

## Verantwoording

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

### Auteurs

Judith Stoep  
Marian Bruggink

### Met medewerking van

Karin van Usen, Christel Dood en Noor van der Windt





## Inhoud

<b>INHOUD</b> .....	<b>3</b>
<b>VOORWOORD</b> .....	<b>5</b>
<b>SAMENVATTING</b> .....	<b>7</b>
<b>1. AANLEIDING</b> .....	<b>9</b>
1.1. PROBLEEMKADER .....	9
1.2. ONTWIKKEL- EN ONDERZOEKSVRAGEN .....	11
<b>2. THEORETISCHE VERANTWOORDING</b> .....	<b>12</b>
2.1. GOAL ATTAINMENT THEORY .....	12
2.2. DOELGERICHT WERKEN IN PASSEND ONDERWIJS .....	13
2.3. FORMATIEF EVALUEREN .....	17
2.4. GOAL ATTAINMENT SCALING: DE TECHNIEK EN OVERWEGINGEN .....	17
2.5. INTERNATIONALE VERKENNING VAN INZET IN HET ONDERWIJS .....	20
2.6. MOGELIJKHEDEN, BEPERKINGEN EN VOORWAARDEN .....	23
<b>3. GAS GEVEN: PROJECTAANPAK</b> .....	<b>25</b>
3.1. CONSORTIUM .....	25
3.2. FASERING .....	26
3.3. INSTRUMENTEN .....	28
<b>4. PROCESRESULTATEN</b> .....	<b>31</b>
4.1. VRAGENLIJSTEN SELF EFFICACY EN KENNIS OVER GAS .....	31
4.2. INVENTARISATIE VAN KNELPUNTEN BIJ HET MONITOREN VAN LEERLINGEN .....	34
4.3. CONSTRUCTIE GAS-SCHALEN .....	37
4.4. REFLECTIE NA HET OPSTELLEN EN SCOREN VAN DE GAS-SCHAAL .....	42
4.5. REACTIES COP OP CONCEPTVERSIES PROJECTRESULTATEN .....	45
4.6. OPBRENGSTEN PROJECT GAS GEVEN VOLGENS COP .....	47
4.7. PRODUCTEN IN E-LEARNINGOMGEVING .....	50
<b>5. CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN</b> .....	<b>53</b>
<b>GEBRUIKTE BRONNEN</b> .....	<b>59</b>
<b>BIBLIOGRAFIE GAS GEVEN: BRONNEN MET RELEVANTIE VOOR HET ONDERWIJSVELD</b> .....	<b>63</b>
<b>BIJLAGEN</b> .....	<b>69</b>
BIJLAGE A: GAS-FORMULIER .....	71
BIJLAGE C: VRAGENLIJSTEN SELF-EFFICACY EN KENNIS OVER GAS (VOOR- EN NAMETING) .....	75
BIJLAGE D: VRAGENLIJST EVALUATIE PROJECTOPBRENGSTEN .....	81



## 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. Samen met de digitale leeromgeving *GAS Geven* (een co-productie met Eduseries), wil deze onderzoeksverantwoording een kader scheppen om Goal Attainment Scaling (GAS) betekenisvol in kunnen te zetten in het onderwijs.

Het onderzoek is uitgevoerd op scholen voor regulier basisonderwijs (Stichting Skopos) en speciaal onderwijs (Mytylschool Roosendaal en Tytylschool de Maasgouw), met medewerking van Stichting Milo, Radar (Zuid-Limburg) en de Radboud Universiteit. 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. Daarnaast bedanken we de leden van de programmaraad van NRO voor hun feedback op de resultaten en de suggesties die ze hebben gedaan ten aanzien van deze verantwoording.

Nijmegen, juni 2017

Judith Stoep, Expertisecentrum Nederlands

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



## Samenvatting

Kinderen met een speciale onderwijsbehoefte (zowel in het reguliere basisonderwijs als in het SO en SBO) vragen om ondersteuning van de leraar die nauw aansluit bij hun actuele mogelijkheden en potentie. De vooruitgang van deze kinderen verloopt in sommige fases in de schoolloopbaan zo vertraagd, dat de inzet van reguliere (vaak summatieve) evaluatie-instrumenten onvoldoende zicht geeft op de resultaten die geboekt worden ten gevolge van de ondersteuning. De doelgroep heeft derhalve baat bij instrumenten voor formatieve evaluatie<sup>1</sup> die niet alleen de progressie op hoofdlijnen zichtbaar maakt, maar die het ook mogelijk maakt dat het behalen van individueel gestelde interventiedoelen objectiveerbaar gemaakt wordt. Goal Attainment Scaling (GAS) is een methodiek die voor dit doel gebruikt kan worden. In het project *GAS Geven: Doelbewust werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs* hebben we het gebruik van GAS voor het Nederlandse onderwijsveld verduidelijkt en toegankelijk gemaakt via een trainingsmodule en materialen die door leraren gebruikt kunnen worden om de methodiek effectief toe te kunnen passen in het dagelijks handelen.

In het praktijkonderzoek dat met ondersteuning van het NRO (ronde kortlopend onderzoek PPO) is uitgevoerd is bekeken hoe leraren de vooruitgang van leerlingen met een ondersteuningsbehoefte systematisch en objectief kunnen evalueren. Er is daarvoor gebruik gemaakt van GAS. Daarmee kan de leerkracht met formatieve evaluatie van 'kleine', individueel gestelde interventiedoelen de ontwikkeling van een leerling in kaart brengen. Dat dient drie doelen:

1. er wordt meer doelgericht in plaats van activiteitengericht gewerkt,
2. de vooruitgang van de leerling wordt systematisch vastgelegd zodat collega's, ouders en de leerling inzicht krijgen in de successen die zijn behaald,
3. de leerkracht krijgt informatie over de effectiviteit van diens aanpak; met deze informatie kan de leraar vervolgens de aanpak/interventie bijstellen, en nieuwe, haalbare kortetermijndoelen stellen voor die leerling.

---

<sup>1</sup> We kiezen ervoor om consequent te spreken over 'formatieve evaluatie' en niet over 'formatieve toetsing' omdat bij dat laatste label de indruk zou kunnen bestaan dat de focus van het project ligt bij het inzetten van toetsvormen om de voortgang van leerlingen te monitoren. Door het gebruik van de term 'formatieve evaluatie' geven we aan dat er een breed scala aan methodes en instrumenten ingezet dient te worden om zicht te krijgen op de ontwikkelstappen van de leerling.

GAS is een werkwijze die in de revalidatiesector al wel langer gebruikt wordt, maar die in het onderwijs nog nauwelijks bekend is. Een mooie uitdaging dus om te kijken of het onderwijsveld klaar zou zijn voor GAS. Het consortium dat met deze uitdaging aan de slag ging, bestond uit medewerkers uit PO-scholen binnen Stichting Skopos (Schijndel) en de SO-scholen Maasgouw (Maastricht) en Mytylschool Roozendaal, zorginstellingen Radar (Maastricht) en Stichting Milo (Schijndel), Radboud Universiteit (Nijmegen) en als penvoerder het Expertisecentrum Nederlands. Aan de hand van vragenlijsten en bijeenkomsten van de Community of Practice (CoP) is onderzocht hoe leerkrachten kunnen leren werken met GAS. Het consortium bekeek ook wat leerkrachten aan kennis en vaardigheden nodig hebben om vanuit leerlijnen GAS-doelen te formuleren, die aansluiten bij de mogelijkheden van het kind met een individuele leerlijn.

Uit de resultaten van de raadplegingen van de CoP-leden via bijeenkomsten en vragenlijsten is gebleken dat het gebruik van GAS in het onderwijs een betekenisvolle vorm van formatieve evaluatie is. Het onderzoek heeft verduidelijkt dat coaching bij het opstellen van GAS-schalen meerwaarde biedt.

Leerkrachten en andere onderwijsprofessionals kunnen zien wat GAS kan betekenen voor het onderwijs in de e-learningomgeving *GAS Geven* van Eduseries. Daar is een kennismakingsmodule ingericht met een handleiding, een video-instructie, presentaties over het werken met GAS, opdrachten en het formulier dat gebruikt wordt om de GAS-schaal mee te maken.

## 1. Aanleiding

### 1.1. Probleemkader

Sinds 2009 ligt er met het Referentiekader 'Taal en rekenen' een maatstaf voor de einddoelen die leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs (BO en SBO) en speciaal onderwijs (SO) zouden moeten behalen. Tegelijkertijd werd ook geconstateerd dat de geformuleerde referentieniveaus, die ook voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte het kader vormen, niet altijd haalbaar zijn. In het project *Passende Perspectieven* (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012) is, in reactie op deze constatering, een voorstel gedaan voor leerroutes die door deze groep leerlingen gevolgd zouden kunnen worden. Het uitgangspunt bij het formuleren van deze leerroutes is geweest om te verduidelijken welke doelen een leerling zou moeten behalen in het licht van de verwachte uitstroombestemming. Ze bieden ruimte aan de leraar om inhoudelijke keuzes te maken in het onderwijsaanbod aan leerlingen met beperkingen, en het zo meer passend te laten zijn bij hun individuele mogelijkheden. In aanvulling hierop zijn er voor leerlingen in het ZML-onderwijs door de CED-groep in 2012 ook uitgewerkte leerlijnen gemaakt die inzichtelijk maken welke stappen realistisch zijn in de ontwikkeling van deze leerlingen. We moeten echter constateren dat leraren problemen ervaren bij het monitoren van de aangepaste leerlijnen die deze leerlingen volgen. Deze problemen spelen in alle vormen van primair onderwijs (BO, SBO en SO) waar leerlingen in het kader van de wet op Passend Onderwijs extra ondersteuning krijgen.

Sinds enige jaren voert Stichting Milo het interventietraject *KLIN*© uit, dat gericht is op het verbeteren van de taalvaardigheid, geletterdheid en communicatiemogelijkheden van meervoudig beperkte jonge kinderen. De aanpak die via promotieonderzoek van Van der Schuit (2011) aan de Radboud Universiteit incrementeel is ontwikkeld, is bewezen effectief; de kinderen die het traject doorliepen in de pilotfase op kinderdagcentrum De Grummelkes (onderdeel van Radar) in Cadier en Keer presteerden beter op het gebied van receptieve taal en productieve syntax dan kinderen in een controlegroep (Van der Schuit, Segers, Van Balkom, Stoep & Verhoeven, 2010). Betekenisvol en doelgericht werken aan doelen voor taal, geletterdheid en communicatie stond hierbij centraal. Een belangrijk instrument dat daarbij ingezet werd, was *Goal Attainment Scaling*, kortweg GAS (Kiresuk, Smith, & Cardillo, 1994). Deze werkwijze, die ontwikkeld werd voor de evaluatie van individuele therapie-opbrengsten, maakt inzichtelijk in hoeverre van tevoren bepaalde interventiedoelen behaald worden.

Mede dankzij de verbeterde mogelijkheden door het doorlopen van het KLIN©-programma waren de kinderen uit de pilotgroep in staat om door te stromen naar het speciaal onderwijs in de regio, waaronder de Maasgouwschool in Maastricht. In de overdracht van de handelingsadviezen bleken de leraren van deze scholen echter enige drempels te ervaren. Eén daarvan betrof het formuleren van en monitoren op individuele doelen op het vlak van taal en geletterdheid, zoals dat in de interventie was gebeurd. De inzet van GAS werd niet gecontinueerd, en mede hierdoor werd de vertaling van individuele leerbehoefte naar onderwijsdoelen die passen binnen het referentiekader 'Taal en rekenen' door een aantal leraren van deze school als problematisch gezien. De Maasgouwschool bleek niet de enige die tegen deze problemen aanliep. Zowel in het BO als in het SBO alsmede het SO Cluster 3 wordt binnen diverse scholen geconstateerd dat het doelgericht werken aan individuele leerlijnen en het monitoren van de opbrengsten hiervan, een grote uitdaging is.

Samen met Mytylschool Roosendaal en de Maasgouwschool (SO) en Samenwerkingsverband de Meierij (BO en SBO) zijn de oorspronkelijke mede-ontwikkelaars van KLIN© (Van der Schuit, Stoep, & Van Balkom, 2012) daarom initiatiefnemers geworden van het NRO-project *GAS Geven: Doelgericht werken aan taal en lezen in passend onderwijs*. In dit project is een werkwijze incrementeel uitgewerkt die uitgaat van formatieve evaluatie, aan de hand waarvan de leraar beter in staat gesteld wordt om op een systematische wijze doelen te stellen voor de domeinen Taal en Lezen, de vorderingen van de leerling te toetsen aan deze doelen, om vervolgens beredeneerde beslissingen te nemen voor de onderwijsaanpak. De aanpak stoelt op Goal Attainment Scaling (GAS; Kiresuk & Sherman, 1968), waarbij leer- en ontwikkelingsdoelen vastgesteld worden op een inzichtelijke, concrete en afgebakende wijze, in de lijn van de mogelijkheden van de leerlingen. Deze individuele handelingsdoelen worden opgenomen in een beoordelingsschaal (GAS-formulier) die het mogelijk maakt om de resultaten van het handelen (de interventie) te kwantificeren. Dat maakt deze vorm van formatief evalueren geschikt voor kinderen bij wie de vooruitgang vaak pas meetbaar is na een langere en intensieve periode van interventie.

Om GAS te kunnen gaan gebruiken als instrument in het onderwijs was een vertaalslag nodig. Het was nog onvoldoende duidelijk welke instructie leraren zouden moeten krijgen om tot adequate doelformuleringen te komen, een aspect dat in belangrijke mate het succes van de werkwijze bepaalt. Ook was het nodig om het gebruik van GAS te koppelen aan het Referentiekader Taal en de Leerlijnen taal voor

ZML en hiervoor praktische suggesties te doen, zodat leraren doelgericht kunnen werken in de richting van de eindtermen. Het project had als doel om 1) De GAS-werkwijze voor het onderwijs aan kinderen met een ondersteuningsbehoefte te concretiseren en 2) te verbinden aan het referentiekader Taal en de Leerlijnen taal; 3) een instructieprotocol te ontwikkelen; 4) en dit protocol in te zetten op een aantal pilotscholen met als doel de bruikbaarheid ervan te evalueren in kwalitatief onderzoek.

## 1.2. Ontwikkel- en onderzoeksvragen

Bij de ontwikkeling en het onderzoek in het project *GAS Geven* stonden de volgende vragen centraal:

1. Hoe kunnen leraren in het speciaal onderwijs en het (speciaal) basisonderwijs ondersteund worden bij het gebruiken van GAS als werkwijze voor formatieve evaluatie van kinderen met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van taal en lezen?
2. Welke kennis en vaardigheden hebben deze leraren nodig om de Leerlijnen taal om te zetten in activiteiten die passen bij deze vorm van formatieve evaluatie, waarbij de ontwikkelingsdoelen direct aansluiten bij de mogelijkheden van het individuele kind?

## 2. Theoretische verantwoording

### 2.1. Goal Attainment Theory

Om de meerwaarde van *Goal Attainment Scaling* voor het Nederlandse onderwijs te kunnen beschrijven is het belangrijk om eerst het bredere kader van *Goal Setting Theory* (GST) te schetsen. Dit begrip, dat onder andere door Locke (2002) wordt gehanteerd, is nauw verbonden met het concept 'motivatie', een mechanisme dat zowel in termen van extrinsieke als intrinsieke drijfveren wordt beschreven. Halverwege de vorige eeuw kwalificeerde McClelland (1953) intrinsieke motivatie in het handelen als een onbewust proces. Ryan (1970) bracht verandering in die denkwijze, en theoretiseerde over bewuste sturing van personen in hun gedrag om doelen te behalen. Locke baseerde zijn GST op dit beginsel, en voegde daaraan toe dat de moeilijkheid van de taak die uitgevoerd moet worden 'curvilineair' verband houdt met de uiteindelijke prestaties op die taak. Hiermee wordt bedoeld dat de taak niet te makkelijk of te moeilijk mag zijn, omdat dan de inzet van de taakuitvoerder relatief beperkt is. Als de taak gematigd moeilijk is volgens de inschatting van de taakuitvoerder (gerelateerd aan diens *self-efficacy*, de ingeschatte eigen competentie), dan is de geleverde inzet relatief het grootst. De GST combineert deze inzichten over motivatie en *self-efficacy*: door het stellen van haalbare doelen en de motivatie van de taakuitvoerder om deze doelen te bereiken, worden de meest optimale resultaten behaald, hetgeen in mindere mate gebeurt als een persoon gevraagd wordt om zijn/haar best te doen (Locke & Latham, 1990). Belangrijk daarbij is dat de taak concreet en uitdagend is, en dat de taakuitvoerder verwacht dat hij/zij voldoende competent is om de taak naar behoren uit te voeren en zo het gestelde doel te behalen. In die situatie is er sprake van een grote betrokkenheid (*goal commitment*) voor het willen behalen van dat doel.

Volgens Locke (2002) heeft het proces van doelen stellen op vier niveaus een gunstige invloed op de uiteindelijke prestaties (Figuur 2.1.1). Door het stellen van doelen wordt de aandacht gericht op die activiteiten die ertoe doen, en blijven irrelevante zaken gedurende het uitvoeren van de taak buiten beschouwing (1). Ook geeft het hebben van doelen energie (2) en doorzettingsvermogen (3) om de doelen ook daadwerkelijk te behalen. Het zelf opstellen van doelen leidt bovendien tot het (on)bewust ophalen van kennis die nodig is om de taak uit te voeren en zo het doel te behalen (4). Het gaat dan bijvoorbeeld om inzichten en strategieën die ingezet kunnen worden om de taak zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Locke (2006) merkt verder op dat als er duidelijkheid is over het doel waaraan gewerkt moet worden, dit

als een leidraad in het onderbewustzijn aanwezig blijft van degene die het doel gesteld heeft. Dit is van invloed op zowel mentale als concrete acties van die persoon.



Figuur 2.1.1

*Vier mechanismen waarmee doelen prestaties kunnen beïnvloeden (Locke, 2002)*

Als een persoon doelen stelt, dan ervaart hij volgens Locke (2006) altijd een discrepantie tussen het huidige niveau van functioneren op een bepaald gebied, waarmee hij niet tevreden is, en het niveau dat hij voor ogen heeft. Deze discrepantie doet denken aan een van de mechanismen die Vygotsky (1978) beschrijft als onderdeel van de ontwikkelingsprincipes van het jonge kind: de zone van naaste ontwikkeling. Iedere stap die een leerder zet in zijn ontwikkeling is een toetreding tot de zone van huidige ontwikkeling en het zicht krijgen op de nieuwe zone van naaste ontwikkeling. Door ondersteuning vanuit en interactie met de omgeving (ouders, leraren, collega's) is de leerder in staat om telkens weer die stap te maken.

