

Handleiding

GAS Geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

Auteurs

Judith Stoep
Marian Bruggink
Christel Dood
Noor van der Windt

Met medewerking van

Karin van Usen, Margje van der Schuit, Loes Luijten







Inhoud

VOORWOORD	5
1. INLEIDING	7
1.1. FORMATIEVE EN SUMMATIEVE EVALUATIE	7
1.2. DOELGERICHT, OPBRENGSTGERICHT EN HANDELINGSGERICHT WERKEN	8
1.3. GOAL ATTAINMENT SCALING: ACHTERGRONDEN EN ALGEMENE PRINCIPES	11
1.4. HOE WERKT GAS (IN EEN NOTENDOP)?	14
1.5. GAS IN HET ONDERWIJS.....	17
1.6. VOOR- EN NADELEN VAN DE WERKWIJZE.....	18
1.7. INTERNATIONALE BEVINDINGEN OVER HET GEBRUIK VAN GAS IN HET ONDERWIJS.....	19
1.8. BEVINDINGEN UIT HET PROJECT GAS GEVEN	20
1.9. GAS ALS INSTRUMENT IN PASSEND ONDERWIJS	21
1.10. REFERENTIELEVELS, KERNDOELEN, TUSSENDOELEN EN LEERLIJNEN	22
1.11. SAMENVATTING	23
2. DE GAS-SCHAAL VOOR PASSEND ONDERWIJS	25
2.1. STAP 1: BRENG DE BEGINSITUATIE IN BEELD	27
2.2. STAP 2: DEFINIEER HET INTERVENTIEDOEL	30
2.3. STAP 3: BESCHRIJF DE VERSCHILLENDE GAS-SCHAALNIVEAUS	33
2.4. STAP 4: GEBRUIK DE CHECKLIST	40
2.5. STAP 5: MONITOR DE VOORUITGANG EN STEL HET UITEINDELIJKE DOELNIVEAU VAST	41
3. GEBRUIKERSERVARINGEN	44
3.1. CASUS: KIND MET EMB	45
3.2. IN GESPREK OVER GAS	48
4. AANVULLENDE OVERWEGINGEN BIJ HET GEBRUIK VAN GAS	55
4.1. BALANS ZOEKEN IN HET WERKEN MET GAS	55
4.2. LEERLINGEN BETREKKEN BIJ GAS-DOELEN.....	55
4.3. VERGELIJKEN VAN LEERLINGGEGEVENS: GAS GEBRUIKEN OP EEN KWANTITATIEVE MANIER.....	56
4.4. LEERLINGEN MET EEN DEGENERATIEVE AANDOENING	56
5. BRONNEN	57
6. BEGRIPPENLIJST	60
7. BIJLAGEN	65
BIJLAGE A: GAS-FORMULIER	67
BIJLAGE B: STAPPENPLAN EN CHECKLIST	69
BIJLAGE C: VERTALING VRAGENLIJST OUDERS MAILLOUX ET AL., 2007 (P. 257)	70





Voorwoord

Het volgen van leerlingen met een individuele leerlijn is een uitdaging. Of het nu gaat om leerlingen in het speciaal onderwijs, of leerlingen die met extra ondersteuning in het (speciaal) basisonderwijs zitten; voor de leraren die deze kinderen in de klas hebben is het vaak niet eenvoudig om de individuele ontwikkelstappen zichtbaar te maken. Terwijl dat wel de wens is van de onderwijsinspectie, ouders, maar met name ook van de leraren zelf.

Het project *GAS Geven: Doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs* is voortgekomen uit de behoefte van leraren om kinderen met een ondersteuningsbehoefte beter te kunnen volgen. Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) maakte het mogelijk om in een kortlopend project zowel onderzoek als ontwikkeling uit te voeren, met deze handleiding als een van de resultaten. Samen met de digitale leeromgeving *GAS Geven* (een co-productie met Eduseries), wil deze handleiding een kader scheppen om Goal Attainment Scaling (GAS) in te zetten in het onderwijs.

De inzichten in deze handleiding zijn de opbrengsten van gezamenlijke activiteiten die het consortium GAS Geven hebben ondernomen. Een Community of Practice (CoP) van scholen voor regulier basisonderwijs (Stichting Skopos) en speciaal onderwijs (Mytyschool Roosendaal en Tytyschool de Maasgouw) hebben samen met ontwikkelaars en ervaringsdeskundigen (Expertisecentrum Nederlands, Stichting Milo en Radar) nagedacht over de inhoud van een trainingsmodule voor leraren voor het regulier basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs. We willen graag alle medewerkers van deze scholen en instellingen bedanken voor hun aandeel in het onderzoeksdeel van het project, het werken met GAS-schalen en hun reflectie op dit proces, aan de hand waarvan de ideeën en producten konden groeien.

Nijmegen, april 2017

Judith Stoep, Expertisecentrum Nederlands

Penvoerder project GAS Geven (NRO PPO Kortlopend, 405-15-511)



1. Inleiding

Laten we beginnen met een open deur: meten is weten in het onderwijs. Als je als leraar wilt weten wat de vooruitgang is van de leerlingen in je groep, dan staan er allerlei instrumenten tot je beschikking: van leerlingvolgsystemen, methodegebonden toetsen tot observatielijsten. Je stelt vast of je leerlingen 'op schema' zitten en of je aanpak/instructie effectief is geweest.

Een steeds groter wordende groep leraren heeft te maken met leerlingen die zich langzamer ontwikkelen dan de rest van de groep. Steeds vaker zijn deze leerlingen niet alleen in het speciaal (basis)onderwijs te vinden, maar ook in het reguliere basisonderwijs, als gevolg van de wet op Passend Onderwijs. Het gaat dan bijvoorbeeld om leerlingen die met ambulante begeleiding in een reguliere klas zitten. Voor het merendeel van deze leerlingen geldt dat ze een ander ontwikkelverloop hebben dan de rest van de klas en dat de onderwijstroute die ze volgen op maat is. Bij deze leerlingen kan het voorkomen dat ze in een schooljaar maar kleine ontwikkelstappen zetten. Ze gaan wel vooruit, maar dat wordt niet goed zichtbaar in de toets- en observatieresultaten die je hebt verkregen met behulp van gestandaardiseerde/genormeerde instrumenten.

In deze handleiding staat precies dát dilemma centraal: je wilt vastleggen wat de opbrengsten van jouw aanpak zijn voor alle kinderen in je groep, maar het ontbreekt je aan een manier om dat te doen voor kinderen die kleine stapjes zetten, in verband met een beperking in ontwikkeling en leren. We laten zien dat je aan de hand van **Goal Attainment Scaling**, een manier van **formatieve evaluatie**, **doelgericht werkt** aan de ontwikkeling van kinderen met een beperking. Of ze nu in het reguliere basisonderwijs zitten, of in het speciaal (basis)onderwijs.

1.1. Formatieve en summatieve evaluatie

In het primair onderwijs wordt een leerlingvolgsysteem (LVS) ingezet om de vooruitgang van de leerlingen op lange termijn vast te leggen. Op gezette tijden, bij aanvang, halverwege en aan het eind van ieder schooljaar, worden toetsen afgenomen om het niveau van de leerlingen te bepalen en de grote lijnen van de ontwikkeling binnen de groep vast te leggen. Wat je met een dergelijk leerlingvolgsysteem niet kunt beoordelen is wat het effect is van ondersteuning die je geeft om intensiever aan een vaardigheid te werken bij een specifieke leerling die een ondersteuningsbehoefte heeft. Ook zijn er

misschien activiteiten die je in je onderwijs doet, zoals het bieden van extra ondersteuning, waarvan je eigenlijk van tevoren niet goed weet wat het effect daarvan zal zijn op een leerling. In dat geval is het goed om vaker formatief te evalueren.

Formatief evalueren staat tegenover summatief evalueren. Bij **summatief** evalueren ga je na of een leerling de aangeboden lesstof goed beheerst. Je brengt de stand van zaken in kaart en neemt op basis van deze informatie een besluit. Dat besluit kan het toekennen van een rapportcijfer zijn, maar ook het advies voor overgaan/blijven zitten, verwijzing naar een ander schooltype of een advies voor vervolgonderwijs. **Formatief** evalueren daarentegen is niet gericht op het 'afrekenen' van de leerling, maar heeft als doel om je eigen onderwijsaanpak bij te kunnen stellen op basis van de vooruitgang die de leerling boekt. In het licht van de jaardoelen die je voor de leerling hebt gesteld, beschrijf je een aantal dichterbij liggende doelen die je gaat evalueren. Bij formatief evalueren zijn de evaluatiemomenten dus niet alleen maar gericht om het niveau van de leerling te bepalen, maar ook om je eigen aanpak en je eigen instructiewijze te evalueren, en die waar nodig bij te stellen.

1.2. Doelgericht, opbrengstgericht en handelingsgericht werken

Als we het hebben over doelen stellen in het onderwijs, dan worden er vaak verschillende termen gebruikt, zoals doelgericht, opbrengstgericht of handelingsgericht werken. In deze paragraaf lichten we de begrippen kort toe, geven we aan waar de overlap en de verschillen zitten, en bespreken we de betekenis van deze visies voor het bieden van passend onderwijs.

Bij **opbrengstgericht** werken gaat het om het formuleren van concrete doelen voor leerlingen, waarbij je gericht werkt om deze doelen te bereiken. Op deze manier werk je gestructureerd om de prestaties van leerlingen te maximaliseren (De Koning, 2011). Dit past goed bij de uitgangspunten voor passend onderwijs, omdat het hierbij gaat om het behalen van optimale resultaten voor álle kinderen. Hierbij is het belangrijk om **doelgericht** te werken: er worden leerdoelen en leerlijnen vastgesteld (De Koning, 2011) en leraren selecteren passende activiteiten ter invulling (Plein 013, 2015). Ook de instructie moet aansluiten op de gestelde doelen. Vervolgens bepaal je hoe de leerlingen gevolgd gaan worden in hun ontwikkeling en wat er met die gegevens wordt gedaan (De Koning, 2011). Je blijft de doelen bijstellen, je evalueert of door middel van de gekozen activiteiten het gewenste resultaat is behaald (Plein 013, 2015). Als een

school systematisch en doelgericht werkt aan het maximaliseren van de prestaties van de leerlingen, is er sprake van opbrengstgericht werken.

Een voorbeeld van opbrengstgericht en doelgericht werken bij rekenen is het opstellen van vier arrangementen: basis, talent, intensief en zeer intensief (Rooyakkers, 2012). In deze arrangementen wordt concreet vastgelegd wat de basis is van de lesstof die wordt aangeboden en hoe dit wordt gedaan. Dit wordt geformuleerd in doelen, vaardigheden en leertijd. Niet de methode is het uitgangspunt, maar de leerlingdoelen. Er wordt hierbij gewerkt volgens de 4D's: data, duiden, doelen en doen. *Data* staat voor het systematisch verzamelen van de leeropbrengsten van leerlingen. *Duiden* gaat over het analyseren van die gegevens. Vervolgens wordt er bij de *doelen* beschreven welk onderwijs er wordt geboden. Hierbij worden er ambities opgesteld en passende onderwijsarrangementen ontwikkeld. Tot slot worden bij *doen* de voorwaarden geschept die nodig zijn voor een passend onderwijsaanbod: voldoende leertijd, duidelijk onderwijsplan, activerende instructie en een leraar die beschikt over zelfreflectievaardigheden.

Tussen **handelingsgericht** werken en opbrengstgericht werken zijn er op het eerste oog met name overeenkomsten (Clijsen, Pameijer & Kappen, 2011). Zo gaan beiden uit van doelgericht werken en wordt het belang van hoge verwachtingen benadrukt. Daarnaast komt het groepsplan in beide werkwijzen naar voren, als manier om de verschillen binnen de groep te kunnen hanteren. Opbrengstgericht werken heeft dus een overlap met handelingsgericht werken, maar er zijn ook nuanceverschillen tussen beide aanpakken. Met handelingsgericht werken zoek je naar mogelijkheden om je onderwijs adaptief te maken (Clijsen, Pameijer & Kappen, 2011). Dat doen leraren door informatie over de leerling te verzamelen en op basis van verschillende bronnen de onderwijsbehoeften van leerlingen te benoemen. Daarbij wordt niet alleen gekeken naar de lees- en rekenprestaties van de leerling, maar ook naar andere aspecten, zoals het welbevinden van de leerling, diens gedrag en werkhouding, en talentontwikkeling. Op die manier krijgt de leraar inzicht in belemmerende en bevorderende factoren in de driehoek kind-onderwijsleeromgeving-ouderlijke ondersteuning. Deze manier van werken helpt schoolteams om effectief om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Handelingsgericht werken streeft naar een preventieve aanpak van onderwijs- en ontwikkelingsproblemen, door vroegsignalering en zo snel mogelijk adequaat handelen (Willems & Wieneke, 2013). Het versterkt de eigen kracht van de leerling, de ouders en de school door de aanpakken thuis en op school op elkaar af te stemmen. Het is een systematische manier van werken om zowel groepsdoelen als individuele doelen te

bereiken. Tijdens handelingsgericht werken zijn zeven uitgangspunten van belang (Clijsen, Pameijer & Kappen, 2011):

- De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal, zoals specifieke instructie en extra leertijd.
- Afstemming en wisselwerking tussen de leraar, ouders en de leerling.
- Ondersteuningsbehoeften van leraren om passend onderwijs te realiseren.
- Positieve aspecten, niet alleen van de leerling zelf maar ook van de omgeving. Deze aspecten zijn noodzakelijk voor het stellen en behalen van ambitieuze doelen.
- Samenwerking tussen de leerling en omgeving, die nodig is voor een effectieve aanpak.
- Doelgericht werken, waarbij het team korte en lange termijn doelen opstelt. Niet alleen voor het leren, maar ook voor de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren. De doelen worden geëvalueerd in een cyclus van planmatig handelen.
- De werkwijze is systematisch, stapsgewijs en transparant. Er zijn heldere afspraken wie wat doet, waarom, hoe, en wanneer.

Handelingsgericht werken kan dus als meeromvattend worden gezien ten opzichte van opbrengstgericht werken, omdat er ook pedagogische doelen worden gesteld en niet alleen didactische doelen. Handelingsgericht werken biedt structuur om op een systematische manier effectieve kenmerken in het onderwijs op te nemen, dus ook de kwaliteitsaspecten op het gebied van het onderwijsleerproces, zorg en begeleiding (Willems & Wieneke, 2013).

Met passend onderwijs krijgt een school de verantwoordelijkheid om elke leerling een passende onderwijsplek te bieden. Hierop sluit handelingsgericht werken goed aan. Om met diversiteit binnen een klas te kunnen omgaan wordt er bij handelingsgericht werken met een groepsplan gewerkt. In het groepsplan worden namelijk leerlingen geclusterd met vergelijkbare onderwijsbehoeften. Deze manier van werken maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding mogelijk, waardoor een schoolteam en leraar effectief kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas. Daarnaast ontstaan er mogelijkheden om een één-zorgroute uit te stippelen voor de leerling. Dan ontstaat er een integrale aanpak waarbij zowel de onderwijszorg binnen als buiten de school op elkaar worden afgestemd, om de leerling zo goed mogelijk te kunnen ondersteunen (Clijsen & Beek, 2011).

1.3. Goal Attainment Scaling: achtergronden en algemene principes

Het onderliggende idee voor **Goal Attainment Scaling** stamt uit de jaren '60, van Kiresuk en Sherman (1968). De letterlijke vertaling van Goal Attainment Scaling (GAS) is het inschatten van de mate waarin je je doel behaalt. Wat je met GAS in feite doet, is dat je op een systematische manier de uitkomsten van je doelgerichte aanpak registreert. Dat levert informatie op waarmee je je aanpak vervolgens kunt bijstellen. GAS is hiermee bij uitstek een instrument voor formatieve evaluatie.

Wat GAS bijzonder maakt, is dat je voor iedere leerling een doel formuleert. Dat doel hangt samen met een leerlijn die voor de leerling van toepassing is, en een vaardigheid waaraan je de komende periode (intensiever) wil gaan werken met de leerling. Het doel ligt in de **zone van naaste ontwikkeling** van de leerling (Vygotsky, 1978; Figuur 1.3.1). Dat is de afstand tussen het actuele ontwikkelingsniveau, waarbij de leerling zelfstandig een taak succesvol kan afronden, en het potentiële niveau, waarbij de leerling de taak kan uitvoeren met hulp van een ander. Door een leerling in een leersituatie te zetten die net iets meer van hem vraagt dan dat hij op dat moment kan doen, en adequate hulp te bieden, kan de leerling de stap gaan zetten naar een volgend niveau.



