

Een verkenning van de vormen van co-teaching tussen een ergotherapeut en een leerkracht in het regulier onderwijs

Een aanzet naar meer differentiatie binnen de brede
basiszorg

Buyse Ree
Desloovere Lotte

Bachelorproef voorgedragen tot het behalen van de graad van
Bachelor in de ergotherapie.

Externe promotor: Lockefer Lies

Interne promotor HOGENT: Zaman Britt

Academiejaar 2022-2023
1^o Examenkans – examenperiode juni

Deze bachelorproef is gemaakt door studenten aan de Hogeschool Gent, ter voltooiing van de bacheloropleiding, bachelor in de ergotherapie. De standpunten die in deze bachelorproef zijn verwoord, zijn louter het persoonlijke standpunt van de vermelde studenten en reflecteren niet noodzakelijkerwijs de mening van de interne en/of externe promotor of het officiële standpunt of het beleid van de Hogeschool Gent.

Abstract

Introduction:

Superdiversity is a hot topic in our society, that is no different in education. There is a need for more differentiation in the universal level of the three-tier support model. The aim is more inclusive education. An occupational therapist can play a part in this since their core business is coaching and customized education. An occupational therapist can collaborate with a teacher as a healthcare professional in the class, through co-teaching.

Methods:

The first part of the paper is a literature study which includes professional literature and scientific literature, under which a systematic study and a cohort study. The tools that are used for the practice study in the second part of this paper, are lo-fi prototyping, a tool from the participatory action research carried out by Research Centre for Learning in Diversity, entitled: "Complementary co-teaching between a teacher and a healthcare professional in training: a testing ground in a school in Ghent in mainstream education." and a small case study.

Results:

Co-teaching between an occupational therapist and a teacher could support differentiation in the universal level of the three-tier support model. The next co-teaching models are hereby successful: coaching model, assistant model, sequential teaching and station teaching.

Recommendations:

The effectivity of co-teaching models depends on the needs of the class. These should be mapped out before co-teaching models are used in the classroom. The needs are different in pre-primary education than in primary education.

Discussion:

The research on this subject in regular education is still upcoming. The availability of relevant scientific literature is limited. The data collected during this research is also sparse, due to the restricted time and population.

Conclusion:

All co-teaching models that are used between two teachers, can also be used between an occupational therapist and a teacher. In some models the occupational therapist has a coaching role with the insights of an occupational therapist. In the other models, they can function as a full-fledged occupational therapist in the classroom.

Inleiding:

Er is vandaag sprake van superdiversiteit in onze maatschappij, dat is niet anders in het onderwijs. Hierdoor is er meer differentiatie nodig binnen de brede basiszorg. Er wordt gestreefd naar inclusiever onderwijs. Een ergotherapeut kan hierbij een zeer belangrijke rol spelen, aangezien de kerntaak van ergotherapie begeleiding en zorg op maat is. Door co-teaching kan de ergotherapeut als zorgprofessional samenwerken met de leerkracht in de klas.

Methode:

Het eerste deel van deze bachelorproef is een literatuurstudie die uit vakliteratuur en wetenschappelijke literatuur bestaat, waaronder een systematische review en een cohortstudie. Het tweede deel is een praktijkonderzoek aan de hand van volgende tools: lo-fi prototyping, een tool vanuit het participatief actieonderzoek (PAO) uitgevoerd door het Research Centre for Learning in Diversity, met als titel: "Complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding: een proeftuin in een Gentse school voor gewoon onderwijs." en een small casestudy.

Resultaten:

Co-teaching tussen een ergotherapeut en een leerkracht kan mogelijks helpen bij het differentiëren van de brede basiszorg. Volgende co-teaching vormen zijn hierbij succesvol: het coaching model, het assistent model, sequential teaching en station teaching.

Aanbevelingen:

De effectiviteit van de co-teaching modellen hangt af van de noden van de klas. Deze moeten in kaart worden gebracht, vooraleer bepaalde co-teaching vormen worden ingezet. De noden zijn anders in het kleuteronderwijs dan in het lager onderwijs.

Discussie:

Het onderzoek naar dit onderwerp in het regulier onderwijs staat vandaag nog in kinderschoenen. Het aanbod aan relevante wetenschappelijke literatuur is zeer beperkt. Door de gelimiteerde duur en populatie, zijn de gegevens verzameld tijdens dit onderzoek eveneens beperkt.

Conclusie:

Alle co-teaching vormen die door twee leerkrachten kunnen gebruikt worden, zijn ook toepasbaar tussen een ergotherapeut en een leerkracht. Bij sommige vormen heeft de ergotherapeut een ondersteunende rol met een ergotherapeutische kijk. Bij andere vormen kan die effectief als een volwaardige ergotherapeut functioneren in de klas.

Inhoudsopgave

Abstract.....	3
Inhoudsopgave.....	5
1. Inleiding: Probleemstelling tot projectplan.....	8
1.1.Probleemstelling.....	8
1.1.1 Maatschappelijke relevantie	8
1.1.2 Praktische relevantie	10
1.1.3 Ergotherapeutisch relevantie	10
1.1.4 Double Diamond model	11
1.2.Doel en onderzoeksvragen.....	12
1.2.1. Onderzoeksdoel	12
1.2.2. Hoofdonderzoeksvraag.....	12
1.2.3. Deelvragen	12
1.3.Keuzes toolbox gegevensverzameling.....	13
1.3.1 Lo-fi prototyping.....	13
1.3.2 Tool van het onderzoek	13
1.3.3 Small casestudy	14
1.4.Literatuurlijst bij inleiding.....	14
2. Literatuurverkenning.....	16
2.1 Literatuurzoektocht.....	16
2.2 Verwerking van de vakliteratuur.....	20
2.2.1 Wat is complementaire co-teaching?	20
2.2.2 Welke vormen van co-teaching bestaan er?	21
2.2.3 Op welke manieren kan co-teaching worden ingezet om te differentiëren en onderwijs kwaliteitsvoller te maken voor elke leerling?	26
2.3 Verwerking van de evidence based literatuur	33
2.4 Literatuurlijst bij literatuurverkenning.....	35
3. Eigen gegevensverzameling.....	36
3.1. Uitwerking: wat houdt de tool in en hoe wordt de tool voorbereid	36
3.1.1. Lo-fi prototyping.....	36
3.1.2. Tool van het onderzoek	41
3.1.3. Small casestudy	42
3.2. Rekrutering: bij wie, wanneer en waar werd de tool afgenomen	43
3.2.1. Lo-fi prototyping.....	43
3.2.3. Tool van het onderzoek	43
3.2.2. Small casestudy	44

3.3. Afname: welke gegevens levert de tool op.....	45
3.3.1. Lo-fi prototyping: "Wat zijn de ervaringen met de verschillende vormen van co-teachen?"	45
3.3.2. Tool van het onderzoek: "Welke taken en rollen nemen leerkracht en ergotherapeut op bij de verschillende vormen van co-teaching?"	69
3.3.3. Small casestudy: "Welke effecten worden waargenomen op de leerkansen van leerlingen door gebruik te maken van verschillende vormen van co-teaching?"	85
3.4. Literatuurlijst bij eigen gegevensverzameling.....	95
4. Analyse tot conclusies van onderzoeks- of ontwerpproces	96
4.1. Analyse van de eigen gegevensverzameling	96
4.1.1. Lo-fi prototyping.....	96
4.1.2 Tool van het onderzoek	102
4.1.3 Small casestudy	107
4.2. Resultaten	113
4.2.1 Welk effect hebben de verschillende vormen van co-teachen op het differentiëren van het brede basis zorgaanbod?	113
4.2.2 Welke vormen van co-teaching worden in de praktijk als meest succesvol ervaren om antwoorden te bieden op de noden van zowel de leerlingen als de leerkrachten?	115
4.3. Prioriteiten	117
4.3.1 Veel proberen is veel leren	117
4.3.2 Oog voor de bredere context	117
4.3.3 Samenwerken en netwerken	117
4.3.4 Andere perspectieven onderzoeken	118
4.3.5 Culturele veerkracht	118
4.4. Discussiepunten	119
4.5. Aanbevelingen.....	120
4.5.1 Huidige aanbevelingen	120
4.5.2 Toekomstige aanbevelingen.....	124
4.6. Eindconclusie	125
4.7. Literatuurlijst bij WP Analyse tot conclusies van onderzoeks- of ontwerpproces.....	127
5. Afsluitend dankwoord	128
5.1 Algemeen dankwoord.....	128
5.2 Dankwoord aan elkaar.....	129
Bijlagen	130
Bijlage 1 Projectplan.....	130
Bijlage 2 - Kijkwijzer Lo-fi prototyping	135
Bijlage 3 - Kijkwijzer tool van het onderzoek.....	135

Bijlage 4 - Reflectievragen voor de tool van het onderzoek	137
Bijlage 5 - Vragenlijst small casestudy klas K2-K3.....	138
Bijlage 6 - Vragenlijst small casestudy klas L1-L2	139
Bijlage 7 – Informed consent onderzoek.....	140
Bijlage 8 – Informatiebrief ouders over de vragenlijst van small casestudy	151
Bijlage 9 – Informed consent personeelsleden	152

1. Inleiding: Probleemstelling tot projectplan

1.1. Probleemstelling

1.1.1 Maatschappelijke relevantie

Er kan op dit moment een zeer lange lijst van maatschappelijke problemen in de onderwijswereld worden opgesomd. Om te beginnen is er de laatste jaren sprake van een grote diversifiëring van de leerlingen in het regulier onderwijs in Vlaanderen. Er wordt gesproken over superdiversiteit; groeiende etnische diversiteit en groeiende diversiteit binnen diversiteit (Geldof, 2015). De migratiegolven van de voorbije tijd zijn hiervan een grote oorzaak. De uitdaging is om de klassen samen te stellen met kinderen die verschillen in wat ze kunnen, waar ze vandaan komen en waar ze naartoe gaan (Verhelst, 2022). Daarnaast zorgde ook de invoering van het M-decreet in 2014 voor een stijging van leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte in het regulier onderwijs, wat op zijn beurt zorgde voor een grotere binnenklasdifferentiatie (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). Ook binnen België zijn er individuele, culturele en maatschappelijke verschillen. Zo zijn er verschillen in taal, interesses, gewoontes, waarden, normen... Dit alles zorgt ook voor diversiteit in de klas (Coubergs, Struyven, Engels, Cools, De Martelaer, 2013). Ondanks die diversiteit moeten we een manier vinden om het onderwijs vorm te geven opdat elke leerling volwaardig kan deelnemen aan het klasgebeuren.

Volgens Grommen (2022) is er een tekort van ongeveer 10000 voltijdse leerkrachten in het Vlaamse onderwijs. Dit brengt grote gevolgen met zich mee voor zowel de leerlingen als de leerkrachten zelf. Veel uitval van lessen, grotere klassen, klassen die gesloten blijven en een zorgwekkende grote studieachterstand. In sommige gevallen kunnen bepaalde vakken überhaupt niet meer aangeboden worden (Woestenberg, 2022). De leerkrachten die er wel zijn, moeten dit lerarentekort trachten op te vangen, wat zorgt voor een grote werkdruk, wat op zijn beurt dan weer zorgt voor uitval van leerkrachten door onder andere burn outs. Een laatste gevolg is dat de leerkrachten tijd te kort komen, waardoor professionaliseren niet meer als prioriteit wordt gezien (De Witte & Itebeke, 2022).

Toen België in maart 2014 het M-decreet invoerde, wou men hiermee meer inclusief onderwijs realiseren. Dit zou betekenen dat er minder leerlingen in het buitengewoon onderwijs terecht komen en meer leerlingen met specifieke onderwijsnoden kunnen opgevangen worden in het gewoon onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2017).

"Het decreet gaat om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hoe Vlaamse scholen hiermee moeten omgaan. Wanneer een leerling specifieke onderwijsbehoeften heeft, moeten de leraren, de ouders en het CLB samen naar een oplossing zoeken en moet de school een zorgcontinuüm uitbouwen. Deze bestaat uit 4 fasen, namelijk de brede basiszorg (fase 0), de verhoogde zorg (fase 1), uitbreiding van zorg (fase 2) en tot slot een individueel aangepast curriculum of de overstap naar buitengewoon onderwijs (fase 3)." (Buisse, Mertens, Notebaert, Ringoot, Roels & Van de Vijver, 2022, p58-60)

Vooraleer het M-decreet een positieve invloed kon hebben, moest er eerst een mindshift plaatsvinden in het onderwijs waarbij men oplossingsgericht ging denken in plaats van probleemgericht. Men moest zich de vraag stellen 'Wat heeft dit kind nodig om te leren?' en niet 'Wat is er mis met dit kind?'. Er moest ook aan handelingsgerichte diagnostiek gedaan worden, wat wil zeggen dat men dus niet mocht wachten op een classificerende diagnose om redelijke aanpassingen aan te bieden (Departement Onderwijs en Vorming, 2017).

Heel wat leraren zouden een gevoel van onzekerheid hebben ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Schoolleiders gaven aan niet voldoende voorbereid te zijn geweest bij de implementatie van het M-decreet. Ze gaven aan dat meer ondersteuning nodig was op heel wat verschillende vlakken. Men ervaarde niet alleen problemen bij de omgang en het onderwijs bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook voelden schoolteams zich bijvoorbeeld onzeker over het bepalen van de grens tussen het gemeenschappelijk en een aangepast curriculum (Departement Onderwijs en Vorming, 2017).

In de meta-analyse van het Departement Onderwijs en Vorming (2017) komt naar boven dat leerkrachten zich nog niet handelingsbekwaam genoeg voelden op dat moment, om die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volwaardig onderwijs te bieden. Vaak waren leraren er nog niet van op de hoogte dat sommige leerlingen recht hadden op redelijke aanpassingen. Daarnaast was er ook onvoldoende samenwerking met andere actoren, zoals o.a. het CLB.

Er kan gezegd worden dat de meerderheid van de directieleden, leraren en ondersteuners voorstander zijn van een evolutie naar meer inclusief onderwijs in Vlaanderen, maar er worden nog veel praktische en organisatorische bezwaren geuit. Er zijn nog heel wat extra middelen nodig onder de vorm van lestijden, infrastructurele aanpassingen en nog veel meer. Al deze onzekerheden zouden ervoor kunnen zorgen dat de basis van ons zorgcontinuüm niet stevig genoeg is. De onzekerheden kunnen het moeilijk maken om zowel fase 0 als fase 1, die beide moeten verzorgd worden door de scholen zelf, goed te doen (Struyf, Van Mieghem, Verschuere & Petry, 2018).

"Sommige kinderen hebben weliswaar te grote zorgnoden om zich in het regulier onderwijs te kunnen ontwikkelen, buitengewoon onderwijs biedt een plaats aan elke leerling die dit nodig heeft. Er wordt alleen te gemakkelijk gebruikgemaakt van de zorgmogelijkheden die zij bieden in plaats van te werken aan het regulier onderwijssysteem" (Buysse et al., 2022, p58-60).

Uiteindelijk werd ervoor gekozen om het M-decreet te vervangen door het Leersteundecreet. Dit zou van start gaan op 1 september 2023. Een duidelijk verschil is dat men bij het leersteundecreet spreekt over 'Elk kind op de juiste plaats: gewoon onderwijs waar het kan, buitengewoon onderwijs als het moet'. Bij het M-decreet was de baseline: 'Eerst gewoon onderwijs, dan buitengewoon onderwijs' (Zaman, 2022).

Met het leersteundecreet wil men meer ondersteuning bieden aan de schoolteams van het reguliere onderwijs zodat zij de juiste (basis)zorg kunnen bieden aan iedere leerling. Er worden leersteuncentra opgericht die hun expertise bundelen en een centraal aanspreekpunt zullen zijn voor alle betrokkenen. In het nieuwe systeem zullen de schoolteams meer vertrouwen krijgen. De finale beslissing over de toegang tot het gewone onderwijs zal bij de autonome klassenraad liggen. Daarnaast zullen leerondersteuners voor het eerste echt stabiele arbeidsvoorwaarden kunnen krijgen, doordat er een ambt van leerondersteuner gecreëerd zal worden. Tot slot is het ook de bedoeling dat het buitengewoon onderwijs extra ondersteuning krijgt, dit blijft namelijk een volwaardige optie (Weyts, 2021).

1.1.2 Praktische relevantie

Om kwaliteitsvol onderwijs te kunnen realiseren en aan te bieden moeten er veel verschillende partijen samen komen en op elkaar inspelen. De belangrijkste betrokken partijen die een rechtstreekse invloed hebben op de werkvloer, zijn de leerkrachten, de directieteams en de leerondersteuners. Zij staan het kortst bij de leerlingen en zijn verantwoordelijk voor het vorm geven van de lessen en voor een adequate leeromgeving, waarbij elk leerling begeleid wordt om leerwinst te boeken en optimale ontwikkelingskansen krijgt. Het is daarom belangrijk dat de scholen de nodige ondersteuning krijgen en geprofessionaliseerd genoeg zijn om alle leerlingen de juiste zorg aan te bieden (Weyts, 2021).

De professionalisering van leerkrachten kan op verschillende manieren gerealiseerd worden. Dit kan vanaf de start, tijdens de lerarenopleiding en stages, maar ook tijdens de gehele loopbaan. In de conceptnota decreet leersteun kan men lezen dat minister van onderwijs Ben Weyts (2021) daar acties voor wil ondernemen door de pedagogische begeleidingsdiensten en de centra voor leerlingbegeleiding hierbij te betrekken. Leersteuncentra worden verantwoordelijk om expertise te bundelen en om als aanspreekpunt te functioneren voor alle betrokken partijen. Er kan ook navraag gedaan worden bij het buitengewoon onderwijs omtrent handicap specifieke expertise. Om leerlingen te begeleiden wordt er op dit moment vooral doorverwezen naar externe diensten uit de welzijn en de gezondheidssector. Het is interessant voor de professionalisering van de leerkrachten dat er hiermee samengewerkt wordt in de klas of op schoolniveau (Vlaamse Onderwijsraad, 2022). Externe diensten vanuit de welzijn en gezondheidssector kunnen verleend worden door bijvoorbeeld logopedisten, orthopedagogen, ergotherapeuten, kinesisten en psychologen. Een aantal aspecten van de samenwerking tussen onderwijsprofessionals en welzijn- en gezondheidsprofessionals in de klas worden in deze bachelorproef onderzocht. Het doel is om te onderzoeken op welke manier de samenwerking van mensen met specifieke rollen en verschillende expertises, voor sterk onderwijs kan zorgen voor alle leerlingen (Verhelst, 2022).

Ouders van leerlingen mogen niet vergeten worden. Deze staan rechtstreeks in contact met de kinderen en hebben een belangrijke invloed op het leerproces. Daarom kan het een positief effect hebben om deze te betrekken bij het begeleidingsproces (Weyts, 2021).

1.1.3 Ergotherapeutisch relevantie

Ergotherapeuten streven naar participatie en maatschappelijke inclusie van elk individu. Problemen die deze in de weg staan, kunnen al tijdens het dagelijkse schoolleven ontstaan: bij het leren, tijdens spelmomenten, bij sociale contacten, in de turnles, tijdens de maaltijden en tijdens verplaatsingen van en naar school. Dit zijn activiteiten waarbij ergotherapeuten de leerling en zijn netwerk kunnen ondersteunen in de schoolcontext. Ergotherapeuten werken handelingsgericht, met als doel om zo vroeg mogelijk in te kunnen grijpen om de begeleiding van alle leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Sorgeloos, Denolf, Lenaerts, Vergauwe, Lemmens, Vermeiren, Maenhout & Seeuws, 2021).

Scholen in Vlaanderen moeten een zorgcontinuüm uitbouwen voor elke leerling. Ergotherapeutische interventie modellen zijn binnen het volledige zorgcontinuüm bruikbaar. De kerntaak van ergotherapie is begeleiding en zorg op maat (Sorgeloos et al., 2021). Ergotherapeuten zijn competent en vaardig in het analyseren, aanpassen en ontwikkelen van materialen, opdrachten, hulpmiddelen en omgevingen: oefeningen/aanbod differentiëren, klaslokalen UDL inrichten, hulpmiddelen aanbieden, ontwikkelen

of adviseren (Claeys, Vandamme, Peeters, Seeuws, Caulier, Coulier, Coupé, Denolf, Deschacht, Lenaerts, Suetens, Uvijn, Vande Velde Bertje Vanhoey & Velghe, 2018).

Door gebruik te maken van co-teaching kan de ergotherapeut als zorgprofessional samenwerken met de leerkracht in de klas. De ergotherapeut kan de leerkracht en de leerlingen in de klas coachen op vlak van fijne motoriek, grafo- en schrijfmotoriek, visuospatiële vaardigheden, rekenen, ADL...

1.1.4 Double Diamond model

Deze bachelorproef wordt geschreven, terwijl wij stagelopen in de Basisschool François Laurent Instituut te Gent. Hier staan we effectief in de klas als een ergotherapeut die co-teacht met de klasleerkracht. Wij staan meer bepaald bij de klassen K2-K3 en L1-L2. Er zijn verschillende fundamenteën en randvoorwaarden om goed te kunnen co-teachen. Deze bachelorproef richt zich op de randvoorwaarde "Professionalisering en ondersteuning: zich voldoende kunnen verdiepen in wat co-teaching is en hoe dit vorm kan krijgen" (Meirsschaut & Ruys, 2017).

In het eerste semester werd in dezelfde klassen ook aan co-teaching gedaan door twee studenten orthopedagogie. In deze klassen kwam naar voor dat er interesse is voor verdere verdieping en professionalisering van het co-teachen. Er kan in deze klassen geëxperimenteerd worden met verschillende vormen van co-teachen. Daarom richten we ons in deze bachelorproef op diamant 2, develop & deliver. Bij de developfase worden vooral verschillende ideeën gegenereerd en meerdere prototypes gemaakt. Deze fase is divergerend, wat wil zeggen dat dus heel breed mag gekeken worden, er worden zo veel mogelijk oplossingen bedacht. De deliverfase is convergerend, dat wil zeggen dat er gekozen wordt welk prototype/oplossing verder wordt uitgewerkt en verbeterd (van 't Veer, Wouters, Veeger & van der Lugt, 2020). In deze bachelorproef wordt gekeken naar de vormgeving van verschillende manieren van co-teachen tussen een leerkracht en ergotherapeut, ook bevindingen uit de praktijk kunnen worden weergegeven.

1.2. Doel en onderzoeksvragen

1.2.1. Onderzoeksdoel

Deze bachelorproef kadert in een participatief actieonderzoek (PAO) uitgevoerd door het Research Centre for Learning in Diversity, met als titel: “Complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding: een proeftuin in een Gentse school voor gewoon basisonderwijs.’. Dit onderzoek heeft als hoofddoel de ervaringen met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in kaart te brengen. Daarnaast is het doel om exploratief het effect van deze vernieuwde klaspraktijk op leerlingen in kaart te brengen zowel op cognitief vlak, waar de focus op taal en rekenen ligt, als op non cognitief vlak, waar de focus op het welbevinden ligt.

Zoals eerder werd vermeld, richt deze bachelorproef zich op verdere verdieping en professionalisering van het co-teachen. Om die redenen is het de bedoeling dat er geëxperimenteerd wordt met verschillende vormen van co-teaching, waaronder complementaire co-teaching, parallelle of sequentiële co-teaching en station co-teaching. Op deze manier kan onderzocht worden hoe vorm kan gegeven worden aan deze manieren van co-teachen tussen een leerkracht en een ergotherapeut in opleiding.

1.2.2. Hoofdonderzoeksvraag

Hoe kunnen verschillende manieren van co-teaching tussen een leerkracht en ergotherapeut worden vormgegeven binnen het regulier onderwijs?

1.2.3. Deelvragen

Werkpakket 1: literatuurverkenning

- Wat is complementaire co-teaching?
- Welke vormen van co-teaching bestaan er?
- Op welke manieren kan co-teaching worden ingezet om te differentiëren en onderwijs kwaliteitsvoller te maken voor elke leerling?

Werkpakket 2: ontwerpproces en belanghebbenden (gegevensverzameling door toolbox)

- Wat zijn de ervaringen met de verschillende vormen van co-teachen?
- Welke taken en rollen nemen leerkracht en ergotherapeut op bij de verschillende vormen van co-teaching?
- Welke effecten worden waargenomen op de leeransen van leerlingen door gebruik te maken van verschillende vormen van co-teaching?

Werkpakket 3: ontwerpkeuzes en uiteindelijke conclusie (analyse)

- Welke vormen van co-teaching tussen een leerkracht en ergotherapeut worden in de praktijk als meest succesvol ervaren om antwoorden te bieden op de noden van zowel de leerlingen als de leerkrachten?
- Welke bijdrage leveren de verschillende vormen van co-teachen bij het differentiëren van het brede basis zorgaanbod?

1.3. Keuzes toolbox gegevensverzameling

1.3.1 Lo-fi prototyping

1.3.1.1 Wat

Lo-fi prototyping is "Het maken van een simpel prototype om ideeën en aannames concreet vorm te geven en te kunnen testen" (van 't Veer et al., 2020). Er wordt een prototype ontworpen van low fidelity. Zo wil men het gebruik van een hulpmiddel of tool testen. Het prototype wordt bewust nog simpel gehouden. De inhoud, de structuur en bepaalde vormgeving kunnen perfect getest worden.

1.3.1.2 Stakeholder

Het prototype van de verschillende vormen van co-teachen wordt uitgetest in zowel de klas K2-K3 als de klas L1-L2. De ergotherapeut in opleiding test dus samen met de leerkracht verschillende vormen van co-teachen uit.

1.3.1.3 Motivatie

Doordat we stagelopen als co-teachers, kunnen we effectief verschillende prototypes van vormen van co-teachen uitproberen. Door de prototypes in het begin simpel te houden, krijgen we een duidelijk beeld van wat werkt en wat minder goed gaat bij de samenwerking tussen een leerkracht en een ergotherapeut in opleiding. Zo kan de reactie van de kinderen op de verschillende vormen worden weergegeven. Wanneer de simpele prototypes reeds werden uitgetest kan verder worden gefinetuned en gekeken worden hoe het co-teachen nog beter vorm kan krijgen tussen een leerkracht en een ergotherapeut.

1.3.2 Tool van het onderzoek

1.3.2.1 Wat?

In het kader van het participatief actieonderzoek (PAO) uitgevoerd door het Research Centre for Learning in Diversity, wordt er gebruikgemaakt van een tool om de ervaring van de co-teachers na te gaan. Een vorm van co-teachen wordt ingezet in een klas en gefilmd, waarna een fragment geselecteerd wordt. De co-teachers beoordelen het uitgekozen videofragment aan de hand van een kijkwijzer. Achteraf vindt een reflectie gesprek plaats aan de hand van vooropgestelde reflectievragen.

1.3.2.2 Stakeholder

De verschillende vormen van co-teachen wordt uitgetest in de klas K2-K3 en in de klas L1-L2. De co-teachers zijn de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding en geven samen les aan de leerlingen van de klassen.

1.3.2.3 Motivatie

De tool wordt reeds afgenomen in het kader van het participatief onderzoek om de ervaring van de co-teachers na te gaan. Het blijkt eveneens gunstig te zijn voor deze bachelorproef, doordat er op die manier tevens feedback wordt verkregen over het uittesten van de verschillende co-teaching vormen in de praktijk. Aan de hand van Lo-fi prototyping worden alle vormen van co-teaching uitgetest en verbeteringsuggesties verkregen. Aan de hand van de tool van het onderzoek worden de vormen verder onderzocht in functie van specifieke activiteiten.

1.3.3 Small casestudy

1.3.3.1 Wat?

Een small casestudy is "Testen door een prototype op individueel niveau uit te proberen en de uitkomsten te meten met hulp van het sociaal netwerk" (van 't Veer et al., 2020). De bedoeling is dat op twee momenten het gedrag van het individu, of in dit geval de populatie, getest wordt. Eenmaal voordat de interventie plaatsvond en eenmaal nadien. Op deze manier kan je zien of de interventie effect heeft op de populatie.

1.3.3.2 Stakeholder

De small casestudies worden uitgevoerd in de klas K2-K3 en in de klas L1-L2. De leerlingen zijn in dit geval de populatie. De interventies zullen bepaalde vormen van co-teaching zijn die worden uitgevoerd door de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding.

1.3.3.3 Motivatie

Het is de bedoeling dat de verschillende vormen van co-teaching uit de tool lo-fi prototyping geoptimaliseerd worden. Om deze verbeteringen uit te testen en na te gaan of het effectief verbeteringen zijn, is een small casestudy de geschikte tool. Niet alleen kunnen de verbeteringen worden uitgetest, ook kan gekeken worden naar het algemeen effect van de verschillende vormen op de leerlingen. Op die manier wordt ook achterhaald welke vormen best passen bij welk soort klas.

1.4. Literatuurlijst bij inleiding

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). "Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture." *European Sociological Review*, 28 (3), pp. 366 – 378. Geraadpleegd op 22 februari 2023 via <https://academic.oup.com/esr/article-abstract/28/3/366/545704?redirectedFrom=fulltext>

Buysse, R., Mertens, E., Notebaert, S., Ringoot, M., Roels, F., Van de Vijver, S. (2022). *Zorgplan 2022-2023*. OLOD IPSW [Opdracht]. Hogeschool Gent, Faculteit Gezondheidszorg.

Claeys, M., Vandamme, D., Peeters, J., Seeuws, P., Caulier, D., Coulier, M., Coupé, A., Denolf, A., Deschacht, G., Lenaerts, R., Suetens, M., Uvijn, K., Vande Velde Bertje Vanhoey, D., Velghe, M. (2018). *Beroepsprofiel: Ergotherapie*. Geraadpleegd op 24 februari via <https://www.ergotherapie.be/content/Beroepsprofiel/Ergotherapie-Beroepsprofiel-2018.pdf>

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen [Praktijkgerichte Literatuurstudies Onderwijsonderzoek]*. (1e druk). Leuven: Acco.

De Witte, K. & Iterbeke, K. (2022). *Het lerarentekort als katalysator voor onderwijshervormingen*. Geraadpleegd op 30 maart 2023 via <https://feb.kuleuven.be/research/les/pdf/LES%202022%20-%20191%20lerarentekort.pdf>

Departement Onderwijs en Vorming. (2017). *Meta-evaluatie M-decreet*. Geraadpleegd op 22 februari via <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Synthese%20tussentijdse%20evaluatie%20M-decreet.pdf>

Grommen, S. (2022). *Het lerarentekort in cijfers: nu al meer dan dubbel zoveel openstaande onderwijsvacatures als 5 jaar geleden*. Geraadpleegd op 22 februari 2023 via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/06/07/het-lerarentekort-in-cijfers/>

Opleiding Ergotherapie (z.d.). *Competentieprofiel Ergotherapie HOGENT: Ordening en omschrijving van competenties* [informatieve tekst]. Hogeschool Gent, Faculteit Gezondheidszorg.

Sorgeloos, C., Denolf, A.M., Lenaerts, R., Vergauwe, S., Lemmens, J., Vermeiren, T., Maenhout, F., Seeuws, P. (2021). *Ergotherapie op school. Toepassing van het beroepsprofiel 'Ergotherapie Vlaanderen'*. Geraadpleegd op 23 februari 2023 via https://www.ergotherapie.be/content/Beroepsprofiel/EV_ErgotherapieOpSchool.pdf

Struyf, E., Van Mieghem, A., Verschueren, K. & Petry, K. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het m-decreet* [casestudieonderzoek]. Geraadpleegd op 22 februari via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=11993>

Van 't Veer, J., Wouters, E., Veeger, M., & van der Lugt, R. (2020). *Ontwerpen voor zorg en welzijn*. Uitgeverij Coutinho bv.

Verhelst, L. (2022). *Team-teach: de voordelen van samen lesgeven*. (1e druk). Kalmhout:WWa Pelckmans Uitgevers.

Vlaamse Onderwijsraad. (2022). *Weg naar nieuw decreet leersteun vraagt stevige fundering en concretisering. Advies over het voorontwerp van decreet over leersteun*. Geraadpleegd op 23 februari 2023 via https://www.vlor.be/adviezen/weg-naar-nieuw-decreet-leersteun-vraagt-stevige-fundering-en-concretisering?fbclid=IwAR33JmJk2xHOLeeZdFVksZQpiUX53E9UzSBVFLPkWfqPOSri9G_HleJon4

Weyts, B. (2021). *Mededeling aan de Vlaamse regering. Betreft: Conceptnota decreet leersteun*. Geraadpleegd op 22 februari via <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/202107/210625%20Mededeling%20conceptnota%20decreet%20leersteun.pdf>

Woestenberg, D. (2022). *Gevolgen lerarentekort steeds zichtbaar*. Geraadpleegd op 22 februari 2023 via <https://www.cnvconnectief.nl/onderwijs/nieuws/gevolgen-lerarentekort-steedszichtbaarder/#:~:text=De%20gevolgen%20van%20het%20lerarentekort,%C3%BCberhaupt%20niet%20meer%20aangeboden%20worden>

Zaman, B. (2022). *Professionele verdieping ergotherapie: Leerstoornissen en kinderen met een verstandelijke beperking* [syllabus]. Hogeschool Gent, Faculteit Gezondheidszorg.

2. Literatuurverkenning

2.1 Literatuurzoektocht

Nederlandstalige trefwoorden	Engelstalige trefwoorden
Teamteaching	Teamteaching (or interactive teaching)
Complementaire Co-teaching	Complementary co-teaching
Co-teaching ondersteuning	Co-teaching support
Educatieve ondersteuning	Educational support
Leraar	General teacher (or mainstream education teacher)
Leraar buitengewoon onderwijs (of leraar specialist)	Special (education) teacher
Differentiëren	Differentiate
Differentiatie	Differentiation
Gedifferentieerde instructies	Differentiated instructions
Extra/verlengde instructie	Additional instruction
Dubbele instructie	Double instruction
Instructie in kleine groepen	Small group instruction
Gerichte groepsinstructies	Targeted group instruction
Inclusief onderwijs	Inclusive education
Buitengewoon onderwijs	Special needs education
Leerproblemen	Learning disabilities
Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften	Special needs children
Adaptief lesgeven	Adaptive teaching
Onderwijs voor iedereen	Education for all
Onderwijs	Education
Lagere school	Primary school
Basisschool	Elementary school
Leerlingen	Pupils (of students)
Kinderen	Children
Vormen van co-teaching	Ways of co-teaching (Co-teaching models)
Passend onderwijzen	Appropriate education
Onderwijsstrategieën	Teaching practices
Heterogeniteit van studenten	Students' heterogeneity
Groepering	Grouping

Zoekresultaten			
Informatiekanaal	Zoekterm	Aantal resultaten	Weerhouden
Google scholar	((co-teaching) AND differentiate) NOT cell) AND education for all) Sinds 2000	8.240	Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions
Google scholar	Co-teaching	53.400	Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2013). Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen. (1e druk). Leuven: Acco. --> Niet online beschikbaar, gevonden in de catalogus van Hogent. In De Krook uitgeleend.
Hogent catalogus	Binnenklasdifferentiatie	16	Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2013). Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen. (1e druk). Leuven: Acco.
Catalogus van De Krook	Co-teaching	5	Fluijt, D. (2018). Passend onderwijzen met co-teaching [ProefschriftMaken]. Global Academic Press. Groeneweg, B. (2014). De Meerleerjarenklas verder met Co-teaching en integratieklassen. (1e druk). Dordrecht: Instando. Koot, S. (2011). Co-teaching. (1e druk). Huizen: Pica.

Zoekopdrachten zonder relevante/weerhouden artikels			
Informatiekanaal	Zoekterm	Aantal resultaten	Bekeken of weerhouden voor sneeuwbalmethode
Pubmed	(co-teaching) AND (models)	28	
Pubmed Central	((differentiation) NOT cell) AND inclusive education) (5 years)	1735	Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrler, K., Schwab, S. (2021). Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms. Frontiers in Psychology.
	((co-teaching) AND differentiate) NOT cell) AND education for all) (10 years)	20	
	(co-teaching) AND (models)	218	
Google scholar	(((co-teaching) AND differentiate) NOT cell) AND education for all) Sinds 2000	8.240	Co-teaching in the differentiated classroom: successful collaboration, lesson design, and classroom management, grades 5-12
			Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis
CINAHL	((co-teaching) AND differentiate) NOT cell) AND education for all) (10 years) (full text)	1.578	

	(co-teaching) AND (models)	21	
EBpracticenet	Co-teaching	0	
Medline	((co-teaching) AND differentiate) NOT cell) AND education for all) (10 years) (linked full text)	8.194	
Trip database	((co-teaching) AND differentiate) NOT cell) AND education for all)	1	
Cochrane library	(co-teaching) AND (models)	3	

Sneeuwbalmethode	
Oorspronkelijke bron	Weerhouden
Verhelst, L. (2022). <i>Team-teach: de voordelen van samen lesgeven</i> . (1e druk). Kalmhout: Pelckmans Uitgevers.	Meirsschaut, M., Ruys, I. (2017). <i>Team teaching: wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur</i> [Eindrapport literatuurstudie]. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 25 februari 2023 via https://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2017/10/SONO_2017.OL2_2_2_vrijgegeven.pdf
SONO onderzoek: "Team teaching: wat, waarom, hoe en met welke resultaat? Een verkenning van de literatuur"	Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016b). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. <i>European Journal of Special Educational Needs</i> , 1-16. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2015.1125690?scroll=top&needAccess=true&role=tab Gevonden in volgende boek: Fluijt, D. (2018). <i>Passend onderwijzen met co-teaching</i> [ProefschriftMaken]. Global Academic Press.

Sneeuwbalmethode	
Oorspronkelijke bron	Niet weerhouden
Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrler, K., Schwab, S. (2021). <i>Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms</i> . <i>Frontiers in Psychology</i> .	Tomlinson C. A. (2014). <i>The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners</i> . Alexandria: ASCD Books. [Google Scholar] Tomlinson C. A., Imbeau M. B. (2010). <i>Leading and Managing a Differentiated Classroom</i> . Alexandria: ASCD Books. [Google Scholar]
Verhelst, L. (2022). <i>Team-teach: de voordelen van samen lesgeven</i> . (1e druk). Kalmhout: Pelckmans Uitgevers.	Coubergs, C., Gheysens, E., Struyven, K., & Engels, N. (2015). <i>Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk</i> . Leuven: Acco.

2.2 Verwerking van de vakliteratuur

2.2.1 Wat is complementaire co-teaching?

Er zijn heel wat verschillende definities in de loop. Aanvankelijk werd co-teaching in de VS gedefinieerd als de samenwerking tussen een reguliere en een speciale leerkracht (Groeneweg, 2014). Door de jaren heen evolueerde de definitie heel wat. Ondertussen komen de termen reguliere en speciale leerkracht minder vaak voor in de definities.

Groeneweg (2014) nam de volgende definitie even onder de loep, "Meerdere professionals werken als co-teachers op een gestructureerde wijze samen in groep en zijn daarbij in gelijke mate verantwoordelijk voor het onderwijs aan alle leerlingen" (Fluijt, 2014). Hij deelde de definitie op in verschillende delen. Om te beginnen bekijkt hij het woord "meerdere". Vaak wordt er in definities gesproken over twee leerkrachten die samenwerken, maar dit kunnen er ook meer dan twee zijn. De professionals zijn bij voorkeur gelijkwaardige opgeleide leerkrachten, maar dit kunnen ook andere onderwijsprofessionals zijn, zoals klassenassistenten, onderwijsassistenten, vakdocenten of leerling ondersteuners. In deze bachelorproef staat de ergotherapeut samen met een leerkracht in de klas. Het gebeurt steeds op een gestructureerde wijze, er worden afspraken gemaakt over heel wat verschillende items, zoals plannen, beoordelen van lessen, organisatie, didactiek, pedagogiek... Er wordt "samen" gewerkt, dit betekent meer dan met twee samen in de klas staan, de samenwerking daarbij is doorslaggevend, één en één moet drie zijn. Het is zeer belangrijk dat er een gelijke verantwoordelijkheid aanwezig is over elke leerling. Beide leerkrachten zijn er dus voor alle leerlingen. Wanneer er met een "speciale" en een "reguliere" leerkracht gewerkt wordt, mogen de leerlingen hier geen verschil tussen merken.

Ondertussen herwerkte Fluijt (2018) deze definitie naar deze versie: "Meerdere onderwijsprofessionals werken op een gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep." In deze definitie kan worden opgemerkt dat er enkele delen zijn bijgekomen in vergelijking met de vorige versie. Om te beginnen staat nu in de definitie dat de samenwerking gedurende een langere periode moet zijn. Daarnaast wordt er verwezen naar een gedeelde visie. Tot slot focust men niet enkel op het onderwijs van de leerlingen, maar ook op hun ontwikkeling. Dit is de definitie die tijdens deze bachelorproef als basis zal gebruikt worden.

Tijdens een deelstudie voor haar boek vergeleek Fluijt (2018) heel wat definities met elkaar. Ze somde hierbij de 5 gelijkenissen en de 3 verschillen op. De gelijkenissen waren:

1. Leerlingen krijgen les van twee of meerdere leerkrachten uit het co-teaching team.
2. Elke lesgever is betrokken bij zowel de leerlingen met als zonder speciale onderwijsbehoeften.
3. Meestal bestaan de onderwijsteams uit een "speciale" en een reguliere leerkracht.
4. Co-teaching wordt beschreven als een vorm van samenwerking.
5. Co-teaching vindt meestal plaats in een klaslokaal binnen een algemene onderwijsvorm.

Daarnaast beschreef Fluijt (2018) de volgende verschillen.

1. Er zijn verschillende beschrijvingen van de samenstelling van een leerlingengroep. In sommige definities worden leerlingen met speciale onderwijsbehoeften aangesproken als leerlingen met een handicap, in andere definities spreekt men over leerlingen die risico lopen vanwege

academische problemen of moeilijkheden. Bij sommige definities spreekt men over een heterogene groep in een geïntegreerde setting, een diverse of gemengde groep of een algemene onderwijsklas met leerlingen met een functiebeperking. Er zijn definities die verwijzen naar alle leerlingen in de groep, inclusief degene met een Individueel Onderwijs Plan. Uiteindelijk spreekt Friend (2015) over personen met onderwijsbehoeften.

2. De samenwerking wordt ook op verschillende manieren beschreven. Er wordt soms gesproken over delen van verantwoordelijkheden of het delen van de fysieke ruimte. Anderen spreken over het delen van instructies geven of het delen van instructietechnieken.
3. Er is een verschil met betrekking op co-teaching als model. Sommigen beschouwen het als een instructiemodel terwijl anderen het hebben over een samenwerkingsmodel. Fluijt (2018) haar verkenning leidde tot drie observaties. Ten eerste kan co-teaching gezien worden als een praktijkvorm die zich richt op de rechten van kinderen op inclusie. Ten tweede worden in de definities geen samenwerkingen vermeld tussen twee gelijk gekwalificeerde reguliere leerkrachten of twee "speciale" leerkrachten of met andere professionals, zoals bijvoorbeeld therapeuten. Als laatste wordt de waarde van een gedeelde visie niet in de definities opgenomen.

In deze bachelorproef wordt er gefocust op complementaire co-teaching. Hierbij is het versterken van de leraar in handelingsvaardigheden zeer belangrijk. Dit kan men bekomen door het delen van specifieke kennis, het mogelijk maken van gerichte interventies en het vergroten van oplossingsmogelijkheden. Elk deel van het team is verantwoordelijk voor de totale les, er wordt ook afwisselend leiding genomen over de leerlingen. Evenwaardigheid is een zeer belangrijke factor bij complementaire co-teaching. Evenwaardig is niet hetzelfde als gelijkwaardig. De co-teachers zijn hier namelijk niet gelijkwaardig. Elk heeft hun eigen expertise waarmee men de andere kan aanvullen (Koot, 2011).

Verhelst (2022) beschrijft het verschil tussen teamteachen en co-teachen. "Co-teachen vindt plaats wanneer een reguliere leerkracht samen met een gespecialiseerde onderwijsprofessional lesgeeft in de context van inclusief onderwijs", "Bij teamteachen werken meerdere leraren samen aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen".

In deze bachelorproef wordt volgens deze definities dus zeker over co-teachen gesproken. Ergotherapeuten zijn, zoals bij teamteachen beschreven, geen leraren. Ook zijn ze geen gespecialiseerde onderwijsprofessionals, maar hierbij komen ze een stuk dichterbij de buurt. Ergotherapeuten zijn gespecialiseerd in het werken met leerlingen met een speciale ondersteuningsvraag en kunnen zo hoogstwaarschijnlijk een rol spelen in de stap naar meer inclusief onderwijs.

2.2.2 Welke vormen van co-teaching bestaan er?

Er bestaan heel wat verschillende manieren of vormen om te co-teachen. Coubergs, Struyven, Engels, Cools & De Martelaer (2013) beschrijven vijf verschillende vormen.

Om te beginnen spreken zij over '**One teach, one assist method**' of '**één leerkracht geeft les, één leerkracht assisteert**'. Hierbij draagt de ene leerkracht de eindverantwoordelijkheid voor de les. De andere leerkracht, ook wel de speciale leerkracht genoemd, wordt geacht te ondersteunen bij

leerlingen die het moeilijk hebben met functioneren in de klas of die bepaalde leerstof niet begrijpen (Coubergs et al, 2013).

Verhelst (2021) noemt dit het **coachingmodel**. Ze spreekt hierbij niet over een speciale leerkracht, maar een andere leerkracht die niet enkel de leerlingen ondersteunt, maar ook zijn collega door bv. uitleg aan te vullen.

Als tweede vorm wordt **'station teaching'** of **'lesgeven via verschillende hoeken'** aangehaald. Dit kan vergeleken worden met hoekenwerk. Er worden dus verschillende hoeken ingericht. De co-teachers verdelen zich over die verschillende hoeken, dit kan op basis van hun expertise gebeuren. De leerlingen worden ook verdeeld over de hoeken waardoor ze beter geobserveerd en ondersteund kunnen worden (Coubergs et al, 2013). Dit kan een interessante vorm zijn voor het co-teachen tussen een leerkracht en een ergotherapeut. Zij hebben namelijk een volledig verschillend expertiseveld. Door verschillende hoeken te creëren komen allebei de expertises duidelijk aan bod.

Deze wordt ook wel **hoekenwerkmodel** genoemd door Verhelst (2022). Zij geeft aan dat de leerlingen in de hoeken ook zelfstandig kunnen werken terwijl de leerkrachten het overzicht bewaren. Er hoeft dus geen constante begeleiding aanwezig te zijn in een hoek.

Ook **'parallel teaching'** of **'het parallel lesgeven'** is één van de vormen van co-teaching. Bij deze vorm brengen beide co-teachers een gelijkaardige inhoud aan, aan verschillende groepen binnen één klas. De inhoud kan dus wel op een andere manier gegeven worden (Coubergs et al, 2013). Zo kan dit dus ook worden toegepast bij co-teachen tussen leerkracht en ergotherapeut. Een ergotherapeut kan bijvoorbeeld leerstof aanbrengen aan de hand van bewegend leren, terwijl de leerkracht de eerder theoretische kant beklemtoont. Door de groepen leerlingen eens te wisselen zien ze de leerstof op verschillende manieren en kan het zijn dat men het beter onthoudt. Wanneer de lesinhoud effectief op verschillende manieren worden aangeboden spreekt Verhelst (2022) van **alternative teamteaching**.

Verhelst (2022) voegt er nog het **sequentieel model** aan toe. Dit houdt in dat men de inhouden of instructieactiviteiten onder elkaar verdeelt en elk de verantwoordelijkheid neemt over hun deel. Hier is het wel degelijk de bedoeling dat de groepen doorschuiven van de ene naar de andere leerkracht. Een voorbeeld hiervan is wanneer de ene leerkracht het deel taal voor zijn rekening neemt en de andere zich focust op wiskunde. Dit kan eventueel beslist worden op basis van expertise.

Als vierde bespreken Couborgs et al (2013) **'alternate teaching'** of **'afwisselend lesgeven'**. Dit lijkt wat op 'het parallel lesgeven'. Het verschil is dat de klasgroep hier niet gelijk wordt opgesplitst, maar dat één van de co-teachers een kleiner groepje apart neemt voor een bepaalde instructie. Vaak is dat omdat dit groepje op een ander niveau zit dan de rest van de klas. Dit kan gaan om een hoger niveau maar eveneens om een achterstand. Op deze manier kan meer onderwijs op maat geboden worden.

Deze vorm kan ook de naam **ondersteuningsmodel** krijgen, aangezien de tweede leerkracht ondersteuning biedt aan een kleiner groepje of zelfs aan een individu. Deze ondersteuning gebeurt dus aan de hand van verlengde instructies of door samen een remediërende of verdiepende opdracht te doen (Verhelst, 2022).

De laatste vorm die Couborgs et al (2013) beschrijven is **'team teaching'** of **'het interactief lesgeven'**. De beide co-teachers delen hier de verantwoordelijkheid voor de klas en het lesgebeuren. Ze staan

du samen voor de klas, vaak worden de lesfasen verdeeld onder de twee co-teachers. Zo kan iemand de inleiding voor zich nemen, terwijl de andere het onderwijsleergesprek onder handen neemt. Verhelst (2022) noemt dit het interactief model. Zij beschrijft het als het samen geven van een instructie of begeleiden van een activiteit. Er wordt afgewisseld in het nemen van de leiding en de co-teachers kunnen elkaar constant aanvullen.

Deze vijf organisatievormen werden gesuggereerd door Friend en Cook (2003). Het zijn de vijf vormen die je in minder recente literatuur, maar ook in recentere literatuur het vaakst ziet terugkomen. Een kritische noot hierbij is dat leraren vaak terugvallen op de eerste organisatievorm 'one teach, one assist'. Vaak krijgt de 'speciale leerkracht' een ondergeschikte rol aan een relatief grotere vakinhoudelijke kennis van de 'general education teacher', omdat die niet voldoende aan de noden van alle leerlingen zou kunnen tegemoetkomen. De general teachers willen vaak ook de leider van hun klas blijven (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Thousand, Villa and Nevin (2006) maakten ook een onderscheid tussen vier dominante vormen van co-teaching. Hun eerste vorm is '**supportive teaching**'. Hierbij is er één leerkracht die de leiding neemt en een andere die observeert of zich in de klas verplaatst om één-op-één ondersteuning te bieden (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Als tweede halen Thousand et al (2006) ook **parallel teaching** aan. Zij omschrijven het als leraren die elk met een verschillende groep leerlingen werken op een verschillende plaats in het klaslokaal. Ook onderscheiden zij acht verschillende variaties van parallelwerken.

1. Split class: Hierbij heeft elke leerkracht de verantwoordelijkheid over een bepaalde groep leerlingen. Er wordt instructie, begeleiding en indien nodig herhaling gegeven om zo inzicht te verwerven in de inhoud van de leerstof.
2. Station teaching of leercentra: Dit is hetzelfde als het eerdere hoekenwerkmodel die reeds aan bod kwam. De leerlingen verplaatsen zich dus van hoek naar hoek. Iedere leerkracht is verantwoordelijk voor het vormgeven van één of meerdere hoeken.
3. Rotatie: Hier zijn het de leerkrachten die roteren tussen twee of meerdere groepen. Het is de bedoeling dat iedere groep begeleiding/instructie van iedere leerkracht krijgt.
4. Each co-teacher teaching a different component of the lesson: Dit is vergelijkbaar met station teaching, het verschil zit er men in dat het hier de leerkrachten zijn die zich verplaatsen en niet de leerlingen.
5. Cooperative group monitoring: Iedere leerkracht heeft verantwoordelijkheid voor de begeleiding van een bepaald aantal coöperatieve groepen van leerlingen.
6. Experiment of lab monitoring: Iedere leerkracht neemt verantwoordelijkheid over de begeleiding van een bepaald aantal labogroepen. Dit is eerder van toepassing voor secundair onderwijs en hoger onderwijs dan voor basisonderwijs of kleuteronderwijs.
7. Learning style focus: Hierbij probeert men tegemoet te komen aan de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Er kan een leerkracht vooral auditief werken, terwijl de andere leerkracht vooral visueel werkt, daarnaast kan ook nog eens met motorische strategieën gewerkt worden.
8. Bijkomende instructies: Deze kunnen we vergelijken met het ondersteuningsmodel van Verhelst (2022). Hierbij wordt er aan een groepje apart, met leerlingen die hier nood aan hebben, een bijkomende instructie gegeven (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Het derde model van Thousand et al (2006) is '**complementary teaching**'. Dit gaat over de complementaire co-teaching die in deze bachelorproef een belangrijke rol speelt. De complementariteit kan op twee handelingsniveaus zitten; zowel vanuit een vergelijkbare achtergrond als vanuit verschillende expertises. Het belangrijkste is dat de co-teachers elkaar aanvullen en versterken (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Als laatste model van Thousand et al (2006) is er nog **team teaching**. Dit is volgens hen wanneer meerder leerkrachten de taken opnemen die in een traditionele onderwijssetting door één leerkracht gedaan worden. De verantwoordelijkheden zijn volledig gedeeld en ook wordt er afgewisseld in wie de leiding neemt voor de klas.

