

# **DE SAMENWERKING TUSSEN HET GEWOON EN BUITENGEWOON BASISONDERWIJS BINNEN HET ONDERSTEUNINGSNETWERK: EEN EXPLORATIEF ONDERZOEK**

Aantal woorden: 14.715

Luca De Coninck

Studentennummer: 01505191

Promotor: Prof. dr. Ruben Vanderlinde

Begeleider: Jasja Valckx

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen: Pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2017 - 2018



## Voorwoord

Met trots stel ik mijn masterproef voor. Na een succesvol schakeljaar en twee leerrijke masterjaren sluit ik deze opleiding hiermee af. Zowel op persoonlijk als op professioneel vlak leerde ik verschillende vaardigheden bij die me voorbereiden op het werkveld. Naast mijn Erasmus is mijn masterproef het tweede hoogtepunt in mijn loopbaan aan Universiteit Gent. Ik ben heel dankbaar voor de kansen die ik in mijn opleiding kreeg en ben vooral nieuwsgierig naar wat de toekomst nog zal bijbrengen. Met het oog op levenslang leren, hoop ik alle kansen die nog zullen volgen met beide handen te kunnen grijpen.

Graag wil ik enkele personen bedanken die het proces van deze masterproef positief beïnvloedden. Eerst en vooral wil ik mijn promotor Prof. dr. Ruben Vanderlinde en mijn begeleider Jasja Valckx hartelijk bedanken voor de begeleiding en de vele constructieve feedback.

Daarnaast wil ik graag de respondenten van mijn onderzoek bedanken voor hun interessante inbreng en de tijd die zij hiervoor vrijmaakten, ondanks hun drukke agenda's.

Vrienden en familie betekenen veel tijdens deze periode. Bedankt voor jullie interesse, luisterende oren en oppeppertjes als ik ze nodig had. In het bijzonder wil ik graag mijn ouders bedanken om steeds in mij te blijven geloven.

De opmaak van deze masterproef werd gebaseerd op de richtlijnen van de American Psychological Association (APA 6.0).

## Abstract

Onderzoek toont aan dat samenwerking tussen een leraar uit het gewoon onderwijs en een ondersteuner uit het buitengewoon onderwijs bijdraagt aan hun professionele ontwikkeling. Het nieuw ondersteuningsnetwerk, ingevoerd door minister van onderwijs Hilde Crevits in september 2017, daagt de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals uit. Omdat het pas nieuw is, is niet duidelijk hoe de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner binnen het ondersteuningsnetwerk vorm krijgt. Deze kwalitatieve casusstudie verkent hoe de samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner binnen het ondersteuningsnetwerk gerealiseerd wordt. Het is gebaseerd op het conceptueel raamwerk voor professionalisering van Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde (2016a) dat drie onderzoekskaders biedt: kader 1 de houdingen en overtuigingen ten aanzien van de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk, kader 2 het specifiek gedrag sinds de samenwerking en kader 3 persoonlijk en contextuele factoren die de samenwerking beïnvloeden. Er werden semigestructureerde interviews afgenomen met drie leraren, drie ondersteuners en één competentiebegeleider die onderverdeeld werden in drie gelijkaardige casussen. Hiermee werd een vergelijkend onderzoek uitgevoerd. De analyse geeft aan dat de samenwerking in alle casussen gelijklopend is. Leraren zijn weinig geïnformeerd over de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk, maar evolueren wel van een negatieve naar een positieve houding ten aanzien van de samenwerking. De ondersteuning verloopt vooral leerlinggericht en de samenwerking gebeurt door co-creatie en expertise uitwisseling op informele momenten. Om de samenwerking te faciliteren is er nood aan een mindshift naar inclusie en een goede relatie tussen beide partners. De ouders, de schoolleider en de competentiebegeleider zijn belangrijke partners die de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk beïnvloeden.

**Kernwoorden:** Inclusief onderwijs, M-decreet, Ondersteuningsnetwerk, Professionele ontwikkeling, Samenwerking, leraar, ondersteuner, competentiebegeleider

# Inhoud

|  |           |
|--|-----------|
| Voorwoord .....  | i         |
| Abstract .....   | ii        |
| Lijst van tabellen en figuren .....  | vi        |
| Context en probleemstelling .....  | 1         |
| <b>1. Theoretisch kader .....</b>  | <b>4</b>  |
| 1.1 Van segregatie naar integratie via de inclusiebeweging en van integratie naar inclusie via een mindshift | 4         |
| 1.1.1 Segregatie .....   | 4         |
| 1.1.2 Inclusiebeweging .....   | 4         |
| 1.1.3 Integratie .....   | 5         |
| 1.1.4 Mindshift .....  | 5         |
| 1.1.5 Inclusie .....   | 6         |
| 1.2 Het M-decreet .....  | 8         |
| 1.2.1 Waarborgregeling .....   | 11        |
| 1.2.2 Nieuw ondersteuningsmodel .....  | 11        |
| 1.2.2.1 Wat is een ondersteuningsnetwerk? .....  | 12        |
| 1.2.2.2 Ondersteuning in het basisonderwijs: voor wie? .....   | 12        |
| 1.2.2.2.1 Type 2,4,6 en 7 (auditief) .....   | 12        |
| 1.2.2.2.2 Type 3,9 of 7 (spraak- en taalstoornis) .....  | 13        |
| 1.3 Professionalisering van leraren en ondersteuners .....   | 14        |
| 1.4 Samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs .....   | 16        |
| 1.4.1 Samenwerken in theorie .....   | 16        |
| 1.4.1.1 Wat is samenwerken? .....  | 16        |
| 1.4.1.2 Perceptie van leraren tegenover samenwerken .....  | 18        |
| 1.4.1.3 Essentiële partners in de samenwerking .....   | 18        |
| 1.4.1.4 Modellen van samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner .....                                | 19        |
| 1.4.2 Samenwerken in de praktijk .....   | 19        |
| <b>2. Methodologie .....</b>   | <b>21</b> |
| 2.1 Onderzoeksmodel .....  | 21        |
| 2.2 Onderzoeksvragen .....   | 22        |
| 2.3 Dataverzameling en meetinstrumenten .....  | 23        |
| 2.4 Respondenten .....   | 24        |
| 2.5 Onderzoeksprocedure .....  | 26        |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 2.6       | Data-analyse .....  | 26        |
| <b>3.</b> | <b>Resultaten .....</b>   | <b>28</b> |
| 3.1       | Kader 1: Houdingen en overtuigingen van de leraren, de ondersteuners en de competentiebegeleider                                | 28        |
| 3.1.1     | Houdingen tegenover leerlingen met een beperking en inclusief onderwijs.....  | 28        |
| 3.1.2     | Houding tegenover het M-decreet.....  | 28        |
| 3.1.3     | Noden van de leraar .....   | 29        |
| 3.1.4     | Houding tegenover het ondersteuningsnetwerk .....   | 29        |
| 3.1.5     | Houding en overtuiging ten aanzien van de samenwerking .....  | 31        |
| 3.1.6     | Gelijkwaardige partners .....   | 32        |
| 3.2       | Kader 2: Het gedrag sinds de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk.....   | 32        |
| 3.2.1     | Gedeeld doel.....   | 32        |
| 3.2.2     | Eigenschappen voor een goede samenwerking.....  | 32        |
| 3.2.3     | Contact en overleg .....  | 33        |
| 3.2.4     | Expertise uitwisseling.....   | 34        |
| 3.2.4.1   | Co-creëren .....  | 34        |
| 3.2.4.2   | Professionele ontwikkeling .....  | 34        |
| 3.2.4.2.1 | Extra professionaliseringskansen voor de ondersteuner door multidisciplinair team .....   | 34        |
| 3.2.5     | Hoe ziet een les er uit als de ondersteuner aanwezig is? .....  | 35        |
| 3.3       | Kader 3: Persoonlijke en contextuele factoren die de samenwerking beïnvloeden .....   | 36        |
| 3.3.1     | De relatie tussen de leraar en de ondersteuner .....  | 36        |
| 3.3.2     | Mindshift.....  | 36        |
| 3.3.3     | Tijd voor overleg .....   | 37        |
| 3.3.4     | Het zorgbeleid.....   | 38        |
| 3.3.5     | Competentiebegeleider .....   | 39        |
| 3.3.6     | Ouderbetrokkenheid .....  | 40        |
| <b>4.</b> | <b>Discussie .....</b>  | <b>41</b> |
| 4.1       | Belangrijkste bevindingen .....   | 41        |
| 4.1.1     | Wat zijn de houdingen en overtuigingen van leraren en ondersteuners over de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk?..... | 41        |
| 4.1.2     | Wat is het gedrag van leraren en ondersteuners sinds de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk? .....                    | 43        |
| 4.1.3     | Wat zijn de persoonlijke en contextuele factoren die de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk beïnvloeden? .....        | 45        |
| 4.1.3.1   | Persoonlijke factoren .....   | 45        |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 4.1.3.2   | Contextuele factoren .....  | 46        |
| 4.2       | Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek..... | 49        |
| 4.3       | Aanbevelingen voor praktijk en beleid .....                               | 50        |
| <b>5.</b> | <b>Conclusie</b> .....  | <b>51</b> |
| <b>6.</b> | <b>Referenties</b> .....  | <b>53</b> |
| <b>7.</b> | <b>Bijlagen</b> .....   | <b>61</b> |
|           | Bijlage 1: interviewleidraden .....                                       | 61        |
|           | Leraar .....  | 61        |
|           | Ondersteuner .....  | 65        |
|           | Competentiebegeleider .....   | 69        |
|           | Bijlage 2: Informed consent .....   | 72        |
|           | Bijlage 3: Boomstructuur analyse .....                                    | 73        |

## Lijst van tabellen en figuren

**Tabel 1.** Achtergrond respondenten

**Figuur 1.** Samenvatting: van segregatie naar integratie via een inclusiebeweging en van integratie naar inclusie via de mindshift

**Figuur 2.** Het zorgcontinuüm

**Figuur 3.** Verfijnd conceptueel raamwerk voor transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven (Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016b)

**Figuur 4.** Onderzoeksmodel: Verfijnd conceptueel raamwerk voor transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven (Merchie et al., 2016b)

**Figuur 5.** Onderzoekssample

**Figuur 6.** Onderzoeksprocedure



## Context en probleemstelling

In het verleden heerste er een mentaliteit die mensen met en zonder een beperking opsplijste in twee groepen, met de gedachte 'zij horen niet bij ons' (Connor & Gabel, 2013). In het onderwijs ontstond er hierdoor een segregatie tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs (Connor & Gabel, 2013). Er werden aparte ruimtes en plaatsen gecreëerd voor leerlingen met een beperking. In de jaren 80' startte er een inclusiebeweging onder het motto: 'gescheiden is niet gelijk' (Connor & Gabel, 2013). Er werden initiatieven georganiseerd zoals geïntegreerd onderwijs (GON) en inclusief onderwijs (ION) om leerlingen met een beperking te ondersteunen in het gewoon onderwijs door experts uit het buitengewoon onderwijs. In beide initiatieven gaat het om integratie van de leerling en niet om inclusie (Petry, Ghequire & Jansen, 2013). In plaats van te focussen op de tekortkomingen van leerlingen met een beperking, omvat inclusie het waarderen van de verschillen (Garret & Wrench, 2006). Er was nood aan een mindshift waarbij niet de beperking van de leerling het probleem vormde, maar wel het onderwijs dat niet aangepast was aan de noden van leerlingen met een beperking.

De start richting meer inclusief onderwijs in Vlaanderen kwam er door het ratificeren van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (United Nations, 2006a). Het verdrag stelt dat mensen met een beperking evenwaardig kunnen deelnemen aan de maatschappij. In Vlaanderen werd aan dit verdrag beantwoord door de goedkeuring van het decreet van 21 maart 2014, betreffende maatregelen voor leerlingen met een beperking, of beter gekend als het M-decreet. M-decreet werd in het schooljaar 2015-2016 ingevoerd, door minister van onderwijs Hilde Crevits. Het M-decreet betekent dat elke leerling, ongeacht de beperking, welkom is in het gewoon onderwijs en dat deze school maatregelen moet voorzien om alle leerlingen een plek te geven (Grip, 2016). Hierdoor worden klassen diverser. Vlaamse scholen en leraren lijken onvoldoende voorbereid te zijn op de taken die dit decreet vereisen, bijvoorbeeld medische hulp toedienen, extra lesmateriaal maken en vereenvoudigde lesbladen opstellen. Leraren geven aan zich vaak onzeker te voelen en niet te kunnen voldoen aan de noden van alle leerlingen (Vandecandelaere, Van den Branden, Vandenbroeck & De Fraine, 2016). Om tegemoet te komen aan de noden van leerlingen en leraren

veronderstelt het M-decreet een goed zorgbeleid op school, die een vlotte samenwerking tussen verschillende instanties impliceert (Struyf, Bodvin & Jacobs, 2015b). Ook werd de pedagogische begeleidingsdienst ingeschakeld als competentiebegeleider die leraren uit het gewoon en buitengewoon onderwijs helpen hun competenties te verbreden in functie van leerlingen met een beperking (Onderwijs Vlaanderen, 2018). In deze masterproef wordt specifiek ingegaan op de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk tussen een leraar uit het gewoon onderwijs en een ondersteuner uit het buitengewoon onderwijs (Fase 2 van het zorgcontinuüm, zie 1.2). Verder in deze masterproef worden deze termen afgekort en wordt er enkel gesproken over 'de leraar' en 'de ondersteuner'. Samenwerken impliceert goede communicatie, wederzijds vertrouwen en expertise uitwisseling (Friend & Cook, 2010; Mulholland & O'Connor, 2016). Deze samenwerking zou kansen bieden tot samenwerkend leren (OECD, 2014).

Het M-decreet voorzag in het schooljaar 2015-2016 een waarborgregeling waarbij middelen vanuit het buitengewoon onderwijs ingezet werden als ondersteuning voor het gewoon onderwijs. Deze samenwerking werd bijvoorbeeld in het katholiek onderwijs ingevuld door co-teaching, waarbij een leraar uit het gewoon onderwijs voltijds samenwerkte met een leraar uit het buitengewoon onderwijs en verantwoordelijk waren voor de gehele klas.

Sinds september 2017 worden GON, ION en de waarborgregeling vervangen door het nieuw ondersteuningsmodel (Omzendbrief NO/2017/02). Het ondersteuningsmodel is gericht op het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en wil expliciet inzetten op de ondersteuning van leraren en lerarenteams. Het ondersteuningsmodel impliceert ondersteuningsnetwerken per regio waarin het CLB (Centrum voor leerlingenbegeleiding), de pedagogische begeleidingsdienst, het gewoon en buitengewoon onderwijs gelijkwaardige partners zijn. Wanneer een leraar een leerling met een gemotiveerd verslag in de klas heeft, kan het beroep doen op hulp vanuit het ondersteuningsnetwerk. Het verslag is geen onmiddellijke doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, maar een toestemming om een individueel aangepast curriculum (leerprogramma op maat van de leerling) te volgen in het gewoon onderwijs. Het netwerk zet expertise van ondersteuners flexibel in om ondersteuning op maat te bieden. Het nieuwe ondersteuningsnetwerk daagt de professionele ontwikkeling van leraren en ondersteuners uit. Beide passen hun

handelen en denken aan om tegemoet te komen aan het doel van inclusie. Dit doen ze door samen te werken, maar hoe de samenwerking specifiek vorm krijgt, is niet duidelijk.

Aan de hand van het kader van Merchie et al. (2016b) omtrent professionele ontwikkeling, wordt de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk in kaart gebracht om zo zicht te krijgen op de manier waarop leraren en ondersteuners zich professionaliseren. In deze masterproef wordt, aan de hand van semigestructureerde interviews met leraren, ondersteuners en de competentiebegeleider, nagegaan wat de houdingen en overtuigingen zijn over de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk. Verder wordt ook onderzocht; hoe deze samenwerking vorm krijgt en wat de persoonlijke en contextuele factoren zijn die deze samenwerking beïnvloeden.

Samenwerking zorgt voor professioneel leren (Merchie, et al., 2016b). Volgens onderzoek van Mulholland en O'Connor (2016) zou de samenwerking tussen leraren en ondersteuners hun vermogen tot het uitvoeren van inclusieve praktijken vergroten via de uitwisseling van expertise. Er is nog geen wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd naar de samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon basisonderwijs binnen het ondersteuningsnetwerk. Momenteel kunnen er nog geen maatregelen worden genomen om de samenwerking in inclusieve klassen te bevorderen.

Om alle betrokken partijen, inclusief de overheid en de beheerscomités van de ondersteuningsnetwerken, te informeren over de stand van zaken, is het belangrijk om betere inzichten te krijgen op de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk tussen de leraar en de ondersteuner. Op die manier kan het beleid, indien nodig, aangepast worden met als belangrijke doelstellingen het verbeteren van de professionalisering van leraren en ondersteuners en het beter definiëren van de rol die het gewoon onderwijs moet opnemen in het ondersteuningsnetwerk. Daarnaast kan het de competentiebegeleider ook helpen om verder te ontwikkelen tot een betere procesbegeleider van scholen.

## 1. Theoretisch kader

### 1.1 Van segregatie naar integratie via de inclusiebeweging en van integratie naar inclusie via een mindshift

Toegang krijgen tot het onderwijs is een fundamenteel recht voor elk kind, ongeacht leeftijd, geslacht, taal of vermogen (UNESCO, 2016). De World Health Organization and World Bank (2011) geven aan dat leerlingen met een beperking behoren tot de groep die het meest wordt uitgesloten, waarbij hun recht op kwaliteitsvol onderwijs wordt ontzegd.

Voor de jaren '80 werd door een groot deel van de bevolking een onderscheid gemaakt tussen twee verschillende groepen: een groep normale leerlingen en een groep leerlingen met een beperking, 'wij' en 'zij' (Carrington, 2010; Connor & Gabel, 2013 ).

#### 1.1.1 Segregatie

Culturele opvattingen over verschillen worden weerspiegeld in houdingen en overtuigingen van mensen, die ook terug te vinden zijn in de economische en politieke regelingen van organisaties (Carrington, 2010). Dit resulteerde in een segregatie van het gewoon en buitengewoon onderwijs (Marimuthu & Cheong, 2015). De scheiding tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs werd versterkt door de focus op het tekort van de leerling met een beperking (Carrington, 2010). Na onderzoek in 2010 was Vlaanderen nog steeds de koploper van de segregatie in scholen en dus uitsluiting van leerlingen met een beperking (European Commission, 2012).

#### 1.1.2 Inclusiebeweging

Alhoewel het buitengewoon onderwijs zorgt voor gratis en passend onderwijs voor leerlingen met een beperking, schiet het in veel gevallen tekort in het bieden van gelijke kansen (Connor & Gabel, 2013). Als reactie hierop kwam er in de jaren '80 een inclusiebeweging op gang (Connor & Gabel, 2013). Leerlingen met een beperking kregen een nieuwe positie in de maatschappij. Om deze positie te verduidelijken, maakte men gebruik van twee verschillende concepten: integratie en inclusie. Beide concepten zijn verschillende benaderingen op hetzelfde probleem.

### 1.1.3 Integratie

Integratie geeft aan dat een leerling met een beperking schoolloopt in het gewoon onderwijs. Algemeen gaat het bij integratie over kleine aanpassingen: beperkte verdeling van middelen en het bieden van gelijke kansen. Bij integratie gaat men uit van het probleem of de stoornis van de leerling, waarbij de leerling zich moet aanpassen aan het gewoon onderwijs om volwaardig te kunnen participeren (Vlor, 1998).