Figuur 1.3.1.

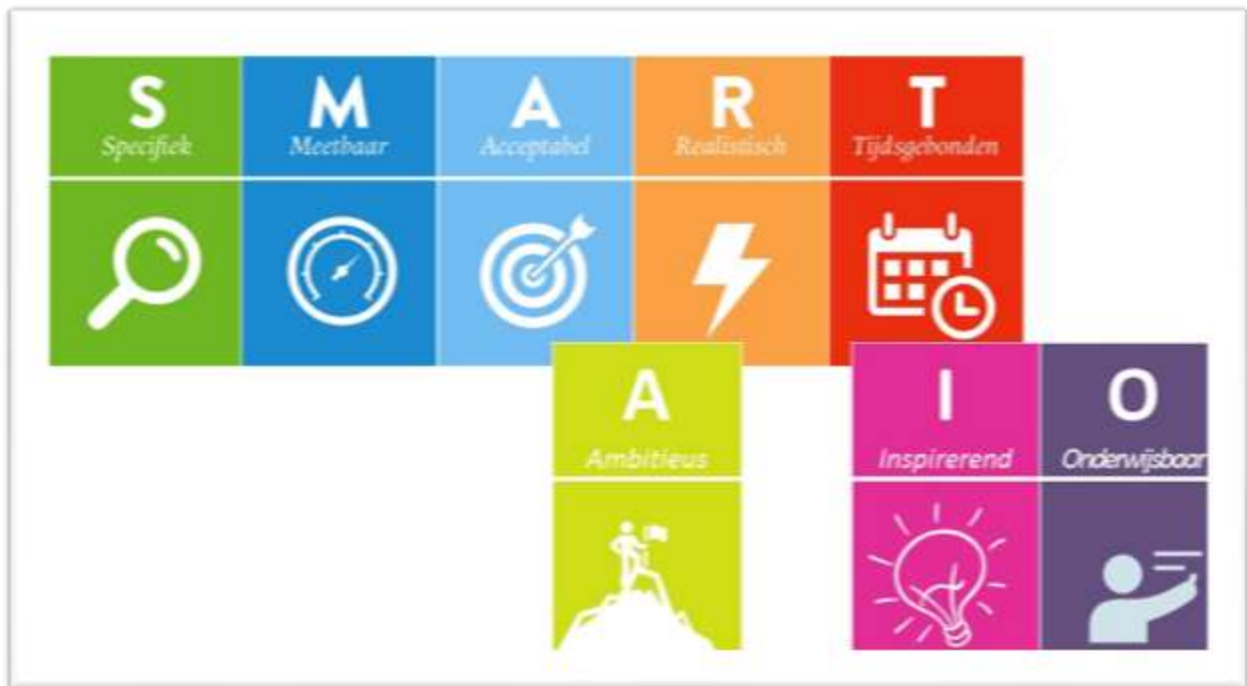
Zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) in relatie tot GAS-doel

Aan de hand van het doel maak je een schaal die je in die periode gaat gebruiken om de voortgang vast te leggen. Het gaat om een korte periode, bijvoorbeeld 3 à 4 weken. Je oefent met de leerling aan de doelvaardigheid en kijkt welk schaalniveau de leerling aan het eind van de periode bereikt heeft. Door te werken met een GAS-schaal maak je inzichtelijk of de leerling een kleine ontwikkelstap heeft gezet, een grote sprong heeft gemaakt, of juist stil is blijven staan. Het geeft jou informatie of de ondersteuning die je hebt geboden of de interventie die je hebt uitgevoerd, daadwerkelijk zoden aan de dijk zet. Je maakt inzichtelijk hoe de leerling vooruit is gegaan in de leerlijn.

Bij doelgericht of opbrengstgericht werken kijk je doorgaans alleen of het doel wel of niet behaald is door de leerling. Dat is met GAS anders: je bekijkt **in welke mate** het doel is bereikt. De leerling kan op basis van jouw aanpak/ondersteuning het doel helemaal hebben gehaald of slechts gedeeltelijk, maar het kan ook zo zijn dat het eindniveau boven verwachting blijkt te zijn of dat er sprake is van een achteruitgang. Al deze mogelijkheden kun je kwijt in de GAS-schaal.

SMA(A)RT(IO)

GAS-schalen worden altijd opgesteld met doelen die SMA(A)RT(IO) (Clijsen, Spaans, Hollenberg, Pameijer & Struiksma, 2014) geformuleerd zijn. In hoeverre iemand gemotiveerd is om een doel te bereiken en de hiervoor benodigde handelingen uit te voeren, is afhankelijk van het soort doel dat wordt gesteld. Doelen die bijvoorbeeld te moeilijk of juist te makkelijk zijn worden minder snel behaald, blijkt uit onderzoek (Locke & Latham, 2002). Het gaat er voornamelijk om dat er heldere doelen worden gesteld, dat duidelijk is wanneer de hulp klaar is en dat de doelen in het onderwijs uitvoerbaar zijn (Van Yperen, 2004). SMA(A)RT(IO) is afgeleid van SMART, een afkorting die mogelijk wat meer herkenning oproept (zie Figuur 1.3.2).



Figuur 1.3.2

SMA(A)RT(IO) (bewerking van <https://insights.webs.nl/blog/smart-doelstellingen-formuleren-is-dat-wel-zo-slim>)

Hieronder volgt een korte opsomming, met de drie extra letters, om even op te halen wat de letters ook al weer precies inhouden (Dekkers, De Viet, Eilander & Steenbeek, 2011; Clijsen et al., 2014):

- **Specifiek**: omschrijf het doel zo precies en concreet mogelijk, zodat het duidelijk is wat je wilt bereiken. Het gaat om gedrag of een resultaat waaraan een kwalitatief of kwantitatief gegeven verbonden is.
- **Meetbaar**: formuleer het doel zo dat het resultaat binnen 10 minuten waarneembaar is. Kijk daarbij of de waarneming zintuiglijk is.
- **Acceptabel**: zorg dat het doel ingebed is in de bredere leerlijn van de leerling. Kijk of de leerling, de ouders en jijzelf gemotiveerd zijn om het doel te bereiken.
- **Ambitieuus**: stel met hoge verwachtingen het doel vast.
- **Realistisch**: zorg dat het doel haalbaar en realistisch is voor de leerling en voor jouzelf.
- **Tijdsgebonden**: geef aan wat de start- en de einddatum is van de periode waarin je aan dit doel werkt.

- **Inspirerend:** zorg dat het doel de leerling, de ouders en jezelf stimuleert om over te gaan tot actie.
- **Onderwijsbaar:** zorg dat het doel binnen de groep/school uitgevoerd kan worden.

1.4. Hoe werkt GAS (in een notendop)?

De GAS-schaal die we hebben uitgewerkt voor het onderwijs bestaat uit 6 schaalniveaus en is afgeleid uit de oorspronkelijke GAS-schaal van Kiresuk en Sherman (1968), en aanvullingen van Dekkers en collega's (2011). Zij voegden een extra schaalniveau toe zodat ook een eventuele terugval zichtbaar kan worden (schaalniveau -3). Daarboven ligt schaalniveau -2. Dit schaalniveau vormt het startpunt, namelijk het huidige niveau van de leerling. Wanneer er vooruitgang plaatsvindt, maar het doel nog niet is behaald, spreken we over schaalniveau -1. Schaalniveau 0 is het doel dat je verwacht te bereiken binnen enkele weken. Wanneer de vooruitgang meer is dan het doel, dan is schaalniveau +1 bereikt en bij veel meer +2. In Figuur 1.4.1 vind je een visuele weergave van de betekenis van de schaalniveaus.



Figuur 1.4.1
Schaalniveaus GAS



Verderop in deze handleiding (in Hoofdstuk 2) gaan we uitgebreider in op het werken met een GAS-schaal. In deze paragraaf geven we alvast een voorproefje aan de hand van een voorbeeld.

Stel, je wilt de vooruitgang van een leerling, Eva, in beeld brengen. Je geeft haar al enige tijd extra ondersteuning bij auditieve synthese, door de woorden zingend (met verlengde klankwaarde; zie Schraven, 2011) aan te bieden, waarop Eva het hele woord zegt. Je weet dat deze leerling rond deze tijd van het jaar de klanken van klankzuivere woorden op mkm-niveau (medeklinker-klinker-medeklinker) op deze wijze zou moeten kunnen samenvoegen tot een woord. Je hebt ook gemerkt dat je de vooruitgang op deze vaardigheid moeilijk vast kunt stellen met de toets uit het leerlingvolgsysteem. Dat is voor jou een reden om een GAS-schaal te maken voor Eva, die zich specifiek richt op auditieve synthese. Je spreekt met je duo-collega en de RT-er bij jou op school af dat jullie extra gaan oefenen, in de hoop dat het Eva lukt om meer successen te behalen.

Bij het opstellen van een GAS-schaal is het belangrijk dat dit ook overgedragen kan worden aan een collega, zodat deze op dezelfde wijze toegepast kan worden. De doelen moeten daarom concreet worden geformuleerd. Ook in termen van meetbaarheid. Voor het vaststellen van het korte termijndoel kun je gebruik maken van het lange termijndoel uit het ontwikkelingsperspectief van de leerling en de tussendoelen en leerlijnen. Het korte termijndoel (schaalniveau 0) is gerelateerd aan het huidige niveau van de leerling (schaalniveau -2). Op dit formulier werk je ook de meetwijze concreet uit en de opdracht die de leerling daarbij krijgt.

Voor Eva maak je een GAS-schaal gemaakt (Figuur 1.4.2) op basis van haar huidige vaardigheden. Als je de auditieve synthese met haar oefent, lukt het haar om in 1 van de 5 gevallen het woord te zeggen op basis van de klanken die je haar aanbiedt. Als je extra met haar gaat oefenen, lukt het haar misschien wel om in iets meer dan de helft van de oefenwoorden tot een juiste synthese te komen.

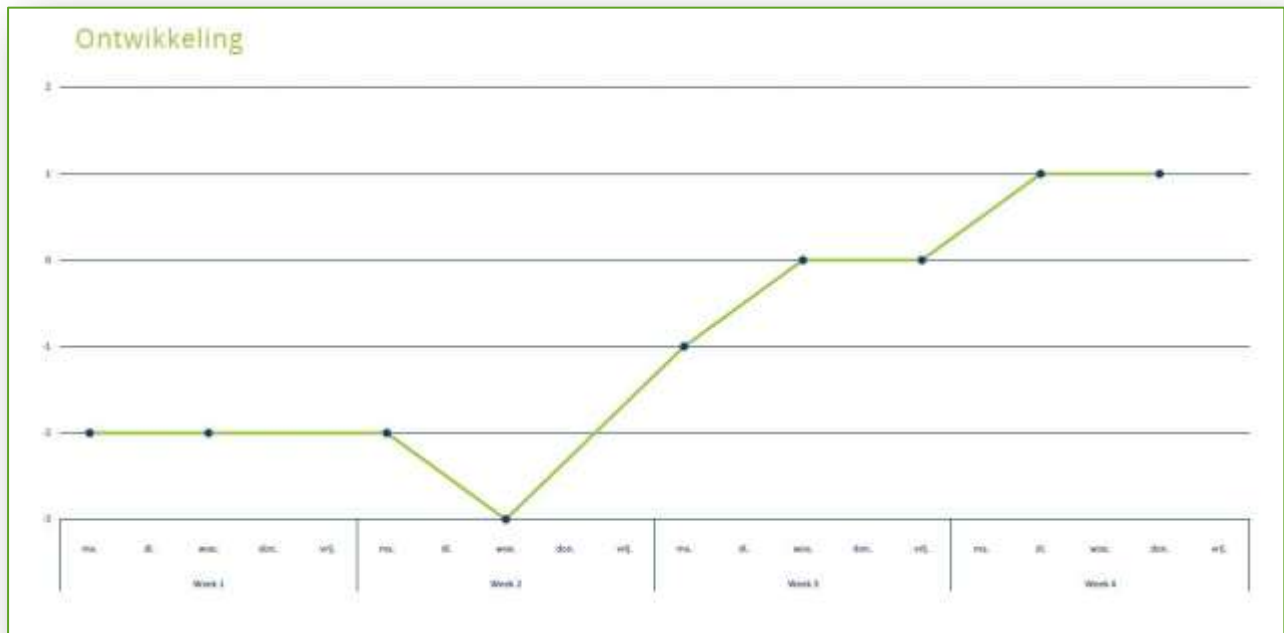


Figuur 1.4.2

Voorbeeld van een ingevulde GAS-schaal van leerling Eva

In een korte periode van drie à vier weken houd je de voortgang van leerling bij op het GAS-formulier. Daarbij ontstaat een grafische weergave van de ontwikkeling van de leerling (Figuur 1.4.3).

Eva vindt het in eerste instantie moeilijk om tot auditieve synthese te komen bij de mkm-woorden die je met haar oefent. Het gaat goed bij een klein aantal woorden; die lijkt ze goed ingeprent te hebben. Met het merendeel van de woorden die je met haar oefent, zie je in eerste instantie echter nog geen verbetering. In de tweede week heeft ze daarbij ook nog last van een verkoudheid, waardoor ze minder alert reageert op de klanken; ze doet nu bijna geen enkel woord goed. Je probeert verschillende oefenmethodes met haar uit, bijvoorbeeld door voorwerpen te gebruiken die gerelateerd zijn aan de woorden die ze moet vormen. Steeds als je de klanken zingend aanbiedt, moet Eva het voorwerp pakken dat bij het doelwoord hoort. Door deze speelse manier van oefenen raakt Eva gemotiveerder, en lukt het haar gaandeweg om steeds meer woorden te vormen. Uiteindelijk komt ze uit op 21 woorden waarbij de synthese succesvol is; dat is meer dan het beoogde resultaat.



Figuur 1.4.3

Grafische weergave van de prestaties in relatie tot de GAS-schaal

We hebben hier in een notendop beschreven hoe je met GAS werkt in het onderwijs. Hoe de aanpak precies in zijn werk gaat, daar gaan we in Hoofdstuk 2 verderop op in.

1.5. GAS in het onderwijs

GAS mag dan misschien nog relatief onbekend zijn in het onderwijsveld, in de revalidatiesector wordt er al enige tijd mee gewerkt. Professionals die in die sector werken, zoals revalidatieartsen, logopedisten, fysiotherapeuten en andere specialisten, hebben al eerder kennis kunnen maken met de werkwijze via de handleiding die uit het ZonMw-project *Goal Attainment Scaling in de revalidatie, consensus en handleiding* is voortgekomen (Dekkers et al., 2011). In de multidisciplinaire teams die in deze sector werken is er, net als in het onderwijs, grote noodzaak om vast te leggen welke resultaten interventies hebben op het niveau van het individu. Wat werkt en wat niet. GAS wordt in deze sector dan ook al enige tijd met succes ingezet om doelgericht te werken, opbrengsten aantoonbaar te maken en meer teamgericht aan doelen te werken, in plaats van dat iedereen dat vanuit zijn of haar eigen vakspecialisme doet. Want als je

samen aan een doel werkt, in plaats van ieder voor zich, dan zijn de resultaten vaak beter.

Wat multidisciplinair werken aan doelen vaak lastig maakt, is dat niet iedereen dezelfde 'taal' spreekt. Het jargon van de logopedist is anders dan dat van de fysiotherapeut. Het gezamenlijk beschrijven van GAS-doelen dwingt alle leden van een multidisciplinair team om terminologie te gebruiken die door iedereen begrepen wordt en op dezelfde manier wordt uitgelegd.

Die afstemming is ook in het onderwijs van belang. Als je met je duo-collega met wie je voor de klas staat, met de RT-er en met een externe ambulant begeleider samen doelen gaat stellen voor een leerling, dan is het belangrijk dat iedereen ook dezelfde ideeën heeft bij die doelen. Die gedeelde doelen ontstaan vanzelf als je met elkaar in gesprek gaat over het samenstellen van een GAS-schaal.

1.6. Voor- en nadelen van de werkwijze

GAS is een objectief instrument, dat door meerdere mensen gebruikt kan worden voor dezelfde leerling, zonder dat er sprake is van een subjectieve inschatting. Daarnaast biedt het ruimte om volledig aan te sluiten bij de vaardigheden en beperkingen van een leerling, en diens ontwikkeltempo. Wat ook bevorderlijk werkt, is dat je meer focus hebt in de interventie die je doet met een leerling. Je werkt namelijk met elkaar aan een beperkte set handelingsdoelen. Dit dwingt het systeem van de leerling om af te stemmen en focus te zoeken in de interventie of ondersteuning, en doelgericht te werken.