Hierboven werden al heel wat verschillende vormen van co-teaching en verschillende opdelingen daarvan beschreven. De volgende en laatste indeling is belangrijk, aangezien deze zal gebruikt worden voor de gegevensverzameling van deze bachelorproef. Baeten en Simons (2014) onderscheiden vijf modellen, waarin een toenemende mate van samenwerking kan worden waargenomen (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Het eerste model van Baeten en Simons (2014) is het '**observation model**'. Hierbij is er één leerkracht die lesgeeft en de andere observeert. Men spreekt vooraf af wat geobserveerd zal worden. Dit kan de klas zelf zijn of enkele leerlingen specifiek, maar ook de leerkracht die lesgeeft kan geobserveerd worden. De info die uit dit soort observaties komt kan zeer waardevol zijn voor zowel de leerkracht als de observator. Hieruit kan heel wat worden afgeleid. (Verhelst, 2022)

Het tweede model noemt men het '**coaching model**'. De ondersteunende leerkracht doet hier al wat meer dan enkel observeren. Het is de bedoeling dat die nu ook suggesties doet en hulp verstrekt. Enerzijds kan dit een algemeen coachende houding zijn die wordt aangenomen, anderzijds kan dit ook vanuit een specifieke expertise gebeuren. In het geval van dat laatste is degene met de expertise dus vooral een consultant voor de leerkracht, op dat moment kan dit model ook het 'consultant' model genoemd worden (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Het '**assistent teaching model**' is de derde in het rijtje van Baeten en Simons (2014). Dit is wanneer de ene leerkracht de leiding over de klas heeft en de andere zich verplaatst om de leerlingen die hier nood aan hebben te ondersteunen. Er zijn heel wat verschillende namen en percepties van dit model. Baeten en Simons beschouwen dit als nauw verwant aan het complementary model van Thousand et al (2006) waarbij de assistent de leerkracht complementair aanvult (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Bij het '**equal status model**' is de verhouding van de leerkrachten niet hiërarchisch tegenover elkaar. In tegenstelling tot bij de bovenstaande modellen van Baeten en Simons (2014) hebben de co-teachers hier een gelijke status. Er werden drie submodellen toegevoegd aan dit model.

1. **Sequential teaching**: De inhoud en instructieactiviteiten worden verdeeld en elke leerkracht neemt zijn verantwoordelijkheid over één of meerdere fasen van een les of lessenreeks. De beide leerkrachten hoeven hierbij niet per se op hetzelfde moment aanwezig te zijn in het klaslokaal.
2. **Parallel teaching**: Er wordt lesgegeven over dezelfde inhoud aan verschillende subgroepen waarin de klas werd opgedeeld. De leerkrachten kunnen af en toe roteren. Er kan worden aangepast aan de leerstijl die het best bij de subgroep past. Alternative teaching waarbij er

een kleinere groep apart wordt genomen voor een bijkomende instructie is hier nauw mee verbonden.

3. **Station teaching:** Deze werd hierboven al enkele keren vermeld; iedere leerkracht is verantwoordelijk voor enkele hoeken/stations in de klas. De leerlingen schuiven af en toe door, zodat zij alle hoeken gedaan hebben (Meirsshaut & Ruys, 2017).

Het laatste model met de grootste mate van samenwerking wordt het '**teaming model**' genoemd. Hierbij delen de leerkrachten alle verantwoordelijkheden; van planning tot alle onderwijsactiviteiten (Meirsshaut & Ruys, 2017).

In de bovenstaande tekst kwamen af en toe dezelfde vormen terug met vaak ook dezelfde uitleg erbij. De herhaling is interessant om te zien of er verschillende interpretaties zijn van de verschillende vormen. De conclusie is dat er wel degelijk grote verschillen zijn bij de opdeling van de vormen, maar ook bij de beschrijving van de vormen zitten soms verschillen. Daarnaast waren er ook heel wat verschillende submodellen die bij de ene opdeling wel aanwezig waren en bij de andere niet.

Meirsshaut en Ruys (2017) deden een voorstel voor een indeling die volgens hen het best bij de Vlaamse onderwijscontext past. Ze baseerden zich vooral op de modellen van Beaten en Simons (2014), maar vonden enkele aanpassingen hier toch op hun plaats. Hun eindvoorstel voor een nieuwe typologie bestaat uit zeven organisatievormen van team teaching.

1. Observatiemodel – Observation model
2. Coachingsmodel – Coaching model
3. Ondersteuningsmodel – Assistent teaching model
4. Sequentieel model – Sequential teaching model
5. Parallel model – Parallel teaching model
6. Hoekenwerk-model – Station teaching model
7. Interactief model – Teaming model

Tot slot kan co-teaching ook deel zijn van het mentorschap, zo kan er geco-teacht worden tijdens een stage. Een team kan zowel bestaan uit meerdere studenten als uit een student en een leerkracht of zelfs uit een student en een lerarenopleider. Dit soort co-teaching kan alle soorten organisatievormen aannemen. Zo kan het voorkomen dat de leerkracht lesgeeft en de student observeert of omgekeerd, maar er kan evengoed aan interactieve of parallelle teamteaching gedaan worden (Verhelst, 2022).

Co-teachen tijdens een mentorschap hoeft niet altijd om een stage te gaan. Dit kan ook gaan om aanvangsbegeleiding (een beginnende leerkracht). Ook hierbij zijn er verschillende manieren waarop men samenwerkt. Zo kan iemand komen observeren in de les van een beginnende leerkracht en volgt er na de les een nabespreking. Dit kan ook omgekeerd, dat de beginnende leerkracht via een collegiale visitatie gaat observeren bij een andere leerkracht. Enerzijds kan er sprake zijn van een sporadische samenwerking bij bv. een klas- of vakoverschrijdend project. Anderzijds kan er ook een schooljaar lang samen voor de klas worden gestaan. Tot slot kunnen de startende leerkrachten ook op andere gebieden gekoppeld worden aan een ervaren collega. Zo kunnen er samen oudercontacten gedaan worden of kan men samen de klassenraden voorbereiden (Verhelst, 2022).

2.2.3 Op welke manieren kan co-teaching worden ingezet om te differentiëren en onderwijs kwaliteitsvoller te maken voor elke leerling?

Om te beoordelen hoe co-teaching kan ingezet worden om te differentiëren en onderwijs kwaliteitsvoller te maken voor elke leerling, moeten we eerst verduidelijken wat hiermee bedoeld wordt.

Onze maatschappij is pluriform en multicultureel. Er is een groeiende diversiteit van de populatie. Dit zien we ook terugkomen in het onderwijs waar culturele verschillen tussen leerlingen eerder regel zijn dan uitzondering. Het is de plicht van het onderwijs om leerlingen voor te bereiden om in de maatschappij te functioneren (Coubergs, Struyven, Engels, Cools, De Martelaer, 2013). Het klassieke instructiemodel in het onderwijs werkt niet meer (Op 't Eynde, 2004, in Couborgs et al., 2013) en de discussies over wat studenten moeten kennen en weten zijn achterhaald (So et al., 2010, in Couborgs et al., 2013). Leerlingen moeten probleemoplossend met de aangeleerde materie aan de slag kunnen gaan in een realiteit die meestal complexer is dan de context waarbinnen ze de informatie hebben verworven. De aanwezige diversiteit moet benut worden als een kans om tot leren te komen. Een krachtige leeromgeving moet leeractiviteiten kunnen voorzien die alle leerlingen in de klas aanspreken, optimale leerkansen bieden en succeservaringen faciliteren, ongeacht afkomst of persoonlijke kwaliteiten. Het leerpotentieel van de leerlingen kan aangesproken worden door het onderwijs te laten inspelen op maatschappelijke, culturele en individuele verschillen (Couborgs et al., 2013).

De SONO-litteratuurstudie (2017) onderzocht implicaties van team teaching zowel op niveau van de leerling als van de leerkracht. Vanuit de verkenning van de literatuur bleek team teaching een aantal gunstig gepercipieerde implicaties te hebben voor de leerlingen. Ten eerste zou het zorgen voor rijkere, kwaliteitsvollere leerervaringen voor de leerlingen. Ze genieten van verschillende stijlen van leerkrachten en hebben meer kans om aansluiting te vinden bij één van de leerkrachten. De leerlingen leren meer en sneller omdat de leerstof aan een sneller tempo gegeven kan worden wanneer er twee leraren aan team teaching doen. Vanuit het interactief model van team teachen blijkt dat leerlingen vooruitgang boeken op vlak van leerresultaten en motorische vaardigheden. Vermoedelijk omdat de leerkrachten meer tijd en aandacht kunnen geven. Er is meer mogelijkheid tot interactie met individuele begeleiding door een leerkracht. Ten tweede zou co-teaching resulteren in beter gedrag, verhoogde betrokkenheid en motivatie van de leerlingen. Het aanbieden van leerlingbegeleiding zorgt voor meer zelfwaarde en -vertrouwen bij de kinderen. Probleemsignalen worden sneller en beter opgevangen en aangepakt. Tot slot, wordt het mogelijk om beter in te spelen op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Er is namelijk meer continuïteit mogelijk in instructies wanneer er ondersteuning aangeboden wordt in de klas, tegenover buiten de klas. Er is een betere transfer, generalisatie en overgang realiseerbaar (Meirsschaut & Ruys, 2017).

Op niveau van de leerkrachten werden desgelijks bevorderlijke implicaties beschreven. Allereerst rapporteren Meirsschaut en Ruys (2017) de professionele groei van leraren doordat zij van elkaar leren over het lesgeven, over zichzelf en over de leerlingen. De groeiresultaten situeren zich op vlak van vaardigheden zoals communicatie, pedagogie en didactiek, op vlak van kennis en inzicht, opvattingen, gedrag en self-efficacy. Op vlak van gedrag wordt genoemd dat de focus verschuift van de output naar het proces. Leerkrachten hebben een sterker gevoel van ondersteuning door hun partner en staan sterker in hun schoenen, wat voor een toename aan initiatief en spontaneïteit zorgt tijdens het lesgeven. Er wordt een kwaliteitsverbetering van de lessen omschreven, omdat er frequenter andere, innovatieve instructie strategieën gebruikt worden bij het co-teachen. Hierdoor wordt een hoger afstemming van activiteiten en lessen op de noden en interesses van de studenten beschreven. Co-

teachen zou voor een beter en consistentere klasmanagement zorgen, met meer kwaliteitsvolle interacties als gevolg. De leerkrachten geven aan dat ze hun leerlingen beter leren kennen, omdat ze hen te zien krijgen in meer verschillende leersituaties (Meirsschaut & Ruys, 2017).

Volgens een PISA-studie (2009, in Coubergs et al., 2013) is de invloed van de sociaaleconomische status van de leerlingen op de schoolse prestaties in Vlaanderen groter dan gemiddeld. Het PISA-rapport stelt dat een belangrijke indicator voor gelijkheid in leerkansen en leeruitkomsten het prestatieverschil is tussen de sterkste en de zwakste leerlingen in een klas. Een onderwijskundige oplossing om met de verschillen tussen de leerlingen in de klas om te gaan is differentiatie (Couborgs et al., 2013).

Differentiatie valt echter te onderscheiden van inclusief onderwijs. Het vertrekpunt van differentiatie is de leerling, met als doel onderwijs op maat bieden. Bij inclusief onderwijs gaat het om de school die degelijk onderwijs wil bieden aan zo veel mogelijk leerlingen, waaronder leerlingen met beperkingen en leermoeilijkheden. Handicap of beperking vormt bij deze onderwijsbenadering geen centraal uitgangspunt meer (Couborgs et al., 2013). Co-teaching maakt volgens Fluit (2018) deel uit van een internationaal wetenschappelijk discours als een manier om inclusief onderwijs te realiseren. Het wordt als een effectief instructie- en samenwerkingsmodel beschouwd om met een diverse groep leerlingen te kunnen werken, waarvan er zowel studenten met als zonder speciale onderwijsbehoeften voordeel kunnen trekken.

Er bestaan verschillende soorten van differentiatie in functie van de 'locus' van differentiatie. Om te beginnen wordt er een onderscheid gemaakt tussen externe en interne differentiatie. Bij externe differentiatie worden de maatregelen genomen op niveau van de school, schoolgroep of onderwijsstructuur, zoals bijvoorbeeld, graadklassen of onderwijsvormen. Binnen klasverband spreekt men van interne differentiatie of binnenklasdifferentiatie.

In dit onderzoek richten we ons vooral op de verschillende vormen van **interne differentiatie**. Ten eerste kan een leerkracht binnen de klas differentiëren op niveau van de inhoud, het product en het proces. Inhoud is datgene dat leerlingen moeten leren en kan aangepast worden in functie van leerstijl, werktempo, ontwikkelingsniveau en belangstelling. Dit kan bijvoorbeeld met het Basis, Herhaling en Verdiepingsmodel (BHV-model). Op niveau van het proces kan gedifferentieerd worden door verschillende werkvormen en leeractiviteiten aan te bieden aan de leerlingen in functie van hun leernoden, leerstijlen, mogelijkheden en belangstellingen. Leerprestaties of leerresultaten zijn producten die aantonen of de vooropgestelde doelen bereikt zijn. Ook op dit niveau kan er gedifferentieerd worden op maat van elke leerling. Evaluatie is ook een manier om in kaart te brengen welke vaardigheden verworven zijn door de leerlingen en welke nog meer aandacht verdienen. Door middel van evaluatie kan het leerproces van de kinderen ondersteund worden via feedback (Couborgs et al., 2013).

Verder verschillen leerlingen in leren vanuit hun sociaal-culturele achtergrond en vanuit leermogelijkheden en -problemen. Differentiatie die op verschillen in cognitie en intellectuele mogelijkheden inspeelt wordt taak- of niveaudifferentiatie genoemd. Onder niveau wordt het prestatieniveau van de leerlingen binnen hun schoolse carrière verstaan. Tempodifferentiatie speelt in op de verschillen in leersnelheid van de leerlingen, die de mogelijkheid krijgen om bepaalde doelen op hun eigen tempo te verwerven. Keuzedifferentiatie speelt in op de interesse en capaciteiten van de leerlingen. Bij deze vorm van differentiatie kunnen leerlingen bepaalde opdrachten en/of vakken kiezen en zodoende laten ze er andere vallen. Op die manier sluiten de taken beter aan bij hun interesses, zodat ze intrinsiek motiverend werken (Couborgs et al., 2013).

Tot slot onderscheiden we twee didactische werkvormen voor differentiatie, met name divergerende en convergerende differentiatie. Bij divergerende werkvormen worden de verschillen tussen de leerlingen positief belicht om er constructief mee om te gaan door individualisatie en/of homogene groepen te vormen. Bij convergerende werkvormen worden de leerlingen in heterogene groepen verdeeld om hun interacties en leerprocessen constructief te stimuleren. Divergerende en convergerende werkvormen zijn echter niet altijd strikt te scheiden van elkaar. Wanneer er gekozen wordt om te werken met groepsopdrachten met elk een eigen thematiek, worden er heterogene groepen gevormd op vlak van leerprestaties en homogene groepen op vlak van interesse (Coubergs et al., 2013).

Bij **divergerende differentiatie** wordt er om gegaan met de verschillen tussen de leerlingen door leerstof aan te bieden op een manier die het dichtst aansluit bij de leernoden van individuele leerlingen of van homogene groepen van leerlingen. Het doel is om ieder individu maximale ondersteuning en/of uitdagingen te bieden. Binnen deze werkvorm hebben de leerlingen van een klas eenzelfde lessenrooster, maar wordt de leerstof zo aangeboden dat elke leerling de kans krijgt om het op eigen tempo, wijze en niveau te verwerken. Er is sprake van maatwerk waar er kan tegemoet gekomen worden aan de noden van alle leerlingen. Het heeft natuurlijk ook nadelen. De leerlingen worden geconfronteerd met hun prestatieverschillen, waardoor ze zichzelf zien als horende bij sterkere of zwakkere groepen, wat stigmatiserend kan werken. De verschillen tussen de leerlingen worden potentieel groter. Er kan sprake zijn van het Matheüseeffect, waarbij het geen of nadelige effecten heeft voor de zwakst presterende leerlingen (Coubergs et al., 2013). Couborgs en haar collega's (2013) beschrijven verschillende vormen van divergerende differentiatie waaronder co-teaching. De verschillende werkvormen van co-teaching werden in de vorige paragraaf besproken. In dit deel wordt voornamelijk verwezen naar de co-teaching vormen omschreven door van Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017) en wordt er onderzocht hoe deze ingezet kunnen worden om andere vormen van differentiatie te ondersteunen.

Een eerste vorm van divergerende differentiatie is **geïndividualiseerde taken**. Het wordt gedefinieerd als individuele leermomenten die enerzijds ruimte scheppen voor verschillen tussen de leerlingen in de klas, anderzijds voorzien geïndividualiseerde taken in voldoende gevarieerd aanbod voor elke leerling. Het kan gaan om extra oefeningen of extra theoretische toelichtingen. Deze vorm van differentiatie kan ingezet worden om herhalingsstof of verdiepingsstof aan te bieden, waarbij er gedifferentieerd kan worden in leerstijl, leertempo en leerniveau tussen leerlingen. Het geeft eveneens de kans om te variëren op het niveau van keuze en interesse. De leerkracht legt de opdracht uit of biedt opdrachtenkaarten aan, waarna de leerlingen aan de slag gaan met de leermaterialen. De leerlingen worden hierbij gestimuleerd om zelfstandig te werken, wat ruimte biedt aan de leerkracht om de leerlingen te observeren en extra ondersteuning te voorzien. Deze werkvorm is echter tijdsintensief voor de leerkracht. De taken en opdrachten dienen op voorhand voorzien te worden en het observeren en bijsturen van de leerlingen is tijdrovend (Coubergs et al., 2013).

Bij deze vorm van differentiatie kunnen drie co-teaching modellen beschreven door Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017) worden ingezet: het observatie model, het coaching model en het teaming model. Bij de drie modellen kan de taaklast verdeeld worden over de verschillende co-teachers. Met het observatie model kan één van de co-teachers de initiële instructie en het ondersteunen bij zelfstandig werk op zich nemen, terwijl de andere de leerlingen observeert. Zich beperken tot observaties kan echter moeilijk zijn. Verder kan de aanwezigheid van meerdere leerkrachten in het leslokaal ervoor zorgen dat leerlingen niet altijd weten tot wie ze zich moeten richten, waardoor de observatie onderbroken kan worden. Er moet eveneens tijd gemaakt worden voor overleg tussen de co-teachers, zodat ze op de hoogte zijn van wat er geobserveerd werd (Verhelst,

2022). Bij het coachingmodel kan de ondersteuner al tijdens het instructiemoment leerlingen inhoudelijke hulpverlening en dit verder doen tijdens zelfstandig werk. Met het teaming model geven de co-teachers wisselend instructies en kunnen de taken verdeeld worden volgens eigen expertise (Meirsschaut & Ruys, 2017).

Een tweede vorm van divergerende differentiatie is **contractwerk**. Elke leerling krijgt een activiteitenpakket op maat en dient het vastgelegde traject af te leggen binnen een voorgesteld timing. Op die manier bepalen de leerlingen zelf hoeveel tijd ze aan welke taak spenderen en in welke volgorde ze de taken willen afleggen. De leerlingen worden gestimuleerd om eigenaar te worden van hun leerproces en om zelf initiatief te nemen (Peeters, Van Loock & Laevers, 1998, in Coubergs et al., 2013). Binnen contractwerk kan het taakaanbod zeer gevarieerd zijn: verplichte (moet-taken) en keuzetaken (mag-taken), individuele en groepstaken, explorerende en routine taken, en nog veel meer. Contractwerk maakt het gemakkelijker om om te gaan met de verschillen tussen leerlingen. Ook bij contractwerk worden nadelen gezien. Om te beginnen kan de kloof tussen sterkere en zwakkere leerlingen groter worden. Het vraagt verder veel tijd om alles te verbeteren. Dit kan deels opgelost worden door een correctiesleutel te hanteren die de leerlingen zelfstandig gebruiken. De leerlingen moeten wel nog beroep kunnen doen op de leerkracht voor vragen of verduidelijking. Verder vraagt het veel tijd en moeite van de leerkracht om het traject van alle leerlingen bij te houden en op te volgen in de loop van het schooljaar (Couborgs et al., 2013).

Bij deze vorm van differentiatie kunnen heel wat vormen van co-teaching worden ingezet, waarbij de werklust verdeeld wordt over de co-teachers. Zowel op administratief vlak als op vlak van instructies en ondersteuning van de kinderen. Om te beginnen kan het coaching model op eenzelfde manier worden ingezet als bij geïndividualiseerde taken. Een tweede co-teacher model die hierbij kan aansluiten is het assistant model, er wordt vaak gesproken van een "general teacher" en "specialist teacher" die samenwerken, of een leerkracht en een zorgprofessional. De co-teachers kunnen dan bijvoorbeeld verantwoordelijk zijn voor een specifieke niveaugroep of voor een aantal leerlingen, volgens hun eigen sterktes en de noden van de leerlingen. Het teaming model leent zich hier eveneens voor, beide co-teachers geven om beurt instructies en gaan rond in de klas tijdens individuele werkmomenten. Het laatste model dat hierbij ingezet kan worden is het parallel model. De co-teachers geven dezelfde instructie aan hun eigen groep leerlingen. Op die manier wordt het aantal leerlingen per leerkracht kleiner en wordt er gemakkelijker overzicht gehouden over alle leerlingen. De groepen kunnen zo verdeeld worden dat de co-teachers verschillend werkvormen aanbieden die beter aansluiten bij de leerling. Er is dan sprake van alternatieve teamteaching (Baeten & Simons, 2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017). De nadelen van deze vormen van co-teaching zijn dat er meer tijd nodig is voor overleg zodat beide co-teachers een overzicht houden over de competenties van de volledige klas (Verhelst, 2022).

Een derde vorm van divergerende differentiatie is **hoekenwerk**. De leerlingen voeren diverse taken uit op hiervoor aangewezen, vaste plekken, die benoemd worden als hoeken. De opdrachten worden zelfstandig, individueel of in groep uitgevoerd. De klas wordt zo ingericht dat ze opgedeeld is in functionele en specifieke hoeken. Deze kunnen flexibel opgesteld zijn of als vast gegeven aanwezig zijn in de klas. Hoekenwerk vergt organisatie en planning van de leerkracht omdat het duidelijk moet zijn voor alle leerlingen wat er van hen wordt verwacht. Deze vorm van differentiatie vraagt eveneens veel tijd en ruimte van de leerkracht om te organiseren. Het voordeel is dat de pc en andere media gemakkelijk geïmplementeerd kunnen worden in een hoek en dat leerlingen op zelfstandig basis opdrachten leren uitvoeren (Couborgs et al., 2013).

Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017) verwijzen naar een station-teaching model. Het is vergelijkbaar met deze vorm van divergerende differentiatie, met het verschil dat de co-teachers er niet alleen voor staan. De takenlast die hierbij komt kijken, kan over het aantal co-teachers verdeeld worden. Elke co-teacher kan één of meerdere hoeken toegewezen krijgen, op die manier wordt er meer ruimte en tijd gecreëerd om de leerlingen te observeren en te ondersteunen. Een tweede co-teacher model dat hierbij kan aansluiten is het assistent model waarbij een leerkracht kan samenwerken met een zorgprofessional. De co-teachers kunnen in hun toegewezen hoeken, hun eigen expertise uiten.

Een vierde vorm van divergerende differentiatie is **peer tutoring**. Het is een verzamelnaam voor strategieën die via een interactieve interventie van gelijken of andere lerende mensen, het leerproces trachten te faciliteren. Leerlingen praten of werken samen, per twee of drie, over een onderwerp. Het grote voordeel van deze werkvorm is dat er sprake is van leerplezier en dat leerlingen hun metacognitieve vaardigheden ontwikkelen door zelf te moeten nadenken over hoe ze vaardigheden hebben verworven, om deze uit te leggen aan hun peers. De kwaliteit van de begeleiding is echter niet altijd even hoog en het verplicht opleggen van peer tutoring kan leiden tot een gebrek aan inzet van de leerlingen. Het is bij deze vorm van differentiatie van belang dat de ondersteuning en instructies op maat zijn van de leerlingen. Het is daarom fundamenteel dat de leerkracht een duidelijk beeld heeft van elke leerling in zijn klas (Coubergs et al., 2013).

Volgens McDuffi, Mastropieri en Scruggs (2009) heeft co-teaching een positieve invloed op peer tutoring en presteren leerlingen beter in een co-teaching setting. Volgende co-teaching modellen beschreven door Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017) zouden deze vorm van differentiatie kunnen ondersteunen. Via het observatie model kan een co-teacher informatie verzamelen over het functioneren van individuele leerlingen, maar ook over het functioneren van de peer-tutoring groepjes. Idem met het coaching model waarbij er meteen kan ingegrepen worden en extra ondersteuning aangeboden kan worden aan de peer-tutoring groepjes. Met het assistent model kan het functioneren van individuele leerlingen of van een aantal peer-tutoring groepjes ondersteund worden of gestuurd worden. De co-teachers kunnen de studenten onder elkaar verdelen en kunnen zich op een kleinere aantal leerlingen focussen. Dit geldt ook voor het parallel teaching model. Net zoals bij contract werk is het essentieel om tijd te maken voor overleg zodat beide co-teachers alle leerlingen van de klas blijven opvolgen (Verhelst, 2022).

De laatste vorm van divergerende differentiatie is **extra (gedifferentieerde) instructie**. Er wordt eerst gezocht naar hiaten in het leerproces van de leerlingen via het observeren en vragen stellen aan de leerlingen. Wanneer er een goed beeld is verkregen van de vaardigheden en beperkingen wordt er gezocht naar strategieën om met de hiaten in het leerproces om te gaan. De instructie van de leerkracht moeten zo goed mogelijk afgestemd worden op maat van de leerling. Een eerste vorm van extra instructie is een onderwijsleergesprek. Het bestaat uit een reeks vragen en antwoorden die het leerproces van leerlingen trachten te sturen. De onderwijsleergesprekken kunnen de vorm krijgen van vraagsequenties. Een tweede manier om extra instructies te geven is via een rijke ICT-omgeving door gebruik te maken van hypermedia: foto's, tekeningen, geluid, animatie, filmmateriaal en muziek (Coubergs et al., 2013).

Vier van de zeven co-teaching modellen omschreven door Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017) kunnen bij deze vorm van differentiatie worden ingezet. Er kan via het observatie model een goed beeld verkregen worden van de leerlingen. Met het coachingmodel krijgen de leerlingen individueel extra instructies. Het assistant model kan voor kleine groepjes van leerlingen ingezet

worden. Tot slot kunnen er via het parallel model extra instructies worden gegeven aan grotere groepen leerlingen.

De verschillende werkvormen van divergerende differentiatie werden besproken. Aansluitend wordt **convergerende differentiatie** toegelicht. Bij convergerende werkvormen wordt er gebruikgemaakt van de verschillen tussen leerlingen om het leerproces in heterogene groepen te stimuleren via constructieve interacties. Er worden minimum doelen vooropgesteld voor de groep als geheel met als doel alle leerlingen zo lang mogelijk te laten meedoen en iedereen optimaal in contact te brengen met de instructies. Co-teaching kan op verschillende manieren worden ingezet bij convergerende differentiatie. Het is een vorm van modelleren en geeft de kans aan de studenten om twee of meer volwassenen te zien samenwerken, waarbij er vertrouwen is in elkaar en constructief in discussie wordt gegaan (Coubergs et al., 2013). Naast de verschillende divergerende werkvormen van differentiatie, vallen eveneens verschillende werkvormen van convergerende differentiatie te onderscheiden.

Ten eerste zijn er **projectmatige werkvormen** van convergerende differentiatie. De leerlingen gaan aan de slag met thema's die dicht bij hun ervaringswereld liggen. Projectwerk kan een vakoverschrijdende vorm aannemen en legt op die manier de focus op het leerproces van de leerlingen. Projectwerk biedt expliciete differentiatiemogelijkheden op het niveau van keuzedifferentiatie, niveaudifferentiatie en tempodifferentiatie. De leerlingen maken heel wat keuzes om tot het doel te komen. Het doel kan volgens verschillende niveaus van beheersing opgesteld worden en de leerlingen kunnen elk op hun eigen tempo bepaalde opdrachten volbrengen. Projectwerk kan leiden tot een actieve leerhouding en zelfwerkzaamheid. Het vraagt intensieve voorbereidingen van de leerkracht(en) en het is minder beheersbaar en controleerbaar dan andere werkvormen. Het is ook moeilijk om het werk van individuele leerlingen te beoordelen. De leerlingen moeten bovendien al beschikken over bepaalde vaardigheden om in staat te zijn om samen te werken en autonoom te werken (Coubergs et al., 2013).

Co-teaching wordt al ingezet bij projectwerk wanneer het een vakoverschrijdend vorm aanneemt. Dit kan gebeuren volgens het sequentieel model van Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017), waarbij de projectgroepjes doorschuiven van de ene co-teacher naar de andere om de instructies te krijgen. Elke co-teacher geeft dan de instructies vanuit eigen expertise domein. Het tweede model die hierbij toegepast kan worden is het teaming model. De co-teachers begeleiden samen de projecten, wisselen elkaar af en vullen elkaar aan (Verhelst, 2022).

Een tweede vorm van convergerende differentiatie zijn **onderzoeksgerichte werkvormen**. De leerlingen leren over een onderwerp door middel van een proces van vragen stellen. De leerlingen krijgen een vraag of probleemstelling met open einde waarvoor er verschillende antwoorden en potentiële oplossingen mogelijk zijn. Het gaat om vragen stellen, kritisch nadenken, problemen oplossen en communiceren. Het vraagt behoorlijk wat expertise van de leerkracht om deze werkvorm op te zetten (Coubergs et al., 2013).

De **probleemgestuurde werkvorm** is de derde convergerende vorm. Bij deze werkvorm leren de leerlingen aan de hand van probleemtaken vanuit een levensechte situatie, waaruit een probleemstelling van af te leiden valt. Deze moeten ze analyseren, synthetiseren, oplossen en evalueren. De groepen tellen 6 à 10 leerlingen en worden door de leerkracht, die een rol van coach aanneemt, begeleid. De leerlingen mogen nog niet over de kennis, attitudes of vaardigheden beschikken die vereist zijn om het probleem op te lossen. De leerkracht dient het denkproces en het werkproces te bevorderen. Het proces gebeurt zowel in groep als individueel, waarbij er duidelijke afspraken worden gemaakt rond taakverdeling en groepsbijeentkomsten. Dit is een tijdsintensieve

werkvorm voor de leerkracht en vraagt eveneens veel expertise om te hanteren (Coubergs et al., 2013).

De laatste vorm van convergerende differentiatie is het **werken met casussen**. De leerlingen bespreken in groep een concrete en volledig beschreven casus. Het realiteitsprincipe, het aanschouwelijkheidsprincipe en het exemplarische principe zijn drie didactische principes die binnen casusgestuurd onderwijs centraal staan. Deze werkvorm kan individueel, in kleine groep of in grote groepen gehanteerd worden. De nadelen zijn dat het veel tijd vraagt om een casus te verkennen en dat er onvoldoende tegemoet zou kunnen gekomen worden aan de leernoden van individuele studenten (Coubergs et al., 2013). Dit zou gecompenseerd kunnen worden aan de hand van het assistent model of het coachingmodel van co-teaching, waarbij individuele leerlingen of groepjes van leerlingen van extra instructies en begeleiding kunnen genieten van de teamteachers (Verhelst, 2022).

Bij de drie laatste werkvormen van convergerende differentiatie kunnen de zeven verschillen co-teaching modellen benoemd door Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017) ingezet worden in functie van de noden van de klas. Dankzij co-teaching zou de werklast van deze werkvormen verdeeld kunnen worden onder de co-teachers. De teamteachers kunnen vanuit hun verschillende achtergronden andere expertise gebieden aanbieden aan de leerlingen en aan elkaar (Verhelst, 2022).

Evalueren is een belangrijke component van gedifferentieerd en kwaliteitsvol onderwijs. Hierbij wordt evaluatie niet als het eindpunt van het proces gezien, maar eerder een manier om elke leerling beter te leren kennen en zodoende het onderwijs erop afstemmen. Het is een continu proces, waarbij de leerkracht informatie verzamelt over het leerproces van zijn leerlingen door middel van observaties, bevraging en het geven en verbeteren van oefeningen, taken en toetsen. Het gaat om **evalueren om te leren** in plaats van evalueren van het leren (Castelijns, Segers & Struyven, 2012, in Couborgs et al., 2013). Bijgevolg wordt een onderscheid gemaakt tussen formatieve en summatieve evaluatie. **Formatieve evaluatie** heeft als doel het leerproces van leerlingen te optimaliseren door tussentijds te evalueren welke onderdelen beheerst zijn en welke nog moeilijk gaan. Op het einde van het onderwijsleerproces worden de leerprestaties beoordeeld via **summatieve evaluatie**. Het legt een score vast op vooropgestelde doelen om te beoordelen in welke mate deze bereikt zijn. Door middel van formatieve evaluatie wordt er op taakniveau, proces niveau en op niveau van zelfregulering feedback vervaardigd, die ingezet kan worden als motor voor het leren. Aangepaste evaluatie binnen een gedifferentieerde klaspraktijk vraagt veel aandacht en tijd van de leerkracht. (Couborgs et al., 2013). Door middel van co-teaching kan het evaluatieproces verdeeld worden onder de co-teachers en wordt de werklast kleiner (Verhelst, 2022).

Verhelst (2022) maakt evenwel een kanttekening over potentiële negatieve effecten van co-teachen, zowel op leerlingen niveau als op leerkrachtniveau. Zoals eerder werd aangehaald kan co-teachen tot verwarring leiden bij de leerlingen, omdat het niet meer duidelijk is tot wie ze zich moeten richten en omdat verschillende leerkrachten een andere kijk kunnen hebben op klasafspraken. Vervolgens legt elke leerkracht andere nadrukken waardoor het klasebeuren soms geen duidelijke rode draad volgt. Omwille van het feit dat er sneller gewerkt kan worden met twee leerkrachten kunnen leerlingen een hogere werkdruk ondervinden en overbelast raken. Op niveau van de leraren betekent co-teachen soms een verlies van autonomie en in het begin vaak extra werk om met elkaar te leren samenwerken en een strategie op poten te zetten. Het kan ook zijn dat de samenwerking spaak loopt tussen de co-teachers, wat natuurlijk nefast is voor het leerproces van de leerlingen (Verhelst, 2022).

2.3 Verwerking van de evidence based literatuur

Tijdens de zoektocht werd er opgemerkt dat er weinig relevante evidence based literatuur zoals richtlijnen of systematic reviews,... te vinden is. Er werden weinig bronnen gevonden in de verschillende wetenschappelijke databanken. Enkel op google scholar werden heel wat resultaten verkregen. Deze werden uitgedund naar de meest recente resultaten, hierbij werden geen toepasselijk wetenschappelijke artikels gevonden om een antwoord op de deelvragen te vormen. Meer bepaald wanneer het begrip "co-teaching" gelinkt werd aan het begrip "differentiatie", leverde de meeste databanken voor het begrip "differentiatie", resultaten in verband met cel differentiatie op, zelfs als de booleaans operator "NOT cell" gebruikt werd.

De eerste bron die opgenomen werd in dit onderdeel van de bachelorproef is *Binneklasdifferentiatie: Leerkansen voor alle leerlingen*. Deze bron werd via google scholar gevonden, maar was online niet beschikbaar, deze werd dan uitgeleend in De Krook. Het is een praktijkgericht onderwijsonderzoek dat een aantal reviews aftoetst voor de onderwijspraktijk. Er werd een wetenschappelijke literatuurstudie uitgevoerd waar de systematic review van vakdidactische en onderwijskundige onderzoek studies over differentiatie centraal staat. Het is dus een betrouwbare en relevante bron. Het deeltje over de verschillende vormen van co-teaching was gebaseerd op 'a metasynthesis of qualitative research' van 2007. Het knelpunt is evenwel dat men co-teaching als een werkvorm van differentiatie beschrijft, maar geen antwoord gaf op hoe co-teaching ingezet kan worden bij de andere vormen van differentiatie die werden omschreven.

Vanuit de databanken werd er één resultaat weerhouden: *Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions*. Dit is een wetenschappelijk artikel gevonden op google scholar. Het nadeel van dit artikel is dat er enkel het abstract kon verkregen worden. Bijgevolg kan er niet geoordeeld worden omtrent de betrouwbaarheid en/of relevantie van deze bron.

De zoektocht naar richtlijnen op EBpractice.net rond differentiatie en/of co-teaching leverde geen resultaten op. Er werd één Meta-analyse gevonden in verband met co-teaching, maar deze onderzocht enkel de effecten van co-teaching op kinderen met leerproblemen en dus niet voor alle leerlingen.

Doordat er zo weinig resultaat was van de zoektocht op de verschillende databanken, werd de catalogus van De Krook doorzocht. Hierbij werden de volgende relevante boeken gevonden: *Co-teaching* (Koot, 2011), *De meerleerjarenklas, verder met Co-teaching en integratieklassen* (Groeneweg, 2014), *Passend onderwijzen met co-teaching* (Fluijt, 2018) en *Vol potentieel* (Vantieghem, 2019).

De Meerleerjarenklas, verder met Co-teaching en integratieklassen werd geschreven door Bert Groeneweg, een Nederlander die hogeschooldocent is bij het Seminarium voor Orthopedagogiek. Het boek dateert uit 2014, wat niet meer als recent beschouwd wordt. Achteraan het boek is er wel een uitgebreide literatuurlijst, hierin staan praktijkgerichte onderzoeken, maar ook reviews, zoals *Geen, A. G. (1985). Team teaching in de secondary schools of England and Wales. [Educational review], 37, 29-38*. Hieruit kan worden afgeleid dat dit een wetenschappelijke bron is. De leeftijd van deze bron maakt hem iets minder betrouwbaar, maar toch staat hier zeer interessante informatie in die uit wetenschappelijke artikels gehaald werd.

Uit het boek co-teaching van Sandra Koot werd de uitleg voor complementaire co-teaching gehaald. Dit boek werd in 2011 geschreven. Doordat het al tamelijk oud is dit niet zo een betrouwbare bron, maar haar definitie van complementaire co-teaching is wel toepasselijk.

De weerhouden resultaten zijn voornamelijk verkregen uit sneeuwbal methode en zijn grotendeels literatuurstudies. De sneeuwbal methode werd eerst gebruikt vertrekkend van het boek *Teamteach: de voordelen van samen lesgeven* van Lisa Verhelst. Het werd zowel voor de eerste als tweede deelvraag gebruikt. Dit boek kwam uit in 2022 en is dus één van de meest recente bronnen over co-teaching. Het is een praktijkgids voor leerkrachten die aan co-teaching willen doen. Om dit boek te schrijven heeft ze zich gebaseerd op eigen ervaring, vakliteratuur en wetenschappelijke literatuur. Dian Fluijt, een autoriteit voor wat betreft co-teaching in België en Nederland, schreef haar voorwoord. Het spreekt aldus voor zich dat er in de literatuurlijst van Lisa Verhelst, werken van Dian Fluijt terug te vinden zijn. Deze werden evenwel niet weerhouden voor deze literatuurstudie, wel werden andere van haar werken hierin verwerkt. Onder andere het boek *Passend onderwijzen met co-teaching*.

Passend onderwijzen met co-teaching is een studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching teams in het kader van een veranderend onderwijsbeleid. Fluijt is docent-onderzoeker aan de Hogeschool Utrecht. In het boek staan ook enkele artikels in het Engels geschreven. Haar literatuurlijst is zeer uitgebreid en zeer wetenschappelijk. Het is gebaseerd op een literatuurstudie en er werden drie praktijkgerichte deelstudies opgezet. Het gaat hier om drie cohortstudies. Aangezien het in 2018 uitkwam is het redelijk recent. Dit alles zorgt ervoor dat deze bron als betrouwbaar beschouwd mag worden.

Vanuit de literatuurlijst van Lisa Verhelst werd volgende onderzoek van Steunpunt onderwijs onderzoek weerhouden: *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Deze werd geschreven in 2017, wat als vrij recent gezien wordt. In deze bachelorproef wordt er vooral gekeken naar de implicaties van co-teaching. Er wordt in dit deel van de literatuurstudie een meer afgebakende methodologische werkwijze gehanteerd dan voor het eerste deel. De weerhouden publicaties moesten refereren aan het basisonderwijs en criteria zoals periode afbakening (2001-2016) en enkel internationale peer-reviewed onderzoek publicaties werden gehanteerd. Zodoende trachten de auteurs de kwaliteit en relevantie van de informatie te bewaken.

Er kan geconcludeerd worden dat de laatste jaren zeer weinig wetenschappelijk onderzoek werd gedaan naar co-teaching. Wel zijn er heel wat boeken of andere literatuur die gebaseerd zijn op oudere wetenschappelijke artikels. Ook zie je dat alle bronnen ofwel Vlaams of Nederlands zijn, wat deze literatuurstudie dus wat beperkter maakt. Toch was het mogelijk om veel informatie te verzamelen. Niet altijd uit evidence based literatuur maar wel uit betrouwbare bronnen.

2.4 Literatuurlijst bij literatuurverkenning

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2013). Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen [Praktijkgerichte Literatuurstudies Onderwijsonderzoek]. (1e druk). Leuven: Acco.

Fluijt, D. (2018). Passend onderwijzen met co-teaching [ProefschriftMaken]. Global Academic Press.

Groeneweg, B. (2014). De Meerleerjarenklas verder met Co-teaching en integratieklassen. (1e druk). Dordrecht: Insondo.

Koot, S. (2011). Co-teaching. (1e druk). Huizen: Pica.

McDuffie, K., Mastropieri, M. & Scruggs, T. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. Council of exceptional children, 75(4). Geraadpleegd op 18 maart 2023 via <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2017). *Team teaching: wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur* [Eindrapport literatuurstudie]. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 25 februari 2023 via https://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2017/10/SONO_2017.OL2_.2_2_vrijgegeven.pdf

Verhelst, L. (2022). *Team-teach: de voordelen van samen lesgeven*. (1e druk). Kalmhout: Pelckmans Uitgevers.

3. Eigen gegevensverzameling

3.1. Uitwerking: wat houdt de tool in en hoe wordt de tool voorbereid

3.1.1. Lo-fi prototyping

Om de vraag: "Wat zijn de ervaringen met de verschillende vormen van co-teachen?" te beantwoorden, werd ervoor gekozen om de tool lo-fi prototyping te gebruiken. Lo-fi prototyping is "Het maken van een simpel prototype om ideeën en aannames concreet vorm te geven en te kunnen testen" (van 't Veer et al., 2020). Er wordt een prototype ontworpen van low fidelity. Zo wil men het gebruik van een hulpmiddel of tool testen. Het prototype wordt bewust nog simpel gehouden. De inhoud, de structuur en bepaalde vormgeving kunnen getest worden.

Hier zal geëxperimenteerd worden met de zeven verschillende vormen van co-teaching. Iedere vorm zal in beide klassen worden uitgetest. Het is de bedoeling dat er een zo duidelijk mogelijk beeld wordt gevormd over het effect die de verschillende vormen hebben op de klassen. Er wordt nagegaan of de vormen tegemoetkomen aan de noden van zowel de leerlingen, de leerkracht als de ergotherapeut in opleiding.

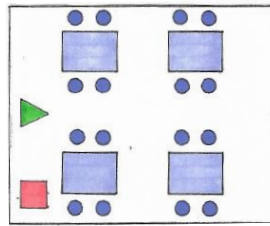
3.1.1.1. Stappenplan

Stap 1: Afbakening en voorbereiding van de prototypes

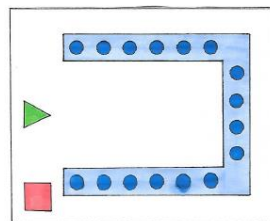
De bedoeling van deze stap is enerzijds om een onderzoeksdoel op te stellen. Ons onderzoeksdoel is om te weten te komen hoe verschillende co-teaching modellen in werking gaan binnen de praktijk en te bekijken hoe we deze modellen kunnen optimaliseren. Ook zal gekeken worden naar welke modellen het best passen bij welke klassituaties. De modellen worden hierbij gezien als prototypes. Sommige modellen zullen meer dan één keer kunnen worden uitgetest, op deze manier kan een vergelijking gemaakt worden tussen de verschillende klassituaties.

Er werd besloten om volgens de co-teaching modellen van Baeten & Simons (2014, in Meirsschaut & Ruys, 2017) te werken. Ieder model wordt in beide klassen uitgetest. Hieronder wordt duidelijk welke modellen worden getest en op welke manier dit zal worden gedaan. Per model staat er welke handelingen de twee co-teachers moeten uitvoeren om aan het model te beantwoorden en welke verwachtingen er zijn van het model. De schematische voorstelling van de verschillende co-teaching vormen toegepast op de eigen klascontext werd geïnspireerd vanuit de schematische voorstelling van de verschillende team-teaching vormen van Verhelst (2022). Het oranje vierkant representeert de ergotherapeut in opleiding, de groene driehoek staat voor de leerkracht en de donkerblauwe cirkels stellen de leerlingen voor.

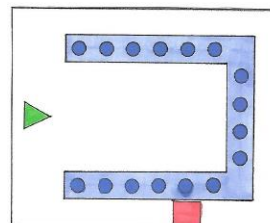
Als eerste zal het '**observation model**' worden uitgetest. In K2-K3 wordt dit model toegepast terwijl de leerkracht een activiteit doet met de kinderen. Op dat moment wordt de ergotherapeut in opleiding observator. Die observeert hierbij het gedrag van één bepaald kindje in de klas.



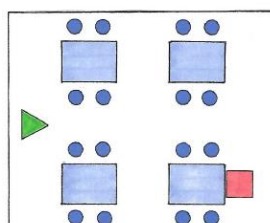
Het uittesten van dit prototype bij L1-L2 vindt plaats in de kring. De bedoeling is dat de ene co-teacher enkel observeert terwijl de andere bezig is met de klas. In dit geval zal de leerkracht voor de kring zitten en de leerlingen begeleiden, terwijl de ergotherapeut in opleiding zich naast de kring zet en enkel observeert. Er wordt vooraf afgesproken wat er exact geobserveerd wordt. Dit kunnen enkele leerlingen zijn, maar ook de volledige klas, ook de leerkracht zelf kan geobserveerd worden.



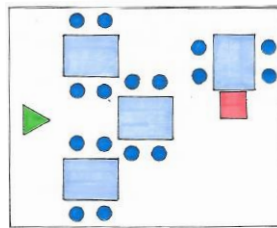
Het '**coaching model**' van Baeten & Simons (2014) wordt in de klas van K2-K3 uitgetest tijdens een kringmoment. Hierbij zal de leerkracht de kring leiden en ondersteunt de ergotherapeut in opleiding waar nodig.



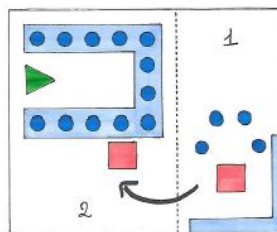
In L1-L2 wordt het model uitgevoerd tijdens instructiemomenten voor de volledige klas en instructiemomenten per leerjaar. De opzet van dit model is dat de leerkracht de verantwoordelijkheid draagt over het klasgebeuren tijdens het geven van instructies. Hierbij ondersteunt de ergotherapeut in opleiding door inhoudelijke of praktische hulp aan te bieden aan de leerlingen of aan de collega. Het kan bijvoorbeeld gaan om het begeleiden bij het gebruiken van de juiste materialen, materialen uit delen, de instructie aanvullen of verduidelijken voor individuele leerlingen.



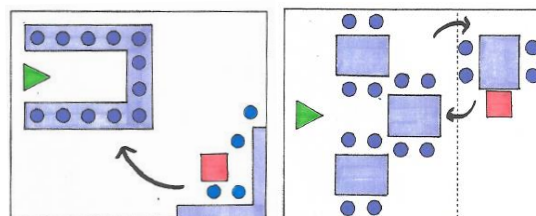
Bij het derde model van Baeten & Simons (2014), het '**assistent model**', is de leraar verantwoordelijk voor een grote groep in de klas en is de ergotherapeut in opleiding verantwoordelijk voor een individuele leerling of een kleine groep leerlingen. In de klas K2-K3 wordt dit model gebruikt wanneer de leerkracht een opdracht geeft aan de kinderen en de ergotherapeut in opleiding hierbij kinderen gaat begeleiden met specifieke noden. De ergotherapeut in opleiding kan kiezen om individueel te begeleiden, maar kan ook een groepje apart begeleiden. Het model wordt in de klas van L1-L2 uitgetest voor taal en rekenen, waarbij de leerlingen onderverdeeld worden in drie niveaugroepen. De ergotherapeut in opleiding is verantwoordelijk voor het tussenniveau voor taal, waarbij er verlengde instructies, en remediërende of verdiepende taken worden gegeven. Simultaan begeleidt de leerkracht de twee andere niveaugroepen.



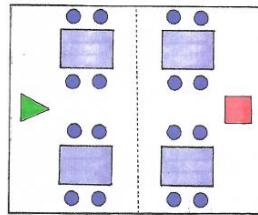
Het vierde model van Baeten & Simons (2014) is het '**equal-status model**'. Hier wordt een verdere onderverdeling van 3 submodellen gemaakt. Het eerste submodel die zal worden uitgetest is '**sequential teaching**', hierbij wordt de opdracht/les opgedeeld in verschillende fasen, elke co-teacher neemt hierbij de verantwoordelijkheid over één of meerdere fasen op zich. In K2-K3 zal dit worden ingezet bij het aanleren van nieuwe woorden. Tijdens de eerste fase leren de kinderen de nieuwe woorden kennen aan de hand van bewegend leren bij de ergotherapeut in opleiding. Tijdens de tweede fase worden de woorden gebruikt in een kringgesprek bij de leerkracht.



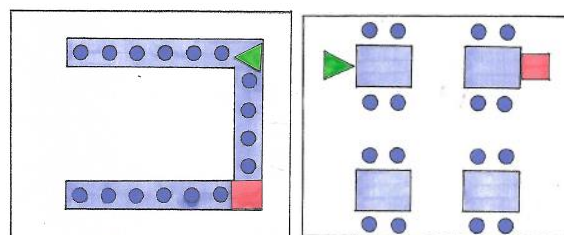
In L1-L2 zal dit submodel worden uitgetest tijdens inloop momenten in de kring en tijdens projectmomenten, waarbij een deel van het inloop moment in de kring of het project door de leerkracht wordt gegeven en het andere deel door de ergotherapeut in opleiding.



