Evaluatie van de pre-waarborgregeling basisonderwijs

Procesevaluatie van de implementatie van deze maatregel in schooljaar 2015-2016

Departement Onderwijs en Vorming

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

Disclaimer

De resultaten, conclusies en aanbevelingen die in dit evaluatierapport gepresenteerd worden vloeien voort uit de theorie-gedreven analyse van de kwantitatieve en kwalitatieve data.

Hoewel het onderzoek uitgevoerd en het rapport geschreven werd door de administratie Onderwijs en Vorming, zijn de conclusies die hierin geformuleerd worden geenszins een voorafname van toekomstig beleid.

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

INHOUD

Dankwoord 5
Hoofdstuk 1: Evaluatiekader 6
1.1 Het voorwerp van de evaluatie: de pre-waarborgregeling 6
1.1.1 Vrijgekomen middelen buitengewoon onderwijs inzetten in het gewoon onderwijs 6
1.1.2 Doelstellingenkader van de pre-waarborgregeling 8
1.2 Evaluatiecriterium en -vragen 11
1.3 Evaluatiedesign 12
1.4 Methodologie 14
1.4.1 Kwantitatieve datacollectie en -analyse 14
1.4.2 Kwalitatieve datacollectie en -analyse 15
1.5 Opbouw van het rapport 20
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader 21
2.1 Inleiding 21
2.2 Professionalisering 22
2.2.1 Professionele ontwikkeling 22
2.2.2 Samenwerken en collectief leren 25
2.2.3 Professionele ontwikkeling en collectief leren in een professionele leergemeenschap 27
2.3 Beïnvloedende factoren 29
2.3.1. Bij de onderwijsprofessionals zelf 29
2.3.2 Bij de school als organisatie 31
2.3.3 Bij de ondersteuning 36
Hoofdstuk 3: Profiel van de betrokken scholen en personeelsleden 40
Inleiding 40
3.1 Profiel van de betrokken buo-scholen 40
3.2 Profiel van de betrokken bao-scholen 46
3.3. Profiel van de PWB-ondersteuners 49
3.4 Profiel van de ondersteunde leerkrachten 51
Hoofdstuk 4: De pre-waarborgregeling in de praktijk 54
4.1 Inleiding 54
4.2 De uitrol van de pre-waarborgregeling in de verschillende netten 55
4.2.1 Ondersteuningsmodellen 55
4.2.2 Coördinatie, aansturing en opvolging 56

4.2.3 Selectie van de scholen en uitgestuurde personeelsleden 59
4.2.4 Afstemming tussen vraag en aanbod van ondersteuning 61
4.2.5 Vorming en ondersteuning van de uitgestuurde personeelsleden 62
4.2.6 De ondersteuning op de klasvloer 65
4.3 Randvoorwaarden 70
4.3.1 Randvoorwaarden in de ondersteuningsrelatie 71
4.3.2 Randvoorwaarden bij de onderwijsprofessionals 83
4.3.3. Structurele werkcondities 84
4.3.4 Culturele werkcondities 88
4.4 Is de handelingsbekwaamheid gestegen? 91
Hoofdstuk 5: Samenvatting en Aanbevelingen 93
Vooraf 93
5.1 Voorwerp, opzet en evaluatievragen 93
5.2 Beschrijvende analyse 94
5.2.1 Profiel van de betrokken scholen en personeelsleden 94
5.2.2 Organisatie van de pre-waarborgregeling 95
5.3 Concrete ervaringen, conclusies en aanbevelingen 96
5.3.1 Algemeen resultaat: een versterkt gevoel van handelingsbekwaamheid 96
5.3.2 Resultaten, conclusies en aanbevelingen op niveau van het ruimer onderwijsbeleid 97
5.3.3 Resultaten, conclusies en aanbevelingen op niveau van de samenwerkingsrelatie 102
5.3.4 Resultaten, conclusies en aanbevelingen inzake de ondersteuning zelf 107
5.3.5 Resultaten, conclusies en aanbevelingen met betrekking tot structurele en culturele randvoorwaarden 110
5.3.6 Slotbemerkingen 111
Referenties 113

DANKWOORD

Dit rapport is het resultaat van een gezamenlijke inspanning van velen. Een woord van dank is dan ook op zijn plaats aan ieder die heeft bijgedragen tot de totstandkoming van dit rapport:

- De leden van de stuurgroep pre-waarborgregeling zonder wiens engagement deze evaluatie niet mogelijk zou zijn geweest.
- De medewerkers van het departement Onderwijs en Vorming die, in samenspraak met de stuurgroep pre-waarborgregeling, de onderzoeksvragen en het onderzoeksdesign hebben uitgetekend, het onderzoek hebben uitgevoerd en het eindrapport hebben geredigeerd. Een bijzonder woord van dank ook aan de collega's die nauwgezet verslag hebben genomen van de interviews en de groepsgesprekken, want zonder deze gedetailleerde data was geen correcte weergave en analyse ervan mogelijk.
- De collega's van het Agentschap voor Onderwijsdiensten die de administratieve data bezorgden waarop de kwantitatieve analyses konden worden gebaseerd.
- De netgebonden coördinatoren van de pre-waarborgregeling die zich engageerden voor een diepgaand interview, instonden voor de organisatie van de regionale, netoverschrijdende groepsgesprekken en het ontwerp-rapport nalazen op materiële fouten. Zonder hun engagement was zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve dataverzameling nooit zo vlot kunnen verlopen.
- De vertegenwoordigers van de vakorganisaties die hun achterban op een correcte en tijdige manier hebben ingelicht over de evaluatie en hun leden die in de pre-waarborgregeling betrokken waren mee gericht hebben aangespoord tot deelname aan de mailbox-bevraging.
- De respondenten van de groepsgesprekken: leerkrachten gewoon basisonderwijs, uitgestuurde personeelsleden buitengewoon basisonderwijs en directies van scholen gewoon en buitengewoon basisonderwijs die in de pre-waarborgregeling participeerden. Zonder de tijd en de energie die ze in de groepsgesprekken gestoken hebben zouden we nooit zo'n goed zicht gekregen hebben op de actuele implementatie van de pre-waarborgregeling op het terrein, op hun positieve leerervaringen en de ervaren drempels en hinderpalen.
- De scholen buitengewoon basisonderwijs waar de regionale groepsgesprekken mochten doorgaan en die ervoor zorgden dat deze in optimale omstandigheden konden plaats vinden.
- De medewerkers van Levuur cvba voor de deskundige begeleiding van de groepsgesprekken waardoor deze echt de informatie voortbrachten die nodig was voor een gedegen analyse van de implementatie van de pre-waarborgregeling.

Aan allen: een welgemeend dank u wel!

HOOFDSTUK 1: EVALUATIEKADER

1.1 Het voorwerp van de evaluatie: de pre-waarborgregeling

1.1.1 Vrijgekomen middelen buitengewoon onderwijs inzetten in het gewoon onderwijs

De pre-waarborgregeling is een maatregel die werd uitgewerkt in het kader van de uitrol van het decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (kortweg het '**M-decreet**'). Het M-decreet regelt het onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.[1] Het stuurt het Vlaamse onderwijssysteem in de richting van meer inclusief onderwijs, zoals vastgelegd in zowel het decreet over het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid (2008) als het VN-gedrag inzake de rechten van personen met een handicap (2009). Het buitengewoon onderwijs blijft bestaan voor kinderen die het nodig hebben. Maar inclusief onderwijs moet de eerste optie worden.

Het M-decreet werd geleidelijk ingevoerd vanaf het schooljaar 2015-2016. Leerlingen die voorafgaand aan dat schooljaar al in het buitengewoon onderwijs waren ingeschreven, kunnen hun traject in het betreffende onderwijsniveau verder afwerken in het buitengewoon onderwijs (overgangsmaatregel).

Het M-decreet stelt het onderwijs voor heel wat uitdagingen en zorgt voor verschuivingen van leerlingen tussen buitengewoon en gewoon onderwijs. Daarom is er een reeks van **begeleidende maatregelen** uitgewerkt:

- Extra competentiebegeleiders voor de pedagogische begeleidingsdiensten vanaf 1 september 2013 om samen met de 470 reguliere begeleiders scholen en leraren basis- en secundair onderwijs te begeleiden, met aandacht voor specifieke vragen van ouders, scholen en CLB over het realiseren van meer inclusieve onderwijstrajecten in verbindend samenwerken);
- Nascholing op initiatief van de overheid staat tijdens de schooljaren 2015-2016 en 2016-2017 in het teken van ondersteuning in scholen en competentieontwikkeling van personeelsleden in het kader van de implementatie van het M-decreet;
- **Vrijgekomen middelen buitengewoon onderwijs inzetten in het gewoon onderwijs**.

Die laatste maatregel werd benoemd met de term '**waarborgregeling**' (artikel II.21 voor het basisonderwijs, artikel III.57 voor het secundair onderwijs). De waarborgregeling moet de effecten van het decreet op het buitengewoon onderwijs bij daling van

[1] Leerling met specifieke onderwijsbehoeften: leerling met langdurige en belangrijke participatieproblemen die te wijten zijn aan het samenspel tussen één of meerdere functiebeperkingen op mentaal, psychisch, lichamelijk of zintuiglijk vlak en beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten en persoonlijke en externe factoren.

leerlingenaantallen, opvangen. De artikelen bepalen dat bij het realiseren van een relatieve minderkost in het buitengewoon onderwijs ten opzichte van het referentieschooljaar 2014-2015, de vrijgekomen middelen per schooljaar en via enveloppefinanciering, worden ingezet voor de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon of buitengewoon onderwijs.

De **omvang van de vrijgekomen middelen buitengewoon onderwijs** wordt bepaald door de verschuivingen in leerlingenaantallen in het buitengewoon onderwijs per onderwijsniveau (basisonderwijs, secundair onderwijs) tegenover de situatie zoals die was tijdens het referentieschooljaar, zijnde het schooljaar voor de start van het M-decreet (2014-2015). In het M-decreet is bepaald dat hierbij ook rekening gehouden moet worden met de demografie, m.n. de evolutie van de leerlingenaantallen in het betreffende onderwijsniveau in het algemeen. Dit betekent dat wanneer er in een bepaald schooljaar meer leerlingen ingeschreven zijn in een onderwijsniveau, het aandeel buitengewoon onderwijs uit het referentieschooljaar in verhouding positief gecorrigeerd wordt. Omgekeerd, wanneer er in een bepaald schooljaar minder leerlingen in een onderwijsniveau zijn ingeschreven het aandeel buitengewoon onderwijs uit het referentieschooljaar in verhouding negatief gecorrigeerd wordt.

De waarborgregeling was oorspronkelijk gepland om in te gaan in schooljaar 2016-2017, een jaar na de inwerkingtreding van het M-decreet. De referentie-teldatum was vastgesteld op 1 februari 2015. **Echter, het bleek dat het leerlingenaantal in het buitengewoon onderwijs al vroeger een significante daling vertoonde**. Deze daling deed zich vooral in het **basisonderwijs** voor.[2] Door deze daling vóór het nulpunt van de start van de telling voor de waarborgregeling, dreigden die middelen (en personeel en expertise buitengewoon onderwijs) verloren te gaan. Omdat het M-decreet uitdrukkelijk geen besparing op het oog heeft, wilde men **het instrument van de waarborgregeling al vervroegd inzetten om middelen beschikbaar te stellen voor herinvestering**. Dit werd dan de '**pre-waarborgregeling**' genoemd.

De pre-waarborgregeling is een **tijdelijk project** dat opgenomen is binnen het kader van hoofdstuk XI Projecten van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997. Het is beperkt in de tijd (schooljaar 2015-2016) en zet middelen van buitengewoon basisonderwijs in voor ondersteuning in het gewoon basisonderwijs. Een tripartite stuurgroep (bestaande uit vertegenwoordigers van de Vlaamse overheid, de onderwijsverstrekkers en de vakverenigingen) heeft het doelstellingenkader en het evaluatieplan voor de pre-waarborgregeling uitgewerkt. Het doelstellingenkader omschrijft de algemene principes en criteria voor toewijzing van de vrijgekomen middelen. Het werd aan netgebonden

[2] Voor de berekeningen en concrete cijfers wordt verwezen naar de technische fiche die werd opgemaakt in het kader van de begroting 2015.

commissies overgelaten om de concrete verdeling van de vrijgekomen middelen over scholen voor buitengewoon onderwijs en scholen voor gewoon onderwijs waar ze mee samenwerkten, te verzorgen en de concrete uitwerking van de pre-waarborgregeling te bepalen en op te volgen. Er werd een netgebonden commissie opgericht voor het vrij gesubsidieerd onderwijs, een voor het officieel gesubsidieerd onderwijs en een voor het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

1.1.2 Doelstellingenkader van de pre-waarborgregeling

Het doelstellingenkader van de pre-waarborgregeling, zoals uitgewerkt door de tripartite stuurgroep en voorgelegd aan de Vlaamse Regering, omschrijft de strategische en operationele doelstellingen van de pre-waarborgregeling. Het stipuleert eveneens de criteria voor de toewijzing van de middelen door de netgebonden commissies.

Bij de concrete uitwerking van de maatregel in de tripartite stuurgroep werd vooraf duidelijk gesteld dat de inzet van de vrijgekomen middelen buitengewoon onderwijs op Vlaams niveau geen sluitende garanties biedt voor de tewerkstelling van individuele personeelsleden buitengewoon onderwijs. Evenmin, zo werd gesteld, was het mogelijk om voor alle scholen voor gewoon onderwijs een ondersteuning te voorzien vanuit de middelen van dit project.

Strategische doelstelling

Het strategisch doel van de pre-waarborgregeling is het organiseren van kwaliteitsvolle collegiale ondersteuning op de klasvloer in het gewoon onderwijs door de middelen voldoende substantieel en zonder versnippering in te zetten vanuit scholen voor buitengewoon basisonderwijs teneinde leerkrachten en leerkrachtenteams in het gewoon basisonderwijs in de praktijk effectief handelingsbekwamer te maken in hun onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

Operationele doelstellingen

- Het inzetten tijdens het schooljaar 2015-2016 van onderwijzend en paramedisch[3] personeel uit scholen buitengewoon basisonderwijs, ten belope van maximaal 2.346 extra lestijden en 2.174 extra uren over alle netten heen, teneinde leerkrachten en leerkrachtenteams van scholen voor gewoon basisonderwijs met de vereiste deskundigheid en via een geïntegreerde werking op de klasvloer te ondersteunen. Deze ondersteuning moet leerkrachten versterken in hun onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, in het bijzonder leerlingen met een

[3] Hiermee wordt het paramedisch, medisch, sociaal, psychologisch en orthopedagogisch personeel bedoeld.

inschrijvingsverslag, verslag of gemotiveerd verslag voor type 1, type basisaanbod, type 2 of type 3, of leerlingen die daarvoor in aanmerking zouden kunnen komen.

- De pedagogische begeleidingsdiensten professionaliseren ondersteunende leerkrachten en paramedici in het "samen sterker werken" en dit in synergie met andere ondersteunende actoren.

- Het objectiveren, op basis van afgesproken criteria, van wat werkt of niet werkt teneinde komende processen van beleidsvoorbereiding inzake waarborgregeling en ondersteuning van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs te kunnen voeden.

- Het exploreren van de toekomstgerichte mogelijkheden voor de invulling, het behoud en de aanwending van de deskundigheid van personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs in de verdere uitbouw van meer inclusief onderwijs.

Criteria voor de netgebonden commissies

De stuurgroep gaf de netgebonden commissies de volgende criteria mee voor de toewijzing van de middelen:

1) De te verdelen waarborglestijden en -uren per net:

Tabel 1.1: Te verdelen waarborglestijden en –uren per net

	Verschil lestijden	% verschil LT[4]	verdeling waarborglestijden	Verschil uren	% verlies uren	verdeling waarborguren
Gemeenschapsonderwijs	-983	36%	**840**	-619	51%	**1109**
Officieel gesubsidieerd onderwijs	-472	17%	**404**	-121	10%	**216**
Vrij gesubsidieerd onderwijs	-1289	47%	**1102**	-473	39%	**849**
Totaal verlies	**-2744**		**2346**	**-1213**		**2174**

2) De commissies houden bij het uitwerken van het voorstel van toewijzing van lestijden en uren aan scholen voor buitengewoon onderwijs ten minste rekening met[5]:

[4] De berekeningen zijn gebeurd met niet afgeronde percentages. In de tabel worden voor de leesbaarheid de afgeronde percentages vermeld (zowel bij lestijden als uren).

[5] Zie artikel 4 van het decreet van 3 juli 2015 houdende diverse bepalingen onderwijs http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2014-2015/g360-4.pdf

1) de effecten van de leerlingendaling op niveau van de individuele scholen;
2) de organiseerbaarheid van de ondersteuning van de scholen[6];
3) de aanwezige expertise in de scholen voor buitengewoon basisonderwijs in functie van de aanwending voor de ondersteuningsbehoeften in scholen voor gewoon basisonderwijs.

Met betrekking tot criterium **2)**, 1°, kunnen de commissies dit criterium toepassen in combinatie met criterium **2)**, 3° waardoor geleden verliezen niet of niet volledig worden gecompenseerd en/of lestijden en uren uit de pre-waarborg toegekend kunnen worden aan scholen met beperktere of geen verliezen.

3) De verdeling van de pre-waarborglestijden en –uren mag in scholen voor buitengewoon onderwijs niet leiden tot versnippering en moet bijgevolg voldoende substantieel en multidisciplinair van aard zijn. Indien een coördinator per net wordt aangesteld, dient deze expertise te hebben in het gewoon basisonderwijs en kennis van de reële ondersteuningsnoden in het gewoon basisonderwijs.

4) De commissies motiveren, ten behoeve van de Vlaamse Regering, op een duidelijke en omstandige wijze hun voorstel van verdeling van de pre-waarborglestijden en –uren, daarbij verwijzend naar de decretale criteria, als vermeld in criterium **2)**.

5) Op basis van de toegewezen middelen kunnen in de scholen voor buitengewoon onderwijs personeelsleden met voldoende expertise zich vrijwillig kandidaat stellen om in te stappen in het project. Bij gebrek aan voldoende geschikte kandidaten kan het schoolbestuur of de directeur[7] beslissen om een open aanwerving te doen. Voor de personeelsaspecten zijn de bepalingen van artikel 172ter §5 tot en met §7 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 van toepassing (voor de inhoud van de betreffende paragrafen zie voetnoot[8]).

6) De personeelsleden die worden ingezet in het kader van de pre-waarborglestijden en –uren werken in een prestatieregeling van 26 klokuren, bestaande uit 22 lestijden van 50 minuten die ingezet worden op de klasvloer, de resterende werktijd wordt benut voor professionalisering, overleg en samenwerking, coördinatietaken en dienstverplaatsingen[9].

---

[6] De lestijden en uren worden ingericht in de scholen voor buitengewoon basisonderwijs en aangewend om leraren en lerarenteams voor gewoon basisonderwijs te ondersteunen in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, in het bijzonder leerlingen met een inschrijvingsverslag, verslag of gemotiveerd verslag voor type 1, type basisaanbod, type 2 of type 3.

[7] Van toepassing in het GO!

[8] http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#307044

[9] Dit houdt in dat, in toepassing van artikel 172ter §7, de stuurgroep een voorstel van afwijking op de prestatiestelsels die meer bedragen dan de 26 klokuren uitwerkt voor beslissing door de Vlaamse Regering.

De werktijd voor professionalisering, overleg en samenwerking en coördinatietaken kan uitgevoerd worden in scholen voor gewoon en/of buitengewoon onderwijs. Bij de start van het project moet het voor de personeelsleden duidelijk zijn welke verplaatsingen woon-werkverkeer zijn, met toepassing van de geldende regelgeving. De andere verplaatsingen worden beschouwd als dienstverplaatsingen. De verplaatsingstijd wordt door middel van een maximale lokale werking, zo beperkt mogelijk gehouden.

7) Om de personeelsleden die ingezet worden in de pre-waarborglestijden en –uren te professionaliseren op het gebied van ondersteuning bieden op de klasvloer, wordt een introductieperiode voorzien bij de start en reflectie- en evaluatiemomenten tussentijds.

8) De inzet van personeelsleden in de pre-waarborglestijden en -uren is gebaseerd op de ondersteuningsnoden in de scholen voor gewoon onderwijs en moet voldoende substantieel en multidisciplinair van aard zijn.

1.2 Evaluatiecriterium en -vragen

De tripartite stuurgroep heeft een evaluatiedesign uitgetekend. De evaluatie is een **procesevaluatie**, een onderzoek naar de **concrete implementatie** van de pre-waarborgregeling, de ervaringen ermee, de succesfactoren en de drempels, hinderpalen en grenzen waar men tegenaan loopt. Bedoeling is eruit te **leren**, in functie van de verdere organisatie van de inzet van vrijgekomen middelen buitengewoon onderwijs.

De evaluatie moet een antwoord bieden op **vier onderzoeksvragen**:

- OV1 - Wat is het profiel van de scholen en personeelsleden bao en buo die in de pre-waarborgregeling betrokken zijn?
- OV2 - Hoe wordt de pre-waarborgregeling in de verschillende netten concreet georganiseerd en opgevolgd? Op welk soort ondersteuning kunnen de uitgestuurde personeelsleden buo rekenen?
- OV3 - Op welke wijze wordt de pre-waarborgregeling in de Vlaamse scholen concreet toegepast ter verhoging van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten gewoon bao in het onderwijs verstrekken aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (wie, wat, wanneer, hoe)? Wat zijn faciliterende en belemmerende factoren en processen? Waarom loopt het zoals het loopt?
- OV4 - Hoe wordt de pre-waarborgregeling ervaren door de betrokken actoren (zoals leerkrachten en schoolleiders gewoon en buitengewoon bao, uitgestuurde personeelsleden buo,.. ? Welke leerervaringen heeft men? Is hierin een evolutie?

1.3 Evaluatiedesign

Gegeven de onderzoeksvragen, was een **combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden** van dataverzameling en –verwerking noodzakelijk.

In het **kwantitatieve luik** werd voor de betrokken scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs en hun personeelsleden profielinformatie verzameld in de administratieve databanken. Uiteraard werd gewerkt met in acht name van de privacy-wetgeving en wordt enkel op geaggregeerd niveau geanalyseerd en gerapporteerd.

In het kwantitatieve luik werd nagegaan **welke scholen en personeelsleden** er betrokken zijn in de pre-waarborgregeling.

- OV1 - Wat is het profiel van de scholen en personeelsleden bao en buo die in de pre-waarborgregeling betrokken zijn?
- OV3 - Op welke wijze wordt de pre-waarborgregeling in de Vlaamse scholen concreet toegepast ter verhoging van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten gewoon bao in het onderwijs verstrekken aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (wie, wat, wanneer, hoe)?

In het **kwalitatieve luik** werden ***interviews*** met de netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling en ***groepsgesprekken*** met betrokken schoolpersoneelsleden en schoolleiders georganiseerd. In een ***online tool*** (de 'mailbox pre-waarborgregeling' genoemd) werd daarnaast aan alle betrokken leerkrachten gewoon basisonderwijs en uitgestuurde personeelsleden buitengewoon basisonderwijs de kans geboden om – op vrijwillige basis - hun ervaringen, meningen en suggesties over deze regeling te communiceren. Ook bij de analyse en rapportering van deze informatie werd de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd.

De **interviews met netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling** moeten specifiek een antwoord bieden op onderzoeksvraag 2:

- OV2 - Hoe wordt de pre-waarborgregeling in de verschillende netten concreet georganiseerd en opgevolgd? Op welk soort ondersteuning kunnen de uitgestuurde personeelsleden buo rekenen?

Daarnaast konden de netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling ook een helikopterzicht geven op de realiteit die in onderzoeksvragen 3 t.e.m. 4 wordt behandeld.

De **groepsgesprekken** werden georganiseerd om onderzoeksvragen 3 en 4 te kunnen beantwoorden:

- OV3 - Op welke wijze wordt de pre-waarborgregeling in de Vlaamse scholen concreet toegepast ter verhoging van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten gewoon bao in het onderwijs verstrekken aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (wie, wat, wanneer, hoe)? Wat zijn faciliterende en belemmerende factoren en processen? Waarom loopt het zoals het loopt?
  - Bij de betrokken personeelsleden gewoon/buitengewoon onderwijs (opvattingen, motivatie, ervaring, expertise, professionalisering, …)
  - Bij de werkcondities in de school (concrete inzet personeel , organisatorische aspecten, structuur van de school, cultuur van de school, leiderschap, …)
  - In de samenwerking buiten de school (o.m. binnen scholengemeenschap/-groep, netoverschrijdend, externe actoren, …)
- OV4 - Hoe wordt de pre-waarborgregeling ervaren door de betrokken actoren (zoals leerkrachten gewoon onderwijs/buitengewoon onderwijs/schoolleiders/… ? Ervaart men ondersteuning? Professionalisering? … Welke leerervaringen heeft men? Is hierin een evolutie?

Tevens werd nagegaan welke bijkomende vragen/noden tot ondersteuning werden ervaren door deze actoren.

Bedoeling van de groepsgesprekken was om de hogergenoemde onderzoeksvragen vanuit zoveel mogelijk **diverse perspectieven** te beantwoorden. Daarom werden er gesprekken georganiseerd met leerkrachten gewoon basisonderwijs, personeelsleden buitengewoon onderwijs die ingezet werden in de pre-waarborgregeling, en bij schoolleiders uit betrokken scholen van het gewoon en buitengewoon basisonderwijs.

Gelet op de bezorgdheid van de stuurgroep om het betrokken schoolpersoneel bij de concrete praktijk van de pre-waarborgregeling een kans te geven om hun ervaringen, opmerkingen en suggesties te delen, werd ervoor geopteerd om, in aanvulling op de informatie die via de groepsgesprekken verzameld werd, te werken met een **online tool** waarnaar reacties gestuurd konden worden. Deze online-bevraging sluit aan bij onderzoeksvragen 3 en 4.

- OV3 - Op welke wijze wordt de pre-waarborgregeling in de Vlaamse scholen concreet toegepast ter verhoging van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten gewoon bao in het onderwijs verstrekken aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (wie, wat, wanneer, hoe)? Wat zijn faciliterende en belemmerende factoren en processen? Waarom loopt het zoals het loopt?
- OV4 - Hoe wordt de pre-waarborgregeling ervaren door de betrokken actoren (zoals leerkrachten gewoon onderwijs/buitengewoon onderwijs/schoolleiders/… ? Ervaart men ondersteuning? Professionalisering? … Welke leerervaringen heeft men? Is hierin een evolutie?

Net als in de gesprekken werd ook hier gepeild naar bijkomende noden en behoeften.

Samengevat bestaat het onderzoeksdesign uit volgende luiken:

- een kwantitatief luik met collectie en analyse van **administratieve data** (bestaande data en extra op te vragen informatie bij de betrokken koepels);
- een kwalitatief luik met collectie en analyse van data afkomstig uit:
    - **interviews met de netgebonden verantwoordelijken** voor de pre-waarborgregeling;
    - **groepsgesprekken met betrokken schoolpersoneelsleden en schoolleiders**;
    - een **online tool** voor het, op vrijwillige basis, capteren van ervaringen, bemerkingen, suggesties, behoeften inzake de pre-waarborgregeling.

Bij de concrete vormgeving van het opzet, is rekening gehouden met de volgende **principes**:

- minimale planlast/belasting voor de betrokkenen;
- maximaal regionaal aansluiten;
- perspectief van de actoren op de klas- en schoolvloer;
- haalbaarheid voor de administratie om deze evaluatie uit te voeren.

1.4 Methodologie

1.4.1 Kwantitatieve datacollectie en -analyse

Voor het **profiel van de school** werden de volgende data gevraagd uit de administratieve databanken van het ministerie van Onderwijs en Vorming:

- onderwijsnet,
- schoolgrootte (leerlingenaantal, personeelsaantal),
- ligging in een centrumstad of niet,
- provincie,
- aantal SES-leerlingen (enkel voor betrokken scholen gewoon bao),
- aantal GON/ION-leerlingen (enkel voor betrokken scholen gewoon bao),
- statuut van het onderwijspersoneel in de betrokken scholen,
- leeftijd van het onderwijspersoneel in de betrokken scholen,
- anciënniteit van het onderwijspersoneel in de betrokken scholen,
- bekwaamheidsbewijzen/diploma's van het ondersteunend personeel,
- aantal GON-, ION en GON-ASS-personeelsleden uitgestuurd door de participerende buo-scholen,
- aantal PWB-personeelsleden uitgestuurd door de participerende buo-scholen.

Naast het profiel van de scholen, werd ook een **profiel van de bij de pre-waarborgregeling betrokken personeelsleden** opgemaakt. Hiertoe werd voor deze groepen (leerkrachten gewoon bao die ondersteuning ontvangen in het kader van de pre-waarborgregeling en uitgestuurde PWB-ondersteuners uit het buo) volgende informatie opgevraagd: statuut,

anciënniteit en bekwaamheidsbewijzen/diploma's. Om dit mogelijk te maken vroegen we aan de netten om ons de personeelsnummers van de betrokken personeelsleden te bezorgen zodat we de gewenste informatie over hen uit de databanken konden ophalen. Uiteraard werden de gegevens verwerkt en gerapporteerd met inachtname van de privacy-wetgeving. De analyse en rapportering gebeurt enkel op geaggregeerd niveau.

Daarnaast werd aan de netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling gevraagd aan te geven **in welke klassen/groepen** pre-waarborgondersteuners uit het buitengewoon basisonderwijs werden ingezet in de scholen gewoon bao en **hoeveel uren/lestijden**.

De data werden verwerkt tot eenvoudige kruistabellen.

1.4.2 Kwalitatieve datacollectie en -analyse

Selectie en uitnodiging van de respondenten en gerealiseerde respons

Interviews met netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling

Aan de vertegenwoordigers van de netten in de stuurgroep werd gevraagd de gegevens te bezorgen van de netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling. We ontvingen emailadressen van de coördinatoren op netniveau. Deze coördinatoren hebben vervolgens, voor zover ze dit relevant achtten, voorgesteld om een bijkomend aantal verantwoordelijken uit te nodigen. In het geval van het gemeenschapsonderwijs betrof dit de dico's van de betrokken scholengemeenschappen. In het geval van het vrij gesubsidieerd onderwijs betrof het de competentiebegeleiders die voor de wekelijkse bijeenkomsten met de ondersteuners verantwoordelijk waren. We ontvingen de emailadressen van deze bijkomende personen en nodigden ze uit voor een interview.

De respondenten werden uitgenodigd per mail. Het interview nam de vorm aan van een vrij gesprek waarvoor we een interviewleidraad hadden opgesteld die niet letterlijk werd gevolgd, maar diende om na te gaan of alle thema's tijdens het gesprek aan bod kwamen. Volgende thema's werden besproken:

- visie van het net op 'samen sterker werken'
- mate van centrale aansturing van de pre-waarborgregeling
- selectie van de buo-scholen (timing, criteria, werkwijze)
- selectie van de bao-scholen (timing, criteria, werkwijze)
- profiel van de betrokken bao-scholen
- selectie van personeelsleden die als ondersteuner werden uitgevoerd (timing, criteria, werkwijze)

- ondersteuning voor uitgestuurde personeelsleden (wie, wat, wanneer)
- taakinvulling van uitgestuurde personeelsleden (visie hierop, door wie bepaald, wat doen ze, werken ze als team of individueel)
- profiel van de ondersteunde leerkrachten
- opvolging van de ondersteuning (wie, wat, hoe)

Telkens werd hierbij gevraagd naar hoe het feitelijk gelopen is, welke positieve en negatieve ervaringen men hiermee had, hoe men het eventueel anders zou aanpakken.

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de gerealiseerde interviews:

Tabel 1.2: Overzicht gerealiseerde interviews op netniveau

Gemeenschapsonderwijs	18 februari 2016	2 netcoördinatoren (GO! Centraal) + 11 dico's van de betrokken scholengemeenschappen
Officieel gesubsidieerd onderwijs	18 februari 2016	4 netgebonden coördinatoren (OVSG)
Vrij gesubsidieerd onderwijs	22 februari 2016 15 april 2016	3 netgebonden coördinatoren 11 competentiebegeleiders (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Regionale groepsgesprekken met ondersteuners buo en leerkrachten bao

De gesprekken met leerkrachten gewoon bao en uitgestuurde personeelsleden buo werden regionaal netoverschrijdend georganiseerd. Dit was ingegeven door volgende motieven:

- Nabijheid: verplaatsingen voor de deelnemers beperken zowel in aantal (aantal deelnemers) als in afstand (regionale organisatie).
- Variatie: een variatie aan praktijken en organisatievormen aan bod laten komen én de deelnemers toelaten hier mee over te reflecteren.

Per regio werd 1 net verantwoordelijk gesteld voor de organisatie van de regionale groepsgesprekken. De uitnodigingen werden door de netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling naar de scholen gestuurd en de scholen bepaalden zelf wie ze naar het gesprek afvaardigden. Met deze werkwijze werd van elke buo-school die in de pre-waarborgregeling betrokken is een uitgestuurd personeelslid bevraagd. Voor de gewone bao-scholen werd per regio op toevallige wijze een selectie gemaakt van scholen bao die door de betrokken buo-scholen in de regio ondersteund worden. Er werden aldus 6 gesprekken georganiseerd (2 gesprekken per regio). Om andere leerkrachten/personeelsleden de kans te geven ook hun stem te laten horen, werd naast deze bevragingen een mailbox geopend waarin ze hun ervaringen, suggesties, bemerkingen konden posten. Indien een gewone bao-school weigerde, werd de volgende school in de lijst van ondersteunde scholen geselecteerd.

Met schoolleiders werd één (net -en regio-overstijgende) groepsbevraging per onderwijstype (gewoon – buitengewoon bao) georganiseerd in Brussel. Uit de groep van betrokken buo-scholen werden 12 scholen geselecteerd (toevalsgewijze, rekening houdend met spreiding over de netten en geografische spreiding met inbegrip van 1 school uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest). Per buo-school werd, op toevallige wijze, één ondersteunde school uit het gewoon bao geselecteerd. Indien een school weigerde, werd de volgende school in de lijst van ondersteunde scholen geselecteerd.

Tabel 1.3 Overzicht gerealiseerde groepsgesprekken

Regionaal netoverschrijdend groepsgesprek met uitgestuurde personeelsleden buo – Regio Centrum	Sint-Agatha-Berchem, 12 april 2016	10 deelnemers
Regionaal netoverschrijdend groepsgesprek met ondersteunde leerkrachten bao - Regio Centrum	Sint-Agatha-Berchem, 12 april 2016	10 deelnemers
Regionaal netoverschrijdend groepsgesprek met uitgestuurde personeelsleden buo – Regio West	Gent, 21 april 2016	13 deelnemers
Regionaal netoverschrijdend groepsgesprek met ondersteunde leerkrachten bao - Regio West	Gent, 21 april 2016	13 deelnemers
Regionale netoverschrijdend groepsgesprek met uitgestuurde personeelsleden buo – Regio Oost	Kasterlee, 28 april 2016	7 deelnemers
Regionaal netoverschrijdend groepsgesprek met ondersteunde leerkrachten bao - Regio Oost	Kasterlee, 28 april 2016	7 deelnemers
Centraal netoverschrijdend groepsgesprek met directies bao	Brussel, 26 mei 2016	6 deelnemers aanwezig + 4 schriftelijke input (*)
Centraal netoverschrijdend groepsgesprek met directies buo	Brussel, 26 mei 2016	10 deelnemers aanwezig + 4 schriftelijke input (*)

(*) De groepsgesprekken met de directies gingen door op 26 mei 2016. Deze dag was het nationale staking van het treinpersoneel. Verschillende directies zijn niet tot in Brussel geraakt. Aan de afwezige directeurs werd per mail input gevraagd en deze werd mee verwerkt in de verslagen.

De groepsgesprekken werden begeleid door een onafhankelijke procesbegeleider.[10] In onderlinge afstemming met de onderzoekers werd een draaiboek voor de gesprekken opgemaakt, vergezeld van een mindmap waarin de te bespreken items overzichtelijk waren samengevat. Deze gespreksitems waren ingegeven door het theoretisch kader dat in hoofdstuk 2 van dit rapport wordt toegelicht. De methodiek die door de procesbegeleider voor deze groepsgesprekken was uitgewerkt verzekerde dat elke deelnemer aan het gesprek een gelijke stem kreeg en dat alle punten die de deelnemers op voorhand hadden voorbereid om in te brengen in het groepsgesprek aan bod kwamen.

Er werden geen geluidsopnames gemaakt van de gesprekken en interviews, maar per interview en groepsgesprek verzekerden twee verslaggevers (departement Onderwijs en Vorming) een zeer uitgebreide verslaggeving met woordelijke weergave van de inbreng van de gesprekspartners.

Mailbox evaluatie pre-waarborgregeling

Een uitnodiging met link naar de online bevragingstool (Google Document) werd rond 21 maart 2016 verspreid via de netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling, die ze op hun beurt bezorgden aan de directies van de betrokken scholen. Daarnaast verstuurden ook de vakbonden een email-communicatie naar hun leden die bij de pre-waarborgregeling betrokken waren. Hierin werd gewezen op het opzet van de mailbox en de uitnodiging met link naar de bevraging die door de directies van de scholen van de scholen werd verstuurd. Om te vermijden dat de link naar de enquête ook zou terecht komen bij mensen die niet zelf bij de pre-waarborgregeling betrokken waren, werd de link ernaar niet in de mailcommunicatie opgenomen. Wie dit wenste kon echter per kerende mail de link naar de bevraging opvragen. Vervolgens werd ook aan de respondenten van de groepsgesprekken gevraagd om de mailbox onder de aandacht te brengen van hun bij de pre-waarborgregeling betrokken collega's uit gewoon en buitengewoon basisonderwijs.

