

SAMENWERKING IN BEELD

**KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR HET PERSPECTIEF VAN
ONDERSTEUNERS OP DE SAMENWERKING MET ANDERE
PARTNERS**

Aantal woorden: 19.110

Jana De Smet

Studentennummer: 01608866

Promotor: Prof. dr. Geert Van Hove

Co-promotor: Dr. Inge Van de Putte

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master of science in de pedagogische wetenschappen afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies

Academiejaar: 2020 - 2021

Corona Preambule

Invloed participanten

Omwille van de coronamaatregelen was het niet mogelijk om de participanten fysiek te ontmoeten. Hierdoor zijn de afstemmingsgesprekken, de focusgroepen en de terugkoppelingsgesprekken online doorgegaan. Dit heeft invloed gehad op de band die wordt opgebouwd met de ondersteuners. Toch is er op regelmatige basis afgestemd en contact gehouden met de participanten, zodanig dat ze zich betrokken voelden gedurende het volledige proces.

Invloed methodologie

Oorspronkelijk was het de bedoeling om enkele observaties uit te voeren bij het ondersteuningsnetwerk Stedelijk Onderwijs Gent. Na afstemming met het ondersteuningsteam en de participanten werd er besloten dit niet te doen, aangezien ik geen essentiële derde was. Ik heb mij flexibel opgesteld en mijn onderzoeksplan aangepast zodat ik mijn onderzoek volwaardig kon volbrengen door middel van het opzetten van videodagboeken en focusgroepen.

Samenvattend heeft de invloed van de coronamaatregelen, mits reorganisatie van de dataverzameling, beperkt ervoor gezorgd dat het onderzoek werd gehinderd. Het onderzoek heeft op een gepaste en kwaliteitsvolle manier vorm gekregen.

Abstract

Deze masterproef Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies aan de Universiteit Gent onderzoekt vanuit het perspectief van ondersteuners hoe een ondersteuner zich positioneert en welke positieve elementen en obstakels zij ervaren binnen een samenwerkingsverband met andere partners. In een casestudy met zes ondersteuners van twee ondersteuningsteams werden zeventien videodagboeken en twee focusgroepen verzameld. De resultaten laten zien dat er een kloof aanwezig is tussen hoe ondersteuners zichzelf zien en hoe ondersteuners gepositioneerd worden door andere partners. Terwijl een ondersteuner zichzelf ziet als een verbinder en een inclusiefiguur die handelt vanuit kleine stappen, worden ze door andere partners aanzien als een verlengde van de leerkracht, een procesbegeleider en als iemand die een leerling uit de klas neemt voor ondersteuning. Verder komen er vijf essentiële en onlosmakelijke componenten naar voor die bijdragen aan een kwaliteitsvol samenwerkingsverband: een gedeelde visie, een gedeelde doelgerichtheid, een gedeelde verantwoordelijkheid, verbinding en een kwaliteitsvolle communicatie. De resultaten tonen aan dat er een verschuiving nodig is van een expertenrol naar een rol als verbinder. De ondersteuners dienen op zoek te gaan naar een gemeenschappelijke bril en taal om over inclusie en diversiteit te spreken. Doorheen het volledige samenwerkingsverhaal dienen de ondersteuners en de partners met kleine en betekenisvolle stappen richting inclusie te streven. Met andere woorden is inclusief aan de slag gaan niet mogelijk wanneer alle partners apart op hun eiland werken. Zodoende dienen we richting een netwerk te evolueren, waarbij er een samen-verhaal wordt gerealiseerd met alle betrokkenen.

Kernwoorden: ondersteuningsmodel, ondersteuners, samenwerking, positie, Disability Studies

Dankwoord

Deze masterproef betekent het einde van vijf prachtige jaren binnen deze opleiding. Dankzij een aantal personen is het mogelijk geweest om deze masterproef tot een goed einde te brengen. Daarom een oprechte dankjewel.

Ondersteuners,

Een welgemeende dank voor jullie grote inzet en enthousiasme doorheen het jaar.

Het was enorm aangenaam om samen met jullie in gesprek te gaan, te reflecteren, te lachen, ...

Jullie namen mij mee in jullie unieke ervaringen, inzichten en visies.

Zonder jullie was dit niet mogelijk.

Dr. Inge Van de Putte,

Dank voor de vele contactmomenten en uw constructieve, verhelderende feedback.

U heeft mij steeds concepten en ideeën aangereikt om deze thesis dieper uit te werken.

Bovendien gaf u mij opnieuw richting wanneer het wat moeilijker liep.

Prof dr. Geert Van Hove,

Dank voor uw tijd en inspanning om deze thesis door te nemen.

Vrienden en familie,

Bedankt om steeds te luisteren en mij aan te moedigen wanneer het moeilijker liep.

Jullie waren mijn (online) steun doorheen dit traject.

Mama en papa,

Bedankt om mij de mogelijkheid te geven om deze fantastische opleiding te volbrengen.

Dankzij jullie vertrouwen en aanmoediging bleef ik steeds in mezelf geloven.

Gaétan,

Bedankt voor jouw liefde, steun en toeverlaat.

Ook jij bleef steeds in mij geloven.

Voorwoord

Het onderwijs is een thema dat me reeds lang intrigeert. Al snel wist ik dat de onderwijssector me enorm boeide, doordat ik mensen in mijn familie en omgeving heb die werken in het onderwijs. Hierdoor heb ik verschillende ervaringen en perspectieven kunnen capteren. Een aantal leerkrachten uit mijn omgeving ervaren vaak een grote druk en onzekerheid over de verschillende rollen die ze moeten aannemen gedurende het klassebeuren. Niettemin hebben deze leerkrachten een echte passie voor het lesgeven en hoor ik ook veel positieve kanten aan het 'leerkracht zijn', zoals de passie om leerlingen zaken bij te leren, een gevarieerd takenpakket en de jobvoldoening. Daarnaast ken ik een aantal ondersteuners vanuit een ondersteuningsnetwerk. Zij brengen een ander perspectief binnen over hoe zij leerkrachten trachten te ondersteunen. Ook hier hoor ik vaak verhalen van onzekerheid en onduidelijkheid, maar ondanks deze obstakels doen deze ondersteuners hun werk 'met volle goesting'.

Bovendien heb ik de mogelijkheid gehad om mijn orthopedagogische masterstage te lopen in het onderwijs. Hierdoor heb ik ook in de praktijk verschillende perspectieven kunnen capteren van zowel ouders, leerkrachten, zorgcoördinatoren, CLB-medewerkers, directeuren als de leerlingen zelf.

Vanuit deze ervaringen is mijn interesse ontstaan om mijn masterproef te doen omtrent de samenwerking tussen ondersteuners en alle betrokken partners. Ik hoop dat ik jullie, als lezer, kan boeien en kan meenemen in de leerrijke ervaringen van zes ondersteuners.

Inhoudsopgave

Corona Preamble	II
Abstract	III
Dankwoord	IV
Voorwoord	V
1. Inleiding	1
2. Literatuurstudie	2
2.1 <i>Inclusie vereist samenwerking</i>	2
2.2 <i>Ondersteuningsnetwerken als stap richting meer inclusief onderwijs</i>	3
2.3 <i>Ondersteuning</i>	5
2.3.1 <i>Het belang van ondersteuning</i>	5
2.3.2 <i>Rol- en taakverdeling van een ondersteuner</i>	6
2.3.3 <i>Samenwerking binnen het zorgcontinuüm</i>	8
2.4 <i>Samenwerking tussen de betrokken partners</i>	10
2.4.1 <i>Samenwerking in theorie</i>	10
2.4.2 <i>Essentiële partners binnen de samenwerking met ondersteuners</i>	12
2.4.3 <i>Een gefragmenteerde samenwerking</i>	17
3. Probleemstelling	19
4. Methodologie	21
4.1 <i>Keuze voor kwalitatief onderzoek</i>	21
4.2 <i>Rol als onderzoeker</i>	21
4.3 <i>Dataverzameling</i>	22
4.3.1 <i>Participanten zoeken</i>	23
4.3.2 <i>Eerste afstemmingsgesprek</i>	24
4.3.3 <i>Anekdoten a.d.h.v videodagboeken</i>	24
4.3.4 <i>Terugkoppeling</i>	25
4.3.5 <i>Focusgroepen</i>	26
4.3.6 <i>Afrondingsgesprek en terugkoppeling participanten</i>	26
4.4 <i>Data-analyse</i>	27

4.5	<i>Kwaliteitsbeoordeling</i>	27
4.5.1	Betrouwbaarheid	27
4.5.2	Ethiek	28
5.	Analyse	29
5.1	<i>Posities die ondersteuners zichzelf toekennen</i>	29
5.1.1	Ondersteuner als ‘verbinder’	29
5.1.2	Ondersteuner als iemand die ‘kleine stappen’ neemt	30
5.1.3	Ondersteuner als ‘sleutelfiguur voor inclusie’	31
5.2	<i>Posities van ondersteuners toegekend door de betrokken partners</i>	32
5.2.1	Handelen als ondersteuner volgens het ‘pull-out model’	32
5.2.2	Ondersteuner als ‘verlengde van de leerkracht’	33
5.2.3	Ondersteuner als ‘procesbegeleider en meer’	33
5.3	<i>Essentiële componenten binnen een samenwerkingsverband</i>	34
5.3.1	Een gedeelde visie.....	34
5.3.2	Een gedeelde doelgerichtheid	36
5.3.3	Een gedeelde verantwoordelijkheid	37
5.3.4	Verbinding tussen alle betrokken partners	39
5.3.5	Een kwaliteitsvolle communicatie	42
6.	Discussie	45
6.1	<i>Belangrijkste bevindingen</i>	45
6.2	<i>Drempels en aanbevelingen voor vervolgonderzoek, praktijk en beleid</i>	52
7.	Conclusie	54
8.	Bibliografie	55
9.	Bijlagen	60
9.1	<i>Informed Consent</i>	60
9.2	<i>Leidraad focusgroep</i>	61

1. Inleiding

Deze masterproef kadert zich binnen het vakgebied van Disability Studies. Wanneer er vanuit een Disability Studies kader wordt vertrokken, is het belangrijk om een beperking, of een specifieke ondersteuningsbehoefte in dit geval, niet te bekijken vanuit een individueel medisch probleem. Echter dient het steeds aanzien te worden als een fenomeen dat slechts betekenis verwerft binnen een sociale of culturele context (Goodley, 2011; Hoppe, Kool, & Schippers, 2011; Van de Putte & De schauwer, 2016). Het doel hierbij is om obstakels te laten verdwijnen en toegankelijkheid te waarborgen (Hoppe et al., 2011).

Dit onderzoek gaat na hoe een ondersteuner zich positioneert binnen de samenwerkingsverbanden met andere partners en welke obstakels en positieve elementen zij ervaren binnen deze samenwerkingsverbanden. Vanuit Disability Studies wordt iedere persoon benaderd als een deskundige over zijn eigen situatie (Hoppe et al., 2011). Om die reden staan de ervaringen en de kennis van de ondersteuners centraal binnen dit onderzoek. Via zes meervoudige gevalstudies heb ik door middel van videodagboeken en focusgroepen mijn data verzameld.

In de analyse worden er drie thema's naar voor geschoven. Als eerste wordt er aan de hand van een aantal metaforen gekeken welke invulling de ondersteuners geven aan hun positie binnen de samenwerking met andere partners. Ten tweede worden de verwachtingen besproken die de betrokken partners hebben over de positie van een ondersteuner. Ten derde wordt er gekeken welke essentiële elementen aanwezig dienen te zijn binnen de samenwerking met andere partners.

In de discussie worden de resultaten kritisch bekeken aan de hand van gekoppelde literatuur. Verder worden hier ook de beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek, beleid en praktijk besproken.

In de conclusie vat ik samen welke positie een ondersteuner inneemt ten aanzien van zichzelf en ten aanzien van andere partners en welke essentiële componenten binnen een samenwerking een rol spelen.

Tot slot dient vermeld te worden dat het opstellen van de verwijzingen in de tekst en de bibliografie werd gebaseerd op de richtlijnen van de American Psychological Association (6.0).

2. Literatuurstudie

2.1 Inclusie vereist samenwerking

Het onderwijs is voortdurend in beweging. Sinds de jaren negentig is er in het Vlaamse onderwijs geleidelijk aan meer aandacht voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Mortier, Van Hove, & De Schauwer, 2010b; Struyf et al., 2012). Bijgevolg groeit de nood aan ondersteuning voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften steeds meer in het gewoon onderwijs (Departement Onderwijs & Vorming, 2017). Effectieve inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vereist een samenwerking tussen verschillende partners (Commissie Struyf, 2019; Ferbuyt, De Schauwer, & Struyf, 2019; Giangreco, 2003).

Een sterk samenwerkend teamproces hangt samen met hoe de verschillende partners omgaan met inclusie met als gevolg dat dit resulteert in positieve uitkomsten voor leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften (Lawrence-Brown & Muschaweck, 2004). In navolging met Lалуvein (2010) is het van belang om geen te enge opvatting van inclusie te hanteren:

‘Inclusion’ is not a mechanism for relocating educationally disadvantaged youngsters in mainstream rather than in special schools. Rather, inclusion implies a whole school approach to social relations and production of meaning reached through processes of negotiation between parents, teachers and children. Such an approach places equal value upon the knowledge and contributions of all who contribute to the collective production of meaning. (Laluvein, 2010, p.35)

Inclusie betekent veel meer dan alleen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften opnemen in de klas (Goodley, 2011). Er dient een schoolbrede cultuur naar voor geschoven te worden die inclusief, oprecht, voortdurend en gericht is op verbeteren van de praktijk om zo het onderwijs aan leerlingen te verbeteren (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Verbiest, 2003). Hierbij dient er een voortdurende wisselwerking te zijn tussen de verschillende partijen (Laluvain, 2010). Bijgevolg wordt individuele kennis omgezet in gedeelde kennis die nodig is om een inclusieve praktijk te realiseren (Stoll et al., 2006). Met andere woorden vereist de realisatie van inclusie een diepgaande samenwerking en een welomschreven proces van ondersteuning waarin wordt gestreefd naar verbinding, openheid en dialoog (Van de Putte, 2018).

2.2 Ondersteuningsnetwerken als stap richting meer inclusief onderwijs

Tot op heden slagen weinig landen erin om hun onderwijssysteem en samenleving aan te passen aan de noden van personen met specifieke noden. Het fenomeen 'one-size-fits all'-curriculum, waarbij kinderen die zich boven of onder het gemiddelde bevinden, zichzelf proberen aan te passen aan de heersende norm, is nog steeds prominent aanwezig (Vantieghem, Griful-Freixenet, & Van de Putte, 2019). Hierin zit het verraderlijke idee dat de tekortkomingen van kinderen verklaard kunnen worden in termen van een medisch deficietmodel van het kind met een beperking (Goodley, 2011). Bovendien ligt de focus binnen inclusie vaak op kinderen met een beperking of uit gemarginaliseerde groepen (Vantieghem et al., 2019). Hieruit blijkt dat het stoornisdenken reeds dominant aanwezig is binnen het onderwijs (Van de Putte & De Schauwer, 2015).

Traditioneel werd bepaalde ondersteuning buiten de klasruimte aangeboden. We spreken hier van een *pull-out* model dat lang de norm was voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, waarbij een leraar een leerling of een kleine groep leerlingen uit de klasgroep neemt en ondersteuning geeft in een andere ruimte (Baglieri & Shapiro, 2012). Deze manier van ondersteunen benadrukt eerder de verschillen tussen de leerlingen in plaats van de gelijknissen (Simons & Masschelein, 2017). Dit staat in contrast met het diversiteitsdenken waar kinderen met specifieke onderwijsbehoeften gezien worden als onderdeel van een klasgroep (De Schauwer, Vandekinderen, & Van de Putte, 2011). Binnen dit diversiteitsgericht denken wordt onderwijs bovendien aangepast aan de leerbehoeften. Niettemin mogen het stoornisdenken en het diversiteitsdenken niet lijnrecht tegenover elkaar worden geplaatst. Toch biedt het diversiteitsgericht denken meer kansen om de noden van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften af te stemmen op de aanpak van de omgeving (Van de Putte et al., 2018b). Zo zijn een beperking of specifieke onderwijsbehoeften niet het vertrekpunt voor het organiseren van onderwijs en instructie (Simons & Masschelein, 2017). Als we de inclusiegedachte en het diversiteitsgericht denken in acht nemen, gaat het *pull-out* model hier tegenin. Simons en Masschelein (2017) pleitten voor een verschuiving, waarbij er nagedacht wordt over de concrete organisatie van leren en onderwijs en de schoolse grammatica dient herzien te worden. Om deze traditionele gedachtegang te doorbreken, dienen alle professionals samen te werken (Baglieri & Shapiro, 2012). Vanuit samenwerkingsverbanden met andere betrokkenen kan er op zoek worden gegaan hoe kinderen met een specifieke ondersteuningsbehoefte deel kunnen uitmaken van het klasgebeuren (De Schauwer et al., 2011; Van de Putte et al., 2010). Met andere woorden is inclusie een samen-verhaal.

In het Vlaamse onderwijssysteem werd vanaf het schooljaar 2015-2016 het M-decreet ingevoerd, wat een belangrijke stap betekende in de richting van een inclusief onderwijssysteem (Unia, 2016). Het M-decreet wenst een verschuiving te verwezenlijken van leerlingen van het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs, met andere woorden meer inclusie voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs (Rekenhof, 2019). Het M-decreet wil tegemoetkomen aan de segregatie in het onderwijs en gaat uit van een interne samenwerking tussen verschillende actoren die de verantwoordelijkheid dragen over leerlingen (Struyf, Bodvin, & Jacobs, 2016). Hiervoor dient de school een transparante structuur uit te bouwen rond het inzetten van zorg voor hun leerlingen, die gebaseerd is op het zorgcontinuüm (Van de Putte & De Schauwer, 2015). Het zorgcontinuüm wordt omschreven als: 'opeenvolging van de fasen in de organisatie van de onderwijsomgeving van brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg.' (Departement Onderwijs & Vorming, 2017). Dit begrip wordt vanaf pagina 8 verder omschreven.

In het schooljaar 2017-2018 werd deze samenwerking bekrachtigd door de invoering van het ondersteuningsmodel. Niet alleen de ondersteuningsbehoeften van het kind worden in rekening gebracht, ook de ondersteuningsnoden van ouders, leerkrachten en schoolteams worden meegenomen. Net als het M-decreet, vertrekt het ondersteuningsmodel vanuit het zorgcontinuüm. Centraal binnen deze ondersteuning is dat men breder kijkt dan het kind alleen, men bekijkt ook de context waarin het kind zich bevindt en men werkt hiervoor samen met alle partijen. Hierdoor is er een evolutie van een leerlinggerichte ondersteuning naar een bredere ondersteuning (Commissie Struyf, 2019; Unia, 2016). Voor leerlingen binnen type basisaanbod, 3, 7 of 9 worden ondersteuningsnetwerken ingeschakeld. Een school krijgt hier geen vast aantal uren meer voor toegekend, maar kan afhankelijk van de nood beroep doen op ondersteuning. Voor leerlingen binnen type 2, 4, 6 en 7 blijft de leerlinggerichte ondersteuning van toepassing (Commissie Struyf, 2019; Rekenhof, 2019).

In het algemeen leggen alle ondersteuningsvragen hetzelfde traject af. De ondersteuningsvragen worden toegewezen aan een bepaald regio- of miniteam. Vervolgens wordt dit gekoppeld aan een ondersteuner op basis van beschikbaarheid, vertrouwdheid met de school, continuïteit en deskundigheid. De ondersteuner start met een overleg met een aantal partners, zoals het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), de school, de ouders en de leerling om de ondersteuningsvraag te verduidelijken en te concretiseren. In samenspraak met alle partners resulteert dit in een ondersteuningstraject dat wordt afgebakend in taakverdeling, doelen en tijd (Rekenhof, 2019). Binnen deze ondersteuningsnetwerken staan er coördinatoren in voor het dagelijks bestuur, de visie uitbouw en de coaching van de ondersteuners (Commissie Struyf, 2019).

Deze evolutie is zeer ingrijpend geweest en heeft tijd nodig om geleidelijk aan vorm te krijgen. Zo dienen er procedures en praktijken ontwikkeld te worden, samenwerkingsverbanden tot stand te komen en is er tijd nodig voor afstemming en communicatie. Daarnaast creëert de samenwerking en expertisedeling tussen gewoon en buitengewoon onderwijs kansen om geleidelijk aan te evolueren richting inclusieve scholen. Hierdoor evolueren we steeds meer richting een samenwerkingsmodel. Enkel wanneer scholen de verantwoordelijkheid opnemen voor leerlingen met ondersteuningsnoden kan dit ondersteuningsmodel efficiënt en doelmatig vorm krijgen (Commissie Struyf, 2019).