In het verleden werden er in het Vlaamse onderwijs al initiatieven op poten gezet om de segregatie tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs te verminderen. Een eerste poging daartoe was de invoering van het geïntegreerd onderwijs (Petry et al., 2013). Geïntegreerd onderwijs of 'GON' wil leerlingen met een beperking of leermoeilijkheden een kans geven in het gewoon onderwijs met ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs (Vlaanderen.be, 2017). De belangrijkste doelstelling van GON is dat er extra maatregelen nodig zijn om leerlingen met een beperking aan te passen aan de geldende eisen van het gewoon onderwijs. Voor GON-begeleiding zijn er enkele voorwaarden: een leerling moet voldoen aan de toelatings- en overgangsvoorwaarden van het gewoon onderwijs en moet beschikken over een gemotiveerd verslag. Dit is een noodzakelijk verslag om toegang te krijgen tot het buitengewoon onderwijs. Een leerling met een beperking of leermoeilijkheden kan pas gratis een aantal uren per week GON-begeleiding krijgen mits het voorleggen van een gemotiveerd verslag (Struyf et al., 2015b).

Vlaanderen kende in de jaren 90' een maatschappelijke discussie omtrent inclusief onderwijs. Een reactie op deze discussie was het inclusie-experiment: ION (Petry et al., 2013). Het ION-project is een aanvulling op GON, die leerlingen met een matige mentale beperking de kans geeft om vanaf het schooljaar 2003-2004 les te volgen in het gewoon onderwijs (Struyf et al., 2015b). Ook hier gaat men uit van het probleem of de stoornis van de leerling en is er dus sprake van integratie (Petry et al., 2013).

### 1.1.4 Mindshift

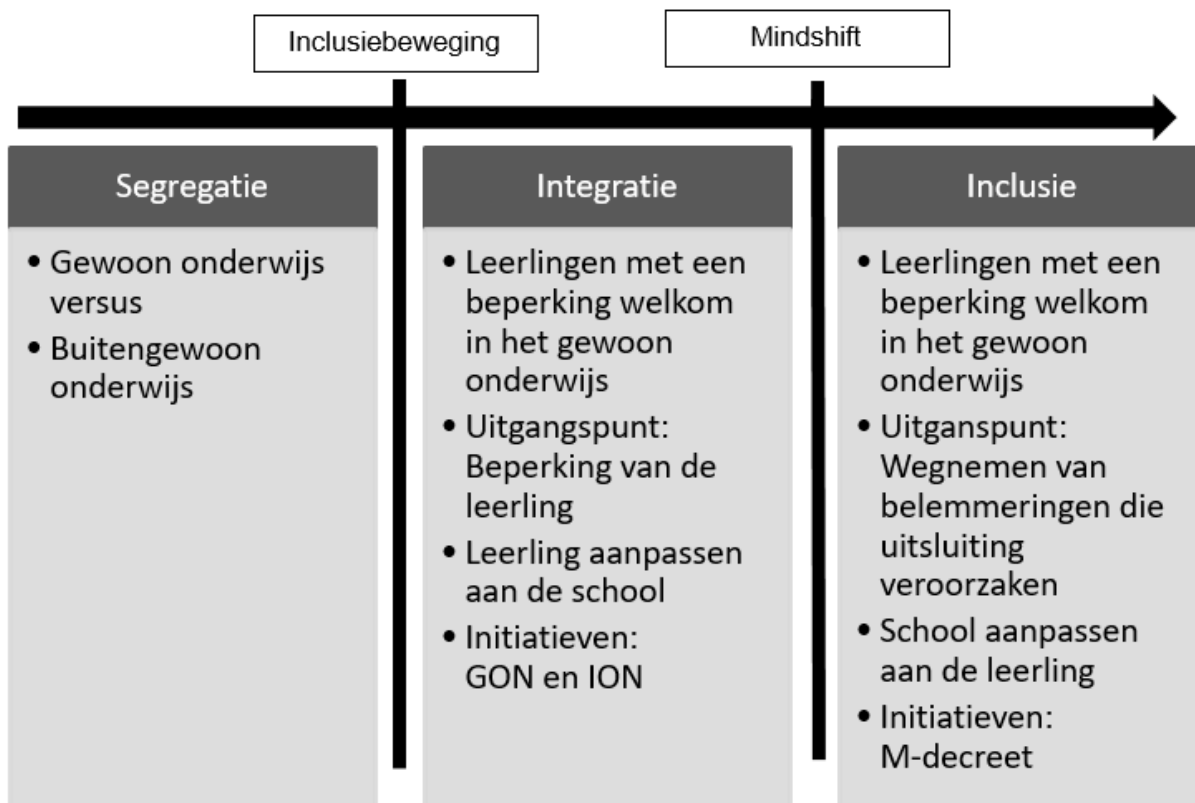
Om de segregatie tegen te gaan, en om tot inclusie te komen, is er volgens Connor en Gabel (2013) nood aan een mindshift. Hierbij wordt er niet gefocust op het tekort van de leerling, maar wel op aanpassingen van de school om barrières weg te halen die leerlingen met een beperking in de weg staan om les te volgen in het gewoon

onderwijs. De focus van 'wat is er mis met de leerling' moet veranderen naar 'wat heeft de leerling nodig om goed te functioneren in het gewoon onderwijs'.

### 1.1.5 Inclusie

Inclusie vertrekt vanuit interne aanpassingen op school en toegevoegde hulp aan leerlingen met een beperking om onderwijs te verstrekken aan zoveel mogelijk leerlingen (Vlor, 1998). Het gaat om het wegnemen van belemmeringen en obstakels die leiden tot uitsluiting. Scholen moeten zoeken naar mogelijkheden om kwalitatief onderwijs te garanderen voor iedereen (UNESCO, 2016).

De ontwikkeling naar inclusief onderwijs gebeurt in twee processen. Het eerste proces omvat het bevorderen van de participatie van leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs. Het tweede proces omvat het verminderen van de uitsluiting tussen de twee groepen onderling (Carrington, 2010). Met andere woorden, inclusie betekent dat alle leerlingen, met of zonder beperking, welkom zijn in het gewoon onderwijs. Het is een antwoord op de toenemende diversiteit. In de plaats van 'de andere' te centreren omvat inclusie het waarderen van het verschil, het reageren op de uniekheid van individuen en het concentreren op de sterke punten van de leerlingen (Garret & Wrench, 2006; Carrington, 2010). Het M-decreet in Vlaanderen is een eerste stap richting volledige inclusie in het onderwijs.



*Figuur 1. Samenvatting van segregatie naar integratie via een inclusiebeweging en van integratie naar inclusie via een mindshift*

## 1.2 Het M-decreet

Op 13 december 2006 nam de Verenigde Naties (VN) het VN-verdrag omtrent de rechten van personen met een handicap aan. Het is een internationaal mensenrechtenverdrag dat staat voor een volwaardige deelname aan de maatschappij voor iedereen. Gelijkwaardigheid en inclusie van de leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs staan hierin centraal (Sorée, 2010). Volgens dit verdrag moeten drempels weggewerkt worden door het creëren van een juiste mentaliteit en voldoende ondersteuning (Sorée, 2010). Nadat de Belgische overheid dit verdrag had geratificeerd, werd inclusie van leerlingen met een beperking een nieuwe taak in de Vlaamse onderwijsagenda en ontstond uiteindelijk het Maatregel decreet of M-decreet. Het decreet is in Vlaanderen een belangrijke vertaalslag van dit VN-verdrag en trad in werking in het schooljaar 2015-2016 (Kinderrechtencommissariaat, 2016). Het M-decreet het Vlaamse onderwijs meer inclusief maken, met behoud van het buitengewoon onderwijs voor leerlingen die het nodig hebben (Struyf et al., 2015b).

Het M-decreet ontplooit zich vanuit zes uitgangspunten (M-decreet, 2015; Departement onderwijs & vorming, 2017b):

- **Het recht op redelijke aanpassingen.** De school, de ouders en de leraren gaan op zoek naar redelijke aanpassingen, bijvoorbeeld het gebruik van ICT in de klas of extra tijd, om tegemoet te komen aan de noden van de leerling met een beperking.
- **Het recht om te registreren in het gewoon onderwijs.** Elke leerling heeft het recht om zich in te schrijven en onderwezen te worden in het gewoon onderwijs, ook de leerlingen die een individueel curriculum volgen. De keuze die gemaakt wordt om de leerling al dan niet in te schrijven in het gewoon onderwijs, wordt gemaakt in samenspraak met de ouders, externe partners van de leerling, CLB, directie en de leraar.
- **Het voorzien van meer ondersteuning voor het gewoon onderwijs.** Het M-decreet betreft leraren uit het buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs als steun voor de leraar.
- **'Eerst gewoon onderwijs, dan buitengewoon onderwijs' (mindshift).** Wanneer een leerling niet de juiste of de verwachte leeruitkomsten vertoont,

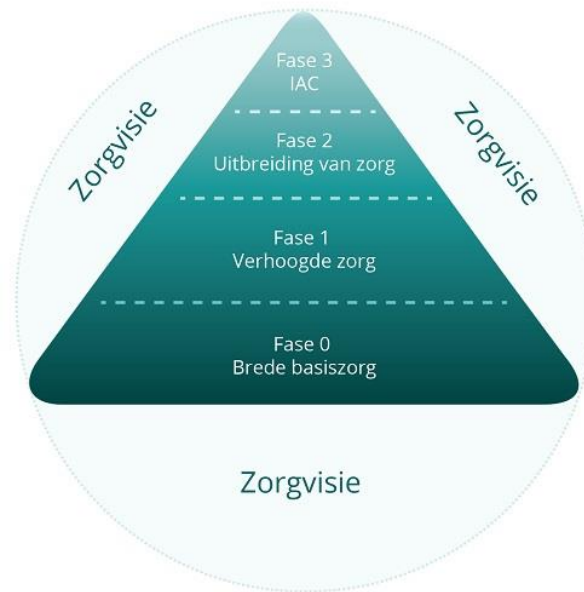


moeten we ons de vraag stellen: 'wat heeft de leerling nodig om te leren', in plaats van onmiddellijk door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs.

- **Toegang tot het buitengewoon onderwijs mits een gemotiveerd verslag.** Een leerling met een beperking kan enkel het buitengewoon onderwijs binnengaan mits een gemotiveerd verslag, opgemaakt door het CLB.
- **De creatie van een nieuw type in het buitengewoon onderwijs.** Type 9 is toegevoegd voor leerlingen met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking. Het is voor leerlingen die niet genoeg ondersteuning krijgen in het gewoon onderwijs en er dus tussenuitvallen.

Naast de zes uitgangspunten veronderstelt het M-decreet een goed zorgbeleid op school. Een kwaliteitsvol zorgbeleid is een voorwaarde voor optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen en dus ook leerlingen met een beperking (Departement onderwijs & vorming, 2017a). De verwachting is dat het hele schoolteam zich inzet om de kansen van álle leerlingen te maximaliseren (Vandecandelaere et al., 2016). De zorg wordt gezien als een verantwoordelijkheid van de school, waarbij de school maatregelen neemt voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hierbij kan de school beroep doen op samenwerking met externe begeleiders, bijvoorbeeld GON-begeleiding, buitenschoolse hulpverleners en CLB-medewerkers (Struyf, Adriaensens & Verschueren, 2013). In deze zorg spelen leraren een centrale rol voor het bieden van onderwijs op maat (Pameijer, Van Beukering, De lange, Schulpen & Van de Veire, 2010).

Een goed zorgbeleid is gebaseerd op het zorgcontinuüm (Figuur 2)(Departement onderwijs & vorming, 2017a) dat handvaten biedt om de zorg voor leerlingen kwaliteitsvol uit te bouwen. Het zorgcontinuüm bestaat uit een aantal fasen (Figuur 2): brede basiszorg voor alle leerling (Fase 0), verhoogde zorg (Fase 1), uitbreiding van zorg met een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD-traject) (Fase 2) en een individueel aangepast curriculum (Fase 3).



*Figuur 2. Het zorgcontinuüm (Prodia, 2017)*

Brede basiszorg (fase 0) wijst op de zorg voor alle leerlingen in de klas. De school doet dit door een krachtige leeromgeving aan te bieden, het actief opvolgen van leerlingen en het verminderen van risicofactoren. Vanaf de fase van verhoogde zorg (fase 1) gaat het over leerlingen die extra hulp nodig hebben. Hierbij worden compenserende, remediërende, differentiërende of dispenserende maatregelen toegevoegd in functie van de leerlingen met een beperking. In deze fase wordt er samengewerkt met het interne team op school, zoals zorgcoördinatoren, zorgleraren en CLB. Pas wanneer verhoogde zorg niet voldoende blijkt te zijn en de leerling het gemeenschappelijk curriculum (leerdoelen; wat de leerling moet kennen en kunnen om een diploma te behalen) niet kan volgen, wordt door het CLB en in samenwerking met de leerling, ouders en de school een gemotiveerd verslag opgemaakt. Vanaf fase 2 van het zorgcontinuüm (uitbreiding van de zorg) kan de school beroep doen op een buitenschools netwerk om te voldoen aan de ondersteuningsnoden van de leerling en de leraar. Pas op dit moment kan een samenwerking met het buitengewoon onderwijs opgestart worden (Departement onderwijs & vorming, 2017a). Wanneer het gemeenschappelijk curriculum, mits buitenschoolse hulp, nog steeds een uitdaging blijft voor de leerling met een beperking, kan er een individueel aangepast curriculum worden opgemaakt (fase 3).

### 1.2.1 Waarborgregeling

Als gevolg van het M-decreet werd er een daling van het aantal leerlingen vastgesteld in het buitengewoon onderwijs en een stijging van het aantal leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs (Meirsschaut & Ruys, 2017). Het M-decreet voorzag een waarborgregeling met als doel:

- Het onderwijzend personeel van het buitengewoon onderwijs in te zetten over alle netten heen om leraren en lerarenteams in het gewoon onderwijs de nodige deskundigheid bij te brengen (Departement onderwijs & vorming, 2017a).
- De toekomstgerichte mogelijkheden voor de invulling, het behoud en de aanwending van de deskundigheid van personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs te exploreren om zo te zorgen voor een verdere uitbouw van inclusief onderwijs (Departement onderwijs & vorming, 2017a).

Na een evaluatie van de waarborgregeling door het departement onderwijs en vorming (2016) werd duidelijk dat een uitbreiding van personeelsmiddelen noodzakelijk is om meer klassen en scholen te kunnen ondersteunen. Op die manier wordt continuïteit in de ondersteuning verzekerd. Er is ook nood aan een flexibelere inzet van de ondersteuning uit het buitengewoon onderwijs (Departement Onderwijs & vorming, 2016; Struyf, Verschueren, Vervoort & Nijs, 2015a; Unia, 2016). Om beter tegemoet te komen aan deze noden van het gewoon onderwijs, komt de Vlaamse overheid met een nieuw ondersteuningsmodel.

### 1.2.2 Nieuw ondersteuningsmodel

De minister van onderwijs, Hilde Crevits, is al enige tijd bezig met de organisatie en de opstart van een nieuw ondersteuningsmodel. Sinds 1 september 2017 werd het ondersteuningsmodel geïmplementeerd in de praktijk en vervangen hiermee de waarborgregeling, GON en ION (Omzendbrief NO/2017/02).

Binnen het ondersteuningsmodel wordt samen met de ouders, CLB en school voor gewoon en buitengewoon onderwijs gezocht naar ondersteuning op maat. Het nieuwe ondersteuningsmodel streeft naar een efficiëntere inzet van middelen en minder versnippering van ondersteuning van het buitengewoon onderwijs en zet in op de organisatie van ondersteuningsnetwerken. Gevoed vanuit een inclusieve houding gaat het ondersteuningsmodel op zoek naar meer inclusief onderwijs en gaat het op zoek

naar het recht op ondersteuning. Het nieuwe ondersteuningsmodel bevat enkele krachtlijnen:

- Het ondersteuningsmodel wil het gewoon onderwijs versterken door ondersteuning te voorzien aan zowel leerlingen als leraren en lerarenteams.
- De ondersteuning wordt niveau- en netoverschrijdend georganiseerd.
- De ondersteuningsnetwerken richten zich op een kwaliteitsvolle ondersteuning met een brede en multidisciplinaire deskundigheid.
- Het ondersteuningsmodel wil de samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs, het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst versterken (Omzendbrief NO/2017/02).

#### 1.2.2.1 Wat is een ondersteuningsnetwerk?

Een ondersteuningsnetwerk is georganiseerd binnen het nieuw ondersteuningsmodel. Hierin brengen scholen gewoon en buitengewoon onderwijs op gelijkwaardige basis en in co-creatie de expertise samen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en leraren(teams) te ondersteunen. Ook het CLB en pedagogische begeleidingsdiensten zijn belangrijke partners in het ondersteuningsnetwerk (Omzendbrief NO/2017/02).

#### 1.2.2.2 Ondersteuning in het basisonderwijs: voor wie?

Scholen kunnen ondersteuning van het buitengewoon onderwijs vragen wanneer er een leerling met een gemotiveerd verslag in de klas zit, met andere woorden, pas wanneer de leerling zich in fase 2 van het zorgcontinuüm bevindt. In de omzendbrief NO/2017/02 van de Vlaamse overheid wordt er een onderscheid gemaakt tussen leerlingen van type 2, 4, 6 en 7 (auditief) en leerlingen van type 3, 9 of 7 (spraak- en taalstoornis).

##### 1.2.2.2.1 Type 2,4,6 en 7 (auditief)

In de eerste plaats is het voor deze types niet noodzakelijk om als school aan te sluiten bij een ondersteuningsnetwerk. Scholen voor buitengewoon onderwijs mogen in dit geval netoverschrijdende ondersteuning blijven aanbieden. Leraren buitengewoon onderwijs die GON-begeleiding gaven, mogen dit blijven doen. Wat wel verandert in het schooljaar 2017-2018 zijn de uren GON-begeleiding per leerling. De overheid

bepaalt niet langer een vast aantal uren begeleiding per week, maar gewoon en buitengewoon onderwijs krijgen meer flexibiliteit om de beschikbare middelen in te zetten op basis van de ondersteuningsnood die er is.

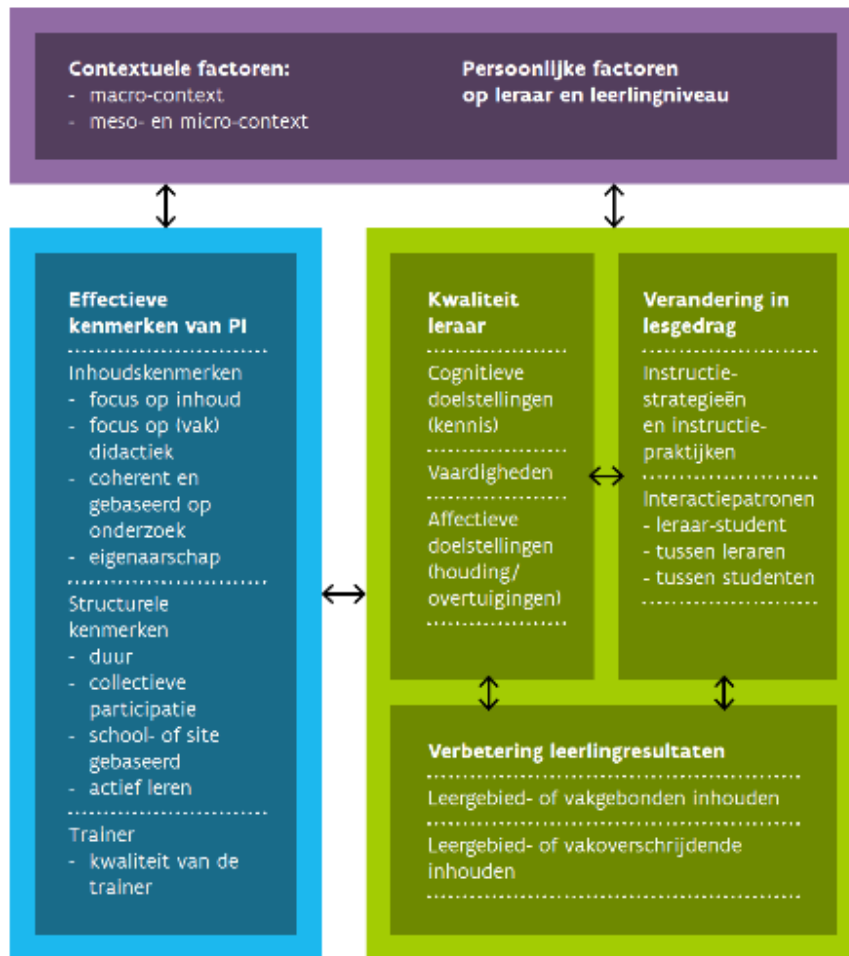
1.2.2.2.2 Type 3,9 of 7 (spraak- en taalstoornis)

Voor leerlingen met een gemotiveerd verslag type 3, 9 of 7 (spraak- en taalstoornis) worden er vanaf het schooljaar 2017-2018 wel ondersteuningsnetwerken gevormd. Binnen alle ondersteuningsnetwerken zet men in op het delen van expertise op gebied van deze specifieke types. De huidige samenwerkingsverbanden in het kader van GON en de waarborgregeling vormen het vertrekpunt voor de vorming van ondersteuningsnetwerken.