GAS brengt daarnaast met zich mee dat iedereen vaak een meer realistische verwachting krijgt over datgene wat er aan het einde van een interventieperiode bereikt kan worden. Het hebben van realistische verwachtingen is van groot belang in het begeleiden van een leerling. Als je hele lage verwachtingen hebt over datgene wat een leerling kan bereiken, dan zie je dat dit vaak in negatieve zin invloed heeft op de prestaties van een leerling. Dat wordt ook wel een *self-fulfilling prophecy* genoemd. Een leerling gaat zich dan richten op die lage verwachting en presteert minder dan dat hij of zij eigenlijk zou kunnen. Als je hogere, realistische verwachtingen hebt, dan biedt dat meer mogelijkheden voor de leerling om optimale resultaten te halen.



Door de verschillende schaalniveaus die je formuleert, kun je zowel de grote als de kleine stappen zichtbaar maken. Een laatste voordeel is de hoge tevredenheid bij professionals die al werken met GAS. Uit een review van Steenbeek, Ketelaar, Galama en Gorter (2007) blijkt onder andere dat de sociale validiteit van het instrument erg hoog is. Dit houdt in dat de degenen die met GAS werken, zich erg betrokken voelen bij de doelen waaraan gewerkt wordt. Het werken met een GAS-schaal leidt tot grotere tevredenheid bij zowel professionals als bij ouders, omdat ze meer vat hebben op de doelen. En die hoge tevredenheid is ook een reden om voor GAS te kiezen.

Valkuilen zijn er ook bij het werken met GAS. Alles valt of staat bij het goed formuleren van de doelen en de verschillende schaalniveaus. Het te laag inschatten van het startniveau (niveau -2) komt nogal eens voor. Het is belangrijk om je bronnen goed te gebruiken om het startniveau te bepalen. Dat doe je niet alleen aan de hand van toetsgegevens, maar ook met behulp van observaties en informatie die je van je collega's krijgt.

Als het doel niet SMA(A)RT(IO) is, dan loop je het risico dat de GAS-schaal je weinig informatie oplevert. Dan blijkt bijvoorbeeld dat niet iedereen aan hetzelfde doel heeft gewerkt, omdat het doel dubbelzinnig is geformuleerd, je gebruikt vaktermen die je collega's niet kennen, of omdat niet iedereen gemotiveerd was om aan het doel te werken. Het gaat ook mis als je twee variabelen in je doel hebt opgenomen, bijvoorbeeld dat een leerling 12 woorden goed moet lezen in 1 minuut en dat hij deze 12 woorden ook goed moet kunnen schrijven op een werkblad. Bij een dergelijk samengesteld doel wordt het lastig om vast te stellen in hoeverre je leerling het doel behaald heeft.

1.7. Internationale bevindingen over het gebruik van GAS in het onderwijs

In Nederland komen we GAS nog niet echt tegen in het onderwijs, maar in de Verenigde Staten zien we de toepassing ervan al sinds begin jaren '80 (zie bijvoorbeeld Maher, 1983). Busse, McGill en Kennedy (2015) bijvoorbeeld noemen GAS als een bruikbare methode voor het vastleggen van resultaten van n=1 interventies op school. Volgens Coffee en Ray-Subramanian (2009) is GAS een betrouwbare en valide instrument is dat naadloos aansluit bij de principes van het **Response To Intervention (RTI)** raamwerk (zie ook Mol Lous, 2011). Daarbij volg je de leerling om te kijken of er extra instructie nodig is, naast de groepsinstructie die je geeft, en of die extra instructie tot verbetering leidt van de prestaties van de leerling.

In het werk van Roach en Elliott (2005) zien we dat GAS onder andere wordt toegepast in het evalueren van interventies met kinderen met ADHD. Zij geven aan dat GAS gebruiksvriendelijk en op een betekenisvolle manier de gedragsverandering die plaatsvindt kan kenschetsen. Het is een relatief gemakkelijk in te zetten en te begrijpen instrument en het is daarom een prettige manier om in te zetten en daarbij samen te werken met leraren, ouders en zorgprofessionals. Volgens de auteurs geeft het merendeel van de leraren aan dat GAS (zeer) gemakkelijk uitvoerbaar is; ze verwachten dat andere professionals het een gemakkelijke manier zullen vinden om een interventieproces te monitoren en de vooruitgang te kunnen zien. Ook leraren in het speciaal onderwijs zijn positief; ze vinden dat de tijd die ze steken in het construeren van GAS-schalen in goede verhouding staat tot de opbrengsten, en zien het als een waardevolle manier om doelen te specificeren en het interventieproces te ondersteunen.

GAS kan ook gebruikt worden voor zelfmonitoring door leerlingen zelf. Roach en Elliott (2005) constateren dat leerlingen die GAS gebruiken hoger scoren op het behalen van hun doelen dan klasgenoten die hier geen gebruik van maakten. Bovendien is voor hen de kans groter dat ze de verwachte uitkomst zullen behalen. Deze toepassing van GAS hebben we in deze handleiding niet verder toegelicht, maar het is zeker de moeite waard om te verkennen hoe je het stellen van doelen en het visualiseren van de vooruitgang in de GAS-schaal samen met je leerlingen kunt doen.

1.8. Bevindingen uit het project GAS Geven

In het project *GAS Geven* hebben we de werkwijze van GAS besproken en toegepast op het onderwijs met een Community of Practice van leraren uit het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. In de verantwoording van dat project (Stoep & Bruggink, 2017) gaan we uitgebreider in op hun bevindingen. In deze handleiding willen we wel een paar punten noemen die uit de CoP naar voren kwamen:

- Volgens de leraren uit de CoP kan met behulp van GAS de beschikbare tijd voor monitoring effectief worden ingezet en doorstroom zichtbaar worden gemaakt. GAS vormt daarbij niet het doel, maar het middel dat je gebruikt om een leerling te volgen in zijn ontwikkeling. Je gebruikt het naast andere manieren om te monitoren en stemt daarmee af met bestaande wijzen van monitoring.
- Met GAS wordt het toepassen van een meer objectieve maat mogelijk gemaakt, waarbij voorheen vaak sprake was van een meer subjectieve inschatting.



- Het mooie aan het werken met GAS is dan ook dat het niet leraar-afhankelijk is en zorgt voor een verbeterde overdraagbaarheid tussen collega's.
- Binnen GAS is veel ruimte voor afstemming op specifieke behoeften, omdat je volledig kunt aansluiten bij de vaardigheden en beperkingen van een leerling en diens ontwikkeltempo.

1.9. GAS als instrument in Passend Onderwijs

Passend Onderwijs heeft impact op het onderwijs in de volle breedte: van regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs, tot het voortgezet speciaal onderwijs en het reguliere voortgezet onderwijs. In **alle onderwijstypen** komen leerlingen voor die een extra ondersteuningsbehoefte hebben. Daarom is GAS ook een aanpak die je altijd kunt gebruiken, in welk onderwijstype je ook lesgeeft. Als er een situatie is waarin je de ontwikkelstappen van een leerling vast wilt leggen buiten de reguliere volgsystemen en toetsen om, dan kun je GAS toepassen. Dat geldt voor alle onderwijstypen en alle leerdomeinen.

Dat GAS in alle onderwijstypen ingezet kan worden, betekent niet dat GAS-doelen allemaal op elkaar lijken. GAS-doelen zijn juist erg afhankelijk van de leerling en het onderwijstype waarin hij zich bevindt. De GAS-doelen die je formuleert, hangen immers samen met zowel de kenmerken van de leerling (het **ontwikkelingsperspectief**, OPP), als de leerlijnen die op dat moment voor jouw groep van belang zijn.

Door het verplicht te stellen om jaarlijks voor alle leerlingen in het speciaal onderwijs een OPP op te stellen en de voortgang te registreren (Wet op de expertisecentra, 1982), wil de overheid de opbrengstgerichtheid op deze scholen vergroten. Wanneer de leerling zich beter ontwikkelt dan verwacht, worden de doelen natuurlijk bijgesteld. Het is de bedoeling dat de doelen in het ontwikkelingsperspectief jaarlijks worden geëvalueerd en waar nodig bijgesteld.

In deze handleiding laten we zien hoe je GAS kunt inzetten bij het volgen van de vooruitgang bij taal, communicatie en lezen in het onderwijs. Dit zijn niet de enige leerdomeinen waarop deze vorm van toetsen ingezet kan worden. Wat GAS bijzonder maakt, is dat je voor **ieder leerdomein** specifieke doelen kunt formuleren.

1.10. Referentieniveaus, kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen

De school heeft als taak 'eruit te halen wat er in zit'. Dit is waarom scholen verantwoording dienen af te leggen over de leeropbrengsten. In opdracht van de overheid zijn er daarom **kerndoelen** ontwikkeld voor in het onderwijs (Micklinghoff, 2013) en voor het SO ook leergebiedoverstijgende kerndoelen (Ministerie van OCW, 2010). Deze kerndoelen geven aan op welke gebieden een school onderwijsaanbod moet hebben. Bij de kerndoelen die ontwikkeld zijn voor leerlingen in het Kerndoelen speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen gaat het om leergebiedoverstijgende kerndoelen en leergebiedspecifieke kerndoelen. Deze eerst genoemde betreffen de brede ontwikkeling, zoals de zintuigelijke en motorische ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling, leerhouding en leerstrategieën, en het hanteren van technologische media en hulpmiddelen. Leergebiedspecifieke kerndoelen hebben betrekking op de Nederlandse (gebaren)taal, Engels taal, Friese taal, rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie, en bewegingsonderwijs. Je werkt in je groep doelgericht aan deze kerndoelen van jouw type onderwijs.

Naast kerndoelen zijn er ook **referentieniveaus**. Referentieniveaus beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan. Het eerste referentiepunt is eind groep 8 (Rooyackers, 2012). Dit is niveau 1F, wat staat voor het fundamentele niveau (Micklinghoff, 2013). Dit is het niveau dat leerlingen minimaal moeten beheersen om in de samenleving zelfstandig te kunnen functioneren. Voor het merendeel van de kinderen is daarna het volgende niveau van belang, niveau 1S. Hierbij staat de S voor streefniveau. Hierin zijn doelen beschreven voor kinderen die naar vmbo-t, havo of vwo uitstromen.

Leerlijnen vormen de concrete invulling van de kerndoelen (Micklinghoff, 2013). Hierin zijn **tussendoelen** opgesteld om van beginniveau tot kerndoel te komen. Deze tussendoelen stellen de leraar beter in staat om de ontwikkeling van een leerling stap voor stap te volgen. In de leerlijnen van de CED-groep is per niveau te zien welke vaardigheden een leerling moet beheersen om het referentieniveau te halen (Micklinghoff, 2013). De leerlijnen zijn niet alleen beschreven voor het reguliere basisonderwijs (SLO, 2008; Expertisecentrum Nederlands, 2010; CED-groep, 2012a), maar ook voor het speciaal onderwijs (CED-groep, 2012b) met een aparte uitwerking voor het ZML-onderwijs (CED-groep, 2012c). Daarnaast zijn er Plancius leerlijnen van de CED-groep (2012d), voor leerlingen met een IQ tot 35. Hierin staan doelen beschreven voor leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd tussen de 0 en 24 maanden.



De tussendoelen en bijbehorende leerlijnen zijn waardevolle inspiratiebronnen bij het stellen van doelen in je GAS-schalen. Als je een GAS-doel wilt kiezen voor een kind, kijk je naar de tussendoelen die passen bij het huidige niveau van functioneren van de leerling. Dat kunnen tussendoelen zijn uit de leerlijn voor het reguliere onderwijs, maar soms is het ook zinvol om naar de leerlijnen van het speciaal onderwijs te kijken. Door doelen te kiezen in een leerlijn, zorg je dat je geen stappen overslaat en het lange termijn doel in het zicht blijft houden.

1.11. Samenvatting

Hieronder noemen we nog een keer de belangrijkste aspecten van Goal Attainment Scaling in het onderwijs:

- Met GAS maak je inzichtelijk welke kleine stappen je zet op weg naar een groter leerdoel (afkomstig uit de leerlijnen die bij de leerling van toepassing zijn).
- De vooruitgang en de mate waarin het doel behaald wordt, is zichtbaar, ook al wordt het uiteindelijke leerdoel (nog) niet behaald.
- GAS past bij doelgericht, opbrengstgericht en handelingsgericht werken.
- De doelen die je opstelt met GAS zijn altijd SMA(A)RT(IO) geformuleerd.
- Doelen formuleren doe je samen met collega's; dat zorgt voor gedeelde verantwoordelijkheid en een grotere kans om het doel te behalen.
- GAS kan in elke onderwijssituatie ingezet worden: het is geschikt voor het (speciaal) basisonderwijs en het speciaal onderwijs, en voor alle leerdomeinen.





2. De GAS-schaal voor Passend Onderwijs

De doelniveaus die in de GAS-schalen worden geformuleerd, hebben een directe link met de jaardoelen en uitstroomdoelen die in het ontwikkelingsperspectief van een leerling zijn geformuleerd. Je formuleert bij die jaardoelen als het ware tussendoelen waaraan je wilt werken op een bepaald moment. Met de GAS-schalen evalueer je tussentijds de vooruitgang, om te zien of de leerling goed op weg is. Als dat niet het geval is, dan is het tijd om na te denken welke ondersteuning je zou moeten bieden, zodanig dat de leerling het jaardoel uiteindelijk wel gaat behalen. Dat betekent dat een GAS-schaal dus ook altijd betrekking heeft op een korte periode, en niet een heel schooljaar. Het is een mooi instrument dat je naast de jaardoelen kunt leggen, en waarmee je heel concreet en voor een korte termijn aan kunt geven waarmee je aan de slag gaat. Een GAS-schaal is dus een tussentijds, formatief evaluatiemiddel voor een bepaald leerdomein, en geen compleet ontwikkelingsperspectief; dat zou een andersoortig document moeten zijn waarin alle leerdomeinen aan bod komen.

Voor het vormgeven en toepassen van een GAS-schaal onderscheiden we vijf stappen. Je start met het in beeld brengen van de beginsituatie en vervolgens ga je op systematische wijze aan de slag met het formuleren van doelen. Je beoordeelt de schaal die je hebt gemaakt aan de hand van een checklist, en gaat vervolgens aan de slag met je interventie. Na ieder interventiemoment vindt er evaluatie plaats. In Figuur 2.1 staat een overzicht van deze stappen. In de volgende paragrafen wordt per stap uitgelegd hoe je deze vorm kunt geven. Iedere stap wordt vervolgens uitgewerkt aan de hand van een casus.



Figuur 2.1
Stappenplan GAS

2.1. Stap 1: Breng de beginsituatie in beeld

Als eerste breng je de beginsituatie van de leerling in kaart. Dit doe je door te kijken in het ontwikkelingsperspectief (OPP) van de leerling. In het OPP staan de jaardoelen beschreven waaraan je met de leerling gaat werken. Je hebt daarnaast ook de groepsdoelen die je in dit schooljaar wilt bereiken, waarmee de individuele doelen van de leerling vervlochten moeten worden. Als er geen OPP van de leerling voorhanden is, dan kun je ook gebruik maken van de groepsplannen. Op basis hiervan bepaal je voor welke leergebieden er bij deze leerling sprake is van een leerachterstand. Wanneer dit het geval is voor meerdere leergebieden dan kies je hieruit 1 leergebied waarvoor je een GAS-schaal gaat opstellen. Baseer je keuze op het feit dat dit leergebied lastig te meten is met de gangbare toetsen of dat je met de toetsen de kleinere ontwikkelstappen van de leerling onvoldoende in kaart kunnen brengen. Neem de beslissing voor het leergebied in samenspraak met collega's, ouders en eventueel de leerling zelf. Er zijn verschillende handige vragenlijsten opgesteld die geschikt zijn om met ouders hierover in gesprek te gaan. Zo kunnen vragen bijvoorbeeld gaan over sterke en zwakke kanten van de leerling, zorgen van ouders en hun toekomstperspectief voor hun kind. In Bijlage C is een uitgewerkte vragenlijst voor ouders te vinden (gebaseerd op Mailloux et al., 2007), aan de hand waarvan je in met hen gesprek kunt gaan.