Om te vermijden dat de mailbox een container van losweg gespuide kritiek en commentaar zou worden, suggereerde de tripartite stuurgroep dat de respondenten zouden gevraagd worden om zich te identificeren. Bij de analyse en rapportering wordt de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd. Identificatiegegevens werden dus nergens gebruikt of weergegeven. De mailbox werd ook 'gestructureerd aangeboden'. Dit wil zeggen dat er specifiek vragen werden gesteld naar hoe de ondersteuning concreet

[10] Levuur cvba.

vorm krijgt, welke positieve en negatieve ervaringen men hiermee heeft, hoe handelingsbekwaam men zich voelt in het respectievelijk onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de context van het gewoon onderwijs en het ondersteunen van leerkrachten hierbij. Tevens werd naar aanbevelingen/suggesties gevraagd. Een (beperkt) aantal achtergrondkenmerken werd bevraagd: onderwijsnet, type onderwijs, ambt.

Op 8 juni 2016 werd de mailbox gelicht. Onderstaande tabel geeft de gerealiseerde respons van de mailbox evaluatie pre-waarborgregeling weer:

Tabel 1.4 Gerealiseerde respons mailbox evaluatie pre-waarborgregeling

Type	Onderwijsnet	Aantal respondenten	Totaal aantal respondenten per type
Gewoon basisonderwijs	Gemeenschapsonderwijs	49	320
	Officieel gesubsidieerd onderwijs	81	
	Vrij gesubsidieerd onderwijs	190	
Buitengewoon basisonderwijs	Gemeenschapsonderwijs	17	138
	Officieel gesubsidieerd onderwijs	59	
	Vrij gesubsidieerd onderwijs	62	

Functie in het buitengewoon onderwijs	Aantal
Leerkracht	72
Logopedist	36
Orthopedagoog	8
Kinesist	7
Ergotherapeut	4
Psycholoog	4
Directeur	3
Andere	4

Analyse van de kwalitatieve data

Het **zwaartepunt van de analyse** van de kwalitatieve data lag bij de analyse van de input uit de **interviews en de groepsgesprekken**. Bij de analyse van de antwoorden in de **mailbox** werd nagegaan of er **nog andere informatie naar boven kwam** op het vlak van ervaringen, suggesties, bemerkingen dan deze die tijdens de interviews en groepsgesprekken naar voren kwam.

We structureerden de kwalitatieve data aan de hand van het theoretisch kader dat in hoofdstuk 2 van dit rapport wordt gepresenteerd. Hierbij zagen we erop toe dat praktijken zo accuraat mogelijk werden beschreven en dat bij de beschrijving van de ervaringen zowel positieve als negatieve ervaringen aan bod kwamen. Bij de beschrijving van de ervaringen wordt erop toe gezien dat zowel positieve als negatieve ervaringen aan bod komen. In de tekst worden uitspraken weergegeven van gesprekspartners uit de groepsgesprekken of respondenten in de mailbox. Tenzij anders aangegeven in de tekst gaat het over uitspraken die illustratief zijn voor de algemene perceptie die naar boven kwam. Gezien de verschillende positie van betrokkenen uit het gewoon en het buitengewoon onderwijs (ontvanger versus aanbieder van ondersteuning) wordt aangegeven of een uitspraak afkomstig is van een personeelslid uit het gewoon dan wel uit het buitengewoon onderwijs. Gegeven de verschillende ondersteuningsmodellen wordt, waar relevant, ook aangegeven met welk ondersteuningsmodel de respondent ervaring heeft.

1.5 Opbouw van het rapport

Dit rapport vangt aan met de beschrijving van een theoretisch kader in het licht waarvan de pre-waarborgregeling wordt geëvalueerd (hoofdstuk 2). Hoofdstuk 3 schetst de profielen van de betrokken scholen en personeelsleden en geeft daarmee antwoord op onderzoeksvraag 1. Op basis van de groepsgesprekken met de betrokken personeelsleden en directies, aangevuld met input uit de online bevragingstool, zoomt hoofdstuk 4 in op de concrete toepassing van de pre-waarborgregeling op niveau van de netten, de school en de klas (onderzoeksvraag 3) en ervaringen van de respondenten met de concrete implementatie van de pre-waarborgregeling (onderzoeksvraag 4). Het theoretisch kader vormt de leidraad voor deze analyse. Hoofdstuk 5 ten slotte rondt dit rapport af met de belangrijkste onderzoeksresultaten, conclusies en aanbevelingen. De aanbevelingen die in dit hoofdstuk worden gepresenteerd komen voort uit de theorie-gedreven analyse van de data. Hoewel deze evaluatie een interne evaluatie is, uitgevoerd door de administratie Onderwijs & Vorming, mogen de aanbevelingen geenszins gelezen worden als een voorafname op toekomstig overheidsbeleid.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een theoretisch kader gepresenteerd dat in deze procesevaluatie als een bril fungeert om de concrete implementatie van de pre-waarborgregeling door te bekijken en de sterktes en zwaktes ervan bloot te leggen.

Uitgangspunt is dat het M-decreet, waarvoor de pre-waarborgregeling als ondersteunende maatregel werd uitgewerkt, een **ingrijpende onderwijsvernieuwing** is die door de overheid werd geïnitieerd. Dergelijke ingrijpende onderwijsvernieuwingen dagen vaak zowel het handelen als het denken van de betrokken onderwijsprofessionals uit.[11] Bovendien vereisen ze niet alleen **professionele ontwikkeling** op niveau van de **individuele** onderwijsprofessionals, maar ook op **team- en schoolniveau**. Schoolontwikkeling moet de condities scheppen voor professionele ontwikkeling. Omgekeerd voedt en ondersteunt professionele ontwikkeling ook schoolontwikkeling.

In het doelstellingenkader van de pre-waarborgregeling bepaalde de stuurgroep 'samen sterker werken' in grote lijnen als een **instrument van professionalisering**. De strategische doelstelling luidt immers: *"het organiseren van kwaliteitsvolle collegiale ondersteuning op de klasvloer in het gewoon onderwijs door de middelen voldoende substantieel en zonder versnippering in te zetten vanuit scholen voor buitengewoon basisonderwijs teneinde leerkrachten en leerkrachtenteams in het gewoon basisonderwijs in de praktijk effectief handelingsbekwamer te maken in hun onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften."*

Samenwerken en collectief leren vormen de uitgangspunten van de pre-waarborgregeling.

De **persoonlijke kennis, vaardigheden en overtuigingen** van de betrokken onderwijsprofessionals (van gewoon en buitengewoon onderwijs), alsook de **culturele en structurele kenmerken** van de scholen (gewoon en buitengewoon onderwijs) waarin ze werken bepalen mee hoe het 'samen sterker werken' geconcretiseerd wordt en welke effecten het kan teweeg brengen.

In wat volgt zoomen we verder in op de elementen van professionalisering (van individuele onderwijsprofessionals, van teams en van de school als organisatie) (paragraaf 2.2) en op de beïnvloedende factoren op individueel, structureel en cultureel niveau (paragraaf 2.3).

[11] Met de term 'onderwijsprofessionals' verwijzen we naar leerkrachten, directies en coördinatoren, alsook naar paramedisch, medisch, sociaal, psychologisch en orthopedagogisch personeel dat opdrachten uitoefent in het buitengewoon onderwijs. Deze laatste categorie wordt verder in de tekst afgekort tot 'paramedici'.

2.2 Professionalisering

Vooraf dient te worden opgemerkt dat in de literatuur over professionalisering vooral wordt ingezoomd op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Bij de pre-waarborgregeling zijn echter verschillende onderwijsprofessionals betrokken die in het pre-waarborgproject elk een proces van professionele ontwikkeling doormaken. Voor de ondersteunde leerkrachten gewoon basisonderwijs betreft de professionalisering het leren en onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Voor de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon onderwijs betreft dit, naast professionalisering op gebied van onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de context van het gewoon onderwijs, ook professionalisering op gebied van het ondersteunen van leerkrachten gewoon basisonderwijs bij het leren en onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

2.2.1 Professionele ontwikkeling

Kelchtermans (2001) omschrijft **professionalisering** als "een loopbaanlang leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert in de betekenisvolle interactie tussen de leerkracht en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet. Dit leerproces kan leiden tot veranderingen in de praktijk van het lesgeven en in het denken over die praktijk". In de kern is professionalisering van leerkrachten volgens Kelchtermans constructivistisch, gecontextualiseerd en interactief:

- **Constructivistisch:** de onderwijsprofessional speelt een actief-construerende rol in de toekenning van betekenissen aan persoonlijke ervaringen in werk en scholing.
- **Gecontextualiseerd:** ervaringen krijgen betekenis in specifieke elkaar beïnvloedende contexten, zoals de beleidscontext, de werkcontext van de school en de ondersteuningscontext.
- **Interactief**: het handelen van de onderwijsprofessional vindt plaats in interactie met de omgeving. Deze omgeving, zoals de sociaal-culturele omgeving met bijvoorbeeld collega's, bestuur en begeleiders, maar ook de nationaal beleidsmatige context beïnvloeden het proces van betekenisgeving.

Dit kader geldt ook voor de professionalisering van de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon onderwijs. Ook hun professionele ontwikkeling op het gebied van het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs en van het ondersteuning bieden aan leerkrachten gewoon onderwijs is constructivistisch, gecontextualiseerd en interactief.

Timperley et al. (2007; zie ook Denis & Van Damme, 2010) onderscheiden een viertal **subprocessen van professioneel leren**:

- het expliciteren van het persoonlijke referentiekader (van de onderwijsprofessional),
- het verwerven van nieuwe informatie en vaardigheden;
- het eventueel creëren en oplossen van dissonantie met het bestaande persoonlijke referentiekader;
- het doorlopen van processen van co- en zelfregulatie om de verworven inzichten en vaardigheden steeds beter toe te passen.

De betrokken onderwijsprofessionals moeten 'onderzoekend leren' (Cochran-Smith & Lvtle, 2009), in de zin dat ze zelf problemen en oplossingen in verband met de lespraktijk moeten analyseren en construeren. In het kader van de pre-waarborgregeling geldt dit zowel voor de ondersteunde leerkrachten gewoon basisonderwijs als voor de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon basisonderwijs.

Kelchtermans (2001) stelt dat professionele ontwikkeling zich vertaalt in **kwalitatieve veranderingen in zowel het handelen als het denken van de onderwijsprofessional, die elkaar onderling beïnvloeden** (Kelchtermans, 2001). Kelchtermans spitst dit in zijn onderzoek toe op de leerkracht, maar in het kader van de pre-waarborgregeling kan dit kader eveneens gehanteerd worden ten aanzien van de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon onderwijs (die zelf leerkracht kunnen zijn, maar ook paramedisch personeel[12]):

- Op gebied van het *handelen* betekent dit dat de professionele activiteiten van de onderwijsprofessional effectiever worden: de onderwijsprofessional is beter in staat goede beslissingen te nemen over welke activiteiten in de gegeven situatie tot beste resultaat zullen leiden. Hij/zij kan putten uit een breder handelingsrepertoire en kan dit adequater inzetten.
- Op vlak van het *denken* leidt professionele ontwikkeling tot een grotere geldigheid (gegrondheid) van wat hij het 'persoonlijk interpretatiekader' noemt. Kelchtermans omschrijft dit als "het geheel van cognities dat fungeert als een bril waardoor de leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen." Het persoonlijk interpretatiekader vormt de 'mentale neerslag' van de ervaringen die onderwijsprofessionals doorheen hun loopbaan opdoen. Door professionele ontwikkeling krijgt die mentale neerslag meer grond.

Spitsen we het dan verder toe op de professionalisering van de leerkrachten gewoon basisonderwijs, dan kunnen we de beoogde veranderingen in het leren en onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften met Merchie et al. (2015, p.35 e.v.) onderbrengen in **drie gebieden**, namelijk 'kwaliteit van de leerkracht', 'lesgedrag' en 'leerlingenresultaten':

[12] Met de termen 'paramedisch personeel' en 'paramedici' verwijzen we in dit rapport naar de ruime categorie van paramedisch, medisch, sociaal, psychologisch of orthopedagogisch personeel.

- Verandering in de *kwaliteit van de leerkracht* betreft veranderingen in kennis, vaardigheden, attitudes en overtuigingen van de leerkracht:
  Uit de review van Merchie et al. (2015, p.35 ev) blijkt dat de kennis zowel de inhoudelijke kennis over een leergebied of vak betreft, alsook de vakdidactische kennis en de kennis van het curriculum en educatieve materialen.
- *Veranderingen in lesgedrag* betreft, zo blijkt uit de reviewstudie van Merchie et al. (2015, p. 37-38), twee brede categorieën van gedrag:
  - de instructiestrategieën en praktijken (bv. differentiatie),
  - de interactiepatronen (tussen leerkrachten en leerlingen, tussen leerkrachten onderling en tussen leerlingen onderling).
- Verbetering van *leerlingenresultaten* is ook een doel van professionele ontwikkeling, aldus Merchie et al. (2015, p. 39).

Veranderingen in leerlingenresultaten vallen evenwel buiten het bestek van deze beleidsevaluatie. Vaak laten ze zich pas op een langere termijn gelden, terwijl deze evaluatie reeds plaats vindt binnen het jaar van implementatie van de pre-waarborgregeling. Maar bovenal betreft deze evaluatie de strategische doelstelling van de pre-waarborgregeling die op het niveau van de onderwijsprofessionals is geformuleerd. Deze evaluatie beperkt zich derhalve tot de ervaren en gerapporteerde veranderingen in kennis, vaardigheden en overtuigingen, alsook de instructiestrategieën en praktijken en de interacties van de betrokken onderwijsprofessionals.

In het kader van de evaluatie van de pre-waarborgregeling kijken we ook naar veranderingen in wat we - geïnspireerd door Merchie et al. (2015) - kunnen vertalen naar de 'kwaliteit van de ondersteuner', het 'ondersteuningsgedrag' en de 'leerkrachtresultaten'. Het betreft dan:

- *Verandering in de kwaliteit van de ondersteuner*, d.i. veranderingen in kennis, vaardigheden, attitudes en overtuigingen van de ondersteuner:
  - Inhoudelijke kennis over het leren en onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en over de context van het gewoon basisonderwijs, alsook over het ondersteunen van collega-leerkrachten;
  - Vaardigheden op vlak van het ondersteunen van collega-leerkrachten die men geleerd heeft zonder dit effectief al in een ondersteuningspraktijk omgezet te hebben;
  - Overtuigingen van ondersteuners over het ondersteunen en over zichzelf (in aansluiting bij het op Kelchtermans (1994) gebaseerde 'persoonlijk interpretatiekader'.
- *Veranderingen in ondersteuningsgedrag*:
  - de ondersteuningsstrategieën en praktijken (bv. co-teaching, coaching,...),
  - de interactiepatronen (tussen ondersteuners en leerkrachten gewoon basisonderwijs, tussen ondersteuners onderling en tussen leerkrachten gewoon basisonderwijs onderling).

- *Leerkrachtenresultaten*, d.i. veranderingen in kijken naar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en in onderwijsstrategieën en praktijken (bv. differentiatie) van leerkrachten gewoon basisonderwijs.

2.2.2 Samenwerken en collectief leren

Onderzoekers wijzen op het **belang van samenwerkend leren voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten** (zie o.m. Dufour, 2004). Onderzoek toont aan dat professionele ontwikkeling met collaboratieve elementen een positiever effect heeft op de klaspraktijk dan professionele ontwikkeling zonder collaboratieve elementen. Ook de recente TALIS studie wijst op het belang van collaboratief leren voor de zelfeffectiviteit en innovatie van de leerkrachten (Deneire et al., 2014). Het is dan ook een grote uitdaging om een cultuur van collaboratief leren te stimuleren en te realiseren in scholen (zie ook Vanhoof, 2015). Op deze wijze kan de aanwezige (vaak complementaire) expertise in het leerkrachtenteam gericht ingezet en ontwikkeld worden om het algemene schoolbeleid te realiseren.

Samenwerking kan **verschillende vormen** aannemen die een verschillend effect hebben op de diepgang van hetgeen geleerd wordt:

- ervaringen en materialen uitwisselen ;
- hulp bieden ;
- elkaar observeren en feedback geven ;
- samen ontwikkelen: lessen, curriculum, toetsen, examens.

In het kader van de pre-waarborgregeling gaat deze samenwerking in de kern over **samenwerking tussen** leerkrachten gewoon basisonderwijs en ondersteuners buitengewoon basisonderwijs. Het betreft daarnaast ook samenwerking tussen ondersteuners onderling in functie van het samen leren en elkaar versterken op gebied van het ondersteuning bieden, en samenwerking tussen leerkrachten gewoon basisonderwijs die aan de pre-waarborgregeling participeren, binnen zowel als buiten de eigen school.

Samenwerking kan immers niet alleen **binnen de (eigen) schoolcontext** gebeuren, maar kan ook plaatsvinden **met onderwijsprofessionals van andere scholen**, zowel binnen als buiten de eigen scholengemeenschap, zowel uit gewoon als uit buitengewoon onderwijs,... Binnen de (eigen) school kan collegiale samenwerking het individueel-autonoom functioneren van leraren vervangen (Lieberman, 1990; Siskin & Little, 1995; Hargreaves, 2000). Buiten de school zijn voorbeelden van collegiale samenwerking onder meer intervisiegroepen van zorgleerkrachten, thematische lerende netwerken, schooloverstijgende vakwerkgroepen, reflectiegroepen voor beginnende leerkrachten, collegiale visitaties in andere scholen, team teaching, collegiale coaching,... In de pre-

waarborgregeling wordt specifiek collegiale samenwerking van en collectief leren tussen onderwijsprofessionals uit buitengewoon en gewoon basisonderwijs georganiseerd.

Doorheen de samenwerking kan niet alleen individueel, maar ook collectief geleerd worden. **Collectief leren** wordt door Verbiest (2003) in navolging van Huysman (2000: 135) omschreven als "het proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert". In het collectief leren ligt de focus op collectieve kennis. Individuele kennis wordt geëxpliciteerd en wordt in uitwisseling en onderhandeling gebracht met anderen in de organisatie. Dit kan ertoe leiden dat de uitgewisselde en onderhandelde kennis wordt geobjectiveerd tot organisatiekennis. Voorwaarde hiertoe is dat voldoende leden van de organisatie de kennis delen en aanvaarden. De geobjectiveerde kennis kan dan deel gaan uitmaken van het organisatiegeheugen en kan zijn beslag krijgen in handleidingen, afspraken of verwachtingen. Oude en nieuwe leden van de organisatie kunnen deze organisatiekennis internaliseren (Verbiest, 2003).

Essentieel is **dialoog** tussen de onderwijsprofessionals. De inbreng van individuele onderwijsprofessionals over onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kan maar tot een visie en tot praktijken leiden die oorspronkelijk bij geen van de onderwijsprofessionals op school aanwezig waren, als ze doorheen onderlinge dialoog als een gemeenschappelijke visie ontwikkeld en aanvaard wordt. En omgekeerd wordt het dan ook mogelijk dat individuele onderwijsprofessionals nieuwe opvattingen en ideeën gaan ontwikkelen onder invloed van de gemeenschappelijk ontwikkelde en aanvaarde visie.

Verschillende onderzoekers vermelden volgens Verbiest (2003) het belang van collegiale samenwerking voor het geven en krijgen van **feedback en ondersteuning in functie van het leren van nieuw gedrag**. Doorheen de samenwerking construeren de 'kenners' in de interactie nieuwe kennis over leren en onderwijzen. In het geval van de pre-waarborgregeling in concreto over het leren van en onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar ook, in tweede orde, over het samenwerkend leren zelf.

Verbiest (2003) wijst erop dat collectief leren vaak in groepen of teams plaats vindt, eerder dan dat collectieve leerprocessen zich afspelen op niveau van een ganse school. Hij maakt dan ook een onderscheid tussen volgende dimensies van collectief leren waarvan het, zoals ook Bolhuis & Simons (1999) stelden, net de combinatie is die van een organisatie een **lerende organisatie** maakt:

- het leren van individuen in de context van de organisatie,
- het leren van groepen of teams binnen de organisatie,
- het leren van de organisatie als geheel.

Bij collectief leren gaat het om het 'op een lijn brengen' van opvattingen op organisatieniveau, groeps-/teamniveau en individueel niveau (Verbiest, 2003).

Samenwerken en collectief leren is dan ook niet alleen **van belang voor** de professionele ontwikkeling van de betrokken actoren, maar ook voor **schoolontwikkeling**. Professionele ontwikkeling van leerkrachten en **schoolontwikkeling** beïnvloeden elkaar in belangrijke mate (Van Veen et al., 2010). Volgens Verbiest (2003) is schoolontwikkeling afhankelijk van collectieve leerprocessen omdat schoolontwikkeling een leerproces is van de betrokken schoolleiding en leerkrachten en mede steunt op de kwaliteit van collectieve leerprocessen. Maar omgekeerd is ook **schoolontwikkeling, gericht op het creëren van condities voor collectief leren, noodzakelijk voor de professionele ontwikkeling** van individuele onderwijsprofessionals wat weer noodzakelijk is voor de verdere ontwikkeling van teams en van de school. Er bestaat dus een wederzijdse afhankelijkheid tussen schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling.

Effectief leren van leerkrachten veronderstelt dat de hele schoolorganisatie wordt afgestemd op de structurele en culturele mogelijkheden en beperkingen voor het leren van leerkrachten(teams). Het concept '**professionele leergemeenschap**' verbindt dit permanent professioneel leren van leerkrachten in een ondersteunende schoolstructuur- en cultuur (o.a. Vanblaere & Devos, 2014; Verbiest, 2012).

Analoog hieraan veronderstelt het effectief leren van ondersteuners dat de ondersteuningsorganisatie wordt afgestemd op de structurele en culturele mogelijkheden en beperkingen voor de professionele ontwikkeling van (een team van) ondersteuners.

2.2.3 Professionele ontwikkeling en collectief leren in een professionele leergemeenschap

Hargreaves (1994) stelt dat de continue ontwikkeling van leraren maar gestimuleerd kan worden in scholen waarin een samenwerkingscultuur heerst van leraren met een sterke professionele autonomie, maar zonder isolement. Ook Vanblaere & Devos (2015) stellen, net als Hammerness et al., 2005) dat pas in scholen die de kenmerken vertonen van een sterke professionele leergemeenschap **diepgaandere veranderingen verwezenlijkt** kunnen worden.

Een **professionele leergemeenschap** wordt door Hargreaves (1994) omschreven als "een gemeenschap van leraren die met elkaar werken aan hun eigen professionele ontwikkeling en daardoor ook aan de ontwikkeling van hun school." In professionele leergemeenschappen is er volgens Verbiest (2003) sprake van het permanent samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. **Collectieve leerprocessen** spelen in deze professionele leergemeenschappen en belangrijke rol, zowel in de professionele ontwikkeling van de betrokkenen als in het scheppen van de condities voor dit leren.

Stimulerend hiervoor zijn collegiale samenwerking, open discussies over de gevestigde routines, ruimte voor professionele autonomie, mogelijkheden voor het ontvangen van collegiale feedback, facilitering voor experimenteren met nieuw onderwijsgedrag en reflectie op het eigen professionele handelen in teamverband (Smylie, 1995).

Er heerst een collaboratieve werkcultuur en er is diepgaande en systematische samenwerking aanwezig (Bolam et al., 2005 in: Vanblaere & Devos, 2015). Vanblaere & Devos stellen dat in de literatuur over professionele leergemeenschappen **drie interpersoonlijke kenmerken** frequent worden geïdentificeerd: namelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog:

- Gezamenlijke verantwoordelijkheid: leerkrachten voelen zich samen verantwoordelijk voor de onderwijsresultaten van leerlingen en het creëren van een krachtige leeromgeving;
- Praktijkdeprivatisering: leerkrachten delen materialen en praktijken of werken ze samen uit;
- Reflectieve dialoog: leerkrachten reflecteren samen op hun eigen handelen en wisselen ervaringen uit.

Professionele ontwikkeling, zo stelt Verbiest (2003) vindt in professionele leergemeenschappen vooral **in de school, op de werkvloer** plaats, in de collectiviteit van leraren en schoolleiding. Ze is er nauw verbonden met wat leerlingen dienen te leren en de problemen die zij en de onderwijsprofessionals daarbij ervaren. In dergelijke context zijn deze laatsten sterk betrokken bij de identificatie van hun eigen leerdoelen en bepalen ze in belangrijke mate zelf op welke manier ze zich professionaliseren. Schoolontwikkeling is erop gericht in scholen de voorwaarden te creëren voor het leren van onderwijsprofessionals over hun werk met leerlingen (Verbiest, 2003).

In lijn met de literatuur toont empirisch onderzoek van Vanblaere en Devos (2015) naar hoe leraren samenwerken en wat ze in professionele leergemeenschappen leren aan dat **leeruitkomsten** in professionele leergemeenschappen diepgaander kunnen zijn, het praktische overstijgen en ook de specifieke innovatie kunnen overstijgen. Leraren in scholen die kenmerken vertonen van sterke professionele leergemeenschappen rapporteren positieve emoties (zich blij voelen, ondersteund weten, aangemoedigd voelen) als leeruitkomsten en geven aan dat er een afstemming gebeurt van praktijken en de leerlijn doorheen de hele school. Daarnaast vermelden ze nieuwe tips, ideeën en inzichten, bevestiging van ideeën, bewustwording als leeruitkomsten. Barrières zoals tijd, onzekerheid en angst en ongeloof in de zinvolheid van de innovatie worden geëxpliciteerd en men heeft succesvol naar oplossingen gezocht.

2.3 Beïnvloedende factoren

De processen van professionele ontwikkeling en collectief leren vinden niet plaats in een vacuüm. Er zijn heel wat factoren die mede bepalen hoe deze processen vorm krijgen en waarom het loopt zoals het loopt. Deze factoren zijn gelegen bij de onderwijsprofessionals zelf (zowel de leerkrachten gewoon basisonderwijs als de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon basisonderwijs), bij de school als organisatie en bij de ondersteuning zelf.

2.3.1. Bij de onderwijsprofessionals zelf

Persoonlijk interpretatiekader

Zoals hierboven aangehaald zijn onderwijsprofessionals geen passieve ontvangers of uitvoerders van wat anderen van bovenaf of buitenaf beslist hebben. Ze analyseren, filteren en interpreteren voortdurend de wenselijk geachte doelstellingen (bijvoorbeeld vanuit de overheid of vanuit de samenleving) en de daaraan gekoppelde oproepen tot verandering van de gangbare praktijk vanuit hun kennis, persoonlijke opvattingen, perspectieven en waarden (zie onder meer Kelchtermans, 1994). Individuele leden van schoolteams hebben doorheen hun loopbaan immers een '**persoonlijk interpretatiekader**' opgebouwd, een geheel van kennis en opvattingen over onderwijs en over zichzelf binnen dat onderwijs, dat fungeert als een lens waardoor ze onderwijssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (Kelchtermans, 2001).

Onderwijsprofessionals worden gedurende hun loopbaan geconfronteerd met allerlei ervaringen die de vorm en inhoud van dit interpretatiekader bepalen. Kelchtermans (1994) onderscheidt in dit kader twee onderling afhankelijke componenten: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie.

De eerste component, het **professioneel zelfverstaan**, is het geheel van zelfrepresentaties of de manier waarop de onderwijsprofessional zichzelf als onderwijsprofessional ziet (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Vandenberghe, 1995). Dit professioneel zelfverstaan omvat vijf componenten (Kelchtermans, 1994): zelfbeeld ("Wie ben ik als onderwijsprofessional?"), zelfwaardegevoel ("Hoe goed doe ik het als onderwijsprofessional?"), beroepsmotivatie ("Waarom ben ik onderwijsprofessional?"), taakopvatting ("Wat moet ik doen?") en toekomstperspectief ("Hoe kijk ik naar de toekomst?"). In het kader van de pre-waarborgregeling heeft dit professioneel zelfverstaan zowel betrekking op de leerkrachten basisonderwijs die ondersteuning ontvangen, als op de ondersteuners die een nieuwe rol opnemen in het gewoon onderwijs.

De tweede component, de **subjectieve onderwijstheorie**, omschrijft Kelchtermans als het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen dat een leerkracht hanteert bij het

uitoefenen van zijn beroep (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Vandenberghe, 1995). Deze subjectieve onderwijstheorieën worden door de leerkrachten zelf opgebouwd. Men hanteert de term 'subjectief' aangezien het niet zozeer te maken heeft met zuivere kennis, maar wel om kennis die verweven is met de veronderstellingen en overtuigingen van de leerkrachten. Deze kennis vormt een persoonlijk geïnterpreteerd en georganiseerd geheel of een 'theorie'. De kennis stamt uit de eigen opleiding als leerkracht, nascholingsinitiatieven en allerhande praktijkervaringen (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Vandenberghe, 1995). Naast kennis bestaat de subjectieve onderwijstheorie uit opvattingen. Hier kan men de opinies en overtuigingen die een leerkracht ontwikkelt op basis van eigen ervaringen onderbrengen.

Voor de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon onderwijs kan men hier de tegenhanger van een parallelle **subjectieve ondersteuningstheorie** aan toevoegen. Deze bestaat deels uit kennis, opvattingen en overtuigingen ten aanzien van onderwijs – in het bijzonder onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ze bestaat deels ook uit kennis, opvattingen en overtuigingen over het ondersteunen van collega-leerkrachten in het gewoon onderwijs. Deze subjectieve ondersteuningstheorie moet doorheen de ondersteuningspraktijk, in interactie met diegenen die ondersteund worden en met de begeleiding die men daarbij ook zelf als ondersteuner krijgt worden opgebouwd.

Die persoonlijke interpretatiekaders zijn deels individueel, maar bevatten binnen een schoolteam toch een aantal overlappende waarden en normen die deel uitmaken van de schoolcultuur (Kelchtermans, 2004; Ballet, 2007).

Bereidheid tot leren en reflectieve houding

Onderwijsprofessionals spelen dus een **actieve rol in hun eigen professioneel ontwikkelingsproces**. Ze zijn geen passieve kennisontvangers, maar kunnen actief aan hun professionele ontwikkeling werken. Ze doen dagelijks tal van ervaringen op. Als leerkrachten in een "leersituatie" terecht komen, brengen ze hun kennis, vaardigheden en overtuigingen van voorgaande ervaringen met zich mee. Een **reflectieve houding** ten aanzien van deze dagelijkse ervaringen is essentieel om professioneel te ontwikkelen. Het kritisch bevragen van deze ervaringen, op basis van eerdere ervaringen, een analyse van leerlingenresultaten, een overleg met collega's of nieuwe inzichten opgedaan tijdens professionaliseringsactiviteiten,… is een cruciale voorwaarde voor professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 2001). Dit vraagt dan ook een **bereidheid** om de eigen opvattingen te expliciteren en te confronteren met nieuwe ervaringen, zeker in contact met anderen. Men stelt zich dan ook kwetsbaar op, want de eigen opvattingen worden zichtbaar en dus bediscussieerbaar.

Dit betekent dat het niet alleen belangrijk is dat onderwijsprofessionals in contact komen met nieuwe ervaringen en uitdagingen, maar dat (structurele en culturele) condities (onder meer leiderschap) in de school deze reflectie stimuleren (zie ook verder).

Leercompetenties voor collectief leren

Voor collectief leren zijn, naast individuele eigenschappen zoals de bereidheid tot leren en reflectieve houding en het persoonlijk interpretatiekader voor collectief leren ook **collectieve leercompetenties** van belang. Verbiest (2003) onderscheidt op het niveau van de collectiviteit volgende leercompetenties:

- Gezamenlijke voorkennis: op gebied van de identiteit, missie en strategische oriëntatie van de school, de gedragsregels en beoordelingscriteria van de school, de betekenis van de school en het functioneren van de school.
- Leeropvattingen: het leren zien als een collectieve activiteit voor allen in de schoolorganisatie, het werk zien als iets waarvan geleerd kan worden en verschillen in opvattingen en fouten zien als aanknopingspunten om te leren.
- Leermotivatie: voldoende mogelijkheden voor individuele onderwijsprofessionals en groepen in de schoolorganisatie om zich te kunnen identificeren met de school, gezamenlijke doelen die het individueel, groeps- en organisatieleren gelijk richten en wederzijdse erkenningen waardering van aanwezige competenties.
- Leervaardigheden: interactieve toepassing (tussen de teamleden) van verschillende vaardigheden (handelen, reflecteren, verwerken van abstracte informatie en experimenteren) waaruit men kan leren, reflectieve dialoog kunnen voeren, regulatieve vaardigheden kunnen toepassen.

2.3.2 Bij de school als organisatie[13]

De professionele ontwikkeling van individuele onderwijsprofessionals en het collectief leren worden niet alleen beïnvloed door de eigenschappen van de onderwijsprofessionals zelf, maar worden ook gefaciliteerd of tegengewerkt door de **structurele en culturele eigenschappen van de scholen** waarin deze onderwijsprofessionals werken. Die eigenschappen worden ontwikkeld in de collectiviteit van onderwijsprofessionals en schoolleiders. Van schoolleiders wordt verwacht dat ze een leerplek creëren waarin leerkrachten kansen krijgen om de eigen praktijk te onderzoeken en om in samenwerking met collega's permanent te kunnen werken aan de verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs.

Zo ook vindt de implementatie van de pre-waarborgregeling niet plaats in een vacuüm, maar wordt het beïnvloed door de kenmerken van de betrokken scholen voor

[13] Het kader dat in deze paragraaf wordt geschetst, is overgenomen uit Ballet et al. (2007), *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (Onderzoeksrapport OBPWO 07.01). Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.

buitengewoon onderwijs en van gewoon onderwijs. In wat volgt wordt een overzicht gepresenteerd van de culturele en structurele werkcondities die in scholen een bepalende rol spelen voor de manier waarop de pre-waarborgregeling vorm krijgt in de concrete praktijk. Het onderscheid tussen structurele en culturele werkcondities is eerder artificieel omdat ze niet van elkaar gescheiden kunnen worden, noch van de ruimere sociale en politieke culturen waarin ze gelokaliseerd zijn. Er bestaat een permanente interactie tussen beide werkcondities. Zoals aangegeven door Clement en Vandenberghe (2000) impliceren structurele condities immers vaak ook culturele condities. Deze werkcondities zijn dan ook sterk met elkaar verweven. In wat volgt worden de condities dan ook **thematisch voorgesteld**.

Vooraf dient te worden opgemerkt dat de contextuele factoren niet enkel te maken hebben met de schoolorganisatie maar ook met de **historische context**. Voorervaringen, voorafgaande samenwerkingsrelaties, bijvoorbeeld tussen een school voor gewoon en voor buitengewoon onderwijs, samenwerkingsafspraken in de scholengemeenschap, … beïnvloeden ook in welke mate en de manier waarop de pre-waarborgregeling concreet ingevuld wordt in een school. Ook de **geografische ligging** speelt een rol, zo beïnvloedt de nabijheid in grote mate de manier waarop samenwerking m.b.t. pre-waarborgregeling plaatsvindt.

Structurele werkcondities

Structurele werkcondities omvatten o.m. rollen, posities en functies; (interne of externe) overlegstructuren; beschikbaarheid van adequaat materiaal; infrastructuur; tijd;… We lichten er exemplarisch enkele toe.

- *Verdeling van middelen:* hierbij gaat het onder meer om voldoende infrastructuur, didactische materialen, financiële middelen en uurroosters (bv. planningsproblemen om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten).
- *Structurele overlegmogelijkheden*: dit betreft onder meer de aanwezigheid van projectgroepen, vakwerkgroepen of vakoverschrijdende themagroepen. In heel wat onderzoek komt naar voren dat het gebrek aan dergelijke structurele overlegmogelijkheden het realiseren van een vernieuwing kan belemmeren. Omgekeerd is het ook het geval dat precies het beroep moeten doen op formele overlegstructuren de toepassing van een vernieuwing kan vertragen en zelfs tegenhouden.

Deze illustratie van de structurele werkcondities toont dat niet zozeer de structuur op zich belangrijk is, maar vooral de betekenis die deze heeft voor de betrokkenen (zie o.m. Kelchtermans, 2006). Zo kan een overlegstructuur in de ene school ondersteunend zijn voor de uitwerking van het professionaliseringsbeleid inzake omgaan met leerlingen met specifieke noden, terwijl het in een andere school juist sterk belemmerend werkt. Bovendien hebben de structurele werkcondities vaak ook een

symbolische betekenis. Ze kunnen immers een gevoel van erkenning en waardering voor de inspanningen geven, alsook een blijk van ondersteuning.

Culturele werkcondities

De eerder vermelde persoonlijke interpretatiekaders zijn deels individueel, maar bevatten toch een aantal overlappende waarden en normen die deel uitmaken van de schoolcultuur. Die **schoolcultuur** verwijst dan naar de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als schoolteam aan wil werken. De cultuur van een school werkt dus eigenlijk als een soort 'collectieve taakopvatting'. Ze bepaalt namelijk wat men wel of niet tot de taak van de school rekent en welke normen en waarden men (al dan niet expliciet) nastreeft. Het expliciet maken van en dus inzicht krijgen in persoonlijke interpretatiekaders en schoolcultuur is essentieel om concrete vernieuwingspraktijken te begrijpen.

De interpretatiekaders en de schoolcultuur werken als interpretatieve filters: ze zorgen voor een bepaalde lezing, een bepaalde interpretatie en dus een bepaalde concretisering van beleidsdoelen. Die lezing houdt dus ook altijd in dat de betrokkenen een vertaalslag maken, met name de beleidsdoelen worden geïnterpreteerd en vervolgens vertaald in concrete acties, handelingen, procedures en afspraken binnen het schoolteam (zie o.m. Vandenberghe, 2004).

In geval van samenwerking in het kader van de pre-waarborgregeling moeten diverse collectieve interpretatiekaders op elkaar afgestemd worden: deze van de school voor gewoon onderwijs en deze van de school van buitengewoon onderwijs. Dit verhoogt de complexiteit.

