

Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**HET BEROEPSBELEVEN VAN LEERKRACHTEN LAGER ONDERWIJS DIE
ZIEKE KINDEREN BEGELEIDEN IN HET KADER VAN EEN BEDNETPROJECT**

Willy De Herdt

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. Dr. E. Struyf

Voorwoord

Enkele jaren geleden werd mijn aandacht gevestigd op een nieuw initiatief dat me werd voorgesteld als een innovatief project in het onderwijs aan zieke kinderen. De initiatiefnemers waren enthousiast en pakten de uitbouw van hun idee professioneel aan. Zij stonden aan de wieg van Bednet. Een naam die vlug bekendheid verwierf en inmiddels in de Vlaamse onderwijswereld meer en meer als een vaste waarde wordt gerekend. Toch is Bednet vzw niet verbonden aan een onderwijsinstelling of een onderwijsnet. Alhoewel Bednet bij velen vertrouwd in de oren klinkt, is de werking slechts vrij algemeen gekend. Ik hoop met deze masterproef bij te kunnen dragen tot de kennis inzake Bednet en zo de verdere werking te ondersteunen. Want die steun verdient Bednet volop. Deze organisatie staat immers op een keerpunt in zijn bestaan. Er doen steeds meer ouders van chronisch of langdurig zieke leerlingen een beroep op Bednet voor ondersteuning. Op deze manier willen ze voorkomen dat hun kinderen niet in een sociaal isolement terechtkomen. Ook de continuïteit van hun leerproces blijft zo maximaal mogelijk gewaarborgd. Er is echter een wachtlijst omdat de financiële middelen van Bednet beperkt zijn. Een verdere groei is niet mogelijk zonder verdere structurele ondersteuning van de Vlaamse overheid.

Ik ben blij dat ik de kans kreeg om mijn opleiding af te ronden met een studie over Bednet. Meer bepaald diegenen die het dagelijks op de klasvloer moeten waarmaken staan centraal: de Bednetleerkrachten die met veel gedrevenheid en plichtsbewustheid de zieke kinderen ondersteunen. Aan hen draag ik – met veel bewondering – mijn eindwerk op !

In dit voorwoord wil ik in de eerste plaats Prof. Dr. Elke Struyf danken omdat zij deze studie heeft begeleid. Haar opmerkingen en suggesties stuurden me in de correcte richting of brachten me terug op de juiste baan. Het was een openbaring om zelf stapvoets de wereld van de wetenschap te verkennen.

Graag ook een dankwoord aan de medewerkers van Bednet die me de mogelijkheid boden om deze studie te doen. Een hartelijk dank u wel aan studiegenoten en collega's voor de fijne samenwerking. Tot slot een welgemeend woord van dank aan Hildegard en Kathleen die me bijstonden op de weg naar dit eindwerk.

Samenvatting

De aandacht voor kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften is de laatste decennia toegenomen. Dit blijkt uit internationale verdragen waarbij de Salamancaverklaring één van de bekendste is, maar ook uit initiatieven op Vlaams niveau. Ook de aandacht voor ondersteuning aan langdurig of chronisch zieke kinderen neemt toe. Om te vermijden dat deze kinderen door hun lange afwezigheid op school contacten met klasgenoten verliezen en hun leerproces zou onderbroken worden, werd Bednet opgericht. Deze non-profitorganisatie slaagt er in Vlaanderen in om via een technologisch systeem zieke kinderen toe te laten thuis simultaan de lessen in de klas te volgen en actief te participeren aan de klasactiviteiten. De doelgroep van Bednet zijn langdurig zieke kinderen tussen 6 en 18 jaar die in een Vlaamse school zijn ingeschreven en door ziekte permanent of geregeld in een ziekenhuis of thuis moeten verblijven.

Omdat er nog geen onderzoek werd verricht naar de gevolgen voor de leerkrachten is het onderzoeksdoel van deze studie dan ook het in kaart brengen van de beroepsbeleving van leraren lager onderwijs die Bednet-kinderen begeleiden. Om de beroepsbeleving te kunnen beschrijven, gebruiken we een eigen conceptueel kader dat steunt op de belevingsvariabelen die het welbevinden van leerkrachten beïnvloeden en het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans.

Deze studie, die vooral een explorerend karakter heeft, baseert zich in een complementair design zowel op kwantitatief als op kwalitatief onderzoek. Het kwantitatief onderzoek richt zich op het afnemen van de gevalideerde vragenlijst welbevinden leerkrachten basisonderwijs. De nadruk ligt op het kwalitatief onderzoek om een diepgaand inzicht te krijgen in de beroepsbeleving van de leerkrachten. Hiertoe zijn tien leerkrachten bevraagd over aspecten van het professioneel zelfverstaan. De Bednetleerkrachten hebben doorgaans een positief zelfbeeld. Het zelfbeeld ondergaat weinig wijzigingen omwille van het project. De leerkrachten evalueren het Bednetproject in positieve zin. Vooral het sociaal aspect krijgt unanieme waardering. De studievoortgang is gegarandeerd bij alle leerlingen met uitzondering van de kankerpatiënten die tijdens het project overlijden. Er is appreciatie voor de leerkrachten vooral vanwege de ouders en de kinderen. Bednetleerkrachten hebben een hoge beroepsmotivatie. De taakopvatting van deze leerkrachten wordt bepaald door de relaties met ouders en leerlingen. Er zijn weinig professionaliseringsinitiatieven omwille van het project. De leerkrachten zien Bednet als een reële onderwijsvernieuwing en ze geven blijk van een hoge inzet hiervoor. Op basis van de ervaren noden van de leerkrachten worden aanbevelingen geformuleerd. Het gaat dan om technische bijsturingen voor Bednet en het creëren van een groter draagvlak in de school om deze leerkrachten beter te ondersteunen. Ook het CLB kan de leerkrachten nog intenser ondersteunen. Op Vlaams beleidsniveau is het aan te bevelen om Bednet op te nemen in de reguliere subsidiëring.

Inhoud

Voorwoord	1
Samenvatting.....	2
Inhoud	3
1 Inleiding en probleemstelling.....	5
2 Literatuurstudie.....	9
2.1 Belang van onderwijs aan en voor langdurig en chronisch zieke kinderen	9
2.3 Kenmerken van onderwijs en ondersteuning van langdurig zieke kinderen	13
2.3.1 Inspelen op specifieke onderwijsbehoeften	13
2.3.2 Ervaringen van leerkrachten met het onderwijs aan zieke leerlingen.....	14
2.4 Mogelijkheden van informatie en communicatietechnologie (ICT).....	15
2.5 Bednet: een Vlaams ICT-project voor onderwijs aan langdurig zieke kinderen	17
2.6 Welbevinden en beroepsbeleving van leerkrachten.....	20
2.6.1 Welbevinden van leerkrachten	20
2.6.2 Het beroepsbeleven van de leerkracht: het persoonlijk interpretatiekader	22
2.6.3 Conceptueel kader voor dit onderzoek.....	25
3 De onderzoeksmethodiek	27
3.1 Onderzoeksopzet.....	27
3.2 Doel en aard van het onderzoek	27
3.3 Afbakening van het onderzoek.....	28
3.4 Dataverzameling en -verwerking.....	28
3.5 Aandacht voor validiteit en betrouwbaarheid	30
3.6 Overzicht van de respondenten	31
4 De onderzoeksresultaten	33
4.1 Het welbevinden van de Bednetleerkrachten.....	33
4.2 De beroepsbeleving van de Bednetleerkrachten	35
4.2.1 Hoe beïnvloedt Bednet als werkconditie de beroepsbeleving van leraren basisonderwijs die zieke kinderen in dit project begeleiden ?	35
4.2.2 Welke specifieke beroepsnoden hebben leraren basisonderwijs wanneer ze met Bednet werken?	46
4.2.3 Hoe worden de leraren ondersteund in het werken met Bednet en hoe kan deze ondersteuning nog geoptimaliseerd worden ?	52
5. Conclusie en discussie	56

5.1 Situering van het onderzoek en bespreking van de resultaten.....	56
5.2 Kritische bedenkingen bij het eigen onderzoek en aanzetten voor verder onderzoek	62
6 Literatuurlijst	64

1 Inleiding en probleemstelling

De aandacht voor onderwijs aan zieke en gehandicapte kinderen is de laatste decennia toegenomen. Dit is merkbaar in internationale verdragen die voortvloeien uit een gedragen visie van deelnemende landen bij conferenties waarbij de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) een voortrekkersrol vervult. Het recht op onderwijs is opgenomen in het verdrag inzake de Rechten van het Kind (UNESCO, 1989). In de artikels 28 en 29 van dit verdrag is het recht op onderwijs voor kinderen met specifieke onderwijsnoden gespecificeerd. Het gaat om het recht van kinderen met een handicap op bijzondere zorg, onderwijs en training om hen te helpen de grootst mogelijke zelfstandigheid te bereiken en een volwaardig en actief leven te leiden in de samenleving (Verhellen, 2000). Meer recent geeft de Salamancaverklaring (UNESCO, 1994) richtlijnen over een actiekader voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit kader is richtinggevend voor het inrichten van onderwijs dat tegemoet komt aan de behoeften van deze doelgroepen. De Verklaring, die door 94 landen werd aangenomen, roept regeringen met klem op om de hoogste politieke en budgettaire prioriteit te geven aan het verbeteren van het onderwijssysteem, zodat men in staat is alle kinderen, ongeacht hun individuele verschillen of moeilijkheden, op te nemen. Daartoe dienen de landen wettelijk of beleidsmatig het principe van inclusief onderwijs aan te nemen, waarbij alle leerlingen in reguliere scholen worden geplaatst, tenzij er dringende redenen zijn om dat niet te doen.

In de Europese landen kan de organisatie van het onderwijs voor kinderen met speciale onderwijsnoden ingedeeld worden in drie benaderingswijzen (Meijer, 2003). Een aantal landen zoals Spanje, Zweden en Italië volgen een éénspoorbeleid dat het hoofddaccent legt op één hoofdstroom voor alle leerlingen. Een tweesporenbeleid kenmerkt zich door een speciaal onderwijscircuit naast de hoofdstroom. Zo is in Zwitserland, net als in België, een sterk uitgebouwd netwerk van scholen voor buitengewoon onderwijs. Verder is er nog een multistromenbeleid met een aantal intermediaire structuren tussen de vorige in zoals onder meer in Denemarken, Ierland en Frankrijk. In Frankrijk zijn een aantal specifieke leergroepen (Classes d'Intégration Scolaire) toegevoegd aan reguliere scholen.

De organisatie van het onderwijs in Vlaanderen is veeleer te typeren als een tweesporensysteem. De wet op het buitengewoon onderwijs van 1970 voorzag in het toenmalige Belgische onderwijslandschap in de uitbouw van een afzonderlijk netwerk van buitengewoon onderwijs naast de gewone scholen en schafte de speciale klasjes bij gewone scholen volledig af. De regelgeving kende zowel voor het regulier als voor het buitengewoon onderwijs een afzonderlijke evolutie, waarbij de opleidingsstructuur voor het buitengewoon onderwijs verschillend werd van het gewoon onderwijs (Casaer, 2008). Door deze keuze heeft Vlaanderen een sterk uitgebouwd netwerk van scholen voor kinderen en jongeren met speciale onderwijsbehoeften. Dit buitengewoon onderwijs is ingedeeld in

verschillende types. Naast types voor kinderen met een mentale of fysieke beperking, ernstige of emotionele en /of gedragsproblemen of ernstige leerstoornissen is type 5 bedoeld voor kinderen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of op medische gronden verblijven in een preventorium. Het scholennetwerk van het buitengewoon onderwijs staat dikwijls los van het gewone onderwijs. Tevens is de zorgbreedte van het gewoon onderwijs ten aanzien van die doelgroep veeleer beperkt omdat de gespecialiseerde leraren vooral in het buitengewoon onderwijs werken. In het buitengewoon onderwijs overweegt het medisch en categoriaal denken op basis van handicaps en stoornissen (Casaer, 2008).

De tweedeling in het Vlaamse onderwijslandschap wordt evenwel gaandeweg doorbroken door samenwerkingsverbanden tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Zo is het geïntegreerd onderwijs (GON) een voorbeeld van samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs. Het is bedoeld om jongeren met een handicap en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden zowel tijdelijk of permanent, als gedeeltelijk of volledig de lessen of activiteiten te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs met hulp vanuit het buitengewoon onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2003). Sinds een aantal jaren loopt in Vlaanderen het ION-project, een tijdelijk project om leerlingen met matige of ernstige verstandelijke beperking in het gewoon lager en secundair onderwijs te integreren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Tegelijk met de uitbouw van deze samenwerking krijgen de gewone scholen ook bijkomende middelen ter beschikking om de zorgverbreding in de reguliere werking op te nemen. Dit werd gestimuleerd door het decreet betreffende gelijke onderwijskansen (GOK). In dit GOK-decreet is het principe opgenomen dat elk kind het recht geeft op inschrijving in een gewone school, ook voor kinderen met specifiek onderwijsnoden. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2002). Dit recht spoort met de Salamancaverklaring die uitdrukkelijk voorziet in gelijke toegang tot het onderwijs voor personen met een handicap. Sinds 2009 is in België het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap van kracht (UN, 2006). Artikel 24 van dit verdrag geeft aan dat inclusief onderwijs als de regel moet worden beschouwd. De overheid is dus verantwoordelijk voor de installatie van een inclusief onderwijssysteem.

De Vlaamse regering keurde in 2008 een voorontwerp van decreet goed dat voorzag in een leezorgkader dat middels een zorgcontinuüm in verschillende niveaus het onderwijs meer zou afstemmen op de zorg- en ontwikkelingsnoden van de kinderen. De verschillen in niveaus worden in dit voorontwerp uitgedrukt in een onderwijskundige benadering van leerinhouden en de mate waarin de school moet differentiëren, compenseren of dispensereren binnen het gemeenschappelijk curriculum of het standaard onderwijsaanbod. De leezorgniveaus 1 en 2, bestemd voor het gewoon onderwijs, zouden voorzien in een geleidelijke grotere basiszorg. Vanaf leezorgniveau 3, mogelijk in het gewoon en buitengewoon onderwijs, krijgt het onderwijs vorm op basis van een individueel handelingsplan. Voor kinderen met een grote ondersteuningsnood is niveau 4 voorzien. Een specifiek leezorgniveau 5

is geen gradatie in de zorgnood, maar groepeerde partieel onderwijs, specifiek in medische context (ziekenhuisonderwijs, zeepreventorium) en vormen van thuisonderwijs. Na overleg met de onderwijsnetten, de vakbonden en het Vlaams ouderplatform werd het conceptdecreet over het leerzorgkader niet uitgevoerd omdat er onvoldoende draagvlak werd gevonden bij de overlegpartners (Smet, 2011). Er werd beslist om een aantal specifieke maatregelen evenwel uit te voeren zodat de uitbouw van een inclusief onderwijssysteem toch in het vooruitzicht staat. Eén van de maatregelen is gericht om het handelingsplanmatig werken met compenserende of dispenserende initiatieven te verankeren in de regelgeving van het regulier onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). De invloed van bovenvermelde beleidsmaatregelen, onder meer via de realisatie van het gelijke onderwijskansendecreet is in de onderwijspraktijk in het basisonderwijs merkbaar in de tendens naar het realiseren van een actuele zorgvisie (Struyf, Verschueren, Verachtert & Adriaensens, 2009). De zorg voor kinderen met beperkingen wordt een gedeelde verantwoordelijkheid van alle teamleden.

Het groeiend bewustzijn van de noodzaak van onderwijs voor kinderen met beperkingen in het gewoon onderwijs spoort met verschillende beleidsinitiatieven die ook de zieke kinderen kunnen ondersteunen. Voor deze groep kinderen zijn er momenteel voorzieningen zoals permanent onderwijs aan huis, tijdelijk onderwijs aan huis, onderwijs in kinderpsychiatrische diensten en het Type 5-onderwijs.

Een vrij recent initiatief dat past in het inclusiedenken om de leerachterstand van langdurig zieke kinderen te beperken en het sociaal contact met de klasgenoten te behouden, is Bednet. Deze non-profitorganisatie slaagt er in Vlaanderen in om via een technologisch systeem zieke kinderen toe te laten thuis simultaan de lessen in de klas te volgen en actief te participeren aan de klasactiviteiten. De doelgroep van Bednet zijn langdurig zieke kinderen tussen 6 en 18 jaar die in een Vlaamse school zijn ingeschreven en door ziekte permanent of geregeld in een ziekenhuis of thuis moeten verblijven. Dat Bednet beantwoordt aan een sterke nood wordt bevestigd door de vele aanvragen, waar echter omwille van financiële beperkingen, niet altijd aan beantwoord kan worden (Bednet, jaarverslag 2011).

Naast het belang voor de individuele kinderen is het initiatief van Bednet ook maatschappelijk zinvol. Doordat kinderen contact houden met de klas en het gewone lesgebeuren wordt de leerachterstand beperkt en wordt zittenblijven zo veel mogelijk vermeden. Uit een beperkte studie over de impact van Bednet bij langdurig zieke kinderen blijkt een gunstig effect op het behouden en bevorderen van de sociale relaties (De Sagher, 2009). Naar de gevolgen voor de leraren die ingeschakeld zijn in een Bednetproject is echter nog geen onderzoek verricht.

Uit onderzoek bij een aantal inclusieprojecten in het Vlaamse basisonderwijs blijkt wel dat de uitvoering op de klasvloer van inclusief onderwijs op diverse moeilijkheden stuit. Veel leerkrachten melden dat ze zich niet genoeg opgeleid voelen om met kinderen met speciale noden te werken. Het in

de praktijk brengen van curriculumdifferentiatie blijkt geen sinecure te zijn (Ghesquière, 2002). Naast de onderwijsinhoudelijke aanpassingen blijkt er geregeld ook sprake te zijn van een emotionele belasting bij leraren. Specifiek voor Bednet kan dit voor de betrokken leraren mogelijk eveneens gelden, in het bijzonder gezien de pathologie van de kinderen. Het gaat immers om langdurig zieke kinderen waarvan de helft kankerpatiënten zijn. Een aantal daarvan verliest de strijd tegen de ziekte tijdens het Bednet-project, wat bij de leraren ook emotioneel een grote impact kan hebben.

Het onderzoeksdoel van deze studie is dan ook het in kaart brengen van aspecten van het welbevinden van een specifieke groep leraren, meer bepaald de beroepsbeleving van leraren lager onderwijs die Bednet-kinderen begeleiden. Deze leraren zijn doorgaans altijd klastitularis en ze begeleiden de klasgroep, waartoe de Bednet-leerling behoort gedurende vrijwel de hele schoolweek. Om de samenhang tussen de beroepsbeleving van deze groep leraren en hun werk met Bednet in kaart te brengen, zal een antwoord gezocht worden op de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe beïnvloedt Bednet als werkconditie de beroepsbeleving van leraren lager onderwijs die zieke kinderen in dit project begeleiden ?
- Welke specifieke beroepsnoden hebben leraren lager onderwijs wanneer ze met Bednet werken ?
- Hoe worden deze leraren ondersteund in het werken met Bednet ? Hoe kan deze ondersteuning nog geoptimaliseerd worden ?

Het uitvoeren van dit onderzoek is zinvol op twee niveaus. Enerzijds kan dit onderzoek praktische relevantie hebben voor Bednet als organisatie want hiermee kunnen ze eventueel eigen evaluaties spiegelen aan een onafhankelijk onderzoek. Deze organisatie neemt immers voortdurend initiatieven ter optimalisering van de werking (Bednet, 2011). Anderzijds kan dit onderzoek ook beleidsrelevantie hebben. De Vlaamse overheid subsidieert deels het Bednetproject en kan door het onderzoek zicht krijgen op de implicaties van het werken met Bednet en de noden van de leerkrachten.

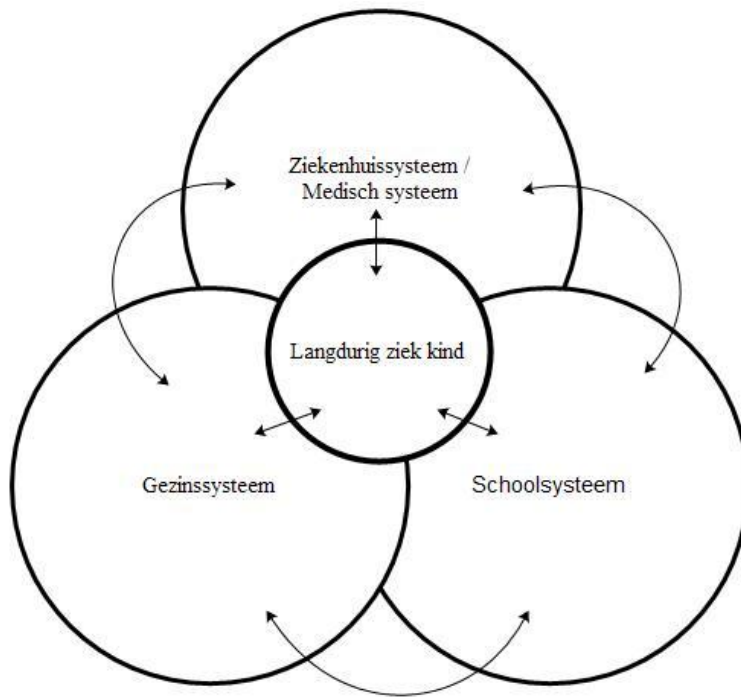
2 Literatuurstudie

In dit deel wordt dieper ingegaan op het onderwijs aan langdurig en chronisch zieke kinderen. In paragraaf 2.1 wordt het onderwijs voor deze doelgroep in het algemeen geschetst. In paragraaf 2.2 gaan we dieper in op de Vlaamse context. Vervolgens wordt ingegaan op de noden van deze leerlingen en de leerkrachten die hen begeleiden (zie paragraaf 2.3) en de mogelijkheden van ICT voor deze doelgroep (zie paragraaf 2.4). In paragraaf 2.5 wordt een Vlaams ICT-project voorgesteld: Bednet. Tot slot worden de conceptuele kaders voorgesteld om het welbevinden en de beroepsbeleving van leerkrachten in kaart te brengen. Dit mondt uit in een eigen kader (zie paragraaf 2.6).

2.1 Belang van onderwijs aan en voor langdurig en chronisch zieke kinderen

Aangezien er verschillende criteria bestaan om een ziekte als langdurig te bestempelen, is het van belang om aan te duiden op welke bron men zich baseert. Omdat 'langdurig ziek' in ons opzet gekoppeld wordt aan onderwijs in de Vlaamse context, wordt de omschrijving gehanteerd die ook in de Vlaamse onderwijsregelgeving inzake langdurig zieke kinderen gebruikt wordt. Volgens deze regelgeving wordt een kind als langdurig ziek beschouwd wanneer het 21 kalenderdagen afwezig is op school wegens ziekte of ongeval (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007). De onderwijsregelgeving (2007) definieert een chronische ziekte als een ziekte waarvoor een continue of repetitieve behandeling van minstens zes maanden noodzakelijk is.

In de internationale literatuur is geen omvattend referentiekader teruggevonden met betrekking tot onderwijs aan en sociale contacten van langdurig zieke kinderen (Lombaert, Valcke, Veevaete & Hauttekeete, 2006). Binnen het bestaand onderzoek naar de effecten van langdurige ziekte bij kinderen komen de componenten onderwijs en school veelvuldig aan bod. Hierop zullen we ons verder focussen in het kader van ons onderzoek.