Selectie kerndoelen

Vervolgens selecteer je **minimaal één, en maximaal drie kerndoelen** uit het kader voor Primair Onderwijs of Speciaal Onderwijs binnen het leergebied, waar je in een korte periode aan zou willen werken en die ook een observeerbaar resultaat opleveren. Dat is een belangrijk criterium. En aan de andere kant moeten het ook doelen zijn waar jij niet alleen als leraar van overtuigd bent dat ze belangrijk zijn. De doelen moeten ook gedragen worden door het sociale netwerk van de leerling; dat zijn collega-leraren, andere professionals die bij de ondersteuning van de leerling betrokken zijn (bijvoorbeeld een IB-er of een perifere logopedist), en het liefst ook de ouders. Als je het met de ouders van de leerling hebt over de doelen die je in het onderwijs aan bod zou willen laten komen, dan biedt je ze de mogelijkheid om deelgenoot te worden in het ondersteuningstraject. Ouders hebben op die manier een inbreng. Een dergelijk educatief partnerschap leidt vaak tot betere resultaten. Daarnaast moet het doel ook **betekenisvol** zijn voor de leerling zelf. Misschien kan de leerling dit zelf aangeven en zo niet, ga dan na wat de ontwikkelingsbehoefte zou kunnen zijn door te kijken naar gedrag en interesses van de leerling.

Gegevens over het huidige niveau van functioneren

Daarna breng je het huidige niveau van de leerling ten aanzien van dat kerndoel in kaart. Je verzamelt informatie waarmee je zicht krijgt op de actuele stand van zaken. Dat kunnen toetsgegevens zijn uit je leerlingvolgsysteem, en methodegebonden toets of observatiegegevens die iets zeggen over het huidig niveau van functioneren. Daarnaast kun je wellicht informatie halen uit het dossier dat je voor de leerling hebt aangelegd. Wanneer je onvoldoende gegevens tot je beschikking hebt, dan toets of observeer je het huidige niveau van functioneren tijdens een taakmoment. Het heeft de voorkeur om de taak uit te laten voeren en niet in te schatten (Dekkers et al., 2011). Uit onderzoek naar het maken van GAS-schalen is gebleken dat de eerste inschatting die therapeuten maken van de uitgangspositie vaak lager is, dan waar kinderen daadwerkelijk toe in staat zijn (Steenbeek, Ketelaar, Galama, & Gorter, 2008). De schaalniveaus in de GAS-schaal zijn direct afhankelijk van het huidige niveau van functioneren (schaalniveau -2); deze vormt namelijk de basis (Dekkers et al., 2011). De kans dat de andere schaalniveaus niet goed geformuleerd worden is groter als de basis niet goed geformuleerd is.

Aanvullend zou je ook leerlijnen en tussendoelen kunnen raadplegen om inspiratie op te doen wat betreft de positie van de leerling in relatie tot de leerlijn die geformuleerd is voor dit specifieke leergebied binnen jouw type onderwijs.

Casus Merel

We verduidelijken de stappen in het werken met een GAS-schaal aan de hand van een casus.

Merel zit in groep 4 en lijkt achter te raken op het gebied van spelling. Hierdoor besluit je om een GAS-schaal op te stellen en de komende tijd doelgericht met Merel aan de slag te gaan. Samen met je duo-collega en de intern begeleider plan je een moment in waarbij jullie als eerste de relevante gegevens verzamelen en bekijken, om het huidige functioneren van Merel vast te stellen en de achterstand die ze heeft ten opzichte van de groep. Welke jaardoelen staan er in het ontwikkelingsperspectief van deze leerling? Wat kunnen we uit de laatste toetsgegevens afleiden? Maken de ouders van Merel zich zorgen over de spellingsachterstand? Is er in groep 3 ook al iets gesignaleerd op dit gebied? Je bekijkt het kerndoel Schriftelijk taalonderwijs uit de kerndoelen voor het Primair Onderwijs. Uit de leerlijn spelling heb je drie globale doelen geselecteerd waar je de komende tijd aan zou willen werken; deze sluiten aan bij Kerndoel 11. Je hebt nu zo volledig mogelijk de beginsituatie van Merel in kaart gebracht.

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs



Samenvattend

- Bekijk het ontwikkelingsperspectief en de jaardoelen van de leerling.
- Verzamel gegevens over het huidige niveau van functioneren.
- Kijk naar de groepsdoelen voor de klas en de individuele doelen voor de leerling.
- Prioriteer de doelen; stel maximaal 3 globale doelen tegelijkertijd.
- De uiteindelijke doelen hebben betrekking op vaardigheden en activiteiten, en zijn verbonden aan een hulpvraag (Steenbeek et al., 2008).

2.2. Stap 2: Definieer het interventiedoel

In Stap 1 zijn de verschillende gegevens verzameld die nodig zijn voor het selecteren van een relevant kerndoel. Hieruit zijn maximaal 3 globale doelen voortgekomen waarvoor je een GAS-schaal gaat construeren en waar je de komende tijd aan wilt werken met de betreffende leerling. In deze stap start je met het definiëren van het doel. Je zegt iets over de setting waarin het doel behaald moet worden, in welke condities het doel zichtbaar zou moeten zijn en welke ondersteuning de leerling zou moeten krijgen bij het behalen van dat doel. Je zegt ook iets over de manier waarop het doel gemeten gaat worden. In Stap 3 ga je dit vervolgens uitwerken bij het construeren van de GAS-schaal waarbij je het doel SMA(A)RT(IO) gaat formuleren.

Ten behoeve van Stap 2 kies je één globaal doel waar je in een korte periode (3 à 4 weken) aan zou willen werken. Vervolgens formuleer je vanuit dit globale doel een korte termijn-doel, het interventiedoel. Dit korte termijn-doel is gerelateerd aan het lange termijn-doel uit je groepsplan/OPP. Bedenk daarbij welke tussenstappen zouden passen op weg naar het lange termijn-doel. Raadpleeg hiervoor wederom de leerlijnen en tussendoelen die beschikbaar zijn voor dit specifieke leerdomein en jouw schooltype.

GAS-formulier

Werk het definiëren van het globale doel verder uit aan de hand van het GAS-formulier. Dit formulier kun je vinden in Bijlage A. Hierbij vul je stap voor stap de leerlinggegevens in bovenaan op het GAS-formulier: noteer de naam van de leerling, de leraar en de beoordelaar van de GAS-schaal, de datum van opstellen van de GAS-schaal, en de beoogde datum van het vaststellen van de eindscore.

Noteer ook welke factoren **faciliterend en belemmerend** kunnen zijn in het werken aan dit interventiedoel. Wat heb je bijvoorbeeld nodig om de interventie te kunnen uitvoeren? En wat heeft de leerling nodig? Wat zou een belemmering kunnen zijn bij het uitvoeren van de interventie of het evalueren van de GAS-schaal? Raadpleeg hiervoor ook het OPP nog een keer, omdat de belemmerende en faciliterende factoren daarin al zijn benoemd.

Vervolgens noteer je op het formulier het leergebied, het kerndoel en eventueel het tussendoel en/of de leerlijn die daarbij hoort. Daaronder beschrijf je het **kortetermijndoel** dat je zelf hebt geformuleerd. Dit kortetermijndoel zal ook de basis zijn van schaalniveau '0' in je GAS-schaal. In de volgende stap (Stap 3) ga je werken aan de precieze formulering van dit kortetermijndoel. Op dit moment, in Stap 2, kun je nog

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs



met een voorlopige formulering volstaan. Daarna zeg je iets over de **setting** waarin het doel behaald moet worden. Beschrijf in het kort relevante achtergronden van de leerling en de fysieke omgeving waarin het werken aan het doel geobserveerd wordt, dus de plaats en de aanwezige personen.

Beschrijf ook op welke manier je gaat **meten** of het doel behaald is: welk observeerbaar gedrag wil je zien? Het is belangrijk om zo concreet mogelijk te beschrijven hoe je gaat meten of het interventiedoel behaald is. Het meten zou namelijk door iedereen gedaan moeten kunnen worden die met de leerling werkt aan het interventiedoel. Denk daarbij aan het beschrijven van tijd, benodigde materialen en procedure. Vermeld ook welke variabele gemeten moet worden, bijvoorbeeld het aantal correct uitgesproken woorden of het aantal goed geschreven letters. Het doel dat de leerling zou moeten behalen, beschrijf je in termen van waarneembaar gedrag. Je moet je eigenlijk afvragen wat je zou zien als je het doelniveau met een videocamera zou willen vastleggen.

Je geeft ook aan wat de **hulp** is die je de leerling biedt bij het uitvoeren van de taak. Die hulp kan bestaan uit ondersteuning van jouzelf of iemand anders die met de leerling aan het doel werkt, maar het kan ook gaan over ondersteunende materialen (zoals pictogrammen of een pen met een speciale grip). Beschrijf of het gaat om een sterk gestuurde taak of een taak die de leerling zelfstandig uitvoert. Tot slot formuleer je in letterlijke woorden welke instructie of **opdracht** de leerling krijgt tijdens de meting.

Casus Merel

Uit de drie globale doelen selecteer je Spelling. Samen met je duo-collega bepaal je wat belemmerende en faciliterende factoren kunnen zijn voor Merel. Je stelt vast wat een haalbaar doel is binnen een periode van 4 weken. De tussendoelen en leerlijnen voor spelling worden erbij gepakt: die geven een paar concrete voorbeelden van doelen. Na enig overleg zijn jullie eruit: het doel over vier weken is dat Merel woorden met twee medeklinkers achteraan, die met een tussenklank worden uitgesproken (melk, warm) correct kan spellen. Gezamenlijk vullen jullie alle gegevens in op het GAS-formulier. Je stemt met elkaar af wie wanneer met Merel aan de slag gaat en op welk moment de eindscore bepaald wordt en door wie. In de beschrijving van de evaluatiesetting nemen jullie op dat Merel een aantal woorden te horen krijgt die passend zijn bij het doel. Jij zit naast haar aan een tafel op die momenten. Als belemmerende factor benoemen jullie nog dat Merel snel is afgeleid, waarmee jullie rekening houden door de afnames in een prikkelarme omgeving te laten plaatsvinden. Als maat nemen jullie het aantal correct gespelde woorden. De

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

opdracht die jullie formuleren voor Merel is: "Ik ga een aantal woorden opnoemen, probeer ze zo goed mogelijk op de schrijven".

Samenvattend

- Selecteer een doel dat observeerbaar en meetbaar is, en dat gedragen wordt door het sociale netwerk van de leerling.
- Beschrijf de setting: in welke conditie en met welke ondersteuning moet de vaardigheid zichtbaar zijn?
- Breng de belemmerende en faciliterende factoren in kaart.
- Leg de wijze van meten vast: Beschrijven in termen van werkwoorden:
 - In welke vaardigheid wil je verandering zien?
 - Wat is je observatiemaat?
- Bepaal welke opdracht je de leerling geeft en of hij/zij hier hulp bij krijgt.

2.3. Stap 3: Beschrijf de verschillende GAS-schaalniveaus

In Stap 2 heb je de basis gelegd waarmee je in Stap 3 de doelen SMA(A)RT(IO) (Clijisen et al., 2014) gaat formuleren. Door het doel SMA(A)RT(IO) te formuleren, werk je concreter aan vooruitgang en kan worden beoordeeld of een doel daadwerkelijk behaald is. De verschillende eisen waaraan een SMA(A)RT(IO) doel moet voldoen worden toegelicht in Tabel 2.3.1. Het SMA(A)RT(IO) geformuleerde doel ga je vervolgens uitwerken in de GAS-schaal. In eerste instantie formuleer je alleen het schaalniveau 0: het doel dat je wilt bereiken in 3 à 4 weken.

Tabel 2.3.1

Het SMA(A)RT(IO) stellen van doelen

Specifiek	Omschrijf het doel zo precies en concreet mogelijk, zodat duidelijk is wat je wilt bereiken. Het gaat om gedrag of een resultaat dat je met observaties kunt waarnemen. Het gaat dan bijvoorbeeld om het aantal letters dat de leerling kent, of de mate van ondersteuning die je moet bieden bij het navertellen van een verhaal dat je hebt voorgelezen.
Meetbaar	Formuleer het doel zo dat het binnen ongeveer 10 minuten meetbaar is. Kijk daarbij of de waarneming van het gedrag of resultaat 'zintuiglijk' is, dus of je het kunt horen, zien, etc.
Acceptabel	Zorg dat het doel ingebed is in de bredere leerlijn van de leerling en aansluit bij het ontwikkelingsperspectief van de leerling. Kijk ook of het een doel is waarvoor de leerling, de ouders en jijzelf gemotiveerd zijn om het te bereiken.
Ambitueus	Bied je met dit doel uitdaging voor de leerling om te groeien, of blijf je te dicht bij datgene wat de leerling toch al kan?
Realistisch	Zorg dat het doel haalbaar, maar wel uitdagend is voor zowel de leerling als voor jezelf. Houd daarbij rekening met de tijd, kennis, middelen en bevoegdheden die ervoor gevraagd worden.
Tijdgebonden	Leg vast op welk tijdvak het doel betrekking heeft. Voor een GAS-schaal is een periode van 4 weken het beste werkbaar. Plan binnen in dit tijdvak taakmomenten in waarop jij of je collega's met de leerling aan het gekozen doel gaan werken, of waarop de leerling zelf met de vaardigheid aan het oefenen is. Op deze momenten maak je direct ook een inschatting van het schaalniveau waarop het kind zit door observatie van het taakmoment. Leg ook vast op welke datum je meet of het doel bereikt is.
Inspirerend	Stimuleert het doel de leerling, de ouders en jou als leraar tot actie?
Onderwijsbaar	Heb je in jouw groep of school de mogelijkheden om aan het doel te werken?

Op één aspect willen we nog wat uitgebreider ingaan, en dat is dat je doel ambitieus moet zijn. Als leraar wil je natuurlijk graag dat je leerlingen de doelen halen die je voor ze stelt; dat is immers ook een van de aspecten waar de onderwijsinspectie naar kijkt. Als je vanuit die gedachte bescheiden doelen opstelt voor je GAS-schalen, dan doe je niet alleen jezelf, maar ook de leerling tekort. Makkelijk te behalen doelen bieden nauwelijks uitdaging voor de leerling en je loopt het risico dat je aan het eind van het jaar de jaardoelen toch niet hebt weten te behalen met de leerling. Het doel dat je formuleert is daarom ambitieus, je gaat uit van hoge verwachtingen over de toekomstige prestaties van de leerling.

Construeren van de GAS-schaal

Bij GAS wordt er concreet vastgelegd bij welk niveau van functioneren het doel behaald is. Daarnaast wordt er ook vastgelegd wanneer er sprake is van achteruitgang, vooruitgang zonder dat het doel is behaald, vooruitgang die groter is dan het gestelde doel en vooruitgang die veel verder gaat dan het gestelde doel (Dekkers et al., 2011). Bij het definiëren van de andere niveaus dan de uitgangssituatie (schaalniveau -2), is het de bedoeling dat je observeerbare veranderingen in gedrag bedenkt die het meest waarschijnlijk zijn als gevolg van al dan niet succesvolle behandeling (Choate et al., 1981).



Figuur 2.3.1
Schaalniveaus GAS

Het SMA(A)RT(IO) geformuleerde doel vormt het gewenste doel op schaalniveau 0 op de GAS-schaal. Dit is het doel dat je in het komende tijdvak wilt bereiken. Daarna schrijf je op schaalniveau -2 het huidige functioneringsniveau. Dit kun je doen aan de hand van de informatie over de leerling die je eerder, bij stap 1, verzameld hebt. Formuleer vervolgens op schaalniveau -1 het doel dat precies tussen schaalniveau 0 en schaalniveau -2 in zit. Bij schaalniveau -1 is het doel nog niet helemaal gehaald, maar er is wel vooruitgang te zien. Ga vanuit schaalniveau 0 een stapje vooruit naar schaalniveau +1. Als de leerling dit niveau behaalt, dan heeft hij meer dan het doel bereikt. Ga dan vanuit schaalniveau +1 nog een stapje vooruit naar schaalniveau +2. Komt de leerling op schaalniveau +2, dan heeft hij veel meer dan het oorspronkelijke doel bereikt. En als laatste ga je vanuit schaalniveau -2 een stapje terug naar -3. Dat laagste niveau is bedoeld om aan te geven dat de leerling een achteruitgang in vaardigheden heeft laten zien. Het overzicht van de schaalniveaus kun je vinden in Figuur 2.3.1.

Meetperspectief kiezen en schaalniveaus definiëren

Er zijn meerdere mogelijkheden voor het beschrijven van de verschillende schaalniveaus. De schaalniveaus moeten ordinaal (trapsgewijs) op elkaar aansluiten, waarbij de intervallen (de stappen tussen de schaalniveaus) ongeveer even groot zijn. Als de intervallen niet gelijk zijn, dan loop je kans dat je de opeenvolgende ontwikkelstappen van de leerling onvoldoende zichtbaar maakt; dat maakt de groei moeilijker te interpreteren. Een veilige maat is bijvoorbeeld de mate waarin een leerling een goed antwoord geeft: 0% / 25% / 50% / 75% / 100% van de antwoorden van de leerling zijn correct. In onderstaand overzicht (Tabel 2.3.2) staan andere mogelijkheden genoemd voor het onderscheiden van de schaalniveaus (Roach & Elliott, 2005; Dekkers et al., 2011; CSESA, 2013).