## 2.2. Doelgericht werken in passend onderwijs

Volgens een schatting van de Algemene Rekenkamer (2013) hadden er vlak voor de invoering van de wet op Passend Onderwijs circa 25% van de leerlingen extra ondersteuning nodig: 6% kreeg die ondersteuning in het speciaal (basis)onderwijs, de andere 19% van de leerlingen ontving steun in de vorm van een rugzakje in het reguliere basisonderwijs. Is er sinds de invoering van de wet op Passend Onderwijs in 2014 veel veranderd? In het Primair Onderwijs zien we bij een dalend leerlingenaantal (1.517.423 leerlingen in 2011; 1.443.068 leerlingen in 2015) een lichte toename van het aantal leerlingen met een arrangement vanuit Cluster 1 (822 leerlingen in 2011; 941 leerlingen in 2015) en Cluster 2 (4658 leerlingen in 2011 ; 4948

leerlingen in 2015) (Passend Onderwijs, 2016). Recente evaluatierapporten (Koopman & Ledoux, 2016; Inspectie van het onderwijs, 2016) spreken van een geleidelijke afname van het aandeel van leerlingen in het sbo die al een aantal jaren te zien was (nog voor de ingang van de wet). Datzelfde kan gezegd worden over het aandeel leerlingen in het Cluster 1- en 2-onderwijs. Voor het Cluster 3- en 4-onderwijs geldt dat de daling van leerlingaantallen pas sinds de invoering van de wet in gang is gezet. Of deze daling van instroomcijfers direct verband houdt met de wet, wordt door het Onderzoeksconsortium *Evaluatie Passend Onderwijs* in het midden gelaten; wel achten ze het aannemelijk dat de trendbreuken die te zien zijn, iets met passend onderwijs te maken hebben.

Als er verhoudingsgewijs minder instroom in het S(B)O is geweest, dan ligt het in de verwachting dat er relatief meer leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in het regulier onderwijs zijn gebleven in dezelfde periode. Daarvoor zijn sinds de afschaffing van de registratie van het aantal rugzakjes met leerlinggebonden financiering geen cijfers voorhanden, omdat er tot september 2015 nog geen structurele registratie heeft plaatsgevonden van het aantal leerlingen dat vanuit de samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs extra bekostiging heeft ontvangen (zie ook de aandacht die de Onderwijsraad (2016) hiervoor vraagt).

De wet op Passend Onderwijs beoogt het vergroten van onderwijsresultaten en beroepsperspectieven van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Dit resultaat zou moeten worden behaald door leerlingen zo regulier mogelijk onderwijs te laten volgen, en ondersteuning te bieden daar waar het reguliere aanbod ontoereikend is om de ontwikkelmogelijkheden van de leerling te benutten. Hoe deze ondersteuning eruit ziet, en wat de verwachte uitstroombestemming is van de leerling, staat beschreven in diens OntwikkelingsPerspectiefPlan (OPP). Dit plan vervangt de handelingsplannen die in de periode vóór 2013 gehanteerd werden om de aanpak van de individuele leerling in te beschrijven. In de argumentatie in het plan worden zowel belemmerende als bevorderende factoren benoemd die een rol spelen in het onderwijsproces, als onderbouwing van de verwachte uitstroombestemming. Het OPP dient verschillende doelen: de manier waarop het onderwijs wordt afgestemd op de ondersteuningsbehoefte wordt erin beschreven, het maakt planmatig werken mogelijk, en het biedt een ingang om in gesprek te gaan met ouders over de huidige en verwachte ontwikkeling van hun kind (Onderwijsgeschillen, 2016).

Dat Passend Onderwijs niet alleen betrekking heeft op (Voortgezet) Speciaal Onderwijs wordt goed zichtbaar in de verplichting van scholen om een OPP op te stellen voor deze groepen leerlingen (Passend Onderwijs, n.d.):

- leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs
- leerlingen in het praktijkonderwijs
- leerlingen in het speciaal basisonderwijs
- leerlingen die extra ondersteuning krijgen in het regulier basis- en voortgezet onderwijs<sup>2</sup>

In het OPP wordt opgenomen welke extra ondersteuning de leerling krijgt, naast de basisondersteuning die in het samenwerkingsverband geleverd wordt. Ook wordt er in een handelingsdeel een omschrijving gegeven van de individuele begeleiding die een leerling zou moeten krijgen, en de manier waarop voor die leerling van het reguliere lesprogramma afgeweken gaat worden. De doelen die in het OPP beschreven worden, zijn ook op maat voor de leerling: als het zo is dat voor de leerling de kerndoelen van het onderwijs niet gehanteerd kunnen worden, dan staat beschreven van welke vervangende onderwijsdoelen men uitgaat. Die onderwijsdoelen hebben een directe relatie met de uitstroombestemming van de leerling: het vervolgonderwijs of het soort arbeid waar de leerling na het doorlopen van het de school in terecht komt.

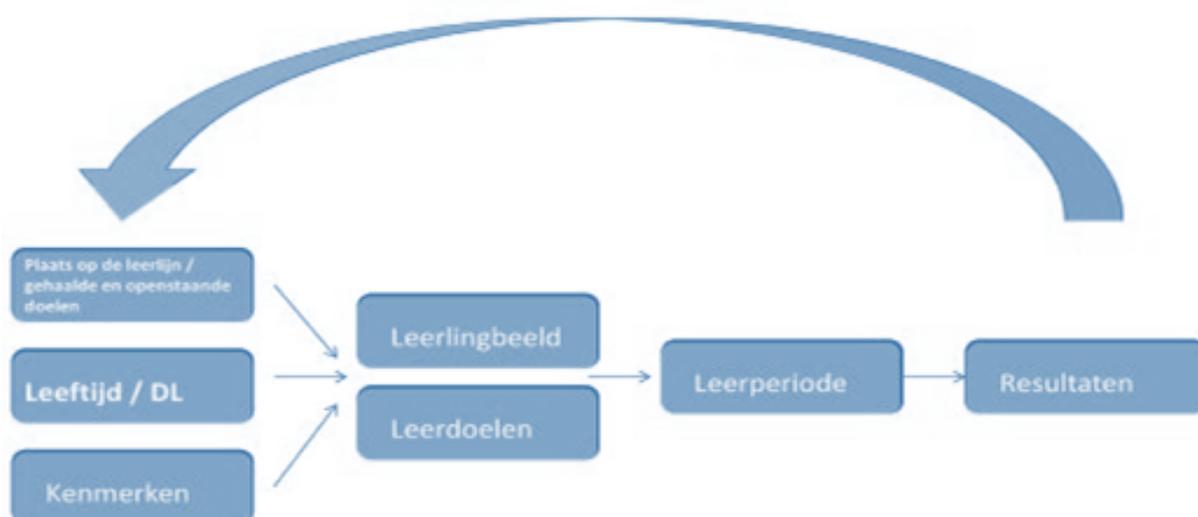
In tegenstelling tot het handelingsplan beschrijft het OPP de doelen op lange termijn, en niet datgene wat de leraar op korte termijn met de leerling zou willen/kunnen bereiken. Omdat het meestal maar 1 keer per jaar wordt geëvalueerd en eventueel bijgesteld, is het OPP op zichzelf niet geschikt als instrument om de vooruitgang van de leerling mee te monitoren. Het biedt wel een waardevol kader om de kortetermijndoelen te bepalen; die vormen immers de tussenstappen in het behalen van het einddoel, de verwachte uitstroombestemming.

Passend Onderwijs, of onderwijs op maat, vraagt om alternatieve manieren waarop je de vooruitgang van leerlingen volgt, en vastlegt wat ze bereikt hebben. Dat geldt in hoge mate voor de leergebieden waarbij de leerlijnen in (te) algemene termen beschreven zijn, of waarbij er geen bruikbare toetsen zijn om de tussendoelen die de

---

<sup>2</sup> Voor leerlingen op reguliere PO- en VO scholen die uit het basisondersteuningsaanbod van de school begeleiding krijgen (bijvoorbeeld in het geval van dyslexie, hoogbegaafdheid of kortdurende RT) hoeft geen OPP te worden opgesteld.

leerling behaalt, te meten. Doelgericht en planmatig werken biedt zeker in de context van Passend Onderwijs voordelen: het geeft leraren meer mogelijkheden om adequaat om te gaan met uiteenlopende niveaus in de groep (Goei & Kleinen, 2009). De doelen voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte zijn altijd afhankelijk van de leertrajectfactoren van de leerling (Figuur 2.2.1; LECSO, 2016). De doelen die voor een leerling gesteld worden hangen samen met het ontwikkelperspectief dat voor die leerling is beschreven. Gedurende diens schoolloopbaan behaalt de leerling een aantal van deze doelen, maar staan er ook nog doelen open. Afhankelijk van de (didactische) leeftijd van de leerling en specifieke (tijdelijke) leerlingkenmerken kunnen steeds concrete doelen worden gesteld voor de korte termijn. In de vertaling van deze doelen naar een individueel plan wordt besproken welke leeractiviteiten, leermiddelen en begeleiding ingezet worden. De resultaten die behaald worden (zichtbaar gemaakt via toetsen of observaties) veranderen het scorebord van de behaalde en nog openstaande doelen van de leerling. Deze cyclus wordt steeds doorlopen, en leidt enerzijds tot een dynamisch beeld van de ontwikkeling van de leerling, en anderzijds tot adaptiviteit in de aanpak om de leerling zo succesvol mogelijk te laten uitstromen.



Figuur 2.2.1

*Componenten van een op-maat leertraject van een leerling met een ondersteuningsbehoefte (LECSO, 2016)*

### 2.3. Formatief evalueren

Onderwijs dat geleid wordt door formatieve evaluatie vraagt om het verzamelen van gegevens over de vooruitgang van leerlingen, om hier vervolgens acties aan te verbinden (Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005): het maken van betere keuzes wat betreft didactiek en inhoud van het onderwijs en het beter kunnen inschatten van het niveau van instructie dat passend is bij de individuele leerling. Het verzamelen van gegevens met die doelen hebben een positief effect op de leerlingprestaties (Joseph et al., 2014). Uit een meta-analyse van Black en William (1998) bleek al dat formatieve evaluatie, met name bij zwakke leerlingen, leidt tot hogere leeropbrengsten dan wanneer er alleen summatief geëvalueerd wordt. Omdat het begrip 'formatieve evaluatie' op diverse manieren wordt gebruikt (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van der Vleuten, 2013) is er echter niet onomstotelijk vast te stellen wat de precieze meerwaarde is van deze vorm van evaluatie.

Het onderscheid tussen beide vormen van evalueren hangt samen met de vervolgstappen die plaatsvinden na de evaluatie: bij summatief evalueren worden de leerprestaties van leerlingen beoordeeld, om op grond hiervan te beslissen over het vervolg van de schoolloopbaan van de leerling, terwijl formatieve evaluatie moet leiden tot inzichten over de vorm van het gewenste leer- en instructieproces van de leerling (Van der Vegt & Ronteltap, 2016). In dat laatste geval treedt er een vervaging op in de scheiding tussen toetsing en onderwijs (Sanders, 2011/2013): de evaluatie loopt gelijk op met het leerproces van de leerling. Anders gezegd: summatieve evaluatie bestaat uit *assessment of learning*, terwijl formatieve evaluatie *assessment for learning* betreft (Scheltinga, Keuning, & Kuhlemeier, 2014). Dat maakt dat formatieve evaluatie bij uitstek geschikt is om onderwijs op maat te bieden (Schildkamp et al., 2014). Goal Attainment Scaling (GAS) is een vorm van formatieve evaluatie die passend is bij het idee dat onderwijsinterventies aan zouden moeten sluiten bij de vooruitgang die de leerling maakt op een bepaald ontwikkelingsdomein.

### 2.4. Goal Attainment Scaling: de techniek en overwegingen

GAS werd eind jaren zestig geïntroduceerd door Kiresuk en Sherman (1968) als een techniek om vast te kunnen stellen of cliënten functionele doelen behalen in de geestelijke gezondheidszorg. In het voorwoord van het eerste boek dat over GAS verscheen wordt benadrukt dat het een simpel idee was en is, 'conceived for a simple goal', zoals zoveel goede en belangrijke ideeën (Brown, 1994). De methode ontstond uit de behoefte om resultaten van interventies voor psychotherapie te kunnen

vergelijken in een groep cliënten die niet homogeen is. Bij heterogene groepen kunnen de problemen en omstandigheden van de cliënten sterk variëren en is het nodig om individuele doelen te stellen en de therapie adaptief in te zetten, bijvoorbeeld door meer herhaling in de therapie in te bouwen, of door te differentiëren in oefenvormen. Dat zorgt voor problemen bij wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van de therapie: kun je zeggen dat een therapie effectief is op basis van het behalen van het individuele therapiedoel van een groep cliënten, of moeten ze allemaal hetzelfde doel behalen met exact dezelfde aanpak? GAS probeert iets met dit dilemma te doen: het doet zowel recht aan de diverse problematiek als aan de gedifferentieerde aanpak in de behandeling van een groep cliënten, maar het levert ook data op waarmee uitspraken gedaan kunnen worden over de effectiviteit van de therapie/interventie/aanpak. Omdat gebruik wordt gemaakt van *individualized criterion-referenced measures* (Brown, 1988) wordt de vooruitgang die de cliënt boekt niet afgezet tegen de vooruitgang van andere cliënten die ook die behandeling krijgen (een normgroep). In plaats daarvan wordt vastgesteld wat de kenmerken zijn van de vooruitgang: wat zijn de kennis en vaardigheden ten aanzien van het behandeldoel op een bepaald moment.

De meest simpele vorm van evaluatie van een interventieprogramma is om de beginsituatie te beschrijven van een persoon met gebruikmaking van toetsen en/of observaties. Smith (1993) noemt dit ook wel de 'One size fits all evaluation'. Na de interventie wordt nogmaals getoetst en/of geobserveerd, en het verschil tussen een of meerdere informatiebronnen van 'voor' en 'na' laat grote of kleine veranderingen zien. Wat dan nog niet duidelijk wordt, is of juist deze aanpak geschikt was voor deze specifieke persoon.

GAS daarentegen richt zich alleen maar op de veranderingen die verwacht worden bij een specifieke cliënt op basis van een vooraf gekozen aanpak. Smith (1993) zegt hierover het volgende:

Given the heterogeneity of patients treated in most mental health settings, it is not feasible or practical to use any single standardized instrument (or collection of instruments) to measure every patient on every potential health treatment issue. Even if it were possible, such a procedure would be terribly inefficient by gathering data on a multitude of items or scales, only a very few of which would be pertinent to the treatment of any individual patient. GAS, on the other hand, looks to those problems or concerns that the service provider, often in collaboration with the client, has agreed will be the focus of treatment.

Then a limited number of treatment or intervention goals are established for the identified problem areas. These treatment goals provide the framework of intended change that will be pursued in treatment. (p. 2)

GAS wijkt af van andere methoden voor effectiviteitsonderzoek in het onderwijs, omdat de individuele leerling de onderzoekseenheid is, en niet een groep leerlingen. Of de onderwijsaanpak effectief is, wordt bepaald aan de hand van criteria die voor dat ene individu relevant zijn. En als er op basis van die criteria geen groei te zien is, kan de vraag gesteld worden waarom dat het geval is.

Kiresuk, een van de wegbereiders van GAS, zag ook een politiek motief om met deze methodiek aan de gang te gaan (zie Rich, 1993). Hij constateerde dat er in de VS veel beslissingen over de zorg genomen werden aan de hand van 'auditing models': het verzamelen van kengetallen over het aantal mensen dat gebruik maakt van zorg en de kosten die daarmee gemoeid zijn. Dat is in feite ook de wijze waarop de uitvoering van de wet op Passend Onderwijs in Nederland tot nu toe met name geëvalueerd wordt (zie onder andere Koopman & Ledoux, 2016; Ledoux, 2017): op basis van het aantal thuiszitters, de mate van instroom/doorstroom/uitstroom tussen SO SBO en regulier onderwijs, de wijze waarop verevening plaatsvindt, worden uitspraken gedaan over het gevolg van de wet op Passend Onderwijs. Wat er in een dergelijke evaluatie minder of (nog<sup>3</sup>) niet gebeurt, is dat er op een kwalitatieve manier gekeken wordt naar de uitkomsten: is de aanpak voor iedereen effectief, of alleen voor leerlingen met bepaalde kenmerken? En in hoeverre behalen de leerlingen de doelen die in hun ontwikkelingsperspectief zijn opgenomen? Dat blijft met de huidige meetmethodes onduidelijk. Gevolg is dat we niet alleen op landelijk niveau met veel vragen over de effectiviteit van Passend Onderwijs blijven zitten, maar dat we ook op leerlingniveau te vaak in het duister tasten: zijn we goed op weg met onze aanpak op school bij deze leerling?

De kern van de GAS-techniek bestaat uit het beschrijven van individuele einddoelen, en de tussenresultaten die op weg naar die einddoelen bereikt kunnen worden (Benner & Grim, 2013). Daarmee hangt samen dat de algemene problemen die de leerling bij het leren heeft, uiteengegrafeld worden tot specifieke deelproblemen op één of meerdere domeinen (Hoekstra et al., 1979). Voor ieder deelprobleem wordt

---

<sup>3</sup> Ledoux (2017) geeft een vooruitblik op de resultaten die nog te verwachten zijn in het kader van de Evaluatie Passend Onderwijs (EPO) in Deel 3 van de rapportage van de commissie (verschijnt in mei/juni 2017); daarin wordt nader uitgewerkt welke impact de wet heeft gehad op het niveau van de leraar, leerling en de ouders.

vervolgens een doel geformuleerd, en een schaal waarin gemarkeerd wordt in hoeverre het gestelde doel behaald wordt.

Het is gebruikelijk bij GAS om 5 stappen te onderscheiden op weg naar het einddoel, startend bij een score van -2 (het actuele ontwikkelingsniveau), met als doel het bereiken van een score van 0, of in een gunstiger geval +1 of +2. Op dit continuüm worden criteria beschreven waaraan de vaardigheden van de leerling zouden moeten voldoen. Aan de hand van observaties van de taakuitvoering en behaalde resultaten wordt de eindscore voor het gestelde doel bepaald. De leraar biedt in zijn interventie die mate van ondersteuning aan die passend is bij de zone van naaste ontwikkeling van het kind (Vygotsky, 1978). Deze vorm van *scaffolding* (Mercer, 2000) houdt rekening met het actuele ontwikkelingsniveau van het kind, waarbij de leraar vanuit een reële inschatting van potentiële ontwikkelingsmogelijkheden van het kind en zijn omgeving, passend hoge verwachtingen registreert en gaandeweg (al doende) evalueert (Gardner, 2006). Vanwege de gelaagdheid in doelen die kenmerkend is voor de aanpak, is GAS zeer bruikbaar om het proces van *scaffolding* te volgen en te ondersteunen.

GAS is enige tijd geleden voor het Nederlandse revalidatieveld geconcretiseerd (Dekkers, De Vliet, Eilander & Steenbeek, 2011). Zij voegden een extra niveau toe aan de GAS-schaal om ook achteruitgang ten opzichte van het huidige niveau te kunnen objectiveren, namelijk het niveau -3. In het licht van de evaluatie van therapie-uitkomsten bij personen met een degeneratieve aandoening (zoals Alzheimer) of een instabiel functioneringspatroon (bijvoorbeeld bij epilepsie) is dat een zinvolle toevoeging, omdat er ook perioden kunnen zijn waarin een persoon (tijdelijk) vaardigheden verliest. De aanpak maakt onderdeel uit van een aantal methodieken in de GZ-sector, zoals de methode Vlaskamp (Vlaskamp, Van Wijck & Nakken, 1993).