Figuur 1. Systeemtheoretische voorstelling van de omgeving van een langdurig/chronisch ziek kind

Langdurig of chronisch zieke kinderen functioneren in drie verschillende systemen: het ziekenhuis of het medisch systeem, de school en het gezin. Het eco-triadisch model van Shields en Heron (1995), voorgesteld in Figuur 1, is gebaseerd op de dynamische systeemtheorie en vertrekt vanuit de idee van ‘gedeeld lidmaatschap’: een individu maakt deel uit van een aantal systemen en deelt een aantal zaken met andere leden van elk systeem (Shields & Heron, 1995). Met de andere kinderen op school deelt het zieke kind de rol van de leerlingen, binnen het gezin deelt het met de andere gezinsleden de rollen van ‘kind van’ of ‘broer/zus van’ en in het ziekenhuis is het kind ‘patiënt’. De school en het gezin zijn centrale systemen in het leven van alle kinderen. Wat zieke kinderen in een uitzonderingspositie brengt, is het feit dat zij als ‘patiënt’ ook deel uitmaken van het ziekenhuissysteem (van Roosmalen & Toonen, 1998). Volgens de dynamische systeemtheorie beïnvloeden deze systemen elkaar voortdurend. Ondanks de voortdurende beïnvloeding blijken de drie systemen nog ver van elkaar af te liggen omdat ze elk een eigen taal spreken. Goede communicatie en samenwerking tussen de werelden van deze drie systemen is volgens Adriaenssens (2010) essentieel. Zij bevorderen het maken van een adequate inschatting van de mogelijkheden van het kind en de impact van de ziekte op zijn functioneren. Onwetendheid hierover kan immers leiden tot handelingsonzekerheid bij ouders en leerkrachten. Zo kunnen ouders soms zeer beschermend zijn ten opzichte van hun ziek kind. Een mogelijk gevolg hiervan is dat ouders onderwijs uitstellen. Dit kan een belemmering worden in de ontwikkeling van het kind. Bij leerkrachten kan de angst om fout te handelen leiden tot overdreven voorzichtigheid. Onderwijs kan echter – indien goed benaderd – kinderen juist het gevoel geven weer competent te zijn en er weer bij te horen (Adriaenssens, 2010).

Door de vooruitgang van de medische behandelingen en technologieën genezen meer kinderen van een langdurig ziekte. Door het langdurig genezingsproces neemt het aantal kinderen dat chronisch met de gevolgen van ziekte geconfronteerd wordt, toe. Er is een steeds groeiende groep kinderen die kinderkanker overwint. Zo zijn de kansen om leukemie te overleven toegenomen naar meer dan 60 % (Adriaenssen, 2010). Volgens deze auteur gaat het niet alleen over overleving. Betere geneeskunde en betere sociale zorgen hebben ook geleid tot een betere kwaliteit van het herstel. Dit houdt ook in dat er een grotere groep ouders rekening moet houden met ziekte als een bijzondere vorm van kwetsbaarheid van hun kind. Ook het onderwijs heeft te maken met een groter wordende groep kinderen met bijzondere noden. Onderzoek naar onderwijs aan kinderen met een langdurige ziekte is dan ook wenselijk en noodzakelijk. In ons onderzoek gaat het dan om kinderen die langdurig of chronisch ziek zijn en die in het gewone onderwijs opgevangen worden, eventueel afgewisseld met een verblijf in een ziekenhuis (al dan niet met ziekenhuisschool) en aangevuld met vormen van huisonderwijs.

Deelname aan onderwijs is een belangrijke tijdsbesteding in het leven van elk kind. Naar school gaan maakt deel uit van het gewone leven. Dit gevoel van normaal zijn, het gevoel van kind zijn en leerling zijn in plaats van louter patiënt te zijn, is essentieel voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, de medische ontwikkeling en de leervorderingen (Shiu, 2001). Een belangrijk doel van onderwijs aan zieke kinderen is dan ook de terugkeer naar de thuisschool na een langdurige afwezigheid (Prevatt et al., 2000). De school is namelijk een plaats waar kinderen hun behoefte aan socialisatie, succeservaringen en identificatie van zichzelf als lid van de samenleving kunnen bevredigen. Prevatt et al. (2000) vatten dit als volgt samen: 'Returning to school after prolonged hospitalization provides a symbolic message that the child is better, provides hope for the future and helps the child regain a sense of control over his or her world' (p. 453). Leerlingen die te lang afwezig blijven uit het onderwijssysteem nadat ze hersteld zijn, hebben beduidend meer risico op kinderpsychiatrische problemen als depressie en angststoornissen. Ze lopen vaker het risico op schooluitval op langere termijn, waardoor de stress oploopt omdat de toekomst voor hen nog minder aantrekkelijk wordt (Adriaenssens, 2010).

2.2 Langdurig en chronisch zieke kinderen in het Vlaams onderwijs

Voor zieke kinderen die langdurig niet naar school kunnen gaan, zijn in het Vlaams onderwijs vier mogelijkheden voorzien om in de onderwijsbehoeften te voorzien. Het gaat om permanent onderwijs aan huis, tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH), onderwijs in kinderpsychiatrische diensten (K-diensten) en type 5-onderwijs in ziekenhuizen en preventoria. Voor ons onderzoek zijn het tijdelijk onderwijs aan huis en het type 5-onderwijs van belang.

Tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH)

Voor de school houdt het tijdelijk onderwijs aan huis in dat ze voor elke zieke, rechthebbende leerling vier bijkomende lestijden per week gefinancierd of gesubsidieerd krijgt. De zieke kinderen krijgen thuis les in een selectie van de leerstof. De keuze hangt af van de klastitularis of van de klassenraad. Alhoewel het om een tijdelijke maatregel en dus een tijdelijke tewerkstelling gaat, kan de titularis van het zieke kind TOAH verzorgen. Deze titularis wordt dan voor deze lestijden vervangen door een ander personeelslid.

Type 5-onderwijs

Sommige kinderen verblijven tijdens de behandeling van hun ziekte of gedurende de revalidatieperiode in het ziekenhuis. Het type 5-onderwijs werd opgericht om in te spelen op de onderwijsbehoeften van zieke kinderen en jongeren die verblijven in een ziekenhuis. Type 5-scholen, ook gekend als ziekenhuisscholen, zijn steeds verbonden aan een medische setting. Vlaanderen telt zeven type 5-scholen voor het basisonderwijs. Drie ervan zijn verbonden aan universitaire ziekenhuizen, namelijk in Leuven, Gent en Antwerpen. De andere scholen zijn verbonden aan gespecialiseerde ziekenhuizen. Wanneer een kind naar school kan in een ziekenhuisschool krijgt het één of meerdere uren les per dag, afhankelijk van zijn medische toestand. Het onderwijs kan individueel of in kleine groep aangeboden worden, zowel aan het bed van het kind als in de klassen van de ziekenhuisschool. De klemtoon ligt vooral op de hoofdvakken zodat het kind bij zijn terugkomst in de gewone school kan aansluiten bij het niveau van de klas (Govaerts, 2010). Hiertoe is het noodzakelijk dat de leerkrachten in de ziekenhuisschool in hun onderwijsaanbod aansluiten bij het niveau van het kind. Aangezien het kind in de thuisschool ingeschreven blijft, behoudt de thuisschool de verantwoordelijkheid voor de leerling. De thuisschool moet dan ook informatie geven aan de ziekenhuisschool over het niveau van het kind, de gebruikte handboeken en mogelijke aandachtspunten. In de ziekenhuisschool wordt vervolgens een individueel handelingsplan opgesteld om maximaal op de noden van het kind te kunnen inspelen (Govaerts, 2010).

Door het Tijdelijk Onderwijs Aan Huis, de ziekenhuisscholen, het subsidiëren van de K-diensten als Diensten Met Onderwijsbehoeften en het Permanent Onderwijs Aan Huis, beschikt Vlaanderen over een vrij volledig instrumentarium om het leerrecht van jongeren die lange tijd niet naar school kunnen te garanderen (Vandenbroecke, 2005).

Aantal langdurig en chronisch zieke kinderen

Er zijn op Vlaams niveau geen gegevens over het aantal ernstige of chronisch zieke kinderen. Volgens gegevens van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming kregen in het schooljaar 2009-2010 219 leerlingen in het gewoon lager onderwijs en 369 leerlingen in het gewoon secundair onderwijs tijdelijk onderwijs aan huis. Voor het schooljaar 2010-2011 bedragen de aantallen respectievelijk 188

en 437. Op 1 februari 2011 werden er 207 leerlingen geteld in het buitengewoon lager onderwijs van het type 5 (Vlaams Parlement, 2012). Deze cijfers zijn indicatief voor het aantal langdurig en chronisch zieke kinderen. Mogelijk gaat het om grotere aantallen omdat niet alle kinderen in aanmerking komen voor TOAH.

Naast de maatregelen die de Vlaamse overheid nam, bestaan er reeds vele jaren organisaties die onderwijs aan zieke kinderen thuis of in het ziekenhuis mogelijk maken. De onderwijsondersteuning die deze organisaties bieden wordt vaak ingezet ter aanvulling van TOAH. Daarnaast wordt op deze organisaties een beroep gedaan bij zieke kinderen die geen aanspraak kunnen maken op TOAH. Deze organisaties zijn doorgaans niet opgenomen in de subsidieregeling. Enkel Bednet krijgt een jaarlijkse dotatie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

2.3 Kenmerken van onderwijs en ondersteuning van langdurig zieke kinderen

2.3.1 Inspelen op specifieke onderwijsbehoeften

Rond elk langdurig of chronisch ziek kind vormt zich een netwerk dat bestaat uit het geneeskundig team, de psychosociaal medewerkers van het ziekenhuis, de ouders van het kind, de leraar van de thuischool en eventueel die leraar die bijkomend voorziet in onderwijs aan huis, indien deze verschillend is van de klasleraar. Het is de kwaliteit van dit netwerk dat mede bijdraagt aan de zorg voor het langdurig zieke kind. Het is van belang dat er regelmatig contact is tussen familie, ziekenhuis en school (Harris & Farrell, 2004).

Chronisch zieke kinderen hebben sterk individuele zorgbehoeften. Om hieraan tegemoet te komen in de schoolcontext moet het intern zorgbeleid in de school zicht krijgen op de gevolgen van de chronische aandoening voor het leren en de mogelijke participatie op school. Van Trimont en Pétry (2010) beschrijven een stappenplan om de leer- en participatiebehoeften van zieke kinderen in kaart te brengen en hierop in te spelen in de school. Ze wijzen hierbij tevens op de noodzakelijke samenwerking tussen ouders, leerling, schoolteam en het betrokken Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Dit stappenplan, waarin het CLB een centrale rol speelt, start met het in kaart brengen van de impact van de aandoening op het dagelijks functioneren. De arts of verpleegkundige van het CLB vertaalt deze informatie naar te verwachten noden en behoeften van de betrokken leerling. In een tweede stap vertaalt het CLB-team de beschikbare gegevens in concrete maatregelen naar het zorgteam en de leerkrachten. De noden en behoeften worden voorgelegd aan het schoolteam om samen de maatregelen vast te leggen die de school zal nemen om tegemoet te komen aan de zorgvragen van de leerlingen. Naast de concrete uitvoering vormt ook de evaluatie van de

effecten van de genomen maatregelen een belangrijke stap in de structurele aanpak van de onderwijsondersteuning van het zieke kind.

2.3.2 Ervaringen van leerkrachten met het onderwijs aan zieke leerlingen

Het leveren van kwaliteitsvol onderwijs is voor leraren in het algemeen en specifiek bij de begeleiding van zieke kinderen een uitdaging. De beperkingen van het kind omwille van zijn medische conditie en de beschikbare hulpmiddelen kunnen hierbij een barrière vormen (Acevedo & Gilchrist, 2007). Onderzoek van Acevedo en Gilchrist (2007) naar de ervaringen en de beleving van Schotse leerkrachten die lesgeven aan huis wijst niet alleen op een aantal aspecten die leerkrachten in het lesgeven aan zieke kinderen als moeilijk ervaren maar ook op elementen die voldoening geven. De samenwerking met professionelen uit de gezondheidszorg werd vaak als één van de aspecten genoemd die een uitdaging binnen hun werk vormen. Een aantal knelpunten in dit verband zijn het gebrek aan of tegenstrijdige informatie over de ziekte van het kind, verschillende meningen van professionelen en weinig steun vanuit de medische wereld met betrekking tot de onderwijsinput door de leerkrachten. De leerkrachten beschouwen het interdisciplinair werken als een zeer belangrijk aspect van hun beroepsuitoefening, maar geven aan dat deze samenwerking niet steeds vlot verloopt. De belangrijkste aspecten die leerkrachten als belonend ervaren, zijn: de vorderingen die het kind maakt, het toenemende zelfvertrouwen van het kind, de waardering door het kind en zijn gezin en het gevoel een verschil te kunnen maken. Daarnaast blijkt bij deze leerkrachten de relatie met het kind en zijn gezin een belangrijk element te vormen in de beleving van hun opdracht. Enerzijds ervaren leerkrachten een hechte relatie met het kind en zijn ouders als een positief aspect binnen hun job, dat hen veel voldoening geeft. Deze leerkrachten zijn sterk betrokken op het kind en zijn gezin. Anderzijds wordt de relatie met het kind en het gezin beleefd als een moeilijk aspect van het lesgeven aan huis. Het opbouwen van een goede relatie met het kind blijkt niet steeds vanzelfsprekend te zijn. Bovendien kan het opbouwen van een relatie met de ouders een uitdaging vormen (Acevedo en Gilchrist, 2007). Ten slotte geven de leerkrachten aan dat ze tijdens hun job geconfronteerd kunnen worden met sterke emoties, zoals gevoelens van verdriet, verlies, vertwijfeling en soms ook woede, bijvoorbeeld over de ernst van de ziekte en de gevolgen ervan of omwille van het gebrek aan inzet van het kind of zijn gezin. De geprefereerde strategie om met deze gevoelens om te gaan is het praten met collega's. Feeley en Skilling (2000, in Acevedo & Gilchrist, 2007) wijzen op de bijzondere eisen die het lesgeven aan huis aan deze leerkrachten stellen. Volgens hen hebben deze leraren meer nood aan professionele ontwikkeling en worden ze vaker geconfronteerd met vragen omtrent het curriculum. Daarnaast dienen deze leraren in staat te zijn tot interdisciplinair werken en moeten ze de lichamelijke en emotionele toestand van een kind snel kunnen inschatten.

2.4 Mogelijkheden van informatie en communicatietechnologie (ICT)

Het integreren van ICT-toepassingen in de zorgverbreding van het reguliere onderwijs staat nog in de kinderschoenen, alhoewel dergelijke toepassingen in heel wat gevallen ondersteuning kunnen bieden voor leerlingen met beperkingen, en dus ook voor leerlingen die niet in staat zijn klassikaal onderwijs te volgen (Dekelver & Peerlings, 2007) .

De opkomst van ICT heeft geleid tot onderzoek naar de manier waarop deze middelen kunnen bijdragen aan de kwaliteit van leven van kinderen met een chronische aandoening. Tielen (2003) geeft aan dat de inzet van ICT de kwaliteit van leven van chronisch zieke kinderen verhoogt.

Te Meerman & Demoulin (2005) onderscheiden vier functionaliteiten in het ICT-gebruik voor langdurig zieke kinderen : (1) sociaal contact, (2) ontspanning, (3) educatie en (4) medische zorg. De categorieën sociaal contact en ontspanning zijn het beste ontwikkeld; in de categorieën educatie en medische zorg is nog veel winst te halen. In de categorie educatie gaat het om vormen van e-learning en teleleren. E-learning wil zeggen dat er geleerd wordt met behulp van ICT: opdrachten en toetsen worden digitaal aangeleverd, gemaakt en ingeleverd. E-learning is geschikt voor leerlingen die regelmatig, kortdurend afwezig zijn (Lubbe, 2003). Teleleren is volgens Lubbe (2003) geschikt voor zieke leerlingen die langer dan twee maanden niet in staat zijn om naar school te gaan. Teleleren alleen blijkt evenwel niet afdoende, persoonlijk contact met leerkrachten of een consulent blijft noodzakelijk (Tielen, 2003).

In het onderwijs aan zieke kinderen zoals gangbaar in de ziekenhuisschool op de campus Gasthuisberg (UZLeuven) zijn er diverse toepassingen voor langdurige en gehospitaliseerde kinderen en jongeren. Er is een elektronische leeromgeving voor zieke kinderen die afwisselend les krijgen op school, thuis en in het ziekenhuis. Deze omgeving is onder meer gericht op de ondersteuning van een goede communicatie tussen de verschillende betrokkenen om de continuïteit van het onderwijsproces te verzekeren. Bij de elektronische leeromgeving gebruikt men ICT-toepassingen. Via een virtuele leeromgeving wordt een plaats gecreëerd waar informatie over onder andere leerstofafbakening en de voortgang hierin wordt samengebracht. Een andere doel in de ICT-toepassing in de ziekenhuisschool is het onderhouden van sociale contacten met klasgenoten en anderen.

ICT heeft in buitenlandse projecten reeds bestaansrecht verworven in het onderwijs aan langdurige zieke of chronisch zieke kinderen. Zo is er PEBBLES (Providing Education Bij Bringing Learning Environments tot Students) in Canada en de Verenigde Staten waarbij zieke kinderen thuis of in het ziekenhuis verbonden zijn met de klas. Live video- en audiostroom wordt in beide richtingen doorgestuurd. Het zieke kind kan via een bestuurbare webcam beelden uit de klas binnenhalen op het eigen scherm en signalen geven om aan het woord te komen. Een ander project is STARBRIGHT

World dat in Canada en de Verenigde Staten zieke kinderen met elkaar verbindt. De nadruk ligt op sociaal contact dat zieke kinderen in ziekenhuizen hiermee kunnen hebben.

Er zijn echter een aantal knelpunten die een vlot gebruik van ICT-mogelijkheden in de weg kunnen staan. Op scholen kan er weerstand zijn bij leerkrachten. Omdat de ICT-toepassingen moderne technieken vereisen, wordt van de leerkrachten een bijzondere inspanning verwacht om zich die eigen te maken, lang voor deze technologie 'mainstream' is geworden (Engelen, 2007). Niet alle leerkrachten hebben voldoende computervaardigheden en sommigen vinden het geen prettig idee dat ze door een camera worden gadeslagen. Ook is er op scholen soms een probleem met de technische randvoorwaarden, onder meer door onvoldoende snel internet (Rietbergen & Van den Steenhoven, 2003). Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Lubbe (2003) dat ziekenhuizen huiverig zijn om patiënten toegang tot het netwerk te geven vanwege het risico dat patiënten bij patiëntgegevens zouden kunnen komen. Wanneer het lukt om alle moeilijkheden te overwinnen, zijn de ervaringen bij teleleren positief. Lubbe (2003) geeft aan dat teleleren een leerachterstand en zittenblijven kan helpen voorkomen en dat leerlingen uit hun sociale isolement worden gehaald.

Lombaert (2007) rapporteert over de resultaten van een Vlaams onderzoek waarin kinderen, ouders, leerkrachten en andere onderwijsparticipanten werden bevroegd naar de mogelijkheden van ICT voor langdurig zieke kinderen. Dit onderzoek kaderde in de voorbereiding van een Vlaamse ICT-toepassing in de ondersteuning aan zieke kinderen en kwam tot stand in het kader van een IBBT-project (Interdisciplinair Instituut voor Breedband Technologie) wat naast een onderzoeksluik ook een luik voor de technologische ontwikkeling van een ICT-hulpmiddel omvatte. Het onderzoeksluik resulteerde in een aantal tips bij de implementatie van ICT-hulpmiddelen. Uit het onderzoek komt naar voor dat ICT volgens de mogelijke gebruikers allerlei kansen biedt ter ondersteuning van de betrokkenheid van zieke leerlingen bij hun school op zowel het sociale als het educatieve vlak. Het aanvullende karakter van de inzet van ICT is hierbij van heel groot belang: de bestaande initiatieven voor langdurig zieke kinderen moeten niet vervangen worden maar aangevuld met een ICT-ondersteuning. Overleg tussen alle betrokkenen en ondersteuning van de klasleerkracht zijn centrale factoren voor succesvol ICT-gebruik. In het luik van de leerkrachtenbevraging komt naar voor dat de meerderheid niet twijfelt aan de eigen mogelijkheden op het vlak van ICT (60 %). De mogelijke schending van de privacy door het gebruik van webcams vinden 84 % van de leerkrachten geen probleem wanneer het om een hulpmiddel voor langdurig zieke kinderen gaat. 68 % van de leerkrachten vermoedt bovendien dat de spontaneïteit niet zal vergroten maar wel dat een gewenningsperiode nodig zal zijn. De meerderheid (67 %) vreest echter dat het inzetten van ICT extra werk zal vergen en dus de werkdruk zal vergroten. Dit is meteen het grootste struikelblok die leerkrachten bij het inzetten van een ICT-hulpmiddel verwachten.

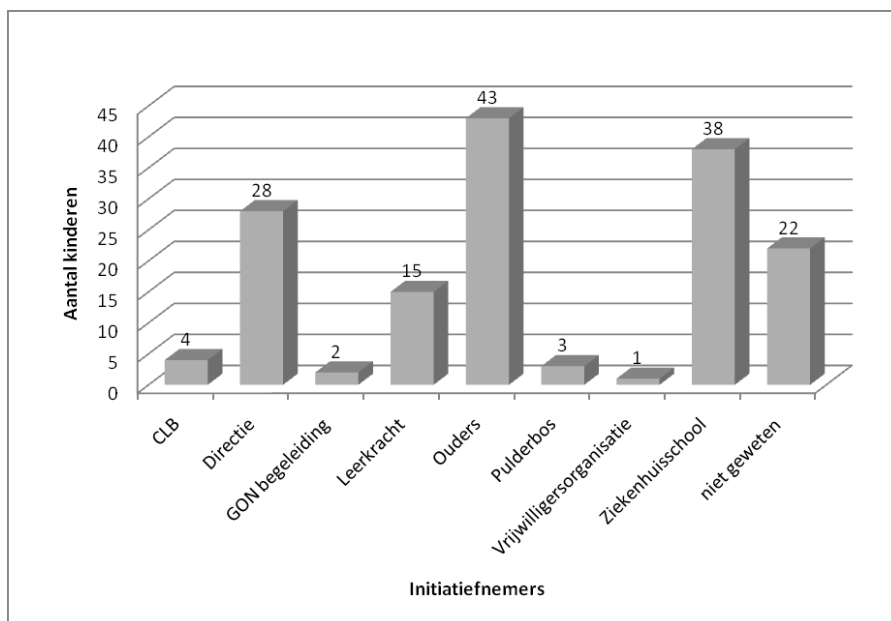
2.5 Bednet: een Vlaams ICT-project voor onderwijs aan langdurig zieke kinderen

In 2003 nam Kathy Lindekens het initiatief om zieke kinderen via het internet aan hun klas te koppelen via een kortlopend proefproject in de stad Antwerpen. Een jaar later werd de Vlaamse vzw Bednet opgericht. Deze vereniging heeft de voorbije jaren in samenwerking met het IBBT een manier ontwikkeld om langdurig zieke kinderen, thuis of in het ziekenhuis, live aan de les in hun eigen klas te laten deelnemen en in contact te blijven met hun leerkrachten en klasgenoten. In de doelstellingen staan het educatieve én het sociale luik van de werking voorop: het bevorderen van het sociaal contact om te voorkomen dat het kind geïsoleerd raakt én het ondersteunen van het leerproces om leerachterstand tegen te gaan. Het project is voor de deelnemende kinderen en scholen gratis: deels dankzij dotaties van de Vlaamse overheid en de Vlaamse provincies, deels dankzij sponsoring (Vanhaute, 2011).

Bednet bestaat momenteel als organisatie uit een directeur, een pedagogisch verantwoordelijke, één deeltijds office manager, twee medewerkers voor ICT-support en acht deeltijdse regionale medewerkers.