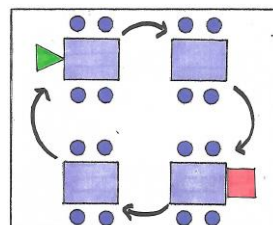
Het tweede submodel is '**parallel teaching**'. In K2-K3 zal dezelfde opdracht gegeven worden door zowel de leerkracht als ergotherapeut in opleiding. Deze opdracht zal gebeuren in kleinere groepjes. Elke co-teacher brengt de inhoud van de opdracht aan op hun eigen manier.



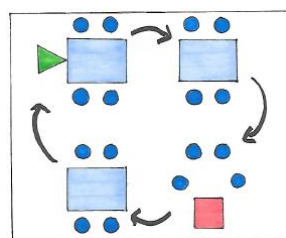
In L1-L2 zal dit model worden ingezet tijdens leesmomenten. Eerst tijdens leesmomenten in de kring. Dan wanneer de leerkracht en de co-teacher de Ralphi-methode toe passen bij een toegewezen niveaugroepje.



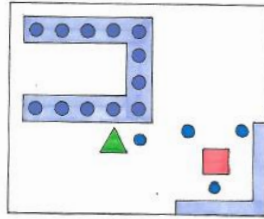
Het laatste submodel is '**station teaching**'. Bij K2-K3 zullen verschillende hoeken worden ingericht. Bij de leerkracht zullen de kinderen iets maken om te eten, bij de ergotherapeut in opleiding zal men een knutselwerkje afwerken. Er kunnen ook meer hoeken aanwezig zijn dan dat er co-teachers zijn. Wanneer dit het geval is, kunnen de co-teachers verantwoordelijk zijn voor meer dan één hoek. Alle kinderen zullen doorschuiven, zodat ze alle hoeken gedaan hebben.



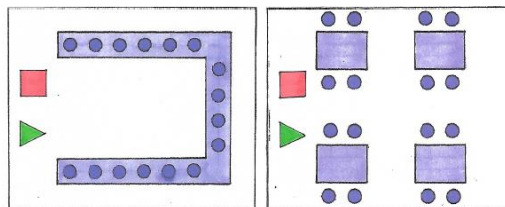
In L1-L2 zal dit model worden ingezet tijdens hoekenwerk rond het automatiseren van splitsingen en tafels en tijdens een hoekenwerk rond meten. Elke co-teacher is verantwoordelijk voor een eigen hoek en de leerlingen gaan zelfstandig te werk in de andere hoeken.



Het laatste model van Baeten & Simons (2014) die in dit onderzoek wordt uitgevoerd is het **'teaming model'**. Dit model is in K2-K3 van toepassing tijdens overgangsmomenten. Wanneer de kinderen bijvoorbeeld hun jas moeten aandoen en boekentas moeten maken, begeleiden de co-teachers samen dit moment. Beide voeren ze dezelfde taken uit.



In de klas van L1-L2 wordt dit model uitgetest tijdens inloopmomenten en tijdens projectmomenten. De co-teachers staan samen voor de klas en delen de verantwoordelijkheid van planning tot onderwijsactiviteiten.



Stap 2: Stel de deelnemers vast en andere voorbereidingen

Zoals hierboven al vermeld werd, wordt voor elk co-teaching model een prototype uitgetest in de klas K2-K3 en L1-L2 van het François Laurentinstituut. Deze testen zullen worden uitgevoerd door Ree Buysse (L1-L2) en Lotte Desloovere (K2-K3), de makers van deze bachelorproef, samen met hun co-teachers, die vaste leerkracht zijn in deze klassen. De negentien leerlingen van de 2e-3e kleuterklas en de tweeëntwintig leerlingen van het 1e-2e leerjaar zullen dus de prototypes ondergaan. Een andere voorbereiding die nog moet gebeuren voordat de prototypes kunnen worden uitgetest is overleggen met de leerkracht op welk moment deze modellen best worden uitgetest en op welke manier we het precies aanpakken, wie zit waar, hoe worden de groepjes kinderen verdeeld, waar wordt de camera gezet,...

Stap 3: Test het prototype

Om het prototype effectief uit te testen worden de voorbereidingen uit stap 1 gebruikt. Aangezien we tijdens de testen zelf constant bezig zijn, is er weinig tijd om het prototype te observeren en is het dus moeilijk om een duidelijk beeld te schetsen van hoe de testen ging. Daarom wordt er telkens een opname gemaakt van de prototypes op het moment dat ze worden uitgetest. Zo kunnen de opnames later goed bestudeerd worden om verbeterpunten te formuleren.

Stap 4: Vraag om verbetersuggesties

Doordat de leerlingen tussen de 4 en 8 jaar zijn is het moeilijker om feedback aan hen te vragen. Ze ondergaan de prototypes onbewust. In hun ogen krijgen ze gewoon les en ze staan dus niet stil bij hoe deze vorm krijgen. Wel kan eens gepolst worden of ze de les/opdracht leuk vonden op die manier. Het belangrijkste is hier dat de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding zelf verbetersuggesties voorstellen. Zij zijn in principe degene die het prototype echt uittesten. Er kan tijdens de test al

overlegd worden om iets aan te passen om het beter te doen werken. Ook achteraf volgt een overleg over wat al goed werkte en wat de volgende keer beter kan gedaan worden.

Stap 5: Reflectie en bespreking

Nadien is het de bedoeling dat alle belangrijke feedback en verbeter suggesties gecategoriseerd en uitgeschreven worden. Dit zal deels gebeuren in WP3, bij de analyse van eigen gegevensverzameling. Dit zal dus gebaseerd zijn op de ervaring en de nabespreking met de leerkracht, maar ook zullen de opnames van de prototypes goed bestudeerd worden aan de hand van een zelf-opgestelde kijkwijzer (bijlage 2) om nog extra verbeterpunten uit te halen.

3.1.2. Tool van het onderzoek

In het kader van het participatief actieonderzoek (PAO) uitgevoerd door het Research Centre for Learning in Diversity, wordt er gebruikgemaakt van een tool om de ervaring van de co-teachers na te gaan. Een vorm van co-teachen wordt ingezet in een klas en gefilmd, waarna een fragment geselecteerd wordt. De co-teachers beoordelen het uitgekozen videofragment aan de hand van een kijkwijzer (bijlage 3). Achteraf vindt een reflectie gesprek plaats aan de hand van vooropgestelde reflectievragen (bijlage 4). Zowel de kijkwijzer als de reflectievragen werden opgesteld door de onderzoekers van het PAO.

De onderzoekstool zal in deze bachelorproef gebruikt worden als aanvulling op de lo-fi prototyping. Terwijl bij lo-fi prototyping vooral gefocust wordt op de ervaringen met de verschillende vormen, wordt hier gefocust op de verschillende taken en rollen die worden aangenomen door de co-teachers. Hiermee wordt dan ook de deelvraag: "Welke taken en rollen nemen leerkracht en ergotherapeut op bij de verschillende vormen van co-teaching?" beantwoordt. Voor elke vorm die bij lo-fi prototyping wordt uitgetest, zal één video besproken worden aan de hand van de onderzoekstool.

3.1.2.1. Stappenplan

Stap 1: Voorbereiding en video opnames

In het kader van het onderzoek wordt er ter voorbereiding van deze tool een concreet actieplan opgemaakt door de co-teachers per klas (K2-K3 en L1-L2). Per actie wordt er nagegaan welke vorm of vormen van co-teaching ingezet kunnen worden om deze te realiseren. Vervolgens wordt het actieplan uitgevoerd in de klas, waarbij de verschillende co-teaching vormen doelgericht worden uitgetest. Bij elke actie en bij elke testen van de co-teaching vormen wordt er een video opname gemaakt van 10 minuten. Uit de opnames van 10 minuten wordt er telkens een fragment van 3 minuten geselecteerd. Daaropvolgend dienen de co-teachers een moment in te plannen om de fragmenten te bekijken en daarover in gesprek te gaan, waarbij er een digitaal vergadering dient aangemaakt te worden op teams om het gesprek op te nemen.

In het kader van deze bachelorproef wordt deze tool gebruikt om de taken en rollen van de co-teachers bij de lo-fi-prototyping te analyseren. De opnames van 10 minuten zijn in deze bachelorproef dezelfde als de filmpjes die gemaakt werden bij de tool lo-fi prototyping.

Stap 2: Analyse van de videofragmenten

De co-teachers dienen de videofragmenten van 3 minuten te bekijken en daarover in gesprek te gaan. De vergadering zelf wordt eveneens opgenomen via teams in een online vergadering die op voorhand werd aangemaakt. Het fragment dat wordt besproken wordt op de vergadering gedeeld en beide co-

teachers bekijken het tegelijkertijd. Om de beelden te beoordelen wordt er gebruikgemaakt van een kijkwijzer met betrekking tot interacties, werkvormen en aanpakken die in het fragment mogelijks te zien zijn. De co-teachers zetten kruisjes op de kijkwijzer bij de werkvormen, interacties of aanpak die ze in het fragment zien en noteren kernwoorden als geheugensteun voor het reflectie gesprek. In het kader van de bachelorproef analyseert de ergotherapeut in opleiding samen met de leerkracht de opnames van de lo-fi prototyping op dezelfde wijze als van het onderzoek.

Stap 3: Reflectiegesprek

Er werd een document opgesteld met reflectie vragen om het reflectie gesprek methodisch te sturen. De vragen worden systematisch overlopen tijdens het gesprek in link met de kijkwijzer van de videobeelden. Voor de bachelorproef gebeurt dit dus voor enkele opnames van de lo-fi prototyping.

3.1.3. Small casestudy

De deelvraag: "Welke effecten worden waargenomen op de leeransen van leerlingen door gebruik te maken van verschillende vormen van co-teaching?" wordt beantwoord door het uitvoeren van een small casestudy. Een small casestudy is "Testen door een prototype op individueel niveau uit te proberen en de uitkomsten te meten met hulp van het sociaal netwerk" (van 't Veer et al., 2020). De bedoeling is dat op twee momenten het gedrag van het individu, of in dit geval de populatie, getest wordt. Eenmaal voordat de interventie plaatsvindt en eenmaal nadien. Op deze manier kan er getest worden of de interventie of het prototype van een interventie effect heeft op de populatie.

3.1.3.1. Stappenplan

Stap 1: Bepaal de interventie en het doelgedrag

In de eerste stap wordt nagegaan op welk praktijkprobleem het prototype gericht moet zijn. Vaak is dit het gedrag van een individu, in dit geval zal dit een probleem in het klasgebeuren van K2-K3 en L1-L1 zijn. De onderzoeksvragen nemen de volgende vorm aan: 'In welke mate leidt [prototype A] tot een verandering van [doelgedrag B] bij [cliënt C]. Hier zal prototype A een vorm van co-teaching zijn, doelgedrag B wordt per klas bepaald en cliënt C zijn de volledige klasgroepen K2-K3 en L1-L2.

Stap 2: Kies geschikte multiraters door het netwerk van de cliënt in kaart te brengen

In deze stap worden minstens drie multiraters gezocht die het gedrag van de klasgroep kunnen beoordelen bij fase A en na fase B. Fase A is de periode voordat het prototype wordt ingezet, fase B is de periode tijdens de inzet van het prototype. In deze small casestudy zullen er drie à vijf multiraters zijn, namelijk de leerkracht, de ergotherapeut in opleiding van het eigen klas en van de andere klas, de ouders (bij L1-L2), een ondersteuner (bij K2-K3) en de interne promotor van deze bachelorproef.

Stap 3: Maak het doelgedrag meetbaar

Er wordt een lijst gemaakt met gesloten stelling over het gedrag dat beoordeeld moet worden (bijlage 5 en 6). Op deze manier kunnen alle multiraters de lijst invullen om het gedrag te beoordelen. Er is steeds een getalsmatige samenvatting van de observatie nodig, zodat de ontwikkeling in metingen op een complete manier in beeld kan worden gebracht.

Stap 4: Nulmeting (fase A)

Het gedrag van de klassen wordt door de multiraters in beeld gebracht vooraleer het prototype wordt ingezet.

Stap 5: Zet je prototype in

Het prototype wordt ingezet in beide klassen. In dit geval zijn de prototypes dus vormen van co-teaching. Per klas wordt gekeken welke vorm het best past in de situatie die van toepassing is. Ook de tijdsperiode van het prototype wordt vastgelegd.

Stap 6: Vervolgmeting (fase B)

Stap 4 wordt hierbij nog eens herhaald. Het prototype werd nu dus al ingezet en is ondertussen afgerond.

Stap 7: Analyseer de gegevens

De uitkomsten van de nulmeting en de vervolgmeting worden met elkaar vergeleken. Wanneer er een positieve evolutie is bij het doelgedrag, is er een reden om te stellen dat het prototype van de interventie een positieve invloed heeft op de klas en kan het prototype nog verder worden geanalyseerd.

3.2. Rekrutering: bij wie, wanneer en waar werd de tool afgenomen

De tools werden afgenomen in de klas van K2-K3 en in de klas van L1-L2 van de Basisschool François Laurentinstituut. Het is een Gentse school voor gewoon basisonderwijs. Ze nemen deel aan een participatief actieonderzoek (PAO) omtrent complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een ergotherapeut in opleiding, uitgevoerd door het Research Centre for Learning in Diversity. De deelnemers zijn de leerlingen en hun ouders, de leerkrachten en de studenten co-teachers van de hierboven vernoemde klassen. De ouders van de leerlingen hebben een toestemmingsformulier (bijlage 7) moeten tekenen bij de aanvang van het participatief actieonderzoek (PAO). Hierin staat dat het kind gefilmd mag worden en dat er assessment mogen worden afgenomen. De info die hieruit gehaald wordt, mag dus gebruikt worden voor het onderzoek. Vermits HoGent deelneemt aan het PAO, kunnen de gegevens ook voor deze bachelorproef gebruikt worden.

Aangezien onze stage deel uitmaakt van dit onderzoek, was het voor deze bachelorproef niet zo moeilijk om deelnemers te vinden om de tools op uit te testen. Het spreekt voor zich dat de klassen waarin stage wordt gelopen, geselecteerd werden voor de tools. De verschillende tools worden afgenomen in de periode van maart tot en met mei 2023.

3.2.1. Lo-fi prototyping

Deze tool wordt zoals de andere tools afgenomen in K2-K3 (19 leerlingen) en L1-L2 (22 leerlingen) van de Basisschool François Laurentinstituut. De zeven verschillende co-teaching modellen worden in beide klassen uitgeprobeerd.

De testen van de verschillende vormen van co-teaching worden gefilmd, zodat ernaar teruggekeken kan worden achteraf. De camera wordt in de klas geplaatst op een plek waar beide co-teachers in beeld zijn.

3.2.3. Tool van het onderzoek

De beeldopnames zijn dezelfde als degene die werden opgenomen tijdens het uittesten van de prototypes van lo-fi prototyping. Hierbij zijn de co-teachers en de leerlingen aanwezig. De analyse gebeurt achteraf, tijdens het bekijken van die beeldopnames, aan de hand van de kijkwijzer en de

reflectievragen die werden opgesteld in functie van het onderzoek. De co-teachers voeren aan de hand van deze documenten een reflectiegesprek dat wordt opgenomen.

3.2.2. Small casestudy

Deze tool wordt desgelijks in de klassen van K2-K3 en L1-L2 van de Basisschool François Laurentinstituut uitgevoerd. In het kader van het onderzoek werden de ouders van de leerlingen bij aanvang van het schooljaar geïnformeerd. Voor de afname van deze tool in het bijzonder, krijgen de ouders van de leerlingen van L1-L2 een brief (bijlage 8) met informatie omtrent de small casestudy en wat er van hen verwacht wordt samen met een invulformulier voor de nulmeting. Later in het proces krijgen de ouders opnieuw een invulformulier voor de vervolgmeting. De leerkracht en de co-teachers gebruiken dezelfde invulformulieren om de nulmetingen en vervolgmetingen uit te voeren. De invulformulieren dienen ingevuld te worden bij de nulmeting en vervolgmeting door de verschillende multiraters. In K2-K3 zijn de multiraters de leerkracht en de co-teacher van de eigen klas, de co-teacher van de andere klas en een ondersteuner. In L1-L2 zijn de multiraters de ouders van de leerlingen, de leerkracht en de co-teacher van de eigen klas, de co-teacher van de andere klas en de interne promotor van deze bachelor proef. Het invulformulier gaat om gesloten stellingen over het gedrag van de leerlingen waarover men iets willen weten (van 't Veer et al., 2020).

3.3. Afname: welke gegevens levert de tool op

3.3.1. Lo-fi prototyping: "Wat zijn de ervaringen met de verschillende vormen van co-teachen?"

Bij de afname van lo-fi prototyping werd gebruikgemaakt van een kijkwijzer (bijlage 2) om de videobeelden te analyseren.

3.3.1.1. Observation model

Klas K2-K3

Datum: 04/05/2023

Aantal leerlingen: 18

Situatie: Het observatiemodel werd ingezet in de namiddag op een moment dat de leerkracht met een groepje kinderen popcornzakjes maakte voor het schoolfeest. De rest van de kinderen mocht vrij spelen in de verschillende hoeken. De ergotherapeut in opleiding was in dit geval observator en wou één leerling observeren aan de hand van een ABC-observatieformulier, hierbij worden de oorzaak, het gedrag en de gevolgen geobserveerd. De observator zit aan het bureau in de klas.

Observatie	Interpretatie
Al tijdens de eerste minuut van de observatie komt de jongen die geobserveerd wordt naar de observator om een voorwerp te tonen en te vragen wat het is.	De observator wordt gestoord bij het puur observeren. Ze kan zich niet volledig concentreren op het observeren en moet soms antwoorden geven aan leerlingen.
Ook een andere leerling komt een vraag stellen aan de observator, de observator helpt de leerling met iets.	Doordat een andere leerling een vraag komt stellen, kan de observator een bepaalde tijd de jongen die geobserveerd moet worden niet observeren.
10 minuten lang wordt er door geen enkele leerling iets gezegd tegen de observator. Ze is constant aan het kijken naar de jongen en ondertussen aan het noteren.	De observator kan 10 minuten lang goed de jongen observeren zonder dat ze afgeleid of gestoord wordt.
Er komen twee jongens naar de observator met een conflict, de observator voert een gesprek met de jongens om het conflict op te lossen.	2 minuten lang kan de observator niet observeren, omdat ze bezig is met het conflict.
Een andere stagiaire komt binnen met de vraag of ze 3 leerlingen mee mag nemen uit de klas voor een activiteit. De leerkracht was op dit moment op de gang dus de observator kiest drie leerlingen en laat die meegaan. Hierna duurt het nog even vooraleer de observator opnieuw aan het noteren is tijdens het observeren.	De observator wordt gestoord door een teamlid met een bepaalde vraag, waardoor ze opnieuw enkele minuten niet kan observeren. Hierna vindt ze het moeilijk om opnieuw in te pikken in de observatie, omdat ze een deel ervan niet gezien had. De jongen stelde ondertussen een bepaald gedrag en de observator had de aanleiding niet gezien.
De jongen die geobserveerd wordt, gaat naar de gang om op het digibord te spelen. De observator kan hem nu niet meer zien van aan het bureau. Ze staat recht en gaat dichterbij staan waar ze hem wel kan zien.	Doordat het klaslokaal uit verschillende delen bestaat en er ook hoeken op de gang zijn, is er geen plek in de klas waar je alles kan zien. De observator moet zich dus soms verplaatsen omdat het kind zich ook verplaatst.

De jongen komt al wenend naar de observator, omdat er een conflict is ontstaan. De observator gaat met hem mee naar het digibord en ondersteund hem daar de rest van de tijd.	Doordat de leerkracht niet dicht in de buurt is, komt de jongen naar de observator, waardoor de observator betrokken wordt in de situatie. De observator besluit om hem verder te ondersteunen op dat moment, omdat ze ervan uitgaat dat hij dat nodig heeft.
Nadat ze de jongen ondersteunde, noteert de observator wat ze geobserveerd heeft tijdens de ondersteuning die ze gaf.	Tijdens het ondersteunen bleef de observator ook observeren en ze onthoudt dit ook om achteraf te noteren. Uiteindelijk heeft de observator een volledig ABC-observatieverslag kunnen opmaken.
Na de observatie voert de observator een gesprek met de leerkracht over de jongen die geobserveerd werd. Hierin worden de bevindingen van de observator besproken en mogelijke oplossingen voor zijn gedrag aangehaald.	Men haalt nuttige informatie uit de observatie. De noden van de leerkracht, namelijk proberen om het gedrag van de jongen te veranderen, worden op deze manier deels vervuld.

Analyse
Het observation model kan zeker worden toegepast in deze situatie bij deze klas, maar het is niet ideaal. Aan het einde van de rit is het zeker mogelijk om een goed en nuttig observatieverslag op te stellen. Deze situatie brengt moeilijkheden met zich mee, doordat de kinderen zich verplaatsen over het volledige klaslokaal. Er is geen plek in de klas waar je het volledige klaslokaal kunt observeren, wat maakt dat men zich tijdens de observatie soms moet verplaatsen. Het is niet makkelijk doordat je op vele manieren gestoord kan worden. Ook moet je de observatie soms even loslaten, omdat een leerling nood heeft aan ondersteuning. Doordat de co-teacher altijd in de klas staat, zijn de leerlingen gewend om naar de co-teacher te gaan met problemen en wordt er door hen geen onderscheid gemaakt wanneer die de rol van observator opneemt. Tijdens het ondersteunen kan wel soms verder geobserveerd worden, maar wel iets minder optimaal. Aan de noden van de leerkracht wordt na de observatie tegemoetgekomen, door de nuttige info die de observatie met zich meebrengt. Er kan geconcludeerd worden dat tijdens de uitvoering van dit model, veel noden niet beantwoord worden.

Klas L1-L2

Datum: 31/03/2023

Aantal leerlingen: 20

Situatie: Het observatie model werd tijdens een kringmoment ingezet. De dag wordt hiermee gestart, voor dat de lessen beginnen. De laatste activiteit in de kring is om de dagplanning te overlopen en de aanwezigheidslijst in te vullen. De ergotherapeut in opleiding neemt de rol van observator en het doel is om te kijken welke leerlingen er aandachtig zijn en actief deelnemen aan het kringgebeuren en wie er regelmatig het kringgebeuren verstoort.

Observatie	Interpretatie
De leerkracht staat recht vooraan in de kring, aan het bord. De ergotherapeut in opleiding staat aan de zijkant buiten de kring.	De leerkracht is verantwoordelijk voor het klasgebeuren en de ergotherapeut in opleiding observeert de leerlingen.
De leerkracht vraagt aan de leerlingen om stil te zijn, om de deur dicht te doen en naar haar te luisteren. De leerkracht bevraagt de leerlingen over de dagplanning. De vraag is of ze nog weten wat er gepland werd voor de dag. Meerdere leerlingen steken hun vinger op en mogen om de beurt een antwoord geven. De planning wordt uur per uur overlopen.	De leerkracht zorgt voor structuur en duidelijkheid en zet gedrags- en klasmanagement effectief in door de dagplanning systematisch te overlopen.
De leerlingen beginnen met elkaar te praten en stellen vragen aan de co-teacher. Een leerling draait zich om, pakt de hand van de ergotherapeut in opleiding vast en stelt haar een vraag.	De leerlingen zijn het gewoon om beide co-teachers aan te spreken bij vragen. Ze maken geen onderscheid tussen de verschillende rollen die de co-teachers aannemen in functie van de co-teaching vormen. Voor hen zijn beide co-teachers op eender welk moment een persoon aan wie ze vragen kunnen stellen.
De leerkracht neemt de aanwezigheidslijst vast en gaat in de kring zitten tussen de kinderen. De deur van de klas is nog open en er zijn kinderen die in de gang passeren. De leerkracht vraagt aan een leerling om de deur dicht te doen.	De leerkracht kan dan niet zelf de deur gaan dichtdoen en moet beroep doen op een leerling.
De aanwezigheidslijst wordt overlopen door de leerkracht. Een van de leerlingen komt veel aan het haar van de leerkracht. Ze vraagt hem om dit te stoppen. Een andere blijft de leerkracht onderbreken. Dit benoemt ze en vraagt om ermee te stoppen en te luisteren.	Dit zijn leerlingen die weinig impulscontrole hebben en die regelmatig op hun gedrag aangesproken moeten worden.
Iedereen draait zich om en kijkt naar de gang. Er komt een leerling boos de klas binnen. De leerkracht vraagt aan de ergotherapeut in opleiding te gaan kijken wat er aan de hand is. De ergotherapeut in opleiding gaat naar de gang en komt terug. De boze leerling botst tegen de tafel in de kring en begint te wenen. De ergotherapeut in opleiding neemt deze mee naar de andere klas.	Er is iets gebeurd in de gang. De leerling die boos binnenkomt, heeft regelmatig last van driftbuien. De ergotherapeut in opleiding tracht er één te vermijden door de leerling te troosten en te horen wat er aan de hand is. De observatie wordt hierdoor onderbroken om op acute noden van een leerling te kunnen beantwoorden.
De ergotherapeut in opleiding komt terug samen met de leerling. De leerkracht gaat terug van voor staan in de kring en begint aan de volgende les. De kinderen worden bevraagd over de verschillende manieren om een ei te maken voor het ontbijt. De ergotherapeut in opleiding observeert de leerlingen.	De leerkracht introduceert de volgende les in de kring door de kinderen te betrekken en te activeren. Het is soms moeilijk om zich op dat moment al te concentreren en aandachtig te luisteren naar de leerkracht.

Analyse

Het observatie model beantwoordde niet op de noden van de leerlingen en van de leerkracht tijdens het kringmoment van deze klas. De ergotherapeut in opleiding kan met dit model niet op de acute noden van de leerkracht of van de leerlingen inspelen omdat die zich bij de observatie moet houden, of deze moet onderbreken. De observatie wordt eveneens onderbroken door een aantal kinderen die vragen stellen aan de ergotherapeut in opleiding. Het is voor hen niet duidelijk dat de ergotherapeut in opleiding een louter observatie rol opneemt en dat het niet de bedoeling is om haar vragen te stellen. De kinderen zijn het gewoon om aan beide co-teachers aandacht en hulp te vragen, dat blijven ze natuurlijk voortdoen tijdens de observatiemomenten. De observator dient een duidelijk beeld te hebben van wat er geobserveerd moet worden en moet dit achteraf aan de collega kunnen doorgeven. Dit kan veel voorbereiding vragen en er moet achteraf tijd worden vrijgemaakt om de observaties te bespreken.

De kring is een handige setting om alles leerlingen tegelijkertijd te kunnen observeren en beide co-teachers behouden een overzicht over het proces van de kinderen. De co-teachers leren echter niet van elkaar omdat de focus van de observatie hier niet op de leerkracht gericht is maar op de kinderen en omdat de collega niet handelt, maar enkel observeert. De werklast is bij dit model niet evenredig omdat de leerkracht de les alleen voorbereid en uitvoert.

3.3.1.2. Coaching model

Klas K2-K3

Datum: 31/03/2023

Aantal leerlingen: 16

Situatie: Om 10u30 is er een vast kringmoment waarbij het klasbaasje de datum, het weer en de dag structuur helpt overlopen met de leerkracht. Daarna volgt een interactief kringgesprek over het thema van die periode. Het coaching model wordt hier ingezet doordat de leerkracht het kringgesprek voert en de ergotherapeut in opleiding tussen de kinderen zit om zowel hen als de leerkracht te ondersteunen.

Observatie	Interpretatie
De leerkracht zit vooraan in de kring op een stoel en voert het gesprek. De ergotherapeut in opleiding zit tussen de kinderen in de kring. De kinderen kijken vanzelf naar de leerkracht die vooraan zit.	De leerkracht neemt de leiding bij het kringgebeuren, de kinderen gaan hier ook vanuit. Voor de kinderen is het duidelijk dat ze vooral moeten kijken en luisteren naar de leerkracht die vooraan zit, er is dus structuur en duidelijkheid aanwezig.
De leerkracht leidt het kringgesprek van begin tot einde.	De leerkracht moet vooraf nadenken over wat er zal worden gedaan tijdens het kringmoment en hoe ze dit vorm zal geven. Ze neemt ook de uitvoering volledig op zich. Dit zorgt ervoor dat de werklast niet evenredig verdeeld wordt onder de co-teachers.
Een jongen gaat uit zichzelf op de schoot zitten van de ergotherapeut in opleiding. Hij loopt soms rond in de kring, maar wanneer hij op de schoot zit blijft hij het meestal het volledige	Het feit dat de ergotherapeut in opleiding tussen de kinderen zit, zorgt voor nabijheid en een veilig gevoel voor sommige kinderen. De jongen die op

kringmoment zitten. Een ander kindje neemt haar hand vast.	de schoot zit heeft hier nood aan, hij wordt hier meestal rustig door.
De jongen die op de schoot van de ergotherapeut in opleiding zit stelt op een bepaald moment luidt een vraag aan haar over iets die niets te maken heeft met het kringgesprek. Hij zit ook de prutsen met haar ring en ketting.	Bepaalde kinderen kunnen soms afgeleid worden doordat de ergotherapeut in opleiding tussen hen in de kring zit, daardoor luisteren ze soms niet aandachtig naar wat de leerkracht te zeggen heeft.
Twee jongens zijn aan het praten en lachen met elkaar en zijn het kringgesprek niet aan het volgen. De ergotherapeut in opleiding spreekt hen hierover aan. Hierna stoppen ze met praten en kijken ze naar de leerkracht die aan het vertellen is. De andere kinderen blijven tijdens dat dit gebeurt naar de leerkracht luisteren.	De ergotherapeut in opleiding kan ervoor zorgen dat leerlingen die niet aan het opletten zijn en andere kinderen storen, opnieuw opletten. De orde wordt zo behouden in de kring. Dit gebeurt zonder dat de leerkracht onderbroken moet worden. Ook de rest van de klasgroep merkt hier amper iets van. De taken van de leerkracht worden zo verlicht en ze kan zich beter focussen op de leerstof die ze wil overbrengen.
Enkele kinderen zeggen niets tijdens het kringgesprek, ook steken ze geen enkele keer hun hand in de lucht wanneer een vraag gesteld wordt. Zowel de leerkracht als de ergotherapeut in opleiding kijken weinig naar deze kinderen tijdens het kringmoment. Wel zal de leerkracht eens een kindje aanduiden die zijn/haar hand niet opsteekt om te antwoorden.	Er wordt weinig gedaan aan de zwakke betrokkenheid van sommige kinderen. De co-teachers merken wel op dat sommige kinderen minder aanwezig zijn dan andere, maar hier wordt weinig aan gedaan op het moment zelf. Bij dit model zijn er wel mogelijkheden om hieraan te werken.
Na het kringgesprek bespreken de co-teachers enkele dingen die gebeurden tijdens het kringmoment, ze wisselen ondervindingen en mogelijke oplossingen met elkaar uit.	Doordat beide co-teachers aanwezig zijn bij het kringgesprek kunnen ze dingen van elkaar oppikken en ook achteraf hier een gesprek over hebben. Op deze manier leren ze van elkaar bij.

Analyse
Het coaching model is in deze klas tijdens het kringmoment zeker een gepaste vorm. Het biedt nabijheid en veiligheid voor sommige kinderen die hier nood aan hebben. Ook blijft er structuur aanwezig voor de kinderen. Er is orde in de kring zonder dat de leerkracht vaak moet onderbreken. Dit model zorgt er ook voor dat de leerkracht zich meer kan focussen op de leerstof zelf en minder bezig moet zijn met de orde in de kring. Daarnaast kunnen de co-teachers op deze manier ook van elkaar leren. Waar men wel meer moet opletten is het feit dat bepaalde kinderen rapper worden afgeleid doordat de ergotherapeut in opleiding tussen hen zit. Tot slot is er ook geen evenredige werklast, doordat de leerkracht de leiding moet nemen, maar dit vindt de leerkracht geen probleem.

Klas L1-L2

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Het coaching model werd eerst in een kringmoment ingezet. De dag wordt hiermee gestart, voor dat de lessen beginnen. In dit model is de leerkracht verantwoordelijk voor het klasgebeuren en de ergotherapeut in opleiding ondersteunt de leerkracht en de leerlingen.

Observatie	Interpretatie
Alle kinderen zitten in de kring. De leerkracht en de ergotherapeut in opleiding zitten tussen de kinderen. De leerkracht duidt leerlingen aan om bij de kalender te gaan staan. Deze moeten eerst tonen welke dag het is en dan tellen hoeveel keren ze nog moeten slapen voor dat het dag x is.	De leerkracht stelt vragen rond tijdsbesef en zorgt voor klasmanagement en duidelijkheid door de kinderen beurt om beurt aan te duiden.
Er valt een kindje bijna in slaap in de kring. De ergotherapeut in opleiding maakt haar wakker en vraagt of ze op het bedje wil gaan liggen. Ze wil in de kring blijven.	De leerling is heel moe. De ergotherapeut in opleiding zorgt voor ondersteuning door de kinderen individueel aan te spreken op hun gedrag of in te spelen op hun noden.
Een leerling staat recht en gaat naar de leerkracht om iets te zeggen. De leerkracht vraagt haar om terug te gaan zitten en te luisteren naar de anderen.	Dit is een leerling die het moeilijk heeft met impulscontrole.
De leerkracht staat recht en gaat vooraan aan het bord staan. De planning van de dag wordt overgelopen. De kinderen praten door elkaar. De ergotherapeut in opleiding vraagt om stil te zijn en te luisteren.	Er vindt een overgang plaats tussen twee activiteiten. De kinderen hebben dan extra nood aan ondersteuning en begeleiding van de co-teachers. De ergotherapeut in opleiding speelt hierop in.
Een kindje stelt een vraag aan de ergotherapeut in opleiding. Deze antwoordt hierop.	De leerling wordt snel ondersteund door de ergotherapeut in opleiding omdat deze zich in zijn omgeving bevindt en hoeft de leerkracht niet onderbroken te worden.

Analyse
<p>Het grote voordeel van dit model in deze klas, tijdens het kringmoment, is dat meer kinderen betrokken worden in het klassebeuren omdat er sneller kan worden ingegrepen op hun noden of deze sneller aangesproken worden. De aanwezigheid van twee co-teachers in de kring zorgt voor meer nabijheid en kan rustgevend werken. Een goede samenwerking is evenwel nodig om dit model efficiënt te kunnen inzetten. Het model vraagt van de co-teachers dat ze goed op elkaar afgestemd zijn, zodat de kinderen niet afgeleid geraken of in de war zijn door de aanwezigheid van meerdere leerkrachten. Beide co-teachers zien elkaar handelen waardoor ze zelf kunnen groeien.</p>

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Het coaching model werd in de klas van L1-L2 eveneens in overgangsmomenten tussen twee lessen gebruikt. De leerkracht zorgt voor structuur en duidelijkheid en is verantwoordelijk voor het klasmanagement. De ergotherapeut in opleiding zorgt voor ondersteuning van de leerkracht en van de leerlingen.

Observatie	Interpretatie
De kinderen werken in groepjes. De co-teachers gaan rond tussen de groepjes in de klas. De leerkracht kondigt aan dat de les gedaan is en dat iedereen moet opruimen. De kinderen staan recht en ruimen op, wandelend door elkaar en tussen de twee klasruimtes.	De kinderen hebben nood aan structuur en duidelijkheid. Ze moeten weten welke les er komt en welke materiaal ze nodig hebben. De leerkracht zorgt voor structuur en duidelijkheid door middel van instructies en is verantwoordelijk voor het klasmanagement, maar kan hierbij hulp gebruiken zodat het vlotter verloopt.
De leerkracht wandelt met een aantal leerlingen naar de andere klasruimte. De ergotherapeut in opleiding blijft in de eerste klasruimte en beantwoordt vragen van kinderen.	De ergotherapeut in opleiding zorgt voor ondersteuning door de kinderen individueel aan te spreken op hun gedrag of door vragen te beantwoorden of iets te verduidelijken, zodat het proces sneller verloopt.
De ergotherapeut in opleiding gaat naast een leerling gaan zitten en voert hier een gesprek mee.	De ergotherapeut in opleiding merkt op dat er een probleem is bij een leerling en speelt hierop in. In dit geval is er in de vorige les een conflict ontstaan bij het samenwerken dat nog opgelost moest worden.
De ergotherapeut in opleiding staat recht en helpt de leerlingen om de stoelen op te ruimen.	De ergotherapeut in opleiding bevordert het proces door er zelf aan deel te nemen.
De leerkracht komt terug naar de eerste ruimte. Ze vraagt aan de ergotherapeut in opleiding om een gesprek te voeren met een leerling in de andere klas. De ergotherapeut in opleiding gaat naar de andere klasruimte.	In dit geval is er een leerling die gedragsproblemen vertoont. De leerkracht heeft geen tijd om het op dat moment aan te pakken, omdat de rest van de klas eveneens nood heeft sturing. De ergotherapeut in opleiding heeft op dat moment wel ruimte om het voorval onmiddellijk aan te pakken.
De leerkracht vraagt aan de andere kinderen om aan tafel te gaan zitten. De leerlingen gaan zitten. Twee leerlingen discussiëren en pakken dezelfde stoel vast. De leerkracht spreekt ze aan en vraagt aan één van de twee om ergens anders te gaan zitten.	De leerkracht zorgt voor structuur, duidelijkheid en klasmanagement.

Analyse
Zowel de noden van de leerlingen als van de leerkracht konden snel beantwoord worden aan de hand van het coaching model tijdens een overgangsmoment in deze klas. Meer kinderen worden geactiveerd en direct geholpen, maar het vraagt wel dat beide co-teachers dezelfde instructies geven en de klasafspraken op eenzelfde manier interpreteren. Op dat moment wordt het overzicht over de volledige klas deels verloren omdat iedereen in beweging is in de ruimte. Maar elke co-teacher heeft wel zicht op een deel van de klas, zodat alle kinderen minstens door één co-teacher gezien kunnen worden. De co-teachers staan soms in verschillende ruimtes maar steeds in elkaars zicht. Ze kunnen elkaar nog zien handelen en kunnen daaruit groeien en zich op elkaar afstemmen.

3.3.1.3. Assistant model

Klas K2-K3

Datum: 16/02/2023

Aantal leerlingen: 16

Situatie: De leerkracht maakt met de kinderen kroontjes voor carnaval. Op deze kroontjes moesten de kinderen met stickertjes een patroontje maken. Bijvoorbeeld eerste een blauw stickertje, dan een rood, dan weer een blauw,... De ergotherapeut in opleiding helpt een kindje hierbij die dit wat moeilijker vindt.

Observatie	Interpretatie
De kinderen krijgen de opdracht van de leerkracht om het patroontje te maken op de kroon. Eén van de kindjes zegt: 'Ik kan dat niet!' Daarop zegt de ergotherapeut in opleiding dat ze hem zal helpen. Ze gaat aan de tafel zitten bij de jongen. Aan die tafel zitten nog enkele andere jongens die ook die opdracht moeten doen.	Doordat één van de jongetjes de opdracht niet ziet zitten, zegt de ergotherapeut in opleiding dat ze hem zal helpen. Ze kan hem extra ondersteuning bieden terwijl de leerkracht verder werkt met de rest van de klas. De ergotherapeut in opleiding kan ook de rest van het groepje die aan de tafel zitten begeleiden met de opdracht.
Eén van de kinderen in de klas gaat naar de ergotherapeut in opleiding om een vraag te stellen over iets anders. De ergotherapeut in opleiding kan dus even niet helpen met de jongen die hier nood aan had.	De ergotherapeut in opleiding wordt even gestoord, aangezien we midden in de klas zitten en de rest van de klas hier ook aanwezig is. Daardoor kan ze even haar aandacht niet geven aan de jongen die nood heeft aan hulp.
De ergotherapeut in opleiding toont de jongen telkens opnieuw de volgorde van het patroon. Na veel herhaling plakt hij zelf de juiste stickers. Hij lacht wanneer hij het zelf kan.	Wanneer de ergotherapeut in opleiding haar volledig kan focussen op de jongen, kan ze zorgen voor heel veel herhaling. Dit zorgt ervoor dat de jongen het plots doorheeft en de opdracht zelfstandig kan vervullen. Ook geeft dit hem zelfvertrouwen.
Nadien bespreken de co-teachers hoe de ergotherapeut in opleiding het heeft aangepakt.	Er wordt van elkaar geleerd door de aanpak te bespreken.

Analyse
Het assistant model kan op dit moment in deze klas zeker een meerwaarde zijn. Op deze manier kan er even gefocust worden op de kinderen met extra noden door de ergotherapeut in opleiding, terwijl de leerkracht verder kan met de rest van de klas. Het enige nadeel van dit in de klas te doen is dat ook andere kinderen even de aandacht kunnen vragen, waardoor de focus op de kinderen met specifieke noden even kan wegvallen.

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 18

Situatie: Dit model werd tweemaal tijdens instructiemomenten ingezet. In beide gevallen was de leerkracht verantwoordelijk voor de grotere groep en de ergotherapeut in opleiding voor de kleinere groep leerlingen.

Observatie	Interpretatie
De kinderen zitten allemaal aan tafel. De leerkracht staat vooraan aan het bord en geeft een instructie aan iedereen over de kalender. De ergotherapeut in opleiding staat achteraan in de klas. De leerkracht zegt de naam van drie kinderen. Ze krijgen de opdracht om naar de andere ruimte te gaan met de ergotherapeut in opleiding.	De eerste instructie wordt aan de volledige klas gegeven. Het is een opfrissing voor de kinderen van het tweede leerjaar omdat ze deze al gekregen hebben vorig jaar. Het is eveneens een introductie voor het tweede deel van de instructie. De leerlingen van het eerste leerjaar krijgen de instructie voor de eerste keer. Het tweede deel van de instructie is enkel voor kinderen die leerstof krijgen van het tweede leerjaar. De kinderen die leerstof krijgen van het eerste leerjaar hoeven daar niet bij te zijn en kunnen al starten aan hun oefeningen. Het is hiervoor handig om met twee co-teachers te zijn. De groep kan gemakkelijk verdeeld worden en elke groep wordt begeleid.
De leerkracht geeft verder instructie over de kalender aan de kinderen die bij haar zijn gebleven.	De rollen werden verdeeld in functie van de specialiteit of sterktes van de co-teachers. De sterkte van de leerkracht is instructies geven.
De co-teacher begeleidt de oefeningen van het kleine groepje van kinderen in de andere klasruimte.	De sterkte van de co-teacher is een kleine groep begeleiden.

Analyse
Dit model is in deze graadsklas heel waardevol tijdens instructiemomenten. Het biedt de kans om de twee grote niveaugroepen tijdelijk uit elkaar te zetten zonder dat er een groep helemaal zelfstandig aan de slag moet. De sterktes van de co-teachers worden optimaal benut. Het nadeel is wel dat de co-teachers apart van elkaar aan de slag gaan waardoor ze geen overzicht hebben over het proces van de volledige klas en ze zien elkaar niet handelen. Het is ook zo dat de werklast nog grotendeels op de leerkracht berust en dat er een aantal kinderen in de grotere groep minder ondersteund worden.

Datum: 23/03/2023

Aantal leerlingen: 18

Situatie: Dit model werd tweemaal tijdens instructiemomenten ingezet. In beide gevallen was de leerkracht verantwoordelijk voor de grotere groep en de ergotherapeut in opleiding voor de kleinere

groep leerlingen. In dit fragment krijgt een kleine groep leerlingen verlengde instructies op eigen niveau terwijl de rest van de klas een andere instructie krijgt van de leerkracht.

Observatie	Interpretatie
<p>De kinderen zitten allemaal aan tafel. De grootste groep zit in de grote klasruimte. De leerkracht staat vooraan aan het bord en herhaalt een reken instructie aan iedereen over TE-E met brug tot 20 en tot 100. Twee leerlingen zitten in de andere ruimte, aan de zorgtafel. De ergotherapeut in opleiding geeft een verlengde rekeninstructie over TE+E met brug tot 20 aan de hand van MAB-materiaal.</p>	<p>De meeste leerlingen hebben genoeg aan een korte herhaling van de instructie voor ze zelfstandig aan de slag kunnen met contractwerk. De twee leerlingen die apart worden genomen hebben nood aan uitgebreidere instructie en extra begeleiding. Ze zitten eveneens op een tamelijk lager niveau dan de rest van de klas. De rollen werden verdeeld in functie van de specialiteit of sterktes van de co-teachers. De sterkte van de leerkracht is instructies geven en klasmanagement.</p>
<p>De ergotherapeut in opleiding lost de stappen van de rekenoefeningen stap per stap op samen met de twee leerlingen. Deze moeten stap per stap MAB-materiaal leggen om de oefening op schematisch manipuleerbaar niveau te verwerken.</p>	<p>De ergotherapeut in opleiding begeleidt de twee leerlingen van dichtbij. De sterkte van de ergotherapeut in opleiding is een kleine groep begeleiden. Ze hebben nood aan remediërende activiteiten. Hun fouten worden onmiddellijk verbeterd en soms zelfs vermeden door de stappen samen te zetten. Eén heeft nood aan remediëring omwille van een zeer traag verwerkingsvermogen. De tweede komt moeilijk tot leren omwille van een zeer jonge werkhouding. De nabijheid vergroot de kans dat hij aandachtig is en blijft.</p>
<p>De leerkracht gaat zitten tussen de kinderen in de grote ruimte. De kinderen gaan zelfstandig te werk in hun bundels van het contractwerk. Af en toe staat er een leerling op om een vraag te stellen aan de leerkracht.</p>	<p>De leerkracht geeft les aan twee verschillende niveaugroepen tegelijkertijd, dat lukt goed omdat het een herhaling is van gekende instructies gevolgd door zelfstandig werk. Tijdens zelfstandig werk kan de leerkracht rondgaan in de klas om leerlingen te begeleiden of kunnen de leerlingen naar haar komen voor vragen of om oefeningen te verbeteren.</p>
<p>De ergotherapeut in opleiding laat de leerlingen een aantal oefeningen zelfstandig oplossen. Ze observeert hoe ze dit doen en grijpt tijdig in om fouten te vermijden.</p>	<p>Het is voor het meisje belangrijk dat fouten zoveel mogelijk vermeden worden, omdat ze niet genoeg inzicht heeft in het rekenen. Ze moet de oefeningen heel vaak herhalen voor dat ze verbanden kan leggen en men wil vermijden dat ze foute verbanden legt. De jongen heeft nood aan succeservaringen om gemotiveerd te blijven werken. Wanneer iets te moeilijk is of hij fouten maakt, geraakt hij gefrustreerd en stopt hij met werken. Wanneer hij een succeservaring heeft, is hij trots op zichzelf en wilt hij tonen dat hij het alleen kan.</p>

Analyse

Dit model is in deze graadsklas heel waardevol om verlengde instructies te kunnen aanbieden aan een kleinere groepje kinderen. Het biedt de kans om extra aandacht te geven aan leerlingen die daar nood aan hebben. De sterktes van de co-teachers worden eveneens optimaal benut. Het nadeel is opnieuw dat de co-teachers apart van elkaar aan de slag gaan waardoor ze geen overzicht hebben over het proces van de volledige klas en ze zien elkaar niet handelen. Het is ook zo dat de werklast nog grotendeels op de leerkracht berust en dat er een aantal kinderen in de grotere groep minder ondersteund worden.

3.3.1.4. Equal-status model

3.3.1.4.1. Sequential teaching

Klas K2-K3

Datum: 21/03/2023

Aantal leerlingen: 15

Situatie: De kinderen krijgen eerst van de ergotherapeut in opleiding bewegend leren over de verschillende soorten eieren. Dat gebeurt in groepjes van 5 leerlingen op de zolder. Dit is de eerste keer dat ze in aanraking komen met deze woorden in de klas. Het is dus vrij verkennend, maar de bedoeling is wel dat ze al enkele woorden kunnen onthouden. In dezelfde week maakt de leerkracht in de kring de verschillende soorten eieren met de kinderen klaar. Voordat ze de eerste soort eieren klaarmaken, worden in de kring nog eens de verschillende soorten eieren overlopen. Hierbij zit de ergotherapeut in de kring tussen de kinderen met een ondersteunende rol.

Observatie	Interpretatie
Tijdens het bewegend leren zijn er veel kindjes die de namen van de eieren niet kennen.	Het is de eerste keer dat ze in aanraking komen met deze woorden.
Aan het einde van het bewegend leren kunnen de kinderen die in het begin nog niets wisten, al op meer vragen antwoorden.	Door de herhaling tijdens het bewegend leren blijven sommige woorden hangen bij de kinderen.
Na het bewegend leren vragen de kinderen wanneer ze nog eens mee mogen naar de zolder.	De kinderen vinden het bewegend leren op zolder leuk.
Wanneer men de eieren willen beginnen maken, zijn nog niet alle kinderen meegegaan naar de zolder om het bewegend leren te doen.	Er was niet genoeg tijd om met alle kinderen op tijd het bewegend leren uit te voeren. Die kinderen zullen dus minder weten over de soorten eieren dan de kinderen die wel al bewegend leren hadden.
Tijdens de kring zijn er veel kinderen die meedoen aan het gesprek. Ook kinderen die soms weinig betrokkenheid tonen, kunnen nu ook antwoorden op sommige vragen. De kinderen die nog geen bewegend leren hadden, kunnen minder goed antwoorden op de vragen die gesteld worden.	Het feit dat de kinderen vooraf al kennis konden maken met de nieuwe woorden aan de hand van een andere vorm van leren, namelijk bewegend leren, zorgt ervoor dat er meer betrokkenheid is in kring. Er wordt opgemerkt dat kinderen die nog niet mee waren gegaan naar de zolder, minder betrokken zijn.
Tijdens het kringgesprek verwijst de ergotherapeut in opleiding naar een beweging	Doordat de ergotherapeut in opleiding bij beide fasen van het leerproces aanwezig is, kan ze de

die werd gedaan tijdens het bewegend leren. Ze doet alsof ze roert in een pot. Het kindje dat moet antwoorden weet nu dat het antwoord roerei is.	kinderen bij de tweede fase herinneren aan hoe ze het in de eerste fase hebben aangeleerd. De juf was niet aanwezig tijdens de eerste fase dus zij kan hier niet naar terugverwijzen.
Na het kringgesprek doen ook de kinderen die nog niet aan de beurt kwamen bewegend leren. Deze kinderen kunnen al meer antwoorden op vragen tijdens het bewegend leren dan de kinderen die het bewegend leren voor het kringgesprek deden.	De kinderen hebben tijdens het kringgesprek een aantal woorden opgepikt en onthouden.

Analyse
Bij sequential teaching in deze klas en in deze situatie worden zo goed als alle noden vervuld. De leerlingen vinden het om te beginnen leuk om naar de zolder te gaan voor bewegend leren. Daarnaast krijgen ze de leerstof op verschillende manier in de verschillende fasen aangeleerd, wat ervoor zorgt dat de woorden beter blijven hangen. De leerkracht kan genieten van een grotere betrokkenheid tijdens het kringgesprek en de ergotherapeut in opleiding vindt het aangenaam eens met een kleiner groepje apart te kunnen werken. Wel moet ervoor gezorgd worden dat alle kinderen de fasen in dezelfde volgorde doorlopen, op die manier is er geen verschil tussen de kinderen tijdens het kringgesprek. Tot slot is het ook een minpunt dat de leerkracht niet het volledige leerproces van de kinderen meekrijgt.

Klas L1-L2

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Het sequential teaching model werd eerst in een kringmoment ingezet. De kinderen komen net toe op school, er wordt een overgangsmoment voorzien voordat de lessen starten. Het gebeurt deels in de gang en deels in de kring. De ergotherapeut in opleiding begeleidt het overgang proces in de gang en de leerkracht begeleidt het proces in de kring.

