

DELTION-STUDENTEN MET LEERLINGGEBONDEN FINANCIERING

(onderzoek naar kenmerken, beleid, begeleiding en resultaten)

Zwolle, Deltion College, juli 2011

Cees den Hartog, Frans Hollander, Evelyn Plagman en Jan Jaap Siewers

INHOUD

| | |
|---|----|
| SAMENVATTING | 2 |
| 1 ACHTERGROND ONDERZOEK | 4 |
| 2 ONDERZOEKSOPZET | 5 |
| 3 BRONNENONDERZOEK | 7 |
| 4 RESULTATEN | 12 |
| 4.1 KWANTITATIEVE RESULTATEN | 12 |
| 4.1.1 KENMERKEN LGF-STUDENTEN | 12 |
| 4.1.2 STUDIERESULTATEN LGF-STUDENTEN | 16 |
| 4.2 KWALITATIEVE RESULTATEN | 19 |
| 4.2.1 VISIE EN BELEID | 20 |
| 4.2.2 BEGELEIDING | 21 |
| 4.2.3 AANNAMEBELEID EN INTAKE | 23 |
| 4.2.4 BEROEPSPRAKTIJK | 24 |
| 4.2.5 LERAREN | 25 |
| 4.2.6 OUDERS | 25 |
| 4.2.7 AMBULANTE BEGELEIDING | 26 |
| 4.2.8 STUDENTEN SUCCES CENTRUM | 27 |
| 4.2.9 FINANCIEN EN FACILITEITEN | 27 |
| 4.2.10 TEVREDENHEID | 28 |
| 4.3 RELATIE STUDIERESULTATEN EN BEGELEIDINGSVORMEN..... | 29 |
| 5 CONCLUSIES en AANBEVELINGEN | 32 |
| 5.1 CONCLUSIES..... | 32 |
| 5.2 AANBEVELINGEN | 36 |
| NAWOORD..... | 38 |
| BIJLAGE: GERAADPLEEGDE BRONNEN | 39 |

SAMENVATTING

Ook het MBO kan sinds 2006 gebruik maken van Leerling Gebonden Financiering (LGF). Voor PO en VO werd de LGF-regeling al in 2003 van kracht. Deltion stelt deze middelen, bestemd voor extra zorg aan begeleiding van studenten met een beperking, direct beschikbaar aan de opleidingsteams. Daar blijken uiteenlopende, meer en minder succesvolle praktijken te zijn ontstaan. De teams voeren deze extra zorg uit in samenwerking met de ambulante begeleiders van Regionaal Expertise Centrum (REC) "de Ambelt" in Zwolle. Het aantal LGF-studenten is fors toegenomen in de afgelopen jaren.

In de komende jaren gaat de LGF-regeling op in een bredere regeling voor "Passend Onderwijs". Dit gaat waarschijnlijk gepaard met een bezuiniging op de REC's en een overheveling van het budget voor ambulante begeleiding naar de scholen.

De actuele praktijk en de verwachte veranderingen in de toekomst waren voor Deltion aanleiding om een onderzoek te starten met vragen gericht op beleid, begeleidingspraktijk en resultaten van teams die LGF-studenten opleiden. Ook werd gevraagd de kenmerken van deze studentengroep in beeld te brengen.

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Deltion door een team van twee Deltion-leraren, een leraar-in-opleiding van de PTH (Windesheim) en een senior-adviseur van Deltion. Onderwerpsdeskundigen leverden een bijdrage in een klankbord. Het onderzoek vond plaats tussen januari en juli 2011.

Een beperkt bronnenonderzoek leverde aanknopingspunten voor analyses, mogelijke verbanden en aandachtspunten voor interviews met leraren/begeleiders en opleidingsmanagers. Het eerste deel van het onderzoek bestond verder uit een analyse van (administratieve) gegevens betreffende reguliere en LGF-studenten die in de schooljaren 2006-2010 een beroepsopleiding bij Deltion volgden.

De groep LGF-studenten is in die jaren bijna verviervoudigd, van 72 in 2006 naar 279 in 2010. De toename neemt in de laatste jaren af. De ICT-opleidingen trekken de meeste LGF-studenten. De LGF-studenten zijn gemiddeld wat jonger en kiezen voor opleidingen van wat kortere duur en lager niveau dan de reguliere Deltion-studenten. Het gaat ook om bijna drie keer zoveel mannen als vrouwen, vooral vanwege de erfelijkheid in de mannelijke lijn van de beperkingen in het autisme spectrum, waar deze LGF-studenten het meest mee kampen.

De studieresultaten van de LGF-studenten, uitgedrukt in het administratief voorhanden voortijdig schoolverlaten (VSV) zijn de eerste drie onderzochten jaren minder goed dan die van de reguliere studenten. In 2009-2010 laten de cijfers een ander beeld zien: de VSV van LGF-studenten is lager dan die van de reguliere studenten. Een nadere analyse van het VSV-verloop bij de acht teams die de meeste LGF-studenten begeleiden maakt duidelijk dat teams met relatief veel LGF-studenten beter presteren dan teams met minder LGF-studenten. Maar tevens blijkt dat deze hele groep van acht teams een hogere VSV-score heeft voor reguliere studenten dan de overige Deltion-teams. De lage gemiddelde uitval van LGF-studenten blijkt vooral toe te schrijven aan de ICT-opleidingen, waar interne en externe condities het meest optimaal zijn. Opleidingsmanagers en leraren/begeleiders van de andere zeven teams (met veel LGF-studenten) geven later ook aan dat zij veel meer zorg-studenten hebben, die ook veel (extra) aandacht vragen.

Het tweede deel van het onderzoek bestond uit 17 interviews met 8 opleidingsmanagers en 9 begeleiders van LGF-studenten, betrokken bij de 8 opleidingsteams met de meeste LGF-studenten. De meeste teams voeren de begeleiding uit zonder expliciet beleid, met een extra individueel begeleidingsuur per week per LGF-student. De begeleiding is in handen van een studieloopbaanbegeleider, die al dan niet specifiek geschoold is in diagnostiek dan wel begeleiding van studenten met beperkingen in het autismespectrum. De verschillen zijn groot tussen vaak specifiek geschoolde, sterk gemotiveerde begeleiders en leraren die als onderdeel van hun taak enkele LGF-studenten onder hun hoede hebben. De meeste teams zien LGF-studenten als "gewone" zorg-studenten, waarvan ze er al zoveel hebben. Dat komt ook tot uitdrukking in de doelen en

begeleiding die ze bieden met als argument dat ze iedereen naar een diploma willen begeleiden op zoveel mogelijk dezelfde manier. Ondanks het ontbreken van systematische evaluatie ontstaat er wel discussie over de aanpak en de mate waarin meer gedifferentieerd kan en moet worden. Het meest duidelijk blijkt dat uit het aannamebeleid, waarover steeds meer stemmen opgaan om scherper in te zetten op de passendheid van een opleiding in plaats van de gangbare drempelloze en/of geformaliseerde instroom. Ten slotte blijkt iedereen wars te zijn van bureaucratische procedures, waarbij echter ook aan het licht komt dat velen niet goed op de hoogte zijn van interne en externe afspraken.

Het vinden van geschikte stageplaatsen kost moeite, maar lukt nog steeds. Ouders spelen een beperkte en soms zelfs omstreden rol in de begeleiding van hun kinderen die studeren met LGF. De samenwerking met de ambulante begeleiders heeft persoonsgebonden en per team verschillende invullingen gekregen. Onder die condities is men er tevreden over, maar ontstaat ook de vraag naar een meer optimaal gebruik van de erkende expertise van deze AB'ers. Het studentensuccescentrum (SSC) neemt een vergelijkbare positie in. Maar teams relativeren hun gewaardeerde inzet zodra de noodzaak om Deltion-beleid door te voeren de autonomie van de teams aantast, naar de mening van leraren en opleidingsmanagers. Financiën vormen volgens de teams geen probleem, behalve als op voorhand geïnvesteerd moet worden in extra-begeleiding tijdens de looptijd van de LGF-aanvraagprocedure.

Teams zijn over het algemeen tevreden over de resultaten van de extra-begeleiding. Kanttekeningen plaatsen ze bij de rol van de ouders ("willen te veel") en hun collega's die minder goed met LGF-studenten kunnen werken, dan wel tekortschieten in begeleidingsvaardigheden. Vooral de opleidingsmanagers zien verbetermogelijkheden: meer systematisch beleid en evalueren, professionaliseren van de begeleiding, ook van de andere zorg- studenten, minder bureaucratie.

In de analyse van de onderzoeksresultaten hebben we naar relaties gezocht tussen studieresultaten en begeleidingsvormen en -condities. Hoewel met de nodige voorzichtigheid vanwege de kleine aantallen studenten die het betreft zijn er voldoende aanwijzingen dat die relaties bestaan. Dat levert een aantal aanbevelingen op:

- Realiseer een begeleidingssysteem met intensieve (individuele) begeleiding, een goed gestructureerde organisatie en laagdrempelige beschikbaarheid van specifieke deskundigheid.
- Differentieer de begeleiding naar specifieke probleemgroepen, maar zorg dat de aandachtverdeling rechtvaardig blijft.
- Ontwikkel meer differentiatie in het onderwijs. Onderwijsvarianten met meer structuur, werkruimten met minder "prikkels" zijn nodig voor een grote groep (zorg)studenten.
- Zet in op professionalisering van leraren, maar voorkom teveel geïsoleerde specialismen. In beginsel is een "breedte-strategie" gewenst.
- Ontwikkel ook meer brede begeleidingsvaardigheden bij alle leraren, in combinatie met hun onderwijskundige competenties. Leg minimumeisen in een begeleidingsprotocol vast.
- Ontwikkel criteria voor het maximaal toelaatbare aantal LGF-, c.q. zorgstudenten dat "hanteerbaar" is voor een opleidingsteam.
- Ontwikkel instrumenten die een meer of minder optimale "match" tussen student, opleiding en toekomstig beroep bespreekbaar maken in het perspectief van het gewenste opleidingssucces.
- Ontwikkel een actief ouderparticipatie-beleid. De rol van ouders blijkt vaak groter dan opleidingsteams veronderstellen, zeker waar het om zorgstudenten gaat.
- Blijf specifieke aandacht houden voor studenten met ernstige beperkingen. Velen van hen zullen nooit of slechts zeer beperkt zelfstandig kunnen wonen en in hun onderhoud kunnen voorzien.
- Zorg dat het administratieve systeem op orde is en gemakkelijk relevante informatie oplevert, vooral als feedback voor de opleidingsteams.
- Organiseer de dialoog tussen leidinggevend en leraren die blijken weinig waarde te hechten aan administratieve verplichtingen en beleidsmatige aansturing van hun handelen.

1 ACHTERGROND ONDERZOEK

Sinds 2003 bestaat de mogelijkheid voor leerlingen met een beperking¹ om in het voortgezet onderwijs gebruik te maken van de regeling “leerlinggebonden financiering” (LGF). Doel van deze regeling is leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te laten integreren in het reguliere onderwijs (LCTI, 2004). Deze regeling financiert extra zorg in het reguliere onderwijs door middel van een vrij te besteden leerlinggebonden budget. Zo ontstaat een mengvorm van speciaal en regulier onderwijs met ambulante begeleiding vanuit een regionaal expertisecentrum, extra uren voor docenten en aangepaste leermiddelen. Leerlingen die eerder niet naar het speciaal onderwijs gingen en wel onder de criteria van de regeling vallen, kunnen ook gebruik maken van deze financiering. Uit een evaluatie in 2005 blijkt dat de regeling niet goed werkt. Bureaucratische procedures, gebrek aan afstemming en te weinig maatwerk stelt het ministerie vast. Ook blijken de kosten niet beheersbaar; de regeling is een “open end” financiering. Een aangepaste en, vanwege de bezuinigingen, beperkte budgetfinanciering voor “Passend Onderwijs” moet nu de LGF-regeling gaan vervangen, naar verwachting in 2012.

Bij de invoering van de LGF voor MBO in 2005 heeft Deltion besloten de middelen in zijn geheel aan de opleidingsteams te doen toekomen. Het aantal studenten dat gebruik maakt van LGF nam in de eerste jaren van de regeling explosief toe en stijgt nog ieder jaar, net als op andere scholen. In de Deltion-uitvoeringspraktijk blijken grote verschillen in inhoud, methodiek en kwaliteit van de uitgevoerde activiteiten. Er zijn ook scholen die met een meer centraal gestuurde aanpak werken. Het Deltion-management voorziet dat de financiële condities er in de komende jaren zeker niet beter op zullen worden en dat de efficiëntie van de (extra) begeleiding zal moeten toenemen. Men vraagt zich nu af welke aanpak de beste resultaten oplevert en welke condities daarbij een doorslaggevende rol spelen.

De begeleiding van studenten met een leerlinggebonden financiering of “rugzakje” (verder in dit rapport LGF-studenten genoemd) vraagt niet alleen extra inzet van Deltion personeel, zoals leraren, eerstelijns loopbaanbegeleiding en het Studenten Succes Centrum (SSC), maar ook van ambulante begeleiders (AB'ers), verbonden aan het Regionaal Expertise Centrum (REC). Ook die REC's ontvangen daarvoor rijksmiddelen. Op termijn zal (waarschijnlijk) het grootste deel van de LGF-middelen voor MBO-studenten dat nu wordt toegekend aan de REC's voor ambulante begeleiding, toekomen aan de scholen. Deltion zal moeten bezien hoe de taken die de AB'ers nu uitvoeren, na een overgangperiode, geïntegreerd kunnen worden in de (extra) begeleiding van studenten die dat nodig hebben.

In het kader van “Passend Onderwijs” ontwikkelt Deltion (in 2011-2012) een zorgprofiel waarin het begeleidingssysteem voor alle studenten beschreven wordt, naast de extra zorg voor specifieke groepen studenten. De middelen om dat systeem van passend onderwijs te realiseren zullen in de toekomst niet meer geormerkt zijn voor studenten met een specifieke beperking. De vraag is óf er criteria moeten komen (en zo ja, welke), om de middelen die Deltion gaat ontvangen voor “Passend Onderwijs”, beschikbaar te stellen aan de opleidingsteams op een zo transparant en verantwoord mogelijke wijze.

Bovenstaande ontwikkelingen en opkomende vragen waren voor Deltion aanleiding om een onderzoek te laten doen naar het huidige beleid en de uitvoeringspraktijken van opleidingsteams die gedurende de afgelopen jaren studenten met een LGF begeleidden. Het onderzoek moest zowel het huidige beleid als de uitvoering ervan in kaart brengen, evenals de resultaten en de waardering ervan door betrokkenen.

¹ De beperkingen zijn ingedeeld in clusters. Clusters 1, 2 en 3 omvatten respectievelijk visuele, auditieve, lichamelijke en verstandelijke beperkingen, cluster 4 betreft al dan niet meervoudige gedragsproblemen vanwege stoornissen als ASS, ADD, ADHD, ODD.

2 ONDERZOEKSOPZET

DOELSTELLING VAN HET ONDERZOEK

Deltion College heeft zich als strategisch doel gesteld de begeleiding van studenten te optimaliseren. Dit onderzoek moet bijdragen aan onderbouwing voor beleids- en praktijkontwikkeling gericht op het optimaliseren van de zorg voor de groep studenten die extra begeleiding nodig heeft. Resultaten van dit onderzoek kunnen mede input geven voor het vormgeven van Passend Onderwijs.

ONDERZOEKSVRAGEN

Het onderzoek geeft antwoord op de volgende twee² hoofdvragen en enkele subvragen:

1. Wat zijn de belangrijkste kenmerken van de LGF-studenten die in de schooljaren 2006-2010 staan ingeschreven bij Deltion? Welke veranderingen zijn er in de samenstelling en grootte van deze groep opgetreden? Welke (studie)resultaten heeft deze groep tot nu toe behaald? Hoe verhouden deze kenmerken zich tot die van de totale populatie?
2. Wat is het actuele beleid en wat houdt de actuele uitvoeringspraktijk in van opleidingsteams die met LGF-studenten werken? Wat is de relatie van de onderscheiden beleidsplannen en praktijken met de studieresultaten van de LGF-studenten?

Gekozen is voor een exploratief onderzoek dat een overzicht biedt van alle LGF-studenten en een verdiepend onderzoek bij die opleidingsteams die actueel met LGF-studenten werken. Voor deze opzet is gekozen omdat voorafgaand aan het onderzoek niet goed kon worden ingeschat in welke mate teams op grond van een vooropgezet plan of beleid, systematisch aan de begeleiding van LGF-studenten werkten.

Om de vragen onder 1 te beantwoorden is een kwantitatieve analyse uitgevoerd op administratieve gegevens betreffende LGF-studenten binnen Deltion. De volgende gegevens van alle LGF-studenten (gedurende de 4 schooljaren 2006-2010) werden in de analyse betrokken:

1. leeftijd
2. geslacht
3. aard beperking (clusters en onderverdeling)
4. vooropleiding (instelling, leerweg, niveau)
5. MBO-opleiding(en), leerweg, niveau
6. opleidingsteam/sector
7. vertrek met of zonder diploma

Analyses van de eerste zes gegevens brengen de doelgroep in kaart, met name op verdeling naar beperking, opleidingshistorie en –keuze, en mogelijke verschuivingen daarin gedurende de afgelopen jaren. Het laatste gegeven was de indicator van de studieresultaten.