Bednet zorgt voor een schoolomgeving op het internet. Een hardwareset van Bednet bestaat uit twee laptops (één bij het kind, één in de klas), een webcam, twee apparaten met scanner en printer en een camera die op het klasbord gericht is. Het kind kan via de webcam synchroon de les volgen en communiceren met de leerkracht en zijn klasgenoten. Er is ook asynchroon gebruik mogelijk: het systeem kan na schooltijd gebruikt worden om taken en boodschappen door te geven en/of te beantwoorden. Lesmateriaal kan opgeslagen worden in een virtuele boekentas voor later gebruik.

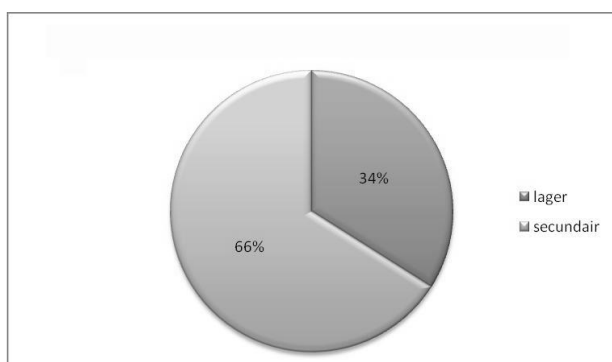
Bednet is meer dan een technologisch systeem: men biedt zowel techniek als ondersteuning aan voor de participanten en hierdoor hebben ze een unieke plaats verworven in het Vlaamse onderwijs. Er is een diversiteit bij de initiatiefnemers om een aanvraag in te dienen bij Bednet en dit over de schooljaren heen. De aanvragen komen in hoofdzaak van ouders, schooldirecties en ziekenhuisscholen (zie Figuur 2).



Figuur 2. Initiatiefnemers van een Bednetproject schooljaar 2010 - 2011

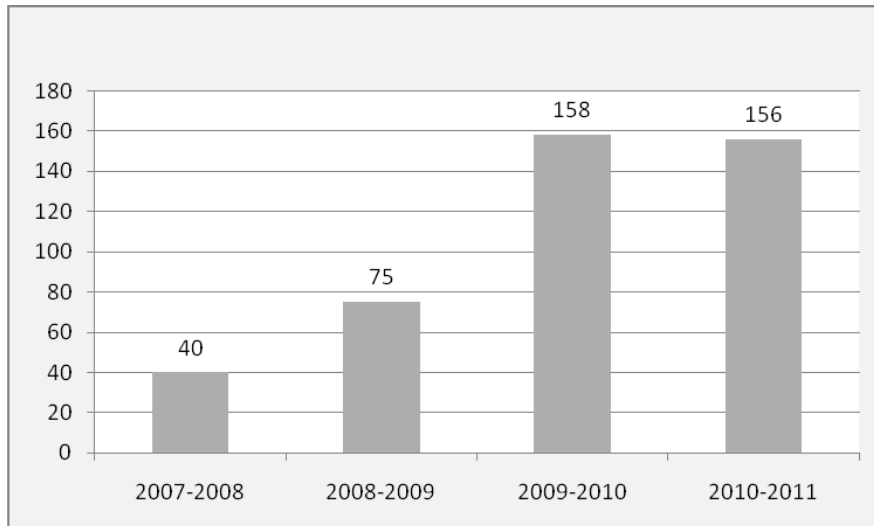
Wanneer een langdurig of chronisch ziek kind bij Bednet wordt aangemeld, bereidt de regionale medewerker het traject voor met de participanten (school van de leerling, de ouders en eventueel ziekenhuisschool of vrijwilligers). Tijdens een overleg wordt nagegaan of en hoe het project kan starten. Via een vooraf uitgewerkte procedure verloopt de dienstverlening vlot en op maat van het kind.

De gemiddelde duur van een Bednetproject en -begeleiding is 170 dagen of ongeveer 5 à 6 maanden. Sommige chronisch zieke kinderen doen (soms met intervallen) zelfs meer dan een jaar een beroep op Bednet. Re-integratie op school is een belangrijk streefdoel van Bednet voor zieke leerlingen. Het is niet de bedoeling om een blijvende, langdurige oplossing te bieden als alternatief onderwijsprogramma of gemakkelijksoplossing. Slechts voor een minderheid van de aanvragen wordt de aanpak van Bednet langdurig gebruikt (kinderen met een ernstige pathologie of vage diagnose).



Figuur 3. Verdeling Bednetkinderen lager onderwijs – secundair onderwijs schooljaar 2010 - 2011

Tot het schooljaar 2009 – 2010 was er een gelijk aandeel van leerlingen lager onderwijs en leerlingen secundair onderwijs in de Bednetprojecten. Voor het schooljaar 2010 – 2011 is het aandeel lagerschoolleerlingen kleiner (zie figuur 3).



Figuur 4. Evolutie van het totaal aantal begeleide kinderen

Na een testperiode met enkele projecten was het schooljaar 2007 – 2008 het eerste volledig schooljaar in de Bednetwerking; er werden toen 40 zieke kinderen begeleid (zie Figuur 4). Nadien liep het aantal op tot meer dan 150. De aantallen geven het totaal aantal kinderen weer dat tijdens het schooljaar werkte met een Bednetset. Bednet kan vandaag de dag gelijktijdig 120 kinderen aan hun klas verbinden. Het totaal aantal kinderen dat ondersteuning krijgt per schooljaar ligt soms hoger omdat een set tijdens hetzelfde schooljaar soms door meerdere leerlingen wordt gebruikt.

Bednet vzw heeft geregeld overleg met de ziekenhuisscholen en andere instellingen waar kinderen medisch behandeld worden. De samenwerking werd recent geoptimaliseerd door vaste aanspreekpunten aan te duiden en afspraken te maken inzake het Bednet-gebruik in de ziekenhuizen. Indien het technisch mogelijk is, kan een Bednetproject gebruikt worden in een ziekenhuis maar het aanbod van de ziekenhuisschool primeert. Onder impuls van Bednet vzw en de ziekenhuisschool van UZLeuven werd in 2008 het Platform voor onderwijs aan zieke leerlingen in Vlaanderen opgericht. Dit platform organiseerde tijdens twee studiedagen een ruim overleg voor wie beroepshalve betrokken is bij onderwijs, ondersteuning en begeleiding van zieke leerlingen (Bednet, jaarverslag 2011).

2.6 Welbevinden en beroepsbeleving van leerkrachten

Zoals hierboven beschreven is Bednet een vrij recent fenomeen in het Vlaams onderwijs. Deze zeer specifieke vorm van leerlingenondersteuning richt zich op een beperkte groep kinderen en kadert in de concretisering van inclusief onderwijs. De focus in dit onderzoek ligt op de wijze waarop een Bednet-project het beroepsbeleven van de begeleidende leerkrachten beïnvloedt en de specifieke noden en ondersteuning van de betrokken leerkrachten.

Om het beroepsbeleven van Bednetleraren te beschrijven, zochten we eerst naar indicatoren die dit concept zo goed mogelijk vatten. We baseren ons in dit onderzoek op twee conceptuele kaders die een aantal begrippen delen. Enerzijds is er het conceptuele kader dat voortvloeit uit de constructie van een bevragsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten (paragraaf 2.6.1) en anderzijds is er het persoonlijk interpretatiekader dat door Kelchtermans (1994) ontwikkeld is om de professionele ontwikkeling van leraren in kaart te brengen (paragraaf 2.6.2). Hoewel beide kaders verschillen in het gebruiksdoel - het doorlichtingsinstrument ‘vragenlijst welbevinden van de leerkracht basisonderwijs’ is opgemaakt om uitspraken te doen over het welbevinden van leerkrachten op schoolniveau, het tweede kader richt zich op inzicht in de beroepsloopbaan van de individuele leerkracht – achten we ze geschikt. In paragraaf 2.6.3 worden deze twee kaders dan ook bijeengebracht tot één conceptueel kader om de beroepsbeleving van leerkrachten die leerlingen begeleiden in een Bednetproject in kaart te brengen.

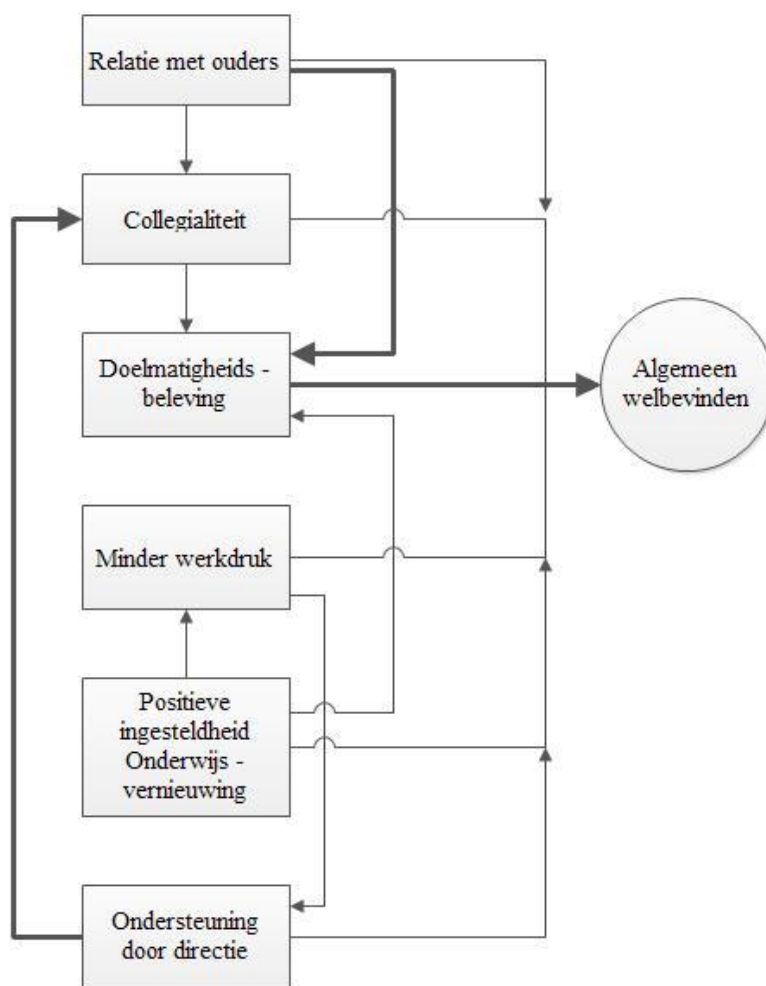
2.6.1 Welbevinden van leerkrachten

Het welbevinden van leerkrachten staat al geruime tijd in de belangstelling. Onderwijzen blijkt vaak niet de stimulerende, belonende ervaring te zijn die leerkrachten verwacht hebben. Volgens Huberman en Vandenberghe (1999) vormt het onevenwicht tussen inspanningen enerzijds en de beloning of waardering anderzijds de essentie van jobontevredenheid. Om dit in kaart te brengen ontwikkelden onderzoekers van de VUB en de UGent in het kader van het OBPWO¹-project 00.06 een bevragsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basis- en secundair onderwijs (Aelterman, Verhaeghe & Engels, 2002). Deze vragenlijst werd opgesteld voor gebruik bij schooldoorlichtingen door de onderwijsinspectie om op schoolniveau een gefundeerde uitspraak te doen over het welbevinden van leerkrachten. In het OBPWO-onderzoek stond onder meer de volgende onderzoeksvraag centraal: welke belevingsaspecten achten de leerkrachten relevant met betrekking tot hun welbevinden in klas en school? Ook werd nagegaan met welke belevingsaspecten het algemeen welbevinden van leerkrachten op school het meest correleert. Welbevinden werd in het onderzoek gedefinieerd als *‘een positieve toestand van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie*

¹ Het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) is bedoeld voor de voorbereiding, de uitvoering, de evaluatie en de bijsturing van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk.

tussen een geheel van specifiek omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerkrachten anderzijds'. Er werd vooral de nadruk gelegd op de bijdrage van de specifieke schoolcontext tot het welbevinden van de leden van het schoolteam en het identificeren van factoren die het welbevinden van leraren verhogen. Het doel was niet het individuele welbevinden te meten maar wel te focussen op het gemiddeld welbevinden van de leerkrachten op een bepaalde school.

Uit het onderzoek blijkt dat de volgende zes belevingsvariabelen het meest correleren met het welbevinden van de leerkrachten: de doelmatigheidsbeleving, de relatie met de ouders, de ervaren collegialiteit, de werkdruk, de positieve ingesteldheid ten opzichte van onderwijsvernieuwingen en de ondersteuning door de directie (zie ook Figuur 5).



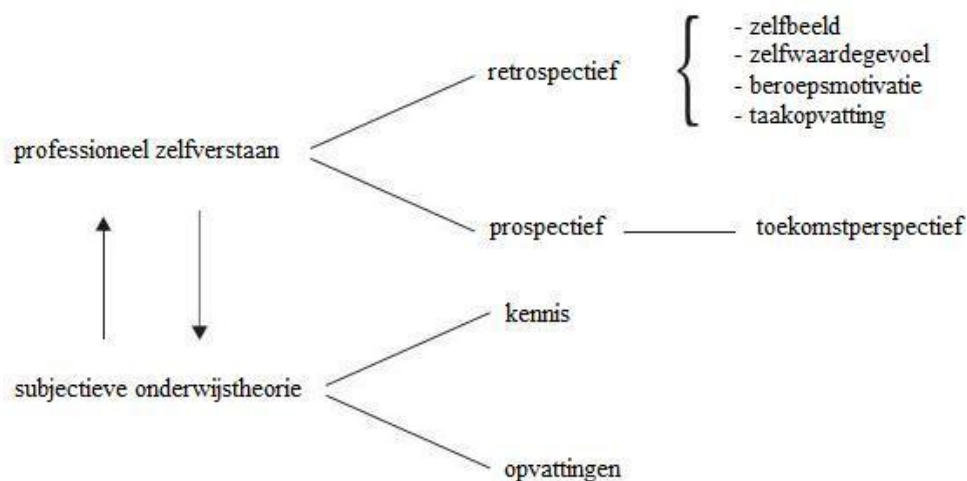
Figuur 5. Samenhang tussen de significante belevingsvariabelen die een positief effect hebben op het algemeen welbevinden van de leerkrachten basisonderwijs (OBPWO - onderzoek 00.06)

Uit de bevraging van een representatieve testgroep bleek dat de leraren basisonderwijs een gemiddeld algemeen welbevinden hebben van 5,59 op een schaal van 7, waarbij 7 een zeer goed welbevinden betekent. Met een resultaat van bijna 80 % betekent dit een hoge score. Schoolgrootte, onderwijsnet en

zelfs kenmerken van de leerlingenpopulatie spelen geen rol in het verklaringsmodel voor het algemeen welbevinden van leraren. Er werden significante verbanden gevonden met persoonskenmerken en welbevinden. Het gaat dan om geslacht (vrouwen hebben een hoger welbevinden) en de functie (kleuteronderwijzeressen scoren ook hoger). Ook de leeftijd speelt een rol: een hogere anciënniteit beïnvloedt het welbevinden negatief. Wat de belevingsvariabelen betreft, valt de centrale rol op van de eigen doelmatigheidsbeleving: het gevoel iets te kunnen realiseren, de mate waarin de leraar zichzelf bekwaam vindt. De doelmatigheidsbeleving blijkt voor diverse andere belevingsvariabelen te mediëren. De volgende variabelen hebben daarnaast eveneens een positief effect: de mate waarin men minder werkdruk ervaart, de collegialiteit, de houding tegenover onderwijsvernieuwing en de relatie met de ouders. Ook de mate waarin men door de directie ondersteund wordt, heeft een significante invloed op het algemeen welbevinden, maar wel op een indirecte manier. De ervaring door de directie ondersteund te worden, leidt tot een meer positieve ervaring van collegialiteit, een meer positieve beleving van de relatie met de ouders en een vermindering van de beleefde werkdruk en precies daardoor tot een verhoging van het algemeen welbevinden. Een positieve houding ten aanzien van onderwijsvernieuwing leidt bovendien ook tot de beleving van minder werkdruk en heeft mede daardoor een gunstige invloed op het algemeen welbevinden. Het grootse gedeelte van de verschillen tussen scholen wordt verklaard door deze belevingsvariabelen die sterk met elkaar samenhangen. De belevingsvariabelen wegen door op de formele persoonskenmerken (Aelterman, 2007). De onderzoekers beklemtonen dat de belevingsfactoren die het welbevinden van leerkrachten beïnvloeden duidelijk op schoolniveau liggen. De rol die de directie heeft met betrekking tot het bevorderen van het welbevinden van leerkrachten is weliswaar indirect, maar toch prominent. Bij het opstarten en in de loop van een Bednetproject heeft de directie een belangrijke functie.

2.6.2 Het beroepsbeleven van de leerkracht: het persoonlijk interpretatiekader

In zijn onderzoek naar het professioneel handelen stelde Kelchtermans (1994) het loopbaanverhaal van de leerkrachten centraal waaruit het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie gereconstrueerd kunnen worden. Het professioneel zelfverstaan is het complement van de subjectieve onderwijstheorie. Beide begrippen verwijzen naar een persoonlijk systeem bij onderwijsgevendenden van kennis en opvattingen. Waar de subjectieve onderwijstheorie betrekking heeft op het onderwijs (bestaande uit opvattingen over leerinhouden, relaties met collega's, werkvormen, de leerlingen, ...) gaat het bij het professioneel zelfverstaan over zichzelf als onderwijsgevende. In dit professioneel zelfverstaan worden een retrospectieve – met vier componenten – en een prospectieve dimensie (één component) onderscheiden. Het persoonlijk interpretatiekader bestaande uit de twee dimensies en vijf componenten van het professioneel zelfverstaan, in relatie tot de subjectieve onderwijstheorie, wordt weergegeven in figuur 6. In het kader van dit onderzoek wordt verder slechts ingegaan op het concept 'professioneel zelfverstaan'.



Figuur 6. Het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans)

Het professioneel zelfverstaan

Het professioneel handelen van leerkrachten en de ontwikkeling ervan doorheen de loopbaan worden beïnvloed door de wijze waarop ze zichzelf zien als leerkracht. Het professioneel zelfverstaan is het geheel van representaties over zichzelf als leerkracht, dat resulteert uit de loopbaanervaringen. Daarom is dit zelfverstaan een indicator van professionele ontwikkeling.

In het concept ‘professioneel zelfverstaan’ is er een onderscheid tussen de vier componenten van de retrospectieve dimensie, namelijk het zelfbeeld, het zelfwaardegevoel, de beroepsmotivatie en de taakopvatting.

Het **zelfbeeld** is de globale zelftypering van de leerkracht zoals die in een zelfbeschrijving aan bod komt. Die zelftypering wordt gekleurd door de algemene principes die het professioneel optreden in de klas bepalen. Leerkrachten beschrijven zich soms vanuit de wijze waarop ze zich door anderen gepercipieerd zien. Deze descriptieve dimensie uit zich in de zelftyperingen waar thema’s aan bod komen als: inzet voor de job, consequent hanteren van principes en afspraken en de aanpak van de leerlingen, sociale interactie met onderwijsparticipanten en persoonlijkheidseigenschappen, al dan niet gebonden aan beroepsactiviteiten.

Het **zelfwaardegevoel** omvat de zelfevaluatie van de leerkracht, meer bepaald de mate waarin hij vindt dat hij zijn beroep goed doet. De determinanten hierin zijn de leerlingen, zowel hun studieresultaten als de kwaliteit van het sociaal functioneren en de relatie met de leerlingen. Ook hier

is de perceptie van andere onderwijsparticipanten (collega's, ouders) van groot belang. De waardering van de directeur, collega's en ouders zijn erg belangrijk voor het zelfwaardegevoel van de leraren.

Het zelfwaardegevoel is nauw verbonden met de derde component in het professioneel zelfverstaan: de **beroepsmotivatie**. Deze dimensie bepaalt in sterke mate het engagement van de leerkracht in zijn beroep. Vandaar noemen we dit de conatieve dimensie. Hier gaat het om de motieven van de respondent om te kiezen voor het lerarenberoep, om in het onderwijs te werken of eventueel het onderwijs te verlaten. In de loopbaan van leraren kan de beroepsmotivatie schommelingen ondergaan. Een belangrijke factor in deze wijzigingen is het maatschappelijk prestige van het beroep en de appreciatie die leraren krijgen. De vraag of leraren opnieuw zouden kiezen voor het onderwijs wordt in grote mate bepaald door het zelfwaardegevoel. De mate waarin een leerkracht ervaart impact te hebben op het leerproces van de kinderen (doelmatigheidsbeleving) is een cruciaal element in zijn zelfwaardegevoel. Taakopvattingen en beroepsmotivatie dienen voldoende realistisch te zijn. Wanneer ze te hooggespannen zijn, leidt dit tot frustraties en tot een negatief zelfwaardegevoel.

De **taakopvatting** tenslotte omvat de wijze waarop leerkrachten hun beroepstaak invullen en verantwoorden. Impliciet bevat dit altijd een norm. Vandaar dat dit de normatieve dimensie is in het professioneel zelfverstaan. De taakopvatting vormt het programmatische luik : het programma dat de betrokken leerkracht dient te realiseren indien hij een goede leerkracht wil zijn. Thema's in de inhoud van de taakopvatting zijn de omgangsvormen met de leerlingen en de lerarenstijl die hieraan verbonden is, de pedagogisch-didactische deskundigheid, de grenzen van de eigen competentie ervaren en erkennen, de plaats van de andere onderwijsparticipanten goed kunnen inschatten. De houding tegenover vernieuwingen is een onderdeel van de taakopvatting, net als de houding tegenover verdere professionalisering zoals nascholingen.

De wijze waarop de taakopvatting door leerkrachten ingevuld wordt, geeft het persoonlijk programma en de norm voor hun beroepsactiviteiten weer. In de taakopvatting zijn de kwaliteit van de relatie met de leerlingen en de pedagogisch-didactische deskundigheid de belangrijkste ingrediënten. Naast de activiteiten in de klas komen ook andere onderwijsparticipanten aan bod die een invloed hebben op de autonomie van de leraar in de eigen klas. De taakopvatting evolueert tijdens de loopbaan. Zo beschrijft Kelchtermans in zijn onderzoek het streven van leraren om de huidige toestand te behouden en de weerstand tegen bijkomende opdrachten die leerkrachten toegevoegd zien aan het beroep.

De prospectieve dimensie van het professioneel zelfverstaan slaat op het toekomstperspectief. Dit omvat de verwachtingen in verband met de toekomstige ontwikkeling van hun beroepssituatie en hun beleving ervan.