Observatie	Interpretatie
De ergotherapeut in opleiding staat in de gang. De kinderen komen de één na de andere aan op school. De ergotherapeut in opleiding verwelkomt hen. Ze hangen hun jas aan de kapstok en maken hun boekentas leeg. Wanneer ze hier klaar mee zijn worden ze naar de kring gestuurd.	De ergotherapeut in opleiding begeleidt het proces in de gang. Dagelijkse en routinematige activiteiten begeleiden en ondersteunen hoort bij het takenpakket van een ergotherapeut.
De leerkracht zit in de kring tussen een aantal kinderen, waar ze een boekje moeten lezen of hun tafels oefenen. De leerkracht leest samen met een leerling.	De leerkracht begeleidt het proces in de kring. Het is een goed moment om met leerlingen te oefenen die het een beetje moeilijker hebben met lezen.
De ergotherapeut in opleiding ondersteunt een leerling in de gang die op één plaats blijft staan. Ze vraagt hem wat hij al gedaan heeft en wat hij nog moet doen. Hij moet nog zijn mapjes op de juiste plaats leggen, de boterhamdoos en	Het doel is dat de leerlingen hun boekentas zelfstandig leegmaken. Wanneer dit stroef verloopt ondersteunt de ergotherapeut in opleiding de leerlingen door beroep te doen op hun probleemoplossend vermogen. Een aantal

koekendoos liggen al op hun plaats. De ergotherapeut in opleiding vraagt hem om verder te doen en stuurt hem daarna naar de kring. De leerling legt zijn mapjes op de juiste plaats en gaat de klas binnen. Hij wandelt eerst naar de kring en dan gaat hij naar de andere klasruimte.	dienen ook geactiveerd te worden, anders zouden ze de hele tijd in de gang blijven hangen om met vrienden te praten.
De ergotherapeut in opleiding volgt hem de klas in en ziet hem naar de andere klas wandelen. Ze roept hem en gaat hem achter na. Hij wordt terug de kring in gestuurd.	De overgang van de ene plaats naar het andere verloop niet vlekkeloos. Een aantal leerlingen gaan niet rechtstreeks naar de kring en staan in de klas met elkaar te praten, of blijven zich verplaatsen van de ene plaats naar de andere. Deze leerling vermijdt de kring zo veel als het kan, omdat hij niet graag leest of zijn tafels oefent.
De leerkracht vraagt aan leerlingen die nog niet gestart zijn met lezen om een boekje te nemen. Ze luistert naar het kindje waarmee ze aan het lezen is.	Een aantal leerlingen nemen spontaan een boekje maar de meeste hebben nood aan activering om te lezen in de kring.
De ergotherapeut in opleiding wandelt terug naar de gang en ontvangt een andere leerling samen met haar papa.	Om de leerling te begeleiden in de overgang van gang naar kring, heeft de ergotherapeut in opleiding de gang moeten verlaten, maar er komen nog leerlingen aan. De leerlingen verwelkomen is een ideaal moment om contact te hebben met de ouder. Het is dan mogelijk om informatie te geven, vragen te beantwoorden of afspraken te maken met de ouders.
Wanneer alle leerlingen aangekomen zijn gaat de ergotherapeut in opleiding in de kring zitten tussen de leerlingen.	Wanneer alle leerlingen aangekomen zijn, kan de ergotherapeut in opleiding in de kring bij de leerkracht ondersteuning bieden.

Analyse
<p>Sequential teaching is in deze klas heel nuttig bij inloophomenten. Het grootste voordeel is dat leerlingen in beide ruimtes ondersteund en begeleid worden. Bovendien wordt de expertise van de co-teachers optimaal benut. Het is eveneens een geschikt model om terzelfder tijd zowel aan de noden van de leerlingen te beantwoorden als aan die van de ouders. Hierbij is de werklast evenredig verdeeld, omdat het inloophoment geen voorbereiding of verbeterwerk vraagt.</p> <p>Een nadeel van deze vorm van co-teachen is dat de leerlingen soms moeilijk de overgang maken van de ene ruimte naar de andere. De co-teachers zijn respectievelijk gefocust op de gang of op de kring, maar de overgang dienen de leerlingen zelfstandig te doen. Een aantal maken gebruik van de situatie om te blijven hangen of te praten met vrienden. Het vraagt dan telkens van één van de co-teachers om de begeleiding in hun groep af te breken om hen terug te betrekken bij het klasgebeuren. Een tweede nadeel is dat de co-teachers in aparte ruimtes staan. Ze zien elkaar niet handelen en kunnen dus niet van elkaar leren. Ze hebben eveneens geen overzicht over het proces van de leerlingen wanneer ze bij de andere co-teacher staan.</p>

Datum: 31/03/2023

Aantal leerlingen: 20

Situatie: De tweede keer werd het model ingezet tijdens een les waarbij de leerlingen hun ontbijt hebben leren klaarmaken. De kinderen leren eitjes bakken bij één van de co-teachers terwijl ze bij de andere de rest van hun ontbijt klaarmaken.

Observatie	Interpretatie
<p>De ergotherapeut in opleiding staat vanachter in de klas aan een vuur met een pan op. Er komen vijf leerlingen erbij staan. Eén van hen neemt boter met een mes en doet het in de pan. De leerlingen breken hun ei om de beurt in de pan.</p>	<p>Het doel van deze activiteit is om de leerlingen de basisprincipes van eten koken/bakken aan te leren aan de hand van het bakken van eieren. In een vorige les werden de verschillende soorten eieren (rauw, gebakken, gekookt) aangeleerd en waarom ze anders zijn. Ze leren eveneens veiligheidsprincipes, zoals de pan enkel bij het handvat vasthouden, de vuren niet aanraken enzovoort. Het is voor de ergotherapeut in opleiding een geschikt moment om handigheid en zelfredzaamheid van de leerlingen te observeren. Koken is een dagelijkse activiteit en valt in het expertisedomein van de ergotherapeut in opleiding. De taken werden hierbij nogmaals onder de co-teachers verdeelt in functie van hun expertise.</p>
<p>De leerkracht staat aan een andere tafel in dezelfde ruimte. De rest van leerlingen komen bij haar. Ze nemen om de beurt een bord en vullen dit met wat er op de tafel ligt. Een aantal kinderen gieten fruitsap of melk in een beker. Wanneer hun bord vol is, gaan ze aan een tafel zitten in de andere klas. De leerkracht gaat samen met de leerlingen zitten. Er blijven een aantal leerlingen tussen de twee groepen hangen. Er gaat eentje regelmatig kijken naar wat de andere groep doet met de eitjes en hij gaat niet vanuit zichzelf in de andere ruimte zitten. De leerkracht dient hem een aantal keren aan te spreken voor hij dit uiteindelijk doet.</p>	<p>De leerkracht begeleidt de andere groep leerlingen. Een aantal leerlingen zijn benieuwd in wat de andere groep aan het doen is en verliezen de focus op wat ze zelf moeten doen. De overgang verloopt eveneens niet vlekkeloos.</p>
<p>Wanneer de eitjes klaar zijn, scheppen de leerlingen hun ei om de beurt op hun bord. De ergotherapeut in opleiding toont het voor en geeft instructies terwijl ze handelen. De leerlingen gaan samen met de andere leerlingen gaan zitten. Er komen vijf andere leerlingen bij de ergotherapeut in opleiding.</p>	<p>De ergotherapeut in opleiding begeleidt het proces van de leerlingen en helpt waar nodig, maar het is de bedoeling dat ze het zo veel mogelijk zelfstandig uitvoeren. Wanneer hun eitjes klaar zijn, mag de volgende groep leerlingen komen zodat iedereen aan de beurt is geweest.</p>

Analyse

Zoals tijdens het inlooptmoment worden kinderen op beide plaatsen ondersteund en er blijven kinderen tussen de twee plaatsen hangen. De co-teachers hebben overzicht over het proces van de kinderen die bij hen komen, maar niet over wat er in de andere ruimte plaatsvindt. De co-teachers zien elkaar niet de volledige les handelen, ze staan voor het grootste deel van de tijd in aparte ruimtes. De werklust is evenredig, omdat elk deel voorbereid wordt door de persoon die het begeleidt en het opruimwerk gebeurt gezamenlijk.

Tijdens de twee verschillende uitgeteste activiteiten worden in deze klas ongeveer dezelfde voor- en nadelen ondervonden van sequential teaching.

3.3.1.4.2. Parallel teaching

Klas K2-K3

Datum: 31/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Tijdens het inlooptmoment mochten de kinderen een spelletje uit de kast kiezen om te spelen of vrij in de hoeken spelen. Op dit moment gaan zowel de leerkracht als de ergotherapeut in opleiding bij een groepje zitten om een spelletje mee te spelen.

Observatie	Interpretatie
Er zijn twee groepjes leerlingen die een spelletje uit de kast hebben gehaald. De leerkracht en de ergotherapeut in opleiding gaan zonder te overleggen elk bij een groepje zitten.	Dit is iets dat spontaan gebeurt in deze klas. De co-teachers hoeven niet te overleggen om te weten wat er moet gebeuren op dit moment.
De kinderen die geen spelletje uit de kast aan het spelen zijn, spelen vrij in de hoeken. Af en toe komen deze kinderen eens naar de leerkracht of ergotherapeut in opleiding om iets te tonen of om een vraag te stellen of met een conflict. Op dit moment stoppen de co-teachers even met het spel begeleiden en zitten de kinderen die het spel spelen even niets te doen. De kindjes die het spel aan het spelen zijn lopen weg van het spel of zeggen tegen het kindje dat stoort, dat die moet weggaan.	Doordat er kinderen vrij aan het spelen zijn, worden de co-teachers soms onderbroken tijdens de begeleiding van het spel. Hierdoor kunnen die kinderen die het spel spelen even niets doen, wat kan zorgen voor frustratie bij hen. Hierdoor wordt het ook even druk voor de co-teachers.
Tijdens het spelletje komt er een kindje de bril van een kindje die het spel aan het spelen in afpakken. Hierdoor wordt het spel even stilgelegd. Wanneer we verder doen met het spel let de jongen met de bril niet meer goed op tijdens het spel.	Kinderen die vrij spelen, komen de kinderen die het spel spelen irriteren en afleiden. Nadien vinden de kinderen het ook moeilijk om opnieuw hun aandacht volledig op het spel te richten.

Analyse

Parallel teaching in deze klas tijdens deze situatie is mogelijk, maar het is misschien niet de beste vorm om toe te passen. Het neemt wel weinig tijd in beslag om voor te bereiden aangezien de co-teachers dit spontaan doen, maar het brengt vooral minpunten met zich mee. Doordat een deel van de klas vrij speelt kunnen beide co-teachers hun aandacht niet vestigen op de kinderen die een spel spelen. Ook de kinderen die het spel spelen worden vaak afgeleid.

Klas L1-L2

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Het model van parallel teaching werd bij leesmomenten gebruikt. De voormiddag wordt altijd afgerond met een leesmoment van een halfuur. Een aantal kinderen mogen zelfstandig in hun leesmapje of in boekjes lezen. De rest van de kinderen vormen twee verschillende leesniveau-groepjes. Elk groepje wordt aan een co-teacher toegewezen en er wordt driemaal per week aan de hand van de Ralfi-methode gelezen.

Observatie	Interpretatie
De ergotherapeut in opleiding zit aan een tafel met drie leerlingen. Iedereen heeft eenzelfde blad met woorden en een korte tekst voor zich liggen en een stift. De leerkracht zit aan een andere tafel met vijf andere leerlingen. Die hebben ook een blad voor zich liggen, maar met een andere tekst. De rest van de kinderen leest zelfstandig, alleen of per twee, verspreid in de klas.	Elke co-teacher zit bij haar leesniveau-groepje om de Ralfi-methode toe te passen. Om deze methode te kunnen gebruiken mogen de groepjes niet groter zijn dan zes leerlingen. De rest van de kinderen mag vrij lezen in de klas. Dat zijn kinderen die een leesniveau hebben behaald en dus minder ondersteuning nodig hebben op dat vlak.
Bij de ergotherapeut in opleiding leest elke leerling, om de beurt, een woord vanuit de woordenlijst. De leerlingen die niet aan de beurt zijn, volgen mee en duiden met hun vinger aan welk woord er gelezen wordt. Bij de leerkracht lezen de leerlingen op dezelfde manier een woordje om de beurt.	Bij de Ralfi-methode worden een aantal woorden, die in de tekst voorkomen, eerst apart inge oefend onder de vorm van een woordenlijst. Hiervoor is het makkelijker om in kleine groepjes te werken zodat het niet te lang duurt voordat een leerling aan de beurt is. Anders is de kans groter dat ze afgeleid geraken.
Wanneer alle woordjes gelezen zijn, worden er vijf woordjes uit de lijst gedictieerd. De leerlingen moeten hun blad omdraaien zodat ze de woordjes niet meer kunnen zien. De ergotherapeut in opleiding dicteert de woordjes en de leerlingen schrijven die op een kladblad. De ergotherapeut in opleiding verbeterdt de spelling van een leerling die een fout heeft gemaakt.	Een aantal woorden worden gedictieerd zodat ze auditief inge oefend worden. In een kleinere groep is er meer ruimte om ook te letten op spelling en schrijfmotoriek.
Leerlingen die vrij mogen lezen maken te veel geluid. De ergotherapeut in opleiding spreekt hen erop aan.	In deze klas zijn er leerlingen die geen nood hebben aan ondersteuning om te lezen. Maar ze hebben wel nog nood aan activering en aan gedragsmanagement.

<p>De leerkracht wil een woord uitleggen aan de hand van een afbeelding. Ze vraagt een leerling van haar groep om een tablet te gaan halen. De leerling doet dit en de leerkracht toont een afbeelding van het woord aan haar groepje.</p>	<p>In de school is het aantal leerlingen met een andere thuistaal en het aantal anderstalige nieuwkomers zeer hoog. Er wordt dagelijks gebruikgemaakt van visualisatie om betekenis te geven aan woorden. In een kleine groepje is dat een methode die gemakkelijk te hanteren valt, omdat iedereen de afbeeldingen van kort bij kan zien.</p>
<p>Een aantal leerlingen die vrij lezen, komen een ander boekje halen en zien dat er met een telefoon gefilmd wordt. Ze beginnen hiermee te spelen. De ergotherapeut in opleiding moet hen vragen om te stoppen en om verder te gaan lezen.</p>	<p>De leerlingen die vrij lezen geraken gemakkelijk afgeleid en hebben zoals eerder vermeld nood aan activering en aan gedragsmanagement.</p>
<p>De woorden werden gedictieerd, de leerlingen moeten nu naar de tekst kijken op hun blad. De ergotherapeut in opleiding leest de tekst voor en de leerlingen moeten volgen met hun vinger. Daarna is het een stukje koorlezen. De ergotherapeut in opleiding vraagt wat dit betekent aan een van de leerlingen. Hierop wordt er geantwoord dat het betekent dat iedereen samen moet lezen. Het groepje van de ergotherapeut in opleiding leest het tekstje samen luidop. Ze moet aan één leerling telkens opnieuw vragen om trager te lezen zodat iedereen tegelijkertijd aan het lezen is. Het is dan tijd om te gaan eten. De leerlingen ruimen hun leesmapjes op.</p>	<p>De volgende stap van de Ralfi-methode is om de tekst te lezen. Eerst wordt deze voorgelezen door de begeleider van het groepje, dan is het koorlezen, waarbij iedereen tegelijkertijd luidop leest en dan duolezen, waarbij de leerlingen per twee lezen. Het is hierbij van belang dat de groepjes niet te groot zijn, zodat de begeleiding effectief kan zijn. Er kan in een groepje nog een licht niveauverschil aanwezig zijn, maar het is niet haalbaar om alle leerlingen altijd individueel te ondersteunen.</p>

Analyse

Dit model is in dit geval redelijk inzetbaar voor de leesmomenten waarbij de Ralfi-methode wordt toegepast. Het biedt de kans om twee groepjes te hebben, dit betekent dat er dubbel zoveel leerlingen extra begeleiding krijgen tijdens het leesmoment. Sommige kinderen zijn niet toegewezen aan een niveaugroep en worden echter niet ondersteund. De kinderen in de groepjes krijgen wel ondersteuning op hun eigen niveau. De leerlingen die vrij mogen lezen onderbreken de begeleiding in de groepjes af en toe, maar dit blijkt met andere modellen die ingezet werden tijdens een leesmoment ook het geval te zijn. Het voordeel van de parallel teaching tegenover het teaming model, is dat er een groter aantal leerlingen kan genieten van extra begeleiding tijdens het lezen. Het is evenwel minder op individueel niveau.

De leerkracht bereidt het lesmateriaal voor en heeft dus een beetje meer werk, maar de werklast is vrijwel evenredig verdeeld. De co-teachers handelen in aparte ruimtes met aparte groepjes en zien elkaar niet handelen. De focus is gericht op het proces van de leerlingen van het eigen groepje.

3.3.1.4.3. Station Teaching

Klas K2-K3

Datum: 21/03/2023

Aantal leerlingen: 16

Situatie: Er werd in de ene hoek eiersalade gemaakt door een groepje met de leerkracht, terwijl in de andere hoek werd verder gewerkt aan het paasmandje met de ergotherapeut in opleiding. Er zijn telkens ongeveer 4-5 kindjes bij één co-teacher. De kindjes die daarnaast nog overblijven mogen vrijspelen in de andere hoeken.

Observatie	Interpretatie
Terwijl vijf kinderen eiersalade helpen maken, zijn drie kinderen verder aan het werken aan hun paasmandje. Eén van de kinderen is klaar met de opdracht voor het paasmandje, terwijl de kinderen bij de eiersalade nog lang niet klaar zijn. De ergotherapeut in opleiding zegt dat het kindje die klaar is vrij mag spelen. Ze zoekt dan een kindje dat ook nog de opdracht voor het mandje moet doen, hier heeft ze even tijd voor nodig.	De twee hoeken duren niet even lang, de kinderen zijn dus niet op hetzelfde moment klaar, wat ervoor zorgt dat er structuur wegvalt. De ergotherapeut in opleiding verliest ook wat tijd met uit te zoeken wie nog de opdracht voor het mandje moet doen. Sommige van die kinderen zitten nog bij de eiersalade, de andere kinderen moet ze ergens in de klas zoeken.
Een jongen, die vrij aan het spelen was, gaat al wenend naar de ergotherapeut in opleiding. Er is een conflict ontstaan. De ergotherapeut in opleiding loopt even weg van haar hoek om dit conflict op te lossen.	De ergotherapeut in opleiding wordt gestoord doordat er kinderen vrij aan het spelen zijn en moet daardoor de kinderen in haar hoek alleen laten. Deze kinderen hebben dus even geen begeleiding.
Wanneer het groepje klaar is met het maken van de eiersalade, moet de juf zoeken naar nieuwe kindjes die ook nog willen helpen met de eiersalade.	De juf heeft niet direct een nieuw groepje kinderen, dit komt doordat er weinig structuur aanwezig is in de hoeken. Doordat veel kinderen ook vrij aan het spelen zijn, is het moeilijk om te weten wie al in welke hoek geweest is.
Op het einde van de rit heeft iedereen de opdracht voor het mandje gedaan, maar niet iedereen heeft geholpen met het maken van de eiersalade.	De hoeken duurden niet even lang. Er was ook niet genoeg tijd om iedereen te laten helpen met het maken van de eiersalade.
Beide co-teachers hebben elk hun hoek. De kinderen die vrij spelen komen zowel naar de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding met vragen en conflicten.	Er is een evenredige werklast tussen de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding.
Analyse	
Station teaching is zeker iets wat in deze klas kan worden gebruikt, maar tijdens deze activiteit was er weinig structuur aanwezig. Dit kwam doordat er maar twee hoeken waren voor 16 kinderen. De kinderen die niet in de hoeken waren mochten vrijspelen. Dit vrijspelen zorgde er dan voor dat de co-teachers gestoord werden en hun aandacht niet volledig op hun hoek konden richten. Ook duurden de twee aanwezige hoeken niet even lang, wat ervoor zorgde dat de leerlingen niet op hetzelfde moment klaar waren met de hoek. Ook de co-teachers vonden het op deze manier moeilijk om bij te houden wie al in welke hoek was geweest. Wel is er een evenredige werklast bij deze vorm van co-teachen.	

Aantal leerlingen:

Situatie: Op donderdag voormiddag wordt er in de klas van L1-L2 altijd hoekenwerk ingepland. Meestal is het om rekenvaardigheden te automatiseren zoals splitsingen en maal- en deeltafels. Het station teaching model leunt zich hiervoor aan.

Observatie	Interpretatie
Er zijn vier werkhoeken verspreid over de klas en in de gang. De leerlingen zijn in groepjes van vijf verspreid over de vier werkhoeken. De ergotherapeut in opleiding staat bij de hoek in de gang en de leerkracht staat bij een hoek in de klas.	De leerkracht is verantwoordelijk voor één hoek, de ergotherapeut in opleiding voor een andere en de andere hoeken worden zelfstandig uitgevoerd door de leerlingen. Alle hoeken worden eerst voor de volledige groep uitgelegd. De groepjes draaien door, zodat alle leerlingen in elk hoek zijn gepasseerd.
De leerlingen in de gang duiden de sprongen van een bepaalde tafel aan op een honderdveld. Ze herhalen de sprongen een aantal keren luidop. Er gaan twee leerlingen op de trap oefenen door een kaartje te trekken met een tafel en deze op de juiste trede te leggen. Bij elke trede die ze naar boven stappen, zeggen ze de sprongen van de tafel luidop. De drie andere leerlingen staan achter elkaar in een rij. Op de grond liggen kaartjes met de tafels, in de juiste volgorde, evenwijdig verspreid van elkaar op één lijn. De drie leerlingen springen om de beurt over elk tafel kaartje en zeggen tegelijkertijd hun sprongen luidop. De ergotherapeut in opleiding verbeterdt een leerling die een foute sprong opzegt.	Het honderdveld wordt als hulpmiddel gebruikt om de sprongen van de tafels te leren. Het is ook een manier om deze te visualiseren. De leerlingen worden in twee groepjes opgedeeld omdat de gang niet breed genoeg is voor vijf leerlingen tegelijkertijd te laten springen en de trap ook niet. Het geeft eveneens de mogelijkheid om te differentiëren. De leerlingen op de trap kunnen een andere maaltafel automatiseren dan de leerlingen in de gang zonder dat ze elkaar verstoren of in de war brengen door de sprongen luidop op te zeggen. De ergotherapeut in opleiding kan snel ingrijpen bij fouten of als er hulp nodig is.
De leerkracht wandelt rond in de klas van groepje naar groepje. Twee leerlingen oefenen hun tafels aan de hand van het blad-steen-schaar spelletje. De winnaar van een ronde dient een tafel op te lossen op een bladje. De leerkracht bekijkt hun antwoorden.	De drie hoekjes die in de klas staan, kunnen door de kinderen zelfstandig doorlopen worden. De leerkracht is wel aanwezig om in alle hoeken te helpen en te ondersteunen. Haar focus ligt hoofdzakelijk in één hoek om de automatisatie te optimaliseren door extra begeleiding en ondersteuning te bieden aan de leerlingen. Ze bekijkt hun antwoorden op het blad, als er te veel foute antwoorden zijn, kan ze direct ingrijpen.
Na tien minuten is het tijd om van hoekje te veranderen, de groepjes draaien door. Er komen vier andere leerlingen aan in de gang. De ergotherapeut in opleiding vraagt wie de vijfde is en vraagt aan één van de aanwezige leerlingen om hem te gaan halen. De ergotherapeut in opleiding verdeelt opnieuw de leerlingen in een groepje van twee op de trap en drie in de gang.	Om de tien minuten draaien de groepjes van hoekje. Deze moet opnieuw worden opgestart. De overgangen tussen de hoekjes verlopen niet altijd even vlot. Het vraagt van de leerlingen om vaak en plots te stoppen met een activiteit en terug een andere te starten. Dit kan heel moeilijk zijn voor sommige leerlingen, die hebben extra

De twee leerlingen komen terug vanuit de klas en worden naar de trap gestuurd. Eerst herhalen ze hun sprongen aan de hand van het honderdveld. Dit wordt nog tweemaal herhaald met de andere groepjes leerlingen.	begeleiding nodig om de overgangen te kunnen maken.
In de klas heeft een leerling een vraagje over zijn nieuwe hoek. De leerkracht wandelt naar het hoekje en geeft de uitleg. Ze wandelt dan terug naar het hoekje van blad-steen-schaar.	In de klas kan de leerkracht snel ingrijpen wanneer leerlingen van andere groepjes een vraag hebben. Er wordt minder van kort bij begeleid, maar er wordt nog steeds ondersteuning aangeboden waar nodig.

Analyse
<p>Het station teaching model is een zeer doelmatig model om in te zetten bij de automatisatie van de maaltafels in deze klas. Het biedt afwisseling in de manier van leren en heel veel herhaling op een korte tijd zonder dat het saai wordt voor de leerlingen. In de hoekjes waar een co-teacher aanwezig is, wordt er intensief en op maat begeleid en ondersteund. Dit is mogelijk omdat de groepjes veel kleiner zijn, waardoor de feedback heel gericht gegeven kan worden. De kleine groepjes leerlingen en de verschillende hoeken bieden de mogelijkheid om veel te differentiëren. Elke leerling krijgt de kans om de tafels te oefenen op zijn eigen ritme. Een aantal hoeken dienen zelfstandig doorlopen te worden, maar de leerkracht kan er snel bij zijn om hulp te bieden. Haar begeleiding in het andere groepje wordt dan wel kort onderbroken. De co-teachers hebben een duidelijk beeld van de leerlingen voor wat betreft hun hoekje, maar niet voor de andere groepjes.</p> <p>Hoekenwerk brengt echter een aantal nadelen met zich mee, ook al wegen ze in deze klas niet op tegenover de voordelen. De overgangen van hoek naar hoek verlopen stroef en de leerlingen die in de zelfstandige hoekjes aan de slag moeten, starten niet altijd vanzelf. Het is een systeem dat redelijk wat flexibiliteit van de leerlingen vraagt in verband met een taak starten en stoppen. De co-teachers handelen in aparte groepjes en ruimtes, ze zien elkaar niet en kunnen dus niet van elkaar leren of op elkaar inspelen. Hoekenwerk vraagt eveneens redelijk veel werk van de co-teachers. Elk hoek moet op voorhand voorbereid te worden en dient achteraf opgeruimd te worden.</p>

Datum: 20/04/2023

Aantal leerlingen:

Situatie: Op donderdag voormiddag wordt er in de klas van L1-L2 altijd hoekenwerk ingepland. Het was een hoekenwerk om meetvaardigheden aan te leren en te ervaren op verschillende manieren. Het station teaching model leunt hier dus bij aan.

Observatie	Interpretatie
Er zijn vier werkhoeven verspreid over de klas en in de gang. De leerlingen zijn in groepjes van vijf verspreid over de vier werkhoeven. De ergotherapeut in opleiding staat bij de hoek in de gang en de leerkracht staat bij een hoek in de klas en verandert af en toe van groep.	De leerkracht is verantwoordelijk voor één hoek, de ergotherapeut in opleiding voor een andere en de andere hoeken worden zelfstandig uitgevoerd door de leerlingen. Alle hoeken worden eerst voor de volledige groep uitgelegd. De groepjes draaien door zodat alle leerlingen in elk hoek zijn gepasseerd.
Bij de ergotherapeut in opleiding meten de leerlingen elkaar. Eentje moet tegen de muur staan terwijl het andere een streepje zet aan de	De begrippen meter en centimeter werden eerder uitgelegd tijdens een kringgesprek. De leerling ervaren aan de hand van deze hoek hoe

<p>hand van een potlood. Achteraf moeten ze een rolmeter gebruiken om de afstand tussen de grond en het streepje te meten. Dit doen ze om de beurt bij elkaar. Wanneer ze gemeten hebben moeten ze het resultaat op het krijtbord schrijven in de gang. Eerst in centimeters en dan met het onderscheid tussen meter en centimeter (bijvoorbeeld 135 cm en 1m35cm). De ergotherapeut in opleiding vraagt elke keer opnieuw: “wat is een meter? Hoeveel centimeters zitten er in een meter? xxx cm is dus 1m en xx cm”</p>	<p>groot een meter is en hoe ze objecten of personen kunnen meten aan de hand van een rolmeter. Het kan aan de hand van dit model in een kleine groep gebeuren, alle kinderen krijgen dus de kans om het te doen en te ervaren. Er is in deze hoek ook nog begeleiding, zodat ze het van de eerste keer juist doen en snel verbeterd worden of geholpen worden.</p>
<p>De leerkracht staat bij een groepje aan een tafel. De leerlingen moeten eerst een stappenplan lezen en het vervolgens uitvoeren. De leerkracht helpt de leerlingen de moeilijkere woorden lezen en legt de betekenis ervan uit. Ze moeten de omtrek van een vlakke figuur meten. Net voor dat de uitleg afgerond is, komt er een leerling van een andere groep om hulp vragen. Wanneer de uitleg gegeven is en de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen, gaat de leerkracht naar een andere groepje.</p>	<p>De leerkracht begeleidt de andere hoeken beurt om beurt. In het hoekje met het stappenplan hebben de leerlingen hulp nodig om te starten. Het is een graadklas eerst en tweede leerjaar, niet alle leerlingen kunnen even goed lezen. Er komen een aantal nieuwe en moeilijkere woorden in het stappenplan voor. Terwijl de leerkracht deze hoek ondersteund moeten de leerlingen in de andere hoeken zelfstandig werken. Het gebeurt dat er dan een leerling van een andere groep de ondersteuning komt onderbreken om een vraag te stellen.</p>

Analyse
<p>Het station teaching model is, zoals voor de automatisatie van tafels, een geschikt model om in de klas van L1-L2 in te zetten om meetkundige vaardigheden aan te leren. In de hoekjes waar een co-teacher aanwezig is, wordt er intensief en op maat begeleid en ondersteund. Alle leerlingen krijgen de kans om het meten te ervaren en het met de juiste begrippen te linken. In de andere hoeken krijgen ze alsnog begeleiding van de leerkracht, ook al is het niet altijd onmiddellijk. Het nadeel is evenwel dat de co-teachers geen volledig overzicht hebben van de leerlingen omdat ze niet bij alle hoeken het proces van de kinderen kunnen zien. Ze hebben wel een goed beeld van de leerlingen voor wat betreft hun hoekje. De co-teachers handelen in aparte groepjes en ruimtes, ze zien elkaar niet en kunnen dus niet van elkaar leren of op elkaar inspelen. Hoekenwerk vraagt eveneens redelijk veel werk van de co-teachers. Elke hoek moet op voorhand voorbereid worden en dient achteraf opgeruimd te worden.</p>

3.3.1.5. Teaming model

Klas K2-K3

Datum: 14/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Voor de kinderen naar huis gaan is er nog een kringmoment. Aan het einde van dit kringmoment moeten de kinderen hun jas gaan aandoen en hun boekentas maken en op de rug doen. Daarna moeten ze opnieuw in de kring komen zitten om nog de dag volledig af te sluiten. Dit overgangsmoment wordt begeleid door beide co-teachers. Allebei helpen ze de kinderen met het

maken van de boekentas en begeleiden ze de kinderen die problemen hebben met het dichtdoen van de jas. Ook steken ze er wat vaart achter wanneer sommige kinderen treuzelen.

Observatie	Interpretatie
De kinderen wandelen allemaal naar de gang om hun jas aan te doen en hun boekentas te halen. De leerkracht en de ergotherapeut in opleiding houden beide de kinderen in de gaten. Eén kindje komt naar de ergotherapeut in opleiding omdat die zijn jas niet dicht krijgt. Een ander kindje gaat naar de leerkracht, omdat die zijn boekentas niet terugvindt. Beide kinderen worden rap geholpen.	Beide co-teachers doen hier hetzelfde, ze ondersteunen beide een bepaald kind dat hulp nodig heeft. De kinderen kunnen rap geholpen worden doordat er twee co-teachers aanwezig zijn, wanneer er maar één iemand aanwezig zou zijn, zou dit dubbel zolang duren.
De ergotherapeut in opleiding gaat eens kijken op de gang of er nog dingen mislopen. Daar zegt ze tegen een meisje, die noch haar jas, noch haar boekentas al vastheeft, dat ze moet voortdoen. Ondertussen zorgt de leerkracht in de klas dat er geen drinkflessen blijven staan en dat de kinderen terug in de kring gaan zitten.	Doordat er één van de co-teachers op de gang kan begeleiden en de ander in de klas verder de kinderen kan begeleiden, gaat het rapper.
Er ontstaat een conflict tussen twee kinderen, de leerkracht lost dit op, ondertussen kijkt de ergotherapeut in opleiding naar de leerkracht hoe ze het conflict oplost.	De co-teachers kunnen van elkaar leren, doordat ze allebei bezig zijn met het overgangsmoment en zo elkaar kunnen observeren.

Analyse
Tijdens een overgangsmoment in deze klas kan zeker het teaming model worden ingezet. De kinderen kunnen doordat er twee co-teachers zijn, sneller geholpen worden wanneer dit nodig is. Doordat je met twee bent is dit moment vlugger gepasseerd. Dit is wat de co-teachers graag willen, aangezien dit een moment is waarmee je veel waardevolle tijd verliest. Daarnaast kunnen de co-teachers elkaar observeren en zo van elkaar leren. Wel blijkt dat deze momenten één van de enige momenten zijn waarop dit model kan worden ingezet in deze klas.

Klas L1-L2

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Het teaming model werd eerst in een kringmoment ingezet en dan in een taalles. In het kringmoment hebben de co-teachers de leerlingen geactiveerd en ondersteund bij het lezen.

Observatie	Interpretatie
Alle leerlingen zitten in de kring. De meeste hebben een boekje vast en zijn aan het lezen per twee of per drie. Beide co-teachers zitten tussen de leerlingen in de kring. Elk co-teacher is met een aparte leerling één op één aan het lezen.	De kring duurt nog vijftien minuten, waarvan de leerlingen nog tien minuten moeten lezen of tafels oefenen. De co-teachers maken gebruik van het moment om leerlingen te ondersteunen die het moeilijker hebben om te lezen.
Een leerling roept de leerkracht op om een vraag te stellen. De leerkracht antwoordt erop waarna ze een andere leerling aanspreekt om een boekje te nemen en te beginnen lezen. De leerkracht leest dan verder met de leerling die ze begeleidt.	De leerkracht ondersteunt een gewezen anderstalige nieuwkomer die het nog moeilijk heeft op vlak van taal. De individuele ondersteuning werd soms onderbroken door kinderen die zelfstandig aan de slag moesten maar het niet deden, of door kinderen die ook aandacht willen krijgen op dat moment.
De ergotherapeut in opleiding gaat naar een andere leerling en vraagt om haar leesmapje te gaan halen. De leerling gaat naast haar zitten en begint te lezen.	De leerling leest nog moeizaam en vermijdt het regelmatig om te lezen in de kring. Daarom legt de ergotherapeut in opleiding de focus op haar om ondersteuning te bieden en haar te activeren.
Een aantal leerlingen blijven vragen stellen aan de leerkracht. Ze antwoordt erop en vraagt om verder in hun boekjes te lezen.	Een aantal kinderen hebben het soms moeilijk om te blijven lezen en geraken afgeleid. Ze hebben nood aan activering.
De leerkracht vraagt enkele minuutjes later dat iedereen zijn boekje opruimt om de kalender te kunnen doen. De leerlingen ruimen hun boekjes op en gaan terug in de kring zitten.	Het leesmomentje is voorbij het is tijd om aan de volgende taak in de kring te beginnen. De leerkracht zorgt voor structuur en duidelijkheid en klasmanagement.

Analyse
Tijdens de leesmomenten in de kring is het teaming model wel degelijk geschikt in deze klas. Het grootste voordeel is dat er meerdere leerlingen tegelijkertijd ondersteuning kunnen krijgen. Er worden eveneens meer leerlingen geactiveerd om te lezen, aangezien er sneller wordt opgemerkt dat ze iets anders aan het doen zijn. Met twee is het gemakkelijker om aan klas- en gedragsmanagement te doen, er is een extra paar ogen die bepaalde gedragingen kan opsporen en een extra persoon om in te grijpen. Iedereen zit naast elkaar in de kring, de co-teacher kunnen alle leerlingen en elkaar zien. Beide co-teacher kunnen een overzicht behouden over het klasgebeuren en ze kunnen elkaar zien handelen, hierdoor kunnen ze aan elkaar feedback geven en van elkaar leren. In dit geval is er geen voorbereiding of verbeterwerk nodig om het teaming model in te zetten.

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 18

Situatie: Het tweede moment waarbij het model werd ingezet was tijdens een taalles (begrijpend lezen). De leerlingen moeten de spelregels lezen en een aantal vragen beantwoorden vooraleer ze het spel mogen spelen. De instructies werden in een vorige les gegeven.

Observatie	Interpretatie
De leerlingen zitten per twee of drie verspreid over de verschillende tafels. Iedereen heeft een eigen blad met een tekst en vragen om te beantwoorden. Per groepje praten de leerlingen onder elkaar. De co-teachers staan in de klas en zijn bij verschillende tafels vragen van de leerlingen aan het beantwoorden.	De kinderen moeten zelfstandig aan de slag in groepjes van twee of drie. De co-teachers begeleiden de activiteit en gaan rond bij alle groepjes.
Er komt een leerling de klas binnen. Ze wandelt naar de ergotherapeut in opleiding, van wie ze instructies krijgt.	De leerling komt te laat aan op school, de lessen zijn al bezig en de instructies werden al gegeven. Ze wordt snel geholpen door één van de co-teachers zonder dat de rest van de klas daar iets van opmerkt. Zo kan ze snel aansluiten bij een groepje en bij het klasgebeuren.
De leerkracht gaat naar een andere tafel, waar een leerling haar geroepen heeft, omdat een andere leerling van de groep niet wil mee werken. De leerkracht gaat in gesprek met de leerling die tegenwerkt. De twee andere gaan materiaal halen om het spel te kunnen spelen. Na het gesprek gaat de leerkracht de twee andere leerlingen helpen met het materiaal. De derde leerling gaat mee. Het materiaal wordt verzameld, ze komen terug aan tafel en beginnen te spelen. De leerkracht gaat naar een andere tafel.	Op eenzelfde moment zijn beide co-teachers een bepaalde situatie aan het aanpakken. De leerkracht lost het conflict op door een gesprek te voeren met de leerling. Ze kunnen snel terug aan het werk.
De ergotherapeut in opleiding verplaatst zich naar een andere groep leerlingen en kijkt hoeveel vragen er al werden beantwoord. Ze stelt vragen aan het groepje leerlingen en helpt bij de spelling van bepaalde woorden. Ze verbetert een aantal woorden op hun blaadje door het bovenaan juist te schrijven. De leerlingen schrijven de woorden opnieuw op bij hun antwoorden.	De ergotherapeut in opleiding begeleidt een groepje in hun proces. Hun spelling en verbindingen worden onmiddellijk verbeterd. Het groepje staat een beetje achter op de rest van de klas, ze worden dus tegelijkertijd geactiveerd om voort te werken door de aanwezigheid van de ergotherapeut in opleiding.
De co-teachers verplaatsen zich op een gelijkaardige manier van groepje naar groepje tot het einde van de les.	Alle groepjes worden beurt om beurt begeleid en ondersteund. Dit gebeurt tweemaal sneller omdat er twee co-teachers aanwezig zijn, wat betekent dat er twee groepen tegelijkertijd begeleid kunnen worden. De leerlingen moeten minder lang wachten op hulp.

Analyse

Zowel de noden van de leerlingen als van de leerkracht konden snel beantwoord worden aan de hand van het teaming model tijdens de taallessen in deze klas. Met twee co-teachers worden verschillende groepjes simultaan ondersteund. Meer kinderen worden geactiveerd en direct geholpen. Er is meer ruimte voor de co-teachers om langer bij een groepje te blijven en om extra aandacht te besteden aan schrijfmotoriek of spelling, ook al is dit niet de focus van de les. Conflicten en andere gebeurtenissen die het klasgebeuren zouden kunnen verstoren, worden sneller aangepakt, zonder dat de rest van de klas daar iets van hoeft te merken. Het vraagt echter wel dat beide co-teachers dezelfde instructies geven en de klasafspraken op eenzelfde manier interpreteren. De co-teachers gaan simultaan in verschillende groepen langs, maar gaan uiteindelijk minstens één keer langs in elke groep. Op die manier houden ze allebei een overzicht over de volledige klas. Iedereen is samen in één ruimte, de co-teachers zien elkaar dus handelen en kunnen hieruit groeien en zich op elkaar afstemmen. De les werd door de leerkracht voorbereid en het verbeterwerk wordt achteraf verdeeld over de co-teachers. De werklast is ongeveer evenredig bij deze werkvorm.

3.3.2. Tool van het onderzoek: "Welke taken en rollen nemen leerkracht en ergotherapeut op bij de verschillende vormen van co-teaching?"

Voor de afname van deze tool werd een kijkwijzer (bijlage 3) gebruikt om de videobeelden te analyseren en een reflectiegesprek uitgevoerd aan de hand van reflectie vragen (bijlage 4). De analyse en het reflectiegesprek werd samen met de klassenleerkrachten van K2-K3 en L1-L2 gedaan.

Klas K2-K3

Volgende fragmenten vanuit de lo-fi prototyping werden geselecteerd om de tool van het onderzoek erop toe te passen:

- Fragment 1: Het observeren van het gedrag van één kindje uit de klas aan de hand van het observation model.
- Fragment 2: De orde en betrokkenheid in de kring stimuleren aan de hand van het coaching model.
- Fragment 3: Eiersalade maken en aan het paasmandje werken (fijne motoriek) aan de hand van station teaching.
-

Fragment 1: Het observeren van het gedrag van één kindje uit de klas aan de hand van het observation model.

Datum: 04/05/2023

Aantal leerlingen: 18

Situatie: Het observatiemodel werd ingezet in de namiddag op een moment dat de leerkracht met een groepje kinderen popcornzakjes maakte voor het schoolfeest. De rest van de kinderen mocht vrij spelen in de verschillende hoeken. De ergotherapeut in opleiding was in dit geval observator en wou één leerling observeren aan de hand van een ABC-observatieformulier, hierbij wordt de oorzaak, het gedrag en de gevolgen geobserveerd. De observator zit aan het bureau in de klas.

Interacties met de leerlingen

Leerkracht:

Autonomie bevorderen: de leerkracht geeft de opdracht aan een groepje kinderen om popcornzakjes te maken. Ze laat de kinderen de zakjes in rood en wit kleuren en de letters van het woord 'popcorn' stempelen. Ze laat de kinderen bij de popcornzakjes even alleen en laat hen dit zelfstandig doen. Zo wordt de autonomie bevorderd.

Klas- en gedragsmanagement: ondertussen is ze bezig met het klasmanagement. Er moest nog gekeken worden of er briefjes en geld in de boekentassen van de kinderen zat voor het schoolfeest. De leerkracht gaat even de boekentassen checken.

Ergotherapeut in opleiding:

Tijd en energie besteden aan leerlingen: de ergotherapeut in opleiding is hier observator. Ze observeert één bepaalde leerlingen. Hiermee besteedt ze dus tijd aan deze leerling. Soms wordt ze even gestoord door andere leerlingen, waardoor ze haar aandacht even moet verleggen en haar energie aan een andere leerling besteden.

Welke interactie wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

Zoals je hierboven kan zien, is de leerkracht vooral bezig met klasmanagement en de autonomie van de kinderen te bevorderen. Ondertussen is de ergotherapeut in opleiding gefocust op het observeren van één bepaald kindje in de klas.

Interacties die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Tijd en energie besteden aan de leerlingen: doordat de ergotherapeut in opleiding aanwezig is in de klas, is het mogelijk dat die eens enkel observeert. Wanneer de leerkracht alleen zou zijn, zou die iemand extern moeten uitnodigen om te komen observeren. Het feit dat de ergotherapeut in opleiding altijd in de klas staat, zorgt ervoor dat ze de kinderen goed kent, wat een voordeel is bij het observeren.

Werkvorm/aanpak

Leerkracht:

Inhoud, proces en product: bij het maken van de popcornzakjes, doorloopt de leerkracht het proces om aan het eind van de rit tot het product, namelijk popcornzakjes, te komen.

Tempo, interesse, niveau en leerstrategie: ze laat ieder kind dit op zijn eigen tempo en niveau doen. Bij het ene kindje zal ze de letterstempel aangeven, bij het andere kindje zal ze vragen om die zelf te zoeken.

Ergotherapeut in opleiding:

Maatwerk voor individuele leerlingen (observeren): de ergotherapeut in opleiding observeert aan de hand van een ABC-observatieformulier. Hiermee wil ze uitzoeken welke oorzaken achter het gedrag zitten van een jongentje van de klas. Ze zet haar dus achter het bureau om zich zo goed mogelijk te kunnen focussen op de observatie en zo weinig mogelijk gestoord te worden.

Welke werkvorm/aanpak wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

De leerkracht focust zich op het proces van de kinderen. Ze houdt rekening met het niveau en het tempo van ieder kind. De ergotherapeut in opleiding focust zich op de observatie. Het kan voorkomen dat de co-teachers eens wisselen, dus dat de leerkracht gaat observeren, maar meestal gaat de ergotherapeut in opleiding de observatie op zich nemen.

Werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Maatwerk voor individuele leerlingen (observeren): hier geldt hetzelfde antwoord als bij de interacties die beter kunnen worden ingezet. Er kan namelijk rapper en beter geobserveerd worden in de klas.

Mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut bij de interacties en/of werkvormen

Tijd en energie besteden aan de leerlingen + maatwerk voor individuele leerlingen (observeren): doordat de ergotherapeut in opleiding tijdens de opleiding leerstof krijgt over hoe je best observeert, is het een grote meerwaarde dat die expertise in de klas aanwezig is. Daarnaast leert men ook om verder te kijken dan het gedrag, maar de oorzaak van het gedrag in kaart te brengen. Dit zorgt voor nieuwe inzichten in de klas.

Groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij de co-teaching

Door achteraf de observatie te bespreken, kan er van elkaar geleerd worden en worden er nieuwe inzichten verworven. De ergotherapeut in opleiding observeert tijdens haar observatie soms ook de reacties van de leerkracht, hiervan kunnen beide co-teachers leren. De ergotherapeut in opleiding kan leren door te zien hoe de leerkracht handelt en de leerkracht kan leren door eventuele feedback die ze krijgt van de ergotherapeut in opleiding.

Fragment 2: De orde en betrokkenheid in de kring stimuleren aan de hand van het coaching model.

Datum: 31/03/2023

Aantal leerlingen: 16

Situatie: Om 10u30 is er een vast kringmoment waarbij het klasbaasje de datum, het weer en de dag structuur helpt overlopen met de leerkracht. Daarna volgt een interactief kringgesprek over het thema van die periode. Het coaching model wordt hier ingezet doordat de leerkracht het kringgesprek voert en de ergotherapeut in opleiding tussen de kinderen zit om zowel hen als de leerkracht te ondersteunen.

Interacties met de leerlingen

Leerkracht:

Competentiegevoel ondersteunen: de leerkracht focust zich op het klasbaasje die de datum, het weer en de dagplanning juist moet hangen op het bord. Zij ondersteunt zijn competentiegevoel door hem te helpen wanneer hij iets niet weet. Zo zingt ze bijvoorbeeld het liedje over de dagen van de week om te weten welke dag na donderdag komt.

Ergotherapeut in opleiding:

Tijd en energie besteden aan leerlingen: de ergotherapeut in opleiding besteedt vooral individueel tijd en energie aan kinderen die niet goed aan het opletten zijn in de kring. Zo gaat ze ervoor zorgen dat kinderen die met elkaar aan het babbelen zijn, stil worden en luisteren naar de juf. Ook kinderen die wat aan het dagdromen zijn, probeert ze te stimuleren om opnieuw aandachtig te zijn. De kinderen nemen soms ook de hand van de ergotherapeut in opleiding of gaan op haar schoot gaan zitten, dit zorgt voor een veilig gevoel bij de kinderen. Tot slot herhaalt ze soms voor één kindje bepaalde dingen die de leerkracht zei, op die manier is er meer herhaling.

Beide:

Rust creëren: beide co-teachers proberen rust te creëren in de kring. De leerkracht doet dit eerder op groepsniveau door van alle kinderen stilte en aandacht te vragen. De ergotherapeut in opleiding doet dit door kleine brandjes te blussen, op het moment dat de leerkracht bezig is met het kringgebeuren.

Welke interactie wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

In deze situatie is het steeds zo dat de leerkracht zich focust op het ondersteunen van het competentiegevoel van de leerlingen. Zij is zo goed als altijd degene die de kring leidt en de datum, het weer en de dagplanning overloopt met de kinderen. De ergotherapeut in opleiding zal hier meestal tijd en energie besteden aan de leerlingen. Ze zit bijna altijd tussen de kinderen en ondersteunt de kinderen bij de betrokkenheid. Rust creëren wordt door beide co-teachers even veel gedaan.

Interacties die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Tijd en energie besteden aan leerlingen: wanneer er geen ergotherapeut in opleiding aanwezig is, kan er geen extra tijd en energie gestoken worden in de kinderen die in de kring zitten. Wanneer de leerkracht alleen is, kan zij enkel inzetten op het ondersteunen van het competentiegevoel van de kinderen. Ze kan ondertussen geen kinderen individueel extra ondersteunen. Dit wordt dus effectiever gedaan doordat er geco-teacht wordt.

Rust creëren: ook rust creëren is iets dat effectiever gedaan wordt, doordat er twee mensen op hetzelfde moment mee bezig zijn. Met twee samen is er een grotere impact op de kinderen en wordt er dus rapper rust gecreëerd.

Werkvorm/aanpak

Leerkracht:

Structuur en duidelijkheid: om te beginnen beidt het feit dat de leerkracht steeds vooraan in de kring zit, al structuur aan de kinderen. Daarnaast wordt 's ochtends telkens de datum, het weer en de dagplanning overlopen. Ook valt het kringmoment steeds op hetzelfde moment. De leerkracht is degene die dit moment steeds leidt, zij brengt dus veel structuur en duidelijkheid aan de kinderen.

Ergotherapeut in opleiding:

Activering en betrokkenheid: de ergotherapeut in opleiding probeert de betrokkenheid in de kring omhoog te halen. Ze probeert ervoor te zorgen dat de kinderen niet afgeleid geraken en hun aandacht bij de juf houden. Daarnaast geeft ze soms aanvullingen aan bepaalde kinderen om ze mee te krijgen

in het verhaal. Ook gaat ze kinderen stimuleren om mee te doen met klassikale activiteiten in de kring. Zo tikt ze bijvoorbeeld op een jongetje zijn been wanneer hij niet aan het meetellen is met de klas.

Welke werkvorm/aanpak wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

In deze situatie is de leerkracht meestal degene die de structuur en duidelijkheid aanbrengt bij de kinderen, doordat zij bijna altijd de kring leidt. De ergotherapeut in opleiding is overwegend bezig met de activering en de betrokkenheid van de kinderen. De focus ligt duidelijk op hun eigen werkvorm. Dit wil niet zeggen dat men totaal niet bezig is met de werkvorm van de andere co-teacher. Af en toe kan het eens voorkomen dat de co-teachers wisselen van plaats, maar dit gebeurt weinig.

Werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Activering en betrokkenheid: De leerkracht probeert steeds om de kinderen zoveel mogelijk te activeren en te betrekken, maar dit lukt beter wanneer er gecoteacht wordt met de ergotherapeut in opleiding. De kinderen worden een stuk meer geactiveerd wanneer de ergotherapeut in opleiding aanwezig is in de kring.

Mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut bij de interacties en/of werkvormen

Tijd en energie besteden aan leerlingen + activering en betrokkenheid: de grootste meerwaarde hier, is het coteachen op zich. Doordat er een samenwerking is tussen de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding kan er meer worden ingezet op ondersteunen in de kring bij kinderen die hier nood aan hebben en op de betrokkenheid in de kring. Dit zijn beide dingen die de ergotherapeut in opleiding op zich neemt, zij voelt zich hier beter in thuis dan de leerkracht, die liever bezig is met de volledige kring.

Groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij de co-teaching

Doordat de co-teachers hier samen in de kring zitten en dus zien van elkaar hoe er wordt gehandeld bij bepaalde situaties, leert men van elkaar. De ergotherapeut in opleiding leert vooral veel over de omgang met de volledige klas en het klasmanagement van de leerkracht. De leerkracht leert dan weer bij over de aanpak en ondersteuning op individueel niveau. Men kan wat men ziet van de andere co-teacher zelf eens uitproberen. Ook worden hier soms gesprekken over gevoerd na het kringgesprek waar er ook van elkaar geleerd wordt.