Gezamenlijke doelgerichtheid en gedeelde visie

Gezamenlijke doelgerichtheid betekent dat het hele schoolteam de neuzen in dezelfde richting zet: bijvoorbeeld het gezamenlijk in overeenstemming brengen van de doelen die de school wil nastreven en het duidelijk maken van waarden en normen en de formulering van tussentijdse doelen. Een succesvol schoolbeleid is mee afhankelijk van hoe de school als gemeenschap er in slaagt gezamenlijke doelgerichtheid te bereiken (Vanhoof en Van Petegem, 2006).

Samenhangend hiermee is doeltreffende **communicatie** met alle actoren en partners van de school van belang (Vanhoof & Van Petegem, 2006). Deze communicatie is niet enkel belangrijk om informatie door te geven, maar ook met het oog op het betrekken van alle actoren. Zo kunnen teamleden gemotiveerd worden en wordt er gewerkt aan gezamenlijke doelgerichtheid. Ook kan er op deze wijze een cultuur van openheid en samen leren gecreëerd worden.

Leiderschap

Een andere belangrijke werkconditie heeft betrekking op de manier waarop leiderschap ingevuld wordt in de school. De schoolleiding heeft immers de (formele) taak om het overheidsbeleid en de verwachtingen vanwege de lokale gemeenschap of de ouders te vertalen naar de concrete schoolcontext.

Er wordt steeds meer gepleit voor **gedeeld onderwijskundig leiderschap** (Verbiest, 2014). Hierbij werkt de schoolleider enerzijds transformationeel - hij stimuleert de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leerkrachten - en anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. Hij is dan niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces, maar leidt – of beter, begeleidt – de leerkrachten die leidinggeven aan het primaire proces en organiseert scholen als professionele leergemeenschappen waar nadruk ligt op het gebruik van data en *capacity building* en waar leerkrachten ook van elkaar kunnen leren.

Het is immers algemeen aanvaard dat leiderschap in scholen een cruciale rol kan spelen in de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals, o.m via allerhande organisatorische, structurele en culturele condities. Of zoals Clement en Vandenberghe (2000) aangeven: via het creëren van werkcondities die de leerkansen en leerruimte bevorderen, kunnen bij onderwijsprofessionals leerervaringen (de mijlpaal voor professionele ontwikkeling) ontstaan. Naast praktische en inhoudelijke aansturing en ondersteuning is ook vertrouwen en erkenning vanwege de schoolleider (de formele verantwoordelijke) belangrijk voor de teamleden. Dit kan zich o.m. uiten in het betrekken van teamleden bij het vorm geven van de pre-waarborgregeling, maar ook door hen voldoende autonomie te geven inzake deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. Op die manier kunnen ze erkend worden als professionals die zelf beslissingen kunnen nemen over wat te doen met de leerkansen.

Participatiemogelijkheden in de besluitvorming

Een andere werkconditie heeft betrekking op de mate waarin verschillende participanten (en meer specifiek leerkrachten en uitgestuurde personeelsleden) betrokken worden in het besluitvormingsproces. Participatie houdt in dat men -waar nodig- een beroep doet op de betrokkenheid en expertise van leerkrachten (Vanhoof & Van Petegem, 2006). In het geval van de pre-waarborgregeling kan men hier ook de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon onderwijs aan toevoegen.

Naast de persoonlijke voordelen die verbonden zijn aan dergelijke participatie, benadrukken verschillende studies dat de effectiviteit van (lokaal beleid in) scholen toeneemt wanneer leerkrachten betrokken worden in de besluitvorming. Zo redeneert Fullan (1991) dat wanneer men op schoolniveau vernieuwingen of een beleid wilt doorvoeren leerkrachten een gedeeld begrip moeten ontwikkelen van de doelstellingen,

de rationaliteit en de processen die een rol spelen in dit proces; ze moeten geloven dat ze een verschil kunnen maken. Daarnaast kan de participatie van leerkrachten in het besluitvormingsproces zorgen voor een betere toegang en efficiënter gebruik van relevante informatie en via deze weg leiden tot meer kwaliteitsvolle beslissingen op schoolniveau.

Samenwerking en collegialiteit

Vervolgens vormen de professionele relaties in een schoolteam een belangrijke werkconditie. Smylie (1994) wijst op het belang van de **professionele relatie tussen leerkrachten en hun schoolleider**. Wanneer de schoolleider controlerend en weinig ontvankelijk is en de ideeën en suggesties van leerkrachten niet serieus neemt, bestaat de kans dat leerkrachten minder geneigd zijn om te participeren. Daarnaast hebben ook de **samenwerkingsrelaties tussen de teamleden** een invloed op de participatie van leerkrachten (Smylie, 1994). Zo zullen, bijvoorbeeld, sommige leerkrachten participatie aan besluitvorming vermijden om eventuele negatieve reacties van collega's te voorkomen.

Collegiale samenwerking is zeer belangrijk voor het tot stand brengen van **gedeelde waarden en normen en een gemeenschappelijke doelgerichtheid** (Clement & Vandenberghe, 2000; Staessens, 1991). Daarenboven zijn deze relaties in het schoolteam belangrijk om **betekenis te geven aan beleidsbeslissingen**. Leerkrachten interpreteren en filteren immers gezamenlijk veranderingen, zowel doorheen formele als informele contacten (zie ook eerder). Collegiale relaties kunnen de **druk** die leerkrachten ervaren **reduceren**. Door bijvoorbeeld met een collega afspraken te maken over een verdeling van taken komt er tijd vrij om zich in andere taken te verdiepen.

Er wordt echter ook gewaarschuwd voor het overbeklemtonen van samenwerking. Leerkrachten zijn immers al sterk overvraagd zodat het niet altijd evident is energie vrij te maken voor wederzijdse ondersteuning. Clement (1995) wijst op de wenselijkheid van een **dynamisch evenwicht tussen autonomie en collegialiteit** opdat professionele ontwikkeling zou plaatsvinden. Door bepaalde professionaliseringsactiviteiten (bv. meer formele overlegmomenten, meer klasoverstijgende activiteiten, wederzijdse klasbezoeken, steeds meer verantwoording moeten afleggen…) kan deze afstemming en dynamiek tussen autonomie en collegialiteit onder druk komen te staan. Hargreaves waarschuwt ook voor gedwongen samenwerking(en samenwerking in functie van managementcontrole). Hij spreekt over "contrived collegiality": men moet samenwerken op een administratief bepaalde en voorspelbare wijze. Kenmerkend hiervan is dat leerkrachten dan niet spontaan, vrijwillig en op ontwikkeling gericht samenwerken en dat samenwerking voorspelbaar is en gebonden aan tijd en plaats (Hargreaves, 1994, p. 195).

Scholen kunnen, naast het intern creëren van structuur en cultuur voor samenwerking, ook gebruik maken van mogelijkheden tot **samenwerking met externen**. Dit kan binnen de

eigen scholengemeenschap en met ondersteunende diensten zoals PBD en CLB, of met lerarenopleidingen en aanbieders van nascholing,...

De pre-waarborgregeling beoogt specifiek 'collegiale samenwerking' tussen onderwijsprofessionals uit buitengewoon en gewoon basisonderwijs. Er wordt voor geopteerd de samenwerking in functie van het leren van leerkrachten gewoon basisonderwijs te laten plaatsgrijpen 'op de klasvloer', in aansluiting op het dagelijks handelen en de dagelijkse uitdagingen van leerkrachten bij het leren en onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Van de onderwijskoepels wordt verwacht dat ze de professionele ontwikkeling van de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon onderwijs ondersteunen.

2.3.3 Bij de ondersteuning

De ondersteunende samenwerking die bij de implementatie van de pre-waarborgregeling vorm krijgt tussen gewoon en buitengewoon onderwijs wordt beïnvloed door heel wat factoren en processen. Om deze **kenmerken van ondersteuning** te bespreken, maken we gebruik van de reviewstudie van Merchie et al. (2015). Deze reviewstudie geeft enkele algemene kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten weer. Hoewel het gaat om externe professionaliseringsactiviteiten, willen we dit kader ook gebruiken om het 'samen sterker werken' in het kader van de pre-waarborgregeling onder de loep te nemen. Deze zijn geordend naar inhoud, structuur en kwaliteit van de ondersteuner.

Inhoudskenmerken

Focus op de inhoud:

De ondersteuning moet betrekking hebben op de dagdagelijkse lespraktijk, concreet aansluiten op wat leerlingen moeten leren. Ook leergebied- of vakoverschrijdende inhouden (bv. omgaan met media, burgerzin) worden best binnen bepaalde leergebieden en vakken behandeld (Merchie et al., 2015). Naar het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften toe gaat het erom concreet te bekijken welke leerinhouden deze leerlingen aan kunnen en welke redelijke aanpassingen er voor hen kunnen uitgewerkt en geïmplementeerd worden.

Focus op (vak)didactiek:

De ondersteuning moet inzicht bieden in hoe leerlingen inhouden leren uit welbepaalde leergebieden of vakken of leergebied- en vakoverschrijdende thema's, en erop gericht zijn de kennis en vaardigheden te verbeteren om deze inhouden te onderwijzen. Een beter inzicht in hoe leerlingen bepaalde inhouden begrijpen en leren, verbetert de (vak)didactiek en heeft een positief effect op hun resultaten en dus ook op het onderwijs. Het gaat hier ook over didactische vaardigheden om te differentiëren (Merchie et al., 2015). Naar het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften toe betekent dit dat men

concreet gaat kijken hoe men inhouden kan aanbrengen aan een gediversifieerd leerlingenpubliek.

Coherentie en gebaseerd op onderzoek:

De ondersteuning moet coherent zijn met de dagelijkse praktijk en aansluiten bij de doelen van leerkrachten en het ruimere school- en onderwijsbeleid. Daarnaast moet het ook gebaseerd zijn op wetenschappelijke onderzoeksbevindingen die vertaald moeten worden in functie van de doelen en behoeften van de leerkrachten, rekening houdend met het gevoerde beleid op school en het beleid van de overheid (Merchie et al., 2015). Wat betreft het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften betekent dit dat de ondersteuning in de lijn moet liggen van de doelen van het M-decreet, rekening moet houden met het zorgbeleid op de school gewoon basisonderwijs, en inspeelt op de concrete dagdagelijkse klaspraktijk en de uitdagingen die zich daar stellen.

Eigenaarschap van inhoud en het proces bij professionele ontwikkeling:

De inhoud en het proces van ondersteuning zijn betekenisvoller voor leerkrachten wanneer deze inspelen op de noden en interesses die de ondersteunde leerkrachten zelf hebben kunnen aangeven (Merchie et al., 2015).

Structurele kenmerken

Duur

De onderzoeksliteratuur naar professionalisering toont aan dat om veranderingen teweeg te brengen uitgebreide en intensieve programma's nodig zijn. Onderzoekers raden doorgaans activiteiten van minimum 20 contacturen aan om een omslag te kunnen teweeg brengen. Ook daarna is het noodzakelijk om te blijven opvolgen om veranderingen in denken en handelen te kunnen bestendigen (Merchie et al., 2015).

Collectieve participatie met interne en externe collega's

De professionaliseringsliteratuur toont aan dat ondersteuning sterker werkt wanneer leerkrachten gezamenlijk deelnemen en leren, aangezien onderlinge interactie, samenwerking, overleg en feedback tussen collega's zorgt voor een krachtige vorm van professioneel leren (Merchie et al., 2015).

Georganiseerd in scholen of onderwijskundige locaties

Onderzoekers geven aan dat het belangrijk is dat effectieve ondersteuningsactiviteiten activiteiten zijn die ingebed zijn of doorgaan in de dagelijkse werkomgeving (Merchie et al., 2015).

Actief leren op basis van onderzoek

Onderzoek toont aan dat het leren van leerkrachten krachtiger is wanneer ze reflectief leren en theorie en praktijk voortdurend met elkaar confronteren. Leerkrachten leren effectiever wanneer ze co-creator zijn van kennis in plaats van louter consument (Merchie et al., 2015).

Kwaliteit van de ondersteuner

De pre-waarborgregeling beoogt een verandering in de kwaliteit van de leerkracht die ondersteund wordt, maar ook bij het uitgestuurd personeelslid dat ondersteuning biedt. De **kwaliteit** werd door Merchie et al. (2015) omschreven als kennis, vaardigheden, attitudes en overtuigingen. Bekeken vanuit ondersteuningsoogpunt zijn dus ook de kennis en vaardigheden, attitudes en overtuigingen van de ondersteuners van belang.

Wat de kennis en vaardigheden op het vlak van het onderwijzen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, spreekt men in de pre-waarborgregeling genoegzaam van de '**expertise**' die door de ondersteuners wordt ingebracht in het gewoon basisonderwijs. Het idee bij de pre-waarborgregeling is dat personeelsleden buitengewoon basisonderwijs leerkrachten gewoon basisonderwijs op de klasvloer ondersteunen met hun expertise. Dat de ondersteuners de ondersteunde leerkrachten aldus inzicht laten verwerven in de leermoeilijkheden en -mogelijkheden van de leerlingen, en in instructieactiviteiten die bij een bepaald onderwerp, op een bepaald moment in een specifieke situatie voor deze leerlingen het meest geschikt zouden kunnen zijn. De onderzoeksliteratuur over professionalisering van leerkrachten wijst er inderdaad op dat experten een belangrijke rol kunnen spelen in leerprocessen van leerkrachten (Van Driel, 2008). Van Damme & Denis (2010) menen dat het noodzakelijk is dat dergelijke experten **extern** zijn aan de groep professionals die ondersteund wordt. Externe experten kunnen inzicht brengen in nieuwe inhouden, nieuwe vaardigheden en nieuwe manieren van denken over de praktijk en kijken naar leerlingen. Ze kunnen ook opvattingen van leerkrachten uitdagen en groepsprocessen die het leren bevorderen stimuleren.

Hierbij dient wel opgemerkt dat wie uit het buitengewoon basisonderwijs komt, doorheen het pre-waarborgproject zelf ook nog veel te leren heeft. Men is niet altijd vertrouwd met de context van het gewoon basisonderwijs. Een paramedicus is niet altijd ook (vak)didactisch geschoold. En beiden zijn niet altijd opgeleid in het leren van volwassenen. Vorming en begeleiding van de ondersteuners zijn belangrijk, maar ook voor hen geldt dat veel op de werkvloer wordt geleerd.

Net als klassieke 'begeleiding' van leerkrachten een specifieke begeleidingstheorie vraagt (Van Veen et al., 2010), vraagt de ondersteuning van leerkrachten bij het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zoals beoogd door de pre-waarborgregeling om een **ondersteuningstheorie**. Net als een begeleidingstheorie beschrijft zo'n ondersteuningstheorie de opvattingen over de functionele relaties tussen de verschillende

onderdelen van de ondersteuning: de kenmerken van de interventie, de cognities van leerkrachten, het lesgedrag van de leerkracht, de leerlingenresultaten en de schoolorganisatorische voorwaarden waaronder de interventies succesvol uitgevoerd kunnen worden en leerkrachten kunnen leren. Met andere woorden, een dergelijke ondersteuningstheorie dient antwoord te geven op vragen als: Wat moet de interventie

precies teweeg brengen? Wie moet er wat leren en waarom? Via welke weg resulteert de interventie in succes? En wat zijn de mogelijkheden en beperkingen die de werkplek biedt om te interveniëren en te leren? (Van Veen et al., 2010). Zo kan men een onderscheid maken tussen het **interventieniveau** (intervenieert men op leerkracht-, vakgroep-, schoolniveau) of het **impactniveau** (op welk niveau wil men iets veranderd zien). Een interventie op schoolniveau kan als doel hebben de school te veranderen, maar misschien ook de kwaliteit van het didactisch handelen in de klas. Het interventieniveau en het impactniveau is met andere woorden niet noodzakelijkerwijs hetzelfde (Commissie Monard, 2014).

HOOFDSTUK 3: PROFIEL VAN DE BETROKKEN SCHOLEN EN PERSONEELSLEDEN

Inleiding

Wat is het profiel van de scholen buitengewoon en gewoon basisonderwijs die zijn betrokken bij de pre-waarborgregeling? Wat is het profiel van de personeelsleden die uitgestuurd worden in het kader van de pre-waarborgregeling en van de leerkrachten die ondersteuning ontvangen? Op deze vragen wordt in dit hoofdstuk een antwoord gegeven op basis van gegevens uit de administratieve databanken, aangevuld met gegevens die door de netgebonden verantwoordelijken pre-waarborgregeling werden ter beschikking gesteld. Zo werd aan de netten gevraagd de instellingsnummers op te geven van de scholen gewoon bao waar ondersteuning wordt geboden in het kader van de pre-waarborgregeling, alsook de personeelsnummers van de personeelsleden buo die als PWB-ondersteuner worden ingezet en van de leerkrachten bao die ondersteuning ontvangen. Tevens werd gevraagd in welke klassen/groepen de ondersteuning op de klasvloer werd gegeven. De netten hebben deze informatie in de loop van de maand februari bezorgd. Anonimiteit werd in acht genomen bij de verwerking van de informatie over de betrokken personeelsleden. Personeelsnummers werden bij de koppeling met de administratieve gegevens versleuteld tot een uniek volgnummer.

3.1 Profiel van de betrokken buo-scholen

De lijst van buo-scholen van waaruit personeelsleden in het kader van de pre-waarborgregeling uitgestuurd worden om leerkrachten uit het gewoon bao te ondersteunen bij het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is gekend. Deze lijst is opgenomen in het Besluit van de Vlaamse Regering van 17 juli 2015. Het betreft 30 van de 195[14] scholen voor buitengewoon basisonderwijs. Op basis van deze lijst komt volgend profiel van deze scholen naar voren.

De 30 scholen zijn nagenoeg gelijk verdeeld over de netten. Geografisch gezien zijn er in Limburg minder deelnemende buo-scholen. Op niveau van de netten bekeken zijn er minder deelnemende scholen van het gemeenschapsonderwijs in Limburg, eveneens minder scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs in Limburg alsook in West-Vlaanderen en minder scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs in Antwerpen en Vlaams-Brabant.

[14] Statistisch Jaarboek 2014-2015.

Tabel 3.1: Verdeling van de buo-PWB-scholen over de provincies, volgens net

Provincie	Aantal scholen in provincie	Aantal scholen per net		
		Gemeenschaps-onderwijs	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Antwerpen	6	3	2	1 (*)
Limburg	5	1	1	3
Oost-Vlaanderen	7	2	2	3
Vlaams-Brabant	5	2	2	1
West-Vlaanderen	6	2	1	3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	1		1	
Totaal	**30**	**10**	**9**	**11**

(*) deze school behoort in feite tot de regio Mechelen-Brussel.
Bron: AgOD*i*

Voor het vrij gesubsidieerd onderwijs nam Katholiek Onderwijs Vlaanderen de coördinatie van de pre-waarborgregeling voor haar rekening. Deelnemende buo-scholen zijn, evenals deelnemende bao-scholen (cf. infra), enkel afkomstig uit de groep van katholieke scholen.

Ruim een derde van de deelnemende buo-scholen is gelegen in een centrumstad.

Tabel 3.2: Buo-PWB-scholen: gelegen in een centrumsteden of niet

Centrumstad	12
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	1
Geen centrumstad	17
Totaal	**30**

Bron: AgOD*i*

Wat het ondersteuningsaanbod van de deelnemende buo-scholen betreft, zien we dat er in elk net 1 à 2 scholen zijn voor wie PWB de enige extra muros ondersteuningsopdracht is. Daarnaast combineren de meeste scholen GON (inclusief GON-ASS) en PWB, in sommige gevallen gecombineerd met ION.

Qua intra muros-onderwijs betreft het in de drie netten voor het merendeel scholen die type Basisaanbod (type 1 en 8) aanbieden, alsook type 9. Daarnaast ook type 2 in het gemeenschapsonderwijs en het vrij gesubsidieerd onderwijs, gevolgd door type 4 respectievelijk type 3 in het gemeenschaps- en het katholiek onderwijs.

Het intra muros-leerlingenaantal van de deelnemende buo-scholen schommelt tussen 48 (kleinste school in termen van leerlingenaantal in het vrij gesubsidieerd buo) en 575 (grootste school in termen van leerlingenaantal in het gemeenschapsonderwijs). In het gemeenschapsonderwijs hebben 8 van de 10 deelnemende scholen meer dan 200 leerlingen, terwijl omgekeerd In het officieel en vrij gesubsidieerd en het katholiek onderwijs 8 van de deelnemende scholen, op respectievelijk 9 en 11 scholen buo, minder dan 200 leerlingen hebben in de dagschool.

Tabel 3.3: Onderwijs- en ondersteuningsaanbod van de buo-PWB-scholen van het gemeenschapsonderwijs

Idnr	Intra muros: aantal LLN	Extra muros: ondersteuningPWB, ION en GON inclusief GON-ASS	Basis-aanbod	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 9
1	146	GON, ION, PWB	+	+						+
2	189	GON, PWB	+		+					+
3	205	GON, PWB	+	+		+				+
4	275	PWB	+							+
5	278	GON, PWB	+							
6	291	GON, PWB	+	+		+				+
7	323	GON, PWB	+	+					+	+
8	362	GON, ION, PWB		+						+
9	536	GON, PWB	+	+		+				+
10	575	GON, PWB	+	+	+	+			+	+
Totaal			9	7	2	4	0	0	2	9

Bron: Data AgOD/ in combinatie met scholeninfo

Tabel 3.4: Onderwijs- en ondersteuningsaanbod van de buo-PWB-scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs

Idnr	Intra muros: aantal LLN	Extra muros: ondersteuningPWB, ION en GON inclusief GON-ASS	Basis-aanbod	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 9
11	72	GON, PWB	+							
12	79	GON, PWB	+		+					+
13	101	GON, PWB	+							
14	121	PWB	+		+			+	+	+
15	124	PWB		+						
16	157	GON, PWB	+	+	+	+				
17	161	GON, PWB	+		+					+
18	193	GON, PWB						+	+	+
19	244	GON, PWB	+							+
Totaal			7	2	4	1	0	2	2	5

Bron: Data AgOD/ in combinatie met scholeninfo

Tabel 3.5: Onderwijs- en ondersteuningsaanbod van de buo-PWB-scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs

Idnr	Intra muros: aantal LLN	Extra muros: ondersteuningPWB, ION en GON inclusief GON-ASS	Basis-aanbod	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 9
20	48	GON, PWB		+						
21	64	GON, PWB	+							
22	75	GON, PWB			+					
23	82	GON, PWB	+		+					+
24	96	PWB	+							
25	115	GON, PWB				+				
26	115	GON, PWB	+							
27	133	GON, ION, PWB	+	+						+
28	227	GON, ION, PWB	+	+	+			+		+
29	232	GON, PWB	+	+	+					+
30	286	GON, PWB	+	+						+
Totaal			8	5	4	1	0	1	0	5

Bron: Data AgOD/ in combinatie met scholeninfo

In termen van personeelsaantallen (geteld in koppen) heeft de helft van de deelnemende scholen van het gemeenschapsonderwijs meer dan 100 personeelsleden, in het officieel gesubsidieerd onderwijs gaat het maar om 1 van de deelnemende scholen en in het katholiek onderwijs zijn het er 4.

De deelnemende scholen verschillen ook sterk in het aantal personeelsleden dat extra muros ondersteuning verleent (in het kader van de pre-waarborgregeling, maar ook in het kader van GON/ION/GON-ASS). Ook hier betreffen de aantallen koppen, waarbij deze een volledige dan wel een (zeer) gedeeltelijke opdracht kunnen hebben buiten de muren van de dagschool. Het grootste aantal personeelsleden wordt uitgestuurd vanuit de deelnemende scholen van het gemeenschapsonderwijs, gevolgd door het katholiek onderwijs. Uitgestuurde teams zijn dan ook overwegend het kleinst (minder dan tien personen) in het officieel gesubsidieerd onderwijs en het grootst in het gemeenschapsonderwijs.

Tabel 3.6: Personeelskenmerken van de buo-PWB-scholen van het gemeenschapsonderwijs

Idnr	Totaal aantal person. (koppen)	Totaal aantal uitge-stuurd (GON, GON-ASS, ION, PWB) (koppen)	Aantal PWB (koppen)	Aantal combi. PWB met andere opdrach-ten	Aantal deeltijds PWB (koppen) (*)	Aantal mannen PWB (koppen)	Leeftijd PWB Gemidd. (min – max)	Anciënni-teit PWB Gemidd. (min – max)	Aantal PWB: LKR (koppen)	Aantal PWB: PARA (koppen)
1	81	16	9	1	7	0	34,1 (27-53)	7,9 (1-23)	4	5
2	89	22	7	1	4	1	37,6 (24-54)	13,1 (1-27)	3	4
3	115	27	8	0	3	0	32,9 (26-39)	6,3 (0-15)	4	4
4	92	8	8	0	4	0	34,6 (32-41)	7,5 (0-18)	4	4
5	54	11	10	0	4	1	31,9 (23-57)	4,8 (0-22)	6	4
6	151	31	7	2	4	0	38,7 (25-52)	15 (3-28)	4	3
7	175	34	11	0	7	2	39,9 (24-55)	10,2 (0-31)	5	6
8	143	24	12	2	8	1	37,5 (26-57)	9,8 (1-23)	7	5
9	232	36	13	3	10	2	39,0 (22-54)	14 (1-29)	5	8
10	300	59	16	1	9	3	38,3 (27-53)	13,8 (2-25)	9	7
TOT	**1432**	**268** (19% van totaal)	**101** (38% van uitgestuurd)	**10** (10% van PWB)	**60** (60% van PWB)	**10** (10% van PWB)	**36,5 (23-57)**	**10,2 0-31**	**51** (50% van PWB)	**50** (50% van PWB)

(*) deeltijds werd berekend als minder dan 22uren voor leerkrachten en minder dan 32uren per week voor paramedici
Bron: AgOD/ op basis van door de netten verstrekte informatie

Tabel 3.7: Personeelskenmerken van de buo-PWB-scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs

Idnr	Totaal aantal person. (koppen)	Totaal aantal uitge-stuurd (GON, GON-ASS, ION, PWB) (koppen)	Aantal PWB (koppen)	Aantal combi. PWB met andere opdrach-ten	Aantal deeltijds PWB (koppen) (*)	Aantal mannen PWB (koppen)	Leeftijd PWB Gemidd. (min – max)	Anciënni-teit PWB Gemidd. (min – max)	Aantal PWB: LKR (koppen)	Aantal PWB: PARA (koppen)
11	33	7	7	1	7	0	37,7 (22-48)	9,9 (0-20)	5	2
12	49	6	4	0	3	0	24,8 (21-29)	2,5 (0-7)	3	1
13	42	5	3	1	1	1	34,0 (26-41)	6,3 (2-8)	2	1
14	53	4	4	0	2	0	36,3 (32-38)	11,5 (5-16)	2	2
15	87	5	5	0	2	1	37,4 (23-56)	14,4 (0-30)	3	2
16	52	4	4	2	2	0	28,8 (23-40)	3,3 (0-9)	2	2
17	82	19	14	2	5	4	32,5 (22-56)	6,8 (0-23)	11	3
18	146	56	3	0	1	0	31,0 (23-38)	5,3 (0-14)	2	1
19	75	12	9	0	8	0	40,3 (21-57)	14,7 (0-32)	6	3
TOT	**619**	**118** (19% van totaal)	**53** (45% van uitgestuurd)	**6** (11% van PWB)	**31** (58% van PWB)	**6** (11% van PWB)	**33,6 (21-57)**	**8,3 (0-32)**	**36** (68% van PWB)	**17** (32% van PWB)

(*) deeltijds werd berekend als minder dan 22uren voor leerkrachten en minder dan 32uren per week voor paramedici

Bron: AgOD*i* op basis van door de netten verstrekte informatie

Tabel 3.8: Personeelskenmerken van de buo-PWB-scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs

Idnr	Totaal aantal person. (koppen)	Totaal aantal uitge-stuurd (GON, GON-ASS, ION, PWB) (koppen)	Aantal PWB (koppen)	Aantal combi. PWB met andere opdrach-ten	Aantal deeltijd PWB (koppen) (*)	Aantal mannen PWB (koppen)	Spreiding leeftijd PWB (min-max)	Spreiding anciënni-teit PWB (min-max)	Aantal PWB: LKR (koppen)	Aantal PWB: PARA (koppen)
20	53	16	9	0	4	2	36,8 (22-53)	12 (0-31)	5	4
21	43	12	9	0	5	0	28,3 (22-43)	5,6 (0-20)	6	3
22	48	14	7	1	2	0	33,4 (23-55)	9,6 (1-30)	4	3
23	49	21	12	0	4	0	27,4 (21-43)	3,8 (0-9)	9	3
24	36	9	9	0	5	2	31,8 (23-51)	7,3 (0-28)	6	3

25	116	52	10	3	6	0	35,6 (29-45)	9,5 (2-22)	5	5
26	52	9	8	0	2	0	27,0 (23-45)	1,5 (0-12)	6	2
27	81	22	8	0	3	0	28,6 (22-43)	4,4 (0-19)	7	1
28	110	18	6	1	1	1	34,8 (32-39)	11,5 (9-16)	5	1
29	101	16	8	1	1	1	29,8 (25-35)	6,6 (1-11)	5	3
30	134	14	9	1	4	0	38,2 (25-53)	11,3 (0-31)	5	4
TOT	**823**	**203** (25% van totaal)	**95** (47% van uitgestuurd)	**7** (7% van PWB)	**36** (38% van PWB)	**6** (6% van PWB)	**32,0 (21-55)**	**7,6 (0-31)**	**63** (66% van PWB)	**32** (34% van PWB)

(*) deeltijds werd berekend als minder dan 22uren voor leraren en minder dan 32uren per week voor paramedici
Bron: AgOD/ op basis van door de netten verstrekte informatie

Van die uitgestuurde personeelsleden heeft een derde tot 100% een opdracht in het kader van de pre-waarborgregeling. Gemiddeld gaat het om zo'n 43% van de uitgestuurde personeelsleden. Combinaties van opdrachten pre-waarborg en GON, ION of GON-ASS komen voor maar zijn eerder uitzonderlijk (7% in het vrij gesubsidieerd onderwijs, 10% in het gemeenschapsonderwijs en 11% in het officieel gesubsidieerd onderwijs). Voor heel wat teamleden, vooral paramedici, is de pre-waarborgopdracht een deeltijdse opdracht (31% in het officieel gesubsidieerd onderwijs tot 60% in het gemeenschapsonderwijs).

In het gemeenschapsonderwijs is de spreiding van de pre-waarborgondersteuners over de categorieën leerkrachten en paramedici gelijk verdeeld, zowel op niveau van de individuele deelnemende scholen als op niveau van het net. In de andere netten en hun scholen gaat het veeleer om een verhouding van twee derde (leerkrachten) op een derde (paramedici).

De teams zijn in alle scholen van alle netten gemixt qua leeftijd en anciënniteit. De teams van het gemeenschapsonderwijs hebben gemiddeld de hoogste anciënniteit en leeftijd (respectievelijk 10,2 en 36,5 jaar). We vinden hier echter ook het jongste team: gemiddeld 24,8 jaar met 2,5 jaar anciënniteit. In elk net zijn er telkens twee teams met gemiddeld minder dan vijf jaar anciënniteit in het onderwijs. Het team met gemiddeld het minste aantal dienstjaren in het onderwijs op de teller (1,5) is gemiddeld 27 jaar. Het maximaal gemiddeld aantal jaren anciënniteit in de teams bedraagt 15.

3.2 Profiel van de betrokken bao-scholen

In totaal worden er 251 van de 2.392[15] scholen gewoon basisonderwijs ondersteund via de pre-waarborgregeling. Het aantal scholen in de tabel betreft het aantal instellingen met een uniek instellingsnummer. Vaak is het zo dat van deze instellingen verschillende vestigingsplaatsen in de ondersteuning betrokken zijn. De verschillen tussen de netten hebben te maken met verschillen in ondersteuningsmodel alsook in capaciteit van de ondersteuningsteams.

Tabel 3.9: Verdeling van de ondersteunde scholen volgens net

Net	Aantal scholen
Gemeenschapsonderwijs	145
Officieel gesubsidieerd onderwijs	34
Vrij gesubsidieerd onderwijs	72
Totaal	**251**

Bron: Input van de onderwijsnetten

In het gemeenschapsonderwijs kunnen in alle gewone basisscholen van een scholengemeenschap waarvan een buo-school participeerde in de pre-waarborgregeling ondersteuningsvragen stellen aan het ondersteuningsteam. Bij het officieel en het vrij gesubsidieerd onderwijs werd bij de start van het PWB-project een systeem van kandidaatstelling uitgewerkt en werd in een beperkter aantal scholen met de pre-waarborgondersteuning geëxperimenteerd. Van de 145 GO!-instellingen zijn er 7 middenscholen.

Tabel 3.10: Verdeling van de ondersteunde scholen over de provincies, volgens net

Provincie	Aantal scholen in provincie	Aantal scholen per net		
		Gemeenschaps-onderwijs	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Antwerpen	58	46	6	6 (*)
Limburg	43	20	3	22
Oost-Vlaanderen	53	25	8	19
Vlaams-Brabant	44	29	10	8
West-Vlaanderen	49	25	4	17
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	3	0	3	0
Totaal	**251**	**145**	**34**	**72**

(*) Deze scholen zijn in feite gesitueerd in de regio Mechelen-Brussel.
Bron: Input van de onderwijsnetten

De scholen zijn grotendeels gelijk verdeeld over de provincies met de meeste in Antwerpen (58) gevolgd door Oost-Vlaanderen (53) en West-Vlaanderen (49) en de minste in Limburg (43), voorafgegaan door Vlaams-Brabant (44).

[15] Statistisch Jaarboek 2014-2015.

Een klein derde van de ondersteunde scholen is gelegen in een centrumstad.

Tabel 3.11: Ondersteunde scholen: ligging in een centrumstad, of niet

	Totaal	
Centrumstad	71	28%
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	3	1%
Geen centrumstad	177	71%
Totaal	**251**	**100%**

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

Tabel 3.12: Ondersteunde scholen volgens schoolgrootte (aantal leerlingen)

Aantal leerlingen	Totaal		Gemeenschaps-onderwijs		Officieel gesubsidieerd onderwijs		Vrij gesubsidieerd onderwijs	
-100	15	6%	12	8%	0	0%	3	4%
100-199	60	24%	38	26%	5	15%	17	23%
200-299	71	28%	43	30%	13	38%	15	21%
300-399	56	22%	26	18%	11	32%	19	27%
400-499	32	13%	14	10%	5	15%	13	18%
500+	17	7%	12	8%	0	0%	5	7%
Totaal	**251**	**100%**	**145**	**100%**	**34**	**100%**	**72**	**100%**

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

Bij de ondersteunde scholen zijn enkele kleine (minder dan 100 leerlingen) en enkele (hele) grote (meer dan 400 leerlingen). De meeste kleine scholen behoren tot het gemeenschapsonderwijs en het vrij gesubsidieerd onderwijs. Grote scholen die door de pre-waarborgregeling ondersteund worden zijn er verhoudingsgewijze meer in het officieel gesubsidieerd en het vrij gesubsidieerd onderwijs.

Tabel 3.13: Ondersteunde scholen volgens thuistaal leerlingen

% leerlingen met thuistaal niet NL	Totaal		Gemeenschaps-onderwijs		Officieel gesubsidieerd onderwijs		Vrij gesubsidieerd onderwijs	
0-10	**97**	**39%**	46	32%	18	53%	33	45%
11-20	**48**	**19%**	34	23%	4	12%	10	14%
21-30	**34**	**14%**	21	15%	3	9%	10	14%
31-40	**26**	**10%**	18	12%	1	3%	7	10%
41-50	**23**	**9%**	15	10%	1	3%	7	10%
51+	**23**	**9%**	11	8%	7	20%	5	7%
Totaal	**251**	**100%**	**145**	**100%**	**34**	**100%**	**72**	**100%**

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

De meeste scholen hebben een beperkt aantal anderstaligen (0-10). Verhoudingsgewijze hebben meer ondersteunde scholen uit het gemeenschapsonderwijs tot 20% anderstalige leerlingen. Maar vooral in de scholen van het officieel gesubsidieerd vinden we meer scholen met meer dan 50% anderstaligen, met name gelegen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de rand rond Brussel.

Tabel 3.14: Ondersteunde scholen volgens aantal leerlingen met een moeder met een laag opleidingsniveau

% leerlingen met laaggeschoolde moeder	Totaal		Gemeenschaps-onderwijs		Officieel gesubsidieerd onderwijs		Vrij gesubsidieerd onderwijs	
0-10	43	17%	15	10%	9	26%	19	27%
11-20	65	25%	27	18%	12	35%	26	35%
21-30	48	20%	33	23%	4	12%	11	16%
31-40	40	16%	33	23%	4	12%	3	4%
41-50	25	10%	18	12%	1	3%	6	8%
50+	30	12%	19	13%	4	12%	7	10%
Totaal	251	100%	145	100%	34	100%	72	100%

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

Ondersteunde scholen uit het gemeenschapsonderwijsonderwijs tellen, in verhouding tot deze van het officieel en het vrij gesubsidieerd onderwijs leerlingen, substantieel meer leerlingen met een laaggeschoolde moeder.

Tabel 3.15: Ondersteunde scholen volgens aantal SES-leerlingen

% SES-leerlingen	Totaal		Gemeenschaps-onderwijs		Officieel gesubsidieerd onderwijs		Vrij gesubsidieerd onderwijs	
10-25	48	19%	12	8%	15	44%	21	28%
26-50	102	41%	59	41%	10	29%	33	46%
51-75	64	25%	53	36%	2	6%	9	13%
76-99	37	15%	21	15%	7	21%	9	13%
Totaal	251	100%	145	100%	34	100%	72	100%

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

Hetzelfde patroon valt op als we kijken naar de globale sociaal-economische status van de leerlingenpopulatie, al tikken in enkele scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs merkelijk meer leerlingen aan omwille van de thuistaal.