In een tweede deel van het onderzoek komen het beleid en de actuele begeleidingspraktijken in beeld. Dit onderzoeksdeel werd met behulp van een semi-gestructureerde vragenlijst uitgevoerd bij opleidingsteams die ten minste twee aaneengesloten schooljaren (2008/2009 en 2009/2010) minimaal vier LGF-studenten begeleid hebben. De vragen werden voorgelegd aan de betreffende opleidingsmanager en een begeleidende leraar, c.q. loopbaanbegeleider. Op de volgende punten werden per team gegevens verzameld:

² Aanvankelijk was sprake van een derde onderzoeksvraag gericht op de beleving en waardering van de extra-begeleiding door de LGF-studenten. Uit ervaringen van andere onderzoekers bleek echter dat dergelijk onderzoek te weinig betrouwbare gegevens op zou leveren en geen meerwaarde zou hebben voor de beantwoording van de onderzoeksvragen van Deltion. Dit onderdeel is daarom niet uitgevoerd.

1. beleidnotities/-uitspraken t.a.v. begeleiding (LGF-)studenten (doelen, aanpak, inzet van mensen en middelen, evaluatieopzet, evaluatieresultaten);
2. organisatie van de extra begeleiding;
3. handelingsplan;
4. begeleidingsmethodiek;
5. inzet "eerste lijn" (loopbaanbegeleiders);
6. inzet "tweede lijn" (SSC en AB);
7. professionele achtergrond (ervaring, scholing) betrokken leraren;
8. besteding extra ontvangen middelen;
9. tevredenheid bij betrokkenen over de resultaten van de (extra-)begeleiding van LGF-studenten.

De slotvraag van dit onderzoek naar de relatie tussen LGF-begeleidingspraktijk en studieresultaten werd beantwoord door een vergelijking te maken tussen teams op studieresultaten van LGF-studenten en een aantal geclusterde kenmerken van teambeleid, c.q. uitvoeringspraktijk zoals beschreven in het tweede deel.

ORGANISATIE ONDERZOEKSPROJECT

- Opdrachtgever namens Deltion College was sectordirecteur Cor Dijks.
- Het onderzoeksteam bestond uit:
 - o Evelyn Plagman (Deltion College, leraar/onderzoeker)
 - o Jan Jaap Siewers (Deltion College, leraar/onderzoeker)
 - o Frans Hollander (Pedagogisch Technische Hogeschool Windesheim, leraar in opleiding/onderzoeker)
 - o Cees den Hartog (Deltion College, senior adviseur/onderzoeker)
- De klankbordgroep, die feedback gaf op vraagstelling, onderzoeksopzet, analyses, conclusies en aanbevelingen), was als volgt samengesteld:
 - o Jan Dijkhof, directeur Studenten Zaken, Deltion College
 - o Renske Venhuizen, teamleider SSC, Deltion College
 - o Jan Vermue, directeur ambulante dienstverlening Ambelt
 - o Jette Brouwer, ambulant begeleider Ambelt en contactpersoon voor Deltion College
 - o Vincent Brouwer, opleidingsmanager Deltion College

3 BRONNENONDERZOEK

Omdat de LGF-regeling in het MBO pas in 2006 ingevoerd werd, drie jaar na het VO, zijn er weinig specifiek op het MBO gerichte onderzoeken naar LGF-beleid en begeleidingsopzetten. Het meest omvattende en recente MBO-onderzoek is beschreven in het rapport “Over de grens. Begeleiding van zorgleerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs: beleid en praktijk” (2010) van het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO). Eerder onderzoek bij Deltion deed collega Hella Wolschrijn (2008 en 2010). De overige gebruikte bronnen hebben betrekking op onderzoek in het PO en VO.

EERDER ONDERZOEK DELTION

Een review van eerder binnen Deltion uitgevoerd onderzoek (Wolschrijn, 2008, 2010) leidt tot drie conclusies:

1. Er is sprake van een aanzienlijke handelingsverlegenheid onder leraren en begeleiders van LGF-studenten. Leraren zoeken daarvoor pragmatische oplossingen (meer begeleidingsvaardigheden aanleren) en hebben minder behoefte aan kennis over beperkingen.

Vooraf de kennis van aan autisme verwante stoornissen was bij leraren³ beperkt. Dit was voor 80% van de ondervraagden het geval, zo bleek uit een interne enquête (Wolschrijn, 2008). 56% van de ondervraagden gaf te kennen onvoldoende in staat te zijn studenten met deze stoornissen te begeleiden. 40% zei weliswaar onvoldoende kennis te bezitten, maar wel in staat te zijn deze studenten te begeleiden. Slechts 4% meende genoeg kennis te hebben en in staat te zijn om deze studenten voldoende te begeleiden.

52% van de begeleiders van LGF-studenten gaf aan behoefte te hebben aan het vergroten van de begeleidingsvaardigheden; 40% wilde meer weten over de verschillende problematieken.

2. Studenten met ASS hebben baat bij het werken in een prikkelarme ruimte, maar meer nog bij een intensieve extra begeleiding.

Uit het onderzoek van Wolschrijn (2010) onder zes studenten met stoornissen in het autismespectrum) die deelnamen aan het Assist-project bij de ICT-BOL opleiding, kwam naar voren dat alle zes bevorderd waren naar een volgend leerjaar, c.q. niveau. Uit de interviews kon geen invloed van het ASSist-project⁴ worden afgeleid op motivatie, zelfvertrouwen en contact met medestudenten. De positieve effecten van ASSist hadden vooral betrekking op tijd (het huiswerk was af), concentratie (rustig kunnen studeren) en het begrijpen van de lesstof door extra uitleg. Naast de tevredenheid over ASSist gaven studenten ook aan dat de mentor en de ambulante begeleider uiteindelijk toch meer bijdroegen aan het succes in hun studie dan de prikkelarme ruimte.

3. Het merendeel van de studenten heeft last van concentratie-, plannings- en structureringsproblemen, moeite met de inhoud van de studie en de begeleiding die leraren daarbij bieden. Ook zij zouden baat hebben bij het werken in prikkelarme ruimten en intensieve begeleiding.

Opmerkelijk is dat uit het tweede deel van het onderzoek van Wolschrijn (2010) onder 59 eerstejaars ICT-studenten, blijkt dat 78% van hen moeite heeft met het op tijd afkrijgen van

³ Het interview werd gehouden onder mentoren, leerlingbegeleiders en leraren met speciale taken.

⁴ ASSist is een (in 2008 gestart) project rond een afgeschermd, prikkelarme ruimte waarin 8 studenten met (extra) begeleiding van een leraar kunnen werken aan huiswerkopdrachten en studietaken. Het project is in 2011 nog in uitvoering.

huiswerk, dat 71% hulp nodig heeft bij het huiswerk en 71% dat ook krijgt van ouders en verzorgers. Maar liefst 80% zegt de leraren “soms” te begrijpen; 80% heeft moeite met concentreren op school; 60% vindt dat leraren niet altijd even goed helpen als ze iets niet goed begrijpen. Ook deze studenten zouden dus baat hebben bij betere begeleidingscondities.

Deze conclusies zijn ook betrokken bij de analyse van de onderzoeksresultaten.

OVER DE GRENS

ECBO-onderzoekers (Petit e.a. 2010) concludeerden dat er een aantal dilemma's bestaan in MBO-scholen ten aanzien van het bieden van extra begeleiding aan zorgleerlingen. In het algemeen stemmen alle betrokkenen in met deze extra zorgverlening maar:

- er zijn ook grenzen aan wat werkbaar is: te veel studenten, met een te grote problematiek vragen onevenredig veel aandacht van docenten. Zo is bijvoorbeeld de achterstand in taal en rekenen bij zorgleerlingen niet meer weg te werken.
- het brengt ook bureaucratie met zich mee: te trage besluitvorming, te laat ingrijpen en gebrekkige communicatie en afstemming als gevolg van bureaucratische procedures.
- financiële regelingen drijven ook de vraag op en dragen niet bij aan de kwaliteit van de leerlingenzorg.
- stigmatisering ontstaat: zorgleerlingen hebben soms moeite met de stigmatisering die bijvoorbeeld de LGF-regeling oproept, ook bij docenten.
- de balans tussen kaders en ruimte slaat soms eenzijdig door: detaillering van centraal geformuleerd zorgbeleid geeft onvoldoende ruimte aan professionals in de teams, maar te globaal beleid maakt kwaliteit lastig te waarborgen.

Ten slotte stellen de onderzoekers, is er geen eensluidend antwoord te geven op de vraag hoe onderwijsinstellingen de leerlingenzorg het beste vorm kunnen geven. Zij beschrijven vier modellen die ieder in meer of mindere mate oplossingen bieden voor de genoemde dilemma's.

- Model A: *gespecialiseerde docenten inzetten*
Docent met taakuren voor zorgtaken, in te schakelen bij problemen die niet met de vakinhoud te maken hebben. De overige docenten geven alleen les.
Werkt alleen als er weinig leerlingenzorg nodig is, dus weinig zorgleerlingen zijn.
- Model B: *gesegmenteerde zorg aanbieden*
Mentoren bieden individuele loopbaan- en sociaal-emotionele begeleiding. Bij complexe hulpvragen schakelen ze op naar een specialist.
Complex, zeker bij veel zorgleerlingen. Docent blijft ook hier buitenspel. Gevaar bestaat dat de mentor te veel hulpverlener wordt of te laat ingrijpt vanwege de hoge taakbelasting.
- Model C: *één uitvoeringsorganisatie voor zorg, gescheiden van de onderwijsorganisatie*
Mentoren bieden zorg voor begeleiding bij sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Leraren zijn verantwoordelijk voor beroepskeuze- en loopbaanbegeleiding, die vaak in gestandaardiseerde vorm aangeboden wordt. Voor de zorgtaken is er soms een zorgcoördinator, afhankelijk van de omvang van het zorgaanbod en de schaal waarop de zorg in de school georganiseerd is. Scheiding tussen reguliere begeleiding en extra-begeleiding. Er is overleg tussen zorg en onderwijs, maar geen invloed van de mentor op de leraar.
Gevaar voor stigmatisering en afstemmingsproblemen. Spanningen tussen centraal (veel staf) en decentraal beleid. Geen capaciteitsproblemen, hoewel leerlingen niet

altijd iets merken van de toegenomen individuele aandacht vanwege de fragmentatie.

Model D: *één uitvoeringsorganisatie voor onderwijs en zorg*
Een integrale benadering door teams die zowel het onderwijs als de zorg zelf uitvoeren. De coördinatie van de zorg en van het onderwijs vallen samen. Ideaal model, maar alle docenten, in alle teams specialistisch professionaliseren kost veel tijd, moeite en geld.

Het Deltion-onderzoeksteam heeft in paragraaf 4.3 deze modellen bewerkt voor “begeleiding van LGF-studenten”. De aanpak in de afzonderlijke teams is o.a. aan de hand van deze modellen gerelateerd aan de resultaten van de LGF-studenten.

OVERIGE BRONNEN

Uit een (beperkte) selectie van andere, meest PO en VO gerichte, onderzoeken heeft het onderzoeksteam een aantal aandachtspunten afgeleid, die mede de inhoud van de semi-gestructureerde interviews hebben bepaald. Hier volgt een puntsgewijze weergave van dit literatuuronderzoek:

1. Vrijwel alle onderzoeken wijzen op de handelingsverlegenheid van leraren in het reguliere onderwijs (Sontag e.a., 2006; Ledoux e.a. 2007; Van Velthooven, 2008). Een variant: “we weten niet precies wat de beperking inhoudt, maar we kunnen er wel mee omgaan”. Of de discussie verplaatst zich naar het aannamebeleid: “we moeten geen leerlingen aannemen die we niet goed kunnen begeleiden”. De condities worden dan overigens vaak beschreven in termen van een te hoge taakbelasting van de leraar en/of de last die andere leerlingen zouden ondervinden door gebrek aan aandacht of hinderlijk gedrag van de LGF-leerling (Van Steensel & Sontag, 2006).
2. Opvallend zijn ook de positieve argumenten om te kiezen voor het opnemen van LGF-leerlingen. Onderzoek benadrukt de wens van zowel veel ouders als leerlingen zelf om het onderwijs in een zo normaal mogelijke schoolomgeving te laten plaatsvinden. Ook leraren zijn die mening vaak toegedaan en geven als bijkomend argument dat ook de reguliere leerlingen baat hebben bij diversiteit in de klas. Bovendien ontwikkelen deze leraren hun begeleidingscapaciteiten, mits zij daarbij goed gecoacht worden (Van Steensel & Sontag, 2006).
3. Hard bewijs dat de ene of de andere benadering beter is in termen van leeropbrengst is moeilijk te leveren (Haren, van e.a., 2008; Petersen, 2010). Onderzoek (Stoutjesdijk & Scholte, 2009) toont aan dat in het VO LGF-leerlingen dezelfde ontwikkeling in cognitieve competenties doormaken als reguliere leerlingen. Op sociaal-emotioneel en gedragsgebied scoren LGF-leerlingen lager dan reguliere leerlingen, vooral in het VSO (“zware gevallen”). LGF-leerlingen blijken ook in de loop van een schooljaar ongunstiger te scoren dan hun reguliere klasgenoten, mogelijk verklaarbaar door het mechanisme van sociale vergelijking. Ook stigmatisering zou een rol kunnen spelen. Dit zou tegen een geïntegreerde benadering pleiten (Van Steensel & Sontag, 2006).
4. Er is in het algemeen weinig onderzoek naar de ervaren kwaliteit van de begeleiding en/of de effecten ervan. Uit een (beperkt) onderzoek (Rem, 2008) bij autisten komt een gemengd beeld naar voren. Leerlingen merken dat leraren weinig kennis hebben van autisme en voelen zich vaak onbegrepen, ook door klasgenoten en op stageplaatsen. Toch vinden ze dat het “wel goed gaat” met de studie. Onderzoek bij cluster 3 en 4 leerlingen is moeilijk. Leerlingen laten beschrijven wat er in de begeleiding gebeurt, is vaak beter dan ze die begeleiding laten waarderen.

5. Veel leraren en onderwijsmanagers beschouwen het creëren van aparte voorzieningen voor LGF-leerlingen in de school als onwenselijk. Dergelijke begeleidingssituaties houden, naar hun idee, de handelingsverlegenheid van de “reguliere” leraren in stand, zeker als de begeleiding ook nog eens aan (externe of interne) experts wordt overgelaten. De nuancering zit in de ernst van de beperking; soms is het toch nodig om leerlingen apart van de reguliere klas, buiten de lesruimte, te begeleiden. Voor cluster 4 leerlingen geldt ook dat de “zware gevallen” op de cluster 4-scholen terechtkomen. Relatief veel leerlingen met ASS komen in het reguliere onderwijs terecht (Stoutjesdijk & Scholte, 2009).
6. Onderzoekers waarschuwen voor eenzijdige deskundigheidsbevordering van de leraren. De nadruk op het “medisch diagnostische model” focust leraren teveel op de negatieve gedragsaspecten van een LGF-leerling. Steeds weer “ziet” de leraar een bevestiging van bijvoorbeeld “autistisch gedrag” bij de leerling en reageert dan stereotiep (Van Velthooven, 2008).
7. AB’ers bevestigen vaak het gebrek aan deskundigheid bij leraren, zonder te twijfelen aan de “goede wil” en affiniteit. Sommige AB’ers zijn geneigd de handelingsverlegenheid van leraren te compenseren en zelf bijvoorbeeld een handelingsplan te gaan schrijven. Anderen handelen meer in lijn met de vrij breed gedragen opvatting dat de rol van AB’ers (en REC’s) gaat verschuiven naar tweedelijns ondersteuning (deskundigheidsbevordering) (Vijfeijken e.a., 2010).
8. Onderzoek wijst uit dat de (LGF-)middelen niet altijd doelmatig worden ingezet. Vooral de aanpassing van de leermiddelen schiet er vaak bij in. Ook lost de LGF-bijdrage soms op in het totale school-/sector- of teambudget zonder dat duidelijk is wat er specifiek voor de LGF-leerling met dat geld gebeurd is.
Van Steensel en Sontag (2006) vonden een positieve variant hierop: scholen die een deel van de LGF-middelen via een collectieve voorziening herverdelen “naar behoefte”. In de startfase is er meer extra begeleiding nodig dan in het vervolgtraject. Sommige scholen investeren met eigen middelen in een adequaat begeleidingssysteem, zonder onderscheid te maken naar leerlingen met of zonder LGF. Zij beschouwen dit onderscheid dan ook als arbitrair: er zijn ook leerlingen zonder LGF die dezelfde (extra) begeleiding nodig hebben. Andere scholen beschouwen de LGF-middelen als volstrekt onvoldoende om een adequate begeleiding in te richten (Sontag e.a., 2006).
9. Een belangrijk aandachtspunt in de begeleiding van LGF-leerlingen blijkt de stage (BPV) te zijn (Tudjman, 2008). De werving van een geschikt stagebedrijf, de voorlichting aan betrokken medewerkers van het bedrijf, de matching tussen de eisen van de stageplaats en de competenties van de leerling, de kwaliteit van de begeleider zijn kritische aandachtspunten. Deze punten zijn ook weer aan de orde bij de intrede op de arbeidsmarkt, het vinden van een baan (Stavenuiter & Lammerts, 2005; Bokdam e.a., 2010).
10. Een ander onderzocht fenomeen is de aanzuigende werking van LGF (en andere financiële voorzieningen), gecombineerd met een steeds verdergaande gedifferentieerde diagnostisering. Algemeen advies aan de scholen: maak beleid, geef duidelijke informatie over wat je wel en niet kunt bieden en houd je daaraan. Wijs dus ook leerlingen af als de grenzen van wat je aan denkt te kunnen bereikt zijn, maar zorg ervoor dat je met andere voorzieningen in de regio toch “passend onderwijs” kunt bieden (Sontag e.a., 2006).
11. Uit onderzoek (Ledoux e.a., 2007) blijkt hoe scholen worstelen met de beleidsmatige afweging om al dan niet LGF-leerlingen op te nemen. Draagvlak en deskundigheid van leraren zijn belangrijk, maar laat je die de doorslag geven in de besluitvorming? Buitensluiten blijkt averechts te werken; leerlingen worden de dupe. Ook over de rol van ouders bestaat geen

eensluidendheid: hoeveel invloed moeten ze krijgen op het onderwijs, de behandeling van hun kind? En verder: hoeveel wil een school investeren voor een optimale begeleidingssituatie of zijn suboptimale condities ook nog verantwoord? Zeker als je die vergelijkt met wat we reguliere leerlingen te bieden hebben. Wat is de grens voor een geïntegreerde benadering? Onderzoek geeft geen eenduidige antwoorden op al deze vragen, maar vraagt wel veel aandacht voor draagvlak in het aanlooptraject (Van Steensel & Sontag, 2006).

