



**UHASSELT**

KNOWLEDGE IN ACTION

## School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

### **Masterthesis**

#### **Onderwijsondersteuners**

##### **Sofie Desmet**

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

#### **PROMOTOR :**

Prof. dr. Elke EMMERS

Prof. dr. Katrien STRUYVEN



**UHASSELT**

KNOWLEDGE IN ACTION

[www.uhasselt.be](http://www.uhasselt.be)

Universiteit Hasselt  
Campus Hasselt:  
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt  
Campus Diepenbeek:  
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

**2022**  
**2023**



# **School voor Educatieve Studies**

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

## ***Masterthesis***

### ***Onderwijsondersteuners***

#### **Sofie Desmet**

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

#### **PROMOTOR :**

Prof. dr. Elke EMMERS

Prof. dr. Katrien STRUYVEN





Masterproef verkort traject LIO

**Inclusiebezielers:  
de onderwijsondersteuners**

Universiteit Hasselt  
Educatieve Masteropleiding Wetenschappen & Technologie

Prof. Dr. Elke Emmers

Sofie Desmet  
2158241

Mei 2023

## Samenvatting

Elke leerling (met of zonder noden) heeft het recht om gewoon onderwijs te volgen in Vlaanderen. Nochtans lijkt de droom van 'een inclusiever onderwijs voor elke leerling' verder weg dan ooit: meer dan 6% van schoolgaande kinderen zit namelijk in het buitengewoon onderwijs. De Vlaamse Regering is ambitieus en wil dit aanpakken vanaf schooljaar 2023-2024 door een hervorming naar leersteundecreet. Er zal gewerkt worden met leersteuncentra, een expertisecentrum dat regionaal, laagdrempelig en koepel overschrijdend te werk gaat met als doel: de scholen van het gewoon onderwijs beter ondersteunen. Ondersteuners beoefenen een cruciale rol in het huidige werkveld en binnenkort in deze centra. Een ondersteuner is iemand die gelooft in inclusief onderwijs als opstap naar een inclusieve maatschappij en werkt met leerlingen met specifieke noden die niet door school zelf opgevangen kunnen worden.

Helaas blijkt uit de literatuur dat onderwijsondersteuners vele obstakels ondervinden op het pad naar inclusief onderwijs. Gaande van ontoereikende opleiding, weerstand op de werkvloer, het gebrek aan taakomschrijving naar te weinig middelen en tijd. Maar hoe ervaart een ondersteuner dit in het huidige werkveld? Deze studie onderzoekt welke succesfactoren bijdragen aan een goede samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners, welke belemmeringen ervaren worden in de samenwerking en welke professionele werkrelatie zij met elkaar hebben volgens het 7-tintenmodel. Er zijn zeven verschillende samenwerkingsvormen, gaande van friends with benefits, de lat-relatie, het huwelijk, de affaire, de pornoset, het samenlevingscontract tot de one night stand. Tijdens het kwalitatieve onderzoek werden de ondersteuners bevraagd naar de aard van hun relatie met een welbepaalde leerkracht aan de hand van dit model.

De methodologie omvat een literatuurstudie op basis van wetenschappelijke artikels. Vervolgens werd kwalitatief onderzoek uitgevoerd aan de hand van drie interviews met ondersteuners. De interviews werden opgenomen en nadien getranscribeerd. Nadien werden de gegevens verwerkt en werd een antwoord geformuleerd op de bovenstaande onderzoeksvragen. Om de resultaten te versterken en te ondersteunen, werden enkele krachtige citaten gebruikt om de bevindingen te illustreren.

De resultaten uit het kwalitatieve onderzoek aan de hand van de interviews komen grotendeels overeen met de resultaten van de literatuurstudie. De belemmeringen die in de literatuurstudie worden opgerakeld, zijn vrijwel allemaal bevestigd tijdens de gesprekken met de ondersteuners.

De ondersteuners beogen een samenwerkingsvorm uit het 7-tinten-model dat het meest overeenkomt met het huwelijk. Om het huwelijk te doen slagen is een frequent intens contact nodig en een gelijkheid van rollen. Men werkt sterk en vaak samen en beide partijen ondervinden een duidelijke win. Middelen, materialen en tijd worden met elkaar gedeeld. Er is bij het huwelijk sprake van een sterk samenwerkingsverband waar men vertrouwt op elkaar.

Er is nog veel werk aan de winkel, de overheid zal extra stappen moeten zetten om de weerstand bij de ondersteuners te verminderen. Ook directie en leerkrachten moeten een tandje bijsteken en de inclusiebril opzetten met de neuzen in dezelfde richting. Enkel op die manier kan een stap gezet worden richting een ideale wereld, Vlaanderen met inclusief onderwijs.

Inhoudstafel	
Samenvatting .....	2
Inleiding.....	4
België, de slechtste leerling in de klas voor inclusief onderwijs .....	4
Onderwijspartners als sleutel tot inclusief onderwijs.....	5
Wat is een ondersteuner nu precies?.....	5
Welke obstakels ondervinden ondersteuners op het pad naar inclusief onderwijs? .....	6
Ontoereikende opleiding.....	6
Weerstand.....	7
Taakomschrijving .....	7
Middelen en tijd .....	8
Leerondersteuners krijgen erkenning.....	8
Probleemstelling.....	9
Methode .....	10
Participanten.....	10
Interviewleidraad.....	11
Analyse interviews .....	11
Resultaten .....	12
Conclusie en discussie .....	22
Limitaties van dit onderzoek.....	24
Suggesties voor toekomstig onderzoek.....	24
Suggestie voor het beleid .....	25
Referentielijst .....	27
Bijlagen .....	30
Informed consent .....	30
Interviewleidraad.....	32
7-tinten model.....	34
Creatief project .....	38

# Inleiding

Inclusie is een recht: elke leerling met een beperking heeft het recht om gewoon onderwijs te volgen in Vlaanderen ('Het recht op inclusie van personen met een handicap is nu opgenomen in de Grondwet', Unia (1 april 2021)). Dit recht werd vastgelegd in het VN-verdrag voor mensen met een handicap ('Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap', VAPH (27 april 2023)). Met de invoering van het M-decreet werden de eerste stappen gezet om het VN-verdrag waar te maken (Houbrechts, 2022). Maar de droom van 'een inclusiever onderwijs voor elke leerling' lijkt echter verder weg dan ooit: er zijn meer leerlingen die hun pad naar het buitengewoon onderwijs hebben gevonden dan vóór de invoering van het M-decreet (VRT MAX).