Tabel 3.16: Ondersteunde scholen volgens aantal leerlingen GON, ION en TOAH

		Totaal (N=251)	Gemeenschaps-Onderwijs (N=145)	Officieel gesubsidieerd onderwijs (N=34)	Vrij gesubsidieerd onderwijs (N=72)
GON	Aantal scholen	217 (87%)	121 (83%)	30 (88%)	66 (92%)
	Aantal leerlingen	77	460	85	232
	Gemiddelde	3,58	3,8	2,8	3,51
ION	Aantal scholen	98 (39%)	97 (67%)	1 (0,03%)	0 (0%)
	Aantal leerlingen	146	145	1	0
	Gemiddelde	1,49	1,49	1	0
TOAH	Aantal scholen	4 (0,02%)	3 (0,02%)	0 (0%)	1 (0,01%)
	Aantal leerlingen	6	5	0	1
	Gemiddelde	1,5	1,67	0	1

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

De overgrote meerderheid van de deelnemende bao-scholen heeft één of meer leerlingen die GON-begeleiding ontvangen. Gemiddeld gaat het om een 3-tal leerlingen per school. ION-begeleiding is er vooral in de deelnemende basisscholen van het gemeenschapsonderwijs (met een gemiddelde van 1,5 leerling per school). Tijdelijk onderwijs aan huis komt eerder uitzonderlijk voor op de deelnemende scholen.

3.3. Profiel van de PWB-ondersteuners

Op basis van de koppeling van data uit de administratieve databanken en de verstrekte informatie over PWB-ondersteuners door de netten kunnen we 249 uitgestuurde PWB-ondersteuners identificeren,[16] waaronder 149 (60%) leraren en 100 (40%) paramedici. Deze verhouding werd vooraf bepaald door de toekenning van uren paramedici en lestijden leraar ASV. De vrijgekomen middelen waren goed voor 190 VTE. Bij de profielschets van de deelnemende buo-scholen merkten we reeds een aanzienlijke deeltijdse tewerkstelling in het kader van de pre-waarborgregeling. Dit wordt bevestigd in de analyse van de administratieve data van de identificeerbare PWB-ondersteuners. Het deeltijdse karakter van een deel van de PWB-ondersteuners kan verwijzen naar deeltijdse tewerkstelling, dan wel naar een combinatie van een PWB- en een andere opdracht, of een tijdelijke tewerkstelling in het kader van een PWB-opdracht (personeelsleden die niet gedurende een volledig jaar als PWB-ondersteuner tewerkgesteld werden, werden op jaarbasis als deeltijds aangerekend, ook al oefenden ze hun opdracht gedurende een bepaalde periode voltijds uit). Er vonden daarnaast ook vervangingen van PWB-ondersteuners plaats.

PWB-ondersteuners, zowel leerkrachten als paramedici, worden vaker dan andere uitgestuurde personeelsleden voltijds ingezet (68% t.o.v. 54% bij de leerkrachten, 19% t.o.v. 6% bij de paramedici). Toch werkt een aanzienlijk deel van de PWB-ondersteuners deeltijds (32% van de leerkrachten, 81% van de paramedici).

Tabel 3.17: Inzet in uren van PWB-ondersteuners in het kader van de pre-waarborgregeling

	Alle uitgestuurde personeelsleden buo		PWB-ondersteuners	
	Aantal	Procent	Aantal	Procent
Leerkrachten	**313**	**53%**	**149**	**60%**
22u	169	54%	102	68%
Minder dan 22u	144	46%	47	32%
1-11u	112		30	
12-21u	32		14	
Paramedici	**277**	**47%**	**100**	**40%**
32u of meer	16	6%	19	19%
Minder dan 32u	261	94%	81	81%
1-20u	89		49	
21-31u	172		32	

Bron: AgOD/ op basis van door de netten verstrekte informatie

[16] Telling op 20 juni 2016.

Het dient opgemerkt dat in het vrij gesubsidieerd onderwijs Katholiek Onderwijs Vlaanderen er bewust voor gekozen heeft om co-teachers voor hun volledige opdracht in te zetten in de ondersteunde bao-scholen. Ze konden aldus 22 uur in 1 klas of 11 uur in 2 klassen per bao-school worden ingeschakeld.

Van de 249 PWB-ondersteuners zijn er 22 mannen (9%). Met uitzondering van 1 psycholoog zijn dit allemaal onderwijzers ASV (91%).

Tabel 3.18: PWB-ondersteuners (koppen) volgens ambt

Ambt	Aantal	Geslacht	
		Man	Vrouw
Leraar ASV	149 60%	21 9% 95%	128 91% 56%
Paramedisch, sociaal, psychologisch personeel	100 40%	1 1% 5%	99 99% 44%
- Logopedist	52	0	52
- Orthopedagoog	20	0	20
- Kinesitherapeut	13	0	13
- Psycholoog	8	1	7
- Ergotherapeut	6	0	6
- Maatschappelijk werker	1	0	1
Totaal	**249**	**22**	**227**

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

De leeftijd van de PWB-ondersteuners ligt tussen 21 en 57 jaar. De grootste groep is tussen 26 en 46 jaar, met de meerderheid tussen 26 en 35 jaar. De gemiddelde leeftijd van de PWB-ondersteuners was op 1 september 2015 34,4 jaar. Uitgesplitst naar personeelscategorieën was dit 34,9 jaar voor de categorie leerkrachten en 33,5 jaar voor de paramedici.

Tabel 3.19: PWB-ondersteuners volgens leeftijd

Leeftijd	Aantal	Procent
-25	47	19%
26-35	100	40%
36-45	68	27%
46-55	30	12%
55+	4	2%
Totaal	**249**	**100%**

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

Een vijfde van de paramedici had op 1 september 2015 0 jaar anciënniteit in het onderwijs[17]. Eveneens een goed vijfde van alle personeelsleden die als PWB-ondersteuner uitgestuurd werden had op 1 september 2015 1 jaar anciënniteit in het onderwijs. De gemiddelde anciënniteit in het onderwijs bedroeg 9 jaar. Uitgesplitst naar personeelscategorieën was dit 10,3 voor leerkrachten en 7 jaar voor paramedici.

[17] Anciënniteit in multifunctionele centra of revalidatiecentra werd hierin niet meegerekend.

Tabel 3.20: PWB-ondersteuners volgens anciënniteit in het onderwijs

Anciënniteit in het onderwijs	Totaal		Leerkrachten		Paramedici	
0	34	14%	14	9%	20	20%
1-3	54	22%	33	23%	21	21%
4-11	84	34%	45	30%	39	39%
12-21	48	19%	35	23%	13	13%
22-32	29	11%	22	15%	7	7%
Totaal	**249**	**100%**	**149**	**100%**	**100**	**100%**

Bron: AgOD/ op basis van input van de onderwijsnetten

3.4 Profiel van de ondersteunde leerkrachten

Het voltallige bestuurlijk en onderwijzend personeel in de ondersteunde bao-scholen is overwegend vrouwelijk, omvat iets meer vastbenoemde dan tijdelijke leerkrachten en is overwegend jonger dan 45 jaar.

Op basis van de door de onderwijsnetten verstrekte informatie en de koppeling hiervan aan de administratieve databanken, kan een profiel van de in de klas ondersteunde leerkrachten worden geschetst.[18]

Het profiel van de 'in de klas' ondersteunde leerkrachten komt in grote lijnen overeen met dat van de voltallige leerkrachtenteams (zie tabel 3.21). Er zijn iets meer vrouwen bij en meer 26-35-jarigen, wat zich ook vertaalt in een grotere vertegenwoordiging van de groep met 12 tot 21 jaar anciënniteit in het onderwijs. De jongste groep leerkrachten in de laagste anciënniteitscategorie is dan weer minder vertegenwoordigd in de groep van 'in de klas' ondersteunde leerkrachten. De gemiddelde leeftijd van de in de klas ondersteunde leerkrachten bedroeg op 1 september 2015 37,8 jaar, de gemiddelde anciënniteit in het onderwijs was 13,9 jaar.

Tabel 3.21: Kenmerken van de leerkrachten in de ondersteunde scholen

Kenmerk		Totaal van de leerkrachten		In de klas ondersteunde leerkrachten	
Geslacht	Man	1625	**16%**	60	**8%**
	Vrouw	8553	**84%**	670	**92%**
Statuut	Vastbenoemd	5817	**57%**	439	**60%**
	Tijdelijk	4361	**43%**	152	**21%**
	Combi	-	**-**	139	**19%**

[18] Het betreft een gedeeltelijk profiel, omdat (1) niet van alle betrokken leerkrachten de personeelsnummers werden doorgegeven en (2) in het gemeenschapsonderwijs ook met volledige teams wordt gewerkt, terwijl hier enkel de leerkrachten zijn opgenomen die ondersteuning in de klas hebben gekregen. Bovendien werkt het gemeenschapsonderwijs met een vorm van ambulante ondersteuning waarbij er in de loop van het schooljaar telkens nieuwe en bijkomende ondersteuningsvragen kunnen gesteld worden. De lijst van betrokken leerkrachten werd ons reeds in februari 2016 door de netten bezorgd.

Leeftijd	20-25	1984	**20%**	84	**12%**
	26-35	3149	**31%**	251	**34%**
	36-45	2468	**24%**	225	**31%**
	46-55	1792	**18%**	140	**19%**
	55+	737	**7%**	30	**4%**
Anciënniteit	0 jaar	1831	**17%**	37	**5%**
	1-3 jaar	1411	**13%**	84	**12%**
	4-11 jaar	2738	**25%**	199	**27%**
	12-21 jaar	2659	**24%**	251	**34%**
	22 jaar en meer	2243	**21%**	159	**22%**

Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

De 'in de klas' ondersteunde leerkrachten staan in de betrokken scholen van het gemeenschapsonderwijs eerder voor kleutergroepen en in de eerste graad van het lager onderwijs, terwijl ze in het officieel gesubsidieerd en het vrij gesubsidieerd onderwijs eerder in de eerste en de tweede graad van het lager onderwijs staan. Over het algemeen situeert de ondersteuning zich dus voornamelijk bij de jongste leeftijdsgroepen van leerlingen.[19] In welke klasgroep er ondersteuning wordt geboden is afhankelijk van de geëxpliciteerde noden (specifieke onderwijsbehoeften bij leerlingen en ondersteuningsvragen op leerkrachtniveau), maar ook van de beschikbare expertise (bv. niet in alle teams zijn er ook kleuteronderwijzers).

Tabel 3.22: Klasgroepen van de in de klas ondersteunde leerkrachten

	Gemeenschapsonderwijs		Officieel gesubsidieerd onderwijs		Vrij gesubsidieerd onderwijs	
Kleuters	113	25%	39	17%	29	22%
1ste graad lager	112	25%	75	34%	47	36%
2de graad lager	82	18%	66	30%	37	29%
3de graad lager	57	13%	25	11%	11	8%
Zorg	68	15%	12	5%	0	0%
Andere (*)	19	4%	7	3%	6	5%
Totaal	**451**	**100%**	**224**	**100%**	**130**	**100%**

(*) Andere = les godsdienst, les WO, les taal, AN. In het GO! en het VGO werden in deze categorie ook respectievelijk 11 en 6 niet nader door de scholen gedefinieerde klassen mee genomen.
Bron: AgOD*i* op basis van input van de onderwijsnetten

Gegeven de verschillende manieren waarop de pre-waarborgregeling werd geïmplementeerd in de verschillende netten kan op de vraag over het aantal uren inzet van ondersteuners in een bepaalde klas geen algemeen antwoord gegeven worden. In het vrij gesubsidieerd onderwijs werden de uitgestuurde buo-personeelsleden telkens voltijds (22u) of halftijds (11u) als co-teacher in de klas ingezet. Halftijdse inzet in één klas liet toe dat een voltijdse co-teacher in één school in twee verschillende klassen werd ingeschakeld. In de andere netten kon de ondersteuner op verschillende manieren en met een verschillende intensiteit worden ingezet. In sommige scholen werd de ondersteuning ook

[19] Niet in alle scholen wordt er met dezelfde indeling van kleuterklassen gewerkt, vandaar de keuze om de groep kleuters samen te nemen in deze tabel. In sommige scholen wordt met graadklassen gewerkt in de lagere school, vandaar de keuze om in de tabel graden te presenteren in plaats van leerjaren.

themagebonden op teamniveau of zelfs op niveau van een scholengemeenschap georganiseerd. Hier gebeurt de ondersteuning niet (volledig) in de klas, maar worden vorming, intervisie en lerende gemeenschappen georganiseerd.

HOOFDSTUK 4: DE PRE-WAARBORGREGELING IN DE PRAKTIJK

4.1 Inleiding

Met het doelstellingenkader van de pre-waarborgregeling gaf de stuurgroep enkel een algemeen kader mee. De concrete uitwerking werd overgelaten aan de netten en de betrokken scholen en personeelsleden. In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de wijze waarop de pre-waarborgregeling in de praktijk vorm krijgt. Paragraaf 4.2 beschrijft de uitrol van de pre-waarborgregeling van netniveau tot op de klasvloer. Paragraaf 4.3 zoomt in op de randvoorwaarden voor een effectieve ondersteuning, zoals ze naar voren komen uit de analyse van de getuigenissen van faciliterende en belemmerende factoren en processen in de interviews, groepsgesprekken en mailboxreacties. Paragraaf 4.4 geeft een indicatie van de mate waarin ondersteuners en leerkrachten zich handelingsbekwaam voelen en welke evolutie ze op dit vlak in de loop van het pre-waarborgproject hebben ervaren.

Aldus beantwoorden we in dit hoofdstuk onderzoeksvragen 2, 3 en 4:

- OV2: Hoe wordt de pre-waarborgregeling in de verschillende netten concreet georganiseerd en opgevolgd? Op welk soort ondersteuning kunnen de uitgestuurde personeelsleden buitengewoon basisonderwijs rekenen?
- OV3: Op welke wijze wordt de pre-waarborgregeling in de Vlaamse scholen concreet toegepast ter verhoging van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten gewoon basisonderwijs in het verstrekken van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (wie, wat, wanneer, hoe)? Wat zijn faciliterende en belemmerende factoren en processen?
- OV4: Hoe wordt de pre-waarborgregeling ervaren door de betrokken actoren (zowel leerkrachten en schoolleiders gewoon en buitengewoon onderwijs als uitgestuurde personeelsleden buitengewoon onderwijs? Welke leerervaringen heeft men? Is hierin een evolutie?

Bij de beschrijving van de ervaringen wordt erop toe gezien dat zowel positieve als negatieve ervaringen aan bod komen. In de tekst worden uitspraken weergegeven van gesprekspartners uit de groepsgesprekken of respondenten in de mailbox. Tenzij anders aangegeven in de tekst gaat het over uitspraken die illustratief zijn voor de algemene perceptie die bij een geleding van respondenten naar boven kwam. Gezien de verschillende positie van betrokkenen uit het gewoon en het buitengewoon onderwijs (ontvanger versus aanbieder van ondersteuning) wordt aangegeven of een uitspraak afkomstig is van een personeelslid uit het gewoon dan wel uit het buitengewoon onderwijs. Gegeven de verschillende ondersteuningsmodellen wordt, waar relevant, ook aangegeven met welk ondersteuningsmodel de respondent ervaring heeft.

4.2 De uitrol van de pre-waarborgregeling in de verschillende netten

4.2.1 Ondersteuningsmodellen

Het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, OVSG en Katholiek Onderwijs Vlaanderen hebben de verantwoordelijkheid opgenomen voor de concrete implementatie van de pre-waarborgregeling op het terrein. De **ondersteuning** werd **binnen de netten** georganiseerd, wat betekent dat PWB-ondersteuners ondersteuning op de klasvloer bieden aan scholen uit het gewoon basisonderwijs van het eigen net.

De ondersteuning die in het kader van pre-waarborgregeling wordt geboden, neemt **verschillende vormen** aan. De gemeenschappelijke doelstelling van 'samen sterker werken' is leerkrachten gewoon basisonderwijs op de klasvloer te ondersteunen in hun dagdagelijks werk met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit 'samen sterker werken' op de klasvloer neemt in de praktijk evenwel verschillende vormen aan. Twee uitersten daarbij zijn het **co-teaching model** enerzijds en het model van een **ambulant ondersteuningsteam** anderzijds.

Figuur 4.1: Schematisch overzicht van de kenmerken van gebruikte ondersteunings-modellen

Co-teaching	⟷	**Ambulante ondersteuning**
Ondersteuning op individueel niveau	⟷	**Ondersteuning op teamniveau**
Ondersteuning van 1 leerkracht	⟷	**Ondersteuning van meerdere leerkrachten**
In de klas	⟷	**Uit de klas**
Ook leerlinggericht	⟷	**Niet leerlinggericht**
Sequentieel	⟷	**Simultaan**
Binnen 1 school	⟷	**Voor meerdere scholen**
Een heel schooljaar	⟷	**Kortlopend**
1 ondersteuner	⟷	**Ondersteuningsteam**

Elk van deze modellen kent **verschillende varianten**. Zo kan het co-teachingmodel inhouden dat een co-teacher gedurende een heel schooljaar samen met de klasleerkracht voor de klas staat. Meer flexibele invullingen laten ook toe dat in dezelfde school co-teaching in meerdere klassen (simultaan of sequentieel) wordt georganiseerd, al dan niet gecombineerd met de mogelijkheid om daarnaast ook in te spelen op vragen van klasleerkrachten zonder co-teacher. Een andere vorm is dat een ondersteuner gedurende enkele uren in meerdere scholen in een of meer klassen als co-teacher functioneert. Collegiale coaching door leden van een ondersteuningsteam kan kort- of langdurend zijn. Ze kan door een of meerdere personen in teamverband worden geboden, kan betrekking hebben op één specifieke ondersteuningsvraag (bv. omgaan met een agressieve leerling) of een ruimere thematiek behelzen (bv. omgaan met kinderen met gedragsproblemen). Er kan 1 leerkracht in betrokken zijn, maar het kan ook zijn dat een heel schoolteam of zelfs de scholengemeenschap wordt betrokken.

Deze verscheidenheid aan ondersteuningsmodellen komt **in de verschillende netten in verschillende mate** voor. Het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap koos overtuigd voor het model van ambulante dienstverlening op niveau van de scholengemeenschappen. Katholiek Onderwijs Vlaanderen, koos bij aanvang voor het model van co-teaching waarbij één co-teacher gedurende een heel schooljaar in één school samen met de klasleerkracht voor één of twee klassen staat. Dit werd in de loop van het schooljaar enigszins losgelaten waardoor ook flexibeler invullingen mogelijk werden. In het officieel gesubsidieerd onderwijs liet OVSG van bij het begin verschillende modellen toe naargelang de noden en de context. Een buo-directeur voegde daaraan toe dat de ondersteuning in verschillende fasen meer of minder intensief kan zijn.

4.2.2 Coördinatie, aansturing en opvolging

De implementatie van de pre-waarborgregeling wordt in de drie netten op verschillende manieren aangestuurd en opgevolgd. In het **GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap** wordt een grote autonomie gegeven aan de scholengemeenschappen. Op centraal niveau werd het kader mee gegeven dat werd goedgekeurd door de netgebonden PWB-commissie. Het kader behelst volgende principes:

- leerkrachtgerichte ondersteuning op de klasvloer,
- de leervraag moet vanuit de leerkracht zelf komen,
- zoveel mogelijk leraren moeten bereikt worden.

Het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap heeft 2 PBD-medewerkers gedeeltelijk belast met de coördinatie van de pre-waarborgregeling. Op centraal niveau werd een sollicitatieprocedure uitgewerkt voor de uit te sturen personeelsleden, alsook een aanbod

van vorming (cf. infra). De coördinatoren bewaken de naleving van de principes uit het algemene kader en ondersteunen de scholengemeenschappen, indien nodig, bij de concrete implementatie.

De buo-scholen zijn administratief verantwoordelijk voor de uitgestuurde personeelsleden, maar de coördinatie en aansturing gebeurt op het niveau van de scholengemeenschap. Meestal heeft de directeur-coördinator (dico) dit opgenomen, in sommige gevallen een pedagogisch coördinator, een overkoepelend zorgcoördinator of in één geval een daartoe aangezocht teamlid. De pre-waarborgondersteuners werkten als team (M-team) de begeleidingsaanpak uit, ondersteund door respectievelijk de dico, de pedagogisch coördinator, de overkoepelend zorgcoördinator of de extra aangetrokken coördinator voor de pre-waarborgregeling.

In het **officieel gesubsidieerd onderwijs** kent OVSG een grote autonomie toe aan de buo-scholen van waaruit de teams van ondersteuners worden uitgestuurd en opgevolgd. OVSG geeft en bewaakt het kader en stuurt op doelen en visie. Voor OVSG gaat het om:

- leerkrachtgerichte ondersteuning op de klasvloer,
- die weliswaar vertrekt vanuit leerkrachtnoden die geformuleerd worden ten aanzien van het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar ten goede komt van alle leerlingen in het gewoon onderwijs,
- en waarbij handelingsplanning als kader en richtinggevende structuur wordt gebruikt.

OVSG vertrekt daarbij vanuit de volgende basisideeën:

- respect voor een autonome invulling door de betrokken scholen;
- documenteren en rapporteren vanuit een gelijkgericht systeem;
- aanreiken van ondersteunende vorming 'kennis' en 'vaardigheden' voor dienstverlenende personeelsleden;
- netwerk- en coachingsondersteuning voor de dienstverlenende personeelsleden.

Op overkoepelend niveau zijn in OVSG vier personen betrokken bij de uitrol van de pre-waarborgregeling, zei het op verschillende wijze en met een verschillende intensiteit. Eén persoon coördineert het zorgoverleg van waaruit de pre-waarborgondersteuning aangestuurd werd (naast andere M- en zorggerelateerde begeleiding), één halftijdse procescoach van alle zorg- en competentiebegeleiders was ook partieel betrokken bij de pre-waarborgregeling, net zoals de niveaucoördinator van de PBD basisonderwijs en de directeur van de PBD algemeen die het geheel van het niveauoverstijgend zorgoverleg superviseert en vanuit die hoedanigheid ook betrokken werd bij de pre-waarborgregeling. Immers, in het officieel gesubsidieerd onderwijs werd de ondersteuning en begeleiding van het pre-waarborgproject gedragen en gevolgd door de hele PBD van OVSG. Competentiebegeleiders en reguliere begeleiders werden nauw betrokken bij de voortgang

van het project en ingeschakeld bij lokale problemen of vragen. Dit coördinatieteam verzorgt de algemene communicatie over het pre-waarborgproject, bewaakt de algemene beginselen en doelen en ondersteunt de uitgestuurde personeelsleden bij de concrete implementatie van de prewaarborgprojecten en de vrijwaring van hun mandaat op de bao-school. Het team heeft vorming, netwerkbijeenkomsten en intervisiemomenten uitgewerkt voor de ondersteuners die in het kader van de pre-waarborgregeling werden uitgestuurd, waarbij de eigen teamleden en competentiebegeleiders uit de nauw bij het pre-waarborgproject betrokken pedagogische begeleidingsdienst werden ingeschakeld (cf. infra).

In het **vrij gesubsidieerd onderwijs** werd op niveau van de netgebonden commissie de keuze gemaakt voor co-teaching als ondersteuningsvorm, op advies van de netgebonden verantwoordelijken die binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen de implementatie van de pre-waarborgregeling coördineren. Personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs worden als co-teacher ingezet om samen met de klasleerkrachten te werken aan een inclusievere klas en om redelijke aanpassingen te helpen uitwerken en toepassen. Katholiek Onderwijs Vlaanderen hanteert volgende principes:

- Substantiële leerkrachtgerichte ondersteuning op de klasvloer door co-teaching. Geen versnipperde inzet of ambulante ondersteuning.
- Gezamenlijke verantwoordelijkheid en gelijkwaardigheid van co-teachers en klasleerkrachten.
- De co-teachers gaan deel uit maken van het team van de school gewoon basisonderwijs.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen werkte met een gecentraliseerd systeem van coördinatie, aansturing en opvolging. Vlaanderen werd onderverdeeld in vier regio's. Er werd 1 projectleider aangesteld die ook voor 1 regio als regiocoördinator optrad. Deze projectleider vormde samen met 2 extra regionale coördinatoren het projectteam (op eigen middelen van de koepel). Samen hebben ze het project uitgetekend, brieften ze de netgebonden commissie en stuurden ze het project in de regio's aan. Elke regiocoördinator was verantwoordelijk voor de communicatie met de betrokken scholen en personeelsleden, regionale informatieverstrekking, kennisdeling, uitwisseling en overleg. De informatieverstrekking bij aanvang van het project beperkte zich niet tot de directies van het buo. Ook de directies bao, de zorgcoördinatoren en de geselecteerde co-teachers kregen op regionaal niveau dezelfde informatie van de regiocoördinatoren, net als 11 competentiebegeleiders die de groepen van co-teachers, die per buo-school worden uitgestuurd, intensief begeleiden en superviseren. Ook de betrokken klasleerkrachten en directies van de deelnemende bao-scholen worden door deze competentiebegeleiders ondersteund (zie verder). De competentiebegeleiders werden begeleid door de regionale coördinatoren en kregen ook zelf verder vorming. In dat laatste geval namen de regionale coördinatoren of de buo-directies het pilootoverleg over. Samen met de competentie-

begeleiders organiseerde het projectteam de vorming van de betrokken personeelsleden, bewaakte de principes en intervenieerde waar nodig.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft haar deelnemende scholen ook een engagementsverklaring laten ondertekenen. Daarin zijn afspraken opgenomen over de vorming/begeleiding van de co-teachers en de klasleerkrachten, de prestatieregeling van de co-teachers, het feit dat co-teachers niet mogen ingezet worden voor vervangingen, de keuze voor co-teaching als ondersteuningsvorm en de organisatie van verplicht overleg tussen de co-teacher en de klasleerkracht. De regiocoördinatoren en projectcoördinator oefenden controle uit op de naleving van deze afspraken in opdracht van de netgebonden paritaire commissie.

De netgebonden coördinatoren van het officieel en vrij gesubsidieerd onderwijs wezen er allen op dat ondanks de uitgebreide en uniforme communicatie en de gemaakte afspraken op netniveau over het project (in het vrij gesubsidieerd onderwijs bezegeld met een ondertekende 'engagementsverklaring' door de betrokken scholen) deelnemende bao-scholen aanvankelijk sterk geneigd bleken om co-teachers in te zetten als 'manusje-van-alles' (vervangingen, toezicht,...) of voor andere noden (bv. voor taalonderwijs of onderwijs aan leerlingen die als vluchteling in de school toekwamen,...). Competentiebegeleiders gaven aan dat *'ze zeker in het begin vaak moesten bemiddelen, langsgaan, observeren, duo-gesprekken voeren, in gesprek gaan met de directie. Om de violen gelijk te stemmen.'* Zowel directies van de gewone basisscholen als ondersteuners kwamen in het begin in een nieuwe situatie. Ten aanzien van de directies ging het om de **afbakening van de functie van de ondersteuners**. *'Wat bijvoorbeeld verduidelijkt moest worden is dat de co-teachers geen hulpje waren voor alle werk,'* zo stelde een netgebonden coördinator. De coördinatoren hebben in deze een belangrijke corrigerende rol opgenomen. Zowel ten aanzien van de directies als ten aanzien van de ondersteuners ging het om *'het blijvend in de focus zetten dat men **leerkrachtgericht** ging ondersteunen,'* zo gaf een netgebonden coördinator aan. Ze wijzen erop dat het zeer belangrijk is om een **duidelijk mandaat te geven aan PWB-ondersteuners** en dit ook op een niveau hoger in de organisatie te blijven bewaken.

4.2.3 Selectie van de scholen en uitgestuurde personeelsleden

Kort na de instelling van de pre-waarborgregeling werden er, in de loop van de maanden mei-juni 2015, door de netgebonden coördinatoren informatievergaderingen ingericht voor het **buitengewoon onderwijs**. Tijdens deze informatievergaderingen werd de pre-waarborgregeling voorgesteld. In het gemeenschapsonderwijs gebeurde dit op het niveau van de dico's van de scholengemeenschappen, in het officieel en het vrij gesubsidieerd onderwijs gebeurde dit op niveau van de directies van het buitengewoon basisonderwijs.

In het officieel en vrij gesubsidieerd onderwijs moesten buo-scholen die wensten in te stappen een kandidaatstellingsdossier indienen. Hierin moesten ze hun kandidatuur

grondig motiveren. Bij OVSG moesten de geïnteresseerde buo-scholen een uitgewerkt projectvoorstel indienen. Naast de inhoud van het projectvoorstel waren nabijheid en bestaande samenwerking belangrijke selectiecriteria. In 2 van de 9 teams zijn twee buo-scholen betrokken. Alle andere teams bestonden uit personeelsleden van 1 buo-school.

Voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen waren, naast bestaande samenwerking met het gewoon basisonderwijs, ook een dalend leerlingenaantal en het feit dat de buo-school ermee akkoord ging om personeelsleden substantieel in te zetten in de pre-waarborgregeling (dus niet slechts een paar uren) belangrijke selectiecriteria. De scholen moesten aangeven welke expertise ze in huis hadden en substantieel konden uitsturen. Deze expertise werd ingedeeld in 3 focussen: gedragsproblemen, kleuters met een verstandelijke beperking en/of gedragsproblemen en klasmanagement in klassen/groepen met veel zorgvragen. De hoofdbegeleiders en directeurs van de regio's adviseerden mee bij de selectie van de buo-scholen.

De selectie van de **gewone basisscholen** gebeurde ook in elk net op een verschillende manier. In het gemeenschapsonderwijs kunnen alle scholen uit de deelnemende scholengemeenschappen een ondersteuningsvraag stellen aan het ondersteuningsteam, het zogenaamde 'M-team'. Kort na de informatievergadering met de dico's hebben deze laatsten de informatie hierover aan de gewone bao-scholen in hun scholengemeenschap gecommuniceerd. In het officieel en vrij gesubsidieerd onderwijs zijn de buo-scholen die zich wensten kandidaat te stellen op het moment van opmaak van hun dossier met bao-scholen in contact getreden, weliswaar onder voorbehoud van goedkeuring van hun dossier. Om het experiment grotere kans op slagen te geven, stuurden de netgebonden coördinatoren van het officieel en het vrij gesubsidieerd onderwijs erop aan dat geselecteerde buo-scholen ondersteuning zouden bieden aan bao-scholen waar ze reeds mee samenwerkten.

In het officieel gesubsidieerd onderwijs werden de bao-scholen weerhouden die door de geselecteerde buo-scholen waren opgegeven. In het vrij onderwijsnet werd de selectie van de bao-scholen centraal gecoördineerd. Op 18 juni 2015 werden bao-scholen die door alle kandiderende buo-scholen opgegeven waren als scholen waar ze reeds mee samenwerkten centraal aangeschreven. Scholen die wensten in te stappen moesten voor 29 juni 2015 een dossier indienen met hun motivatie en concreet aangeven in welke klassen ze co-teachers wensten in te zetten. Ze moesten de specifieke noden/behoeften aan ondersteuning in die klassen beschrijven. Ze moesten zich kunnen vinden in de co-teachingaanpak en de afspraken die in de engagementsverklaring staan genoteerd (cf. supra).

Er nemen geen scholen van het Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO) deel aan het project. Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft weliswaar vier scholen van OKO aangeschreven waarvan er één heeft gekandideerd. Deze school had echter een samenwerkingsrelatie met een buo-school die zich uiteindelijk niet kandidaat heeft gesteld

voor het project en viel zo uit de boot. De netcoördinatoren van de PWB in het vrij gesubsidieerd onderwijs geven zelf aan dat ze in de toekomst de communicatie met de OKO-scholen via OKO willen laten verlopen, aangezien OKO voor deze scholen meer herkenbaar is dan Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

De **uitgestuurde personeelsleden** moesten in elke koepel een gemotiveerde kandidatuur indienen. In het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap werd centraal een sollicitatieronde georganiseerd. Deze eerste ronde leverde weliswaar meer dan 100 kandidaten op, maar de selectieprocedure leidde uiteindelijk niet tot een voldoende aantal medewerkers. De verdere invulling van het contingent werd overgelaten aan de buo-scholen uit de deelnemende scholengemeenschappen, hierin ondersteund door de dico's.

Dit leidde, op 1 vacature na die tot februari 2016 niet ingevuld geraakte, tot de samenstelling van de M-teams. Het opzet was om voor de scholengemeenschap een multidisciplinair ondersteuningsteam te kunnen samen stellen van gemotiveerde mensen met ervaring in het buitengewoon onderwijs. In het officieel en vrij gesubsidieerd onderwijsnet werden de personeelsleden geselecteerd door de directies van de betrokken buo-scholen. Een positieve motivatie, expertise en ervaring in het buo waren ook hier belangrijke selectiecriteria. Niet over de hele lijn kon de ambitie om te werken met personeel met voldoende ervaring worden gerealiseerd. Hier en daar heeft men in de teams kandidaten zonder of met weinig ervaring in het onderwijs aangeworven.

4.2.4 Afstemming tussen vraag en aanbod van ondersteuning

De ambulante ondersteuningsteams van het gemeenschapsonderwijs bedienen een ganse scholengemeenschap. Hier kunnen tot wel 29 scholen deel van uitmaken. Alle leerkrachten van basisscholen die zich in een scholengemeenschap bevinden waarin vanuit het buitengewoon onderwijs een M-team wordt uitgestuurd, kunnen vragen formuleren. De wijze waarop dit georganiseerd wordt verschilt van scholengemeenschap tot scholengemeenschap. Een aantal M-teams is op schoolbezoek gegaan in alle scholen van hun scholengemeenschap bij het begin van schooljaar 2015-2016. Ze hebben het project, hun werking en hun expertise voorgesteld aan de directeurs en zorgcoördinatoren, soms ook aan het voltallige schoolteam. Veelal verloopt de vraagstelling via de directies en/of zorgcoördinatoren. Bij sommige M-teams is het ook mogelijk dat leerkrachten rechtstreeks vragen stellen om de drempel zo laag mogelijk te houden. Sommige M-teams werken met 'een rode knop' op het elektronisch platform 'Smartschool' of met een emailadres waarnaar vragen kunnen gestuurd worden. De M-teams komen wekelijks of tweewekelijks samen, bekijken op teamniveau de binnengekomen vragen, zoeken uit welke expertise er nodig is en vaardigen dan een team van meestal een drietal M-teamleden af naar de school. In de school start men doorgaans met verkenning, observatie en vraagverheldering met de betrokken leerkrachten. Vervolgens wordt samen met de leerkracht of het team (indien het een vraag op niveau van het schoolteam betreft) het ondersteuningstraject uitgete-

tekend. Betreft het een begeleiding van een individuele leerkracht, dan is het de betrachting om in een volgende fase het geleerde ook op teamniveau te tillen (cf. infra). Een aantal dico's en PWB-ondersteuners uit M-teams gaven in de groepsgesprekken en in reacties via de mailbox aan dat ze met uitgewerkte sjablonen werken in de verschillende stappen van verkenning, vraagverheldering en bepaling van de doelen, uitklaren van de samenwerkingsrelatie, voortgangsrapportering, procesevaluatie en eindverslaggeving. Sommige teams werken met een contactpersoon per school, andere doen dit niet.

In het officieel gesubsidieerd onderwijs zijn de pre-waarborgondersteuners in september in overleg gegaan met directies en zorgcoördinatoren van gewone basisscholen waar hun team ter ondersteuning wordt ingezet. Per school werd een beginsituatieanalyse opgemaakt, werden de zorgwerking en de zorgbehoeften in kaart gebracht. Voor elke school werd een handelingsplan opgesteld met SMARTI[20] geformuleerde doelen en strategische acties op leerkracht- en schoolniveau. In overleg met de schooldirecties werd in sommige scholen geopteerd voor een geconcentreerde en intensieve begeleiding (co-teaching) terwijl in andere scholen geopteerd werd voor een meer versnipperde en minder intensieve begeleiding (inzet in meerdere klassen, sequentieel of simultaan). In sommige teams is 1 ondersteuner gekoppeld aan 1 (of meerdere) scholen, in andere teams werkt men steeds in teamverband.

De geselecteerde co-teachers binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs werden eind augustus gekoppeld aan geselecteerde klasleerkrachten. Deze koppeling gebeurde door de directeurs van de buo-scholen in overleg met de directeurs van de bao-scholen en de begeleiders competentieontwikkeling.

4.2.5 Vorming en ondersteuning van de uitgestuurde personeelsleden

Een van de operationele doelstellingen van de pre-waarborgregeling luidt dat de pedagogische begeleidingsdiensten de ondersteunende leerkrachten en paramedici ondersteunen in het "samen sterker werken" en dit in synergie met andere ondersteunende actoren.