2.3 Ondersteuning

2.3.1 Het belang van ondersteuning

Inclusie is onlosmakelijk verbonden met ondersteuning (De Schauwer et al., 2011). De definitie volgens American Association on Mental Retardation (AAMR) luidt als volgt:

AAMR defines supports as the resources and individual strategies necessary to promote the development, education, interests, and personal well-being of a person with mental retardation. Supports can be provided by a parent, friend, teacher, psychologist, doctor or by any appropriate person or agency. (Schalock & Luckasson, 2004, p.138)

Volgens deze definitie houdt ondersteuning een vorm van hulp of individuele aanpak in die noodzakelijk is om een persoon met een beperking op allerlei vlakken te ondersteunen. Deze ondersteuning kan worden geboden door verschillende personen die een betekenisvolle rol kunnen innemen, zoals een ouder, een vriend, een leerkracht, een psycholoog, een dokter of een andere geschikte persoon of instantie. (Schalock & Luckasson, 2004). Het element van de natuurlijke ondersteuning, die beschikbaar is in een gegeven context, wordt hier naar voor geschoven (Mortier et al., 2010b).

Door de invoering van het ondersteuningsmodel evolueren we steeds meer richting een samenwerkingsmodel. Wanneer er nu over kwaliteitsvolle ondersteuning wordt gesproken, is de samenwerking tussen de verschillende partners hierbij essentieel. Naast de afstemming van een visie tussen de school en de ondersteuner, dienen de concrete ondersteuningsvragen vorm te krijgen in samenwerking met alle actoren (Commissie Struyf, 2019).

2.3.2 Rol- en taakverdeling van een ondersteuner

Om inclusieve praktijken te realiseren, is een inclusieve ingesteldheid wenselijk binnen het profiel van een ondersteuner. Ook flexibiliteit, goed kunnen samenwerken en beschikken over de nodige expertise, attitudes en vaardigheden zijn belangrijke competenties om als ondersteuner te bezitten (Commissie Struyf, 2019). Echter mag een ondersteuner niet worden gezien als iemand die magische oplossingen of pasklare antwoorden heeft (De Schauwer, 2021). Vanuit deze competenties krijgen ondersteuners een divers takenpakket toegekend volgens Mortier et al. (2010b): aanpassingen en wijzigingen van het curriculum, sociale ondersteuning, het kind motiveren, het tempo van het kind aanpassen, communicatie ondersteunen, informatie geven, positief bewustzijn in de school stimuleren, persoonlijke hulp bieden, als brugfunctie fungeren tussen thuis en school en deelnemen aan vergaderingen. Dit takenpakket is variabel, afhankelijk van de behoeften van het kind, de leerkracht, de andere kinderen en de ouders (Mortier et al., 2010b). Echter is dit omschreven takenpakket voornamelijk leerlinggericht georiënteerd, terwijl ondersteuning binnen het ondersteuningsmodel ook op leerkracht- en schoolniveau wordt voorzien. De manier waarop deze ondersteuning vorm krijgt, verschilt van ondersteuner tot ondersteuner. Enerzijds heeft dit te maken met de diverse taakinving van een ondersteuner, anderzijds hangt dit samen met hoe een ondersteuner kijkt naar zijn functie en hoe de school kijkt naar de jobfunctie van een ondersteuner. Hierbij is het belangrijk dat de visie op ondersteuning van de school en de ondersteuner op elkaar wordt afgestemd en dat ondersteuningsvragen concreet worden in samenwerking met alle betrokkenen (Commissie Struyf, 2019).

Toch heerst er onduidelijkheid omtrent de taakinving van een ondersteuner. Ondersteuners geven aan dat hun taak het duidelijkste is voor de coördinatoren van het ondersteuningsnetwerk, de ondersteuners en het CLB zelf. Hun taak is minder duidelijk voor de directies en de zorgcoördinatoren van scholen. Het minst duidelijk is hun taak voor de leerkrachten die ze ondersteunen en voor de ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Departement Onderwijs & Vorming, 2019). Er is kennelijk nood aan duidelijkheid omtrent de taken van de ondersteuners. Ook ondersteuners zelf vinden het niet evident om hun taken en rollen af te bakenen. Deze onduidelijkheid heeft een rechtstreekse invloed op de verwachtingen die worden gekoesterd ten aanzien van de ondersteuners (Commissie Struyf, 2019).

In het onderzoek van Lawrence-Brown en Muschaweck (2004) worden de taken en rollen met betrekking tot de zorg gedragen door de verschillende teamleden. Deze evolutie brengt een verschuiving van taken en rollen met zich mee. Het is belangrijk dat deze rollen voortdurend worden herzien, onderhandeld en bijgesteld. Van de Putte, De Schauwer en Van Landegem (2018a)

onderscheiden vijf rollen voor professionals die instaan voor de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hier wordt er dieper ingegaan op de verschillende rollen die ondersteuners kunnen innemen.

Als eerste is er de **rol als 'scheidsrechter'**. Wanneer er verschillende visies zijn, medieert de ondersteuner tussen de verschillende betrokkenen. Er wordt hier als het ware onderhandeld over de plek van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften, waarbij de meervoudige identiteit van kinderen dient erkend te worden (Van de Putte et al., 2018a).

Ten tweede spreekt men over de **rol als 'hulprij'**. Vaak wordt ondersteuning opgevat als het ter beschikking stellen van didactisch materiaal, voorbereidingen en aanpassingen maken, co-teaching en werken met groepen leerlingen in en buiten de klasgroep (Van de Putte et al., 2018a). In dit geval is er soms sprake van het *pull-out* model (Baglieri & Shapiro, 2012). Bovendien hebben leerkrachten vaak het idee dat ondersteuning voor leerlingen beter door experts wordt geboden (Van de Putte & De Schauwer, 2015). Toch dienen leerkrachten hun angsten te overwinnen en hun verantwoordelijkheden niet meer door te schuiven (Mortier et al., 2010b). Tijdens deze rol als hulprij zoeken ondersteuners naar een balans tussen helpen en niet in de weg lopen van het kind of de leerkracht (Mortier et al., 2010b).

Ten derde is er de **rol als 'procescoördinator'**. Bij deze rol hoort het plannen en organiseren van bijeenkomsten en vergaderingen (Van de Putte et al., 2018a). Toch is het belangrijk dat alle betrokkenen de verantwoordelijkheden en de taken delen en vervolgens hierover uitwisselen en hun doelen afstemmen op elkaar (Ferbuyt et al., 2019).

Ten vierde is er de **expertenrol**. Er is veel aandacht voor de gespecialiseerde kennis rond diversiteit en zorg (Van de Putte et al., 2018a). Ondersteuners worden door leerkrachten vaak aanzien als 'iemand met meer expertise' (De Schauwer, 2021). Ook in het profiel van ondersteuners wordt de type-specifieke expertise als een belangrijk element beschouwd. Hoewel scholen voor gewoon onderwijs een specifieke expertise belangrijk achten, blijkt er nood te zijn aan een brede expertise, zowel op het teamniveau als op het niveau van de individuele ondersteuner. Toch is een evenwicht vinden tussen een type-specifieke expertise en een type-overstijgende expertise niet evident (Commissie Struyf, 2019).

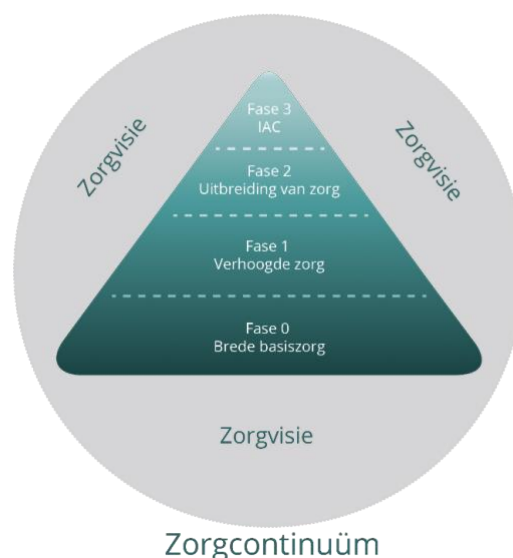
Ten laatste is er de **rol van 'verbinder'**. Hierbij dient een verschuiving van een expertpositie naar een verbinder te worden benadrukt. In de rol als expert mag een ondersteuner niet gezien worden als 'de' expert, die het probleem kan oplossen of herstellen. Dit leidt tot het uit handen geven van de verantwoordelijkheid voor de ondersteuning van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

Zodoende dient de ondersteuner connectie te maken met wat de leerkracht doet en in verbinding te treden met andere actoren (Adriaensens & Avonds, 2018). Op deze manier gaan de partners samen hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen in plaats van de verantwoordelijkheden naar elkaar door te schuiven (Roose & Wilssens, 2019). Een wij-gevoel staat hier centraal (Adriaensens & Avonds, 2018).

Immers kan het een uitdaging vormen wanneer verschillende partners met verschillende functies moeten worden gecoördineerd (Commissie Struyf, 2019; Mortier et al., 2010b). Er is nood aan een gedeelde visie, duidelijk geformuleerde taken en verwachtingen en het engagement van de scholen om de kwaliteitsvolle ondersteuning te realiseren (Commissie Struyf, 2019). Het uitwisselen van verwachtingen, rollen en afstemming vereist grondig overleg en teamreflectie en kunnen gezien worden als voorwaarden voor het verwezenlijken van een samenwerking in inclusieve leeromgevingen (De Schauwer, 2021; Ferbuyt et al., 2019). Echter is er vaak nog sprake van een gefragmenteerde samenwerking waarbij professionals weinig zicht hebben op elkaars doelen, rollen, taken en verantwoordelijkheden (Ferbuyt et al., 2019).

2.3.3 Samenwerking binnen het zorgcontinuüm

Conform met het M-decreet en het decreet op leerlingenbegeleiding neemt het ondersteuningsmodel het zorgcontinuüm als aanknopingspunt. Sinds het decreet betreffende de leerlingenbegeleiding zijn de scholen verantwoordelijk voor de uitwerking, de implementatie en de evaluatie van een beleid op leerlingenbegeleiding (Commissie Struyf, 2019). Het zorgcontinuüm bestaat uit vier fasen (Prodia, 2015a; Struyf et al., 2016; Van de Putte & De Schauwer, 2015):



Figuur 1. Het zorgcontinuüm. Overgenomen uit *het zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding* door Prodia, 2015b ([https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Zorgc ontinuüm%20in%20de%20leerlingenbegeleiding.pdf](https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Zorgc%20ontinuüm%20in%20de%20leerlingenbegeleiding.pdf)).

Scholen dienen een brede basiszorg (fase 0) aan te bieden waarbij de leerkracht fungeert als sleutelfiguur. De totale ontwikkeling van alle leerlingen wordt gestimuleerd, waardoor men problemen tracht te voorkomen. Verder wordt er actief gewerkt aan het versterken van de beschermende factoren en het verminderen van risicofactoren (Prodia, 2015a).

Indien deze preventieve acties niet volstaan om tegemoet te komen aan de onderwijsnoden van leerlingen, wordt er overgestapt naar een verhoogde zorg (fase 1). In deze fase voorziet de school extra zorg, zoals remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op de onderwijsnoden van de leerlingen (Prodia, 2015a).

Wanneer ook de verhoogde zorg niet voldoet aan de noden van de leerling zal het schoolteam, in overleg met de ouders en/of de leerling, het CLB inschakelen voor een uitbreiding van zorg (fase 2). De reeds genomen maatregelen worden verdergezet en het CLB start hier vaak een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD-traject) waarbij er actief wordt gezocht naar oplossingen (Prodia, 2015a).

Na enig overleg beslist het CLB met andere betrokken actoren of een leerling al dan niet een gemotiveerd verslag wordt toegewezen (Commissie Struyf, 2019). Wanneer de maatregelen onvoldoende of disproportioneel blijken om de leerling mee te nemen binnen het gemeenschappelijk curriculum, wordt er overgeschakeld naar een verslag buitengewoon onderwijs. Met dit verslag kunnen ouders hun kind inschrijven in het buitengewoon onderwijs. Ook kan de ouder de vraag stellen aan een school om een individueel aangepast curriculum (fase 3) door te voeren. Een verslag betekent dus niet dat de leerling met onderwijsnoden automatisch doorstroomt naar het buitengewoon onderwijs (Prodia, 2015a).

Een ondersteuningsnetwerk krijgt een actieve rol binnen het ondersteuningsproces wanneer het CLB een (gemotiveerd) verslag opstelt voor een leerling. Het CLB heeft op dat moment reeds een HGD-traject doorlopen samen met de school, de ouders en de leerling. Het ondersteuningsmodel voorziet pas ondersteuningsmiddelen in fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm. Dit wil zeggen dat scholen voor gewoon onderwijs in staat dienen te zijn om de zorg in fase 0 en 1 zelf op te nemen. Wanneer een HGD-traject wordt doorlopen, in samenwerking met het CLB, kan hulp van het ondersteuningsmodel worden ingeschakeld via een (gemotiveerd) verslag (Commissie Struyf, 2019; Rekenhof, 2019). Hierbij is er vaak een opsplitsing van verantwoordelijkheden met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, wat leidt tot een gefragmenteerde samenwerking (Ferbuyt et al., 2019). Dit leidt tot een compenserende manier van ondersteunen, waarbij de leerkracht de verantwoordelijkheid voor het leer- en ontwikkelingsproces van kinderen met specifieke ondersteuningsbehoeften uit

handen geeft. Als gevolg is de ondersteuner gericht op het overnemen of ontlasten van leerkrachten, waardoor een gedeelde zoektocht ontbreekt (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Uit Commissie Struyf (2019) blijkt dat de kwaliteit van het zorgbeleid een invloed heeft op de samenwerking tussen de school en de ondersteuners. Over het algemeen wordt er aandacht besteed aan het uitbouwen van een brede basiszorg waarbij er zorgmaatregelen gelden voor alle leerlingen. Hierbij beschikken scholen over een zorgteam om het zorgbeleid toe te passen. Echter geeft één op zes van de scholen toe dat de zorgvisie een gebrekkig draagvlak heeft (Rekenhof, 2019). Ook de ondersteuningsnetwerken vullen hierbij aan dat niet alle scholen even ver staan in de uitbouw van een zorgbeleid (Commissie Struyf 2019; Rekenhof, 2019). Volgens de ondersteuners is er nog veel ruimte over om fases 0 en 1 van het zorgcontinuüm te versterken. Wat voor de ene school tot fase 1 toebehoort, is voor een andere fase 2 en vice versa. Ondersteuningsnetwerken ervaren de verschillende fases doorheen het zorgcontinuüm als te complex waarbij de grenzen tussen deze verschillende fasen niet altijd duidelijk zijn (Rekenhof, 2019). Dit belemmert de samenwerking tussen alle partijen. Samen met het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) pleitten ondersteuners ervoor om scholen te stimuleren om hun brede basiszorg en verhoogde zorg kwaliteitsvol vorm te geven (Onderwijsinspectie, 2020).

2.4 Samenwerking tussen de betrokken partners

2.4.1 Samenwerking in theorie

Onderzoek toont aan dat een gezamenlijke inspanning en samenwerking noodzakelijk is voor het verwezenlijken van effectieve inclusieve leeromgevingen (Commissie Struyf, 2019; Ferbuyt et al., 2019; Giangreco, 2003). Naast de ondersteuner zijn ook de ouders én de leerling, de leerkracht(en), de zorgcoördinator/leerlingenbegeleider, de directie van de school, het CLB, de PBD en eventueel ook externe hulpverleners betrokken in ondersteuningstrajecten (Departement Onderwijs & Vorming, 2019).

Volgens Keen (2007) wordt een doeltreffende samenwerking gekenmerkt door wederzijds respect, vertrouwen en eerlijkheid, onderling overeengekomen doelen, en gedeelde planning en besluitvorming. Verder stellen Vroey en Mortier (2002) de volgende voorwaarden om tot een goede samenwerking te komen: regelmatig contact, een samenhorigheidsgevoel, interactievaardigheden, groepsprocessen onder de loep nemen en eraan werken en verantwoordelijkheid dragen. Uit onderzoek van De Schauwer (2021) worden ook informele momenten als nuttig en belangrijk beschouwd. Deze momenten liggen niet vast, wat maakt dat het soms creativiteit en flexibiliteit vereist om hiervoor tijd te vinden.

Echter blijkt uit onderzoek van Van de Putte en De Schauwer (2015) dat het moeilijk kan zijn om afstemming te realiseren binnen het team. Zo heeft elke partner een geïndividualiseerde kennis, ook *local knowledge* genoemd. Binnen het diversiteitsdenken is deze geïndividualiseerde kennis belangrijk en wordt de geïndividualiseerde kennis van elke partner erg gewaardeerd. Dit zorgt ervoor dat er kan worden samengewerkt om op zoek te gaan naar duurzame manieren om inclusie te verwezenlijken (Van de Putte et al., 2010). Wanneer partners elkaars expertise respecteren, kunnen ze zoeken hoe alle krachten gebundeld kunnen worden en hoe ze elkaar kunnen aanvullen in het versterken van een inclusieve leeromgeving (De Schauwer, 2021).

Ondanks het belang van een geïndividualiseerde kennis bij elke partner, blijven ondersteuners benaderd worden vanuit een expertenrol, waardoor de individuele verantwoordelijkheid uit handen wordt gegeven. Toch dient de individuele verantwoordelijkheid plaats te maken voor een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij alle actoren handelingsmogelijkheden hebben om diversiteit een plaats te geven (Van de Putte & De schauwer, 2018). Ook uit onderzoek van Sannen, De Maeyer, Struyf, De Schauwer en Petry (2021) blijkt dat leerkrachten minder differentiëren in een sterk gecentraliseerd schoolnetwerk. Vanuit het diversiteitsdenken wordt getracht een gedeelde verantwoordelijkheid te bekomen (Van de Putte et al., 2010; Van de Putte et al., 2018b).

Hierbij kan een professionele leergemeenschap worden gezien als ‘de’ ideale manier van samenwerken om inclusie krachtiger te maken (Van de Putte, 2018). Een brede definitie van een professionele leergemeenschap kan worden opgevat als een groep personen die hun praktijk en kennis voortdurend delen en kritisch bevragen op een reflectieve, collaboratieve, inclusieve, op leren gerichte manier (Stoll et al., 2006).

Er zijn vijf kenmerken die een professionele leergemeenschap typeren: een gedeelde visie en gevoel van doelgerichtheid, een gedeelde verantwoordelijkheid, reflectieve dialoog, samenwerking en zowel leren op groepsniveau als individueel niveau (Stoll et al., 2006). Volgens Lawrence-Bron & Muschaweck (2004) vergemakkelijkt een transparante communicatie de ontwikkeling van een gedeelde visie onder alle betrokkenen. In hun literatuurstudie voegen Stoll et al. (2006) nog drie kenmerken toe bovenop de voorgaande kenmerken. Ten eerste wederzijds vertrouwen, respect en steun tussen de betrokkenen. Ten tweede een inclusief lidmaatschap waarbij er gesproken wordt van een schoolbrede gemeenschap. Ten derde een open houding ten aanzien van netwerken en partnerschappen, waarbij er buiten de school wordt gekeken voor leren en inzichten (Stoll et al., 2006). Een tijdige en open communicatie zorgt ervoor dat de samenwerking een positieve start maakt. Met andere woorden kan het proactief werken aan een positieve relatie helpen om beter om te gaan met uitdagingen en het vinden van oplossingen in het belang van het kind (Baglieri & Shapiro, 2012).

Samenvattend vereist een professionele leergemeenschap dat de focus wordt gelegd op leren in plaats van onderwijs, een intensieve samenwerking en zichzelf verantwoordelijk houden (Dufour, 2004). Hierdoor verschuift de expertenrol van de ondersteuner naar de rol van verbinder. Individuele verantwoordelijkheid maakt plaats voor een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij alle actoren handelingsmogelijkheden hebben om diversiteit een plaats te geven (Van de Putte et al., 2018a; Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Binnen deze professionele gemeenschappen dienen ook ouders én leerlingen deel te nemen. Dit sluit ook aan bij het concept *Communities of Practice* (CoP). Aan de slag gaan als een CoP wordt als empowerend ervaren door alle betrokkenen en creëert bovendien kansen voor echte inclusie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs (Mortier, Hunt, Leroy, Van de Putte, & Van Hove, 2010a). Hoewel een CoP en een professionele leergemeenschap twee manieren zijn van samenwerken die zelden gebruikt worden in de Vlaamse context, kan een professionele leergemeenschap een eerste opstap zijn om inclusieve leeromgevingen te creëren (I. Van de Putte, persoonlijke communicatie, 13 mei 2021). In Vlaanderen merken we op dat de verantwoordelijkheid voor het omgaan met diversiteit nog te vaak bij het individu wordt gelegd. Echter staat het individualiseren van verantwoordelijkheden een verbindende samenwerking en een gedeelde verantwoordelijkheid in de weg (Van de Putte et al., 2018a).