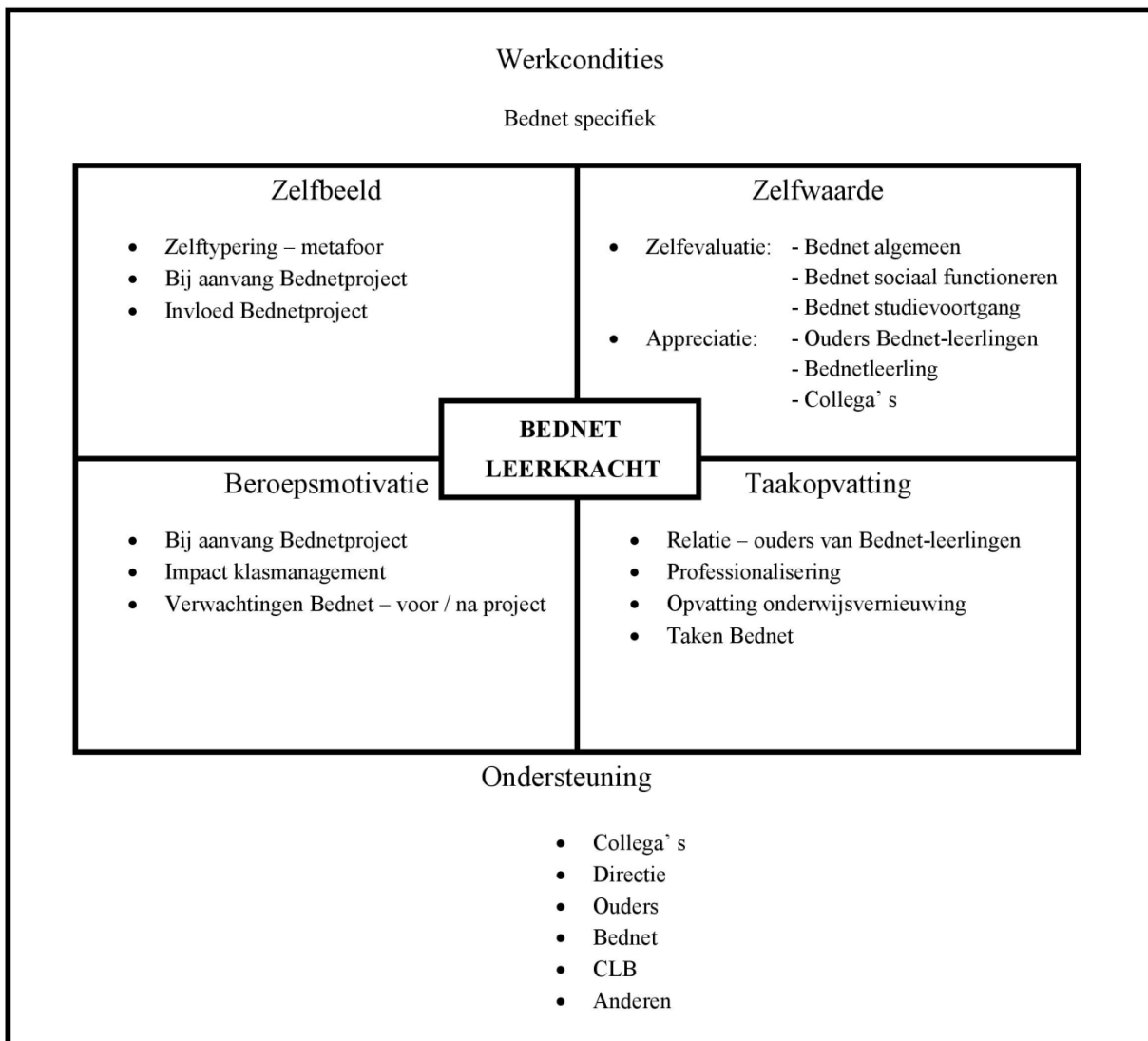
Kritische incidenten

In loopbanen van leerkrachten komen markante gebeurtenissen voor. Die worden omschreven als kritische incidenten, personen en fasen. Het gaat om gebeurtenissen, ontmoetingen en periodes uit de loopbaan, waarbij de vanzelfsprekendheid van het gangbare professionele handelen doorbroken wordt. De gebeurtenissen of personen vormen een uitdaging voor de leerkracht, die zich gedwongen ziet om er een antwoord op te geven. Zulke voorvallen of periodes kunnen een keerpunt zijn in de loopbaan of een bepalende factor zijn in de verdere professionele ontwikkeling. Elk doorbreken van evidenties impliceert immers onzekerheid, twijfel of uitdaging. Kritische incidenten en personen laten de betrokken leraren niet ongevoelig, wat een sterk emotionele connotatie inhoudt.

2.6.3 Conceptueel kader voor dit onderzoek

Zoals reeds aangehaald verschillen de hierboven vermelde conceptuele kaders in gebruiksdoel. Beide kaders vertonen evenwel een aantal gelijkaardige componenten.

Bij de belevingsvariabelen van leerkrachten in de OBPWO-vragenlijst is de doelmatigheidsbeleving een centraal begrip omdat het veruit het grootste deel van de variantie op leerkrachtenniveau verklaart (zie paragraaf 2.6.1). Die doelmatigheidsbeleving – in de zin van een evaluatie van het eigen functioneren (‘Doe ik het wel goed?’) hoort inhoudelijk ook tot het zelfwaardegevoel en de taakopvatting van het persoonlijk interpretatiekader (‘Doe ik wat ik hoor te doen?’). Anderzijds komen in de componenten ‘zelfbeeld’ en ‘beroepsmotivatie’ van het persoonlijk interpretatiekader slechts ten dele elementen voor uit het OBPWO-onderzoek zoals relaties met ouders. Om het beroepsbeleven van Bednetleraren te beschrijven opteerden we om dragende elementen van beide kaders te verenigen om zo omvattend mogelijk het beroepsbeleven te verkennen en in beeld te brengen. De componenten van het eigen conceptueel kader zijn zoveel mogelijk toegespitst op de Bednetprojecten waarin de leerkrachten functioneren.



Figuur 7. Conceptueel kader beroepsbeleven van de leerkracht die leerlingen begeleidt in een Bednetproject

In de kern van het eigen kader komen de vier componenten van het professioneel zelfverstaan aan bod, bekeken vanuit het Bednetproject waarin de leerkracht functioneert (zie figuur 7). Zo kunnen we een antwoord vinden op de eerste onderzoeksvraag: ‘Hoe beïnvloedt Bednet als werkconditie de beroepsbeleving van leraren basisonderwijs die zieke kinderen in dit project begeleiden?’. Vanuit elementen uit de beschrijving van deze componenten en de ervaren Bednetspecifieke werkcondities kunnen we ons een beeld vormen van de noden van Bednetleerkrachten, wat tevens een antwoord biedt op de tweede onderzoeksvraag. Hierbij hoort ook de beschrijving van kritische incidenten die bepalend zijn voor het beroepsbeleven en die de noden van leerkrachten tot uiting laten komen. We gaan ook na of en hoe de Bednetleerkrachten ondersteuning krijgen in het kader van het Bednetproject. Daarbij gaan we bij de betrokken leerkrachten na of ze deze ondersteuning als afdoende ervaren. Daarmee komt de derde onderzoeksvraag aan bod.

3 De onderzoeksmethodiek

3.1 Onderzoeksopzet

De bedoeling van een onderzoek bepaalt mee de keuze voor een kwalitatieve of een kwantitatieve onderzoeksbenadering. Bij een kwalitatieve onderzoeksbenadering komt een meer inductieve analyse van gegevens uit onder andere observaties, interviews, open vragen, ... tot stand om vervolgens een stelling of theoretisch concept te genereren. Bij een kwantitatief onderzoek gaat het om een onderzoekslogica waar een meer deductieve benadering vooropstaat waarbij de onderzoeker aan de hand van onder andere gestandaardiseerde verzamelingsmethodes en tests, numerieke gegevens, statistische analyse hypothesen nagaat (Donche, 2009). Toch kunnen kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden in eenzelfde onderzoek gecombineerd worden. Met het oog op triangulatie kunnen diverse methoden gebruikt worden om eenzelfde fenomeen te beschrijven. Zo kunnen de nadelen en beperkingen die elke onderzoeksmethode heeft, opgeheven worden. In een complementair design worden kwalitatieve en kwantitatieve methoden gebruikt om verschillende facetten van eenzelfde fenomeen te bestuderen om de complexiteit te vatten (Struyf, 2000). Ook Mortelmans (2011) wijst er op dat goed onderzoek zich zelden beperkt tot één methode.

Het feit dat ons onderzoek zich richt op een specifieke doelgroep én kleinschalig is, is een bijkomende reden om te kiezen voor kwalitatief onderzoek. Dit sluit niet uit om kwantitatieve data te gebruiken om de onderzoeksresultaten aan te vullen. Daarom zal bij de Bednetleerkrachten die zich melden voor een interview (kwalitatief onderzoek) ook een beperkt kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Dit bestaat uit het invullen van de gevalideerde OBPWO-vragenlijst 'welbevinden van de leerkracht basisonderwijs' (zie bijlage 1).

3.2 Doel en aard van het onderzoek

Voorliggend onderzoek is hoofdzakelijk explorierend van aard en richt zich op de beroepsbeleving van leerkrachten in hun omgang met zieke kinderen. Hierover is in het algemeen weinig onderzoek verricht (Lombaert, 2007) en over de ervaringen van leerkrachten met het Bednetproject in het bijzonder zijn er nog geen bevindingen gepubliceerd. Dit onderzoek kan dan ook bijdragen tot de theoretische en/of empirische kennis over het beroepsbeleven van deze groep leerkrachten.

Omwille van het feit dat er weinig onderzoek gebeurd is, zijn we uitgegaan van bestaande concepten gebruikt om het beroepsbeleven te kaderen en te beschrijven en om na te gaan of en hoe deze concepten ook voor deze doelgroep bruikbaar zijn (zie paragraaf 2.6.3).

3.3 Afbakening van het onderzoek

Aangezien Bednet op het moment van het onderzoek over maximaal 120 hardwaresets beschikt, kunnen ook maximaal 120 kinderen tegelijk ingeschakeld worden voor onderwijsbegeleiding in een Bednet-project. Tijdens het schooljaar 2011-2012 participeerden ongeveer 50 kinderen uit het lager onderwijs en 70 kinderen in het secundair onderwijs in een Bednetproject. Dit aantal schommelt voortdurend omdat de start en het einde van een project niet strikt gelijklopen met het begin en het einde van een schooljaar. Ook de verdeling lager – secundair onderwijs ligt niet vast en hangt af van de aangevraagde en toegestane projecten. Er werd gekozen om de Bednetleerkrachten lager onderwijs als onderzoekspopulatie te nemen omdat de werking voor deze groep veel gelijkenissen vertoont en deze groep leraren veel kenmerken gemeen hebben: de werkomstandigheden lopen – in tegenstelling tot het secundair onderwijs – vrij parallel. Vrijwel alle Bednetleerkrachten lager onderwijs zijn ook titularis en werken de volledige schooltijd met dezelfde groep leerlingen. De onderzoeksgroep is dus ook de steekproefgroep. Doel was om gegevens te verzamelen bij tien leerkrachten, wat een vrij grote dekking betekent.

3.4 Dataverzameling en -verwerking

De eerste fase van het onderzoek bestond uit een verkenning van het onderzoeksterrein via gesprekken met verantwoordelijken van Bednet, collega's en beleidsverantwoordelijken van de Vlaamse onderwijsinspectie en een uitgebreid literatuuronderzoek. Via zoektermen als 'chronic illness', 'teacher welfare', 'home instruction', ... werd in databases als ERIC en British Education Index gezocht naar relevante bronnen en informatie over onderwijs aan zieke kinderen. De inbreng van zoektermen als 'computer assisted instruction' bracht ons op het spoor van vrij recente onderzoeken voornamelijk binnen de medische sector en de ziekenhuisscholen. Voor de regelgeving en informatie over beleid op Vlaams niveau werd via de databases Wetwijs en Edulex de nodige informatie opgehaald in verband met onderwijs aan zieke kinderen. Tevens konden we via de Vlaamse onderwijsinspectie over het volledige onderzoek (rapport en bijlagen) beschikken van het OBPWO-onderzoek 00.06, waarvan de onderzoeksresultaten tot dan toe niet gebruikt waren.

In een volgende fase werden vooral de interviews voorbereid. Voor de afname van de OBPWO-vragenlijst konden we immers beschikken over een gebruiksklaar document. Binnen het continuüm van gesloten of gestructureerde interviews aan het ene uiteinde en open interviews aan het andere uiteinde, moest een keuze gemaakt worden (Mortelmans, 2011). Om zo efficiënt mogelijk en doelgericht te werken werd gekozen om een gestructureerde vragenlijst op te stellen voor afname binnen een semi-gestructureerd interview. De vragenlijst werkt met uitgeschreven interviewvragen. Ook al krijgt de respondent voldoende ruimte om zelf zijn verhaal te vertellen, de interviewer stelt als uitgangspunt aan iedereen dezelfde vraag met ongeveer dezelfde bewoordingen (Mortelmans, 2011).

Bij de constructie van de vragenlijst waren de onderzoeksvragen een leidraad. De interviewleidraad (zie bijlage 2) richtte zich zo duidelijk mogelijk op het eigen conceptueel kader dat componenten van het persoonlijk interpretatiekader en de belevingsvariabelen uit het OBPWO-onderzoek bevat (zie paragraaf 2.6). Aanvullend werd de ondersteuning door diverse participanten van Bednetleerkrachten uitvoerig bevestigd. De interviewleidraad bevatte ten slotte vragen over specifieke omstandigheden zoals de (soms fatale) gevolgen van de ziekte van kinderen en de wijze waarop de leerkrachten hiermee omgaan en ondersteund worden. Ter afsluiting werd een metafooroefening opgezet: de respondenten werd gevraagd hun beroepsbeleving als Bednetleerkracht uit te drukken in een beeld. Het professioneel zelfverstaan bestaat uit verschillende dimensies en vooral deze die te maken hebben met het innerlijke zelf zijn meestal impliciet aanwezig. Ze behoren niet altijd tot de gearticuleerde kennis die men van zichzelf heeft. Om toegang tot deze betekenissen te krijgen zijn metaforen een goed middel (Bullough & Knowles, 1992). Een metafooroefening kan gebruikt worden als eye-opener, ook voor diegene die de metafoor produceert (Koro-Ljungberg, 2001).

In de volgende fase werden de respondenten geselecteerd. De leerkrachten lager onderwijs die in het voorjaar 2012 werkzaam waren in een Bednetproject kregen een uitnodiging voor een persoonlijk interview. We dienden rekening te houden met de privacy van de Bednetleerkrachten en hebben de oproep om deel te nemen aan de bevestiging (zie bijlage 3) niet persoonlijk maar wel via de regionale medewerkers van Bednet verspreid. Hierop reageerden vijf leerkrachten spontaan. Naarmate het onderzoek vorderde werd er actief gezocht naar bijkomende respondenten om een zo groot mogelijke heterogeniteit of variatie in de groep respondenten te bekomen (Mortelmans, 2011). Er werd gezocht om zoveel mogelijke ‘kritische cases’ in het onderzoek te brengen. Het gaat dan om leerkrachten die in het onderzoek een cruciale rol spelen om het beroepsbeleving te begrijpen. De criteria om bewust te zoeken naar zulke cases waren: het al dan niet stopzetten van de ondersteuning van een lopende Bednetproject, de genderverhouding, het evenwicht tussen lopende en afgelopen projecten, de pathologie van de kinderen, de duurtijd van de projecten en de succesbeleving van de leerkrachten en een regionale spreiding over Vlaanderen. Dit gebeurde via de sneeuwbalmethode door verder te polsen bij respondenten tijdens interviews, bij regionale medewerkers en bij een lid van de raad van bestuur van Bednet om nieuwe respondenten met een specifiek profiel aan te spreken.

De vierde fase omvat de eigenlijke dataverzameling. Zowel de vragenlijst als de interviews werden afgenomen. Na toestemming van de respondenten werd dit gesprek opgenomen met een dictafoon. Voorafgaand werden telefonisch en/of via mail praktische afspraken gemaakt met de respondenten over de plaats en het tijdstip van het interview. Dit gebeurde – op één uitzondering na – in de school van de respondent tijdens de maanden april – juni 2012. Na het interview werd de respondenten gevraagd om de OBPWO-vragenlijst in te vullen.

De volgende fase van het onderzoek stond in het teken van de verwerking van de verzamelde data. De gegevens uit de OBPWO-vragenlijst werden statistisch verwerkt met het programma SPSS – versie 18 (zie bijlagen 4 en 5). Aan de hand van een t-toets werd nagegaan of er significante verschillen zijn tussen de groep Bednetleerkrachten en de testgroep uit het OBPWO-onderzoek. De gegevens uit de interviews werden na transcriberen van de geluidsopnamen (zie bijlage 6) verwerkt via het programma NVIVO – versie 9 (zie bijlage 7). Hiertoe werd een codelijst opgesteld die nauwgezet de vragenlijst van de semi-gestructureerde interviews volgt. Naarmate de verwerking vorderde, werden codes toegevoegd en bestaande codes uitgebreid. Er werd ruimschoots gewerkt met ‘tree nodes’ zodat de verschillende percepties van de respondenten in een hiërarchische structuur konden ondergebracht worden wat de interpretatie nadien vergemakkelijkte. Door het gebruik van een richtinggevend codeerschema wordt een positie ingenomen tussen de inductieve ‘emic’ benadering en de ‘a priori’ benadering die het voordeel heeft dat de onderzoeker consequent hetzelfde codeboek op al het materiaal kan toepassen (Mortelmans, 2011). Tijdens het coderen werden opmerkingen genoteerd als annotaties die onder meer achteraf gebruikt worden bij het rapporteren. De mogelijkheden van het NVIVO- programma om te werken met zoekopdrachten werden benut zodat ook patronen en verbanden konden ontdekt worden tussen de gecodeerde informatie.

De laatste fase van het onderzoek bestond uit de triangulatie, het vergelijken van gegevens uit de onderzoeksmethoden, de interviewanalyses en andere bronnen zoals de literatuurstudie. Dit houdt in dat we de gegevens uit de verschillende onderzoeksfasen naast elkaar legden en de uitkomsten van de informatiebronnen en methoden op verschillen en overeenkomsten analyseerden.

3.5 Aandacht voor validiteit en betrouwbaarheid

In de verschillende fasen van het onderzoek was er aandacht voor de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek. Validiteit wordt soms kortweg omschreven als waarheid (Mortelmans, 2011). Onderzoeksresultaten moeten ‘waar’ zijn. De kern van validiteit komt er op neer dat de onderzoeker met zijn onderzoeksinstrument meet wat hij beweert te meten. Betrouwbaarheid van resultaten heeft te maken met consistentie en repliceerbaarheid. Een instrument moet dezelfde resultaten opleveren wanneer het opnieuw gebruikt wordt. Bijkomend moeten we ons de vraag stellen of de onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn. Generaliseerbaarheid - als externe validiteit begrepen – eist dat resultaten van het onderzoek transfereerbaar zijn naar de populatie waaruit de steekproef betrokken werd. In tweede instantie vereist generaliseerbaarheid dat de resultaten transfereerbaar zijn naar andere situaties en plaatsen (Mortelmans, 2011).

Om de begripsvaliditeit van het onderzoek te bewaken, hebben we ons gebaseerd op het persoonlijk interpretatiekader dat reeds gebruikt werd om het beroepsbeleven van leerkrachten in kaart te brengen (Kelchtermans, 2004; Ballet, 2007). Ook het OBPWO-onderzoek beschouwen we als een valide kader. Om de interne validiteit te waarborgen, werden ‘member-checks’ en ‘peer-evaluation’ ingebouwd.

Voorlopige resultaten en conclusies werden teruggekoppeld met participanten die de werking van Bednet goed kennen en/of die vertrouwd zijn met wetenschappelijk onderzoek. Naast de interviews met de tien Bednet-leraren waren er bijkomende interviews met twee regionale medewerkers van Bednet, met een leerkracht TOAH die een ziek kind begeleidde en met een lid van de raad van beheer van Bednet. Om te vermijden dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden zouden geven, werd er aandacht besteed aan een houding van openheid als interviewer en de reeds opgebouwde ervaring met het afnemen van interviews.

De onderzoeksprocedures zijn zo transparant mogelijk beschreven en de instrumenten en resultaten worden integraal aangeleverd voor nazicht en/of eventueel verder onderzoek (cf. bijlagen).

3.6 Overzicht van de respondenten

In totaal werden tien leerkrachten bevroegd, i.c. ongeveer 20 % van de volledige populatie. Dezelfde personen waren dus respondent voor het interview én ze vulden de OBPWO-vragenlijst in. In vier projecten werd een lopend Bednetproject stopgezet: driemaal wegens het overlijden van het kind, éénmaal op initiatief van het kind zelf. Het initiatief voor stopzetten kwam nooit vanwege de leerkrachten of de ouders. Tabel 1 geeft een overzicht van de bevroegde Bednetleerkrachten.

Tabel 1

Respondenten interviews en vragenlijst 'welbevinden leerkracht basisonderwijs'

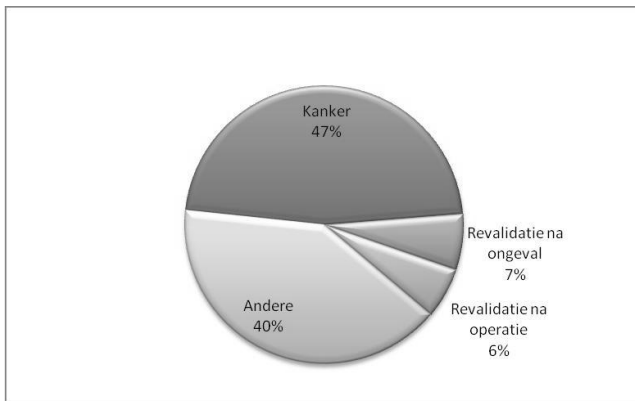
	geslacht	jaren onderwijservaring	pathologie kind	tijdelijk onderwijs aan huis
Respondent 1	vrouw	31	kanker +	ja °
Respondent 2	vrouw	28	andere ziekte	ja °
Respondent 3	vrouw	26	andere ziekte	nee
Respondent 4	vrouw	14	kanker	nee
Respondent 5	vrouw	3	kanker	nee
Respondent 6	vrouw	15	kanker +	ja
Respondent 7	vrouw	4	kanker	ja
Respondent 8	vrouw	10	kanker +	ja
Respondent 9	vrouw	12	andere ziekte*	nee
Respondent 10	man	9	andere ziekte	nee

+ = *Bednetproject stopgezet wegens overlijden van leerling*

* = *Bednetproject stopgezet op initiatief van de leerling*

° = *titularis geeft zelf onderwijs aan huis*

Alle respondenten zijn klastitularis en het zieke kind dat ze begeleiden maakte voor de ziekte ook deel uit van de klasgroep. De grote meerderheid (9 op 10) van de Bednetleerkrachten zijn vrouwen. Er zijn geen cijfers beschikbaar bij Bednet over de genderverhouding. Omdat aanvankelijk enkel vrouwen zich aandienen als respondent werd bij navraag een man bereid gevonden voor een interview. Het gemiddelde aantal jaren ervaring als leerkracht bedraagt 15,2 en er was een grote spreiding tussen de respondenten.



Figuur 8. Verdeling naar pathologie Bednetleerlingen schooljaar 2010 - 2011

De pathologie van de kinderen was bij 6 van 10 respondenten kanker terwijl dit voor de totaliteit van de Bednetprojecten gemiddeld de helft bedraagt (zie figuur 8). Bij de kinderen van de andere respondenten waren diverse andere ziekten, waaronder één kind met een vage diagnose. Bij 5 van de 10 respondenten werd het zieke kind gelijktijdig met het Bednetproject begeleid door een leerkracht TOAH. Slechts twee respondenten deden deze thuisbegeleiding zelf.

4 De onderzoeksresultaten

4.1 Het welbevinden van de Bednetleerkrachten

In dit kwantitatief gedeelte van ons onderzoek werd de OBPWO-vragenlijst ‘welbevinden van de leerkrachten basisonderwijs’ (zie bijlage 1) integraal afgenomen bij alle respondenten. In de vragenlijst is een Likert-schaal gebruikt van 1 tot en met 7 als maximale score. Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddelde scores en de standaarddeviatie per schaal voor de groep Bednetleerkrachten (n = 10) en de testgroep van het OBPWO-onderzoek (n = 942). De resultaten van de Bednetleerkrachten per schaal zijn terug te vinden in bijlage 5.