Het **gemeenschapsonderwijs** heeft op centraal niveau in september en oktober 2015 nascholingen georganiseerd voor haar M-teams over de visie op leerbegeleiding en de rol van de verschillende actoren daarin, verhogen van handelingsbekwaamheid van leerkrachten, binnenklasdifferentiatie, curriculumdifferentiatie, STICORDI-maatregelen, communicatie-technieken en omgaan met weerstanden. Verdere vorming en ondersteuning werd aan de scholengemeenschappen overgelaten. Algemeen delen de ondersteuners de mening dat nascholingen en vormingen op maat van het team moeten worden aangeboden. In sommige scholengemeenschappen werden hiertoe initiatieven genomen. Een aantal ondersteuners heeft ook op eigen initiatief (en kosten) bijkomende

[20] Specifiek, meetbaar, aanvaard, realistisch, tijdsgebonden, inspirerend.

vorming gevolgd (bv. over coaching) omdat men hier bijkomend nood aan had. Ondersteuners uit het gemeenschapsonderwijs klagen aan dat er te weinig budget was voor opleiding rond coaching. Precies het samen werken met volwassen collega's is een nieuw aspect in de functie van ondersteuner en uit de data blijkt een vraag van de uitgestuurde buo-personeelsleden om daar als koepel meer op in te zetten. Naast opleidingen en professionaliseringsinitiatieven beklemtonen ze ook het belang van intervisie en kennisdeling in de teams. De organisatie hiervan werd aan de scholengemeenschappen over gelaten. Er golden vanuit het GO! geen algemene richtlijnen over de regelmaat van samenkomen en de begeleiding van de M-teams. Er worden hier opnieuw grote verschillen geobserveerd. Een ondersteuner stelde: *'eerst kwamen we tweewekelijks samen, nu wekelijks, omdat we dat zo nodig vinden. We hebben een nieuwe job en moeten die samen uitvinden.'* De mate waarin de dico open stond voor overleg, intervisie en kennisdeling binnen het ondersteuningsteam verschilde van scholengemeenschap tot scholengemeenschap.

Het pre-waarborgcoördinatieteam van het **officieel onderwijsnet** heeft een deels vraaggestuurde en deels aanbodgestuurde vorming ingericht voor de ondersteuners. Een behoefteanalyse bij deze personeelsleden leidde tot vormingen over co-teaching en coaching. Daarnaast bood men vormingen aan over zorgkaders in het gewoon basisonderwijs, het M-decreet en inclusie, differentiatie en Universal Design for Learning, co-creatie en omgaan met weerstanden. Deze vormingen werden door de leden van het coördinatieteam en door competentiebegeleiders georganiseerd. Naast deze vormingen werden vier supervisie-bijeenkomsten georganiseerd voor alle ondersteuners en drie intervisiebijeenkomsten per regio in kleinere groepen. Daarbovenop hebben ondersteuningsteams zelf bepaald of ze nog overleg planden in hun eigen team. Sommige teams kwamen wekelijks bijeen op hun buo-school, andere minder frequent of niet. Hierover werden geen centrale richtlijnen gegeven. Over het algemeen is men tevreden over de opleiding en begeleiding. *'We hebben veel opleidingen gehad, soms in grote groep, soms specifiek. Dit was zeer verrijkend.'* Enkele ondersteuners gaven tijdens de groepsgesprekken aan dat het belangrijk is dat de begeleiding van de ondersteuners gegeven wordt *'door iemand die ook voeling heeft met het gewoon onderwijs'* om te garanderen dat de tips en adviezen die worden gegeven effectief aansluiten op de context van het gewoon onderwijs. Naast opleiding en begeleiding van de ondersteuners werd ook intervisie en tussentijdse evaluatie georganiseerd in centraal georganiseerde bijeenkomsten met schoolleiders van de betrokken buo- en bao-scholen, met de zorgcoördinatoren en met de uitgestuurde personeelsleden. Het coördinatieteam heeft de uitgestuurde personeelsleden ook op maat ondersteund bij het articuleren van behoeften van leerkrachten en bij het stapsgewijze en strategisch werken naar de grote doelen van de pre-waarborgregeling.

Binnen het **vrij gesubsidieerd onderwijs** werd door Katholiek Onderwijs Vlaanderen op twee niveaus een aanbod van vorming voor de co-teachers georganiseerd: op regionaal

niveau werden er in samenwerking met vier Banaba's Buitengewoon Onderwijs en gecoördineerd door het PWB-coördinatieteam van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 5 vormingsvoormiddagen ingericht rond de volgende thema's: (1) co-teaching en handelingsgericht werken, (2) methoden van co-teaching en lesson study, (3) krachtige leeromgeving, universal design for learning, redelijke aanpassingen en waarderend coachen, (4) differentiatie en coöperatief leren, (5) omgaan met moeilijk gedrag in een inclusieve context. Ter financiering van deze vorming werd op koepelniveau afgesproken dat de deelnemende scholen hier 70 EUR uit het nascholingsbudget voor afstaan. De vormingen waren gericht naar uitgestuurde personeelsleden buo zowel als leerkrachten bao die in co-teaching werkten. Voor directies en zorgcoördinatoren die geïnteresseerd waren in de inhoud van de Banaba-vormingen werd per regio een samenvattende sessie aangeboden. Volgens de organisatoren was de belangstelling hiervoor zeer groot. Enkele co-teachers uit het katholiek onderwijs gaven aan niet onverdeeld enthousiast te zijn over de Banaba-opleidingen.

Naast de Banaba-opleidingen werden er op het niveau van de groepen van co-teachers die vanuit een specifieke buo-school uitgestuurd werden ook wekelijks, op woensdagvoormiddag, bijeenkomsten georganiseerd onder begeleiding van een competentiebegeleider. Daarin stonden supervisie, intervisie en collegiale consultatie centraal. Ook konden de opdrachten die vanuit de Banaba-vormingen aan de co-teachers werden mee gegeven verder uitgewerkt en toegespitst worden op de concrete klaspraktijk. Er werd ook intervisie georganiseerd en expertise gedeeld aan de hand van concrete casussen. Oorspronkelijk was het de bedoeling om ook een vijftal sessies met de ondersteunde klasleerkrachten te organiseren, maar dit bleek niet altijd haalbaar. De organisatie van vervangingen op woensdagvoormiddag bleek hier een grote drempel. Toch werden minstens drie bijeenkomsten met de klasleerkrachten georganiseerd, plus nog twee met het hele co-team.

Over deze wekelijkse begeleidings-, intervisie- en uitwisselingssessies van de co-teachers met de compententiebegeleiders in het katholiek onderwijs waren de bevraagde co-teachers zeer enthousiast. Zo zei een co-teacher: *'ik wil benadrukken dat de samenkomsten op woensdag met de competentiebegeleider de kracht is van het project: kruisbestuiving tussen elkaar, vorming en bredere focus door de competentiebegeleider.'* Ook de ondersteunde leerkrachten spraken zich hier waarderend over uit. Iemand stelde het aldus: *'vaak kwam mijn co-teacher op donderdag terug met antwoorden op vragen waar we mee zaten.'*

Naast vorming voor de co-teachers (en leerkrachten gewoon onderwijs) heeft Katholiek Onderwijs Vlaanderen ook vorming voor de betrokken competentiebegeleiders aangeboden vanuit het LINPILCARE-project.[21]

Alle gesprekspartners beklemtonen het belang van een **goede coördinatie van de ondersteuningsteams**, zowel **uit oogpunt van afstemming, super- en intervisie van het ondersteuningsteam** als **uit oogpunt van afstemming met de bao-scholen**. In het katholiek onderwijs werd dit in eerste lijn opgenomen door de ingeschakelde competentiebegeleiders en in tweede lijn door de regio-coördinatoren (cf. supra). In het officieel onderwijs werd het opgenomen door de netgebonden coördinatoren in samenwerking met de competentiebegeleiders. In het gemeenschapsonderwijs was het aan de scholengemeenschappen om dit zelf te organiseren. Daar gaven gesprekspartners uit sommige scholengemeenschappen aan dat er meer nood is aan *'een duidelijke structuur waarbinnen de ondersteuners kunnen functioneren' en 'een sterke coördinator die deze mensen kan begeleiden, ondersteunen en coachen in hun mooie, maar niet eenvoudige taak (…) en die ook tijd en ruimte heeft om dit te doen'* (dico).

Tijdens de groepsgesprekken wezen directeurs buo en ondersteuners uit allen netten erop dat coördinatie, aansturing en begeleiding van de teams best wordt opgenomen door **brugfiguren met kennis van zowel bao als buo**. Iemand die enkel ervaring heeft met het buo *'heeft minder voeling met het gewoon onderwijs (…) en kan dan ook minder wegen.'*

4.2.6 De ondersteuning op de klasvloer

Uit de gesprekken met de ondersteuners en de klasleerkrachten komt naar voren dat de ondersteuning op de klasvloer kan worden ingedeeld in **drie domeinen**: (1) omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, ASS en andere specifieke onderwijsbehoeften, (2) didactiek (met name werkvormen in functie van differentiatie) en (3) klasmanagement en –organisatie (inclusief inrichting).

Observatie en gezamenlijke reflectie als basis

De ondersteuning van individuele leerkrachten, of het nu ambulant is dan wel onder vorm van co-teaching, start telkens met een **diepgaande observatie**. Men observeert de leerlingen, de interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling, de reactie van de leerlingen op werkvormen en praktijken. Samen met de klasleerkracht reflecteert men vervolgens op de resultaten van de observatie en gaat men op zoek naar werkvormen, praktijken, materialen om tegemoet te komen aan de behoeften van die leerlingen. Dat samen **reflecteren en acties uitzetten** wordt door klasleerkrachten essentieel

[21] LINPILCARE is een Erasmus+KA2-project dat werkt aan de link tussen praktijkgericht onderzoek en resultaten van academisch onderzoek. Het project linkt praktijkgericht onderzoek en academisch onderzoek via lerende gemeenschappen. LINPILCARE werkt samen met 6 Europese partners. www.linpilcare.eu.

en verrijkend bevonden. Louter komen observeren wordt als zinloos ervaren. Een leerkracht zei: *'bij mij zijn ze alleen komen observeren en daarna is er niets mee gebeurd. Ik heb er niets aan.'* Een ondersteuner geeft aan dat het belangrijk is dat de leerkracht de logica van de ondersteuning kent: '*ik kwam eerst observeren en de leerkracht wilde toen al dat ik zou tussenkomen. Maar dat was in die fase niet de bedoeling en ik heb dat dan ook uitgelegd.'* Een leerkracht getuigde: *'Eerst heeft de ondersteuner geobserveerd en ze merkte onmiddellijk enkele moeilijkheden op. In het begin had ik zoiets van 'oei, ik word beoordeeld', maar als we daarna samen zaten hebben we het echt samen bekeken, zowel op leerling- als op klasniveau. Samen hebben we naar oplossingen gezocht.'*

Concrete ondersteuningsbehoeften van leerlingen als aanzet

Concrete ondersteuningsbehoeften op niveau van leerlingen vormen doorgaans de **aanzet** voor de ondersteuning. *'Het werken met kinderen is altijd het vertrekpunt'*, zo stelt een leerkracht het. *'We vertrekken vanuit een concrete hulpvraag van een kind',* zo formuleerde een andere ondersteuner het. *'Die leerlinggerichte vragen worden dan doorvertaald naar leerkrachtgerichte ondersteuningsvragen'*, zo zei een ondersteuner uit een ambulant ondersteuningsteam. Een andere ondersteuner zei: *"ik heb hierbij veel gewerkt met visualisaties en geraakte zo wel binnen bij de leerkrachten.'*

Concrete tips

Iedereen deelt de visie dat de ondersteuning **concreet** moet zijn. Een ondersteuner verwoordde het zo: 'er is nood aan concrete ondersteuning. Geen hele epistels, geen hele boeken om te lezen of dure woorden.'

Over wat dat concreet zijn precies inhoudt, bestaat **onduidelijkheid** bij de PWB-teams die ambulante ondersteuning bieden. Sommige ambulante ondersteuners stellen dat ze geen concrete tips geven, omdat dit niet in hun ondersteuningsmodel past en omdat ze er de tijd voor missen: *'wij geven geen tips. De bedoeling van het coachen is om leerkrachten zelf tot inzicht te laten komen. Mensen blijven dan soms op hun honger zitten, want dit vraagt ook meer tijd en die hebben we niet.'* Een andere ambulante ondersteuner zei dan weer *'ik geef wel soms concrete tips of materialen en dan pas ontstaat er goesting om daarmee aan de slag te gaan. Je moet zoeken welke manier van werken kan aanslaan.'* Leerkrachten stellen in de groepsgesprekken en de mailbox-reacties duidelijk dat ze **concrete, bruikbare tips** nodig hebben. Een leerkracht die ambulante ondersteuning kreeg formuleerde het als volgt: *'in het begin was ik echt radeloos. Door de ondersteuning heb ik tips en inspiratie gekregen. Nu klinkt het allemaal logisch, maar ik zou er zelf niet op gekomen zijn.'* Een andere leerkracht echter vond: *'bij mij gaf de ene ondersteuner geen bruikbare tips. Die kwamen uit een boekje. Voor mij was dat verloren tijd. Een andere ondersteuner gaf wel praktische tips, ook voor de klasindeling, zo kon de hele klas erbij betrokken worden.'* Nog een andere leerkracht zei: *'Mijn ondersteuner kan niet veel nieuws aanbrengen voor mij. Hij bracht bijvoorbeeld aan dat de klasgroep niet goed kan*

samenwerken maar komt niet met concrete voorstellen om hier rond te werken. Dat mis ik.'

Uitproberen in de klas

Van sommige **ambulante ondersteuners** en codi's hoorden we dat de M-teams niet alleen concrete tips geven, maar dat ze daar ook mee 'in **try-out** gaan': ze passen zelf de werk-

vorm, opstelling, hulpmiddelen of materialen toe in de klas. Een ondersteuner zei: *'Wij proberen een aantal dingen uit, bijvoorbeeld differentiatie of de introductie van een simpel beloningssysteem.'* Een leerkracht getuigde: *'De ondersteuner is in de klas komen observeren en heeft op basis daarvan dingen uitgewerkt. Voor spelling bijvoorbeeld heeft ze een map uitgewerkt met geheugensteuntjes.'*

Co-teachers staan dan weer volledig **samen met de klasleerkrachten voor de klas**. Een klasleerkracht vertelde: *'Wij staan samen in de klas. De lessen bereiden we samen voor.'* Een andere leerkracht zei: *'We hebben samen veel extra aanpassingen gedaan: grote timer, hoeken in de klas, taakmandjes, dagschema, verkeerslicht, werken in kleine groepjes, individueel werken. (…) Anders zouden veel kinderen storend gedrag vertoond hebben, niet hebben kunnen functioneren in de klas. Dankzij de aanpassingen kunnen ze dit wel.'*

Leerkrachten vertellen ook dat ze **samen** met de ondersteuner **reflecteren** over de geïntroduceerde hulpmiddelen of werkvormen. Een leerkracht vertelde: *'In november zijn we gestart met parallel teaching. Dat beviel ons niet zo goed. We keken altijd naar de vooruitgang en hoorden precies een 'echo'. Dan hebben we alternatieven bedacht. Niveaugroepen vonden we ook niet goed, want dan krijgen de leerlingen na een tijdje een stempel. We gebruiken nu andere werkvormen van co-teaching.'* Een andere leerkracht stelde: *'samen met mijn co-teacher heb ik heel wat leerwegen uitgewerkt. Voor leerlingen met ASS, ADHD,… We hebben een combi-klas met specifieke leertrajecten. We hebben dit samen uitgewerkt en zijn samen gegroeid in dit leerproces.'*

In doorgedreven binnenklasdifferentiatie kunnen co-teacher en klasleerkracht ook elk **verschillende niveaugroepen begeleiden**. *'We werken met drie tot vier verschillende niveaugroepen in de klas. Ik geef instructie, de co-teacher geeft verlengde instructie bij de kinderen die dit nodig hebben.'* Co-teachers voeren ook samen gesprekken met ouders tijdens de ouderavonden en informele contactmomenten. Een directeur van een deelnemende bao-school stelde: *'de klasleerkracht en de co-teacher zijn samen de 'juffen' van het eerste leerjaar.'*

Ondersteuning op teamniveau

In een aantal ambulante ondersteuningsteams tilt men de ondersteuning vaak snel op naar ondersteuning **op niveau van** een **schoolteam** of zelfs de **scholengemeenschap**,

wanneer men merkt dat gelijkaardige ondersteuningsbehoeften leven in verschillende scholen. Een aantal dico's van de GO!-scholengemeenschappen stelt expliciet dat in hun begeleidingsmodel de ondersteuning twee fasen kent: *'een eerste fase in de klas, naar aanleiding van een concrete vraag van een specifieke leerkracht, gevolgd door een tweede fase op teamniveau.'* Een ondersteuner merkte op dat kennisdeling vaak ook **spontaan** gebeurt: *'soms gebeurt dat spontaan, vanuit enthousiasme. En dat is het leukste. Mensen vertellen aan elkaar over successen kunnen zo dingen doorgeven. Het gaat dan vaak om kleine stapjes die de anderen van het team dan ook kunnen toepassen.'* Als men ziet dat er in een team of scholengemeenschap veel vragen leven rond een bepaald thema, dan organiseert men er ook **teamdagen** rond, of zet men **lerende gemeenschappen** op het niveau van de scholengemeenschap op. Zo stelde een ondersteuner: '*Omdat we zagen dat er in onze scholengemeenschap veel vragen kwamen rond omgaan met gedrag, hebben wij daar een lerende gemeenschap rond opgezet.*' Een directeur vertelde: '*bij ons is er de mogelijkheid om via het M-team aan navorming te doen. Wij hadden gekozen voor differentiatie. We hebben vragen kunnen stellen aan het M-team en dat heeft voor het hele team een navorming gegeven in een personeelsvergadering.'* Hier is het de uitdaging om met de (andere) leerkrachten van het team of de scholengemeenschap voldoende klasnabij en concreet te kunnen blijven werken.

In het co-teachingmodel is de uitdaging dan weer de optilling naar het teamniveau Hier betracht men de realisatie van een **olievlek**. Op het moment van de groepsgesprekken gaven een aantal co-teachers nog aan zoekende te zijn naar manieren om de ondersteuning op te schalen naar het niveau van het schoolteam. Enkele co-teachers merkten in de groepsgesprekken op dat het voor hen niet duidelijk is in welke mate het ondersteunen van het beleid van hen kan verwacht worden. Andere co-teachers stelden overtuigd dat ze reeds resultaten van hun werk op teamniveau zagen. Zo zei iemand: *'In het begin had elk klasje de deur dicht. Nu gaan de deuren veel meer open. Leerkrachten lopen nu ook bij elkaar binnen. Ook al sta je maar in één klas, mensen worden aan het denken gezet en we krijgen ook vragen van andere leerkrachten.'* Een andere co-teacher stelde: *'ik kamp niet met de frustratie dat ik op schoolniveau geen veranderingen zou kunnen teweeg brengen. De andere mensen raken geprikkeld door wat wij doen en bereiken in de klas en nu is de directie ook mee met de mindshift. Het werkt bottom-up.'* Nog een andere co-teacher getuigde: *'die leerkrachten die in het begin niet openstonden voor co-teaching geven nu aan er ook over na te denken.'*

In veel ondersteuningsteams van het officieel gesubsidieerd onderwijs en door sommige co-teachers van het katholiek onderwijs werd reeds geëxperimenteerd met **sequentiële of simultane vormen van co-teaching**. *'Hierdoor kunnen we meer leerkrachten op de klasvloer ondersteunen',* zo stelde men. Co-teachers maakten in dit verband tijdens de groepsgesprekken wel de kanttekening dat van **voldoende lange duur en best niet versnipperd** zou zijn. Simultane vormen van co-teaching vragen veel van de ondersteuner en het duurt langer om contact te maken en iets op te bouwen met de leerlingen en de

klasleerkrachten. Zo getuigde een co-teacher die in twee klassen staat: *'Als nadeel ervaar ik dat ik, omdat ik in twee klassen sta, het iets teveel is (…). Samen lessen voorbereiden vraagt meer tijd. In het begin moet je elkaar ook leren kennen.'* Ondersteuners die gedurende korte periodes in co-teaching gaan, beklemtonen dat de duurtijd van de co-teaching lang genoeg moet zijn om iets wezenlijks te realiseren: *'co-teaching is een proces van lange adem. We hebben soms maar drie weken te besteden, omdat we meer mensen en scholen willen bereiken. Wat kan je bereiken met drie weken co-teaching? We proberen wel een aantal kleinere dingen uit, bijvoorbeeld (…) de introductie van een simpel beloningssysteem*.'

Ook informele contacten in de leraarskamer met de andere leerkrachten bieden volgens co-teachers een goede gelegenheid om ervaringen te delen en de andere leerkrachten op school *'te prikkelen met wat wij kunnen doen en bereiken in onze klas'* en vragen van andere leerkrachten op te pikken. Een ondersteuner van een team dat ambulante ondersteuning biedt stelde dat ze regelmatig langs ging in de leraarskamers van haar scholen om bereikbaar te zijn, vragen te capteren, op te volgen of en hoe de leerkrachten

met de nieuwe inzichten uit afgelopen ondersteuningstrajecten aan de slag kunnen, en eventuele nieuwe vragen op te pikken. Een leerkracht gaf aan dat op haar school **duidelijke communicatie is over op welke de momenten de (ambulante) ondersteuner aanwezig is**: *'wekelijks wordt er een rooster doorgestuurd naar het team, zodat iedereen weet wanneer de ondersteuner op school is. De leerkrachten kunnen dan vragen om eens langs te komen wanneer dat voor hen past.'*

Personeelsvergaderingen zijn volgens een aantal ondersteuners, klasleerkrachten en directeurs plaatsen voor **formele vormen van kennisdeling.** In sommige deelnemende scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs en in alle scholen van het katholiek onderwijs zijn de co-teachers lid van de personeelsvergadering gedurende hun co-teachingopdracht. Een directeur van een deelnemende basisschool van het katholiek onderwijs getuigde: *'er was kennisdeling en ervaringsuitwisseling tijdens de maandelijkse personeelsvergaderingen. Dit project bracht een verschuiving teweeg binnen het team. Ze gingen bij elkaar hospiteren. Dit was vroeger niet aan de orde in onze school. Ze probeerden nieuwe groepsindelingen en werkvormen uit. Er is een open klimaat waarbij gezorgd wordt voor wederzijdse ondersteuning en reflectie.'* Een leerkracht getuigde met betrekking tot ambulante ondersteuning: *'Wij krijgen 1 dag in de week bezoek van een orthopedagoog. Ze heeft de leerkrachten bevraagd waar er nood aan is en waarover ze graag advies willen. De vragen gingen voornamelijk over hoe omgaan met moeilijk gedrag. (…) Ze heeft op een personeelsvergadering toelichting gegeven over hoe agressief gedrag van kinderen soms tot stand komt (neurologisch, invloed van de thuissituatie,…). Ze ondersteunt dus heel ons team.'* Een andere leerkracht wijst er wel op dat het belangrijk is om te doseren wat aan de collega's wordt meegegeven: *'We hebben pas in maart op de personeelsvergadering een toelichting kunnen geven over onze werking. Dat was voor de*

collega's wel heel veel informatie in één keer. Er waren heel wat leerkrachten geprikkeld door onze uitleg, maar er waren er ook die overrompeld waren.' Een andere leerkracht vertelde: *'als we iets doen in de klas, de co-teacher en ik, dan delen we dat naar heel het team. In het begin was dat moeilijker. Er kwam reactie op van 'wat ga je nog allemaal veranderen?' (...) Nu kunnen ze het beter filteren en zien ze er de voordelen van.'* Een co-teacher vertelde: *'wij hebben filmopnames gemaakt en in de personeelsvergadering getoond en besproken.'* Een directeur van een deelnemende bao-school die ambulante ondersteuning ontving zei: *'tijdens de personeelsvergaderingen maakten we een visie-oefening rond gedrag, er was een powerpoint met hulpvraag en aanpak rond speelplaatsbeleid, evaluatiebeleid, visualisaties van afspraken bij het nemen van trappen.'* Een andere bao-directeur sprak positieve waardering uit over de hulp die het ondersteuningsteam geboden had *'bij het uitwerken van een geïntegreerd en coherent zorgbeleid voor haar school.'* Toch zijn ook hier de ervaringen niet onverdeeld positief. Een andere directeur van een school met ambulante ondersteuning merkte op: '*de ondersteuners die ik heb gezien hebben momenteel de expertise nog niet om een team mee te nemen in het verhaal. Ze missen ook de kennis van de context van een gewone school.'*

Een aantal gesprekspartners getuigden ervan dat en hoe **door het delen van ervaringen en inzichten in het schoolteam ook collectief leren** tot stand komt. Een directeur die ambulante ondersteuning kreeg op school, vertelde: *'met het pre-waarborgproject was er nu een kans om binnen het leerkrachtenteam te werken. (...) Wij hadden geen co-teaching, maar mijn drie ondersteunde leerkrachten zijn helemaal mee. Ik wil zelf dat ze dat ook uitdragen naar hun collega's en dat doen ze ook effectief.'* Een leerkracht vertelde: *'als we iets doen in de klas dan delen we dat naar heel het team.'* Dat delen met het team wordt niet altijd onmiddellijk goed ontvangen. Een andere leerkracht vertelt dat **de school verder wil nadenken over andere organisatievormen**: *'Als wij de vraag stellen 'twee kleine klassen of één grote groep maar met twee leerkrachten?' dan kiezen leerkrachten toch voor het laatste.'*

4.3 Randvoorwaarden

Uit de groepsgesprekken en reacties in de mailbox komen randvoorwaarden naar voren voor een effectieve ondersteuning van het onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon basisonderwijs. In wat volgt bespreken we deze randvoorwaarden. We knopen hiervoor aan bij de beïnvloedende factoren van professionalisering zoals we die opgelijst hebben in het theoretisch kader (hoofdstuk 2). Het gaat om factoren van de ondersteuning zelf, factoren bij de betrokken onderwijsprofessionals, alsook structurele en culturele werkcondities.

4.3.1 Randvoorwaarden in de ondersteuningsrelatie

Inhoud

Focus op de inhoud

Leerkrachten waarderen een klasnabije ondersteuning met een focus op (vak)didactiek, pedagogie, klasorganisatie en –management. In elk groepsgesprek alsook in mailbox-reacties gaven leerkrachten bijvoorbeeld aan dat ze doorheen het PWB-project leerden **differentiëren**. Een leerkracht stelde het aldus: *'ik krijg tips en hieruit leer ik erg veel. Ik leer hoe ik differentiatie moet toepassen, hoe ik op een andere manier kan lesgeven. Het indelen van de klas en voldoening proberen te geven aan alle leerlingen (sterke en zwakkere) komt aan bod. Mijn ondersteuner helpt me om een balans te vinden en beide groepen uit te dagen. Ze helpt me ook bij het maken van een handelingsplan en het opbouwen van individuele trajecten voor leerlingen.'* Een andere leerkracht zei: *'wij hebben de **klas helemaal herschikt** en werken nu met eilandjes. De kinderen kunnen nu meer zelf kiezen of alleen willen werken of extra instructie nodig hebben.'* Nog een andere leerkracht vertelde hoe ze leerde meer **structuur aanbrengen en** wat het **werken met specifieke hulpmiddelen** voor leerlingen met specifieke onderwijsnoden kan betekenen: *'de ondersteuner heeft een bakjessysteem ingevoerd. Ik kende dat niet. Het werkt. De kleuter met ASS in mijn klas kwam nooit tot activiteit. Er zijn drie bakjes: in het bovenste bakje leg ik een activiteit waarvan ik wil dat ze die doet (bv. een puzzel maken), in het bakje daaronder legt het kind iets wat ze zelf graag wil doen (bv. in de poppenhoek spelen). Het kind weet dan dat het eerst een puzzel moet maken en daarna met de poppen mag spelen. We hebben ook stopsignalen gezet en haar een andere daglijn gegeven die ze beter begrijpt. Die hangt boven de daglijn van de andere kinderen.' Een andere leerkracht getuigde in dezelfde zin: 'samen zorgden we voor meer structuur in de klas en werkten we specifieke zaken uit voor de leerling (met specifieke onderwijsbehoeften). Ik voel me nu veel sterker in de klas. Ik weet hoe het systeem (dat we uitwerkten) werkt, ik weet waar de grenzen zijn, de leerlingen hebben zich ook aangepast. Het werkt goed.'* Nog een andere leerkracht vertelde: *'De ondersteuner heeft de leerling (met leermoeilijkheden) strategieën aangeleerd. Bij het invullen van de agenda bijvoorbeeld moet de leerling enkel het huiswerk invullen. Hij heeft geleerd oogcontact te zoeken met een andere leerling die dan voor hem verder de agenda invult. (…) Ook voor het socio-emotionele heeft ze iets uitgewerkt: emotiekaartjes met smileys. Het kind moest ermee aanduiden hoe het zich voelde en of het direct of later erover wilde praten.'* Weer een andere leerkracht vertelde: *'ik heb een meisje in mijn klas met moeilijk gedrag (…). De M-coach heeft hiermee gewerkt en aanpassingen gedaan. Ze gebruikt nu een zelfcontrole-tool op de i-pad. Dat heeft de coach geleerd aan de leerling. Die weet nu hoe het moet en nu is het controleerbaar. Soms gaat het nog moeilijk, maar het is hanteerbaar.'* Nog een andere leerkracht getuigde hoe ze had leren **omgaan met gedragsmoeilijkheden**: *'wat ik van mijn co-teacher geleerd heb*

is afstand nemen, het probleem verwoorden en kordaat te handelen. In het begin kopieerde ik dat van haar, maar na verloop van tijd maakte ik me dat eigen.'

Gedeeld eigenaarschap van inhoud en proces

Zowel ondersteuners als klasleerkrachten gaven tijdens de groepsgesprekken en in de mailbox-reacties aan dat **gedeeld eigenaarschap** een kritische succesfactor was voor de samenwerking en dat ze hier ook comfort van ondervinden. In de groepsgesprekken en in de mailboxreacties werd dit herhaaldelijk geformuleerd ten aanzien van de **ondersteuningsvragen**: *'de vragen moeten van de leerkrachten komen'*.

Een leerkracht verwoordde daarenboven hoe belangrijk het is dat er niet alleen over de vragen, maar ook over **de manier van ondersteunen** afgestemd wordt: *'Als ik eerlijk ben, was ik in het begin even het noorden kwijt toen er een ondersteuner in mijn klas kwam. Ik had geen zin meer om in de klas te komen. Ik ben normaal heel enthousiast, ik differentieer,... maar zij zag het anders. Ze nam met momenten de klas over en ik had het gevoel 'is dat wat jij in mijn klas komt doen? Wat is de bedoeling?' Ik vond dat lastig en ben naar de directie gestapt. We hebben samen gezeten en erover gepraat.'* Een ambulante ondersteuner merkte op: *'Specifieke onderwijsbehoeften worden door ons team altijd meteen doorvertaald naar leerkracht-ondersteuningsbehoefte. Dit zorgt voor weerstand bij leerkrachten.'* Nog een andere leerkracht zei: *'In het begin was het niet duidelijk wat we van elkaar verwachtten. Zij dachten dat ze kwamen coachen, wij dachten dat ze kwamen team-teachen. Ze moeten niet komen vertellen wat we moeten doen, we moeten samen overleggen. Dat is wel afgestemd geraakt.'*

Gelijkwaardigheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid

Gesprekspartners van alle geledingen die positieve ervaringen hebben met de ondersteuning geven aan dat de **erkenning van mekaars expertise** een belangrijke kritische succesfactor is en dat vervolgens het **samen zoeken en opbouwen (co-creëren) van kennis** een volgende kritische succesfactor is. Een leerkracht die ondersteuning kreeg van een ambulante ondersteuner vertelde: *'mijn ondersteuner had in het buitengewoon onderwijs een groep met dezelfde noden. Nu hebben we een klas met leerlingen die allemaal een andere nood hebben. Hij gaf aan dat hij ook helemaal opnieuw moest beginnen en we helpen elkaar vanuit onze eigen ervaringen. We hebben al erg veel van elkaar geleerd.'* Een leerkracht met een co-teacher stelde: *'in co-teaching moeten we samen uitproberen en uittesten.'* Iemand anders zei: *'In co-teaching zijn we gelijkwaardig,'* Nog een andere leerkracht zei: *'Ieder heeft verschillende sterktes en zwaktes. Je kan mekaar versterken. Het werkt aanvullend en versterkend,*. Een co-teacher formuleerde het aldus: *'1 + 1 = 3. We verschillen erg van elkaar, met eigen zwaktes en kwaliteiten. We kunnen elkaar aanvullen en versterken.'* Waar men dergelijke gelijkwaardigheid niet kon onderkennen, veelal omwille van een gebrekkige afstemming tussen vraag en aanbod van expertise, toonden verschillende getuigenissen aan dat leerkrachten niet tot leren kwamen. Leerkrachten

vonden dan dat ze zelf meer expertise in huis hadden en co-teachers werden eerder als hulp dan als expert op een bepaald gebied ingezet.

Co-teachers en leerkrachten met positieve ervaringen spraken daarenboven van **gedeeld eigenaarschap van en verantwoordelijkheid voor de klas**. *'Mijn klas is jouw klas'*, zo stelde een klasleerkracht het. Een andere leerkracht vertelde: *'We maken samen de weekplanning op. We bouwen samen de lessen op. Het is een gedeelde verantwoordelijkheid. Ook met de oudercontacten.'* Nog een andere leerkracht zei: *'je leert van elkaar. Je staat niet alleen, ook naar de ouders toe. Je hebt samen verantwoordelijkheid.'*

Een buo-directeur stelde: *'leerkrachten moeten aangemoedigd en begeleid worden om open te staan voor samenwerken.'* Een buo-directeur voegde eraan toe dat het **ook binnen het Buo** belangrijk is om meer **gezamenlijke verantwoordelijkheid** te nemen: *'Ik wil GON en PWB samen verantwoordelijk maken voor de teams en de leerlingen die ze op hun uurrooster hebben staan. Gezamenlijke verantwoordelijkheid is belangrijk voor mij.'* Een andere buo-directeur voegde daaraan toe dat die gezamenlijke verantwoordelijkheid ook in het buitengewoon onderwijs meer zal moeten georganiseerd worden *'als we binnen enkele jaren vooral meervoudige problematieken gaan krijgen in onze buo-scholen.'*

Vrijwilligheid en veiligheid

Alle gesprekspartners beklemtonen het **vrijwillige karakter van de participatie aan de pre-waarborgregeling**, op niveau van de scholen, zowel als op niveau van de ondersteuners en de klasleerkrachten. Dit beschouwt men als een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van het **experimenteren met deze nieuwe vorm van ondersteuning**. *'Vrijwilligheid is belangrijk, van beide kanten,'* zo formuleerde een co-teacher het, daarbij doelend op de kant van de **leerkracht** en de kant van de **ondersteuner**. Op de bereidheid tot deelname van de kant van de ondersteuner komen we zo dadelijk nog terug (zie paragraaf over de 'positieve motivatie'). Wat de vrijwillige deelname van de leerkrachten betreft stelde een directeur van een gewone basisschool: *'Mochten we de leerkrachten verplicht hebben, dan zou het niet zo'n positief verhaal geweest zijn als nu.'* Een ondersteuner zei in dit verband: *'De beste successen hebben we geboekt wanneer de vraag vanuit de leerkrachten zelf kwam. (...) Als de vraag van de leerkrachten komt, is er bereidheid tot leren en evolueren.'* Een andere ondersteuner gaf echter aan dat **ook niet door de leerkracht zelf gevraagde ondersteuning kan slagen**: *'Leerkrachten moeten soms een duwtje in de rug krijgen. Soms staan ze er in het begin sceptisch tegenover en worden ze toch in het ondersteuningstraject gezet, maar staan ze er nu wel positief tegenover.'* Andere ondersteuners wezen op de werking van het **olievlekprincipe** en gaven aan dat er na de initiële ondersteuning vragen kwamen van andere leerkrachten.

Ondersteuners zowel als leerkrachten geven aan dat het in ieder geval erg belangrijk is dat ondersteuningsvragen slechts naar boven komen in een context waarin het **veilig** is **om zich kwetsbaar op te stellen**. Een ondersteuner vertelde: '*Het kwam allemaal traag op*

gang. Mensen vonden moeilijk ingang in scholen. (…) Leerkrachten vonden het moeilijk om aan te geven dat er een probleem was. Er kwamen geen vragen binnen, terwijl we wel opvingen dat er noden waren.' Een leerkracht zei: *'sommige leerkrachten hebben het er moeilijk mee om vragen te stellen omdat ze nog geen TADD zijn.'*

Voor een goede werking van het **olievlekprincipe op niveau van de scholen** was het volgens de directeurs van deelnemende buo-scholen ook belangrijk dat scholen in deze experimentele fase vrijwillig deelnamen: *'vrijwilligheid is belangrijk. Wie nog niet mee kunnen of willen moet je tijd geven.'* Een andere buo-directeur vertelde dat scholen na eerst een afwachtende houding te hebben aangenomen nu toch ondersteuning beginnen vragen: *"We zijn gestart met drie scholen. Nu zijn er veel meer scholen geïnteresseerd om volgend jaar mee te doen.'*

Kwaliteit van de ondersteuner

Expertise

Gesprekspartners benadrukken het belang van een **zo optimaal mogelijke afstemming van gevraagde en uitgestuurde expertise**. Dit is het geval in zowel het model van ambulante ondersteuning als in het model van co-teaching. Ondersteunde bao-leerkrachten gaven aan dat ondersteuning van leerkrachten ASV heel interessant is wanneer de ondersteuningsvragen betrekking hebben op (vak-)didactiek en klasmanagement. Ondersteuning door paramedici werd heel nuttig bevonden wanneer de ondersteuningsvragen betrekking hadden op specifieke onderwijsbehoeften, omgaan met moeilijk gedrag, motoriek,… Heel wat leerkrachten gaven aan positieve ervaringen te hebben met de ontvangen expertise en heel wat geleerd te hebben uit de samenwerking met de ondersteuner (ambulante ondersteuners zowel als co-teachers). Toch stelden een aantal ondersteuners dat ze het gevoel hadden dat ze hun expertise niet echt hadden kunnen inzetten. Een co-teacher merkte bijvoorbeeld op: *'ik ben terecht gekomen in een klas met veel leerlingen met gedragsproblemen. Ik had ervaring in type 1. Terwijl een collega met ervaring in type 3 in een klas terecht kwam met leermoeilijkheden. Onze expertises zijn dus niet echt ingezet waar ze best ingezet werden.'* Ook onder de leerkrachten geeft men aan dat de afstemming niet altijd optimaal was. Een leerkracht zei dan weer: *'Bij mij is de motoriek bij een leerling een groot probleem, maar de ondersteuning die ik krijg van een leerkracht kan hierbij niet helpen.'* Een andere leerkracht stelde: *'er werd op voorhand niet gekeken wat de nood van de school was. Dat zou eerst moeten gedaan worden.'*

Ondersteuners zowel als klasleerkrachten die ondersteuning ontvingen geven aan dat **expertise ook een collectief gegeven** is. Sommige ondersteuners werken steeds **in team**: *'wij werken altijd in duo's: een leerkracht en een therapeut.'* Ook in een systeem waar een ankerfiguur (een vast aanspreekpunt) of een co-teacher ondersteuning biedt, kan de expertise die in de groep van ondersteuners aanwezig is nuttig worden ingebracht **in**

functie van de noden. Een leerkracht die een co-teacher in de klas heeft, vertelde van de meerwaarde van **intervisie** met de teamleden: *'Mijn co-teacher kan elke woensdagvoormiddag bij haar team terecht om problemen te bespreken. Ze bracht die input dan mee. Dan zochten we samen naar een specifieke uitwerking om in de klas te gebruiken.'* Een ambulante ondersteuner zei: *'Er is een wekelijkse intervisie. Als er iemand vast zit dan kunnen de andere leden van het team daar hun expertise inbrengen. We zijn wel vast verbonden aan een school, maar er is ook flexibiliteit. De beschikbare expertise kan* ***ingezet worden in functie van de noden****. We kunnen elkaar ook online ondersteunen.'* Een ondersteuner wees erop dat het belangrijk is dat de geschikte expertise voldoende snel kan ingebracht worden: *'Het duurde soms een tijd eer de geschikte expertise kon worden uitgestuurd. Het is belangrijk dat er kort op de bal kan worden gespeeld.'*

Om tot een **optimale afstemming** te komen van de gevraagde en aangeboden expertise, werden in het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs **instrumenten** ontwikkeld. In het officieel gesubsidieerd onderwijs heeft OVSG centraal een model uitgewerkt voor het opmaken van een grondige beginsituatie-analyse en maakt men gebruik van handelingsplanning als kader en richtinggevende structuur. De werkwijze van de M-teams in het gemeenschapsonderwijs is verschillend van team tot team. Sommige teams werken met een uitgebreid aanvraagformulier, bij anderen vormt een mail of een signaal via een 'druk op de knop' op het elektronisch leerplatform de basis voor de begeleiding. Sommige teams hebben ook uitgewerkte sjablonen voor opvolging en afronding van het ondersteuningstraject.