2.4.2 Essentiële partners binnen de samenwerking met ondersteuners

2.4.2.1 Ouders én leerlingen

Ouders zijn belangrijke partners om te betrekken bij de invulling van de ondersteuning van het kind (Commissie Struyf, 2019). Het diversiteitsdenken sluit hierbij aan, waarbij de ouder wordt gezien als iemand die zijn kind het beste kent en een meerwaarde kan vormen in het zoeken naar antwoorden (De Schauwer et al., 2011; Mortier et al., 2010b; Struyf et al., 2016). Indien ouders en leerlingen niet worden aangegrepen als bron van informatie, zal het niet mogelijk zijn een volledig beeld te vormen van de ontwikkeling en ondersteuningsnoden van het kind (Ferbuyt et al., 2019).

Ouders blijken tevreden te zijn over de sterke betrokkenheid, de flexibiliteit en de relatie met de ondersteuners. Bovendien verwachten ouders dat ondersteuners over de correcte expertise beschikken. Zodoende is er ontevredenheid bij de ouders wanneer voorgaande elementen ontbreken (Commissie Struyf, 2019; Struyf, Verschueren, Bogaert, & Bodvin, 2019). Toch geven ondersteuners in een online bevraging van Commissie Struyf (2019) aan dat hun taak het minst duidelijk is voor onder andere ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In ieder geval wensen ouders een voortdurende communicatie over de zorg die aan hun kind wordt geboden (Departement Onderwijs & Vorming, 2017).

Desondanks worden ouders zelden gezien als partners, terwijl hun expertise en ervaringsdeskundigheid net voorop dient te staan (Van de Putte & De Schauwer, 2015). De stemmen van de ouders en het kind worden te weinig gehoord, waarbij ze niet worden betrokken bij de invulling van de ondersteuning (Ferbuyt et al., 2019). Ouders geven aan te laat, niet volledig of fout geïnformeerd te worden over hun rechten (Unia, 2016). Bovendien weten ouders vaak niet hoe de ondersteuning exact wordt ingevuld en worden ze onvoldoende betrokken bij het ondersteuningstraject wat een negatieve impact heeft op de samenwerking in het geheel (Commissie Struyf, 2019).

2.4.2.2 Leerkrachten

In het realiseren van inclusief onderwijs zijn leerkrachten een belangrijke spilfiguur om een krachtige leeromgeving te ontwikkelen voor alle leerlingen (Prodia, 2015a). Kortom blijft de betrokkenheid van leerkrachten cruciaal voor het succes van inclusief onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Giangreco, 2003).

Struyf et al. (2016) beschrijven leerkrachten als ‘eerstelijnsbepalers’ in de toeleiding naar en het verlenen van zorg. Hiervoor dienen leraren voldoende handelingsbekwaamheid te tonen om deze taak op zich te nemen (Struyf et al., 2016). Opmerkelijk is dat leerkrachten niet altijd over een bekwaamheidsgevoel beschikken om aan deze diversiteit tegemoet te komen. Dit vraagt vaak nieuwe competenties die vertaald dienen te worden in nieuwe situaties, wat onzekerheid teweegbrengt (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Mortier et al., 2010b; Van de Putte & Vandeveld, 2012). Evenwel vormt onzekerheid een deel van het inclusieproces, maar het mag de leerkracht niet beïnvloeden om niet meer te handelen vanuit deze handelingsverlegenheid (Van de Putte & De Schauwer, 2015). We kunnen ons afvragen hoe we leerkrachten als krachtige en bekwame persoon kunnen zien. Wanneer we terugvallen op een expertpositie belemmert dit een openheid om zich te engageren en te luisteren (Van de Putte, 2018). Ook uit onderzoek van De Schauwer (2021) blijkt dat ondersteuners het belangrijk vinden dat de samenwerking wordt opgezet om de handelingsbekwaamheid van de leerkracht te verhogen en niet om het over te nemen van de leerkracht.

Ondersteuners wijzen hier op het belang van het opbouwen van een vertrouwensrelatie met leerkrachten, waarbij informele contacten worden aangegrepen om verbinding te maken (Departement Onderwijs & Vorming, 2019). Wanneer ondersteuners een vertrouwensband willen opbouwen, is het fundamenteel om voldoende overlegtijd te voorzien bij de ondersteuningstrajecten. Deze overlegtijd is essentieel, omdat het wordt gebruikt om de hulpvraag toe te lichten en te concretiseren alsook om de ondersteuning af te stemmen met de betrokkenen (Commissie Struyf, 2019).

Dit brengt een spanningsveld teweeg waarin de partners werken: enerzijds is er tijd nodig om samen te werken, anderzijds is er vaak een dringende noodzaak om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften te ondersteunen en snel te handelen (De Schauwer, 2021).

Verder geven ondersteuners in een online bevraging van Commissie Struyf (2019) aan dat hun taak het minst duidelijk is voor leerkrachten, naast de taak voor de ouders. Wanneer er sprake is van ontevredenheid bij ondersteuners, valt dit mede te wijten aan een moeizame communicatie en samenwerking met leerkrachten (Commissie Struyf, 2019). Ondersteuners ervaren te hoge verwachtingen bij scholen, vooral bij leerkrachten (Onderwijsinspectie, 2020). Leerkrachten hebben vaak het idee dat ondersteuning voor leerlingen beter door experts of specialisten wordt geboden. Hieruit blijkt dat het stoornisdenken reeds dominant aanwezig is in het onderwijs (Van de Putte & De Schauwer, 2015). In het SONO-casestudieonderzoek benadrukken ondersteuners de moeilijke samenwerking met een school of een individuele leerkracht wanneer die niet open staan voor het aanbod van ondersteuning of voor de idee van inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Commissie Struyf, 2019).

2.4.2.3 Zorgcoördinator/leerlingbegeleider

De zorgcoördinator/leerlingbegeleider vormt naast een spilfiguur, ook het eerste aanspreekpunt voor ondersteuners op schoolniveau (Departement Onderwijs & Vorming, 2019). Samen met een ondersteuner gaat de zorgcoördinator/leerlingbegeleider de ondersteuningsnoden van leerkrachten in kaart brengen zodanig dat er wordt tegemoetgekomen aan de noden van de leerlingen (Ferbuyt et al., 2019).

Met de zorgcoördinator/leerlingenbegeleider wordt er het meeste kwaliteitsvol samengewerkt (Commissie Struyf, 2019). Ook ondersteuners en scholen geven aan dat ze gewoonlijk constructief samenwerken met zorgcoördinatoren/leerlingenbegeleiders (Onderwijsinspectie, 2020). Toch geven ondersteuners aan dat hun taak minder duidelijk is voor zowel zorgcoördinatoren als directies waar ze ondersteuning bieden (Departement Onderwijs & Vorming, 2019). Zo blijft het ondersteuningsplan, dat resulteert uit een overleg met alle betrokkenen, vaak een werkinstrument in plaats van een gedeeld ondersteuningsplan. Hierdoor sluit dit niet altijd aan op het ondersteuningstraject dat reeds loopt in de school en is het niet afgestemd op wat leerkrachten en zorgcoördinatoren opnemen (Onderwijsinspectie, 2020).

Terwijl ondersteuners meer type-specifieke en type-overstijgende expertise bevatten, wordt er van zorgcoördinatoren eerder verwacht om expertise te bieden in zorgfase 0 en 1 (Commissie Struyf, 2019). Hierdoor ervaren de ondersteuners dat de verantwoordelijkheid voor het omgaan met diversiteit nog te vaak bij hen als individu wordt geplaatst. Ondersteuners worden hier in een

expertenrol geplaatst (Adriansens & Avonds, 2018). Daarnaast gaan zorgcoördinatoren soms de rol als hulplijn opnemen, waarbij ondersteuning ingevuld kan worden als werken met groepen leerlingen in en buiten de klasgroep (Van de Putte et al., 2018a). Dit sluit aan bij het *pull-out* model, maar staat in contrast met de inclusieve ingesteldheid van ondersteuners (Baglieri & Shapiro, 2012; Commissie Struyf, 2019).

2.4.2.4 Directie

De directie neemt een ondersteunende rol in bij het uitbouwen van een zorgbeleid dat op elke school dient aanwezig te zijn (Departement Onderwijs & Vorming, 2017; Struyf et al., 2016; Struyf et al., 2012). Ook het coördineren en het ondersteunen van een team betreffende de samenwerking in functie van inclusief onderwijs neemt de directie op zich (Ferbuyt et al., 2019).

Wanneer er meningsverschillen ontstaan binnen het schoolteam, is het de rol van de directie om dit zoveel mogelijk te coördineren (De Schauwer et al., 2011). Ook dient de visie op ondersteuning in lijn te zijn met het ondersteuningsnetwerk (Departement Onderwijs & Vorming, 2019). Om tot een gedeelde visie te komen binnen het schoolteam alsook met het ondersteuningsnetwerk is er tijd en ruimte nodig om met en van elkaar te leren (Roose & Wilssens, 2019). Echter is er vaak te weinig opvolging, controle of bijsturing vanuit de directie (Struyf et al., 2012). Verder hebben zowel de directie als de zorgcoördinator een doorslaggevende functie om nog andere zaken te verwezenlijken, zoals een kader scheppen, tijd voor planning en overleg bieden, continuïteit waarborgen bij samenwerking, zorgen voor conformiteit tussen leerkrachten en professionaliseringskansen bieden (Ferbuyt et al., 2019).

2.4.2.5 CLB

Het decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding geeft nadrukkelijk aan dat de zorg voor leerlingen een gedeelde verantwoordelijkheid is van zowel de school als het CLB (Struyf et al., 2016). Scholen worden ondersteund door het CLB bij de ontwikkeling van een visie op zorgverbreding. (Prodia, 2015a). De CLB-medewerkers ondersteunen hierbij ook de leerkrachten in de klaswerking situerend binnen fase 0 en 1 door middel van tips en coaching (Rekenhof, 2019). Bovendien heeft het CLB de taak om scholen te ondersteunen bij het realiseren van gepaste en redelijke aanpassingen voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (Prodia, 2015a). Het ondersteuningsnetwerk neemt pas een actieve rol in wanneer het CLB een (gemotiveerd) verslag opstelt voor een leerling met ondersteuningsnoden (Commissie Struyf, 2019).

Een struikelpunt is vaak dat CLB-medewerkers zich niet comfortabel voelen in hun rol als poortwachter (Onderwijsinspectie, 2020). Ook de ondersteuningsnetwerken zien het CLB als een soort poortwachter

voor het al dan niet bezorgen van een (gemotiveerd) verslag. Bovendien zouden sommige CLB-medewerkers niet streng genoeg zijn waardoor ze (gemotiveerde) verslagen bezorgen, terwijl deze ondersteuningsvragen zich in principe situeren in fase 0 of fase 1 van het zorgcontinuüm (Rekenhof, 2019). Ook uit Commissie Struyf (2019) blijkt dat de criteria die CLB-medewerkers hanteren voor het opmaken van een (gemotiveerd) verslag niet helder zijn. Verder beschrijven CLB-medewerkers uit de focusgesprekken van Struyf et al. (2016) dat ze niet altijd even bereikbaar en beschikbaar zijn, doordat ze verbonden zijn aan meerdere scholen en vaak in vergaderingen zitten zowel op school als op het CLB.

Toch geven ondersteuners aan dat hun taak het duidelijkste is voor onder andere het CLB. Zowat de helft van de ondersteuningsnetwerken geeft aan dat de samenwerking met het CLB volstaat. Echter zijn er groeikansen wat betreft de afstemming tussen beiden op het vlak van het aanbieden van een gezamenlijke en kwaliteitsvolle ondersteuning voor de leerlingen en de school (Commissie Struyf, 2019).

2.4.2.6 PBD

De specifieke opdracht van een PBD is om scholen te informeren over het M-decreet, ondersteuning te bieden op klas- en schoolniveau, samenwerking te stimuleren tussen leerkrachten en scholen en te werken aan de expertise ontwikkeling binnen de ondersteuningsnetwerken (Rekenhof, 2019). Met andere woorden gaat een PBD ondersteuning bieden in fase 0 en 1. Echter nemen ondersteuners deze taak vaak op zich, terwijl dit niet tot hun takenpakket behoort volgens het kader van het nieuwe ondersteuningsmodel (Commissie Struyf, 2019).

Volgens Commissie Struyf (2019) blijft een pedagogische begeleider vaak een onzichtbare partner voor ondersteuners en scholen. Zo is de rol van een pedagogische begeleider niet helder binnen het professionaliseringsbeleid van ondersteuners. Uit de survey van Struyf et al. (2012) blijkt dat de samenwerking met de PBD eerder matig uitgebouwd is. Bovendien is er weinig overleg en indien er overleg is, wordt ook het CLB hier zelden bij betrokken. Nochtans is het belangrijk dat de PBD en het CLB afspraken maken over de wijze waarop ze samenwerken en de scholen ondersteunen (Struyf et al., 2012).

Deze onzichtbaarheid en onduidelijke rol heeft als gevolg dat een PBD als partner het minst wordt betrokken. Deze beperkte mate van betrokkenheid kan te wijten zijn aan de vraaggestuurde werking van een PBD (Commissie Struyf, 2019). In de Onderwijsinspectie (2020) haalt slechts minder dan de helft van de ondersteuningsnetwerken aan vruchtbaar samen te werken met een PBD. Zo blijft een PBD een onbekende voor vele ondersteuners (Commissie Struyf, 2019).

2.4.3 Een gefragmenteerde samenwerking

Alle voorgaande actoren dienen een verbindende samenwerking vorm te geven. Inclusief aan de slag gaan met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften is niet mogelijk wanneer deze partners elk apart op hun 'eiland' werken. Zodoende dienen alle partners rond de tafel te zitten, waarbij er een wij-gevoel wordt gecreëerd (De Schauwer & Van de Putte, 2018).

Echter zien we dat dit in de praktijk vaak anders verloopt. Zo blijkt uit onderzoek van Sannen et al. (2021) dat externe partners, zoals ondersteuners, geen significant effect hebben op de opvattingen van leraren over inclusie en gedifferentieerde instructie. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat de ondersteuning vaak nog gericht is op de leerling, eerder dan op de leerkracht of de school. Hierdoor gaat er vooral aandacht uit naar de moeilijkheden van de leerling in plaats van naar de barrières in de onderwijscontext zelf (Sannen et al., 2021). Scholen vinden dat ondersteuners niet altijd even goed zijn in het ondersteunen van leraren en lerarenteams. Ook leerkrachten ervaren de ondersteuning slechts als één derde leerkrachtgericht en twee derde leerlinggericht (Rekenhof, 2019). Daarentegen geven ondersteuners aan dat scholen vaak weerstand bieden tegen leerkrachtgerichte ondersteuning. Voor scholen is het niet evident om een nieuwe inhoud of een nieuwe manier van werken te implementeren die een ondersteuner binnen brengt. Volgens de scholen missen ze hiervoor de nodige expertise, de middelen en de mankracht (Commissie Struyf, 2019).

Dit hangt samen met de hoge nood aan coachingsvaardigheden van de ondersteuners, naast de nood aan meer type-specifieke en algemene inhoudelijke expertise (Commissie Struyf, 2019). Zo verschillen actoren in de brillen die ze opzetten, dit kunnen attitudes, opvattingen, disposities, verwachtingen of denkprincipes zijn. Hierbij wordt de blik van leerkrachten op de klaspraktijk gekleurd door verschillende brillen. Het is belangrijk dat de partners zich bewust worden van de verschillende brillen die ze opzetten en hoe die bril samenhangt met de aanpak en interactie met leerlingen. Wanneer leerkrachten niet open staan om de diversiteit te omarmen en zich vasthouden aan een *fixed mindset*, kunnen ondersteuners hierin wel een rol spelen. Dit gebeurt vaak in kleine stapjes en vergt veel geduld (Roose, 2019; Roose & Wilssens, 2019). Echter bevat een verdere professionalisering van de ondersteuners omtrent de coachende vaardigheden nog groeikansen (Onderwijsinspectie, 2020).

Verder hebben reguliere scholen vaak geen zicht op hoe ze op een efficiënte wijze onderwijs aan leerlingen met ondersteuningsnoden kunnen realiseren (Commissie Struyf, 2019). Ook ondersteuningsnetwerken halen aan dat niet alle scholen even ver staan in het uitbouwen van een zorgbeleid. De ondersteuners zien veel ruimte om fase 0 en fase 1 te versterken (Rekenhof, 2019).

Bovendien is het voor ondersteuners moeilijker werken wanneer een school niet dezelfde visie heeft op ondersteuning (Departement Onderwijs & Vorming, 2019). Wanneer een school een inclusieve schoolcultuur installeert, zorgt dit ervoor dat alle teamleden werken vanuit eenzelfde visie en eenzelfde doel (Roose & Wilssens, 2019). Bijgevolg wanneer een school een onvoldoende brede basis- en verhoogde zorg heeft, heeft dit een grote impact op het werk van de ondersteuners. Vaak gaan scholen hierbij hogere verwachtingen hebben waaraan ondersteuners niet altijd aan tegemoet kunnen komen (Commissie Struyf, 2019). Ook uit onderzoek van Departement & Vorming (2019) blijkt dat veel scholen voor gewoon onderwijs ondersteuningsvragen stellen die zich situeren in fase 0 en 1 binnen het zorgcontinuüm. Ondersteuners stellen dat wanneer scholen enkel vragen zouden stellen op de niveaus waar ondersteuners inzetbaar zijn, namelijk in fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm, het aantal en de aard van de ondersteuningsvragen meer haalbaar zouden zijn voor de ondersteuners.

3. Probleemstelling

De nood aan ondersteuning voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften groeit steeds meer in het regulier onderwijs (Departement Onderwijs & Vorming, 2017). Deze nood aan ondersteuning vormt een nieuwe uitdaging binnen het onderwijsveld (Mortier et al., 2010b). Evenwel vereist effectieve inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een gezamenlijke inspanning en samenwerking tussen verschillende betrokkenen (Commissie Struyf, 2019, Ferbuyt et al., 2019; Giangreco, 2003).

Het is vanzelfsprekend dat er verschillende partners betrokken zijn bij de ondersteuning van een leerling met specifieke noden (Commissie Struyf, 2019). Naast de ondersteuner zijn ook de ouders én de leerling, de leerkracht(en), de zorgcoördinator/leerlingenbegeleider, de directie van de school, het CLB, de PBD en eventueel ook externe hulpverleners betrokken (Departement Onderwijs & Vorming, 2019). Echter kan het een uitdaging vormen wanneer verschillende mensen uit verschillende diensten dienen te worden gecoördineerd (Commissie Struyf, 2019; Mortier et al., 2010b). Inclusief aan de slag gaan met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften is niet mogelijk wanneer deze partners elk op hun eiland werken aangezien dit leidt tot een gefragmenteerde samenwerking. Met andere woorden dienen alle partners rond de tafel te zitten, waarbij er een wij-gevoel wordt gecreëerd (De Schauwer & Van de Putte, 2018).

Om inclusieve praktijken te realiseren, is een inclusieve ingesteldheid wenselijk binnen het profiel van ondersteuners. Daarnaast hebben ondersteuners een divers takenpakket, dat zowel leerling-, leerkracht- als schoolgericht is binnen het nieuwe ondersteuningsmodel. Echter heerst er onduidelijkheid omtrent de taakinvulling van ondersteuners (Commissie Struyf, 2019). Bovendien krijgen ondersteuners vaak de rol als expert toegekend, die een probleem kan oplossen of herstellen. Dit leidt ertoe dat de partners hun verantwoordelijkheid uit handen geven, terwijl er sprake dient te zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid tussen alle partners (Van de Putte et al., 2018a; Van de Putte & De Schauwer, 2018). Wanneer de partners weinig zicht hebben op elkaars doelen, rollen, taken en verantwoordelijkheden is er sprake van een gefragmenteerde samenwerking (Ferbuyt et al., 2019). Er is kennelijk nood aan een gedeelde visie, duidelijk geformuleerde taken en verwachtingen, aangezien scholen voor regulier onderwijs niet altijd weten hoe ze onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen realiseren (Onderwijsinspectie, 2020).

De online bevraging van Departement Onderwijs & Vorming (2019), die werd uitgevoerd in opdracht van Commissie Struyf, geeft vanuit het perspectief van de ondersteuners zowel de betrokkenheid van de partners aan alsook de kwaliteit van samenwerking en de duidelijkheid van de taak van ondersteuners. Echter wordt er beperkt ingegaan op de vraag waarom scores goed of minder goed scoren. Daarentegen geeft Commissie Struyf (2019) wel aanbevelingen, maar gaat men slechts in beperkte mate in op de sterktes en de pijnpunten van de samenwerkingsverbanden. Met dit onderzoek wordt er gekeken hoe een ondersteuner zich positioneert binnen de samenwerking met andere partners en welke werkzame factoren en obstakels hierbij een rol spelen.

Op basis van de probleemstelling, gebaseerd op de literatuurstudie, luiden de twee onderzoeksvragen als volgt:

- (1) Hoe positioneert een ondersteuner zich binnen de samenwerking met andere partners?
- (2) Welke factoren spelen een rol binnen samenwerkingsverbanden?
 - Welke werkzame factoren worden ervaren door de ondersteuners omtrent de samenwerking met andere partners?
 - Welke obstakels worden ervaren door de ondersteuners omtrent de samenwerking met andere partners?