## 2.5. Internationale verkenning van inzet in het onderwijs

Sinds de jaren '60 wordt de GAS-werkwijze toegepast in allerlei sectoren, zoals gezondheidszorg en revalidatie. In de context van communicatieve beperkingen wordt GAS ook al enige tijd ingezet. Schlosser (2004) laat zien dat het goed mogelijk is om de groei van kinderen op het domein van taal en communicatie meetbaar te maken aan de hand van een GAS-schaal. Hij noemt een aantal argumenten dat pleit voor het toepassen van de werkwijze bij deze groep kinderen, waaronder de mogelijkheden voor het cijfermatig beoordelen van de mate waarin doelen bereikt worden, het vergelijken van resultaten over leerlingen en activiteiten heen, de ruime

toepasbaarheid voor verschillende doelgroepen/typen interventie, en het creëren van een gezamenlijke focus in een multidisciplinair team.

Voor het Nederlandse onderwijsveld ontbraken nog handvatten om de werkwijze toe te kunnen passen, hetgeen een van de redenen was om met het project *GAS Geven* te starten. Hoekstra et al. (1979) zagen al wel het nut van GAS voor het onderwijs, maar ons bronnenonderzoek geeft geen resultaten van de inzet ervan in Nederlandse klassen. Het gebruik van GAS in het onderwijs in Nederland is dus nog niet vanzelfsprekend.

Een praktische beschrijving van de inzet van GAS in de schoolse context wordt gegeven door Roach en Elliott (2005). Zij zien de aanpak als een waardevolle manier waarop de verandering in zowel sociale als academische vaardigheden gedocumenteerd kan worden. Met name het gegeven dat er voor een leerling een aantal opeenvolgende schalen gedefinieerd kan worden om de ontwikkeling te stimuleren maakt dat het bieden van interventie een dynamisch, *on-going* proces is (door gebruik te maken van opeenvolgende doelen). Als leraren kennis hebben genomen van GAS zien ze vaak de meerwaarde voor hun praktijk, aldus de auteurs. Ze constateren echter ook dat er relatief weinig onderzoek is gedaan naar het gebruik van GAS in het onderwijs. In Tabel 2.5.1 wordt een overzicht gegeven van de studies die in hun publicatie worden beschreven. Ze noemen ook een aantal voor- en nadelen van deze wijze van evaluatie:

### **Voordelen**

- Efficiënt (tijd/kosten)
- Conceptueel consistent met beoordeling gedrag
- Niet belastend voor leerling
- Kan gebruikt worden voor zelf-evaluatie
- Kan meerdere keren na elkaar gebruikt worden om perceptie van vooruitgang en uitkomsten vast te leggen
- Minimale vaardigheden nodig om data te kunnen verzamelen en te interpreteren
- Kan gebruikt worden door meerdere informanten in verschillende settings
- Gepersonaliseerd/individuele toetsing

### **Nadelen**

- Niet gerelateerd aan een norm
- Subjectieve samenvatting van observaties die in de loop van de tijd zijn verzameld
- Globale (dat wil zeggen, met minder onderscheid) beschrijving van gedrag
- Richtlijnen voor interpretatie worden bepaald door de betrokkenen; zijn daarom kwetsbaar voor bias
- Beperkt aantal empirische gepubliceerde studie over de inzet in het onderwijs

Tabel 2.5.1

*Empirische studies naar het gebruik van GAS in het onderwijs (Roach & Elliott, 2005)*

<b>Auteurs</b>	<b>Jaartal</b>	<b>Doelgroep</b>	<b>Uitkomsten</b>
<b>Maher</b>	1982	Adolescenten met een leerstoornis	Leerlingen die GAS gebruiken bereiken vaker het gestelde doel dan leerlingen uit een controlegroep
<b>Maher</b>	1983	Leerlingen in het speciaal onderwijs	Grote overeenkomst tussen leerling en begeleider over de inschatting van het behalen van doelen.
<b>Oren &amp; Ogletree</b>	2000	Leerlingen met ASS	GAS heeft meerwaarde als het gaat om evaluatie van interventieprogramma's die individueel worden toegepast. Het stelt ouders in staat om een stem te hebben in het prioriteren van doelen.
<b>Mitchell &amp; Cusick</b>	1998	Leerlingen met een verworven hersenbeschadiging	Vastgesteld kon worden dat de uitkomsten van de interventie boven het verwachte interventiedoel lagen.
<b>Sladeczek, Elliott, Kratochwill, Robertson-Mjaanes, &amp; Stoiber,</b>	2001	Leerlingen met gedragsproblemen	Grote flexibiliteit in het consultatieproces: GAS zorgt voor gezamenlijk probleemoplossend vermogen van ouders en leerkrachten. Maar: training is nodig, en maken van de schalen is arbeidsintensief. Niet geschikt om causale relaties vast te stellen tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen in de interventie.
<b>Santa-Barbara, Woodward, Levin, Streiner, Goodman, &amp; Epstein</b>	1977	Gezinstherapie	GAS bleek de enige klinische uitkomstmaat te zijn die consistent gerelateerd was aan follow-up metingen van cognitieve en schoolse vaardigheden van de leerlingen.
<b>Woodward, Santa-Barbara, Streiner, Goodman, Levin, &amp; Epstein</b>	1981	Systeemgericht gezinstherapie	GAS-data waren betere voorspeller van therapieresultaten dan andere uitkomstmaten.

## 2.6. Mogelijkheden, beperkingen en voorwaarden

Voor het benoemen van voordelen van GAS kunnen we naast Roach en Elliott (2005) ook kijken naar wat McDougall en Wright (2009) en Schlosser (2004) zeggen over de meerwaarde van GAS. De werkwijze bevordert het gezamenlijk stellen van doelen in het multidisciplinair overleg en brengt meer focus en prioritering van doelen waaraan de teamleden gaan werken. De wijze van monitoring is meer objectief, maar doet wel recht aan de intuïtie die professionals hebben over de mate van vooruitgang van een leerling op de jaardoelen. GAS maakt het mogelijk om te kijken naar gradaties in het behalen van doelen en maakt ook kleine stappen zichtbaar. Omdat de leerling centraal staat zijn er geen restricties wat betreft het niveau dat beoordeeld wordt; zowel laag- als hoogfunctionerende leerlingen kunnen gevolgd worden. Wat GAS aantrekkelijk maakt is dat het inzetbaar is bij alle leerdomeinen, en dat het ook gebruikt kan worden om de vooruitgang tussen leerdomeinen met elkaar te vergelijken. Het vraagt om een concrete beschrijving van hoe aan doelgedrag gewerkt wordt en welk gedrag dan zichtbaar moet zijn bij de leerling. Dit leidt tot meer realistische verwachtingen over de onderwijsinzet/interventie bij alle betrokkenen. De inzet van GAS zorgt voor regelmatige evaluatie van de interventie; het verplicht de professional om telkens te beoordelen of datgene wat gedaan wordt, passend is. Dit levert informatie op waarmee de gekozen aanpak in de ondersteuning bijgestuurd kan worden. Tot slot biedt GAS mogelijkheden om de ondersteuningsinzet te verantwoorden (bijvoorbeeld richting onderwijsinspectie). Een aanvullend voordeel dat Steenbeek et al. (2005) noemen, is dat er een hoge mate van tevredenheid bestaat over het gebruik van GAS-schalen door de ouders en professionals die zij volgden. Ze hebben het over sociale validiteit.

Het gebruik van GAS levert niet zonder meer positieve resultaten op. King (1999), Steenbeek et al. (2008) en McDougal en King (2007) beschrijven wat er verkeerd kan gaan bij het opstellen van de schalen:

- Het startniveau (-2) wordt vaak lager ingeschat dan datgene waartoe het kind op dat moment al in staat is.
- Het te behalen doel is vaag/niet SMART.
- Er wordt meer dan 1 variabele in het doel opgenomen.
- Bij het formuleren van doelen wordt gebruik gemaakt van jargon/vaktermen.
- De intervallen tussen de schaalniveaus zijn niet gelijk.
- Sommige schaalniveaus zijn niet realistisch/klinisch niet relevant.

Ook het scoren van een GAS-schaal verloopt niet altijd zonder problemen. Dit zijn volgens Choate et al. (1981), Schlosser (2004) en McDougal (2007) de meest voorkomende scoringsproblemen:

- het doel is te vaag, en daarom niet goed observeerbaar;
- niet alle schaalniveaus hebben een betekenisvolle invulling gekregen.
- de schaalniveaus hebben een overlap.

Steenbeek et al. (2008) voegen daaraan nog toe dat het definiëren van zes realistische, onderscheidende, ordinale niveaus, zonder dat er overlap is tussen de niveaus én waar ouders en de leerling zich ook in kunnen vinden, een tijdrovende werkwijze is die veel oefening vergt. Er moet namelijk rekening gehouden worden met verschillende subjectieve aspecten, bijvoorbeeld het inschatten van het leerpotentieel, interculturele verschillen, interpretatie van motivatie en dergelijke. Een training in het maken en gebruik van GAS-schalen is daarom belangrijk. Hoewel therapeuten na het volgen van de training van Steenbeek en collega's niet aangaven dat er sprake was van tijdwinst in het maken van een GAS-schaal, is er in hun studie toch een relatie gevonden tussen de ervaringen met het opstellen van schalen en de doeltreffendheid van de schaal.

## 3. GAS Geven: projectaanpak

### 3.1. Consortium

Het projectteam van *GAS Geven* bestond uit onderzoekers van de Radboud Universiteit, Expertisecentrum Nederlands, Stichting Milo en Radar. Samen met een Community of Practice (CoP) met afvaardiging van 4 pilotscholen (Maasgouwschool in Maastricht, Mytyschool in Roosendaal, en twee scholen uit het samenwerkingsverband de Meierij/Stichting Skopos), hebben zij gewerkt aan het verdiepen van de probleemanalyse door middel van vragenlijsten en uitwisseling tijdens twee CoP-bijeenkomsten. Op basis van de verzamelde bronnen en de input uit de eerste bijeenkomst met de CoP heeft het projectteam een GAS-trainingmodule (instructieprotocol) in ontwikkeld. In dit hoofdstuk worden de verschillende fasen in dit traject nader beschreven.

#### Community of Practice

In de oorspronkelijke opzet van het project zou de Community of Practice (CoP) bestaan uit zes personen: één afgevaardigde per school (vanuit Skopos waren twee scholen betrokken) en de zorginstelling uit het consortium. Uiteindelijk is ervoor gekozen om ook de leraren die deelnamen aan de trainingsbijeenkomst, als lid van de CoP op te nemen, omdat er grote mate van overlap was tussen de oorspronkelijke CoP en de trainingsgroep. Halverwege het project heeft 1 lid van de CoP haar taken overgedragen aan een collega, vanwege een verandering in haar werksituatie. Deze vervangende deelnemer heeft niet deelgenomen aan de training en de CoP-bijeenkomsten, maar heeft wel gereflecteerd op de bevindingen in het project en de vragenlijsten over self-efficacy en kennis over GAS ingevuld. Een lid van een van de zorginstellingen heeft niet deelgenomen aan de voor- en nameting over self-efficacy en kennis over GAS, maar heeft wel input geleverd in de CoP-bijeenkomst en de beoordeling van de projectresultaten.

De Community of Practice bestond derhalve uit tien leden, afkomstig van vijf verschillende scholen en twee zorginstellingen. Van de leraren in de CoP werkten er 4 in het speciaal onderwijs, en 3 in het reguliere onderwijs. De leraren in het reguliere onderwijs hadden allemaal meer dan 15 jaar ervaring in het onderwijs, en de gemiddelde leeftijd was 56 jaar. Van de leraren in het speciaal onderwijs hadden er 3 meer dan 15 jaar ervaring in het speciaal onderwijs en 1 leraar had tussen de 10 en 15 jaar ervaring; de gemiddelde leeftijd was 50 jaar. De twee leden die vanuit de

zorginstellingen deelnamen in de CoP hadden een gemiddelde leeftijd van 34 jaar. Allen waren hbo-gechoold.

### 3.2. Fasering

Het onderzoeks- en ontwikkelproject viel uiteen in drie onderdelen, die hieronder toegelicht worden.

#### Fase 1A: Ontwikkeling blauwdruk GAS-training

In het consortium hadden ontwikkelaars en onderzoekers zitting van de Radboud Universiteit, Expertisecentrum Nederlands, en Stichting Milo, die reeds ervaringen hadden opgedaan met GAS, en een orthopedagoog van Radar die de methodiek heeft gehanteerd in het vroeginterventieprogramma KLIN©. Het projectteam bestaande uit medewerkers van genoemde organisaties heeft als start van het project een bronnenonderzoek uitgevoerd waarbij zowel wetenschappelijke publicaties gericht op het gebruik van GAS zijn beoordeeld, als de ervaringen met GAS in de praktijk van de Stichting Milo en Radar. Ook is er een inventarisatie gemaakt van leerlijnen, kerndoelen en tussendoelen in het PO, SBO en SO. Op basis van de verzamelde bronnen heeft het projectteam een GAS-trainingsmodule (instructieprotocol) in conceptvorm ontwikkeld. In deze blauwdruk is de academische en ervaringskennis samengebracht.

#### Fase 1B: Beantwoording onderzoeksvragen en co-constructie

De processen van co-constructie van instructie om met GAS te gaan werken, en het beantwoorden van de projectvragen zijn in het project met elkaar verweven. De bijeenkomsten van de Community of Practice en de vragenlijsten die door de CoP-leden/deelnemers aan de training zijn ingevuld (zie paragraaf 3.3) hebben niet alleen geleid tot verheldering van de problematiek, maar ook tot een beschrijving van datgene wat nodig zou zijn om GAS goed te kunnen inzetten in het onderwijs.

De eerste bijeenkomst van de Community of Practice had tot doel om de CoP-leden kennis te laten maken met elkaar, en om beter zicht te krijgen op knelpunten die de CoP-leden ervaren bij het toetsen van kinderen die een individuele leerlijn volgen. Daarnaast is met de deelnemers verkend welke randvoorwaarden van belang zijn om de beoogde GAS-training succesvol in te bedden in de onderwijspraktijk. Ter voorbereiding op de bijeenkomst ontvingen de CoP-leden de volgende vragen:

- Welke instrumenten/aanpakken gebruiken u en uw teamleden op dit moment om de ontwikkeling van kinderen te volgen en te sturen? In hoeverre differentieert u in uw toetspraktijk?
- Tegen welke problemen lopen u en/of uw teamleden op dit moment aan bij het toetsen van kinderen die een afwijkende leerroute afleggen in verband met beperkingen in taal/spraak/communicatie?
- Hoe zou, volgens u, het toetsen nog beter in dienst kunnen staan van de ontwikkeling van deze kinderen?

In een tweede bijeenkomst van de CoP zijn de ervaringen met het inzetten van GAS op de consortiumscholen gedeeld met het alle consortiumpartners. Van beide bijeenkomsten zijn (gedeeltelijke) video-opnames gemaakt om de inbreng van de CoP-leden naderhand nog te kunnen gebruiken om de schriftelijke informatie die verzameld werd in de bijeenkomsten, aan te kunnen vullen.

#### Fase 2: Uitrol training in de consortiumscholen

De concepttraining die in de eerste fase als blauwdruk is ontwikkeld, is uitgerold op de 4 consortiumscholen bij 8 medewerkers. De groep die aan de uitrol van de concepttraining deelnam bestond deels ook uit leden van de CoP van het project. De bedoeling was om via co-constructie te komen tot een trainingsaanpak die zowel gestoeld zou zijn op wetenschappelijke inzichten omtrent het formatief evalueren van taal en geletterdheid, als op directe vragen hierover in het primair proces die gesteld werden tijdens de uitrol van de training.

Na afloop van de trainingsbijeenkomst hebben de deelnemers in twee rondes GAS-schalen gemaakt voor een leerling. Deze GAS-schalen zijn, samen met gegevens over de leerlingen uit het eigen leerlingvolgsysteem (LVS), voorgelegd aan GAS-coaches uit het projectteam. Deze coaches hebben schriftelijk en telefonisch feedback gegeven, op basis waarvan de GAS-schalen zijn bijgesteld door de leraren. De uiteindelijke GAS-schalen zijn vervolgens ingezet bij de interventies van de leerlingen om de formatieve evaluatie op de gestelde doelen te kunnen structuren. Na de vooraf bepaalde interventieperiode werd de vooruitgang van het kind op het doel in de GAS-schaal opgetekend door de leraar, waarna de GAS-schaal samen met een logboek over de gepleegde interventie weer terug werd gestuurd naar het projectteam.

### Fase 3: kennisbenutting

In de eerste tranche van het project (Fase 1 en 2) zijn 8 leraren van de 4 consortiumscholen direct betrokken geweest in de ontwikkeling van een trainingsaanpak voor GAS. In de uitrol van de concepttraining hebben zij kennis opgedaan ten aanzien van de inzet van GAS, die ze tijdens en na Fase 3, onder collegae binnen hun teams en in het samenwerkingsverband de Meierij hebben verspreid c.q. gaan verspreiden. Daarnaast zijn de projectresultaten voor het brede onderwijsveld beschikbaar gemaakt aan de hand van een multimediale online kennismakingsmodule (E-learning) die ontwikkeld werd in samenwerking met EduSeries. De gebruikte instructievorm maakt het mogelijk dat in alle lagen van het primair onderwijsveld (regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs) kennis genomen kan worden van de aanpak. De ontwikkeling van de kennismakingsmodule *GAS Geven* heeft plaatsgevonden in het tijdsbestek van het project, maar daarmee is de kennisbenutting niet voltooid. In het licht van de invoering van de wet op Passend Onderwijs zal het projectteam in de toekomst niet alleen individuele scholen informeren over de mogelijkheden die de methodiek en de bijbehorende kennismakingsmodule en bieden, maar ook met regionale samenwerkingsverbanden voor Passend Onderwijs in contact treden om meer intensieve trainingsmogelijkheden (met ondersteuning van GAS-coaches) te bespreken.

### 3.3. Instrumenten

#### Vragenlijst self efficacy en kennis over GAS

Bij de start van het project is aan alle leden van de Community of Practice een vragenlijst voorgelegd over *self efficacy* en kennis over GAS (Bijlage C). Naast enkele algemene vragen over onder andere leeftijd en ervaring in het onderwijs, zijn er vragen opgenomen over de eigen inschatting of beleving van de leden van verschillende aspecten van het onderwijs, zoals het volgen van leerlingen, de inschatting van de eigen invloed op het functioneren van hun leerlingen, de wijze waarop ze leerlingen nu volgen in hun klas, en de verwachtingen die ze van hun leerlingen hebben. In de slotfase van het project hebben de deelnemers weer een vragenlijst ingevuld om na te gaan of hun tevredenheid over de monitoringsmogelijkheden bij de doelgroep is verbeterd door het gebruik van de GAS-methodiek (zie Steenbeek, Ketelaar, Galama, & Gorter, 2008). De vragen uit de voormeting waren ook in deze vragenlijst opgenomen, en werden aangevuld met een aantal nieuwe vragen over de ervaringen in het project GAS Geven.

### Reflectievragen opstellen en scoren GAS-schaal

Ten behoeve van het project is een GAS-formulier ontwikkeld dat digitaal en als geprint document met pen kon worden ingevuld. Aan de achterzijde van het formulier zijn vragen opgenomen waarmee de deelnemers werden bevraagd over het opstellen en scoren van de schaal (Bijlage B).