Gesprekspartners van de kant van het buitengewoon onderwijs zowel als van de kant van het gewoon onderwijs wezen er wel op dat men niet in de **'expert-val'** mag trappen. Ondersteuners vertelden dat men **in het begin** zei *'ah jij gaat het allemaal oplossen',* dat ze *'werden gezien als alwetende expert.'* Echter, het werd voor de meeste leerkrachten en ondersteuners snel duidelijk dat de ondersteuners uit het buitengewoon onderwijs een zekere expertise inbrengen, maar dat die niet kant-en-klaar transfereerbaar is naar de context van het gewoon onderwijs. Een coördinator stelde dat *'de ondersteuners in het begin bewust onbekwaam werden.'* Een ondersteuner gaf ook: *'de druk van de leerstof is veel groter in het gewoon basisonderwijs.'* Een leerkracht stelde: *'de tips zijn goed, maar niet altijd haalbaar in een gewone klaspraktijk, met letterlijk weinig ruimte.'* **Naar de toekomst toe** uitten een aantal gesprekspartners ook hun bezorgdheid over de continuïteit van de ondersteuning: *'laat ons niet alleen, want dan loopt het terug fout,'* zo zei een leerkracht. Een ondersteuner vertelde: *'de directeur zei tegen mij: als jij er volgend jaar niet meer bent, dan is het na twee maanden terug naar af.' Een leerkracht wenste 'altijd een co-teacher in mijn klas'.* De vraag die zich hier stelt is of het hier gaat om een gevoel van blijvende afhankelijkheid van de ondersteuning uit het buitengewoon onderwijs dan wel dat het veeleer een kwestie van tijd is om de nieuwe denken en gedrag te verspreiden en te verankeren bij de college leerkrachten en om er als school collectief uit te leren.

Ondersteuners gaven aan dat het belangrijk is om **positief gemotiveerd te zijn voor de job** van ondersteuner. *'Je moet het graag doen, er zin in hebben, ervoor open staan, met verschillende persoonlijkheden willen werken,'* zo omschreef een ondersteuner het. Wie verantwoordelijk was voor de selectie van de ondersteuners gaf in de gesprekken aan maximaal geselecteerd te hebben op een positieve motivatie voor deelname aan het project, naast noodzakelijke expertise in het ondersteuningsteam en ervaring in het buitengewoon onderwijs. Zo stelde een directeur van een deelnemende buo-school die zelf instond voor de selectie van de ondersteuners: *'Bij de selectie werd veel belang gehecht aan een 'positieve keuze' bij de kandidaten. Ze mochten niet bang zijn van en uitdaging en moesten bovenal gericht zijn op samen-werken.'* Hij wees ook op het belang van **gedrevenheid en enthousiasme**: *'bij de uitgestuurde personeelsleden waren enthousiasme, flexibiliteit en gedrevenheid een stevige basis voor een goede en constructieve samenwerking.'* Een directeur van een gewone basisschool gaf aan dat gedrevenheid en enthousiasme ook effect had bij zijn leerkrachten: *'de gedrevenheid en het enthousiasme werken aanstekelijk. Je zag de houding veranderen. Ze (de ondersteuners) vertrokken altijd van wat het kind al kan en niet van wat het niet kan, welke weg het al afgelegd heeft en niet welke het nog te gaan heeft. We hebben een kind met grote achterstand in de ondersteunde klas. Daarover keken de leerkrachten nu naar de afgelegde weg en ze willen hem toch laten overgaan terwijl ze dat vroeger niet zouden gedaan hebben.'*

Ondersteuningsvaardigheden

Ondersteuners wijzen op het belang van de **niet confronterende of betweterige stijl** waarmee je klasleerkrachten benadert. Een ondersteuners stelde: *'het heeft ook te maken met uw eigen stijl. M-teamers die al een aantal keren de deur op de neus gekregen hebben zijn er. Maar je moet u zelf open kunnen stellen, uw lichaamstaal mag niet confronterend zijn.'* Een directeur van een gewone basisschool vertelde: *'de ondersteuner kwam in de klas observeren en bracht ook direct vanalles concreet aan (bv. pictogrammen, andere systemen,…). Ze bracht dat heel gewoon aan. De persoonlijkheid is heel belangrijk.'* Een buo-directeur beaamde het belang van het aannemen van een **niet-bedreigende houding** en wees op de noodzaak van het ontwikkelen van een voor de leerkracht **haalbare aanpak**: *'De ondersteuner komt op de klasvloer en spreekt zich uit over de aanpak van de kinderen. En laat dat nu net de hoofdopdracht van een leerkracht zijn. Hij of zij moet dus een aanpak vinden die haalbaar en niet-bedreigend is voor de leerkrachten.'* Een ondersteuner beaamde: '*je moet coachingsvaardigheden hebben (…) Je moet bijvoorbeeld als je voorstellen doet ook aftoetsen 'werkt dit voor u?', 'hoe zie je dit zelf? Is dit haalbaar, realiseerbaar volgens u?' (…) Bij leerlingen ga je zoeken wat er werkt voor dat kind. Dat moet je ook bij leerkrachten doen,'* zo stelde een ambulante ondersteuner het. Een andere ondersteuner wees erop dat het ook belangrijk is **in discussie te kunnen gaan**: '*Bij ons was er bij een leerkracht veel weerstand, tot roepen toe. Je moet dan ook durven terugroepen*

en in discussie gaan, niet plooien. En nu gaat het echt super goed.' Een co-teacher beaamde dat je je **niet mag laten gebruiken** door klasleerkrachten: *'ik heb collega's, die zijn te onderdanig, die worden als hulpje gebruikt door de klasleerkracht.'* Een andere ondersteuner beklemtoonde het belang van een **luisterende en zoekende houding**: *'Je moet jezelf niet wegcijferen, maar meer luisteren en elkaar proberen te vinden en naar elkaar toe groeien. Vertrouwen opbouwen is een groeiproces.'* Een co-teacher vertelde: *'Ik heb eerst de tijd genomen om de school te leren kennen en ik heb de houding van het samen zoeken aangenomen.'* Meerdere ondersteuners beklemtoonden het belang van **visie**. Zo zei een ambulante ondersteuner: *'Visie is de belangrijkste inbreng vanuit het buitengewoon onderwijs. Leerkrachten leren loslaten en relativeren.'* Een co-teacher wees op het belang van het **samen ontwikkelen van eenzelfde visie**: *'Ik heb veel meer gewerkt aan visie, minder aan brandjes blussen.'* Een ondersteuner beklemtoonde het belang van het **samen formuleren van eenzelfde doel**: *'het is belangrijk te zeggen: 'we staan er samen voor en we gaan er samen aan werken. We hebben hetzelfde doel voor ogen.'* Een ambulante ondersteuner merkte op dat ook **begrip opbrengen** belangrijk is, alsook **aanknopen bij wat er al is** en **bevestigen**: *'het is belangrijk om empathie te tonen voor de leerkrachten en te begrijpen dat de werkdruk zeer hoog is. Je moet ook rekening houden met wat er als kennis al aanwezig is. Als er een beloningssysteem bestaat met bolletjes, dan moet je dat gebruiken en geen beloningssysteem met bloemetjes voorstellen. Je moet aan de leerkracht zeggen: wat je doet is al goed, maar misschien kan dit versterkt worden.'*

Structurele randvoorwaarden van de ondersteuning

Duur en intensiteit

Alle gesprekspartners geven aan dat de ondersteuning ondersteuning van **voldoende lange duur** moet zijn. Ook in de mailbox-reacties komt dit naar boven. Een leerkracht die een co-teacher in de klas heeft, wees op de tijd die het vraagt om **vertrouwen op te bouwen**: *'ik zou graag hebben dat het project verder loopt. Het vertrouwen moet groeien en dat is nu gelukt, maar het heeft tijd nodig. Nu kan er pas echt gestart worden.'* Ook een ambulante ondersteuner merkte op *'dat er voor coaching tijd nodig is.'* Een directeur van een deelnemende buo-school met een ambulant ondersteuningsteam merkte op dat er voldoende tijd moet kunnen genomen worden **voor kennismaking en uitklaring**: *'Het is belangrijk om tijd te nemen voor wederzijdse kennismaking en verduidelijking van wat men kan vragen en hoe men kan werken.'* Een andere co-teacher wees op de tijd die het vraagt **om zich in te werken en zaken op te bouwen**: *'je moet kunnen opbouwen. Je moet zaken kunnen uitproberen en duurzamer maken. Een inloopperiode is nodig om co-teaching te doen slagen.'* Inwerktijd is ook belangrijk bij ambulante ondersteuning. Een buo-directeur met een team dat ambulante ondersteuning biedt, stelde: *'Een aantal van onze mensen zeggen wel dat we volgend jaar in het begin intensiever aanwezig moeten zijn in de scholen. Je moet voldoende vertrouwd worden met de mensen en de werking. Je moet koffiepauzes meemaken, op de speelplaats aanwezig zijn,... Zo vang je vragen en*

noden op en groeit ook wederzijdse kennis en vertrouwen.' Een andere buo-directeur beaamde: *'dat is waarom het bij ons zo lang duurde om scholen te leren kennen in het begin, omdat het M-team bij ons niet zo intensief op scholen komt.'* Nog een andere co-teacher wees op de tijd die nodig is aan de kant van de lerende leerkracht **om nieuwe zaken aan te leren en zich eigen te maken**: *'Je hebt tijd nodig. Het lukt niet in een paar weken. Je moet minstens een trimester de tijd hebben zodanig dat de klasleerkracht anders kan gaan werken (andere methoden, andere werkvormen).'* Een co-teacher zei: *'laat ons nog een paar jaar in diezelfde school werken om die dingen die we toevoegden meer te kunnen verankeren.'* Leerkrachten en directeurs wezen ook op de tijd die nodig is **om iets op collectief niveau teweeg te brengen**. Een leerkracht zei: *'continuïteit is belangrijk. De ondersteuner was er nu voor mijn klas, maar eigenlijk ook voor de hele school. Als er continuïteit is, zal de school er meer baat bij hebben.'* Een directeur van een deelnemende basisschool stelde in dezelfde zin: *'1 jaar is te kort om het allemaal te implementeren. We moeten uitbreiden naar de andere klassen en via de personeelsvergaderingen het verder delen.'*

Naast een voldoende lange duurtijd, vragen ondersteuners en directeurs ook een **voldoende intensiteit** van ondersteuning. Wat 'voldoende' is, is **afhankelijk van de situatie**. Een directeur van een deelnemende bao-school uit het Brusselse stelde klaar en duidelijk: *'wij krijgen veel projectmatige ondersteuning in het Brusselse. (...) Het effect van intensief werken is veel groter.'* En ze voegde daaraan toe: *'Bij ons zei het ondersteuningsteam dat ze een zaadje wilden laten ontkiemen. Ik wil gaan voor een vaste plant die winterhard is., niet een eenjarig bloemetje.'* Nog een andere buo-directeur wees op het belang om te **kunnen afwerken en zacht te kunnen loslaten**: *'krijgen we voldoende tijd om af te werken, op te volgen, continuïteit te bieden, zacht los te laten.'* Een andere buo-directeur voegde eraan toe: *'het is ook afhankelijk van de fase van ondersteuning. Je kan bijvoorbeeld in het begin intensiever ondersteuner en daarna wat meer op afstand opvolgen.'* Een andere directeur merkte op: *'Je kan ook light vormen van ondersteuning inzetten (op kleinere vragen ingaan, op langere termijn opvolgen), om aldus een aanspreekpunt te blijven.'*

Georganiseerd in scholen en op onderwijskundige locaties

Alle gesprekspartners waardeerden de **ondersteuning in de klas** en, waar het plaats vond, de **kennisdeling tijdens teamdagen en personeelsvergaderingen** (cf. supra).

Daarnaast vonden ondersteuners en buo-directeurs het ook een **meerwaarde voor de ontwikkeling van de ondersteuning** dat het **overleg en de uitwisseling met de groep van ondersteuners** georganiseerd werd **in de buo-school**, omwille van **wederzijdse kennisdeling en uitwisseling tussen ondersteuners die uitgestuurd worden en het schoolteam dat intra-muros onderwijs geeft** op de buo-school. Een buo-directeur stelde: *'ik vind het belangrijk dat de ondersteuners kunnen samen komen in de buo-school, om beroep te kunnen doen op **extra expertise en materiaal, een externe blik** te blijven hebben.*

Je blijft je achterban nodig hebben.' Een andere directeur voegde daaraan toe: *'doorstroming van kennis en informatie gebeurt via informele contacten, personeelsvergaderingen, vormingen.'* Nog een andere directeur vertelde dat hij het belangrijk vond dat de ondersteuners **blijven deelnemen aan de activiteiten van de buo-school**: *'De ondersteuners uit ons team bleven deelnemen aan schoolinitiatieven (navorming, teamgerichte activiteiten, vergaderingen). Er is veel kennis- en ervaringsuitwisseling tussen de uitgestuurde personeelsleden onderling en tussen hen en de andere personeelsleden van onze buo-school. Er waren wekelijkse overlegmomenten binnen het ondersteuningsteam. Regelmatig was er ook intern overleg met onze eigen pedagogisch team (vraagverheldering, aanpak, strategie,…). Ze bleven onze personeelsvergaderingen ook actief bijwonen.'*

In het vrij gesubsidieerd onderwijs woonden de co-teachers uit het buo de personeelsvergaderingen van de bao-school bij, mede in functie van de realisatie van het olievlekprincipe en organisationeel leren. Ze volgden ook de studiedagen van de bao-school. Dit was een bewuste keuze vanuit Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Een co-teacher bracht in dat zij en haar collega-co-teachers uit het buo '*ook de pedagogische studiedagen van het buo nog willen kunnen bijwonen. Het is belangrijk dat we ook daar kunnen bijscholen.'* Een ambulante ondersteuner was tevreden dat hij kon deelnemen aan de nascholingen van zijn buo-school: *'wij mochten alle nascholingen van de buo-school mee doen.'* Een leerkracht beaamde het belang van bijscholing voor de ondersteuners: *'het is belangrijk dat zij ook verder expertise opbouwen en blijven bijwerken. Anders gaat dat verwateren. Zij moeten bijblijven zodat wij ervan kunnen leren.'*

Een buo-directeur wees ook op het belang voor het buitengewoon onderwijs van **kennisdeling over het gewoon onderwijs**: *'als buo-school en –team is het heel relevant en een meerwaarde om info/zicht te krijgen op de ervaringen en werking in het gewoon bao. Dat is voor mij de belangrijkste reden waarom de ondersteuning in het buo verankerd moet blijven. (…) Collega's hebben nu toch al een idee gekregen van wat er zich voordoet in het gewoon bao. Doorstroming van kennis en informatie gebeurt via informele contacten, personeelsvergaderingen, vormingen. Die verankering in het buo is belangrijk opdat we eenzelfde taal blijven gebruiken. Anders gaan het twee verschillende werelden blijven.'* Een andere buo-directeur beaamde: *'op de personeelsvergaderingen gaven de ondersteuners ook regelmatig toelichting aan het team over hun ervaringen (bv. over co-teachen).'* Maar een collega buo-directeur zag hier nog een werkpunt: *'We kunnen er volgens mij nog meer uit halen. Naar het concrete schoolteam moeten wij nog meer leren van het gewoon bao. Het team van het basisaanbod kent nog te weinig het gewoon bao. Hier hebben we tot dusver nog te weinig op ingezet. We hebben nu in een richting ingezet: van buo naar gewoon bao. We zien een goed effect op de gewone bao-scholen, maar een aantal collega's binnen onze school weet nog altijd niet waarover het gaat.'*

Een collega buo-directeur stelde dat het pre-waarborgproject op zijn school wel **aanzet tot herdenken van de werking van het buo**. Hij vertelde met name over een groeiende openheid voor structurele verandering dankzij het project: *'in onze school wordt er, dankzij het pre-waarborgproject, op een veilige manier openheid gecreëerd naar structurele verandering. Onzekerheden worden stapsgewijze kleiner.'* Een andere buo-directeur verwees naar de nodige culturele verandering die nog niet overal in het buo gerealiseerd is, maar waartoe het project wel aan het denken zet: *'de complexiteit in het buo verhoogt. We moeten eens nadenken of het PWB-model ook niet binnen buo zal moeten binnen enkele jaren als we vooral meervoudige problematieken gaan krijgen in onze buo-scholen. (...) Gemeenschappelijke verantwoordelijkheid moet ook veel meer in het buo komen.'*

Actief leren op basis van onderzoek

Uit bovenstaande illustraties werd reeds duidelijk dat de meeste gesprekspartners het belang beklemtonen van het van het '**samen zoeken**'. Samen **met de leerkrachten** bao zoeken naar geschikte vormen van onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar ook samen **met de ondersteuners binnen het team** zoeken naar geschikte manieren om ondersteuning te bieden aan leerkrachten gewoon bao. Observatie, vraagverheldering, uitproberen, reflecteren,... het is de aanpak die herhaaldelijk werd beschreven en die in feite ook een **onderzoeksmatige aanpak** is.

Binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen werd expliciet vooropgesteld dat co-teachers en leerkrachten die betrokken waren in het pre-waarborgproject een **praktijkonderzoek** zouden uitvoeren om hun ervaringen en inzichten te verdiepen, te verankeren en te kunnen dissemineren. De competentiebegeleiders die de teams van co-teachers begeleidden kregen, zoals eerder toegelicht, zelf een vorming in het begeleiden van praktijkonderzoek. Uiteindelijk werd besloten dat enkel de co-teachers een praktijkonderzoek moesten uitvoeren.

Collectieve participatie

De meest uitgesproken vorm van georganiseerde collectieve participatie in het pre-waarborgproject is de gezamenlijke deelname aan de begeleiding door de meeste **ondersteuningsteams of de groepen van uitgestuurde co-teachers**. Hogerop in dit rapport hebben we reeds verwezen naar uitspraken van ondersteuners over het belang van gezamenlijk nadenken over doelen en aanpak, van intervisie, van onderlinge kennisdeling.

Collegiale participatie **in de ondersteunde scholen gewoon basisonderwijs** was **in sommige ondersteuningsmodellen ingebakken**. *'Wij werken altijd met het team,'* zo stelde een ambulante ondersteuner. Maar ook waar de focus in eerste instantie lag op de ondersteuning van een leerkracht in een bepaalde klas, beklemtonen sommige ondersteuners en leerkrachten dat **het hele team betrokken moet zijn, al dan niet in een**

latere fase (cf. supra). Dat delen met het team wordt niet altijd onmiddellijk goed ontvangen. Zo stelde diezelfde leerkracht: *'In het begin was het moeilijker. Er kwam de reactie 'wat ga je nog allemaal veranderen?' De druk was hoog, maar nu is er rust gekomen. Iedereen kan dit nu beter filteren. Nu zien ze er de voordelen van in.'* Een leerkracht formuleerde het aldus: *'het is een samen-verhaal. Je mag het niet beperken tot 1 plaats en 1 persoon.'* Een directeur die ambulante ondersteuning kreeg op school, vertelde dat het schoolteam het **pre-waarborgproject als een momentum** heeft gegrepen **om op schoolniveau te evolueren**: *'met het pre-waarborgproject was er nu een kans om binnen het leerkrachtenteam te werken.'* Hij voegde eraan toe dat **de leerkrachten die ondersteuning ontvingen het nu uitdragen naar hun collega's**: *'wij hadden geen co-teaching, maar mijn drie ondersteunde leerkrachten zijn helemaal mee. Ik wil zelf dat ze dat ook uitdragen naar hun collega's en dat doen ze ook effectief.'*

Samenwerking met al wie verantwoordelijk is voor het (zorg)beleid op school

Gerapporteerde resultaten op teamniveau van zowel ambulante ondersteuning als co-teaching blijken samen te hangen met daadwerkelijke **interactie en samenwerking met al wie verantwoordelijk is voor het (zorg-)beleid op school.**

Een co-teacher beklemtoonde het belang van het **betrekken van de zorgcoördinator**, 'zodat die het **niet als een bedreiging** gaat aanvoelen én opdat **de kennis als een olievlek kan verspreid worden**. Zo vertelde een leerkracht: *'wat wij in één klas proberen, wordt met de zorgcoördinator bekeken, die het dan in de hele school kan verspreiden.'* Een ambulante ondersteuner zei in dezelfde zin: *'voor ons is de zorgcoördinator onze rechterhand.'* Een directeur van een school die met het co-teaching model werkte, vertelde: *'de zorgcoördinator is er altijd bij betrokken geweest. De juf moet ook de dagen dat de ondersteuner er niet is verder kunnen en dan kon de zorgcoördinator met die zaken aan de slag gaan.'* Een leerkracht die via co-teaching ondersteuning kreeg, zei: *'de co-teacher communiceert met de directie. Meestal zit ze samen met de directeur en de zorgcoördinator. De zorgcoördinator spreidt dit dan uit naar de andere teamleden. Tijdens onze uren lichamelijke opvoeding gaan leerkrachten naar de zorgcoördinator (één keer per maand). De zorgcoördinator spreidt de info van de ondersteuner over hoe we het nu aanpakken dan uit naar de leerkrachten.'* Een directeur wiens school ambulante ondersteuning kreeg, vertelt: *'dagelijks hebben we een kort overleg tussen de PWB-ondersteuners en de zorgcoördinator. De zorgcoördinator levert de nodige bijkomende informatie aan zoals reeds eerder gemaakte afspraken rond speelplaatsbeleid. In overleg met de zorgcoördinator werd de klasorganisatie bij het lezen aangepakt zodat er beter kon gedifferentieerd worden.'* Een dico gaf aan dat er op niveau van de scholengemeenschap overleg en uitwisseling is tussen de zorgcoördinatoren waar nu ook de PWB-ondersteuners bij zijn aangesloten. *'Die hebben daar veel kunnen overbrengen aan de zorgcoördinatoren en de zorgcoördinatoren zijn allemaal erg tevreden.'* Echter, soms wordt er ook naast elkaar gewerkt en dat wordt niet altijd als positief ervaren. Zo

beschreef een co-teacher de praktijk dat *'we een afspraak hebben gemaakt: de zorgcoördinator komt niet in de klas waar ik sta.'* Een directeur van een school waarin dergelijke afspraak was gemaakt gaf wel aan *'dat de zorgcoördinator het er wel moeilijk mee had. Die zegt dat ze het contact met de kinderen van die klas verloor en dat ze die kinderen nu niet kent.'* Andere ondersteuners spraken over *'spanningen met de zorgcoördinator die nog steeds niet opgelost zijn'.* Een ondersteuner zei: *'de zorgcoördinator voelt zich vaak gepasseerd en is soms ook jaloers omdat wij meer tijd hebben om in de klas te gaan observeren en concreet te ondersteunen.' 'Als een leerkracht een probleem signaleert in de klas, dan rijdt hij soms tegen de kar van de zorgcoördinator,'* zo stelde een andere ondersteuner.

Ook beklemtoonden verschillende **directeurs van gewone basisscholen** het belang van interactie en samenwerking met hen. Ze waren het eerste aanspreekpunt bij de aanvang van het project, maar velen vragen ook verder in het proces betrokken te blijven. Een leerkracht vertelde dat haar directie niet meewerkte omdat het ondersteuningsteam de directeur niet betrok bij de **aanpak**: *'er zijn wat strubbelingen met de directie geweest. Het ondersteunende team had zelf een plan en een strategie uitgewerkt. Ze raadden me aan dat ik eens mee zou komen naar hun school, een schoolbezoek zou doen. Maar de directeur wist van dit voorstel niets. Het team werkte niet samen met de directie wat dus voor problemen zorgde.'* In scholen waar directeurs naar hun aanvoelen te weinig betrokken werden vroegen sommige directeurs zelf om **overleg**. Een directeur vertelde: *'in het begin communiceerde de PWB-ondersteuner alleen met de leerkracht, maar ik heb zelf gevraagd om dit open te trekken naar mezelf, de zorgcoördinator en het CLB. Precies omdat de afstemming in het begin fout liep. We hebben de PWB-coördinator gevraagd om een overleg en duidelijke structuren afgesproken. Daarna verliep het vlotter.'*

Een buo-directeur met een team dat ambulante ondersteuning biedt, wees er evenwel op dat samenwerking met directeur, zorgcoördinator en CLB weliswaar nodig is, maar dat de initiële vraagformulering in een **niet-bedreigende context** moet kunnen gebeuren (cf. supra): '*De vraag moet rechtstreeks van de leerkrachten komen. Het moet laagdrempelig zijn. Terugkoppeling naar directie, zorgcoördinator en CLB is belangrijk omdat zij op de hoogte moeten zijn en er later verder mee aan de slag moeten. Maar je kan dat ook later in het proces doen.'*

Wat **samenwerking met het CLB** betreft hebben ondersteuners wisselende ervaringen. Zo stelde een ondersteuner: '*voor ons zijn CLB en ons werk twee aparte werelden.'* Andere ondersteuners gaven samenwerking aan. Het was een kwestie van **samen zoeken**. Zo stelde een ondersteuner: *'in het begin was het van 'jullie komen op ons terrein.' Maar het vertrouwen is gegroeid. Veel aanmeldingen gebeuren nu ook via het CLB. De CLB-medewerker is nieuwsgierig naar het resultaat van observatie door het M-team en deelt de mening dat er op leerkrachtniveau moet gewerkt worden.'* Zo vertelde een ondersteuner over **gemaakte afspraken**: *'wij hebben in het begin samengewerkt met het*

CLB rond het zorgcontinuüm: brede basiszorg is school en zorgcoördinatie, zorg fase 1 kan naar de PWB-ondersteuning, vanaf fase 2 werken we met het CLB.' Een andere ondersteuner vertelde dat met zorgcoördinatie en CLB **samengewerkt wordt in functie van concrete casussen**: *'aan welke onderwijsbehoeften moet er voldaan worden om aan dit kind onderwijs te kunnen geven binnen deze school, is het haalbaar in deze school, in het onderwijs tout court? Daarover hebben wij overleg met de zorgcoördinator en het CLB. We bekijken individuele handelingsplannen.'* Een bao-directeur stelde echter dat deze praktijk in zijn school niet aan de orde was: *'het CLB heeft veel werk en kan er niet noodzakelijk nog zorgoverleg bij nemen. Wat we wel deden: bij het MDO waren klasjuf en co-teacher erbij.'* Wat het multidisciplinair overleg (MDO) betreft, merkte een leerkracht op dat deelname aan MDO's door ondersteuners geen courante praktijk is: *'bij ons heeft de PWB'er nooit deelgenomen aan een MDO.'* Een andere leerkracht getuigde echter over de meerwaarde van het samenwerken met PWB-ondersteuning in het kader van **MDO**: *'De MDO-gesprekken verliepen totaal anders. (...) De ondersteuner heeft daar meer inzicht in en kan meer in interactie gaan met het CLB.'* Een directeur van een gewone basisschool wees op de **kennis en vaardigheid van de ondersteuner bij verslaggeving in het kader van MDO's**: *'naar verslaggeving toe, de manier van verwoorden vanuit buo is specifieker als je naar bepaalde observaties gaat kijken. Daar hebben onze mensen veel van geleerd.'*

4.3.2 Randvoorwaarden bij de onderwijsprofessionals

Ondersteuners, klasleerkrachten en directeurs formuleren een aantal **randvoorwaarden bij leerkrachten**. Een ondersteuner merkte op: *'Het hangt ook veel van de leerkrachten af. Ze moeten **openstaan voor ondersteuning, blijvend willen leren**.'* Een directeur van een gewone basisschool vatte het als volgt samen: *'leerkrachten moeten (...) de ondersteuner toelaten. Ze moeten **hun stijl in vraag durven stellen** en open staan om samen te werken op de klasvloer. Ze moeten **zich kwetsbaar durven opstellen**.'* Opnieuw past hier de verwijzing naar het belang van de veilige leercontext voor leerkrachten. Een andere leerkracht getuigde van de observeerbare resultaten van een **bereidheid om nieuwe inzichten op te doen en gedrag te veranderen**: *'ik zie een gedragsverandering bij de leerkrachten. In september was er sterk de neiging om te zeggen 'het ligt aan de kinderen.' Nu is dat niet meer zo. Ook de leerkrachten zien in dat ze moeten veranderen. Door anders naar de kinderen te kijken, een andere klasstructuur te gebruiken, andere manier van lesgeven en andere manier reageren. Hierdoor kan je problemen voorkomen.'* Een leerkracht vertelde over de moeilijkheden die een collega-leerkracht heeft om **los te komen van de bestaande visie op en aanpak van onderwijs**, terwijl ze zelf positieve effecten ervaart van dat wel te doen: *'de andere juf vindt dat het 'haar klas' is. (...) Ze is heel gestructureerd (alles van A tot Z), dat gaat niet. Je moet durven loslaten.'*

4.3.3. Structurele werkcondities

Verdeling van de middelen

Voor de ondersteuning op de klasvloer in het kader van de pre-waarborgregeling werd in totaal 190 **VTE ter beschikking gesteld**. Het doelstellingenkader schreef 'voldoende substantiële inzet zonder versnippering' voor. Uit de kwantitatieve analyse blijkt dat dat laatste niet volledig gerealiseerd werd. In het kader van deze regeling in totaal 249 personeelsleden uitgestuurd werden naar 251 gewone basisscholen. Hier zijn ook vervangingen bij van oorspronkelijk geëngageerde personeelsleden die zich terugtrokken omwille van ziekte, zwangerschapsverlof of om andere redenen. De PWB-ondersteuners waren deels voltijds, deels deeltijds tewerkgesteld in de pre-waarborgregeling. Sommige ondersteuners gaven aan slechts 2 uur per week als PWB-ondersteuner te werken.

Enkele ondersteuners en bao-directeurs die ervaring hebben met versnipperde inzet waarbij de ondersteuners slechts een beperkt aantal uren als PWB-ondersteuner werken of slechts beperkt op scholen/in klassen aanwezig zijn, geven **negatieve ervaringen met versnippering van ondersteuning** aan. Een leerkracht merkte op: *'bij mij komt hij twee uur, bij die twee uur, bij die nog twee uur. Dat is te versnipperd. Hij kent de kinderen niet of hij moet al naar een andere school gaan. Je krijgt dan ook moeilijk dat contact.'* Een ondersteuner die in verschillende scholen als co-teacher wordt ingezet stelt daarenboven dat hij *'door die versnippering er ook niet aan toe komt op beleidsniveau te werken.'* Een leerkracht stelt: *'een verbeterpunt voor volgend jaar, als we terug een PWB-ondersteuner zouden hebben, is dat we die niet langer versnipperd zouden inzetten. Op die manier is het immers moeilijk om contact te krijgen. Als er iemand vast is op een school is die toegankelijker, kan er een band groeien. Die is dan ook veel meer aanwezig op onze school en dan gaan we er meer aan hebben.'*

Bij de implementatie van de pre-waarborgregeling in schooljaar 2015-2016 kwamen er geen **werkingsmiddelen** mee uit het buitengewoon basisonderwijs. Tijdens de groepsgesprekken en mailbox-reacties werd dit herhaaldelijk aan de kaak gesteld: *'we hebben geen middelen voor materiaal, literatuur,…,'* zei een ondersteuner. *'Onze verplaatsingskosten lopen hoog op, maar worden niet vergoed,'* zo stelde een andere ondersteuner. Een leerkracht uitte daarnaast haar bezorgdheid voor de **kosten voor begeleiding van die kinderen die niet op de schouders van de ouders terecht mogen komen**: *'wat ik nog wil meegeven is dat de kosten voor bijvoorbeeld logopedie en kinesitherapie op de schouders van de ouders terecht komen wanneer de kinderen in het gewoon onderwijs blijven.'*

Ondertussen werd het zogenaamde 'minidecreet' gestemd op 6 juli in het Vlaams parlement. Dat decreet stelt dat vanaf schooljaar 2016-2017 naast personeelsmiddelen ook

werkingsmiddelen overkomen vanuit het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. Die werkingsmiddelen gaan deels naar specifieke leermiddelen voor de leerlingen met speciale noden in het gewoon onderwijs en deels naar materiaal voor de leraren uit het buitengewoon onderwijs die in het gewoon onderwijs les geven.

Alle respondenten wijzen op de grote en diverse noden in het gewoon onderwijs, waar de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften slechts een deel van is. De beschikbare middelen in het kader van de pre-waarborgregeling werden onvoldoende bevonden om voldoende ondersteuning te kunnen bieden aan scholen en leerkrachten die onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Men vraagt daarom **voldoende middelen voor de ondersteuning van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in reguliere scholen**.

De bevraagde buo-directies houden daarnaast ook een sterk pleidooi voor het **behoud van voldoende middelen voor het buo.** Ten eerste omdat men verwacht dat de leerlingenaantallen weliswaar zullen dalen, maar dat de complexiteit en de ernst van de problematieken zullen toenemen in het buitengewoon onderwijs. Ten tweede omdat men verwacht dat men, naast een team voor onderwijs en begeleiding in de buo-school zelf, ook groter wordende teams voor extra muros ondersteuning aan te sturen en administratief te beheren zal hebben. De profielschets van de bij de pre-waarborgregeling betrokken buo-scholen bevestigt inderdaad dat in sommige scholen een vierde tot de helft van het personeelsbestand ingezet wordt voor extra muros ondersteuning. Een directeur vroeg zelfs **bijkomende middelen voor het buo**: *'deze nieuwe rol voor buo-scholen is een bijkomende uitdaging en een extra opdracht voor het pedagogisch team. Hier moeten ook dringend bijkomende middelen voorzien worden.'*

Structurele overlegmomenten

Gesprekspartners gaven aan dat er **nood** is **aan meer tijd voor structureel overleg in de basisschool**. Een ondersteuner merkte op: *'ik heb overleg gemist met de leerkrachten waarmee ik werkte, omdat dit moeilijk in te plannen was. Hun bakje zit veel te vol.'* Een leerkracht verzuchtte: *'er moet echt meer tijd geïnvesteerd worden in gestructureerd overleg. Dat is echt heel belangrijk.'* Een andere leerkracht zei*: 'bij ons is het allemaal over de middag en voor en na schooltijd. Wij krijgen geen overlegtijd.'* Men vraagt ook uitdrukkelijk om overleg **binnen de arbeidstijd**. Zo stelde een leerkracht: *'In mijn school zijn er leerkrachten die niet wilden meewerken met de pre-waarborgregeling omdat ze het zagen aankomen dat er meer werk voor en na school zou bijkomen.'* In het katholiek onderwijs was twee uur structureel overleg per week tussen klasleerkracht en co-teacher ook opgenomen in de afspraken van de engagementsverklaring. Een leerkracht vertelde hoe er gebruik wordt gemaakt van **kindvrije uren**: *'er wordt ook veel tussendoor gezegd. Bijvoorbeeld tijdens de turnles bespraken we hoe zaken aan te pakken.'*

Ambulante ondersteuners zowel als directeurs van buo- en bao-scholen en leerkrachten die deze vorm van ondersteuning kregen wezen op de valkuil van te veel overleg. Verschillende directies van betrokken bao-scholen wijzen op het belang van **afstemming op het zorgbeleid** van de school. Zo getuigde een directeur: *'een leerkracht is afgehaakt. Wij hadden in ons zorgbeleid al een aantal uren ondersteuning voorzien (uren voor taal, GON,...). Het was teveel ondersteuning voor de leerkracht. Het aantal uren overleg dat voorafgaat aan de ondersteuning is immers niet in verhouding tot wat er daarna qua ondersteuning kon komen.'*

Ook **binnen het ondersteuningsteam** is structureel overleg nodig **om kennis te delen.** *'Als er iemand vast zit dan kunnen de andere leden van het team hun expertise inbrengen tijdens de wekelijkse intervisie,'* zo vertelde een ondersteuner. Een buo-directeur beaamt het belang van intern overleg in het ondersteuningsteam: *'de drie collega's werken heel nauw samen en versterken elkaar. (...) De vele momenten van intern overleg waren een meerwaarde voor de ondersteuners: het kunnen terugvallen op een multidisciplinair team is een waardevol vangnet.'* Ook is het belangrijk samen te kunnen overleggen over **de ontwikkeling en de bijsturing van de aanpak van de ondersteuning**. Een ondersteuner die aangaf de ondersteuningsaanpak samen met het team ontwikkeld te hebben, zei hierover: *'we hebben lang nagedacht over hoe we moesten werken. Pas eind september stonden we op de klasvloer. Eens we in de klassen waren moesten we onze plannen dan toch nog bijsturen.'* Slechts een enkele keer hoorden we een ondersteuner zeggen: *'wij hebben geen systematisch overleg. Er is wel een coördinator waar we bij problemen bij terecht kunnen. (...) Ik heb veel geleerd van de aangeboden vorming, maar dan werden we losgelaten.'*

Verankering in het buitengewoon onderwijs

Uit de gesprekken met de buo-directeurs en de ondersteuners komt de duidelijke vraag naar boven om het **ondersteuningsteam ingebed te houden in het buitengewoon onderwijs**, ook wanneer de leden langdurig en intensief in een specifieke bao-scholen worden ingezet. Hogerop in dit rapport verwezen we reeds naar een aantal uitspraken van gesprekspartners uit buitengewoon en gewoon onderwijs inzake toegankelijkheid van expertise en materialen wanneer ondersteuners hun overleg in de buo-school houden, het belang van het betrokken blijven bij personeelsactiviteiten van de buo-school, het binnenbrengen van inzichten en ervaringen uit het gewoon onderwijs in het buitengewoon onderwijs en het voeding geven aan het ontwikkelen van visie op de rol en positie van het buitengewoon onderwijs in een inclusief onderwijslandschap.