4. Methodologie

4.1 Keuze voor kwalitatief onderzoek

Om de perceptie van de ondersteuners grondig te onderzoeken en te proberen begrijpen, is kwalitatief onderzoek aangewezen, omdat dit vertrekt vanuit het feit dat er meerdere geconstrueerde realiteiten zijn. Het voornaamste doel van kwalitatief onderzoek is een diepgaande beschrijving van en inzicht bekomen in de menselijke ervaring (Lichtman, 2006). Het stelt onderzoekers in staat om complexe klas- en schoolrealiteiten, zoals de samenwerking tussen ondersteuners en andere partners, te bestuderen (Ghesquière, Maes, & Vandenberghe, 2004). Specifiek focust dit onderzoek zich op de positie van ondersteuners en op de samenwerking tussen ondersteuners en andere partners die betrokken zijn bij de ondersteuning van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

Vanuit Disability Studies wordt iedere persoon benaderd als een deskundige over zijn eigen situatie (Hoppe et al., 2011). Om die reden staan de ervaringen en de kennis van de ondersteuners centraal binnen dit onderzoek. Het is niet de bedoeling om de resultaten zomaar te generaliseren naar de volledige populatie ondersteuners (Lichtman, 2006). Verder volgt dit onderzoek een inductieve werkwijze, waarbij de data eerst verzameld worden en vervolgens geanalyseerd worden om inzicht te krijgen op de situatie (Braun & Clarke, 2006; Lichtman, 2006).

Meer specifiek maakt dit onderzoek gebruik van meervoudige gevalstudies. Een gevalstudie is een integrale methode die wordt gebruikt om hedendaagse fenomenen diepgaand te onderzoeken in zijn werkelijke context (Lichtman, 2006; Yin, 2014). Deze gevalstudies geven rijke, gedetailleerde en diepgaande beschrijvingen weer van de ervaringen van zes ondersteuners (Ghesquière et al., 2004). Een gevalstudie laat de onderzoeker toe om zowel binnenin de casus (*within-site analyse*) als over alle casussen heen te analyseren (*cross-site analyse*). Zo kan er uiteindelijk gezocht worden naar gemeenschappelijke en unieke elementen (Ghesquière et al., 2004). In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van zes gelijkaardige casussen, elk bestaand uit één ondersteuner.

4.2 Rol als onderzoeker

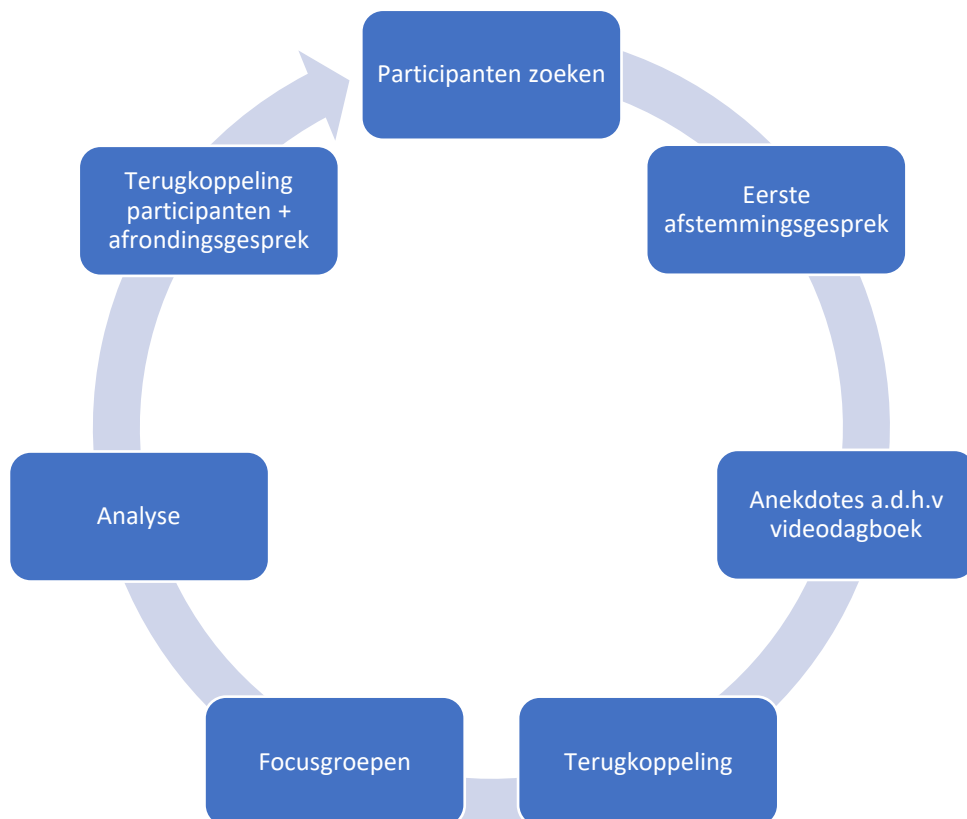
Als onderzoeker zie ik mezelf als een nieuwsgierige leerling die zowel samen met de ondersteuners wil bijleren, alsook als iemand die van de ondersteuners wil leren (Glesne, 2014). Met de ondersteuners wil ik samen zoeken en focussen op datgene 'wat we nog niet weten'. Echter dient elke persoon open te staan om te luisteren naar datgene wat we nog niet weten. Als onderzoeker mag ik niet aan de zijlijn staan, maar moet ik een gepast leiderschap opnemen waardoor er een dialogisch proces kan ontstaan.

In het kader van Disability Studies is deze betrokkenheid en nabijheid als onderzoeker essentieel (Van de Putte & De Schauwer, 2016).

Het is niet mijn bedoeling om een ‘juist’ antwoord te bieden. Er is geen objectieve realiteit, maar er zijn eerder meerdere realiteiten geconstrueerd door mij als onderzoeker, waardoor er meerdere interpretaties mogelijk zijn. Het is mijn rol als onderzoeker om begrip, interpretatie en betekenis te geven aan loutere beschrijving (Lichtman, 2006). Gedurende dit onderzoek werden gegevens verzameld door middel van interactie tussen mij als onderzoeker en de ondersteuners. Hierdoor zijn de onderzoeksresultaten het product van een ontmoeting waarin de subjectiviteit van alle personen een rol spelen (Ghesquière et al., 2004).

Bovendien ben ik me ervan bewust dat ik als onderzoeker verschillende rollen en posities inneem. Het feit dat ik vrouw, twintiger, partner, zus, dochter, student en meer ben, maakt dat dit invloed uitoefent op de onderzoeker die ik ben geworden (Tracy, 2013; Van de Putte & De schauwer, 2016). Met andere woorden hebben mijn achtergrond, mijn standpunten en mijn rol als onderzoeker invloed op de interpretaties en analyse van dit onderzoek (Tracy, 2013).

4.3 Dataverzameling



Figuur 2: dataverzameling

4.3.1 Participanten zoeken

September 2020 – oktober 2020

In totaal namen zes participanten deel aan het onderzoek. Tabel 1 geeft informatie weer van elke participant. Ten eerste zijn er drie ondersteuners vanuit het ondersteuningsteam Stedelijk Onderwijs Gent betrokken. Ten tweede zijn er drie participanten betrokken vanuit het ondersteuningsnetwerk Antwerpen Plus. Bovendien maken deze drie ondersteuners deel uit van de proeftuin ondersteuningsnetwerken zorgbeleid regio Antwerpen (PROZA). PROZA is een proefproject met zorgversterking in scholen als doel. Dit tracht men te bereiken door in te zetten op de verankering van fase 0 en 1. Deze doelstelling moet bijdragen aan een niet-gefragmenteerde zorgverstrekking doorheen de fasen van het zorgcontinuüm. Concreet wordt er een intense samenwerking uitgebouwd tussen scholen en schoolteams voor gewoon onderwijs, ondersteuners, CLB-medewerkers en pedagogisch begeleiders, met expertise op het vlak van versterking van de brede basiszorg (I. Van de Putte, persoonlijke communicatie, 2 oktober 2020).

Belangrijk om te vermelden is dat er geen vergelijking wordt gemaakt tussen de ondersteuners van het ondersteuningsteam Gent en de ondersteuners van Antwerpen. Met dit onderzoek wordt er eerder nagegaan hoe deze zes participanten kijken naar hun positie en naar de samenwerkingsprocessen met andere partners. Niettegenstaande is het interessant om het verschil in werking te weten dat beide ondersteuningsnetwerken hebben. De ondersteuners van het ondersteuningsnetwerk Antwerpen Plus gaan doelgericht inzetten op de versterking van de brede basiszorg (fase 0 en 1) door een intense samenwerking aan te gaan met vaste partners. De ondersteuners van het ondersteuningsnetwerk Gent worden in theorie pas ingezet nadat het CLB een (gemotiveerd) verslag opstelt voor een leerling (fase 2 en 3).

Participant	Geslacht	Achtergrond	Ondersteuningsnetwerk	Jaren ondersteuning
Hanne	V	Bachelor lager onderwijs + bachelor logopedie en audiologie	Ondersteuningsteam Stedelijk Onderwijs Gent	3
Jolien	V	Bachelor kleuteronderwijs	Ondersteuningsteam Stedelijk Onderwijs Gent	4
Lisa	V	Bachelor ergotherapie + postgraduaat autismespectrumstoornis	Ondersteuningsteam Stedelijk Onderwijs Gent	5

Lotte	V	Bachelor leerkracht lager onderwijs + Bachelor na Bachelor (BanaBa) zorgverbreding en remediërend leren	Ondersteuningsnetwerk Antwerpen Plus	4
Sara	V	Bachelor kleuteronderwijs	Ondersteuningsnetwerk Antwerpen Plus	1
Valerie	V	Bachelor leerkracht lager onderwijs + BanaBa Zorgverbreding en remediërend leren	Ondersteuningsnetwerk Antwerpen Plus	4

Tabel 1: participanten

4.3.2 Eerste afstemmingsgesprek

Oktober 2020 – december 2020

Tijdens een eerste afstemmingsgesprek vond ik het essentieel om transparantie te bieden over mezelf, mijn onderzoek en de tijdspanne van het onderzoek. Zowel mijn verwachtingen als de verwachtingen van de ondersteuners werden naar elkaar gecommuniceerd.

Elk gesprek begon telkens met de voorstelling van mezelf en het onderzoek. Aansluitend heb ik duidelijk gemaakt wat mijn doel is en waar ik naartoe wil met mijn participanten. Vervolgens vond ik het belangrijk om ook de participanten te leren kennen. Specifiek heb ik gevraagd naar hun functie, welke type kinderen ze ondersteunen, hoe hun werkweek eruitziet en hoe zij de samenwerking ervaren met andere partners. Om het gesprek af te ronden, heb ik opnieuw mijn verwachtingen geduid en heb ik ruimte opengelaten voor vragen.

4.3.3 Anekdoten a.d.h.v videodagboeken

December 2020 – februari 2021

De ervaringen van de ondersteuners omtrent de samenwerking met andere partners werden onderzocht aan de hand van videodagboeken, een methode waarbij participanten hun ervaringen, gedachten en emoties delen door zichzelf visueel en verbaal vast te leggen via video (Holliday, 2000).

Op voorhand heb ik met elke ondersteuner afgestemd hoe zij tegenover videodagboeken staan. Hierbij gaf één ondersteuner de voorkeur aan een audio dagboek. Een andere ondersteuner gaf haar anekdoten schriftelijk weer. Achteraf werd er met deze ondersteuner een online gesprek gehouden om samen te reflecteren over haar anekdoten.

Tijdens de periode van december 2020 tot eind februari 2021 heeft elke ondersteuner 2 of 3 dagboeken doorgestuurd. Deze anekdotes gaan over een samenwerking die volgens de ondersteuners goed of net minder goed verliep. Vooraf heb ik aangegeven om telkens goed de betrokkenen te vermelden en te duiden waarom de samenwerking wel/niet goed verliep. Uiteindelijk heb ik 17 anekdotes ontvangen.

Volgens Holliday (2000) krijgen de ondersteuners dankzij videodagboeken de mogelijkheid om meer te reflecteren. Doordat de ondersteuners hun eigen proces opnieuw kunnen bekijken en kunnen bewerken vooraleer het naar mij wordt doorgestuurd, gaat dit een grotere mate van reflexiviteit teweegbrengen (Holliday, 2000). Bovendien bevat deze methodiek niet alleen de mogelijkheid om te reflecteren, maar laat het de participanten toe om een stem te krijgen. Hierdoor wordt er empowerend gewerkt in relatie met de ondersteuners (Holliday, 2000). Hoewel videodagboeken een grotere autonomie suggereren voor de ondersteuners, blijf ik als onderzoeker steeds een co-producent van de gegenereerde gegevens (Gibson, 2005).

Bovendien heeft deze methodiek tal van andere voordelen. In de eerste plaats is het een methodiek waarbij zowel de ondersteuners als ik enkel online aanwezig dienen te zijn. Wegens de coronamaatregelen was het daarom zinvol om deze methode te gebruiken. Ten tweede zijn videocamera's tegenwoordig automatisch geïnstalleerd in mobiele telefoons en computers. Deze evolutie zorgt ervoor dat er nieuwe mogelijkheden zijn voor onderzoekers, zoals mezelf, om gegevens te verzamelen die zijn opgenomen op de apparaten van de ondersteuners zelf (Zundel, Macintosh, & Mackay, 2018). Ten derde wordt een visuele dimensie toegevoegd, waardoor dit meer gegevens kan opleveren dan wanneer er enkel auditieve gegevens beschikbaar zijn (Holliday, 2000). Dit wil zeggen dat er zowel verbale als nonverbale informatie ter beschikking is (Gibson, 2005).

4.3.4 Terugkoppeling

Januari 2021 – maart 2021

Aangezien het doorsturen van een videodagboek minder interactie teweeg brengt tussen mij en de ondersteuners, heb ik na elk videodagboek terugkoppeling gegeven. Ten eerste heb ik terugkoppeling gegeven om dieper te graven naar bepaalde thema's. Ten tweede wilde ik de ondersteuners laten reflecteren over de casus van hun videodagboek. Deze terugkoppeling heb ik eveneens op video vastgelegd. Eén participant verkoos om met elkaar in gesprek te gaan, wat ook gebeurd is.

4.3.5 Focusgroepen

Maart 2021

Gedurende de maand maart werden twee focusgroepen georganiseerd. Volgens Howitt (2014a) is een focusgroep een collectief interview met meerdere participanten, geleid door mezelf als onderzoeker. Op deze manier vindt er interactie plaats, waardoor rijke data verkregen worden (Howitt, 2014a). Deze interactie vormt een meerwaarde vanwege de mogelijkheid om inzichten te verwerven door middel van groepsinteractie. Deze groepsinteractie kan mogelijke inzichten en ideeën triggeren bij de ondersteuners die niet bij een individueel interview naar boven komen (Lichtman, 2006; Tracy, 2013).

Door een focusgroep te organiseren, kreeg ik de mogelijkheid om bepaalde onderwerpen naar voor te laten komen, maar tegelijkertijd ook onverwachte zaken toe te laten. Binnen deze masterproef wordt een focusgroep gebruikt om brede gespreksdata te genereren die op zichzelf dienen geanalyseerd te worden (Howitt, 2014a).

Wegens de coronamaatregelen was ik genoodzaakt om de focusgroepen online te laten doorgaan. Dit heeft enkele uitdagingen met zich meegebracht, zoals verbingsproblemen, afleidingen vanuit de thuiscontext en bovendien is het een andere manier van communiceren. Niettemin heeft het enkele voordelen met zich meegebracht, zoals tijdswinst en geen ruimte die nodig is om de focusgroep te organiseren.

Op het einde van beide focusgroepen heb ik aan de participanten een opdracht meegegeven met een bijhorende schriftelijke reflectie. In deze reflectie hebben de ondersteuners weergegeven hoe zij zichzelf zien als ondersteuner en hoe hun ondersteuning vorm krijgt aan de hand van een metafoor.

4.3.6 Afrondingsgesprek en terugkoppeling participanten

Mei 2021

In mei werd er tijd gemaakt om de resultaten en bevindingen terug te koppelen naar de participanten. Aan de hand van een PowerPoint werden de resultaten en conclusies transparant weergegeven. Op deze manier kregen de ondersteuners de mogelijkheid om feedback te geven. Dit terugkoppelingsgesprek was eveneens het afrondingsgesprek, waarbij er tijd werd gemaakt voor de afscheid en bedanking. Bovendien heb ik de resultaten en bevindingen teruggekoppeld naar zowel het ondersteuningsnetwerk Stedelijk Onderwijs alsook naar het ondersteuningsnetwerk Antwerpen Plus.

4.4 Data-analyse

Binnen dit onderzoek worden de data geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse. Het is een behulpzame analysemethode om de perspectieven van de verschillende ondersteuners te onderzoeken, overeenkomsten en verschillen te bekijken, maar ook onverwachte inzichten bloot te leggen (Braun & Clarke, 2006; Nowell, Norris, White, & Moules, 2017). Een thematische analyse is een toegankelijke vorm van analyse die veel mogelijkheden biedt voor beginnende onderzoekers. Het is een proces waarbij voortdurend heen en weer wordt geschoven tussen het verzamelen van gegevens en de analyse daarvan (Braun & Clarke, 2006; Lichtman, 2006).

Alle videodagboeken en focusgroepen werden letterlijk getranscribeerd. Dit is een uitstekende manier geweest om vertrouwd te raken met de gegevens (Braun & Clarke, 2006; Howitt, 2014b). Vooraleer ik ben gestart met coderen, zijn de gegevens ook herhaaldelijk gelezen om op een actieve manier op zoek te gaan naar betekenissen en patronen (Braun & Clarke, 2006). De codering gebeurde via het softwareprogramma, Nvivo. Tijdens deze initiële coderingsfase zijn er aan bepaalde fragmenten meerdere codes toegekend en zijn enkele codes van naam veranderd. Coderen is een proces van continue reflectie, waarbij ongestructureerde data evolueren richting ideeën over wat er in de data aanwezig is (Nowell et al., 2017). In dit onderzoek is het proces van coderen datagestuurd, waarbij de thema's afhangen van de verkregen data (Braun & Clarke, 2006; Howitt, 2014b).

Als laatste werd elk thema uitgeschreven, waarbij er tot een beknopt, samenhangend en logisch geheel wordt gekomen, onderbouwd met citaten. Hierdoor wordt er een *thick description* gevat, die verder gaat dan enkel een loutere beschrijving van de data, waarbij het geheel in verband staat met mijn onderzoeksvragen (Braun & Clarke, 2006; Mortelmans, 2018).

4.5 Kwaliteitsbeoordeling

4.5.1 Betrouwbaarheid

Om een onderzoek als betrouwbaar te beoordelen, dient er aangetoond te worden dat de data-analyse op een nauwkeurige, consistente en uitputtende manier gebeurt zodanig dat de lezer kan bepalen of het proces geloofwaardig is (Nowell et al., 2017). Om de externe betrouwbaarheid te garanderen, dient de onderzoeksopzet nauwkeurig gedocumenteerd te worden (Ghesquière et al., 2004; Nowell et al., 2017). Doorheen mijn masterproef heb ik de onderzoeksopzet en mijn rol als onderzoeker zo helder mogelijk beschreven. Om de interne betrouwbaarheid te bewaken, is er de mogelijkheid om externen toegang te geven tot de onderzoeksdata. Dit basismateriaal is te raadplegen via mijn promotor en co-promotor. Hierbij wordt steeds de privacy van de participanten in acht genomen (Mortelmans, 2018).

Daarnaast heb ik feedback gevraagd aan de ondersteuners die onderzocht werden, ook wel *member check* genoemd (Ghesquière et al., 2004; Nowell et al., 2017). Tijdens een terugkoppelingsgesprek werden de resultaten en conclusies voorgelegd, waarbij de ondersteuners de mogelijkheid kregen om feedback te geven. Dit draagt bij aan de geloofwaardigheid die betrekking heeft op de 'fit' tussen de opvattingen van de ondersteuners en de voorstelling die ik als onderzoeker over hen heb (Glesne, 2014; Mortelmans, 2018; Nowell et al., 2017). Ook gedurende de videodagboeken en focusgroepen werd afgetoetst bij de ondersteuners of zaken goed begrepen werden zodanig dat ze de mogelijkheid hadden om verkeerde opvattingen te corrigeren of informatie toe te voegen. Daarnaast werd gebruik gemaakt van een data-triangulatie door videodagboeken te combineren met focusgroepen om de geloofwaardigheid te verhogen (Glesne, 2014; Mortelmans, 2018). Zowel de *member check* alsook de data-triangulatie zijn vormen van het zoeken naar negatieve bewijzen. Wanneer tegensprekende fragmenten of bewijzen aanwezig waren, werden deze aangehaald (Mortelmans, 2018).