In wat volgt zal dieper worden ingegaan op de huidige situatie in Vlaanderen, hoe komt het dat er meer en meer leerlingen terug in het buitengewoon onderwijs zitten? Wat kan een mogelijke oplossing zijn om wel aan meer inclusief onderwijs te doen? Welke ambities heeft de Vlaamse regering voor de toekomst van het inclusief onderwijslandschap?

## België, de slechtste leerling in de klas voor inclusief onderwijs

België scoort ondermaats vergeleken met andere Europese landen als het gaat over inclusief onderwijs, meer dan 6% van schoolgaande kinderen zit namelijk in het buitengewoon onderwijs ('Statistics on Inclusive Education', European Agency (2023)). Kinderen met een beperking ontbreken nog steeds gepaste steun, waardoor ze onvoldoende kansen krijgen om zich te ontplooien en ouders opnieuw kiezen voor exclusieve trajecten in het buitengewoon onderwijs. Inmiddels zal de Vlaamse Regering het hierboven vernoemde M-decreet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vanaf september 2023 vervangen door het decreet leersteun (Ondersteuningsmodel katholiek onderwijs Vlaanderen, 2023). Met het leersteundecreet wil de Vlaamse Regering de beste plaats zoeken voor elke leerling, met welke beperking dan ook. In het gewoon onderwijs als het kan, in het buitengewoon onderwijs als dat nodig is. In plaats van honderden verschillende instellingen komen er 47 leersteuncentra (Van Droogenbroeck, K. (2022)). Een leersteuncentra zal een expertisecentrum worden dat regionaal, laagdrempelig en koepel overschrijdend te werk gaat met als doel: de scholen van het gewoon onderwijs beter ondersteunen. ('Leersteun vervangt vanaf 1 september 2023 het M-decreet', De Morgen (11 juli 2022))

Wie houdt een leersteuncentrum draaiende? Wie verschaft de expertise? Wie is de bezieler van inclusie in dit verhaal?

### Onderwijspartners als sleutel tot inclusief onderwijs

De expertise van het leersteuncentra komt van de meer dan 3000 ondersteuners die dagdagelijks ondersteuning bieden aan zowel scholen, leerkrachten als leerlingen. Om daarnaast kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te blijven garanderen, krijgen de andere "onderwijspartners" zoals pedagogische begeleidingsdiensten en CLB's ook een prominentere en proactieve rol. Leersteun moet immers bouwen op een stevig fundament van brede basiszorg en verhoogde zorg, waarbij leersteun voor alle types vanuit leersteuncentra komt. Elk leersteuncentrum moet bovendien samenwerken met het buitengewoon onderwijs om expertise uit te wisselen en de leerondersteuners te professionaliseren (Fastenau, K (2022)). De rol van deze onderwijspartners vraagt een nieuwe kijk op hoe de ondersteuning van leerlingen en leerkrachten opgenomen kan worden. Ondersteuners en leerkrachten vormen uiteindelijk een team en dienen samen tegemoet te komen aan de specifieke noden van de leerling(en). In teamverband moeten de ondersteuners en scholen samen het onderwijsaanbod op een kwalitatieve manier afstemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van kinderen en jongeren ('Leerkracht- en leerlingondersteuner Archieven', Ondersteuning in het kwadraat. (2023)). Maar wat is een ondersteuner nu precies?

### Wat is een ondersteuner nu precies?

Een ondersteuner is iemand die gelooft in inclusief onderwijs als opstap naar een inclusieve maatschappij, die vertrouwd is met onderwijs en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, die beschikt over goede communicatieve vaardigheden, flexibel is, verbindend te werk gaat, zelfstandig kan werken en oplossingsgericht aan de slag gaat. De ondersteuner werkt met leerlingen met specifieke noden die niet door school opgevangen kunnen worden. De ondersteuning is echter leerling én leerkrachtgericht, er wordt duurzame ondersteuning geboden. Samenwerken met het schoolteam, ouders, therapeuten, CLB staat daarvoor centraal ('Ondersteuner van een ondersteuningsnetwerk', Ouders voor inclusie (2023)). Verschillende titels kunnen gegeven worden, gaande van inclusieve leraarsassistent tot leerlingondersteuner, klashulp, para-educator, assistent voor leerling met speciale noden (Yu Zhao, Richard Rose & Michael Shevlin (2021)). Hun rol is echter hetzelfde: zorgen voor een meer inclusievere leeromgeving, zonder hét wondermiddel te zijn dat tegemoet komt aan de vele en complexe behoeften van leerlingen met speciale noden.

De aanstaande hervormingen omvatten de uitbouw van een duurzaam leersteunmodel voor kwaliteitsvolle leersteun aan scholen voor gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs. Een ondersteuner is dé persoon bij uitstek om de leersteuncentra draaiende te houden en leerlingen, leerkrachten en begeleidende onderwijspartners bij te staan. Een cruciale rol om meer inclusief onderwijs te verkrijgen, waarbij het van absoluut belang is dat een ondersteuner weinig weerstand ondervindt. Nochtans blijkt uit de literatuur dat een ondersteuner wel degelijk obstakels kan verwachten tijdens het uitoefenen van deze belangrijke functie...



### Welke obstakels ondervinden ondersteuners op het pad naar inclusief onderwijs?

Wanneer ondersteuners en leerkrachten goed samenwerken, kunnen zij aan de behoeften van elke leerling voldoen op een manier die zowel alomvattend als gepersonaliseerd is. Dit kan leerlingen helpen om het beter te doen op school en hen meer te betrekken bij de klas.