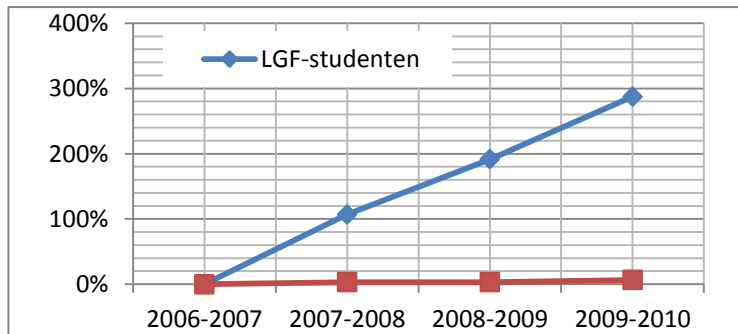
12. Ouders zijn belangrijke betrokkenen, in het bijzonder in het keuzeprocess dat leidt naar een bepaalde vorm van regulier onderwijs of speciaal onderwijs (Blok & Peetsma, 2006). De meeste ouders blijven betrokken, willen goed geïnformeerd worden en gelegenheid hebben om hun kritiek te geven (Vergeer e.a., 2004). Soms vinden scholen en/of leraren dat lastig. Vooral als de ouders geen reëel beeld hebben van de (leer)mogelijkheden van hun kind (Broerse & Spreij, 2009). Soms werken ouders te weinig mee bij de noodzakelijke procedures, maar volgens Ledoux e.a. (2007) hebben ouders ook onvoldoende keuzevrijheid in het LGF-beleid.
13. De bijdrage van de AB'er wordt over het algemeen positief gewaardeerd, zowel door ouders als door scholen/leraren. Dat betreft zowel de ondersteuning van de leerlingen, de leraren en de ouders. De kritische succesfactoren zijn de informatieoverdracht en communicatie met alle betrokkenen en de samenwerking met de leraren op basis van heldere afspraken over verantwoordelijkheden (De Groot, 2008). Andere onderzoeken geven aan dat het beter kan en moet in deze samenwerking (Peetsma e.a., 2009).
14. Dat het ook beter kan met de (regionale) samenwerking tussen ROC en zorginstellingen stelde Smeitink (2006) in haar onderzoek vast. Zij pleit voor meer initiatief van het ROC.
15. Het opstellen van een handelingsplan en andere "administratieve rompslomp" worden vaak als last beschouwd (Tudjman, 2008). Ook de steunpunten ervaren de druk van onnodige bureaucratie. Handelingsplannen ontbreken nog wel eens, maar als ze wel opgesteld zijn, zijn ze meestal van goede kwaliteit (Petit e.a., 2010). De indicatiestelling voor LGF wordt als objectief en zorgvuldig, maar ook als traag en bureaucratisch beoordeeld (Ledoux e.a., 2007).

4 RESULTATEN

4.1 KWANTITATIEVE RESULTATEN

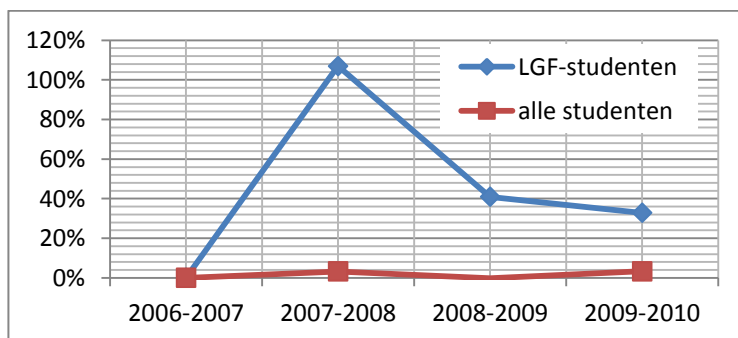
4.1.1 KENMERKEN LGF-STUDENTEN

In de 4 schooljaren 2006-2010 werden 497 studenten⁵ ingeschreven met een leerlingebonden financiering, zo bleek uit de studentenadministratie van Deltion. Uit figuur 1 blijkt dat deze groep in de loop der jaren een aanzienlijke groei heeft doorgemaakt.



Figuur 1: toename aantal reguliere studenten en LGF-studenten

Figuur 2 maakt duidelijk dat de snelheid van deze groei na 2007-2008 geleidelijk is afgenomen en mogelijk stabiliseert.

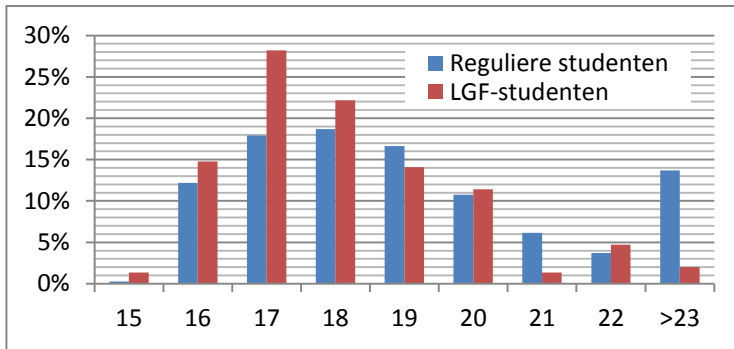


Figuur 2: jaarlijkse toename aantallen studenten t.a.v. voorafgaande jaar

Die toename van het aantal LGF-studenten in 2007-2008 bleek in op alle MBO-scholen een verdubbeling in te houden ten opzichte van het jaar daarvoor (Tudjman, 2008). Dat zou duiden op het succes van de regeling. Misschien maken leerlingen/studenten nu ook wel langer gebruik van de regeling (na het VO). Bovendien schrijven we studenten in die pas bij de start of in de loop van hun MBO-opleiding voor het eerst gebruik maken van de regeling.

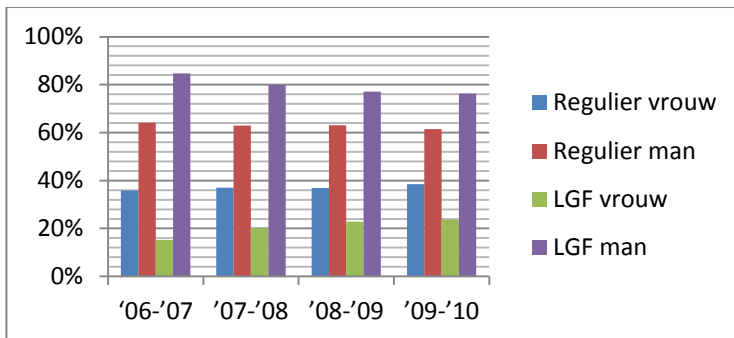
LGF-studenten in het schooljaar 2009-2010 waren in de jongere leeftijdscategorieën wat oververtegenwoordigd ten opzichte van de reguliere studenten, zoals blijkt uit figuur 3. Ook in het schooljaar 2008-2009 was dat het geval. Dit duidt erop dat de meeste LGF-studenten direct na afronding van hun vmbo-opleiding instromen en dat er nauwelijks LGF-studenten van hogere leeftijden binnenkomen. Ook volgen de LGF'ers meer kortere opleidingen dan de reguliere studenten (zie verderop figuren 11 en 12).

⁵ De VAVO-afdeling van Deltion College is niet in het onderzoek betrokken. VAVO biedt VO-opleidingen en werkt met een klas met alleen LGF-leerlingen. Ook de leerlingenpopulatie wijkt sterk af van de overige Deltion-studenten qua leeftijd, opleidingsmotieven en -verwachtingen.



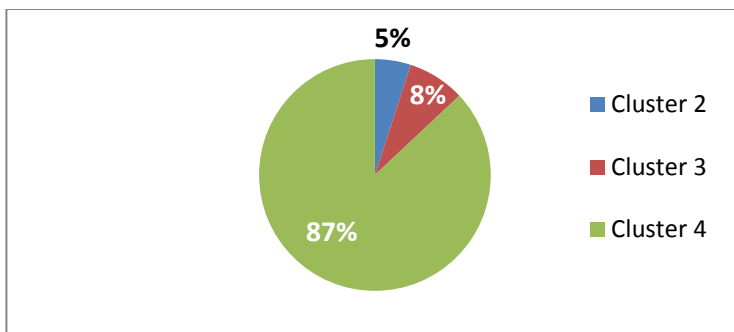
Figuur 3: verdeling naar leeftijd van LGF- en reguliere studenten 2009-2010

De man/vrouw-verdeling van de LGF-studenten wijkt af van de verdeling in de totale populatie (figuur 4). Het beeld bevestigt wat uit de literatuur bekend is dat jongens meer kans op een autistische beperking hebben dan meisjes, vanwege een erfelijkheidsfactor in de mannelijke lijn. ADHD echter is niet erfelijk, maar is bij jongens meer zichtbaar dan bij meisjes. Het is dus ook moeilijker om bij meisjes dergelijke beperkingen vast te stellen. Het aandeel vrouwelijke LGF-studenten neemt overigens licht toe.



Figuur 4: verhouding man/vrouw reguliere en LGF-studenten

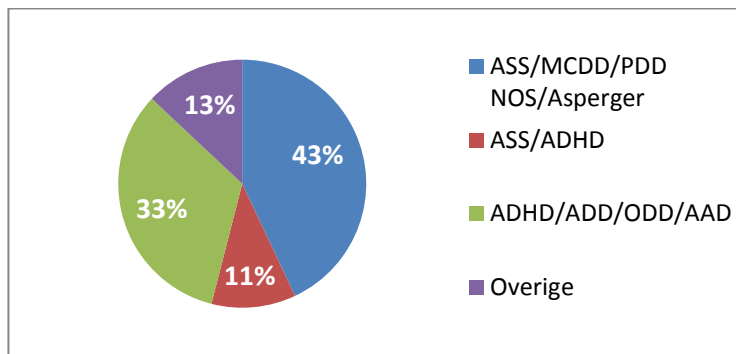
Uit figuur 5 blijkt dat bij Deltion vooral studenten met cluster 4 beperkingen instromen. Begeleiding van cluster 1, 2 en 3 studenten is meestal afgestemd op de individuele student, vaak gecombineerd met andere specifieke vormen van begeleiding, gefinancierd met een persoonsgebonden budget (PGB) voor thuisbegeleiding. Het merendeel van deze studenten kan met de nodige aanpassingen regulier onderwijs volgen dat aansluit bij hun verstandelijke vermogens. Studenten met verstandelijke beperkingen volgen onderwijs in gespecialiseerde instellingen.



Figuur 5: clusterverdeling LGF-studenten

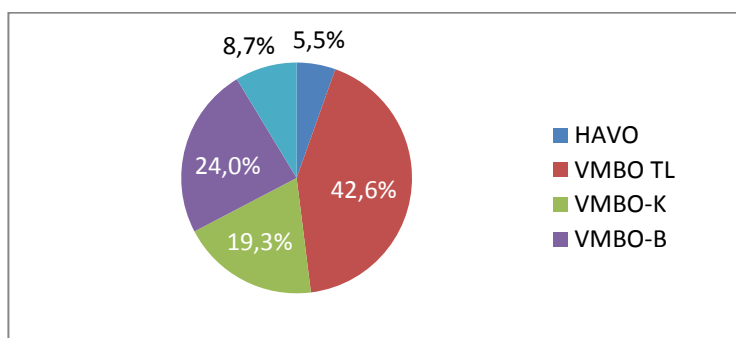
De Deltion-studentenadministratie beschikte niet over gegevens betreffende de specifieke beperkingen van de groep studenten in cluster 4. Van 245 studenten in het (lopende) schooljaar 2010-2011 was deze te achterhalen uit de administratie van het SSC. Figuur 6 laat zien dat de grootste groep bestaat uit studenten met een stoornis in het autisme spectrum, al dan niet met ook

een ADHD-bepanking. Het is dus niet bekend of er verschuivingen in deze verdeling zijn opgetreden gedurende de afgelopen jaren. Er zijn overigens geen aanwijzingen dat dat het geval is.



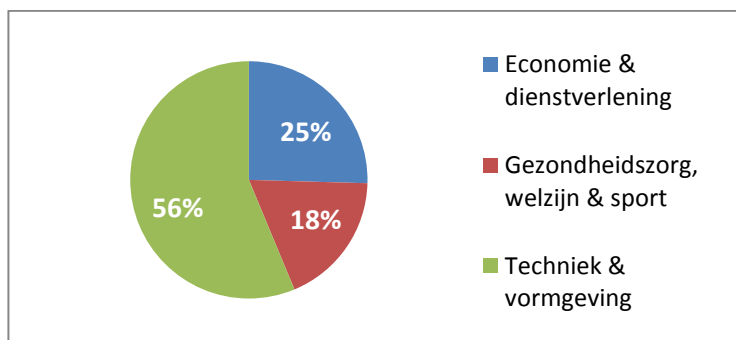
Figuur 6: verdeling LGF-studenten binnen cluster 4

De herkomst naar vooropleiding van LGF-studenten was via de Deltion-studentenadministratie niet te achterhalen. De gegevens bleken niet volledig en niet eenduidig. Figuur 7 geeft de herkomst van LGF-studenten naar het niveau van hun vooropleiding, voor zover wel bekend. Er lijken iets meer VMBO-B en VMBO-TL studenten met LGF te zijn in vergelijking met reguliere MBO-studenten in Nederland (bron: MBO-Raad).



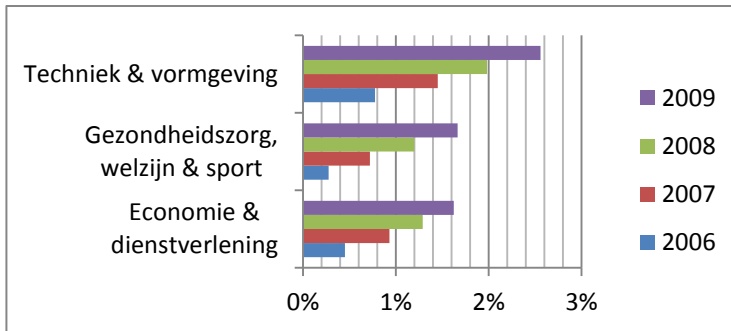
Figuur 7: verdeling herkomst LGF-studenten naar niveau vooropleidingen.

De meeste LGF-studenten vinden we terug in de sector Techniek & Vormgeving, zoals blijkt uit figuur 8. Binnen die sector zijn het vooral de ICT-opleidingen die de grootste aantallen LGF-studenten trekken. De belangrijkste verklaring is de grote aantrekkingskracht die de ICT-branche en ICT-opleidingen hebben voor studenten met autistische kenmerken. Daarbij komt nog bij dat dit vooral voor jongens geldt die bijna 77% van de LGF-studenten uitmaken.



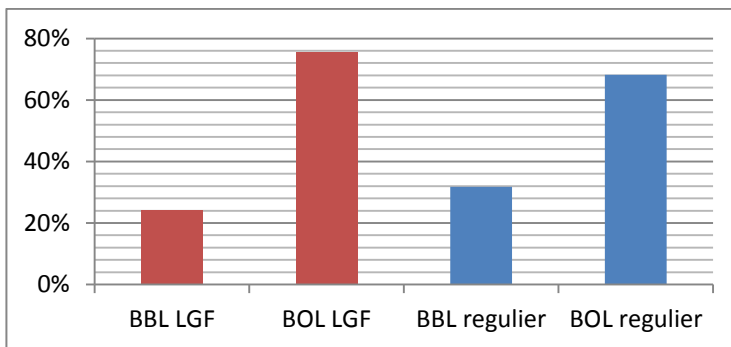
Figuur 8: verdeling LGF-studenten naar sectoren Deltion (2009-2010).

In figuur 9 zien we dat de toename van het aandeel LGF-studenten binnen de sector Techniek & Vormgeving het grootst is, terwijl deze in de sector Economie & Dienstverlening licht afneemt.

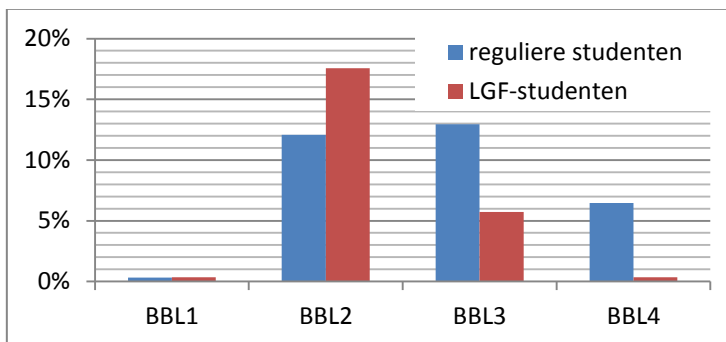


Figuur 9: toename aandeel LGF-studenten per sector, per jaar.