### Vragenlijst bruikbaarheid producten eerste conceptversie (Edutalk, Edutorial)

Een eerste conceptversie van de multimedia projectproducten is voor commentaar voorgelegd aan de CoP-leden (Bijlage D). Via een vragenlijst met een 5-punts Likertschaal en ruimte voor het plaatsen van opmerkingen zijn de waarderingen voor de producten verzameld, en suggesties voor verbetering. Op basis van deze gegevens zijn de concept-producten doorontwikkeld.



## 4. Procesresultaten

### 4.1. Vragenlijsten self efficacy en kennis over GAS

Aan de hand van voor- en nametingsvragenlijst is onderzocht wat de kennis was van de leden van de CoP over GAS, en de mate waarin ze de eigen invloed op de leerprestaties van de leerlingen inschatten, en hun praktijkervaringen met betrekking tot het volgen van leerlingen. In deze paragraaf worden de resultaten van de voor- en nameting per onderwerp toegelicht.

#### Kennis over monitoring leerlingen

Zes CoP-leden schatten in dat zij gemiddeld tot veel kennis hebben over het monitoren van de ontwikkeling van een leerling op het gebied van taal, communicatie en lezen (Tabel 4.1). De overige drie leden hebben deze vraag niet ingevuld. Bij de nameting zien we een soortgelijk beeld: zeven CoP-leden schatten in gemiddeld tot veel kennis te hebben; twee hebben de vraag niet beantwoord.

Tabel 4.1.1

<i>Kennis over monitoren van de ontwikkeling op het gebied van taal, communicatie en lezen</i>						
	Heel weinig	Weinig	Gemiddeld	Veel	Heel veel	Niet ingevuld
<b>Voormeting</b>	0	0	2	4	0	3
<b>Nameting</b>	0	0	4	3	0	2

#### Ervaren van eigen invloed

Het tweede onderwerp dat in de vragenlijst aan de orde kwam was het ervaren van eigen invloed op leerprestaties, motivatie en concentratie van de leerlingen, en de eigen invloed op het kunnen voorkomen van leermoeilijkheden bij de leerlingen. De CoP-leden geven in de voormeting aan dat zij gemiddeld tot (heel) veel invloed denken te hebben op de leerprestaties van hun leerlingen. Deze inschatting is bij de nameting niet veel anders. Men denkt over het algemeen veel tot heel veel invloed te kunnen uitoefenen op de motivatie van leerlingen. Dit zien we zowel bij de voor- als bij de nameting (zie Tabel 4.2). Ook de invloed op de concentratie van kinderen schat men in als gemiddeld tot heel groot. Slechts een CoP-lid denkt (in de nameting) weinig invloed te hebben op de concentratie. Op de vraag hoeveel invloed ze denken te hebben op het voorkomen van leermoeilijkheden bij hun leerlingen antwoorden

twee leden bij de start van het project weinig invloed te hebben; de anderen schatten in veel invloed te hebben. In de nameting is dit beeld niet drastisch gewijzigd.

De eigen invloed die de CoP-leden hebben op diverse leeraspecten van hun leerlingen wordt over het algemeen als redelijk groot ervaren. De invloed die men heeft op het voorkomen van leermoeilijkheden wordt relatief gezien wat lager ingeschat.

Tabel 4.1.2

**Ervaren van eigen invloed**

		Heel weinig	Weinig	Gemiddeld	Veel	Heel veel	Niet ingevuld
<b>Invloed op de leerprestaties van kinderen</b>	Voormeting	0	0	2	4	1	2
	Nameting	0	0	1	4	2	2
<b>Invloed op de motivatie van kinderen</b>	Voormeting	0	0	0	4	3	2
	Nameting	0	0	1	4	2	2
<b>Invloed op de concentratie van de kinderen</b>	Voormeting	0	0	2	3	2	2
	Nameting	0	1	1	4	1	2
<b>Invloed op het voorkomen van leermoeilijkheden bij kinderen</b>	Voormeting	0	2	0	5	0	2
	Nameting	0	2	1	4	0	2

**Praktijk van volgen en evalueren van leerlingen**

Over het volgen en evalueren van leerlingen geven twee CoP-leden in de voormeting aan het niet eens te zijn met de stelling dat ze beschikken over bruikbare middelen om de ontwikkeling van hun leerlingen goed te volgen (Tabel 4.3). Zes leden zijn het eens of helemaal eens met deze stelling; een antwoordt neutraal. In de nameting zien we een kleine verschuiving: niemand is het dan nog oneens met de stelling en zeven leden geven aan het eens of helemaal eens te zijn. Op de stelling dat men over voldoende kennis beschikt om de ontwikkeling goed te volgen zien we eenzelfde kleine verschuiving. Bij de voormeting geven twee leden nog een neutraal antwoord, de rest is het (helemaal) eens; in de nameting geven alle leden aan over voldoende kennis te beschikken. Wat betreft het beschikken over voldoende tijd voor het volgen

**Verantwoording**

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

van de ontwikkeling verschuiven de antwoorden ook enigszins: bij de voormeting variëren de antwoorden van 'neutraal' tot 'helemaal mee eens', terwijl de CoP-leden bij de nameting wat minder positief zijn over de tijd die ze hebben voor monitoring.

Tabel 4.1.3

**Volgen en evalueren van kinderen**

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	Niet ingevuld
<b>Ik beschik over bruikbare middelen om de ontwikkeling goed te volgen</b>	Voormeting	0	2	1	3	3	0
	Nameting	0	0	0	5	2	2
<b>Ik beschik over kennis om de ontwikkeling goed te volgen</b>	Voormeting	0	0	2	5	2	0
	Nameting	0	0	0	5	3	1
<b>Ik heb voldoende tijd om de ontwikkeling goed te volgen</b>	Voormeting	0	0	3	5	1	0
	Nameting	0	1	4	3	0	1

## Verwachtingen leerlingen

Bij de voormetingen geven alle CoP-leden aan hoge verwachtingen van hun leerlingen te hebben (Tabel 4.4). In de nameting zien we een wat gevarieerder beeld: een lid is het helemaal niet eens met de stelling en een neemt een neutraal standpunt in. De overige leden zijn het eens of helemaal eens met deze stelling.

Tabel 4.1.4

**Hoge verwachtingen van leerlingen**

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	Niet ingevuld
<b>Voormeting</b>	0	0	0	4	3	2
<b>Nameting</b>	1	0	1	3	2	2

## Goal Attainment Scaling als aanpak

Voordat in de vragenlijst ingegaan werd op aanwezige kennis over GAS is aan de deelnemers van de CoP eerst gevraagd of ze in het verleden een training hadden

## Verantwoording

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

gevolgd over het SMART formuleren van doelen; een aspect dat een belangrijke rol speelt in het toepassen van GAS. Vijf deelnemers geven aan geen nascholing te hebben gevolgd op het gebied van het SMART formuleren van doelen; de anderen vier leden hebben wel een vorm van training hierin gehad.

Voorafgaand aan het project hadden de CoP-leden heel weinig tot gemiddelde kennis over GAS (Tabel 4.5). Hetzelfde gold voor de hoeveelheid ervaring die ze hadden met het invullen van een GAS-schaal. Aan het einde van het project zien we de antwoorden op deze twee vragen iets opschuiven: sommigen geven aan (nog steeds) weinig kennis en ervaring te hebben, anderen hebben na het project een gemiddelde of zelfs veel kennis en ervaring.

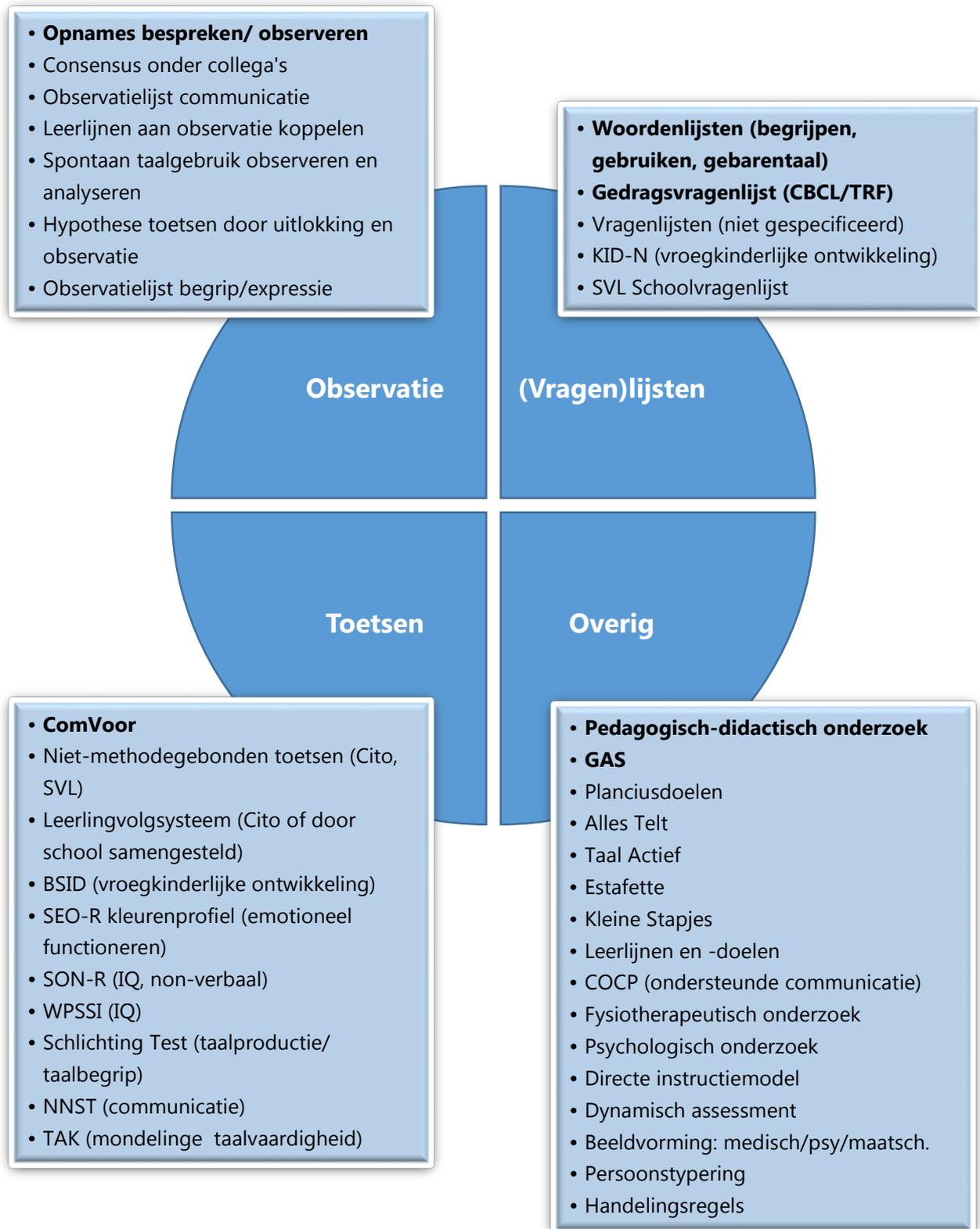
Tabel 4.1.5

**Goal Attainment Scaling als aanpak**

		Heel weinig	Weinig	Gemiddeld	Veel	Heel veel	Niet ingevuld
<b>Kennis over GAS</b>	Voormeting	3	3	3	0	0	0
	Nameting	0	1	5	2	0	1
<b>Ervaring met het invullen van GAS-schaal</b>	Voormeting	5	2	2	0	0	0
	Nameting	0	3	4	1	0	1

#### 4.2. Inventarisatie van knelpunten bij het monitoren van leerlingen

In de eerste CoP-bijeenkomst is aan de leden gevraagd van welke instrumenten men gebruik maakt om de ontwikkeling van leerlingen te volgen of te evalueren, bijvoorbeeld door het gebruik van toetsen en observaties. Figuur 4.2.1 geeft een overzicht van de antwoorden van de CoP-leden. De figuur suggereert dat er zeer veel verschillende instrumenten en observatie-aanpakken in gebruik zijn op de scholen. Over de vetgedrukte instrumenten waren de meeste CoP-leden tevreden; over de andere instrumenten waren de CoP-leden verdeeld als het gaat om de inzetbaarheid.

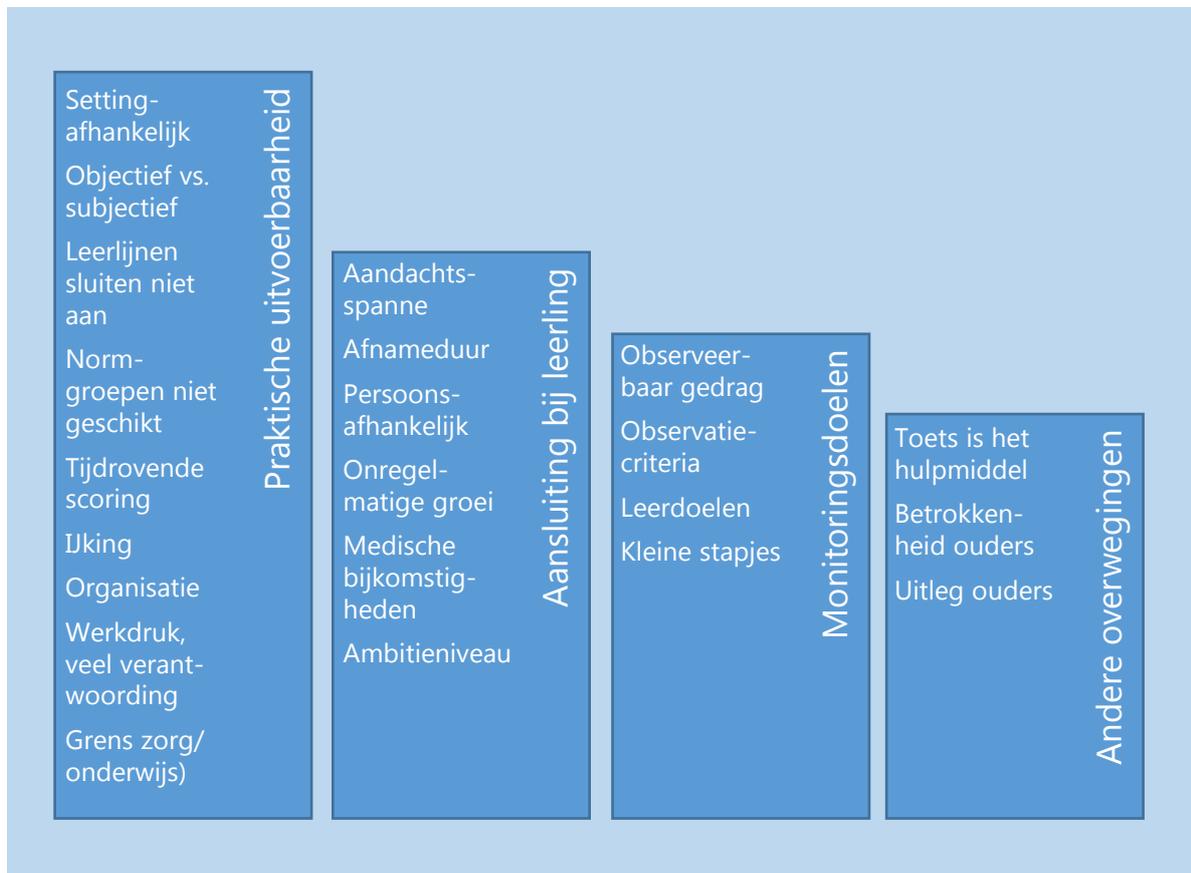


Figuur 4.2.1

*Instrumenten en aanpakken voor monitoring op de consortiumscholen*

Bij de instrumenten in de figuur werden nog enkele opmerkingen gemaakt. Wat betreft observatie werd aangegeven dat dit geschikter is om in de situatie te doen ten opzichte van buiten de situatie. Daarnaast kan beter door een bekend persoon geobserveerd worden dan door een onbekend persoon. Met video-opnames thuis en in de groep kan bepaald worden hoe aan een doel gewerkt kan worden en of het resultaat is behaald. Bij observeren werd wel de kanttekening geplaatst dat dit vrij subjectief kan zijn. Het gebruik van woordenlijsten werd regelmatig benoemd. Deze kunnen namelijk zowel toetsend als observerend gebruikt worden. Bij de Schlichting Test en de SON-R werd aangegeven dat deze niet geschikt zijn voor alle kinderen. Vragenlijsten kunnen ook goed bruikbaar zijn, omdat deze vanuit verschillende perspectieven ingevuld kunnen worden, bijvoorbeeld door ouders en leerkrachten.

In deze eerste CoP-bijeenkomst is ook gevraagd naar de problemen/knelpunten die de leden ervaren bij de toetsing van taal (mondeling en schriftelijk) en communicatie. Figuur 4.2.2 geeft een samenvatting van de gegeven antwoorden. Een greep hieruit: de afnames duren te lang voor kinderen, toetsen moeten geen doel maar een hulpmiddel zijn, het is slechts een momentopname, kleine stapjes zijn lastig te meten, leerlingen laten soms een onregelmatige groei zien, het is erg persoons- en settingafhankelijk, en de normering is niet toe te passen bij sommige leerlingen.



Figuur 4.2.2

*Ervaringen van problemen en knelpunten bij toetsing taal en communicatie*

### 4.3. Constructie GAS-schalen

In november van 2015 hebben de leden van de Community of Practice hun eerste GAS-schaal, samen met de relevante kindgegevens, opgestuurd naar de GAS-coaches. Binnen een week ontvingen zij hierop feedback (gebaseerd op de *Checklist GAS-schaal maken*), met het verzoek om een aangepaste versie in te sturen waarin de feedback was verwerkt. Begin 2016 vond een soortgelijke tweede ronde plaats: eind januari 2016 ontvingen de GAS-coaches eerste versies van de tweede ronde GAS-schalen. Ook hier is direct feedback op gegeven en gevraagd om een nieuwe versie aan te leveren. In Tabel 4.3.1 is een overzicht opgenomen van de GAS-schalen die in beide rondes tot stand zijn gekomen. Indien er in de laatste kolom geen informatie is opgenomen over de leerling, dan zijn er door de leraar geen relevante kindgegevens meegestuurd met de GAS-schaal. Niet alle GAS-doelen hadden betrekking op taal, communicatie of lezen, omdat de relevantie voor de leraren op dat moment meer lag

bij het maken van een GAS-schaal passend bij de achterblijvende reken- en getalsbegripontwikkeling van de leerling.