### 1.3 Professionalisering van leraren en ondersteuners

Het ondersteuningsnetwerk is een ingrijpende onderwijsverandering die zowel het handelen als het denken van onderwijsprofessionals uitdaagt (Departement Onderwijs & vorming, 2016). Het vereist een professionele ontwikkeling op individueel niveau maar ook op team- en schoolniveau.

Professionele ontwikkeling wordt gezien als één van de essentiële middelen om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen (Desimone, 2009; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). De bedoeling van het professionaliseren is dat het de kennis en vaardigheden van de leraar en de ondersteuner vergroot alsook verandering brengt in de houdingen en overtuigingen, zodat hun les- of ondersteuningspraktijk verbetert. Dit alles is ingebed in een context waarin de schoolleider, het beleid, het curriculum en de karaktereigenschappen van de leraar en ondersteuner een invloed op uitoefenen (Desimone, 2009; Guskey, 2003). Merchie et al. (2016a) vatte deze gedachte samen in een conceptueel raamwerk dat gebaseerd is op het model van Desimone (2009), maar dynamischer en meer gedetailleerd is. Het model van Merchie et al. (2016b) omvat vijf componenten (Figuur 3): effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven (1), de kwaliteit van de leraar (2), verandering in lesgedrag (3) en de leerlingenprestaties waarop de kwaliteit van de leraar en de verandering in lesgedrag een invloed op hebben(4). Dit alles is te plaatsen in een context (5) (Figuur 3) volgend kader:



Figuur 3. Verfijnd conceptueel raamwerk voor transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven (Merchie et al., 2016b)

Samenwerking, interactie, overleg en feedback zorgen voor een krachtige vorm van professioneel leren (Merchie, et al., 2016b). Volgens van Veen et al. (2010) bevorderen deze vernieuwende interventies de professionele ontwikkeling. Hierbij vervullen leraren een actief lerende rol waarbij de eigen context bepalend is. Timperley vond enkele elementen die belangrijk zijn bij het bevorderen van professioneel leren en één ervan is de betrokkenheid van externe experts, zoals bijvoorbeeld een ondersteuner (Timerley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Moolenaar, Slegers en Daly (2012) geven aan dat samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner een positieve invloed heeft op hun les-/ondersteuningsgedrag, dat op zijn beurt de leerlingenprestaties positief beïnvloedt. Hierbij wordt de professionele ontwikkeling aangemoedigd door middel van het delen van kennis en expertise, aldus Mulholland en O'Connor (2016).

## 1.4 Samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs

Door het M-decreet ontstaan er meer diverse klassen waarin leerlingen met verschillende onderwijsbehoeftes een gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen. Dit vormt een extra moeilijkheid voor één leraar, die over alle kennis en vaardigheden moet beschikken om tegemoet te kunnen komen aan de individuele instructionele behoeften van een diverse klasgroep (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; De Neve, Devos & Tuytens, 2015). Vandecandelaere et al. (2016) tonen aan dat leraren zich niet steeds bekwaam voelen om les te geven aan dergelijke heterogene groepen. Volgens Rock et al. (2008) is het jammer dat veel leraren specifieke opleiding missen om die leerlingen voldoende kansen te geven voor participatie in de klas. Een gebrek aan kennis en vaardigheden van de klasleraar kan een obstakel zijn voor inclusief onderwijs. Schoolpersoneel heeft dus nood aan ondersteuning, flexibiliteit en middelen om te reageren op de behoeften van alle leerlingen (Open Society Institute, 2015). Welch (2000) geeft aan dat professionals moeten samenwerken om inclusie te realiseren, want leraren kunnen het niet alleen. Volgens Vangrieken, Dochy, Raes en Kyndt (2015) zou samenwerken voordelen bieden aan leerlingen, leraren en de school. Specifiek wordt er gefocust worden op de samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner.

### 1.4.1 Samenwerken in theorie

#### 1.4.1.1 Wat is samenwerken?

Samenwerken is een dynamisch, interactief, niet-hiërarchisch proces waarbij leraren actief kennis en ideeën uitwisselen en afspraken maken (Duke, 2004; OECD, 2014). Bijvoorbeeld uitwisselen van materiaal, deelnemen aan teamvergaderingen, gezamenlijk lesgeven en deel uitmaken van een netwerk.

Het is de bedoeling dat de leraar en de ondersteuner tot een gezamenlijke visie komen om, elk vanuit hun eigen expertise en op basis van gelijkwaardigheid, te komen tot het voorzien in alle noden van alle leerlingen in de klas. Zo een samenwerking omvat kansen op samenwerkend leren (TALIS, 2013) waarbij het gaat over zowel formele als informele activiteiten. Samenwerkend leren wordt gekenmerkt door vijf kernelementen (Gillies, 2016). Als eerste is er nood aan directe interactie. Dit kan bijvoorbeeld door elkaar te helpen, bronnen te delen en feedback te geven. Als tweede moet er individuele verantwoordelijk zijn, wat wil zeggen dat ieder zijn verantwoordelijkheden



dient op te nemen. Dit biedt continuïteit in de vorming en de zorg van de leerling. Als derde is er groepsverantwoordelijkheid, hetgeen veronderstelt dat er wordt gereflecteerd over het groepsproces en de relatie. Als vierde moet er een positieve wederzijdse afhankelijkheid zijn. Dit veronderstelt dat ieder individu moet beseffen dat ze aan elkaar gelinkt zijn en pas succes kunnen bereiken als ze dat allemaal doen. Tenslotte zijn sociale en groepsvaardigheden belangrijk. Op die manier wordt het vermogen om elkaar te vertrouwen, om te communiceren en elkaar te ondersteunen vergroot (Gillies, 2016; Goodyear, 2017).

Essentieel in deze samenwerking is dialoog tussen onderwijsprofessionals, feedback en co-creatie van kennis (Verbiest, 2003). Co-creatie is een specifieke vorm van samenwerken waarbij er samen oplossingen worden gecreëerd die tegemoetkomen aan een gemeenschappelijk belang. Leraren en de ondersteuners gaan samen beslissingen maken, samen problemen oplossen en samen tot een consensus komen (Duke, 2004). Volgens Larock (2015) zou co-creatie leiden tot duurzame oplossingen en zou het de teamgeest versterken. Om succesvol te zijn moet er een constante circulatie zijn van informatie en kennis tussen de partners. Op die manier brengen zowel leraren als de ondersteuners unieke ervaringen, expertise en perspectieven binnen (Kritikos & Birnbaum, 2003; Welch, 2000). Volgens Hunt, Doering, Hirose-Hatae, Maier, & Goetz (2001) is het belangrijk dat er regelmatig overlegmomenten worden gepland om te reflecteren, samen te werken, te brainstormen en naar elkaar te luisteren. Tijd is een gedeelde, maar schaarse hulpbron. De uitdagingen om tijd te vinden voor samenwerking is volgens Lawrence-Brown & Muschaweck (2004) één van de barrières in de samenwerking. Het spreekt voor zich dat communicatie een belangrijk aspect is voor samenwerking. Bovendien zou het bijdragen aan het vormen van positieve relaties (Keefe et al., 2004). Een positieve houding en ruimdenkend zijn, zorgt voor een betere sfeer doorheen de samenwerking (Kritikos & Birnbaum, 2003). Volgens Welch (2000), Mulholland en O'Connor (2016) zouden ondersteuners meestal opleidingen krijgen rond probleemoplossend denken en communicatieve vaardigheden en dus voorbereid worden op de vaardigheden om samen te werken, terwijl de leraren dit niet krijgen. Het gebrek aan kennis bij leraren over deze vaardigheden zou hun vermogen om voluit te participeren in de samenwerking verminderen (Lohrmann & Bambara, 2006).

#### 1.4.1.2 Perceptie van leraren tegenover samenwerken

Ondersteuning voor leraren is nodig voor succesvolle inclusie (Welch, 2000; Open Society Institute, 2015). Hiervoor zullen leraren moeten openstaan voor de achterliggende filosofie, maar ook voor het samenwerken met andere volwassenen zoals ondersteuners, ouders en schoolleiders (Welch, 2000). Hierbij zijn percepties van leraren op leerlingen met een beperking een belangrijke factor voor hun bereidheid om deel te nemen aan de samenwerking. Leraren moeten afstappen van het gedachtegoed alleen op zichzelf te vertrouwen, en daarnaast ook hulp en kennis van ondersteuners te aanvaarden (Blask, 2011). Om realistische verwachtingen te scheppen bij leraren is een goede doorstroming van informatie en communicatie over de samenwerking onontbeerlijk. Dit wordt beschouwd als een taak van de directe en het zorgteam (Struyf, et al., 2015a).

#### 1.4.1.3 Essentiële partners in de samenwerking

##### De Schoolleider

Schoolleiders dragen op een indirecte manier bij aan onderwijsverandering en schoolverbetering door de aard van culturele en structurele schoolomstandigheden te bepalen (De Neve & Devos, 2017). Het vereist responsief en flexibel leiderschap om prioriteiten te stellen, planningstijd, efficiënte inzet van middelen en opties voor personeelstraining te waarborgen (Ainscow & Sandhill, 2010). Daarnaast zou een positieve houding van de schoolleider tegenover inclusie een positieve invloed hebben op hun leraren (Smith & Leonard, 2005).

##### De ouders

Ouders kunnen cruciale informatie aanbieden om de ondersteuning te optimaliseren (Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003; Welch, 2000). Ouders hebben direct zicht op het gedrag van de leerling buiten de school en op wat de leerling leuk of minder leuk vindt. Door betrokkenheid van de ouders kan continue opvolging verzekerd worden (Hunt et al., 2001). Volgens surveyonderzoek in Vlaanderen lijkt de samenwerking met ouders beperkt te zijn tot het vragen van informatie en het geven van informatie aan ouders (Struyf, Verschueren, Verachtert & Adriaensens, 2012).

#### 1.4.1.4 Modellen van samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner

Volgens Austin (2001) zijn er drie modellen van samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner in inclusieve praktijken:

- Het consultatiemodel. Hierbij voorziet een ondersteuner een leraar van ideeën en strategieën om vaardigheidstekorten weg te werken, die op zijn beurt de acties uitvoert in de klas. Een ondersteuner is hier dus indirect betrokken.
- Het coaching model of Multidisciplinair team. Een ondersteuner zal in dit model in de klas aanwezig zijn (minder dan 50%) en zal directe ondersteuning bieden aan leerlingen met een beperking. Beide coachen elkaar in gebieden waarin zij expert zijn. Op die manier wisselen beide partners hun expertise uit, in functie van het verbeteren van het lesgedrag. In deze vorm zullen leraren, ondersteuners en ouders formele en informele overlegmomenten houden over de beperking van de leerling. Samen zoeken zij naar een oplossing om de leerling zo goed mogelijk te laten meevolgen in het gewoon onderwijs (Welch, 2000).
- Het team model. Een ondersteuner zal meer dan 50% van de tijd in de klas aanwezig zijn. Beide leraren hebben gelijkaardige taken, zoals bijvoorbeeld lessen plannen en evaluatie.

#### 1.4.2 Samenwerken in de praktijk

In de waarborgregeling werd co-teaching opgenomen. Co-teaching is een voltijdse samenwerkingsvorm tussen twee professionele 'peers', elk met hun eigen expertise. In de praktijk gaat het doorgaans om een leraar uit het gewoon onderwijs samen met een leraar uit het buitengewoon onderwijs (Friend et al., 2010). Deze situatie kan volgens Austin (2001) aan het derde model van samenwerken worden gekoppeld.

Vandaag, binnen het nieuw ondersteuningsnetwerk, is het nog niet duidelijk hoe de samenwerking zich concreet in de praktijk vertaalt. Zo wist het personeel van het buitengewoon onderwijs, die vorig schooljaar aan de slag was in de waarborgregeling of als GON-begeleider, niet waar ze in het schooljaar 2017-2018 aan de slag zouden gaan. Tot op vandaag stelt men vast dat het personeel nog steeds niet weet waar ze aan toe zijn (Heyndrickx, 2017). De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor, 2017) beklemtoont

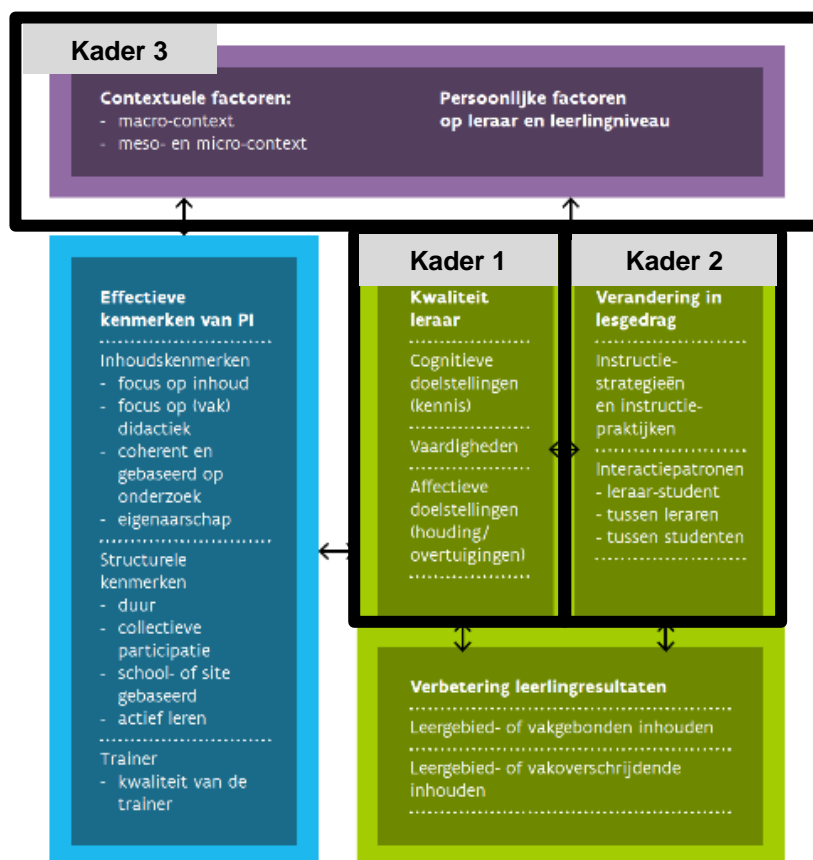
dat er veel elementen van het ondersteuningsmodel nog niet op punt staan. Het gaat hier meer specifiek over de regionale samenwerking tussen de verschillende actoren, de verdeling van middelen, het competentieprofiel van de ondersteuners, etc. De Vlor(2017) geeft aan dat er tijd nodig is om samenwerkingsverbanden en ondersteuningsteams te laten groeien. Bovendien zijn de inrichtende machten nog volop bezig met het uitwerken van de rollen binnen het ondersteuningsmodel (Heyndrickx, 2017). Volgens de Vlor (2017) is het belangrijk dat er voor alle betrokken actoren (leraren, ondersteuners, CLB's, pedagogische begeleidingsdiensten, ouders en leerlingen) duidelijkheid wordt gecreëerd.

Door meer inzicht te vergaren in de manier waarop leraren en ondersteuners samenwerken binnen het ondersteuningsnetwerk, wordt duidelijk hoe ze zich professionaliseren ten aanzien van het ondersteuningsnetwerk.

## 2. Methodologie

### 2.1 Onderzoeksmodel

Door het denken en handelen van de leraar en de ondersteuner in kaart te brengen, gaan we na hoe beide actoren zich professionaliseren via de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk. Om hieraan tegemoet te komen, wordt er specifiek ingegaan op drie kaders van het model van Merchie et al. (2016b), namelijk de affectieve doelstellingen (houding/overtuigingen)(1), het gedrag (2) en de persoonlijke en contextuele factoren (3)(Figuur 4 zwarte omkadering).



*Figuur 4. Onderzoeksmodel: Verfijnd conceptueel raamwerk voor transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven (Merchie et al., 2016b)*

Het kader passen we toe op de leraar en de ondersteuner:

- Kader 1 'de kwaliteit van de leraar en de ondersteuner': Hierbij wordt er in deze masterproef enkel gekeken naar affectieve doelstellingen, namelijk de houdingen en overtuigingen van leraren en ondersteuners over de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk. Deze zijn cruciaal om het succes van inclusie te waarborgen. Positieve houdingen tegenover het inclusiebeleid zorgen ervoor dat leraren het al dan niet implementeren (Avramidis & Norwich, 2010).
- Kader 2 'het gedrag van de leraar en de ondersteuner': Hierbij wordt er gekeken naar hoe de samenwerking er uitziet en hoe hun gedrag vorm krijgt sinds de samenwerking.
- Kader 3 'persoonlijk en contextuele factoren': Dit alles speelt zich af in een bepaalde context waarbij op zoek wordt gegaan naar persoonlijke en contextuele factoren die de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk beïnvloeden (Merchie et al., 2016b).

## 2.2 Onderzoeksvragen

Het doel van deze masterproef is om zicht te krijgen op de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk tussen het gewoon en buitengewoon basisonderwijs. Het onderzoek is gebaseerd op drie kaders van het model van Merchie et al. (2016b) en vertaalt zich in drie onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de houdingen en overtuigingen van leraren en ondersteuners over de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk?
2. Wat is het gedrag van leraren en ondersteuners sinds de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk?
3. Wat zijn de persoonlijke en contextuele factoren die de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk beïnvloeden?

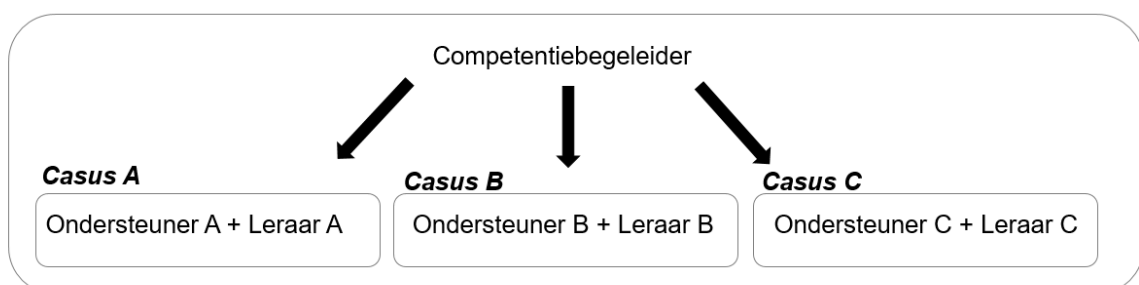
## 2.3 Dataverzameling en meetinstrumenten

Om antwoord te vinden op bovenstaande onderzoeksvragen wordt gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoek. Het is een methode die succes heeft gekend in onderwijsonderzoek. Het stelt onderzoekers in staat om de complexe school- en klasrealiteiten, bijvoorbeeld de samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon basisonderwijs, te ontrafelen (Ghesquière, Maes & Vandenberghe, 2007).