Fragment 3: Eiersalade maken en aan het paasmandje werken (fijne motoriek) aan de hand van station teaching.

Datum: 21/03/2023

Aantal leerlingen: 16

Situatie: Er werd in de ene hoek eiersalade gemaakt door een groepje met de leerkracht, terwijl in de andere hoek verder werd gewerkt aan het paasmandje met de ergotherapeut in opleiding. Er zijn telkens ongeveer 4-5 kindjes bij één co-teacher. De kindjes die daarnaast nog overblijven mogen vrijspelen in de andere hoeken.

Interacties met de leerlingen

Ergotherapeut in opleiding:

Inspelen op sociaal emotionele noden: er komen enkele kinderen, die vrij aan het spelen waren, met een conflict naar de ergotherapeut in opleiding. Zij lost dit conflict op.

Beide:

Rust creëren: beide co-teachers proberen rust te creëren in de klas.

Competentiegevoel ondersteunen: ze focussen zich elk op hun eigen hoek, waar ze het competentiegevoel van de kinderen ondersteunen. Beide focussen ze op een andere competentie. De leerkracht maakt eiersalade, waarbij de leerlingen eitjes moeten snijden. Bij de ergotherapeut in opleiding moeten ze crêpepapier van een blad pellen, er wordt dus ingezet op de fijne motoriek, meer bepaald de pincetgreep.

Welke interactie wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

De co-teachers zetten hier vooral op dezelfde interacties in. Het enige verschil is dat de ergotherapeut in opleiding hier ook op enkele momenten bezig is met het inspelen op de sociaal-emotionele noden. Dit is niet altijd het geval, soms is het ook de leerkracht die conflicten of dergelijke moet oplossen.

Interacties die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Competentiegevoel ondersteunen: er kan op verschillende competenties worden gefocust. Wanneer de leerkracht alleen is, kan ze enkel de eiersalade maken en is er geen ruimte voor de competenties waarmee de ergotherapeut in opleiding bezig is.

Werkvorm/aanpak

Beide:

Inhoud, proces en product: beide co-teachers zijn bezig met het proces en product van de kinderen in hun eigen hoek. De leerkracht legt haar focus bij de eieren die in kleine stukjes gesneden moeten worden en ondersteunt de kinderen hierbij. De ergotherapeut in opleiding volgt het proces van de kinderen die bij haar aan hun paasmandje werken.

Welke werkvorm/aanpak wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

De werkvormen zijn hier van beide co-teachers volledig gelijk. Ze doen dit elk in de eigen hoek.

Werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Inhoud, proces en product: doordat je met twee bent kunnen er meer hoeken worden ingericht. Op die manier zijn er meer kinderen aan het werken en minder kinderen vrij aan het spelen in de andere hoeken. Zo is er ook meer rust aanwezig in de klas.

Mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut bij de interacties en/of werkvormen

Inspelen op de sociaal-emotionele noden: dit is iets waar zij meer over zien in de opleiding dan de leerkracht.

Competentiegevoel ondersteunen: er wordt ingezet op de fijne motoriek van de kinderen, wat tot het expertiseveld van een ergotherapeut behoort.

Groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij de co-teaching

De co-teachers leggen beide de focus op hun eigen hoek, ze zien elkaar nog wel handelen, maar zijn hier weinig mee bezig. Daardoor wordt er weinig van elkaar geleerd op de momenten dat station teaching wordt ingezet.

Klas L1-L2

Volgende fragmenten vanuit de lo-fi prototyping werden geselecteerd om de tool van het onderzoek erop toe te passen:

- Fragment 1: Vormgeven aan het kringgebeuren aan de hand van het teaming model.
- Fragment 2: Niveaulezen aan de hand van het parallel teaching model.
- Fragment 3: Verlengde instructies aan de hand van het assistant model.
- Fragment 4: Verlengde instructies aan de hand van het sequential teaching model.

Fragment 1: Vormgeven aan het kringgebeuren aan de hand van het teaming model.

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: Het teaming model werd in een kringmoment ingezet in de klas van L1-L2. De kring duurt nog vijftien minuten, waarvan de leerlingen nog tien à vijftien minuten moeten lezen of tafels oefenen. De co-teachers maken gebruik van het moment om leerlingen te ondersteunen die het moeilijker hebben om te lezen. Elke co-teacher begeleidt een aantal kinderen in de kring.

Interacties met de leerlingen

Leerkracht:

Klas- en gedragsmanagement effectief inzetten: het leesmoment in de kring tijdens het inloophmoment is een activiteit die dagelijks plaatsvindt. De leerlingen kennen de afspraken: ze mogen per twee of drie lezen, maar ze moeten allemaal wel lezen. Het mag zowel in hun leesmapje of in een boekje zijn. De leerkracht stimuleert hen om een boekje te nemen wanneer ze in de kring binnen komen en spreekt de leerlingen aan die niet aan het lezen zijn.

Beide:

Autonomie bevorderen: De co-teachers zijn elk met een leerling één op één bezig. Dit betekent dat de rest van de klas zelfstandig moet lezen en gestimuleerd wordt om deze taak uit zichzelf uit te voeren.

Feedback en bekrachtiging geven: De co-teachers lezen één op één met een leerling. Tijdens het leesmoment krijgen ze gerichte feedback en worden ze aangemoedigd om nog meer te lezen. Door bijvoorbeeld te zeggen: “Ik merk dat je thuis veel geoefend hebt, doet zo voort!” of “super goed gelezen! Ga je vanavond aan papa en mama tonen hoe goed dat je al kan lezen?”.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: Er wordt dagelijks individuele aandacht besteed aan leerlingen tijdens het lezen. Een aantal leerlingen genieten van de volledige aandacht van de co-teachers gedurende een vijftiental minuutjes.

Welke interactie wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

Beide co-teachers besteden vooral tijd en energie aan leerlingen. In het teaming model hebben de co-teachers een gelijkwaardige rol, het is daarom niet bijzonder dat ze beide dezelfde interactie overwegend inzetten. De leerkracht zet eveneens overwegend klas- en gedragsmanagement effectief in.

Interacties die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Feedback en bekrachtiging geven: vermits er twee co-teachers aanwezig zijn, wordt er dubbel zoveel feedback en bekrachtiging gegeven dan moest er maar één leerkracht zijn. In dit geval kan zelfs gesproken worden van één plus één is gelijk aan drie. Andere taken worden door twee verdeelt, dit geeft nog meer ruimte en kansen aan beide personen om feedback en bekrachtiging te geven.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: hetzelfde geldt voor tijd en energie besteden aan leerlingen, er wordt meer tijd en ruimte gecreëerd om extra aandacht te besteden aan individuele leerlingen. De aanwezigheid van een tweede persoon biedt meer kansen om leerlingen te ondersteunen.

Werkvorm/aanpak

Leerkracht:

Structuur en duidelijkheid: de leerlingen kennen de verschillende stappen van het kringgebeuren omdat er dagelijks dezelfde aanpak gehanteerd wordt en dezelfde stappen doorlopen worden. De leerkracht zet dit in door de stappen van de kring telkens te benoemen. In dit geval zegt ze elke dag: neem maar jullie leesboekjes het is tijd om te lezen.

Beide:

Activering en betrokkenheid: de co-teachers activeren leerlingen die niet aan het lezen zijn door hen erop aan te spreken. De leerlingen die een individueel moment krijgen met de co-teachers worden automatisch betrokken en zijn actief aan het lezen.

Maatwerk voor individuele leerlingen: bij het één op één lezen nemen de co-teachers een ondersteunende en coachende rol aan. De leerlingen krijgen gerichte individuele feedback op vlak van hun proces en het product van lezen.

Welke werkvorm/aanpak wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

Beide co-teachers zetten overwegend maatwerk voor individuele leerlingen in, in dit fragment.

Werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Activering en betrokkenheid: het is met twee gemakkelijker om meer kinderen te bereiken en te betrekken, omdat er simpelweg meer kansen zijn dat bepaalde gedragingen opgespoord worden.

Maatwerk voor individuele leerlingen: met twee is het gemakkelijker om meer te differentiëren en om de taken te verdelen, zodat de leerlingen meer ondersteuning krijgen. Er wordt meer tijd en ruimte gecreëerd om de ondersteuning te bieden.

Mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut bij de interacties en/of werkvormen

Autonomie bevorderen: het doel van ergotherapie is om cliënten te helpen om zo zelfstandig en zelfredzaam mogelijk te worden. Dit kan in de klas op veel verschillende manieren ingezet worden door de ergotherapeut in opleiding.

Feedback en bekrachtiging geven: het is een belangrijk component van ergotherapie. Een grote deel van ergotherapeutische begeleiding berust op bekrachtiging en individuele feedback te geven aan een cliënt op vlak van inhoud, proces en product.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: cliëntgecentreerd handelen houdt in dat er tijd en energie besteed wordt aan individuele leerlingen.

Activering en betrokkenheid: door cliëntgecentreerd te handelen worden de leerlingen automatisch meer betrokken en geactiveerd.

Maatwerk voor individuele leerlingen: ergotherapie is maatwerk. Er wordt eerst een analyse gemaakt van de beperkingen en mogelijkheden van zowel de cliënt, van de taak als van de omgeving. Daarna is het de bedoeling om oplossingsgericht te handelen zodat de beperkingen aangepast of omzeild worden in functie van de mogelijkheden. Elke cliënt heeft eigen mogelijkheden en beperkingen. Er wordt telkens cliëntgecentreerd gehandeld.

Groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij de co-teaching

De leerkracht is door de co-teacher kunnen groeien in maatwerk te leveren voor individuele leerlingen, doordat er ruimte wordt gecreëerd door de aanwezigheid van een tweede persoon voor de klas. Maatwerk ligt in dit geval ook in het expertise gebied van de ergotherapeut in opleiding. Zij is eveneens gegroeid in rust creëren, meer geduld hebben en rustig blijven wanneer er problemen of conflicten opgelost moeten worden. De ergotherapeut is gegroeid in klas- en gedragsmanagement effectief inzetten en in structuur en duidelijkheid tijdens instructies. De co-teachers zijn allebei gegroeid in het expertise domein van de andere door kennis met elkaar te delen, door elkaar te observeren en omdat er samen gehandeld wordt om het klasgebeuren vorm te geven.

Fragment 2: Niveaulezen aan de hand van het parallel teaching model.

Datum: 22/03/2023

Aantal leerlingen: 17

Situatie: het model van parallel teaching werd bij leesmomenten gebruikt. De voormiddag wordt altijd afgerond met een leesmoment van een halfuur. Een aantal kinderen mogen zelfstandig in hun leesmapje of in boekjes lezen. De rest van de kinderen vormen twee verschillende leesniveau groepjes. Elk groepje wordt aan een co-teacher toegewezen en er wordt driemaal per week aan de hand van de Ralfi-methode gelezen.

Interacties met de leerlingen

Beide:

Feedback en bekrachtiging geven: Beide co-teachers geven feedback aan de leerling over hun proces tijdens het lezen.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: De co-teachers werken in kleine groepjes op het niveau van de leerlingen.

Welke interactie wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

De co-teachers zetten deze interacties allebei evenveel in. In dit fragment vervullen ze eenzelfde rol. Ook al zijn ze verantwoordelijk voor twee verschillende groepen, vinden er dezelfde interacties plaats in beide groepen.

Interacties die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Feedback en bekrachtiging geven: vermits er twee co-teachers aanwezig zijn, wordt er dubbel zoveel feedback en bekrachtiging gegeven dan moest er maar één leerkracht zijn. In dit geval zouden we zelfs kunnen spreken van één plus één is gelijk aan drie. Andere taken worden door twee verdeelt, dit geeft nog meer ruimte en kansen aan beide personen om feedback en bekrachtiging te geven.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: er is meer tijd en mogelijkheden om energie te besteden aan de leerlingen door dat men met twee is.

Werkvorm/aanpak

Leerkracht:

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: de leerkracht heeft een nieuwe aanpak in de klas opgestart om leerlingen die nog geen leesniveau hebben behaald extra te ondersteunen. Deze methode is de Ralfi-methode.

Beide:

Activering en betrokkenheid: de leerlingen moeten om beurt een zinnetje lezen, ze moeten dus ook meelesen als de andere aan de beurt zijn om te weten wanneer ze zelf aan de beurt zijn. Ze lezen samen met de co-teachers en worden daardoor geactiveerd. De leerlingen zijn meer betrokken door de aandacht die ze krijgen in de kleine groepjes.

Inhoud, proces en product: het leesproces van die leerlingen wordt van korter bij opgevolgd en wordt ondersteund aan de hand van de leesmethode.

Welke werkvorm/aanpak wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

De leerkracht heeft de vernieuwende aanpak opgestart. De andere werkvormen en aanpakken worden evenveel door beide ingezet.

Werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: er kunnen twee groepjes aan de slag gaan met de nieuwe leesmethode.

Activering en betrokkenheid: het is met twee gemakkelijker om meer kinderen te bereiken en te betrekken.

Inhoud, proces en product: met twee kan het volledige proces van meer kinderen van korter bij opgevolgd worden.

Mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut bij de interacties en/of werkvormen

Feedback en bekrachtiging geven: er is een co-teacher aanwezig in elk groepje, de groepjes zijn klein en de leerlingen kunnen daardoor genieten van rechtstreeks en gerichte feedback op hun proces.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: er is meer tijd en mogelijkheid om energie te besteden aan de leerlingen doordat men met twee is.

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: De vernieuwende aanpak kan in meerdere groepen worden ingezet tegelijkertijd. Meer leerlingen genieten van de nieuwe aanpak.

Activering en betrokkenheid: het is met twee gemakkelijker om meer kinderen te bereiken en te betrekken.

Inhoud, proces en product: ergotherapeuten zijn opgeleid om het proces te observeren en te analyseren. Er kan ook een gerichtere verslaggeving gegeven worden aan de leerkracht. Het proces van meer kinderen wordt van korter bij opgevolgd door de aanwezigheid van een extra persoon.

Groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij de co-teaching

Leerkracht:

Inhoud, proces en product: langer stilstaan bij het proces van de leerlingen op individueel niveau.

Ergotherapeut in opleiding:

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: nieuwe leesmethode geleerd.

Fragment 3: Verlengde instructies aan de hand van het assistant model.

Datum: 23/03/2023

Aantal leerlingen: 18

Situatie: Dit model werd tijdens een instructiemoment ingezet. De leerkracht is verantwoordelijk voor de grotere groep en de ergotherapeut in opleiding voor de kleinere groep leerlingen. In dit fragment krijgt een kleine groep leerlingen verlengde instructies op eigen niveau terwijl de rest van de klas een andere instructie krijgt van de leerkracht.

Interacties met de leerlingen

Beide:

Feedback en bekrachtiging geven: de leerkracht geeft feedback over het proces en bekrachtiging in de grote groep door de instructie interactief te maken. De leerkracht stelt vragen en de leerlingen moeten hierop antwoorden, waarop ze feedback geeft. De ergotherapeut in opleiding geeft feedback en bekrachtiging over het proces van de leerling in de kleine groep. De verlengde instructie bestaat er uit elke stap te leggen met schematisch manipuleerbaar materiaal. Bij elke stap worden de leerlingen begeleid aan de hand van feedback en reflectievragen.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: de leerkracht besteed individueel aandacht door feedback te geven op de antwoorden van de leerlingen. De ergotherapeut in opleiding besteed tijd en energie door extra ondersteuning te bieden aan twee leerlingen.

Welke interactie wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

De ergotherapeut in opleiding heeft eveneens voornamelijk bijgedragen aan het proces van de leerlingen en heeft gezorgd voor maatwerk voor individuele leerlingen. Dit laatste wordt meer ingezet door de ergotherapeut in opleiding dan door de leerkracht in dit fragment. Er wordt een verlengde instructie gegeven aan twee leerlingen. Dit is mogelijk omdat de leerkracht verantwoordelijk kan zijn voor de rest van de klas terwijl de ergotherapeut in opleiding zich kan focussen op de twee andere leerlingen.

Interacties die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Feedback en bekrachtiging geven: zoals eerder vermeld, vermits er twee co-teachers aanwezig zijn, wordt er dubbel zoveel feedback en bekrachtiging gegeven dan moest er maar één leerkracht zijn. In dit geval zouden we zelfs kunnen spreken van één plus één is gelijk aan drie. Andere taken worden door twee verdeeld, dit geeft nog meer ruimte en kansen aan beide personen om feedback en bekrachtiging te geven. De grote groep kan onderverdeeld worden in kleinere groepjes waardoor de co-teachers zicht krijgen over het proces van meer kinderen. Dit betekent dat er meer feedback gegeven kan worden.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: De leerkracht krijgt meer ruimte en mogelijkheid om tijd en energie te besteden aan de grote groep. De instructie is op maat van de grote groep. De ergotherapeut in opleiding kan tijd en energie besteden aan de kleine groep omdat er iemand anders verantwoordelijk is voor de grote groep. De aanwezigheid van een tweede persoon biedt meer kansen om leerlingen te ondersteunen.

Werkvorm/aanpak

Beide:

Activering en betrokkenheid: de leerkracht zet deze vorm in door de instructie interactief te maken en vragen te stellen aan de leerlingen. Wanneer een leerling even niet meer oplet, wordt net die leerling aangeduid om het antwoord te geven. De ergotherapeut in opleiding activeert en betreft de leerlingen in haar groepje door hen te laten handelen. Ze moeten elk stapje leggen met schematisch manipuleerbaar materiaal en zijn dus actief bezig met hun proces.

Maatwerk voor individuele leerlingen: door de klas in twee groepen te splitsen krijgen de leerlingen leerstof die meer op hun niveau is. De twee leerlingen die bij de ergotherapeut in opleiding een verlengde instructie krijgen, krijgen dit op hun eigen niveau. De rest van de klas kan de gevorderde uitleg krijgen, op hun niveau.

Goede vakkennis: om de instructies te kunnen geven op verschillende niveaus vraagt het van beide co-teachers een goede vakkennis.

Welke werkvorm/aanpak wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

Goede vakkennis is een interacties die de leerkracht voornamelijk heeft ingezet terwijl maatwerk voor individuele leerlingen voornamelijk door de ergotherapeut in opleiding werd ingezet.

Werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Activering en betrokkenheid: de leerlingen worden in kleiner groepen verdeelt. Het is daarom gemakkelijker om deze te activeren. Er wordt meer op hun niveau gewerkt waardoor het eenvoudiger is om de leerlingen te betrekken. Zoals eerder vermeld, is het met twee gemakkelijker om meer kinderen te bereiken en te betrekken, omdat er simpelweg meer kansen zijn dat bepaalde gedragingen opgespoord worden.

Maatwerk voor individuele leerlingen: overeenkomstig met wat er in fragment 1 werd ondervonden is het met twee co-teachers gemakkelijker om meer te differentiëren en om de taken te verdelen, zodat de leerlingen meer ondersteuning krijgen. Er wordt meer tijd en ruimte gecreëerd om de ondersteuning te bieden.

Goede vakkennis: met twee kan het volledige proces van meer kinderen van korter bij opgevolgd worden en kan er beter ingespeeld worden op hun niveau. De leerstof wordt op die manier aangebracht dat ze meer kans hebben om het zich eigen te kunnen maken en om het te integreren.

Mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut bij de interacties en/of werkvormen

Er werden dezelfde vormen geobserveerd als in fragment 1. De mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut in opleiding zijn dus ongeveer hetzelfde:

Feedback en bekrachtiging geven: het is een belangrijk component van ergotherapie. Een grote deel van ergotherapeutische begeleiding berust op bekrachtiging en individuele feedback te geven aan een cliënt op vlak van inhoud, proces en product. Bij deze vorm van co-teaching kan de ergotherapeut in opleiding met een kleiner aantal leerlingen aan de slag en wordt er gemakkelijker individuele feedback gegeven.

Tijd en energie besteden aan leerlingen: cliëntgecentreerd handelen houdt in dat er tijd en energie besteed wordt aan individuele leerlingen.

Activering en betrokkenheid: door cliëntgecentreerd te handelen worden de leerlingen automatisch meer betrokken en geactiveerd. Het kleine groepje geeft meer mogelijkheid om individuele aandacht te geven en de kinderen te betrekken.

Maatwerk voor individuele leerlingen: ergotherapie is maatwerk. Er wordt eerst een analyse gemaakt van de beperkingen en mogelijkheden van zowel de cliënt, van de taak als van de omgeving. Daarna is het de bedoeling om oplossingsgericht te handelen zodat de beperkingen aangepast of omzeild worden in functie van de mogelijkheden. Elke cliënt heeft eigen mogelijkheden en beperkingen. Er wordt telkens cliëntgecentreerd gehandeld. Verlengde instructies is een vorm van differentiatie en dus van maatwerk.

Goede vakkennis: dit is nodig om instructies te geven en aan te passen als ergotherapeut. Er wordt in de opleiding een basis van didactiek meegegeven. De ergotherapeut leert vooral herkennen welke leerstrategieën een leerling gebruikt, waar zijn leermogelijkheden en belemmeringen liggen. Op basis hiervan worden de instructies of de leerstof aangepast.

Groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij de co-teaching

De leerkracht is door de co-teacher kunnen groeien in maatwerk te leveren voor individuele leerlingen, doordat er ruimte wordt gecreëerd door de aanwezigheid van een tweede persoon voor de klas. De ergotherapeut in opleiding is gegroeid in de goede vakkennis op vlak van didactiek. Deze laatste werd mogelijk omwille van de voorbeeldrol, leer- en oefenkansen die geboden werden, verantwoordelijkheden die gegeven werden, open communicatie en constructieve feedback van de leerkracht.

Fragment 4: Verlengde instructies aan de hand van het sequential teaching model.

Datum: 31/03/2023

Aantal leerlingen: 20

Situatie: Het sequential teaching werd ingezet tijdens een les waarbij de leerlingen hun ontbijt hebben leren klaarmaken. De kinderen leren eitjes bakken bij één van de co-teachers terwijl ze bij de andere, de rest van hun ontbijt klaarmaken.

Interacties met de leerlingen

Ergotherapeut in opleiding:

Competentie gevoel ondersteunen: de ergotherapeut in opleiding ondersteunt de leerlingen bij het bakken van hun eigen eitje. Dit moeten ze zelf doen, maar de ergotherapeut in opleiding helpt bij elke stap. De leerlingen zijn trots op hun eigen dat ze hun eitje zelf hebben kunnen bakken.

Beide:

Autonomie bevorderen: kunnen koken en bakken is een belangrijke vaardigheid om later zelfstandig te kunnen wonen. In deze les worden een aantal basisvaardigheden aangeleerd en de leerlingen worden gestimuleerd om deze zelfstandig uit te voeren.

Feedback en bekrachtiging geven: er wordt bij beide co-teachers feedback en bekrachtiging gegeven aan de leerlingen op hun proces.

Welke interactie wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

Autonomie bevorderen: dit wordt hoofdzakelijk door de ergotherapeut in opleiding ingezet. Het stukje van de instructies die bij haar worden gegeven zijn gericht op zelfstandigheid.

Interacties die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Autonomie bevorderen: het sequentieel model biedt de mogelijkheid om een vaardigheid op verschillende manieren te ervaren. Bij elke co-teacher zien ze een ander aspect van een vaardigheid, maar het zit wel nog op eenzelfde lijn. Dit is mogelijk omdat elke co-teacher zijn eigen creativiteit en expertise kan vooruitbrengen in zijn les.

Feedback en bekrachtiging geven: vermits er twee co-teachers aanwezig zijn, wordt er dubbel zoveel feedback en bekrachtiging gegeven dan moest er maar één leerkracht zijn. In dit geval zouden we zelfs kunnen spreken van één plus één is gelijk aan drie. Andere taken worden door twee verdeeld, dit geeft nog meer ruimte en kansen aan beide personen om feedback en bekrachtiging te geven.

Competentie gevoel ondersteunen: er kunnen meer kinderen bereikt worden omdat ze in kleine groepjes bij de ergotherapeut in opleiding kunnen leren.

Werkvorm/aanpak

Beide:

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: beide co-teachers brengen de leerstof aan op zeer belevingsgericht manier. De leerlingen leren over de verschillende soorten eieren en koken, eerst door in aanraking te komen met de termen aan de hand van een verhaaltje, waarna ze zelf aan de slag gaan om hun ontbijt klaar te maken.

Activering en betrokkenheid: de leerlingen zijn heel betrokken bij het proces omdat ze iets zelf mogen doen en omdat een aantal gemotiveerd werd doordat ze het achteraf mochten eten.

Inhoud, proces en product: beide co-teacher dragen bij aan het proces van de leerlingen tijdens de activiteiten.

Welke werkvorm/aanpak wordt overwegend door welke co-teacher ingezet?

Beide co-teachers zetten voornamelijk in op het proces van de leerlingen.

Werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen worden ingezet door de complementaire co-teaching

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: elke co-teacher krijgt de ruimte om de eigen expertise naar voor te brengen en dat in de taken en opdrachten te steken. Dit zou niet mogelijk zijn met de volledige klasgroep en alleen.

Activering en betrokkenheid: het is met twee gemakkelijker om meer kinderen te bereiken en te betrekken.

Inhoud, proces en product: met twee kan het volledige proces van meer kinderen van korter bij opgevolgd worden.

Mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut bij de interacties en/of werkvormen

Autonomie bevorderen: dit is de kern van ergotherapie. Het doel van ergotherapie is om cliënten zo zelfstandig mogelijk te laten functioneren.

Feedback en bekrachtiging geven: vermits er twee co-teachers aanwezig zijn, wordt er dubbel zoveel feedback en bekrachtiging gegeven dan moest er maar één leerkracht zijn. In dit geval zouden we zelfs kunnen spreken van één plus één is gelijk aan drie. Andere taken worden door twee verdeeld, dit geeft nog meer ruimte en kansen aan beide personen om feedback en bekrachtiging te geven. Dit is een essentieel component van therapie. Dit leren we in de opleiding van ergotherapie.

Competentie gevoel ondersteunen: het is met twee gemakkelijker om meer kinderen te ondersteunen en hen succeservaringen te geven. Een deel van cliënten tot zelfstandigheid helpen, is hen competent te laten voelen. Ze moeten in hun eigen kunnen geloven om zelfstandig te kunnen zijn.

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding hebben een andere achtergrond en opleiding. Dit heeft zijn meerwaarde omdat ze naar eenzelfde activiteit kunnen kijken met een andere bril, waardoor er iets origineel of speels kan toegevoegd worden aan de activiteit.

Activering en betrokkenheid: het is met twee gemakkelijker om meer kinderen te bereiken en te betrekken.

Inhoud, proces en product: met twee kan het volledige proces van meer kinderen van korter bij opgevolgd worden. Ergotherapeuten zijn opgeleid om het proces te observeren en te analyseren. Er kan ook een gerichtere verslaggeving gegeven worden aan de leerkracht.

Groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij de co-teaching

De co-teachers zien elkaar niet de hele tijd handelen en de focus ligt vooral op het proces van de kinderen. Tijdens de les zelf is er dus weinig mogelijkheid tot groeien. Maar er werd op voorhand overlegt om de lessen mooi op elkaar te laten aansluiten, en achteraf om de vaardigheden van de kinderen te bespreken.

Inhoud, proces en product: de leerkracht is dankzij de rapportering in de observaties gegroeid in hoe ze de motorische vaardigheden van de leerlingen kan observeren en interpreteren.

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid: de ergotherapeut in opleiding is kunnen groeien in het originele aanpakken te durven inzetten en te kunnen beargumenteren dankzij de leerkracht die hiervoor open stond.

3.3.3. Small casestudy: "Welke effecten worden waargenomen op de leerkansen van leerlingen door gebruik te maken van verschillende vormen van co-teaching?"

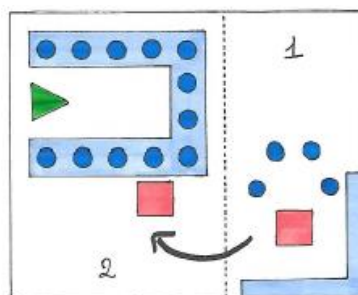
Klas K2-K3

Doelgedrag en interventie

In de klas van K2-K3 werd er gekozen om het volgende na te gaan aan de hand van de small casestudy:

“In welke mate leidt het inzetten van het coaching model in combinatie met sequential teaching tot een hogere betrokkenheid tijdens het kringgebeuren van de leerlingen in de klas K2-K3?”

Tijdens kringmomenten is de betrokkenheid van sommige leerlingen niet zo hoog. Deze betrokkenheid wil men graag verhogen door het inzetten van bepaalde co-teaching modellen. Bij de tool lo-fi prototyping werd gezien dat sequential teaching voldeed aan de noden van deze klas en het de betrokkenheid tijdens het kringmoment omhoog kon trekken. Er werd gedaan aan sequential teaching door eerst in kleinere groepjes bewegend leren te geven en zo de kinderen al kennis te laten maken met het thema die in het kringgesprek aan bod ging komen. Het leerproces van de kinderen wordt dus opgesplitst in verschillende fasen. In de eerste fase laat de ergotherapeut in opleiding de kinderen kennis maken met het thema en eventuele nieuwe woorden, ook wordt er veel herhaald, zodat enkele woorden toch al blijven hangen. De tweede fase is het kringgesprek die geleid wordt door de leerkracht. Hier wordt er op een interactieve manier rond het thema gewerkt en in een andere context dan in de eerste fase.



Daarnaast wordt ook een tweede vorm van co-teaching uitgeoefend, namelijk het coaching model. Tijdens het kringgesprek zelf neemt de ergotherapeut in opleiding een coachende rol aan. Ze zit hierbij mee in de kring en moedigt de kinderen aan om hun aandacht erbij te houden en te proberen antwoorden op bepaalde vragen. Ook kan de ergotherapeut in opleiding tijdens het kringgesprek eens terugverwijzen naar het bewegend leren, dit kan bij sommige kinderen een belletje doen rinkelen wanneer ze een antwoord moeten geven.

Door deze vormen van co-teaching in te zetten, zou er dus een grotere betrokkenheid in het kringgesprek moeten worden bereikt. Het is de bedoeling dat de kinderen die normaal niet veel antwoorden of weinig betrokkenheid tonen in de kring, nu wel beter mee zijn met het gesprek, doordat

ze al op een andere manier en in kleinere groepjes kennis hebben gemaakt met het thema en de nieuwe woorden die aan bod kunnen komen.

Vragenlijst

De vragenlijst (bijlage 5) wordt gebruikt tijdens zowel de nulmeting als de vervolgmeting van de small casestudy. Deze wordt ingevuld door de multiraters. Zo wordt de betrokkenheid van de kinderen in bij het kringgebeuren gemeten. De eerste vijf vragen gaan dieper in op de betrokkenheid van de kinderen en hoeveel kinderen er aanbod komen tijdens het kringgesprek. Bij de laatste twee vragen wordt nagegaan wat het minimum- en maximaantal kinderen is dat op éénzelfde moment meevolgt.

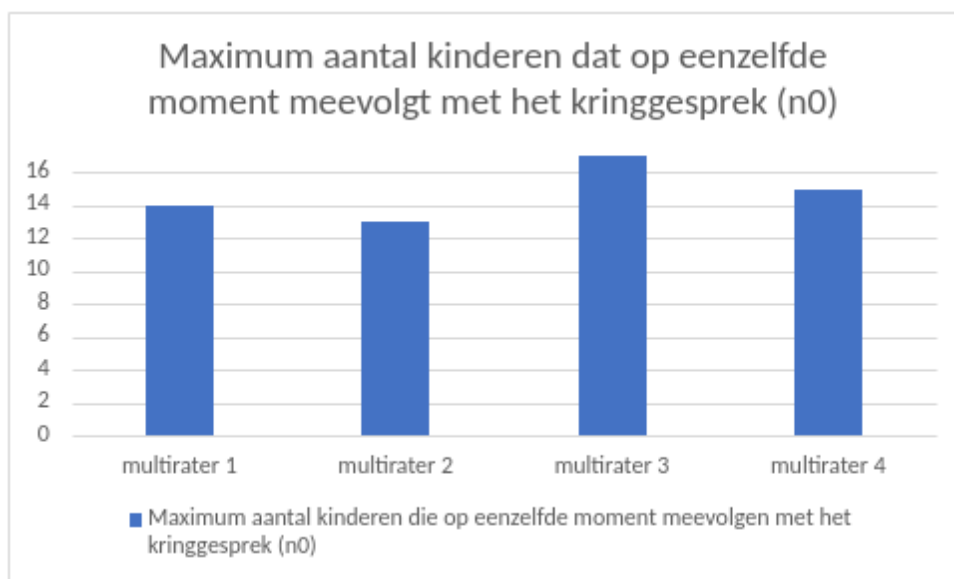
Nulmeting

Op 27/04/2023 werd een kringgesprek gedaan door de leerkracht rond het thema zaaien. Er zaten op dit moment 17 kinderen in de kring. Er werd vooraf geen bewegend leren gedaan rond dit thema. Ook tijdens dit kringgesprek werd het coaching model niet ingezet, maar deed de ergotherapeut in opleiding enkel aan observeren. Met andere woorden werden de vormen sequential teaching en coaching model dus niet toegepast bij de nulmeting.

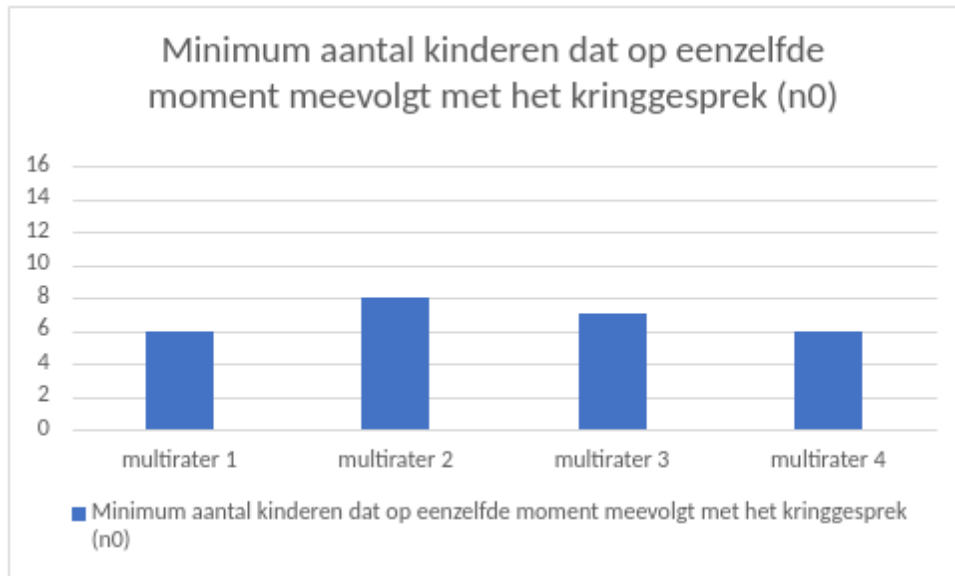
Er zijn vier multiraters die de vragenlijst invulden. De leerkracht en de ergotherapeut in opleiding die beide in de klas staan vulden een vragenlijst in. Daarnaast werd er ook een vragenlijst ingevuld door een andere ergotherapeut in opleiding, die normaal in L1-L2 staat, en door een ondersteuner die die dag aanwezig is in de klas.

Aan de hand van de ingevulde vragenlijsten werden volgende grafieken opgemaakt.

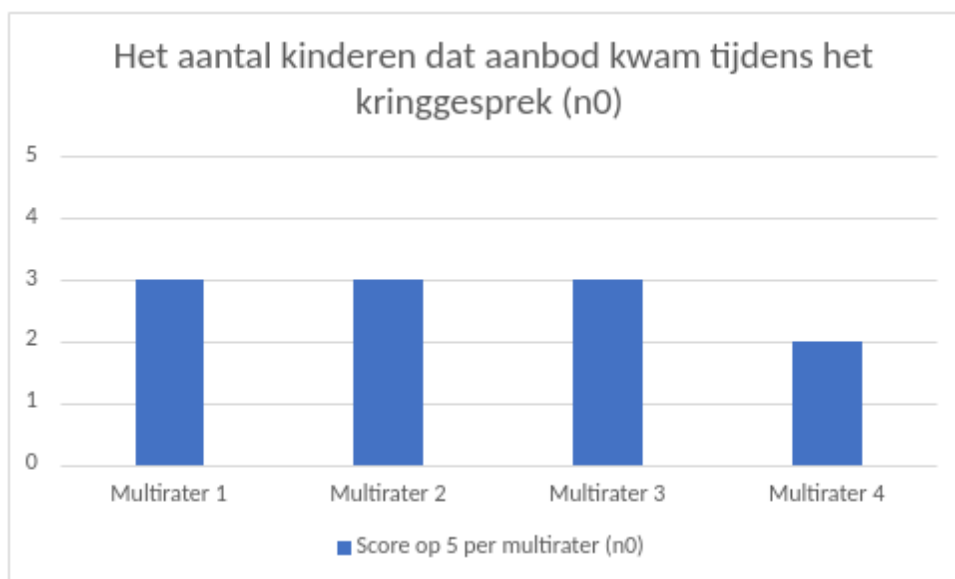
Op de eerste grafiek wordt weergegeven welk getal de multiraters omcirkelden bij 'Het maximum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgen met het kringgesprek'. Het minste aantal kinderen dat wordt aangeduid is 13 en het meeste aantal kinderen is 17, dus allemaal. Het gemiddelde van alle vier de multiraters is in dit geval 14,75 op 17. Wanneer we het gemiddelde uitdrukken in procent, is dit 86,76%.



Op de tweede grafiek wordt weergegeven welk getal de multiraters omcirkelden bij 'Het minimum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt met het kringgesprek'. Het minste aantal kinderen dat wordt aangeduid is 6, het meeste aantal kinderen dat wordt aangeduid is 8. Het gemiddelde van de vier multiraters is in dit geval 6,75 op 17. Wanneer we het gemiddelde uitdrukken in procent, is dit 39,71%.



Op de derde en laatste grafiek wordt een beeld gevormd van het aantal kinderen dat aanbod kwam tijdens het kringgesprek. Aan de hand van de vragenlijst werd per multirater een score op vijf berekend. Er werd hiervoor gekeken naar het antwoord op de eerste vijf vragen. Wanneer het antwoord 'ja' is, betekent dit één punt. Op de grafiek is te zien dat drie van de vier multiraters een score van 3/5 had, één multirater had een score van 2/5. Het gemiddelde van de vier multiraters is dus 2,75/5.



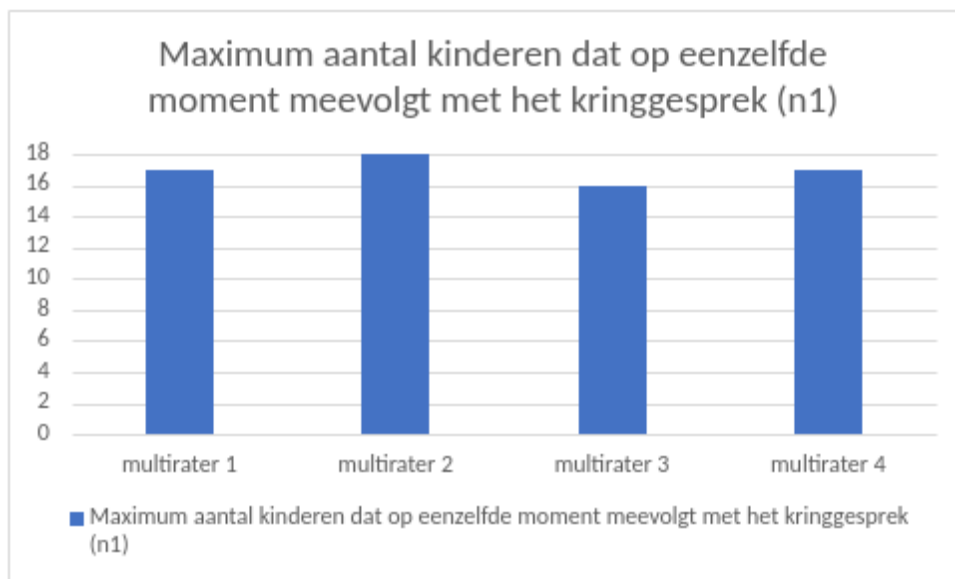
Vervolgmeting

Er vond op 26/05/2023 opnieuw een kringgesprek plaats, dit keer over het thema cijfers. Er zaten op dit moment 18 kinderen in de kring. Vooraf deden de kinderen allemaal in kleine groepjes aan bewegend leren met de ergotherapeut in opleiding. Zo maakten ze reeds kennis met de cijfers en hun passende getalbeeld. Daarnaast vervulde de ergotherapeut in opleiding tijdens het kringgesprek nu dus wel een coachende rol. Zowel sequential teaching als het coaching model werden dus ingezet bij deze vervolgmeting.

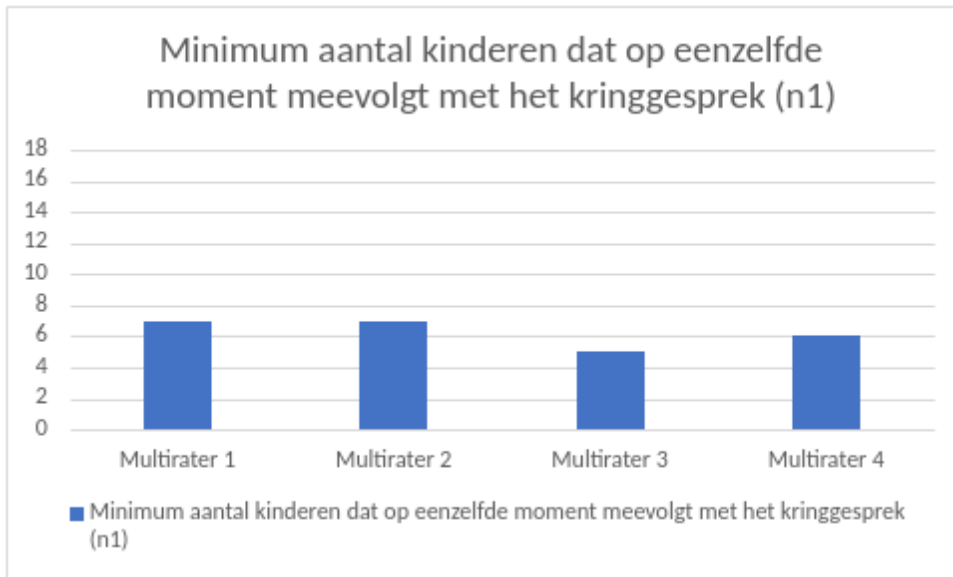
De vier multiraters vulden opnieuw dezelfde vragenlijst in die ook tijdens de nulmeting werd ingevuld. Op deze manier wordt gekeken of de gebruikte vormen van co-teaching invloed hebben op de betrokkenheid van de leerlingen tijdens een kringgesprek.

Aan de hand van de ingevulde vragenlijsten werden volgende grafieken opgemaakt.

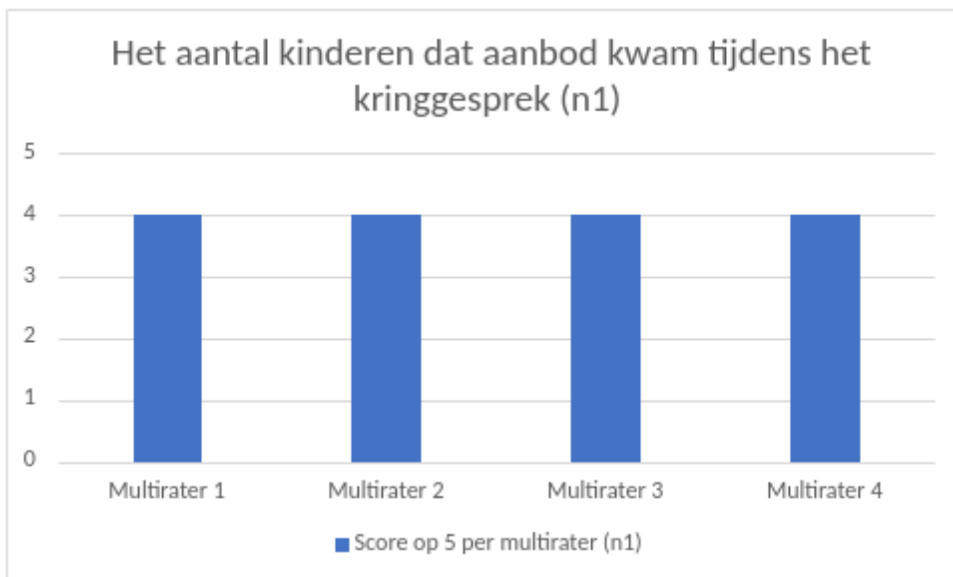
Op de eerste grafiek zie je welk getal de multiraters omcirkelden bij 'Het maximum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt met het kringgesprek'. Het minste aantal kinderen dat wordt aangeduid is 16 en het meeste aantal kinderen is 18, dus allemaal. Het gemiddelde van alle vier de multiraters is in dit geval 17 op 18. Wanneer we het gemiddelde uitdrukken in procent, is dit 94,44%.



Op de tweede grafiek zie je welk getal de multiraters omcirkelden bij 'Het minimum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt met het kringgesprek'. Het minste aantal kinderen dat wordt aangeduid is 5, het meeste aantal kinderen dat wordt aangeduid is 7. Het gemiddelde van alle vier de multiraters is in dit geval 6,25 op 18. Wanneer we het gemiddelde uitdrukken in procent, is dit 34,72%.



Op de derde en laatste grafiek wordt een beeld gevormd van het aantal kinderen dat aan bod kwam tijdens het kringgesprek. Aan de hand van de vragenlijst werd per multirater een score op vijf berekend. Er werd hiervoor gekeken naar het antwoord op de eerste vijf vragen. Wanneer het antwoord 'ja' is, betekent dit één punt. Op de grafiek is te zien dat alle multiraters hier een score van 4/5 halen, wat ook zorgt voor een gemiddelde van 4/5.

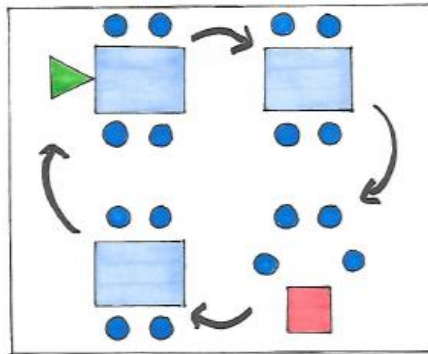


Klas L1-L2

Doelgedrag en interventie

In de klas van L1-L2 werd er gekozen om het volgende na te gaan aan de hand van de small casestudy:

"In welke mate leidt het inzetten van het hoekenwerkenmodel van co-teaching tot een verandering van de automatisatie van de maaltafels van de leerlingen in de klas van L1-L2?"



Het doelgedrag dat opgevolgd en gemeten wordt is de automatisatie van de maaltafels bij de leerlingen van de eerste graad. De interventie die geselecteerd is om op dit doelgedrag toe te passen is het hoekenwerkmodel van co-teaching of station-teaching. Eén keer per week worden de splitsingen en de maaltafels geoefend in hoeken gedurende één lesuur, waarbij zowel de leerkracht als de co-teacher, verantwoordelijk zijn voor een eigen hoek. In elke hoek worden de maaltafels en de splitsingen op een bepaalde manier ingeoeffend. Bij de ergotherapeut in opleiding gebeurt het aan de hand van bewegend leren. Tijdens de lo-fi prototyping werd er ondervonden dat het hoekenwerkmodel een geschikt model is om vaardigheden te automatiseren, omdat er veel herhaling geboden kan worden op verschillende manieren in elke hoek.

De multiraters zijn de leerkracht, de student co-teacher van L1-L2, de student co-teacher van K2-K3 een ouder, de zorg coördinator en de interne promotor van de bachelorproef.

Vragenlijst

Het doelgedrag wordt aan de hand van gesloten stellingen meetbaar gemaakt. Er werd hiervoor een vragenlijst (bijlage 6) gemaakt met een eindscore op 5. Deze dient tweemaal ingevuld te worden door de multiraters voor elke leerling van de klas L1-L2. Een eerste keer voor de nulmeting en een tweede keer voor de vervolgmeting. De resultaten worden achteraf besproken en met elkaar vergeleken.

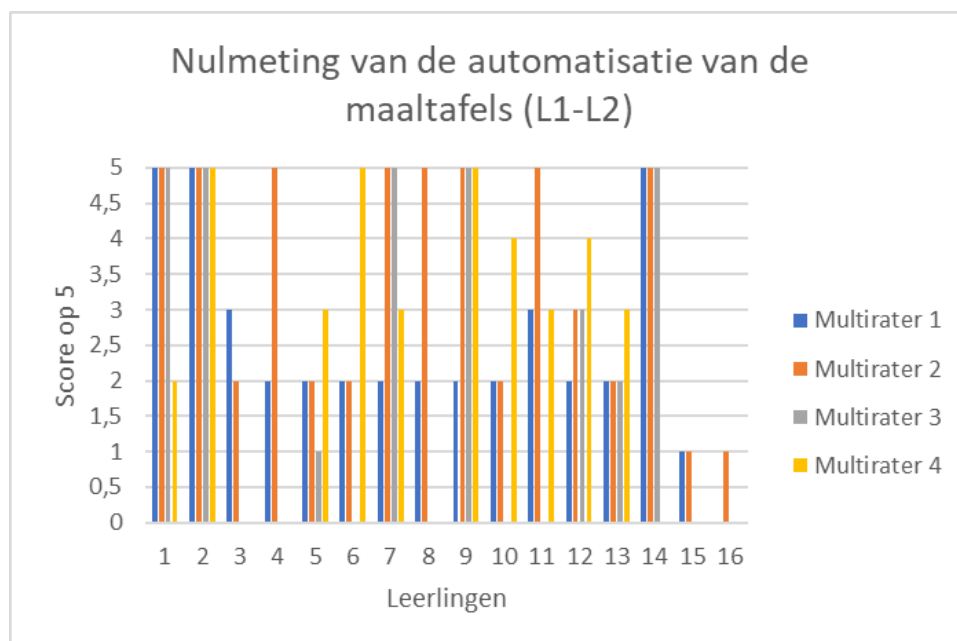
Nulmeting

De nulmeting gebeurt aan de hand van observaties en ondervraging van de leerlingen. Het gebeurt tijdens oefenmomenten, huiswerk en zelfstandig werk momenten. De tafels die bevroegd zijn geweest, zijn de tafels van 5 en 6. De vragenlijst werd ingevuld door de ergotherapeut in opleiding van de klas L1-L2 (multirater 1), door de leerkracht van L1-L2 (multirater 2), door de ouders van de leerlingen (multirater 3) en door de ergotherapeut in opleiding van de klas K2-K3 (multirater 4). De metingen van de ergotherapeut in opleiding (multirater 1) vond plaats op 17 april en die van de leerkracht (multirater 2) op 18 april. Deze werden op één dag verschil van elkaar afgenomen tijdens kringmomenten waarbij de leerlingen om de beurt werden ondervraagd. Het werd afgenomen twee en drie dagen voor dat de interventie plaats vond op 20 april. De metingen van de ouders (multirater 3) is over een periode van

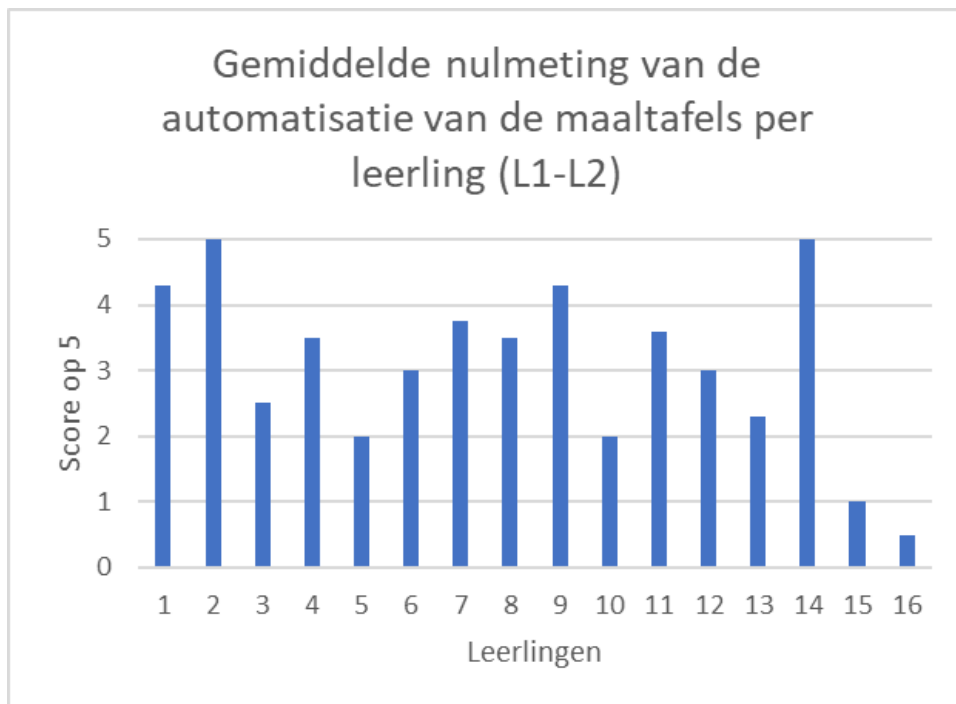
drie weken gebeurt, tussen 17 april en 5 mei, omdat de ouders de vragenlijst thuis moesten invullen tijdens het maken van het huiswerk. Alle leerlingen hebben een brief met het uitleg en de vragenlijst mee naar huis in hun agenda. De meeste ouders kregen extra uitleg tijdens het inloopmoment of tijdens uitloopmoment, maar er werd met sommige ouders geen fysiek contact gemaakt over de drie weken. Niet alle ouders hebben het op hetzelfde moment ingevuld. Een deel van de ouders hebben het niet ingevuld. In die periode van drie weken heeft de interventie tweemaal plaatsgevonden. De ergotherapeut in opleiding van de klas K2-K3 (multirater 4) is om logistische redenen de meting tijdens de eerste interventie komen uitvoeren op 20 april.