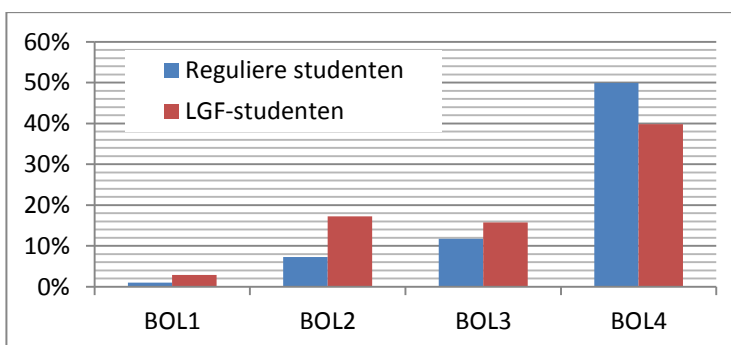
De volgende figuren geven een beeld van de leerweg- en opleidingsniveaukeuze van LGF-studenten. Vergeleken met reguliere studenten kiezen ze minder vaak voor BBL-opleidingen (figuur 10). Mogelijk zijn ze wat later toe aan een “echte” werkomgeving. Ook kiezen relatief wat meer LGF-studenten voor een BBL2 en BOL2 en 3 opleiding en wat minder kiezen voor een BBL3 en 4 of een BOL4 opleiding (figuren 11 en 12). Gemiddeld is de niveau-keuze van LGF-studenten dus wat lager dan die van reguliere studenten.



Figuur 10: leerwegkeuze reguliere en LGF-studenten.



Figuur 11: leerweg- en niveaukeuze LGF- en reguliere studenten BBL.



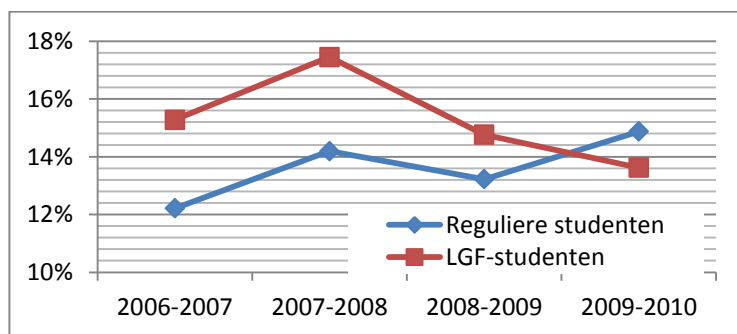
Figuur 12: leerweg- en niveaukeuze LGF- en reguliere studenten BOL.

Conclusies kwantitatieve analyse:

1. De groep LGF-studenten is in de laatste vijf jaren aanzienlijk toegenomen. De snelle toename van de eerste jaren vlakt wat af in de laatste jaren.
2. De LGF-studenten stromen op een gemiddeld wat jongere leeftijd in en kiezen wat kortere opleidingen dan de reguliere Deltion-studenten.
3. Mannen zijn in de groep LGF-studenten sterk oververtegenwoordigd; het aandeel vrouwen neemt licht toe.
4. De grootste groep LGF-studenten heeft beperkingen in het cluster 4, voornamelijk door een stoornis in het autismespectrum.
5. De verdeling naar het niveau vooropleidingen van LGF-studenten is vergelijkbaar met die van reguliere studenten. Vergeleken met de reguliere studenten stromen iets meer LGF-studenten vanuit VMBO-B en VMBO-TL in.
6. Relatief veel LGF-studenten volgen BBL2 en BOL2 en 3-opleidingen. Andere BBL-opleidingen en opleidingen van een hoger niveau zijn bij LGF-studenten relatief wat minder in trek.
7. De meeste LGF-studenten kiezen voor een opleiding in de sector Techniek en Vormgeving. Ten opzichte van reguliere studenten zijn ze in deze sector ook oververtegenwoordigd. De toename van het aantal LGF studenten is hier ook het grootst.

4.1.2 STUDIERESULTATEN LGF-STUDENTEN

Als criterium voor de studieresultaten hebben we een negatief criterium genomen: “voortijdig school verlaten” (VSV). De belangrijkste reden hiervoor is de directe beschikbaarheid van dit criterium in de studentenadministratie. Wij verstaan onder een VSV'er een student die zonder startkwalificatie Deltion verlaat⁶). In figuur 9 is deze VSV over 4 schooljaren weergegeven voor reguliere studenten en LGF-studenten binnen Deltion. Wat opvalt, is het nagenoeg gelijk blijven en zelfs licht oplopen van de ongediplomeerde uitval bij reguliere studenten en de daling die zich in de schooljaren 2008-2009 en 2009-2010 heeft voorgedaan bij LGF-studenten.



Figuur 9: verloop van “ongediplomeerd Deltion-verlaten” bij reguliere en LGF-studenten in vier schooljaren.

Om inzicht te krijgen in een mogelijk verband tussen studieresultaten en begeleiding van LGF-studenten hebben we de studieresultaten verzameld van de 8 opleidingsteams (“top-8” van totaal 26 opleidingsteams) met het grootste aantal LGF-studenten. Hoe deze selectie zich verhoudt tot het totale aantal Deltion-studenten zien we in figuur 10.

⁶ DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs) houdt administratieve gegevens van alle scholen en leerlingen bij. Zij beschouwt niet iedere “Deltion-verlater zonder startkwalificatie” als een voortijdig schoolverlater (vsv'er). Sommige schoolverlaters vervolgen namelijk hun studie elders en zijn voor DUO wel, maar voor Deltion niet te volgen. Er zijn dus verschillen tussen de cijfers die Deltion en DUO laten zien.

| | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|-------------------------|-----------|-------|-------|-----------|-------|-------|-----------|-------|-------|-----------|-------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Deltion regulier | 12655 | 1546 | 12,2% | 12996 | 1844 | 14,2% | 12916 | 1708 | 13,2% | 13287 | 1976 | 14,9% |
| top-8 regulier | 3782 | 596 | 15,8% | 3790 | 560 | 14,8% | 3782 | 536 | 14,2% | 3862 | 655 | 17,0% |
| % top-8 regulier | 29,9% | 38,6% | | 29,2% | 30,4% | | 29,3% | 31,4% | | 29,1% | 33,2% | |
| Deltion LGF | 72 | 11 | 15,3% | 149 | 26 | 17,5% | 210 | 31 | 14,8% | 279 | 38 | 13,6% |
| top-8 LGF | 44 | 6 | 13,6% | 80 | 12 | 15,0% | 114 | 16 | 14,0% | 150 | 21 | 14,0% |
| % top-8 LGF | 61,1% | 54,6% | | 53,7% | 46,2% | | 54,3% | 51,6% | | 53,8% | 55,3% | |

Figuur 10: studenten top-8 teams vergeleken met studenten overige teams

De 8 (top-8) teams gezamenlijk hadden in de onderzochte jaren iets meer dan de helft van de LGF-studenten onder hun hoede, terwijl ze gemiddeld ongeveer 30% van de totale studentenpopulatie begeleiden. In de top-8 teams blijkt VSV onder LGF-studenten steeds lager te liggen dan in de overige teams, behalve in het laatste schooljaar. Ook blijkt in de top-8 teams VSV onder reguliere studenten in alle jaren hoger te liggen dan in de overige teams. In het laatste onderzochte jaar stijgt VSV onder reguliere studenten in de top-8-teams zelfs sterker dan in de overige teams.

Om tot mogelijke verklaringen te komen van het wisselend succes van de top-8 teams zijn in het tweede deel van het onderzoek kwalitatieve gegevens per team verzameld. De volgende figuren geven een overzicht van de kwantitatieve resultaten (VSV) van de top-8 teams. Met een kleur is steeds aangegeven hoe het resultaat in een bepaald jaar te waarderen is:

| | |
|--|---|
| | “niet zo goed” (% VSV van LGF-studenten > % LGF- van totaal aantal studenten) |
| | “goed” (% VSV van LGF-studenten < % LGF- van totaal aantal studenten) |
| | “neutraal” (aantal LGF-studenten (<7) te klein voor een waardering) |

| GWS1 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|----------------------------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 194 | 53 | 27,3% | 151 | 23 | 15,2% | 184 | 37 | 20,1% | 183 | 36 | 19,7% |
| LGF-studenten | 1 | 1 | 100% | 2 | 0 | 0,0% | 7 | 1 | 14,3% | 7 | 0 | 0,0% |
| % LGF-studenten | 0,5% | 1,9% | | 1,3% | 0,0% | | 3,7% | 2,6% | | 3,7% | 0,0% | |

Figuur 11: studieresultaten opleidingsteam GWS1

| TV1 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|----------------------------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 569 | 64 | 11,3% | 570 | 67 | 11,8% | 557 | 65 | 11,7% | 554 | 69 | 12,5% |
| LGF-studenten | 16 | 1 | 6,3% | 24 | 2 | 8,3% | 32 | 1 | 3,1% | 38 | 2 | 5,3% |
| % LGF-studenten | 2,7% | 1,5% | | 4,0% | 2,9% | | 5,4% | 1,5% | | 6,4% | 2,8% | |

Figuur 12: studieresultaten opleidingsteam TV1

| ED1 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|---------------------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 493 | 108 | 21,9% | 495 | 73 | 14,8% | 484 | 80 | 16,5% | 480 | 105 | 21,9% |
| LGF-studenten | 9 | 0 | 0,0% | 16 | 0 | 0,0% | 23 | 4 | 17,4% | 21 | 1 | 4,8% |
| % LGF-studenten | 1,8% | 0,0% | | 3,1% | 0,0% | | 4,5% | 4,8% | | 4,2% | 0,9% | |

Figuur 13: studieresultaten opleidingsteam ED1

| TV2 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|---------------------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 557 | 85 | 15,3% | 608 | 102 | 16,8% | 584 | 85 | 14,6% | 588 | 90 | 15,3% |
| LGF-studenten | 6 | 2 | 33,3% | 14 | 6 | 42,9% | 16 | 3 | 18,8% | 31 | 4 | 12,9% |
| % LGF-studenten | 1,1% | 2,3% | | 2,3% | 5,6% | | 2,7% | 3,4% | | 5,0% | 4,3% | |

Figuur 14: studieresultaten opleidingsteam TV2

| ED2 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|---------------------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 560 | 75 | 13,4% | 554 | 79 | 14,3% | 517 | 58 | 11,2% | 537 | 97 | 18,1% |
| LGF-studenten | 4 | 0 | 0,0% | 5 | 0 | 0,0% | 4 | 0 | 0,0% | 12 | 2 | 16,7% |
| % LGF-studenten | 0,7% | 0,0% | | 0,9% | 0,0% | | 0,8% | 0,0% | | 2,2% | 2,0% | |

Figuur 15: studieresultaten opleidingsteam ED2

| TV3 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|---------------------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 694 | 72 | 10,4% | 742 | 68 | 9,2% | 732 | 80 | 10,9% | 691 | 104 | 15,1% |
| LGF-studenten | 4 | 1 | 25,0% | 10 | 1 | 10,0% | 16 | 5 | 31,3% | 18 | 4 | 22,2% |
| % LGF-studenten | 0,6% | 1,4% | | 1,3% | 1,5% | | 2,1% | 5,9% | | 2,5% | 3,7% | |

Figuur 16: studieresultaten opleidingsteam TV3

| GWS2 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|---------------------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 228 | 79 | 34,7% | 166 | 50 | 30,1% | 166 | 55 | 33,1% | 176 | 53 | 30,1% |
| LGF-studenten | 2 | 1 | 50,0% | 7 | 3 | 42,9% | 11 | 2 | 18,2% | 9 | 3 | 33,3% |
| % LGF-studenten | 0,9% | 1,3% | | 4,0% | 5,7% | | 6,2% | 3,5% | | 4,9% | 5,4% | |

Figuur 17: studieresultaten opleidingsteam GWS2

| GWS3 | 2006-2007 | | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
|---------------------|-----------|------|-------|-----------|-------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
| | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV | aantal | VSV | %VSV |
| Reguliere studenten | 487 | 60 | 12,3% | 504 | 98 | 19,4% | 558 | 76 | 13,6% | 653 | 101 | 15,5% |
| LGF-studenten | 2 | 0 | 0,0% | 2 | 0 | 0,0% | 5 | 0 | 0,0% | 14 | 5 | 35,7% |
| % LGF-studenten | 0,4% | 0,0% | | 0,4% | 0,00% | | 0,9% | 0,0% | | 2,1% | 4,7% | |

Figuur 18: studieresultaten opleidingsteam GWS3

Een onderlinge vergelijking is nauwelijks mogelijk; de getallen zijn te klein. Wat wel opvalt, is dat de drie teams met de meeste (> 20) LGF-studenten relatief de minste VSV onder deze studenten vertonen. Zij scoren met hun LGF-studenten alle drie onder het Deltion VSV-gemiddelde van 14,9 %. Voor vier teams die veel minder LGF-studenten hebben geldt dat ze boven dit gemiddelde scoren. Uitzondering is het GWS1-team dat weinig LGF-studenten telt, maar daaronder ook (meerjarig) weinig of zelfs geen uitval heeft.

Conclusies betreffende de studieresultaten van LGF-studenten

1. LGF-studenten doen het steeds beter bij Deltion, gemeten aan de relatief lage VSV in de onderzochte schooljaren.
2. In een vergelijking tussen de schooljaren 2008-2009 en 2009-2010 vallen LGF-studenten in het laatste jaar minder uit dan de reguliere studenten die dan juist wat meer uitvallen.
3. De meeste opleidingsteams met relatief veel LGF-studenten presteren beter (minder VSV) dan opleidingsteams met relatief weinig LGF-studenten.
4. De top-8 teams vormen gezamenlijk een groep met veel VSV'ers onder alle studenten. Hun inspanningen voor LGF-studenten blijken echter effectiever dan die van andere teams die juist minder VSV'ers onder reguliere studenten hebben.

4.2 KWALITATIEVE RESULTATEN

In het tweede deel van het onderzoek hebben we opleidingsmanager en leraar-begeleiders geïnterviewd van de opleidingsteams die de meeste LGF-studenten hadden in de studie jaren 2006-2010. Dat zou 8 teams en 16 interviews hebben opgeleverd, maar we hebben er één aan toegevoegd.

Bij de ICT-opleidingen, waar de meeste LGF-studenten instromen, zijn twee opleidingsvarianten: ICT-Groupwise (BOL3/4 opleidingen, met een traditionele klassikale opleidingsstructuur) en ICT-Flex (BBL2/BOL2 opleidingen, uitgevoerd in een flexibele, geïndividualiseerde aanpak). Bij Groupwise is bovendien vanaf 2008 het ASSist-project in uitvoering, dat in hoofdstuk 3 (literatuuronderzoek) al aan bod gekomen is. We waren bijzonder geïnteresseerd in de verschillen tussen deze twee subteams. De volgende tabel (figuur 19) geeft een indruk van de bijzondere kwaliteiten van beide teams.

| | 2006-2007 | | 2007-2008 | | 2008-2009 | | 2009-2010 | |
|--------------------------|------------|-------------|------------|--------------|------------|-------------|------------|--------------|
| | aantal LGF | % VSV LGF | aantal LGF | % VSV LGF | aantal LGF | % VSV LGF | aantal LGF | % VSV LGF |
| ICT totaal | 15 | 6,3% | 23 | 8,3% | 31 | 3,1% | 38 | 5,3% |
| ICT Groupwise | 13 | 7,7% | 19 | 10,5% | 24 | 4,2% | 26 | 0,0% |
| ICT Flex | 2 | 0,0% | 4 | 0,0% | 7 | 0,0% | 12 | 16,7% |
| Deltion College | 72 | 15,3% | 149 | 17,5% | 210 | 14,8% | 279 | 13,6% |
| top-7 (excl. ICT) | 29 | 17,2% | 57 | 17,5% | 83 | 18,0% | 112 | 17,0% |

Figuur 19: LGF-studenten en VSV percentages van ICT-teams, Deltion College en top-7 (excl. ICT) vergeleken

Beide teams worden aangestuurd door dezelfde opleidingsmanager, van beide teams hebben we een leraar-begeleider geïnterviewd, wat het aantal interviews op 17 bracht.

Uit de interviews zijn 9 “teamporetten” samengesteld, waarvan onderstaand een totaalbeeld is weergegeven. Als het in deze rapportage een uitspraak over een “team” gedaan wordt dan is die uitspraak gebaseerd op materiaal uit de interviews waarin de LGF-begeleider en de opleidingsmanager elkaar niet tegenspreken. Als er wel verschillen waren is of de opleidingsmanager, of de leraar-begeleider als bron van de uitspraak aangegeven.

We spreken steeds van LGF-begeleider als het een leraar-begeleider betreft die de specifieke opdracht heeft om studenten met een leerlinggebonden financiering (“rugzakje”) te begeleiden. Een AB’er is een ambulante begeleider; het SSC is het Studenten Succes Centrum.

De hoofdingeling volgt de “velden” van het INK-model dat binnen Deltion ten behoeve van de kwaliteitszorg als beschrijvingsmodel van de interne organisatie (visie, beleid, mensen, processen en middelen) en externe resultaten gangbaar is. Binnen ieder veld zijn, in subparagrafen, de resultaten opgenomen, gepresenteerd onder een titel die de inhoud kernachtig samenvat.

4.2.1 VISIE EN BELEID

“GEEN EXPLICIET BELEID, WEL SPECIFIEKE TAKEN”

De geïnterviewde opleidingsmanagers en LGF-begeleiders van zeven teams geven aan dat er geen visie en beleid is dat specifiek gericht is op de begeleiding van LGF-studenten. De beide ICT-teams hebben dat wel. Het ene team voert een specifiek (extern bekostigd) project uit en heeft dit uiteraard beschreven. Het andere heeft een beleidsnotitie opgesteld over de loopbaanbegeleiding voor alle studenten, met specifieke aandacht voor de LGF-studenten.

Drie teams geven aan dat er eigenlijk niet zo’n behoefte is aan beschreven beleid en ook niet aan (schriftelijke) evaluaties. Teamleden maken onderling afspraken en dat zou genoeg zijn.

In alle teams hebben een aantal leraren expliciet de opdracht om LGF-studenten te begeleiden. In vijf teams is een LGF-coördinator actief die niet alleen coördineert, maar ook specifieke kennis heeft over de beperkingen van LGF-studenten en de procedures. Deze persoon fungeert vooral als contactpersoon voor collega-leraren en SSC.