Tabel 2

Scores van de groep Bednetleerkrachten en de testgroep van het OBPWO-onderzoek op de vragenlijst ‘welbevinden leerkracht basisonderwijs’

Schaal	Bednet	Bednet	Testgroep	Testgroep	p
	μ	SD	OBPWO μ	OBPWO SD	
1 algemeen welbevinden	5.82	0.84	5.59	0.91	> 0.05
2 ondersteuning directie	4.52	1.52	5.11	1.28	> 0.05
3 doelmatigheidsbeleving	5.95	0.41	5.80	0.64	> 0.05
4 collegialiteit	5.42	0.62	5.31	1.16	> 0.05
5 tevredenheid over relatie met ouders	5.20	0.74	5.00	1.04	> 0.05
6 tevredenheid met klasgrootte	5.35	1.45	4.30	1.79	< 0.05*
7 positieve ingesteldheid tov onderwijsvernieuwingen	5.40	1.26	5.00	1.38	> 0.05
8 ondersteuning bij professionele ontwikkeling	5.15	1.13	4.93	1.20	> 0.05
9 tevredenheid met infra- structuur en middelen	5.16	0.57	4.93	1.07	> 0.05
10 tevredenheid met onderwijsbeleid	3.35	0.85	2.45	0.99	< 0.05**
11 weinig werkdruk	3.81	0.79	3.82	1.06	> 0.05

μ = gemiddeld; SD = standaarddeviatie

* = significantieniveau 0.01

** = significantieniveau 0.0005

De resultaten van de groep Bednetleerkrachten en de testgroep werden met elkaar vergeleken. Er werd een significant verschil gevonden tussen de gemiddelde scores van de Bednetleerkrachten en de testgroep voor tevredenheid met de klasgroepgrootte (schaal 6) en tevredenheid met het onderwijsbeleid (schaal 10). De gemiddelde score voor tevredenheid met de klasgroepgrootte (schaal 6) is bij Bednetleerkrachten beduidend hoger dan bij de testgroep. Er is wel een vrij grote spreiding te merken: de individuele scores van de Bednetleerkrachten lopen uiteen van 3 tot 7 wat er toch op duidt dat een aantal Bednetleerkrachten niet tevreden zijn met de klasgroepgrootte. Dit spoort evenwel met de spreiding van de resultaten van de testgroep. De gemiddelde score voor tevredenheid met onderwijsbeleid (schaal 10) is voor de groep Bednetleerkrachten beduidend hoger dan voor de testgroep. Ondanks dit significant verschil situeren zowel de gemiddelde scores van de testgroep als de gemiddelde scores van de Bednetleerkrachten zich aan de negatieve kant van de schaal. Dit betekent dat de leerkrachten gemiddeld eerder negatief zijn over de tevredenheid met het onderwijsbeleid.

Wat de andere schalen betreft valt op dat de gemiddelde score van de Bednetleerkrachten voor algemeen welbevinden (schaal 1) vrij hoog ligt. De spreiding van de individuele resultaten ligt tussen 4,56 en 7. Dit betekent dat de Bednetleerkrachten gemiddeld een hoog algemeen welbevinden hebben.

De gemiddelde score voor de tweede schaal 'ondersteuning door de directie' ligt vrij laag. Binnen de resultaten van de groep Bednetleerkrachten zijn er tevens grote verschillen en vallen de erg lage scores op. De individuele scores variëren tussen 2,14 en 6,57 wat een grote spreiding met zich meebrengt. Dit duidt er op dat een aantal Bednetleerkrachten weinig steun vanwege hun directie ervaren, wat in het kader van een Bednetproject betekenisvol is.

De score voor de eigen doelmatigheidsbeleving (schaal 3) is gemiddeld nog positiever dan de gemiddelden voor algemeen welbevinden. De individuele scores van de Bednetleerkrachten situeren zich tussen 5,20 en 6,50 wat niet alleen gemiddeld erg hoog is, maar er is ook een bijzonder kleine spreiding tussen de leerkrachten. De Bednetleerkrachten hebben dus een erg hoge doelmatigheidsbeleving.

Ook de scores voor collegialiteit (schaal 4) en tevredenheid over de relatie met de ouders (schaal 5) bevinden zich duidelijk aan de positieve kant van het spectrum.

De Bednetleerkrachten zijn gemiddeld positief ingesteld tegenover onderwijsvernieuwingen (schaal 7). Wat echter opvalt is dat uit de individuele scores valt af te leiden dat een groep Bednetleerkrachten erg positief is ten opzichte van onderwijsvernieuwingen terwijl een andere groep Bednetleerkrachten zich eerder neutraal opstelt.

De gemiddelde score voor ondersteuning bij professionele ontwikkeling (schaal 8) is positief, maar ook hier is een grote spreiding van resultaten binnen de groep bevroegde Bednetleerkrachten merkbaar.

De tevredenheid met infrastructuur en middelen (schaal 9) is voor de groep Bednetleerkrachten gemiddeld hoog, met een vrij kleine spreiding.

De schaal 'weinig werkdruk' (schaal 11) is zo geconstrueerd dat een hoge score betekent dat leerkrachten weinig werkdruk ervaren. De gemiddelde score van de Bednetleerkrachten liggen aan de negatieve kant van het spectrum en wijzen op het ervaren van werkdruk. Het element 'ervaren van werkdruk' is duidelijk één van de betekenisvolle componenten in het welbevinden van de leerkracht.

Samenvattend kunnen we stellen dat de scores van de groep Bednetleerkrachten op de OBPWO-vragenlijst 'welbevinden van de leerkracht basisonderwijs' voor alle schalen vergelijkbaar zijn met de testgroep, uitgezonderd voor de schalen 6 en 10.

4.2 De beroepsbeleving van de Bednetleerkrachten

Hierna willen we een antwoord formuleren op de drie onderzoeksvragen: we baseren ons op de analyse van de gegevens uit de tien interviews (zie bijlagen 6 en 7) en de resultaten van de OBPWO-vragenlijst.

Via 'rijke beschrijvingen' willen we de complexe sociale werkelijkheid beschrijven en waar mogelijk interpreteren (Mortelmans, 2011). De nadruk ligt evenwel op het exploreren van de werkcondities van Bednetleerkrachten volgens het eigen conceptueel kader.

4.2.1 Hoe beïnvloedt Bednet als werkconditie de beroepsbeleving van leraren basisonderwijs die zieke kinderen in dit project begeleiden ?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, onderzoeken we de vier componenten van het persoonlijk interpretatiekader : zelfbeeld, zelfwaarde, beroepsmotivatie en taakopvatting. Deze componenten worden aangevuld met elementen uit de OBPWO-vragenlijst zoals de ervaren werkdruk en taakbelasting (cf. eigen conceptueel kader).

4.2.1.1 Zelfbeeld

Zelftypering aan de hand van een metafoor

Wanneer de Bednetleerkrachten hun werk als begeleider van een ziek kind beschrijven via een beeld geven ze hiermee aan op welke manier ze hun taak beleven. De helft van de geformuleerde metaforen geeft gevoelens van onzekerheid weer aangaande het Bednetproject: 'een sprong in het duister', 'een sprong uit het vliegtuig', 'een koorddanser', 'voortdurend op je hoede'. Daarbij vergelijkt één leerkracht deze taak met 'een stagiair met kriebels in de buik'. Drie leerkrachten verwijzen naar de verzorgende rol die ze zichzelf toebedelen: 'een moederkloek', 'een bever' en 'een bloem, een simpel

margrietje' als symbool voor het geven. Eén leerkracht beklemtoont de omvattendheid van de taak als 'een octopus' en de mannelijke leerkracht ziet zich als 'de organisator'.

Zelfbeeld bij aanvang van het project

Zes leerkrachten hebben een uitgesproken positief zelfbeeld en denken hun taak als lesgever goed aan te pakken, mede door de opgebouwde ervaring. Twee leerkrachten geven aan dat ze een veeleer negatief zelfbeeld hebben. Ze voelen zich onzeker door gebrek aan ervaring. Daarbij wijst een jonge leerkracht er op dat ze organisatorisch nog kan winnen. De andere leerkracht voelt zich na een mutatie in de nieuwe school en een nieuw leerjaar onzeker. De twee andere leerkrachten houden het midden en wijzen op een neutraal zelfbeeld.

Invloed van het project op het zelfbeeld

Het Bednetproject beïnvloedt volgens de helft van de leerkrachten weinig het beeld dat ze vooraf van zichzelf hadden. Twee leerkrachten geven aan dat het Bednetproject hun zelfbeeld eerder negatief beïnvloedt. Dit heeft te maken met specifieke omstandigheden zoals de eerder negatieve relatie met de klasgroep. De anderen spreken van een gunstige invloed. Het project heeft de eigen blik op het professioneel handelen positief gekleurd. Deze elementen komen ook aan bod bij de eindevaluatie die de leerkrachten van het project maken.

4.2.1.2 Zelfwaarde

Positieve zelfevaluatie

Vrijwel alle leerkrachten kijken met een positief gevoel terug op het project. Ze zijn enerzijds tevreden over de bijdrage die ze konden leveren aan het welbevinden van de leerling en hun uiteindelijke studieresultaten en anderzijds is er een vorm van beroepsfierheid over het welslagen van het Bednetproject. Ze zijn achteraf blij dat ze hieraan konden participeren. Enkele leerkrachten wijzen ook op de meerwaarde voor de andere leerlingen van de klas. Ook voor hen was dit onder andere een markante gebeurtenis én een oefening in sociale vaardigheden. Alle leerkrachten, uitgezonderd één, aarzelen dan ook niet wanneer hen gevraagd wordt of ze zich willen inschakelen voor een nieuw project. De zelfevaluatie van het hele project is voor bijna alle leerkrachten in het algemeen positief. Deze zelfevaluatie spoot met de hoge scores voor doelmatigheidsbeleving uit de OBPWO-vragenlijst.

Maar achteraf bekeken vind ik dat alleen maar een verrijking voor mij en voor de leerlingen van de klas eigenlijk ook en in eerste plaats voor K. (R 4)

Voor de kinderen wel, voor mij niet meer. Maar ja, voor de kinderen wel. (R 9)

Echt wel, want ik heb echt het gevoel dat het een meerwaarde was voor J., voor mij, voor de kinderen in de klas ook vooral. (R 5)

De leerkrachten beoordelen het eigen project ook voor het aspect ‘sociale integratie van de Bednetleerling’ vrijwel unaniem positief. Hiermee geven ze aan dat één van de centrale doelen die Bednet als organisatie zelf vooropstelt, ook gerealiseerd wordt. Vooral bij kankerpatiënten is het sociale aspect van groot belang. Wanneer de medische toestand van deze kinderen ongunstig evolueert, neemt de aandacht voor het verwerven van de leerstof af en leggen de leerkrachten vooral de nadruk op het contact houden met de zieke leerling.

Kindjes die in de straat woonden en die niet op bezoek konden gaan, kwamen soms bij mij in de klas om met G. te praten via de computer (R 6)

Ze vroegen ook elke keer: ‘Komt M. vandaag online?’ Ik liet hem ook dikwijls toen dat het wat moeilijker ging met zijn gezondheid niet altijd meer lessen volgen, maar liet hem soms tijdens de middag online komen. En dan liet ik een paar kinderen in de klas, samen met mij, hun middageten opeten om gewoon wat te babbelen met M. En dat vonden ze geweldig. (R 8)

De zelfevaluatie die betrekking heeft op de andere doelstelling van Bednet, namelijk een ononderbroken leerproces mogelijk maken, geeft een ander beeld. Hier menen zes leerkrachten dat ze hierin geslaagd zijn. De leerlingen die ze begeleidden, kunnen ondanks de langdurige afwezigheid, hun studieloopbaan verderzetten zonder overzitten. Zonder het Bednetproject was dit wellicht niet mogelijk geweest. Voor de drie overleden kinderen wordt hier negatief op geantwoord. Daarbuiten heeft één kind tijdens één project door afwezigheid zoveel achterstand opgebouwd in het leerproces van het eerste leerjaar dat overzitten onvermijdelijk is geworden. Toen dit duidelijk werd, heeft de betrokken leerkracht voor het zieke kind een individueel leertraject uitgestippeld.

Belang van appreciatie

Vrijwel alle leerkrachten geven aan dat ze appreciatie krijgen van de ouders van de Bednetleerling. Deze ouders spreken deze appreciatie niet altijd letterlijk uit, maar laten dit vaak ook blijken door kleine gebaren of handelingen. De leerkrachten zijn erg gevoelig voor deze appreciatie en beschouwen dit als een bewijs van waardering. Deze waardering voor de inzet van de betrokken leerkrachten blijft soms ook na het overlijden van het kind.

Ze zijn echt wel heel tevreden, zij laten dat ook merken. Als we nu een rapport geven aan D., hebben ze ook een extra woordje geschreven van bedankt voor wat jullie allemaal doen en er D. laten bijhoren door Bednet, dat hij echt wel het gevoel heeft van toch nog bij zijn klasje te horen. Ja, echt wel zeer positief, ja echt wel appreciatie. (R 2)

De mama heeft ons nog wel speciaal uitgenodigd op een kleine herdenking op haar verjaardag. (R 8)

Wanneer er uitzonderlijk geen appreciatie komt, reageren leerkrachten hier emotioneel sterk op. Ze voelen zich dan niet gewaardeerd ondanks het engagement en de extra inzet.

Ik vind te weinig, dit is misschien persoonlijk. Ik deed daar zo veel voor, en zoveel tijd in gestoken en nooit een dank u voor gekregen. Dat is precies zo maar allemaal normaal. Misschien is dit ook maar part of the job en moeten we dat maar doen, zeker. (R 6)

Bednetleerkrachten ervaren vanwege de ouders van de medeleerlingen eerder weinig appreciatie. Als dit gebeurt, is dit meestal sporadisch. Bij één project is er een initiatief waaruit blijkt dat ouders erg appreciëren wat een leerkracht voor een ziek kind doet en hen daarin ook willen steunen. Doorgaans zijn de ouders van de betrokken klasgroep op de hoogte van het project, ook via verhalen van hun kinderen. De ouders van andere klasgroepen van de school zijn doorgaans weinig ingelicht.

Dus die mensen die de benefiet hebben georganiseerd die waren ook heel veel bezig met ondersteuning van de ouders van A. en dat waren ook wel diegenen die dat ook wel eens ne keer vroegen van “Hoe is het ermee”, “lukt het met Bednet”, dus dat was eigenlijk zo meer een beperkter groepje, maar eigenlijk was dat voor mij voldoende. (R6)

De reacties van collega's van Bednetleerkrachten lijken uiteenlopend te zijn. Een aantal collega's staat negatief ten opzichte van het project omwille van privacyredenen: zij wensen geen camera in de klas. Dit verhindert niet dat de meesten waardering hebben voor hun collega van het Bednetproject. Slechts bij twee leerkrachten is dit niet het geval: zij kunnen slechts rekenen op belangstelling en begrip van een beperkt aantal collega's. Opvallend is dat vooral vlak na de opstart collega's heel nieuwsgierig zijn. Ze vragen uitleg of komen zich op de klasvloer informeren over het project. Deze aandacht vermindert vaak als het project wat langer loopt.

Collega's staan ervoor open, maar ik denk dat de meningen in de school een beetje verdeeld zijn. Er zijn mensen die zeggen van: 'Gaat dit nu mee door naar het zesde want dan is het mijn beurt ook nog.' Het is zo een beetje wennen, denk ik, dat er sommige mensen toch zijn die denken aan die camera en iedereen kan zien wat je doet. (R 3)

Directies gaan volgens de betrokken leerkrachten erg verschillend om met een Bednetproject. Wat de appreciatie vanwege de directie betreft, melden ze tegengestelde reacties: sommige leerkrachten ervaren heel wat belangstelling en morele steun vanwege hun directie, terwijl andere schoolleiders zich amper op de hoogte stellen van de werking. Gedurende de looptijd van het project vermindert de ervaren belangstelling.

In die zin dat ik op regelmatige tijdstippen haar wel brief over hoe dat het loopt met D. En zo is er ook ne keer op een knutselnamiddag dat we klasoverschrijdend werken, dan moet de directie zo een

keer op tour, dan komt ze in alle klassen een keer kijken wat we doen en dan schrok ze er eigenlijk zelf wel van dat D. aan het meevolgen was. Ze apprecieert echt wel dat het zo goed loopt. (R2)

Ik denk dat de directeur niet goed weet wat het inhoudt. (R 10)

Vrijwel alle leerkrachten melden dat ze positieve reacties krijgen van de Bednetleerlingen zelf. Ze merken dit door de houding van de leerling op het scherm, de medewerking tijdens en na de lessen en onrechtstreeks door de commentaren van ouders of van de Bednetmedewerkers. De leerkrachten zijn erg gevoelig voor de appreciatie van de zieke leerling en dit bevestigt hen in hun motivatie en hun zelfwaarde. Slechts in één project reageerde de Bednetleerling gaandeweg afwijzend wat uiteindelijk leidde tot het stopzetten van het project.

Dan kwam er ineens zo'n duim voor het scherm dus dat was eigenlijk echt wel zo van, soms zo efkes dat gezicht erbij dus dat maakte het echt wel aangenaam en plezant dan. (R 3)

Als we bv. een dag met Bednet of een paar uurtjes met Bednet werken, sturen ze onmiddellijk een berichtje van "Oh dit was weer super en H. heeft er super van genoten en wij hebben ervan genoten", er zijn ook informele contactjes aan de schoolpoort. Ik denk echt wel dat de mama zeer tevreden is dat we dat gedaan hebben en dat ze dat ook wel erg apprecieert. (R 1)

Want op het einde wou hij niet meer. Omdat dat voor hem ook frustraties opleverde. Door de technische problemen kon hij niet altijd alles volgen of... hoorde hij het niet goed. Er was een periode dat hij terug thuis was. En dan was zijn schrik: Niet terug met Bednet eh, niet terug met Bednet. (R 9)

4.2.1.3 Beroepsmotivatie

Initiatief voor de opstart van een Bednetproject

Het initiatief voor de aanvraag van een Bednetproject komt doorgaans niet van de Bednetleerkracht zelf. Slechts bij twee leerkrachten is dit het geval. Ze worden meestal wel betrokken bij het beslissingsproces om Bednet op te starten. Enkele leerkrachten geven aan dat er niet echt een keuze was en dat Bednet hen als het ware werd opgedrongen. Het leek hen moeilijk om te weigeren omdat de vraag van de directie en/of de ouders kwam. Vooral als de ouders op het voorplan komen als vragende partij, zetten de leerkrachten eventuele bezwaren opzij.

Ja, ik heb het zelf eigenlijk voorgesteld. Omdat ik zoiets had van ik wil het wel proberen en het was toen eigenlijk al met een ander kindje dat ik het had willen proberen en ik had ervan gehoord ook dat dat eigenlijk iets was dat eigenlijk toch ook liep. (R 3)

Ik denk de ouders in combinatie met de directie. En misschien ook vanuit het ziekenhuis uit. Bednet is gekend he. Dus het initiatief kwam zeker niet van de leerkrachten, het is ons voorgesteld. (R 2)

Dat is op de personeelsvergadering ter sprake gebracht dat Bednet zou geïnstalleerd worden, maar ja, ik blijf erbij, ik heb niet het gevoel dat ik een keuze had. (R 4)

Impact klasmanagement

Een Bednetproject doet bij alle leerkrachten een beroep op hun didactische vaardigheden om het lesgeven aan te passen aan de nieuwe omstandigheden. Ze moeten bij de planning van de lessen vooraf rekening houden met de beschikbaarheid van Bednetleerlingen die niet de hele dag kunnen inloggen wegens problemen inherent aan hun ziekte. Daarbij zijn leerlingen veelvuldig afwezig: dit gaat van enkele dagen of tot zelfs meerdere weken wegens opname in het ziekenhuis. Tijdens de lessen moeten de leerkrachten flexibel omspringen met soms wijzigende omstandigheden. Sommigen geven aan dat dat het een groot voordeel is om als ervaren leerkracht met Bednet te werken. Dit is zo wanneer leerkrachten al jaren in dezelfde klas staan en vertrouwd zijn met de leerstof. Ook de mate waarin een leerkracht het gevoel heeft de klas onder controle te hebben en een vlot verloop van het klasleven te kunnen garanderen, het klasmanagement, is een zeer belangrijke factor in het beroepsbeleven van een Bednetleerkracht.

Dus zoals je zei het klashouden, als dat nog niet op punt staat bij die leerkracht, moet je er denk ik niet aan beginnen. Want er zijn zoveel momenten dat er iets mis loopt. (R 10)

Ik had een geluk om een heel goede klas te hebben dus die kunnen nu perfect zelfstandig werken, waardoor dat Bednet ook heel gemakkelijk te integreren was. (R 7)

Eén leerkracht geeft les in een Freinetschool. Door de specifieke aanpak in deze methodeschool zijn de mogelijkheden voor participatie door de Bednetleerling beperkter. Het frontaal lesgeven wordt sterk gereduceerd ten voordele van het zelfontdekkend leren door de leerlingen, ook buiten het klaslokaal. Dit geeft voor de betrokken leerkracht soms problemen om de Bednetleerling te betrekken in het lesgebeuren.

Het is moeilijk soms om een planning te maken met de ouders en met de klas, zeker in een Freinetschool gebeurt er ook veel buiten de klas ook. Dus dat is wel moeilijk omdat J. alleen in de klas maar kan betrokken worden. We proberen wel met skype maar dat gaat dan niet zo goed. (R 5)

Bij twee leerkrachten zijn de moeilijkheden met het klashouden zo groot dat een efficiënte werking regelmatig verstoord wordt. Dit is in het nadeel van de hele klasgroep maar dit heeft ook negatieve gevolgen voor de Bednetleerling omdat er hierdoor veel tijdverlies is. Disciplineproblemen brengen daarbij ook een negatieve stemming in de klas, wat ook voor de Bednetleerling niet aangenaam is.

Maar in eerste instantie heb ik het heel erg moeilijk gehad met de kinderen onder controle te krijgen. Ze zijn zeer mondig, zeer verbaal agressief en daar heb ik echt moeten aan wennen, dat was voor mij een ommekeer, met momenten een schok waar dat ik in kwam van oh wat durven die kinderen hier allemaal zeggen. (R 4)

Een aantal leerkrachten geeft aan dat het werken met Bednet hen doet reflecteren over hun leerkrachtenstijl, de wijze waarop ze individualiseren en adaptief onderwijs in het algemeen. Voor deze leerkrachten betekent de ervaring met Bednet vooreerst een stimulans om na reflectie hun didactische aanpak bij te sturen.

Echt af en toe je zachte kant laten zien en je emoties... en ja... dat de kinderen daar ook behoefte aan hebben en veel steun aan hebben. Ze zien dat niet alleen zij die situatie erg vinden maar ook de volwassenen in hun leefwereld. Dus op dat gebied is dat wel veranderd. (R 8)

Inderdaad, dat leer je wel, het opvangen van verschillen. (R 5)

Nood aan duidelijke informatie vooraf

De meerderheid van de leerkrachten kende het project nog niet of slechts vaag voor ze met de vraag geconfronteerd werden. De meeste leerkrachten ervoeren voor de aanvang van het project dan ook enige drempelvrees. Enkelen stelden zich vragen bij het technische aspect, de gevolgen voor het klashouden en voor de medeleerlingen en het concrete werk met de Bednetleerling zelf. Ook het extra werk en mogelijke privacy-schending bekommerden de leerkrachten. Vrijwel altijd werden de bezwaren en mogelijke angsten weggenomen na de informatie die de leerkrachten kregen vanwege de Bednetmedewerker.