De vragenlijst werd voor zestien leerlingen ingevuld door multirater 1 en multirater 2. Multirater 3 vulde de lijst in voor negen van de zestien leerlingen. Multirater 4 heeft tien van de zestien leerlingen gescoord.

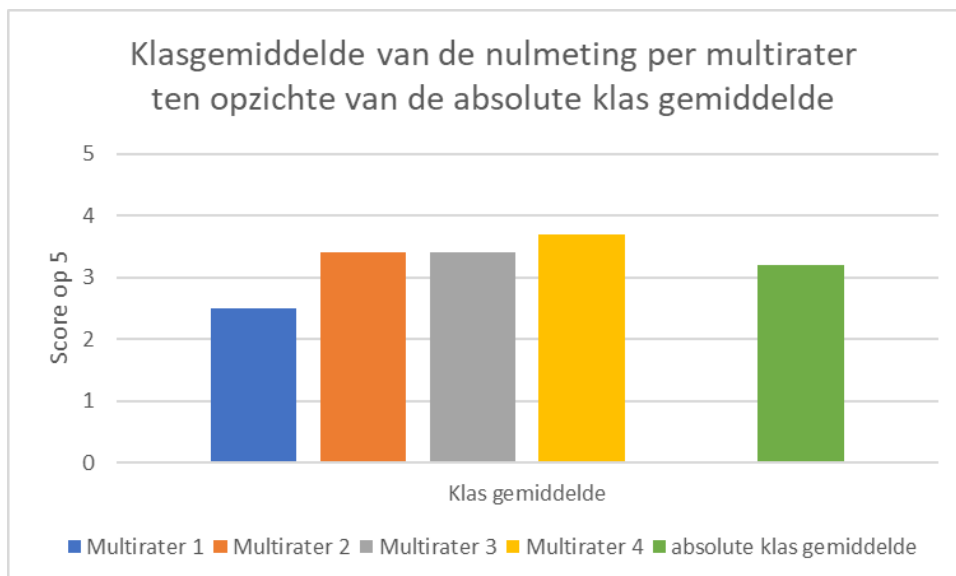
In deze eerste grafiek wordt de score op vijf per leerling en per multirater uitgebeeld. Het is duidelijk dat er grote verschillen zijn in de scores van de verschillende multiraters per leerling. Het grootste verschil in scores tussen multiraters voor eenzelfde leerling is drie punten verschil. De laagste score is 0/5 en de hoogste score is 5/5. De gemiddelde score is 3,2/5. Deze werd bekomen door alle scores van alle multiraters op te tellen en deze som te delen door het aantal metingen: $163/51=3,2$.



Deze grafiek geeft de gemiddelde nulmeting per leerling weer. Er werd een gemiddelde gemaakt van de scores, gegeven door de verschillende multiraters per leerling. De laagste score is 1/5 en de hoogste score is 5/5.



Deze grafiek geeft de klasgemiddelde weer per multirater ter vergelijking met de klasgemiddelde (groene kolom).



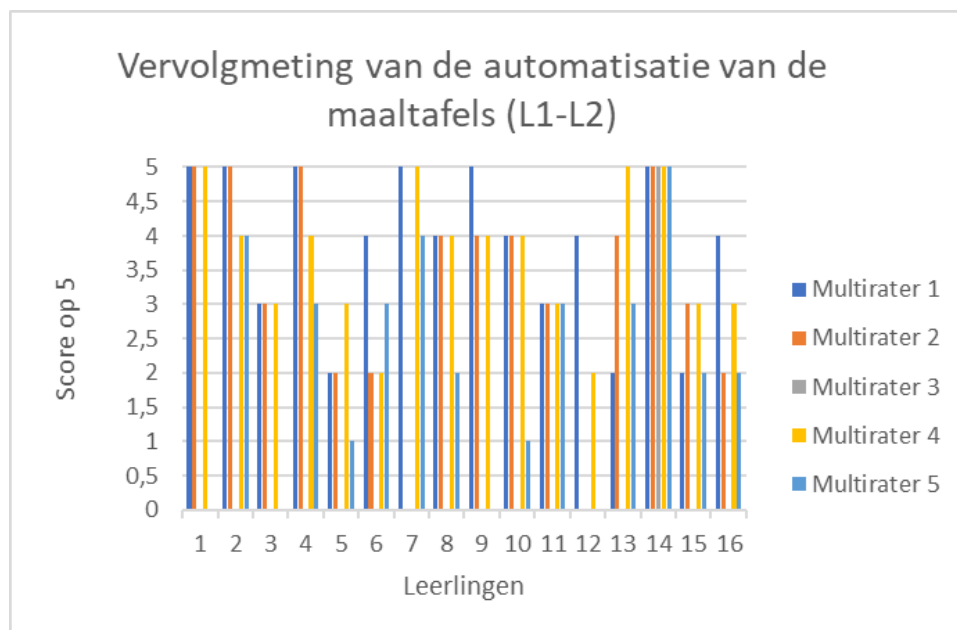
Vervolgmeting

De vervolgmeting gebeurt, zoals de nulmeting, aan de hand van observaties en ondervraging van de leerlingen. Het gebeurt tijdens oefenmomenten, huiswerk en zelfstandig werk momenten. De tafels die bevraagd zijn geweest, zijn de tafels van 5, 6 en 8. De vragenlijst werd ingevuld door de ergotherapeut in opleiding van de klas L1-L2 (multirater 1), door de leerkracht van L1-L2 (multirater 2), door de ouders van de leerlingen (multirater 3), door de ergotherapeut in opleiding van de klas K2-K3 (multirater 4) en door de interne promotor van deze bachelorproef (multirater 5). De metingen werden over een periode van drie weken afgenomen. De meting van de interne promotor (multirater 5) vond plaats op 15 mei, die van de ergotherapeut in opleiding van de klas L1/L2 (multirater 1) vond plaats op 18 mei. Één week later heeft de ergotherapeut in opleiding van de klas van K2/K3 de meting gedaan op 25 mei. Dezelfde dag werd een meting van een ouder (multirater 4) gemaakt. De meting van de leerkracht (multirater 2) vond, nog één week later, plaats op 1 juni.

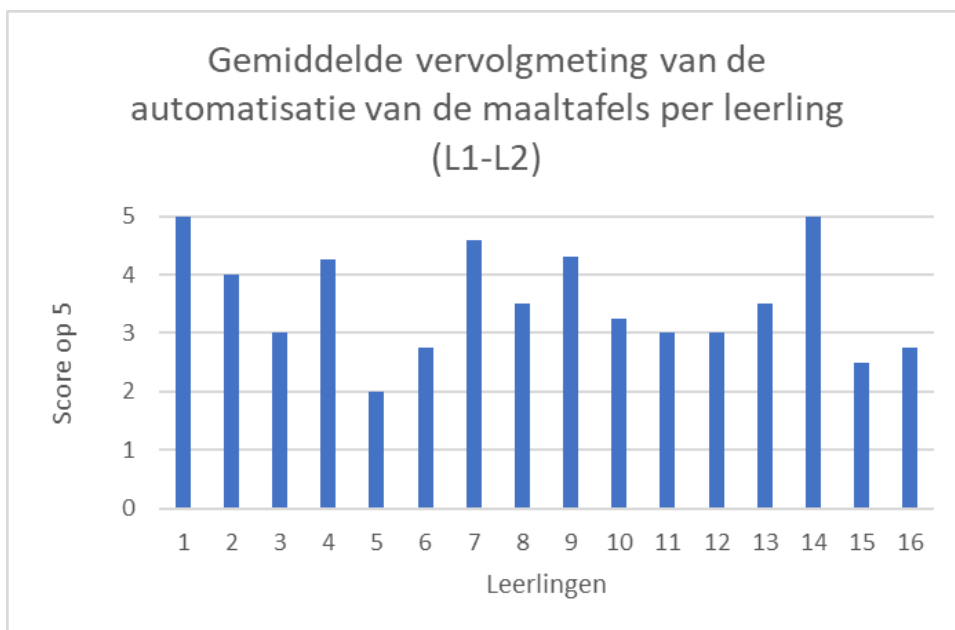
De laagste score is 1/5 en hoogste score is 5/5. De gemiddelde score van de klas over alle multiraters is 3,6/5.

De vragenlijst werd voor zestien leerlingen ingevuld door multirater 1 en multirater 4. Multirater 2 heeft de lijst voor veertien leerlingen ingevuld. Multirater 3 vulde de lijst in voor één van de zestien leerlingen. Multirater 5 heeft twaalf van de zestien leerlingen gescoord.

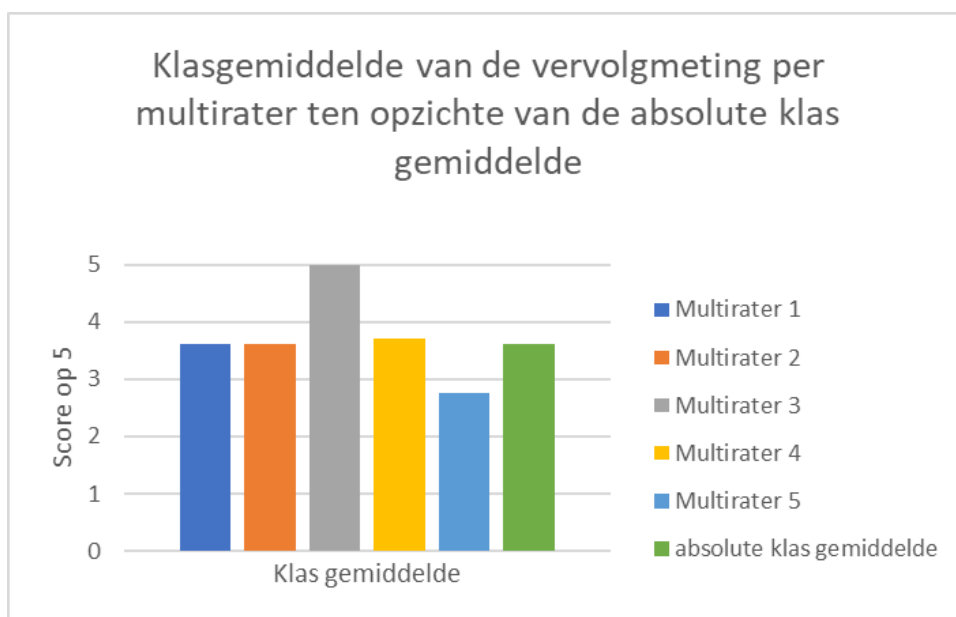
In deze eerste grafiek wordt de score op vijf per leerling en per multirater uitgebeeld. Het is duidelijk dat er grote verschillen zijn in de scores van de verschillende multiraters per leerling. Het grootste verschil in scores tussen multiraters voor eenzelfde leerling is drie punten verschil. De laagste score is 1/5 en de hoogste score is 5/5. De gemiddelde score is 3,6/5. Deze werd bekomen door alle scores van alle multiraters op te tellen en deze som te delen door het aantal metingen: $214/59 = 3,6$.



Deze grafiek geeft de gemiddelde nulmeting per leerling weer. Er werd een gemiddelde gemaakt van de scores gegeven door de verschillende multiraters per leerling. De laagste score is 2/5 en de hoogste score is 5/5.



Deze grafiek geeft de klasgemiddelde weer per multirater ter vergelijking met de klasgemiddelde (groene kolom).



Vergelijking van de metingen

Tijdens de vervolgmeting werden er acht metingen meer gerealiseerd. Er werd een multirater meer ingeschakeld dan bij de nulmeting, maar er werden gemiddeld minder metingen gerealiseerd per multirater dan bij de nulmeting. De laagste score is met één punt gestegen en de gemiddelde is met 0,4 punten gestegen. De hoogste score is hetzelfde gebleven. De laagste gemiddelde score per leerling is met één punt gestegen. De hoogste gemiddelde score is hetzelfde gebleven. De laagste gemiddelde score per multirater is 0,25 punten gestegen, de hoogste gemiddelde score per multirater is 1,25 punten gestegen.

3.4. Literatuurlijst bij eigen gegevensverzameling

Van 't Veer, J., Wouters, E., Veeger, M., & van der Lugt, R. (2020). *Ontwerpen voor zorg en welzijn*. Uitgeverij Coutinho bv.

Verhelst, L. (2022). *Team-teach: de voordelen van samen lesgeven*. (1e druk). Kalmhout: Pelckmans Uitgevers.

Verhelst, L. (2022). *Team-teach: de voordelen van samen lesgeven* [Illustraties]. (1e druk). Kalmhout: Pelckmans Uitgevers.

4. Analyse tot conclusies van onderzoeks- of ontwerpproces

4.1. Analyse van de eigen gegevensverzameling

4.1.1. Lo-fi prototyping

4.1.1.1 *Geschiktheid van de tool*

Het uittesten van een prototype voor de verschillende vormen van co-teaching werd in elke klas voor alle vormen gedaan. Hiermee werd een mooi beeld verkregen van hoe de verschillende co-teaching vormen konden ingezet worden in verschillende situaties. Het uittesten van de vormen werd telkens gefilmd, wat ervoor zorgde dat dit achteraf geobserveerd kon worden. Dit bracht de tool naar een hoger niveau, doordat er achteraf gekeken kon worden naar hoe de kinderen reageerden op bepaalde interacties of gebeurtenissen.

Uit de observaties van deze filmpjes en de ervaringen zelf, werd geanalyseerd aan welke noden al dan niet voldaan werd. Er werd zowel rekening gehouden met de noden van de leerlingen, de leerkracht als deze van de ergotherapeut in opleiding. Het was een groot voordeel dat degene die de analyses uitschreef ook de ergotherapeut in opleiding zelf was en dus ook een stakeholder was bij de testen van de verschillende vormen. Hierdoor kon men de eigen ervaringen gebruiken bij de analyse van de observaties. Een gevaar had hier kunnen zijn dat er vooral gefocust werd op de noden van de ergotherapeut in opleiding en dat men minder rekening zou houden met de noden van de andere stakeholders. Hier werd dus genoeg aandacht aan besteed, zodat er op de filmpjes ook steeds rekening werd gehouden met de andere stakeholders.

Er werden zeven verschillende co-teaching vormen in twee klassen uitgetest. In beide klassen werd elke vorm minstens éénmaal uitgetest, sommige vormen werden in de klas L1-L2 tweemaal uitgetest. Al bij al is dit een mooi aantal testen, maar hieruit kan er geen doorgrondende conclusie gemaakt worden die voor alle klassen in het regulier Vlaams onderwijs geldt. Om te beginnen werden er enkel testen gedaan in twee klassen, één daarvan in het kleuteronderwijs en één daarvan in het lager onderwijs. Ook werden de co-teaching vormen in maximum twee situaties per klas uitgetest. Om een volledig beeld te verkrijgen over de verschillende vormen moeten ze worden uitgetest in heel wat meer klassen en in meer verschillende situaties.

Er kan wel geconcludeerd worden dat deze tool zeker geschikt was voor de gegevens die hier verzameld wilden worden. Er kan een antwoord gevormd worden op de vooropgestelde onderzoeksvraag: "Wat zijn de ervaringen met de verschillende vormen van co-teachen?"

4.1.1.2 Relevante data

Er werden in totaal achttien filmfragmenten in twee verschillende klassen gemaakt van achttien verschillende situaties waarin één van de zeven co-teaching vormen wordt uitgetest. Hieronder vind je een overzichtelijk schema van alle fragmenten die gemaakt werden.

Model	K2-K3	L1-L2
Observation model	De ergotherapeut in opleiding observeert het gedrag van één bepaald kindje uit de klas, terwijl de juf een activiteit uitvoert met een klein groepje van de klas.	De ergotherapeut in opleiding observeert tijdens een kringmoment dat de juf leidt. Ze observeert welke leerlingen actief deelnemen aan het kringmoment.
Coaching model	De ergotherapeut in opleiding ondersteunt de kinderen en de leerkracht tijdens het kringmoment. Ze zit tussen de kinderen in de kring.	1. De ergotherapeut in opleiding ondersteunt de kinderen en de leerkracht tijdens het kringmoment. Ze zit tussen de kinderen in de kring. 2. Tijdens overgangsmomenten tussen twee lessen door zorgt de leerkracht voor structuur en duidelijkheid en is ze verantwoordelijk voor het klasmanagement, terwijl de ergotherapeut in opleiding de leerlingen en de leerkracht ondersteunt.
Assistant model	De leerkracht doet een activiteit met de kinderen, de ergotherapeut in opleiding ontfermt haar over een leerling die nood heeft aan extra ondersteuning.	1. Tijdens een instructiemoment is de leerkracht verantwoordelijk voor de grotere groep. De ergotherapeut in opleiding begeleidt ondertussen een kleinere groep met hun oefeningen 2. Tijdens een instructiemoment geeft de leerkracht de instructie aan de grote groep. De ergotherapeut in opleiding geeft een verlengde instructie aan een klein groepje op hun niveau.
Sequential teaching	In de eerste fase maken de kinderen kennis met nieuwe woorden tijdens het bewegend leren bij de ergotherapeut in opleiding. In de tweede fase worden de woorden gebruikt bij de leerkracht in de kring.	1. Tijdens het inloophmoment staat de co-teacher op de gang om de kinderen te begeleiden, wanneer de kinderen verder naar binnen gaan, wordt het proces in de kring begeleid door de leerkracht. 2. Bij het maken van een ontbijt worden bij één van de co-teachers eieren gebakken en wordt bij de andere co-teacher de rest van het ontbijt klaargemaakt.
Parallel teaching	De leerkracht en de ergotherapeut in opleiding zijn beide een spelletje aan het spelen met een groepje kinderen.	Beide co-teachers hebben een even groot groepje kinderen om te begeleiden tijdens het leesmoment.

		De groepjes hebben wel een ander leesniveau.
Station teaching	De leerkracht maakt in haar hoek eiersalade met de kinderen, terwijl de ergotherapeut in opleiding aan het paasmandje werkt in haar hoek. Het is de bedoeling dat alle kinderen beide hoeken doen.	Er zijn vier hoeken ingericht om rekenvaardigheden te automatiseren. De ergotherapeut in opleiding is verantwoordelijk voor één en de leerkracht voor één. De andere hoeken worden zelfstandig door de leerlingen uitgevoerd.
Teaming model	Tijdens het overgangsmoment waarbij de kinderen hun jas moeten aandoen en boekentas moeten maken begeleiden beide co-teachers samen de kinderen.	1. In de kring moeten de kinderen vijf minuten lezen of tafels inoefenen. Beide co-teachers ondersteunen hier bepaalde kinderen in de kring. 2. Tijdens de les begrijpend lezen moeten de kinderen per twee zelfstandig een opdracht uitvoeren. Beide co-teachers komen langs om te ondersteunen waar nodig.

4.1.1.3. Bevindingen

Uit de observaties van de filmfragmenten konden veel bevindingen gemaakt worden. Om te beginnen konden we per co-teaching vorm de voor- en nadelen formuleren. Deze voor- en nadelen zijn vooral van toepassing op de klassen waarin de vormen werden uitgetest en mogen dus niet veralgemeend worden voor alle klassen van het Vlaams onderwijs. Ook zijn er bij de meeste modellen enkele verschillen op te merken tussen de kleuterklas en de klas in het lager.

Observation model	
Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> - Handig om bepaalde gedragingen en interacties onder leerlingen te observeren. - Kan nuttige informatie opleveren aan het einde van de observatie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Er wordt niet inzet op de rechtstreekse noden van leerlingen of van de co-teacher. - Vraagt voorbereiding van beide partijen. - De observatie wordt vaak onderbroken. - Er zijn van slechts één van de twee co-teachers inzichten te vinden in de observatie. - Er moet tijd worden vrijgemaakt om achteraf de observatie te bespreken. - Er zijn weinig groeikansen voor de co-teachers. - De werklast is niet evenredig.
Opmerkingen	
<p>In de kleuterklas werd de observatie tijdens een activiteit in de klas gedaan, bij het lager werd dit tijdens het kringgebeuren gedaan. De ergotherapeut in opleiding in de lagere klas had een beter overzicht over de kinderen dan die in de kleuterklas.</p> <p>Uiteindelijk kwam enkel de ergotherapeut in opleiding in de kleuterklas tot een nuttig observatieverslag als eindresultaat. In de lagere klas kwam men niet tot een nuttig observatieverslag.</p>	

Coaching model	
Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> - Meer kinderen worden betrokken in het klasgebeuren. - Beide co-teachers houden een overzicht over het proces van alle leerlingen. - De co-teachers zien elkaar handelen waardoor ze zelf kunnen groeien. - De orde over de klas kan beter bewaard worden. - Het model zorgt voor meer nabijheid bij de kinderen, wat zorgt voor meer rust in de kring. - De noden van alle stakeholders worden beantwoord. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vraagt een goede samenwerking. - Kan de kinderen afleiden. - De werklust is niet evenredig, de leerkracht bereidt de lessen alleen voor en leidt het klasgebeuren.
Opmerkingen	
<p>In het lager werd het model zowel in de kring als tijdens een overgangsmoment tussen twee lessen toegepast. Er werd opgemerkt dat het model tijdens de overgangsmomenten iets meer samenwerking en afstemming vraagt dan tijdens de kringmomenten. Wel is het model voor beide situaties inzetbaar.</p>	

Assistent model	
Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> - Meer kinderen worden betrokken in het klasgebeuren. - Meer kinderen krijgen aangepaste instructies. - Kinderen met extra noden krijgen extra aandacht. - De klas kan worden opgedeeld in niveaugroepen. - De sterktes van de co-teachers worden optimaal benut. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sommige kinderen in de grote groep bij de leerkracht worden niet ondersteund. - De co-teachers hebben geen overzicht over het proces van de volledige klas. - De werklust is niet evenredig, de leerkracht bereidt de lessen alleen voor. - De ergotherapeut in opleiding wordt soms gestoord door kinderen zonder extra noden. - De co-teachers zien elkaar niet handelen, waardoor ze op het moment niet van elkaar kunnen leren.
Opmerkingen	
<p>Bij de nadelen wordt aangehaald dat er niet van elkaar geleerd wordt op het moment zelf. Wanneer er nadien een bespreking kan gebeuren tussen de beide co-teachers, waarbij uitgewisseld wordt, kan er wel nog van elkaar geleerd worden. Dit kost natuurlijk tijd.</p> <p>Hoewel er hier evenveel voordelen als nadelen worden opgesomd, werd dit model wel degelijk als een meerwaarde in de klas ervaren. De voordelen worden hier als belangrijkere factoren aanschouwd dan de nadelen.</p>	

Sequential teaching	
Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> - Evenredige werklust. - De verschillende fasen van het leerproces kunnen op verschillende manieren worden overgebracht aan de leerlingen, hierdoor onthouden de leerlingen de leerstof mogelijks beter. - De leerlingen worden in beide fasen van het leerproces ondersteund en begeleid. - De leerlingen worden al in kleinere groepjes voorbereid op de volgende fase. - Er kan meer focus gelegd worden op de betrokkenheid van elke leerling. - De expertise van de co-teachers wordt optimaal benut. - Zowel de noden van de leerlingen als van de ouders kunnen beantwoord worden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moeilijke overgang van de ene naar de andere fase/ruimte. Het vraagt flexibiliteit van de leerlingen op vlak van taakinitiatie of om een taak te stoppen in het midden. - Geen overzicht over het proces van de volledige klas. - De co-teachers zien elkaar niet handelen, waardoor ze op het moment niet van elkaar kunnen leren. - Soms niet genoeg tijd om de eerste fase te voltooien voor elke leerling, vooraleer de tweede fase begint.
Opmerkingen	
<p>Dit model werd in drie verschillende situaties uitgetest. In de kleuterklas worden de twee fasen verspreid over een langere termijn dan in de lagere klas. In de lagere klas gebeuren de fasen vlak achter elkaar, terwijl in de kleuterklas hier zelfs een dag kan tussen zitten. De voor- en nadelen zijn in de verschillende situaties dus ook niet steeds dezelfde.</p> <p>Doordat dit model in de drie verschillende situaties werd uitgetest en bij alle situaties als een meerwaarde werd beschouwd, kan gesteld worden dat dit model breed inzetbaar is in zowel kleuter als lager.</p>	

Parallel teaching	
Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen worden op hun eigen niveau ondersteund. - Er kan in kleinere groepen gewerkt worden. - De werklust is evenredig. 	<ul style="list-style-type: none"> - De co-teachers hebben geen overzicht over het proces van de volledige klas. - De co-teachers zien elkaar niet handelen, waardoor ze op het moment niet van elkaar kunnen leren. - Voor sommige activiteiten is de groep te groot om in twee op te splitsen, waardoor een groep leerlingen weinig begeleiding krijgt. Deze groep stoort de co-teachers af en toe.
Opmerkingen	
<p>Uit de lo-fi prototyping van dit co-teaching model werd opgemerkt dat dit model breder inzetbaar is in het lager dan in de kleuterklas. In de kleuterklas werden de co-teachers veel gestoord door de kinderen die vrijspeelden, waardoor de focus niet gelegd kon worden op het groepje waarmee ze bezig waren. In het lager werden de co-teachers soms ook gestoord, maar hier was dit een minder groot probleem.</p>	

Station teaching	
Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> - Meer kinderen worden betrokken in het klasgebeuren. - Meer kinderen krijgen aangepaste instructies. - Als co-teacher kan je makkelijker de activiteit aanpassen op maat van het kind. - Er kan in kleinere groepjes gewerkt worden. - De werklust is evenredig. 	<ul style="list-style-type: none"> - De co-teachers hebben geen overzicht over het proces van de volledige klas. - De co-teachers zien elkaar niet handelen, waardoor ze op het moment niet van elkaar kunnen leren. - Verloopt niet altijd even gestructureerd. - De hoeken duren niet altijd even lang. - Het ene kind is rapper klaar in een hoek dan de andere. - Als je voldoende hoeken wil voor alle kinderen, moeten er meer hoeken zijn dan co-teachers en is het lastig om over alle hoeken een overzicht te behouden. - Het vraagt flexibiliteit van de leerlingen op vlak van taakinitiatie of om een taak te stoppen in het midden. De overgangen zijn soms moeilijk.
Opmerkingen	
<p>Het station teaching model brengt wel degelijk een meerwaarde met zich mee. Het vraagt gewoon veel voorbereiding en werk om het in goede banen te leiden. In de kleuterklas verliep het model minder gestructureerd, omdat hier maar 2 hoeken werden ingericht. In de lagere klas kwam het model meer tot zijn recht, doordat er wel voldoende hoeken werden ingericht. In de kleuterklas zou dit model eventueel ook goed kunnen werken, maar dat zou wel meer voorbereiden en werk vragen van de co-teachers. Een moeilijkheid bij de kleuters is dat zij nog moeite hebben met zelfstandig in een hoek te werken, waardoor de co-teachers dus meerdere hoeken tegelijkertijd zouden moeten begeleiden.</p>	

Teaming model	
Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> - Meer kinderen worden betrokken in het klasgebeuren. - Meer kinderen worden ondersteund van dichterbij. - Beide co-teachers houden een overzicht over het proces van alle leerlingen. - De co-teachers zien elkaar handelen waardoor ze van elkaar kunnen leren en zelf kunnen groeien. - Meestal evenredige werklust. - Er wordt tijdsefficiënt gewerkt, sommige dingen gaan sneller wanneer beide co-teachers verantwoordelijk zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soms geen evenredige werklust.

Opmerkingen

Het teaming model werd in beide klassen als zeer positief ervaren. Er werd wel opgemerkt dat het model in het lager in meerdere situaties kan worden ingezet, terwijl er zich in de kleuterklas minder situaties voordoen waarbij het model wordt gebruikt.

4.1.2 Tool van het onderzoek

4.1.2.1 Geschiktheid van de tool

De tool van het onderzoek werd ingezet als aanvulling op de tool lo-fi prototyping om volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: "Welke taken en rollen nemen leerkracht en ergotherapeut op bij de verschillende vormen van co-teaching?". De belangrijkste stakeholders zijn de co-teachers, omdat er gefocust wordt op hoe ze handelen. Lo-fi prototyping ging de ervaringen met de verschillende vormen van co-teaching na. Deze tool gaat dieper in op de rollen die de co-teachers aannemen in hun samenwerking en hun ervaring hierbij. Dit biedt de kans om data te verzamelen omtrent de mogelijke meerwaarde van een ergotherapeut als co-teacher en welke vorm de samenwerking tussen een leerkracht en een ergotherapeut zou kunnen krijgen in de klascontext.

Aan de hand van lo-fi prototyping werden alle vormen van co-teaching in beide klassen uitgetest. Dit gaf een beeld van hoe de co-teaching vormen konden ingezet worden in functie van verschillende noden en activiteiten in de klassen. Aan de hand van die resultaten werd een selectie gemaakt van filmpjes om te gebruiken voor de tool van het onderzoek. Er werd beslist om de tool éénmalig toe te passen per co-teaching vorm. De selectie werd gemaakt in functie van de doelmatigheid van een vorm in een bepaalde klas. Zo werd er afgeleid dat het observatie model, het coaching model en het station teaching model breder inzetbaar zijn in de klas van K2-K3. Het teaming model, het assistant model, het parallel teaching model en het sequential model worden diepgaander onderzocht in de klas van L1-L2.

De tool van het onderzoek geeft een beeld van welke interacties, werkvormen en aanpakken de co-teachers inzetten om de diversiteit van de klas te waarderen en te benutten. Het legt eveneens de nadruk op welke interacties, werkvormen en aanpakken door wie ingezet worden, wie deze voornamelijk inzet en hoe deze effectiever ingezet kunnen worden door de complementaire co-teaching. De mogelijke meerwaarde of expertise van de ergotherapeut in opleiding wordt hierbij besproken.

De tool is slechts inzetbaar op korte momentopnames en geeft een beeld weer van een specifieke situatie in een bepaalde context. Er kunnen bijgevolg geen doorgronde conclusies gemaakt worden die toepasselijk zijn op een bredere context, zoals het Vlaams regulier onderwijs. In de context van deze bachelorproef kan er geconcludeerd worden dat het een geschikte tool is om de gegevens te verzamelen, die een antwoord bieden op volgende onderzoeksvraag: "Welke taken en rollen nemen leerkracht en ergotherapeut op bij de verschillende vormen van co-teaching?"

4.1.2.2 Relevante data

Aan de hand van de kijkwijzers en de reflectie vragen werden een aantal antwoorden geformuleerd betreffende de rollen en taken opgenomen door de co-teachers in de klas, de groeimogelijkheden van de co-teachers dankzij het co-teachen en de mogelijke meerwaarde van een ergotherapeut voor het co-teachen.

Volgende tabel visualiseert welke taken en rollen aangenomen worden bij de verschillende co-teaching vormen. De kruisjes duiden de taken en rollen aan die door beide co-teachers aangenomen worden bij het inzetten van de verschillende co-teaching vormen. De in het donkergroen gearceerde vakken duiden de taken en rollen aan die overwegend door de leerkracht werden ingezet. De in het licht groen gearceerde vakken duiden de groeimogelijkheden van de leerkracht aan dankzij de co-teaching. De in het donkeroranje gearceerde vakken duiden de taken en rollen aan die overwegend door de ergotherapeut in opleiding werden ingezet. De in het lichtoranje gearceerde vakken duiden de groeimogelijkheden van de ergotherapeut in opleiding aan.

	Observatie model	Coaching model	Assistent model	Sequential teaching	Station teaching	Parallel teaching	Teaming model
Klas- en gedragsmanagement							
Feedback en bekrachtiging geven			X	X		X	X
Tijd en energie besteden aan leerlingen			X			X	X
Rust creëren		X			X		
Activering en betrokkenheid			X	X		X	X
Autonomie bevorderen				X			X
Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid							
Inhoud, proces en product					X		
Competentiegevoel ondersteunen					X		
Maatwerk voor individuele leerlingen							
Goede vakkennis							
Structuur en duidelijkheid							
Inspelen op sociaal emotionele noden							

De volgende tabel geeft een overzicht van de mogelijke meerwaarde van de ergotherapeut bij de verschillende taken en rollen in functie van de co-teaching vormen.

	Observatie model	Coaching model	Assistant model	Sequential teaching	Station teaching	Parallel teaching	Teaming model
Klas- en gedragsmanagement							
Feedback en bekrachtiging geven			X	X		X	X
Tijd en energie besteden aan leerlingen		X			X	X	
Rust creëren							
Activering en betrokkenheid		X	X	X		X	X
Autonomie bevorderen				X			X
Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid				X		X	
Inhoud, proces en product				X	X	X	
Competentiegevoel ondersteunen				X			
Maatwerk voor individuele leerlingen	X		X				X
Goede vakkennis			X				
Structuur en duidelijkheid							
Inspelen op sociaal emotionele noden					X		

4.1.2.3. Bevindingen

Er werden verschillende taken en rollen geobserveerd in functie van de vorm van co-teaching die werd ingezet in een bepaalde klassituatie. Een groot deel van de geobserveerde taken en rollen konden effectiever worden ingezet dankzij het co-teachen. De meest voorkomende reden voor het effectiever inzetten van deze taken en rollen was de samenwerking en de mogelijkheid om de taken onderling te verdelen. Hierdoor wordt er meer tijd en ruimte gecreëerd om bepaalde taken op te nemen of grondiger uit te voeren. De op een na meest voorkomende reden voor het effectiever inzetten van de taken en rollen is de mogelijkheid om de expertise van elke co-teacher optimaal te kunnen benutten in functie van de klassituatie en de verschillende vormen van co-teaching. Dit was namelijk het geval bij volgende co-teaching vormen:

- Observation model: de observatie vaardigheden van de ergotherapeut worden optimaal benut terwijl het klas- en gedragsmanagementvaardigheden en didactische vaardigheden van de leerkracht eveneens optimaal benut worden.
- Coaching model: de ergotherapeut coacht en ondersteunt de leerkracht en de leerlingen door ergotherapeutische handelingen in de klas in te zetten bij individuele leerlingen terwijl de leerkracht, zoals in vorige model, zich kan focussen op het klas- en gedragsmanagement en de didactische aspecten van de les.
- Assistant model: idem als het coaching model, het verschil is dat de ondersteuning in een aparte groepje gebeurt in een hoek van de klas.
- Sequential teaching: in het deel van de les gegeven door de leerkracht ligt de focus op de leerstof, terwijl het bij het deel van de ergotherapeut in opleiding de focus op zelfstandigheid en motorische vaardigheden ligt.
- Station teaching: elke co-teacher kan de nadruk leggen op eigen troeven in de werkhoeke dat ze beheren.

De expertise domeinen van de co-teachers werden minder optimaal benut bij de teaming model en bij parallel teaching. Hierbij werd er voornamelijk op de expertise van de leerkracht beroep gedaan. Echter waren de groeimogelijkheden voor de co-teachers dankzij het co-teachen het grootst bij deze twee co-teaching vormen. De reden hiervoor is dat beide co-teachers dezelfde taken en rollen uitvoeren. De invulling die ze aan die taken en rollen geven, verschilt van elkaar door een verschil in ervaring, expertise domein en persoonlijkheid van de co-teachers. Door elkaar te observeren kunnen ze leren van elkaar en groeien.

Bij de rest van de modellen zijn er ook groeimogelijkheden van de co-teachers, maar die komen minder vanuit de mogelijkheid om elkaar te observeren. De groeimogelijkheden liggen bij overlegmomenten waar informatie omtrent observaties van de leerlingen of het gebruik van een specifieke methode, uitgewisseld wordt tussen de co-teachers. Kennis en vaardigheden uit eigen expertise domein worden eveneens uitgewisseld.

In de tabel van de rollen en taken per co-teaching vorm is het merkwaardig dat de verdeling van de taken en rollen sterk afhangt van het co-teaching model dat ingezet wordt en van de klassituatie. Bijna alle taken worden minstens bij één vorm door beide co-teachers tegelijkertijd ingezet. Behalve *structuur en duidelijkheid* die enkel door de leerkracht werd ingezet en *inspelen op sociaal en emotionele noden* die enkel door de ergotherapeut in opleiding werd ingezet.

Tijd en energie besteden aan de leerlingen is de vorm die het meest door beide werd ingezet. Het werd bij vijf van de zeven verschillende co-teaching vormen effectiever ingezet. *Feedback en bekrachtiging, activering en betrokkenheid*, en *inhoud, proces en product* werden bij vier van de zeven verschillende vormen door beide co-teachers effectiever ingezet. Hieruit kan afgeleid worden dat deze taken en rollen effectiever inzetbaar zijn dankzij het co-teachen.

Het is in het tabel duidelijk dat de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding, over het algemeen, niet dezelfde taken en rollen overwegend opnemen. Er zijn maar twee taken die ze allebei overwegend hebben ingezet. Hier kan de verklaring zijn dat ze in functie van de co-teaching vorm een rol hebben aangenomen die hen toeliet om deze taak overwegend in te zetten. Het zijn taken die eveneens bij beide expertise domeinen horen:

- *Autonomie bevorderen*
- *Competentie gevoel ondersteunen*

De taken en rollen die door de co-teachers overwegend worden opgenomen liggen in hun respectievelijke expertise gebieden. Voor de ergotherapeut in opleiding waren dit namelijk:

- *Tijd en energie besteden aan leerlingen*
- *Maatwerk voor individuele leerlingen*
- *Inspelen op sociaal emotionele noden*
- *Rust creëren*

Voor de leerkracht waren het de volgende taak:

- *Klas en gedragsmanagement*
- *Structuur en duidelijkheid*
- *Originaliteit, vernieuwende aanpak en speelsheid*
- *Inhoud, proces en product*
- *Goede vakkennis*

De taken die voornamelijk door de ergotherapeut in opleiding worden ingezet komen redelijk goed overeen met de groeimogelijkheden van de leerkracht en andersom, de taken die voornamelijk door de leerkracht worden ingezet komen overéén met de groeimogelijkheden van de ergotherapeut in opleiding. Hieruit kan er afgeleid worden dat de co-teachers van elkaars sterktes en expertise domein leren en groeien.

De mogelijke meerwaarde van de ergotherapeut in opleiding werd bij het inzetten van de taken en rollen in functie van de verschillende co-teaching vormen onderzocht. In de bovenstaande tabel met een overzicht van de mogelijke meerwaarde van de ergotherapeut in opleiding, is het opmerkelijk dat deze bij alle vormen van co-teaching aanwezig is. Er kon eveneens bij bijna elke taak of rol een mogelijke meerwaarde van de ergotherapeut in opleiding geobserveerd worden. Voor de taak *activering en betrokkenheid* werd er een mogelijke meerwaarde ondervonden voor vijf van de zeven co-teaching vormen. Voor *feedback en bekrachtiging* werd het bij vier van de zeven co-teaching vormen ondervonden. De ergotherapeut in opleiding blijkt een grote meerwaarde te zijn om deze taken uit te voeren. De mogelijke meerwaarde bij de verschillende co-teaching vormen hoort ofwel aan het expertise domein van de ergotherapeut in opleiding, zoals bij maatwerk voor individuele leerling, ofwel ligt het aan de taken en rollenverdeling die mogelijk is door de aanwezigheid van een

tweede persoon. De ergotherapeut in opleiding bleek geen mogelijke meerwaarde te vertonen bij het effectiever inzetten van volgende taken:

- *Klas- en gedragsmanagement*

- *Structuur en duidelijkheid*

De oorzaak hiervan kan aan de context liggen waarbij het taken zijn die hoofdzakelijk door de leerkracht worden ingezet en waarbij de ergotherapeut in opleiding slechts een ondersteunende rol speelt.

4.1.3 Small casestudy

4.1.3.1 Geschiktheid van de tool

De small casestudy werd ingezet om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag: Welke vormen van co-teaching sluiten aan bij de noden van de klaswerking. In het kader van het participatief actie onderzoek (PAO) werden er actieplannen geformuleerd in elke klas. Voor deze bachelorproef werd er beslist om de small casestudy toe te passen op één actie in elke klas. Om deze acties te realiseren werd één van de co-teaching vormen, die het doeltreffende zou kunnen zijn, ingezet. De co-teaching vorm wordt beslist aan de hand van de bevindingen van de lo-fi prototyping. Het doel is om het effect te meten van een bepaalde vorm van co-teaching op een bepaald doelgedrag van de leerlingen.

In de klas van K2-K3 is het doelgedrag, die in het actieplan werd geformuleerd, de betrokkenheid van de leerlingen verhogen tijdens kringmomenten. De betrokkenheid in de kring wordt een eerste keer gemeten, aan de hand van observaties en een vragenlijst, voor dat de interventie wordt ingezet. De interventie wordt aan de hand van het sequential teaching model uitgevoerd. Er werd hiervoor gekozen aan de hand van de resultaten van de lo-fi prototyping, waarbij er geobserveerd werd dat deze vorm de betrokkenheid van de leerlingen kon helpen verhogen tijdens de kringmomenten. Tijdens de kringmomenten zelf wordt het coaching model ingezet. Maar de interventie zelf gebeurt aan de hand van het sequential teaching model, waarbij de leerstof gepreteacht of herhaald wordt in een kleine groepje bij de ergotherapeut in opleiding. Na de interventie wordt de betrokkenheid in de kring een tweede keer gemeten en de resultaten van beide metingen worden met elkaar vergeleken. Dankzij de resultaten kan er een conclusie worden getrokken of de sequential teaching model aan sluit bij de nood van de klas van K2-K3 om de betrokkenheid in de kring te verhogen of niet.

In de klas van L1-L2 is het doelgedrag, gekozen uit het actieplan, het automatiseren van de maaltafels. De nulmeting gebeurt na een les waarbij een nieuwe maaltafel, in dit geval van zes, werd aangebracht. De leerlingen hebben het nog maar éénmalig kunnen oefenen, het is dus nog niet geautomatiseerd. Vanuit de lo-fi prototyping bleek het station-teaching model geschikt om automatisatie van leerstof te bevorderen. Er werd bijgevolg voor dit model gekozen om als interventie uit te voeren. De vervolgmeting gebeurt na dat de hoekenwerk heeft plaatsgevonden. De metingen worden met elkaar vergeleken zodat er een beeld wordt verkregen van de automatisatie van de tafels in de klas en van het effect van de hoekenwerk zodat er hieromtrent conclusies kunnen getrokken worden.

Dankzij de metingen kunnen er mogelijke conclusies worden getrokken over het effect van de co-teaching vormen op het doelgedrag in de klas. Het is echter enkel voor één bepaalde co-teaching vorm, in functie van één specifieke actie in een gegeven klas. De conclusies kunnen aldus niet worden verder getrokken naar een bredere context. Er worden slechts twee vormen onderzocht, bijgevolg werd er

geen informatie verzameld over de andere vormen van co-teaching en kunnen er geen conclusies getrokken worden inzake het feit dat andere vormen misschien geschikter zouden kunnen zijn of niet als interventie voor het doelgedrag. Er werd weliswaar een afbakening gemaakt aan de hand van de lo-fi prototyping, maar het werd niet aangetoond met de small casestudy. Hiervoor zouden de verschillende vormen van co-teaching moeten ingezet worden als interventies bij eenzelfde doelgedrag in aparte small casestudies. De resultaten hiervan zouden dan met elkaar vergeleken worden. In het kader van een bachelorproef die op een periode van vier maanden loopt is dit niet haalbaar. Er werd om die redenen gekozen om het bij twee vormen te houden.

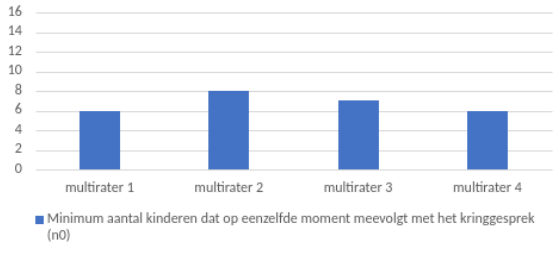
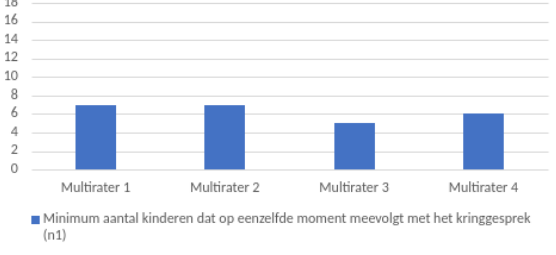
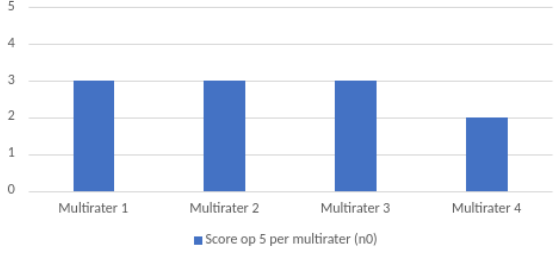
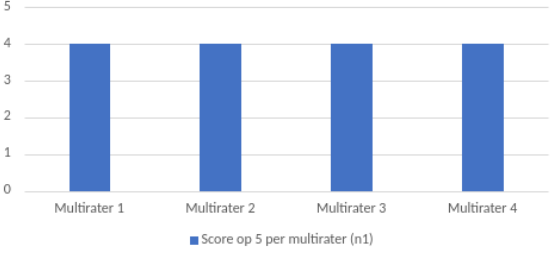
De small casestudy kan een antwoord bieden op de vraag of bepaalde vormen van co-teaching aan sluiten bij de noden van de respectievelijke klassen. Er kan bijgevolg geconcludeerd worden dat het een geschikte tool is voor dit onderzoek.

4.1.3.2 Relevante data

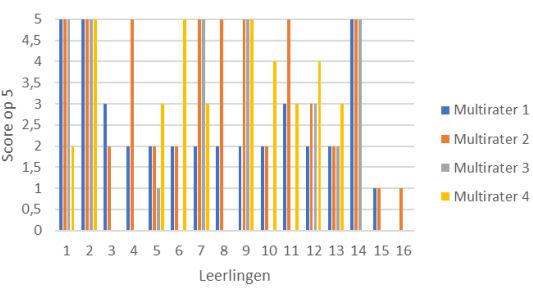
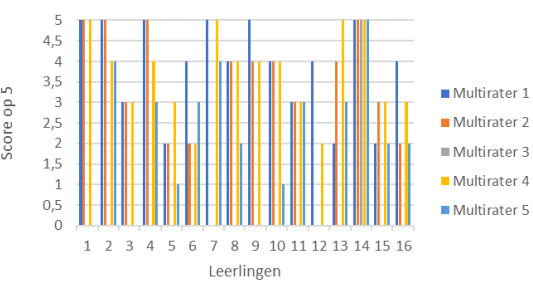
Er werden in deze bachelorproef twee small casestudies uitgevoerd. Bij die in de kleuterklas werd het effect van de combinatie van het coaching model en sequential teaching op de betrokkenheid in de kring getest. Bij die in de lagere klas werd het effect van station teaching op de automatisatie van de tafels getest.

Per small casestudy kwamen we tot enkele relevante grafieken bij zowel de nulmeting als de vervolgmeting. Bij iedere grafiek geldt; hoe hoger de score, hoe beter. Het verschil tussen de twee metingen is de meest relevante data.

Het effect van de combinatie van het coaching model en sequential teaching op de betrokkenheid in de kring.	
Nulmeting	Vervolgmeting
<p>Maximum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt met het kringgesprek (n0)</p> <p>Laagste score: $13/17 = 76,47\%$ Hoogste score: $17/17 = 100\%$ Gemiddelde: $14,75/17 = 86,76\%$ 16 aanwezige kinderen in de kring</p>	<p>Maximum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt met het kringgesprek (n1)</p> <p>Laagste score: $16/18 = 88,89\%$ Hoogste score: $18/18 = 100\%$ Gemiddelde: $17/18 = 94,44\%$ 18 aanwezige kinderen in de kring</p>
Verschil tussen nulmeting en vervolgmeting	
<ul style="list-style-type: none"> - De laagste score is bij de vervolgmeting 12,42% hoger. - De hoogste score is bij beide metingen 100%. - Het gemiddelde bij de vervolgmeting is een stuk hoger, namelijk 7,68%. - Er zijn twee kinderen meer aanwezig in de kring bij de vervolgmeting dan bij de nulmeting. 	

Nulmeting	Vervolmeting
<p data-bbox="288 241 703 297">Minimum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt met het kringgesprek (n0)</p>  <p data-bbox="201 577 576 678"> Laagste score: 6/17 = 35,29% Hoogste score: 8/17 = 47,06% Gemiddelde: 6,75/17 = 39,71% </p>	<p data-bbox="900 241 1315 297">Minimum aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt met het kringgesprek (n1)</p>  <p data-bbox="812 577 1187 678"> Laagste score: 5/18 = 27,78% Hoogste score: 7/18 = 38,89% Gemiddelde: 6,25/18 = 34,72% </p>
Verschil tussen nulmeting en vervolmeting	
<ul style="list-style-type: none"> - De laagste score is 7,51% hoger bij de nulmeting dan bij de vervolmeting. - De hoogste score is 8,17% hoger bij de nulmeting dan bij de vervolmeting. - Het gemiddelde is 4,99% hoger bij de nulmeting dan bij de vervolmeting. 	
Nulmeting	Vervolmeting
<p data-bbox="268 958 727 1014">Het aantal kinderen dat aanbod kwam tijdens het kringgesprek (n0)</p>  <p data-bbox="201 1283 443 1384"> Laagste score: 2/5 Hoogste score: 3/5 Gemiddelde: 2,75/5 </p>	<p data-bbox="874 958 1334 1014">Het aantal kinderen dat aanbod kwam tijdens het kringgesprek (n1)</p>  <p data-bbox="812 1283 1038 1384"> Laagste score: 4/5 Hoogste score: 4/5 Gemiddelde: 4/5 </p>
Verschil tussen nulmeting en vervolmeting	
<ul style="list-style-type: none"> - De laagste score is 2 punten hoger bij de vervolmeting dan bij de nulmeting. - De hoogste score is 1 punt hoger bij de vervolmeting dan bij de nulmeting. - Het gemiddelde is 1,25 punten hoger bij de vervolmeting dan bij de nulmeting. 	