Als leerlingen met zeer verschillende ondersteuningsbehoeften in één klas zitten, worden veel competenties, een hoge self-efficacy en een positieve attitude gevraagd van zowel leerkracht als ondersteuner. Samenwerken met en delen van expertise met collega's is hiervoor essentieel (Tenback, C., & de Boer, A. (2021)). Wanneer een leerling ondersteuning krijgt, raken leraren dan weer minder betrokken met die leerling. Het belang van betrokkenheid van leraren is echter essentieel. Teams moeten een alternatieve ondersteuning onderzoeken die de betrokkenheid met de leerkracht mogelijk blijft maken, bijvoorbeeld kleinere klassen, leraren opleiden om gedifferentieerd les te geven, het stimuleren van co-teaching,... (Giangreco, M. F. (2003)). Leerlingen met minder positieve ervaringen ten opzichte van ondersteuning, geven aan dat dit komt door het gevoel dat ze krijgen 'anders' te zijn (Struyf, E., Bogaert, L., et al. (2020)). De leerlingen worden gelabeld door het feit dat ze ondersteuning nodig hebben, waardoor er geen sprake is van inclusie (Van Hove, G., De Schauwer, E., et al (2019)). Er is een duidelijke behoefte aan ondersteuning maar tegelijkertijd is er een afname van de prestatie ontwikkeling van de leerling, waardoor de rol van de ondersteuner wordt gekenmerkt door een strijd om autonomie (Köpfer, A., & Böing, U. (2020)).

Naast deze resultaten van belemmering vanuit het perspectief van de leerling, zijn er nog een paar zaken uit de literatuur die het voor ondersteuners en leerkrachten moeilijk maken om goed samen te werken in inclusief onderwijs. Deze zijn onder andere:

Gebrek aan communicatie en coördinatie: het is belangrijk dat ondersteuners en leerkrachten met elkaar praten en samenwerken. Soms ontbreekt een duidelijke manier van communicatie, wat tot misverstanden en verwarring kan leiden. Daarnaast kunnen leerkrachten en ondersteuners een verschillende manier van aanpak of verschillende prioriteiten hebben, wat opnieuw problemen kan veroorzaken. Verder krijgen leerkrachten en ondersteuners veel andere verantwoordelijkheden en taken toebedeeld, waardoor ze weinig tijd hebben om samen te werken. Bovendien zijn er leerkrachten en ondersteuners die ontoereikend zijn opgeleid, wat het bemoeilijkt om de leerling op de juiste manier te helpen. En tenslotte zijn er de beperkte middelen (geld en tijd) wat het ondersteuners en leraren moeilijk maakt. Deze obstakels op weg naar een inclusievere leeromgeving worden in wat volgt één voor één dieper uitgediept.

### **Ontoereikende opleiding**

Er moet voldoende tijd en ondersteuning zijn voor effectieve training en supervisie van de ondersteuners (Matthew E. Brock (2020)). Er zijn veel onderzoeken die zich richten op de training en professionele ontwikkeling van leraren maar er is weinig onderzoek gedaan naar verantwoordelijkheden van ondersteuners. Bovendien is onderzoek naar de trainingsbehoeften van deze ondersteuners relatief beperkt (Nicole B. Wiggs, Linda A. et al (2021)). Aanbevelingen voor de praktijk omvatten steeds dat de rollen goed gedefinieerd moeten zijn en gericht op de implementatie van evidence-based praktijken. Professionele ontwikkelingsmogelijkheden kunnen worden verfijnd om zowel leerkrachten als

ondersteuners beter te ondersteunen en op hun beurt de resultaten van kinderen met speciale noden te verbeteren als er voldoende onderzoek wordt uitgevoerd (Irvin, D. W., Ingram, P., et al (2018)).

Daarnaast moet er verheldering komen in de rolafbakening (Mann S., Whitworth J., (2017)). Dit bevestigt ook de bevraging van ondersteuners over het ondersteuningsmodel (Commissie Struyf): er blijkt een nood aan kennis inzake specifieke onderwijsbehoeften die niet tot hun eigen expertise behoren, aan pedagogische/didactische kennis bij ondersteuners die geen pedagogisch bekwaamheidsbewijs hebben en aan specifieke onderwijsbehoeften in het algemeen bij ondersteuners die geen paramedisch, sociaal, psychologisch of orthopedisch diploma hebben. Iers onderzoek bevestigt dat de rol van de ondersteunende diensten (therapeutische professionals, verplegend personeel, onderwijspsychologen) te complex en multidimensionaal is.

Het ondersteunen van bijvoorbeeld leerlingen bij het beheersen van hun gedrag is iets wat door leerkrachten en directie enorm gewaardeerd wordt. Ondersteuners stellen dan weer dat ze net een relatief beperkte training hebben genoten over hoe het gedrag van leerlingen effectief te beheersen. Er is dus dringend een passende training nodig (Yu Zhao, Richard Rose & Michael Shevlin (2021)).

## **Weerstand**

Er komen nog tal van moeilijkheden naar boven in het onderzoek van commissie Struyf. Er moet al te vaak weerstand van leerkrachten/directie overwonnen worden. De visie op ondersteuning moet in lijn zijn met deze van het ondersteuningsnetwerk of -team (rol directie). De ondersteuner moet het mandaat krijgen om op de klasvloer ondersteuning te bieden aan leerling, leerkracht en team. Leerkrachten ondersteunen is dan ook een grotere uitdaging dan leerlingen ondersteunen. Het coachen van peers en het co-creëren van expertise is een nieuw aspect in hun functie. Ook communicatie met ouders, met name anderstalige ouders en kansarme ouders, blijkt een uitdaging te vormen.

Het is belangrijk dat ondersteuners en leerkrachten met open en duidelijk communiceren. Sommige leerkrachten en ondersteuners vinden het echter moeilijk om op een duidelijke manier met elkaar te praten, wat kan leiden tot misverstanden en verwarring.

## **Taakomschrijving**

Zoals reeds eerder gemeld is er veel onduidelijkheid inzake de taak van de ondersteuner, een eenduidige functieomschrijving voor ondersteuners ontbreekt. Dit blijkt uit de resultaten van de online bevraging en focusgroepen bij het onderzoek van 'Ondersteuners over het nieuwe ondersteuningsmodel'. Er is een kloof tussen hoe ondersteuners zichzelf zien en hoe ondersteuners gepositioneerd worden door andere partners, waardoor er weinig zicht is op doelen, rollen, taken, verantwoordelijkheden. Er is sprake van een gefragmenteerde samenwerking (De Smet, J. (2021)).