Van de kant van de ontvangers van ondersteuning werd de manier waarop de ondersteuning nu vanuit het buo kwam ook gewaardeerd. Een andere bao-directeur wees erop dat de **externe blik** van de ondersteuner een meerwaarde was: *"de ondersteuner kon een spiegel voorhouden, leerkrachten kon doen nadenken over de eigen stijl en kon doen aanpassen."* Een andere bao-directeur beaamde: *'mensen reiken u een andere bril aan.*

Bekijk het eens anders. Bijvoorbeeld het zittenblijven. Nu vertrekken we van wat het kind kan en welke evolutie het al heeft afgelegd.' Een ondersteuner beaamde: *'als onafhankelijke kan je soms meer bereiken want je blik is vrijer. Je moet opletten dat je niet opgeslokt wordt door de schoolcultuur. (...) Je ziet als buitenstaander vaak meer en andere dingen.'* Ook ondersteunde leerkrachten verwezen in de groepsgesprekken regelmatig naar het belang van de externe blik die hen leerde *'anders naar de kinderen kijken, een andere klasstructuur gebruiken, anders lesgeven en anders reageren.'*

Een buo-directeur wees op het belang van een **externe positie** aan het gewoon onderwijs: *'een externe positie is belangrijk. Met een expliciete rol en verantwoordelijkheid mag men niet verdwijnen in het geheel.'* Een bao-directeur wiens school ondersteuning kreeg onder vorm van co-teaching stelde dit ook letterlijk zo: "de co-teacher maakt wel deel uit van het team, maar verdwijnt er niet in." Een andere buo-directeur zei: *'ik heb dit gevraagd aan de scholen die we ondersteunen en de vier bao-directies gaven elk aan dat het extern, apart moet blijven, want in het team gaat het te snel opgaan in de algemene schoolwerking.'*

Een buo-directeur stelde daarenboven dat verankering van ondersteuners in het buitengewoon onderwijs **flexibele inzet in het gewoon onderwijs** mogelijk maakt: *'de koppeling aan het buo is belangrijk om flexibel te kunnen inspelen op de noden. Dit kan niet als ze (de ondersteuners) vastgehangen worden aan een gewone basisschool of een scholengroep.'*

Arbeidsvoorwaarden voor ondersteuners

Ondersteuners geven aan dat het onduidelijk is waar ze **rechten** kunnen **opbouwen**. *'Kan je als paramedicus rechten opbouwen in het gewoon onderwijs,'* zo vroeg een ondersteuner zich af. Een andere ondersteuner vroeg zich af of een leerkracht die in de pre-waarborgregeling als co-teacher in een gewone basisschool staat ook rechten kan opbouwen in het gewoon onderwijs. Ze merkte op: '*in de scholengemeenschap komt een leerkracht ASV met 12 jaar ervaring in het buitengewoon onderwijs na iemand met drie jaar ervaring in het gewoon onderwijs. Dat is niet aantrekkelijk.'* Een andere ondersteuner wees op het onzekere toekomstperspectief:*'deze **job moet duurzaam gemaakt worden,** anders kan je niets opbouwen,'* aldus een ondersteuner. Een buo-directeur vatte het als volgt samen: *'er is vraag naar een specifiek **ambt**.'*

Zoals eerder vermeld bleek ook de regeling in verband met **terugbetaling van kosten** van vervoer, materiaal en vorming (literatuur, nascholing) niet uniform. Een ondersteuner stelde duidelijk: *'we willen niet verder werken in de (pre)waarborgregeling als er hier geen oplossing voor gevonden wordt.'*

4.3.4 Culturele werkcondities

Onderwijskundig leiderschap

Van een aantal directeurs zowel als ondersteuners en leerkrachten hoorden we tijdens de groepsgesprekken dat het belangrijk is dat de **directeur** goed communiceert over het doel en opzet van het ondersteuningsproject. *'Het is belangrijk om duidelijkheid te scheppen naar het team en dit moet door de directie gebeuren,'* zo stelt een leerkracht. Een andere leerkracht getuigde: *'bij ons was er een heel goede communicatie op de personeelsvergadering. De ondersteuning werd meteen geaccepteerd.'*

Daarnaast is het belangrijk dat de directeur en zorgcoördinator van een school **het ondersteuningsproject dragen,** een veilige leeromgeving voor leerkrachten creëren (cf. supra) **en mensen aanmoedigen te participeren**. Een leerkracht formuleerde het aldus: *'zorgcoördinatoren en directie moeten mensen met angst voor verandering mee krijgen op de kar.'* Een buo-directeur stelde: *'indien de directie en de zorg van een school niet volledig mee zijn in het verhaal, kan het project niet ten volle worden benut. Ze moeten op schoolniveau het hele verhaal mee trekken en sturen zodat er bepaalde soorten ondersteuningen niet stoppen bij één leerkracht, maar mee doorgenomen worden naar de volgende jaren. Hier is soms een extra push voor nodig die de leerkrachten doet veranderen.'* Een bao-directeur vertelde hoe hij het had aangepakt: *'tijdens een personeelsvergadering heb ik het aangekaart. Ik heb mijn leerkrachten gezegd: het M-decreet is een feit en we krijgen kans om hier ondersteuning te krijgen. (…) We mochten drie leerkrachten laten intekenen en ik heb dat op tafel gelegd. Ik heb gezegd: we mogen erop intekenen. Het werd ook zo ontvangen. Er waren wel mensen een beetje bang voor de observatie. Die heb ik dan met rust gelaten. Binnen de vergadering hebben we besproken: op welke manier differentieer je, welke uitdagingen zie je voor jou en je klas nog met het M-decreet? En dan hebben er zich drie mensen aangeboden.'* Een andere directeur vertelde: *'we (directie en zorgcoördinator) maakten een analyse van de kinderen met gedragsproblemen, met verstandelijke beperkingen en van de nood bij bepaalde leerkrachten om ondersteuning te krijgen naar binnenklasdifferentiatie. De leerkrachten van de meest complexe groepen uit de kleuter- en de lagere school werden aangesproken en stemden ook volmondig in.'*

Naast aanzetten om te participeren is het ook belangrijk dat een directeur **aanmoedigt tot delen en uitdragen**. Eerder in dit rapport beschreven we getuigenissen van leerkrachten en ondersteuners die ervaringen en kennis delen tijdens informele momenten en personeelsvergaderingen.

Participatie

Verschillende buo-directeurs vertelden dat ze het **leerkrachtenteam inspraak** gaven in de beslissing over in welke klas er ondersteuning zou komen. Een directeur zei bijvoorbeeld: *'ik heb een extra personeelsvergadering georganiseerd tijdens dewelke individuele leerkrachten en het team als geheel de kans kregen om hulpvragen te formuleren.'* Andere directeurs hebben het team niet van bij aanvang geconsulteerd (vaak werd hiervoor de tijdsdruk ingeroepen en de onzekerheid of ze geselecteerd zouden worden voor het project) en hebben zelf, al dan niet samen met hun zorgcoördinator, gekeken naar de noden in de klasgroepen en op basis daarvan zelf een voorstel geformuleerd. Zo vertelde een directeur: *'we (directeur en zorgcoördinator) hebben samen een analyse gemaakt van de kinderen met gedragsproblemen, met verstandelijke beperkingen en van de nood bij bepaalde leerkrachten om ondersteuning te krijgen naar binnenklasdifferentiatie.'* Meestal hebben ze de betrokken leerkrachten hier wel over ingelicht of gevraagd of ze het zagen zitten. De directeur die met de zorgcoördinator de analyse had gemaakt zei hierover: *'de leerkrachten uit de kleuter- en lagere school met de meest complexe groepen werden aangesproken over deelname aan dit project en stemden ook volmondig in.'*

Een leerkracht beklemtoonde dat het belangrijk is om als team betrokken te worden bij de beslissing tot deelname, de keuze voor het thema van de ondersteuning en waar er ondersteuning gevraagd wordt: *'het lijkt mij ook belangrijk om op voorhand met je team te kunnen bespreken: waar heb je nood aan als school? Het team inspraak geven is hierbij zinvol.'* Een ondersteuner getuigde: *'de start was moeilijk omdat de directie het doel bepaald heeft. We zouden hier graag met het hele team over overleggen.'* Een andere leerkracht vertelde dat op haar school het leerkrachtenteam wel betrokken is geweest bij de ondersteuningsvraag: *'bij ons wordt de beslissing (over wie welke ondersteuning kreeg) gedragen door het hele team, en dat is belangrijk. Er werd uitgelegd waarop we konden rekenen, hoeveel uren we kregen. Dan is er overleg geweest. We hebben dus samen beslist. Eerst was er een gesprek met het team, dan heeft de directie (aan de ondersteuningsteam) een voorstel gedaan in welke klassen de ondersteuning best kon ingezet worden. En de andere teamleden kunnen ook hulp vragen als ze daar nood aan hebben. Er wordt vaak over gesproken tijdens de personeelsvergaderingen.'*

Samenwerking en collegialiteit

In de groepsgesprekken konden we van een aantal gesprekspartners horen dat het pre-waarborgproject **bestaande samenwerking en collegialiteit heeft versterkt of aanleiding heeft gegeven tot meer samenwerking en collegialiteit**. Een leerkracht zei: *'het heeft bij ons tot nieuwe impulsen geleid en onze huidige initiatieven uitgediept.'* Een leerkracht met een co-teacher vertelde: *'bij ons zijn de klasdeuren opengegaan.'*

Een leerkracht beklemtoonde de **veiligheid in de relatie tussen ondersteuner en leerkracht**: *'het is belangrijk dat je je veilig voelt bij elkaar.'* Maar er dient ook veiligheid te zijn **in de relatie tussen de leerkracht en zijn directeur**. Een ondersteuner merkte op: '*leerkrachten durven soms geen vraag stellen omdat ze geen TADD zijn of niet vastbenoemd zijn.'* Een directeur vertelde: *'leerkrachten voelen soms een bedreiging wanneer een werkpunt vanuit hun klas aan de oren van de directeur komt. Het is dan ook aan mij om hier gepast mee om te gaan.'*

Ook binnen de ondersteuningsteams spraken de ondersteuners van samen zoeken, samen ontwikkelen, elkaar versterken (cf. supra).

Gezamenlijke doelgerichtheid en gedeelde visie

Op het niveau van de klas tonen eerder vermelde citaten van leerkrachten en ondersteuners aan dat men het belangrijk vindt om samen doelen te formuleren en te werken aan een gedeelde visie op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Op het niveau van de school, gewone zowel als buitengewone basisschool, kan een ondersteuningsproject versterkend werken als het kan **voortbouwen op en aansluiten bij bestaande schoolontwikkelingen en visie**. Zo vertelde een bao-directeur: *'ik werkte met mijn team rond het driesporenbeleid: gedifferentieerd werken met drie groepen (sterkere, middelmaat, zwakkere) met dagcontracten, instructie voor beperkte groepen. We werken vanuit het leerplan, niet vanuit het handboek. De kinderen mogen zelf aangeven in welke groep ze gaan werken. Kan ik rekenen goed, dan ga ik in die groep en doe ik die taken,... Dat vergt van leerkrachten heel wat werk. Door de co-teacher kreeg dit een enorme boost.*

Het werd enorm goed besproken en ging vooruit. De kinderen weten en kiezen heel bewust voor een groep. Het is een succesverhaal. Als we het verhaal brachten in een personeelsvergadering en de andere leerkrachten mochten gaan hospiteren bij de co-teachers dan zagen ze hoe het werkte.' Omgekeerd tonen eerder in dit rapport weergegeven citaten aan dat de **leerervaringen** die werden opgedaan tijdens het pre-waarborgproject in sommige bao- en buo-scholen **aanleiding** gaven tot een **op teamniveau herdenken van visie** op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en schoolorganisatie, respectievelijk op de rol van het buitengewoon onderwijs in een inclusief onderwijslandschap.

Er is vraag naar een **visie op inclusief onderwijs die door alle actoren op alle niveaus gedragen wordt**. Leerkrachten en directeurs van bao-scholen gaven in de pre-waarborgregeling aan dat onderwijs wel inclusief mag (of moet) zijn, maar dat het ook zijn grenzen heeft. Het M-decreet is nog maar in voege sinds het schooljaar waarin de pre-waarborgregeling ter ondersteuning werd ingevoerd en bij de implementatie ervan zijn alle partijen die hier een eerste ervaring mee opdoen duidelijk nog zoekende.

Zo wijst men erop dat er **voor sommige kinderen altijd individuele begeleiding nodig zal blijven**. Een leerkracht vertelde: *'er zijn kinderen met kortsluitingen. Dan moet je het kind even uit de groep kunnen verwijderen. (...) Als je alleen bent voor de klasgroep kan je geen kind apart nemen. Als de ondersteuner er niet is, stuur ik het kind naar de directeur. Als de ondersteuner er volgend jaar niet meer is, zal dat het probleem zijn. We hebben nu veel meer kunnen bereiken. Bij onze collega's heeft de ondersteuner ook conflictsituaties kunnen oplossen.'* Alle gesprekspartners zijn het erover eens dat **voor sommige kinderen een speciale vorm van onderwijs aangewezen blijft**. Een leerkracht formuleerde het aldus: *'soms komen kinderen niet tot leren, ondanks de aanpassingen.'*

Zowel in de gesprekken met deelnemers uit de buo- als uit de bao-scholen hoorden we dat de mindshift stilaan op gang komt *('we kijken nu anders naar leerlingen', 'we starten nu met ontbindende voorwaarden', 'we bekijken nu een individueel aangepast curriculum', 'we ontwikkelen nu redelijke aanpassingen',...)*, maar we hoorden even goed ook nog echo's van doorverwijzing van leerlingen naar het buo. Deze hebben te maken met de ervaren draagkracht van leerkrachten en scholen die zich voor veel uitdagingen gesteld zien en met diverse problematieken te maken krijgen, maar wellicht ook nog met onvoldoende kennis over het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften en de mogelijkheden van redelijke aanpassingen en individueel aangepaste curricula, of een nog onvoldragen aanpassing van gedrag en handelen op niveau van individuele leerkrachten en schoolorganisatie.

4.4 Is de handelingsbekwaamheid gestegen?

Het strategische doel van de pre-waarborgregeling was leerkrachten gewoon basisonderwijs handelingsbekwamer maken in het onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en ondersteuners handelingsbekwaam maken in het ondersteunen van leerkrachten. Hoewel deze evaluatie geen 'effect-evaluatie' is, kunnen we op basis van de groepsgesprekken en de mailbox-reacties toch een indicatie geven van hoe de betrokken leerkrachten en ondersteuners hun handelingsbekwaamheid ervaarden en of ze hierin een evolutie merkten sinds het begin van het pre-waarborgproject.

In de mailbox en tijdens de groepsgesprekken werd aan de bao-leerkrachten en uitgestuurde buo-personeelsleden gevraagd om hun handelingsbekwaamheid bij het begin van schooljaar 2015-2016 zowel als op het moment van de bevraging in te schatten op een schaal van 1 tot 10.

Een overgrote meerderheid van de **ondersteunde leerkrachten** geeft zichzelf zeer hoge (8 of meer op 10) of hoge (5 tot 7 op 10) scores op gebied van het onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, al zijn er ook enkele leerkrachten die zichzelf minder dan 5 op 10 geven. De meerderheid van de ondersteunde leerkrachten stelt doorgaans ook dat ze op dit vlak sterker zijn geworden door het pre-waarborgproject.

Slechts van enkele leerkrachten hoorden we tijdens de groepsgesprekken en lazen we in de mailbox dat ze zich nu minder sterk voelen op vlak van het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dan bij het begin van het schooljaar.

Dat men zich over het algemeen sterker voelt, wordt onder meer **gevoed door positieve effecten van de aanpassingen die men bij de leerlingen observeert**. Zo stelde een leerkracht: *'je ziet de betrokkenheid van de kinderen verhogen, je krijgt onmiddellijk feedback en kan hen onmiddellijk feedback geven.'* Of nog: *'de leerling weet nu hoe het (de zelfcontrole tool op de i-pad) moet en nu is haar gedrag controleerbaar.'* Of ook: *'We dachten na over hoe we het kind (met faalangst) toch een toets konden laten maken. Dat kind is nu opengebloeid.'* Leerkrachten voelen zich ook gesterkt wanneer ze ook **gedragsveranderingen zien bij collega's**: *'ik zie een gedragsverandering bij de leerkrachten. In september was er sterk de neiging om te zeggen: het ligt aan de kinderen. Nu is dat niet meer zo. (...) De school is hierin sterk gegroeid.'*

De meerderheid van de **ondersteuners**, zowel leerkrachten als paramedici, voelt zich zeer sterk (score van 8 of meer op 10) of sterk (5 tot 7 op 10) op gebied van het ondersteunen van leerkrachten bao in het onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Slechts enkele ondersteuners geven zichzelf een score lager dan 5 op 10. De meerderheid geeft ook aan dat ze op dit vlak sterker geworden zijn door het pre-waarborg-project. Slechts één keer kwam de reactie dat men zich minder sterk voelde dan bij het begin van het pre-waarborgproject. Maar men wil op dit vlak duidelijk ook nog verder blijven leren en vraagt hier duidelijk verdere vorming en ondersteuning wanneer dit niet reeds op intensieve wijze in de begeleiding van de ondersteuners werd aangeboden.

Net als bij de leerkrachten wordt het zich over het algemeen sterker voelen gevoed door **positieve aanpassingen die men bij de leerlingen ziet**. Zo stelt een ondersteuner*: 'dankzij de geboden ondersteuning hebben we toch kunnen merken dat leerlingen heel positief evolueren.'* Het wordt ook gevoed door **veranderingen die men bij de leerkrachten observeert**. Zo vertelde een ondersteuner: '*mijn partner-leraar krijgt positieve commentaar. Er wordt zelfs onder de ouders gepleit om hun kind volgend jaar bij die leraar te laten zitten.'* Een andere ondersteuner zei: *'mensen worden aan het denken gezet en je krijgt ook vragen van andere leerkrachten'*. Ook **veranderingen die men op schoolniveau observeert** versterken het gevoel van handelingsbekwaamheid: *'de andere mensen in de school raken geprikkeld door wat wij doen en bereiken in de klas en nu is de directie ook mee in de mindshift. (...) De draagkracht van mijn school is verhoogd.'*

HOOFDSTUK 5: SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN

Vooraf

De resultaten, conclusies en aanbevelingen die we in dit hoofdstuk presenteren vloeien voort uit de theorie-gedreven analyse van de kwantitatieve en kwalitatieve data. Hoewel het onderzoek uitgevoerd en het rapport geschreven werd door de administratie Onderwijs en Vorming, zijn de conclusies die hierin geformuleerd worden geenszins een voorafname van toekomstig beleid.

5.1 Voorwerp, opzet en evaluatievragen

Het voorwerp van onderzoek van deze evaluatie is de implementatie van de pre-waarborgregeling. De pre-waarborgregeling is een tijdelijk project dat is opgenomen binnen het kader van het decreet basisonderwijs (25 februari 1997, hoofdstuk XI Projecten), beperkt tot schooljaar 2015-2016, ter ondersteuning van de implementatie van het M-decreet (21 maart 2014) dat inclusief onderwijs in Vlaanderen nastreeft. Het doelstellingenkader van de pre-waarborgregeling werd uitgewerkt door een tripartite stuurgroep en omschrijft de algemene principes en criteria van de toewijzing van middelen die omwille van dalende leerlingenaantallen uit het buitengewoon onderwijs vrij komen en ingezet worden in het gewoon basisonderwijs ter ondersteuning van dat gewoon basisonderwijs bij het onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De evaluatie is een procesevaluatie en werd uitgevoerd tussen januari 2016 en juli 2016 door het departement Onderwijs en Vorming.

In deze procesevaluatie stonden vier vragen centraal:

- OV1 - Wat is het profiel van de scholen en personeelsleden bao en buo die in de pre-waarborgregeling betrokken zijn?
- OV2 - Hoe wordt de pre-waarborgregeling in de verschillende netten concreet georganiseerd en opgevolgd? Op welk soort ondersteuning kunnen de uitgestuurde personeelsleden buo rekenen?
- OV3 – Op welke wijze wordt de pre-waarborgregeling in de Vlaamse scholen concreet toegepast ter verhoging van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten gewoon bao in het onderwijs verstrekken aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (wie, wat, wanneer, hoe)? (b) Wat zijn faciliterende en belemmerende factoren en processen? Waarom loopt het zoals het loopt?
- OV4 - Hoe wordt de pre-waarborgregeling ervaren door de betrokken actoren (zoals leerkrachten en schoolleiders gewoon en buitengewoon bao, uitgestuurde personeelsleden buo,.. ? Welke leerervaringen heeft men? Is hierin een evolutie?

Voor het beantwoorden van deze vier vragen verzamelden we kwantitatieve en kwalitatieve data (waarvan de methodologie werd toegelicht in hoofdstuk 1) en lieten we ons inspireren door een theoretisch kader (hoofdstuk 2). We analyseerden documenten en administratieve data, alsook input uit interviews met netgebonden verantwoordelijken voor de pre-waarborgregeling, en groepsgesprekken met directies van betrokken buo- en bao-scholen en met leerkrachten die ondersteuning ontvingen en uitgestuurde personeelsleden die ondersteuning gaven. Reacties uit een elektronische mailbox waarin betrokken personeelsleden hun ervaringen met de pre-waarborgregeling konden delen werden geanalyseerd in functie van bevestiging, tegenspraak en aanvulling van de input uit de interviews en de groepsgesprekken.

5.2 Beschrijvende analyse

5.2.1 Profiel van de betrokken scholen en personeelsleden

In het kader van de pre-waarborgregeling werden in schooljaar 2015-2016 **251 gewone basisscholen ondersteund** vanuit **30 scholen buitengewoon basisonderwijs**. Deze 30 buo-scholen waren gelijk verdeeld over de onderwijsnetten. In het gemeenschapsonderwijs werden alle basisscholen in een deelnemende scholengemeenschap betrokken in het project. In de officieel en vrij gesubsidieerd onderwijs werden basisscholen geselecteerd op basis van nabijheid bij en bestaande samenwerking met de deelnemende buo-school.

249 personeelsleden buitengewoon onderwijs werden ingezet voor de ondersteuning van leerkrachten in de gewone basisscholen. Hierbij dient opgemerkt dat veel personeelsleden **deeltijds** werden ingezet in de pre-waarborgregeling: 32% van de leerkrachten, 87% van de paramedici. Katholiek Onderwijs Vlaanderen koos als enige van de drie onderwijsnetten voor een voltijdse inzet van een uitgestuurd buo-personeelslid per ondersteunde bao-school. De ondersteuners waren **gemiddeld 34,4 jaar** en hadden **gemiddeld 9 jaar anciënniteit in het onderwijs**. Opmerkelijk is dat iets meer dan een op drie ondersteuners minder dan 3 jaar (14% zelfs 0 jaar) anciënniteit in het onderwijs had op het moment van instap in de pre-waarborgregeling (dit was meer het geval bij de paramedici dan bij de leerkrachten).

De **ondersteuning van individuele leerkrachten** gebeurde **voornamelijk in de klassen/groepen met de jongste leeftijdscategorieën** van leerlingen (kleuters, eerste graad), al was er ook aanzienlijke ondersteuning in de tweede en de derde graad. Waar de ondersteuning werd ingezet was grotendeels afhankelijk van de op schoolniveau gedetecteerde onderwijsbehoeften bij leerlingen. Het dient opgemerkt dat sommige ondersteuningsteams ook meteen **op schoolniveau** of zelfs **op niveau van de scholengemeenschap** werkten.

5.2.2 Organisatie van de pre-waarborgregeling

In het **gemeenschapsonderwijs** werd van bij aanvang een grote autonomie gegeven aan de betrokken **scholengemeenschappen**. In het officieel gesubsidieerd onderwijs werd de implementatie **gecoördineerd door OVSG** en in het vrij gesubsidieerd onderwijs nam **Katholiek Onderwijs Vlaanderen een trekkende en coördinerende rol** op.

De verschillende onderwijsnetten legden **verschillende accenten in de implementatie** van de pre-waarborgregeling. Het GO! koos uitgesproken voor een model van **ambulante ondersteuning** aan alle basisscholen van de deelnemende scholengemeenschap, die elk autonoom de PWB concreet vorm gaf en de facto opgenomen werd door multidisciplinair samengestelde ondersteuningsteams. Katholiek Onderwijs Vlaanderen koos uitgesproken voor een model van co-teaching. De oorspronkelijke invulling van co-teaching door 1 co-teacher in maximaal 2 klassen per school gedurende een heel schooljaar werd in de loop van het jaar enigszins losgelaten zodat er plaats kwam voor meer flexibele invullingen binnen de geselecteerde basisscholen. OVSG koos van bij aanvang voor begeleiding van een beperkt aantal basisscholen per deelnemende buo-school door een klein multidisciplinair samengesteld team (1 leerkracht en twee paramedici). In overleg met de basisscholen kon er ook gekozen worden voor co-teaching.

In de drie netten werd **vorming en begeleiding van de ondersteuners** voorzien. GO! en OVSG zetten de netgebonden coördinatoren voor de pre-waarborgregeling en competentiebegeleiders in voor centraal georganiseerde vormingssessies. OVSG organiseerde daarnaast ook 4 bijeenkomsten voor alle ondersteuners en 3 regionale intervisiebijeenkomsten. Verder bepaalden de ondersteuningsteams zelf of ze nog overleg planden in hun eigen team. Sommige teams kwamen wekelijks samen, andere minder frequent of niet. Katholiek Onderwijs Vlaanderen organiseerde 5 regionale vormingsvoormiddagen voor de co-teachers uit buo en de leerkrachten bao in samenwerking met Banaba-opleidingen buitengewoon onderwijs uit het net. Daarnaast was er wekelijkse supervisie, intervisie en collegiale ondersteuning in het overleg van de co-teachers uit het buo met de competentiebegeleiders. Ook voor de leerkrachten bao en de volledige co-teams (co-teachers uit buo en leerkrachten bao samen) werden meerdere bijeenkomsten georganiseerd. De competentiebegeleiders kregen zelf ook vorming, onder meer door onderzoekers van het Europese LINPILCARE-project. In de andere netten waren er geen algemene afspraken over de regelmaat van samenkomen en de aansturing en begeleiding van de ondersteuningsteams. In het gemeenschapsonderwijs werd de scholengemeenschap verantwoordelijk gesteld voor de coördinatie van de ondersteuning. In het officieel gesubsidieerd onderwijs was dit de buo-school.

Uitgangspunt in de drie onderwijsnetten was **leerkrachtgerichte ondersteuning en vrijwillige deelname** op niveau van ondersteuners, scholen en klasleerkrachten. Al dient het gezegd dat er ook interventies op vraag van directies en/of zorgcoördinatoren

gesignaleerd zijn waarbij niet aan de leerkracht gevraagd werd of hij of zij de ondersteuning wenste.

In de drie onderwijsnetten was **klasnabije ondersteuning het uitgangspunt**. In het vrij gesubsidieerd onderwijs kreeg dit vorm als co-teaching. In OVSG bepaalde het ondersteuningsteam in samenspraak met de ondersteunde bao-school of er co-teaching werd georganiseerd, dan wel een andere vorm van ondersteuning werd geboden. In het gemeenschapsonderwijs ging het altijd om ambulante ondersteuning. Ambulante ondersteuning werd in, maar ook uit de klas (tijdens overleg tussen leerkracht en ondersteuner of door het ondersteuningsteam georganiseerde thematische vormingssessies of lerende gemeenschappen) georganiseerd. Bij de individuele ondersteuning op klasniveau stelt zich de vraag of deze voldoende op teamniveau kan getild worden. Uit de groepsgesprekken blijkt dat in een heel aantal gevallen het olievlekprincipe werkte en aanzetten tot organisationeel leren gerealiseerd werden, maar op andere plaatsen werd hier nog mee geworsteld. Wanneer de ondersteuning uitsluitend op een hoger niveau georganiseerd wordt, stelt zich de vraag hoe intensief en klasnabij de ondersteuning gemaakt wordt en hoe diep het (individueel en organisationeel) denken en handelen kan beïnvloed worden.

5.3 Concrete ervaringen, conclusies en aanbevelingen

Uit de ervaringen die respondenten deelden tijdens de groepsgesprekken en in de mailbox komen faciliterende factoren zowel als drempels en hinderpalen naar voren inzake de implementatie van de pre-waarborgregeling. Hieruit kunnen nuttige lessen getrokken worden voor de toekomstige organisatie en vormgeving van de ondersteuning van inclusief onderwijs vanuit het buitengewoon onderwijs.

In wat volgt vatten we de ervaringen samen en formuleren we conclusies en aanbevelingen die we hieruit afleiden. Deze conclusies en aanbevelingen hebben betrekking op de inhoud en aanpak van de ondersteuning zelf, de ondersteuningsrelatie en de randvoorwaarden die gecreëerd worden binnen de scholen zowel als het ruimere onderwijsbeleid. Bij de aanbevelingen wordt telkens aangegeven tot wie ze gericht zijn.

We starten deze sectie met conclusies en aanbevelingen met een globaal antwoord op de vraag of respondenten zich dankzij de pre-waarborgregeling versterkt voelen in hun handelingsbekwaamheid.

5.3.1 Algemeen resultaat: een versterkt gevoel van handelingsbekwaamheid

Globaal genomen komt uit de groepsgesprekken en de mailboxreacties naar voren dat **leerkrachten gewoon onderwijs** het gevoel hebben dat hun handelingsbekwaamheid op vlak van het onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften versterkt

is in de loop van het pre-waarborgproject. Toch zijn er ook leerkrachten van in het project betrokken gewone basisscholen die stelden niet veel ondersteuning ervaren te hebben of niet echt zaken bijgeleerd te hebben, voornamelijk in de groep van ambulant ondersteunde leerkrachten. Vanuit de positieve zowel als de negatieve ervaringen werden randvoorwaarden geformuleerd voor een ondersteuning die als zinvol ervaren wordt (cf. infra). Vaak vroeg men zich ook af wat er zou gebeuren als de ondersteuning zou wegvallen. Er is grote vraag naar continue ondersteuning op maat vanuit het buitengewoon onderwijs.

Over het algemeen gaven **ondersteuners** tijdens de groepsgesprekken en in de mailbox aan dat ze het gevoel hebben dat hun handelingsbekwaamheid op gebied van ondersteuning bieden aan leerkrachten gewoon onderwijs bij het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften versterkt is in de loop van het pre-waarborgproject. Slechts sporadisch vermeldden respondenten dat ze zich nu minder handelingsbekwaam voelen dan bij de start van het pre-waarborgproject. Ook ondersteuners formuleerden vanuit hun positieve en negatieve ervaringen randvoorwaarden voor de organisatie van een zinvolle ondersteuning in het gewoon onderwijs enerzijds en van hun eigen ontwikkeling als ondersteuner anderzijds (cf. infra). Er is over het algemeen een grote vraag naar verdere vorming en begeleiding op maat van ondersteuners.

5.3.2 Resultaten, conclusies en aanbevelingen op niveau van het ruimer onderwijsbeleid

Visie

Schooljaar 2015-2016 was een jaar van experimenteren met nieuwe vormen van leerkrachtgerichte ondersteuning door personeelsleden buitengewoon onderwijs op de klasvloer in het gewoon basisonderwijs. De grote vrijheid die werd gegeven aan de netten, en binnen het gemeenschapsonderwijs ook aan de scholengemeenschappen, op vlak van de concrete implementatie van de pre-waarborgregeling heeft geresulteerd in een verscheidenheid aan visies en concrete uitwerkingen. Met uitzondering van het vrije onderwijsnet waar Katholiek Onderwijs Vlaanderen voor een gestroomlijnde aanpak opteerde, werd ook aan de ondersteuningsteams veel vrijheid gegeven om op maat van de betrokken scholen gewoon basisonderwijs ondersteuningsaanpakken uit te werken en toe te passen. Onder de respondenten uit het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs gingen stemmen op voor een meer gestroomlijnde communicatie over doelstellingen en aanpak. Met name over of men ook concreet met leerlingen mag werken en in hoeverre men ook echt in de klas kan of mag samenwerken met leerkrachten bleek onduidelijkheid te bestaan en liepen de praktijken uiteen.

Een meer fundamentele vraag is overigens hoe in de toekomst in Vlaanderen een inclusief onderwijslandschap vorm kan krijgen en wie daarin waar welke rol(len) kan opnemen.

Aanbevelingen voor de overheid:

- Ontwikkel samen met de onderwijsactoren een gedeelde visie op inclusief onderwijs.
- Sensibiliseer alle betrokken actoren inzake inclusief onderwijs en faciliteer het delen van goede praktijken.

Aanbeveling aan de netten:

- Omschrijf, concretiseer, sensibiliseer en communiceer een eenduidige visie op ondersteuning op de klasvloer die is ingebed in een inclusieve visie op ondersteuning en zorg in onderwijs en die rekening houdt met de principes van professionele ontwikkeling.

Middelen

Uit de reacties van betrokken personeelsleden en directies bleek dat substantiële **ondersteuning op de klasvloer in het gewoon basisonderwijs** zeer welkom is. Men vraagt om een **uitbreiding van de personeelsmiddelen** zodat meer klassen en scholen kunnen ondersteund worden en continuïteit in de ondersteuning kan verzekerd worden. Die personeelsmiddelen evolueren mee met de evolutie in leerlingenaantallen en zullen in schooljaar 2016-2017 alvast hoger liggen dan in 2015-2016. Ook was er vraag naar ondersteuning in het secundair onderwijs en met name in leerjaar 1B. Ook dit zal (weliswaar beperkt) mogelijk zijn in schooljaar 2016-2017.

Daarenboven vroegen de betrokken personeelsleden dat er naast personeelsmiddelen ook **werkingsmiddelen** zouden overkomen naar het gewoon basisonderwijs. Ondertussen werd het via het zogenaamde Mini-decreet (6 juli 2016) reeds mogelijk gemaakt dat in het kader van de waarborgregeling werkingsmiddelen kunnen worden ingezet voor specifieke leermiddelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs en voor materiaal voor ondersteuners die in het gewoon onderwijs worden ingezet.

Daarnaast gaven heel wat respondenten ook aan dat naast leerkrachtgerichte ondersteuning **ook leerlinggerichte ondersteuning** voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die in het gewoon onderwijs les volgen, nodig is.

Ten slotte brachten directies van buitengewone basisscholen ook aan dat er **ook voor het buitengewoon onderwijs voldoende middelen** nodig blijven om hun rol in het inclusief onderwijslandschap te kunnen waarmaken. Enerzijds verwacht men een toename van de complexiteit en ernst van de onderwijsbehoeften van leerlingen die wel nog naar het buitengewoon onderwijs zullen gaan. Anderzijds ziet men het aantal personeelsleden dat ter ondersteuning uitgestuurd wordt naar het gewoon onderwijs stijgen en wil men hier een passend personeelsbeleid voor kunnen voeren.

Aanbevelingen voor de overheid:

- Ontwikkel samen met de sociale partners (koepels, vakorganisaties, belangenorganisaties) een toekomstgerichte ondersteuning voor het gewoon onderwijs in het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften in samenwerking met het buitengewoon onderwijs.
- Blijf voldoende ruimte scheppen voor leerlinggerichte ondersteuning, naast leerkrachtgerichte ondersteuning in het gewoon onderwijs.
- Waarborg personeels- en werkingsmiddelen voor kwaliteitsvol inclusief onderwijs.