Tabel 4.3.1

*GAS-schalen van de deelnemers aan de training, naar onderwijstype (PO/SO), inle verronde (1/2) doel (beschrijving schaalniveau 0) en achtergrondkenmerken van de leerling*

Deelnemer /Ronde	Doel	Achtergrondkenmerken leerling
<b>PO</b>		
A1	De leerling kan 10 getalsymbolen koppelen aan uitgesproken cijfer.	Reken- en leesontwikkeling verlopen problematisch. De cognitieve capaciteiten zijn globaal op moeilijk lerend niveau (maar sterk wisselend profiel). Beperkt vermogen tot begrip van symbolen en abstract denken.
A2	Schrijven van eigen naam in vloeiend schrift.	Groep 4
B1	Na het tellen van concreet materiaal de hoeveelheid noemen. De leerling koppelt het juiste cijferbeeld aan de hoeveelheid. De leerling verbaliseert zijn handelingen.	
B2	De leerling koppelt hoeveelheden van 11 tot en met 15 aan het getalsymbool (5 koppelingen).	
G1	De leerling kan het juiste aantal eieren pakken en hardop tellen.	Totaal IQ van 64 en volgt een eigen leerlijn. Heeft nog veel behoefte aan spelen en weinig behoefte aan werkjes aan tafel.
<b>SO</b>		
C1	Schrijft achternaam aan de hand van een voorbeeld na op een werkblad.	Noonan syndroom, met daarmee gepaard gaand aangeboren hartdefect. Psychomotore achterstand.
C2	Gaat zelfstandig met absentielijst naar VSO 4 en laat deze invullen. Begeleider blijft bij eigen groep VSO 6 staan. Leerling komt terug en toont ons de lijst. Ze gaat samen met de begeleider naar VSO 3 en VSO 5.	Algehele ontwikkelingsachterstand. Wisselend looppatroon (mogelijk spastische diplegie). Zeer ernstige verstandelijke beperking. Gedragsproblematiek speelt grote rol (schreeuwt veel en hard). Krijgen van een gerichte opdracht is lastig.

Verantwoording

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

D1	Kan met verbale ondersteuning en de inzet van foto's de broodtrommels opruimen.	Algehele ontwikkelingsachterstand, hersenafwijking en myelinisatiestoornis. Daardoor problemen met coördinatie, waarneming en prikkelverwerking. Functioneert op non-verbaal ontwikkelingsniveau van 2;2 jaar.
D2	Leerkracht maakt de pictoreeks samen met de leerling. Bij wisseling van de activiteiten werkt de leerling correct met de kaartjes van haar dagschema: wegpakken wat klaar is, opbergen in het bakje, werken van boven naar beneden. Met alleen mondelinge ondersteuning bij iedere wisseling van activiteit.	
E1	Kan over vier weken, met ondersteuning van de picto-zin na uitlokking in de setting, zeggen: "ik pak." Ze doet dit in de helft van de gevallen correct. In de andere helft van de gevallen imiteert ze de leerkracht.	Bekend met cerebrale parese en functioneert op verstandelijk gehandicapt niveau. Motoriek is zeer beperkt. Communiqueert met eenlettergrepige losse woorden.
E2	M. maakt binnen de sessie van 15 minuten 3 x contact met de leerkracht door middel van een uiting: oogcontact, lichaamshouding, wijzen, geven, aanpakken.	Meerdere aangeboren afwijkingen. Ernstig verstandelijk beperkt, hij spreekt niet en er is sprake van gehoorverlies.
F1	Maakt m.b.v. zijn spraakcomputer een keuze uit 4 voorwerpen door er 1 te benoemen waar hij mee wil spelen evt. met hulp bij het aanwijzen.	Niet-sprekend met cerebrale parese. Zit in een duwrolstoel. Heeft een spraakcomputer.
F2	De leerling wijst na stimulering van de logopedist, 1x1 afbeelding aan van een voorwerp dat hij wil pakken.	Jongen met cerebrale parese die een max. van 10 woorden spreekt. Zit in een duwrolstoel. Zicht van rechter oog is slecht. Maakt gebruik van spraakcomputer.
G2	Leerling voegt 4 losse klanken (mkmm) samen tot een woord.	

## Ronde 1

In de eerste ronde hebben de GAS-coaches op twee manieren geprobeerd de opsteller van de GAS-schaal verder op weg te helpen. Ten eerste plaatsten ze opmerkingen bij de 1e versie van de ingeleverde GAS-schaal. Daarnaast boden ze een alternatieve schaal aan op basis van de 1e versie en de aangeleverde kindgegevens. Ook hebben ze de mogelijkheid geboden voor telefonisch overleg om de feedback te bespreken. Geen enkele leraar heeft gebruik gemaakt van deze mogelijkheid.

Alle eerste versies zijn in beide rondes van feedback voorzien en teruggestuurd. De GAS-coaches hebben de opsteller van de GAS-schaal vervolgens gevraagd om een bijgestelde versie terug te sturen. Bij ronde 1 hebben vijf van de zeven deelnemers een herziene versie ingeleverd. Een deelnemer heeft de eerste versie van de GAS-schaal pas ingeleverd nadat de eindscore was gegeven. Een andere deelnemer heeft wel een eerste versie ingevuld, maar geen tweede versie.

## Ronde 2

In de tweede ronde hebben de GAS-coaches weer zeven nieuwe GAS-schalen ontvangen, waarvan er drie na de feedbackronde als herziene versie zijn ingeleverd. Van de overige GAS-schalen hebben de GAS-coaches geen tweede versie ontvangen. De wijze van feedback geven in de tweede ronde gebeurde op dezelfde wijze als in ronde 1, met als verschil dat de GAS-coaches hier geen aparte alternatieve schaal meer hebben aangeboden, maar wel opmerkingen en concrete suggesties in de kantlijn van de aangeleverde GAS-schalen hebben vermeld. Bij deze ronde is er een keer telefonisch feedback gegeven in plaats van schriftelijk.

## Eerste versies GAS-schalen: ronde 1 en ronde 2

Opvallend aan de eerste versies van de 1e ronde GAS-schalen is dat er in alle gevallen meer dan één variabele in de schaal wordt meegenomen, soms zelfs tot vier of vijf variabelen tegelijk. Het opnemen van meerdere variabelen in de schaal heeft als gevolg dat ook niet wordt voldaan aan de eis om de intervallen tussen de 6 stappen van gelijke grootte te laten zijn. In de 2e ronde gaat dit al beter. In ongeveer de helft van de GAS-schalen wordt dan voor 1 variabele gekozen, in de andere helft worden nog steeds meerdere variabelen genoemd. Daarnaast zien we dat het gelijk houden van de intervallen een lastig punt blijft. Geen enkele GAS-schaal, ook niet de schalen met 1 variabele, voldoet aan de eis van gelijke intervallen.

Andere punten van de checklist blijken moeilijk controleerbaar te zijn, zoals punt 3 ('het 0-doel is haalbaar zonder dat het te makkelijk is') en punt 5 ('De inhoud van het doel wordt ondersteund door kind, ouders en collega's'). Deze aspecten zijn door een buitenstaander niet te controleren. Punt 4 van de checklist 'de meting van het doel kan binnen 10 minuten plaatsvinden', gaat vrijwel altijd goed. Hoewel opdrachten niet altijd duidelijk en concreet beschreven worden, kunnen we er vaak wel uit opmaken dat de meting binnen 10 minuten zou kunnen plaatsvinden. Wat betreft het duidelijk stellen van de tijdslijn voor het bereiken van het doel (punt 6 van de checklist), wordt in de helft van de gevallen een einddatum genoemd en soms zelf meerdere data waarop een meting plaatsvindt. In de andere helft van de GAS-schalen is geen einddatum genoteerd. Dit zien we zowel in de eerste ronde als in de tweede ronde. Daarbij moeten we opmerken dat de GAS-coaches op dit punt geen feedback hebben gegeven wanneer de tijdslijn in de eerste versie niet bekend was.

Kijken we per doel naar de eerste versies GAS-schalen dan zien we dat het doel vrijwel altijd, zowel in de eerste als in de tweede ronde, concreet beschreven wordt. Men start echter niet altijd met 'het kind kan..'. Andere werkwoorden die gebruikt worden zijn: (het kind) pakt, werkt, maakt, wijst, koppelt, voegt. De vraag is of het altijd nodig is om het doel te starten met 'het kind kan..', zolang de formulering van het doel concreet is. In alle GAS-schalen zijn de doelen overigens in de tegenwoordige tijd beschreven. Aan punt 9 van de checklist ('Het doel is zo geformuleerd dat een ander het kan weten') wordt in de helft van de GAS-schalen voldaan, in de andere helft niet. Dit geldt voor beide rondes. Soms worden doelen te weinig specifiek geformuleerd. Ook worden er soms termen gebruikt die onduidelijk kunnen zijn voor anderen of haalt men termen door elkaar (zie punt 10 van de checklist). Dit laatste gebeurde twee keer in ronde 1 en twee keer in ronde 2. We zien ook hier dat onderdelen van de checklist met elkaar samenhangen. Zodra de terminologie niet helder is, is het doel ook niet goed te meten door een andere collega.

Overige feedbackpunten hadden betrekking op het eerste gedeelte van het GAS-formulier. Bovenaan de GAS-schaal vult de gebruiker enkele algemene gegevens in. Zowel in de eerste ronde als in de tweede ronde zijn op ongeveer de helft van de GAS-formulieren deze gegevens volledig en voldoende specifiek ingevuld. Op de andere helft van de formulieren ontbreekt de einddatum of zijn onderdelen niet duidelijk geformuleerd. Met name de formulering van de opdracht is dan vaak niet specifiek. Er staat algemeen beschreven wat de leerling moet doen (bijvoorbeeld koppelen van hoeveelheden aan eierdozen), maar niet de concrete opdracht die de

leraar aan de leerling geeft (bijvoorbeeld 'Tel de eierdozen en leg het juiste cijferkaartje erbij'). In de feedback hebben de coaches hier waar nodig een opmerking en/of alternatief bij geplaatst. Ook bij dit onderdeel werden alternatieve formuleringen vrijwel letterlijk overgenomen door de leraren.

#### Tweede versies GAS-schalen: ronde 1 en ronde 2

Bij de herziene versies van de GAS-schalen zien we dat de meeste GAS-opstellers ons voorstel bijna een op een hebben overgenomen (vier van de vijf herziene versies in de eerste ronde; drie van de drie herziene versies in de tweede ronde). We zien dan ook een duidelijke kwaliteitsslag in de tweede versies.

#### Feedback van GAS-coaches

De feedback betrof bij iedere GAS-schaal van de eerste ronde in ieder geval 'het beperken tot 1 variabele in de schaal' en 'het gelijk stellen van de intervallen'. Op deze twee punten lag de focus van de feedback. In de tweede ronde was er minder feedback nodig rondom de variabele in de schaal, maar nog wel rondom het maken van gelijke stappen in de schaal. Over de tijdlijn in de GAS-schaal hebben we, zoals eerder gezegd geen feedback gegeven, terwijl dit wel regelmatig ontbrak. Over het schrijven van doelen in de tegenwoordige tijd en over de uitvoerbaarheid van de opdracht in 10 minuten hebben we ook niets gezegd, omdat dit in alle GAS-schalen in orde was. Wat betreft de overige punten, zoals terminologiegebruik, doel beschrijven in concrete bewoording en doel beschrijven zodat een ander het kan meten: hier hebben we enkele keren een opmerking over gemaakt of een alternatief voorstel voor gedaan.

In de tweede CoP-bijeenkomst waren de deelnemers positief over de wijze waarop feedback is gegeven door de GAS-coaches en over de kwaliteit van de feedback. De feedback werd gewaardeerd en men ervoer de feedback als helpend bij het verbeteren van de GAS-schaal.

#### 4.4. Reflectie na het opstellen en scoren van de GAS-schaal

Op de achterzijde van de GAS-formulieren waren ten behoeve van het project twee vragenlijsten opgenomen waarmee de CoP-leden werd gevraagd om te reflecteren op het opstellen en scoren van de GAS-schaal (Bijlage B). Niet alle ingenomen GAS-formulieren bevatten de gevraagde reflecties; in deze paragraaf geven we een overzicht van de genoteerde antwoorden en toelichtingen.

Tabel 4.4.1

**Reflectie op het opstellen van de GAS-schaal**

	Helemaal niet moeilijk	Niet moeilijk	Gemiddeld/ neutraal	Moeilijk	Heel moeilijk
<b>Ronde 1</b>	1	2	2	1	1
<b>Ronde 2</b>		2	1	3	

De deelnemer uit het PO die het maken van de schaal helemaal niet moeilijk vond schrijft het advies op waar ze veel aan heeft gehad: 'Doelen zo klein mogelijk houden, dat werkt het beste'. Zij ervaart een voorsprong, omdat ze veel ervaring heeft met het maken van handelingsplannen. Een deelnemer uit het SO daarentegen geeft in de eerste ronde aan dat ze het opstellen van de schaal erg lastig vond. De beperkte ruimte die er was tijdens de trainingsbijeenkomst had ze als een belemmering ervaren. Ook twijfelde ze eraan of het doel dat ze gekozen had voor de leerling, wel het juiste doel was. In de tijd dat ze met de leerling werkte aan het doel was er door omstandigheden geen continuïteit in de oefenmomenten. Bij een andere deelnemer ontbrak het antwoord over de moeilijkheidsgraad van het opstellen van de schaal op de vijfpuntsschaal; zij gaf in de toelichting wel aan dat het met hulp van vragen, opmerkingen en alternatieven goed te doen was. Dat het verleidelijk is om meerdere variabelen in één schaal op te nemen ervoer een andere deelnemer. Zij deed ook de volgende suggestie: 'Een lijst met te onderscheiden variabelen en een opbouw binnen die variabelen zou handig zijn om e.e.a. sneller te overzien.' Een andere deelnemer uit het PO ervaart het opstellen van het doel juist als minder moeilijk; ze geeft aan dat ze het opstellen van de schaal in overleg met een collega heeft gedaan. Ze ervaart wel een probleem bij het bepalen van het huidige niveau van ontwikkeling van het kind. De moeilijkheid zit hem in het wisselende beeld van de prestaties van het kind ('schatten we het juist in?'). Ze geeft ook aan dat het gebruik van de juiste termen van belang is; bedoelt iedereen hetzelfde? Ook het maken van gelijke stappen wordt door een deelnemer als lastig beschreven. Een andere deelnemer die het opstellen van de schaal moeilijk vond, noteert dat ze er lang mee bezig is geweest (40 minuten). Ze vindt het moeilijk om precies te bepalen wat ze wil meten en hoe ze dit in gelijkwaardige groeistappen kan aangeven. Op de vraag hoe lang ze bezig zijn geweest met het opstellen van de eerste GAS-schaal antwoorden de deelnemers uiteenlopend: van 10 tot 60 minuten.

In de tweede ronde zegt een deelnemer uit het SO, die in de eerste ronde aangaf dat ze het maken van de schaal als neutraal had ervaren, dat ze het maken van de tweede schaal wel moeilijk vond: 'De leerling is nog niet zo lang op school. Hij moet nog wennen en ik moet nog vaak observeren. Ik moet me nog goed inlezen in het functioneren van leerlingen op dit lage niveau. De reden dat ik toch voor een GAS-schaal voor hem kies is dat ik op deze manier wil ontdekken in hoeverre hij bereikbaar en leerbaar is.' Een andere deelnemer zegt dat het iets sneller leek te gaan dan in de eerste ronde. Lastig blijft het inschatten van de mogelijke groeistappen die een leerling op een laag ontwikkelingsniveau maakt in een periode van 4 weken. Een deelnemer die het maken van de GAS-schaal niet moeilijk vond, zegt: 'De schaal is met meerdere mensen opgesteld. Nu wordt voor meerdere kinderen deze werkwijze gehanteerd. Het blijft nadenken om de stappen echt heel klein te maken.' De tijdsbesteding die drie deelnemers doorgeven, varieert van 15 tot 40 minuten voor het opstellen van de GAS-schaal in deze tweede ronde.

Tabel 4.4.2

*Reflectie op het scoren van de GAS-schaal*

	Helemaal niet moeilijk	Niet moeilijk	Gemiddeld/ neutraal	Moeilijk	Heel moeilijk
<b>Ronde 1</b>	1	1	2	1	1
<b>Ronde 2</b>		1	1	1	

De reacties op vragen over het kunnen scoren van de GAS-schaal lopen sterk uiteen; van helemaal niet moeilijk tot heel moeilijk. De deelnemer die geen problemen ervaart bij het scoren van de schaal zegt daarbij het volgende: 'Het volgen van de ontwikkeling op deze manier is inspirerend, omdat op deze manier sneller duidelijk is dat er ontwikkeling plaats vindt'. Een van de deelnemers uit het SO geeft de volgende toelichting: 'De GAS schaal maakt mij ervan bewust van hoeveel doelen ik tegelijkertijd wil bereiken. Door de variabelen te onderscheiden en er één uit te kiezen is het gemakkelijker om vooruitgang waar te nemen.' Maar ze schrijft ook: 'De omstandigheden binnen de omgeving of bij de leerling zelf wisselen nogal eens. De leerling komt bijvoorbeeld vanwege thuisomstandigheden, weleens slapend binnen. Daardoor zijn nagestreefde data niet altijd haalbaar tenzij je naar andere momenten zoekt dan in de setting beschreven. Dat is in dit geval gelukt.' De deelnemer die het scoren van de schaal in de eerste ronde heel moeilijk vond, gaf aan dat ze het werken met de GAS-schaal niet ingepland kreeg in het lesrooster. Ze realiseerde zich dat het doel dat ze gekozen had, toch niet de prioriteit had (gekregen) in de weken daarvoor.

## Verantwoording

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

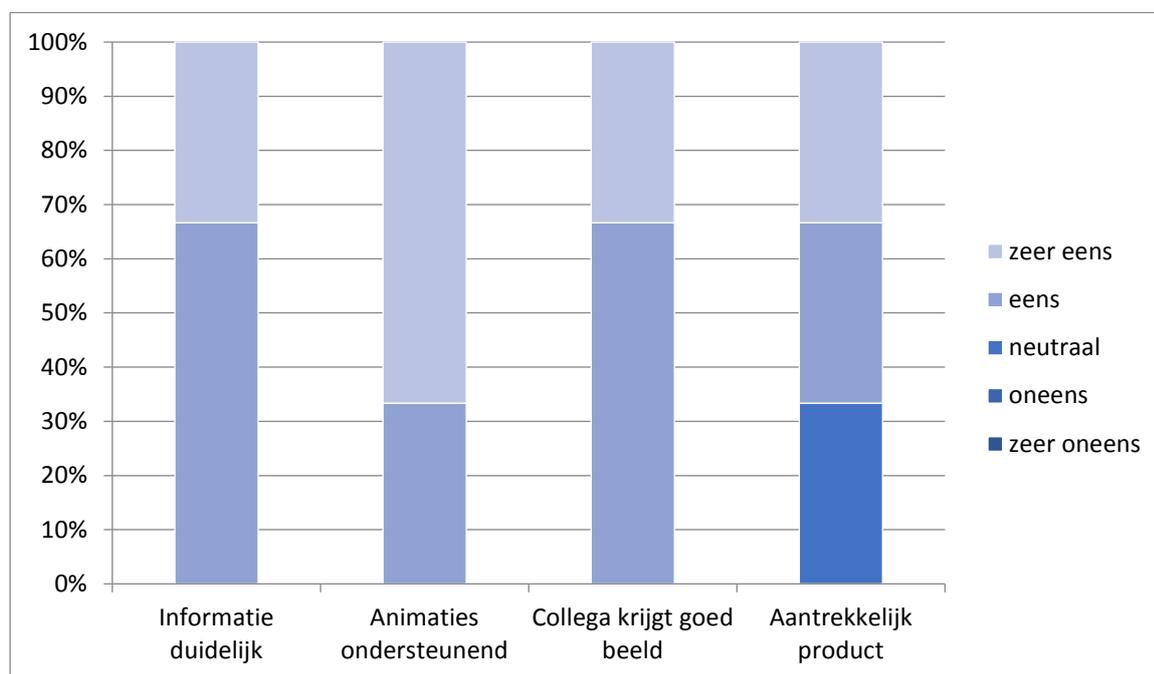
Datzelfde lezen we bij de evaluatie van een deelnemer uit het PO: 'Het creëren van de 1 op 1 situatie was niet altijd haalbaar binnen de groep'. Een andere deelnemer merkte op dat de periode waarin met de GAS-schaal gewerkt moest worden, niet ideaal was (de weken voor de kerstvakantie). Nog een andere deelnemer uit het SO schrijft het volgende: 'Door middel van de opgestelde goal attainment levels was snel vast te stellen dat de leerling veel meer dan het behaalde doel scoorde'. Ze vraagt zich af waar dit door veroorzaakt wordt: 'Was het te behalen doel te laag geformuleerd? Hoe kun je in de uitgangssituatie/het formuleren van een doel, meenemen dat de prestaties van een leerling wisselend zijn?'