## Middelen en tijd

Tenslotte is er vaak tekort aan uren ondersteuning, tekort aan overlegtijd of een onderwijsteam dat niet voldoende open staat voor het inclusie-idee (Struyf, E., Bogaert, L., & Verschueren, K. (2020)). Leerkrachten en ondersteuners hebben te veel andere verantwoordelijkheden en taken, waardoor ze weinig tijd hebben om efficiënt samen te werken.

De Vlaamse Regering is ambitieus met het komende decreet en wil dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen en tegelijk de onderwijskwaliteit verhogen. Om dit werkbaar te maken voor scholen en leerkrachten blijken ondersteuners cruciaal en moeten de hierboven vermelde belemmeringen aangepakt worden. Met het nieuwe leersteunmodel zullen er dus een aantal zaken veranderen. Zoals reeds beschreven is het ontbreken van een eenduidige functieomschrijving voor ondersteuners één van de belemmeringen. Laat dat nu net een doorslaggevende aanpassing in het decreet zijn, namelijk het wervingsambt van leerondersteuner waarin een vaste benoeming mogelijk wordt! ('Naar een decreet leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften', Onderwijs Vlaanderen (2022)).

### Leerondersteuners krijgen erkenning

Leerondersteuners in Vlaanderen krijgen namelijk met het nieuwe leerdecreet voor het eerst een eigen statuut, conform dat van een zorgcoördinator, en met behoud van anciënniteit. De kerntaak van de leerondersteuner zal bepaald worden. In overleg met het onderwijsveld zal er een competentieprofiel ontwikkeld worden waarin de expertise waarover een leerondersteuner moet beschikken, zal staan. Voor het uitbouwen van die expertise denkt men aan netoverschrijdend overleg tussen de leersteuncentra (Fastenau, K. (2022)).

Dit, samen met de bundeling en uitbreiding van middelen voor ondersteuning, leerkrachten en teamgerichte ondersteuning op de klasvloer, opportuniteiten tot gezamenlijke visieontwikkeling en intensievere regionale samenwerking, behoren tot de pluspunten van het nieuwe model. Maar er zijn belangrijke knelpunten, het ondersteuningsmodel mist een stevige basis (van brede basiszorg en verhoogde zorg in scholen voor gewoon onderwijs) en is complex.

De samenwerking tussen partners in ondersteuning is weinig efficiënt, een gezamenlijke visie ontbreekt (Commissie Struyf). Het ziet er naar uit dat er enkele kleine verbeteringen aankomen, maar het leersteundecreet is geen oplossing voor inclusief onderwijs. Men zou de sterktes van het buitengewoon onderwijs kunnen toevoegen aan het gewoon onderwijs, campussen waarop zowel een buitengewone als een gewone school zijn lessen organiseert, en waar de leerlingen elkaar op de speelplaats en in projecten leren kennen en waarderen. Hiervoor is de rol van ondersteuner nog steeds essentieel (Permentier, J. (2022) + 'Stop de polarisering, een inclusieve samenleving creëer je samen', Katholiek Onderwijs Vlaanderen (15 oktober 2022)).

## Probleemstelling

België, de slechtste leerling in de klas voor inclusief onderwijs, slaagt er niet altijd in de leerlingen met noden extra ondersteuning te geven. Al te vaak worden leerlingen alsnog doorgesluisd naar het bijzonder onderwijs, terwijl uit onderzoek blijkt dat met de nodige samenwerking tussen verschillende actoren deze leerlingen in het reguliere onderwijs zouden kunnen blijven. In deze samenwerking staat de onderwijsondersteuner centraal. **Helaas blijkt uit de literatuur dat onderwijsondersteuners vele obstakels ondervinden op het pad naar inclusief onderwijs.** Gaande van ontoereikende opleiding, weerstand op de werkvloer, het gebrek aan taakomschrijving naar te weinig middelen en tijd. Hoe ervaart een ondersteuner dit momenteel? Welke belemmeringen zijn er voor een ondersteuner tegenwoordig? Welke zaken gaan wel al goed in de samenwerking? En is er beterschap op komst met de komst met het nieuwe leerdecreet?

**Deze studie onderzoekt wat succesvolle ingrediënten kunnen zijn in een samenwerking tussen ondersteuners en leerkrachten en welke belemmeringen op hun pad komen.** De onderzoeksvragen omvatten:

1. Welke succesfactoren dragen bij aan een goede samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners?
2. Welke belemmeringen worden ervaren in de samenwerking?
3. Welke professionele werkrelatie hebben zij met elkaar volgens het 7-tintenmodel?

## Methode

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd eerst een literatuurstudie uitgevoerd op basis van wetenschappelijke artikels.

De spraakmakende reportage van Pano "het inclusieve onderwijs" werd bekeken ter inleiding. Er werden een viertal interessante artikels aangereikt vanuit het universiteitsteam. Daarnaast werden voor de literatuurstudie de zoekmachines ERIC, Google Scholar, Google en PubMed gebruikt. Volgende zoektermen werden onder andere ingegeven: "leraarondersteuner, onderwijsondersteuner, leerlingondersteuner, paramedici AND onderwijs, samenwerkingsmodellen AND onderwijs, samenwerking AND school AND partners, paraprofessionals AND school, paraprofessional support AND school, ... Tenslotte werden enkele extra bronnen geselecteerd dankzij de sneeuwbalmethode.

Vervolgens werd het kwalitatief onderzoek uitgevoerd aan de hand van drie interviews met ondersteuners. De geïnterviewden namen volledig vrijwillig deel aan het onderzoek en konden op ieder moment stopzetten. Ze ondertekenden een informed consent (zie bijlage 1). Het interviewsript werd opgesteld door prof. Dr. Elke Emmers en vanuit het universiteitsteam aangereikt. Deze interviewleidraad (zie bijlage 2) omvat drie hoofdvragen met daartussen enkele deelvragen, waarbij heel flexibel een gesprek gevoerd kan worden om het antwoord te bekomen op de drie onderzoeksvragen.

De interviews werden opgenomen en nadien getranscribeerd. Nadien werden de gegevens verwerkt en werd een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvragen.