Meer specifiek maakt dit onderzoek gebruik van casusstudies. Het is een kwalitatieve onderzoeksmethode die gebruik maakt van verschillende databronnen om een bepaald fenomeen in de context te exploreren. De casussen gaan over ervaringen van individuen, ervan uitgaande dat die persoon de enige expert is. Het gaat dus in het onderzoek niet over het testen van hypothesen, maar wel over het begrijpen van de persoonlijke ervaringen van leraren en ondersteuners in de samenwerking (Van Hove, 2010). De casusstudies staan de onderzoeker toe te analyseren binnenin de casus (within the case) en over alle casussen heen (cross-case) (Baxter & Jack, 2008). Dit zorgt ervoor dat het probleem vanuit verschillende perspectieven en op meerdere niveaus kan bekeken worden (Baxter & Jack, 2008).

Hierbij zijn de respondenten een kleine groep, liefst met gelijkaardige casussen in de plaats van zeer verschillende situaties. In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van drie gelijkaardige casussen, elk bestaand uit een ondersteuner met zijn leraar en competentiebegeleider, die in elke casus dezelfde persoon betreft (Figuur 5).

**Ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen**



*Figuur 5. Onderzoekssample*

De data voor de casussen werd vergaard via semigestructureerde interviews met ondersteuners, leraren en de competentiebegeleider. Belangrijk bij semigestructureerde interviews is dat het perspectief van de respondenten centraal

staat (Evers, 2015). De kwalitatieve semigestructureerde interviews bevatten vragen waarover de geïnterviewde gemakkelijk kan vertellen. De gesprekken worden opgenomen terwijl de onderzoeker een aandachtige luisteraar is (Van Hove, 2010). Een kwalitatief semigestructureerd interview is flexibel en kan dus aangepast worden aan verschillende casussen.

In dit verkennend onderzoek wordt er gepeild naar antwoorden op de drie bovenstaande onderzoeksvragen (zie 2.2). De interviews werden gelijkaardig opgesteld. Er zijn drie identieke interviewleidraden voor de leraar, drie voor de ondersteuner en één voor de competentiebegeleider (Bijlage 1). De interviewleidraden bestaan telkens uit twee delen. Het eerste deel zijn vragen over de percepties op het algemene thema van dit onderzoek. Het tweede deel gaat in op de samenwerking en wordt opgesplitst in het denken en handelen. Er werd een informed consent opgesteld, gebaseerd op een voorbeeld van de Universiteit Gent. Hiermee wordt toestemming gevraagd om de interviews op te nemen en wordt de anonimiteit van de respondenten verzekerd (Bijlage 2).

## 2.4 Respondenten

In totaal namen zeven respondenten deel aan het onderzoek, waarvan drie leraren, drie ondersteuners en één competentiebegeleider. Al deze geïnterviewde respondenten zijn verbonden aan het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen, dat zich naast vier andere ondersteuningsnetwerken (De accolade, WAN-team, NEOn, diverGENT) in de regio Oost-Vlaanderen bevindt, meer specifiek in de regio Oudenaarde, Zottegem en Geraardsbergen.

In het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen zijn vijf scholen buitengewoon basis- of lager onderwijs en 63 scholen gewoon onderwijs betrokken. Daarnaast zijn er drie scholen buitengewoon secundair onderwijs en 17 scholen gewoon secundair onderwijs die gebruik maken van dit ondersteuningsnetwerk. In totaal bestaat dit ondersteuningsnetwerk uit 88 betrokken scholen.

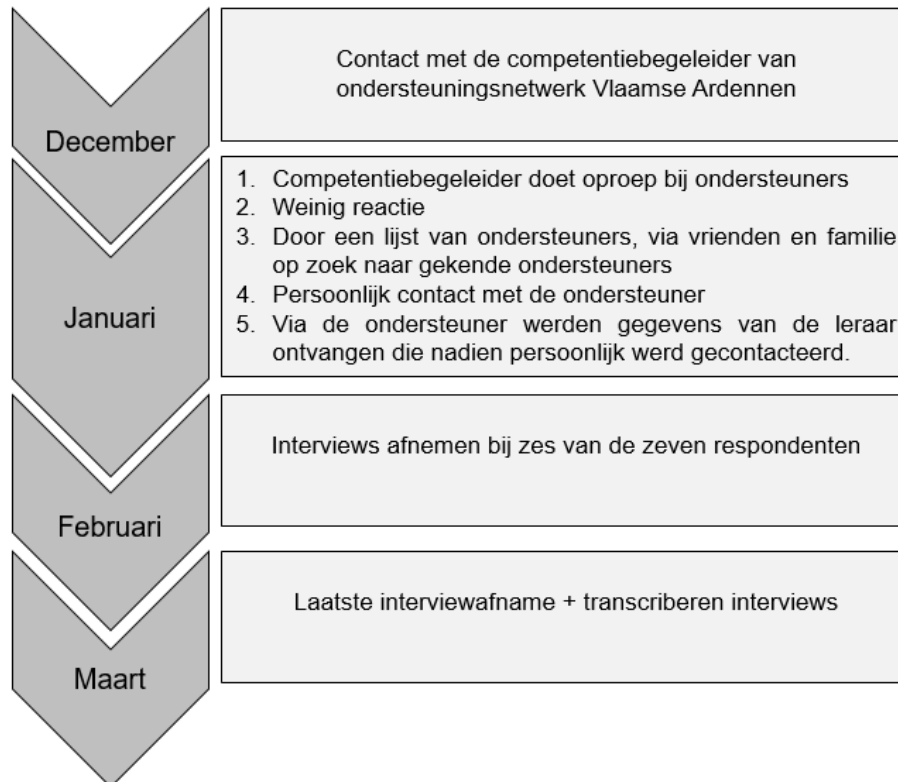


Onderstaande tabel geeft een overzicht van de respondenten (Tabel 1).

| <b>Functie</b>               | <b>Geslacht</b> | <b>Aantal jaar ervaring</b> | <b>Achtergrond</b>  |
|------------------------------|-----------------|-----------------------------|---|
| <b>Ondersteuner A</b>        | V               | 20 jaar                     | Ondersteuner A heeft een diploma leraar lager onderwijs. Gedurende haar gehele loopbaan gaf ze les in het buitengewoon onderwijs, meer specifiek in de brugklas. Door het M-decreet viel haar brugklas weg en werd ze genoodzaakt om een andere job te zoeken waarin ze haar expertise kan inzetten. Op die manier kwam ze bij het ondersteuningsnetwerk terecht.       |
| <b>Leraar A</b>              | V               | 3 jaar                      | Leraar lager onderwijs  |
| <b>Ondersteuner B</b>        | V               | 15 jaar                     | Ondersteuner B heeft altijd in het buitengewoon onderwijs lesgegeven. Toen de pre-waarborgregeling in werking trad, ging ze daar aan de slag als co-teacher. Op die manier is ze ook automatisch terecht gekomen in het ondersteuningsnetwerk.  |
| <b>Leraar B</b>              | M               | 21 jaar                     | Leraar lager onderwijs  |
| <b>Ondersteuner C</b>        | V               | 13 jaar                     | Ondersteuner C heeft een diploma leraar kleuteronderwijs. Later schoolde ze zich bij voor het buitengewoon onderwijs. Zo is ze een tijd geleden gestart met GON-ondersteuning. Op die manier is ze automatisch in het ondersteuningsnetwerk terecht gekomen.  |
| <b>Leraar C</b>              | V               | 14 jaar                     | Leraar kleuter onderwijs  |
| <b>Competentiebegeleider</b> | V               |                             | Vier jaar geleden is de competentiebegeleider in de pedagogische begeleidingsdienst gestapt, die mee opgenomen was in het M-decreet. Drie jaar geleden tijdens de waarborgregeling werd de regio Oost-Vlaanderen opgedeeld in vijf regio's en is zij richting Vlaamse Ardennen getrokken. Op die manier is ze automatisch in het ondersteuningsnetwerk terecht gekomen. |

*Tabel 1: Achtergrond respondenten*

## 2.5 Onderzoeksprocedure



*Figuur 6. Onderzoeksprocedure*

## 2.6 Data-analyse

De interviews werden persoonlijk en mondeling afgenomen op school of bij de respondent thuis, afhankelijk van zijn of haar voorkeur. De gemiddelde duur van het interview bij de leraren was 60 min, bij de ondersteuners en de competentiebegeleider ongeveer 90min. De interviews werden opgenomen en vervolgens nauwkeurig getranscribeerd. Dit draagt bij tot de validiteit van het onderzoek (Howitt, 2010). Gedurende dit proces is het belangrijk om vertrouwd te worden met de data (Van Hove, 2010). In een volgende stap werden de interviews met behulp van het programma Nvivo gecodeerd. In een eerste stap gebeurde er per interview in een casus een thematische samenvatting, gebaseerd op het model van Merchie et al. (2016b). De data werd onderverdeeld in volgende thema's: houdingen en overtuigingen (kader 1), gedrag (kader 2), contextuele en persoonlijke factoren (kader 3). In een tweede stap werd er 'within the case' geanalyseerd. Binnenin één casus werden de interviews van de leraar, de ondersteuner en de competentiebegeleider met elkaar vergeleken. Per

thema ontstonden op een inductieve manier subthema's zoals bijvoorbeeld houding tegenover de samenwerking, co-creëren of het zorgbeleid (zie bijlage 3). Dit proces vond drie keer plaats.

De volgende stap was een 'cross-case' analyse waarbij de verschillende casussen met elkaar werden vergeleken. Aan de hand hiervan werden opvallende verschillen en gelijkenissen aangeduid en onderverdeeld in gemeenschappelijke thema's, die uiteindelijk de leidraad vormen van de resultaten waarin de belangrijkste bevindingen worden gerapporteerd (zie bijlage 3).

De transcripties werden meerdere keren herlezen door de onderzoeker. De analyses werden stapsgewijs verfijnd en besproken met de begeleider. In onderling overleg werd uiteindelijk tot een consensus gekomen. Dit alles om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen ('t Hart, Boeije, & Hox, 2009).

### 3. Resultaten

#### 3.1 Kader 1: Houdingen en overtuigingen van de leraren, de ondersteuners en de competentiebegeleider

##### 3.1.1 Houdingen tegenover leerlingen met een beperking en inclusief onderwijs

In elke casus zit een respondent (Leraar A, Ondersteuner B, Ondersteuner C en de competentiebegeleider) die vindt dat leerlingen met een beperking evenwaardig zijn aan gewone leerlingen en daarom dezelfde kansen moeten krijgen in het gewoon onderwijs. Casus B en C en leraar A staan positief tegenover inclusief onderwijs, maar casus C en ondersteuner A geven expliciet aan dat het buitengewoon onderwijs moet blijven bestaan.

“Het is niet omdat leerlingen een beperking hebben, fysiek of mentaal, dat ze die kansen niet mogen krijgen om ook gewone lessen te volgen. Dus ik vind dat zij evenwaardig zijn aan gewone leerlingen. Onze maatschappij bestaat daar gewoon uit [...]” (Leraar A)

“Ik ben er zeker van dat er heel veel leerlingen beter af zijn in het buitengewoon onderwijs, omdat ik vind dat leerlingen daar uiteindelijk veel gelukkiger zijn” (Ondersteuner A)

##### 3.1.2 Houding tegenover het M-decreet

Alle casussen vinden het M-decreet noch negatief noch positief. Volgens alle ondersteuners (A, B en C) is het M-decreet goed voor leerlingen die cognitief sterk genoeg zijn, maar niet goed voor leerlingen met leerproblemen of een laag IQ. Volgens alle leraren (A, B en C) beschikken ze over onvoldoende middelen en ‘know how’ om de doelstellingen van het M-decreet goed te realiseren waardoor de implementatie ervan te weinig is uitgewerkt.

“Als basisprincipe vind ik dat een zeer goed decreet. Hoe dat in de praktijk gebeurt, daar heb ik toch soms vragen bij.” (Competentiebegeleider)

“[...] Bij het M-decreet schieten we wel op sommige vlakken als leraar te kort, met nog te weinig bagage om leerlingen met serieuze tekorten op te vangen.” (Leraar B)

### 3.1.3 Noden van de leraar

In casus A heeft de leraar vooral nood aan concrete tips over de aanpak en concreet materiaal. Daarnaast zijn achtergrondinformatie en expertise over de beperking ook belangrijk. In casus B en C geven de respondenten dezelfde noden aan, maar in casus B wordt bijkomend aangegeven dat de leraar ook eens moet kunnen ventileren of zijn problemen verzuchten. Volgens ondersteuner B heeft de leraar nood aan een voorbeeld.

“Tips, over hoe u de leerling zo goed mogelijk kan laten meedraaien in uw lessen zonder dat het echt opvalt.” (Leraar A)

“Iemand die het voortoont of iemand die het samen met hen doet, dan blijft het veel langer hangen. En ook de mogelijkheid bieden om eens te kunnen ventileren.” (Ondersteuner B)

### 3.1.4 Houding tegenover het ondersteuningsnetwerk

In het algemeen hebben alle respondenten een vrij positieve houding tegenover het ondersteuningsnetwerk. In casus A is de leraar heel positief. De ondersteuner is minder enthousiast. Beide halen ze zowel positieve en negatieve argumenten aan. In casus B en C vinden we hetzelfde patroon terug, daarom wordt in wat volgt de houdingen van de leraren en de ondersteuners afzonderlijk besproken.

De leraren (A, B en C) zijn heel blij met het ondersteuningsnetwerk omdat het hen veel tips en expertise biedt. Daarnaast geven leraar A en C ook aan dat de ondersteuning hen verlicht van werk. Leraar C ziet de ondersteuning als een kans om te werken met de andere leerlingen van de klas.

“Dat is wel goed. Zij hebben alle kennis, expertise en vaardigheden vanuit dat buitengewoon onderwijs. Zij hebben al leerlingen gehad met bv. ASS [Autismespectrumstoornis] of ADHD [Attention Deficit Hyperactivity Disorder] of een fysieke beperking en dan brengen zij al die kennis mee naar ons in de klaspraktijk. Dat bespaart ons ook tijd, dat we het niet allemaal zelf moeten opzoeken. Ze ondersteunen echt wel, dus ze verlichten zowat het werk voor u.” (Leraar A)

Verder werd door de onderzoeker opgemerkt dat de leraren in alle casussen weinig geïnformeerd waren over de werking van het ondersteuningsnetwerk. Zo wisten leraar A, B en C niet wat de ondersteuner in de klas kwam doen, dit zorgde voor onzekerheid,

stress en een negatieve houding ten aanzien van de samenwerking (zie 3.1.5). Bovendien wisten ze ook niet wie de competentiebegeleider was. Volgens de competentiebegeleider speelt de schoolleider een rol in de manier waarop het gewoon onderwijs voorbereid en geïnformeerd wordt.

“Ze stuurden mij hier gewoon een mail van de school uit met: “Er komt iemand bij jou observeren” Het is eigenlijk pas door de uitleg van de ondersteuner, dat het duidelijker werd. [...] Hier van de school uit werd dat ook niet echt gecommuniceerd. Het was gewoon ook wat stresserend en vaag.” (Leraar A)

“[...] Wat maakt dat we op 30 augustus alle directeurs geïnformeerd hebben. En dan hangt het ervan af hoe dat die directeur dat verder informeert aan zijn personeel.” (Competentiebegeleider)

De ondersteuners en de competentiebegeleider geven in alle casussen een ander antwoord. Zij halen aan dat het ondersteuningsnetwerk te snel is ingevoerd en dat er weinig is nagedacht over de noden van de leerlingen en ondersteuners, wat stress en onzekerheid met zich meebracht. Ondersteuner uit casus B vermeld het volgende:

“Eigenlijk moet je mensen hebben voor het ondersteuningsnetwerk die gek genoeg zijn om ergens in te springen dat nog niet op poten staat. Het is niet ideaal, maar verandering is altijd moeilijk.” (Ondersteuner B)

“Voor mij enerzijds veel te snel. Anderzijds kon men geen andere stap meer nemen. Ik had het prettiger gevonden als we dat toch nog een jaar konden voorbereiden en in die voorbereiding zie ik vooral: “wat is ons visie, wat willen we eigenlijk met een ondersteuningsnetwerk?” en dan concreet: “hoe willen wij ons organiseren op de school, maar ook in samenwerking met CLB, met welzijn met andere actoren rond onderwijs? Hadden we dat iets grondiger kunnen voorbereiden dan hadden we minder traantjes gehad in het begin, want er zijn er veel gevloeid” (Competentiebegeleider)

Ondersteuners geven ook positieve argumenten over het ondersteuningsnetwerk. Doordat zij flexibel ingezet worden, komen ze met verschillende mensen en scholen in contact en leren ze veel bij.

“Deze job geeft je vrijheid: je leert veel mensen kennen, veel scholen, je ziet veel.” (Ondersteuner C)

### 3.1.5 Houding en overtuiging ten aanzien van de samenwerking

In alle casussen worden opnieuw gelijkaardige elementen opgemerkt, de bevindingen van leraren en ondersteuners worden apart besproken. Leraar A en B gaven aan dat ze weinig wisten over wat de ondersteuner kwam doen. Bij leraar A gaf de komst van de ondersteuner aanleiding tot stress en paniek. Leraar B stond in het begin, hoofdzakelijk door angst, afwijzend tegenover de samenwerking met de ondersteuner. Leraar C geeft aan dat het in het begin zoeken en aftasten is hoe die persoon functioneert in de klas. Na enige tijd aanvaarden alle leraren de ondersteuner wel en krijgen ze vertrouwen in de ondersteuner.

“Het bracht wel enige stress en paniek met zich mee, maar ondersteuner A was hier al vrij snel in het begin van het schooljaar en dan had ik er al van dag één een goed gevoel bij. Ze kon mij heel snel gerust stellen.” (Leraar A)

“In het begin zei de ondersteuner: “ik heb zes uur waarbij ik in uw klas kan komen”, ik had een schrik van: “oei zes uur, ik heb ook nog andere leraren die in mijn klas komen, op de duur kan ik nooit eens iets van mijn persoonlijkheid, van mijn eigen stijl naar voor brengen.” In het begin stond ik daar nogal afwijzend tegenover, maar na een tweetal maanden is onze relatie goed open gegroeid en het klikt ook goed met ondersteuner B.” (Leraar B)

“In het begin is dat een beetje zoeken eh, in het begin is dat aftasten van ja: “hoe is die persoon in uw klas?” (Leraar C)

Daarnaast halen alle ondersteuners de moeilijke situatie aan bij het starten in een klas. Volgens hen is dit een delicaat onderdeel van het gehele proces. De ondersteuners proberen stapsgewijs meer vertrouwen te winnen van de leraar door hoofdzakelijk te luisteren en de leraar positief te benaderen. Er zijn een aantal dingen waarmee de ondersteuner rekening moet houden:

“Ik probeer zeker niet binnen te komen als: “ik ga het hier nu eens zeggen hoe dat het hier moet”. Ik probeer mij eerst een beetje op de achtergrond te houden. [...] Ja, zeker niet opdringen en vooral veel bevragen en een nieuwsgierige houding aannemen. Ik merk dat dat het beste werkt. Je moet ook heel voorzichtig zijn, het is echt op eieren lopen in het begin. Als je dat niet doet, loopt dat bij de meeste verkeerd af.” (Ondersteuner B)

Om goed te kunnen samenwerken worden in alle casussen gelijkaardige eigenschappen aangegeven. De leraar en de ondersteuner moeten beide een open houding aannemen en flexibel zijn. Daarnaast is het belangrijk om een leergierige houding aan te nemen en op dezelfde lijn proberen te staan met je partner.