Ik heb mij wel redelijk goed geïnformeerd vooraleer ik ermee gestart ben, niet omdat ik twijfelde maar gewoon om het echt wel goed te doen. (R1)

Ik wist toen nog niet goed wat het inhield eigenlijk. Toen heb ik meteen ook wel gezegd wat mijn bedenkingen daarbij waren. Ik wil niet fulltime, de hele dag eigenlijk bekeken worden. Ik wil lessen geven die N. kan meevolgen maar ik wil niet de hele dag dat mensen mij zomaar kunnen zien. Er waren dingen die ik nog niet wist. Als ik er nu aan moest starten, en ik wist wat het helemaal inhield, dan zou ik er al minder bedenkingen over hebben. (R 10)

Draagkracht van de leerkracht

Eén leerkracht is na afloop van het project en het overlijden van het Bednetkind langdurig met ziekteverlof geweest wegens burnoutverschijnselen. Zij schrijft dit niet louter toe aan het project op zich maar aan de samenloop van omstandigheden: haar draagkracht werd overschreden door de aandacht die het project opeiste, het intens meeleven met het kind en de familie en de aandacht die

enkele leerlingen met ernstige gedragsproblemen vroegen. Twee andere leerkracht melden eveneens dat hun draagkracht sterk werd op de proef gesteld: ook zij wezen op de problemen die ze hadden door de klasgroep waarvan een aantal leerlingen het lesverloop regelmatig verstoorden én de aandacht die de begeleiding van het Bednetkind vroeg. Deze combinatie was de cruciale factor die hun welbevinden als leerkracht negatief beïnvloedde. In de OBPWO-vragenlijst is dit ook merkbaar via de lage scores die enkele leerkrachten geven voor ‘klasgrootte’.

4.2.1.4 Taakopvatting

Relaties

De relatie met de ouders bij de aanvang van het project is doorgaans positief of eerder neutraal. Dit blijft ook zo in de loop van het project. Een goede communicatie is essentieel voor een goede projectwerking. Slechts één leerkracht meldt dat ze de relatie met de ouders voelt verkoelen, maar ze wijst hierbij op de noodlottige afloop voor het kind waarna de ouders alle contacten met de school weerden.

Communiceren: met de ouders vooral. Zeer veel met de ouders vooral want hoe je het ook draait of keert, die ouders moeten daar zeer veel zelf mee bezig zijn, met dat kind en ook die planning van het ziekenhuis, van de dokters en van thuisonderwijs en van mij, moet allemaal ergens wel kloppen. (R 2)

Alle leerkrachten zijn bekommerd om een goede relatie met de andere leerlingen van de klas. Ze beseffen dat ze de Bednetleerling veel aandacht geven en proberen bij de andere leerlingen hiervoor begrip te krijgen. Dit lukt bij de meeste leerkrachten: de medeleerlingen reageren constructief op situaties die anders zijn dan in het klasleven zoals ze hiertoe meemaakten. Bij drie leerkrachten waren er regelmatig conflictsituaties mede door het Bednetgebruik.

Heel positief. Dat ging heel normaal en je voelde aan de klas van ok, ze weten dat R. het nu even moeilijk heeft dus niet te onnozel doen (lacht). Die kinderen kunnen heel uitbundig zijn en heel plezant maar die gingen daar eigenlijk ook heel volwassen mee om. (R 7)

Nee, ze toonden totaal geen begrip. Gewoon zeer respectloos. Ja, zeer respectloze kinderen. (R 4)

Ik denk dat bij mij een stuk overschaduwde werd meer door die twee jongens die dat heel moeilijk deden door Bednet. Dan denk ik van moest ik die twee wegdenken, zou dat bij mij eigenlijk allemaal heel gewoon doorgelopen hebben. (R 1)

Alleen, zonder Bednet, was die klas al erg genoeg. Ik had toen dat jaar 's middags het gevoel eh... Ik was op. Gewoon van constant te moeten vijzen en te moeten drillen en... Je kon die klas geen ruimte geven om ze even los te laten want de boel... (R 9)

Professionalisering

Geen enkele leerkracht heeft in de loop van het Bednetproject en omwille ervan een vorm van professionalisering gevolgd. Ze werden hiertoe ook niet aangezet. Enkele leerkrachten meldden wel dat ze informatie over de ziekte van hun Bednetleerling opzochten.

Opvatting over onderwijsvernieuwing

Zeven leerkrachten zien Bednet als een betekenisvolle onderwijsvernieuwing en beschouwen dit als een specifieke vorm van zorgverbreding. Dit spoot met de scores van de Bednetleerkrachten op de OBPWO-vragenlijst voor positieve ingesteldheid ten opzicht van onderwijsvernieuwing. Opmerkelijk is dat enkele leerkrachten aangeven dat inclusief onderwijs zoals zij het in de praktijk brengen voor hen een haalbare kaart is. Het opvangen van kinderen met een andere belemmering of handicap zien ze niet als haalbaar.

Ik denk dat ik nog liever Bednet zal hebben dan een kindje met een handicap of zo. Omdat Bednet kinderen gewoon kinderen zijn van de klas die omwille van hun ziekte niet meekunnen maar dan nog mentaal meekunnen in de klasgroep. Maar kinderen met een fysieke beperking, dat is al heel wat moeilijker. Ja nog liever een Bednet kind dan andere probleemkinderen. (R 6)

Aard en omvang van extra taken n.a.v. een Bednetproject

Planning en de zorg voor een goede organisatie heeft een centrale plaats binnen het takenpakket van de Bednetleerkrachten.

Het goed opvolgen van vooral van waar dat het kindje is, de lestijden die hij wel kan volgen en die minder interessant zijn om mee te volgen. En ook rekening houdend met therapie, bijvoorbeeld nu is hij 4 dagen in het ziekenhuis dus je kan niet altijd aanmelden. Dat vind ik heel belangrijk. (R 2)

Verder is een duidelijke communicatie naar de ouders, maar ook naar de andere collega's zoals de TOAH-leerkracht of (in voorkomend geval) de ziekenhuisleerkracht, zeer belangrijk. Het is immers niet voldoende om zelf een goede planning te hebben, maar deze planning moet ook duidelijk gecommuniceerd worden naar iedereen die met het Bednetkind werkt.

Het overleg moment met de thuisleerkracht. Dat was een half uur elke week 's morgens voor de school. (R 6)

In dit opzicht is het een ideale situatie wanneer de klastitularis zelf ook de TOAH-leerkracht is. Dit wordt door betrokken leerkrachten bevestigd. Het overleg met de TOAH-leerkrachten vergt veel aandacht en tijd. In één geval geeft de TOAH-leerkracht niet in de school les en is dus minder vlug bereikbaar dan collega's die vrijwel dagelijks aanspreekbaar zijn in de school.

De meeste leerkrachten vinden het moeilijk om aan te geven hoeveel extra tijd zij precies aan het Bednetproject spenderen. Vele activiteiten, zoals communicatie via mail, gebeuren immers tussen andere activiteiten in. Een aantal taken zoals het maken van een dag- of weekplanning behoren tot het normale takenpakket van de leerkracht. De specifieke omstandigheden van elk Bednetproject zijn onderling erg verschillend: zo zijn er Bednetleerlingen die vrij veel tijd online zijn en deelnemen aan de gewone klasactiviteiten terwijl anderen slechts sporadisch deelnemen. Nog andere Bednetleerlingen zijn veelvuldig of voor langere tijd opgenomen in het ziekenhuis. En ook wanneer ze in het ziekenhuis zijn, hangt het af van de plaatselijke internetmogelijkheden of ze kunnen deelnemen aan klasactiviteiten via Bednet. De tijd die volgens de Bednetleerkrachten extra wordt besteed omwille van het Bednetproject varieert van anderhalf uur tot zes uur per week.

Oh... dat is moeilijk. (lacht) Ja... Ja, pak dagdagelijks een uurtje en in het weekend twee uur. Dus ja ... een zes zeven uur extra, ja. (R 7)

4.2.1.5 Besluit

Uit de getuigenissen van de leerkrachten blijkt dat het Bednetproject een onmiskenbare impact heeft op de werkcondities van de betrokken leerkrachten. De invloed ervan is merkbaar in verschillende aspecten van het professioneel leven van de leerkracht. Het begeleiden van een zieke leerling is voor Bednetleerkrachten een markante gebeurtenis in hun beroepsleven. Dit blijkt uit de metaforen die ze formuleren om hun werk in dit project te beschrijven. De helft van de leerkrachten gebruikt daarbij beelden die gevoelens van onzekerheid weergeven. In deze periode van hun beroepsleven wordt de vanzelfsprekendheid van het gangbare professionele handelen doorbroken (Kelchtermans, 2004). Participeren als leerkracht aan een Bednetproject betekent een ‘kritisch incident’ in het beroepsleven wat het beroepsbeleven sterk tekent.

Om de wijze waarop het beroepsbeleven beïnvloed wordt, in kaart te brengen, onderzochten we de vier componenten van het professioneel zelfverstaan in de context van het Bednetproject. Zo kunnen we tevens een antwoord geven op de eerste onderzoeksvraag.

De zelftypering, die de leerkrachten geven via de metaforen, slaat niet alleen op onzekerheid maar geeft ook weer hoe de inzet als Bednetleerkracht ervaren wordt. De leerkrachten zien zichzelf in een verzorgende functie die veelomvattend is. Daarbij is organiseren een sleutelwoord. De metafooroefening kunnen we geslaagd noemen want de gebruikte beelden geven treffend weer wat in de andere componenten verder beschreven wordt.

Doorgaans hebben de Bednetleerkrachten een positief zelfbeeld bij de aanvang van het project. Indien dit niet zo is, is dit toe te schrijven aan een gebrek aan professionele ervaring. Schommelingen in het zelfbeeld tijdens of na het Bednetproject hebben te maken met succeservaring met dit project of – bij

een negatieve evolutie van het zelfbeeld - met disciplineproblemen of een moeilijke relatie met een aantal klasgenoten van de Bednetleerling.

Het zelfwaardegevoel van de Bednetleerkrachten komt tot uiting in de zelfevaluatie van het project en de appreciatie die leerkrachten krijgen. Er is bij vrijwel alle leerkrachten een positieve zelfevaluatie van het project. Ze wijzen op de meerwaarde die de Bednetwerking heeft voor het zieke kind én voor de medeleerlingen van de klasgroep. Ook zelf kijken ze met een positief gevoel terug op het project. De twee hoofddoelstellingen van Bednet worden wel verschillend beoordeeld. Op het vlak van sociale integratie zijn alle leerkrachten unaniem positief. De zieke leerlingen bleven door de Bednetwerking tot de klasgroep behoren. Dit aspect achten de leerkrachten van cruciaal belang voor kankerpatiënten waarvan het ziektebeeld ongunstig evolueert. Door Bednet blijven ze zo lang mogelijk contact houden met de klasgenoten. De tweede doelstelling, met name het zorgen voor een ononderbroken leerproces, achten de leerkrachten ook grotendeels gerealiseerd met uitzondering voor de drie kinderen die tijdens het project overleden. We kunnen hieruit besluiten dat de doelmatigheidsbeleving van de Bednetleerkrachten erg hoog is.

De leerkrachten krijgen doorgaans veel en gunstige feedback van de Bednetouders. Dit wordt door de leerkrachten erg op prijs gesteld. Wanneer er uitzonderlijk appreciatie uitblijft, voelen de leerkrachten zich weinig gewaardeerd. Vanwege de ouders van andere leerlingen is er weinig appreciatie. De werking van het Bednetproject krijgt buiten de klasgroep doorgaans weinig belangstelling. Bij de collega's van de Bednetleerkrachten is er doorgaans wel waardering voor de inzet van hun collega, maar een aantal van hen formuleert bedenkingen rond privacyschending. Gelijkaardige bedenkingen bleken ook reeds uit het BBPT-vooronderzoek (Lombaert, 2007) maar die vrees is volgens de Bednetleerkrachten uit dit onderzoek niet gegrond. Er zijn volgens de leerkrachten grote verschillen in de appreciatie van directies. De reacties van Bednetleerlingen zijn – zo getuigen de leerkrachten – bijna unaniem positief. Dit is voor de leerkrachten een enorme stimulans. De grote waarde die leerkrachten hechten aan de appreciatie van de zieke leerlingen hangt samen met de beroepsmotivatie. Alhoewel slechts een minderheid het initiatief genomen heeft voor de aanvraag van het Bednetproject en sommigen zich weinig geraadpleegd voelen, scharen alle leerkrachten zich achter het project. Het belang van het zieke kind primeert wat wijst op een uitgesproken opvatting in de eigen subjectieve onderwijstheorie. De leerkrachten geven blijk van een sterk engagement in het project ondanks het feit dat het didactisch proces niet overal probleemloos verloopt. Dit heeft te maken met de mate waarin Bednetleerkrachten er in slagen om via een efficiënt klasmanagement te voldoen aan de ondersteuningsbehoeften van zowel de klasgroep als van het Bednetkind. Dit vereist een grote didactische vaardigheid en flexibiliteit. Specifiek voor het Bednetproject vereist dit ook een probleemloos werkende technische installatie, wat niet het geval is. De leerkrachten geven blijk van reflectie over het eigen functioneren wat resulteert in praktische en onderwijskundige bijstellingen maar ook het eigen theoretisch kader wordt aangepast. Met name de opvattingen over adaptief en inclusief onderwijs ondergaan veranderingen. Het Bednetconcept wordt beschouwd als een haalbare

vorm van zorgverbreding wat maakt dat de inclusiegedachte realiseerbaar wordt geacht maar wel beperkt voor deze specifieke groep kinderen. Alhoewel Bednet voor de aanvang van het project bij de meeste leerkrachten vrij vaag gekend was, is de start via een efficiënte introductie door de regionale medewerker vlot verlopen. Hiermee werden ook een aantal bezwaren en angsten weggenomen.

Binnen de taakopvatting van de Bednetleerkrachten is de omgang met de leerlingen en andere participanten van groot belang. Volgens de meeste leerkrachten is er een goede band en een vlotte omgang met de leerlingen wat bijdraagt tot een soepele Bednetwerking en een hoog welbevinden van de leerkracht. In twee klasgroepen was dit niet het geval wat zowel een impact heeft op de leerkracht als op de projectwerking die gestoord verloopt. In één geval leidde dit, samen met onder andere technische moeilijkheden tot het stopzetten van het project op initiatief van de Bednetleerling. Dit heeft het beroepsbeleven van de betrokken leerkracht erg negatief gekleurd. De relatie met ouders en met de collega's die betrokken zijn in het project zoals de duo-partner en de TOAH-leerkracht verlopen volgens de leerkrachten goed.

Het voorzien van een goede planning en een vlotte organisatie van het project hoort volgens de leerkrachten tot de kern van het takenpakket van een Bednetleerkracht. Onder meer daardoor draagt een Bednetproject bij tot een hogere werklast vergeleken met de gangbare werkdruk voor een titularis. De leerkrachten drukken deze verhoging weinig uit in een nauwkeurige tijdbepaling. Ze hechten hier minder belang aan en beschouwen dit als inherent aan de onderwijstaak en het opgenomen engagement. Dit engagement kan erg verregaand zijn, vooral bij kinderen die de strijd tegen kanker verliezen. De leerkrachten voelen zich erg emotioneel betrokken en drukken de verbondenheid met het kind en de ouders uit in initiatieven als het organiseren van rouwbegeleiding ook wanneer ze hierin geen deskundigheid hebben opgebouwd. Geen van de leerkrachten heeft zich omwille van het Bednetproject extra bekwaamd via nascholingen of andere professionaliseringsmogelijkheden benut.

Samengevat kunnen we stellen dat een Bednetproject een markante gebeurtenis of een 'kritisch incident' is in het professioneel leven van de leerkrachten en hun beroepsbeleven kleurt. Dit is merkbaar in alle componenten van het professioneel zelfverstaan.

De gunstige zelfevaluatie van vrijwel alle Bednetleerkrachten spoort met hoge scores op de doelmatigheidsbeleving en een hoog algemeen welbevinden uit de OBPWO-bevraging.

4.2.2 Welke specifieke beroepsnoden hebben leraren basisonderwijs wanneer ze met Bednet werken?

Om een antwoord te vinden op deze onderzoeksvraag, richten we ons op de componenten van het persoonlijk interpretatiekader en de werkcondities zoals de leerkrachten die in de Bednetprojecten ervaren. Hierbij horen ook de beschrijving van kritische incidenten: markante gebeurtenissen tijdens de Bednetprojecten en de noden die de leerkrachten hierbij ervaren.

Nood aan technische ondersteuning

Een belangrijke factor die het werken met Bednet voor heel wat leerkrachten bemoeilijkt en dus ook een invloed heeft op de beroepsbeleving binnen het project is het technische aspect. Leerkrachten ervaren het als erg onaangenaam wanneer door technische problemen de lessen verstoord worden of niet kunnen doorgaan zoals gepland. Dit leidt ook regelmatig tot tijdverlies. Deze technische problemen blijken wel regelmatig voor te komen. Vrijwel alle leerkrachten melden dat ze hier ongemak van hebben. De technische problemen kunnen ze niet altijd zelf oplossen, alhoewel ze hiervoor instructie gekregen hebben en doorgaans al ervaring hebben opgebouwd. Daardoor doen ze veelal een beroep doen op de ondersteuning van Bednet (helpdesk) of collega's.

Als het geluid dan plots niet meer werkt roept J.: "Het geluid gaat niet meer, ik hoor u niet meer". Jja ondertussen galmt dat hier door de klas dus dan moet je zeggen van : "Rustig even..., pak je boek even en lees', dan moet je dat proberen oplossen, maar dat mag ook niet te lang duren. Je kan geen half uur aan die computer staan prutsen. (R 5)

Hét werkpunt van Bednet lijkt mij het technische aspect. Vooral naar geluid toe dan. Voor de rest zit dat wel goed in elkaar. Op zich is het systeem geweldig. (R 10)

Zestig procent van de tijd werkt het behoorlijk. (R 10)

Nood aan praktische en organisatorische ondersteuning tijdens het lesgeven

De meeste leerkrachten geven aan dat ze opgeslorpt worden door de vele taken die ze tegelijk moeten uitvoeren. Zo moeten ze hun aandacht verdelen over de klasgroep én de Bednetleerling. Vooral bij jongere kinderen waar de verschillende lessen elkaar vlug opvolgen (in het eerste leerjaar worden doorgaans lessen gegeven van 25 minuten) en waarbij veel didactisch materiaal nodig is (bij jongere kinderen voorzien leerkrachten veelvuldig didactische materialen om te manipuleren om hen al doende begrippen te laten ontwikkelen) kan dit een probleem vormen. Het kan dan aangewezen zijn om bij bepaalde lessen een extra leerkracht in de klas te voorzien om de leerlingen te begeleiden. In de meeste basisscholen zijn er extra leerkrachten beschikbaar in het kader van het gelijke onderwijskansenproject of worden er uit het lestijdenpakket leerkrachten vrijgesteld voor ondersteuning op leerling- en klasniveau.

Op momenten dat ik mijn zwakke kinderen ga helpen, dan moest ik op dat moment de leerstof voor hem nog een keer herhalen. Soms had ik aan het bord tekeningen gemaakt, maar dat zag hij dan niet, dus dan schreef ik dat op een blad, en ging daarmee voor de computer zitten om hem dat dan zo te tonen. Dus mijn momenten om mijn zwakke leerlingen te ondersteunen, die gingen wel verloren. (R 9)

Nood aan effectieve samenwerking

Wanneer deze samenwerking vlot loopt, heeft dit een positieve invloed op het beroepsbeleven van de leerkracht. De projectwerking loopt dan zoals gewenst. Een aantal Bednetleerkrachten maakt melding van een gebrekkige samenwerking met de ziekenhuisschool. Ze verwijzen tevens naar de afhankelijke situatie waarin de thuishoofschool zich bevindt ten opzichte van het ziekenhuis. Wanneer de initiatieven om te komen tot samenwerking en een gelijkgerichte onderwijskundige ondersteuning niet beantwoord worden door het ziekenhuis, leidt dit tot frustratie bij de thuisleerkracht. Er zijn beduidende verschillen inzake de gevoerde communicatie met ziekenhuisscholen. Sommige leerkrachten klagen niet alleen over het beperkte contact met de ziekenhuisleerkrachten. Ze zijn ook onvoldoende op de hoogte over het onderwijskundig ondersteuningsaanbod in het ziekenhuis. Daarbij komt dat er soms technische problemen zijn wanneer Bednet in het ziekenhuis gebruikt wordt. Er is in veel gevallen een problematische internetverbinding.

En dan ook afspreken, want hij heeft een leerkracht in het ziekenhuis ook. Daar heb ik ook heel veel contact mee via mail. Wij sturen onze plannings door. (R 2)

Er was een probleem toen J. in het ziekenhuis bleef, die leerkracht daar wou Bednet dan niet omdat zij zich dan bespioneerde voelde. (R5)

Van de ziekenhuisschool heb ik eigenlijk niks gehoord. Niks. Ik heb daar ook nooit geweten wie daar les gaf. Maar... allé, R. is ook nog autistisch daarbij en ik weet dat die in het ziekenhuis, zo heeft de mama verteld, dat die in het begin drie, vier verschillende leerkrachten heeft gehad. (R 7)

In één project ervoer de leerkracht eerder weinig initiatief van de ouders en wees hij op het onvoldoende nakomen van de afspraken met als gevolg dat de participatiekansen voor het kind hierdoor gehypothekeerd werden. De meeste leerkrachten verwachten van ouders een groot engagement om hun kinderen aan te zetten de lessen via Bednet te volgen en ze hierbij te ondersteunen.

Ik zet die computer 's morgens aan. Dat is een engagement natuurlijk en ik sta daar klaar voor. En dan is N. er dan niet en ik weet niet waarom. Dat is op dat moment geen probleem, maar als dat een paar keer gebeurt, is dat ook niet leuk. Dan had ik 's morgens weer vijf minuten uitgespaard met de computer niet op te zetten. Het is een engagement van mij, maar je verwacht meer engagement van de ouders. Eigenlijk meer van thuis dan dat je zelf geeft. En dat zou duidelijk moeten zijn. (R 10)

Ook de regionale medewerker bevestigt dat het engagement van de ouders een noodzakelijke voorwaarde is om een Bednetproject op te starten. Dit wordt tevens geëvalueerd.

Normaal gezien vragen we ook echt wel aan ouders om dat engagement aan te gaan. Ik vraag dat ook aan die leerling. Ik weet dat ik bij N. ook een afsprakenblad speciaal heb gemaakt dat hij ook heeft

moeten ondertekenen. Ik heb ook al met de mama gebeld voor een evaluatie. Naar volgend schooljaar, heb ik haar ook gezegd dat we terug een engagement aangaan met heel duidelijke afspraken en vaste uren. (Regionale medewerker B.)

De samenwerking met Bednet verloopt doorgaans vlot maar een aantal leerkrachten wenst dat Bednet tot eind juni beschikbaar blijft, wat doorgaans niet gerealiseerd wordt.

Wat ik ook een minpunt vind, ze komen alles opruimen half juni en ik wist toen dat het heel slecht was met G. Dat heeft zulke krak gegeven en ge pakt dat nu al weg, het kind is al weg en het kan nog een maand duren. In hun ogen werken we niet meer met de kinderen, enkel spelen, opruimen en zo, wat niet zo is. Maar bij mij is het sociaal contact belangrijk en dat pakken ze weg. En hij was bijna stervende. Dat was een zwart gat achteraan in de klas. Ja, E. begreep dat maar ze zei: 'We ronden af en alles moet binnen zijn eind juni'. (R 6)

Nood aan emotionele ondersteuning

Een aantal leerkrachten hebben tijdens het Bednetproject momenten of zelfs perioden waarin ze het emotioneel zelf zwaar hebben. Het gaat dan om gevoelens die omwille van het Bednetproject de kop opsteken en waarmee ze bij iemand terecht willen kunnen. Vooral bij leerkrachten die een kankerpatiënt begeleiden is dit zo. Drie leerkrachten volgden het aftakelingsproces van deze kinderen van nabij mee en ze waren ook erg betrokken bij het overlijden van het kind. Vele leerkrachten zoeken zelf een geschikte wijze om met hun emoties om te gaan. Er is hiervoor formeel geen opvang voorzien.