“ALLE STUDENTEN ZOVEEL MOGELIJK GELIJK BEHANDELEN”

Op de vraag naar expliciet, op schrift gestelde visies en beleid, verwijzen de meeste teams naar documenten over Deltion- en/of teambeleid ten aanzien van loopbaanbegeleiding van alle studenten. In principe geldt hun beleid ten aanzien van de begeleiding van alle studenten ook voor de begeleiding van LGF-studenten. Dit wordt in zeven teams onderstreept door de opmerking dat ze veel meer zorgstudenten hebben dan alleen de LGF-studenten. Drie teams geven zelfs aan dat al hun studenten zorgstudenten zijn.

De problemen van LGF-studenten vinden we vrijwel allemaal terug in het cluster 4. Een blinde en een slechthorende student hadden vooral specifieke voorzieningen nodig, de cluster 4 studenten niet. Teams zijn geneigd LGF-studenten zo gewoon mogelijk mee te laten doen in een klas, met de leer- en praktijkopdrachten. Volgens de geïnterviewden zouden de LGF-studenten dat zelf ook het liefst willen. In de BBL speelt het praktische probleem dat studenten maar één dag per week op school zijn, met een volledig gevuld rooster, dat weinig ruimte voor extra begeleiding biedt. Een team geeft dat ook als reden voor het ontbreken van specifiek beleid.

“DIPLOMA BEHALEN IS HET HOOFDDOEL”

Over de doelstelling van de LGF-begeleiding zijn alle ondervraagden kort. Dat is, zoals geldt voor alle studenten: “het behalen van een diploma”. Een opleidingsmanager voegt daaraan toe: “of in ieder geval ervoor zorgen dat ze niet uitvallen”.

“INCIDENTELE PROCESGERICHTE EVALUATIE”

Systematische evaluatie van het beleid ten aanzien van de begeleiding van LGF-studenten vinden we nergens expliciet beschreven. In ieder team bespreken AB'er, LGF-begeleider, student en ouders de voortgang en resultaten van de begeleiding. Ook wijzen de teams op evaluatiemomenten tijdens het begeleidingsproces, gericht op de studievoortgang en de ontwikkeling van de student, maar die zijn er voor alle studenten. Genoemd worden bij vijf teams:

- begeleiders evalueren onderling, meestal “in de wandelgangen”,
- begeleider en AB'er evalueren, conform afspraken in het handlingsplan,
- er zijn algemene studentbesprekingen, zoals in de meeste opleidingsteams gebruikelijk,
- we houden enquêtes onder alle studenten, zoals de tweejaarlijkse JOB-enquête, soms ook tussentijdse enquêtes.

Opvallend is een team dat aan het eind van iedere periode, voor alle studenten een evaluatiegesprek organiseert met de student, de mentor en iemand uit de praktijk.

Verder worden teamvergaderingen vermeld, waar incidenten ter sprake komen. Zo is in teams waar grote aantallen LGF-studenten instromen, het aantal LGF-studenten dat opgevangen kan worden een actueel onderwerp.

“BELEID IN ONTWIKKELING”

Uit de interviews komen wel beleidsevaluatiepunten naar voren, waaraan de teams ook serieus aandacht (gaan) besteden. Topics die teams noemen zijn:

- de begeleidingsaandacht die het team deze (groeierende groep) studenten kan bieden,
- de invloed van veel LGF-studenten op reguliere studenten,
- de ruimten waarin adequaat met deze studenten gewerkt kan worden,
- de mate waarin de bijzondere zorg gegeven moet worden, met gevaar voor “pampering” (te lang aan de hand houden) en “soepele beoordelingen” (zoveel mogelijk LGF'ers aan een diploma te helpen om de VSV zo laag mogelijk te houden).

Ook worden opleidingsmanagers en/of LGF-begeleiders soms aangesproken door AB'ers op de omvang en kwaliteit van de begeleiding. Dit onderwerp keert regelmatig terug op de agenda in de besprekingen tussen AB'ers en LGF-begeleiders.

Ten slotte geven drie teams aan dat ze regelmatig gebruik maken van rustige ruimtes om de LGF-studenten wat extra uitleg te bieden of om een persoonlijk gesprek te voeren. Een team voert een project (ASSist) uit met een rustige, prikkelarme ruimte waar LGF-studenten hun zelfstudieopdrachten kunnen uitvoeren. Alle teams geven aan dat dergelijke ruimten wenselijk zouden zijn, niet alleen voor LGF-studenten maar voor alle studenten die met vergelijkbare moeilijkheden kampen.

4.2.2 BEGELEIDING

“INZET BEGELEIDERS OP BASIS VAN ROLVERDELING”

Zoals hierboven aangegeven is de basisbegeleiding van de LGF-studenten dezelfde als die voor reguliere studenten. De extra-begeleiding bestaat uit een individuele begeleiding (gesprekken) die aanvult op die basisbegeleiding (studieloopbaan- en BPV-begeleiding). Bij zes teams is een leraar in een expliciete begeleidingsrol (studieloopbaanbegeleider, decaan of mentor) ook de LGF-begeleider. Het komt ook voor dat drie verschillende personen verantwoordelijk zijn voor LGF-, loopbaan- en BPV-begeleiding van één student. Daarnaast opereert dan nog de ambulante begeleider, die soms als extra inzetbare begeleidingscapaciteit wordt genoemd, maar meestal eenmaal in de zes weken een evaluatief gesprek met de LGF-studenten en -begeleider voert. Bij één team worden SSC-medewerkers genoemd als extra inzet bij de begeleiding.

“OPZET BASISBEGELEIDING DIVERS, EXTRA-BEGELEIDING STANDAARD”

De basisbegeleiding die alle studenten krijgen, verschilt sterk per team, variërend van regelmatige individuele gesprekken tot één gesprek per periode, aangevuld met wekelijkse groeps gesprekken en zelfstandige werkopdrachten.

De omvang van de extra-begeleiding van LGF-studenten is in de regel één uur per week voor een persoonlijk gesprek. Een team noemt het een “spreekuur”, waar LGF-studenten op eigen initiatief naartoe komen. Naar behoefte zijn er meer of minder gesprekken, korte of langere, ook tussentijdse contacten. Van de regelmatig terugkerende gesprekken wordt meestal een verslag gemaakt dat in een studentdossier terecht komt.

Naarmate een opleiding meer “moeilijke studenten” (zonder LGF) heeft, is het onderscheid in begeleiding soms minder duidelijk. Twee teams geven aan dat ze andere studenten die dat nodig hebben ook extra-begeleiding bieden. In teams met veel LGF-studenten die de BBL volgen vindt men soms dat de LGF-begeleider de studenten te weinig ziet, eenmaal per twee of drie weken. Daar komt men dan niet toe aan die wekelijkse extra-begeleiding.

In het ASSist-project van één van de ICT-teams bestaat naast de mogelijkheid gebruik te maken van een prikkelarme ruimte, de mogelijkheid nog meer extra-begeleiding te bieden dan bij de andere LGF-studenten. Drie leraren (decanen) worden specifiek voor deze groep studenten ingezet. Voor de hele groep LGF-studenten is in dit project daarmee nog eens tien uur extra begeleiding per week beschikbaar.

In geen enkel team zijn tot nu toe andere vormen van begeleiding uitgetoet. De bestaande aanpak wordt aangepast in reactie op incidenten en veranderende opvattingen van de LGF-begeleiders. De begeleiding ontwikkelt zich proefondervindelijk, volgens een van de LGF-begeleiders.

“INHOUD BEGELEIDING: STRUCTUUR EN PLANNING”

Vier teams geven aan de meeste vragen van LGF-studenten te beantwoorden met structuur bieden en helpen bij planning en organisatie van de studie. Ander hulpaanbod bestaat uit het herhalen van instructies en informatie, steun bieden bij voortgang en afronden van de opleiding, een rustige werkomgeving bieden, hulp bieden bij het vinden van een passende stageplaats en de introductie op die stageplaats, bemiddeling bij conflicten of problemen op de stageplaats.

In drie teams wordt melding gemaakt van aansluitingsproblemen van LGF-studenten (cluster 4) bij gekozen onderwijsconcepten (drukke op de werkplaats, groepsopdrachten, klassenstructuur). Daar staan ook drie teams tegenover die juist door hun individuele aanpak, de aard van het (toekomstige) werk en de beschikbaarheid van rustige ruimten beter aansluiten bij LGF-studenten met cluster 4 beperkingen.

“HANDELINGSPLAN GEEN CENTRALE ROL IN OPLEIDING”

Het handelingsplan is niet erg populair bij de LGF-begeleiders. Zes teams ervaren het opstellen van dat plan als een verplichting, een voorwaarde om voor LGF in aanmerking te (blijven) komen. De AB'er is in vijf teams de opsteller van het handelingsplan. In de andere teams leveren enkele leraren een bijdrage. In slechts één team werd de leraar als opsteller van het handelingsplan genoemd, met ondersteuning van de AB'er. In één ander team wisselen AB'er en LGF-begeleider elkaar af in het schrijven van de plannen. Meestal zijn de AB'ers de “eigenaren” van het handelingsplan, degenen die de afspraken bewaken en de verslaglegging doen. De handelingsplannen komen op tafel in de gesprekken met de LGF-student, de begeleider en de AB'er. Ook in gesprekken met ouders komen de handelingsplannen ter sprake.

In acht teams komen de afspraken met de LGF-student in een POP of een behandelingsplan terecht, dat vervolgens meer “leidend” is dan het handelingsplan. Eén team geeft aan dat het handelingsplan

vooral de doelen van de begeleiding beschrijft; voor de praktische alledaagse begeleiding hebben ze geen betekenis.

Niet iedereen is hier tevreden mee. Uiteindelijk, vinden twee opleidingsmanagers, moeten ook leraren/begeleiders in staat zijn om goede handelingsplannen te schrijven. Zij vinden dan ook deskundigheidsbevordering op dit punt noodzakelijk.

4.2.3 AANNAMEBELEID EN INTAKE

“DREMPELLOZE INSTROOM STEEDS MEER BEPERKT”

Ook het aannamebeleid voor LGF-studenten wijkt niet af van dat voor reguliere studenten. Nu schrijft de wet nog drempelloze instroom voor tot en met niveau 2 en zeven teams geven aan dat men hiernaar handelt. Met de aanstaande mogelijkheid om studenten voor niveau 2 te weigeren op grond van een ontbrekend VMBO of niveau 1 diploma, zijn vier teams scherper naar selectiecriteria gaan kijken. Als men studenten niet vindt passen in een bepaalde opleiding en/of de kans op een succesvolle afronding te laag vindt, wordt de hulp van het SSC ingeroepen voor plaatsing in een andere opleiding. Een team heeft een risicoprofiel ontwikkeld om dergelijke beslissingen te kunnen nemen.

Veel in eerste instantie “afgewezen” studenten zoeken dan hun heil elders, bij eenzelfde opleiding, bijvoorbeeld bij Landstede.

De meeste LGF-studenten stromen in vanuit het VMBO. Enkele Deltion-opleidingen hebben een (historische) samenwerkingsrelatie met een VSO-school en begeleiden dan ook relatief veel LGF-studenten. Met die school zijn dan bijzondere afspraken over de overdracht van studenten, met andere scholen zijn die er niet expliciet. In dat laatste geval is er bij de overgang van een LGF-student en een enkel geval sprake van een contact (soms via een formulier) tussen de school van herkomst en het opleidingsteam van Deltion. Bij andere zijn die contacten er niet. Eén opleidingsteam stelt overdracht van informatie vanuit de toeleverende school als voorwaarde voor een intakegesprek.

Vanuit het praktijkonderwijs stromen studenten in met een zeer laag niveau. Als dat ook nog LGF'ers zijn, is dat volgens enkele teams problematisch, omdat deze studenten veel moeite hebben het onderwijs te volgen. Een aantal niveau-1 studenten volgen hun AKA-opleiding in de Ambelt-omgeving; Deltion doet de kwalificerende toetsing en examinering.

De aannamecriteria voor LGF-studenten worden in het team gecommuniceerd, daarbuiten nauwelijks, tenzij scholen, ouders of studenten daarom vragen. Drie teams melden expliciet niet te veel over hun aanpak en resultaten naar buiten te communiceren om de aanzuigende werking van hun opleidingen niet nog verder te vergroten. Beide ICT-teams hebben het aantal LGF-studenten per klas nu op vijf gemaximeerd.

“AANDACHTSPUNTEN INTAKE STEEDS BELANGRIJKER”

De meeste teams werken met een intake waarin het SSC de regie heeft. Uitzondering zijn twee teams in de technieksector, die een eigen intake verzorgen.

Slechts drie teams melden dat er sprake is van “overdracht”, tweemaal als “warme overdracht” (direct contact tussen scholen) en eenmaal via een formulier. In de praktijk is er, in geval het een student met al een LGF betreft, wel vaker sprake van overdracht, ook op de “warme” manier (bijvoorbeeld via de Ambelt).

Volgens de teams zijn motivatie en beroepsbeeld bepalend voor het opleidingssucces. Via voorlichting, aanmeldings- en vooral intakegesprekken proberen opleidingsteams hier een beeld van te krijgen bij de studenten die zich melden. Er zijn grote verschillen tussen de manieren waarop teams hiermee omgaan. Eén team kijkt vooral naar het beroepsbeeld; bij twee teams zijn intake-

instrumenten in ontwikkeling. Aan dergelijke punten besteden de meeste teams, vooral in niveau 2 opleidingen veel aandacht.

Geen van de teams maakt melding van afwijzing van studenten vanwege een handicap. Wel adviseert men soms een andere opleiding te kiezen dan de “eerste keuze”, bijvoorbeeld omdat die meer sociale vaardigheden vraagt dan de student vanwege zijn of haar beperking aan kan. Een begeleider vertelt een LGF-student verwezen te hebben naar een andere school vanwege de onrustige leeromgeving bij Deltion.

“MOEITE MET LGF-AANVRAGEN”

Drie teams hebben moeite met de LGF-aanvraagprocedure voor studenten waarvan tijdens of na de intake blijkt dat een LGF noodzakelijk is. Hetzelfde geldt bij een aanvraag later in het schooljaar. Het proces tussen aanmelding, indicatiestelling en toekenning duurt volgens velen lang. Twee teams schatten de tijd die de procedure kost in en vragen niet meer aan, als dat toch niets meer oplevert voor de beëindiging van de opleiding. Ze bieden intussen wel extra ondersteuning aan de LGF-student, zonder bijdrage van een AB’er. Opmerkelijk is dat bij sommige teams tussentijdse aanvragen wel en bij andere nooit voorkomen. Er blijkt slechts in één geval bekendheid te zijn met de wachttijd van een half jaar die voorgeschreven is in de aanvraagprocedure voor een LGF.

4.2.4 BEROEPSPRAKTIJK

“GESCHIKTE STAGEPLAATSEN BESCHIKBAAR”

Bij het plaatsen van LGF-studenten op een stageplaats zijn er meestal geen problemen. Een team geeft aan dat het wel veel moeite kost. Driemaal geeft een team aan te weten bij welk bedrijf of instelling LGF-studenten goed terecht kunnen, bijvoorbeeld omdat er een praktijkopleider is die de problematiek kent en ernaar kan handelen. Ook kiezen LGF-studenten vaak voor opleidingen in branches die gewend zijn aan werknemers met bijvoorbeeld een stoornis in het autisme spectrum.

Zes teams zoeken bij de plaatsing van een LGF-student contact met de praktijkopleider. De LGF-begeleider geeft dan aan dat er extra zorg nodig is, maar niet altijd dat het een LGF-student betreft. Meestal laat de LGF-begeleider de student beslissen zich al dan niet als LGF-student bekend te maken. Soms gebeurt dat in de loop van een stage, soms helemaal niet. Studenten vinden dat vaak zelf niet nodig of zelfs een probleem. De meeste teams vinden dat eigenlijk wel nodig om de kans op succes te vergroten, maar dringen het niet op. Een begeleider zegt dat praktijkopleiders soms teveel “pamperen” als ze het weten. Ook beoordelen ze dan de student niet meer objectief.

“BEGELEIDING TIJDENS DE STAGE DIVERS”

Afhankelijk van de situatie zijn er contacten tussen LGF-begeleider en praktijkopleider. In de gevallen waarin dat niet nodig is, is de BPV-begeleider verantwoordelijk voor de begeleiding van de LGF-student. In één geval introduceert de LGF-begeleider de LGF-student bij de praktijkopleider en viermaal heeft een LGF-begeleider ook tijdens de stageperiode regelmatig gesprekken met de LGF-student.

Twee teams geven aan dat ze praktijkopleiders vaak niet deskundig vinden om LGF-studenten te begeleiden. Een van de LGF-begeleiders biedt (binnenkort) specifieke professionaliseringsactiviteiten voor praktijkopleiders aan.

“CONTACTEN MET DE BEDRIJVEN EN INSTELLINGEN”

Een team nodigt bedrijven regelmatig uit om de stages te evalueren. Verder gebeurt dat in de bilaterale contacten tussen BPV-begeleider en praktijkopleider.

Soms vragen bedrijven na meerdere LGF-studenten begeleid te hebben naar “een andere student”. Ook komt het voor dat LGF-studenten niet voldoen op een stageplaats, maar niet opvallend meer dan reguliere studenten. Vooral in de technieksector oordelen bedrijven wat “harder” als LGF-

studenten niet voldoen. In de BBL zijn gevallen bekend waarin de studenten na een korte tijd weer op straat stonden.

Twee teams verwachten problemen voor veel LGF-studenten bij het vinden van een baan en het werken na de opleiding, wegens het wegvallen van de begeleiding.