“Het is wel leuk als mensen flexibel zijn. En toch ook wel een houding aannemen van: “ik wil hier wel iets bijleren over die problematiek. Een open houding eigenlijk.” (Ondersteuner B)

### 3.1.6 Gelijkwaardige partners

In alle casussen zijn de leraar en de ondersteuner gelijkwaardig aan elkaar en vinden zij dat ook belangrijk voor een goede samenwerking. Ondersteuner A en B benoemen het zo:

“Ik ben hier om hulp te bieden, om raad te geven, maar niet om de klas over te nemen. Wij zijn geen klastitularis.” (Ondersteuner A)

“Ik denk toch niet dat ik boven haar sta, ik denk dat wij echt als gelijkwaardig naast elkaar functioneren.” (Leraar C)

## 3.2 Kader 2: Het gedrag sinds de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk

### 3.2.1 Gedeeld doel

Uit de interviews blijkt dat de leraar en de ondersteuner in alle casussen streven naar hetzelfde doel, namelijk de leerling met een beperking ondersteunen om mee te kunnen volgen in het gewoon onderwijs en door samen te werken ook de leraar te ondersteunen. Leraar A en B benadrukken dat soms de hele klas voordeel haalt uit extra ondersteuning.

“mijn doel is om die leerlingen, die ik daar ondersteun, zo goed mogelijk te begeleiden en zo veel mogelijk redelijke aanpassingen voor hen maken, zodanig dat zij goed kunnen volgen en daarmee ook leraar A ondersteunen en de klas ondersteunen” (Ondersteuner A)

“Zodat u uw lessen daaraan kan aanpassen. Niet alleen de leerling heeft daar meestal baat bij, maar eigenlijk ook de hele klas.” (Leraar A)

### 3.2.2 Eigenschappen voor een goede samenwerking

In alle casussen wordt aangegeven dat communicatie belangrijk is voor een goede samenwerking. Meer specifiek moeten er voldoende overlegmomenten zijn, waarbij afspraken gemaakt worden en dat daar voldoende tijd moet voor worden vrij gemaakt.



Volgens leraar B brengt verandering altijd discussies los, dus is het belangrijk dat daarover wordt gepraat. Communiceren doen ze vooral in functie van feedback en reflectie. Volgens de competentiebegeleider is het volgende ook belangrijk:

“Idealiter wordt van hen gevraagd dat zij in het begin heel veel luisteren en kijken” (Competentiebegeleider)

“Communiceren. Echt durven zeggen van: “nee, ik voel mij er echt niet goed bij, ik geraak mijn klas dan kwijt of gaan we eens niet zoeken naar iets anders?” (Leraar A)

Daarnaast geven leraar A, B en ondersteuner C aan dat sociale vaardigheden belangrijk zijn. Leraar B haalt ook het belang van ruimdenkend en kritisch zijn aan als belangrijke eigenschap. Door andere werd dit eerder impliciet aangebracht.

“De persoon zelf stimuleert mij, als die open minded is, sociaal is en open staat voor kritiek.” (Leraar B)

### 3.2.3 Contact en overleg

In alle casussen zien leraar en ondersteuner elkaar één tot twee keer per week. Ze komen in contact tijdens de ondersteuningsmomenten, mondeling of via e-mail. De overlegmomenten gebeuren meestal informeel, voor of na de les, tijdens de les, tijdens de speeltijd of zoals ze zelf aangeven “wanneer er ergens tijd voor te vinden is”. Deze overlegmomenten worden meestal niet gepland, komen spontaan en duren ongeveer een vijf tot tien minuten, afhankelijk van de nood.

Ook zijn er enkele geplande formele overlegmomenten. Voorbeelden hiervan zijn de start-, evolutie- en eindvergadering met alle betrokken partijen. Daarnaast worden ook geplande overlegmomenten ingelast als er een belangrijke maatregel zou worden toegepast in de klas. De leraar en ondersteuner spreken dan af om de nieuwe maatregel vorm te geven of een bestaande te verbeteren.

“Enerzijds formele, bijvoorbeeld evaluatiegesprekken met ouders, met de zorgcoördinator. Anderzijds meer informeel, dus keer een tijdens de klasuren of tijdens de speeltijden of tijdens de middagpauze of gewoon 's avonds via e-mail. Dus meer informeel dan formeel.” (Leraar A)

“Dat is tussendoor, meestal hebben wij niet veel langer nodig dan tien minuten. Dat kan soms eens wat langer of korter zijn. Dat is soms wisselend.” (Ondersteuner B)

### 3.2.4 Expertise uitwisseling

#### 3.2.4.1 Co-creëren

Opnieuw zijn alle casussen gelijk en bekomen ze resultaten op dezelfde manier, namelijk door samen en in overleg met elkaar, de leerling verder te brengen in zijn ontwikkeling. Alle respondenten spreken over:

“Samen zoeken, samen materialen maken of ons ideeën met elkaar overleggen. En als het aangepast is, dat we dan evalueren en bijsturen. Het is constant samen: “hoe voelt u zich hierbij? Lukt dat?” Soms is het niet zo goed, dan sturen we dat bij.” (Leraar A)

Ze proberen de expertise van de ondersteuner en de kennis van de leraar zoveel mogelijk samen te brengen. Dit alles gaat gepaard met voldoende wisselwerking en dialoog tussen beide.

“[...] ook uw expertise inzetten, als u ziet dat u ze daar kan gebruiken.”  
(Ondersteuner A)

#### 3.2.4.2 Professionele ontwikkeling

Wanneer de vraag werd gesteld of de samenwerking bijdraagt aan de professionele ontwikkeling kwam het antwoord in alle casussen altijd neer op de uitwisseling van expertise. Het is duidelijk dat de leraar veel kennis en vaardigheden bijleert van de ondersteuner. De leraren geven aan dat ze die elementen later ook nog kunnen gebruiken, wanneer de ondersteuner niet meer aanwezig is. Ook de ondersteuner leert veel van de leraar.

“Ik heb al verschillende dingen opgestoken die ik zeker zal doortrekken naar volgende jaren toe. Verruimend, ik zal het zo zeggen.” (Leraar B)

“Ook om die expertise te delen, want ik leer eigenlijk ook veel van hen. Ik zie ook dingen: “ah ja”. En soms van de ene school naar de andere kan je soms ideeën doorgeven: “ah in die school deden ze dat zo”. (Ondersteuner A)

##### 3.2.4.2.1 Extra professionaliseringskansen voor de ondersteuner door multidisciplinair team

Naast de expertise uitwisseling met de leraar, worden ondersteuners nog op een andere manier geprofessionaliseerd. Uit alle casussen werd duidelijk dat alle ondersteuners op dinsdagnamiddag samenkomen, onder leiding van de competentiebegeleider, in een multidisciplinair team. De ondersteuners krijgen eerst een halfuur de tijd om met elkaar in overleg te gaan en expertise te delen. De

ondersteuners A en C geven aan dat dit voor hen zeer zinvol is. Ze kunnen elkaar om raad, tips en expertise vragen. Ondersteuner B ziet het eerder als een last omdat de competentiebegeleider veel minder bevoegdheden heeft als in de waarborg.

“[...] En dan zijn er vormingen rond allerlei soorten problematieken waar we mee te maken krijgen, rond coaching zijn we nu bezig, rond vraagstelling, rond samenwerking, etc. Dat is wel positief vind ik. Ik leer daar ook heel veel uit. En ook, het eerste halfuurtje dat we toekomen mogen we bij elkaar vragen stellen. Of iemand kwam bij mij van: “jij hebt ervaring in de brugklas en ik heb ook zo eentje nu en wat zou ik kunnen doen voor die leerling?”. En dan: “ah ja, ik zal u dat eens doorsturen, en da werkt goed en ...” Zie je, we helpen elkaar.” (Ondersteuner A)

“Het samenkomen met de ondersteuners is cru omschreven, een last. Ik zie dat de competentiebegeleiders daar veel minder in te zeggen hebben en dat vind ik een zeer grote gemiste kans.” (Ondersteuner B)

Zoals ondersteuner A hierboven aangeeft, organiseert de competentiebegeleider ook workshops en bijscholingen. Volgens de competentiebegeleider wordt er die dinsdagnamiddag sterk ingezet op een aantal inclusieve denkkaders. Bovendien leren de ondersteuners succesvol de transfer te maken naar de praktijk. Zo geeft leraar C aan dat ze de meerwaarde van het team duidelijk voelt.

“Dan maak je die transfer: “ja, maar wat betekent dat nu morgen in de klas, wat betekent dat naar uw materiaal, naar uw organisatie, naar uw didactiek?” Dan zijn ze sterk aan het leren.” (Competentiebegeleider)

“Het is niet alleen ondersteuner C dat je krijgt, maar je krijgt eigenlijk ook een heel team.” (Leraar C)

### 3.2.5 Hoe ziet een les er uit als de ondersteuner aanwezig is?

In Casus A en C wordt vaak ‘hoekenwerk’ gepland. Op die manier kunnen leraar en ondersteuner de leerling met een beperking en de andere leerlingen gemakkelijker individueel begeleiden. In beide casussen wordt aangegeven dat de leraar meestal een lijst voorbereid met een selectie van de leerlingen waarmee moet worden gewerkt. Leraar C houdt tijdens de week nota's bij om voor te leggen tijdens een overlegmoment met de ondersteuner.

In alle drie de casussen wordt er aangegeven dat de ondersteuner vaak de leerlingen met een beperking afzonderlijk ondersteuning biedt, soms vergezeld met andere leerlingen. De ondersteuners geven aan dat dit hoofdzakelijk op vraag van de leraren

werd uitgevoerd, maar dat dit oorspronkelijk niet was toegestaan vanuit het ondersteuningsnetwerk. In casus B en C wordt aangegeven dat de ondersteuner nu en dan eens de klas overneemt zodat de leraar kan observeren.

“Meehelpen in het hoekenwerk omdat dat zware lessen zijn. Of leerlingen uit de klas halen. Ik ga het altijd eerst met die leerling apart gaan bespreken: “kijk, ik heb nu dat gemaakt, dat werkt zo, we gaan dat op die manier proberen”. En dan dat integreren in de klas. [...] Leraar A heeft een lijstje klaar met namen: “Wil je bij die leerling nog eens op dat en dat werken”. (Ondersteuner A)

“Zodat we echt met twee tegelijk in de klas werken, dat we met twee leraren de leerlingen tegelijk begeleiden eigenlijk. Wat ik ook al heb gedaan is, dat ik zelf met de leerlingen van de hele klas een verhaal las en dat de leraar er dan bij stond om eens zijn groep te kunnen observeren.” (Ondersteuner B)

“De dingen die ik zeg in de week: “kijk, ik zou graag hebben dat zij dat nog eens herhaalt met hem. Ik hou soms echt specifiek dingen achter voor als zij komt.” (Leraar C)

### 3.3 Kader 3: Persoonlijke en contextuele factoren die de samenwerking beïnvloeden

#### 3.3.1 De relatie tussen de leraar en de ondersteuner

In alle drie de casussen is er sprake van een goede verstandhouding. In casus A en C benoemen ze het als ‘het klikt’. Het valt op dat ze nauwelijks kunnen antwoorden op de vraag hoe de relatie tussen beide nog zou kunnen verbeteren.

“Het klikte van in het begin. Wij kunnen alles tegen elkaar zeggen. We zitten, denk ik, ook vrij goed op dezelfde golflengte qua structuur, qua ideeën en qua haalbaarheid.” (Leraar A)

Ondersteuner B geeft aan dat het gemakkelijker is om samen te werken als er een ‘klik’ is, maar volgens haar is die niet noodzakelijk:

“Een klik vind ik eigenlijk niet echt nodig. Ik vind wel dat je op professioneel vlak raakvlakken moet hebben. Het is leuk als je een klik hebt met mensen, maar ik vind niet dat je dat altijd kan verwachten.” (Ondersteuner B)

#### 3.3.2 Mindshift

Volgens de ondersteuners (A, B en C) en de competentiebegeleider is het gunstig voor de samenwerking als de mindshift naar inclusief onderwijs bij zowel de leraar als de ondersteuner is gemaakt. Zoals eerder vermeld is het zorgen voor deze mindshift bij

de ondersteuners één van de taken van de competentiebegeleider. De ondersteuners proberen die mindshift ook te bekomen bij de leraar, maar:

“Ondersteuners alleen die mindshift bij leraren laten maken, dat lukt niet. Zij hebben daar niet genoeg mandaat voor.” (Competentiebegeleider)

De mate waarin zij deze mindshift al hebben gemaakt, hangt voor een stuk samen met hun achtergrond.

“De mensen die bij mij al 2 jaar in de waarborg hebben gezeten, zijn daar al mee weg. Het is het derde jaar dat zij gebrainwashed worden elke week, maar voor nieuwe mensen merk ik wel dat dat toch nog een grote stap is. [...] Met nieuwe mensen bedoel ik de GON'ers of de mensen die net in het ondersteuningsnetwerk zijn tewerk gesteld.” (Competentiebegeleider)

Opmerkelijk was dat er bij casus C weinig verschil werd gezien tussen GON en het ondersteuningsnetwerk.

Dus vind je dan GON eigenlijk beter dan het ondersteuningsnetwerk?

“Op dit moment zie ik niet zoveel verschil” (Leraar C)

Alhoewel leraar C wel de mindshift lijkt gemaakt te hebben.

“Inclusief onderwijs, ik wil dat het kan en dat het mag, maar we moeten kijken naar ‘wat zijn de aanpassingen die moeten voor die bepaalde leerling’, kunnen wij dat in klas- of schoolcontext creëren” (Leraar C)

In alle casussen geven de ondersteuners aan dat het maken van de mindshift bij veel leraren een uitdaging blijft.

“[...] De bedoeling van ondersteuning is ook dat de leerlingen niet alle oefeningen moeten maken die in dat boek staan. Dat is natuurlijk ook een beetje een mentaliteitswijziging van: “ja, eigenlijk moet hij dat niet kunnen.” Dat is soms moeilijk bij bepaalde leraren, want zij denken: “ja maar dat staat zo in dat boek en ze moeten dat kunnen”. De ene leraar gaat er al gemakkelijker mee om dan de andere.” (Ondersteuner A)

### 3.3.3 Tijd voor overleg

In elke casus wordt aangegeven dat tijd essentieel is voor kwalitatief overleg en reflectie, maar dat er in werkelijkheid te weinig tijd beschikbaar is.

“Twee keer 50 minuten dat is veel te weinig. Je moet alles doen op die twee keer 50 minuten: je moet met de juf overleggen, je moet de school leren

kennen en die vraagt u keer iets, want ze mogen u aanspreken en ja tegen dat je dat dan uitgelegd hebt.” (Leraar C)

Casus C vermeldt dat ze door de schoolleider af en toe tijd krijgen voor overleg. Op dat moment zal de zorgleraar ingeschakeld worden om de klas over te nemen. Casus C staat hier positief tegenover, het heeft te maken met een goed uitgewerkt zorgbeleid en tijdsplanning van de schoolleider.

“Bij ons is het wel mogelijk op school om in die twee uurtjes even iemand anders in de klas te hebben om een overlegmoment te hebben.” (Leraar C)

“Wat die samenwerking kan bevorderen is de rol van dat gewoon onderwijs en daar is nog niet op ingezet tot nu toe. Het zal duidelijk moeten worden van: “goed, je krijgt ondersteuning, maar dat is niet zomaar een cadeau die je krijgt”, dat is ook een engagement van u als school. Ik wil groeien met scholen van gewoon onderwijs naar wat faciliteer jij om die samenwerking te gaan bevorderen? En dan zal het vooral tijd en ruimte zijn, dat het niet altijd tijdens de speeltijd of tussen de soep en de patatten moet zijn. Dat we kunnen zeggen van: “goed, die ondersteuner werkt met die leraar samen in de klas, maar om de zoveel weken maken we die klas vrij om grondig te kunnen, een keer echt twee uren met elkaar te werken”. (Competentiebegeleider)

### 3.3.4 Het zorgbeleid

Alle leraren zijn op de hoogte van de werking van het zorgbeleid. In alle casussen wordt het belang van een goed zorgbeleid bekrachtigd.

“Natuurlijk als school vind ik dat wij een goed zorgbeleid hebben. Ik denk wel als er bepaalde scholen zijn waar het zorgbeleid nog niet zo goed op punt staat, dat je dan wel meer noden gaat hebben.” (Leraar C)

In alle casussen spreekt men over de zorgcoördinator, die een belangrijke partner is in de samenwerking. De zorgcoördinator volgt alles op. Gemaakte materialen zouden in handen van de zorgcoördinator terecht komen. De zorgcoördinator hangt vast aan de school en zorgt op die manier voor continuïteit.

“Want je hebt vooral heel veel contact met de zorgcoördinator. Als er iets is, dan is dat de eerste aanspreekpersoon.” (Ondersteuner A)

“Wat ik ook belangrijk vind is ondersteuning vanuit het zorgbeleid van die school. Die zorgcoördinator of zorgleraar gaan mee opvolgen en mee faciliteren vanuit de school, maar dat is er zelden.” (Competentiebegeleider)

“[...] ook omdat die leerling al een aantal jaar bij ons zit, kennen we hem ook al, de directie kent hem de zorgcoördinatoren kennen hem ook. Allé er is overdracht.” (Leraar C)

### 3.3.5 Competentiebegeleider

In elke casus komt dezelfde competentiebegeleider aan bod. Deze persoon komt voornamelijk in contact met ondersteuners en scholen. De competentiebegeleider heeft een aantal duidelijke taken. Ten eerste worden zij aanzien als inclusiedeskundigen en is het hun taak om de mindshift naar inclusief onderwijs bij de ondersteuners te helpen verwezenlijken.

“Die eerste rol is dat wij gezien worden als inclusiedeskundigen. Dus wat wil dat zeggen, dat wij zowel scholen voor buitengewoon onderwijs als die ondersteuners toch wel moeten helpen bij een mindshift naar inclusief onderwijs en dat is dan vooral van ‘een leerling heeft barrières waar we tegenaan lopen, die het leren en het participeren belemmeren en wat gaan we met die barrières doen in de plaats van die leerling altijd maar bij te spijkeren. En dat is die grote andere kijk van het GON van vroeger.” (Competentiebegeleider)

Ten tweede worden zij gezien als procesbegeleiders van scholen.

“Ja, coachen. Wij werken vooral als procesbegeleider van ondersteuners. Wij zijn geen nascholers van: “we brengen eens een vorming en we zijn weer weg. [...] Wij denken mee na over: “hoe maken wij het zorgbeleid meer structureel?” en dan zitten wij vooral op dat beleidsvoerend vermogen van de school. Anderzijds worden wij gevraagd vanuit casussen, en dan leggen wij altijd de link: “wat betekent dat nu voor uw school voor uw zorgbeleid voor uw organisatie, wat moet jij gaan faciliteren” en dan zitten we wel in die rol van het gewoon onderwijs.” (Competentiebegeleider)

Ondersteuners A, B en C zijn enthousiast en hechten veel belang aan de competentiebegeleider. Deze persoon wordt gezien als een vertrouwenspersoon en als een aanspreekpunt.

“Je kan haar altijd om raad vragen als er iets is of je zit vast met een leerling, dan kan je haar er eens bijvragen op een vergadering bijvoorbeeld of je kan uitleg vragen.” (Ondersteuner A)

Volgens de ondersteuners zou de competentiebegeleider zeker een meerwaarde kunnen zijn voor de samenwerking met de leraar. Ze kunnen een tweede opinie geven

omtrent een moeilijke situatie in de klas, kunnen ondersteuners bijscholen over een specifieke problematiek en kunnen helpen om het vertrouwen en de zelfzekerheid van de ondersteuners aan te moedigen. Ook de voorbeeldfunctie die de competentiebegeleider heeft, zou de ondersteuner kunnen helpen in de samenwerking met de leraar.