Als laatste kan er sprake zijn van inferentiële generaliseerbaarheid, waarbij de resultaten veralgemeend kunnen worden op andere situaties of contexten. Door middel van *thick description* binnen dit onderzoek, is de overdraagbaarheid naar andere cases mogelijk (Mortelmans, 2018). Deze masterproef handelt over samenwerking en de positie van ondersteuners, toegespitst op ondersteuners van het ondersteuningsnetwerk. De resultaten zouden ook in een andere context kunnen worden aangewend of behouden, maar dienen kritisch bekeken te worden. Mogelijks wordt er in die andere context, bijvoorbeeld een andere partner, gelijkaardige posities en componenten van samenwerking benoemd.

4.5.2 Ethiek

Via een geïnformeerde toestemming of *informed consent* gaven de ondersteuners hun vrijwillige toestemming om mee te werken aan het onderzoek. Hierin werd de transparantie van het onderzoek en de privacy van de ondersteuners gegarandeerd. Ook gedurende het onderzoek werd er steeds transparant en open gecommuniceerd naar de deelnemers wat het doel en verloop van het onderzoek is (Mortelmans, 2018; Tracy, 2013;).

Verder wordt de anonimiteit van de ondersteuners gewaarborgd door schuilnamen te gebruiken (Ghesquière et al., 2004; Mortelmans, 2018). Aan de participanten werd meegedeeld dat ze wel herkenbaar kunnen zijn voor hun naaste omgeving (Mortelmans, 2018).

Als laatste werd er geen schade berokkend aan de participanten. Naast het respect voor de privacy van de participanten, heb ik als onderzoeker steeds een professionele houding aangenomen gedurende de videodagboeken en de focusgroepen (Mortelmans, 2018).

5. Analyse

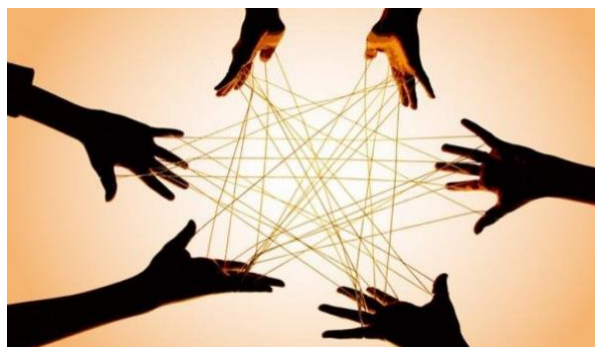
De analyse is opgedeeld in drie thema's: posities die ondersteuners zichzelf toekennen, posities van ondersteuners toegekend door de andere partners en essentiële componenten binnen een samenwerking. Ten eerste wordt er aan de hand van een aantal metaforen gekeken welke invulling de ondersteuners geven aan hun positie binnen de samenwerking met andere partners. In een tweede thema worden de verwachtingen besproken die de betrokken partners hebben over de positie van een ondersteuner. Ten derde wordt er gekeken welke essentiële elementen ertoe doen binnen de samenwerking met andere partners.

5.1 Posities die ondersteuners zichzelf toekennen

5.1.1 Ondersteuner als 'verbinder'

Alle ondersteuners erkennen zowel het belang van **verbinding**, alsook het opnemen van een verbindende rol. Valerie probeert verbinding te maken door ingangspoorten te zoeken. Het is hierbij zoeken van persoon tot persoon welke aanpak of ingang iemand nodig heeft. Zo haalt Lisa aan dat er geen recept bestaat dat op elke school van toepassing is, waardoor het zoeken is naar het juiste recept voor een school.

Ook Hanne stelt verbinding centraal in haar positie als ondersteuner. Iedereen staat in verbinding met elkaar, waarbij deze verbondenheid kan vergeleken worden met een netwerk van draden. Zo is de ene verbinding nog fragiel, waarbij het wordt vergeleken met landwegen, terwijl andere verbindingen stevig zijn, vergelijkbaar met snelwegen. Deze verbindingen worden volgens de ondersteuners steviger wanneer ze gedurende een langere tijd op de school aanwezig zijn.



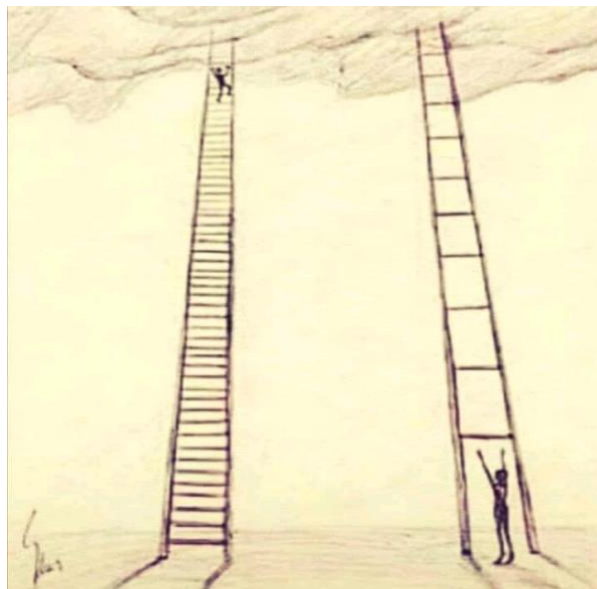
*Figuur 3. Verbinding. Overgenomen uit *Stajij al met mij in verbinding?* door Alagria2015, 2015 (<https://alagria.wordpress.com/2015/10/11/stajij-al-met-mij-in-verbinding/>).*

Deze rol als verbinder kan belemmerd worden door tijdsdruk. Deze tijdsdruk is niet noodzakelijk aanwezig vanuit de ondersteuningsnetwerken, maar eerder vanuit de leerkrachten. Wanneer een vraag bij ondersteuners terecht komt, hebben leerkrachten al een lange weg afgelegd. Hierdoor hebben deze leerkrachten vaak mentaal en praktisch geen ruimte om een verbindende basis aan te gaan.

Dus eigenlijk hadden die [leerkrachten] gisteren al hulp nodig, dus om dan te zeggen 'laten we eerst even kennismaken', dat is dan absoluut niet wat die willen horen of kunnen. Soms is het ook gewoon een kwestie dat die het met alle goede wil wel zouden willen, maar het gaat gewoon niet. Die hebben mentaal de ruimte niet, ze hebben praktisch de ruimte niet, want de zorg is ziek en 'hup hup hup' en dat vind ik heel belemmerend. - Lotte

5.1.2 Ondersteuner als iemand die 'kleine stappen' neemt

Doorheen de videodagboeken en focusgroepen kwam het belang van kleine stappen naar voor. Volgens Hanne dienen deze kleine stappen wel betekenisvolle stappen te zijn om maximale inclusie te realiseren.



Figuur 4. Kleine stappen. Overgenomen uit *the importance of small steps* door J. Burlowski, 2014 (<https://jeannieburlowski.com/2020/12/14/the-importance-of-small-steps/>).

Sara vergelijkt haar positie als ondersteuner met de metafoor van ‘**de kleine stappen**’. Wanneer een ondersteuner een leerkracht coacht, is het een ‘kunst’ om op één lijn te zitten. Vaak heeft een ondersteuner al deels in gedachten welk traject hij/zij wil afleggen, maar het is niet de bedoeling om de leerkrachten hiermee te overladen. Zo haalt Sara een voorbeeld aan waarbij leerkrachten aanvankelijk niet openstonden om de onthaalhoeken van hun klas te reorganiseren. Sara heeft eerst de directie moeten overtuigen om de onthaalhoeken aan te pakken, vooraleer zij aan de hand van overlegmomenten en vergaderingen de meerwaarde ervan heeft aangekaart. Doordat zij telkens kleine stappen nam, is het haar uiteindelijk gelukt om de onthaalhoeken aan te pakken.

Soms gaat het ook over kleine stappen terugzetten. Lisa kijkt samen met een leerkracht naar de handelingsmogelijkheden, maar ze is zich ook bewust dat er soms stappen dienen teruggezet te worden vooraleer er vooruitgang kan worden geboekt. Doordat Lisa een vertrouwensband heeft opgebouwd en doordat de leerkracht een gedeelde verantwoordelijkheid opneemt, is het mogelijk om kleine stappen vooruit te nemen.

Stap voor stap kan je ook een grote ladder of berg beklimmen. ... Als je je bewust bent van de kleine details die er toch toe doen, die kunnen samen een groter geheel vormen waardoor je eigenlijk die fixed mindset kan ombuigen naar een growth mindset. Allez, dat is echt niet gemakkelijk. – Lisa

5.1.3 Ondersteuner als ‘sleutelfiguur voor inclusie’

Vanuit een **inclusieve bril** pleitten alle ondersteuners ervoor om een leerling met specifieke onderwijsbehoeften te betrekken binnen het klasgebeuren en binnen het reguliere onderwijs.

Ten eerste is de betrokkenheid verhogen van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften binnen het klasgebeuren essentieel. Jolien haalt aan dat het belangrijk is om na te denken over de indeling en organisatie van de klas om de leerling zo optimaal mogelijk te betrekken. Sara heeft aan de hand van een gesprek met een leerkracht geduid dat een leerling uit de klas halen niet de meest optimale manier van werken is, aangezien Sara mee wil ondersteunen en differentiëren in de klas. Verder blijkt dat het toekennen van kleine opdrachten of taken aan leerlingen ervoor zorgt dat ze meer worden betrokken binnen het klasgebeuren. Ook de andere ondersteuners proberen de betrokkenheid van de leerling te verhogen door in interactie te gaan met de leerkracht over de verwachtingen van elkaar. Hierbij is het volgens Sara belangrijk om jouw rol als ondersteuner te blijven verduidelijken en te herhalen.

Ten tweede worden kleine stappen of vorderingen van een leerling als cruciaal gezien, waarbij ondersteuners sterktegericht werken. Jolien pleit ervoor dat leerkrachten blijven openstaan voor de stappen die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wel nemen.

Ja, ik blijf bij mijn motto: 'wat je aandacht geeft, groeit.' En ik probeer altijd mijn enthousiasme over mijn leerling over te brengen. Ook al heeft die kleine vorderingen gemaakt, om daar toch heel enthousiast over te zijn. Dat helpt soms wel. - Hanne

5.2 Posities van ondersteuners toegekend door de betrokken partners

5.2.1 Handelen als ondersteuner volgens het 'pull-out model'

Traditioneel werd ondersteuning buiten de klasruimte aangeboden, waarbij er sprake is van een **pull-out model** (Baglieri & Shapiro, 2012). Ook drie ondersteuners kaarten dit fenomeen aan. Zo stuurde een leerkracht Sara uit de klas met een groep taalzwakkere kinderen. Wanneer Sara hierover in gesprek trad met de leerkracht, stond de leerkracht echter meteen open voor feedback. Volgens Sara is deze verwachting nog steeds ingeburgerd op scholen. Er is volgens haar nog werk aan, maar ze vermoedt dat dit gaandeweg zal verdwijnen, omdat dit niet overeenstemt met het inclusieve verhaal. Ook Lotte haalt aan dat er vaak de verwachting leeft dat een ondersteuner het kind uit de klas neemt of individueel gaat werken in de klas, maar niet de verwachting dat de leerkracht wordt gecoacht of dat er wordt gekeken hoe de leerkracht zijn aanpak kan aanpassen.

Die [collega-ondersteuner] kwam daar in die klas en die leerkracht zei: 'Haal hem er maar uit.' en die [collega-ondersteuner] maakte duidelijk van: 'Dat is niet hoe wij werken, dat is niet inclusief.' en die [leerkracht] zei: 'Jij gaat die [leerling] niet meenemen? Dan moet jij hier ook niet zijn. Laat het dan maar.' Dat is dus geen traject geworden, omdat die leerkracht gewoon gezegd had van 'neen' en dan denk ik, dat is omdat wij inclusief denken en zij nog stoornisgerichtdenken: 'Die [leerling] is anders. Die kan niet mee. Ik vind die ambetant. Die moet eigenlijk naar het buitengewoon onderwijs.' Zo zijn er helaas ook nog wel wat leerkrachten en dan loopt die samenwerking gewoon af zelfs. - Lotte

Uit bovenstaand citaat blijkt er veel weerstand te komen vanuit de leerkracht tegenover de ondersteuner, met als gevolg dat dat de leerling geen ondersteuning krijgt. Zulke trajecten vragen energie van de ondersteuners, omdat het voortdurend zoeken is hoe men toch op dezelfde lijn kan zitten.

Jolien heeft eerder het gevoel dat, hoewel de leerling in de klas blijft, de leerkracht deze leerling minder betreft bij het klasgebeuren. Toch probeert Jolien deze leerling te motiveren en te betrekken binnen het klasgebeuren. Dit toont aan dat het werken als een ondersteuner in de klas niet altijd samenhangt met het werken op leerkrachtniveau.

5.2.2 Ondersteuner als 'verlengde van de leerkracht'

Twee ondersteuners halen voorbeelden aan waarbij er vanuit gegaan wordt dat een ondersteuner **in het 'verlengde' werkt van de leerkracht**. Lisa haalt aan dat leerkrachten het soms vanzelfsprekend vinden dat ondersteuners meegaan in de visie en het handelen van de leerkracht. Ook Jolien haalt een casus aan waarbij een leerkracht ervan uitgaat dat Jolien binnen dezelfde doelstellingen zal werken. Hierbij kan er samen in gesprek worden gegaan om op zoek te gaan naar de noden en behoeften van het kind waardoor de doelstellingen verankerd kunnen worden.

Hanne ervaart dat leerkrachten haar soms beschouwen als '**zorgjuf**', om remediërend te werken. Dit misverstand komt vaak voor wanneer de doelstellingen voor het kind nog niet volledig duidelijk zijn. Hanne haalt aan dat je hiervoor stevig in uw schoenen moet staan om dit misverstand op een positieve manier te weerleggen. Ook hier wordt het belang van het verankeren van de doelstellingen naar voor geschoven.

5.2.3 Ondersteuner als 'procesbegeleider en meer'

Drie ondersteuners spreken over de vanzelfsprekendheid dat ondersteuners als **procesbegeleider en meer** fungeren. Zo heeft Jolien het gevoel dat er van haar verwacht wordt een overleg te plannen. Echter vindt zij het niet erg om deze taak op zich te nemen. Ook Lotte vindt dat zij vaak instaat voor het plannen van overlegmomenten, een agenda maken, het gesprek sturen en modereren, een verslag opmaken, ... Volgens Sara valt dit te wijten aan de vaak afwachtende houding van andere partners.

In de casus waarbij Sara de onthaalhoeken van de school heeft aangepakt, positioneerde zij zichzelf als procesbegeleider. Hierbij nam zij de volgende taken op zich: de aanzet geven, de directie over de streep trekken om de onthaalhoeken aan te pakken, afstemmingsgesprekken houden, een PowerPoint voorbereiden, vergaderingen voorbereiden en leiden, ... Uiteindelijk heeft deze rol geloond, omdat er beslist is om vanaf september deze daglijnen effectief te gebruiken.

De pedagogische begeleiding had tegen mij gezegd van: 'Sara, ge moet daar afblijven. Dat zijn heilige huisjes. Die leerkrachten staan daar al jaren niet voor open, daar is echt geen verandering in te brengen.' Als ze dat tegen mij zeggen, dat is een rode lap op een stier en dan denk ik 'we gaan dat toch proberen'. – Sara

In tegenstelling tot Jolien, Lotte en Sara proberen Hanne en Valerie de taken meer te verdelen onder de betrokken partners. Toch heeft Hanne het gevoel dat er wordt verwacht dat zij acties onderneemt na een overleg. Valerie gaat hiermee bewust om en is gericht op het stimuleren van de participatie van andere betrokkenen.

Ik ben daar echt bewust mee omgegaan van: 'Kijk, ik wil dat wel opnemen, maar wie gaat het volgende verslag doen? Wie gaat de regie in handen nemen om het volgend overleg te doen?.'
Ik heb gewoon gewacht tot iemand zich kandidaat stelde [lacht], omdat ik vond dat dit niet vanzelfsprekend mag worden of zijn. - Valerie

Ook Lisa heeft minder het gevoel dat zij gesprekken moet faciliteren en leiden. Met andere woorden zijn er verschillende invullingen en meningen over deze rol als procesbegeleider.

5.3 Essentiële componenten binnen een samenwerkingsverband

5.3.1 Een gedeelde visie

Een gedeelde visie wordt door elke ondersteuner belangrijk geacht. Zo kunnen partners op vlak van persoonlijkheid uiteen liggen, maar toch goed samenwerken vanwege een gedeelde visie. Hanne vindt het essentieel om reeds bij de eerste ontmoeting te kijken welke visie leeft binnen de school. Op deze manier kan men vervolgens standpunten uitwisselen en eventueel komen tot een gedeelde visie. De ondersteuners spreken hier over een **diversiteitsdenken** en een **growth mindset**.

Ten eerste wordt doorheen de videodagboeken en focusgroepen duidelijk dat elke ondersteuner handelt vanuit een **growth mindset**. Daarnaast kan het diversiteitsdenken op verschillende manieren worden ingevuld. De ondersteuners vertrekken vanuit een inclusieve bril om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften optimaal te ondersteunen. Hierbij vertrekt Valerie vanuit het diversiteitsdenken door te kijken waar er nood aan is op leerkracht- en schoolniveau. Door middel van een samen-verhaal kan er een krachtige leeromgeving worden uitgebouwd voor alle leerlingen.

Een casus van Jolien toont het verschil aan tussen de aanpak en visie van twee leerkrachten, waarbij de eerste leerkracht zich niet openstelt om de mogelijkheden en sterktes van het kind te zien. Dit staat in contrast met de werking en visie van de andere leerkracht, die kijkt naar de leerling in verbinding met de andere klasgenoten. Daarnaast denkt deze leerkracht na over de indeling en organisatie van haar klas, waardoor er belangrijke kleine stappen worden genomen zodanig dat de leerling optimaal wordt betrokken.

Ten tweede lijkt het **stoornisdenken** nog steeds dominant aanwezig binnen het onderwijs (Van de Putte & De Schauwer, 2015). Alle ondersteuners halen aan dat een **fixed mindset** vaak aanwezig is bij andere partners. Zo ervaart Lotte dat ondersteuners een duidelijke visie hebben opgebouwd en vertrekken vanuit het diversiteitsdenken, maar dat hiertegen vaak weerstand wordt geboden vanuit de leerkrachten en de scholen.

Dat [inclusief denken] is opgelegd vanuit de overheid van: 'Kijk, het wordt gereorganiseerd en er zijn ondersteuners die met een IAC binnenkomen in het gewoon onderwijs.' En ze [de leerkrachten] hebben het dan maar moeten aannemen en ze kunnen niet anders, maar erachter staan is nog iets helemaal anders. - Lotte

De eerder aangehaalde casus van Jolien betreft een stoeve samenwerking met de ene leerkracht vanwege een niet-inclusieve bril van de leerkracht. Volgens de leerkracht had deze leerling geen profiel voor het gewoon onderwijs. Deze bril gaat volgens Jolien gepaard met een gefragmenteerde werking, doordat de leerkracht haar verantwoordelijkheid afschuift op de ondersteuner.

Nu naar [leerling X] zelf heb ik altijd wel mijn doelen kunnen blijven nastreven en heb ik op zich wel mooie vooruitgang kunnen boeken, maar ik merkte ook wel dat ik meer 1-op-1 werkte. ... Terwijl nu [bij de huidige leerkracht] kan ik veel meer klasgericht werken. En ik merk ook bijvoorbeeld als je iets kunt aanpakken met andere kleuters erbij of iets dat je kunt aanpakken dat wekelijks in de klas wordt aangepast aan de zorgkindjes, dan bereik je gewoon veel meer dan dat je op 1-1 bereikt. Dus sowieso heeft dat wel een belemmering gehad op mijn mogelijkheden. - Jolien

De aanpak van de ondersteuners in het omgaan met een andere visie is gelijklopend, namelijk het **nemen van kleine stappen**. Hoewel Jolien aanhaalt dat ze steeds op 'kousevoetjes' loopt, vindt ze het belangrijk om te zeggen waarvoor ze staat. Wanneer Jolien iets kleins heeft 'geplant' en dat begint te groeien, dan is dat voor haar voldoende. Ook Hanne haalt aan dat de aanpak van de ondersteuner hierbij belangrijk is.

Want als je daar alle deuren gaat dichtgooien, is het ook niet ideaal. Maar inderdaad, stapje voor stapje zoals Jolien zegt. Die mindset een beetje veranderen of dat er dingen groeien. Ik geef vaak als quote: 'Wat je aandacht geeft, groeit.' Ik vind dat zo schoon, want als we samenwerken rond een kind en we denken samen na over een kind, dat komt dat kind alleen maar ten goede. – Hanne

Als laatste blijkt ook **een gedeelde zorgvisie** binnen een school uitdagend te zijn. Zo staat Lotte in een kleine dorpsschool waar er een enorm verschil is in werking tussen het kleuter- en lageronderwijs. Doordat de overgang van kleuter naar lager verschillend is, is de werking zeer gefragmenteerd. Ook tussen de leerjaren in de lagere school is er een gefragmenteerde aanpak aanwezig volgens haar.