### Participanten

Er werden 3 interviews afgenomen vanaf 24 januari tot en met 7 maart 2023. De geïnterviewde ondersteuners zijn allen vrouwen die werkzaam zijn bij het OONW (openbaar ondersteuningsnetwerk Limburg, regio Hasselt) en werden aangesproken via de scholengroep GO. In tabel 1 kunnen de algemene gegevens teruggevonden worden.

	Ondersteuner 1	Ondersteuner 2	Ondersteuner 3
<b>Leeftijd</b>	31 jaar	43 jaar	39 jaar
<b>Diploma</b>	Bachelor kleuteronderwijs + postgraduaat autisme + postgraduaat anti- coach + ba-na-ba buitengewoon onderwijs	Ergotherapeute + lerarenopleiding + post-graduaat	Bachelor secundair onderwijs + ba-na- ba buitengewoon onderwijs

<b>Ervaring</b>	6 jaar ondersteuning	8 jaar ondersteuning 5 jaar buitengewoon onderwijs 10 jaar kinderpsychiatrie	4 jaar ondersteuning 3 jaar GON-begeleiding
<b>Huidige functie</b>	Ondersteuner kleuters en lager onderwijs type 2, type 9 en type basis aanbod	Regioverantwoordelijke OONW Limburg van kleuter- en basisonderwijs	Type 3 en type 9 en basisaanbod secundair onderwijs

Tabel 1: gegevens geïnterviewden

Interviewleidraad

Het voeren van een onderzoeksinterview geeft inzicht in gedachten, ervaringen en opinies van de ondersteuners. Er zijn twee grote delen in het interview, namelijk:

- Deel 1: Hoe loopt momenteel de samenwerking tussen ondersteuners en leerkrachten (vanuit het ondersteuningsperspectief)? Welke succeservaringen zijn er? In hoeverre wordt er weerstand ondervonden?
- Deel 2: Welke samenwerkingsvormen kunnen we vinden tussen ondersteuners en leerkrachten (uit het 7 tinten model)?

Analyse interviews

Het onderzoek bestond uit het transcriberen van de opgenomen interviews ad verbatim. Deze transcripten kunnen verkregen worden bij de supervisor. Vervolgens werd voor elke onderzoeksvraag een antwoord gevonden (eerste codering) en werden er verbanden gelegd tussen de verschillende interviews (tweede codering), waarbij zowel overeenkomsten als verschillen werden geïdentificeerd.

Om de resultaten te versterken en te ondersteunen, werden enkele krachtige citaten gebruikt om de bevindingen te illustreren. Door deze methodologische aanpak werden betrouwbare en valide resultaten verkregen, die in staat zijn om inzichten te bieden in de onderzochte kwestie.

## Resultaten

Tijdens de interviews werd een antwoord gevonden op de eerste onderzoeksvraag, namelijk "Welke succesfactoren dragen bij aan een goede samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners?"

Bij alle interviews komt naar voor dat een goede samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners bekomen kan worden indien de ondersteuners **voldoende aanwezig** kunnen zijn op school. Het gaat over uren die ter beschikking worden gesteld en de communicatie daarnaast. Gesprekken in de leraarskamer, tussendoor, in de wandelgangen... zijn cruciaal om te kunnen spreken van een goede verstandhouding. Als een ondersteuner al enkele jaren op rij in een vaste school komt, kan een band opgebouwd worden over een aantal jaren heen. Bovendien is er op die manier voldoende kans voor de ondersteuners om zich te bewijzen, zoals blijkt uit de volgende quote:

*"dat maakt dat je wel heel veel aanwezig bent op de scholen zelf, dat ze ondertussen ook uw gezicht ook kennen, meerdere jaren op dezelfde school ook wel. Waardoor dat de leerkracht mij in het passeren op de gang wel ook heel vlot aanspreekt maar dat we elkaar ook wel snel vinden via mail daar gebeurt het meeste, alle rond de afspraken enzo wel communicatie, of de dingen die snel moeten gaan"*

Ondersteuner 3

Ook ondersteuner twee geeft dit aan:

*"ik stond daar eigenlijk wel een stevig pakketje uren omdat die school ook echt wel heel wat leerlingen met verhoogde zorg bij ons had aangemeld dus als ondersteuner staat ge voortdurend in rechtstreeks contact wel met die leerkracht, met die klas"*

Ondersteuner 2

*"Ja dat vind ik wel, dat schept, dat maakt ook wel dat je een band krijgt met de school maar ook wel met die leerkrachten en ook los van de leerlingen die aangemeld zijn, zien andere leerlingen of andere leerkrachten u dan ook wel, ge krijgt een gezicht zo, diegene die dit komt doen die de ondersteuning biedt, waar we terecht kunnen voor vragen, das die, zo ziet die eruit. Want anders blijft ge zo maar een menske achter een mailadres (lacht) en dan bereikt ge ook niet veel"*

"Ondersteuner 3

*"De onofficiële babbelen en dan het 'open staan voor', dat zowel de leerkracht open staat voor mij als ik open sta voor haar en het willen leren van elkaar"*

Ondersteuner 1

Ondersteuner 3 benadrukt de band over de jaren heen met volgende woorden:

*“ja wel das echt een heel fijne samenwerking maar natuurlijk ja, das niet van vandaag op morgen he. Das al mijn vierder jaar he, dat ik dan daar op school sta, ja ge hebt u alle ja, das gek om te zeggen, maar ge hebt uzelf wel al wat bewezen en dan komt dat vertrouwen ook wel. Ge kunt niet verwachten in uw eerste schooljaar zelfs als ge op een school staat dat leerkrachten van zelf bij u, dat gebeurt niet. En dan is dat meer trekken en sleuren en uzelf inderdaad aanbieden en ja bewijzen om dan daar de vruchten van te plukken. Dus nu is dat echt wel ok”*

Ondersteuner 3

Ondersteuners **kiezen** hun ‘gevechten’ en prioriteiten. Zeker in het secundair onderwijs is het nagenoeg onmogelijk om iedere leerkracht te bereiken, laat staan dat de inclusiebril bij iedereen opstaat en de neuzen in dezelfde richting wijzen. Ze pikken er die zaken uit waarvan het gevoel bestaat dat ze er mee verder kunnen. Helpen ze daarmee een andere leerling ook, dan is dat mooi meegenomen. Wil een andere leerkracht na een succesverhaal bij een collega toch ook samenwerken, nog beter! Dat vertelt ondersteuner 3 op volgende manier:

*“En vaak ja, vanuit de communicatie is toch ook wel voor mij dan toch ook ne pick your battles, diegene waarvan dat ik voel ‘die gaat daar een stuk in mee”*

Ondersteuner 3

*“Maar dan heeft dat weinig zin dat ik ga trekken en sleuren, dan maak ik mij echt kapot en nerveus (lacht) en die leerkracht daar gaat het toch niet gebeuren, dus dan ga ik echt aan de slag met leerkrachten die wel graag willen. En dan hoop ik op een olievlek, ne good practice, dat die andere leerkrachten ook zien van “aaah, toch”*

Ondersteuner 3

Alle geïnterviewden duiden de **rol van de directie** aan als belangrijke factor in het uitdragen van een draagvlak, wat de relatie tussen leerkracht en ondersteuners kan bevorderen. Een leerkracht moet ondersteund worden, zonder ondersteuning is het anders onmogelijk om alle ballen hoog te houden. Wat hierbij ongetwijfeld kan helpen, is de inclusie-visie, deze blijven herhalen en aanmoedigen. Het ondersteuningsteam ieder jaar opnieuw voorstellen, zodat de leerkrachten weten aan wie ze hulp kunnen vragen. Ondersteuner 1 en 3 zeggen er het volgende over:

*“Maar als de school het draagvlak niet creëert dan staat de leerkracht ook alleen. Dan kunnen we niet verwachten dat er eigenlijk, moet het van boven naar beneden gebeuren en niet omgekeerd”*

Ondersteuner 3



*“Ja meer werken aan die visie ook wel he, van inclusie en van wat doet een ondersteuner en ik heb ook heel vaak na al die jaren nog altijd het gevoel dat dat nog altijd niet geweten is bij al die leerkrachten, wie zijn we en wat doen we? Ik vind dat dat elk jaar herhaald moet worden in het begin van het schooljaar bij de personeelsvergadering”*

*Ondersteuner 1*

Maar ook de **leerkrachten in opleiding** voldoende onderwijzen over het zorgcontinuüm, over inclusie, over rol, functie en meerwaarde van ondersteuners, over leerlingen met noden, kan ervoor zorgen dat een ondersteuner gemakkelijker een klaslokaal binnengeraakt. Maar al te vaak heeft een nieuwe leerkracht nog nooit gehoord over deze termen, wat de samenwerking alles behalve zal bevorderen. Deze onwetendheid speelt de ondersteuners parten, dat geeft volgende quote weer:

*“wat ik wel voel en wat ik wel jammer vind is dat binnen de lerarenopleiding of binnen zo het pakketje zorg en remediërend leren, dat daar alles van leersteunambt of ondersteuningsnetwerk nog te weinig in zit. (...) Dat zij aangeven dat dat heel weinig in de opleiding zit, de zorg, inclusie, eum het zorgcontinuüm, eum hoe ver kunt ge gaan als leerkracht, zo die dingen.*

*(...) Maar ja euh ja ge mist dat wel een stuk in de opleiding, in zorg en leerlingbegeleidingopleiding zit dat ook veel te weinig, dus dat zou ik wel, dat is iets wat ik vind van kom op, neem dat daar al eens vast, dat die mensen daar al kaas van hebben gegeten, dus ja. Der zijn nog wel heel veel mogelijkheden denk ik, pro-actief inzetten op eum waardoor het voor ons wat sneller zou kunnen gaan of waardoor wij al wat meer basis zouden hebben.”*

*Ondersteuner 2*

Wanneer het gaat over de **rol** die een **ondersteuner** uitoefent, moet dit tijdens een startoverleg duidelijk afgesproken worden. Eerst worden de noden van leerkracht (en leerling) bevraagd, vervolgens wordt met CLB, leerlingbegeleiding en ouders samengezeten om een verdeling op te maken. Wie doet wat, welke rollen worden opgenomen? Op die manier wordt de meerwaarde als ondersteuner dadelijk besproken en weet de leerkracht waaraan men zich kan verwachten. Deze doelen en verwachtingen moeten realistisch zijn. De leerkracht zal zich eerder geholpen voelen dan op de vingers gekeken. Voor alle drie de geïnterviewden ligt de nadruk dan ook op het sterker maken van de leerkracht. Een ondersteuner rijkt tips en tricks aan zodat de leerkracht verder kan, ook als de ondersteuner niet in de klas aanwezig is. Deze manier van duurzame ondersteuning worden bevestigd door de volgende quote:

*“dit zijn de noden, daar koppelen we die doelen aan en dan gingen we wel achteraf samen met de juf kijken: ‘oke dat doel, hoe zien we dat in de klas, wat kunnen we allemaal?’ Ik voelde wel, ze wist waarvoor ik kwam, zij wist wat wij gingen nastreven, (...) Dat als een plan voor een leerkracht niet duidelijk is of de meerwaarde van u als ondersteuner niet duidelijk is, dat ze wel snel het gevoel hebben dat ge een inspectie zijt of dat ge ja dat we hun echt komt bekeuren bij manier van spreken zo. Dat gevoel, alle of ik denk wel dat dat zo’n beetje leeft”*

Ondersteuner 2

Eens de rollen verdeeld zijn, is het de manier van hoe een ondersteuner in de klas komt te staan. Een ondersteuner **positioneert** zichzelf als underdog om vertrouwen te winnen en zal van karakter eerder open en eerlijk zijn. Alle geïnterviewden geven aan dat het uiteindelijke doel van de samenwerking zal zijn om de leerkracht sterker te maken, de leerkracht tips en tricks te geven waarmee die verder kan.