Ik heb eigenlijk nooit aan de ouders laten blijken dat ik het moeilijk had. (R 8)

Nood aan coaching

Een beperkt aantal leerkrachten geeft aan dat het klasmanagement niet verloopt zoals ze zelf voor ogen hebben. Ze hebben nood aan coaching en praktische tips om de kwaliteit van het didactisch proces en de klasorganisatie te optimaliseren. Eén leerkracht heeft die nood ook geuit aan de zorgcoördinator maar is teleurgesteld dat de ondersteuning niet opgestart werd.

Nee, dit is niet gebeurd. Die was op dat moment bezig met het zorgbeleid allemaal op punt te zetten omdat wij wisten dat wij doorlichting gingen hebben. Die dossiers moesten in orde gebracht worden. (R 9)

Andere leerkrachten geven aan dat ze het moeilijk hebben om de medeleerlingen te begeleiden wanneer die geconfronteerd worden met ziekteverschijnselen en het aftakelingsproces van het zieke kind. Het ontbreekt sommige Bednetleerkrachten aan vaardigheden om hier adequaat op in te spelen soms omdat ze zelf overmand zijn door emoties.

Dat was in het begin zeer confronterend. Je zag je hem echt achteruitgaan. Je zag dat zijn haar wegging, zijn wenkbrauwen en dat was ook moeilijk om de kinderen in de klas te begeleiden daarin. Want meestal als de kindjes ziek zijn en ze gaan naar huis dan komen ze terug als ze beter zijn. Maar nu zagen de kinderen ook hoe dat dat verliep. Dat was echt een aftakelingsproces. (R 5)

Sommigen wilden niet echt kijken zoals zijn vriendjes, het waren alleszins zijn twee beste vrienden die het zeer moeilijk hadden. Hij zei: 'Ik zou graag groepswork doen met M.', dan zag je al dat ze een beetje de boot afhielden. Dat is te confronterend of ze weten niet goed wat ze moeten zeggen. Voor J. zelf was dat ook niet altijd leuk. Ze zeiden: 'We hopen dat je geneest en wanneer kom je terug?', terwijl hij wist dat dat niet ging gebeuren. (R 5)

Nood aan (medische) informatie

Vrijwel alle leerkrachten uit hun nood aan informatie over de medische evolutie van hun leerling. Als ze hierover informatie krijgen, gebeurt dit vrijwel altijd via de ouders. Dit gebeurt nooit via de medische staf van een ziekenhuis of via de CLB-arts. Deze informatie achten ze nodig om de beperkingen van het zieke kind en de mogelijkheden voor participatie aan de lessen goed te kunnen inschatten. Leerkrachten willen de kinderen niet overvragen maar ze betrekken hen doorgaans graag zo veel mogelijk bij de lessen en het klasleven.

Nood aan professionalisering op het gebied van rouwbegeleiding

Een kritisch incident zoals het overlijden van een Bednetkind is ook voor de leerkracht die de begeleiding doet, een ingrijpende gebeurtenis. De drie Bednetleerkrachten die dit meemaakten, hebben niet alleen zelf een rouwproces door te maken. Ze moeten ook nog de klasgroep ondersteunen waarvan de leerlingen, afhankelijk van de individuele betrokkenheid en de leeftijd, minder of meer intens meerrouwen. Geen van de drie leerkrachten geeft aan dat er vooraf professionalisering inzake rouwbegeleiding voorzien was noch dat er vanwege de zorgcoördinatie of het CLB vooraf specifieke initiatieven genomen werden. Ook op Bednet kon men toen niet rekenen want samen met de technische ondersteuning hield ook de morele ondersteuning op. Heel wat leerkrachten beschouwen de Bednetmedewerker als een vertrouwenspersoon die met het overlijden ook wegvalt. Na het overlijden wordt de Bednetinstallatie weggehaald uit de klas. Afhankelijk van de Bednetmedewerker gebeurt dit samen met de kinderen in een afscheidsritueel.

Dus eerst heeft die mevrouw van Bednet wat uitleg gegeven over ja dat die computer naar een ander ziek kindje gaat. Dan hebben ze één voor één allemaal ergens één kabeltje of één onderdeelje losgekoppeld en zo eigenlijk stelselmatig die computer ontmanteld. En dan hebben we nadien de omtrek genomen van hun hand en dan in elke vinger moesten ze iets schrijven. Wat ze positief vonden aan Bednet, wat ze naar de toekomst zouden willen en wat ze misschien negatief vonden. (R 8)

Opmerkelijk is dat leerkrachten zich verregaand engageren om de rouwbegeleiding te verzorgen. Bij twee Bednetprojecten werden ze, samen met andere teamleden van de school, nauw betrokken bij de begrafenis van de leerlingen.

Ik kon heel diplomatisch zijn. De situatie zo'n beetje omzeilen. Vooral, ik was er vooral voor M. en ook voor de ouders om ze te steunen. Ik heb heel het proces mee gevolgd en ook als M. gestorven is was ik daar om hen... ja alles... zijn brief gemaakt, zijn kaartjes gemaakt, zijn begrafenis mee begeleid. Ik heb alles meegedaan met de ouders. (leerkracht TOAH)

Zijn begrafenis eigenlijk, dat was in de vakantie. We hebben die eigenlijk voorbereid in de klas, want we wisten dat het heel slecht ging. Hij wist dat niet dat we dat aan het doen waren, maar we hebben het wel voorbereid. De kinderen zijn allemaal samen naar de mis gegaan: G. is altijd een kind van hun klas gebleven. Moest Bednet er niet geweest zijn, zou G. vlugger uit hun hoofd verdwenen zijn. (R 6)

Gebeurtenissen uit de privésfeer beïnvloeden het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten (Kelchtermans, 1994). Zo heeft de leerkracht TOAH zelf een kind door kanker verloren en ze gebruikt nu haar ervaringen in de begeleiding van het kind én de ouders.

Ik heb nog altijd contact met die ouders. Met die mama vooral. Omdat ik voel dat dat heel moeilijk gaat met papa. Ik voel mij zo een beetje geroepen om haar een beetje te helpen. Ik ga er af en toe mee eten. En dan luister ik naar haar want ze draagt haar verdriet mee. Ik weet het, ik weet het. Dat blijft. Dat is iets dat je heel je leven lang meedraagt. (leerkracht TOAH)

Nood aan contact met collega's leerkrachten die andere Bednetproject begeleiden.

Verscheidene leerkrachten gaven aan dat ze het nuttig vinden om overleg of contact te hebben met andere collega's die zieke kinderen begeleiden in een Bednetproject om zo ervaringen uit te wisselen. Momenteel bestaan er geen mogelijkheden tot overleg of intervisie met andere Bednetleerkrachten.

Enkele Bednetleerkrachten samenbrengen voor een gesprek zoals hier rond de tafel. Dat zou wel eens leuk zijn. En ik denk dat Bednet-leerkrachten er ook op uit zijn om ervaringen eens te wisselen. Misschien wordt het in sommige gevallen anders opgezet wordt, ik wil gerust wel eens horen van hoe het met andere leerkrachten gaat. (R 3)

Besluit

Uit de interviews met de leerkrachten blijken duidelijke noden die vooral gerelateerd kunnen worden aan twee partners uit het eco-triadisch model van Shields en Heron (1995), namelijk het medisch systeem en de school. Er blijken vrijwel geen noden van leerkrachten te komen die systematisch gerelateerd zijn aan het gezinssysteem.

De noden van de leerkrachten die eventueel een oplossing kunnen krijgen via de school zijn de praktische en organisatorische ondersteuning, de emotionele ondersteuning, coaching en begeleiding (ook inzake rouwbegeleiding). Met het medisch of ziekenhuissysteem kunnen noden een oplossing krijgen die gerelateerd zijn aan medische informatie en effectieve samenwerking. Specifiek voor de Bednetwerking zijn er de nood aan technische ondersteuning en het wenselijke contact met Bednetcollega's. Het is onduidelijk of Bednet als organisatie een rol kan of wil spelen inzake de coaching van leerkrachten, de emotionele ondersteuning en het opbouwen van een effectieve samenwerking. Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat regionale medewerkers soms een leemte in de begeleiding invullen en dat deze voldoende autonomie hebben om dit te doen. Op systeemniveau zijn hierover geen afspraken bekend.

4.2.3 Hoe worden de leraren ondersteund in het werken met Bednet en hoe kan deze ondersteuning nog geoptimaliseerd worden ?

Om een antwoord te formuleren op de derde onderzoeksvraag beschrijven we eerst de ervaren ondersteuning vanwege de collega's, de directie, ouders, CLB, Bednetmedewerkers en andere personen. Daarna volgen suggesties om de ondersteuning waar mogelijk en nodig te optimaliseren. Deze suggesties volgen uit de vaststellingen van de tweede en de derde onderzoeksvraag.

Ondersteuning door collega's

Veel Bednetleerkrachten melden dat ze steun krijgen van collega's, zowel technisch, moreel als organisatorisch. Hierbij springen vooral de zorgleerkrachten, de zorgcoördinatoren en de ICT-leerkrachten in het oog. Zij worden het meest geciteerd bij het leveren van daadwerkelijke ondersteuning. Zij zijn ook nauwer betrokken bij het project dan andere collega's. Hetzelfde geldt voor de duo-partners van de respondenten. De leerkrachten die in een duobaan staan, geven aan veel steun te krijgen van hun duo-partner. Ze bevinden zich immers in dezelfde situatie: beide leerkrachten gebruiken de Bednetapparatuur en beleven het project op gelijkaardige wijze. Ook de TOAH-leerkracht kan de Bednetleerkracht naast morele, ook organisatorisch of praktische steun of informatie geven.

Babbelen over hoe gaat het met hem als je daar thuis bent en... want zo een gezicht op een computerscherm is toch nog anders dan dat kind naast je hebben zitten... Dus ik vroeg heel dikwijls van hoe gaat het nu eigenlijk echt met hem want hij houdt zich altijd sterk als hij aan de computer zit. Naar het einde toe zag je het wel maar in het begin zag ik dat eigenlijk niet of dat hij zich nu goed voelde of slecht voelde. (R 8)

Ondersteuning door directie

Er zijn weinig Bednetleerkrachten die daadwerkelijke hulp vanwege hun directie kregen tijdens het project. Sommige leerkrachten kregen emotionele ondersteuning maar dit was zeker niet bij alle leerkrachten het geval. Deze vaststelling spoort met de score bij de OBPWO-vragenlijst welbevinden waarbij de Bednetleerkrachten aangeven eerder weinig steun te krijgen vanwege de directie.

Ondersteuning door ouders

De Bednetleerkrachten verwachten van de Bednetouders geen echte daadwerkelijke steun. Een aantal van de leerkrachten geeft aan dat de ouders het zelf al moeilijk genoeg hebben en dat ze hen niet onnodig willen lastig vallen. Veel leerkrachten halen steun uit een goede samenwerking met de ouders, een duidelijke communicatie. Ook wanneer leerkrachten op de hoogte gehouden worden van de medische toestand van het kind of andere relevante feiten ervaren ze dit als positief. Van andere ouders kregen de Bednetleerkrachten geen daadwerkelijke steun. Enkele leerkrachten ervaren wel belangstelling van andere ouders, maar dit blijft beperkt tot sporadische contacten.

Ondersteuning door CLB

In de meeste scholen is de CLB-medewerker niet betrokken bij het project. De CLB-medewerker is vaak op de hoogte via geregelde leerlingenbesprekingen waar de Bednetleerling mogelijk besproken wordt. Er is echter geen concrete ondersteuning. Hierdoor wordt het CLB door geen enkele leerkracht als ondersteunend ervaren. Dit wordt bevestigd door een regionale Bednetmedewerker.

Veel hangt ook af of die leerling al een dossier heeft bij het CLB. Wanneer een leerling moeilijk functioneert op school of al problemen heeft dan is het CLB meestal al wel een keer betrokken, maar bij 'standaardkinderen' niet. (Regionale medewerker P.)

Ondersteuning door Bednetmedewerkers

Alle leerkrachten ervaren een grote ondersteuning vanwege de Bednetmedewerkers die elk een aantal projecten binnen een regio of provincie coördineren. Deze Bednetmedewerkers nemen diverse taken op zich gaande van de opvolging van de projecten van opstart tot het einde, het aanleveren van het Bednetmateriaal en opstarten van het Bednet zowel in de klas als thuis, de beginafspraken met leerkrachten en ouders als soms ook emotionele ondersteuning. De medewerkers zijn vlot bereikbaar. Indien er technische problemen zijn die niet eenvoudig op te lossen zijn, staat de helpdesk van Bednet ter beschikking die vanop afstand technische ingrepen kunnen doen.

Wij konden eigenlijk met alle vragen terecht bij Bednet, dan in eerste instantie bij E., ook al er iets niet duidelijk was of zo mochten we altijd bellen en bij B. en A. dan aan de helpdesk zaten voor dringende gevallen eigenlijk. (R 6)

E.. Die zit nog altijd in mijn gsm. Dat is de regionale medewerker. Zij heeft de opstart gedaan, ze ging bij G. in het ziekenhuis. Zij heeft de evaluatie komen afnemen. En als het weer niet ging, kon ik haar bereiken. En als ik het een keer moeilijk had, want ik heb ook een keer wenend naar haar gebeld, toen het moeilijk ging met de mama, heeft ze met mij gepraat en ze heeft ook met de mama gepraat. Ze kende ook de ouders. Wat dat betreft, ik denk dat ik meer aan E.-Bednet heb gehad dan aan mijn collega's. (R 6)

Ik heb het volgehouden omdat er, via P., veel mogelijkheden waren tot gesprek en tot ondersteuning en al. Want moest er van Bednet uit niet zo een open contact geweest zijn, ... die computer had al lang door het venster gelegen dan. (R 9)

Ondersteuning door anderen

Leerkrachten ervaren het als een steun wanneer een verantwoordelijke van het ziekenhuis, de ziekenhuisschool of een patiëntenvereniging informatie komt geven over de ziekte van de Bednetleerling aan de andere klasgenoten. Deze informatie is enkel gericht op de leerlingen. Bednetleerkrachten krijgen geen specifieke ondersteuning.

De oudste leerlingen in de lagere school bieden ook ondersteuning en staan zelf in voor een aantal technische aspecten van de Bednetapparatuur.

Heel positief. Want voor mij was die printer nieuw. Dus ja, ik heb dat ook moeten leren. Maar die mannen zijn daar allemaal rapper in. Ze werkten ook goed mee, de computer opzetten en zo. Een plezante interactie. (R 7)

Besluit

Bij de ondersteuning zoals de Bednetleerkrachten die ervaren, valt vooral het ruime aandeel van de regionale medewerkers van Bednet op. Hiervoor is erg veel waardering vanwege de leerkrachten. Het lijkt voor de hand te liggen dat ze een beroep doen op de knowhow en de ervaring van de regionale medewerkers. De ondersteuning is vooral vraaggestuurd: naast de praktische hulp is er veel ondersteuning op menselijk en emotioneel vlak voor de leerkrachten die op de regionale medewerkers een beroep doen. Er is ook veel daadwerkelijke ondersteuning door collega's. Hoe dit geconcretiseerd wordt, is erg schoolspecifiek.

Eveneens opvallend is de kleine rol die het CLB en de directie spelen in de concrete ondersteuning van de Bednetleerkrachten. De centrale rol die het CLB volgens Van Trimpont en Pétry (2010) zou kunnen spelen in de begeleiding van zieke kinderen en hun leerkrachten, wordt niet waargemaakt.

Andere participanten zoals de ouders en de oudste leerlingen hebben een veeleer klein aandeel in de ondersteuning van leerkrachten.

Op de vraag hoe deze ondersteuning kan geoptimaliseerd worden, kan een antwoord geformuleerd worden voor de verschillende partners die de leerkrachten kunnen ondersteunen.

Voor Bednet kan dit betekenen dat de ICT-gerelateerde problemen een fundamentele oplossing moeten krijgen. De huidige installaties werken niet voldoende efficiënt en zorgen voor frustraties en tijdsverlies. Dit komt tegemoet aan een belangrijke nood van alle Bednetleerkrachten. Bednet kan ook een rol spelen in het organiseren van intervisie voor geïnteresseerde leerkrachten. Verder kunnen de Bednetmedewerkers de coördinerende rol die ze nu vervullen verder uitbouwen en door hun opgebouwde ervaring en kennis van het werkveld leerkrachten verwijzen naar geschikte ondersteuners.

Op schoolniveau kan de ondersteuning van de Bednetleerkrachten verder uitgebouwd worden door de aanwezige zorgstructuur intenser aan te wenden op leerkrachtniveau, gericht op de ondersteuning van de betrokken leerkracht. Omdat de nood aan coaching en emotionele ondersteuning erg verschillend zijn bij de Bednetleerkrachten en de Bednetleerkrachten - zo blijkt uit de interviews - veeleer zelf hun problemen proberen op te lossen, kan een pro-actieve houding moeilijkheden voorkomen. Het is daarom nodig dat een teamlid of de directeur geregeld de noden van de leerkracht in kaart brengt en aansluitend passende maatregelen voorstelt. Daarbij kan het gaan om het oplossen van praktische of materiële problemen en de leerkracht met een grote klas of een moeilijke groep leerlingen te laten ondersteunen door de inzet van een extra (zorg)leerkracht.

Het CLB kan in de ondersteuning van Bednetleerkrachten een groter rol spelen via diverse initiatieven. Zo kunnen tijdens geregeld formeel, multidisciplinair overleg de zorgnoden van de Bednetleerling als de ondersteuningsnoden van de betrokken leerkracht(en) aan bod komen. Concreet kan het CLB voor emotionele ondersteuning de psycholoog inschakelen. Het CLB kan een actievere rol spelen in de (medische) informatiedoorstroming, eventueel via de CLB-arts.

5. Conclusie en discussie

In dit deel geven we eerst een korte voorstelling en situering van het onderzoek. Aansluitend vatten we de belangrijkste conclusies van het onderzoek samen en verwijzen we terug naar de literatuur. Daarnaast formuleren we op basis van de resultaten een aantal suggesties ter optimalisering van de praktijk en het beleid. We sluiten dit deel af met enkele kritische bedenkingen ten aanzien van het eigen onderzoek en met aanzetten voor verdere onderzoek.

5.1 Situering van het onderzoek en bespreking van de resultaten

In 1994 bracht de ‘Salamanca World Conference on Special Needs Education’ het ideeëngoed over inclusief onderwijs in de kijker. Volgens Ainscow en César (2006) is de Salamancaverklaring zonder twijfel het meest invloedrijke internationaal document op het gebied van het buitengewoon onderwijs. Deze verklaring betoogt dat gewone scholen met een inclusief karakter een belangrijke meerwaarde hebben: "the most effective means of combating discriminatory attitudes, building an inclusive society and achieving education for all" (UNESCO, 1994, p. iv). Vele landen hebben belangrijke inspanningen geleverd om de intenties van de Salamancaverklaring in het eigen onderwijsbeleid op te nemen en de onderwijspraktijk in een meer inclusieve richting te sturen (Freire & César, 2002; Mittler, 2000). Er is veel meer aandacht voor het handhaven van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs. Het beleid heeft zich vooral gericht op het wegnemen van hindernissen in wetgeving, regelgeving en financiering.

In Vlaanderen is het buitengewoon onderwijs dat leerlingen met beperkingen ondersteunt breed uitgebouwd. Daarnaast is er in het regulier onderwijs in toenemende mate aandacht voor kinderen met diverse ontwikkelings- en onderwijsnoden. Er is daarbij aandacht voor de samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs en andere partners in GON- en ION-projecten. Het gelijke onderwijskansendecreet speelde een stimulerende rol in de uitbouw van een schoolspecifiek zorgbeleid met initiatieven op leerling-, klas- en schoolniveau.

Bij de kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften zijn de leerlingen die langdurig of chronisch ziek zijn een bijzondere doelgroep. Kenmerkend voor het ziek kind is dat het functioneert in drie systemen: het thuissysteem, het medisch of ziekenhuissysteem en het schoolsysteem. Deze drie systemen van het eco-triadisch model beïnvloeden elkaar (Shields & Heron, 1995). Een goede communicatie en samenwerking tussen deze drie systemen is essentieel voor een optimale ondersteuning van de zieke kinderen (Adriaenssens, 2010).

Op onderwijsvlak zijn er een aantal specifieke voorzieningen voor de langdurig of chronische zieke kinderen die hierdoor regelmatig of lange tijd afwezig zijn op school of zelfs lange tijd niet kunnen schoollopen. Door het Tijdelijk Onderwijs Aan Huis, de ziekenhuisscholen, het subsidiëren van de K-

diensten en het Permanent Onderwijs Aan Huis, beschikt Vlaanderen over een vrij volledig instrumentarium om het leerrecht van jongeren die lange tijd niet naar school kunnen te garanderen (Vandenbroecke, 2005).

In Vlaanderen is vrij recent een initiatief genomen dat past in het inclusiedenken en dat aanvullend kan werken bij de bovengenoemde beleidsinitiatieven. Het gaat om een onderwijskundige ICT-toepassing waardoor zieke kinderen van thuis of vanuit het ziekenhuis via teleleren de lessen in de klas kunnen volgen. Bednet vzw is sinds 2004 actief en stelt een technologisch systeem ter beschikking van het zieke kind en de school waardoor synchroon maar ook asynchroon leren mogelijk is. Bednet biedt niet alleen technische ondersteuning maar is via de regionale medewerkers actief bij de ondersteuning van ouders, kinderen en de leerkrachten die met het Bednetsysteem werken. Deze ondersteuning beoogt twee centrale doelen, namelijk het bevorderen van het sociaal contact om te voorkomen dat het zieke kind geïsoleerd geraakt en het ondersteunen van het leerproces om leerachterstanden tegen te gaan. Uit onderzoek blijkt dat de doelen uit het sociale luik grotendeels gerealiseerd kunnen worden (Desagher, 2007). Onderzoek van buitenlandse projecten waarbij leerkrachten zieke kinderen thuis ondersteunen toont aan dat er aan deze leerkrachten bijzondere eisen worden gesteld (Acevedo & Gilchrist, 2007). Het gaat dan om didactische vaardigheden om een individueel leertraject op te zetten en om relationele vaardigheden bij de omgang met ouders en zieke kinderen. Daarbij moeten deze leerkrachten flexibel en interdisciplinair kunnen werken. Naar de gevolgen voor de leerkrachten die ingeschakeld zijn in een Bednetproject is nog geen onderzoek verricht. Er is ook weinig buitenlands onderzoek dat het functioneren van leerkrachten die zieke kinderen begeleiden, in kaart brengt. Omwille van deze leemte ligt de focus van dit onderzoek op de leerkrachten. Het onderzoeksdoel van deze studie is het in kaart brengen van aspecten van het welbevinden, meer bepaald de beroepsbeleving van leerkrachten lager onderwijs die Bednetkinderen begeleiden.

Om de beroepsbeleving van deze leerkrachten te kunnen vatten, steunen we op twee conceptuele kaders. Enerzijds is er het kader dat ontwikkeld werd bij de aanmaak van een bevragsingsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basisonderwijs. Dit bracht in kaart met welke belevingsaspecten het algemeen welbevinden het meest correleert. Het gaat dan om de doelmatigheidsbeleving, de relatie met de ouders, de ervaren collegialiteit, de werkdruk, de positieve ingesteldheid ten opzichte van onderwijsvernieuwingen en de ondersteuning door de directie (OBPWO-onderzoek 00.06). Anderzijds gebruikten we het persoonlijk interpretatiekader dat Kelchtermans (2004) ontwierp bij zijn onderzoek over de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Daarbij staat het professioneel zelfverstaan centraal: een persoonlijk systeem van kennis en opvattingen bij onderwijsgeevenden dat bestaat uit de componenten zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en taakopvatting. Daarbij komt het toekomstperspectief als prospectief element.

Alhoewel deze kaders verschillen vertonen, hebben we ze beiden en geïntegreerd in een eigen kader gebruikt om het beroepsbeleven van Bednetleerkrachten in kaart te brengen.