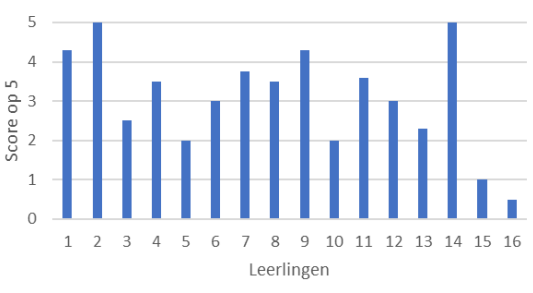
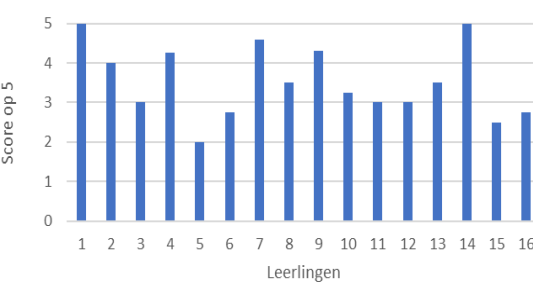
Het effect van station teaching op de automatisatie van de tafels.

Nulmeting	Vervolmeting
<p>Nulmeting van de automatisatie van de maaltafels (L1-L2)</p>  <p>Laagste score: 0/5 Hoogste score: 5/5 Gemiddelde: 3,2/5 Aantal metingen: 51</p>	<p>Vervolmeting van de automatisatie van de maaltafels (L1-L2)</p>  <p>Laagste score: 1/5 Hoogste score: 5/5 Gemiddelde: 3,6/5 Aantal metingen: 59</p>

Verschil tussen nulmeting en vervolmeting

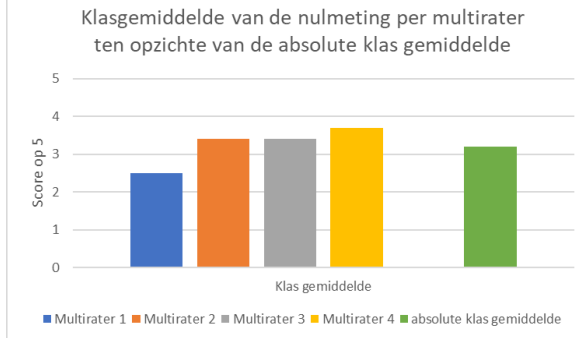
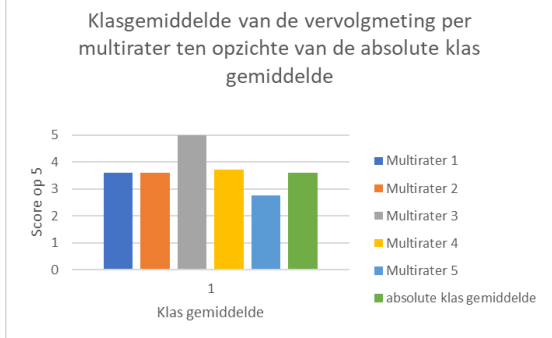
Tijdens de vervolmeting werden er acht metingen meer gerealiseerd. Er werd een multirater meer ingeschakeld dan bij de nulmeting, maar er werden gemiddeld minder metingen gerealiseerd per multirater dan bij de nulmeting.

- De laagste score is met één punt gestegen bij de vervolmeting.
- De hoogste score is hetzelfde gebleven.
- Het gemiddelde is met 0,4 punten gestegen bij de vervolmeting.

Nulmeting	Vervolmeting
<p>Gemiddelde nulmeting van de automatisatie van de maaltafels per leerling (L1-L2)</p>  <p>Laagste score: 1/5 Hoogste score: 5/5</p>	<p>Gemiddelde vervolmeting van de automatisatie van de maaltafels per leerling (L1-L2)</p>  <p>Laagste score: 2/5 Hoogste score: 5/5</p>

Verschil tussen nulmeting en vervolmeting

- De laagste gemiddelde score per leerling is met één punt gestegen bij de vervolmeting.
- De hoogste gemiddelde score is hetzelfde gebleven.

Nulmeting	Vervolmeting
<p>Klasgemiddelde van de nulmeting per multirater ten opzichte van de absolute klas gemiddelde</p>  <p>Laagste score: 2,5/5 Hoogste score: 3,75/5</p>	<p>Klasgemiddelde van de vervolmeting per multirater ten opzichte van de absolute klas gemiddelde</p>  <p>Laagste score: 2,75/5 Hoogste score: 5/5</p>
Verschil tussen nulmeting en vervolmeting	
<ul style="list-style-type: none"> - De laagste gemiddelde score per multirater is 0,25 punten gestegen - De hoogste gemiddelde score per multirater is 1,25 punten gestegen. 	

4.1.3.3. Bevindingen

Het effect van de combinatie van het coaching model en sequential teaching op de betrokkenheid in de kring.

Uit de metingen die gedaan werden tijdens het kringgebeuren in de klas K2-K3, kan worden afgeleid dat de combinatie van het coaching model en sequential teaching, wel degelijk een effect heeft op de betrokkenheid van de kinderen in de kring.

We zagen dat het maximaal aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt in de kring duidelijk hoger ligt wanneer de co-teaching modellen worden ingezet. De aandacht van de kinderen ligt dus iets hoger wanneer ze voor het kringmoment bewegend leren kregen over het thema en wanneer de ergotherapeut in opleiding bij hen in de kring zit.

Wel werd ondervonden dat het minimaal aantal kinderen dat op eenzelfde moment meevolgt in de kring hoger lag zonder dat de co-teaching modellen werden ingezet. Dit kan enkele redenen hebben. Het is mogelijk dat het kringmoment tijdens de vervolmeting iets te lang was voor sommige kinderen, het was namelijk langer dan dat tijdens de nulmeting. Daarnaast is het ook mogelijk dat de kinderen op bepaalde momenten afgeleid waren door de ergotherapeut in opleiding die bij hen in de kring zat.

Ook kon uit de metingen worden opgemaakt dat er tijdens de vervolmeting meer kinderen aanbod gekomen zijn dan tijdens de nulmeting. Dit is opnieuw een indicator dat de co-teaching modellen die werden ingezet een positieve invloed hebben op het aantal kinderen dat aanbod komt tijdens het kringgesprek en dus op de betrokkenheid in de kring.

Dit zijn zeer mooie resultaten, maar toch moeten deze iets wat gerelativeerd worden. Dit was natuurlijk een eenmalige meting. Naast de co-teaching modellen zijn er nog heel wat factoren die een invloed kunnen hebben op de betrokkenheid in de kring. Om te beginnen kan het ene thema beter aansluiten bij de interesse van de kinderen dan het andere. Daarnaast speelt ook zoals eerder vermeld de duur van het kringgesprek een rol. Ook kan er op het ene moment een hogere vermoeidheid spelen

bij de kinderen dan op het andere moment. Tot slot is ook de leerkracht een belangrijke factor. De twee kringmomenten tijdens de metingen werden namelijk niet door dezelfde leerkracht gegeven.

Ondanks al deze factoren, wordt er toch van uitgegaan dat deze co-teaching modellen een meerwaarde zijn als het aankomt op betrokkenheid tijdens een kringgesprek. Dit geconcludeerd, deels door de metingen, maar ook deels door de ervaringen op stage hiermee.

Het effect van station teaching op de automatisatie van de tafels.

Er kan uit de metingen geconcludeerd worden dat station teaching een positief effect heeft op de automatisatie van de tafels bij de kinderen in deze klas. De kinderen scoren beter op de opgestelde vragenlijst na het inzetten van het station teaching dan voordien.

Voor het inzetten van het station teaching, was de laagste score waren er nog scores van 0/5 bij bepaalde kinderen. Na het inzetten van het model is geen enkel kind die nog 0/5 scoort, de laagste score die dan werd gegeven was een 1/5. Ook het over all gemiddelde is met 0,4 gestegen bij de vervolgmeting. Hieruit kunnen we dus afleiden dat de kinderen wel degelijk vooruit zijn gegaan in de paar weken dat het station teaching werd toegepast.

Op de grafieken die de gemiddelde score per kind weergeven kan worden opgemerkt dat heel wat kinderen hun score gestegen is, van enkele kinderen is het gelijk gebleven, maar van enkele kinderen is hun score ook wat gezakt. Dit kan verklaard worden doordat sommige vervolgmetingen gescoord werden op een andere tafel dan de nulmeting. Een andere verklaring kan zijn dat de extra multirater bij de vervolgmeting iets strenger was dan de andere multiraters.

Op de grafieken die de gemiddelden per multirater weergeven, is te zien dat iedere multirater ofwel gelijk gebleven is, ofwel wat omhoog gegaan is. Geen enkele multirater heeft dus een lager gemiddelde tijdens de vervolgmeting dan tijdens de nulmeting. Zowel de laagste gemiddelde score als de hoogste gemiddelde score per multirater is ook omhoog gegaan. Ook uit deze gegevens kan een vooruitgang van de kinderen geconcludeerd worden.

Wel moet er, bij het nemen van conclusies, rekening gehouden worden met enkele factoren. Zoals eerder al aangegeven werden de nulmetingen en vervolgmetingen niet altijd met dezelfde tafels gescoord. Ook was er bij de vervolgmeting een multirater meer dan bij de nulmeting. Tot slot werd de vragenlijst maar door één ouder van een leerling ingevuld. Het gemiddelde van de ouders staat dus op 5/5 bij de vervolgmeting, maar dit komt dus omdat dit maar één meting is.

4.2. Resultaten

4.2.1 Welk effect hebben de verschillende vormen van co-teachen op het differentiëren van het brede basis zorgaanbod?

Aan de hand van de bevindingen van de verschillende afgenomen tools, kan er afgeleid worden dat alle vormen van co-teaching op één of ander manier een bijdrage kunnen leveren aan het differentiëren van de brede basis zorgaanbod. Heel wat taken en rollen die rechtstreeks differentiëren of die differentiatie ondersteunen, kunnen effectiever worden ingezet dankzij de co-teaching tussen een leerkracht en een ergotherapeut in opleiding. Er is zowel sprake van maatwerk en individuele begeleiding, waarbij er gedifferentieerd wordt op tempo, wijze en niveau van verwerking. Als van groepsbegeleiding waarbij er ondersteuning wordt aangeboden in een heterogene groep waar er zelfstandigheid gestimuleerd wordt. Dit zijn precies kenmerken van divergerend en convergerende differentiatie volgens Coubergs en haar collega's (2013).

Het **observatie model** blijkt het minst effect te hebben op het differentiëren van het brede basiszorg aanbod. De observatie vaardigheden van de ergotherapeut kunnen optimaal benut worden en er kan, zoals beschreven door Verhelst (2022), waardevolle informatie worden verzameld. De bewerking van deze informatie kan gebruikt worden om doelgericht te differentiëren in de klas. Maar op het moment dat het observatie model wordt ingezet, heeft het co-teachen geen effect op het differentiëren van het brede basiszorg aanbod. De leerlingen in het kleuter en lager onderwijs maken vermoedelijk nog geen onderscheid in de verschillende rollen die een co-teacher kan aannemen en passen zich er niet aan. Dit werd door Verhelst (2022) beschreven als een verwarring die er bij de leerlingen kan ontstaan, omdat het niet duidelijk is tot wie ze zich wel of niet moeten richten om vragen te stellen.

Het **coaching model** blijkt een grote meerwaarde te zijn voor het mogelijk maken van differentiatie in de klas en zou breed inzetbaar zijn, zowel in kleuter als lager onderwijs. De rollen kunnen verdeeld worden in functie van eigen expertise domeinen: de leerkracht kan de didactische aspecten van de les en het klas- en gedragsmanagement op zich nemen, de ergotherapeut in opleiding coacht en ondersteunt de leerkracht en de leerlingen. Er wordt tijd en energie vrij gemaakt om individuele aandacht te besteden aan leerlingen die het nodig hebben. Dit strookt met de resultaten uit de SONO-literatuurstudie (2017) waaruit bleek dat co-teaching de mogelijkheid geeft om meer tijd en aandacht te geven aan de leerlingen. Er kwam ook uit dat er meer interactie mogelijk is met individuele leerlingen, de leerlingen vertonen een beter gedrag en meer betrokkenheid en motivatie.

Het **assistent model** blijkt dezelfde meerwaarde te hebben als het coaching model. Het verschil ligt erin dat de ondersteuning in een kleinere groep gebeurt in een hoek van de klas. Hierbij kan de ergotherapeut volledig aan de slag als zorgprofessional. Feedback en bekrachtiging geven kan hierbij effectiever worden ingezet dan bij het coaching model. Feedback werd door Coubergs en haar collega's (2013) aangehaald als een manier om het leerproces van de leerlingen te ondersteunen.

Het **sequential teaching model** is breed inzetbaar, zowel in het kleuterklas als in de eerste graad. De leerstof wordt opgedeeld in verschillende fasen en wordt op verschillende manieren aangeboden. De leerkracht legt andere klemtonen dan de ergotherapeut op basis van eigen expertise domein. De ergotherapeut kan bij dit model de focus leggen op zelfstandigheid en motorische vaardigheden of andere ergotherapeutische inzichten in de klas. Dit zou ingezet kunnen worden om tempodifferentiatie en/of keuzedifferentiatie te realiseren zoals beschreven door Coubergs en haar collega's (2013). Dit model is eveneens effectief om transfer, generalisatie en de overgang van leerstof

en vaardigheden beter te realiseren. Er is een continuïteit in de instructies en in de manier van evalueren en beoordelen omdat de ondersteuning van de zorgprofessional in de klas gebeurt.

Ondanks een aantal nadelen gerelateerd aan de werklast die bij het **station teaching model** komt kijken, wordt het zowel in het kleuteronderwijs als het lager onderwijs als doeltreffend beschouwd. Elke co-teacher kan de nadruk leggen op eigen troeven in de werkhoek dat ze beheren. Het differentiëren op niveau van inhoud, proces en product gebeurt effectiever bij hoekenwerk dankzij co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional. Dit komt neer op interne differentiatie volgens Coubergs en haar collega's.

Het **parallel model** is minder geschikt voor differentiatie en is minder breed inzetbaar. In de kleuterklas bracht het zoals het observation model verwarring met zich mee. De volledige klas in twee splitsen is niet haalbaar, de groepen zijn nog te groot en er zijn dubbel zoveel prikkels omdat er in twee groepen interactie is. Het werd daarom ingezet in kleinere groepjes, maar een deel van de klas nog vrij speelt of zelfstandig aan het werk gaat, waardoor er nog veel ruis is en onderbrekingen gebeuren tijdens de les. In de eerste graad kunnen de leerlingen al zelfstandiger aan de slag en lukt het beter om de klas in twee groepen te scheiden. Maar er worden minder taken en rollen effectiever ingezet en er is minder sprake van maatwerk. Het differentieert enkel op leerstijl en eventueel belangstelling. Er lijken telkens andere co-teaching modellen geschikter te zijn voor de verschillende differentiatie vormen beschreven door Coubergs en haar collega's (2013).

Het **teaming model** wordt als positief ervaren in beide klassen, maar de inzetbaarheid ervan is in de kleuterklas redelijk beperkt. Het is daar minder geschikt voor les momenten, maar wel voor overgangsmomenten. Tijdens een les kan het voor verwarring en afleiding zorgen. Tijdens overgangsmomenten worden meer leerlingen, sneller en individueel geholpen. In het lager kan het effectiever ingezet worden tijdens projectwerk en is er sprake van maatwerk voor individuele leerlingen en autonomie bevordering. De expertise domein van de co-teachers wordt evenwel minder optimaal benut dan bij andere co-teaching modellen. Er wordt voornamelijk op de expertise van de leerkracht beroep gemaakt. Projectwerk wordt door Coubergs en haar collega's (2013) geclassificeerd als convergerende differentiatie. Hierbij worden heterogene groepen leerlingen gevormd om samen te werken en waarbij zelfstandigheid gestimuleerd wordt. De leerlingen dienen elkaar te ondersteunen en aan te vullen zoals de co-teachers het doen bij het teaming model. Er is zoals beschreven door Coubergs en haar collega's (2013) sprake van modelleren.

Door co-teaching is er professionele groei mogelijk die het differentiëren van de brede basiszorg aanbod ondersteunt. De ergotherapeut in opleiding is gegroeid op vlak van klas- en gedragsmanagement en didactiek. De leerkracht is voornamelijk gegroeid in taken die differentiatie ondersteunen. De groeimogelijkheden zijn het grootst bij het parallel teaching model en bij het teaming model. Dit zijn de co-teaching vormen waarbij beide co-teachers dezelfde taken en rollen uitvoeren. De invulling die ze aan die taken en rollen geven verschilt van elkaar door een verschil in ervaring, expertise domein en persoonlijkheid. Deze observaties zijn consistent met wat er omschreven wordt door Meirsschaut en Ruys (2017), die de groeieresultaten situeren op vlak van vaardigheden zoals pedagogie en didactiek, kennis en inzicht, opvattingen en gedrag.

4.2.2 Welke vormen van co-teaching worden in de praktijk als meest succesvol ervaren om antwoorden te bieden op de noden van zowel de leerlingen als de leerkrachten?

Aan de hand van de gegevens, die verzameld werden via de verschillende tools in deze bachelorproef, kunnen er enkele co-teaching vormen worden aangeduid die zowel in het kleuter als in het lager als succesvol worden ervaren. Zowel het coaching model, het assistant model als het sequential model brengen veel succeservaringen met zich mee. Ook station teaching en parallel teaching worden als succesvol ervaren, maar eerder in het lager onderwijs dan in de kleuterklas. Het teaming model wordt als succesvol ervaren, maar is niet zo breed inzetbaar. Het observation model wordt tot slot als minst succesvol ervaren in zowel het kleuter- als lager onderwijs.

Het **coaching model** kan in veel verschillende situaties worden ingezet en is met andere woorden dus breed inzetbaar. Zowel in het kleuter als in het lager is het model een grote meerwaarde. Het biedt een antwoord op veel verschillende noden. De kinderen worden meer betrokken in het klasgebeuren, ook is er meer nabijheid, bijvoorbeeld in de kring. De orde over de klas kan beter bewaard worden doordat er een extra persoon is die deze helpt bewaken. De leerkracht voelt zich ook ondersteund, hij/zij moet niet alles zelf doen. Beide co-teachers behouden bij dit model ook het overzicht van de volledige klasgroep. Het model vraagt wel een goede samenwerking, enkel op die manier kan er structuur verworven worden voor de kinderen.

Het tweede model dat als succesvol wordt ervaren in de beide klassen, is het **assistant model**. Hierbij begeleidt de ergotherapeut in opleiding individuele leerlingen of een kleiner groepje leerlingen met extra noden. Op papier zijn veel nadelen die verbonden zijn aan dit model. Zo zijn er kinderen in de grote groep die niet ondersteund worden, hebben de co-teachers geen overzicht over de volledige groep, wordt de ergotherapeut in opleiding soms gestoord door leerlingen zonder speciale noden en kunnen de co-teachers niet leren van elkaar op het moment zelf. Toch wordt dit model als succesvol ervaren, doordat de voordelen hier veel noden beantwoorden. Zo kunnen kinderen met extra noden meer aandacht krijgen, op die manier worden ze meer betrokken en kunnen ze geen storende factor zijn voor andere leerlingen. Ook kan de klas worden opgedeeld in niveaugroepen. De sterktes van de co-teachers worden hier volledig benut. De leerkracht kan zich focussen op een grotere groep, waarbij weinig extra noden aanwezig zijn. De ergotherapeut in opleiding kan zich focussen op hetgeen waarin zij gespecialiseerd zijn, namelijk kinderen met extra noden.

In de SONO-literatuurstudie (2017) spreekt men over het feit dat het met co-teachen mogelijk is om sneller en beter in te spelen op specifieke onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen. Net zoals het bij het coaching model, kan dit met het assistent model optimaal gedaan worden. Doordat de co-teacher in dit geval een ergotherapeut is, wordt dit voordeel van co-teachen alleen maar versterkt, aangezien dit tot het expertiseveld van de ergotherapeut behoort. Aan de hand van dit model kan er worden gedifferentieerd op verschillende vlakken. Zo kan er aan taak- of niveaudifferentiatie gedaan worden, maar ook aan tempodifferentiatie. In de literatuur wordt een mogelijk Matheüseeffect voorspeld bij divergerende differentiatie, waarbij het geen of nadelige effecten heeft voor de zwakst presterende leerlingen (Coubergs et al., 2013). In de praktijk werd dit bij deze co-teaching modellen niet zo ervaren. De zwakst presterende leerlingen worden hier door de ergotherapeut van dichtbij begeleid en worden hierdoor enkel sterker.

De derde succesvolle vorm is **sequential teaching**. Dit kan in heel verschillende situaties worden gebruikt en in alle situaties komt het model tot zijn recht. De verschillende fases van een leerproces worden door de verschillende co-teachers gegeven. De co-teachers pakken dit aan op hun eigen manier, dus de leerlingen krijgen de leerstof ook op verschillende manieren verwerkt. Daarnaast kan het ook zorgen voor een grotere betrokkenheid van de leerlingen. De nadelen zijn echter dat in sommige situaties het moeilijk kan zijn voor de kinderen om de overgang te maken van de ene naar de andere fase. Daarnaast hebben de co-teachers ook geen overzicht over het volledige proces van de kinderen. Tot slot moet er ook gezorgd worden dat er voldoende tijd is om de eerste fase volledig te voltooien vooraleer wordt overgegaan naar de tweede. Net zoals men in de SONO-literatuurstudie (2017) ondervond, kunnen de kinderen bij dit model genieten van de verschillende stijlen van de leerkrachten en heeft men meer kans om aansluiting te vinden bij één van de leerkrachten.

Ook bij **parallel teaching** komen de verschillende stijlen van de leerkrachten sterk naar voor. Wel wordt dit model als meer succesvol ondervonden in het lager onderwijs. In de kleuterklas is de groep vaak te groot om over de twee leerkrachten te verdelen. De kinderen die dan overblijven zijn mogelijks nog te jong om zich zelfstandig bezig te houden en eisen dus ook aandacht op van de leerkrachten.

Station teaching is een model die ook in het lager succeservaringen met zich meebrengt. Uit de small casestudy kan worden afgeleid dat dit model goed werkt voor bepaalde leerstof die geautomatiseerd moet worden. Zo wordt gezien dat de maaltafels hiermee geautomatiseerd kunnen worden, doordat iedere hoek de tafels op een andere manier benaderde. Wel is dit een model dat heel wat voorbereidingswerk vraagt van de beide co-teachers. In het kleuteronderwijs brengt dit model hetzelfde probleem met zich mee als bij parallel teaching, namelijk dat er in sommige hoeken zelfstandig moet gewerkt worden en dat dit nog moeilijk blijkt op deze jonge leeftijd.

Het **teaming model** brengt ook enkel positieve ervaringen met zich mee in zowel het kleuter- als lager onderwijs. Wel wordt opgemerkt dat in de kleuterklas dit model niet zeer breed inzetbaar is. Meirsschaut en Ruys (2017) rapporteren dat door co-teaching ook de leerkrachten groeien, doordat zij van elkaar leren over het lesgeven, over zichzelf en over de leerlingen. De groeieresultaten situeren zich op vlak van vaardigheden zoals communicatie, pedagogie en didactiek, op vlak van kennis en inzicht, opvattingen, gedrag en self-efficacy. Op vlak van gedrag wordt genoemd dat de focus verschuift van de output naar het proces. Leerkrachten hebben een sterker gevoel van ondersteuning door hun partner en staan sterker in hun schoenen, wat voor een toename aan initiatief en spontaneïteit zorgt tijdens het lesgeven. Deze groei is iets dat bij de ervaringen uit deze bachelorproef wel sterk naar voor komen bij het teaming model. Dit is namelijk één van de modellen waarbij de co-teachers constant van elkaar leren aangezien ze elkaar constant zien handelen. Doordat een leerkracht en ergotherapeut verschillende expertisevelden hebben, groeit men ook in de competenties die behoren tot het expertiseveld van de andere co-teacher.

Tot slot wordt het **observation model** in deze bachelorproef niet als succesvol ervaren. Uit deze bachelorproef is daarentegen gebleken dat dit een vorm is die veel moeilijkheden met zich meebrengt. Zo wordt er op het moment van de observatie niet ingespeeld op de noden van de leerkracht en van de leerlingen. Ook voor de ergotherapeut in opleiding is het moeilijk om geconcentreerd te observeren, aangezien die veel gestoord wordt door de leerlingen.

4.3. Prioriteiten

4.3.1 Veel proberen is veel leren

Deze bachelor proef maakt deel uit van een participatief actie onderzoek (PAO). Dit impliceert dat de ontwerpen en prototypes dienen uitgetest te worden in de praktijk. Het is meer dan een literatuuronderzoek, de bevindingen uit de literatuur worden aan de praktijk afgetoetst.

Tijdens het literatuuronderzoek werd er ondervonden dat er weinig relevante onderzoeken beschikbaar waren omtrent co-teaching tussen een leerkracht en een ergotherapeut in het regulier onderwijs. De grootste deel van literatuur inzake co-teaching tussen een leerkracht en een ergotherapeut betreffen het buitengewoon onderwijs. Het is ook zo dat ergotherapie nog geen rol krijgt in het regulier onderwijs in België. Er werd in het kader van dit bachelor proef beslist om literatuur te gebruiken die de vormen van co-teachen beschreven tussen twee leerkrachten en deze af te toetsen aan een samenwerking tussen een leerkracht en een ergotherapeut in opleiding.

Omwille van de schaarsheid aan informatie ten opzichte van het onderwerp, is veel proberen de beste manier om veel te leren. Dit is de reden dat de tools die gebruikt werden, op een prototype berusten, met als doel deze trachten te verbeteren of functioneler in te zetten. Het doel is om zoveel mogelijk relevante data te verzamelen zodat er conclusies getrokken kunnen worden in functie van wat werkt en wat niet werkt in de praktijk.

4.3.2 Oog voor de bredere context

Op dit moment krijgt ergotherapie weinig kansen in het regulier onderwijs. Dit bachelor proef is een stap in de juiste richting om hier verandering in te brengen.

België kampt met een groeiende problematiek van leerkrachten te kort. In het onderwijs vormen de groeiende diversiteit en leerstoornissen een toenemend probleem. Dit zijn problematieken die in het werkveld passen van een ergotherapeut en waarvoor er veel aandacht is in de opleiding. Het lijkt dan logisch dat ergotherapie een plaats zou kunnen krijgen in het regulier onderwijs.

Dit bachelor proef onderzoekt de mogelijke vormen van samenwerking tussen een leerkracht en een ergotherapeut in de klas context. Voor deze bachelorproef vonden de onderzoeken plaats in twee klassen in eenzelfde school. Maar de ambitie van het onderzoeksproject is om dit verder te trekken naar meerdere scholen in Oost-Vlaanderen, zodat er een breder beeld verkregen kan worden. Zodoende wordt ergotherapie hopelijk op de kaart gebracht en bekender in het regulier onderwijs.

4.3.3 Samenwerken en netwerken

Bij een bachelorproef over co-teachen spreekt het voor zich dat er veel moet worden samengewerkt. In dit geval was de grootste samenwerking tussen de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding die samen een team vormen voor de klas. Om alle tools tot een goed einde te brengen moest er samen gewerkt worden met de leerkracht. Bij lo-fi prototyping en bij small casestudy werden de co-teaching vormen in de klas uitgetest, bij de tool van het onderzoek werden fragmenten uit de klas door de twee co-teachers besproken. Bij alle tools moest de leerkracht dus ook dicht betrokken zijn om een mooi eindresultaat te bekomen.

Vooraf voor de tool small casestudy, moest er ook veel genetwerkt worden. Aangezien er minstens drie, maar liefst vijf multiraters nodig waren hiervoor, moest er naast de leerkracht en de ergotherapeut in opleiding nog op zoek worden gegaan naar extra multiraters. Hiervoor werden de interne promotor, ondersteuners en zelfs ouders van leerlingen ingezet. De grootste opgave was om de ouders van de leerlingen mee te krijgen in het verhaal, velen van hen spreken geen Nederlands en sommige zijn ook analfabeet, dit zorgde soms voor wat moeilijkheden.

Tot slot is deze bachelorproef ook deel van een onderzoek. De interne en externe promotor leiden beide dit onderzoek in goede banen, wat ervoor zorgt dat er ook met hen een goede samenwerking was. Er werd veel nuttige feedback verkregen, wat zorgde voor betere resultaten. Ook zij kunnen hier en daar nuttige informatie meepikken uit deze bachelorproef voor het onderzoek zelf.

4.3.4 Andere perspectieven onderzoeken

Deze bachelorproef werd geschreven door twee ergotherapeuten in opleiding. Hierdoor was het belangrijk om niet enkel vanuit het eigen perspectief te schrijven, maar evenveel het perspectief van de leerkracht en de leerlingen van de klas te onderzoeken.

Bij de tool lo-fi prototyping werd er bij de observatie van de filmfragmenten rekening gehouden met de noden van alle stakeholders. Er werd gekeken aan wat de ergotherapeut in opleiding en de leerkracht nood hadden tijdens die bepaalde situatie. Door te kijken naar de reactie van de kinderen werd er ook rekening gehouden met hun noden. Doordat de observator een band heeft met de kinderen, is dit makkelijker om te weten waar ze nood aan hadden in die situatie, dan wanneer iemand extern deze observatie zou doen.

Door de tool van het onderzoek bracht het perspectief van de leerkracht extra in kaart. Door de fragmenten van lo-fi prototyping samen met de leerkracht te bespreken aan de hand van een kijkwijzer, kreeg de leerkracht effectief een stem binnen de bachelorproef.

Bij de small casestudy werden aan de hand van een vragenlijst de kinderen in beeld gebracht. Er werd rekening gehouden met hun noden om de beste co-teaching vorm toe te passen in de juiste situatie. De kinderen werden door minstens drie multiraters beoordeeld, dit wil dat ook hier verschillende perspectieven in beeld werden gebracht.

4.3.5 Culturele veerkracht

Zoals meermaals aangehaald in deze bachelorproef vormt de groeiende diversiteit tussen de leerlingen en in de maatschappij meer en meer een uitdaging in het onderwijs. In dit bachelorproef wordt er bekeken hoe er een antwoord geboden kan worden op die diversiteit en hoe er constructief mee aan de slag kan gegaan worden om kwaliteitsvolle onderwijs te bieden aan iedereen.

Volgens Fluit (2018) maakt co-teaching deel uit van een internationaal wetenschappelijk discours als een manier om inclusief onderwijs te realiseren. Het zou een effectief instructiemodel zijn om met een diverse groep leerlingen aan de slag te kunnen gaan. De leerlingen verschillen in wat ze kunnen, en in hun achtergronden (Verhelst, 2022). Aan de hand van de verschillende vormen van co-teaching en de samenwerking tussen een leerkracht en een ergotherapeut werd er onderzocht hoe deze effectief ingezet kunnen worden om met de diversiteit in de klas te kunnen omgaan, zodat iedereen van de beste leerkansen kan genieten.

4.4. Discussiepunten

Zoals eerder aangehaald was het gebrek aan voldoende relevante literatuur een verbijstering. De samenwerking tussen een ergotherapeut en een leerkracht in het regulier onderwijs wordt vandaag nog steeds niet genoeg gedocumenteerd of onderzocht. Uit noodzaak worden de resultaten van de data verzameling afgetoetst aan onderzoeken van de samenwerking tussen leerkrachten in het regulier onderwijs. De mogelijke meerwaarde van een ergotherapeut bij het inzetten van de vormen van co-teaching in het regulier onderwijs kan niet afgetoetst worden aan de literatuur. Het zou eventueel afgetoetst kunnen worden aan literatuur omtrent buitengewoon onderwijs.

Verder zijn de ergotherapeuten in opleiding zelf stakeholders van de probleemstelling. Dit geeft veel inzicht in wat er effectief in de praktijk haalbaar is of inzetbaar kan zijn omdat het dagelijks beleefd wordt. Het biedt ook een kans om gemakkelijker gegevens te verzamelen en om de interpretaties accurater te maken in bepaalde gevallen. Het kan ook een valkuil worden doordat er niet genoeg afstand genomen wordt of omdat de resultaten vanuit één enkel perspectief zou kunnen komen. De ergotherapeuten zijn op het moment van het onderzoek zelf nog in opleiding. Ze hebben dus geen of zeer weinig werkervaring. Ze hebben soms nog een zoekende houding om het ergotherapeutisch als co-teacher naar voor te brengen. Het is dus mogelijk dat de bevindingen anders zouden zijn, moesten de ergotherapeuten al geroutineerde ergotherapeuten zijn in het regulier onderwijs.

Tijdens het afnemen van de tools om gegevens te verzamelen, werd het snel duidelijk dat de doelgroep kleuters andere noden heeft dan de doelgroep lagere-school. Dit heeft een impact op welke vormen er ingezet kunnen worden en de rol van de ergotherapeut in de samenwerking met de leerkracht. Het verschil tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs valt niet te onderschatten en heeft een invloed op de gegevensverzameling en de resultaten.

Voor de tool small casestudy is het de bedoeling dat er minstens drie, maar liefst vijf multiraters de gegevens verzamelen. De multiraters dienen vanuit het netwerk van de cliënten te komen. In het kader van dit bachelorproef waren de gegevens gelinkt aan het schoolgebeuren en schoolvaardigheden bij een heel divers publiek. De uitdaging lag er dus in om genoeg multiraters te vinden die de metingen op de juiste momenten zouden kunnen afnemen. In de klas van K2-K3 werd de tool uitsluitend op school afgenomen, tijdens een specifiek moment in de klas. Dit betekent dat de multiraters allemaal tegelijkertijd aanwezig moeten kunnen zijn in de klas. Er konden vier multiraters gevonden worden voor de nulmeting. Dit is dus één te weinig om de tool juist in te zetten. Een oplossing van de tool is om één multirater meerdere metingen te laten afnemen. In dit geval was het ook geen oplossing omdat het een éénmalig meting moest zijn. Niemand had nog de kans om de meting te herhalen op een ander moment. In de klas van L1-L2 moeten de gegevens zestienmaal per multirater per meting uitgevoerd worden. Het gaat over de automatisatie van de tafels, dus een eerste beperking was dat de nulmeting maar op een korte periode kon plaatsvinden omdat het beeld vertekent kan worden door leerlingen die de tafel kunnen oefenen tussen de verschillende metingen van de multiraters. Er werd een poging gewaagd om de ouders als multiraters in te zetten. Het probleem hierbij is dat een deel van de ouders anderstalig is, analfabeet is, of zelf niet beschikt over de vaardigheid die bij hun kind afgetoetst dient te worden. De accurateheid van de gegevens kan daarom in vraag gesteld worden. Het is met sommige ouders heel moeilijk om contact te maken, daarom ontbreekt er een deel van de gegevens.

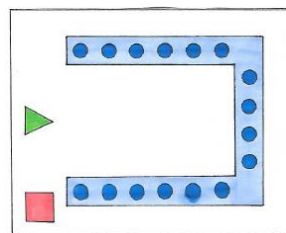
Deze bachelorproef loopt over de periode van één semester. Er werden vier maanden ter beschikking gesteld om gegevens te verzamelen. Het is dus een beperkte periode, dit betekent dat er keuzes moesten gemaakt worden en dat niet alle nodige gegevens verzameld kunnen worden om een volledig beeld te verkrijgen. Het is ook zo dat de tools moment opnames zijn. De rollen die bij het ene of het ander co-teachers werden geobserveerd tijdens de tools worden in de realiteit regelmatig omgewisseld.

4.5. Aanbevelingen

4.5.1 Huidige aanbevelingen

4.5.1.1 Observation model

Het observation model kan worden toegepast tijdens verschillende situaties in de klas. Er werd gemerkt dat er een overzichtelijker beeld gevormd kan worden wanneer de kinderen allemaal samen in de kring zitten. Wanneer de nodige info op dit moment geobserveerd kan worden, wordt er dus beter geobserveerd tijdens een kringmoment. Het kan een meerwaarde zijn dat de observator de kinderen goed kent, maar het brengt ook moeilijkheden met zich mee. Doordat de kinderen een band met de observator hebben, zal die vaak gestoord worden en afgeleid worden van de observatie. Het kan dus beter zijn wanneer de observator totaal niet betrokken is bij de leerlingen van de klas, op die manier kan de observatie ongestoord gebeuren en wordt er ook eens een blik van buitenaf geworpen, wat tot nieuwe inzichten kan leiden.

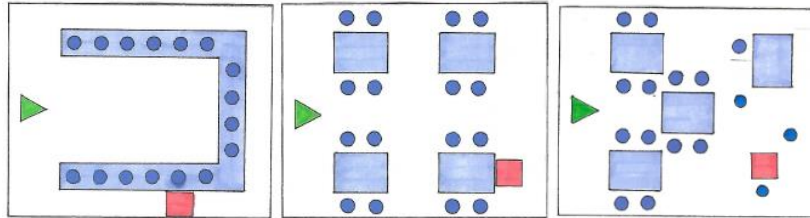


Wanneer er toch geobserveerd wordt door één van de co-teachers kan het een meerwaarde zijn voor het groeiproces van de co-teachers, wanneer men de andere co-teacher eens observeert. Zo wordt er van elkaar geleerd. Hoewel de ergotherapeut in opleiding beter past in de rol van observator, kan er een beter resultaat verkregen worden wanneer er regelmatig eens gewisseld wordt tussen de co-teachers. Zo worden er verschillende blikken geworpen op de situatie, wat opnieuw kan leiden tot nieuwe inzichten. Wel kan de ergotherapeut in opleiding de leerkracht manieren aanreiken om te observeren. De ergotherapeut in opleiding vervult bij dit model wel een rol die vrij dicht aanleunt bij de kerntaak van een ergotherapeut. Observeren is iets dat een ergotherapeut ook in andere settings soms uitvoert.

Het observeren kwam bij het lo-fi prototyping in de kleuterklas tot een beter eind dan in het lager. Vanuit deze bevindingen wordt er aangeraden om in het kleuteronderwijs tijdens het co-teachen zeker eens te proberen observeren, ook al brengt het veel moeilijkheden met zich mee. In het lager onderwijs kan de vorm zeker ook uitgetoetst worden, maar werd er uiteindelijk geen goede observatie gekomen.

4.5.1.2 Coaching model

Het coaching model is zeer breed inzetbaar. Het kan zowel in de kring als tijdens de lessen als tijdens overgangsmomenten worden ingezet. Wat wel belangrijk is bij deze vorm van co-teaching is de samenwerking tussen de twee co-teachers. Zorg ervoor dat er goed wordt afgestemd op elkaar. Op die manier kan er structuur gecreëerd worden voor de kinderen en kan het model tot zijn recht komen.

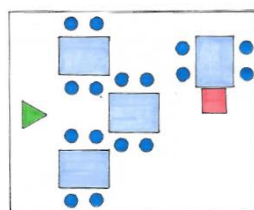


Bij dit model is het best dat de ergotherapeut de coachende rol opneemt. In dit model leunen de coachende taken het dichtst aan bij het profiel van een ergotherapeut. De ergotherapeut focust zich vooral op de kinderen met specifieke noden. Toch moet de ergotherapeut bij dit model soms taken vervullen die eerder bij het profiel van een leerkracht aanleunen, zoals bijvoorbeeld het klasmanagement mee in goede banen leiden.

Dit model wordt sterk aangeraden om in de kring toe te passen. Er bleek uit de tools van deze bachelorproef dat het zorgt voor een grotere betrokkenheid van de leerlingen en meer orde en rust in de kring. Hierdoor kan de leerkracht op een vlottere manier het kringgesprek voeren.

4.5.1.3 Assistant model

Het assistent model heeft een grote meerwaarde in de klas, maar heeft ook wat nadelen. Zo hebben de co-teachers geen overzicht over het leerproces van alle leerlingen. In het lager onderwijs kan het een oplossing zijn om de groepjes om te draaien voor het verbeteren van de opdracht. Op die manier hebben beide co-teachers alle leerlingen gezien. Daarnaast zien de co-teachers elkaar niet handelen, waardoor er niet van elkaar geleerd kan worden. Er wordt dus aanbevolen om achteraf te overleggen, maar dit kost natuurlijk tijd.



Tot slot wordt de co-teacher, die de kinderen met specifieke noden begeleidt, soms gestoord door kinderen zonder specifieke noden. Men kan eventueel de leerlingen met specifieke noden afzonderen en enkele leerlingen zonder specifieke noden, die niet storen, ook in het groepje zetten. Op die manier krijgen de leerlingen met specifieke noden de aandacht die ze nodig hebben, maar zijn ze niet volledig afgezonderd van de leerlingen zonder specifieke noden.

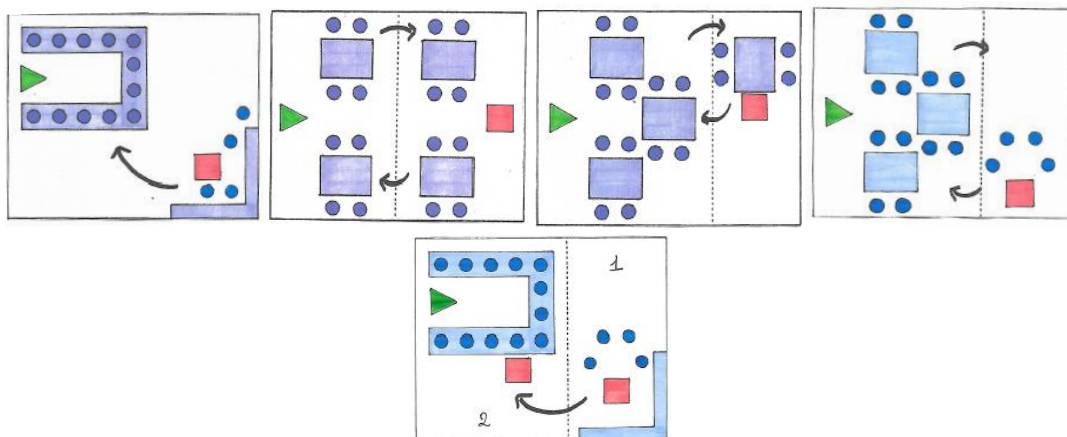
Dit model is zeer toepasselijk voor co-teaching tussen een leerkracht en een ergotherapeut. De leerkracht kan zich focussen op een grotere groep zonder leerlingen met specifieke noden. Ondertussen kan de ergotherapeut werken met de leerlingen met specifieke noden. Op die manier worden de expertises van de co-teachers optimaal benut. De ergotherapeut kan bij dit model dus een zuivere ergotherapeutische taak vervullen, zoals men in een CAR zou doen, maar dan in de klascontext.

4.5.1.4 Equal-status model

4.5.1.4.1 Sequential teaching

Het sequential teaching model werd als een grote meerwaarde beschouwd in de verschillende uitgeteste situaties en wordt gezien als een breed inzetbaar model. Het is geschikt voor zowel het kleuter als het lager in verschillende klassituaties. De leerstof en vaardigheden kunnen in verschillende fasen worden aangebracht met telkens een andere klemtoon of kunnen op verschillende manieren worden aangeboden. Op die manier krijgt elke co-teacher de kans om zijn expertise of sterktes volledig te benutten. Dankzij de kleiner groepen en eigen klemtoon kunnen de ergotherapeutische inzichten en methodes volledig ingezet worden. De leerlingen worden in elke fase van dichtbij ondersteund en begeleid door de mogelijkheid om de grotere klasgroep in twee of meer kleinere groepen te verdelen.

De verschillende fase kunnen rechtstreeks achter elkaar gegeven worden of er kunnen een aantal dagen tussen zitten. Wanneer de fasen rechtstreeks op elkaar volgen is het van belang om de overgang goed te bewaken. Dit bleek een knelpunt te zijn bij de prototypes te zijn. Het kan veel flexibiliteit vragen van de leerlingen om een taak te stoppen om direct een andere te initiëren. Het is dan van belang dat de leerlingen duidelijk weten wat er van hen verwacht wordt bij de overgang en dat ze hierbij ook begeleid worden. In functie van het doel en van de leerstof is het belangrijk dat de leerlingen de fasen in eenzelfde volgorde doorlopen en dat de vorige fase afgerond is voordat een andere begonnen wordt.



Een nadeel van dit model is dat de co-teachers geen overzicht hebben over het volledige proces van de leerlingen. De informatie kan aan de hand van een overleg uitgewisseld worden, maar dit is niet mogelijk of moeilijker wanneer de fasen op elkaar aansluiten in de tijd.

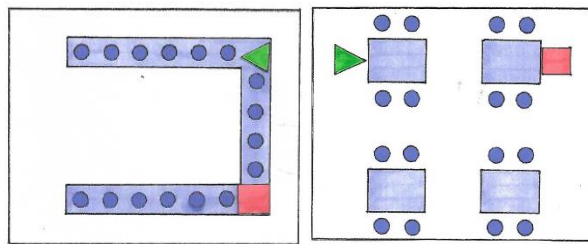
4.5.1.4.2 Parallel teaching

Het parallel teaching model werd ervaren als geschikter voor het lager onderwijs dan het kleuteronderwijs.

In het kleuteronderwijs werd er storing ondervonden door de andere groepjes en kon er met het eigen groepje niet effectief genoeg gehandeld worden. In functie van de activiteit is de klasgroep te groot om enkel in twee te splitsen. Een halve klas is nog te groot om effectief aan de slag te kunnen. Er moeten dan meerdere groepen gemaakt worden, waarbij sommige groepen vrij spelen en het proces van de andere leerlingen komen verstoren. Het is dan aangewezen om eerder station teaching in te

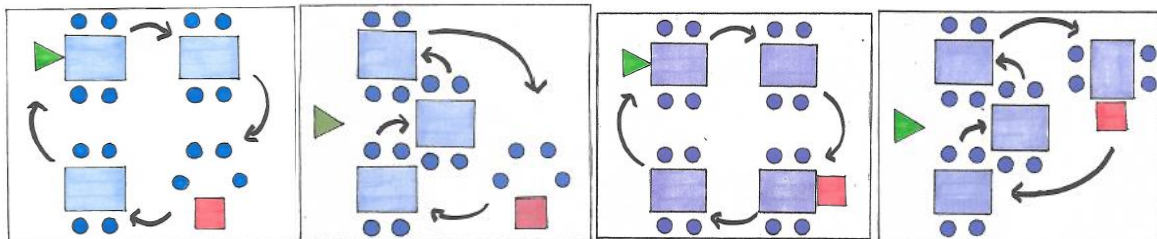
zetten of sequentieel teaching, waarbij op dezelfde wijze hetzelfde leerstof aangeboden kan worden op verschillende manieren in kleinere groepjes.

In het lager onderwijs werd het als een meerwaarde ondervonden in de verschillende uitgeteste situaties. Het is breder inzetbaar in het lager omdat de leerlingen al een betere werkhouding hebben en de groepen groter kunnen zijn zonder daling van effectiviteit van het model. Het is in het lager geschikt om eenzelfde inhoud op verschillende leerniveaus of op verschillende manieren aan te bieden in functie van de leerstijl van de leerlingen. De leerkracht en de ergotherapeut nemen een gelijkwaardige rol in, maar de ergotherapeutische inzichten kunnen volwaardig worden ingezet in het differentiëren van de twee groepen.



4.5.1.4.3 Station teaching

Het station teaching model werd zowel in het lager als in het kleuteronderwijs ervaren als doelmatig. Het werd evenwel, zoals bij het parallel teaching model, in mindere maten ervaren in het kleuter onderwijs dan in het lager onderwijs. De co-teachers kunnen hierbij optimaal gebruik maken van hun expertise in hun hoeken. Dusdanig kan de ergotherapeut verantwoordelijk zijn voor hoeken die gericht zijn op de training van de executieve functies of de fijne motoriek, of de leerstof kan via bewegend leren worden aangeboden. Het is geschikt om veel afwisseling te geven binnen een les, de hoeken kunnen variëren in leerstijl, leerniveau interesses en context. Het is zeker geschikt om veel herhaling te bieden op een korte tijd zonder dat het saai of repetitief aanvoelt dankzij de afwisseling.



De nadelen van het model is dat het veel structuur en organisatie vraagt. Er is veel voorbereiding werk omdat het veel verschillende oefeningen en materiaal en ruimte nodig is. Elke hoek dient op voorhand klaar te staan. Er is geen tijd om deze nog op te zetten als de leerlingen gestart zijn. Een aantal hoeken moeten meestal zelfstandig doorlopen worden, het is dus belangrijk om deze op voorhand goed uit te leggen aan alle leerlingen en deze laagdrempelig te houden. Een stappenplan maken voor deze hoeken die bij de uitleg wordt toegelicht kan hierbij eveneens helpen. Er wordt van de leerlingen dan wel verwacht dat ze zelfstandig kunnen werken.

Het is gemakkelijker als de groepen niet te groot zijn, op voorhand worden gemaakt en om deze in een vaste volgorde te laten doorschuiven van hoek naar hoek. Er is dan meer overzicht over het volledige

klasjebeuren en het is gemakkelijker om bij te houden welke leerling welke hoeken al heeft uitgevoerd. Dit is echter enkel mogelijk als alle hoeken even lang duren.

De overgangen van hoek naar hoek moeten goed bewaakt worden. De leerlingen moeten het aankunnen om taken te stoppen, zelfs al ze niet af zijn in sommige gevallen, om kort erna een andere taak te initiëren. Dit vraagt redelijk veel flexibiliteit en executieve vaardigheden van de leerlingen. De leerlingen moeten duidelijk weten waar ze naartoe moeten en wat ze in de volgende hoek moeten doen.

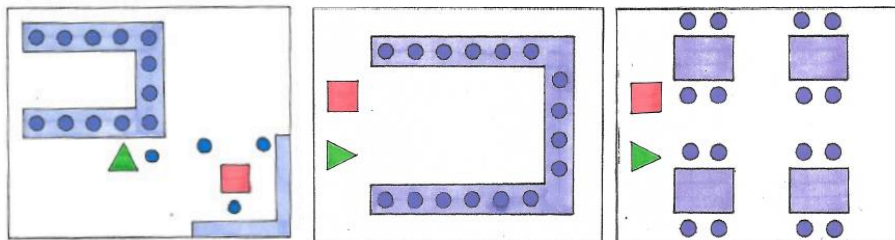
Wanneer de hoeken door verschillende co-teachers worden voorbereid, dient er goed overlegt te worden om problemen zoals verschillen in tijd of organisatie te vermijden.

4.5.1.5 Teaming model

Het teaming model werd in beide klassen als zeer positief ervaren. Het werd breder inzetbaar ondervonden in het lager onderwijs dan in het kleuteronderwijs.

In het kleuter onderwijs wordt bij situatie waarbij de teaming model eventueel ingezet zou kunnen worden, de voorkeur gegeven aan de coaching model. De co-teachers geven bij de teaming model om de beurt instructies. De afwisseling tussen de co-teachers in de volledige groep zorgt bij die leeftijd voor te veel prikkels en afleiding. In het lager onderwijs is dit minder een probleem.

In het lager onderwijs kunnen de taken onderling verdeeld worden in functie van het eigen expertise gebied. De ergotherapeut kan zo focussen op aspecten rond zelfstandigheid, fijne motoriek en executieve functies terwijl de leerkracht op de leerstof focust. De instructies kunnen eveneens gedifferentieerd worden, door bijvoorbeeld deze tegelijk er tijd of afwisselend, auditief en visueel te geven.