*“Ik vind het heel belangrijk om van onderuit wel te werken he, bottom-up gegeven. Dus dat ik daar niet de positie of de rol heb ingenomen van ‘aaah ik ben hier de expert, we zullen het hier ne keer gaan zeggen’.*

*Ik kom een aantal uren in die week ondersteunen en mijn doel is wel de leerkracht tips of tools mee te geven die zij gedurende de hele week zou kunnen gebruiken. Dus ik denk dat ik vooral wel een beetje als underdog gestart ben en op die manier voel ja geven nemen geven nemen geven nemen om dan te komen tot beetje die gelijkwaardige partner in de klas.”*

Ondersteuner 2

Maar ook ondersteuner 2 geeft aan dat de open stijl van haar karakter doorslaggevend is:

*“Ik denk dat ik qua persoon wel iemand ben die van in het begin heel open en heel eerlijk communiceert, das ook wel een beetje een pijler die wij in onze visie hebben opgenomen. Vind dat zelf heel belangrijk dus ik heb wel het gevoel als ge zegt wat dat ge denkt en wat dat ge ziet en wat ge voelt, dat ge wel iets bereikt zo. Ik denk qua persoon wel dat ik heel toegankelijk ben dus ik had wel het gevoel ja, dat wat ik deed, dat ik hun kon vertrouwen”*

Ondersteuner 2

Tenslotte is “**er zijn**” en “de ondersteuner gebruiken” een niet te missen component om de relatie te verstevigen.

*“Er zijn. Denk ik dat een groot stuk is hoor, alle er zijn, op de momenten dat zowel de leerling als de leerkracht u nodig heeft. Als het echt moeilijk wordt en ze niet meer weten waarin of waaruit. Dat ze weten dat ge er zijt en dat ge er ook wel constructief met hen over nadenkt en dat er bepaalde dingen worden geprobeerd die dan hopelijk tot succes ervaringen leiden en van daaruit dan dat dat groeit zo”*

Ondersteuner 3

*“ik benoem dat ook heel vaak ‘gebruik mij’ dat ze er iets aan gehad hebben, dat ik er iets aan heb gehad voor mijn leerling en dat de leerkracht ook iets aan heeft als ik de deur toe doe”*

Ondersteuner 1

Daarnaast spraken de participanten zich tijdens de interviews ook uit over de tweede onderzoeksvraag: “Welke belemmeringen worden ervaren in de samenwerking?”

Weerstand zal iedere ondersteuner al tegengekomen zijn op het pad naar inclusiever onderwijs. Maar weten wat er achter die weerstand zit is vaak het moeilijkste om te achterhalen, dit beamen ook alle geïnterviewden. Een open **communicatie** zou dit kunnen oplossen, het hart op de tong nemen en zeggen wat er gezegd moet worden, zodat het probleem op een constructieve manier kan aangepakt worden.

*“Tis veel moeilijker, weerstand hebben we sowieso al vaak als ondersteuner, en er kruipt heel veel tijd in achterhalen van waaruit komt die weerstand dus wat gaan we daarmee doen.”*

Ondersteuner 3

*“(...) samen wel te zoeken van oke, waar zit die weerstand, ja, hoe kunnen we hoe kunnen we die weg toch of die blik toch wat openen? En daar zit dan heel vaak heel kleine stappen om ja om ja dingen te realiseren. Daar gaat soms dan wel heel veel tijd over maar ik denk eum, ja de aanhouder wint zeggen ze toch altijd he”*

Ondersteuner 2

Zoals reeds eerder vermeld, is het **dragen van de inclusiebril** cruciaal voor het doen slagen van een relatie tussen leerkracht en ondersteuner. Bij gebrek aan inclusie, leerkrachten die de meerwaarde van de ondersteuners missen, wordt er weerstand ondervonden.

*“Ja weet ge, weerstanden hebt ge toch altijd he, leerkrachten die zeggen van: ‘hier is hem, neem hem maar mee’. Maar dat zijn dan ook leerkrachten ja, die qua inclusie die bril nog niet dragen, die misschien de meerwaarde van ons als ondersteuningsnetwerk niet voelen, niet kennen”*

Ondersteuner 2

Op de vraag of er volgens de ondersteuners een verband is tussen de **leeftijd** van een leerkracht en de **visie op inclusie** wordt door de ene ondersteuner volmondig neen geantwoord. De iets jongere leerkrachten willen net minder afwijken van wat ze geleerd hebben, willen zich bewijzen. De oudere leerkrachten met meer ervaring, hebben al wat zaken laten varen en worden verondersteld geduldiger te zijn, met net meer oog voor de moeilijkere problemen waardoor ze meer aannemen. Een andere ondersteuner is het daar niet mee eens en merkt wel dat de jongere leerkrachten vaker een open mind-set hebben vergeleken met hun meer ervaren collega's, dat geeft ze weer in onderstaande quote:

*“Neen eigenlijk niet. Neen. Neen want ja neen zelfs vaker voel ik het meer bij jongere leerkrachten. (...) “ik heb dit geleerd, boekske en we gaan dat toepassen”. De eerste keer dat gij een klas krijgt bv, dan wilt gij u bewijzen he. En dan is alles dat daarbuiten is gewoon veel. Ja dat is gewoon ook zo he. En ik denk dat het sowieso ook wel dat oog voor zo contexten, voor moeilijke problemen, dat komt ook wel met leeftijd. Dat geduld ook. Das normaal denk ik, niet? Hoe ouder, hoe wijzer. (lacht) Nu dat hangt er vanaf, leerkrachten die tegen hun pensioen staan, die hebben al geen goesting meer, dat zit dan daar. Maar eigenlijk denk ik niet dat het leeftijd gerelateerd is.”*

Ondersteuner 2

*“(...) nu ja ik merk wel die jonge leerkrachten staan wel harder open om daarin te leren en daarin te groeien, das misschien wel minder met de leerkrachten die al wat jaren dragen, die het gevoel hebben van vroeger ging dat ook, dan zal dat nu ook wel gaan, zo'n beetje de oude starre blik.”*

Ondersteuner 3

Het **gebrek aan de onofficiële gesprekjes** maken de ontmoetingen koel en er is geen sprake van vertrouwen tussen leerkracht en ondersteuner. Bij het missen van een raakvlak, kan er geen goede verstandhouding worden opgebouwd.