Ook in de tweede ronde wordt de opmerking gemaakt dat het soms aan tijd ontbreekt om te oefenen aan het doel die in de GAS-schaal centraal staat: 'We hebben een hele arbeidsintensieve klas. Vaak is er weinig tijd. Ik zal de enige zijn die gaat werken aan deze schaal. Mijn klassenassistente heeft hier geen tijd en rust voor.'

#### 4.5. Reacties CoP op conceptversies projectresultaten

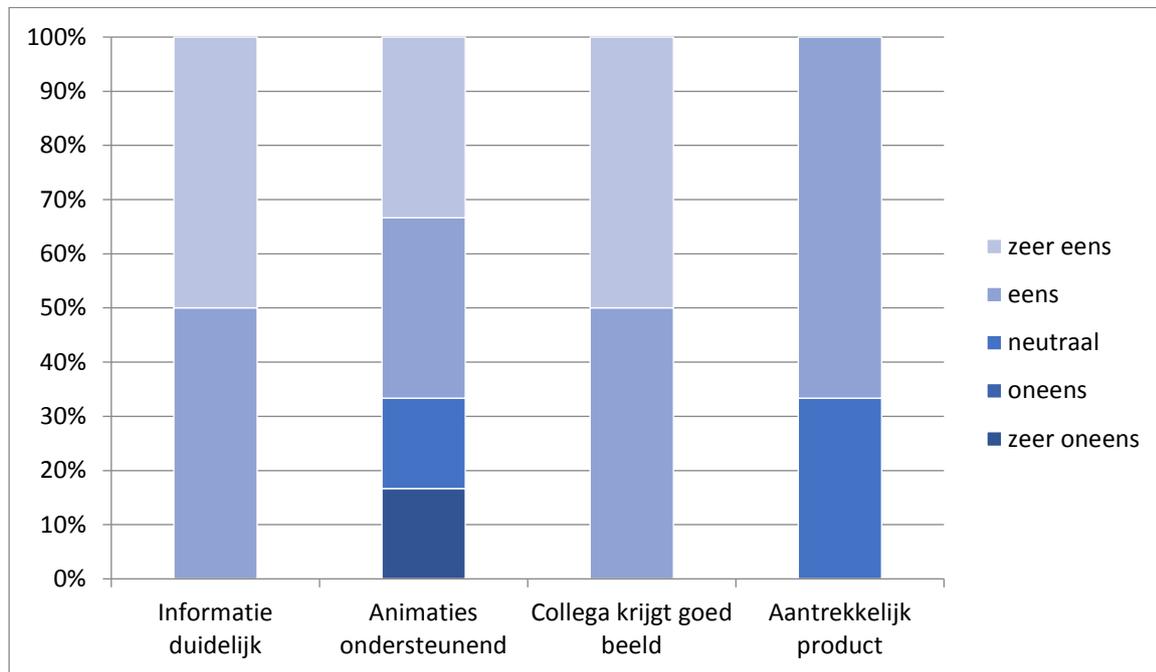
Ten behoeve van de online leeromgeving *GAS Geven*, die door Eduseries ontsloten zou worden, zijn twee producties die nog een voorlopige vorm hadden, voorgelegd aan de CoP-leden. Het ging hierbij om een EduTorial (een geanimeerde powerpoint met gesproken instructie) en een Edutalk, een opname van een presentatie over GAS. Aan de CoP-leden is gevraagd om een beoordeling te geven van deze concept-producties (zie Bijlage D); zes leden hebben gereageerd, en hun reacties zijn verwerkt in Figuur 4.5.1 (EduTorial) en Figuur 4.5.2 (EduTalk).

Wat betreft de EduTorial zijn de CoP-leden positief over het volgende: 'Er is sprake van een gestructureerde opzet en opbouw; het is een functioneel product'. 'Precies voldoende en duidelijk'. 'Animaties zijn erg ondersteunend en leuk om naar te kijken'. De link naar de situatie van een leerkracht en de uitleg over het invullen van het formulier wordt als positief beoordeeld. 'To the point'. GAS wordt duidelijk gepresenteerd. 'Tekst is helder en informatief, wel compact. Je moet dus wel bekend zijn met de termen die worden gebruikt'. Dit vinden de CoP-leden minder geslaagd: 'SMAARTIO wordt niet volledig uitgelegd'. 'Tempo ligt erg hoog, zeker voor mensen die geen achtergrondkennis hebben. Meer pauze momenten tussen de stappen'. 'Checklist is te vluchtig'. 'Erg haastig spreektempo'. 'Snelheid is te hoog. Een korte samenvatting of herhaling van de stappen aan het einde is gewenst.' Op basis van deze evaluaties is de EduTorial verder aangepast.



Figuur 4.5.1  
*Evaluatie eerste concept-productie EduTorial*

Over de EduTalk waren de CoP-leden in eerste instantie wat minder tevreden. De beoordelingen liepen uiteen van neutraal tot zeer goed, maar er was ook een deelnemer die met name de animaties niet ondersteunend vond bij de tekst. De deelnemers waren positief over de volgende aspecten: 'Goed van opzet, rustige en duidelijke uitleg in begrijpelijke taal'. 'Mooie voorbeelden van Joris'. 'De boodschap van GAS als middel in plaats van als doel klinkt er doorheen'. 'Inhoud is helder, tekst is goed te volgen'. 'Sterke uitleg'. 'Geschreven ondersteuning bij het verhaal is fijn'. Dit vonden de CoP-leden die reageerden op de eerste concept-productie van de EduTorial minder geslaagd: 'Niet aantrekkelijk'. 'Te lang, waardoor aandacht verslapt'. 'Visuele ondersteuning Joris halverwege ontbreekt'. 'Spreker kijkt te weinig naar de camera'. 'Soms wordt het beeld roze (technische fout)'. 'Beschrijving bij summatieve toetsen vind ik raar omschreven'. Vanwege deze opmerkingen is besloten om een nieuwe opname te maken van de EduTalk, waarbij de presentatie in vier delen is opgeknipt, om de spanningsboog te verkleinen. Ook is gewerkt met een andere autocue-techniek, waardoor de presentatie meer naar de camera gericht was. Tot slot zijn er wijzigingen aangebracht in de animaties, zodat beeld en uitleg beter op elkaar aansloten.



Figuur 4.5.2  
Evaluatie eerste concept-productie EduTalk

#### 4.6. Opbrengsten project GAS Geven volgens CoP

Aan de vragenlijst van de nameting hebben we enkele vragen toegevoegd over het gebruik van GAS in de praktijk en over de opbrengsten van de training. Ook vroegen we middels open vragen hoe men terugkijkt op het project GAS Geven.

##### GAS in de praktijk

Op de vraag hoe moeilijk men het vond om een GAS-schaal te maken antwoorden de meesten 'niet moeilijk' of 'gemiddeld' (Tabel 4.5.1). Slechts een lid ervaart het maken van een schaal als moeilijk. Gemiddeld heeft men gedurende de projectperiode 2 tot 3 GAS-schalen opgesteld. Alle gemaakte schalen zijn daadwerkelijk bij een kind ingezet.

Tabel 4.6.1

***GAS in de praktijk***

		Hele- maal niet moeilijk	Niet moeilijk	Gemid- deld	Moeilijk	Heel moeilijk	Niet inge- vuld
<b>Hoe moeilijk vindt u het om een GAS-schaal te maken?</b>	Nameting	0	3	4	1	0	1

**Opbrengsten training**

Door de training achten zes CoP-leden zichzelf in staat een GAS-schaal te ontwikkelen; een lid is het hier niet mee eens. Vier leden geven aan nu sneller een GAS-schaal te kunnen formuleren; twee antwoorden neutraal en een lid is het hier niet mee eens. Vier leden zijn het ermee eens of zelfs helemaal mee eens dat ze door de training geleerd hebben een kwalitatief betere GAS-schaal te maken. Drie leden staan hier neutraal in. Alle CoP-leden zijn het erover eens dat een GAS-schaal een goede manier is om de vooruitgang te meten van kinderen met een individuele leerlijn. Ook vinden de meesten dat het gebruik van een GAS-schaal leidt tot kwaliteitsverbetering in hun handelen en zijn de meesten van plan GAS-schalen in de toekomst te blijven inzetten.

Over het algemeen kunnen we zeggen dat de opbrengsten van de training positief zijn. Men heeft in de training in zekere mate geleerd een (kwalitatief betere) GAS-schaal te ontwikkelen en men ziet door de training de meerwaarde van GAS.

Tabel 4.6.2

**Opbrengsten training (nameting)**

	Hele- maal niet mee eens	Niet mee eens	Neu- traal	Mee eens	Hele- maal mee eens	Niet inge- vuld
Door de training acht ik mijzelf in staat om een GAS-schaal te ontwikkelen	0	1	0	6	0	2
Door de training heb ik geleerd om sneller een GAS-schaal te formuleren	0	1	2	4	0	2
Door de training heb ik geleerd om kwalitatief betere GAS-schalen te maken	0	0	3	2	2	2
Een GAS-schaal is een goede manier om de vooruitgang te meten van kinderen met een individuele leerlijn	0	0	0	4	3	2
Het gebruiken van een GAS-schaal leidt tot kwaliteitsverbetering in mijn handelen	0	0	1	4	2	2
Ik blijf GAS-schalen ook in de toekomst gebruiken, buiten het project GAS Geven	0	0	1	4	2	2

**Ervaringen**

Middels een aantal open vragen hebben we de CoP-leden gevraagd terug te blikken op het project GAS-geven: Wat vond men prettig en wat was minder geslaagd? Ook hebben we ruimte gegeven voor opmerkingen en/of verbeterpunten.

De meeste deelnemers hebben het project als positief ervaren. Veel reacties betroffen de project-bijeenkomst(en) die de CoP-leden hebben bijgewoond. Deze werden over het algemeen als zinvol ervaren. Men is positief over de wijze waarop instructie werd gegeven: 'erg prettig dat alles in een rustig tempo werd verteld en uitgelegd'. De CoP-leden waarderen het dat er in de bijeenkomsten ruimte was om ervaringen met collega's uit te wisselen. Ook vond men het fijn dat er in de bijeenkomst zelf direct geoefend kon worden met het opstellen van een GAS-schaal. Wel was hier volgens een aantal leden veel te weinig oefentijd voor ingeruimd. Verder gaf een aantal leraren uit de CoP aan ook graag bij de eerste CoP-bijeenkomst betrokken te zijn geweest.

**Verantwoording**

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

Bij het werken met GAS werden de handreikingen voor de GAS-gebruiker (informatie in de trainingsbijeenkomst, waaronder het stappenplan) en de voorbeelden als helpend ervaren. Ook over de hulp en de schriftelijke feedback die werd gegeven bij het opstellen van een GAS-schaal is men zeer positief. Over de opnames die gemaakt werden tijdens de trainingsbijeenkomst maakte een deelnemer nog de opmerking dat ze hierover vooraf niet geïnformeerd was. Een leraar die later instroomde in het project, die daardoor de trainingsbijeenkomst niet had meegemaakt, maar die wel een GAS-schaal had gemaakt met feedback van een coach, vond de doelen voor het reguliere onderwijs te klein.

Enkele uitspraken van de CoP-leden over het project GAS-geven:

*'Het is fijn om vanuit het werkveld mee te denken over een middel om de individuele ontwikkeling van een kind te volgen'.*

*'Het project heeft geholpen om kritisch te leren kijken naar de opbouw van je onderwijsaanbod. De doelen die we stellen zijn soms veel te groot of te complex. GAS geeft aanknopingspunten om leerlijnen aan te scherpen'.*

#### 4.7. Producten in E-learningomgeving

Het project GAS Geven heeft naast deze inhoudelijke verantwoording ook een aantal praktijkproducten opgeleverd. Deze zijn opgenomen in de E-learningomgeving die EduSeries heeft vormgegeven voor het project. Hierin zijn de volgende producten te vinden:

- handleiding GAS Geven;
- vier EduTalks (online presentaties) over a) redenen om GAS te gaan gebruiken, b) werken met GAS, c) stappen van GAS, d) voor- en nadelen van GAS;
- een EduTorial (korte gevisualiseerde instructie) waarin leraren, IB-ers en andere onderwijsprofessionals stap voor stap uitleg krijgen bij het maken en inzetten van een GAS-schaal;
- een stappenplan voor het maken van een GAS-schaal;
- een invulbaar GAS-formulier (pdf) dat we ontwikkelden, met twee versies van Excel-worksheets waarmee de vooruitgang van de leerling grafisch zichtbaar gemaakt kan worden;
- een kennismakingsmodule GAS Geven met opdrachten en leesinstructies.



De producten in de E-learningomgeving zijn bedoeld voor het PO en SO, en dan met name voor leraren, zorgcoördinatoren, taalcoördinatoren, remedial teachers en orthopedagogen. Ze dienen ter kennismaking van de GAS-werkwijze en zijn kosteloos door belangstellenden in te zien en te gebruiken. Na inschrijving bij EduSeries wordt de mogelijkheid geboden om de producten in de vorm van een gratis kennismakingsmodule door te nemen. In deze kennismodule zijn opdrachten geformuleerd die de belangstellende kan maken, om zo de principes van GAS te verkennen.



## 5. Conclusies, discussie en aanbevelingen

Het project GAS Geven, dat in het kader van NRO Kortlopend praktijkonderzoek werd uitgevoerd, betrof een kleinschalige studie. Omdat we in de opzet van de studie van een klein aantal deelnemende scholen zijn uitgegaan, en er binnen de scholen ook een beperkt aantal professionals betrokken was, was het op voorhand te verwachten dat de onderzoeksopbrengsten uit gestructureerde descriptieve informatie zou bestaan. Desalniettemin heeft het project interessante inzichten opgeleverd die licht werpen op de praktische toepasbaarheid van GAS in het onderwijs. Samengevat kan gesteld worden dat het gebruik van GAS van meerwaarde is in de context van het volgen van de ontwikkeling van leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs. Dit resultaat onderstreept de bevindingen van onder andere Busse, McGill en Kennedy (2015), Carr (1979) en Roach en Elliott (2005) over succesvolle toepassing van deze wijze van het opstellen en evalueren van doelen.

In het project GAS Geven hebben we de werkwijze van GAS besproken en toegepast op het onderwijs met een Community of Practice (CoP) van leraren uit het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. De belangrijkste bevindingen uit de CoP-bijeenkomsten kunnen als volgt worden samengevat:

- Met behulp van GAS kan de beschikbare tijd voor monitoring effectief worden ingezet en doorstroom zichtbaar worden gemaakt. GAS vormt daarbij niet het doel, maar het middel dat gebruikt kan worden om een leerling te volgen in zijn ontwikkeling. Het kan gebruikt worden naast andere manieren om te monitoren; de leraar 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.
- De meerwaarde van het werken met GAS is dan ook dat het niet leraar-afhankelijk is en dat het zorgt voor een verbeterde overdraagbaarheid tussen collega's.
- Binnen GAS is veel ruimte voor afstemming op specifieke behoeften, omdat er aangesloten kan worden bij de vaardigheden en beperkingen van een leerling en diens ontwikkeltempo.

De respons op de vragenlijsten laten geen noemenswaardige verschillen zien tussen de *self efficacy* van de leraren met betrekking tot het begeleiden en volgen van leerlingen, aan het begin en aan het eind van het project. De CoP-leden hebben gemiddeld tot veel kennis over het monitoren van hun leerlingen, en ervaren hun eigen invloed op de motivatie en prestaties van de leerlingen gemiddeld tot hoog. Op de vraag of ze zich in staat achten om leerproblemen adequaat te voorkomen wordt door een aantal leraren minder positief geantwoord. Over de praktijk van het volgen van leerlingen zijn de mening meer verdeeld: sommige leraren geven aan dat ze over tijd, kennis en middelen beschikken om leerlingen te monitoren, anderen zijn daar minder positief over. Aan het eind van het projecttraject zijn de leraren als het groep positiever over de beschikbaarheid van bruikbare middelen om de ontwikkeling van hun leerlingen te volgen. Wat betreft de beschikbare tijd voor het volgen en evalueren van de leerlingen zijn ze wat negatiever geworden. De kennis en vaardigheden die leraren nodig hebben om doelen te formuleren bij de Leerlijnen taal komen zijn boven water gekomen bij het inventariseren van knelpunten bij het monitoren/toetsen van mondelinge en schriftelijke taal en communicatie. Deze knelpunten liggen op het vlak van de praktische uitvoerbaarheid van de evaluatie, de wijze waarop bij het evalueren bij de ontwikkeling van de leerling kan worden aangesloten, datgene wat er met de evaluatie beoogd wordt, en andere overwegingen zoals het betrekken van ouders bij de evaluatie. In het onderzoek is niet gekeken of de kennis van de leraren op al deze punten is toegenomen; uit de antwoorden op de vragenlijst is wel af te leiden dat de leraren in zijn algemeenheid positiever zijn over de kennisbasis die ze hebben aan het eind van het project.

Wat betreft het hebben van hoge verwachtingen is er een kleine verschuiving zichtbaar: twee leraren hebben aan het eind van het project in mindere mate hoge verwachtingen van hun leerlingen. In de loop van het project is de kennis over GAS enigszins toegenomen volgens de deelnemers; een deel van de CoP-leden schat de kennis echter nog als onvoldoende in. De deelnemers aan de training vinden over het algemeen dat ze aan het eind van de looptijd van het project beter in staat zijn om een GAS-schaal te maken, waarden GAS als instrument voor monitoring, en achten het denkbaar dat ze GAS in de toekomst blijven gebruiken.