Dit overzicht is uiteraard niet uitputtend. Andere perspectieven kunnen nog zijn (Dekkers et al., 2011):

- snelheid,
- afstand,
- complexiteit,
- kwantiteit.

Een aantal van de voorbeelden dat wordt gegeven in Tabel 2.3.2 is feitelijk gezien niet helemaal SMA(A)RT(IO). Dat hoeft geen probleem te zijn, maar het is wel belangrijk om hierbij stil te staan, aangezien een GAS-schaal ook zonder problemen door een collega ingevuld zou moeten kunnen worden. Wat voor de één 'soms' is, is voor de ander

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

wellicht 'vaak'. Houd er bij het kiezen van de schaalniveaus rekening mee dat alle betrokkenen dezelfde betekenis hechten aan de gekozen formuleringen. Wil je alle mogelijkheden voor subjectiviteit vermijden, dan kun je het beste kiezen voor zichtbaar gedrag van de leerling dat te turven is.

Tabel 2.3.2

Overzicht van meetperspectieven

Tijd	max. 10 minuten / max. 8 minuten / max. 6 minuten / max. 4 minuten / max. 2 minuten
Frequentie	nooit / soms / vaak / bijna altijd / altijd
Kwaliteit	slecht / redelijk / goed / uitstekend
Ontwikkeling	niet aanwezig / beginnend / in ontwikkeling / verworven / overtreffend
Gebruik	ongebruikt / ongepast gebruikt / gepast gebruikt / buitengewoon gebruikt
Accuraat	helemaal incorrect / gedeeltelijk correct / helemaal correct
Inzet	uitblijven poging / minimale poging / acceptabele poging / uitstekende poging
Betrokkenheid	geen / beperkt / acceptabel / buitengewoon
Ondersteuning	helemaal afhankelijk van hulp van een ander/ uitgebreide ondersteuning / matige ondersteuning / nauwelijks ondersteuning / onafhankelijk
Uitvoering deelstappen	aantal deelstappen dat correct uitgevoerd wordt in een taak (bvb. van een script dat je hebt gemaakt op basis van taakanalyse)
Context	in de thuissituatie / op school bij IB / op school bij groepsleraar / op school bij ander teamlid
Groeps- samenstelling	met geen enkele leerling / met 1 leerling in begeleide situatie waarbij de leraar ondersteunt / met 1 leerling zelfstandig / in een kleine groepje bekende klasgenoten / in een groter groepje klasgenoten / in een groter groepje waar ook niet-klasgenoten in zitten

Meetmomenten

Om ervoor te zorgen dat het gebruik van GAS zo min mogelijk van je tijd in beslag neemt, denk je na over de manier waarop je het behaalde schaalniveau van de leerling vast kunt leggen op de evaluatiemomenten. Bij sommige GAS-schalen kun je het geobserveerde niveau direct vastleggen in het GAS-formulier (bijvoorbeeld het aantal goed gelezen woorden per minuut). Voor andere GAS-schalen is het handig om een observatiebladje te maken, waarop je kunt aankruisen welk gedrag je waarneemt op welk moment. In Figuur 2.3.2 vind je een voorbeeld van een dergelijk observatie-hulpmiddel.

GAS-doel (schaalniveau 0): Bram past in de begrijpend leeslessen zelfstandig 4 van de 9 begrijpend leesstrategieën toe.

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4
Strategie 0: Voorspellen	+	+	+	+
Strategie 1: Voorkennis activeren	-	-	+	+
Strategie 2: Monitoren	-	-	-	-
Strategie 3: Visualiseren	+	+	-	-
Strategie 4: Woorden leren uit het verhaal	-	-	-	-
Strategie 5: Vragen stellen	-	-	+	+
Strategie 6: Hoofdgedachte in één zin	-	-	-	+
Strategie 7: Samenvatten	-	-	-	-
Strategie 8: Mening geven	-	+	+	+

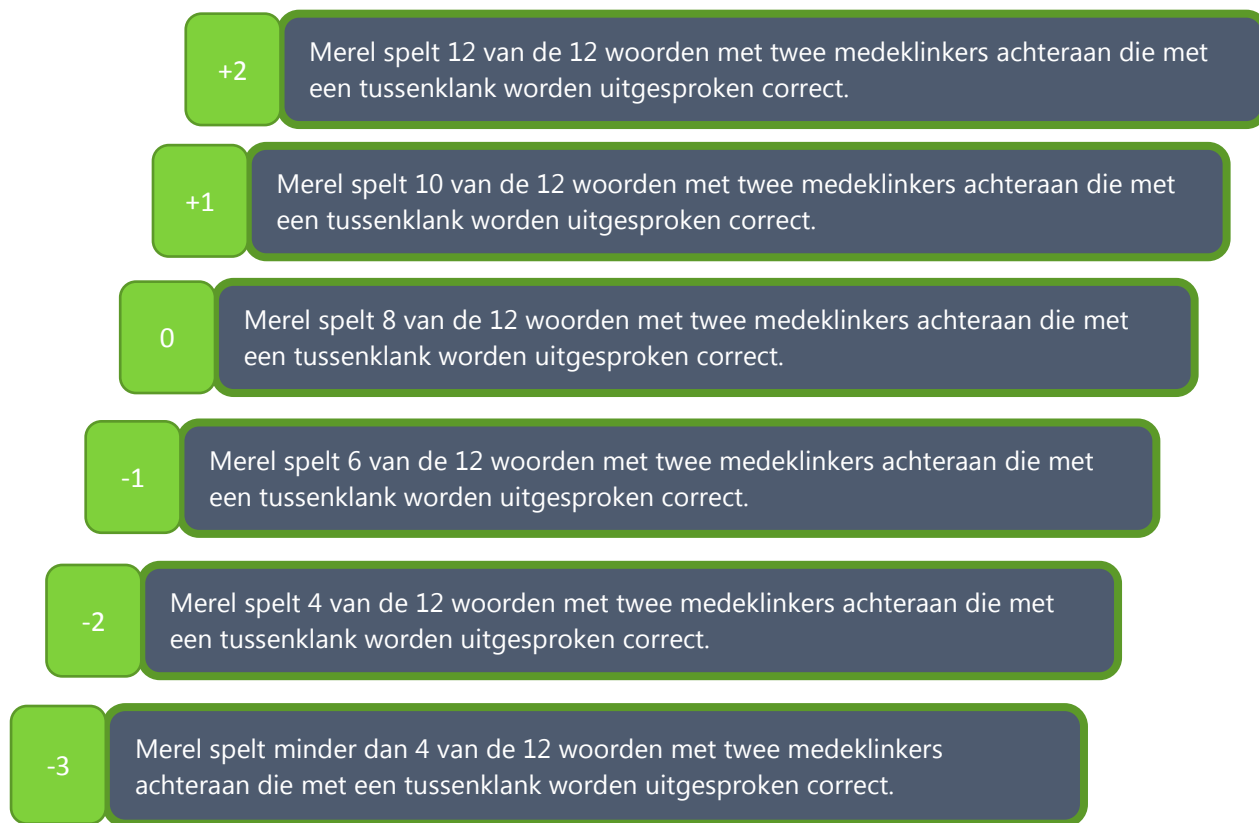
Uit: BLIKSEM (Van Elsäcker, Droop, Van Druenen & Peeters, 2013)

Figuur 2.3.2

Voorbeeld van een observatieblad bij een GAS-schaal over het zelfstandig kunnen uitvoeren van een script bij begrijpend leesstrategieën

Casus Merel

Je gaat na of het doel wel SMA(A)RT(IO) geformuleerd is (het doel is dat Merel woorden met twee medeklinkers achteraan die met een tussenklank worden uitgesproken correct spelt). Je ontdekt dat het doel nog wel wat specifiek kan. Jullie voegen nog het aantal woorden toe dat Merel goed moet hebben gespeld en het totale aantal woorden. Het doel wordt nu: Merel kan 8 van de 12 woorden met twee medeklinkers achteraan die met een tussenklank worden uitgesproken, correct spellen. De uitgangssituatie is nog niet bekend, dus leggen jullie de opdracht aan Merel voor. Het lukt haar om 4 van de 12 woorden correct te spellen. Deze uitgangssituatie wordt geplaatst bij schaalniveau -2. Bij schaalniveau -3 staat minder dan 4 woorden van de 12, want dit duidt op achteruitgang. Jullie vullen de schaal verder in (Figuur 2.3.3).



Figuur 2.3.3
GAS-Schaal casus Merel

Samenvattend

Uit verschillende publicaties komen deze algemene overwegingen en valkuilen naar voren met betrekking tot het formuleren van GAS-doelen (King, McDougall, Palisano, Gritzan & Tucker, 1999; Steenbeek et al., 2008; McDougal & King, 2007):

Algemene overwegingen

- Het interventiedoel moet gericht zijn op 1 aspect of deelvaardigheid waarop verandering wordt verwacht. Meer dan 1 variabele in het doel maakt het namelijk lastig om te bepalen of het doel gehaald is of niet (bijvoorbeeld als de leerling op één van de variabelen wel is vooruit gegaan, maar op de andere niet).
- Beschrijf de verschillende doelniveaus in termen van hoeveelheid of kwaliteit van de vaardigheid.
- De schaalniveaus dienen trapsgewijs te zijn opgebouwd, waarbij de verschillen tussen de schaalniveaus zoveel mogelijk van gelijke grootte moeten zijn.

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs



- Ieder niveau beschrijft gedrag dat binnen 10 minuten waar te nemen is.

Valkuilen

- Sommige interventiedoelen zijn niet realistisch/klinisch niet relevant. Door samen met de betrokkenen de niveaus door te spreken zorg je ervoor dat de schaalniveaus relevant zijn.
- Het te behalen doel is vaag/niet SMA(A)RT(IO). Vage doelen hebben als gevolg dat de andere ontwikkelstappen niet vast te stellen zijn.
- Startniveau -2 wordt vaak lager ingeschat dan datgene waartoe de leerling op dat moment al in staat is. Ga dus door middel van observatie of het laten uitvoeren van de taak na wat het precieze, huidige niveau is.
- Let op het gebruik van jargon/vaktermen, vooral wanneer degene die het behalen van het doel beoordeelt niet dezelfde professionele achtergrond heeft als degene die de GAS schaal heeft opgesteld.

2.4. Stap 4: Gebruik de checklist

Bij de vierde stap ga je aan de hand van de checklist (Tabel 2.4.1) kijken of je GAS-schaal voldoet aan de criteria die daarvoor gesteld zijn. Je gaat bijvoorbeeld na of de intervallen tussen de zes stappen van gelijke grootte zijn. Ook controleer je of iedere stap op de schaal slechts één variabele meet en of het 0-doel haalbaar is, zonder dat het te makkelijk is. Zo zijn er nog een aantal checks die je doet. Bekijk of je alles op de checklist kunt aanvinken. Zo niet, dan stel je GAS-schaal bij.

Tabel 2.4.1

Checklist na het maken van de GAS-schaal

Voor de gehele GAS-schaal	
De intervallen tussen de zes stappen zijn gelijk van grootte.	
Iedere stap op de schaal meet één variabele (dimensie van verandering).	
Het 0-doel is haalbaar, zonder dat het te makkelijk is.	
De meting van het doel kan binnen 10 minuten plaatsvinden.	
De inhoud van het doel wordt ondersteund door leerling, ouders en collega's.	
De tijdlijn voor het bereiken van het doel is duidelijk.	
Per doel	
Het doel is geformuleerd in concrete bewoordingen, bijvoorbeeld beginnend met 'de leerling kan...'	
Het doel is geschreven in de tegenwoordige tijd.	
Het doel is zo geformuleerd dat een ander het kan meten.	
Het doel bevat termen die bekend zijn bij iedereen die de meting zou kunnen afnemen.	

Casus Merel

Aan de hand van de checklist gaan jullie samen na of de GAS-schaal goed is opgesteld. Dat blijkt zo te zijn: de stappen tussen de schaalniveaus zijn even groot, het doel is concreet, haalbaar en goed te meten. Er is ook draagvlak voor het doel bij jou en je collega's. Iedereen kan nu de komende 4 weken met de GAS-schaal aan de slag.

Samenvattend

- Check je opgestelde GAS-schaal aan de hand van de checklist en pas zo nodig de GAS-schaal aan.
- Wees je bewust van de valkuilen die er zijn bij het opstellen van een GAS-schaal zodat je jezelf en de leerling niet tekort doet.

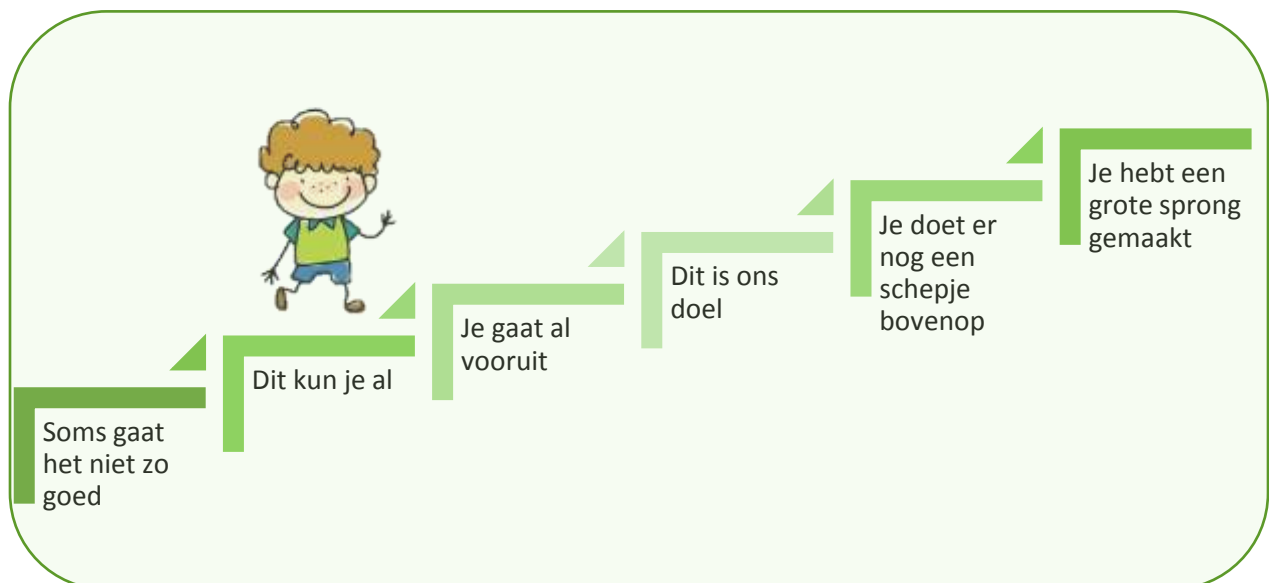
Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

2.5. Stap 5: Monitor de vooruitgang en stel het uiteindelijke doelniveau vast

Als laatste stap monitor je gedurende de interventieperiode de vooruitgang van de leerling en stel je tenslotte het behaalde eindniveau vast. Bij ieder interventiemoment maak je een inschatting van het niveau dat de leerling op dat moment heeft behaald. Dit kun je bijhouden door de grafiek op het GAS-formulier in te vullen. Op die manier krijg je een goed beeld van de ontwikkeling die de leerling doormaakt. In het logboek onder de grafiek is ruimte om aantekeningen te maken bij elk moment. Aan het einde van de interventieperiode stel je het eindniveau van de leerling vast, dat wil zeggen het uiteindelijke schaalniveau dat de leerling behaald heeft. Dit eindniveau noteer je in de laatste kolom van de GAS-schaal.

Bespreek vervolgens het resultaat van de interventie met collega's, behandelaars, ouders en eventueel de leerling zelf. Om de ontwikkeling die de leerling heeft doorgemaakt te visualiseren zou je gebruik kunnen maken van een trappetje en een poppetje. De leerling startte bijvoorbeeld op de een-na-laatste tree, niveau -2 in de GAS-schaal, en heeft sprongen gemaakt naar de derde, de vierde of zelfs de vijfde tree.