Het is bij dit model belangrijk dat de co-teachers duidelijke afspraken hebben rond klas- en gedragsmanagement en instructies zodat er geen verwarringen of misverstanden gebeuren.

4.5.2 Toekomstige aanbevelingen

In deze bachelorproef werd gefocust op twee klassen. Eén klas in het kleuteronderwijs en één klas in het lager onderwijs. Deze klassen maken allebei deel uit van dezelfde school, namelijk de Basisschool François Laurentinstituut. Bij de tools die gebruikt werden in deze bachelorproef werd vooral op klasniveau gewerkt, er werd gekeken naar de noden van de verschillende stakeholders binnen de klas. De noden van de school werden niet in kaart gebracht.

Om een conclusies te trekken die voor een bredere context inzetbaar zijn, dus voor meer klassen in het Vlaams regulier onderwijs, is er breder onderzoek nodig. Dit wil zeggen dat er niet alleen in meer

klassen, maar ook in meer scholen testen moeten gedaan worden naar de inzetbaarheid van de co-teaching vormen. Door in verschillende scholen te onderzoeken, kan duidelijk gemaakt worden in welke schoolcontext de vormen het best passen. Zijn er bijvoorbeeld bepaalde methodescholen waarbij bepaalde vormen beter inzetbaar zijn of zijn er scholen die in het algemeen nog niet klaar zijn voor het co-teachen tussen een leerkracht en een ergotherapeut. Tot slot moeten de vormen ook getest worden in meer verschillende klassituaties.

De resultaten werden verkregen door observaties van filmfragmenten, besprekingen van filmfragmenten en het invullen van vragenlijsten. De ergotherapeut in opleiding kreeg de grootste stem in deze bachelorproef, maar ook de leerkracht kreeg een stem bij de bespreking van de filmfragmenten. De ouders van de leerlingen werden minimaal betrokken bij het invullen van vragenlijsten. Met de noden van de leerlingen werd wel rekening gehouden, maar zij werden zelf niet bevraagd. Om een completer beeld te krijgen is het belangrijk dat in verder praktijkonderzoek ook de leerlingen en hun ouders meer betrokken worden en ook zij een stem krijgen.

4.6. Eindconclusie

Alle co-teaching vormen die door twee leerkrachten kunnen gebruikt worden, zijn ook toepasbaar tussen een ergotherapeut en een leerkracht. Bij sommige vormen heeft de ergotherapeut een ondersteunende rol met een ergotherapeutische kijk. Bij andere vormen kan die effectief als een volwaardige ergotherapeut functioneren in de klas. Door de noden van de klas in verschillende situaties in kaart te brengen, kan er beslist worden welk co-teaching model er ingezet wordt in die bepaalde situatie.

Een ergotherapeut in de klas kan een grote meerwaarde zijn voor een school. Ergotherapeuten kunnen om te beginnen deels het lerarentekort dat momenteel heerst, opvangen door als co-teacher mee voor de klas te staan. De meeste modellen van co-teaching laten het toe om een grotere klasgroep te hebben, omdat de klas in meerdere, kleinere groepen wordt verdeeld over de co-teachers. Bij het assistant model wordt een kleiner groepje uit de grote groep genomen, waardoor de grote groep dus automatisch ook kleiner wordt. Het parallel teaching model en het sequential teaching model splitsten de klas in minsten twee even grote groepen. Bij het station teaching model wordt de klas in verschillende kleine groepjes ingedeeld en is de grootte van de volledige klas een minder grote hinder. Daarnaast kan een ergotherapeut heel wat redelijke aanpassingen UDL maken voor de volledige klas/school. Met een ergotherapeut op school is er een extra expertise domein aanwezig, waar de volledige school beroep op zou kunnen doen. Leerkrachten zouden bij hen terecht kunnen met vragen, maar ook tijdens een zorgoverleg zou er een extra expertise aanwezig zijn.

Door de aanwezigheid van een ergotherapeut in de klas, kan een leerkracht deels ontlast worden. Door bijvoorbeeld redelijke aanpassingen UDL te maken, zorgt de ergotherapeut ervoor dat specifieke noden al preventief worden aangepakt. Vandaag ervaren leerkrachten veel druk door kinderen met specifieke noden in hun klas. Een ergotherapeut in de klas kan ervoor zorgen dat deze druk wegvalt, aangezien die kinderen met specifieke noden tot hun expertiseveld behoren en zij zich op hen kunnen focussen. Zo kan het assistent model worden ingezet om de kinderen met specifieke noden extra te laten ondersteunen door de ergotherapeut. Ook bij het coaching model ondersteunt de ergotherapeut vooral de kinderen met specifieke noden. Een leerkracht kan ook zeer veel bijleren van de ergotherapeut over het aanpakken van bepaalde leerproblemen, het inzetten van hulpmiddelen, het

handelingsgericht werken, ... De leerkracht kan zich hierdoor na verloop van tijd zekerder gaan voelen bij het werken met kinderen met specifieke noden. Vooral bij het coaching model en het teaming model kunnen de co-teachers veel van elkaar leren doordat ze zich in dezelfde ruimte en situatie bevinden. Ook bij het observation model kan van elkaar geleerd worden, maar enkel wanneer de observatie ook op de andere co-teacher gericht is.

De leerlingen zien mogelijks weinig tot geen verschil tussen de co-teachers, wel kunnen ze soms meer aansluiting voelen bij de stijl van de ene co-teacher dan bij de andere. Door parallel teaching of sequential teaching toe te passen, krijgen leerlingen de leerstof dus aangeboden in verschillende stijlen en is er een grotere kans dat één van de stijlen hen goed ligt. Daarnaast is men waarschijnlijk minder van bewust dat sommige kinderen extra ondersteuning krijgen. Doordat extra ondersteuning binnen de klasmuren en in een grote groep plaatsvindt, is er mogelijks minder stigmatisatie. Doordat de ergotherapeut zich beter thuis voelt in redelijke aanpassingen, zouden de leerlingen sneller geholpen kunnen worden, wat kan zorgen voor minder frustratie en minder moeheid.

De ouders van de leerlingen zouden ook van een aantal meerwaarde van een ergotherapeut in de klas kunnen genieten. Om te beginnen kan een ergotherapeut advies verlenen aan de ouders omtrent ADL-taken, hulpmiddelen, en bepaalde aanpakken die kunnen helpen om hun kinderen met leerproblemen thuis te ondersteunen. De ergotherapeut functioneert handelingsgericht in de klas. Het is een extra persoon met eigen expertise en inzichten op vlak van leerproblemen, waardoor er mogelijks niet direct achter een diagnose of externe hulp gezocht moet worden om de leerlingen in de klas te ondersteunen. De ouders zouden ontlast kunnen worden in het zoeken naar een onderzoekcentrum of een zorgprofessional en van de planning en organisatie die bij onderzoeken en therapie komt kijken. Als er nood is aan extra ondersteuning, zou er sneller en gerichter doorverwezen kunnen worden.

Tot slot werd er eveneens een meerwaarde ondervonden door de ergotherapeuten zelf. Door zelf in de klas te staan, kan de ergotherapeut zich wellicht een realistischer beeld vormen over wat er mogelijk en haalbaar is bij bepaalde kinderen in de klascontext. De ergotherapeut kan zich eventueel verdiepen in de methodes die op school gebruikt worden en leert mogelijkerwijs veel bij over het didactische aspect. Doordat de ergotherapeut in de klas staat, is het mogelijk dat er geen transfer vanuit de therapiecontext naar de schoolcontext moet worden gemaakt. Er kan iets aangeleerd worden door de ergotherapeut in de klas zonder dat de leerling nog een transfer zou moeten maken.

4.7. Literatuurlijst bij WP Analyse tot conclusies van onderzoeks- of ontwerpproces

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2013). Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen [Praktijkgerichte Literatuurstudies Onderwijsonderzoek]. (1e druk). Leuven: Acco.

Fluijt, D. (2018). Passend onderwijzen met co-teaching [ProefschriftMaken]. Global Academic Press.

ICOMs (2011). *Internationale Competenties*. Geraadpleegd op 5 mei 2023 via <http://www.internationalecompetenties.be/nl/icoms/>

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2017). *Team teaching: wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur* [Eindrapport literatuurstudie]. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 25 februari 2023 via https://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2017/10/SONO_2017.OL2_2_2_vrijgegeven.pdf

Van 't Veer, J., Wouters, E., Veeger, M., & van der Lugt, R. (2020). *Ontwerpen voor zorg en welzijn*. Uitgeverij Coutinho bv.

Verhelst, L. (2022). *Team-teach: de voordelen van samen lesgeven*. (1e druk). Kalmhout: Pelckmans Uitgevers.

Verhelst, L. (2022). *Team-teach: de voordelen van samen lesgeven* [Illustraties]. (1e druk). Kalmhout: Pelckmans Uitgevers.

5. Afsluitend dankwoord

5.1 Algemeen dankwoord

Graag willen wij afsluiten met het bedanken van iedereen die deze bachelorproef mede mogelijk heeft gemaakt. Zonder hun medewerking was het niet haalbaar geweest om dit mooie resultaat neer te zetten.

Om te beginnen willen wij iedereen van het François Laurent Instituut te Gent bedanken om ons in hun warme school te ontvangen en ons toe te laten om co-teaching te ervaren. Vooral dank aan de directrice, die in dit project stapte en steeds voor een open sfeer zorgt op de school.

Voornamelijk willen wij onze dankbaarheid uiten naar de leerkrachten co-teachers van K2-K3 en L1-L2. Jullie hebben ons volledig toegelaten in jullie klas en stonden open voor een complementaire samenwerking, waarbij vertrouwen een belangrijke rol heeft gespeeld. Jullie stonden steeds klaar voor besprekingen, feedback en het helpen verzamelen van gegevens. Dit is voor ons een zeer grote hulp geweest.

Daarnaast hebben ook de mensen die meewerkten aan de small casestudy ons een grote dienst bewezen. Hier werkten ondersteuners, leerkrachten, zorg-coördinatoren en zelfs ouders aan mee, wat ervoor zorgde dat wij bij deze tool tot een mooi resultaat konden komen.

Ook dank aan familieleden en vrienden die het zagen zitten om ons werk na te lezen en feedback te geven.

Speciale dank aan Lisa Verhelst en haar boek "Team teach: De voordelen van samen lesgeven", die een inspiratiebron was voor deze bachelorproef. Er werd veel nuttige en praktische informatie uit haar boek gehaald.

Ook Lies Lockefeer bewees ons enkele diensten als externe promotor van deze bachelorproef. Ze heeft dit project mee vorm gegeven en in goede banen geleid, door de volwaardige feedback die we van haar kregen. Ze leidde ook de professionaliseringssessies over co-teacher waar we ook energie en inspiratie uit putte.

Als laatste, maar niet als minste willen we ook nog onze interne promotor Britt Zaman bedanken zonder wie deze bachelorproef niet zou bestaan. Van begin tot einde begeleidde ze ons doorheen het creëren van deze bachelorproef. Met aanmoedigende woorden, zorgde ze ervoor dat we steeds nieuwe energie hadden om er tegenaan te gaan. Door haar grondige en volwaardige feedback konden we snel en effectief aan de slag. Daarnaast konden we haar ook steeds bereiken, wanneer we dit nodig hadden. Waarvoor duizendmaal dank.

5.2 Dankwoord aan elkaar

Lotte, ik heb er zo van genoten om samen met jou te werken. Vanaf het eerste moment wist ik dat het goed zou komen, omdat het zo gemakkelijk is om samen met u te werken. Telkens opnieuw kreeg ik goesting om er aan te beginnen, omdat ik er het volle vertrouwen in had, dat het goed zou verlopen en dat de resultaten zouden blijken. Het kon maar zo vlot gaan door jou mooie werkhouding, waarbij je respect, resultaatgerichtheid en gezelligheid sierlijk combineert. Ik kon altijd bij u terecht met vragen en onzekerheden. Het gaf mij de motivatie om altijd verder te gaan. We complementeren elkaar en tillen elkaar naar een hoger niveau. Dankzij u, heb ik een nieuwe interesse ontdekt voor onderzoek en ben ik gegroeid als ergotherapeut. Ik ben trots op ons werk, dit had ik niet zonder jou kunnen realiseren. Het is nu af en het is mooi. Dank u wel voor alles.

Ree

Ree, dank u voor de maandenlange mooie samenwerking. Vanaf het begin af aan wist ik dat ik steeds op je kon rekenen. Wanneer ik een vraag had of met een onzekerheid zat, wist ik dat ik hiermee bij jou terecht kon. Door de vele aanmoedigingen en bevestigingen die we elkaar gaven, verliep dit proces zeer vlot. We vulden elkaar aan en groeiden samen als schrijfsters van deze bachelorproef, als deel van een team en als ergotherapeuten. Het was altijd aangenaam werken met jou en ik ben blij te kunnen zeggen dat ik er aan het eind van deze rit een mooie vriendin bij heb. We mogen trots zijn op wat wij als team de afgelopen maanden hebben neergezet!

Lotte

Bijlagen

Bijlage 1 Projectplan

	Centrale acties omschrijven per maand / per projectweek	Knelpunten omschrijven	Oplossingen omschrijven	Taakverdeling
Februari 1° projectweek	Doornemen en verzamelen van de opgekregen bronnen.	Sommige Vakliteratuur is enkel in boekvorm te verkrijgen in een bibliotheek en is al uitgeleend in de bibliotheek van HoGent. Er is soms maar één exemplaar uitleenbaar, maar we hebben die bron alle twee nodig.	Kijken of het verkrijgbaar is in andere bibliotheken in Gent of thuis. Het boek om de beurt gebruiken.	Om beurt nieuwe gevonden bronnen gaan uitleenen en terugbrengen in de bibliotheken.
	Probleemstelling, doel en onderzoeksvraag uitschrijven.	Wie gaat er wat schrijven? Hoe gaan we het schrijven? Gaat iedereen akkoord met wat er geschreven is?	Delen onder elkaar verdelen. Elkaars delen nalezen + feedback geven.	Lotte: deel Maatschappelijke relevantie en Dubbele Diamond model uitschrijven. Ree: deel Praktische relevantie, Ergotherapeutische relevantie en onderzoeksdoel uitschrijven. Samen: Onderzoeksvragen uitschrijven. Keuze toolbox uitschrijven
	WP1: literatuurverkenning Literatuurzoektocht: Verzamelen en doornemen van literatuur	Sommige Vakliteratuur is enkel in boekvorm te verkrijgen in een bibliotheek en is al uitgeleend in de bibliotheek van Hogent. Er is soms maar één exemplaar uitleenbaar, maar we hebben die bron alle twee nodig.	Het boek om de beurt gebruiken.	Delen onder elkaar verdelen. Elkaars delen nalezen + feedback geven
	Literatuurverkenning uitschrijven			

		Wie gaat er wat schrijven? Hoe gaan we het schrijven? Gaat iedereen akkoord met wat er geschreven is?		“Welke vormen van co-teaching bestaan er?” uitschrijven. Ree: deelvraag “Op welke manieren kan co-teaching worden ingezet om te differentiëren en onderwijs kwaliteitsvoller te maken voor elke leerling?” uitschrijven.
Maart 2°projectweek	<u>WP1: literatuurverkenning</u> Literatuurverkenning uitschrijven <i>Week van 20 maart:</i> Filmpjes opnemen op stage waarin verschillende vormen van co-teaching zichtbaar zijn. Tijdens project week 2 bekijken welke verschillende vormen we nog willen uitproberen op stage. <i>Week van 27 maart:</i> <u>WP2: Eigen gegevensverzameling</u>	Wie gaat er wat schrijven? Hoe gaan we het schrijven? Gaat iedereen akkoord met wat er geschreven is? Weinig tijd hiervoor op stage. Bij afname kan nog niet veel gedaan worden, aangezien we op	Delen onder elkaar verdelen. Elkaars delen nalezen + feedback geven Zoveel mogelijk de camera gewoon aanzetten, zodat er bruikbaar materiaal bijzit. Wanneer er iets interessant gebeurt staat dit dan op beeld.	Lotte: deelvragen “Wat is complementaire Co-teaching?” en “Welke vormen van co-teaching bestaan er?” uitschrijven. Ree: deelvraag “Op welke manieren kan co-teaching worden ingezet om te differentiëren en onderwijs kwaliteitsvoller te maken voor elke leerling?” uitschrijven. Lotte: Filmpjes maken in klas K2-K3 Ree: Filmpjes maken in L1-L2

	<p>UITWERKING: tool: Lo-fi prototyping en tool van het onderzoek.</p> <p>REKRUTERING: tool: Lo-fi prototyping en tool van het onderzoek.</p> <p>AFNAME: deel van tool: Lo-fi prototyping.</p>	<p>onze stageplaats de tools afnemen en we deze week geen stagelopen.</p> <p>Aan de tool casestudy kunnen we nog niet beginnen voor vrijdag 31 maart, omdat er moet gewacht worden op de actieplannen die dan besproken worden op de vergadering van het onderzoek.</p>	<p>De tools goed voorbereiden en inplannen.</p>	<p>Tools in eigen klas afnemen na de paasvakantie.</p> <p>Deel afname van tool: Lo-fi prototyping van eigen klas uitwerken.</p>
	<p>WP1: Probleemstelling tot <u>projectplan</u> Feedback op WP1 verwerken</p>	<p>Weinig tijd en heeft niet de hoogste prioriteit ten opzichte van andere taken.</p>	<p>Werkmomenten voorzien en inplannen.</p>	<p>Feedback op eigen delen verwerken.</p>
April	<p><i>Tijdens paasvakantie:</i> WP2: eigen gegevensverzameling</p> <p>UITWERKING: afwerken small casestudy</p> <p>REKRUTERING: afwerken (small casestudy)</p> <p>Grondig voorbereiden van tool: small casestudy, zodat we de tweede week na de paasvakantie op stage enkel nog de tools moeten afnemen en '3.3 afname' uittypen.</p> <p>WP1: Probleemstelling tot <u>projectplan en literatuurstudie</u> Feedback op WP1 verwerken.</p> <p><i>Week 17 april:</i> Tool: Lo-fi prototyping. Alle co-teaching modellen uittesten en opnemen. Dit uittypen bij afname.</p>	<p>Tijdens de paasvakantie konden we nog niet beginnen aan de gegevens zelf verzamelen, doordat dit gebeurde op stage.</p>	<p>De tools werden goed voorbereid, om deze na de paasvakantie te vlot te doen verlopen op stage.</p>	<p>Ree: tools voorbereiden voor L1-L2</p> <p>Lotte: tools voorbereiden voor K2-K3</p>
		<p>Op korte tijd moeten hier heel wat gegevens verzameld worden op stage en verwerkt. Soms is hier</p>	<p>We zullen ervoor moeten zorgen dat we deze twee weken zeer goed vooraf inplannen. Ook zal er op voorhand goed gecommuniceerd</p>	<p>Ree: tools afnemen in L1-L2</p> <p>Lotte: tools afnemen in K2-K3</p>

	<p>Tool: Nagaan van ervaringen. Adviseer de tool van het onderzoek met videobeelden met kijkwijzers en reflectiegesprekken maken. Dit uittypen bij afname.</p> <p><i>Week 24 april:</i> AFNAME Tool: Small case study.</p>	<p>weinig tijd voor op stage. Voor de tool: Nagaan van ervaringen moeten we samen opnames maken met de leerkracht, dus ook zij moeten hier tijd voor vrijmaken</p>	<p>moeten worden met de leerkracht, zodat ook zij dit kunnen inplannen. Er zal tijd moeten gezocht worden op de verschillende opnames te maken.</p>	
<p>Mei 3° projectweek</p>	<p><u>WP2: eigen gegevensverzameling & WP3: Analyse tot conclusies van onderzoeks- of ontwerpproces</u></p> <p><i>Week 1 mei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • WP2: verder gegevens verzamelen en uittypen <p><i>Week 8 mei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • WP2: verder uittypen • Analyse van de eigen gegevensverzameling • Resultaten • Prioriteiten • Discussiepunten • Aanbevelingen <p><i>Week 15 mei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • WP2 afwerken waar mogelijk • WP 3 afwerken waar mogelijk • Feedback WP2 en WP3 verwerken <p><i>Week 22 mei:</i></p>	<p>Sommige tools bleven wat aanslepen door verschillende factoren, waardoor nog niet alles van werkpakket 3 kon worden gedaan.</p>	<p>Er werd al zoveel als mogelijk aan WP3 gewerkt. Ondertussen bleven we proberen om alle gegevens op stage te verzamelen. Er werden op alle mogelijke momenten gegevens verzameld, zodat aan het einde van de rit alle gegevens beschikbaar waren en we toch nog even tijd hadden om die te verwerken in WP3.</p>	<p><u>WP2</u> Lotte: gegevens K2-K3 verzamelen Ree: gegevens L1-L2 verzamelen <u>WP3</u> Analyse lo-fi prototyping: Lotte Analyse tool van het onderzoek: Ree Analyse small casestudy: Ree + Lotte Resultaten: Onderzoeksvraag 1: Ree Onderzoeksvraag 2: Lotte Prioriteiten: Ree + Lotte Huidige aanbevelingen: Ree + Lotte Toekomstige aanbevelingen: Lotte Eindconclusie, dankwoord en abstract: samen Nalezen: Ree + Lotte</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Laatste gegevens verzamelen • Afwerken WP2 en WP3 <p><i>29 – 30 mei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Afwerken WP2 en WP3 <p><i>31 mei</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Abstract • Eindconclusie • Gezamenlijk dankwoord <p><i>1-5 juni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nalezen • Buffer 			
Juni Indienen Bachelorproef	Lay-out in orde brengen Bijlagen in orde brengen			Lay-out: Ree Bijlagen: Ree + Lotte

Bijlage 2 - Kijkwijzer Lo-fi prototyping

- Welk co-teaching model is hier van toepassing?
- Wat zijn de noden van de klas op dit moment?
 - Wat zijn de noden van de kinderen?
 - Hoe wordt hierop ingespeeld?
 - Wat zijn de noden van de leerkracht?
 - Hoe wordt hierop ingespeeld?
 - Wat zijn de noden van de ergotherapeut in opleiding?
 - Hoe wordt hierop ingespeeld?
- Zijn er noden waarop niet wordt ingespeeld? Zo ja, kan dit dan op een andere manier worden aangepakt?
- Behouden beide co-teachers overzicht over het proces van alle leerlingen?
- Groei je in het professioneel handelen door van de andere co-teacher te leren?
- Is de werklast evenredig verdeeld over de co-teachers? Zo niet, vormt dit een probleem?
- Wat verliep goed?
- Wat kon beter?

Bijlage 3 - Kijkwijzer tool van het onderzoek

Kijkwijzer videobeelden



Kijkwijzer videobeelden

4 tips vooraf:

1. De keuze voor het beeldmateriaal wordt bepaald door de **acties uit het actieplan**.
2. Maak per week minstens twee **korte opnames van 10 minuten**.
3. Selecteer uit elke opname een **minuut of 3 om verder te analyseren**. Een korte opname levert al genoeg materiaal op en is bovendien (technisch gezien) gemakkelijk te hanteren.
4. Zorg voor **interactie in de opname**. Zorg dat de leerlingen in beeld zijn. Kijk ook hoe zij reageren op jouw gedrag.

Woordje uitleg

Via deze kijkwijzer en het reflectiegesprek nadien staan jullie stil bij interacties/werkvormen/aanpakken waarvan wetenschappelijk is aangetoond dat ze diversiteit en inclusie stimuleren (Roose et al., 2019).

Link met actieplan (aan welke actie uit jouw actieplan link je dit fragment, kopieer dit letterlijk uit jullie actieplan).

Kijkwijzer videobeelden

Welke interacties met de leerlingen zie je om de diversiteit te waarderen en te benutten (Roose et al., 2019)?			
Welke interactie(s) zie je?	Bij wie observeer je deze interactie?		Kernwoorden voor bespreking achteraf (bv. stappenplan bij 'autonomie bevorderen')
<input type="checkbox"/> Interacties tussen leerlingen bevorderen	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Autonomie bevorderen	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Inspraak en gelijkwaardigheid bevorderen	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Competentiegevoel ondersteunen	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Feedback en bekrachtiging geven	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Inspelen op sociaal-emotionele noden	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Tijd en energie besteden aan leerlingen	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Klas- en gedragsmanagement effectief inzetten	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Rust creëren	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Veilig en positief klimaat creëren	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	

Kijkwijzer videobeelden

Welke <u>werkvorm/aanpak</u> zie je om de diversiteit te waarderen en te benutten (Roose et al., 2019)?			
Welke werkvorm/aanpak zie je?	Bij wie observeer je deze werkvorm/aanpak?		Kernwoorden voor bespreking achteraf (bv. dagplanning bij "structuur en duidelijkheid")
<input type="checkbox"/> Groeperingsvormen en samenwerking	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Structuur en duidelijkheid	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Variatie	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Activering en betrokkenheid	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Maatwerk voor individuele leerlingen	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Inhoud, proces en product	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Tempo, interesse, niveau en leerstrategie	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Infrastructuur en middelen	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	
<input type="checkbox"/> Goede vakkennis	<input type="checkbox"/> Leerkracht	<input type="checkbox"/> Zorgprofessional	

Bijlage 4 - Reflectievragen voor de tool van het onderzoek

1. Bij wie zien jullie de interactie/werkvorm/aanpak in het fragment?
2. Hoe heeft deze persoon de interactie/werkvorm/aanpak leren inzetten?
 - a. Eigen voorkennis en ervaring + verduidelijk het antwoord
 - b. Voorkennis en ervaring van de co-teacher + verduidelijk het antwoord
3. Waar lag in deze interactie/werkvorm/aanpak de mogelijke meerwaarde/expertise van de ergotherapeut?
4. Welke interacties/werkvormen/aanpakken zet de leerkracht vooral in en welke de ergotherapeut?
5. Worden bepaalde interacties/werkvormen/aanpakken meer ingezet door de ergotherapeut? Wat zou een mogelijke verklaring kunnen zijn?
6. Ben je in bepaalde interacties/werkvormen/aanpakken kunnen groeien door je co-teacher? Zo ja, in dewelke en wat maakt dat je hierin groeide?
7. Zijn er interacties/werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen ingezet worden door de complementaire co-teaching?
8.
 - a. Welke randvoorwaarden van co-teaching maakten het mogelijk dat je die interacties/werkvormen/aanpakken kon inzetten?
 - b. Zijn er nog andere voorwaarden die niet in het ondersteunende document zijn opgenomen, maar wel ook een rol speelden bij het mogelijk maken om sommige interacties/werkvormen/aanpakken in te zetten?
9.
 - a. Zijn er randvoorwaarden van co-teaching die (te) weinig vervuld zijn om sommige interacties/werkvormen/aanpakken in te zetten
 - b. Zijn er nog andere voorwaarden die niet in het ondersteunende document zijn opgenomen, maar wel ook een rol speelden bij het niet mogelijk maken om sommige interacties/werkvormen/aanpakken in te zetten?

Bijlage 5 - Vragenlijst small casestudy klas K2-K3

Betrokkenheid in het kringgebeuren

--> Hoeveel kinderen zijn aanwezig in de kring?

10 11 12 13 14 15 16 17 18

1. Alle kinderen kwamen aan bod in het kringgesprek.

Ja/Nee

2. Meer dan 13 kinderen kwamen aan bod in het kringgesprek.

Ja/Nee

3. Meer dan 10 kinderen kwamen aan bod in het kringgesprek.

Ja/Nee

4. Meer dan 7 kinderen kwamen aan bod in het kringgesprek.

Ja/Nee

5. Meer dan 5 kinderen kwamen aan bod in het kringgesprek.

Ja/Nee

7. Dit is het maximum aantal kinderen die op eenzelfde moment meevolgen met het kringgesprek.

3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

8. Dit is het minimum aantal kinderen die op eenzelfde moment meevolgen met het kringgesprek.

3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

Bijlage 6 - Vragenlijst small casestudy klas L1-L2

Automatisatie van de maaltafels

→ Welke tafel(s) wordt (en) er beoordeeld?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1. Begrijpt de leerling wat de tafels inhouden?

Ja/Nee

bv. $4 \times 3 = 3+3+3+3 = 4$ groepjes van 3

2. Kan de leerling de sprongen aanduiden op een 100 veld?

Ja/Nee

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

bv.

3. Zijn de sprongen geautomatiseerd?

Ja/Nee

bv. 3-6-9-12-15-18-21-24-27-30

4. Worden de sprongen gelinkt aan een tafelsom?

Ja/Nee

Bv. $15 = 3 \times 5$

5. Heeft de leerling de tafel geautomatiseerd?

Ja/Nee

Bijlage 7 – Informed consent onderzoek

LUIK 1 – Informatiebrief deelnemers onderzoek

Titel van de studie: “Complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional”

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door het Research Centre for Learning in Diversity in samenwerking met HOGENT. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Lies Lockefeer en Britt Zaman	Delphine Sasangui
Projectcoördinator en -medewerker	Coördinator onderzoekscentrum
Research Centre for Learning in Diversity	Research Centre for Learning in Diversity
HOGENT	HOGENT
E-mail:	E-mail:
lies.lockefeer@hogent.be	delphine.sasangui@hogent.be
britt.zaman@hogent.be	

A. Informatie over de studie

Beste,

Uw kind wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een participatief actieonderzoek van het Research Centre for Learning in Diversity in samenwerking met HOGENT. Neem voldoende tijd om deze informatiebrief aandachtig te lezen voor u beslist uw kind te laten deelnemen aan deze studie. Aarzel niet om vragen te stellen aan de onderzoekers als er onduidelijkheden zijn of indien u bijkomende informatie wenst. Zorg ervoor dat u alles begrijpt. Eens u beslist heeft dat uw kind kan deelnemen aan de studie zal men u vragen om het toestemmingsformulier achteraan deze bundel te ondertekenen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Het François Laurentinstituut is volop in ontwikkeling om hun onderwijs te organiseren op maat van hun diverse leerlingenpopulatie in centrum Gent. De school zet in op vernieuwing. Dit onderzoeksopzet maakt dan ook deel uit van het pedagogisch project van de school en is te kaderen binnen de krachtlijnen van de school die ‘omarmen’, ‘zorgen’, ‘groeien’ en ‘samen’ vertegenwoordigen.

Dit participatief actieonderzoek heeft als hoofddoel de ervaringen met complementaire co-teaching tussen een leerkracht enerzijds en een zorgprofessional anderzijds in vier klassen (twee kleuter en twee lager onderwijs) in deze Gentse school in kaart te brengen (LUIK 1: Kwalitatief deel). Daarnaast zal ook exploratief het effect van deze vernieuwde klaspraktijk op

leerlingen (zowel cognitief als non-cognitief) in kaart gebracht worden (LUIK 2: Kwantitatief deel).

Ethische goedkeuring

Deze studie werd goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen van de Universiteit Gent. In geen geval dient u de goedkeuring door de Ethische Commissie te beschouwen als een aanzet tot deelname aan deze studie.

De studie wordt uitgevoerd volgens de richtlijnen uit het Algemeen Ethisch Protocol van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent)^[1]. De onderzoekers voeren dit onderzoek uit in overeenstemming met de geaccepteerde maatstaven voor wetenschappelijk en ethisch gedrag. Hierbij hanteren ze goede onderzoekspraktijken en houden zij zich aan de principes van onderzoeksethiek zoals beschreven in "Ethics in Social Science and Humanities" (EU, 2018)^[2].

Overeenkomstig de Wet ter Bescherming van de Persoonlijke Levenssfeer (8 december 1992) en de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming (mei 2016) heeft u het recht om ten allen tijde inzage te krijgen in de – bij u – verzamelde onderzoeksgegevens. U heeft ook het recht om ten allen tijde, en zonder hiervoor een reden op te geven, de deelname van uw kind aan het onderzoek stop te zetten.

B. Informatie m.b.t. deelname

Onderzoeksopzet

Hieronder is te lezen welke onderzoeksmethoden er in kader van dit onderzoeksproject zullen ingezet worden tijdens het schooljaar 2022-2023. Dit wordt opgedeeld in een kwalitatieve deel (luik 1) en een kwantitatief deel (luik 2).

Luik 1: Kwalitatief deel

De betrokken leerkrachten en studenten zorgprofessionals zullen via **participerende observatie** gegevens verzamelen met betrekking tot hun handelen in de klaspraktijk. Om 'zuivere registratie' te voorzien, wordt er gewerkt met videobeelden uit de klaspraktijk. Dit beeldmateriaal uit de klaspraktijk zal gebruikt worden om groepsreflectie mogelijk te maken tijdens de groepsdialogen en de periodes tussen de groepsdialogen. De co-teachers bekijken en analyseren deze beelden aan de hand van een kijkwijzer dewelke aanzet tot reflectie. Er zal ook bekeken worden of er een verschil is in de ervaringen met complementaire co-teaching tussen de disciplines van de betrokken 'zorgprofessionals' (i.e. dus orthopedagogie of ergotherapie). Tijdens deze vooraf geplande **groepsdialogen** zullen de direct betrokkenen (leerkrachten en studenten zorgprofessionals die via complementaire co-teaching samen les geven en de zorgcoördinator) samen reflecteren over de videobeelden. Dit zal steeds door

twee onderzoekers begeleid worden: één iemand die mee de focus op de inhoud zal bewaken, en één iemand die zal letten op het groepsproces. De twee onderzoekers zullen notities maken tijdens de groepsdialogen. De groepsdialogen zullen ook opgenomen worden op video met als doel de notulen van deze bijeenkomsten nadien eventueel te vervolledigen.

Via een **dagboek** houden de direct betrokkenen aantekeningen bij van hun activiteiten zoals reflecties na een observatie of groepsdialoog. Deze vorm van ervaringsgericht zelfonderzoek draagt bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek doordat er zelfcontroles worden ingebouwd.

Luik 2: Kwantitatief deel

De testen mbt. welbevinden (non-cognitief), taal & rekenen (cognitief) die zullen afgenomen worden in de betrokken klassen die deelnemen aan het onderzoek zijn hieronder te vinden. Indien de testen niet standaard afgenomen worden door de school, maar extra in kader van het onderzoek, wordt dit onderaan de tabel gespecificeerd.

Testen taal		Testen rekenen	
KOALA-test	3de kleuterklas 1ste leerjaar	Tedi-Math (subtest 1 en 5)	2de tem 3de kleuterklas
		LVS-VCLB Wiskunde 1-2	1ste tem 2de leerjaar
		LVS-VCLB Wiskunde 3-4	3de tem 4de leerjaar
LVS-VCLB Spelling 1-2-3-4-5-6	1ste tem 4de leerjaar		
LVS-VCLB Lezen 1- 2-3 (technisch lezen)	1ste tem 3de leerjaar		

Bovenvermelde testen mbt. taal en rekenen worden reeds door de school afgenomen bij hun leerlingen. De KOALA-test wordt louter afgenomen begin 3de kleuterklas. In functie van dit onderzoek zal deze ook worden afgenomen begin 1ste leerjaar.

Testen welbevinden	
De Leuvense Welbevinden Schaal (observatietest)	Peuterklas tem 4de leerjaar
Vragenlijst welbevinden (zelfevaluatie-test)	1ste tem 4de leerjaar

Bovenvermelde testen naar het welbevinden zijn nieuw voor de school en de leerlingen. Om een idee te geven welke vragen leerlingen zullen krijgen in de zelfevaluatie-test (De Lee & De Volder, 2009), sommen we hier een aantal vragen op. De leerlingen zullen op de vragen telkens moeten antwoorden met een score van 1 tot 4, al dan niet visueel aangeduid: 1. Ik kom graag naar school; 2. Ik zit graag in de klas; 3. Ik voel mij goed op school; 4. Ik vind wat ik op school leer boeiend en interessant; 5. Ik let goed op tijdens de lessen; 6. Ik babbel tijdens de lessen wanneer het niet mag; 7. Ik zit in de les te dromen.

De zelfevaluatie-test met betrekking tot het welbevinden in het 1ste tot het 4de leerjaar kan misschien wel wat vragen en/of gevoelens oproepen bij de betrokken leerlingen. Hiervoor voorzien we in samenwerking met de co-teachers de nodige ruimte om hierover in gesprek te gaan met de leerlingen op klasniveau. Indien het ook noodzakelijk blijkt op individueel niveau wordt dit opgenomen door de betrokken co-teachers en/of de zorgcoördinator.

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

De onderzoekers zullen heel regelmatig aanwezig zijn op de school. Minstens 1 keer per 2 weken.

Deelnemen aan dit onderzoek houdt in:

- deelnemen aan de testen rond taal, rekenen en welbevinden zoals eerder in de informatiebrief opgesomd; De testen die standaard worden afgenomen door de school vragen geen extra inspanningen van de leerlingen. De testen mbt. welbevinden en de KOALA-test begin 1ste leerjaar worden wel extra afgenomen. Zoals hierboven al beschreven werd, zal daaraan de nodige aandacht/nazorg besteed worden in samenspraak met de school.
- les krijgen via complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional;
- deelnemen aan het lesgebeuren terwijl er videomateriaal in de klaspraktijk verzameld wordt. Het feit dat er in de klassen met videomateriaal wordt gewerkt, zal in het begin wel wat onwennig zijn en bij sommige leerlingen wel wat zenuwen teweeg brengen.

Er wordt voldoende tijd en ruimte gemaakt om samen met de klasleerkracht alles helder uit te leggen aan de leerlingen waarbij ze aansluitend vragen kunnen stellen en er mondeling om hun toestemming zal worden gevraagd.

Enkel wanneer er expliciet toestemming gegeven wordt, zullen de testgegevens gebruikt worden in kader van het onderzoek. Indien er geen toestemming wordt gegeven, zullen de testgegevens niet gebruikt worden en de bijkomende testen, zoals de testen mbt. welbevinden en de KOALA-test begin 1^{ste} leerjaar niet worden afgenomen.

We zullen ervoor zorgen dat elke leerling, die de toestemming niet verleende of waar de toestemming door de ouders/voogd niet werd verleend, tijdens de opnames niet in beeld te

brengen. Bovendien voorzien we een onopmerkelijk herkenningspunt in de buurt van de leerling(en) voor wie geen toestemming werd verleend (bvb. een drinkfles op de lessenaar van de leerling) zodat het duidelijk is welke leerling niet in beeld mag gebracht worden.

De deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U kunt weigeren om uw kind te laten deelnemen aan de studie en u kunt zich op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Indien u weigert uw kind te laten deelnemen, of wanneer u beslist zich terug te trekken uit een lopende studie, zal dit op geen enkele manier een invloed hebben op uw verdere relatie met de onderzoeker.

Als u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Om een samenvatting te krijgen kan u dit aanvragen bij de onderzoeker waarmee u contact hebt.

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen enkel bekend blijvend risico verbonden.

Door deel te nemen aan dit onderzoek, kan u meewerken aan het voorzien in interessante aanbevelingen naar het beleid mbt. onderwijs. Bovendien kan de school op deze manier haar eigen praktijk optimaliseren en kunnen de direct betrokkenen zich verder professionaliseren in 'samenwerking' en in 'het omgaan met diversiteit'.

C. Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de HOGENT.

Welke persoonsgegevens worden verzameld en waarom?

De volgende persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Identificatiegegevens: naam en adres van de school:
 - We werken samen met een proeftuinschool voor het participatief actieonderzoek. Aangezien resultaten binnen die specifieke context moeten worden geïnterpreteerd en geanalyseerd, is het belangrijk dat het duidelijk is om welke school het gaat en waar deze zich situeert;

- Persoonlijke kenmerken: leeftijd, geslacht, geboortedatum, nationaliteit, thuistaal leerlingen.
 - Om de testgegevens te kunnen vergelijken en correct te interpreteren;
- Opleiding en vorming: hoogst behaalde diploma vader en moeder leerlingen; behaalde diploma's co-teachers, resultaten op de testen mbt. taal en rekenen.
 - Om de testgegevens te kunnen vergelijken en correct te interpreteren;
 - Om te bekijken of complementaire co-teaching een effect heeft op het welbevinden van de leerlingen;
 - Om de ervaringen mbt. complementaire co-teaching goed in kaart te brengen, is het belangrijk te weten welke de behaalde diploma's zijn van de direct betrokkenen;
- Beroep en betrekking: beschrijving van de functie (leerkracht, directie, zorgcoördinator, expert,...), leerjaar waarin les gegeven wordt.
 - Om de ervaringen mbt. complementaire co-teaching goed in kaart te brengen, is het belangrijk te weten welke de behaalde diploma's zijn van de direct betrokkenen;
 - Om de testgegevens correct te interpreteren en vergelijken.;
- Beeld- en/of geluidsopnamen: video- en geluidsopname van het handelen in de klaspraktijk én tijdens de groepsdialogen^[3].
 - Om participatieve observatie, reflectie tijdens en tussen groepsdialogen door mogelijk te maken;
- Psychische gegevens: observatie en data uit de zelfevaluatie testen (1^{ste} tem 4^{de} leerjaar).
 - Om te bekijken of complementaire co-teaching een effect heeft op het welbevinden van de leerlingen.

De persoonsgegevens zullen verzameld worden met behulp van computertaken, vragenlijsten op papier, audio- en videoregistratie van de groepsdialogen en het handelen in de klaspraktijk.

Op basis van welke rechtsgrond worden de gegevens verwerkt?

Voor het verwerken van uw persoonsgegevens en die van uw kind, zal uw expliciete toestemming gevraagd worden. Dit gebeurt via het ondertekenen van een 'toestemmingsformulier'. Deze toestemming kan ten alle tijden worden ingetrokken door dit te melden aan de hoofdonderzoeker, Lies Lockefeer.

Wie heeft toegang tot mijn (persoons)gegevens?

Tijdens en na het onderzoek hebben volgende personen toegang tot de persoonsgegevens: de 2 onderzoekers, Lies Lockefeer en Britt Zaman, én de coördinator van het onderzoekscentrum, Delphine Sasanguï. Dit om de onderzoeksresultaten correct te interpreteren en te rapporteren.

De leerkrachten uit de experimentele groepen, studenten zorgprofessionals en de zorgcoördinator hebben tijdens het onderzoek ook toegang tot de testgegevens mbt. taal, rekenen en welbevinden alsook tot de video- en geluidsopnamen van het handelen in de klaspraktijk én tijdens de groepsdialogen. Dit omdat zij mede-onderzoekers zijn binnen dit

participatief actieonderzoek en zij aan de hand van het beeldmateriaal van het handelen uit de klaspraktijk en de groepsdialogen het handelen kritisch bekijken.

Relevant onderzoeksmateriaal zal minimum 5 jaar, nadat het onderzoeksproject is afgelopen, worden bewaard.

Alle verzamelde en gecreëerde (digitale) gegevens worden al op een projectfolder in de veilige Office 365 omgeving binnen HOGENT (OneDrive, SharePoint, Teams) bewaard. Die omgeving wordt automatisch geback-up't. Dergelijke omgevingen zijn enkel toegankelijk met een HOGENT account. De HOGENT accounts worden aan de hand van twee-factor authenticatie beschermd. De gegevens van de betrokkenen worden enkel op door HOGENT beveiligde toestellen/omgevingen geopend en bewerkt. Eventuele papieren versies worden in een afgesloten archiefkast van het onderzoekscentrum 'Research Centre for Learning in Diversity HOGENT' bewaard en zullen bij vernietiging in een afgesloten containers versnipperd worden.

Hergebruik van gegevens

De hier verzamelde onderzoeksgegevens kunnen ook nog nuttig zijn bij het beantwoorden van andere onderzoeksvragen, in kader van onderwijsdoeleinden of voor publicatie via professionaliseringstrajecten. Daarom bestaat de mogelijkheid dat de onderzoeksgegevens worden hergebruikt op een later tijdstip voor ander onderzoek, binnen het onderwijs aan HOGENT of binnen professionaliseringstrajecten vanuit het Research Centre for Learning in Diversity.

Het hergebruiken van de onderzoeksdata kan zowel gebeuren binnen het eigen onderzoeksteam, als door externe onderzoekers binnen en buiten de Europese Unie. Hiertoe zullen de onderzoeksgegevens op een gecontroleerde wijze ter beschikking worden gesteld via een speciaal daarvoor bedoeld deelplatform voor onderzoeksdata. Hierbij worden alle nodige maatregelen genomen om de vertrouwelijkheid van uw persoonsgegevens te garanderen zoals wordt voorgeschreven in de Generieke Gedragscode voor het omgaan met persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie van de HOGENT.

Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving^[4] wordt uw persoonlijke levenssfeer gerespecteerd. Zoals reeds aangegeven, kan u op elk gegeven moment uw toestemming intrekken en dit zonder opgave van reden. Dit betekent dat uw gegevens en die van uw kind niet verder verwerkt zullen worden vanaf het moment van intrekking.

U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u en uw kind verzameld werden en u kan eveneens een kopie vragen, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven over u of uw kind kan op uw verzoek verbeterd worden. Bovendien heeft u recht op vergetelheid: dit betekent

dat u, na het intrekken van uw toestemming, kan vragen om uw persoonsgegevens te laten verwijderen.

Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via lies.lockepeer@hogent.be en britt.zaman@hogent.be.

Heeft u een klacht?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop uw persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot uw persoonsgegevens in het kader van dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de data protection officer van HOGENT (die je tevens meer informatie kan verschaffen over de bescherming van de persoonlijke informatie) emailadres: dataprotectionofficer@hogent.be

LUIK 2 – Toestemmingsformulier

A. Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik laat mijn kind vrijwillig deelnemen aan deze wetenschappelijke studie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet dat ik mijn kind op elk ogenblik uit de studie mag laten terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op de verdere relatie met de onderzoeker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy en die van mijn kind te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij/mijn kind te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Toestemming m.b.t. het hergebruik en delen van data

Opgelet, de vragen in deze rubriek C, gaan expliciet om het HERGEBRUIKEN van de data. Al dan niet toestemming verlenen hiervoor, staat los van de gegeven antwoorden in rubriek A en B!

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik geef toestemming aan het onderzoekscentrum om mijn gegevens en die van mijn kind te hergebruiken voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming aan het onderzoekscentrum om mijn gegevens en die van mijn kind te delen voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek en dit binnen en buiten de Europese Economische Ruimte . Hierbij worden alle nodige maatregelen genomen om de vertrouwelijkheid van mijn persoonsgegevens en die van mijn kind te beschermen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming aan onderzoekers van het onderzoekscentrum om mijn gegevens en die van mijn kind (inclusief het videobeeld) te hergebruiken voor publicatie via professionaliseringstrajecten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming aan onderzoekers van het onderzoekscentrum om mijn gegevens en die van mijn kind (inclusief het videobeeld) te hergebruiken voor onderwijsdoeleinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Naam deelnemer	Naam onderzoeker
	Lies Lockefeer
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

Luik 3: Bijkomende vragen naar thuistaal en hoogst behaalde diploma ouders

Geef met een kruisje aan wat het hoogst behaalde diploma van de ouders is.

Hoogst behaalde diploma (<u>dus niet alle diploma's</u>)	Moeder	Vader
Geen diploma of getuigschrift		
Lager onderwijs:		
Gewoon lager onderwijs		
Buitengewoon lager onderwijs		
Lager secundair onderwijs		
Lager beroeps secundair onderwijs		
Lager technisch secundair onderwijs		
Lager kunst secundair onderwijs		
Lager algemeen vormend secundair onderwijs		
Lager buitengewoon secundair onderwijs		
Hoger secundair onderwijs		
Hoger beroeps secundair onderwijs		
Hoger technisch secundair onderwijs		
Hoger kunst secundair onderwijs		
Hoger algemeen vormend secundair onderwijs		
Hoger buitengewoon secundair onderwijs		
Hoger onderwijs		
Graduaat		
Bachelor		
Master		
Phd		

Geef met een kruisje aan welke taal er thuis gesproken wordt met de kinderen. Indien jullie thuistaal niet in onderstaande lijst te vinden is, vul jullie thuistaal dan gerust aan op de stippellijnen bij 'andere'.

Thuistaal	Kruis aan
Albanees	
Arabisch	
Berbers	
Bosnisch	
Bulgaars	
Frans	
Kosovaars	
Oekraïens	
Libanees	
Nederlands	

Slowaaks	
Tsjetjeens	
Turks	
Andere:	

Dit werd ingevuld door(eigen naam invullen),
mama/papa/voogd van(naam kind invullen).

^[1] <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec#Regelsenprotocollen>

^[2] https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

^[3] Enkel van toepassing voor de leerkrachten uit de experimentele groep, studenten zorgprofessional en de zorgcoördinator

^[4] Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

Bijlage 8 – Informatiebrief ouders over de vragenlijst van small casestudy

Geachte ouders,

Om het leerproces van de leerlingen op te volgen op vlak van de automatisatie van de tafels, willen we jullie vragen om een korte vragenlijst in te vullen. Dit kan tijdens het maken van hun huiswerk gebeuren, door de kinderen te observeren en te ondervragen.

Het wordt een eerste keer ingevuld om een beeld te krijgen van waar de leerlingen staan in hun leerproces. Binnen een maand moet de vragenlijst een tweede keer ingevuld worden, om hun vooruitgang te meten.

Alvast bedankt voor jullie medewerking,

Met vriendelijke groeten,

Ree Buysse

Co-teacher

Bijlage 9 – Informed consent personeelsleden

TOESTEMMINGSFORMULIER of INFORMED CONSENT voor PERSONEEL

“onderwerp bachelorproef”

Beste mevrouw, mijnheer,

Hierbij wensen we u deelname te vragen aan de bachelorproef van
door het toezeggen aan (*tool gegevensverzameling vermelden, bv interview*).

Het onderwerp van de bachelorproef gaat over

Het hoofddoel is

De vraag tot medewerking wordt gesteld in kader van een bachelorproef voor de opleiding ergotherapie van HOGENT. Indien u wenst mee te werken, zal de student een afspraak met u maken voor een gesprek. Dit gesprek duurt ongeveer en kan plaatsvinden binnen..... Het tijdstip voor de afname wordt in samenspraak met u vastgelegd.

Het gesprek gaat in op het onderwerp van en wordt onderverdeeld in een aantal deelrubrieken zoals (**onderverdeling van TOPICLIJST hier vermelden**)

Het gesprek wordt opgenomen met een audiorecorder om een waarheidsgetrouwe neerslag te kunnen maken. Het volledig letterlijke transcript wordt niet opgenomen in de bachelorproef of niet verder verspreid. Het gesprek wordt in de bachelorproef verwerkt als een samenvatting onder de bevraagde rubrieken en eventueel geïllustreerd met een passende uitspraak of 'quote'.

Bij deelname vragen we om het 'informed consent' op de achterzijde in te vullen.

Alvast dank om uw deelname te overwegen,

Opleiding ergotherapie HOGENT

Ondergetekende, verleent zijn / haar toestemming voor deelname aan de gegevensverzameling voor de bachelorproef van

Ondergetekende verklaart hierbij dat hij/zij,

- (1) de uitleg over de inhoud en werkwijze van het praktijkonderzoek/de bachelorproef bovenstaand heeft gelezen en dat de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen
- (2) totaal uit vrije wil deelneemt aan het praktijkonderzoek/de bachelorproef
- (3) op de hoogte is van de mogelijkheid om de deelname aan het onderzoek/de bevraging op ieder moment stop te zetten
- (4) ervan op de hoogte is dat men op aanvraag een digitale samenvatting van de onderzoeksresultaten/de bachelorproef kan krijgen.
- (5) de toestemming geeft om het gesprek op te nemen en de resultaten op een vertrouwelijke en afgesproken wijze te verwerken en te rapporteren. Bij deze wenst ondergetekende als volgt vermeld te worden in de bachelorproef: *(aankruisen van de gewenste vermelding)*
 - met persoonlijke naam & benaming van de functie
 - enkel benaming van de functie, geen vermelding van de persoonlijke naam
 - geen vermelding van functie & persoonlijke naam, anoniem aangeduid als 'personeelslid van de organisatie'

Voor akkoord,

Plaats en datum

Naam + handtekening van het personeelslid

.....

.....

Plaats en datum

Naam + handtekening van de bachelorproef-student

.....

.....