4.2.5 LERAREN

“SELECTIECRITERIA NIET SCHERP”

Leraren die LGF-studenten begeleiden hebben meestal eerder al aangegeven en blijk gegeven van hun affiniteit en ervaring met het begeleiden van deze doelgroep. Zo zijn er onder hen ex-decanen, loopbaanbegeleiders, mentoren en leraren met een achtergrond als coach of maatschappelijk werker. Een enkeling is specifiek geschoold (Master Special Educational Needs). Bij één team zijn alle leraren getraind in het herkennen en begeleiden van studenten met autistische stoornissen. Er zijn geen formele criteria of eisen anders dan affiniteit en ervaring. Men vindt dat ook niet altijd nodig. Een goed empatisch vermogen, communicatieve kwaliteiten en betrokkenheid worden driemaal genoemd als voldoende basis voor een goede begeleiding. Anderen benadrukken de noodzaak van scholing (handelingsplannen schrijven, begeleidingsvaardigheden).

“TAAKVERDELING FORMEEL”

Verder is het taakmodel bepalend voor wie welke taak in hoeveel uren moet uitvoeren. De meeste teams werken met een begeleider van LGF-studenten die specifiek voor deze taak wordt ingezet. Soms is dat een full time invulling, meestal gebeurt dit in combinatie met andere taken als loopbaanbegeleider of leraar.

De leraren die geen LGF-begeleider zijn, weten welke studenten een LGF hebben. De meeste teams geven aan dat de begeleiding goed in orde is, maar dat het systematisch werken, ook in relatie tot hun teamgenoten niet zo sterk ontwikkeld is. Dat blijkt ook uit het meestal ontbreken van systematische evaluatie van de begeleiding. De meeste begeleiders beperken zich tot de feedback die de individuele student geeft en houden daarmee dan rekening in het vervolg van de begeleiding.

“PROFESSIONALISERING BEPERKT”

Er vindt niet veel specifieke scholing plaats, gericht op de begeleiding van LGF-studenten. Bij de deskundigheidsbevordering speelt de AB'er een belangrijke rol, zowel naar de individuele LGF-begeleider als naar het team. De mate waarin gebruik gemaakt wordt van deze expertise is wel individu-gebonden. Niet alle AB'ers worden als even deskundig ervaren. In enkele gevallen is de deskundigheidsbevordering verder gegaan door bijvoorbeeld contacten met het Dr. Leo Kannerhuis of een individuele studieuze verdieping.

Vijf teams vragen zich af of de begeleiders van LGF-studenten wel voldoende verstand van zaken hebben en voldoende (en op tijd) een beroep doen op deskundigen (AB'ers en SSC) om hen te laten ondersteunen. Ook geven ze bijvoorbeeld aan dat leraren het moeilijk hebben met de opeenstapeling van problemen bij sommige studenten.

4.2.6 OUDERS

“BETROKKENHEID BIJ INTAKE NIET EENDUIDIG”

Drie teams geven expliciet aan dat ouders betrokken worden bij de intake van LGF-studenten en de bespreking van de handelingsplannen. Twee teams geven aan dat ouders van LGF-studenten net zo betrokken worden als ouders van reguliere studenten. Uit drie teams komt het bericht dat ze geen ouders betrekken bij de intake. Eén team geeft aan dat het niet handig is als ouders aanwezig zijn bij de gesprekken omdat ze dan vaak het gesprek overnemen en de student niet aan bod laten komen.

“BETROKKENHEID TIJDENS DE OPLEIDING LANGS TWEE LIJNEN”

Ouders hebben in alle gevallen contact met de AB'er over de afspraken die in het handelingsplan staan. Van die gesprekken ontvangen ze ook verslagen.

Drie teams geven te kennen dat het lastig is om ouders op school te betrekken bij de begeleiding, maar de meeste teams schatten de bijdrage die de ouders kunnen leveren wel positief in. De verschillen tussen de teams zijn echter groot. Bij het ene team zijn ze niet naar ouderavonden te krijgen; een ander team meldt dat ze regelmatig deelnemen aan de 10- of 15-minutengesprekken over hun kinderen. Vier teams melden dat ouders meestal wel ingaan op de uitnodiging om de zeswekelijkse gesprekken met de AB'er en de LGF-begeleider bij te wonen. Van dergelijke gesprekken worden verslagen gemaakt die de ouders toegestuurd krijgen. Een team meldt de betrokkenheid van ouders bij de eindgesprekken, de evaluatie van het begeleidingstraject. Ouders van meerderjarige studenten tonen minder betrokkenheid bij de opleiding van hun kinderen.

Incidenten (o.a. klachten) zijn volgens drie teams nogal eens aanleiding voor een contact met ouders, slechte studievorderingen zijn dat soms ook. Een team geeft te kennen liever geen betrokkenheid van ouders te willen omdat ze een eenzijdige blik zouden hebben op het gedrag en de prestaties van hun kind. Ze schatten de mogelijkheden vaak veel te hoog in en klagen dan als het niet lukt.

4.2.7 AMBULANTE BEGELEIDING

“ROLLEN EN INFORMELE BIJDAGEN”

De teams geven aan dat AB'ers zich inzetten als:

- begeleider van de LGF-student;
- adviseur en ondersteuner van de LGF-begeleider;
- procesbewaker naar alle betrokkenen.

Bovendien stellen de AB'ers meestal de handelingsplannen op, met meer of minder bijdragen van LGF-begeleiders, hoewel dat niet tot hun takenpakket behoort.

De AB'er volgt vooral de (ontwikkeling van de) LGF-student. Deze komt aan bod in de zeswekelijkse gesprekken met de LGF-begeleider. In enkele gevallen worden ze rechtstreeks ingezet bij de eerstelijns begeleiding.

Als ondersteuner dragen ze bij in de deskundigheidsbevordering van de LGF-begeleiders en het team. In de procesbewaking spelen ze een belangrijke rol in de contacten met ouders, o.a. door verslaglegging naar de ouders van de zeswekelijkse gesprekken.

“WAARDERING MEESTAL POSITIEF”

Het team heeft geen invloed op de keuze van de AB'er die ingezet wordt bij de begeleiding van hun LGF-studenten; daarover beslist het REC. Als de bijdrage van de AB'er beperkt blijft tot het schrijven van het handelingsplan en geregelde gesprekken met student en begeleider is dat ook geen probleem. Als de AB'er ook gevraagd wordt om bij te dragen in de professionalisering van begeleiders en team dan blijken er verschillen tussen AB'ers te bestaan, waardoor sommige wel andere minder goed voldoen. Twee teams hebben last gehad van de inzet van wisselende AB'ers en de lage frequentie van hun gesprekken. Het blijkt hier om een uitzonderingssituatie te gaan van een niet goed functionerende AB'er die inmiddels vertrokken is.

De teams waarderen de AB'ers op de eerste plaats om de praktische bijdragen die ze leveren, maar vinden dat wel vaak te weinig. Ze willen dat de werkdruk voor de LGF-begeleider vermindert en ervaren het louter voeren van gesprekken als ballast en te weinig bijdragen aan de (verbetering van de) begeleiding van de LGF-student.

Ook blijkt waardering voor de AB'er als deze een bijdrage levert aan de professionalisering, meestal impliciet tijdens de gesprekken over de studenten. Volgens tweeteams zou deze bijdrage kunnen afnemen naarmate de LGF-begeleiders van een team meer deskundigheid opgedaan hebben door ervaring of zelfstudie.

Waardering is er ook voor de mogelijkheid van de AB'er als specialist gebruik te maken ingeval de LGF-begeleider gedrag bij LGF-studenten waarneemt dat niet past in het beeld van de oorspronkelijke indicatie.

Twee LGF-begeleiders vonden dat AB'ers teveel PO-georiënteerd ("studenten als kinderen behandelen") zijn en te weinig ervaring in het MBO hebben. Eén geïnterviewde vond dat de AB'er meer betrokken moest worden bij de koppeling van de LGF-student en de stageplaats.

Twee LGF-begeleiders geven aan dat ze externe positie van de AB'er niet waarderen. Ze zouden meer praktische ondersteuning in het team willen hebben. In één team zijn daarmee positieve ervaringen opgedaan.

4.2.8 STUDENTEN SUCCES CENTRUM

"ROLLEN EN BIJDAGEN NIET ALTIJD DUIDELIJK"

Alle teams ervaren de rol van het SSC vooral als coördinator bij de aanmelding, intake en plaatsing van studenten. Eén team doet de intake en plaatsing zelf, maar informeert het SSC wel.

Veel minder zicht is er op de rol die SSC speelt bij de aanvraagprocedure voor een LGF. Incidenteel doet een begeleider een beroep op een SSC-collega voor specifieke (tweedelijns) hulp bij de begeleiding van een LGF-student. Ook maken sommige teams gebruik van deskundigheidsbevordering door het SSC.

In enkele gevallen geven teams aan niet goed geïnformeerd te zijn over de mogelijke bijdragen van het SSC.

Een check bij het SSC leverde het inzicht op dat teams vaak onvoldoende op de hoogte zijn van procedures en de rol die het SSC daarbij speelt, onder andere rond intake en plaatsing van LGF-studenten. Ook richt de kritiek op de lange duur en "bureaucratische rompslomp" bij nieuwe LGF-aanvragen zich ten onrechte vaak op het SSC.

"POSITIEVE WERKRELATIES"

Positieve werkrelaties met het SSC ontstaan volgens vijf teams op basis van bestaande individuele contacten. Naarmate een team vindt dat ze intern over voldoende deskundigheid beschikken zoekt men minder de ondersteuning van het SSC. Sommige teams vinden ook dat het SSC te veel oplegt, vooral bij het aannemen van studenten.

In de toekomst zouden twee teams graag één persoon vast verbonden willen zien aan het team, met verstand van de problematiek van LGF-studenten en in staat om praktische hulp te bieden in de begeleiding en eventuele de tweede lijn. Dat zou zowel een AB'er als een SSC-medewerker kunnen zijn.

4.2.9 FINANCIEN EN FACILITEITEN

"LGF IS BESTEMD VOOR EXTRA BEGELEIDING"

Vijf LGF-begeleiders hebben geen of slechts een vaag beeld van de financiële middelen die het team ontvangt voor de extra begeleiding van LGF-studenten. De managers zijn wel op de hoogte en zetten de middelen in ten behoeve van formatie-uren voor de LGF-begeleiders. Die inzet wordt verantwoord door de afdeling financiën op basis van het formatieplan en het jaarverslag.

Bij tussentijdse aanvragen ontstaat er soms een probleem als er van meet af aan extra begeleiding moet worden geboden. Daar zijn dan geen formatie-uren voor beschikbaar. Maar er zijn ook teams die dezelfde begeleiding zouden bieden, ook als er helemaal geen extra middelen tegenover zouden staan.

Eén opleidingsmanager vindt dat de het deel van de financiering die het opleidingsteam ten deel valt te klein is ten opzichte van het deel dat het REC voor die LGF-student te besteden heeft, gegeven de begeleidingstijd die beide partijen investeren.

“RUSTIGER LEER/WERKRUIMTEN”

Extra leermiddelen zijn volgens de teams niet nodig voor cluster 4 studenten. Voor de enkele studenten in cluster 1 en 2 worden specifieke voorzieningen ingekocht: doventolk, geluidsapparatuur.

Zes teams vinden de grootte en drukte van de campus en de huisvestingsproblemen niet gunstig voor LGF-studenten. Bij een ICT-team bestaat de voorziening van een prikkelarme leeromgeving. Voor sommige opleidingen zou dat geen oplossing zijn, vanwege de aard van de opleiding en het actuele onderwijsconcept (veel interactie, werken in kleine groepen). Teams maken voor gesprekken met LGF-studenten veel gebruik van kleinere spekkamers.

4.2.10 TEVREDENHEID

“STUDENTEN DOEN HET GOED”

LGF-studenten vallen minder of net zo vaak uit als hun collega-studenten, weten sommige van de geïnterviewden. Volgens de LGF-begeleiders zijn de LGF-studenten over het algemeen tevreden over de geboden begeleiding en hun resultaten. LGF-begeleiders stellen dat vast in de gesprekken met de studenten. Dat wordt niet schriftelijk vastgelegd. Verbeteracties komen voort uit incidenten. Een enkele student vindt de extra-begeleiding maar “gedoe” en wil ervan af.

Collega-studenten hebben soms last van LGF-studenten, vooral als er meerdere in hun klas zitten. Dit is één van de redenen voor de specifieke voorziening in een van de ICT-teams en ook voor de limiet die ze gesteld hebben om maximaal vijf LGF'ers in een klas op te nemen.

“OUDERS WILLEN MEER”

Ook ouders zijn tevreden, maar de meeste LGF-begeleiders geven aan daarover weinig directe informatie te hebben. Een enkele begeleider geeft aan meer contacten met ouders te willen onderhouden. Soms zijn er ouders die niet tevreden zijn over de begeleiding en zijn er leraren die niet in staat zijn om goede antwoorden te geven op hun vragen. Sommige ouders verwachten naar de mening van een LGF-begeleider teveel van de school.

“COLLEGA'S ERVAREN LAST”

Ook collega-leraren en begeleiders zijn doorgaans tevreden over de begeleiding van LGF-studenten, hoewel voor sommigen de inspanningen wel zwaar wegen. Ze hebben het gevoel niet te kunnen leveren wat ouders wensen voor hun kind, voelen zich soms onmachtig en hebben last van kritiek omdat ze te weinig deskundig zijn.

Vier teams geven aan dat de specifieke begeleiding werkt en, voegen de meesten eraan toe, je zou het ook de andere studenten gunnen. Een enkele begeleider en manager geeft aan wel meer deskundigheidsbevordering te willen doen met het hele team rond de begeleiding van LGF-studenten, omdat ze twijfels hebben over het niveau van de deskundigheid van hun collega's. Ook dit gegeven is onderwerp van teamvergaderingen, maar niet van een specifieke (schriftelijke) evaluatie.

“PRAKTIJKOPLEIDERS GEEN BIJZONDERHEDEN”

Over de waardering van praktijkopleiders zijn geen bijzonderheden bekend anders dan wat in gesprekken met de BPV-begeleiders besproken wordt. Ze lijken over het algemeen tevreden te zijn over de begeleiding door de opleidingsteams en de informatie over de studenten.

“AB'ERS HEBBEN OOK KRITIEK”

Ook AB'ers zijn meestal tevreden volgens de teams; details ontbreken. Bij één team zijn de AB'ers niet tevreden en vinden ze dat er meer individuele begeleiding geboden moet worden op basis van vaste afspraken.

“INSTELLINGEN EN BEDRIJVEN TEVREDEN”

Instellingen en bedrijven zijn tevreden, voor zover ze op de hoogte zijn van de specifieke kenmerken van een LGF-student. Ze beoordelen de LGF-student op dezelfde manier als reguliere studenten. Soms is men wat milder voor LGF-studenten. Er zijn geen systematische evaluaties voorhanden. Sommige bedrijven willen niet te veel LGF-studenten achter elkaar een stageplaats bieden.

“VERVOLGONDERWIJS ONBEKEND”

Over de tevredenheid van vervolgonderwijs is niets bekend bij de teams. Wel werd opgemerkt dat sommige LGF-studenten voor een HBO-vervolg kiezen na hun MBO-4 opleiding omdat ze onzeker zijn over een vervolg op de arbeidsmarkt. Anderen gaan juist werken omdat ze weten dat er in het HBO weinig extra begeleiding geboden wordt. Over resultaten van LGF-studenten op het HBO is niets bekend bij de teams.

“OPLEIDINGSMANAGERS ZIEN VERBETERMOGELIJKHEDEN”

Opleidingsmanagers zijn over het algemeen tevreden over de begeleiding van LGF-studenten en de resultaten die de teams ermee boeken. LGF-studenten doen het volgens hun waarneming niet slechter dan reguliere leerlingen, soms en zeker bij ICT, doen ze het zelfs beter. Vaak zet de confrontatie met de extra-begeleiding van LGF-studenten hen aan ook de begeleiding van de reguliere studenten ter discussie te stellen. Het onderscheid is vaak niet te maken op wat de studenten eigenlijk nodig hebben aan (extra) begeleiding. Een van de managers pleit voor een integrale aanpak, waarbij de extra middelen voor de LGF-student ten goede komen aan de begeleiding van heel de studentengroep van één mentor/loopbaanbegeleider. Zo zou ook de AB'er voor de hele groep studenten beschikbaar moeten zijn.

Sommige managers geven aan niet tevreden te zijn over de loopbaanbegeleiding van hun teams en zetten zich in voor verbetering.

Kritisch zijn de managers vooral over de bureaucratische rompslomp die de aanmeldingsprocedure met zich meebrengt. Zij doen daarin dan ook een stevig beroep op de AB'er, ook al is die niet altijd de aangewezen persoon voor dergelijke klussen.

De sectordirecteuren zullen volgens de opleidingsmanagers doorgaans niet in detail geïnformeerd zijn over beleid en resultaten van de begeleiding met betrekking tot LGF-studenten.

4.3 RELATIE STUDIERESULTATEN EN BEGELEIDINGSVORMEN

Om een onderlinge vergelijking mogelijk te maken tussen beleid, begeleidingsvormen en condities van de top-8 opleidingsteams, gerelateerd aan de studieresultaten van hun LGF-studenten hebben we de onderscheidende karakteristieken van de drie opleidingsteams met de meeste LGF-studenten in een tabel (figuur 20) vergeleken met die van drie opleidingsteams met minder LGF-studenten. De gegevens over twee schooljaren zijn meegenomen om de vergelijking te kunnen baseren op redelijke aantallen LGF-studenten. Twee a-typische teams hebben we in deze vergelijking buiten beschouwing gelaten. De één is GWS1 dat prima presteert (nauwelijks uitval onder LGF-studenten) maar slechts 7 van de 183 studenten hebben een LGF. De ander is GWS2 dat minder lijkt te presteren, maar ook slechts 9 van de 176 studenten met een LGF begeleidt. De beide ICT-opleidingsvarianten zijn gesplitst opgenomen in de tabel (TV1a en TV1b).