Figuur 2.5.1

Voorbeeld visuele ondersteuning bij GAS-schaal tijdens leerlingbespreking (illustratie: Eduseries)

Bijstellen GAS-schaal tijdens de interventieperiode

Als een GAS-schaal eenmaal opgesteld is, dan verander je niets meer aan de beschrijving van het doel en de schaalniveaus gedurende de interventieperiode. De GAS-schaal wordt dus niet tussentijds bijgesteld, wanneer het doel in de loop van de periode niet bereikt lijkt te gaan worden. Pas na afloop van de evaluatieperiode stel je een nieuwe GAS-schaal op, waarbij je gebruik maakt van je ervaringen uit de voorafgaande evaluatieperiode. Als de leerling het doel niet heeft behaald, dan kun je jezelf afvragen of je voldoende ondersteuning hebt geboden aan de leerling. Heb je je gehouden aan het inplannen van de oefenmomenten om aan het doel te werken? Heb je de juiste hulpmiddelen ingezet? Of zat er nog een te grote stap tussen het huidige niveau van functioneren van de leerling en het doel dat je wilde bereiken? In dat geval is het goed om nog eens terug te gaan naar je inschatting van het huidige niveau (was dat wel realistisch?) en de leerlijnen en tussendoelen die er voor dit leerdomein beschikbaar zijn. Dat biedt houvast om een beter passende volgende GAS-schaal te maken.

Ook als het doel dat je had gesteld al snel wordt behaald, bijvoorbeeld al na een week, en de leerling na 2 weken al op schaalniveau +2 aangekomen is, levert dat je informatie op. Blijkbaar was je doel niet ambitieus genoeg, en mag het volgende doel uitdagender zijn.

Door een aantal GAS-schalen achter elkaar te formuleren blijf je gericht werken aan je doelen en is de kans op het behalen van een positief resultaat groter. Wanneer je de GAS-schaal tussentijds zou bijstellen beïnvloedt dat mogelijk de motivatie en ambitie om het doel te behalen. Daarnaast moet je je realiseren dat het maken van een GAS-schaal ook om oefening vraagt. Ook al volg je het stappenplan, de checklist en de aanwijzingen uit de handleiding, je zult zien dat het in de praktijk toch soms ingewikkeld is om een goede GAS-schaal te maken; dat is een proces waarbij je al doende leert. En onderschat ook de meerwaarde niet van het gezamenlijk formuleren van een GAS-schaal. Door samen na te denken over de schaalniveaus werk je ook aan elkaars expertise in het doelgericht werken met leerlingen.

Het werken met GAS-schalen vraagt om oefening en tijd. Met name het SMAARTIO formuleren van doelen is een vaardigheid die je niet zomaar onder de knie krijgt. Als je GAS-schalen op een betrouwbare manier in wil zetten om de vooruitgang van kinderen te volgen in je onderwijs, dan vraagt dat om afstemming met collega's om de doelen zo helder mogelijk te formuleren en zo goed mogelijk aan te laten sluiten bij de individuele situatie van de leerling. In de revalidatiesector vraagt dit proces per schaal circa 45

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

minuten (Steenbeek et al., 2008), maar met training en ervaring kan het ook in minder tijd (Bouwens, Van Heugten, & Verhey, 2009).

Casus Merel

Elke dag wordt er met Merel 10 minuten geoefend en één keer per week schrijft Merel 12 woorden op. Deze score houden jullie bij in de grafiek die gekoppeld zit aan het GAS-formulier (zie Figuur 2.5.2). Jij en je collega's kunnen aantekeningen maken onder de grafiek, bijvoorbeeld met welke lettercombinaties Merel extra moeite heeft. Na 4 weken bepaal je de eindscore. Merel blijkt 10 van de 12 woorden correct te hebben gespeld. Ze heeft daarmee niveau 1 behaald. Dit eindresultaat deel je met collega's, maar ook met de ouders van Merel. Je kunt haar ontwikkeling op dit gebied heel helder aan ouders uitleggen aan de hand van de grafiek of een eigen visualisatie. Binnen het team besluiten jullie op hetzelfde domein nogmaals een GAS-schaal op te stellen en toe te werken naar de volgende stap in haar ontwikkeling.



Figuur 2.5.2
Voorbeeld grafiek casus Merel

Samenvattend

- Monitor de vooruitgang door gebruik te maken van de plotgrafiek.
- Het visualiseren kan helpend zijn voor ouders en de leerling om de vooruitgang inzichtelijk te maken.
- Maak aantekeningen in het logboek op het GAS-formulier.
- Verander niets meer aan de beschrijving van het interventiedoel wanneer dit is opgesteld.

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

3. Gebruikerservaringen

In het project GAS Geven hebben we gewerkt met een Community of Practice (CoP) van verschillende professionals. Een aantal van hen, waaronder de leerkrachten in het regulier onderwijs, had nog niet eerder gewerkt met GAS. De professionals vanuit de zorg voor kinderen met een ernstige meervoudige beperking (EMB) waren al wel bekend met de aanpak. Hieronder lees je een aantal bevindingen van de CoP-leden van voor en tijdens het project.

Zorgprofessional: 'We hebben inderdaad een behandelplan; daar staat het doel wat we willen bereiken in beschreven. En vervolgens gebruiken we dan GAS om de doelen inderdaad in stapjes op te sommen tot uiteindelijk het eindresultaat bereikt is. Dus het is eigenlijk een middel om te kijken in hoeverre je het doel in het behandelplan hebt bereikt.'

Professional speciaal onderwijs: 'Mijn grootste probleem is eigenlijk dat ik het steeds moeilijker vind om doelstellingen te formuleren, want we hebben heel laag-functionerende kinderen. Sinds dat de leerplicht leerrecht is geworden, hebben we er zeer laag-functionerende kinderen bij gekregen. (...) Voor de inspectie kun je altijd wel doelen formuleren. Maar ik wil doelen waar ik zelf iets mee kan en dat vind ik nu steeds moeilijker worden nu het ontwikkelingsniveau van de leerlingpopulatie toch wel steeds lager wordt.'

Professional regulier basisonderwijs: 'In het regulier onderwijs wordt met kerndoelen gewerkt; ik kan me voorstellen dat de stappen naar die kerndoelen toe voor sommige kinderen veel te groot zijn. En om de vooruitgang toch inzichtelijk te maken voor de leerling zelf maar ook voor de begeleiders en voor de ouders zelf, lijkt het me toch handig om GAS toe te passen.'

Professional regulier basisonderwijs: 'We zijn gewend om evaluatie met grotere intervallen te doen, en dan vaker voor de hele (instructie)groep dan individueel. Het evalueren van korte termijndoelen gebeurt nog weinig. Met de invoering van Passend Onderwijs is het urgenter geworden om de individuele leerlijnen van de kinderen te volgen.'

Professional speciaal onderwijs: 'Ik ben benieuwd in hoeverre jullie op een gegeven moment meerdere kinderen hebt in een dezelfde ontwikkelingsniveau. In hoeverre ga je dan vergelijkbare doelen stellen dat je denkt van dat kind zit bij dezelfde fase of met

dezelfde problematiek. Kun je dan ook bepaalde Goal Attainment doelen die je hebt opgesteld voor het ene kind, ook gebruiken voor het andere kind? Of zeg je: "Nee dat is heel persoonlijk voor ieder kind"?'

In dit hoofdstuk putten we op twee manier uit de kennis van de Community of Practice: we beschrijven een casus waarbij voor een kind met een EMB een GAS-schaal wordt opgesteld (paragraaf 3.1), en we laten aan de hand van een fictieve mailwisseling tussen een GAS-coach en een leerkracht uit het speciaal onderwijs zien hoe de praktijk van het opstellen van een GAS-schaal eruit zou kunnen zien (paragraaf 3.2). In het artikel van Bruggink en Stoep (2017) in het tijdschrift MeerTaal is ook een uitgewerkt voorbeeld te vinden over een meertalig kind in het regulier onderwijs.

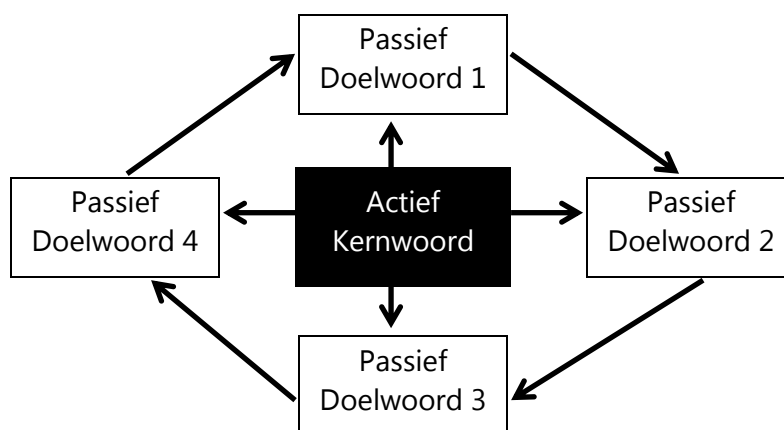
3.1. Casus: kind met EMB

Sepp is een jongen van 4 jaar. Zijn ontwikkelingsniveau is vertraagd ten opzichte van die van andere kinderen. Hij heeft moeite met het begrijpen van de mondelinge taal in zijn omgeving en heeft sterk de behoefte aan visuele ondersteuning. Die ondersteuning gebeurt bijvoorbeeld in de vorm van gebaren, pictogrammen of foto's en filmpjes. Sepp kan niet spreken; hij maakt wel enkele klanken, maar kan zich daarmee niet verstaanbaar uitdrukken. Zeker niet naar mensen toe die hem niet kennen. Zijn ouders weten vaak wel wat hij met zijn klanken en lichaamssignalen wil vertellen. Sepp is ontzettend gemotiveerd voor alles wat met wielen te maken heeft: auto's, fietsen, tractors en grote vrachtauto's. Hij vindt het heerlijk om in boekjes te bladeren en geniet ervan om samen de foto's en filmpjes te kijken die hij gemaakt heeft met zijn vader in het weekend. Vertellen over die foto's en zijn ervaringen lukt hem niet zo goed. Sepp vervalt steeds in hetzelfde, het gebaar maken voor 'auto' en daarna de klank van het toeteren 'oe oe'. De hulpvraag die ouders stellen is het vinden van een passende manier van uiten voor Sepp en daarnaast het uitbreiden van zijn woordenschat zodat hij zijn ervaringen met meer verschillende woorden kan delen met anderen.

Om de woordenschatontwikkeling te stimuleren gaat Sepp naar een dagbehandeling waarbij gewerkt wordt met een ervaringsgerichte aanpak. Via betekenisvolle leeractiviteiten maken de kinderen kennis met een bepaald onderwerp dat aansluit bij de ontwikkelingsniveaus, interesses en ontwikkeldoelen van de kinderen. Voor Sepp is de thematische cyclus over 'vervoer' erg passend. Hij kan zijn interesse voor auto's en rijdende voertuigen hier helemaal in kwijt. Vanaf de start van de cyclus (een uitstapje naar een nabijgelegen speeltuin waar een skelterparcours te vinden is) is hij

geïnteresseerd in de activiteiten die hij kan doen. Door zijn eigen ervaringen met diverse voertuigen te betrekken in de activiteiten wordt aangesloten bij mogelijkheden in zijn ontwikkelingsniveau en het ontwikkeldoel op het gebied van woordenschatontwikkeling krijgt hierin als vanzelf vorm.

Voordat de cyclus startte hebben de ouders van Sepp en de behandelaar op het dagcentrum gekeken naar de begrippen die centraal staan bij 'vervoer'. Voor Sepp worden woordenlijsten ingevuld door de ouders en door de behandelaar die hem het beste kent. Zo maken ze zichtbaar welke van deze begrippen Sepp actief gebruikt (met een gebaar of een klank), welke begrippen hij lijkt te begrijpen, en welke begrippen nog niet. Deze overzichten worden samengevoegd in een zogenaamde woordmuur. De woordmuur is opgebouwd uit woordepisodes met een actief begrip in het midden met daarom heen vier zogenaamde doelwoorden die Sepp nu alleen passief kent (Figuur 3.1.1). Het doel van de interventie is dat Sepp meer woorden actief gaat gebruiken.



Figuur 3.1.1

Woordepisode bestaande uit 1 kernwoord en 4 doelwoorden (overgenomen uit Van Balkom, Stoep en Van der Schuit, te verschijnen)

Bij twee woorden die Sepp al actief gebruikt in de gesprekken met zijn omgeving worden woorden gezocht die hij al wel lijkt te (her)kennen, maar nog niet gebruikt. Dat levert de volgende woordmuur op (Tabel 3.1.1)

Tabel 3.1.1

Voorbeeld van een woordmuur rondom twee actieve begrippen (de auto en het stuur) met daarom heen nieuwe doelwoorden en de woordepisode

Woordmuur			
	snel	...	
rijden	de auto	de wielen	...
...	stop	het stuur	pakken
		de toeter	...
Woordepisode			
De auto van papa gaat rijden. Steeds sneller gaan de wielen van de auto rond. De wielen gaan snel! Stop! Pas op!			

Om te beginnen wordt het woordnetwerkje rondom het actieve begrip 'auto' genomen. De doelwoorden die hierbij horen zijn 'snel', 'rijden', 'fiets' en 'wielen'. Sepp kan het woord auto al maken met een gebaar en weet ook wat een auto is (hij kan dit aanwijzen op de parkeerplaats of in een boekje). Omdat zijn behandelaars nieuwe begrippen in samenhang willen aanleren wordt er een woordepisode gemaakt van de vier doelwoorden en het actieve woord. Een woordepisode is een kort verhaaltje, een rijmpje of een liedje, van waaruit een activiteit vorm kan krijgen. De vier doelbegrippen komen zo in samenhang met het al bekende begrip voor. Dit maakt dat Sepp zich deze nieuwe doelwoorden sneller eigen kan maken.

Op basis van deze woordselectie op de woordmuur wordt de volgende GAS-schaal gemaakt voor Sepp (Figuur 3.1.2). Daarin staat beschreven dat Sepp in verschillende spelsituaties de gebaren aangeboden krijgt die horen bij de woordepisode: tijdens het spelen met de speelgoedauto's op de verkeersmat, tijdens het rondrijden in een autoskelter, en tijdens het voorlezen van een prentenboek dat aansluit bij het onderwerp 'verkeer'. In de schaalniveaus is het aantal woorden opgenomen dat Sepp actief gebruikt tijdens de verschillende spelmomenten, door het maken van een gebaar of klank.

+2

Sepp gebruikt meer dan 5 doelwoorden actief.

+1

Sepp gebruikt maximaal 5 doelwoorden actief.

0

Sepp gebruikt maximaal 4 doelwoorden actief.

-1

Sepp gebruikt maximaal 3 doelwoorden actief.

-2

Sepp gebruikt maximaal 2 doelwoorden actief.

-3

Sepp gebruikt minder dan 2 van de doelwoorden actief.

3.2. In gesprek over GAS

Sandra is leraar op een school voor Speciaal Onderwijs. De ontwikkeling die haar leerlingen doormaken is vaak lastig in kaart te brengen. Ze besluit een GAS-schaal te maken voor een van haar leerlingen. Hieronder zien we een fictieve mailwisseling die plaatsvond tussen Sandra en GAS-coach Yvette, die haar ondersteunde bij het opstellen van de GAS-schaal voor leerling Z.

Datum: 01-09-2016

Aan: Yvette

Van: Sandra

Onderwerp : hulp bij volgen leerlingen

Beste Yvette,

Al vele jaren werk ik met leerlingen die een extra ondersteuningsbehoefte hebben. Dat doe ik met veel plezier. Onze leerlingpopulatie is erg divers, van leerlingen met lichte tot ernstige beperkingen op allerlei verschillende terreinen. Waar ik iedere keer tegenaan loop is het zichtbaar maken van de ontwikkeling van mijn leerlingen. Toetsen, voor zover die passend zijn, laten niet zien wat ik wel zie, namelijk vooruitgang in de ontwikkeling, maar dan in kleinere stapjes dan waar de toets voor gemaakt is.

Ik las over het project GAS Geven. Ik zou graag voor een van mijn leerlingen een GAS-schaal opstellen, waardoor ik die kleine ontwikkelingsstapjes zichtbaar kan maken. Het gaat om leerling Z., een jongen van 6 jaar met meerdere aangeboren afwijkingen. Hij neemt geen initiatief tot het maken van contact. Hij kijkt vaak weg van de leraar. Kan een GAS-schaal mij helpen om zijn ontwikkeling op het maken van contact te monitoren? En zo ja, hoe pak ik dit aan?

Met vriendelijke groet, Sandra

Datum: 02-09-2016

Aan: Sandra

Van: Yvette

Onderwerp : RE: hulp bij volgen leerlingen

Bijlagen: GAS-Formulier.pdf; GAS_stappenplan.pdf

Beste Sandra ,

Bedankt voor je mailtje. De problematiek die je beschrijft is typisch iets waarvoor Goal Attainment Scaling een oplossing kan bieden. Met GAS stel je namelijk concrete doelen die dichtbij liggen en die eenvoudig te volgen zijn. Je monitort in welke mate een doel is behaald.