We hebben eigenlijk keigoede leerkrachten die allemaal keigoede dingen doen, maar er zit geen lijn in. En dan denk ik: 'Ja, dat is ook zeker een en al fragmentatie.' In een eerste leerjaar wordt iets op een bepaalde manier van rekenen uitgelegd of met een bepaald stappenplan of ezelsbruggetje, maar ze weten totaal niet van elkaar wie wat op welke manier doet. ... Dat doet de leerkracht dan op haar manier in het derde jaar, in het vierde jaar, in het vijfde jaar. Dus ja, daar zit zo geen stroomlijn in. - Lotte

Ook Valerie ervaarde een verschil in visie in het omgaan met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften tussen een leerkracht en een zorgjuf. Zo wilde de zorgjuf mee in de klas staan en samen aan de slag gaan, terwijl de leerkracht liever had dat de zorgjuf de kinderen uit de klas nam. Doordat er geen duidelijkheid is omtrent de schoolvisie, is er geen gedeelde aanpak en visie voor het ondersteunen van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Volgens Lotte maak je een visie vanuit het team, maar soms dient de directie een beslissing te nemen en te zeggen: 'Wij staan hiervoor', al dan niet aansluitend bij de minderheid of meerderheid. Hierdoor verandert er vaak weinig in de praktijk, omdat bepaalde leerkrachten zich de visie niet eigen maken.

5.3.2 Een gedeelde doelgerichtheid

Een gedeelde visie is onlosmakelijk verbonden met een gedeelde doelgerichtheid, namelijk inclusie en kwaliteitsvol onderwijs voor alle kinderen. Onderstaand citaat toont aan dat er een gemeenschappelijk doel is, maar dat de manier waarop de partners dit willen bereiken zeer verschillend is. De opvatting over hoe kinderen met specifieke onderwijsbehoeften een plaats krijgen, is hierin cruciaal.

We zijn allen aparte organisaties, die allen een verschillende interne werking hebben maar wel naar één en hetzelfde doel werken, goed onderwijs. Wij werken allen naast elkaar voor hetzelfde, wat eigenlijk een beetje absurd is. – Lotte

Lotte is iemand die zeer doelgericht handelt en nadenkt. Echter heeft ze het gevoel dat deze doelgerichtheid niet altijd gedeeld is, waardoor het afhankelijk wordt van de ondersteuner hoe een gedeelde aanpak of visie vorm krijgt. Eerder werd ook een casus van Sara besproken, waarbij een school aanvankelijk geen meerwaarde zag in het gebruiken van daglijnen in de onthaalhoeken. Deze

anekdote toont aan dat het belangrijk is om een gedeelde doelgerichtheid te hebben, zodanig dat er in de praktijk effectief iets teweeg gebracht wordt, waardoor er geen gefragmenteerde (samen)werking meer is.

Vaak start een ondersteuningstraject met een kluwen aan informatie, meningen en noden. Hierbij is het zoeken naar de juiste weg doorheen een 'doolhof' van partners, hulpmiddelen en aanpassingen om uiteindelijk tot een traject of een doel te komen. Zo haalt Jolien aan dat het belangrijk kan zijn om eind augustus of begin september samen te zitten met de leerkracht. Bij een inclusietraject gaat Jolien aan de hand van een PowerPoint de behaalde doelstellingen en resultaten van het vorige schooljaar toelichten om hierop verder te werken in het volgende schooljaar. Bij het ondersteuningsteam Stedelijk Onderwijs Gent worden er gemiddeld drie maal per jaar afstemmingsgesprekken georganiseerd tussen de betrokken partners om tot een gedeelde doelgerichtheid te komen. Vanuit PROZA ervaren de ondersteuners van het ondersteuningsteam Antwerpen Plus dat ze sterk de mogelijkheid krijgen om af te stemmen en verbinding te maken met de verschillende partners, hoewel dit ook voor hen een uitdaging blijft. Een maandelijkse bijeenkomst van de partners om als netwerk samen te werken, lijkt Lotte cruciaal om een optimale afstemming te verwezenlijken.

5.3.3 Een gedeelde verantwoordelijkheid

Het topic omtrent gedeelde verantwoordelijkheid is bij elke ondersteuner uitgebreid aan bod gekomen. Ten eerste zegt Jolien dat er altijd sprake dient te zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid. Toch is een ondersteuner afhankelijk van bij wie hij terecht komt, op welke school en welke mogelijkheden er aanwezig zijn. Onderstaand citaat toont aan dat het expliciteren van die gedeelde verantwoordelijkheid belangrijk is om alle partners bewust te maken van een samen-verhaal.

We hadden onlangs een evaluatie met mijn leidinggevende en de directie van de school. Op dat moment zei mijn leidinggevende ook van: 'Ja, het is een gedeelde verantwoordelijkheid'. En ik zag die directie ook direct zien van: 'Ah, een gedeelde verantwoordelijkheid'. Mijn leidinggevende zei: 'Zie, ze had het precies niet door.' Dat was echt zo een blaadje dat neer dwarrelde. Dat samen-verhaal blijft vaak een struikelblok. – Sara

Ten tweede halen vier ondersteuners expliciet aan dat **betrokkenheid niet gelijkgesteld kan worden met een gedeelde verantwoordelijkheid**. De betrokkenheid, de inbreng en de prestaties van een partner staan volgens Lotte los van de gedeelde verantwoordelijkheid. Zo kan een partner op elke vergadering aanwezig zijn, maar weinig tot niets bijdragen. Ook Hanne haalt een casus aan waarbij de zorgcoördinator wel betrokken is, maar slechts tot op zekere hoogte.

Ook Valerie benoemt twee voorbeelden waarbij de partners betrokken zijn, maar waar de gedeelde verantwoordelijkheid ontbreekt. Een eerste casus gaat over een pedagogische begeleider, die in zekere mate betrokken is. Echter hoort ze deze pedagogische begeleider niet tussen overlegmomenten. Bij een tweede casus vraagt Valerie vaak inspiratie via mail aan alle teamleden, waarbij ze enkel reactie krijgt van het CLB. Hierin mist ze de gedeelde verantwoordelijkheid van de partners. Volgens Lotte zijn deze partners zich wel bewust van de gedeelde verantwoordelijkheid, maar zien zij vaak geen ruimte binnen hun eigen werking om dit anders te organiseren. Binnen de organisatie moet het structureel anders bekeken worden en dient er meer vanuit een samen-verhaal vertrokken te worden, zodanig dat deze partners de tijd en de ruimte krijgen om een gedeelde verantwoordelijkheid op te nemen.

Lisa heeft momenteel een ondersteuningstraject lopen waarbij zij wel die gedeelde verantwoordelijkheid alsook een *growth mindset* ervaart bij een leerkracht. Hierbij gaat Lisa samen met de leerkracht telkens nadenken hoe ze zich kunnen aanpassen en hoe ze de sterktes van die leerling kunnen benadrukken. Hanne onderstreept het belang van een samen-verhaal.

Ik denk dat het samen-verhaal dan heel belangrijk is, dat de leerkracht voelt van: 'Ja, we gaan het samen doen en we gaan samen zaken verwezenlijken.' Dat heeft te maken met die gedeelde verantwoordelijkheid. – Hanne

Ten derde dient er binnen **het zorgcontinuüm** sprake te zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid. Echter missen verschillende ondersteuners die gedeelde verantwoordelijkheid binnen het zorgcontinuüm. Lotte en Valerie halen aan dat er doorheen de fasen telkens een partner bijkomt, maar nooit een partner weggaat. Valerie heeft vaak het gevoel dat wanneer zij geïntroduceerd wordt in een school en daar aan de slag gaat met een traject, het CLB vaak loslaat. Valerie wil dit doorbreken en samen een gedeelde verantwoordelijkheid opnemen met alle partners.

Het is eigenlijk de bedoeling dat we doorheen de gedeelde verantwoordelijkheid gaan, ik denk dan aan de gedeelde doelgerichtheid. Het is wel doorheen het volledige zorgcontinuüm en niet daar stoppen en zeggen van: 'Het is nu aan iemand anders.' Ik vind dat zo gefragmenteerd en ik denk dat we daar dringend iets aan moeten doen. – Valerie

De ondersteuners van het ondersteuningsnetwerk Stedelijk Onderwijs Gent hebben het gevoel dat ze vaak werken binnen fase 0 en 1, waardoor het moeilijk is om hun eigen werk te voltooien. Dit valt volgens Lisa te wijten aan de minder goede begeleiding door het CLB en de PBD binnen die fase 0 en 1. Daarnaast is er volgens Valerie geen duidelijkheid over wat er verwacht kan worden van een pedagogische begeleider. De pedagogische begeleider werkt vraaggestuurd, maar deze werking is niet

optimaal wanneer de school geen goed zicht heeft op de kwaliteit van de basiszorg. Als laatste is de school zich vaak weinig bewust dat er al eerder beroep kan worden gedaan op het CLB, waarbij de school niet moet wachten tot er zich problemen voordoen. Hanne pleit voor een minder gefragmenteerde zorg.

Ik denk ook als het CLB en de PBD meewerken dat je minder die gefragmenteerde zorg hebt en dat je ook wat meer in uw fase kan blijven en meer helikopterzicht krijgt. Allez, minder de brandjes blussen en minder dat concrete, maar echt ook aan de slag gaan op leerkrachtniveau en teamniveau. – Hanne

Zodoende mag het zorgcontinuüm volgens Valerie niet gezien worden als een vast systeem met grenzen, maar er moet eerder op maat worden gekeken hoe de verschillende partners doorheen het volledige zorgcontinuüm op elkaar kunnen afstemmen. Volgens haar wordt er gefaseerd en gefragmenteerd ondersteuning gevraagd vanuit de school, terwijl het 'samen zitten' rond de tafel kan leiden tot defragmentatie en een gedeelde verantwoordelijkheid. Op die manier kan zowel het CLB als de PBD, los van de fasen, een prominentere rol spelen voor de zorgversterking.

5.3.4 Verbinding tussen alle betrokken partners

Verbinding wordt door alle ondersteuners als een belangrijk onderdeel erkend om een vlotte samenwerking te bekomen, waarbij de rol als verbinder cruciaal is. Hoewel deze verbinding een essentiële rol kan spelen, blijkt het soms niet voldoende om tot een vruchtbare samenwerking te komen. Zo vindt Lotte een gedeelde visie meer doorslaggevend dan verbinding. Niettegenstaande kan het volgens Hanne moeilijk zijn om een gepast antwoord te bieden op de ondersteuningsbehoeften van een leerling wanneer er geen verbinding is.

Ten eerste is **verbinding** tussen de partners volgens Valerie gebaseerd op jarenlange samenwerking en wederzijds vertrouwen. Deze verbinding omvat volgens Lotte 'elkaar aanvoelen, maar ook op dezelfde golflengte zitten, met dezelfde verwachtingen'. Ten tweede hangt deze verbinding onlosmakelijk samen met een vertrouwensband. Een band opbouwen met de schoolomgeving, de leerkrachten, de kinderen, de ouders, ... kost tijd. Als een ondersteuner nog maar net op een school staat, is het aanvankelijk moeilijk om vertrouwen te winnen en te weten hoe een leerkracht werkt. Wanneer een ondersteuner langer werkt op een welbepaalde school, ontstaat er een vertrouwensrelatie, waardoor er meer zaken spontaan in vraag gesteld worden volgens Hanne, Jolien, Lisa en Sara.

Bijgevolg is het aanvankelijk **zoeken naar hoe je in verbinding kan treden**. Zo had Lisa ooit een ondersteuningstraject, waarbij de mama op de opstartvergadering aanvankelijk met een ‘vlijmscherpe’ blik en gekruiste armen tegenover Lisa zat. Lisa heeft dit op een constructieve manier aangepakt en verbinding gezocht door duidelijk te maken wat de bedoeling was, en tegelijkertijd aangehaald wat de jongen zijn talenten, werkpunten, maar ook groeikansen zijn. Hierdoor hebben mama en Lisa geleidelijk aan een vertrouwensband opgebouwd. Lisa benadrukt hier het belang van uw authenticiteit als persoon.

Het deed me een enorm plezier om te horen van mama: ‘I’m glad you’re back’. Het eerste contact was goed en blijft goed, omdat je bent wie je bent. Het is belangrijk dat je in een gesprek eigenlijk altijd jezelf bent en dat zegt waar de dingen op staan, maar op een positieve en constructieve manier. – Lisa

Sara, Hanne en Valerie halen aan dat deze verbinding belemmerd wordt wanneer je met een bepaalde tijdsdruk zit. Zo ervaart Valerie dat er binnen een welbepaalde samenwerking met een pedagogische begeleider weinig verbinding is, omdat hij veertig scholen heeft. Hierdoor is er volgens Valerie een geringe zichtbaarheid en aanwezigheid op scholen, een gebrek aan transparantie en een onduidelijkheid over de rol van een pedagogische begeleider. Ook Hanne haalt aan dat ze sinds september samenwerkt met een CLB-medewerkster die ze tot nu slechts eenmaal online heeft gezien. Hanne wijt dit aan de overbevraging van het CLB. Hierdoor kennen beide partners elkaar niet, waardoor er zeer gefragmenteerd wordt gewerkt.

Ik heb die [CLB-medewerkster] één keer online gezien en ik heb daar vier kinderen. Ja, die zijn ook waarschijnlijk overbevraagd, maar toch vind ik het wel jammer dat het een vrij moeilijke relatie is op die manier. Ik ken die persoon ook totaal niet. - Hanne

Zo blijken alle ondersteuners te zoeken naar **manieren om in verbinding te treden om richting een samen-verhaal te evolueren**. Valerie beschrijft het als ‘zoeken naar ingangspoorten om verbinding te maken’. Dit is niet voor elke partner hetzelfde, waardoor het tijd vraagt. Zo zijn er drie manieren naar voor gekomen om te zoeken naar verbinding. Ten eerste probeert Valerie deze ‘ingangspoorten’ te zoeken door aanwezig te zijn in de leraarskamer of in gesprek te gaan en te vragen: ‘Hoe is het met jou?’. Echter probeert Lisa niet altijd in de leraarskamer aanwezig te zijn, omdat zij ademruimte wil geven aan de leerkrachten. Wanneer een ondersteuner informele momenten aangrijpt, kunnen de partners zich beter afstemmen op elkaar, terwijl er nu eerder op aparte eilandjes wordt gewerkt wegens de coronamaatregelen.

Ten tweede zoeken Jolien, Valerie en Sara ingangspoorten door af te stappen van een expertpositie en samen te kijken wat er gedaan kan worden. Toch blijft het voor Jolien soms moeilijk om in verbinding te treden wanneer een leerkracht niet openstaat voor 'wat kunnen we hier samendoen'. Ook volgens Valerie is het samen-verhaal essentieel om iets duurzaam uit te bouwen. Valerie benadrukt hierbij dat je als ondersteuner partieel machtig bent, gelijkwaardig aan de partners. Ook Sara tracht een gelijkwaardige positie in te nemen ten aanzien van alle partners.

Ik probeer heel veel ideeën mee aan te halen en tips en activiteiten zodat ze denken van: 'Oké, we gaan dat eens uitproberen.'. Ik denk niet dat ze het gevoel hebben van: 'Die gaat het hier komen zeggen hoe het moet.', dus ik denk dat dat het wel maakt dat die drempel laag is. – Sara

Ten derde halen alle ondersteuners het belang aan van positieve bevestiging. Lotte zegt dat leerkrachten vaak vertrekken vanuit een probleem, waarbij ze vaak een gevoel van falen ervaren. Hierdoor is het volgens Lotte cruciaal om de sterktes van de leerkrachten te bekrachtigen. Ook Hanne probeert de leerkrachten voortdurend positief te bevestigen doorheen het volledige ondersteuningstraject.

Ik kan dat zo wel hebben: 'Amai, dat is knap gedaan. Dat is tof hoe je daarmee omgaat.' Ik denk dat elke leerkracht zijn sterktes heeft en dat in de verf kan gezet worden. Dat is iets wat ik toch wel belangrijk vind. – Hanne

Ook hier benadrukken Jolien en Lisa **het belang van kleine stappen** door positief te bevestigen. Wanneer een ondersteuner te snel of onnauwkeurig tewerk gaat, boekt hij geen succes. Wanneer een ondersteuner rustig, opbouwend en grondig werkt, zal dit een grotere kans op slagen hebben. In het secundair onderwijs blijft het voor Jolien een uitdaging om die positieve bevestiging voortdurend te hanteren, wegens de drukke en wisselende schema's van de leerkrachten. Toch probeert Jolien deze positieve bevestiging te realiseren met kleine stappen.

Gewoon door die foto [tijdens een lesmoment] te trekken geef je de leerkracht het idee van: 'Amai, wat jij doet, is wel goed' terwijl dat eigenlijk niet met woorden is, maar je met een heel simpel gebaar toch waardering toont voor wat die [leerkracht] doet. - Jolien

Volgens Valerie is het versterken van de handelingsbekwaamheid van de leerkracht helemaal vervat binnen de werking van PROZA. Niettemin zetten alle ondersteuners in op de verhoging van de handelingsbekwaamheid van de leerkracht.

5.3.5 Een kwaliteitsvolle communicatie

Bij alle ondersteuners kwamen volgende essentiële elementen van een kwaliteitsvolle communicatie naar voor: (in)formele contactmomenten, gelijkwaardigheid, respect, transparantie en duidelijke verwachtingen ten aanzien van elkaar.

(In)formele contactmomenten worden als zinvol beoordeeld om een gefragmenteerde werking tegen te gaan. In Lotte haar anekdote wordt het verschil in contactmomenten weergegeven tussen de pedagogische begeleider en een CLB-medewerker. De CLB-medewerker is tweewekelijks aanwezig op de school, waardoor ze goed afgestemd is op de noden van de school. Dit is in contrast met de pedagogische begeleider die veel minder frequent komt, en ook minder voeling heeft met die school. Een regelmaat van contactmomenten en aanwezigheid is essentieel. Hanne en Jolien halen aan dat ze via WhatsApp of e-mailverkeer in contact staan met alle partners. Hierbij zijn ook informele momenten belangrijk. Zo vinden Jolien en Sara dat een ‘babbeltje’ in de leraarskamer of op de speelplaats essentieel is. Vaak is het aftoetsen hoe een leerkracht zich voelt, hoe hun dag al is geweest en of het mogelijk is om in gesprek te gaan.

Ik probeer dat toch elke dag in te plannen, dat kan zijn tijdens activiteiten, dingen expliciteren, ondertiteling geven, maar dat kan evengoed tijdens een speeltijdbewaking zijn of buiten op de speelplaats, in de klas. Of samen eten middags zodat we toch een beetje reflecteren, ook wel bewust stilstaan over de dingen waarmee we bezig zijn, waarom we dat doen. - Sara

Naast regelmatige contactmomenten is **gelijkwaardigheid** belangrijk in de communicatie tussen de betrokken partners. Zo vertelde een leerkracht, waarmee Sara werkt, het volgende: ‘er kwam iemand van het ondersteuningsteam en die liet heel fel voelen van ‘ik weet het hier, ik kom het jullie hier vertellen.’ Volgens Sara maakt een ondersteuner het verschil wanneer hij mee op de klasvloer staat en mee nadenkt met de leerkrachten. Hiermee wil Sara afstappen van een expertenrol. Ook Jolien vindt het essentieel om een gelijkwaardige positie aan te nemen, waarbij er wordt geluisterd naar elkaars mening.

Verder blijkt **een respectvolle houding** essentieel. Voor Hanne en Lotte houdt dit in dat betrokken partners elkaar (h)erkennen en respecteren als partners. Zo haalt Hanne een casus aan over een jongen van twaalf, waarbij er twijfels waren of hij al dan niet de overstap kon maken naar een 1B-stroom in het secundair onderwijs. De ouders wilden enerzijds meer tijd krijgen om na te denken, anderzijds drong de school erop aan om een beslissing te nemen. Hanne heeft het gevoel dat zowel de school als de ouders zich niet 100% gerespecteerd voelden in hun expertise. Hierbij heeft Hanne een verbindende rol opgenomen door in overleg te gaan met de verschillende partners en elkaars acties,

taken en rollen af te stemmen. Lotte bekijkt de *local knowledge* van elke partner niet als een hiërarchie of een individueel gegeven, maar wel als het erkennen en gebruiken van de talenten en sterktes die aanwezig zijn binnen een team. Toch is dit niet altijd even evident.

Die verschillende partners met eigen expertise, ik heb het daarnet al gezegd, er is te veel onduidelijkheid rond wie wat van sterktes en krachten enzovoort heeft. – Lotte

Uit bepaalde casussen blijkt dat **transparantie** tussen de betrokken partners ervoor zorgt dat er minder gefragmenteerd gewerkt zou kunnen worden. Lotte geeft aan dat zowel zij als de pedagogische begeleider aanvankelijk elkaars taken, werking, agenda en doelen niet kenden, waardoor er sprake was van een gefragmenteerde samenwerking. In Jolien haar anekdote gaat het over een miscommunicatie met de ouders omtrent het verloop van een IAC. Jolien vertelt dat de CLB-medewerkster de voor- en nadelen niet goed heeft gekaderd naar de ouders toe. Zo was het voor de ouders niet duidelijk wat een IAC-plan inhield en wat Jolien als ondersteuner kon betekenen.