Deze studie, die vooral een explorerend karakter heeft, baseert zich in een complementair design op zowel kwantitatief als op kwalitatief onderzoek. Het kwantitatief onderzoek is beperkt en richt zich op het afnemen van de gevalideerde vragenlijst welbevinden leerkrachten basisonderwijs onderwijs (OBPWO-onderzoek). De nadruk ligt op het kwalitatief onderzoek om een diepgaand inzicht te krijgen in de beleving van de leerkrachten. Hiertoe hebben we tijdens semi-gestructureerde interviews en op basis van een vragenlijst tien leerkrachten lager onderwijs die ingeschakeld zijn in een Bednetproject bevroegd. De vragenlijst richtte zich zo duidelijk mogelijk op het eigen conceptueel kader dat componenten van het persoonlijk interpretatiekader en de belevingsvariabelen uit het OBPWO-onderzoek bevat. De verwerking van de data gebeurde via statistische analyse voor het kwantitatief gedeelte en via het programma NVIVO voor de codering en analyse van de uitgetypte interviews. Via triangulatie en terugkoppeling van de resultaten met participanten die vertrouwd zijn met de Bednetwerking was er aandacht voor de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek. Bij de keuze van de respondenten is veel aandacht besteed aan een ruime spreiding. Zo was er evenwicht tussen de succesbeleving van de leerkrachten en de pathologie van de zieke kinderen.

De onderzoeksresultaten van het kwantitatieve deel slaan op de scores bij de vragenlijst ‘welbevinden van de leerkracht basisonderwijs’. De resultaten van de groep Bednetleerkrachten en de testgroep uit het OBPWO-onderzoek werden vergeleken. Er werd een significant verschil gevonden tussen de gemiddelde score voor ‘tevredenheid met de klasgroepgrootte’ en ‘tevredenheid met het onderwijsbeleid’. Voor beide schalen was de gemiddelde score voor de Bednetgroep beduidend hoger. Scores op de andere variabelen toonden vergelijkbare resultaten met de testgroep. De resultaten van het kwantitatief onderzoek werden aanvullend gebruikt in het kwalitatief onderzoek om een antwoord te geven op de onderzoeksvragen.

De eerste onderzoeksvraag: ‘Hoe beïnvloedt Bednet als werkconditie de beroepsbeleving van leraren basisonderwijs die zieke kinderen in dit project begeleiden?’ krijgt een antwoord via de componenten van het persoonlijk interpretatiekader aangevuld met elementen uit de OBPWO-variabelen. We besluiten dat het Bednetproject een onmiskenbare impact heeft op de werkconditie van de betrokken leerkrachten. We kunnen spreken van een markante gebeurtenis in het beroepsloopbaan of een ‘kritisch incident’ (Kelchtermans, 2004). Leerkrachten spreken in hun gebruikte metaforen over gevoelens van onzekerheid, over de inzet die ze duidelijk vertonen en over de veelomvattendheid van het werken met Bednet. Ze worden opgeslorpt door de aandacht die ze moeten besteden aan de klasgroep én gelijktijdig aan de Bednetleerling die online de les volgt.

De Bednetleerkrachten hebben doorgaans een positief zelfbeeld bij de aanvang van het project en dat blijft bij de meeste leerkrachten zo. Schommelingen in het zelfbeeld hebben te maken met succeservaringen bij het project of met disciplineproblemen in de klas.

Het zelfwaardegevoel blijkt uit de zelfevaluatie van het project dat bij vrijwel alle leerkrachten positief is, zowel op het vlak van de sociale integratie van de leerlingen als op het vlak van de beoogde studievoortgang. Uitzondering hierop zijn de drie projecten die stopgezet zijn wegens het overlijden van een Bednetleerling. De doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten is erg hoog, zo blijkt ook uit de OBPWO-bevraging. Er is veel appreciatie voor de leerkrachten vooral vanwege de ouders en de Bednetleerlingen zelf. Dit ervaren de leerkrachten als een enorme stimulans en geeft veel tevredenheid. De appreciatie van de collega's is doorgaans erg bemoedigend alhoewel collega's bemerkingen hebben wegens vermeende privacyschending doordat via een camera het klasleven van buitenaf te volgen is. Deze terughoudendheid is er niet bij de Bednetleerkrachten. De appreciatie vanwege de directie vertoont in de beleving van de leerkrachten wel veel verschillen. Dit gaat van sterke bemoediging tot beperkte interesse.

De beroepsmotivatie bij het Bednetproject blijkt hoog te zijn. Er is een sterk engagement vanwege de leerkrachten hoewel ze meestal niet de initiatiefnemer tot de aanvraag en opstart van het project zijn. De vereiste didactische vaardigheid en flexibiliteit (Acevedo & Gilchrist, 2007) worden bevestigd in de beleving van de Bednetleerkrachten. Een efficiënt klasmanagement dat noodzakelijk is voor het goed verloop van het project, wordt niet door alle leerkrachten gerealiseerd. Dit heeft ook te maken met een gebrekkige ondersteuning van de leerkrachten op de klasvloer en technische problemen met de Bednetapparatuur wat bij veel leerkrachten tot frustratie leidt.

De taakopvatting wordt ook door het Bednetproject gekleurd. Hier is de relatie met leerlingen en andere participanten van belang. Doorgaans is er een goede band en een vlotte omgang met de kinderen. In twee klasgroepen was dit niet het geval wat zowel een impact heeft op de leerkracht als op de projectwerking die gestoord verloopt. In één geval leidde dit, samen met onder andere technische moeilijkheden tot het stopzetten van het project op initiatief van de Bednetleerling. Dit heeft het beroepsbeleving van de betrokken leerkracht erg negatief gekleurd. De relaties met ouders, duo-partners en TOAH-collega's zijn volgens de Bednetleerkrachten goed. Binnen het takenpakket blijken een goede planning en een vlotte organisatie van het project van groot belang. Dit vereist bijkomende inzet van de leerkrachten maar toch ervaren ze geen verhoogde werkdruk. Dit blijkt ook uit het OBPWO-onderzoek waar de ervaren werkdruk vergelijkbaar is met de testgroep. Opvallend is de hoge betrokkenheid van de leerkrachten en het grote engagement wat onder meer tot uiting komt bij kankerpatiënten. De leerkrachten spelen na het overlijden van deze kinderen een grote rol in de rouwbegeleiding van de klasgenoten en zelfs van de ouders. Opvallend is dat de Bednetleerkrachten weinig initiatieven nemen tot professionalisering.

De tweede onderzoeksvraag: ‘Welke specifiek beroepsnoden hebben leerkrachten basisonderwijs wanneer ze met Bednet werken?’ krijgt een antwoord via de analyse van de interviews. Er bleken duidelijke noden die vooral gerelateerd kunnen worden aan twee systemen uit het eco-triadisch model van Shields en Heron (1995). Noden verbonden aan het schoolsysteem zijn: praktische en organisatorische ondersteuning, emotionele ondersteuning, coaching en begeleiding. Met het medisch of ziekenhuissysteem zijn noden gelinkt als de vraag om medische informatie en effectieve samenwerking. Specifiek voor Bednet is er de uitdrukkelijke nood aan technische ondersteuning en wensen leerkrachten contact met andere Bednetleerkrachten.

Voor de derde onderzoeksvraag ‘Hoe worden de leerkrachten ondersteund in het werken met Bednet en hoe kan deze ondersteuning nog geoptimaliseerd worden?’ wordt er gefocust op de partners die daadwerkelijke ondersteuning geven. Hierbij valt het ruime aandeel van de regionale medewerkers van Bednet op. Naast praktische hulp is er vraag naar emotionele ondersteuning. Weinig steun wordt ervaren vanwege het CLB en de directies.

Terugblikkend op de context waarin de Bednetprojecten functioneren en de geraadpleegde literatuur kunnen we stellen dat Bednet zoals dit ervaren wordt door de leerkrachten een bijzondere vorm van zorgverbredende maatregel en zelfs van inclusief onderwijs is. Deze unieke setting is nog jong en is voortdurend in verandering. Dit blijkt ook uit gesprekken met regionale medewerkers en met een lid van de raad van beheer. Men hecht veel belang aan de reacties en de evaluatie van de participanten. Deze studie kan dus praktijkrelevantie hebben want we hebben de beroepsbeleving van de leerkrachten via de interviews en de analyse hiervan met het persoonlijk interpretatiekader duidelijk in kaart proberen te brengen. Hieruit blijkt dat de beroepsbeleving sterk beïnvloed wordt door Bednet maar ook dat de leerkrachten duidelijke noden formuleren. Wanneer een Bednetproject eerder negatief beoordeeld wordt in de beleving van de leerkracht, en dat is slechts éénmaal het geval bij de respondenten, dan heeft dit te maken met een gebrekkige ondersteuning van de leerkracht.

We kunnen dan ook een aantal aanbevelingen doen om de ondersteuning van de leerkrachten te optimaliseren. Uit de reacties van leerkrachten blijkt dat er bijzonder grote verschillen zijn in de mate waarop door de zorgstructuur in de school een voldoende groot draagvlak wordt gecreëerd om de bijzondere vorm van zorg die Bednet betekent, zo effectief mogelijk te realiseren. Niet alleen een goede begeleiding van de leerlingen maar ook evenzeer van de leerkrachten is een voorwaarde voor een efficiënt leerproces, en bij uitbreiding voor de realisatie van de doelstellingen van het Bednetproject.

De zorg die de Bednetleerkracht nu biedt, kan geïntegreerd worden in een totaalaanpak of ‘whole-school approach’ (Jacobs & Struyf, 2010). Alle elementen hieruit kunnen toegepast worden in de ondersteuning van de Bednetleerkracht. Vooreerst moet het Bednetproject ingebed zijn in de zorgvisie van de school waarbij het project wordt gedragen door het hele team. De ondersteunende rol van de

directie kan versterkt worden want dit wordt – zo ervaren de Bednetleerkrachten – té divers ingevuld. Dit houdt in dat Bednetprojecten door directies opgevolgd én bijgestuurd worden indien nodig. Als derde element dient de school de aanwezig zorgstructuur aan te passen aan het Bednetproject, zo kan er meer bepaald in de formele overlegstructuur een plaats ingeruimd worden voor Bednet. Leerkrachten geven aan dat dit nu veelal informeel gebeurt. Vervolgens kan de schoolinterne samenwerking er toe leiden dat een trajectbegeleider wordt aangesteld om het Bednetproject te flankeren. Deze begeleider moet niet in de plaats treden van de leerkracht maar indien nodig optreden en coördineren bij moeilijkheden met ouders of een moeilijk lopende samenwerking met externen zoals ziekenhuisscholen. Hierbij hoort ook de samenwerking met het CLB. In het contract met het CLB kan de school de gewenste ondersteuning ook effectief laten opnemen. Als laatste element binnen de geïntegreerde aanpak dient er voldoende aandacht te zijn voor professionalisering. We pleiten hier voor een gedifferentieerde aanpak die aansluit bij de noden van de Bednetleerkracht. Die noden kunnen op ICT-vlak liggen maar de leerkrachten melden hier meer problemen met klasmanagement. Professionalisering hoeft zich niet altijd te beperken tot de traditionele vormen als nascholing. Hospiteren bij ervaren leerkrachten, of zelfs bij andere Bednetleerkrachten kan hier ook een plaats krijgen.

Uit de aanbeveling voor de school blijkt ook dat het CLB een grotere rol kan innemen bij de ondersteuning van de Bednetleerkrachten. Samengevat komt dit neer op het formeel opvolgen van het Bednetproject, het vraaggestuurd ondersteunen van de Bednetleerkracht en te bemiddelen bij ziekenhuizen bij vraag om medische informatie.

Voor Bednet vloeien de aanbevelingen voort uit de noden van de leerkrachten op technisch vlak. Een vervanging of optimalisering van het technisch systeem kan het vlot verloop van het project sterk bevorderen. Wanneer leerkrachten vragende partij zijn voor intervisie met ‘lotgenoten’ is het evident dat Bednet hierbij faciliteiten kan bieden. Naast deze praktische aanbevelingen kan Bednet op systeemniveau nadenken hoe de ondersteuning van de leerkrachten uitgebouwd kan worden en welke rol ze daarin verder wensen op te nemen. Momenteel verloopt dit vraaggestuurd en kloppen de leerkrachten met heel diverse problemen bij de regionale begeleiders aan. De wijze waarop de ondersteuning gebeurt is afhankelijk van deze begeleider omdat ze hierin een zekere autonomie krijgen. De vraag is hoe Bednet de ondersteuning zal aanpakken indien er uitbreiding komt van het aantal projecten. Er is immers een wachtlijst en de bekendheid van Bednet in het Vlaamse onderwijs neemt toe.

Afsluitend kunnen we een aanbeveling formuleren voor de Vlaamse overheid. In een rapport van het European Agency for Development in Special Needs Education wordt vastgesteld dat ‘de concepten van, het beleid voor en de praktijk van inclusief onderwijs in veel landen constante veranderingen doormaken’ (Watkins, 2007). Bednet heeft na de opstartperiode vrij vlug de limieten van de

ondersteuningsmogelijkheden bereikt. Als men deze ondersteuning gratis wil houden voor ouders en scholen en als men meer kinderen wil ondersteunen, moeten bijkomende middelen gevonden worden. Wanneer de Vlaamse overheid consequent de inclusieprojecten wil bevorderen en het de werking van Bednet hierin een plaats wil geven, dient ze hiertoe ook bijkomende financiële ondersteuning te voorzien. De huidige dotatie dekt slechts een gedeelte van de kosten waardoor Bednet in grote mate een beroep moet doen op sponsoring.

5.2 Kritische bedenkingen bij het eigen onderzoek en aanzetten voor verder onderzoek

Deze masterproef sluiten we af met een kritische reflectie over het eigen onderzoek. Hierbij formuleren we enkele sterke en zwakke punten van het eigen onderzoek en formuleren we een aantal suggesties voor verder onderzoek.

We hebben een explorierend onderzoek uitgevoerd om het beroepsbeleven van de leerkrachten lager onderwijs die ingeschakeld zijn in een Bednetproject in kaart te brengen. De waarde van dit onderzoek ligt in het feit dat we de werkcondities van Bednetleerkrachten vrij diepgaand verkenden via conceptuele kaders die we als valide kunnen beschouwen. Dit onderzoek kan dan beschouwd worden als een eerste beschrijving van aspecten van het welbevinden van deze leerkrachten. Bovendien formuleren we op basis van de noden van de leerkrachten suggesties ter optimalisering van de praktijk en het beleid.

Het gekozen onderzoeksopzet houdt ook een aantal beperkingen in. Door de keuze om vooral kwalitatief onderzoek te doen is de generaliseerbaarheid van de bevindingen beperkt. De gevonden relaties op basis van deze beperkte studie kunnen niet veralgemeend worden naar de hele populatie toe. Alhoewel aandacht is besteed aan een grote spreiding van de respondentenkenmerken, is een onderzoek bij de hele populatie wenselijk. Daarbij komt dat dit onderzoek beperkt is tot leerkrachten lager onderwijs. Een vervolgstudie bij Bednetleerkrachten secundair onderwijs ligt voor de hand. Een mogelijkheid om het beroepsbeleven van de leerkracht en de werkcondities verder in kaart te brengen, is het voeren van vervolgonderzoek bij leerkrachten die weigerden een Bednetproject aan te vatten of waar de omstandigheden dit niet toelieten. Dit kan meer inzicht brengen in de noden van de leerkrachten of de succesvoorwaarden voor deze projecten.

Naast explorierend onderzoek kan verder verklarend onderzoek voorzien worden. Binnen het professioneel zelfverstaan buffert de beroepsmotivatie op zijn minst gedeeltelijk de belastende invloed van de werkcondities. De appreciatie die de leerkrachten krijgen vanwege ouders, collega's, directie en niet in het minst van de Bednetleerlingen zelf hebben een sterke invloed op hun beroepsbeleven. Ondanks het feit dat de Bednetleerkrachten in aanvang hiervoor niet kozen en de werkdruk toeneemt leidt dit niet tot de ervaring van intensificatie (Ballet, 2007). Verder onderzoek kan aangeven op welke

wijze de leerkrachten betekenis geven aan de oproepen tot verandering en tot het betrokken worden in een 'kritisch incident' wat het lesgeven in een Bednetproject toch is.

6 Literatuurlijst

Acevedo, M., & Gilchrist, A. (2007). Tuition for children who cannot attend school due to illness in Scotland: experiences of home tutors. *Support for Learning*, 22(2), 90-95.

Adriaenssens, P. (2010). Het kind met een chronische ziekte: tussen risico en kracht. In L. Govaerts (red.), *Geef me veerkracht. Over onderwijs aan langdurig zieke kinderen* (pp. 44-53). Leuven: Davidsfonds.

Aelterman, A. (2007). De versterking van het draagvlak van scholen: focus op de rol van de leraar en de ondersteuning hierbij. *Impuls*, 37(4), 173-184.

Aelterman, A., Verhaeghe, J.P., & Engels, N. (2002). *Het welbevinden van de leerkracht: de ontwikkeling van een bevragsingsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basis- en secundair onderwijs*. (rapport OBPWO-project 00.06). Brussel/Gent: Vrije Universiteit Brussel, Universiteit Gent.

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.

Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs* (Studia Paedagogica). Leuven: Universitaire Pers.

Bednet (2011). Jaarverslag 2010-2011.
via <http://www.bednet.be/flash/main.swf>.

Bullough, R.V., Knowles, J. e.a. (1992). *Emerging as a teacher*. London/New York: Routledge.

Casaer, K. (2008). Buitengewoon in het gewone: een onderwijscontinuüm. Organisatie en financiering van onderwijs in de 21^{ste} eeuw. *T.O.R.B.* 2008-2009, nr.1, 29-43.

De Sagher, E. (2009). *Sociaal welbevinden van langdurig zieke kinderen in het secundair onderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar de invloed van Bednet*. Masterscriptie. Gent: Universiteit Gent.

Donche, V. (2009). *Wetenschappelijke reflectie bij onderwijs- en opleidingsvraagstukken. Een open leerpakket*. IOIW, Universiteit Antwerpen.

Feeley, P., & Skilling, C. (2000). In Acevedo, M., & Gilchrist, A. (2007). Tuition for children who cannot attend school due to illness in Scotland: experiences of home tutors. *Support for Learning*, 22(2), 90-95.

- Freire, S., & César, M. (2002). Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19(1), 76-96.
- Ghésquière, P., Maes, B., Moors, G., & Vandenberghe, R. (2002). *Implementation of inclusive education in Flemish primary schools: a multiple case study*. *Educational Review*, 54(1), 47-56.
- Govaerts, L. (2010). Dertig jaar ziekenhuisschool UZ Leuven. In L. Govaerts (red.), *Geef me veerkracht. Over onderwijs aan langdurig zieke kinderen* (pp. 56-77). Leuven: Davidsfonds.
- Harris, K., & Farrell, P. (2004). Educating children and young people with medical needs: effective provision and practice. *Support for Learning*, 19(1), 13-18.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2010). Socio-emotionele geïntegreerde leerlingenbegeleiding op school: de constructvaliditeit en betrouwbaarheid van de SEG vragenlijst. *Pedagogische Studiën*, 87(6), 394-411.
- Huberman, A.M., & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In Vandenberghe, R., & Huberman, A.M., *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press, 1999.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Studia Paedagogica 17). Leuven: Universitaire Pers.
- Koro-Ljungberg, M. (2001). Metaphors as a way to explore qualitative data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14 (3), 367-379.
- Lombaert, E. (2007). ICT als schakel tussen het langdurig zieke kind en de klas. In D. Gombeir (red.), *ICT en jongeren met extra zorg: Een didactiek van stimuleren en compenseren* (pp. 135-148). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Lombaert, E., Valcke, M., Veevaete, P., & Hauttekeete (2006, mei). *De behoefte van langdurig zieke kindern aan ICT-gebaseerde hulpmiddelen voor onderwijs en betrokkenheid*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Amsterdam, Nederland.
- Lubbe, M. (2003). *'Contact hersteld' Inventarisatie opschaling ICT-voorzieningen voor chronische zieke kinderen*. Utrecht: Andersson Elffers Felix.
- Meerman, W. te, & Demoulin, L. (2005). *Vraag en aanbod van ICT voor kinderen met een beperking, als gevolg van chronische aandoening of handicap*. Utrecht: Capgemini Nederland B.V.
- Meijer, C.J.W. (2003). *Inclusief Onderwijs en de Praktijk in de Klas. Samenvattend rapport*. Middelfart/Brussel: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Mortelmans, D. (2011). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: Fulton.
- Nabors, L.A., Little, S.G., Akin-Little, A., & Iobst, E.A. (2008). Teacher knowledge of and confidence in meeting the needs of children with chronic medical conditions: pediatric psychology's contribution to education. *Psychology in the Schools*, 45(3), 217-226.
- Prevatt, F. F., Heffer, R. W., & Lowe, P. A. (2000) A Review of School Reintegration Programs for Children with Cancer. *Journal of School Psychology*, 38(5), 447-467.
- Rietbergen, M., & Steenhoven, J. van den (2003). *Ff contact :-) Analyse van de omgeving van kinderen en jongeren met een chronische of langdurige ziekte*. Utrecht: VSB Fonds / Stichting Nederland Kennisland.
- Tielen, L. (2003). *ICT en kinderen met chronische ziekten*. Utrecht: VSB Fonds / Stichting Nederland Kennisland.
- Shields, J. D., & Heron, T. E. (1995). The eco-triadic model of educational consultation for students with cancer. *Education & Treatment of Children*, 18(2), 184-201.
- Shiu, S. (2001). Issues in the Education of Students with Chronic Illness. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(3), 269-278.
- Smet, P. (2011). *Beleidsbrief Onderwijs Beleidsprioriteiten 2011-2012*.
via <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1317-1.pdf>.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school* (Studia Paedagogica 26). Leuven: Universitaire Pers.
- Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Adriaensens, S. (2009). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*.(beleidsrapport OBPWO 09.05).
Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Tielen, L. (2003). *Ict en kinderen met chronische ziekten*. Utrecht: VSB Fonds.
- UN (2006). *International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities*.
via <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtextf.htm>.
- UNESCO (1989). *Convention on the rights of the child*.
Via http://www.unesco.org/education/pdf/CHILD_E.PDF.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*.
Via http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Van Trimpont, I., & Petry, K. (2010). Kinderen met een chronische aandoening op school. In L. Govaerts (red.), *Geef me veerkracht. Over onderwijs aan langdurig zieke kinderen* (pp. 130-146). Leuven: Davidsfonds.

Vandenbroucke, F. (2005). *Leerzorg in het onderwijs: Een kader voor zorg op maat van elk kind*.
via <http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL503/discussienota.doc>.

Vandenbroucke, F. (2007). *Conceptnota: leezorg*.
via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/files/0330leezorg.pdf>.

Vanhaute, P. (2011). *Bednet - een virtuele schoolomgeving voor langdurig zieke kinderen*.
via <http://www.leerrijk.be/Artikels/index.aspx?id=ae03c398-21bd-49ab-b14d-b786aec8e5f9>.

Verenigde Naties (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*.
via <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml#a26>.

Verhellen, E. (2000). *Verdrag inzake de rechten van het kind. Achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (1997). *Omzendbrief: Onderwijs aan huis*.
via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9293>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2003). *Omzendbrief: geïntegreerd onderwijs*
via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13422>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Omzendbrief: Integratie van leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap in het gewoon lager en secundair onderwijs*.
via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13998>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2002). *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen*.
via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298#223641>.

Vlaams Parlement (2012). *Parlementaire vraag nr. 530 over tijdelijk onderwijs aan huis*.
via <http://www.vlaamsparlement.be/Proteus5/showSchriftelijkeVraag.action?id=676531>.

Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.