“Door hun voorbeeldfunctie leren wij enorm veel bij en zien wij hoe dat wij met de leraren moeten omgaan.” (Ondersteuner B)

### 3.3.6 Ouderbetrokkenheid

Volgens de competentiebegeleider is er in een ideale situatie een continue samenwerking met de ouders. Ook leraar B en ondersteuner C delen deze mening. De ouders worden betrokken tijdens de start-, evolutie- en eindvergadering waarbij ze worden geïnformeerd over de doelen en de afspraken van de samenwerking. Er wordt met hen gecommuniceerd via overlegschriftjes of aan de schoolpoort en er wordt ook materiaal voor hen gemaakt om de leerling thuis te begeleiden.

“De band met de ouders. Je ziet ze niet alleen op afgesproken oudercontacten, maar ook op die evaluatiegesprekken of aan de schoolpoort.” (Leraar A)

“[...] Een goede relatie met de ouders. Als je zo in het decreet de zoekfunctie ‘ouders’ intikt, dan vind je ze nergens. Dat is gewoon dé belangrijkste partner als het over een leerling gaat, samen met die leraar als het over onderwijs gaat. [...] Dat zij hun advies kunnen geven. Ze zijn uiteindelijk wel ervaringsdeskundigen. En je merkt dat je veel van de ouders kan leren. Maar het is jammer dat ouders zo weinig vermeld worden in alle wetteksten rond onderwijs.” (Competentiebegeleider)



## 4. Discussie

Een nieuw ondersteuningsmodel vindt zijn ingang in het onderwijs. Het ondersteuningsmodel impliceert een ondersteuningsnetwerk dat het denken en handelen van leraren en ondersteuners uitdaagt. Er is nood aan professionele ontwikkeling voor het succesvol implementeren van het ondersteuningsnetwerk. Samenwerken zou de professionele ontwikkeling aanmoedigen. Omdat het ondersteuningsnetwerk nieuw is, weten we niet hoe de samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon basisonderwijs verloopt. In deze masterproef wordt dit onderzocht. Het onderzoek is gebaseerd op drie kaders uit het model van Merchie et al. (2016). Het eerste kader gaat over de houdingen en overtuigingen, het tweede kader bekijkt het specifiek gedrag sinds de samenwerking en het derde kader gaat in op de persoonlijke en contextuele factoren die de samenwerking beïnvloeden. Vervolgens worden enkele aanbevelingen voor de praktijk en het beleid geformuleerd.

### 4.1 Belangrijkste bevindingen

#### 4.1.1 Wat zijn de houdingen en overtuigingen van leraren en ondersteuners over de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk?

Volgens Avramidis en Norwich (2010) zijn positieve houdingen en overtuigingen van leraren en ondersteuners belangrijk bij het waarborgen en implementeren van inclusiepraktijken. De leraren en ondersteuners van casus A, B en C hebben over het algemeen een positief beeld ten aanzien van leerlingen met een beperking en inclusief onderwijs, ondanks dat sommige respondenten vinden dat het buitengewoon onderwijs moet blijven bestaan voor leerlingen die het nodig hebben. Bovendien is deze positieve houding ten aanzien van leerlingen met een beperking essentieel voor de bereidheid van leraren om deel te nemen aan de samenwerking (Blask, 2011; Vangrieken et al., 2015).

Met betrekking tot het M-decreet hebben de leraren in casus A, B en C nog vragen en twijfels over de implementatie ervan. De geïnterviewde leraren gaven aan dat dit te wijten is aan een gebrek aan 'know how' en beschikbare middelen. De resultaten van dit onderzoek bevestigen de bevindingen uit de literatuur die aangeeft dat leraren zich niet steeds bekwaam voelen om les te geven aan heterogene groepen

(Vandecandelaere et al., 2016). De leraar heeft nood aan ondersteuning, flexibiliteit en middelen om te voldoen aan hun gebrek aan kennis en vaardigheden omtrent inclusie van leerlingen met een beperking (Open Society Institute, 2015). In dit onderzoek komt duidelijk naar voor dat leraren nood hebben aan concrete tips, materiaal, expertise en achtergrondinformatie omtrent de beperking van de leerling.

Een gevolg hiervan is dat leraren A, B en C positief staan tegenover het ondersteuningsnetwerk, omdat het veel tips en expertise voor hen biedt. In casus A, B en C verlicht het leraren hun werk en biedt het hen kansen om met andere leerlingen in de klas te werken. Ook voor de ondersteuners in casus A, B en C biedt het ondersteuningsnetwerk voordelen: ze kunnen hun vroeger verworven expertise inzetten om de leraar te helpen, ze kunnen veel zelf beslissen en ze kunnen flexibel omgaan met hun tijd. Ze kunnen veel observeren en leren veel bij over bijvoorbeeld schoolculturen.

Daarentegen is er in alle casussen nog heel wat twijfel over het ondersteuningsnetwerk. De ondersteuners vinden dat het ondersteuningsnetwerk te snel werd ingevoerd. Vooral in het begin zorgde dit voor veel onzekerheid en stress. Ondersteuners werden in een ongestructureerde setting geplaatst waarin geen duidelijkheid bestond over de rol die zij moesten innemen. Gaandeweg hebben de ondersteuners ontdekt hoe ze bepaalde situaties moesten aanpakken. Ook bij de leraar zorgde de implementatie van het ondersteuningsnetwerk voor paniek en stress, voornamelijk omdat ze te weinig geïnformeerd waren over de werking ervan. Zo wisten de leraren uit casus A, B en C bijvoorbeeld niet wat de ondersteuner in de klas kwam doen. In casus A, B en C voelden de leraren zich onzeker of bedreigd, waardoor een negatieve houding ontstond ten aanzien van de samenwerking en dit aanvankelijk moeilijk verliep. Volgens Struyf et al. (2015b) zou een doorstroming van informatie naar leraren en communicatie over de samenwerking ervoor kunnen zorgen dat leraren realistische verwachtingen scheppen. Dit is de taak van de directie en het zorgteam en gebeurde in deze gevallen niet. Ook de ondersteuners voelen dit wantrouwen van de leraar. De ondersteuners moeten hierdoor stap voor stap en heel voorzichtig tewerk gaan, met als gevolg dat de ondersteuning trager verloopt.

In alle casussen van dit onderzoek verbeterde de samenwerking na enige tijd door de ondersteuner te aanvaarden, volgens Blask (2011) is dit noodzakelijk. Ze geven aan dat een open houding bij leraren en ondersteuners cruciaal is voor een goede

samenwerking. Ook Kritikos en Birnbaum (2003) en Welch (2000) benadrukken dat een open houding de samenwerking positief zou beïnvloeden. Daarnaast is het ook belangrijk dat de leraren flexibel en leergierig zijn.

In alle casussen wordt vermeld dat leraren en ondersteuners als gelijkwaardige partners worden aanzien. Hoewel de ondersteuners zelf aangeven dat de leraar nog steeds de klastitularis blijft.

Nog steeds is het gewoon onderwijs te weinig geïnformeerd over het ondersteuningsnetwerk. Zo blijkt uit alle casussen dat de leraren niet weten wie de competentiebegeleider is en welke meerwaarde deze biedt voor de ondersteuners, de leraren zelf, de school en de samenwerking.

#### 4.1.2 Wat is het gedrag van leraren en ondersteuners sinds de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk?

In alle casussen is er wel degelijk sprake van een samenwerking. De leraren en de ondersteuners delen actief kennis met elkaar, maken gezamenlijke afspraken en zien elkaar als gelijkwaardige partners. Dit wordt bevestigd door Duke (2004) en OECD (2014).

Leraar en ondersteuner werken naar een gemeenschappelijk doel: de leerling met een beperking zo goed mogelijk laten participeren in de klas door samen te werken. De leraar en de ondersteuner willen ook rekening houden met alle leerlingen in de klas, door bijvoorbeeld een specifieke aanpassing in te voeren die de hele klas ten goede komt.

Binnen deze samenwerking wordt voldaan aan de vijf kenmerken van samenwerkend leren (Gillies, 2016). Er is directe interactie (1) tussen beide door korte, informele overlegmomenten wanneer ze de klas binnenkomen, tijdens de les of tijdens de speeltijd, op die manier kunnen ze feedback geven en worden ideeën met elkaar uitgewisseld. Ook zijn er formele overlegmomenten die gepland zijn en dit samen met alle betrokken actoren zoals bijvoorbeeld ouders en het CLB. Er is sprake van individuele verantwoordelijkheid (2) bij een gedeeld doel. Hierbij is de leraar verantwoordelijk voor alle leerlingen in de klas en de ondersteuner is verantwoordelijk voor de leraar en de leerlingen met een beperking, dit biedt continuïteit in de zorg (Gillies, 2016; Goodyear, 2017). Beide zijn ze verantwoordelijk voor de samenwerking

(3). De relatie 'klikt' en er wordt regelmatig gereflecteerd op het proces. Er is ook een positieve wederzijdse afhankelijkheid (5). Beide streven ze naar een gemeenschappelijk doel waarbij de leraar afhankelijk is van de ondersteuner aangezien de leraar nood heeft aan concrete tips en materialen. Daarnaast is ook de ondersteuner afhankelijk van de leraar om zijn doel te bereiken, omdat het uiteindelijk de leraar is die zijn tips en materialen zal moeten gebruiken wanneer de ondersteuner niet aanwezig is. Door de samenwerking ontwikkelen ze beide sociale vaardigheden (4). Ze komen met veel mensen in contact en moeten er op een gepaste manier kunnen mee omgaan. Volgens Gillies (2016) en Goodyear (2017) vergroot dit het vermogen tot communiceren en ondersteunen. Communiceren door feedback en dialoog is belangrijk voor de leraren en ondersteuners om aan te geven waar ze zich goed en minder goed bij voelen. Bovendien zou het volgens Keefe et al. (2004) bijdragen aan het vormen van positieve relaties, wat hier ook het geval is.

De samenwerking in alle casussen is vrij gelijklopend en neemt de vorm aan van het coachingsmodel volgens Austin (2001). Hierbij is de ondersteuner minder dan de helft van de tijd aanwezig in de klas en biedt directe ondersteuning. De leraren en ondersteuners zien elkaar gemiddeld twee uren per week, afhankelijk van het aantal leerlingen met een beperking in de klas. Tijdens die twee uren gaan de ondersteuners vooral aan de slag met de leerling met een beperking. Vaak draaien ze mee in het hoekenwerk of testen ze gemaakte materialen uit. De ondersteuner neemt de leerling met een beperking regelmatig uit de klas, eventueel vergezeld met meerder leerlingen. Dit was oorspronkelijk niet toegelaten vanuit het ondersteuningsnetwerk. Bovendien valt het op dat de ondersteuners in alle casussen in de eerste plaats ondersteuning bieden aan de leerling, wat tegenstrijdig is met wat er in de omzendbrief NO/2017/02 van het ondersteuningsnetwerk wordt vermeld.

Volgens Austin (2001) moeten de leraar en de ondersteuner in dit model fungeren als een soort coach en expertise met elkaar delen om hun lesgedrag te verbeteren. Leraren en ondersteuners geven inderdaad aan veel van elkaar te leren. Deze uitwisseling van expertise gebeurt in de vorm van co-creatie (Larock, 2015), zoals ook in de omzendbrief NO/2017/02 omtrent het ondersteuningsnetwerk wordt aangeraden. De leraar en de ondersteuner vinden het belangrijk dat er samen, elk vanuit hun eigen expertise, wordt gezocht naar oplossingen. Samen zoeken, samen overleggen en samen evalueren is ook gelijk aan wat Duke (2004) verwoordt. Co-creatie zou volgens

Larock (2015) moeten leiden tot duurzame oplossingen. Dit is volgens het onderzoek correct. Zo steekt de leraar veel kennis en vaardigheden op om later in de klaspraktijk te gebruiken. Ook de ondersteuner neemt tips van de leraar mee naar andere scholen.

Co-creatie van kennis is dus een middel om leraren te professionaliseren, dit bevestigt de literatuur die zegt dat hun professionele ontwikkeling wordt aangemoedigd door middel van het delen van kennis en expertise, aldus Mulholland en O'Connor (2016).

De ondersteuner fungeert als coach en helpt bij de professionele ontwikkeling van de leraar, die op zijn beurt helpt bij de professionele ontwikkeling van de ondersteuner. Om deze taak uit te voeren wordt de ondersteuner professioneel begeleid door een wekelijkse samenkomst met het multidisciplinair team. Dit team bestaat uit alle ondersteuners van het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen. Hierin worden vormingen gegeven omtrent coaching, samenwerken en wordt er sterk ingezet op inclusieve denkkaders. Dit gebeurt onder leiding van de competentiebegeleider, die fungeert als rolmodel en vertrouwenspersoon voor de ondersteuners. Daarnaast kunnen ze van dat moment gebruik maken om expertise uit te wisselen met andere ondersteuners. Dit biedt een meerwaarde voor zowel de ondersteuners alsook indirect voor de leraren. Welch (2000) en Mulholland en O'Connor (2016) geven aan dat ondersteuners vaak al geprofessionaliseerd worden, maar leraren niet. Dit wordt ook door onderhavig onderzoek bevestigd. Leraren blijken extra kansen tot professionalisering te missen. Dit valt de ondersteuners op en zou de samenwerking bemoeilijken. Vaak is het veel voor de ondersteuners om naast het ondersteuning bieden ook nog bezig te zijn met het professionaliseren van de leraren en ondersteuning bieden voor de school. Ze geven ook aan dat ze hiervoor te weinig tijd krijgen.

#### 4.1.3 Wat zijn de persoonlijke en contextuele factoren die de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk beïnvloeden?

##### 4.1.3.1 Persoonlijke factoren

###### Goede relatie

Als eerste blijkt uit alle casussen dat het belangrijk is om een goede match te hebben tussen de leraar en ondersteuner. Een positieve relatie zou de samenwerking ten goede komen. Dit kan bekomen worden door goede communicatie (Keefe et al., 2014).

De samenwerking verloopt gemakkelijker wanneer ‘het klikt’ tussen de leraar en de ondersteuner, maar wanneer die klik er niet is moet er gezocht worden naar professionele raakvlakken. Daarnaast moeten zowel de leraar als de ondersteuner bereid zijn om samen te werken (Vangrieken et al., 2015).

#### Mindshift

De leraar en ondersteuners streven allebei naar hetzelfde doel, namelijk inclusie van de leerling met een beperking. De literatuur geeft aan dat er nood is aan een mindshift voor het realiseren van inclusieve praktijken (Connor & Gabel, 2013). In plaats van te focussen op het tekort van de leerling met een beperking, moet er worden gefocust op het weghalen van de barrières die de leerling met een beperking in de weg staan om het gewoon onderwijs te volgen (Connor & Gabel, 2013). De ondersteuners en de competentiebegeleider in het onderzoek bevestigen dat deze mindshift nodig is om de samenwerking te faciliteren.

Bij de ondersteuners lijkt de mindshift al grotendeels verwezenlijkt, mede dankzij de extra professionaliseringskansen in het multidisciplinair team, waarbij hier sterk op wordt ingezet. Bij de ondersteuner in casus C die een GON-achtergrond heeft, bleek dit moeilijker. Casus C ziet niet veel verandering tussen GON en het ondersteuningsnetwerk. Opmerkelijk is wel dat leraar C wel de mindshift lijkt te hebben gemaakt. Dit komt omdat de leraar te weinig geïnformeerd is door de school en de ondersteuner die het wellicht nog moeilijk heeft met de mindshift.

Het valt op dat het maken van de mindshift bij veel leraren, andere dan in dit onderzoek, nog een probleem vormt. Ondersteuners proberen in de mate van het mogelijke de leraren hierin zoveel mogelijk te professionaliseren, maar geven aan dat leraren soms nog te veel vasthangen aan de idee dat iedereen in de klas het gemeenschappelijk curriculum moet bereiken. Deze visie van de leraar zou de samenwerking bemoeilijken. Het is voor de ondersteuners moeilijk om deze visie bij de leraren te veranderen.

#### 4.1.3.2 Contextuele factoren

##### Tijd voor overleg, reflectie en ondersteuning

Volgens Hunt et al. (2001) zijn geplande overlegmomenten belangrijk om te reflecteren en samen te werken. De leraar en de ondersteuner hebben formele en informele

overlegmomenten, waarbij de informele momenten het vaakst voorkomen. Meestal is dat aan het begin van een les of gedurende de speeltijd. De respondenten geven aan dat er hiervoor te weinig tijd is dit is in overeenstemming met wat Lawrence-Brown en Muschaweck (2004) aangeven: 'tijd een schaarse hulpbron'. Bij casus C werd door de schoolleider een halfuur overlegtijd voorzien voor de leraar en de ondersteuner, terwijl de zorgleraar even de klas overnam.

#### Een goed uitgewerkt zorgbeleid op school

Een goed uitgewerkt zorgbeleid is een voorwaarde voor optimale leer- en ontwikkelingskansen van de leerlingen (Onderwijs & vorming, 2017a). Een goed uitgewerkt zorgbeleid kan volgens de respondenten al een deel van de noden van de leraren invullen. Volgens de respondenten van het onderzoek is de zorgcoördinator een belangrijke partner binnen de samenwerking. Deze zorgt voor opvolging en continuïteit.

#### De competentiebegeleider als inclusiedeskundige en procesbegeleider

De competentiebegeleider wordt naast het CLB, het gewoon en buitengewoon onderwijs gezien als 4<sup>e</sup> partner binnen het ondersteuningsnetwerk. Ze worden ingezet voor de professionalisering van de ondersteuners (Omzendbrief NO/2017/02). Het onderzoek wijst uit dat deze persoon inderdaad een meerwaarde is voor de professionele ontwikkeling van de ondersteuners. Door te fungeren als voorbeeldmodel weten de ondersteuners beter hoe ze bepaalde situaties in de klas kunnen aanpakken. Ook kan de competentiebegeleider optreden in moeilijke situaties in de klas en een tweede opinie geven. In die zin faciliteert de competentiebegeleider de samenwerking indirect. Daarnaast gaat de competentiebegeleider sterk beleidsmatig gaan werken in scholen en kan dus helpen bij het opstellen van een goed zorgbeleid.

#### Ouderbetrokkenheid

Volgens Hunt et al. (2003) en Welch (2000) zouden ouders cruciale informatie kunnen bieden om de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner te faciliteren. De ouders betrekken in de samenwerking is dus een randvoorwaarde voor een goede samenwerking. In Vlaams onderzoek is gebleken dat het betrekken van de ouders beperkt blijft tot het stellen van vragen en het geven van informatie (Struyf et al., 2012). In dit onderzoek blijken de ouders min of meer betrokken te zijn. De ouders worden

drie keer per jaar bij de samenwerking betrokken op formele overlegmomenten zoals de start-, evolutie- en eindvergadering. Daarnaast wordt er met hen gecommuniceerd via een overlegschrift, agenda of aan de schoolpoort. Volgens de competentiebegeleider zijn de ouders niet opgenomen in het decreet omtrent het ondersteuningsnetwerk. Dit is een gemiste kans om de samenwerking en dus inclusie van leerlingen met een beperking te faciliteren.

#### Betrokkenheid van de schoolleider

De schoolleider heeft een cruciale rol. Ten eerste zou deze persoon kunnen zorgen voor een goed uitgewerkt zorgbeleid. Ten tweede zou de schoolleider de personeelsleden moeten informeren over de werking van het ondersteuningsnetwerk, dit is volgens Struyf et al. (2015a) een taak van de directie. Ten derde zou volgens de literatuur de schoolleider de professionele ontwikkeling van de leraren kunnen stimuleren (Schleicher, 2012; Supovitz et al., 2010). De schoolleider kan ook de samenwerking faciliteren door het toedelen van tijd aan leraren en ondersteuners om te overleggen, zoals Ainscow en Sandhill (2010) ook aangeven. Er was slechts één casus waarbij de schoolleider planningstijd had voorzien. Dit alles is in overeenstemming met wat De Neve en Devos (2017) aanhalen als de schoolleider draagt op een indirecte manier bij aan onderwijsverandering door de aard van culturele en structurele schoolomstandigheden te bepalen.