Als je daar met zoveel aan tafel zit, en er zijn bepaalde mensen niet mee in het verhaal, dan krijg je echt wel met misverstanden te maken. – Jolien

Bijgevolg dienen **de verwachtingen ten aanzien van elkaar** duidelijk te zijn. Volgens Valerie moeten alle partners inzicht verwerven van wat er op school gebeurt en waar elke partner mee bezig is. Tijdens de vanzelfsprekendheden ‘handelen als ondersteuner volgens het *pull-out* model’, ‘ondersteuner als zorgjuf’, ‘ondersteuner als verlengde van de leerkracht’, ‘ondersteuner als procesbegeleider en meer’ wordt duidelijk dat er een kloof is tussen de verwachtingen ten aanzien van elkaar. Hierbij is het volgens Hanne en Jolien belangrijk om zo snel mogelijk af te stemmen met de betrokken partijen.

Niet alleen ten aanzien van ondersteuners zijn er vaak onduidelijke verwachtingen, ook omtrent het CLB en de PBD heerst er onduidelijkheid. Volgens Lotte zitten leerkrachten met vragen, zoals: ‘Vanaf wanneer mogen wij naar het CLB of de PBD toestappen? Met welke vragen mogen wij daarnaar toe gaan? Wat doen die dan eigenlijk? Wat zijn de opties?’. Ook Valerie wil meer duidelijkheid omtrent de verwachtingen van deze partners op maat van de school.

En waar ik nog aan denk, is dat we ook moeten kijken op maat van de school. Ik denk dat dat nu ook nog veel te algemeen is, van: ‘Wat kan het CLB of de pedagogische begeleider betekenen?’ maar wat betekent dit voor deze school? Waar heeft deze school nood aan? – Valerie.

Valerie vindt het daarom belangrijk dat de verschillende partners aan het begin van elk schooljaar samenkomen om hun informatie en hun verwachtingen met elkaar te bespreken. Zo komt Valerie al vijftien jaar op een school, maar heeft ze nog nooit een pedagogische begeleider gezien. Ook voor de zorgcoördinator van die school is de pedagogische begeleider een onbekende. Bijgevolg vindt Valerie het essentieel om partners, zoals de CLB-medewerker en de pedagogische begeleider, zichtbaar te maken door bijvoorbeeld een foto van partners op te hangen in de leraarskamer zodanig dat er minder gefragmenteerd wordt samengewerkt.

6. Discussie

Dit onderzoek gaat op een kwalitatieve wijze na, aan de hand van videodagboeken en focusgroepen, hoe een ondersteuner zich positioneert binnen samenwerkingsverbanden en welke factoren een rol spelen binnen deze samenwerkingsverbanden. Er wordt hierbij gekeken welke werkzame factoren en obstakels worden ervaren door de ondersteuners. Hierbij ligt de focus steeds op het perspectief van de ondersteuners. Dit onderdeel formuleert een antwoord op de onderzoeksvragen.

6.1 Belangrijkste bevindingen

Onduidelijkheid omtrent rollen, verwachtingen en taken

Uit dit onderzoek blijkt dat er een kloof is tussen hoe ondersteuners zichzelf positioneren en hoe ondersteuners gepositioneerd worden door andere partners. Hoewel ondersteuners zichzelf zien als verbinder en sleutelfiguur voor inclusie, worden zij door andere partners vaak gezien als verlengde van de leerkracht. Hierdoor worden er soms onuitgesproken eisen en verwachtingen gesteld, waaraan ondersteuners niet (kunnen) voldoen.

De rol als verbinder vormt een rode draad doorheen dit onderzoek. Het zoeken naar ingangspoorten gebeurt door de ondersteuners op verschillende manieren, waarbij informele momenten van cruciaal belang zijn. Ook Departement Onderwijs & Vorming (2019) haalt aan dat informele momenten worden aangegrepen door ondersteuners om verbinding te maken en tijd vrij te maken voor leerkrachten. Deze informele momenten dienen aangegrepen te worden om samen met leerkrachten te reflecteren en bewust stil te staan bij hun doelstellingen en handelingen. Echter wanneer een leerkracht niet openstaat om in communicatie te treden of om het kind een plaats te geven binnen het klasgebeuren, bemoeilijkt dit het aangrijpen van informele momenten. Ook in het SONO-casestudieonderzoek benadrukken ondersteuners de moeilijke samenwerking met een school of een individuele leerkracht wanneer die niet open staan voor het aanbod van ondersteuning of voor het idee van inclusie (Commissie Struyf, 2019). Uit de resultaten blijkt dat wanneer een ondersteuner een langere tijd aanwezig is op een welbepaalde school, er meer kansen zijn om een vertrouwensrelatie op te bouwen. De ondersteuners halen aan dat hun aanpak hierbij traag, rustig, opbouwend en grondig dient te zijn. Echter hebben leerkrachten vaak geen tijd en/of ruimte om een vertrouwensrelatie op te bouwen. Dit brengt een spanningsveld teweeg waarbij er enerzijds tijd nodig is om samen te werken en verbinding te maken, anderzijds is er vaak een dringende noodzaak om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te ondersteunen (De Schauwer, 2021). Opvallend is dat deze ondersteuning bijgevolg leerkrachtafhankelijk wordt. Volgens Commissie Struyf (2019) pleitten vele scholen voor een

vaste ondersteuner zodanig dat er een mogelijkheid is om verbinding aan te gaan zodat de continuïteit van de ondersteuning gegarandeerd kan worden. Uit de resultaten en de literatuur blijkt ook dat niet alle scholen even ver staan in de uitbouw van een zorgbeleid (Commissie Struyf 2019; Rekenhof, 2019). Binnen dit zorgbeleid is er nood aan ruimte voor overleg, waarbij uitwisseling en samenwerking wordt gestimuleerd. Hierdoor kan het schoolbeleid een duidelijke aanpak en zorgvisie hanteren, waardoor er minder leerkrachtafhankelijk gewerkt kan worden. Op deze manier kunnen we evolueren richting een samen-verhaal.

Wat opvallend blijkt uit de resultaten, is dat de ondersteuners voortdurend verbinding aangaan door middel van positieve bevestiging doorheen het volledige ondersteuningstraject. Het gaat erom dat we leerkrachten als krachtige en bekwame persoon kunnen zien (Van de Putte, 2018). De positieve bevestiging kan de handelingsbekwaamheid van de leerkrachten versterken. Uit de resultaten blijkt dat er leerkrachten zijn die zeer vastberaden zijn en een *fixed mindset* hebben, waardoor zij niet openstaan voor diversiteit. In de ondersteuning kan het van belang zijn om de professionele blik van leerkrachten aan te scherpen. Zo blijkt dat iedereen met een welbepaalde lens kijkt naar diversiteit en inclusie. Hierbij kunnen documenten van leerlingen, observaties, videofragmenten en theoretische kaders helpen om deze lens of blik van leerkrachten te verruimen (Roose & Wilssens, 2019). Zodoende dient er meer ingezet te worden op zowel de professionele kijk van de actoren, alsook op de verdere professionalisering van de ondersteuners omtrent de coachende vaardigheden (Onderwijsinspectie, 2020). We moeten verschuiven naar een meer waarderende cultuur en benadering ten aanzien van diversiteit. Een belangrijke eerste stap hierbij is om zich bewust te worden van de verschillende gekleurde brillen en te kijken hoe die samenhangen met de aanpak en interactie naar de leerlingen toe (Roose, 2019). Dit toont aan dat informele momenten en uitwisselingen tussen de leerkracht en de ondersteuner zeer waardevol kunnen zijn om te evolueren richting een inclusieve bril.

Binnen dit onderzoek vertrekken alle ondersteuners vanuit een inclusieve bril om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften optimaal te ondersteunen en te betrekken binnen het klasgebeuren én binnen het schoolgebeuren. Hierbij willen ze afstappen van een expertpositie en kijken wat er samen gedaan kan worden. Echter worden ondersteuners niet altijd als onderdeel binnen het schoolgebeuren gezien, met als gevolg dat er geen waardevolle ondersteuning tot stand kan komen. Uit de resultaten blijkt dat er vaak de verwachting leeft dat ondersteuning buiten de klasmuren dient geboden te worden, wat aansluit bij het *pull-out* model (Baglieri & Shapiro, 2012). Dit stemt niet overeen met het inclusieve verhaal, omdat er niet wordt gekeken naar hoe de leerkracht kan gecoacht worden en zijn aanpak kan aanpassen. Vanuit samenwerkingsverbanden met andere betrokkenen kan er op zoek

worden gegaan hoe kinderen met een specifieke ondersteuningsbehoefte deel kunnen uitmaken binnen het klasgebeuren (De Schauwer et al., 2011).

Eenzijds dienen ondersteuners tijd te krijgen om met de leerkracht aan de slag te gaan, anderzijds dienen ook leerkrachten tijd en ruimte te krijgen om bewust te leren en te reflecteren met de ondersteuner. Wanneer een ondersteuner niet gesitueerd wordt binnen het klasgebeuren, is het niet mogelijk om de rol als verbinder of rol als inclusiefiguur op te nemen. Simons en Masschelein (2017) pleitten hierbij voor een verschuiving, waarbij er nagedacht wordt over de concrete organisatie van leren en onderwijs en waarbij de schoolse grammatica dient herzien te worden. Deze hervorming van de schoolse grammatica is slechts mogelijk wanneer elke leerling als bekwaam en uniek wordt gezien. Daarbij stellen Simons en Masscheleins (2017) zich de vraag: 'hoe kunnen we vorm geven aan de school van de toekomst, welke middelen zijn hiervoor beschikbaar?'. Hierbij kan het gaan over het ontwerpen van gebouwen en ruimtes die toegankelijk zijn voor iedereen, meer tijd voorzien voor overleg, een andere invulling geven aan de uurroosters, leerkrachten die in groep lesgeven aan grotere groepen leerlingen, een focus op de handelingsbekwaamheid van zowel leerkrachten als leerlingen, ... De leerkracht dient hierbij beschouwd te worden als onderdeel van een multidisciplinair ondersteuningsnetwerk, waarbij de focus ligt op een samen-verhaal.

Deze kloof in verwachtingen en eisen betekent dat de partners weinig zicht hebben op elkaars doelen, rollen, taken en verantwoordelijkheden, waardoor er sprake is van een gefragmenteerde samenwerking (Ferbuyt et al., 2019). Beide tegenovergestelde werelden van verwachtingen dienen naar elkaar toe te groeien en dezelfde taal te leren spreken. Zodoende is er nood aan een gedeelde visie, transparante geformuleerde taken, rollen en verwachtingen om kwaliteitsvolle ondersteuning te verwezenlijken (Onderwijsinspectie, 2020). Toch kan niet worden verwacht van scholen dat zij exact weten welke rollen een ondersteuner inneemt, zoals een inclusiefiguur of verbinder. Daarom is het cruciaal, zoals een van de participanten aangaf, om de rollen en de taken van een ondersteuner elk jaar te herhalen en te expliciteren. De verschillende partners zouden aan het begin van elk schooljaar verduidelijking kunnen brengen over hun rollen, taken en verwachtingen op maat van de school. Deze rollen dienen voortdurend herzien, onderhandeld en bijgesteld te worden (Lawrence-Bron & Muschaweck, 2004). Op deze manier kan de kloof verminderen tussen hoe ondersteuners zichzelf positioneren en hoe zij gepositioneerd worden door de partners, waardoor men kan evolueren richting een meer gedeelde en verbindende samenwerking.

Richting een niet-gefragmenteerde samenwerking

Doordat partners elkaars rollen, taken, werking, agenda en doelen niet kennen, zorgt dit voor miscommunicatie en verkeerde verwachtingen. Uit de resultaten en literatuur blijkt dat een tijdige en transparante communicatie ervoor zorgt dat de samenwerking een positieve start maakt. Met andere woorden kunnen een vertrouwensrelatie, pogingen om elkaar te leren kennen en verbindend werken helpen om beter om te gaan met uitdagingen en het vinden van oplossingen in het belang van het kind (Baglieri & Shapiro, 2012).

Toch blijft het dominante stoornisgericht denken invloed uitoefenen op de samenwerkingsverbanden (Ferbuyt et al., 2019). Zowel in dit onderzoek alsook in het SONO-casestudieonderzoek van Commissie Struyf (2019) benadrukken de ondersteuners de moeilijke samenwerking wanneer de partners niet openstaan voor ondersteuning of voor het idee van inclusie (Commissie Struyf, 2019). Binnen het diversiteitsdenken wordt de inclusiegedachte in acht genomen en worden kinderen met specifieke onderwijsbehoeften gezien als onderdeel van de groep (Van de Putte et al., 2018b). Wanneer er slechts 1-op-1 met de leerling wordt gewerkt, belemmert dit de handelingsmogelijkheden van de ondersteuner. Hierbij wordt de verantwoordelijkheid doorgegeven aan de ondersteuner, waardoor er sprake is van een gefragmenteerde samenwerking. Daarom dient een ondersteuner een klasbrede of schoolbrede aanpak te hanteren, aangezien er meer kan worden bereikt wanneer de verantwoordelijkheden door verschillende partners worden gedragen. Hierbij krijgt de ondersteuner de mogelijkheid om de leerkrachten te ondersteunen in hun competenties (Ferbuyt et al., 2019). Evenwel mogen het stoornisdenken en het diversiteitsdenken niet lijnrecht tegenover elkaar worden geplaatst, toch biedt het diversiteitsgericht denken meer kansen om de noden van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften af te stemmen op de aanpak van de omgeving (Van de Putte et al., 2018b).

Uit de resultaten blijkt dat een gedeelde visie onlosmakelijk verbonden is met een gedeelde doelgerichtheid, namelijk inclusie en kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen. Wanneer het gedeelde doel niet rond inclusie draait, zal de samenwerking hoogstwaarschijnlijk fragmentatie in de hand werken (Ferbuyt et al., 2019). Ook Lawrence-Brown en Muschaweck (2004) stellen dat een sterk samenwerkend teamproces samenhangt met het gemak waarmee betrokkenen omgaan met inclusie. Uit het onderzoek blijkt dat er vaak wel een gemeenschappelijk doel is, maar dat de manier waarop de partners dit willen bereiken zeer verschillend is. Maandelijkse tot tweemaandelijkse afstemmingsgesprekken met alle betrokken partners kunnen waardevol zijn om zowel de werking alsook de doelstellingen en de visie van alle partners te bespreken en af te stemmen.

De ondersteuners geven aan dat vele partners tot op zekere hoogte betrokken zijn, maar dat er vaak een gedeelde verantwoordelijkheid ontbreekt zowel gedurende de ondersteuningstrajecten als binnen het zorgcontinuüm. Als gevolg leidt dit tot een opsplitsing van verantwoordelijkheden waardoor er sprake is van een gefragmenteerde samenwerking (Ferbuyt et al., 2019). De ondersteuners vanuit het ondersteuningsteam Stedelijk Onderwijs Gent moeten regelmatig ‘brandjes blussen’ binnen fase 0 en 1, waardoor zij hun taak binnen fase 2 en 3 niet optimaal kunnen volbrengen. Ook de ondersteuners vanuit het ondersteuningsnetwerk Antwerpen Plus merken op dat partners vaak loslaten wanneer een ondersteuner wordt geïntroduceerd in een school. Dit toont aan hoe de fragmentatie ingebakken zit binnen onze manier van werken. Het zorgcontinuüm wordt te veel als een vast systeem met grenzen aanschouwd. Als gevolg van een opdeling in verschillende fasen van het zorgcontinuüm krijgen we ook een opdeling van kinderen en partners, waardoor er gefragmenteerd ondersteuning wordt geboden. Echter staat het individualiseren van verantwoordelijkheden een verbindende samenwerking en een gedeelde verantwoordelijkheid in de weg (Van de Putte et al., 2018). Om dit te voorkomen, dient men eerder op maat te kijken hoe die verschillende partners doorheen het volledige zorgcontinuüm op elkaar kunnen afstemmen. Daarenboven dienen fase 0 en 1 binnen het zorgcontinuüm kwaliteitsvol vormgegeven te worden, waardoor ondersteuners een stevige basis hebben om op verder te werken in de verhoogde zorg. Het over een zorgcontinuüm heen werken, is een voorbeeld van defragmenterend werken. Dit kan leiden tot defragmentatie en een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij alle partners handelingsmogelijkheden hebben om diversiteit en inclusie een plaats te geven (Van de Putte et al., 2018a; Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Uit het onderzoek en uit de literatuur wordt duidelijk dat inclusief aan de slag gaan met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften niet mogelijk is wanneer deze partners elk apart op hun eiland werken (De Schauwer & Van de Putte, 2018). Bijgevolg dienen alle partners te fungeren als een netwerk, waarbij we afstappen van het werken op eilandjes. Binnen de samenwerking met andere partners worden vijf essentiële componenten naar voor geschoven die kunnen bijdragen aan een defragmenterende samenwerking: een gedeelde visie, een gedeelde verantwoordelijkheid, een gedeelde doelgerichtheid, verbinding en een kwaliteitsvolle communicatie. Om als netwerk te fungeren, dient er sprake te zijn van een samenhangend netwerk, waarbij de partners op elkaar afstemmen om tot een gedeelde bril rond inclusie en diversiteit te komen (Sannen et al., 2021). Vertrekken vanuit een inclusieve bril zorgt ervoor dat er een krachtige leeromgeving kan worden uitgebouwd voor alle leerlingen. Uit de resultaten van dit onderzoek lijkt een gedeelde visie vaak te ontbreken, alsook eenduidigheid omtrent het zorgbeleid van een school. Een verschuiving van een *fixed mindset* naar een *growth mindset* is noodzakelijk wanneer we een gemeenschappelijke taal willen creëren. Daarom is het belangrijk dat de partners zich bewust worden van de verschillende

brillen die ze opzetten en hoe die bril samenhangt met de aanpak en interactie met leerlingen (Roose, 2019). Uit het onderzoek van Sannen et al. (2021) blijkt dat hoe samenhangender een netwerk, hoe positiever leerkrachten staan tegenover diversiteit en hoe meer zij zullen differentiëren. Deze gedeelde visie hangt onlosmakelijk samen met een gedeelde doelgerichtheid, namelijk inclusie en kwaliteitsvol onderwijs voor alle kinderen. Om dit te realiseren dienen alle betrokken partners een gedeelde verantwoordelijkheid op te nemen en op elkaar af te stemmen. In de resultaten wordt duidelijk dat er niet altijd sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid is. Daarom dienen alle partners de tijd en de ruimte te krijgen om die gedeelde verantwoordelijkheid op te nemen. Ook binnen het onderzoek van Sannen et al. (2021) speelt de decentralisatie van een netwerk een belangrijke rol binnen een netwerk, waarin alle teamleden en partners betrokken zijn en elkaar ondersteunen in de zoektocht naar manieren om inclusie te verwezenlijken (Sannen et al., 2021). Daarnaast dienen de verschillende partners een intensieve samenwerking aan te gaan, waarbij ieders krachten en kennis worden benut om maximale inclusie te verwezenlijken (Sannen et al., 2021). Uit de resultaten alsook binnen het onderzoek van Sannen et al. (2021) blijkt dat er nog te vaak enkel leerlinggerichte ondersteuning wordt gegeven door ondersteuners waardoor er geen aandacht is voor de aanpassingen van de barrières in de onderwijscontext. Zodoende dienen externe partners, zoals een ondersteuner, meer te ondersteunen op leerkracht- en schoolniveau en zich meer bewust te worden van de krachten en expertise die aanwezig zijn binnen een samenwerkingsverband.

Op deze manier kan er transparantie ontstaan over elkaars rollen, werking, agenda, visie en doelen waardoor diversiteit en inclusie sneller een plaats kunnen krijgen binnen de samenwerkingsverbanden. Binnen dit netwerk vormen ondersteuners een belangrijke schakel. Deze ondersteuners dienen zich deel te voelen van dit netwerk, mee verantwoordelijk te voelen en mee over een gemeenschappelijke bril en taal te beschikken.

Het belang van kleine stappen

Uit de resultaten blijkt dat een gedeelde en verbindende samenwerking deels het resultaat is van een rustige en opbouwende aanpak van de ondersteuner. Er is tijd nodig voor afstemming en communicatie om kwaliteitsvolle samenwerkingsverbanden te realiseren (Commissie Struyf, 2019). Wat opvalt is dat de ondersteuners voortdurend praten over 'kleine stapjes' en 'kleine details'. Ook in het onderzoek van Departement & vorming (2019) spreken ondersteuners herhaaldelijk over 'kleine stapjes', 'kleine schakels', 'sleutels om de deur open te krijgen, op alle niveaus'. Voor de ondersteuners lijkt het bijna vanzelfsprekend om een trage en rustige aanpak te hanteren, terwijl dit misschien niet vanzelfsprekend mag zijn. Uit de resultaten blijkt dat de ondersteuners afhankelijk zijn van bij wie ze terecht komen, waardoor de ondersteuning leerkrachtafhankelijk wordt, terwijl we net dienen te

vertrekken vanuit het idee van een netwerk. De realisatie van een netwerk is van cruciaal belang wanneer we een gedeelde verantwoordelijkheid, visie en doelgerichtheid willen verwezenlijken.