Ook voor Z. zou je GAS kunnen inzetten. In de bijlage heb ik een GAS-formulier toegevoegd, dat je voor Z. kunt invullen. Belangrijk is om daarbij het stappenplan te gebruiken dat ik ook als bijlage heb meegestuurd.

De procedure voor het opstellen van de schaal in het kort:

Je schrijft dat je wilt werken aan het maken van contact door Z. Selecteer uit het kader voor Speciaal Onderwijs het bijbehorende kerndoel. Verzamel relevante documenten (o.a. OPP) waarin de lange termijndoelen voor Z. beschreven staan en waaruit je informatie kunt halen over het huidige niveau van functioneren van Z. op dit gebied. Gerelateerd aan het lange termijndoel uit het OPP, definieer je vervolgens het korte termijndoel (= niveau 0) waar je de komende vier weken met Z. aan wilt werken. Om dit te bepalen kunnen leerlijnen en tussendoelen helpend zijn. Let erop dat je het doel SMAARTIO formuleert. Noteer vervolgens alle gevraagde gegevens bovenin het GAS-formulier. Vul nu de rest van de niveaus verder in, in de volgorde zoals het stappenplan die beschrijft. Je kunt je GAS-schaal nakijken aan de hand van de checklist.

Ik kijk graag met je mee naar een eerste opzet van de GAS-schaal!

Met vriendelijke groet, Yvette



*Datum: 05-09-2016
Aan: Yvette
Van: Sandra
Onderwerp: eerste opzet
Bijlagen: GASschaal_Z_1.doc*

Beste Yvette,

Hartelijk dank voor de documenten en de adviezen. Ik heb samen met mijn collega's een GAS-schaal voor Z. opgesteld. We twijfelen of de stapjes wel van gelijke grootte zijn. Hoe bepaal je dat eigenlijk?

Met vriendelijke groet, Sandra

*Datum: 06-09-2016
Aan: Sandra
Van: Yvette
Onderwerp: RE: eerste opzet*

Beste Sandra,

Jullie zorg wat betreft de grootte van de stappen is terecht. Belangrijk is om de doelen helemaal 'af te pellen' en je te beperken tot één variabele. Nu zijn er meerdere variabelen opgenomen in de schaal, namelijk de mate waarin de leraar interactie uitlokt en de frequentie van contact maken. Met meer dan één variabele is het gelijk stellen van de stappen automatisch heel lastig. Je zult zien dat als je één variabele in de schaal opneemt, het bepalen van gelijke stappen direct makkelijker wordt.

Een ander advies is om nog eens goed naar de opdracht te kijken. Zou een collega, die niet betrokken is bij de GAS-schaal, de opdracht op dezelfde manier geven als jij zou doen? Ik denk namelijk dat de opdracht te vaag geformuleerd is. Wat moet de leraar/begeleider van Z. precies tegen Z. zeggen? En kun je nog concreter aangeven wat je bedoelt met 'contact maken'? Wat doet Z. als hij contact maakt? Kijkt hij je aan? Of kan contact maken ook op andere manieren?

De beschreven setting is heel helder. Houd dit bij elke meting gelijk!

Met vriendelijke groet, Yvette

*Datum: 08-09-2016
Aan: Yvette
Van: Sandra
Onderwerp : Tweede versie
Bijlagen: GASschaal_Z_2.doc*

Beste Yvette,

Dat was een goede tip! We hebben gekozen om het aantal keer dat Z. contact maakt als variabele in de schaal op te nemen. En volgens ons zijn de stapjes nu ook gelijk! Verder hebben we de opdracht aangescherpt en uitgeschreven wat we bedoelen met 'contact maken'.

Eigenlijk is het dus heel simpel, zolang je alles heel concreet omschrijft en de schaal opbouwt met één variabele!

Hoe gaan we nu verder? Ik wil graag volgende week starten. Hoe houd ik zijn behaalde doelen bij?

Met vriendelijke groet, Sandra

Datum: 09-09-2016

Aan: Sandra

Van: Yvette

Onderwerp : RE: Tweede versie

Bijlagen: GASGeven_Grafiek_week.xls; GASGeven_Grafiek_dag.xls

Beste Sandra,

De GAS-schaal ziet er heel goed uit. Wat leuk dat je tot dat inzicht bent gekomen: het is eigenlijk heel simpel inderdaad!

Je kunt nu starten. Iedere keer als je een meting uitvoert, noteer je na afloop op de achterkant van het GAS-formulier het behaalde resultaat. Slim trouwens om hiervoor een camera te gebruiken. Na de periode van vier weken bepaal je met een laatste meting het eindniveau. Vervolgens kun je hier (handmatig of digitaal) een grafiek van maken: je print het formulier en tekent de niveaus per meting in, of je gebruikt een van de Excel-bestanden die ik hierbij meestuur.

De ontwikkeling die Z. doormaakt in de komende weken kun je met deze grafiek zichtbaar maken. Bespreek na afloop de resultaten met ouders en collega's. Wat zijn vervolgstappen? Wellicht past het om weer een nieuwe GAS-schaal te maken, misschien nu op een ander gebied.

Ik wens veel succes!

Met vriendelijke groet, Yvette

P.s.: Denk samen nog eens na of er belemmerende factoren zijn waardoor Z. de opdracht minder goed zou kunnen uitvoeren. En wat zijn faciliterende factoren? Noteer ze rechts bovenin op het formulier.



4. Aanvullende overwegingen bij het gebruik van GAS

4.1. Balans zoeken in het werken met GAS

Door het bekijken van het stappenplan in hoofdstuk 2 en het lezen van de casussen in hoofdstuk 3 heb je hopelijk een beter beeld gekregen van de mogelijkheden die GAS biedt. We realiseren ons tegelijkertijd dat deze uitgebreide kennismaking met de werkwijze ook een nadeel kan hebben, namelijk dat je het idee hebt gekregen dat het werken met GAS veel tijd kost, en dat het daarom niet in te passen is in je onderwijspraktijk. We willen benadrukken dat je GAS-schalen met mate zou moeten inzetten, dus alleen als de vooruitgang van de leerling niet met je reguliere volgsystemen zichtbaar wordt. Per leerling en per periode van 3 tot 4 weken zou je maximaal 3 GAS-schalen moeten maken (1 mag ook) voor de doelen waar je op dat moment prioriteit aan wil geven.

We hebben het steeds gehad over het formuleren en volgen van doelen van een individuele leerling. Dat neemt niet weg dat je GAS-schalen kunt 'recyclen'. Een GAS-schaal die je voor de ene leerling formuleert, kan bruikbaar zijn bij het opstellen van een GAS-schaal voor een andere, vergelijkbare leerling, in dezelfde periode of op een later moment.

4.2. Leerlingen betrekken bij GAS-doelen

Het betrekken van patiënten bij het opstellen van GAS-doelen in de revalidatiesector is erg belangrijk, aldus Dekkers et al. (2011), maar hoe vertaal je dit naar de onderwijssetting en specifiek voor jonge kinderen of leerlingen met een ernstige meervoudige beperking? In het meest optimale geval betrek je de ouders van de leerling, maar ga je ook interesses en motivatie van de leerling na. Met deze informatie, jouw professionele blik en de informatie die je zelf verzameld hebt, krijg je het beste beeld van het huidige niveau van functioneren van de leerling en de zone van aangrenzende ontwikkeling. Hierbij kan weging gegeven worden aan ontwikkelingsdoelen die nodig zijn om andere gebieden mee te trekken, of die voor deze leerling meer relevant zijn gezien individuele kenmerken (zoals leeftijd, interesses, probleemgedrag, etc.). Je kunt ouders ook vragen wat ze vinden van de doelen die je hebt geformuleerd (Mailloux et al., 2007); zijn ze ook betekenisvol voor hen?

4.3. Vergelijken van leerlinggegevens: GAS gebruiken op een kwantitatieve manier

GAS geeft de mogelijkheid om een vergelijking te kunnen maken tussen verschillende interventies (Bensing & Dekker, 1973). Als je twijfelt over de manier waarop je het beste ondersteuning kunt bieden bij een bepaald leerprobleem van de leerling, dan kun je met GAS op een systematische manier nagaan welke benadering het meeste effect heeft gehad. GAS kan ook worden gebruikt om de effecten van een bepaalde instructievorm bij verschillende clusters van leerlingen inzichtelijk te maken, bijvoorbeeld de niveaugroepen die je hanteert bij het technisch lezen. Omdat je de vooruitgang van de leerling via een GAS-schaal vastlegt, is het ook gemakkelijker om de gegevens van de ene leerling te vergelijken met de gegevens van een andere leerling of om de vooruitgang in verschillende periodes met elkaar te vergelijken. Met een GAS-schaal monitor je gestructureerd, omdat je hem altijd op eenzelfde manier opstelt. En de uitkomsten, die kunnen wel verschillen per leerling, maar omdat je steeds dezelfde procedure volgt in het opstellen van een GAS-schaal, zijn de uitkomsten van verschillende leerlingen of verschillende periodes wel met elkaar te vergelijken.

4.4. Leerlingen met een degeneratieve aandoening

Je hebt als leraar soms ook te maken met een leerling bij wie er geen vooruitgang (meer) te verwachten valt. Denk daarbij bijvoorbeeld aan degeneratieve aandoeningen zoals kinderafasie of een andere neurologische aandoening of een stofwisselingsziekte. Ook bij deze leerlingen kun je goed gebruik maken van GAS om je leerlingdoelen te evalueren. Is er sprake van een geleidelijke terugval op het gebied van taal? Dan is het zinvol om het verwachte doel (niveau 0) te baseren op het huidige ontwikkelingsniveau van de leerling. Als het doelniveau is gehaald aan het eind van je evaluatieperiode, dan betekent dat dat de leerling niet achteruit is gegaan. Dat is voor deze leerlingen vaak al een behoorlijke verdienste.

5. Bronnen

Gebruikte literatuur

- Balkom, H. van, Stoep, J., & Schuit, M. van der (te verschijnen). *Handboek KLINc en Bridge*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Bensing, J., & M. Dekker, M. (1973). Goal attainment scaling II. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 28(7/8), 342-356.
- Bouwens, S. F., Heugten, C. R., & Verhey, F. R. (2008). Review of goal attainment scaling as a useful outcome measure in psychogeriatric patients with cognitive disorders. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 26, 528-540.
- Bruggink, M., & Stoep, J. (2017). Doelgericht werken in Passend Onderwijs. Goal Attainment Scaling: nu ook bij communicatie, taal en lezen. *MeerTaal*, 4(2), 10-13.
- Busse, R. T., McGill, R.G., & Kennedy, K.S. (2015). Methods for assessing single-case school-based intervention outcomes. *Contemporary School Psychology*, 19(3), 136-144.
- CED-groep (2012a). *Leerlijnen PO/SBO*. Verkrijgbaar op <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>
- CED-groep (2012b). *SO: Leerlijnen taal en rekenen*. Verkrijgbaar op <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/so/leerlijnen-taal-en-rekenen.aspx>
- CED-groep (2012c). *Leerlijnen ZML-SO*. Verkrijgbaar op <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/zml-so/leerlijnen-zml-so.aspx>
- CED-groep (2012d). *Leerlijnen voor leerlingen met een IQ tot 35: Plancius*. Verkrijgbaar op <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/zml-so/leerlijnen-voor-leerlingen-met-een-iq-tot-35.aspx>
- Choate, R., Smith, A., Cardillo, J. E. & Thompson, L. (1981). Training in the use of goal attainment scaling. *Community Mental Health Journal*, 17(2), 171-181.
- Clijsen, A., & Beek, S. (2011). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in een samenwerkingsverband primair onderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.
- Clijsen, A., Pameijer, N., & Kappen, A. (2011). Samenhang OGW en HGW. *Jeugd in School en Wereld*, 4, 32-35.
- Clijsen, A., Spaans, G., Hollenberg, J., Pameijer, N., & Struiksmā, C. (2014). *Ontwikkelingsperspectief in het basisonderwijs*. Utrecht: PO-Raad.
- Coffee, G., & Ray-Subramanian, C. (2009). Goal attainment scaling: a progress-monitoring tool for behavioral interventions. *School Psychology Forum*, 3, 1-12.
- Dekkers, K., De Viet, E., Eilander, H., & Steenbeek, D. (2011). *Handleiding GAS in de praktijk*. Breda: Revant.

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

- Expertisecentrum Nederlands (2010). *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs*. Verkrijgbaar op <http://www.leerlijnentaal.nl/>
- King, G. A., McDougall, J., Palisano, R. J., Gritzan, J., & Tucker M. A. (1999). Goal Attainment Scaling. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 19*(2), 31-52.
- Kiresuk, T. J., & Sherman, R. E. (1968). Goal Attainment Scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal, 4*, 443-453.
- Koning, B. de. (2011). Opbrengstgericht werken, passend onderwijs en nog meer. *De Groeilink, 2*, 8-9.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002) Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist, 57*, 105-177.
- Maher, C. A. (1983). Goal Attainment Scaling: A method for evaluating Special Education services. *Exceptional Children, 49*(6), 529-536.
- Mailloux, Z., May-Benson, T.A., Summers, C.A., Miller, L.J., Brett-Green, B., Burke, J.P., Cohn, E.S., Koomar, J.A., Parham, L.D., Roley, S.S., Schaaf, R.C., & Schoen, S.A. (2007). Goal Attainment Scaling as a measure of meaningful outcomes for children with sensory integration disorders. *The American Journal of Occupational Therapy, 61*(2), 254-259.
- McDougal, J., & King, G. (2007). *Goal Attainment Scaling: Description, utility, and applications in pediatric therapy services. Resource book/training manual*. London, Ontario: Thames Valley Children's Centre.
- Micklinghoff, T. (2013). Leerlijnen gekoppeld aan uitstroomniveaus. *Praxisbulletin, 31*(2), 33-36.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2010). *Kerdoelen Speciaal Onderwijs*. Geraadpleegd op 13-04-2017, afkomstig van: http://www.slo.nl/speciaal/so/nl_ml/kerndoelen_leerlijnen/kerndoelen/kerndoelen-speciaal-onderwijs.pdf
- Mol Lous, A. (2011). *Passend onderwijs: Haute couture of Zeeman?* Inaugurele rede bij de installatie van het lectoraat passend onderwijs/Inclusive Education. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Plein 013 (2015). *Passend arrangeren – OPP – opbrengstgericht werken*. Presentatie gepresenteerd op de IB netwerkbijeenkomst Passend Onderwijs, Tilburg.
- Roach, A. T., & Elliott, S. N. (2005). Goal attainment scaling: An efficient and effective approach to monitoring student progress. *Teaching Exceptional Children, 37*(4), 8-17.
- Rooyackers, E. (2012). De organisatie in 4D. *Didactief Special, 42*(3), 4-5.
- SLO (2008). *TULE*. Verkrijgbaar op <http://tule.slo.nl/>



- Smith, A. (1993). Introduction and overview. In T.J. Kiresuk, A. Smith, & E. Cardillo (Red.), *Goal Attainment Scaling: Applications, theory, and measurement* (pp. 1-14). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steenbeek, D., Ketelaar, M., Galama, K., & Gorter, J. W. (2007). Goal Attainment Scaling in paediatric rehabilitation: a critical review of literature. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 550-556.
- Steenbeek, D., Ketelaar, M., Galama, K., & Gorter, J. W. (2008). Goal Attainment Scaling in paediatric rehabilitation: a report on the clinical training of an interdisciplinary team. *Child Care Health and Development*, 34(4), 521-529.
- Stoep, J., & Bruggink, M. (2017). *Verantwoording GAS Geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs*. NRO rapport PPO kortlopend, 405-15-511. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wet op Expertisecentra (1982). Art. 41a. Geraadpleegd op 06-04-2017, afkomstig van: wetten.overheid.nl/BWBR0003549/2017-02-24.
- Willems, P. & Wieneke, D. (2013). *Handelingsgericht werken, handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht indiceren*. Geraadpleegd op 13-04-2017, afkomstig van: http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Handelingsgericht_werken.pdf
- Yperen, T. van,. (2004) *Doelrealisatie. Veldexperimenten. Programma Kwaliteitszorg in de Jeugdzorg II. GGZ Nederland, Maatschappelijke ondernemersgroep*. Utrecht: De Smaakmakers Communicatie, de Meern.

Leermiddelen die aan bod zijn gekomen

- Elsäcker, W. van, Droop, M., Druenen, M. van, & Peeters, M. (2013). *BLIKSEM; Een motiverende aanpak voor begrijpend lezen. Groep 5*. Rotterdam/Den Haag/Nijmegen: Bazalt/HCO/Expertisecentrum Nederlands.
- Schraven, J. (2011). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: TGM.