Aanbevelingen voor de netten en scholen(-gemeenschappen):

- Zet de beschikbare middelen voor ondersteuning zo efficiënt mogelijk in. Randvoorwaarden voor efficiënte middeleninzet van ondersteuning van het gewoon onderwijs vanuit het buitengewoon onderwijs (profiel van ondersteuners, professionele ontwikkeling van ondersteuners en ondersteuningsteams, inzet van geschikte expertise, bekendheid en bereikbaarheid/toegankelijkheid van de ondersteuningsteams, klasnabije en voldoende lange en intensieve ondersteuning,...) worden in de hierna volgende aanbevelingen mee gegeven.
- Werk mee aan het uittekenen van een toekomstgerichte ondersteuning van inclusief onderwijs.

Juridisch kader voor ondersteuners

Respondenten beklemtoonden de nood aan een passend juridisch kader voor ondersteuners waarbij er duidelijke en duurzame arbeidsvoorwaarden omschreven worden. Er leeft een stellige vraag naar het wegwerken van onduidelijkheden inzake opbouw van rechten in het onderwijs voor ondersteuners. Er is ook vraag naar de verduurzaming van de functie van ondersteuner. Ten slotte blijkt uit de reacties van respondenten ook dat men ongelijkheden inzake terugbetaling van kosten en inzake mogelijkheden voor professionalisering van ondersteuners wil weggewerkt zien.

Aanbevelingen voor de overheid en de netten:

- Zorg voor een passend juridisch kader voor ondersteuners.
- Werk een duidelijk mandaat voor ondersteuners uit.

Profiel voor ondersteuners

Uit de ervaringen die respondenten deelden van de kant van het buitengewoon zowel als van de kant van het gewoon basisonderwijs, komen een aantal criteria naar voren waaraan ondersteuners best voldoen willen ze een adequate ondersteuning kunnen bieden. Deze criteria betreffen een positieve motivatie voor de job van ondersteuner, geschikte inhoudelijke expertise om te kunnen inspelen op de ondersteuningsbehoeften

in het gewoon onderwijs en de juiste vaardigheden voor een ondersteuner. Wat de expertise betreft gaat het over een minimaal aantal jaren en voldoende brede orthopedagogische en orthodidactische ervaring voor leerkrachten en een minimaal aantal jaren en voldoende brede therapeutische ervaring binnen een onderwijscontext voor paramedici. Op niveau van het ondersteuningsteam is ook voldoende ervaring nodig met een diversiteit aan doelgroepen. Noodzakelijke vaardigheden voor ondersteuners die uit de gesprekken naar voor kwamen zijn onder meer: gericht op samenwerking, positieve waardering van de expertise van de leerkracht, aanknopen bij wat er al is, luisterende en zoekende houding, niet-confronterende of betweterige stijl, open communicatiestijl. Het bleek immers dat ondersteuning als minder adequaat werd ervaren door leerkrachten en als minder voldoening gevend werd ervaren door ondersteuners, wanneer er iets schortte aan een of meerdere van deze elementen. Omgekeerd kon een grotere tevredenheid met de ondersteuning worden geobserveerd wanneer een of meerdere van deze elementen vervuld waren.

Aanbeveling voor de netten:

- Ontwikkel netoverschrijdend een duidelijk profiel voor ondersteuners.

Professionele ontwikkeling van ondersteuners en ondersteuningsteams

Algemeen delen de ondersteuners de mening dat professionalisering op maat moeten aangeboden worden. Niet alle bevraagde ondersteuners zeggen voldoende vorming te hebben genoten. Ondersteuners uit het gemeenschapsonderwijs klaagden over een gebrek aan budget voor opleiding rond coaching. Over het algemeen hingen positieve ervaringen met de door de netten georganiseerde vorming voor ondersteuners samen met een vorming die inspeelde op de kennisnoden van de ondersteuners. Regelmatige supervisie, intervisie en collegiale coaching werden heel erg gewaardeerd door de ondersteuners zowel als door de ondersteunde leerkrachten gewoon onderwijs die aangaven dat die bijeenkomsten van het ondersteuningsteam voor hen een meerwaarde betekenden in de zin van een versterking van de ondersteuningsvisie of –aanpak, of in de zin dat extra expertise vanuit het ondersteuningsteam werd binnengebracht. Een aantal ondersteuners uit het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs gaf aan dat ze dergelijke vormende teambijeenkomsten gemist hebben.

Globaal genomen ondersteunen de ervaringen die tijdens de bevragingen gerapporteerd werden het belang van vorming en begeleiding van ondersteuners. Zeker als ze georganiseerd worden volgens de inzichten uit de literatuur inzake professionalisering: professionalisering als een constructivistisch, gecontextualiseerd en interactief proces (Kelchtermans, 2001) wordt best ondersteund in vormen van onderzoekend (cf. Cochran-Smith & Lvtle, 2009) en samenwerkend leren (cf. o.m. Defour, 2004) tussen 'kenners' die elk

hun expertise inbrengen en collectief leren in een professionele leergemeenschap (cf. Verbiest, 2003), in aansluiting op de concrete ondersteuningspraktijk en in functie van de verdere ontwikkeling van theorie (denken) en gedrag (handelen) inzake ondersteuningspraktijken in het gewoon onderwijs.

Naast specifieke vorming voor ondersteuners op vlak van de opdracht van ondersteuning zelf, is het volgens hen ook belangrijk dat ze zich op vlak van hun discipline verder kunnen professionaliseren. Op dit vlak werden uiteenlopende praktijken gemeld. Respondenten uit verschillende geledingen (ondersteuners, directies buitengewoon onderwijs, leerkrachten gewoon onderwijs) stelden dat ze het belangrijk vinden dat ondersteuners zich kunnen blijven laven aan nieuwe inzichten uit hun discipline en inzake onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Aanbeveling voor de overheid:

- Waarborg middelen voor professionalisering en stel eisen qua blijvende professionalisering voor personeel buo en gewoon onderwijs.

Aanbevelingen voor de netten:

- Maak ruimte voor professioneel overleg tussen ondersteuners.
- Organiseer professionalisering op maat voor ondersteuners (naar behoefte op vlak van het aspect 'ondersteuning' zowel als op vlak van hun discipline en het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften).
- Organiseer onderzoekend, samenwerkend en collectief leren tussen ondersteuners.

Coördinatie van de ondersteuning

Uit de ervaringen die netgebonden coördinatoren en ondersteuners deelden bleek dat coördinatie op niveau van de netten belangrijk was om de neuzen in dezelfde richting te houden, duidelijk en eenduidig te communiceren over de doelstellingen, het mandaat van de ondersteuners te bewaken ten aanzien van de scholen voor gewoon onderwijs en te bemiddelen bij geschillen. Deze coördinatie bleek erg arbeidsintensief te zijn.

Ook coördinatie op niveau van de ondersteuningsteams bleek belangrijk. In het vrije onderwijsnet werd deze opgenomen door de daartoe ingezette competentiebegeleiders.

De ondersteuners spraken zich lovend uit over die aanpak. In het officieel onderwijs waren de buo-scholen verantwoordelijk voor de coördinatie van de teams. Dit kon worden opgenomen door een directeur, maar ook door de zorg- of de GON-coördinator van de school. In het gemeenschapsonderwijs was de dico van de scholengemeenschap verantwoordelijk voor de aansturing en opvolging van het ondersteuningsteam. Hij kon dit zelf opnemen, of overlaten aan de zorgcoördinator van de scholengemeenschap of iemand anders die als coördinator werd aangezocht. Vanuit sommige

ondersteuningsteams uit het gemeenschapsonderwijs betreurde men een gebrek aan coördinatie van het team.

Ondersteuners gaven daarbij aan dat het belangrijk is dat de coördinator van het team kennis heeft van zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs, omdat bij gebrek aan kennis van het gewoon onderwijs zijn/haar tips en advies minder nuttig blijken voor het gewoon onderwijs.

Aanbevelingen voor de netten (en de scholengemeenschappen):

- Maak ruimte voor coördinatie op niveau van de netten.
- Maak ruimte voor coördinatie van de ondersteuningsteams.
- Engageer voor deze coördinatie mensen met kennis van gewoon én buitengewoon onderwijs.

5.3.3 Resultaten, conclusies en aanbevelingen op niveau van de samenwerkingsrelatie

Duidelijke informatie over opzet, werking en expertise van het ondersteuningsteam

Vanuit welk model de ondersteuning ook werd aangeboden, diverse betrokkenen getuigden tijdens de bevraging over het belang van duidelijke informatieverstrekking over opzet, werking en expertise van het ondersteuningsteam in functie van een optimale afstemming van gevraagde en uitgestuurde expertise, het creëren van duidelijke wederzijdse verwachtingen en het maken van duidelijke werkafspraken. Directeurs en leerkrachten gewoon basisonderwijs die suboptimale ervaringen met de pre-waarborgregeling rapporteerden bleken vaak in het begin niet goed genoeg geïnformeerd te zijn over de aanwezige expertise in en de aanpak van het ondersteuningsteam. Dit had er onder meer mee te maken dat de teams, gegeven de zeer krappe timing van het pre-waarborgproject, de aangevoelde urgentie en de nieuwe insteek van het 'samen sterker werken', zelf nog volop hun visie en aanpak aan het ontwikkelen waren op het moment dat ze al met het ondersteuningsaanbod naar de scholen gewoon basisonderwijs toe stapten. Ondertussen zouden de ervaringen tijdens deze experimentele fase moeten toelaten om bij de start van het nieuwe schooljaar met een meer welomschreven voorstelling en aanpak naar de scholen te kunnen toestappen.

Ambulante ondersteuners vertelden dat de ondersteuningsvragen in het begin langzaam binnen kwamen en dat er tijd moest geïnvesteerd worden in kennismaking met de scholen. Men geeft aan dat het belangrijk is dat leerkrachten goed op de hoogte zijn van de manier waarop ze vragen aan het team kunnen stellen en dat het ondersteuningsteam goed bereikbaar is. Verschillende ondersteuningsteams hebben diverse manieren ontwikkeld voor het doorgeven van ondersteuningsvragen. Uit getuigenissen van ondersteuners en

leerkrachten blijkt dat vooral ook aanwezigheid in de scholen aanleiding geeft tot het stellen, capteren en beantwoorden van ondersteuningsvragen op de klasvloer.

Aanbevelingen voor de netten en de ondersteuningsteams:

- Maak een duidelijke presentatie van de aanwezige expertise in het ondersteuningsteam, de visie op en de aanpak van ondersteuning ten behoeve van de te ondersteunen scholen basisonderwijs.
- Zorg voor een laagdrempelige bereikbaarheid/toegankelijkheid om ondersteuningsvragen te kunnen capteren en beantwoorden op de klasvloer.

Betrokkenheid van het voltallige schoolteam

Uit de groepsgesprekken en mailboxreacties blijkt dat het een meerwaarde is in functie van detectie van ondersteuningsmogelijkheden en -behoeften en van collectief leren en schoolontwikkeling dat voltallige schoolteams geïnformeerd worden over het opzet van de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs en de participatie van de school daarin. Dit geldt zowel voor de gewone als voor de buitengewone scholen.

Leerkrachten en ondersteuners gaven aan dat in gewone basisscholen waar het team geïnformeerd werd over het pre-waarborgproject en de taak en rol van de ondersteuner ze het gevoel hadden dat ondersteuners goed aanvaard werden in de schoolteams en door de ondersteunde leerkrachten. Waar er door de schoolleiding minder duidelijk gecommuniceerd werd over het project rapporteerde men minder makkelijke afstemming tussen verwachtingen van ondersteuners en leerkrachten, zowel van hen die individueel ondersteund werden als van collega's.

Leerkrachten en ondersteuners die konden getuigen over formele en informele momenten van uitwisseling en kennisdeling over inzichten, werkwijzen en materialen die in de loop van de ondersteuning in de klas waren ontwikkeld, vertelden dat dit ervoor zorgde dat andere leerkrachten geprikkeld raakten door concrete verwezenlijkingen en er ook mee aan de slag gingen. In een aantal gevallen gaf het aanleiding tot het doordenken van het geleerde voor schoolorganisatie en –cultuur op personeelsvergaderingen. Aldus konden er processen van collectief leren en schoolontwikkeling ontstaan, naast processen van individuele ontwikkeling van onderwijsprofessionals. Leerkrachten en ondersteuners waarbij de ondersteuning beperkt bleef tot de ene leerkracht of klas gaven aan zich meer vragen te stellen bij de mogelijkheid om de ondersteuning op te tillen tot schoolniveau en processen van schoolontwikkeling te initiëren.

Respondenten uit buitengewone basisscholen stelden dat het belangrijk is dat er in het schoolteam kennis gedeeld wordt over de nieuwe samenwerking met scholen gewoon onderwijs in functie van de zoektocht naar een nieuwe rol en positie voor het buitengewoon onderwijs in een inclusief onderwijslandschap. Volgens directies van buitengewone basisscholen is hier nog werk aan de winkel.

Enkele ondersteuners vertelden over eerste aanzetten tot kennisdeling en uitwisseling over het pre-waarborgproject in de personeelsvergaderingen van hun buitengewone basisschool en hoe dit ook voor deze school inspiratie lijkt te bieden voor toekomstgerichte ontwikkeling.

Aanbeveling voor (coördinatoren van) ondersteuningsteams:

- Communiceer over jullie visie, werking en expertise, deel kennis en wissel uit over jullie ervaringen met volledige schoolteams, niet enkel met de directeur en/of zorgcoördinator.

Aanbevelingen voor schoolleiders:

- Grijp de ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs aan als momentum voor schoolvernieuwing in respectievelijk gewoon en buitengewoon onderwijs in functie van een meer inclusief onderwijslandschap.
- Informeer het voltallige schoolteam over de ondersteuning die vanuit het buitengewoon onderwijs aangeboden wordt (visie, werking, expertise in het team).
- Betrek het voltallige schoolteam (van de gewone school) en de ondersteuners bij de detectie van ondersteuningsbehoeften.
- Laat het voltallige schoolteam (van de gewone school) een kader uitwerken voor het stellen van individuele ondersteuningsvragen en voor de organisatie van kennisdeling en uitwisseling.
- Moedig kennisdeling en uitwisseling tijdens formele (personeelsvergaderingen) en informele overlegmomenten aan (in respectievelijk gewone en buitengewone school).

Geschikte expertise inbrengen

Uit de ervaringen die tijdens de bevragingen naar boven kwamen blijkt het belang van een optimale afstemming van gevraagde en uitgestuurde expertise. Suboptimale ervaringen met de pre-waarborgregeling, zoals vermeld door directeurs en leerkrachten gewoon basisonderwijs, bleken vaak samen te hangen met een gebrekkige afstemming. Enthousiaste verwoordingen van leerervaringen hingen dan weer samen met inbreng van als geschikt ervaren expertise.

Uiteraard kan één persoon niet alle expertise in huis hebben die nodig zou zijn om op alle ondersteuningsvragen een antwoord te bieden. Daarom moet multidisciplinaire expertise uit het ondersteuningsteam kunnen ingebracht worden. Bovendien gaat het om co-creatie van expertise, waarbij 'kenners' uit gewoon en buitengewoon onderwijs samen analyseren, uitproberen en reflecteren (cf. infra).

Respondenten gaven aan dat het belangrijk is om kort op de bal te kunnen spelen zodat vragen niet te lang blijven hangen. Leerkrachten die een vaste ondersteuner hadden gaven de meerwaarde aan van de multidisciplinaire teamexpertise die deze ondersteuner uit een regelmatig gehouden teamoverleg kon binnenbrengen. Ambulante ondersteuners stelden dat ze in teamverband bekeken wie welke ondersteuningsvraag kon opnemen vanuit de analyse van de noodzakelijke expertise en sommige respondenten stelden dat ze steeds in een multidisciplinair team naar de scholen gaan.

Aanbevelingen voor de ondersteuningsteams:

- Zet geschikte expertise in op basis van een grondige analyse van de ondersteuningsbehoeften.
- Deel expertise en werk samen om vanuit multidisciplinariteit optimaal te kunnen inspelen op ondersteuningsbehoeften.

Gelijkwaardigheid en mede-eigenaarschap van de partners in de ondersteuningsrelatie

Respondenten met positieve ervaringen met de pre-waarborgregeling benadrukten het belang van gelijkwaardigheid van de partners in de ondersteuningsrelatie. Een positieve waardering van wat aanwezig is en van mekaars expertise beschreef men als essentieel om een vertrouwensband op te bouwen. Noch de ondersteuners vanuit het buitengewoon onderwijs, noch de leerkrachten van het gewoon onderwijs hebben alle expertise in huis inzake onderwijs geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een inclusieve onderwijssetting. Beiden hebben er wel bouwstenen voor en in het samen leggen ervan, het samen zoeken en uitproberen en het samen reflecteren over wat werkt en wat niet werkt, wordt aan co-creatie van expertise gedaan. Geschikte expertise inbrengen in functie de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, is wel een basisvoorwaarde voor gelijkwaardigheid in de ondersteuningsrelatie (cf. supra).

Respondenten maakten tijdens de bevragingen regelmatig gewag van de expert-val, waarbij de ondersteuner gezien wordt als dé expert uit het buitengewoon onderwijs die alle problemen met leerlingen in het gewoon onderwijs komt oplossen. De leerkracht gewoon onderwijs neemt dan zelf geen verantwoordelijkheid ter zake en stelt zich volledig afhankelijk van de externe expert op. Zowel leerkrachten als ondersteuners geven aan dat hier in het begin van de samenwerkingsrelaties wel eens aanleiding toe bestond, maar dat dit wegebde wanneer ondersteuners konden uitklaren dat ze zelf niet alle expertise in huis hadden en samen met de leerkracht en vanuit multidisciplinariteit op zoek wilden gaan naar antwoorden op vragen. Diverse respondenten stelden zich wel vragen over wat er zou gebeuren als de ondersteuning zou wegvallen. Voor zover dit gekaderd kan worden in de gewone ontwikkeling van een onderwijsvernieuwing, waarbij gesteld kan worden dat men zich na een eerste fase van zoeken en experimenteren nog niet in het stadium bevindt dat de ondersteunde leerkrachten en schoolteams kunnen worden losgelaten, is dit geen nieuwe expert-val. Ondersteuning zal op een of andere manier voortdurend

beschikbaar moeten blijven om op nieuwe ondersteuningsvragen te kunnen inspelen en opvolging van ondersteuning te kunnen verzekeren. Maar als het gevoel van afhankelijkheid van steeds even intensieve externe ondersteuning over de gehele lijn chronisch blijft bestaan, dan loopt men de facto wel het risico om in de expert-val te blijven steken.

Ook gezamenlijk eigenaarschap over de inhoud en de aanpak van de ondersteuning werd belangrijk gevonden door de gesprekspartners. Ondersteuners gaven aan dat een eenzijdige doorvertaling van leerlinggerichte vragen naar leerkrachtgerichte ondersteuning door de ondersteuners weerstand en onbegrip vanwege leerkrachten opriep. Daarentegen gaven ondersteuners die erin slaagden samen met de leerkrachten de doorvertaling te maken en samen visie te ontwikkelen aan dat er snel wederzijds begrip en vertrouwen groeide en dat ze snel manieren van samenwerking ontwikkelden.

Aanbevelingen voor de ondersteuners en de ondersteunde leerkrachten:

- Vertrek van een positieve waardering van mekaars expertise.
- Zie de ondersteuning als een kans tot co-creatie van kennis.
- Vermijd de expert-val: niemand heeft alle expertise die een antwoord biedt op alle ondersteuningsvragen in huis en iedereen draagt verantwoordelijkheid in het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Aanbeveling voor ondersteuners:

- Maak samen met de betrokken leerkrachten een doorvertaling van leerlinggerichte ondersteuningsvragen naar leerkrachtgerichte ondersteuning op individueel en op teamniveau.

Afstemming en organisatie van samenwerking met andere verantwoordelijken voor zorg en leerlingenbegeleiding op en rond de school

Uit de bevragingen bleek dat afstemming van de geboden ondersteuning met andere verantwoordelijken voor zorg en leerlingenbegeleiding op en rond de school aangewezen is, maar niet altijd optimaal is gebeurd. Ondersteuners en ondersteunde leerkrachten met positieve ervaringen ter zake vertelden hoe eventueel oorspronkelijk aanwezige argwaan bij zorgcoördinatoren en/of CLB-medewerkers doorheen afstemming plaats maakte voor partnerschap en zorgcoördinatoren inzichten, werkvormen en materialen dissimineerden in het team. Leerkrachten en directies met negatieve ervaringen getuigden van een blijvende drang tot terreinafbakening en weinig tot geen constructieve samenwerking, met weinig tot geen aanzetten tot collectief leren met het onderwijsteam in ruime zin als gevolg. Soms gaf men aan dat door gebrek aan afstemming en overleg tussen de verschillende ondersteunende partijen (PWB-ondersteuners, zorgverantwoordelijken, GON-begeleiding) er een overaanbod van begeleiding in de klas georganiseerd werd

waarbij het voor de betrokken leerkracht niet haalbaar bleek om in overleg te gaan met al die partijen en waarbij die leerkracht ook geen meerwaarde zag in de PWB-ondersteuning en afhaakte.

Enkele leerkrachten en directies gewoon basisonderwijs met positieve ervaringen vermeldden de meerwaarde van de aanwezigheid van PWB-ondersteuners bij multidisciplinair overleg.

Aanbevelingen voor ondersteuningsteams:

- Werk geïntegreerd met zorgbeleid en leerlingenbegeleiding op school.
- Zoek samen met andere verantwoordelijken voor zorg en leerlingenbegeleiding op en rond de school naar optimale manieren van samenwerking in functie van collectief leren van het (ruime) schoolteam en in functie van een optimale begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Aanbevelingen voor schoolleiders:

- Integreer de ondersteuning onder de vorm van 'samen sterker werken' in een integraal beleid inzake zorg en leerlingenbegeleiding op school, zowel inhoudelijk als organisatorisch.
- Stimuleer overleg en samenwerking met alle betrokken verantwoordelijken voor zorg en begeleiding in en rond de school (ondersteuners in het kader van de waarborgregeling, zorgcoördinatoren en –leerkrachten, GON-begeleiders, CLB-medewerkers) in functie van collectief leren en schoolontwikkeling ten behoeve van de realisatie van inclusief onderwijs.

5.3.4 Resultaten, conclusies en aanbevelingen inzake de ondersteuning zelf

Ondersteuning op maat

Respondenten uit alle geledingen benadrukten het belang van ondersteuning op maat. Dit betekent dat de ondersteuning zo lang en intensief als nodig moet kunnen zijn in functie van de behoeften en mogelijkheden van de betrokken leerkrachten en school. De onderzoeksliteratuur over professionalisering geeft aan dat om veranderingen teweeg te brengen uitgebreide en intensieve programma's nodig zijn (Merchie et al., 2015). Naar aanleiding van hun ervaringen met de pre-waarborgregeling stellen respondenten dat de ondersteuning inderdaad voldoende lang en intensief moet zijn. Respondenten uit het vrij onderwijsnet, waarin bij aanvang van het project gekozen werd voor co-teaching in maximaal twee klassen gedurende een gans schooljaar, vroegen wel naar flexibeler inzet van co-teaching. Een zekere flexibilisering werd ook reeds in de loop van het schooljaar toegestaan waarbij co-teaching in meerdere klassen (sequentieel of simultaan) en het inspelen op ondersteuningsvragen van andere leerkrachten in het team mogelijk werden. Er gaan ook stemmen op om naast co-teaching ook ambulante dienstverlening te kunnen

bieden. In het gemeenschapsonderwijs was co-teaching mogelijk als ondersteuningsvorm maar steeds in een context van ambulante dienstverlening. Hier rees onder de respondenten de vraag om ondersteuning voldoende lang en intensief te kunnen maken. In het officieel onderwijsnet werd samen met de ondersteunde scholen gekozen voor een aan de context aangepaste ondersteuningsvorm. Meer en minder intensieve en langdurige ondersteuningsvormen werden gehanteerd, fasen van meer en minder intensieve ondersteuning konden zich afwisselen. Het belang van opvolging werd hier beklemtoond.

Naast duur en intensiteit van de ondersteuning werd door respondenten van de diverse geledingen ook gepleit voor inzet van expertise op maat. Eerder vermeldden we reeds hoe respondenten getuigden dat, ook in langdurige en intensieve ondersteuningsmodellen, naar ieders tevredenheid expertise van collega-ondersteuners uit het ondersteuningsteam werd ingebracht. Sommige ondersteuningsteams geven aan steeds met een multidisciplinair naar de scholen te gaan. Leerkrachten en directies uit het gewoon basisonderwijs die hierdoor ondersteund werden geven hier wisselende ervaringen mee. Uiteraard zijn effectief aanwezige expertise en vaardigheden bij ondersteuners, evenals een grondige detectie van de ondersteuningsbehoeften en een optimale afstemming van gevraagde en initieel uitgestuurde expertise basisvereisten voor een als nuttig ervaren ondersteuning (cf. supra).

Aanbevelingen voor de netten:

- Kies voor ondersteuning op maat: zo lang en zo intensief als nodig.
- Stimuleer mogelijkheden voor inzet van multidisciplinaire expertise in het ondersteuningsteam.

Onderwijsbehoeften van leerlingen als aanknopingspunt

Ondersteuners stelden dat ondersteuningsvragen vaak als behoeften aan leerlinggerichte ondersteuning worden geformuleerd. Enkele ondersteuners gaven aan dat het de opbouw van de vertrouwensrelatie bevorderde en vaak aanleiding gaf tot het stellen van verdere vragen wanneer ze hier bij aanvang concreet op ingingen. Ondersteuners die de leerlinggerichte vragen samen met de betrokken leerkrachten doorvertaalden naar leerkrachtgerichte vragen ervaarden dat de ondersteuning vlot verliep, terwijl ze bij een eenzijdige doorvertaling door de ondersteuners op weerstand of onbegrip botsten bij de leerkrachten (cf. supra). Dit ligt in de lijn van de professionaliseringsliteratuur die stelt dat effectieve professionaliseringsinitiatieven aanknopen bij de dagdagelijkse klaspraktijk en de noden en interesses die de betrokken leerkrachten zelf hebben kunnen aangeven (cf. Merchie et al., 2015).

Aanbevelingen voor ondersteuners:

- Vertrek vanuit de vragen van de betrokken leerkrachten.
- Gebruik leerlinggerichte ondersteuningsvragen als aanknopingspunt.

Concreet

Ondersteuners en leerkrachten gaven aan dat er behoefte is aan concrete ondersteuning in de klas. Over hoe concreet tips moeten of mogen zijn bestond geen eensgezindheid onder de bevraagde ondersteuners. Er bestaan verschillende visies over in de verschillende ondersteuningsteams. Leerkrachten gaven in ieder geval wel aan dat ze niet veel hadden aan ondersteuning die niet concreet genoeg ging en wel veel hadden aan praktische tips en tools. Ook dit sluit aan bij het inzicht uit de professionaliseringsliteratuur dat professionaliseringsinitiatieven best aansluiten op wat leerlingen concreet moeten en kunnen leren gegeven eventuele specifieke onderwijsbehoeften, en op hoe ze in een klascontext moeten en kunnen functioneren gegeven eventuele specifieke onderwijsbehoeften, alsook op hoe leerkrachten hen het best kunnen helpen om dit te doen gegeven eventueel aanwezige specifieke onderwijsbehoeften (cf. Merchie et al., 2015).

Aanbeveling voor ondersteuners:

- Sluit aan op wat leerlingen concreet moeten en kunnen leren gegeven eventuele specifieke onderwijsbehoeften, en op hoe ze in een klascontext moeten en kunnen functioneren gegeven eventuele specifieke onderwijsbehoeften, alsook op hoe leerkrachten hen het best kunnen helpen om dit te doen gegeven eventueel aanwezige specifieke onderwijsbehoeften.

Samen in de klas

Respondenten rapporteerden ook sterke leerervaringen als de voorgestelde werkvormen of materialen in de klas werden uitgeprobeerd, ze er samen konden over reflecteren en bijsturen. Leerkrachten die samen met de ondersteuner zaken ontwikkelden en zich samen met de ondersteuner verantwoordelijk voelden voor de klas vertoonden een sterke tevredenheid. Ondersteuners die aanknoopten bij wat reeds bestond en gebruikt werd in de klas, hadden positieve ervaringen met de geboden ondersteuning. Dit sluit aan bij het inzicht uit de professionaliseringsliteratuur dat professionaliseringsinitiatieven effectiever zijn wanneer leerkrachten co-creator zijn van kennis in plaats van louter consument en bij het inzicht dat een onderzoekende aanpak sterke leerervaringen genereert (Merchie et al., 2015).

Respondenten die ervaringen konden aanbrengen van het delen en samen doordenken van het geleerde met het (brede) schoolteam van de ondersteunde school konden ook vertellen over aanzetten tot verankering van de inzichten in de schoolcultuur en

–organisatie. Bij de implementatie van de pre-waarborgregeling kon dit (op het moment van de bevraging nog) niet overal op het terrein worden gerealiseerd.

Aanbevelingen voor ondersteuners:

- Ontwikkel samen met de leerkracht werkvormen, hulpmiddelen, materialen, klasorganisatievormen en/of klaspraktijken en probeer ze samen uit in de klas.
- Reflecteer erover en stuur ze bij, samen met de leerkracht.
- Deel, samen met de ondersteunde leerkracht, jullie inzichten, werkvormen, materialen en ervaringen met het schoolteam.

5.3.5 Resultaten, conclusies en aanbevelingen met betrekking tot structurele en culturele randvoorwaarden

Professionele relaties in een schoolteam

Tijdens de groepsgesprekken kwam herhaaldelijk naar voren dat ondersteuningsvragen moeilijker geformuleerd worden in scholen waar leerkrachten niet het gevoel hebben dat ze zich in een veilige leeromgeving bevinden. Leerkrachten die nog geen TADD hebben of vastbenoemd zijn zouden grote schroom vertonen om behoeften aan ondersteuning te formuleren uit angst om niet als een goede leerkracht gezien te worden en niet voor TADD of vaste benoeming in aanmerking te komen. Een directeur van een gewone basisschool merkte op dat het aan de directie is om een veilige leeromgeving voor leerkrachten te creëren. Leerkrachten geven ook aan te vrezen zorgcoördinatoren voor het hoofd te stoten als ze ondersteuningsvragen aan de externe ondersteuningsteams stellen. Het is aan de directie en de zorgcoördinatoren om deze vrees weg te nemen en een attitude van samenwerking en voortdurend verbeteren te vertonen en te promoten. Leerkrachten en ondersteuners gaven aan dat in scholen waar een cultuur van samenwerking en voortdurend verbeteren heerst relatief snel aanzetten worden gecreëerd tot collectief leren en schoolontwikkeling in functie van een haalbare realisatie van inclusief onderwijs. Dit sluit aan bij inzichten uit de literatuur omtrent professionalisering en collectief leren (o.a. Verbiest, 2003) en bij inzichten van Smylie (1994) over professionele relaties tussen leerkrachten en hun schoolleiders en tussen leerkrachten onderling in een schoolteam als belangrijke werkcondities voor professionalisering.

Aanbevelingen voor schoolleiders:

- Creëer een veilige leeromgeving voor leerkrachten.
- Bevorder een cultuur van samenwerking en voortdurend leren.

Tijd voor structureel overleg in het gewoon onderwijs

Herhaaldelijk werd het belang beklemtoond van voldoende tijd voor structureel overleg in het gewoon onderwijs in functie van het detecteren van ondersteuningsbehoeften bij leerlingen en leerkrachten, het gezamenlijk zoeken naar en ontwikkelen van een geschikte aanpak en samenwerking met relevante actoren, het reflecteren over en bijsturen van de aanpak. Herhaaldelijk werd ook aangegeven dat het hieraan ontbreekt in het gewoon basisonderwijs. De aanbeveling om voldoende ruimte te maken voor structureel overleg sluit aan bij de structurele werkcondities die Ballet et al. (2007) onderkenden als belangrijke randvoorwaarden voor professionele ontwikkeling.

Aanbevelingen voor de overheid, de netten en de scholen(gemeenschappen):

- Creëer ruimte voor structureel overleg in het gewoon onderwijs.

5.3.6 Slotbemerkingen

Outreaching

Respondenten beklemtoonden dat goede ervaringen met de pre-waarborgregeling verband hielden met vrijwillige participatie van alle betrokkenen. Naar de toekomst toe kent dit evenwel zijn grenzen. Vrijwillige participatie, zo stelt men, moest bevorderlijk zijn voor de creatie van goede praktijken en het olievlekprincipe in gang zetten waarbij leerkrachten en scholen die er aanvankelijk aarzelend tegenover stonden naar aanleiding van het opmerken van goede ervaringen toch ook vragen tot ondersteuning gaan stellen.

Enkele ondersteuners en directeurs gaven aan dat het olievlekprincipe reeds begonnen is te werken. Zo stelden enkele directeurs van buitengewone basisscholen dat ondertussen meer scholen geïnteresseerd zijn om ondersteuning te krijgen en ook meer personeelsleden geïnteresseerd zijn in de functie van ondersteuning, daar waar ze er in het begin argwanend en afwachtend tegenover stonden en de boot nog afhielden. Een aantal ondersteuners en directeurs van gewone basisscholen vermeldden dan weer dat leerkrachten die eerst geen ondersteuningsvragen stelden in scholen waar ze een of enkele collega's ondersteunen gaandeweg ook vragen formuleerden. Sommige ondersteuners vermeldden daarenboven ook positieve ervaringen met de ondersteuning die ze geboden hebben aan leerkrachten die niet persoonlijk door hun schoolleiding betrokken waren in de aanvraag tot ondersteuning. Ze gaven aan dat het niet makkelijk was om in een situatie van niet-vrijwillige deelname te werken, maar dat het wel kon lukken.

Als afsluiting formuleren we de bemerking dat naar de toekomst toe de ondersteuning ook leerkrachten en scholen met ondersteuningsnoden moet kunnen bereiken die uit zichzelf geen ondersteuningsvragen (blijven) stellen en personeelsleden en scholen uit het

buitengewoon onderwijs kunnen betrekken die nu nog niet participeerden in de pre-waarborgregeling.

REFERENTIES

Ballet et al. (2007). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (Onderzoeksrapport OBPWO 07.01). Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.

Bolam et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol. Available at: www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf

Bolhuis, S.& Simons, P.R.-J. (1999*). Leren en werken*. Kluwer, Deventer.

Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en professionaliteit.* Academisch proefschrift, K.U. Leuven, Leuven.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). 'Teachers' professional development: A solitary or a collegial (ad)venture?' *Teaching and Teacher Education,* 16: 81-101.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.* New York, NY: Teachers College Press.

Commissie Monard (2014). *Evaluatie Pedagogische Begeleidingsdiensten, Permanente Ondersteuningscellen en vzw Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten. Overkoepelend rapport: bijlagen*. Commissie o.l.v. de heer Georges Monard, februari 2014, Brussel.

Deneire, A. et al. (2014). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013*. Brussel: Vlaamse Overheid.

DuFour, R. (2004). 'What is a "professional learning community"?' *Educational Leadership*, 61 (8): 6–11.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto: OISE Press..

Hammerness, K. et al. 2005. How teachers learn and develop. Pp. 358-389 in: Darling-Hammond, L. (ed.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Hargreaves, A. (ed.) (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, D. (2000). *Knowledge management in the learning society.* Forum of OECD Education Ministers. Developing New Tools for Education Policy-making. 13-14 March, Copenhagen, Denmark.

Huysman, M. (2000). 'An organizational learning approach to the learning organization.' *European Journal of work and organizational psychology*, 9 (2): 133-145.

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). 'Teachers' professional development: A biographical perspective' *Journal of Curriculum Studies*, 26: 45-62.

Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studia Pedagogica nr. 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (Cahiers voor Didactiek, 10). Deurne: Wolters-Plantyn.

Kelchtermans, G. (2004). 'De kwaliteit van kwetsbaarheid. Tegendraadse gedachten over de professionele identiteit van leraren' *Schoolwijzer-Basis*, 111 (3): 13-18.

Kelchtermans, G. (2006). 'Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review' *Zeitschrift für Pädagogik*, 52: 220-237.

Lieberman, A. (ed.) (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. New York: Falmer Press.

Merchie, E. et al. (2015). *Eindrapport van de kortlopende O&O-onderzoeksopdracht: Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven.* Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

Siskin, L., & Little, J. (1995). 'The subject department: Continuities and critiques' Pp. 1-22 in: L. Siskin & J. Little (Eds.) *The subjects in question*. New York: Teachers College Press.

Sleegers, P., Den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N., & Daly, A. (2013). 'Toward Conceptual Clarity. A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools' *The Elementary School Journal*, 114 (1): 118-137. doi: 10.1086/671063.

Smylie, M.A. (1994). 'Redesigning teachers' work: Connections to the classroom' *Review of Research in Education*, 20: 129-177.

Smylie, M.A., (1995). 'Teacher learning in the workplace: Implications for school reform' in: Guskey, T.R. & Huberman, M. (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices.* New York, Teacher College Press, 1995, p. 92-113.

Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: Elke school heeft haar verhaal* (Studia Paedagogica nr. 12). Leuven, België: Universitaire Pers.

Timperley, H. et al. 2007. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES].* Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Available at www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.

Van Damme, J. & Denis, J. (2010). *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen*. Leuven: Acco.

Van Driel, J.H. (2008), *Van een lerende vakdocent leer je het meest*. [Inaugural Lecture]. Leiden: Leiden University Repository, http://hdl.handle.net/1887/13026.

Van Veen et al. (2010). Veen, K. v., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Leiden: ICLON.

Vanblaere B. & Devos G. (2015), *Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?* Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school.* Mechelen: Wolters-Plantyn.

Vanhoof, J. (2015). *Talis 2013. Professionele ontwikkeling en samenwerking van leraren en schoolleiders in Vlaanderen.* Antwerpen: UA, Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Onderzoeksgroep Edubron.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. Pp. E4300 1-24 in: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (ed.), (2003). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas.* Deventer: Kluwer,

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding.* Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). 'How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility' *Education Administration Quarterly*, 44 (4): 458-495. doi:10.1177/0013161X08321502

Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II laan 15
1210 Brussel
http://www.ond.vlaanderen.be/