Voor het project zijn 5 GAS-schalen gemaakt voor leerlingen in het PO, en 9 schalen voor leerlingen in het SO. Een eerste aanzet tot de schalen is gemaakt door de deelnemers zelf, en door de GAS-coaches voorzien van verbeterpunten. In antwoord op de vraag hoe moeilijk de deelnemers het opstellen en scoren van de GAS-schalen hebben ervaren, wordt gevarieerd geantwoord; ook de tijdsbesteding loopt uiteen

De deelnemers aan de training geven aan dat coaching een belangrijke voorwaarde is om GAS effectief te kunnen inzetten in het onderwijs. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van Steenbeek, Ketelaar, Galama en Gorter (2008) voor medewerkers in de revalidatiesector. We zien in de tweede ronde van het maken van een GAS-schaal een kleine verbetering in kwaliteit van de GAS-schalen ten opzichte van de eerste ronde. Het beperken tot één variabele is iets dat een aantal GAS-opstellers onder de knie heeft gekregen na de eerste ronde. Op andere punten zien we geen opvallende verbeteringen. Wellicht zijn de aangeboden training en de twee opstelrondes onvoldoende geweest voor het vaardig raken in het maken van GAS-schalen, en zouden GAS-opstellers met het doorlopen van nog meer rondes (1e versie –feedback- 2e versie) beter in staat zijn geweest om zelfstandig een goede GAS-schaal op te stellen. Een andere mogelijkheid is dat de manier van feedback geven de opstellers te weinig tot nadenken hebben aangezet. De alternatieve schaalvoorstellen die coaches hebben geformuleerd werden bijna letterlijk overgenomen door de opstellers. Het toevoegen van of het beperken tot mondelinge ondersteuning (feedback in interactie) zou misschien kunnen leiden tot meer inzicht bij de GAS-opstellers. Ook zou de feedback van de coach zich moeten richten op alle aspecten van de checklist. De focus zou wel moeten liggen op de eerste twee punten ('één variabele' en 'gelijke intervallen') omdat deze het vaakst mis lijken te gaan, maar de andere onderdelen zouden ook nagegaan moeten worden. Dit geldt ook voor de ingevulde gegevens bovenaan het GAS-formulier: 'Wat ontbreekt nog?' 'Past de schaal bij het ingevulde kerndoel?' 'Is er een einddatum genoteerd?' 'Is de opdracht specifiek en concreet geformuleerd?' Indien aan al deze punten aandacht zou zijn besteed in de feedback, dan zou dat de kwaliteit van de schalen waarschijnlijk ten goede gekomen zijn.

Vanuit deze resultaten komen we tot de volgende antwoorden op de onderzoeksvragen:

1. Leraren in het speciaal onderwijs en het (speciaal) basisonderwijs zien de meerwaarde van het volgen van een training om te leren om de GAS-techniek toe te passen, maar ze benadrukken de toegevoegde waarde van feedback van een coach bij het opstellen van GAS-schalen voor leerlingen in hun groep.
2. Er lijkt een toename van kennis te zijn opgetreden bij de leraren over het formatief evalueren van leerlingen gedurende het projecttraject, maar deze toename is niet getoetst en het is ook niet duidelijk op welke onderwerpen (praktische uitvoerbaarheid, aansluiting van toetspraktijk bij individuele

leerling, evaluatiedoelen, of andere overwegingen bij evaluatie) deze toename betrekking heeft.

### Aanvullende overwegingen

Hoekstra et al. (1979) waarschuwen al dat de vastgestelde vooruitgang van een kind niet zonder meer als resultaat toegeschreven kan worden aan de interventie die het kind geboden is. GAS maakt de veranderingen in de context van het doel zichtbaar, maar is niet automatisch de veroorzaker van de verandering. Desalniettemin kan gesteld worden dat deze wijze van formatieve evaluatie een bruikbare aanvulling is op de reeds beschikbare wijze van monitoring in het onderwijs. Het is een werkwijze die het doelgerichte werken in het onderwijs kan bevorderen. Daarbij het is goed om op te merken dat GAS geen vervanging is voor summatieve evaluatie maar een aanvulling. Ook blijft de mogelijkheid bestaan om de individuele ontwikkellijn van de leerling te leggen naast de vooruitgang die de rest van de groep doormaakt, of een landelijk vastgestelde norm of leerlijn.

We zijn in dit rapport niet ingegaan op de optie van het kwantitatief vergelijken van GAS-scores. Deze mogelijkheid bestaat echter wel, namelijk met gebruikmaking van weging van de schaalniveaus en de T-som, die wordt genoemd door Cardillo en Smith (1993) en onder andere door Bensing en Dekker (1973), Turner-Stokes (2009a), Bovend'eerd, Botell, en Wade (2009) wordt toegelicht. Groepseffecten bij heterogene populaties kunnen op deze manier kwantitatief worden beschreven door het statistisch verwerken van de veranderscores, en zo kan inzichtelijk worden gemaakt welke interventies het meeste effect hebben. Daarbij moet wel rekening worden gehouden met de 'therapist bias', aldus Dekkers et al. (2011). Hierbij gaat het om de neiging die behandelaars kunnen hebben om de doelen zo te stellen dat de kans op succes relatief groot is. Deckers et al. benoemen de T-som ook in hun publicatie, maar betwijfelen, net als Tennant (2007) en Steenbeek et al. (2007) of de formule betekenisvol is; volgens hen kan met behulp van moderne non-parametrische statistiek (bijvoorbeeld de Wilcoxon signed ranks test) eenvoudig een analyse gedaan worden van datasets met ruwe GAS-scores. Omdat er in het project te weinig GAS-schalen zijn gemaakt om in een statistische vergelijking op te nemen, besteden we geen aandacht aan deze analyse-optie.

### Aanbevelingen

De kleinschalige studie in het project *GAS Geven* vraagt om een vervolg waarbij meer scholen en leraren uit het reguliere en speciale basisonderwijs betrokken zijn.

---

### Verantwoording

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

Gedacht zou kunnen worden aan een implementatieproject waarin de blended-learningomgeving die ontwikkeld is in samenwerking met Eduseries, ingezet wordt in een of meerdere samenwerkingsverbanden. Gedurende de implementatie kunnen dan systematisch gegevens verzameld worden over de specifieke kennis die leraren nodig hebben om formatieve evaluatie te kunnen uitvoeren volgens de principes van GAS. Vanuit het projectconsortium is een voorstel in voorbereiding om een dergelijke implementatiestudie uit te voeren.

Omdat de projectaanvraag een kleinschalige studie betrof, is er bij een aantal dataverzamelmethodes voor een kwalitatieve insteek gekozen. We doelen daarbij op de bijeenkomst van de Community of Practice waarin we met collaboratieve en exploratieve werkvormen de kennis en meningen van de praktijkprofessionals hebben verzameld. Deze gegevens zijn op een kwalitatieve wijze in dit onderzoeksverslag beschreven. Een aantal vragen in de vragenlijsten was eveneens kwalitatief van aard. De antwoorden op de open vragen zijn in het onderzoeksverslag gebruikt ter verduidelijking van de kwantitatieve gegevens in de tabellen. De gesloten vragen in de vragenlijsten zijn in deze kleinschalige opzet minder betekenisvol geweest gezien het geringe aantal respondenten; in plaats daarvan zouden interviews wellicht meer geschikt zijn geweest om informatie te verzamelen over kennis over formatieve evaluatie en het monitoren van leerlingen met een ondersteuningsbehoefte.

In het project is wat betreft *Goal Setting* het perspectief gehanteerd van de leraar die doelen stelt voor de leerling (*assigned goals*), en niet de leerling die doelen voor zichzelf stelt (*self-set goals*); dit is een onderscheid dat onder andere wordt gemaakt door Locke en Latham (2002). Het lijkt inderdaad zo te zijn dat de grootste werking uitgaat van het actief doelen stellen voor de eigen taken (Locke & Bryan, 1968). Locke en Latham laten echter ook zien dat toegewezen doelen (bijvoorbeeld van leraren) de eigen doelen (van leerlingen) beïnvloeden. Het zou wenselijk zijn geweest om in het project ook leerlingen te betrekken bij het stellen van doelen voor de GAS-schalen, maar daar is in de opzet geen ruimte voor gemaakt gezien de complexiteit van een dergelijke aanpak. Voor een vervolgproject zou het interessant zijn om te bekijken welke rollen leerlingen kunnen spelen in het monitoren van hun eigen vooruitgang aan de hand van een GAS-schaal, en of het zo is dat ze meer regie kunnen nemen in het plannen, monitoren, bijsturen en evalueren van hun eigen leerproces. GAS heeft namelijk de grootste impact als alle personen die betrokken zijn bij de interventie (professionals, ouders en degene voor wie de doelen worden opgesteld) betrokken zijn bij het formuleren van het doel (Dekkers et al., 2011; Mailloux et al, 2007). Voor de onderwijssetting betekent dit dat er regelmatig overleg plaatsvindt tussen alle

stakeholders, om vanuit de verschillende perspectieven (de klas, de behandelsetting en thuis) informatie bij elkaar kan worden gebracht die het meest accuraat het huidige niveau van functioneren van het kind weergeven. Omdat het raadplegen en informeren van ouders van leerlingen met een ondersteuningsbehoefte erkend wordt als een cruciale factor in het optimaliseren van het onderwijssucces van deze leerlingen (Passend Onderwijs, 2012), zien we de toekomst voor GAS in het onderwijs positief tegemoet.

## Gebruikte bronnen

- Algemene Rekenkamer (2013). *Kunnen basisscholen passend onderwijs aan?*  
[http://www.rekenkamer.nl/publicaties/onderzoeksrapporten/introducties/2013/07/kunnen\\_basisscholen\\_passend\\_onderwijs\\_aan](http://www.rekenkamer.nl/publicaties/onderzoeksrapporten/introducties/2013/07/kunnen_basisscholen_passend_onderwijs_aan)
- Benner, S., & Grim, J. (2013). *Assessment of young children with Special Needs: A context-based approach* (2nd edition). New York: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, October, 141-154.
- Brown, S. (1988). Criterion referenced assessment: what role for research? In H. Black & W. Dockrell (Eds.), *New developments in educational assessment; British Journal of Educational Psychology Monograph series no. 3* (pp. 1-14).
- 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.
- Carr, R. A. (1979). Goal Attainment Scaling as a useful tool for evaluating progress in Special Education. *Exceptional Children*, 46(2), 88-95.
- Dekkers, K., Viet, E. de, Eilander, H., & Steenbeek, D. (2011). *Goal Aattainment Scaling (GAS) in de praktijk. Handleiding*. (Project ZonMW). Breda: Revant Revalidatiecentrum.
- Goei, S., & Kleijnen, M. (2009). *Omgaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Literatuurstudie. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Hoekstra, M., Langerak, E., Melief, W., Sijben, A., & Wevers, I. (1979). *Doelen stellen en evalueren; een handleiding tot het gebruik van Goal Attainment Scaling (GAS)*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom Uitgeverij.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Joseph, L.M., Kastein, L.A., Konrad, M., Chan, P.E., Peters, M.T., & Ressa, V.A. (2014). Collecting and documenting evidence methods for helping teachers improve instruction and promote academic success. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 86-95.
- Kiresuk, T., Smith, A., & Cardillo, J. (1994). *Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement*. London: Erlbaum.
- Kiresuk, T., Sherman, R. (1968). Goal Attainment Scaling: a general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal*, 4, 443-453.

- Koopman, P., & Ledoux, G. (2016). *Factsheet 1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs. Periode 2011-12 tot en met 2015-16*. Reeks Evaluatie Passend Onderwijs. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Krasny-Pacini, A., Hiebel, J., Pauly, F., Godon, S., & Chevignard, M. (2013). Goal Attainment Scaling in rehabilitation: A literature-based update. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 56, 512-530.
- Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven taal; Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.
- LECSO (2016). *Programma van eisen LAS/LVS (V)SO*. Utrecht: Landelijk Expertisecentrum Speciaal Onderwijs.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken evaluatie Passend Onderwijs. Eerste ervaringen met de stelselverandering*. Reeks Evaluatie Passend Onderwijs. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Locke, E.A., & Bryan, J.F. (1968). Grade goals as a determinant of the effect of knowledge of score on performance. *Journal of General Psychology*, 79, 217-228.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Maher, C. A. (1982). Learning disabled adolescents in the regular classroom: Evaluation of a mainstreaming procedure. *Learning Disability Quarterly*, 5, 82-84.
- Maher, C. A. (1983). Goal attainment scaling: A method for evaluating special education services. *Exceptional Children*, 49, 529-536.
- Ministerie van OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen; De referentieniveaus*. Enschede: Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen.
- Mitchell, T., & Cusick, A. (1998). Evaluation of a client-centered paediatric rehabilitation programme using goal attainment scaling. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45, 7-17.
- Onderwijsgeschillen (2016). *Themabrief passend onderwijs: het ontwikkelingsperspectief*. Verkrijgbaar op <https://onderwijsgeschillen.nl/actueel/nieuwe-themabrief-passend-onderwijs-over-het-ontwikkelingsperspectief>
- Onderwijsraad (2016). *Passend Onderwijs*. Verkrijgbaar op <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/passend-onderwijs/volledig/item7483>
- Oren, T., & Ogletree, B. T. (2000). Program evaluation in classrooms for students with autism: Student outcomes and program processes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 170-175.

- Passend Onderwijs (2012). *10 meestgestelde vragen door ouders en onderwijspersoneel*. Verkrijgbaar op <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2012/02/10-veelgestelde-vragen.pdf>
- Passend Onderwijs (2016). *Negende voortgangsrapportage passend onderwijs*. Verkrijgbaar op <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2016/08/Negende-voortgangsrapportage-passend-onderwijs.pdf>
- Rich, R. (1993). Foreword. In T. Kiresuk, A. Smith, & J. Cardillo (Eds.), *Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement* (pp. xi-xiii). London: Erlbaum.
- Roach, A., & Elliott, S. (2005). Goal Attainment Scaling: An efficient and effective approach to monitoring student progress. *TEACHING Exceptional Children*, 37, 8-17.
- Ryan, T.A. (1970). *Intentional behavior*. New York: Ronald Press.
- Sanders, P. (2011/2013) (Red.). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito Corporate.
- Scheltinga, F., Keuning, J., & Kuhlemeier, H. (2014). *Gericht werken aan opbrengsten in taal- en leesonderwijs. Een systematische review naar toetsvormen*. Nijmegen/Arnhem: Expertisecentrum Nederlands/Cito.
- Schildkamp, K., Heitink, M., Kleij, F. van der, Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). *Formatieve toetsing. Een praktische review*. Enschede: Universiteit Twente.
- Schlosser, R. (2004). Goal attainment scaling as a clinical measurement technique in communication disorders: a critical review. *Journal of Communication Disorders*, 37, 217–239.
- Schuit, M. van der (2011). *Enhancing early language development in children with intellectual disabilities* (proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Schuit, M. van der, Segers, E., Balkom, H. van, Stoep, J., & Verhoeven, L. (2010). Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 26, 203–220.
- Schuit, M. van der, Stoep, J., & Balkom, H. van (2012). Kinderen Leren Initiatieven Nemen in communicatie (KLINc): vroege taalinterventie in een speel-/leeromgeving voor kinderen met meervoudige beperkingen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 7-8, 350-368.
- Sladeczek, I. E., Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Robertson-Mjaanes, S., & Stoiber, K. C. (2001). Application of goal attainment scaling to a conjoint behavioral consultation case. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 45-58.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Vleuten, C. van der (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*.

- NWO-PROO Reviewstudie. Maastricht/Heerlen: Universiteit Maastricht/Zuyd Hogeschool.
- Smith, A. (1994). Introduction and overview. In T. Kiresuk, A. Smith, & J. Cardillo (Eds.), *Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement* (pp. 1-14). London: Erlbaum.
- Stecker, P.M., Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*, 795–819.
- Vegt, A.L. van der, & Ronteltap, F. (2016). *Op welke wijze, met welk doel en met welk resultaat kunnen we met succes formatieve toetsing inzetten in het onderwijs?* Antwoordformulier kennisrotonde. Verkrijgbaar op <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/015-Antwoordformulier-formatieftoetsen.pdf>
- Vlaskamp, C., Wijck, R. van, & Nakken, H. (1993). *Opvoedingsprogramma's voor meervoudig gehandicapten*. Assen: Van Gorcum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woodward, C. A., Santa-Barbara, J., Streiner, D. L., Goodman, J. T., Levin, S., & Epstein, N. B. (1981). Client, treatment, and therapist variables related to outcome in brief, systems-oriented family therapy. *Family Process, 20*, 189-197.

## Bibliografie GAS Geven: bronnen met relevantie voor het onderwijsveld

- Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). Investigation of use of Goal Attainment Scaling to evaluate individual progress of clients with severe and profound mental-retardation. *Mental Retardation*, 26(5), 289-295.
- Balkom, H. v., Bonder, F., & Ormel, E. (2009). Interventieprogramma's voor communicatieontwikkeling en -ondersteuning bij mensen met auditief-communicatieve en verstandelijke beperkingen. In H. v. Balkom (Ed.), *Communicatie op eigen wijze: Goede praktijkvoorbeelden bij mensen met een auditief-communicatieve en verstandelijke beperking* (pp. 95-122). Leuven: Acco.
- Bovend'Eerd, T. J. H., Dawes, H., Izadi, H., & Wade, D. T. (2011). Agreement between two different scoring procedures for Goal Attainment Scaling is low. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 43(1), 46-49.
- Burmester, D., & Clarke, D. (2013). *Best practice guidelines for speech generating device prescription*. Queensland: Cerebral Palsy League.
- 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.
- Carr, R. A. (1979). Goal Attainment Scaling as a useful tool for evaluating progress in Special Education. *Exceptional Children*, 46(2), 88-95.
- 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.
- Coffee, G., & Ray-Subramanian, C. (2009). Goal attainment scaling: a progress-monitoring tool for behavioral interventions. *School Psychology Forum*, 3, 1-12.
- Cytrynbaum, S., Ginath, Y., Birdwell, J., & Brandt, L. (1979). Goal Attainment Scaling: A critical review. *Evaluation Review*, 3(1), 5-40.
- Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L., & Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with Autism Spectrum Disorders: A pretest-posttest repeated-measures design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 520-528.
- Dekkers, K., De Viet, E., Eilander, H., & Steenbeek, D. (2011). *Handleiding GAS in de praktijk*. Breda: Revant.
- Enderby, P. (2014). Introducing the therapy outcome measure for AAC services in the context of a review of other measures. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 9(1), 33-40.

- Ertzgaard, P., Ward, A., Wissel, J., & Borg, J. (2011). Practical considerations for goal attainment scaling during rehabilitation following acquired brain injury. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 43(1), 8-14.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. In E. T. S. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, Vol. 2 (pp. 53-92). New York: The Guilford Press.
- Granlund, M., Steensson, A. L., Sundin, M., & Olsson, C. (1992). Inservice training in collaborative problem-solving and goal-setting for special-education teacher consultants working with profoundly impaired persons. *British Journal of Mental Subnormality*, 38(75), 94-113.
- Hanson, E. K. (2007). Documentation in AAC Using Goal Attainment Scaling. *SIG 12 Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 16(4), 6-9.
- Joseph, L. M., Kastein, L. A., Konrad, M., Chan, P. E., Peters, M. T., & Ressa, V. A. (2014). Collecting and documenting evidence: Methods for helping teachers improve instruction and promote academic success. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 86-95.
- King, G.A., McDougall, J., Palisano, R.J., Gritzan, J., & Tucker, M.A. (2000). 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(6), 443-453.
- Kleinrahm, R., Keller, F., Lutz, K., Kölch, M., & Fegert, J. M. (2013). Assessing change in the behavior of children and adolescents in youth welfare institutions using goal attainment scaling. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 733.
- Krasny-Pacini, A., Limond, J., Evans, J., Hiebel, J., Bendjelida, K., & Chevignard, M. (2014). Context-sensitive goal management training for everyday executive dysfunction in children after severe traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 29(5), E49-E64.
- Krasny-Pacini, H., Pauly, Godon & Chevignard. (2013). Goal Attainment Scaling in rehabilitation: A literature-based update. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 56, 212-230.
- Lam, T. C. M. (1995). Individualization of objectives - A model of educational-program evaluation. *Evaluation Practice*, 16(1), 13-27.
- Lowing, K., Bexelius, A., & Carlberg, E. B. (2009). Activity focused and goal directed therapy for children with cerebral palsy - Do goals make a difference? *Disability and Rehabilitation*, 31(22), 1808-1816.