Zoende is het noodzakelijk dat ondersteuners sterk in hun schoenen staan om een inclusieve visie naar voor te schuiven. Bovendien dienen de ondersteuners zelf waakzaam te zijn om niet te hervallen binnen een *fixed mindset* of een doorschuiving van verantwoordelijkheden. Daarentegen dienen de ondersteuners de aanwezige barrières naar beneden te halen en de mindset van de leerkrachten mee te nemen en tegelijkertijd ook voortdurend kritisch te zijn over hun eigen professionele kijk.

6.2 Drempels en aanbevelingen voor vervolgonderzoek, praktijk en beleid

Ten eerste staan de ervaringen van de ondersteuners centraal binnen dit onderzoek. Kortom geeft deze masterproef slechts één invalshoek weer op de samenwerking. Het zou een meerwaarde kunnen bieden om de perspectieven van verschillende partners in kaart te brengen, waardoor meerdere invalshoeken worden weergegeven.

Ten tweede zijn de samenwerkingsverbanden met ouders beperkt aan bod gekomen tijdens dit onderzoek. Toch zijn ouders een belangrijk partner om te betrekken bij de invulling van de ondersteuning van het kind (Commissie Struyf, 2019). In een vervolgonderzoek zou er meer kunnen gefocust worden op de samenwerking tussen ondersteuners en ouders of kan er vertrokken worden vanuit het perspectief van de ouders.

Ten derde kunnen deze onderzoeksresultaten niet zomaar gegeneraliseerd of overgenomen worden naar alle ondersteuners of andere contexten. Wanneer dit in andere context wordt aangewend, dient dit zorgvuldig en kritisch bekeken te worden.

Ten vierde heb ik veel rijke data verkregen via de videodagboeken en focusgroepen, waardoor het niet mogelijk was om alle data weer te geven in mijn analyse. Ik heb geprobeerd de essentie eruit te halen, maar als onderzoeker geef ik begrip, interpretatie en betekenis aan een loutere beschrijving (Lichtman, 2006). Meerdere perspectieven op de data, zouden meer kritische reflecties mogelijk maken.

Wat betreft de aanbevelingen voor praktijk en beleid, dienen we af te stappen van een gefragmenteerde samenwerking en ondersteuning waarbij partners vanop hun eiland werken. We dienen meer te fungeren richting een netwerk, waarbij de partners op zoek gaan naar een gemeenschappelijke bril en taal om over inclusie en diversiteit te spreken. Hierbij is het cruciaal dat zowel de ondersteuners alsook de leerkrachten en de andere partners meer tijd en ruimte krijgen om met elkaar in verbinding te treden.

Daarnaast zou de directie meer kunnen inzetten op het aanscherpen van de professionele kijk van de leerkrachten en het bijhorend zorgpersoneel. De directie heeft een doorslaggevende functie om te zorgen voor conformiteit tussen leerkrachten en professionaliseringskansen te bieden (Ferbuyt et al., 2019). Verdere professionalisering van de ondersteuners omtrent de coachende vaardigheden omvat eveneens groeikansen (Onderwijsinspectie, 2020).

Als laatste dient er meer duidelijkheid te ontstaan omtrent de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle partners. Binnen dit onderzoek wordt duidelijk dat er een kloof is tussen de posities die ondersteuners zichzelf toekennen en de posities toegekend door de andere partners. Het is belangrijk om minstens jaarlijks in te zetten op het expliciteren en herhalen van de rollen, taken en verantwoordelijkheden op maat van de school. Echter dienen deze rollen voortdurend herzien, onderhandeld en bijgesteld te worden (Lawrence-Bron & Muschaweck, 2004).

7. Conclusie

Inclusie betekent veel meer dan alleen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften opnemen in de klas (Goodley, 2011). Zowel dit onderzoek als de literatuur tonen aan dat een gezamenlijke inspanning en samenwerking noodzakelijk is voor het verwezenlijken van effectieve inclusieve leeromgevingen (Commissie Struyf, 2019; Ferbuyt et al., 2019; Giangreco, 2003).

De taken met betrekking tot de zorg dienen gedragen te worden door verschillende partners. Dit brengt een verschuiving van taken, rollen en verantwoordelijkheden met zich mee (Lawrence-Brown en Muschaweck, 2004). In dit onderzoek is er een kloof zichtbaar tussen hoe ondersteuners zichzelf positioneren en hoe ondersteuners gepositioneerd worden door andere partners. Er is een verschuiving nodig van een expertenrol van de ondersteuner naar een rol van verbinder (Van de Putte et al., 2018a; Van de Putte & De Schauwer, 2018). Daarom is het cruciaal om de rollen, de taken en de verantwoordelijkheden van een ondersteuner elk jaar te herhalen en te expliciteren. Aan het begin van elk schooljaar dienen alle partners verduidelijking te brengen over hun rollen, taken en verwachtingen op maat van de school om zo de kloof te verkleinen.

Inclusief aan de slag gaan met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften is niet mogelijk wanneer deze partners elk apart op hun eiland werken (De Schauwer & Van de Putte, 2018). Alle partners dienen als een netwerk te fungeren, dat samenhangend, doelgericht, niet-gecentraliseerd en divers is. Ook binnen dit onderzoek blijkt dat een gedeelde visie, een gedeelde doelgerichtheid, een gedeelde verantwoordelijkheid alsook verbinding tussen de partners en een kwaliteitsvolle communicatie essentiële componenten zijn binnen een samenwerkingsverband. Hierbij dienen zowel de ondersteuners alsook de leerkrachten meer tijd en ruimte te nemen én te krijgen om met elkaar in verbinding te treden en informele contacten aan te gaan.

Met andere woorden vereist inclusie een samen-verhaal en een netwerk van partners, waarbij men op zoek gaat naar een gemeenschappelijke bril en taal om over inclusie en diversiteit te spreken. Doorheen het volledige samenwerkingsverhaal dienen de ondersteuners en de partners met kleine en betekenisvolle stappen richting inclusie te streven. Echter mogen deze kleine stappen niet als vanzelfsprekendheid worden beschouwd om leerkrachtafhankelijk te werken. Toch vormen deze kleine stappen de rode draad doorheen zowel de ondersteuningstrajecten met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften alsook doorheen de samenwerking met alle partners.

8. Bibliografie

- Alagria2015. (2015, 11 oktober). *Sta jij al met mij in verbinding?* [Illustratie]. Geraadpleegd op 3 april 2021, van <https://alagria.wordpress.com/2015/10/11/sta-jij-al-met-mij-in-verbinding/>
- Adriaensens, J., & Avonds, M. (2018). Het GOL(L)D-concept geïntegreerd in de bacheloropleiding orthopedagogie. In I. Van de Putte, & E. De Schauwer (Reds.), *leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk* (pp.295-314). Gent: Academia Press.
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes*. New York: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Burlowski, J. (2020, 14 december). *The Importance of Small Steps* [Illustratie]. Geraadpleegd op 3 april 2021, van <https://jeannieburlowski.com/2020/12/14/the-importance-of-small-steps/>
- Commissie Struyf. (2019). Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel. Geraadpleegd op 25 maart 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Evaluatie-ondersteuningsmodel-rapport-30-09-2019.pdf>
- Daeleman, S., & De Schauwer, E. (z.d.). *Verbindend samenwerking binnen het team van Alex. Een voortdurend bewegen naar inclusie*. Artikel in voorbereiding.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Schauwer, E. (2021). *Collaboration between regular education teachers and special educators: how do they reinforce each other in achieving an inclusive learning environment for all students?*. Artikel in voorbereiding.
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C., & Van de Putte, I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectieven van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- De Schauwer, E., & Van de Putte, I. (2018). De violen gelijkstemmen: wat vraagt samenwerking binnen onderwijs? In I. Van de Putte, & E. De Schauwer (Reds.), *leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk* (pp.149-171). Gent: Academia Press.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2019). *Ondersteuners over het nieuwe ondersteuningsmodel*. Geraadpleegd op 2 februari 2021, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/bevraging-ondersteuners-over-ondersteuningsmodel-ER-2019.pdf>
- Departement Onderwijs & Vorming. (2017). Meta-evaluatie M-decreet. Geraadpleegd op 4 maart 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Synthese%20tussentijdse%20evaluatie%20M-decreet.pdf>
- De Vroey, A., & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas*. Leuven: Acco.

- DuFour, R. (2004). What is a 'professional learning community'?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11. Geraadpleegd op 8 februari 2021, van <http://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- Ferbuyt, N., De Schauwer, E., & Struyf, E. (2019). Samenwerking als wondermiddel voor inclusie?. In Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (Reds.), *Vol potentieel* (pp. 125-138). Leuven: Acco.
- 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), 171-184. <https://doi.org/10.1080/10349120410001687382>
- Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-54. Geraadpleegd op 17 januari 2021, van https://www.iu17.org/wp-content/uploads/2012/12/working_with_paraprofessionals_-_Ed._Leadership_october_2003.pdf
- Gibson, B. E. (2005). Co-producing video diaries: The presence of the 'absent' researcher. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), 34-43. <https://doi.org/10.1177/160940690500400403>
- Glesne, C. (2014). Prestudy Tasks: Doing What is Good for You. In G. Van Hove (Red.), *Qualitative Research for Educational Sciences* (pp. 55 - 91). Harlow: Pearson.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: SAGE Publications.
- Holliday, R. (2000). We've been framed: visualising methodology. *The Sociological Review*, 48(4): 503-522. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00230>
- Hoppe, S., Schippers, A., & Kool, J. (2011). *Disability studies in Nederland: verbinding in de context*. Nederland: Disability Studies in Nederland.
- Howitt, D. (2014a). Focus Groups. In G. Van Hove (Red.), *Qualitative research for educational sciences*. (pp. 163-184). Harlow: Pearson.
- Howitt, D. (2014b). Thematic analysis. In G. Van Hove (Red.), *Qualitative Research for educational Sciences Second Edition* (pp. 233 - 256). Harlow: Pearson.
- Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349. <https://doi.org/10.1080/10349120701488855>
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and the 'community of practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/13603110802500950>
- Lawrence-Brown, D., & Muschaweck, K. (2004). Getting started with collaborative teamwork for inclusion. *Journal of Catholic Education*, 8(2), 146-161. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.0802022013>
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mortelmans, D. (2018). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.

- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010a). Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36(3), 345-355. <https://doi.org/10.1080/03055690903424816>
- Mortier, K., Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2010b). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543–561. <https://doi.org/10.1080/13603110802504929>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pink, S. (2001). More visualising, more methodologies: on video, reflexivity and qualitative research. *The Sociological Review*, 49(4), 586-599. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00349>
- Prodia. (2015a). Zorgcontinuüm in leerlingenbegeleiding. Geraadpleegd op 18 april 2020, van https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Zorgcontinuüm%20in%20de%20leerlingenbegeleiding.pdf
- Prodia. (2015b, 22 januari). Zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding [Illustratie]. Geraadpleegd op 18 april 2020, van https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Zorgcontinuüm%20in%20de%20leerlingenbegeleiding.pdf
- Rekenhof. (2019). *M-decreet en de zorg in het gewoon onderwijs*. Geraadpleegd op 15 oktober 2020, van <https://www.ccrek.be/NL/Publicaties/Fiche.html?id=3ba888c0-44c7-4ea3-a034-23e491d9fde8>
- Roose, I. (2019). Inclusie: zit het tussen je oren?. In Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (Reds.), *Vol potentieel* (pp. 81-94). Leuven: Acco.
- Roose, I., & Wilssens, M. (2019). Op weg naar inclusieve schoolculturen: zit het in de muren?. In Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (Reds.), *Vol potentieel* (pp. 255-268). Leuven: Acco.
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and teacher education*, 97, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2004). American Association on Mental Retardation's Definition, Classification, and System of Supports and Its Relation to International Trends and Issues in the Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(3–4), 136–146. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04028.x>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Leuven: Acco.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

- Struyf, E., Bodvin, K., & Jacobs, K. (2016). *Toeleiding naar het zorgaanbod. Een onderzoek naar bestaande praktijken en verklarende factoren op kind-, gezins-en schoolniveau in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 4 maart 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/187>
- Struyf, E., Verschueren, K., Bogaert, L. & Bodvin, K. (2019). *De tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de ondersteuning geboden door het ondersteuningsnetwerk: Een casestudieonderzoek*. Geraadpleegd op 24 oktober 2020, van <http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2020/03/1.4vrijruimte.pdf>
- Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P., Adriaensens, S., Vermeersch, B., Van de Putte, I., & Stoffels, L. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Geraadpleegd op 4 maart 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6228>
- Tracy, S.J. (2013). *Qualitative research Methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Unia. (2016). *Inclusief onderwijs in vlaanderen een tussentijdse analyse*. Geraadpleegd op 6 maart 2020, van https://www.unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inclusief_onderwijs-CRPD.pdf
- Van de Putte I., & Vandevelde S. (2012) Van hulpvraag naar leervraag: GOL(L)D: gericht ondersteunen van leraren in het leren omgaan met diversiteit. *Welwijs*, 23(2), 17-20. <https://lib.ugent.be/nl/catalog/pug01:4091571>
- Van de Putte, I. (2018). *Rethinking the position of the Special Educational Needs Coordinator in supporting teachers in Flemish primary education through a diffractive methodology* (proefschrift). Gent: Universiteit Gent.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2015) Handelingsgericht werken: mag het een beetje meer zijn? Onderzoek naar het handelingsgericht werken in het Vlaams basisonderwijs. *Vlaams tijdschrift voor orthopedagogiek*, 34(3), 23-33. Geraadpleegd op 6 maart 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/7027045>
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2016). Van participatief naar participierend onderzoek. In G. Van Hove, A. Schippers, M. Cardol & E. De Schauwer (Reds.), *Disability Studies in de Lage Landen* (pp. 277-295). Antwerpen: Garant.
- Van de Putte, I., Roos, D., Vandevelde S., De Windt, E., De Wilde, J., Van Den Abbeele G. (2010). *Klassewerk: het GOL(L)D-concept: het gericht ondersteunen van leraren in het leren omgaan met diversiteit in de klas*. Gent: Academia Press.
- Van de Putte, I., De Schauwer, E., & Van Landegem, G. (2018a). De positie van een ondersteuner. In I. Van de Putte, & E. De Schauwer (Reds.), *leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk* (pp.203-228). Gent: Academia Press.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk*. Gent: Academia Press.

- Van de Putte, I., David, R., Vandeveld, S., De Windt, E., De Wilde, J., & Van den Abbeele, G. (2018b). Het GOL(L)D-concept. In I. Van de Putte, & E. De Schauwer (Reds.), *leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk* (pp.23-34). Gent: Academia Press.
- Van de Putte, I., & Griful-Freixenet, J. (2019). BKD, UDL, ZDT... Wat haal ik uit die lettersoep?. In Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (Reds.), *Vol potentieel* (pp. 109-124). Leuven: Acco.
- Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (2021). *De thermodynamische school: versterking van (toekomstige) leraren en lerarenopleiders rond het creëren van een inclusieve leeromgeving aan de hand van de netwerkthermometer*. Pilotproject.
- Vantieghem, W., Griful-Freixenet, J., & Van de Putte, I. (2019). Inclusie: welke lading dekt deze vlag?. In Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (Reds.), *Vol potentieel* (pp. 33-44). Leuven: Acco.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (Reds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.
- Onderwijsinspectie. (2020). *Onderwijsspiegel*. Geraadpleegd op 15 oktober 2020, van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/jaarverslag-onderwijsspiegel>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: SAGE.
- Zundel, M., MacIntosh, R., & Mackay, D. (2018). The utility of video diaries for organizational research. *Organizational research methods*, 21(2), 386-411. <https://doi.org/10.1177/1094428116665463>

9. Bijlagen

9.1 Informed Consent



VAKGROEP ORTHOPEDAGOGIEK
HENRI DUNANTLAAN 2, 9000 GENT

Ik, ondergetekende, verklaar hierbij dat ik, als participant aan een onderzoek dat deel uitmaakt van de masterproef van van Jana De Smet, student in 2^e master pedagogische wetenschappen met de afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies aan de Universiteit van Gent,

- (1) de uitleg over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- (3) de toestemming geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- (5) weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;
- (6) geef toestemming dat mijn data gebruikt wordt voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige anonimisering;

Gelezen en goedgekeurd op (datum),

Handtekening van de participant

Onderzoeker Jana De Smet

2^e master pedagogische wetenschappen – Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies

Tel: 0498/16 56 53, e-mail: Jana.DeSmet@UGent.be

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen – Vakgroep Orthopedagogiek

9.2 Leidraad focusgroep

Inleiding

Vandaag heb ik jullie laten samenkomen om dieper in te gaan op bepaalde topics die naar voor kwamen in jullie dagboekanekdotes. Er zijn veel interessante topics naar voor gekomen. Concreet gaan we het hebben over de vanzelfsprekendheden binnen de samenwerking, de gefragmenteerde zorg en hoe we dit kunnen overstijgen, de minder betrokken partijen, de gedeelde verantwoordelijkheid en de visie.

Leidraad focusgroep

- Binnen het onderwijs leven er nog **vele vanzelfsprekendheden**, zoals kinderen uit de klasgroep halen, het klassikale lesgeven, de vanzelfsprekende indelingen en inrichtingen van tijd en ruimte...
 - Anekdote ondersteuner: de leerkracht veronderstelde dat de ondersteuner de taalzwakke kinderen uit de klas haalt en niet mee in de klas te draait.
 - Wat zijn volgens jullie nog vanzelfsprekendheden binnen een samenwerking?
 - Neem eens een overleg, wat is daar allemaal vanzelfsprekend?
- Er zijn veel partners aan bod gekomen gedurende de videodagboeken. Opvallend was dat steeds dezelfde **minder betrokken partijen** terugkwamen, zoals het CLB en de PDB. De betrokkenheid en inbreng bij deze partijen was beduidend minder of onbestaand.
 - Anekdote ondersteuner: het gaat om een casus waarbij een jongen van twaalf de overstap kan maken naar het middelbaar. Het komt er eigenlijk op neer dat er onduidelijkheid heerst rond die fase 1 van de school. Er zijn vragen rond 'hoe pakken we dat aan? Die differentiëring? Hoe pakken we dat traject aan?' Binnen deze casus is de PBD niet betrokken.
 - Hoe komt het eigenlijk dat wij zo weinig weten hier van de rol van de PBD?
 - Waar loopt het moeilijk als ze niet betrokken zijn?
 - Heeft iemand nog een voorbeeld? Zoom even in op een situatie waar je bij betrokken bent en laten we die samenwerking eens bekijken.
 - Hoe vul je dat dan in?
 - Waar loopt het moeilijker? Hoe komt het dan juist?
 - Hoe zouden de partijen meer betrokken kunnen worden binnen de samenwerking aan de hand van het kader van Vantieghem en Van de Putte (2021)?

- Wat draagt bij tot een **gefragmenteerde zorgverstrekking** te komen? Geef een beknopt voorbeeld waarbij je echt die fragmentering hebt ervaren.
 - Welke zaken kunnen helpen om deze gefragmenteerde zorgverstrekking te overstijgen en meer richting een verbindende samenwerking te verschuiven? Gebruik het kader van Vantieghem en Van de Putte (2021).

- Ik merk dat jullie, als ondersteuners, die **gedeelde verantwoordelijkheid** naar voor schuiven. In de videodagboeken wordt duidelijk dat dit niet altijd evident is in samenwerking met andere partners.
 - Hoe gaan jullie hiermee om? Op welke manier belemmert dit jouw ondersteuning?
 - Geef zeer concrete werkwoorden van wat is dat nu eigenlijk verbindend samenwerken om naar die gedeelde verantwoordelijkheid te komen?
 - Velen onder jullie halen de rol als ‘verbinder’ aan om als ondersteuner aan de slag te gaan. Geef een concreet voorbeeld.
 - Hoe komt dit volgens jullie ten goede voor de samenwerking?
 - Wanneer word je belemmerd in deze rol of wat zorgt ervoor dat jullie hierin geremd worden?

- Binnen de onderwijscontext hebben we steeds meer te maken met diversiteit. De manier waarop er omgegaan wordt met deze diversiteit bepaalt mee **de visie op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften**. In de videodagboeken komt het diversiteitsdenken, het inclusiedenken en het sterktegerichte denken steeds terug.
 - Op welke manier heeft de visie van andere partners invloed op de samenwerking? Geef een specifiek voorbeeld.
 - Hoe ga je daarmee om?
 - Hoe heeft de visie van de partners een invloed op de vier bewegingen van Daeleman en De Schauwer (z.d.)? Wat als het tegenstrijdig is?