Figuur 21 is een tabel met een verklaring van de gebruikte waarderingen in de vorige tabel.

Figuur 22 is een tabel met een “Deltion-vertaling” van de modellen beschreven die uit het ECBO-onderzoek (Petit e.a., 2010) volgden. Uitgangspunt daarbij is de Deltion-onderwijsstandaard voor studieloopbaan (SLB)-begeleiding. Deze standaard is nog niet in alle teams ingevoerd.

| team | LGF-studenten in 08/09 en 09/10 | | | karakteristieken | | | | |
|------|------------------------------------|------|-------|--|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------|-------|
| | abs | perc | VSV | "Cluster 4 – vriendelijkheid" van opleiding en werkveld | specifiek LGF- beleid | specifieke LGF- professionaliteit | samenwerking SSC/AB'er | model |
| TV1a | 50 | 5,9% | 2,0% | ++ | ++ | ++ | + | C |
| TV1b | 19 | | 10,5% | + | + | + | + | C |
| ED1 | 44 | 4,4% | 13,6% | + | + | +/- | +/- | B |
| TV2 | 47 | 3,9% | 14,9% | + | + | + | +/- | B |
| ED2 | 16 | 1,5% | 12,5% | - | -- | -- | - | A |
| TV3 | 34 | 2,3% | 26,5% | - | --- | --- | - | B |
| GWS3 | 19 | 1,5% | 26,3% | -- | -- | -- | +/- | B |

Figuur 20: vergelijking opleidingsteams op studieresultaten LGF-studenten en teamkarakteristieken

| score \ karakteristiek | +++ | ++ | + | +/- | - | -- | --- |
|--|---|--|--|--|---|---|---|
| "cluster 4 – vriendelijkheid" van opleiding en werkveld | structuur en cultuur zeer gunstig voor studenten met cluster-4 beperkingen | idem, gunstig | idem, redelijk gunstig | idem, neutraal | idem, minder gunstig | idem, ongunstig | idem, zeer ongunstig |
| specifiek LGF- beleid | expliciet beleid t.a.v. begeleiding van LGF- studenten | er is wel beleid, maar niet beschreven | er is nauwelijks beleid, wel specifieke aandacht | geen beleid, wel aanzet | geen beleid, wel aandacht voor zorg | geen beleid, wel studie- loopbaan- begeleiding | geen beleid, minimaal begeleidings- aanbod |
| specifieke LGF- professionaliteit | alle LGF- begeleiders specifiek geschoold | enkele LGF- begeleiders specifiek geschoold | één LGF- begeleider specifiek geschoold | geschoolde studieloop- baan- begeleiders met aandacht voor zorg | geschoolde studieloop- baan- begeleiders | studieloop- baan- begeleiders | alleen mentoren |
| samenwerking met SSC en AB'er | met beide uitstekend | met één van beide minder goed | met beide ok | neutraal | met één van beide niet goed | met beide niet goed | met één van beide slecht |

Figuur 21: toelichting scores

| <i>model</i> | A. SPECIALIST ONDERSTEUNT | B. SEGMENTATIE TAKEN | C. SPECIALISTEN BEGELEIDEN | D. INTEGRALE BENADERING |
|---------------------|---|--|--|---|
| <i>omschrijving</i> | Ondersteuning van leraren die LGF-student begeleiden is een taak van één geschoolde leraar. | Enkele SLB-begeleiders doen LGF-begeleiding erbij; leraren zonder SLB-taken houden zich uitsluitend met onderwijs bezig. | Taakverdeling tussen specifiek geschoolde LGF-begeleiders en SLB-begeleiders en leraren die niet specifiek geschoold zijn. | Alle teamleden doen ook SLB en LGF-begeleiding; allen zijn specifiek geschoold voor beide taken. |
| <i>indicatie</i> | Bij zeer weinig LGF-studenten | Bij meer LGF-studenten | Bij veel LGF-studenten | Ideaal onder alle condities |
| <i>voordelen</i> | Lage kosten; geen coördinatieproblemen | Meer flexibiliteit | Capaciteit af te stemmen op aantal LGF-studenten; voldoende deskundigheid | Hoge mate van flexibiliteit in capaciteit en deskundigheid; maximale betrokkenheid van alle collega's |
| <i>nadelen</i> | Collega's ontlopen begeleiding; risico voor overbelasting van de specialist. | Risico dat collega leraren niet betrokken zijn, overbelasting begeleiders, te veel accent op hulpverlening. | Risico van stigmatisering LGF-studenten; fragmentatie van begeleiding; collega's niet betrokken; afstemmingsproblemen | Hoge kosten; kritieke factor: belastbaarheid van leraren |

Figuur 22: toelichting modellen

Conclusies relatie studieresultaten begeleidingsvormen:

- De opleidingsteams waar de meeste (interne en externe) condities in orde zijn, boeken de beste resultaten met hun LGF-studenten.
- Het begeleidingsmodel (C) waarbij specifieke deskundigheid ontwikkeld is bij SLB-begeleiders die zich exclusief richten op de begeleiding van LGF-studenten lijkt de beste resultaten op te leveren onder de specifieke condities van betreffende opleidingsteams.

5 CONCLUSIES en AANBEVELINGEN

Het onderzoek moest antwoord geven op de volgende vragen:

1. Wat zijn de belangrijkste kenmerken van de LGF-studenten die vanaf 1 januari 2006 staan ingeschreven bij Deltion? Welke veranderingen zijn er in de samenstelling en grootte van deze groep opgetreden? Welke (studie)resultaten heeft deze groep tot nu toe behaald? Hoe verhouden deze kenmerken zich tot die van de totale populatie?
2. Wat is het actuele beleid en wat houdt de actuele uitvoeringspraktijk in van opleidingsteams die met LGF-studenten werken? Wat is de relatie van de onderscheiden beleidsplannen en praktijken met de studieresultaten van de LGF-studenten?

Hier volgen conclusies uit de antwoorden op deze vragen. In een volgende paragraaf zijn een aantal aanbevelingen geformuleerd.

5.1 CONCLUSIES

KENMERKEN

Kenmerkend voor de groep LGF-studenten is vooral de snelle groei van het aantal studenten, vanaf 2006, het jaar dat het MBO gebruik kon gaan maken van de LGF-regeling. Het is dan ook niet zo verwonderlijk dat we aanvankelijk een vrij hoog voortijdig schoolverlaten (VSV) constateren, dat in de afgelopen jaren echter weer sterk is afgenomen. Mogelijk is deze periode noodzakelijk geweest om structuur en deskundigheid op te bouwen rond de begeleiding van de LGF-studenten. Het gegeven dat opleidingen met relatief veel LGF-studenten betere prestaties leveren dan die met minder LGF-studenten zou dit kunnen bevestigen. De in sommige van deze teams minder goede prestaties van reguliere studenten moet teams waakzaam houden voor “overconcentratie” van hun begeleidingsinzet op “geïndiceerde” studenten.

Het merendeel van de LGF-studenten heeft een beperking in cluster-4, met name in het autisme spectrum. Ze kiezen doorgaans voor wat kortere opleidingen en een wat lager niveau dan reguliere studenten doen. Dit kan direct met hun beperking samenhangen, hoewel de cognitieve ontwikkeling van cluster-4 studenten niet achter hoeft te blijven bij die van reguliere studenten. Nader onderzoek zou aan kunnen tonen dat begeleiders de capaciteiten van deze studenten te laag ingeschat hebben. Een daarop gebaseerde begeleiding leidt dan tot voorzichtige keuzen en mogelijk tot te weinig cognitieve uitdaging.

LGF-studenten vinden we vooral terug in opleidingen die door de sector techniek verzorgd worden. De werkvorm van de opleidingen, de branche die gewend is aan medewerkers met bijvoorbeeld autistische kenmerken dragen hier zeker toe bij. Opleidingen en werkvelden die meer sociale interactie vragen zijn mogelijk minder geschikt voor LGF-studenten met autisme stoornissen.

BELEID EN PRAKTIJK

Het antwoord op de tweede vraagstelling van het onderzoek is dat opleidingsteams geen expliciet beleid geformuleerd hebben ten aanzien van de begeleiding van studenten met een leerlinggebonden financiering. Wel bestaan er in teams afspraken over de aanpak van die begeleiding. Schriftelijk zijn die alleen terug te vinden in taakverdelingen (plan van inzet). Deze begeleidingsaanpak ontstaat in de praktijk van alledag. Impliciet is dat natuurlijk ook “beleid” en in ieder geval visie, getuige de betrokkenheid en motivatie waarmee teams de begeleiding ter hand nemen. In die praktische aanpak blijken de verschillen, die opmerkelijke samenhang vertonen met de studieresultaten van de LGF-studenten. De condities die een positief resultaat bevorderen lijken te bestaan uit een samenhang tussen:

- Intensieve begeleiding: toegewijde extra aandacht en inspanningen specifiek gericht op LGF-studenten.
- Goede organisatie: gestructureerde uitwerking van de begeleiding.
- Beschikbaarheid van specifieke deskundigheid: kennis en vaardigheden ten aanzien van LGF-studenten met cluster 4 beperkingen.

Op het resultaatcriterium “voortijdig schoolverlaten” (VSV) scoren teams die in meer of mindere mate voldoen aan bovenstaande condities beter dan teams die hieraan niet of in beperkte mate voldoen.

Maar ook de context is van belang, zoals hierboven aan de hand van het kwantitatieve onderzoeksdeel is geconcludeerd. Op grond van het kwalitatieve onderzoek kan hieraan nog worden toegevoegd dat bij enkele teams de gedragsproblematiek van de totale groep studenten zo zwaarwegend lijkt te zijn dat ondanks het voldoen aan positieve condities de resultaten onvoldoende blijven. In andere teams met minder soortgelijke problematiek blijken de resultaten van LGF-studenten dan vaak beter of gelijk te zijn in vergelijking met die van reguliere studenten.

In onderstaande rubrieken zijn deze algemene conclusies verder uitgewerkt.

VISIE EN BELEID

Waar de visie doorgaans beperkt blijft tot het doel “het behalen van een diploma” en “alle studenten gelijk behandelen” is de noodzaak klein om specifiek beleid gericht op de begeleiding van LGF-studenten te formuleren. Teams werken dan in lijn met het “eigen beleid” gericht op studieloopbaanbegeleiding, uitgebreid met (standaard) een extra uur per week voor een individueel gesprek met de LGF-student. Veel teams met die visie zien geen noodzaak voor specifieke deskundigheid en vaardigheden op het terrein van cluster 4-beperkingen. Begeleiders handelen op basis van de eigen overtuiging dat alle studenten zo hun eigen specifieke problemen hebben en dat je in de studieloopbaanbegeleiding daarmee rekening houdt. Er is sprake van een impliciet beleid, dat niet altijd gedeeld wordt en niet overeen hoeft te komen met expliciet Deltion-beleid. Aanzetten tot het opstellen van beleidskaders ontstaan bij teams die met veel toewijding en inzet de LGF-studenten begeleiden en merken dat er grenzen zijn.

BEGELEIDING

Ondanks het standaard gekozen begeleidingsmodel (“wekelijkse individuele gesprekken van een uur”) zijn er verschillen, vooral in de organisatie van de begeleiding en de aanwezigheid van deskundigheid, die mogelijk mede het studieresultaat van de LGF-student bepalen. Een vaste structuur in de opzet van gesprekken, evaluaties met (ervaren) AB’ers, betrokkenheid van ouders, werken met een (handelings- en/of een behandelings)plan, verslaglegging van gesprekken en evaluaties met betrokkenen komen meer voor bij teams met goede resultaten van LGF-studenten dan bij teams waar LGF-studenten vaker voortijdig uitvallen.

Een specifiek punt van aandacht is de aansluiting van de begeleiding bij het onderwijsconcept van een opleidingsteam. Naarmate ook dit onderwijsconcept een vaste structuur heeft, sluit dit beter aan bij de gestructureerde begeleiding. Ook de indeling van de onderwijsruimten maakt deel uit van deze structuur, c.q. onderwijsconcept. Studenten met cluster 4-beperkingen hebben baat bij een individuele opleidings- en begeleidingsaanpak en het gebruik van rustige (prikkelarme) werkruimten.

AANNAMEBELEID EN INTAKE

Het aangekondigde beleid waarin bij de aanname en plaatsing van studenten meer onderscheid gemaakt kan worden naar “leercondities” als opleidingsniveau, motivatie en beroepsbeeld vindt nu al weerklank bij de opleidingsteams. Drempelloze instroom bestaat formeel nog steeds, maar onder aanvullende condities. Die leiden ertoe dat studenten een gericht advies krijgen om een bepaalde opleiding wel of niet te volgen. De bemiddeling van het SSC naar een andere passende opleiding is

daarin onmisbaar, waar teams hun advies beperken door aan te geven dat de student beter niet binnen hun opleiding geplaatst kan worden. Een dergelijke aanpak kan alleen goed functioneren als er transparantie bestaat voor alle betrokkenen op grond waarvan studenten welke adviezen meekrijgen, c.q. welke voorwaarden opleidingen stellen bij het aannemen van studenten. Uit het onderzoek blijkt niet dat dat nu al het geval is.

Teams blijken slecht geïnformeerd te zijn over de aanvraagprocedure voor een LGF-toekenning. Dit werkt onterechte irritaties in de hand ten aanzien van de uitvoerders (SSC) van deze procedure, die van hun kant misschien een extra inspanning moeten leveren om iedereen optimaal te informeren. Ook tussentijdse informatie over het procesverloop is gewenst.

BEROEPSPRAKTIJK

De zoektocht naar “gunstige condities voor studenten met cluster 4-beperkingen” loopt van de opleiding door naar de beroepspraktijk waarin de student leert en werkt en uiteindelijk een baan hoopt te vinden. Naarmate deze praktijk meer kenmerken heeft van gestructureerd, individueel werk, in een rustige omgeving, met collega’s en leidinggevenden die de problematiek erkennen en respectvol benaderen, komen LGF-studenten beter tot hun recht.

Er lijkt een dilemma te bestaan tussen wel of geen moeite doen om de meest gunstige stageplaats voor LGF-studenten te realiseren. Onder verwijzing naar de toekomst in het “harde” bedrijfsleven zien teams daar soms vanaf, zich niet realiserend dat dat soort bedrijfsleven voor veel LGF-studenten nooit een reële kans op een baan zal bieden. Positief is wel de neiging studenten zelf een zoveel mogelijk zelfstandige rol te laten spelen in de communicatie over hun beperking. Veel LGF-studenten zijn gevoelig voor stigmatisering. In de meeste gevallen lijkt een vorm van bemiddeling naar een passende stageplaats mogelijk en gerechtvaardigd.

LERAREN

De begeleiders van LGF-studenten krijgen hun taak toegewezen op grond van affiniteit en beschikbaarheid; soms speelt ervaring en deskundigheid een rol. De indruk dat het allemaal professioneler kan en moet is duidelijk. De vraag is echter op welke punten die professionaliteit moet toenemen. Dit bevestigt nogmaals de constatering van Wolschrijn (2008). Onder LGF-begeleiders lopen de meningen uiteen. Een deel is het met de meeste opleidingsmanagers eens dat er meer deskundigheid nodig is bij leraren op het specifieke terrein van studenten met een beperking (cluster 4). Een deel vindt dat niet nodig of vindt dat het geheel aan begeleidingsvaardigheden van leraren verbetering behoeft. In een derde variant wijzen sommigen op het functioneren van de AB’er als expert, als een model voor de toekomst: iemand in het team waarop begeleiders en leraren een beroep kunnen doen als de specifieke deskundigheid missen. In sommige teams voldoet de LGF-coördinator al aan dat profiel. Voor alle drie modellen is iets te zeggen zoals we in de vorige paragraaf aangaven. Bij een keuze zijn het aantal LGF-studenten en de kosten belangrijke criteria.

OUDERS

Ondanks de uitspraak van LGF-begeleiders en opleidingsmanagers dat ouders een belangrijke rol kunnen spelen in de begeleiding van LGF-studenten, blijkt dat het vooral de AB’ers zijn die de relaties met ouders onderhouden in plaats van de Deltion-collega’s, uitzonderingen daargelaten. Twee mogelijke oorzaken:

- AB’ers hebben de formele opdracht binnen het begeleidingssysteem om de relatie met de ouders te onderhouden; als ook leraren deze relaties moeten onderhouden kost dit extra afstemming en dus tijd, die er niet is. Dit probleem lost op als deze contactrol niet meer bij de AB’er neergelegd wordt, maar die verantwoordelijkheid bij de opleiding blijft.
- Leraren zijn geneigd een duidelijke scheiding aan te brengen tussen verantwoordelijkheden van de school en van de ouders. Zeker in de dominante onderwijsopvatting om studenten in het beroepsonderwijs naar meer zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid te begeleiden, zou de rol van ouders en verzorgers in de loop van de opleiding snel minder moeten worden. Veel teams huldigen de opvatting dat vanaf 18 jaar deze rol zelfs

uitgespeeld zou moeten zijn. Voor veel studenten met een beperking (cluster 4) is dat een misvatting.

AMBULANTE BEGELEIDING

De AB'er vervult primair een expert-rol en draagt secundair bij aan de begeleiding van de LGF-student, middels (evaluatieve) gesprekken, contacten met ouders en praktische bijdragen die vaak niet tot het formele takenpakket behoren (o.a. het schrijven van een handelingsplan). Alle teams waarderen deze rollen, mits door deskundige AB'ers uitgevoerd. De wens om zowel expertise als praktische capaciteit "dichtbij" en "op afroep" beschikbaar te hebben, drukt zowel de waardering uit voor hun bijdrage als een behoefte aan een conditie waaronder die nog beter tot haar recht kan komen. Voor sommige begeleiders zou deze rol in de tijd beperkt mogen blijven; voor anderen is blijvende beschikbaarheid gewenst, afhankelijk van de op dit moment ervaren handelingsverlegenheid bij de teams. Voor het ene team mag die rol beperkt blijven tot het bieden van aanvullende deskundigheid, voor het andere gaat het om "meer handen in de klas".