## 4.2 Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om de objectiviteit van dit onderzoek na te gaan, werd er gekeken naar de betrouwbaarheid en de validiteit ervan (van Zwieten & Willems, 2004). Wanneer we ons richten op de validiteit, werd er geen member check uitgevoerd vanwege de beperkte tijd. De conclusies van het onderzoek kunnen niet gegeneraliseerd worden naar andere personen omdat de steekproef kleinschalig is en beperkt blijft tot één ondersteuningsnetwerk. Het is een exploratief onderzoek en test dus geen hypothesen (Van Hove, 2010).

Een tweede beperking van het onderzoek is dat de schoolleider niet werd bevroegd. Schoolleiders komen heel beperkt aan bod binnen het decreet omtrent het ondersteuningsnetwerk, vandaar de keuze om deze niet mee op te nemen. Uit de literatuur en het onderzoek zelf blijkt dat de schoolleider een cruciale rol speelt in de professionele ontwikkeling van leraren. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de invloed van de schoolleider op de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk in kaart te brengen door expliciet de schoolleider te bevragen. Een andere aanbeveling voor verder onderzoek is om de rol van het gewoon onderwijs in kaart te brengen. Specifiek moet er bevroegd worden naar de manier waarop deze geïnformeerd worden en informatie doorspelen. Als één van de belangrijkste partners binnen het ondersteuningsnetwerk is het belangrijk dat het gewoon onderwijs wordt voorbereid op de taken die er van hen worden verwacht. Momenteel is het nog steeds niet duidelijk wat de rol van het gewoon onderwijs is.

Een derde beperking van het onderzoek is de manier waarop er werd gezocht naar respondenten. Zoals beschreven in de onderzoeksprocedure konden de ondersteuners zelf kiezen welke leraar er deelnam, hoogstwaarschijnlijk kozen zij voor een leraar met wie ze een goede band hebben. Hierdoor komt de samenwerking positief in beeld. Men moet er zich van bewust zijn dat er ook partnerschappen zijn waarbij de samenwerking minder goed verloopt. Er is dus verder onderzoek nodig naar hoe de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs binnen het ondersteuningsnetwerk wordt gerealiseerd en wat de beperkingen en voordelen ervan zijn en dit op grotere schaal.

### 4.3 Aanbevelingen voor praktijk en beleid

Op basis van dit onderzoek zijn er enkele aanbevelingen die kunnen worden opgenomen in het beleid en in de praktijk. Als eerste zou er meer moeten worden gewerkt aan een beleid voor ouderbetrokkenheid. De ouders zouden mee opgenomen worden in het decreet omtrent het ondersteuningsnetwerk als een belangrijke partner in de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner.

Een tweede aanbeveling voor de praktijk is gericht op de schoolleider. Schoolleiders moeten de informatie sneller en concreter doorspelen naar hun personeel (Struyf et al., 2015a). Bovendien zou de houding van de schoolleider een grote impact hebben op het schoolpersoneel (Smith & Leonard, 2005). Er moet dus bij de schoolleider worden gestreefd naar een positieve houding ten aanzien van inclusie en er moet een sfeer worden gecreëerd die de samenwerking stimuleert.

Daarnaast zou de schoolleider moeten inzetten op het professionaliseren van zijn leraren. Volgens de literatuur hebben schoolleiders een indirecte invloed op professionalisering van leraren door hen kansen tot samenwerking aan te bieden (Darling-Hammond, Chung Wei, Alethea, Richardson, & Orphanos, 2009; Vescio, Ross, & Adams, 2008). Dit kan onder andere door het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen op school. Volgens De Neve & Devos (2017) spelen professionele leergemeenschappen een sleutelrol in het professioneel leren van leraren. Professionele leergemeenschappen zouden bovendien collegiale dialoog als formeel onderdeel van de job omschrijven en het zou scholen stimuleren om planningsuren te programmeren.

Ten derde zou de competentiebegeleider meer bevoegdheden moeten krijgen om zijn taak als procesbegeleider voor zowel ondersteuners, leraren als de school ten volle te kunnen uitvoeren. Hierbij zou de competentiebegeleider moeten inzetten op het ontwikkelen van competenties bij de ondersteuners en zou regelmatig contact moeten hebben met de leraren. Bovendien kan de competentiebegeleider de school beleidsgericht sturen en helpen aan het uitwerken van een goed zorgbeleid.

Ten vierde is het nodig dat de rollen voor gewoon en buitengewoon onderwijs éénduidig worden omschreven. Het valt op dat de leraar niet voorbereid is en te veel terugvalt op hulp van de ondersteuner. De ondersteuner heeft hierdoor een uitgebreid takenpakket. Zij moeten zorgen voor de mindshift bij de leraren, de leraren informeren,

uitwisselen van expertise, coachen, ondersteunen van de leerling, de leraar en de school.

## 5. Conclusie

In deze masterproef werd de samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs binnen het ondersteuningsnetwerk onderzocht door middel van semigestructureerde interviews. Het onderzoek biedt antwoorden op de drie onderzoeksvragen die afgeleid zijn uit het model van Merchie et al. (2016b).

We kunnen besluiten dat leraren en ondersteuners zowel positieve als negatieve houdingen en overtuigingen aannemen ten aanzien van het ondersteuningsnetwerk en de samenwerking er binnen. Positieve houdingen gaan over tips en expertise die de samenwerking binnen het ondersteuningsnetwerk met zich meebrengt. Bovendien zijn de ondersteuners blij met hun flexibele job waarbij ze in contact komen met veel scholen, samenwerken met verschillende leraren en op die manier continu bijleren. Negatieve houdingen en overtuigingen zijn gericht op de snelle invoering van het ondersteuningsnetwerk, zonder rekening te houden met de noden van de leerlingen en de ondersteuners. Zo zijn leraren nog te weinig op de hoogte van de werking van het ondersteuningsnetwerk waardoor ze vooral in het begin een negatieve houding ontwikkelen ten aanzien van de samenwerking. Vooral de houding en overtuiging van leraren bepalen of de samenwerking slaagt of niet.

Binnen het ondersteuningsnetwerk kunnen we spreken van samenwerking, meer bepaald van samenwerkend leren. De samenwerking tussen de leraren en de ondersteuners verloopt op basis van dit onderzoek in het algemeen goed en neemt de vorm aan van het coachingsmodel (Austin, 2001). Leraren en ondersteuners professionaliseren zich doorheen de samenwerking door middel van co-creatie waarbij ze expertise met elkaar uitwisselen. Daarnaast worden ondersteuners extra geprofessionaliseerd door middel van een wekelijkse samenkomst met het multidisciplinaire team onder leiding van de competentiebegeleider. Hier wordt sterk ingezet op het maken van de mindshift naar inclusief onderwijs, vormingen omtrent samenwerken, coachen, uitwisseling van expertise en reflectie met andere ondersteuners. Leraren blijken deze extra kansen aan professionalisering te missen.

Om de samenwerking te bevorderen moet er in de toekomst meer rekening moeten worden gehouden met, de betrokkenheid van de schoolleider, die voor een deel in de noden van de leraren kan voorzien. Er is nood aan bijkomende professionalisering van de leraren omtrent inclusie, samenwerking en coaching. Bovendien zou de schoolleider ook de samenwerking kunnen beïnvloeden door meer overlegtijd in te plannen. Dit kan door het ontwikkelen van een goed zorgbeleid waarbij de zorgcoördinator een belangrijke partner is binnen de samenwerking. De competentiebegeleider die als procesbegeleider aan de slag gaat, kan helpen bij de opmaak van een goed zorgbeleid en het professionaliseren van de ondersteuners. Het is ook belangrijk dat de leraren voldoende geïnformeerd worden over de werking van het ondersteuningsnetwerk. Tenslotte spelen ook de ouders een niet te onderschatten rol. Het is dan ook zinvol om hen bij de samenwerking te betrekken omdat zij beschouwd worden als ervaringsdeskundigen.

## 6. Referenties

- Ainscow, M., & Sandhill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4): 401–416. doi:10.1080/13603110802504903.
- Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*. 22(4). 245-255, <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*. 17(2), 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Blask, F. (2011). Collaboration between general education teachers and related service providers. SUNY Oswego. Geraadpleegd op 18 april 2018, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518582.pdf>
- Carrington, S. (2010). Inclusion needs a different school culture. *International journal of inclusive education*. 3, 257-268 DOI: 10.1080/136031199285039.
- Connor, D.J., & Gabel, S.L. (2013). "Crippling the curriculum through academic activism: working toward increasing global exchanges to reframe (dis)ability and education. Routledge. 46(1), 100-118. DOI: 10.1080/10665684.2013.750186
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Alethea, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009) *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. National staff development council. Geraadpleegd op 10 mei 2018, van <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- De Neve, D., Devos, G & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and teacher education*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- De Neve, D. & Devos, G. (2017) How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283. DOI: 10.1080/13540602.2016.1206524

- Departement onderwijs en vorming (2016) *Evaluatie van de pre-waarborgregeling basisonderwijs. Procesevaluatie van de implementatie van deze maatregel in schooljaar 2015-2016*. Geraadpleegd op 30 december 2017, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Evaluatie%20van%20de%20pre-waarborgregeling%20basisonderwijs.pdf>
- Departement onderwijs & vorming (2017a). *Meta-evaluatie M-decreet. Synthese van evaluatie publicaties verschenen sinds de inwerkingtreding van het M-decreet in 2015*. Geraadpleegd op 30 december 2017 van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Synthese%20tussentijdse%20evaluatie%20M-decreet.pdf>
- Departement onderwijs & vorming (2017b). *Stand van zaken over de opstart van het ondersteuningsmodel*. Geraadpleegd op 7 mei 2018, van [file:///C:/Users/lucad\\_000/Downloads/Rapport\\_opstart\\_ondersteuningsmodel.pdf](file:///C:/Users/lucad_000/Downloads/Rapport_opstart_ondersteuningsmodel.pdf)
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Duke, S.T. (2004). Problematizing collaboration: a critical review of the empirical literature on teaching teams. *Teacher education and special education: the journal of the teacher education division of the council for exceptional children*, 27(3), 307-317. <https://doi.org/10.1177/088840640402700309>
- European Commission (2012). *Rapport over onderwijs: kinderen met speciale behoeften en gehandicapte volwassenen trekken nog steeds aan het kortste eind*. Geraadpleegd op 2 januari 2018, van [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_nl.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_nl.htm)
- Evers, J. (2015). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27. DOI: 10.1080/1047441090355380
- Garrett, R. & Wrench, A. (2006). Teaching for inclusivity. *Teaching Health and Physical Education in Australian Schools*. 200-208. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education

- Ghesquière, P., Maes, B., Vandenberghe, R. (2007). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, development and education*, 51(2), p171-184. <https://doi.org/10.1080/10349120410001687382>
- Gillies, R.M. (2016). Cooperative learning: review of research and practice. *Australian journal of teacher education*, 41(3), . <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Goodyear, V.A. (2017). Sustained Professional Development on Cooperative Learning: Impact on Six Teachers' Practices and Students' Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 83-94. DOI: 10.1080/02701367.2016.1263381
- Grip (2016). *VN verdrag*. Geraadpleegd op 20 mei 2017, van <http://www.gripvzw.be/vn-verdrag.html>
- Guskey, R.T. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750, <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Heyndrickx, M. (2017). *Ondersteuningsnetwerken van start vanaf 1 september 2017*. VSOA onderwijs. Geraadpleegd op 3 januari 2017, van <http://www.vsoa-onderwijs.be/artikel/ondersteuningsnetwerken-van-start-vanaf-1-september-2017>
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Pearson education: UK.
- Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J., & Goetz, L. (2001). Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4), 240-256. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.4.240>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Council for exceptional children*, 69(3), 315-32. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- Kinderrechtencommissariaat (2016). *Knelpuntennota M-decreet*. Geraadpleegd op 7 mei 2018, van [https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/2015\\_2016\\_11\\_knelpuntennota\\_m-decreet\\_31\\_mei\\_2016.pdf](https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/2015_2016_11_knelpuntennota_m-decreet_31_mei_2016.pdf)

- Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36–42. <https://doi.org/10.1177/004005990403600505>
- Kritikos, E., & Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93- 100. Geraadpleegd van <https://eric.ed.gov/?id=EJ853899>
- Larock, Y. (2015). Cocreatief leiderschap realiseren. *Impuls: tijdschrift vooronderwijsbegeleiding*. Geraadpleegd op 30 april 2018, van <https://www.schoolmakers.be/wp-content/uploads/2017/10/Cocreatief-leiderschap-realiseren-in-Impuls-jg-46-1.pdf>
- Lawrence-Brown, D., & Muschaweck, K. S. (2004). Getting started with collaborative teamwork for inclusion. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 8(2), 146–161. Geraadpleegd van <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss2/11/>
- Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students developmental disabilities who engage in challenging behaviours. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 157-173. <https://doi.org/10.1177/154079690603100208>
- Marimuthu, S. & Cheong, L.S. (2015). Inclusive education for social transformation. *Procedia- Social and behavioural sciences*, 172, 317-322. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.370
- M-decreet (2015). *Wat is het M-decreet?*. Geraadpleegd op 20 mei 2017, van <http://www.m-decreet.be/>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., Vanderlinde, R. (2016a). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards and extended evaluative framework. *Research papers in education*. DOI: 10.1080/02671522.2016.1271003
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., Vanderline, R. (2016b). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.
- Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2017). *Team teaching: wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Eindrapport literatuurstudie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. SONO/2017.OL2/2



- Moolenaar, N.M., Slegers, P.J.C. en Daly, A.J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251-262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International journal of inclusive education*. 20(10). 1070-1083 DOI: 10.1080/13603116.2016.1145266,
- OECD (2014) TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning. TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/23129638>
- Omzendbrief NO/2017/02. *Het ondersteuningsmodel in het basis- en secundair onderwijs en in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 20 december 2017, van <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15071>
- Onderwijs Vlaanderen (2018). *Competentieontwikkeling M-decreet*. Geraadpleegd op 16 mei 2018, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/competentieontwikkeling-m-decreet>
- Open society foundations (2015). *The value of inclusive education*. Geraadpleegd op 20 mei 2017, van <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>
- Pameijer N., van Beukering T., de Lange S., Schulpen Y. & Van de Veire H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas – de leerkracht doet ertoe! Acco*.
- Petry, K., Ghequière, P., Jansen, D. (2013). *GON en ION anno 2012 (OBPWO 10.01)*. Geraadpleegd op 26 december 2017, van [https://coc.be/files/newsitems/.603/EINDRAPPORT\\_OBPWO\\_JAN2013\[1\].pdf](https://coc.be/files/newsitems/.603/EINDRAPPORT_OBPWO_JAN2013[1].pdf)
- Prodia (2017). *Zorgcontinuüm*. Geraadpleegd op 20 mei 2017, van <http://www.prodiagnostiek.be/>
- Rock, M.L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R.A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(2), 31-47 <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. Paris, France: OECD Publishing. Geraadpleegd van <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education*, 38(4), 269-279. Doi:10.1080/10665680500299650
- Sorée, V. (2010). Het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap als sleutel tot mee kwaliteit van bestaan. *Ethiek & Maatschappij*, 13(4), 141-161.
- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50, 123-145. <http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>.
- Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Adriaensens, S. (2012) *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO, 09.05
- Struyf, E., Adriaensens, S. & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school*. Een inspiratieboek voor de praktijk. Leuven: Acco.
- Struyf, E., Verschueren, K., Vervoort, E. & Nijs, S. (2015a). *Leerlingenbegeleiding in een internationaal perspectief – een reviewstudie*. Eindrapport. Geraadpleegd op 20 december 2018 van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/2015-11-12-review-CLB-eindrapport.pdf>
- Struyf, E., Bodvin, K., & Jacobs, K. (2015b). *Toeleiding naar het zorgaanbod. Een onderzoek naar bestaande praktijk en verklarende factoren op kind-, gezins- en schoolniveau in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen*. Tussentijds rapport OBPWO 13.01. Geraadpleegd op 20 december 2017, van file:///C:/Users/lucad\_000/Downloads/132385.pdf
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 31- 56. DOI:10.1177/1094670509353043
- 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. 8e, geheel herziene druk [S.l.]: Boom Onderwijs
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007) *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration* Wellington, New

- Zeeland: Ministry of Education. Geraadpleegd op 19 mei 2018, van <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- United nations (2006). Article 24 – Education. Geraadpleegd op 6 januari 2018, van: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- UNESCO (2016). The right to education. Geraadpleegd op 20 mei 2017, van <http://www.unesco.org/new/en/right2education>
- Unia (2016). *Inclusief onderwijs in Vlaanderen: een tussentijdse analyse*. Geraadpleegd op 7 mei 2018, van [https://www.unia.be/files/Documenten/Tussentijdse\\_analyse\\_inclusief\\_onderwijs-CRPD.pdf](https://www.unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inclusief_onderwijs-CRPD.pdf)
- Vandecandelaere, M., Van den Branden, N., Vandenbroeck, M & Fraine, B., De (2016). *Flexibele leerwegen in Vlaanderen: Onderzoeksrapport*. Centrum voor onderwijseffectiviteit en -Evaluatie. KU Leuven. Geraadpleegd van <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/554704/1/6407.pdf>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17e40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Van Hove, G. (2010). *Qualitative research for educational sciences*. Ghent University: Pearson.
- van Zwieten, M. & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts & wetenschap*. 47(3), 631-635. <https://doi.org/10.1007/BF03083653>
- van Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO (Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten. Geraadpleegd van <https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/13-0362.pdf>
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (ed.), (2003). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (1-24). Deventer: Kluwer.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Vlaanderen.be (2017). *Geïntegreerd onderwijs: GON-begeleiding in het onderwijs*. Geraadpleegd op 20 mei 2017, van <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/op-school/geintegreerd-onderwijs-gon-begeleiding-het-onderwijs>
- Vlor (1998). *Advies over inclusief onderwijs*. Gerdaagpleegd op 6 januari 2018, van <https://www.vlor.be/advies/advies-over-inclusief-onderwijs>
- Vlor (2017). *Nota van minister Crevits over het ondersteuningsmodel*. Geraadpleegd op 6 januari 2018, van: [http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-vast\\_bureau-doc-1617-043.pdf](http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-vast_bureau-doc-1617-043.pdf)
- Welch, M. (2000). Collaboration as a tool for inclusion. In Wade, S. (2000). *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (71-96). Routledge.
- World Health Organization and World Bank (2011). World Report on Disability. Geraadpleegd van [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1)

## 7. Bijlagen

### Bijlage 1: interviewleidraden

Leraar

#### Inleiding

Naam leraar:

Naam ondersteuner:

Naam school:

Aantal jaar ervaring:

Klas:

#### Voorstel onderzoek

Beste,

Inclusief onderwijs is een actueel fenomeen waar scholen over de hele wereld mee geconfronteerd worden. Door de invoering van het M-decreet, zitten ook de Vlaamse scholen niet meer stil. Steeds meer scholen gewoon en buitengewoon onderwijs moeten met elkaar samenwerken. Sinds de recente invoering van het nieuw ondersteuningsmodel, dat een ondersteuningsnetwerk impliceert, bestaat er heel wat onduidelijkheid over hoe gewoon en buitengewoon onderwijs met elkaar te werk gaan. Met het onderzoek van mijn masterproef wil ik zicht krijgen op hoe de samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner binnen het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen specifiek gerealiseerd wordt. Aan de hand van interviews met leraren, ondersteuners en een competentiebegeleider probeer ik antwoord te vinden op volgende overkoepelende onderzoeksvragen: 'Wat zijn de overtuigingen over het ondersteuningsnetwerk?', 'Leidt het ondersteuningsnetwerk tot vormen van samenwerking?', 'Wat zijn de randvoorwaarden om verdere stappen te zetten in de samenwerking?'.