- Lowling, K., Hamer, E. G., Bexelius, A., & Carlberg, E. B. (2011). Exploring the relationship of family goals and scores on standardized measures in children with cerebral palsy, using the ICF-CY. *Developmental Neurorehabilitation, 14*(2), 79-86.
- MacKay, G., Somerville, W., & Lundie, J. (1996). Reflections on goal attainment scaling (GAS): Cautionary notes and proposals for development. *Educational Research, 38*(2), 161-172.
- 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.,.... 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.
- Marson, S. M., Wei, G., & Wasserman, D. (2009). A reliability analysis of Goal Attainment Scaling (GAS) weights. *American Journal of Evaluation Practice, 30*(2), 203-216.
- McConachie, H. R. (1999). Conceptual frameworks in evaluation of multidisciplinary services for children with disabilities. *Child Care Health and Development, 25*(2), 101-113.
- 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.
- McDougal, J., & Wright, V. (2009). The ICF-CY and Goal Attainment Scaling: Benefits of their combined use for pediatric practice. *Disability and Rehabilitation, 31*(16), 1362-1372.
- McDougal, J., & Wright, V. (2010). *The ICF-CY and Goal Attainment Scaling: Benefits of their combined use for pediatric practice*. Presentation at the OACRS Conference. Verkrijgbaar op:  
<http://www.oacrs.com/uploads/Conference/PDFs/2010%20Workshop%20Materials/MA5%20International%20Classification%20of%20Functioning%20Disability%20and%20Health.pdf>
- Murray, J. (2012). *Outcome measurement project*. Leeds: Communication Matters.
- Nijhuis, B. J., Reinders-Messelink, H. A., de Blécourt, A. C., Boonstra, A. M., Calamé, E. H., Groothoff, J. W., . . . Postema, K. (2008). Goal setting in Dutch paediatric rehabilitation. Are the needs and principal problems of children with cerebral palsy integrated into their rehabilitation goals? *Clinical Rehabilitation, 22*, 348-363.
- O'Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Development Disabilities, 32*, 1205-1211.

- Ostensjo, S., Oien, I., & Fallang, B. (2008). Goal-oriented rehabilitation of preschoolers with cerebral palsy-a multi-case study of combined use of the Canadian Occupational Performance Measure (COPM) and the Goal Attainment Scaling (GAS). *Developmental Neurorehabilitation*, 11(4), 252-259.
- 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.
- Ruble, L. A., Dalrymple, N. J., & McGrew, J. H. (2010). The effects of consultation on individualized education program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 286-301.
- Ruble, L., McGrew, J. H., & Toland, M. D. (2012). Goal Attainment Scaling as an outcome measure in Randomized Controlled Trials of psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1974-1983.
- Schalock, R. L., Sheehan, M. J., & Weber, L. (1993). The use of treatment progress scales in client monitoring and evaluation. *Journal of Mental Health Administration*, 20(3), 264-269.
- Schlosser, R. W. (2004). Goal attainment scaling as a clinical measurement technique in communication disorders: a critical review. *Journal of Communication Disorders*, 37(2004), 217-239.
- Schlosser, R. W., & Sigafos, J. (2009). Navigating evidence-based information sources in Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 225-235.
- Short, R. J., Simeonsson, R. J., & Huntington, G. S. (1990). Early intervention - Implications of Public-Law 99-457 for professional child-psychology. *Professional Psychology-Research and Practice*, 21(2), 88-93.
- Sladeczek, I. E., Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Robertson-Mjaanes, S., & Stoiber, K. C. (2001). Application of goal attainment scaling to a conjoint behavioral consultation case. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(1), 45-58.
- Steenbeek, D., Ketelaar, M., Galama, K., & Gorter, J. W. (2007). Goal Attainment Scaling in paediatric rehabilitation: a critical review of the literature. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(7), 550-556.
- Steenbeek, D. (2011). *Goal Attainment Scaling*; presentatie ZonMw. Breda: Revant.
- Steenbeek, D. (2010). *Goal Attainment Scaling in paediatric rehabilitation practice; a useful outcome measure*. (Proefschrift), University of Utrecht. Verkregen op [http://www.kela.fi/documents/10180/12149/gas\\_in\\_pediatic\\_rehabilitation.pdf](http://www.kela.fi/documents/10180/12149/gas_in_pediatic_rehabilitation.pdf)
- Steenbeek, D., Gorter, J. W., Ketelaar, M., Galama, K., & Lindeman, E. (2011). Responsiveness of Goal Attainment Scaling in comparison to two standardized

- measures in outcome evaluation of children with cerebral palsy. *Clinical Rehabilitation*, 25(12), 1128-1139.
- Steenbeek, D., Gorter, J. W., Ketelaar, M., Galama, K., & Lindeman, E. (2014). Goal Attainment Scaling in Paediatric Rehabilitation. In R. J. Siegert & W. M. M. Levack (Eds.), *Rehabilitation goal setting: Theory, practice and evidence* (pp. 143-160). Boca Raton/London/New York: CRC Press.
- 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.
- Steenbeek, D., Ketelaar, M., Lindeman, E., Galama, K., & Gorter, J. W. (2010). Interrater reliability of Goal Attainment Scaling in rehabilitation of children with Cerebral Palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(3), 429-435.
- Tadema, A. C. (2007). *From policy to practice. Developments in the education of children with profound intellectual and multiple disabilities*. (Proefschrift). Rijksuniversiteit Groningen.
- Tam, C., Teachman, G., & Wright, V. (2008). Paediatric application of individualised client-centred outcome measures: A literature review. *The British Journal of Occupational Therapy*, 71(7), 286-296.
- Tennant, A. (2007). Goal attainment scaling: current methodological challenges. *Disability and Rehabilitation*, 29(20-21), 1583-1588.
- Turner-Stokes, L. (2009). Goal attainment scaling (GAS) in rehabilitation: a practical guide. *Clinical Rehabilitation*, 23, 362-370.
- Turner-Stokes, L., & Williams, H. (2010). Goal attainment scaling: a direct comparison of alternative rating methods. *Clinical Rehabilitation*, 24(1), 66-73.
- Turner-Stokes, L., Williams, H., & Johnson, J. (2009). Goal attainment scaling: does it provide added value as a person-centred measure for evaluation of outcome in neurorehabilitation following acquired brain injury? *Journal of Rehabilitation Medicine*, 41(7), 528-535.
- Wright, F. V., Boschen, K., & Jutai, J. (2005). Exploring the comparative responsiveness of a core set of outcome measures in a school-based conductive education programme. *Child Care Health and Development*, 31(3), 291-302.





## Bijlagen

Bijlage A: GAS-formulier

Bijlage B: Reflectie na het opstellen en scoren van de GAS-schaal

Bijlage C: Vragenlijsten Self-efficacy en kennis over GAS (voor- en nameting)

Bijlage D: Vragenlijst evaluatie projectopbrengsten



## Bijlage A: GAS-formulier



## Formulier Goal Attainment Scaling

Naam leerling:   
 Groep leerling:   
 Naam leerkracht:   
 Naam beoordelaar GAS:   
 Datum opstellen GAS:   
 Datum eindscore GAS:   
 Eindresultaat:

Faciliterende factoren  
  
  
  
 Belemmerende factoren

## 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.
Opdracht	'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)

## Verantwoording

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!

OPSLAAN

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

## Bijlage B: Reflectie na het opstellen en scoren van de GAS-schaal

**Bij het opstellen en scoren van de GAS-schaal (resp. aan het begin en aan het eind van de interventieperiode) beantwoordt u onderstaande vragen.**

<i>Na het opstellen van de GAS-schaal</i>				
1. Hoe moeilijk was het om deze GAS-schaal te maken?				
<input type="checkbox"/> helemaal niet moeilijk	<input type="checkbox"/> niet moeilijk	<input type="checkbox"/> gemiddeld/ neutraal	<input type="checkbox"/> moeilijk	<input type="checkbox"/> heel moeilijk
Toelichting:				
Hoeveel tijd heeft u besteed aan het maken van deze schaal? .. min				

<i>Na het scoren van de GAS-schaal</i>				
2. Hoe moeilijk was het om de ontwikkeling van het kind te monitoren aan de hand van deze schaal?				
<input type="checkbox"/> helemaal niet moeilijk	<input type="checkbox"/> niet moeilijk	<input type="checkbox"/> gemiddeld/ neutraal	<input type="checkbox"/> moeilijk	<input type="checkbox"/> heel moeilijk
Toelichting:				

<i>Overige opmerkingen</i>



## Bijlage C: Vragenlijsten Self-efficacy en kennis over GAS (voor- en nameting)

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



### Vragenlijst voor leraren voorafgaand aan de training

In deze vragenlijst wordt u gevraagd een beeld te geven van uw kennis en vaardigheden met betrekking tot het evalueren van vooruitgang in taal en lezen bij kinderen met een individuele leerlijn. Graag bij elke vraag één antwoord aankruisen.

**Datum:**

**Naam:**

**School:**

#### Algemene informatie

1. Hoe lang bent u als leraar werkzaam in het onderwijs?
  - a. minder dan 5 jaar
  - b. 5-10 jaar
  - c. 10-15 jaar
  - d. meer dan 15 jaar
2. Hoe lang bent u als leraar werkzaam in het speciaal onderwijs? (indien van toepassing)
  - a. minder dan 5 jaar
  - b. 5-10 jaar
  - c. 10-15 jaar
  - d. meer dan 15 jaar
3. Wat is uw leeftijd? \_\_\_\_\_ jaar
4. Wat is uw hoogst afgeronde opleiding?
  - a. mbo
  - b. hbo
  - c. wetenschappelijk onderwijs (bachelor)
  - d. wetenschappelijk onderwijs (master = doctoraal)
  - e. doctorsgraad (gepromoveerd)
5. Heeft u nascholing gevolgd op het gebied van het SMART formuleren van doelen?
  - a. ja
  - b. nee

#### Verantwoording

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

6. Welke instrumenten gebruikt u om de ontwikkeling van uw leerlingen te volgen/evalueren? Bij deze vraag zijn meerdere antwoorden mogelijk; zet een kruis in het vak bij de instrumenten die u gebruikt. Gebruik de lege regels om overige instrumenten in te vullen.

	Bestaand	Door mij of mijn collega's samengesteld
Observatielijsten (zoals woordenlijsten voor actieve en passieve woordenschat)		
Toetsen		
Vragenlijsten		
Leerlingvolgsysteem		
Video-observatie		
GAS		

### **Onderwijs**

Onderstaande vragen gaan over uw eigen inschatting/beleving van verschillende aspecten van het onderwijs.

	Heel weinig	Weinig	Gemiddeld	Veel	Heel veel
--	-------------	--------	-----------	------	-----------

### **Kennis**

1	Hoeveel kennis heeft u over het monitoren van de ontwikkeling van een leerling op het gebied van taal, communicatie en lezen?	0	0	0	0	0
---	---	---	---	---	---	---

### **Ervaren van eigen invloed**

2	Hoeveel invloed heeft u op de leerprestaties van uw leerlingen?	0	0	0	0	0
3	Hoeveel invloed heeft u op de motivatie van uw leerlingen?	0	0	0	0	0
4	Hoeveel invloed heeft u op de concentratie van uw leerlingen?	0	0	0	0	0
5	Hoeveel invloed heeft u op het voorkomen van leermoeilijkheden bij uw leerlingen?	0	0	0	0	0

---

### Verantwoording

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

		Hele- maal niet mee eens	Niet mee eens	Neu- traal	Mee eens	Hele- maal mee eens
--	--	--------------------------------------	---------------------	---------------	-------------	------------------------------

### Volgen en evalueren van leerlingen

6	Ik beschik over bruikbare middelen (leerlingvolgsysteem, instrumenten, etc.) om de ontwikkeling van mijn leerlingen goed te volgen.	0	0	0	0	0
7	Ik beschik over de kennis om de ontwikkeling van mijn leerlingen goed te volgen.	0	0	0	0	0
8	Ik heb voldoende tijd om de ontwikkeling van mijn leerlingen goed te volgen.	0	0	0	0	0

### Verwachtingen

9	Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen.	0	0	0	0	0
---	--	---	---	---	---	---

		Heel weinig	Weinig	Gemid- deld	Veel	Heel veel
--	--	----------------	--------	----------------	------	--------------

### Beginpunt GAS

10	Hoeveel kennis heeft u over GAS?	0	0	0	0	0
11	Hoeveel ervaring heeft u met het invullen van een GAS-schaal?	0	0	0	0	0



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



### Vragenlijst voor deelnemers aan de GAS-trainingsbijeenkomst van november 2015 aan het eind van het project GAS Geven

In deze korte vragenlijst willen we, net als bij de start van het project GAS geven, vragen wat uw kennis en vaardigheden zijn met betrekking tot het evalueren van vooruitgang in taal en lezen bij kinderen met een individuele leerlijn. Het gaat om uw eigen inschatting/beleving. Daarnaast willen we ook graag weten welke ervaringen u heeft bij de deelname aan het project *GAS Geven*.

**Datum:**

**Naam:**

**School:**

	Heel weinig	Weinig	Gemiddeld	Veel	Heel veel
--	-------------	--------	-----------	------	-----------

#### Kennis

1.	Hoeveel kennis heeft u over het monitoren van de ontwikkeling van een kind op het gebied van taal, communicatie en lezen?	0	0	0	0	0
----	---	---	---	---	---	---

#### Ervaren van eigen invloed

2.	Hoeveel invloed heeft u op de leerprestaties van de kinderen in uw groep?	0	0	0	0	0
3.	Hoeveel invloed heeft u op de motivatie van de kinderen in uw groep?	0	0	0	0	0
4.	Hoeveel invloed heeft u op de concentratie van de kinderen in uw groep?	0	0	0	0	0
5.	Hoeveel invloed heeft u op het voorkomen van leermoeilijkheden bij de kinderen in uw groep?	0	0	0	0	0

Verantwoording

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

	Helemaal niet me eens	Niet me eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal me eens
--	-----------------------	--------------	----------	----------	------------------

### Volgen en evalueren van kinderen

6.	Ik beschik over bruikbare middelen (leerling-/kindvolgsysteem, instrumenten, etc.) om de ontwikkeling van de kinderen in mijn groep goed te volgen.	0	0	0	0	0
7.	Ik beschik over de kennis om de ontwikkeling van de kinderen in mijn groep goed te volgen.	0	0	0	0	0
8.	Ik heb voldoende tijd om de ontwikkeling van de kinderen in mijn groep goed te volgen.	0	0	0	0	0
		Helemaal niet me eens	Niet me eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal me eens

### Verwachtingen

9.	Ik heb hoge verwachtingen van de kinderen in mijn groep.	0	0	0	0	0
		Heel weinig	Weinig	Gemiddeld	Veel	Heel veel

### Eindpunt GAS

10.	Hoeveel kennis heeft u over GAS?	0	0	0	0	0
11.	Hoeveel ervaring heeft u met het invullen van een GAS-schaal?	0	0	0	0	0
		Helemaal niet moeilijk	Niet moeilijk	Gemiddeld	Moeilijk	Heel moeilijk

### GAS in de praktijk

12.	Hoe moeilijk vindt u het om een GAS-schaal te maken?	0	0	0	0	0
-----	--	---	---	---	---	---

13.	Hoeveel GAS-schalen heeft u sinds de start van het project GAS Geven gemaakt?	..... schalen
-----	---	---------------

14.	Hoeveel van deze schalen heeft u ook daadwerkelijk ingezet bij een kind?	..... schalen
-----	--	---------------

	Helemaal niet eens	Niet eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal eens
--	--------------------	-----------	----------	----------	---------------

### Opbrengsten training

15.	Door de training acht ik mijzelf in staat om een GAS-schaal te ontwikkelen.	0	0	0	0	0
16.	Door de training heb ik geleerd om sneller een GAS-schaal te formuleren.	0	0	0	0	0
17.	Door de training heb ik geleerd om kwalitatief betere GAS-schalen te maken.	0	0	0	0	0
18.	Een GAS-schaal is een goede manier om de vooruitgang te meten van kinderen met een individuele leerlijn.	0	0	0	0	0
19.	Het gebruiken van een GAS-schaal leidt tot kwaliteitsverbetering in mijn handelen.	0	0	0	0	0
20.	Ik blijf GAS-schalen ook in de toekomst gebruiken, buiten het project <i>GAS Geven</i> .	0	0	0	0	0

### Ter afsluiting

Hoe kijkt u terug op het project *GAS Geven*?

Dit vond ik goed/prettig	
Dit vond ik minder geslaagd	
Dit zijn mijn opmerkingen/verbeterpunten	

### Verantwoording

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

## Bijlage D: Vragenlijst evaluatie projectopbrengsten

Beste leden van de Community of Practice,

Met deze korte vragenlijst willen we graag inventariseren wat jullie reacties zijn op de eerste versies van de GAS Geven-projectopbrengsten.

### **EduTorial (de geanimeerde powerpoint)**

De EduTorial gaat gedetailleerd in op het stappenplan. Aan de hand van gesproken tekst en animaties laten we de leraren zien hoe het invullen van een GAS-schaal verloopt.

Je kunt hieronder op een schaal van -2 tot en met +2 aangeven of je het zeer oneens tot zeer eens bent met de stelling.

		Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens
A1	De EduTorial is duidelijk wat betreft de informatie die gegeven wordt.	-2	1	0	1	2
A2	De animaties in de EduTorial ondersteunen de gesproken tekst.	-2	1	0	1	2
A3	Een collega die nog niets van GAS weet, krijgt met deze EduTorial een goed beeld van het stappenplan om een GAS-schaal te maken.	-2	1	0	1	2
A4	De EduTorial is in zijn geheel een aantrekkelijk product.	-2	1	0	1	2

Vul hier je opmerkingen in over de **EduTorial**:

Dit vind ik goed	
Dit vind ik minder geslaagd	
Dit zijn mijn opmerkingen/ verbeterpunten	

### Verantwoording

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

### EduTalk (de online lezing)

De EduTalk is bedoeld als een introductie voor leraren die met GAS willen gaan werken. Aan de hand van powerpointdia's geeft de presentator een eerste indruk van de werkwijze.

Je kunt hieronder op een schaal van -2 tot en met +2 aangeven of je het zeer oneens tot zeer eens bent met de stelling.

		Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens
B1	De EduTalk is duidelijk wat betreft de informatie die gegeven wordt.	-2	1	0	1	2
B2	De powerpointdia's in de EduTalk ondersteunen de gesproken tekst.	-2	1	0	1	2
B3	Een collega die nog niets van GAS weet, krijgt met deze EduTalk een goed beeld van de gebruiksmogelijkheden van GAS	-2	1	0	1	2
B4	De EduTalk is in zijn geheel een aantrekkelijk product.	-2	1	0	1	2

Vul hier je opmerkingen in over de **EduTalk**:

Dit vind ik goed	
Dit vind ik minder geslaagd	
Dit zijn mijn opmerkingen/ verbeterpunten	