SWV afspraken en leggen dit vast in het ondersteuningsplan. De keuzes die hierin worden gemaakt zijn inderdaad bepalend voor de ruimte die scholen en schoolbesturen hierin organiseren om de eigen context aan te passen. Maar binnen de gemaakte afspraken is soms meer mogelijk dan je denkt. De oplossing is soms namelijk ook veel eenvoudiger dan je denkt, juist als je durft los te laten dat de oplossing die jij vanuit jouw expertise als leerkracht door een hele keten goedgekeurd moet worden.





# Colofon

© 2024

## Auteurs

Dr. A.W. Wienen

W. Doornbos

## Eindredactie

hollandse meesters

## Ontwerp

hollandse meesters