STUDENTEN SUCCES CENTRUM

Zoals iedere dienst heeft ook het SSC moeite met de noodzakelijke combinatie van (vraaggestuurde) servicetaken en (aanbodgestuurde) beleidsuitvoerende taken. Teams waarderen de eerste, vooral administratieve, coördinerende taken en het tweedelijnsaanbod. De beleidsuitvoerende taken van het SSC ervaren teams al gauw als autonomiebeperkend en te sturend. De gevolgen blijken: sommige teams volgen eigen procedures, zoeken zelf bilaterale werkcontacten en, hier vooral belangrijk, laten zich onvoldoende informeren over beleidsafspraken. Onterechte irritaties belemmeren de effectiviteit en efficiëntie van het SSC, bijvoorbeeld in procedures rond de aanvraag van LGF. Leraren/begeleiders en opleidingsmanagers blijken nogal eens niet volledig op de hoogte van de geldende afspraken binnen Deltion.

FINANCIËN en FACILITEITEN

Opmerkelijk dat vrijwel niemand het LGF-budget ontoereikend vindt voor de geboden begeleiding, behalve waar sprake is van misverstanden rond de "wachtijd" in de aanvraagprocedure. Dat lijkt echter meer een gevolg van gebrek aan inzicht in kosten en baten van de begeleiding dan tevredenheid over het budget. Toch is er een financieel probleem. Enkele teams geven aan dat ze de extra zorg voor LGF-studenten eigenlijk ook nodig vinden voor (een deel van de) reguliere studenten. Er zijn ook teams die dat onderscheid niet maken en alle studenten die dat nodig hebben extra begeleiding bieden, ongeacht de aanvullende LGF. De vraag komt op of de geormerkte en gesubsidieerde zorg voor LGF-studenten nog gerechtvaardigd is waar veel meer studenten die zorg nodig hebben, maar niet binnen de criteria vallen.

Het is duidelijk dat voor studenten met cluster 4 beperkingen de bestaande huisvesting niet optimaal is. Waar al dan niet provisorisch prikkelarme ruimten zijn gecreëerd erkennen begeleiders de waarde daarvan, ook al lijkt het geen doorslaggevende factor te zijn. Ook op dit punt bestaat de wenselijkheid om een dergelijke voorziening voor meer studenten beschikbaar te hebben, zoals we eerder concludeerden op grond van het onderzoek van Wolschrijn (2010).

TEVREDENHEID

Het merendeel van betrokkenen zijn naar de mening van de geïnterviewden tevreden met de resultaten die zijn bereikt met de (extra) begeleiding van de LGF-studenten. Weliswaar zijn LGF-studenten niet zelf aan het woord geweest, maar er is geen aanleiding om te veronderstellen dat zij niet tevreden zouden zijn. De onderzoeksresultaten tonen echter ook aan dat deze tevredenheid niet overall terecht is. Mogelijk ontbreekt het teams aan adequate feedback over de resultaten van hun inspanningen. Een andere mogelijke verklaring is dat de resultaten in sommige teams overeenkomen met verwachtingen die minder hoog gesteld zijn dan in andere teams.

5.2 AANBEVELINGEN

De bevindingen in dit onderzoek leiden tot de volgende aanbevelingen:

- Realiseer een systeem van adequate begeleiding van studenten met specifieke beperkingen minimaal de volgende condities:
 - Intensieve begeleiding: extra aandacht en inspanningen specifiek gericht op individuele studenten met specifieke beperkingen, uitgevoerd door toegewijde leraren en begeleiders.
 - Goede organisatie: gestructureerde uitwerking van de begeleiding, zowel naar inhoud en processen, als naar inzet van begeleiders.
 - Laagdrempelige beschikbaarheid van specifieke deskundigheid: achtergrondkennis en begeleidingsvaardigheden ten aanzien van de problematiek van studenten met beperkingen bij zoveel mogelijk leraren binnen een opleidingsteam.
- Differentieer in de begeleiding naar specifieke problemen bij studenten. Maar zorg dat de aandachtverdeling rechtvaardig blijft. De groep zorg-studenten is groter dan de formeel “geïndiceerde” groep. De ontwikkeling van een integraal ontwerp voor “passend onderwijs” zal tot een gedifferentieerde aanpak moeten leiden voor alle studenten die extra zorg nodig hebben. Een eenzijdig accent op inzet naar “geïndiceerde” zorgstudenten levert ook het gevaar op van een vorm van stigmatisering die leidt tot “pampering” (te lang en te intensief begeleiden, soepele beoordelingsnormen, te weinig uitdaging).
- Ontwikkel meer differentiatie in het onderwijsconcept, de werkwijzen en werkruimten waarin de begeleiding plaatsvindt. Onderwijsvarianten met meer structuur, werkruimten met minder “prikkel” zijn nodig voor een grote groep zorgstudenten. Maak daarbij onderscheid naar het aantal zorgstudenten, de aard van het beroep/werkveld waarvoor opgeleid wordt en de beschikbare deskundigheid binnen een team. Differentiatie vraagt ook om vergaande professionalisering van leraren.
- Zet in op extra professionalisering van leraren. Om te voorkomen dat iedere differentiatie een eigen geïsoleerd specialisme oproept en een relatieve deprofessionalisering van de niet-specialisten te weeg brengt, is in beginsel een “breedte-strategie” gewenst. Maar leraren hoeven ook weer niet massaal in kennis over specifieke stoornissen geschoold te worden. Een specialist met specifieke kennis kan voor een (of meerdere) opleidingsteam(s) concrete aanwijzingen geven gericht op de omgang met zorg-studenten (training on the job)⁷. Die specifieke kennis is mede noodzakelijk om verschillende effecten van eigen begeleidingsvormen te onderkennen en verbetering mogelijk te maken.
- Ontwikkel ook meer brede begeleidingsvaardigheden bij alle leraren, in combinatie met hun onderwijskundige competenties. In het bijzonder de bij sommige teams ontstane discussie over te lang begeleiden van studenten (“pamperen”), te veel of te weinig zelfstandigheid stimuleren, beoordelingsnormen verlagen voor een specifieke groep studenten vragen om verdergaande professionalisering van de begeleiding. Formuleer een set (minimum)eisen, vastgelegd in een begeleidingsprotocol.
- Ontwikkel criteria voor het maximaal toelaatbare aantal LGF-studenten dat “hanteerbaar” is voor een opleidingsteam. Plaats dit in een beleidskader betreffende de bredere vraag over het toelaten van een in aantal toenemende groep studenten met gedragsproblemen. Er zijn grenzen,

⁷ Een mogelijk uitwerking hiervan vonden we in het model van de “*embedded* ambulante begeleider” (Groeneweg, 2010).

alleen wanneer die bereikt zijn, blijkt veelal pas als de draagkracht van leraren ophoudt. De school ontkomt niet aan het stellen van normen in dit kader, vooral voor opleidingen waarvan bekend is dat ze veel studenten met sociaal-emotionele en gedragsproblematiek aantrekken.

- Ontwikkel instrumenten die een optimale “match” tussen student, opleiding en toekomstig beroep (beroepsbeeld en arbeidsmarktperspectief) bespreekbaar maken en die aanwijzingen opleveren voor de opleidingsperspectieven, c.q. het opleidingssucces van een student. Dergelijke informatie en voorlichting over wel of niet passende opleidingen dienen de (vaak te hoge) verwachtingen van studenten en ouders realistisch te stemmen en voortijdig schoolverlaten (VSV) te voorkomen.
- Ontwikkel een actief beleid “ouderparticipatie”. De rol van ouders blijkt vaak groter dan opleidingsteams veronderstellen, zeker waar het om zorgstudenten gaat, van welke leeftijd dan ook. Veel teams trekken formele leeftijdsgrenzen bij hun pogingen ouders te bereiken, sommige zien vooral de nadelen van betrokken ouders. Laat het contact met ouders niet aan (externe) deskundigen over maar betrek als team de ouders bij het onderwijs, zoals Deltion-sectoren dat ook met het werkveld doen.
- Blijf specifieke aandacht houden voor studenten met ernstige beperkingen. Velen van hen zullen nooit of slechts zeer beperkt zelfstandig kunnen wonen en in hun onderhoud kunnen voorzien. Beleids- en opleidingsdoelstellingen gericht op eenzelfde niveau van zelfstandig functioneren als reguliere studenten zijn voor veel van deze studenten dan ook niet realistisch. Ze kunnen onbedoeld de afstand naar een relatief zelfstandig bestaan voor de betreffende student zelfs vergroten door de negatieve ervaringen die dit oplevert. Laat ook hier meer differentiatie toe binnen de standaardisatie die de kwalificatiestructuur en de uitwerking van wettelijke vereisten (toezichtkader) oplegt.
- Zorg dat het administratieve systeem goed op orde is en gemakkelijk relevante informatie oplevert. Het onderzoek toont het belang van een goede monitoring aan, zowel van resultaten van studenten als van de opleidingscondities waaronder deze tot stand komen. Dat vraagt aanpassing van het administratieve systeem en systematisch onderzoek naar en reflectie op de werkwijze van opleidingsteams. De resultaten van deze monitoring dienen vooral als feedback voor de opleidingsteams.
- Organiseer de dialoog tussen leidinggevend en leraren die blijken weinig waarde te hechten aan administratieve verplichtingen en beleidsmatige (en expliciet vastgelegde) aansturing van hun handelen. Het is een breed erkend kenmerk van de “onderwijscultuur”, waarin de ervaren beperking van de professionele ruimte van leraren een belangrijke rol speelt. Een open dialoog tussen opleidingsteams en management over dit onderwerp is een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van bovenstaande aanbevelingen die noodzakelijkerwijs in beleidskaders moeten worden vastgelegd, wil een systematische verbetering mogelijk zijn.

NAWOORD

Dit onderzoek markeert de start van een Deltion-onderzoeksbeleid met een aantal ambities. Allereerst wil Deltion, door de eigen praktijk tot onderwerp van onderzoek te maken, een extra bijdrage leveren aan systematische kwaliteitsverbetering van die praktijk. Urgente problemen vragen snel en adequaat handelen; onderzoek past dan vaak niet in de eerste oplossingsgerichte acties. Toch moet er ook een meer systematisch proces volgen gericht op een meer duurzaam beleid. Evaluatie- en ontwerpgericht onderzoek zijn dan prima hulpmiddelen.

Een tweede ambitie van het onderzoeksbeleid is een bijdrage te leveren aan de professionalisering van leraren. In de afgelopen jaren hebben intussen tientallen leraren een masteropleiding gevolgd en daarin ervaring opgedaan met praktijkonderzoek. De bij die leraren ontwikkelde “onderzoekende houding” blijkt een sterk motiverende factor te zijn in het verder doorzetten van het professionaliseringsproces, zowel van de individuele leraar als van het betreffende opleidingsteam.

Een derde, deels hiermee samenhangende ambitie is nieuwe perspectieven te openen voor loopbanen van leraren die na een masteropleiding meer complexe taken op zich kunnen nemen. Het gaat dan vooral om taken die direct verbonden blijven met de uitvoering van het onderwijs. Praktijkonderzoek op schoolniveau, samenwerken met externe onderzoekers, bijdragen aan kennisontwikkeling en –deling passen in een dergelijk takenpakket.

Ten slotte past praktijkonderzoek in een integraal beleid gericht op het intensiveren van kennisontwikkeling, -deling en -toepassing zowel als inhoud van het onderwijs als van het onderwijzen. Dat kan op veel manieren, door (praktijk)onderzoek, maar ook door samenwerkingsprojecten op (inter)nationaal niveau met collega-instellingen en kennisinstellingen voor hoger onderwijs.

Het onderzoek naar LGF-studenten binnen Deltion had veel aspecten van bovenstaande doelstellingen in zich. De projectgroep bestond uit Deltion-leraren die een master-opleiding hadden afgesloten en een “leraar-in-opleiding” van Windesheim. We haalden kennis van universiteiten en onderzoeksinstellingen. Maar bovenal was het onderwerp en de vraagstelling van belang. Hoe begeleid Deltion de toenemende groep studenten met een beperking die mee willen doen in reguliere opleidingen? De vraag bleek exemplarisch voor de uitdaging, die veel leraren meer en meer ervaren, om die jongeren iets extra’s te bieden, die moeite hebben met het volgen van een opleiding, met gedragen op school, met het leveren van leerprestaties. Het onderzoek toont aan dat we op goede weg zijn, maar nog niet in de volle breedte van de school. Hier en daar ontbreken condities die beslist te verbeteren zijn, op Deltion-niveau, in opleidingsteams, in de samenwerking met anderen en in het gedrag van individuele leraren.

Het was een genoegen om aan dit onderzoek mee te mogen werken. We hopen dat het bijdraagt aan nog beter Deltion-onderwijs en we danken iedereen die met ons heeft meegewerkt aan dit resultaat!

Evelyn Plagman, Frans Hollander, Jan Jaap Siewers, Cees den Hartog

BIJLAGE: GERAADPLEEGDE BRONNEN

- Blok, H. & T. Peetsma (2006). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid*. Deelrapport 2: De positie van ouders in de samenwerkingsverbanden WSNS. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bokdam J., S. de Visser, S. Bouma & M. Engelen (2010). *Probleemanalyse niet-participatie jongeren. Een overzicht uit de literatuur. Een onderzoek in opdracht van Ministerie van SZW*. Zoetermeer: Ministerie van SZW.
- Broerse, A. & L. Spreij (2009). Parameters in de dynamiek van educatief partnerschap. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 483-492.
- Groeneweg, B. (2010). De embedded ambulant begeleider van dichtbij. *Zorg Primair*, 1, 6-11.
- Groot, J.B.L., de (2008). *Resultaten Kwaliteitsonderzoek. Ambulante Begeleiding 2008*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Haren, L. van, J. Wichers-Bots & A. Blonk (2008). Professionalisering door schoolspecifiek onderzoek. Een onderzoek naar het handelen van een team in veelvoorkomende situaties op een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 443-458.
- LCTI (2004). *Indicatiecriteria LGF en verschuivingen in leerlingenpopulatie van het (voortgezet)speciaal onderwijs*. Den Haag: Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling.
- Ledoux, F., S. Karsten, I. Breetvelt, Y. Emmelot & M. Heim (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs*. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Peetsma, T.T.P. & M.M. van Daalen (2009). *Keuzevrijheid in ambulante begeleiding; een inventarisatie van de perspectieven van ouders, scholen en REC's*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Petersen, H. (2010). *Over Autisme: Methodes voor ondersteuning en begeleiding*. Lelystad: Steunpunt Autisme Rec-Flevoland.
- Petit, R., R. Groenenberg & G. Kuijvenhoven (2010). *Over de grens. Begeleiding van zorgleerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs: beleid en praktijk*. Utrecht: ECBO.
- Rem, D. (2008). *Ervaren kwaliteit van de zorg door personen met autisme*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Smeitink, J. (2006). *Samen werken aan samenwerking*. Onderzoek naar de ontwikkelingen in de jeugdhulpverlening en het onderwijs en de factoren voor samenwerking in het verleden en heden. Enschede: Universiteit Twente.
- Sontag, L., B. van Wolput, J. Vermaas & A. Vloet (2005). *De stand van zaken in de WSNS-samenwerkingsverbanden in het schooljaar 2004-2005*. Tilburg: IVA.

Steensel, R. van & L. Sontag (2006). *Passend onderwijs in de praktijk. Ervaringen met innovatieve organisatievormen met betrekking tot de integratie van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs*. Tilburg: IVA.

Smeets, E., C. Ramakers, R. Schellingerhout, M. van den Wijngaart & M. Hovius (2008). *Het persoonsgebonden budget in het onderwijs*. Nijmegen: ITS.

Smeitink, J. (2006). *Samen werken aan samenwerking. Onderzoek naar de ontwikkelingen in de jeugdhulpverlening en het onderwijs en de factoren voor samenwerking in het verleden en heden*. Enschede: Universiteit Twente.

Sontag, L., R. van Steensel & B. van Wolput (2006). *Aanname- en plaatsingsbeleid van rugzakleerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA.

Stavenuiter, M. & R. Lammerts (2005). *Jonggehandicapten aan de slag*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Stoutjesdijk, R. & E.M. Scholte (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-169.

Tudjman, T., D. Verstegen & A. van de Vooren (2008). *De invoering van de rugzakregeling in het mbo. De 2e meting van de monitor over de invoering van de leerlinggebonden financiering in het mbo onder steunpunten en begeleiders*. Rotterdam: RISBO.

Velthooven, B. van (2008). Probleemgedrag in het voortgezet onderwijs vraagt om systeemdenkers. In: *Cahiers Speciale Onderwijszorg*, 16, 19-29. Tilburg: Fontys, Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Vergeer, M., H. Blok, T. Peetsma & E. Roede (2004). *De positie van ouders binnen de Regeling Leerlinggebonden Financiering. Ervaringen in de eerste maanden van het schooljaar 2003-2004*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.

Vijfeijken, M.M. van, C.C.J. Teurlings & K.H.P. Liebrechts (2010). *Ambulant begeleiders: op zoek naar nieuwe taken en rollen*. Tilburg: IVA.

Wolschrijn, H.J. (2008). *Een azuurblauwe oerwens. Met een autisme spectrum stoornis naar het MBO*. Zwolle: Deltion College, interne publicatie.

Wolschrijn, H. (2010). *Onderzoeksverslag De ASSist, Onderzoek naar de effecten van en zorgarrangement*. Zwolle: Deltion College, interne publicatie.