Het interview is opgebouwd uit twee delen. Als eerste worden er enkele algemene vragen gesteld die peilen naar uw overtuiging over het onderwerp van de masterproef. Als tweede wordt er specifiek dieper ingaan op de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner, hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen het denken en het handelen van de ondersteuner en worden de randvoorwaarden van een goede samenwerking bevroegd.

Daarnaast wil ik benadrukken dat er in het interview geen juiste of foute antwoorden zijn, het gaat over uw persoonlijke ervaringen en overtuigingen. De gegevens worden vertrouwelijk verwerkt en worden enkel gebruikt voor deze masterproef.

#### Interviewleidraad

##### Deel 1: Algemeen

De vragen in het eerste deel van het interview peilen naar uw overtuiging omtrent het algemene thema (inclusief onderwijs: ondersteuningsnetwerk) van het onderzoek.

Hoe denkt u over leerlingen met een beperking?

Wat is uw mening over inclusief onderwijs?

Wat is uw mening over het M-decreet?

Hoe denkt u over de invoering van het ondersteuningsnetwerk?

Welke rol speelt u in het ondersteuningsnetwerk?

Hoe ziet het zorgbeleid er uit?

## Deel 2: Samenwerking

In het tweede deel van het interview wordt specifiek gevraagd naar de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner en wordt het interview onderverdeeld in het denken en het handelen.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Denken</b><br/>Bij het 'denken' worden vragen gesteld over uw verwachtingen, overtuigingen en houding ten opzichte van de samenwerking en worden er vragen gesteld omtrent de randvoorwaarden voor een betere samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner.</p> |   |
| <p>Verwachtingen/ houding</p>   | <p>Aan wat heeft u nood als leraar wanneer u een leerling met een beperking in de klas hebt?</p> <p>Wat verwacht u van de ondersteuner?</p> <p>Welke houding neemt u aan tegenover de ondersteuner?</p> <p>Hoe is de relatie tussen u en de ondersteuner? Vertrouwen jullie elkaar? Is er een open relatie?</p> <p>Hoe zien jullie elkaar in deze samenwerking?</p>   |
| <p>Definitie/ overtuiging</p>   | <p>Wat is uw visie op samenwerking?</p> <p>Hoe ziet een goede samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner er uit?</p> <p>Hoe ziet een slechte samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner er uit?</p> <p>Over welke eigenschappen moet een leraar idealiter beschikken om goed te kunnen samenwerken?</p> <p>Wat zijn de sterke punten in deze samenwerking?</p> <p>Wat zijn de werkpunten in deze samenwerking?</p> <p>Wat is het doel van deze samenwerking? Welke visie hebt u? Denkt u dat dit hetzelfde is bij de ondersteuner?</p> <p>Denkt u dat samenwerken een goede invloed heeft op uw praktijk en de leeruitkomsten van alle leerlingen? Waarom wel/niet?</p> |
| <p>Randvoorwaarden</p>  | <p>Hoe reflecteert u over de samenwerking met de ondersteuner?</p> <p>Voldoet de samenwerking aan alle noden die u ervaart als leraar? Waarom wel/niet?</p> <p>Hoe kan de samenwerking verbeteren? Kan u enkele suggesties geven?</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Wat zijn de uitdagingen in de samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner?</p> <p>Hoe zou de ondersteuner u nog beter kunnen helpen?</p> <p>Hoe kan de relatie tussen u en de ondersteuner verbeteren?</p> <p>Welke belemmeringen in de samenwerking ervaart u vanuit de leerlingen, ouders, school, ondersteuningsnetwerk, overheid?</p> <p>Welke positieve invloeden in de samenwerking ervaart u vanuit de leerlingen, ouders, school, ondersteuningsnetwerk, overheid?</p> <p>Op welke manier draagt de samenwerking met de ondersteuner bij aan uw professionele ontwikkeling?</p> <p>Welke noden ervaart u op vlak van uw professionele ontwikkeling in functie van inclusie?</p> <p>Hoe voelt u de meerwaarde van de competentiebegeleider?</p> <p>Hoe werkt u samen met de competentiebegeleider?</p> <p>Hoe kan de competentiebegeleider helpen in een betere samenwerking tussen u en de ondersteuner?</p> |
| <p><b>Handelen</b><br/>                 Bij het handelen worden vragen gesteld over het doen van de leraar waarbij er ingegaan wordt op het contact en het overleg met de ondersteuner, hoe er tewerk wordt gegaan in de klas en hoe er expertise met elkaar gedeeld wordt.</p> |  |
| <p>Contact en overleg</p>   | <p>Hoe vaak en hoe komt u in contact met de ondersteuner?</p> <p>Hoe gaan jullie met elkaar in overleg? (formeel/informeel)</p> <p>Hoeveel tijd nemen jullie om met elkaar in overleg te gaan?</p> <p>Welke afspraken maken jullie?</p> <p>Hoe plannen jullie de samenwerking?</p> <p>Is er een gelijkwaardige verdeling in interacties tussen u en de ondersteuner?</p> <p>Welke rollen nemen jullie op zich? Hoe zijn deze verdeeld? Hebben jullie deze samen besproken?</p> <p>Welke thema's/onderwerpen worden er aangehaald in dat overleg?</p>   |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <p>In de klas</p>             | <p>Hoeveel keer per week komt de ondersteuner langs? Heeft u ook nog andere ondersteuners?</p> <p>Hoe ziet een les eruit als de ondersteuner aanwezig is?</p> <p>Wat doet de ondersteuner?</p> <p>Hoe is de praktijk veranderd sinds het contact met de ondersteuner? En uw lesgedrag?</p>  |
| <p>Expertise uitwisseling</p> | <p>Wat leert u bij van de ondersteuner om uw klaspraktijk te verbeteren? (vakinhoud, pedagogisch didactisch) En omgekeerd?</p> <p>Op welke manier wisselen jullie expertise/materiaal met elkaar uit?</p> <p>Hoe erkennen jullie elkaars expertise?</p> <p>Op welke manier geven jullie feedback aan elkaar? Positieve en negatieve feedback?</p> <p>Op welke manier proberen jullie beide een invloed uit te oefenen op de leerling met een beperking?</p> |



## Ondersteuner

### Inleiding

Naam ondersteuner:

Naam leraar:

Naam school:

Aantal jaar ervaring:

Klas:

### Voorstel onderzoek

Beste,

Inclusief onderwijs is een actueel fenomeen waar scholen over de hele wereld mee geconfronteerd worden. Door de invoering van het M-decreet, zitten ook de Vlaamse scholen niet meer stil. Steeds meer scholen gewoon en buitengewoon onderwijs moeten met elkaar samenwerken. Sinds de recente invoering van het nieuw ondersteuningsmodel, dat een ondersteuningsnetwerk impliceert, bestaat er heel wat onduidelijkheid over hoe gewoon en buitengewoon onderwijs met elkaar te werk gaan. Met het onderzoek van mijn masterproef wil ik zicht krijgen op hoe de samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner binnen het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen specifiek gerealiseerd wordt. Aan de hand van interviews met leraren, ondersteuners en een competentiebegeleider probeer ik antwoord te vinden op volgende overkoepelende onderzoeksvragen: 'Wat zijn de overtuigingen over het ondersteuningsnetwerk?', 'Leidt het ondersteuningsnetwerk tot vormen van samenwerking?', 'Wat zijn de randvoorwaarden om verdere stappen te zetten in de samenwerking?'. Het interview is opgebouwd uit twee delen. Als eerste worden er enkele algemene vragen gesteld die peilen naar uw overtuiging over het onderwerp van de masterproef. Als tweede wordt er specifiek dieper ingaan op de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner, hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen het denken en het handelen van de ondersteuner en worden de randvoorwaarden van een goede samenwerking bevestigd.

Daarnaast wil ik benadrukken dat er in het interview geen juiste of foute antwoorden zijn, het gaat over uw persoonlijke ervaringen en overtuigingen. De gegevens worden vertrouwelijk verwerkt en worden enkel gebruikt voor deze masterproef.

### Interviewleidraad

#### Deel 1: Algemeen

De vragen in het eerste deel van het interview peilen naar uw overtuiging omtrent het algemene thema (inclusief onderwijs: ondersteuningsnetwerk) van het onderzoek.

Hoe denkt u over leerlingen met een beperking?

Wat is uw mening over inclusief onderwijs?

Wat is uw mening over het M-decreet?

Hoe denkt u over de invoering van het ondersteuningsnetwerk?

Hoe bent u in het ondersteuningsnetwerk terecht gekomen?

Welke rol speelt u in het ondersteuningsnetwerk?

Hoe ziet het zorgbeleid er uit?

**Deel 2: Samenwerking**

In het tweede deel van het interview wordt specifiek gevraagd naar de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner en wordt het interview onderverdeeld in het denken en het handelen.

|   |  |
|---|--|
| <b>Denken</b><br>Bij het 'denken' worden vragen gesteld over uw verwachtingen, overtuigingen en houding ten opzichte van de samenwerking en worden er vragen gesteld omtrent de randvoorwaarden voor een betere samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner. |  |
| Verwachtingen/ houding  | <p>Aan wat denkt u dat een leraar nood heeft in een klas waarin een leerling met een beperking les volgt?</p> <p>Wat verwacht u van de leraar?</p> <p>Welke houding neemt u aan tegenover de leraar?</p> <p>Hoe is de relatie tussen u en de leraar? Vertrouwen jullie elkaar? Is er een open relatie?</p> <p>Hoe zien jullie elkaar in deze samenwerking?</p>   |
| Definitie/ overtuiging  | <p>Wat is uw visie op samenwerken?</p> <p>Hoe ziet een goede samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner er uit?</p> <p>Hoe ziet een slechte samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner er uit?</p> <p>Over welke eigenschappen moet een ondersteuner idealiter beschikken om goed te kunnen samenwerken?</p> <p>Wat zijn de sterke punten in deze samenwerking?</p> <p>Wat zijn de werkpunten in deze samenwerking?</p> <p>Wat is het doel van deze samenwerking? Welke visie hebt u? denkt u dat dit hetzelfde is bij de leraar?</p> <p>Denkt u dat samenwerken een goede invloed heeft op uw praktijk en de leeruitkomsten van alle leerlingen? Waarom wel/niet?</p> |
| Randvoorwaarden   | <p>Hoe reflecteert u over de samenwerking met de leraar?</p> <p>Hoe kan de samenwerking verbeteren? Kan u enkele suggesties geven?</p> <p>Wat zijn de uitdagingen in de samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner?</p> <p>Hoe zou de leraar u nog beter kunnen helpen?</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Hoe kan de relatie tussen u en de leraar verbeteren?</p> <p>Welke belemmeringen in de samenwerking ervaart u vanuit de leerlingen, ouders, school, ondersteuningsnetwerk, overheid?</p> <p>Welke positieve invloeden in de samenwerking ervaart u vanuit de leerlingen, ouders, school, ondersteuningsnetwerk, overheid?</p> <p>Op welke manier draag de samenwerking met de leraar bij aan uw professionele ontwikkeling?</p> <p>Welke noden ervaart u op vlak van professionele ontwikkeling in functie van inclusie?</p> <p>Hoe voelt u de meerwaarde van de competentiebegeleider?</p> <p>Wat is de meerwaarde van de competentiebegeleider voor u persoonlijk? En voor uw professioneel handelen?</p> <p>Hoe werken jullie samen? Wat loopt goed en wat loopt minder goed?</p> <p>Hoe kan de competentiebegeleider helpen in een betere samenwerking tussen u en de leraar?</p> <p>Welke noden van u in de samenwerking worden op dit moment nog niet ingelost?</p> |
|--|---|

**Handelen**

Bij het handelen worden vragen gesteld over het doen van de leraar waarbij er ingegaan wordt op het contact en het overleg met de ondersteuner, hoe er tewerk wordt gegaan in de klas en hoe er expertise met elkaar gedeeld wordt.

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <p>Contact en overleg</p> | <p>Hoe vaak en hoe komt u in contact met de leraar?</p> <p>Hoe gaan jullie met elkaar in overleg? (formeel/informeel)</p> <p>Hoeveel tijd nemen jullie om met elkaar in overleg te gaan?</p> <p>Welke afspraken maken jullie?</p> <p>Hoe plannen jullie de samenwerking?</p> <p>Is er een gelijkwaardige verdeling in interacties tussen u en de ondersteuner?</p> <p>Welke rollen nemen jullie op zich? Hoe zijn deze verdeeld? Hebben jullie deze samen besproken?</p> <p>Welke thema's/onderwerpen worden er aangehaald in dat overleg?</p> |
|---------------------------|--|

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <p>In de klas</p>             | <p>Hoeveel keer per week gaat u langs in de klas? Is dat altijd bij dezelfde leraar?</p> <p>Hoe ziet een les eruit als u aanwezig bent?</p> <p>Wat doet u in de klas?</p> <p>Hoe voldoet u aan de noden van de leraar?</p>  |
| <p>Expertise uitwisseling</p> | <p>Wat leert u bij van de leraar om uw praktijk te verbeteren? (vakinhoud, pedagogisch didactisch) En omgekeerd?</p> <p>Op welke manier wisselen jullie expertise/materiaal met elkaar uit?</p> <p>Hoe erkennen jullie elkaars expertise?</p> <p>Op welke manier geven jullie feedback aan elkaar? Positieve en negatieve feedback?</p> <p>Op welke manier proberen jullie beide een invloed uit te oefenen op de leerling met een beperking?</p> |

## Competentiebegeleider

### Voorstel onderzoek

Beste,

Inclusief onderwijs is een actueel fenomeen waar scholen over de hele wereld mee geconfronteerd worden. Door de invoering van het M-decreet, zitten ook de Vlaamse scholen niet meer stil. Steeds meer scholen gewoon en buitengewoon onderwijs moeten met elkaar samenwerken. Sinds de recente invoering van het nieuw ondersteuningsmodel, dat een ondersteuningsnetwerk impliceert, bestaat er heel wat onduidelijkheid over hoe gewoon en buitengewoon onderwijs met elkaar te werk gaan. Met het onderzoek van mijn masterproef wil ik zicht krijgen op hoe de samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner binnen het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen specifiek gerealiseerd wordt. Aan de hand van interviews met leraren, ondersteuners en een competentiebegeleider probeer ik antwoord te vinden op volgende overkoepelende onderzoeksvragen: 'Wat zijn de overtuigingen over het ondersteuningsnetwerk?', 'Leidt het ondersteuningsnetwerk tot vormen van samenwerking?', 'Wat zijn de randvoorwaarden om verdere stappen te zetten in de samenwerking?'.

Het interview is opgebouwd uit twee delen. Als eerste worden er enkele algemene vragen gesteld die peilen naar uw overtuiging over het onderwerp van de masterproef. Als tweede wordt er specifiek dieper ingaan op de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner, hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen het denken en het handelen van de ondersteuner en worden de randvoorwaarden van een goede samenwerking bevroegd.

Daarnaast wil ik benadrukken dat er in het interview geen juiste of foute antwoorden zijn, het gaat over uw persoonlijke ervaringen en overtuigingen. De gegevens worden vertrouwelijk verwerkt en worden enkel gebruikt voor deze masterproef.

### Interviewleidraad

#### Deel 1: Algemeen

De vragen in het eerste deel van het interview peilen naar uw overtuiging omtrent het algemene thema (inclusief onderwijs: ondersteuningsnetwerk) van het onderzoek.

Hoe denkt u over leerlingen met een beperking?

Wat is uw mening over inclusief onderwijs?

Wat is uw mening over het M-decreet?

Hoe denkt u over de invoering van het ondersteuningsnetwerk?

Hoe bent u in het ondersteuningsnetwerk terecht gekomen?

Welke rol speelt u in het ondersteuningsnetwerk?

**Deel 2: Samenwerking**

In het tweede deel van het interview wordt specifiek gevraagd naar de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner en wordt het interview onderverdeeld in het handelen en het denken.

| <b>Handelen</b>  |  |
|--|--|
| Hierbij worden vragen gesteld die peilen naar uw taak en uw relatie met de ondersteuner en de leraar in de praktijk.   |  |
| Ondersteuner   | <p>Wat is uw taak?</p> <p>Met wie komt u vooral in contact?</p> <p>Hoeveel keer en hoe komt u in contact met de ondersteuner? En wanneer?</p> <p>Op welke manier delen jullie expertise met elkaar?</p> <p>Wat delen jullie nog?</p> <p>Hoe leert de ondersteuner van u? en omgekeerd?</p>   |
| In de klas   | <p>Hoeveel keer komt u in contact met de leraar? Wanneer?</p> <p>Op welke manier komt u in contact met de leraar?</p> <p>Wat betekent u voor de leraar?</p> <p>Op welke manier proberen u en de leraar beide een invloed uit te oefenen op de leerling met een beperking?</p>  |
| <b>Denken</b>  |  |
| Bij het 'denken' worden vragen gesteld over uw verwachtingen, overtuigingen en houding ten opzichte van de samenwerking en worden er vragen gesteld omtrent de randvoorwaarden voor een betere samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner. |  |
| Verwachtingen/ houding   | <p>Hoe ziet u de positie als competentiebegeleider?</p> <p>Welke houding neemt u aan tegenover de ondersteuner/leraar?</p> <p>Wat is uw relatie met de ondersteuner? En met de leraar?</p> <p>Hoe ziet u de relatie en de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner?</p> <p>Hoe denkt u dat een ondersteuner wenselijk moet tewerk gaan?</p> <p>Hoe gaat de ondersteuner in realiteit tewerk?</p> |
| Definitie/ overtuiging   | <p>Wat is uw visie op samenwerking?</p> <p>Hoe ziet een goede samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner er uit?</p>   |

|                        |   |
|------------------------|---|
|                        | <p>Hoe ziet een slechte samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner er uit?</p> <p>Welke eigenschappen moet een leraar idealiter beschikken om goed te kunnen samenwerken?</p> <p>Denkt u dat samenwerken een goede invloed heeft op uw praktijk en de leeruitkomsten van alle leerlingen? Waarom wel/niet?</p>  |
| <p>Randvoorwaarden</p> | <p>Op welke manier hebben uw ondersteuningspraktijken een invloed op de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner?</p> <p>Wat zijn volgens u randvoorwaarden voor een goede samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner?</p> <p>Wat is uw bijdrage aan de samenwerking tussen de ondersteuner en de leraar?</p> <p>Op welke manier kan u de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner stimuleren?</p> <p>Hoe heeft uw rol als begeleider invloed op de professionalisering van de ondersteuner? En van de leraar?</p> <p>Mist u ondersteuning vanuit de overheid of andere instanties?</p> |

## Bijlage 2: Informed consent



FACULTEIT  
PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE  
WETENSCHAP

### Informed consent

Ik ondergetekende, .....( *naam en  
voornaam*)

van.....  
.....(*school*)

verklaar hierbij deel te nemen aan een interview omtrent de samenwerking tussen een leraar en de ondersteuner binnen het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen. Dit in functie van masterproef II van Luca De Coninck aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

Ik ben ervan op de hoogte dat:

- deelname aan dit interview op vrijwillige basis gebeurt en ik steeds bijkomende informatie kan verkrijgen over dit onderwerp.
- de gesprekken tijdens het interview opgenomen worden.
- de resultaten op vertrouwelijke wijze zullen worden bewaard, verwerkt en gerapporteerd.
- ik de deelname aan het onderzoek op elk moment stop kan zetten.

Gelezen en goedgekeurd op

.....

(*datum*),

Handtekening deelnemer  
Luca De Coninck

Handtekening



### Bijlage 3: Boomstructuur analyse