6. Begrippenlijst

In deze handleiding hanteren we een aantal begrippen om de rol van GAS te verduidelijken voor het onderwijsveld. Hieronder vind je een overzicht van deze begrippen, een korte omschrijving en een verwijzing naar een bron waarin je meer informatie vindt.

Begrip	Uitleg	Bronnen
Doelgericht werken	<p>Afstemmen van het handelen in je groep op doelen die gerelateerd zijn aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • referentieniveaus • leerlijnen • leerdoelen • leerstandaards/schoolstandaards • ontwikkelingsperspectieven <p>waarbij je gebruik maakt van gegevens over het functioneren van de leerling. De handelingen zijn doelgericht en datagestuurd, in plaats van activiteitengestuurd.</p>	<p>Koning, B. de (2013). Opbrengstgericht werken, passend onderwijs en nog meer... <i>Groeilink</i>, 2, 8-9. Verkrijgbaar op http://www.cedgroep.nl/~medi a/8066a625c0ac44c786b47fb94 03b897b.ashx</p>
Einddoelen	<p>'Concrete doelen voor verschillende leergebieden die een leerling aan het einde van het basisonderwijs dient te behalen. Einddoelen komen overeen met het uitstroomniveau dat de school voor het leergebied wil behalen. De einddoelen passen bij de geplande vaardigheidsgroei van de leerling én bij de uitstroombestemming van de leerling. Bij het selecteren van de einddoelen kijkt de school naar wat de leerling in het voortgezet onderwijs nodig heeft.'</p>	<p>https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ontwikkelingsperspectief-in-het-basisonderwijs.pdf</p>
Formatieve evaluatie	<p>'Formatieve toetsen daarentegen hebben als doel de leerkracht en leerlingen te informeren over de mate waarin de leerstof beheerst wordt. Op basis van de resultaten op deze toetsen kan worden besloten om het onderwijs aan de groep of de individuele leerling aan te passen. Formatieve toetsen hebben daarom een didactische functie.'</p>	<p>http://www.toetswijzer.nl/html/leren_van_toetsen/toetsfunctie.shtm</p>
Groepsplan	<p>'In een groepsplan staan voor een jaargroep de doelen voor verschillende leergebieden weergegeven, met daaraan gekoppeld materialen en didactiek om aan de doelen te kunnen werken.'</p>	<p>https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ontwikkelingsperspectief-in-het-basisonderwijs.pdf</p>

Handelingsgericht werken (HGW)	'Handelingsgericht werken is een planmatige en cyclische werkwijze voor onderwijsprofessionals om individuele onderwijsbehoeften van kinderen te ontdekken en hierin te kunnen voorzien. Door de planmatige aanpak geeft het structuur bij het omgaan met verschil in behoeften tussen leerlingen in de klas.'	http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Handelingsgericht_werken.pdf
Kerdoelen	Per leergebied voor het primair onderwijs zijn kerndoelen geformuleerd. Deze kerndoelen zijn leidend voor het vormgeven van het onderwijs. Scholen hebben de vrijheid om naar eigen inzicht te voldoen aan deze kerndoelen. Er zijn in totaal 58 kerndoelen bij de 7 leergebieden die we onderscheiden.	http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/
Korte-termijndoel	Het doel in de zone van de naaste ontwikkeling van de leerling; datgene wat de leerling in de komende periode zou moeten leren.	http://www.kpcgroep.nl/~/media/Files/Overheidsopdrachten/Onderzoek1zorgroute.ashx
Leergebied	In het primair onderwijs onderscheiden we 7 leergebieden: <ul style="list-style-type: none"> • Nederlands • Engels • Friese taal (alleen in Friesland) • Rekenen/wiskunde • Oriëntatie op jezelf en de wereld • Kunstzinnige oriëntatie • Bewegingsonderwijs 	http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/ http://tule.slo.nl/Inleiding/F-KDToelichting.html
Leerlijnen	'Ordering van concrete leerdoelen in niveaus. Een leerlijn bestaat uit tussendoelen die toewerken naar een einddoel, afgestemd op de kerndoelen.'	https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ontwikkelingsperspectief-in-het-basisonderwijs.pdf
Ontwikkelingsperspectief	'De formulering van de ontwikkelingsmogelijkheden van een leerling, tegen de achtergrond van het te bereiken uitstroomniveau, passend bij de meest waarschijnlijke uitstroombestemming, het onderwijsaanbod dat daar bij hoort en de tussendoelen tussen beginniveau en uitstroomniveau.'	https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ontwikkelingsperspectief-in-het-basisonderwijs.pdf

Opbrengstgericht werken (OGW)	<p>'Met OGW wordt over het algemeen een cyclische werkwijze met als doelstelling het realiseren van hogere opbrengsten bedoeld (Doolaard, 2013). Een OGW-cyclus bestaat doorgaans uit de vier volgende componenten:</p> <p>1) het analyseren en evalueren van resultaten, 2) het SMART en uitdagende doelen stellen, 3) het bepalen van een strategie om gestelde doelen te bereiken, en 4) het uitvoeren van deze strategie (Keuning & van Geel, 2012)'.</p>	<p>Faber, J., Visscher, A., & Schut, W. (2015). <i>Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: competenties, uitvoering en resultaten</i>. Enschede: Universiteit van Twente. Verkrijgbaar op http://doc.utwente.nl/97227/1/Eindrapport-Opbrengstgericht-Werken-413-12-016-thema-1-Competenties-uitvoering-en-resultaten.pdf</p>
Response To Intervention (RTI)	<p>'Een systematiek/model bij het evalueren van vorderingen, afkomstig uit Amerika, is Response to Intervention (RTI). Dit model houdt in dat er onderzocht wordt in hoeverre een leerling profiteert van aangeboden instructie op verschillende - in intensiteit toenemende - niveaus (zie bijvoorbeeld Schölvinck & Jansen, 2014). De kern van dit model is dat er eerst goed onderwijs moet zijn op verschillende niveaus, voordat er een diagnose van een (leer/taal)stoornis gesteld kan worden. In dit model staan de instructie en de mate waarin er wordt gereageerd op instructie centraal.'</p>	<p>Scheltinga, F., Stoep, J., Gijsel, M., Druenen, M. van, & Strikkers, I. (2014). <i>Digitale toetsing in het licht van passend onderwijs: gebruikerservaringen T-TOS</i>. Project in het kader van het programma Kennis van Waarde Maken. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. Verkrijgbaar op http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2016/03/TTOS_Eindrapportage_20140604_Webversie-EN-def.pdf</p>
Schaalniveau	<p>De stap binnen de GAS-schaal waarin de observeerbare vaardigheden van het kind worden beschreven op een ontwikkelingslijn.</p>	
Summatieve evaluatie	<p>'Toetsen kunnen bijvoorbeeld een selectiefunctie, kwalificerende functie of een prognostische functie hebben. Deze toetsen worden afgenomen na een bepaalde periode om te beoordelen in hoeverre een leerling de beoogde leerdoelen in voldoende mate beheerst. Op basis van de score op een dergelijke toets wordt een (deel van de) zak-/slagbeslissing genomen. Men zegt in dit geval dat de toets een summatieve functie heeft.'</p>	<p>http://www.toetswijzer.nl/html/leren_van_toetsen/toetsfunctie.shtm</p>
Taakmoment	<p>Het moment waarop de leerling, al dan niet met ondersteuning, oefent met de doelvaardigheid.</p>	

Tussendoelen	'Tussendoelen zijn kleinere stappen op weg naar een einddoel/ uitstroomniveau. Tussendoelen zijn geordend in een leerlijn.'	https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ontwikkelingsperspectief-in-het-basisonderwijs.pdf
Uitstroombestemming	'Beschrijft het type vervolgonderwijs waar de leerling naar uit zal stromen. Een uitstroombestemming, ook wel uitstroomprofiel/perspectief genoemd, komt tot stand op basis van de geplande vaardigheidsgroei, de uitstroomniveaus bij verschillende leergebieden en bevorderende en belemmerende factoren, talenten en interesses van de leerling. Omgekeerd kan een uitstroombestemming invloed hebben op de geplande vaardigheidsgroei en uitstroomniveaus.'	https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ontwikkelingsperspectief-in-het-basisonderwijs.pdf
Uitstroomniveau	'De (functionerings) niveaus die een leerling bij de overgang naar het voortgezet onderwijs voor de verschillende vakgebieden bereikt (moet) hebben. Deze zijn afgeleid van de instroomeisen passend bij de geplande uitstroombestemming. Een uitstroomniveau wordt opgesteld per leergebied en komt overeen met de einddoelen voor de leergebieden. Het uitstroomniveau is niet hetzelfde als de uitstroombestemming. Leerlingen zullen dikwijls voor verschillende vakken een verschillend uitstroomniveau bereiken. Uiteindelijk gaan ze naar één school voor voortgezet onderwijs, er is dan ook maar één uitstroombestemming.'	https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ontwikkelingsperspectief-in-het-basisonderwijs.pdf
Zone van aangrenzende ontwikkeling	'Begeleiding is het meest zinvol en effectief als deze zich afspeelt in een zone van naaste ontwikkeling. In de Vygotskiaanse theorie wordt hiermee een activiteit bedoeld die zich tussen twee niveaus bevindt. Dus tussen het niveau van de actuele ontwikkeling (dit is het niveau waarbij het kind een activiteit al zelfstandig, op eigen kracht, kan volbrengen.) en van de naaste of nabije ontwikkeling ligt (; dit is het niveau waarbij het kind bij de activiteit ondersteuning krijgt). Het gebied daartussen is een zone van naaste ontwikkeling, een activiteit die uitdagingen en kansen biedt om een kind verder te brengen.'	http://jongekind.slo.nl/lexicon/zone-van-naaste-ontwikkeling





7. Bijlagen

Bijlage A: GAS-formulier

Bijlage B: Stappenplan en checklist

Bijlage C: Vertaling vragenlijst ouders Mailloux et al., 2007



Bijlage A: GAS-formulier



Formulier Goal Attainment Scaling

Naam leerling	<input type="text" value="Lisanne"/>	Faciliterende factoren	<input type="text" value="Leerling is heel gemotiveerd om met de leerkracht een-op-een aan de instructietafel te werken"/>
Groep leerling	<input type="text" value="3a"/>		
Naam leerkracht	<input type="text" value="Marijke"/>		
Naam beoordelaar GAS	<input type="text" value="Ingrid"/>	Belemmerende factoren	<input type="text" value="Leerling kan snel afgeleid zijn bijvoorbeeld door andere leerlingen"/>
Datum opstellen GAS	<input type="text" value="01-11-2016"/>		
Datum eindscore GAS	<input type="text" value="28-11-2016"/>		
Eindresultaat	<input type="text" value="2"/> <input checked="" type="text" value="X"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="-1"/> <input type="text" value="-2"/> <input type="text" value="-3"/>		

Definiëring

Leergebied/Kerndoel	Nederlands kerndoel 4: schriftelijk onderwijs
Leerlijn	Taalbewustzijn: Auditieve synthese
GAS-doel (schaalniveau 0)	Leerling kan bij 3 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
Setting	Leerling zit bij leerkracht aan de instructietafel, waarbij de rest van de klas stil aan het werk is. Leerling zit met de rug naar de andere leerlingen toe.
Wijze van meten	Leerkracht benoemt de afzonderlijke klanken van een mkm- woord en herhaalt dit drie keer. Dit doet ze met 5 verschillende mkm-woorden. Leerkracht noteert aantal goed benoemde woorden.
Opricht	'Ik zeg een woord, maar dat woord is in stukjes gehakt. Jij zegt het hele woord'.

Goal Attainment Level

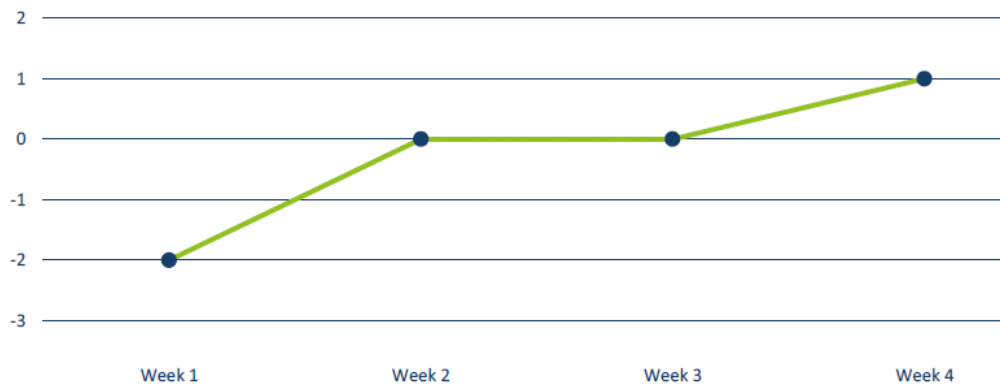
2 Veel meer dan het doel	Leerling kan bij 5 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
1 Meer dan het doel	Leerling kan bij 4 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
0 Doel	Leerling kan bij 3 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord
-1 Minder dan het doel	Leerling kan bij 2 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
-2 Uitgangssituatie	Leerling kan bij 1 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
-3 Achteruitgang	Leerling kan bij 0 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.

GAS Geven: Doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs (NRO PPO 405-15-511)

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

Ontwikkeling



Logboek

Week 1	Op maandag en donderdag met Lianne gewerkt. Ze start enthousiast en betrokken, maar is al snel met de dingen om zich heen bezig.
Week 2	Drie keer gewerkt aan de instructietafel, ging goed. De tijd aan de instructietafel heb ik iets ingekort, zodat ze het goed volhoudt. Eind van de week opnieuw gemeten: doel nu al bereikt!
Week 3	Op maandag en dinsdag was Lianne ziek. Daardoor alleen op woensdag en donderdag extra gewerkt, weer kort gehouden.
Week 4	Deze week elke dag geoefend. Op vrijdag een eindmeting gedaan: 4 van de 5 woorden goed!

Bijlage B: Stappenplan en checklist

Stappenplan



Checklist

Voor de gehele GAS-schaal	
De intervallen tussen de zes stappen zijn gelijk van grootte	
Iedere stap op de schaal meet één variabele (dimensie van verandering)	
Het 0-doel is haalbaar, zonder dat het te makkelijk is	
De meting van het doel kan binnen 10 minuten plaatsvinden	
De inhoud van het doel wordt ondersteund door kind, ouders en collega's	
De tijdlijn voor het bereiken van het doel is duidelijk	
Per doel	
Het doel is geformuleerd in concrete bewoordingen, bijvoorbeeld 'de leerling kan...'	
Het doel is geschreven in de tegenwoordige tijd	
Het doel is zo geformuleerd dat een ander het kan meten	
Het doel bevat termen die bekend zijn bij iedereen die de meting zou kunnen afnemen	

Handleiding

GAS geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs

Bijlage C: Vertaling vragenlijst ouders Mailloux et al., 2007 (p. 257)

- *Wat zijn de sterke kanten van uw kind? En wat zijn zwakkere kanten?*
- *Wat maakte dat u hulp heeft gezocht voor uw kind?*
- *Waar maakt u zich het meeste zorgen over als het om uw kind gaat? Kunt u me daar meer over vertellen?*
- *Hoe ziet een standaard week/dag eruit voor hem of haar?*
- *Kunt u wat meer vertellen over uw gezin? Wat vinden jullie leuk om te doen met het gezin? Wat loopt gemakkelijk binnen het gezin? Welke dingen zijn moeilijk voor uw gezin in het algemeen, of voor sommige gezinsleden in het bijzonder?*
- *Kunt u me meer vertellen over de dingen die u moet doen om ervoor te zorgen dat alles soepel verloopt voor uw kind?*
- *Loop samen met de ouders het dossier van het kind na, en stel vragen over belemmeringen in het functioneren van het kind. Bijvoorbeeld: *Ik zie dat (bijvoorbeeld het eetmoment) problematisch is voor uw kind. Kunt u me daar meer over vertellen?**
- *Ik zie op school dat hij of zij moeite heeft met Is dit voor u een punt van zorg?*
- *Wat zijn doelen waarvan u hoopt dat hij of zij ze heeft behaald in de komende drie maanden (genoemde tijdsperiode is variabel)?*
- *Als u vooruit kijkt, wat hoopt u dan voor uw kind?*
- *Stelt u zich voor dat we hier over drie maanden (genoemde tijdsperiode is variabel) weer zitten. Welke veranderingen ziet u graag dat dan hebben plaatsgevonden?*