*“Neen, zij houdt dat ook af, zelfs in de leraarskamer doet ze dat zelf niet, ze zal me nooit ook eens zo eens ja de leraarskamer gebeuren zo de onofficiële gesprekken he, hoe was uw weekend, en alle weet ge, der is bijvoorbeeld een school ook een juffrouw met een zontje zo oud als mij dan babbelt ge al eens zo bij de sint, oh wat hebt gij bestelt, weet ge niet? Maar bij haar is er ook geen enkel raakvlak”*

Ondersteuner 1

Het **tekortkomen van middelen en tijd** kan natuurlijk niet ontbreken als één van de belemmeringen in de relatie tussen ondersteuner en leerkracht. Een multidisciplinaire ondersteuning onderbreekt, net zoals genoeg uren op een school, genoeg aanwezig zijn van de ondersteuner op een school. Maar ook een zekere mate van beslissingsrecht wordt gemist. De ondersteuner kan aanbevelingen doen, expertise delen, maar als de school er niet mee aan de slag gaat, stopt het. Een ondersteuner heeft geen extra rechten of zeggenschap. De leerkracht en directie blijft op het eind van de rit diegene die de eindbeslissingen maakt. Ondersteuner 3 brengt dit een aantal keer aan gedurende het gesprek met onder andere volgende passages:

*“Inclusie is fantastisch he, das een mooie theorie. Maar tgoch vind dat ne hele moeilijke om zo uit te spreken maar het is wel zo. Zolang als dat daar geen middelen tegenover staan en zolang als dat het onderwijssysteem zoals het nu is, niet verandert, ... Pft. Dan weet ik het niet...”*

Ondersteuner 3

*“(...) multidisciplinaire ondersteuning is nodig binnen een school zelf. Eigen aan een school. Wij komen daar nu he, en wij zijn daar, en wij komen met ons schone overtuigingen, onze schone parlé, en dat is niet alleen parlé, we bieden ook wel dingen aan, het helpt wel. Maar wij zijn daar niet genoeg voor. Er zou iemand voltijds minstens ene, hangt er vanaf hoe groot de school is, die expertise op die school moeten kunnen dragen. En daar zijn middelen voor nodig. Leerkrachten daar ook in vormen, sterker in maken. Het publiek verandert nu eenmaal, heel die instroom is heel fel aan het veranderen. Maar daar gebeurt niets op vlak van opleiding van leerkrachten, op vlak van middelen op school, op vlak van multidisciplinaire ondersteuning op school”*

Ondersteuner 3

*“Wij zijn geen personeel van school, geen eigenheid, geen deel van de school. Wij zijn een externe instantie. We hebben ook geen bevoegdheid om dingen te trekken, door te duwen... We hebben geen beslissingsrechten, we hebben niets van rechten eigenlijk op een school. En dat maakt het ons ook extra moeilijk he. We kunnen wel zeggen: dit is nodig voor jouw school. Maar als jullie dat niet voelen, dan gaan we dat ook niet in jullie plaats doen want dan heeft dat geen, dan raakt dat kant noch wal. We zijn ook niet de bevoegdheid om dat te beslissen. En dat zou dan wel zijn als ge wel eigen aan een school zijt”*

Ondersteuner 3

De **overheid** en dan vele veranderingen op relatief korte tijd, worden ook meermaals aangehaald als hindernis. De COVID-pandemie heeft roet in het eten gestrooid, waardoor ondersteuners het gevoel hebben dat ze op enkele scholen terug moeten heropbouwen. De directie die de visie van het ondersteuningsnetwerk moet duiden werd eerder al aangehaald. Maar het feit dat 'het systeem' elk jaar verandert, iedere keer in een nieuw jasje wordt gegoten, maakt het de ondersteuners niet gemakkelijk.

*“Ja dat voelen we wel. En we hebben wel foldertjes en mailtjes en allerlei dingen om daar toch blijvend (lacht) input in te geven maar ja, dat is niet zo simpel om binnen die 48 scholen bij alle leerkrachten te dragen. Ook omdat het project is elk jaar al veranderd, en dat doet ons ook geen, geen deugd gewoon. Tis ieder jaar he, toen we in de prewaarborg zaten moesten we in fase 0 en 1 werken, nu in fase 2 en 3, tja het veranderd veel te hard voor ons ook om die stabiliteit te geven die we nodig hebben”*

Ondersteuner 2

Leerkrachten verwachten tenslotte soms dat ondersteuners **onmiddellijk** een probleem kunnen aanpakken en wanneer dit niet meteen lukt, zijn ze niet geslaagd in hun opdracht. Waardoor het vertrouwen gekrenkt wordt in de relatie tussen ondersteuner en leerkracht. Ondanks dat de doelen in het begin van de samenwerking duidelijk worden vastgelegd, verwacht een leerkracht meer dan een ondersteuner kan. Bovendien is er ook een ondersteuner die aangeeft dat sommige leerkrachten meer verwachten dan eigenlijk van hen kan verwacht worden. De ondersteuner moet duidelijk waken op afgebakende grenzen.

*“Tgoh weet ge, dat was een type 3 leerling dus gedragsproblemen, ja dat krijgt ge niet van vandaag op morgen omgetoverd eh. Terwijl leerkrachten soms dat gevoel hebben van 'aaah daar komt een ondersteuner en die heeft zijn toverdoos bij en volgende week gaat dat hier en stuk beter gaan'”*

Ondersteuner 2

*“Ja dus ik pas dan bijvoorbeeld dat hoofdstuk al aan terwijl; ik moet dat eigenlijk niet doen, maar ik doe dat dan omdat het dan om moeilijk is voor de leerkracht en vanuit die weg kan ik dan makkelijker coachen maar dan is het vaak dat ik het nog in de praktijk moet uitvoeren terwijl eigenlijk ligt het dan bij hun en dat dan zo dan moet ge vaak nog wel de hand vasthouden eum voor de leerkracht maar ook omdat leerkrachten al heel veel moeten doen, ja dat dat nog extra bijkomt nemen we dat soms wel over en dat is een beetje het gevaar”*

*Ondersteuner 1*

Tenslotte werd er door prof. Dr. Elke Emmers en het universiteitsteam een model ontwikkeld om de samenwerking tussen ondersteuners en leerkrachten te onderzoeken: het 7 tinten model (zie bijlage 3). Volgens de resultaten van de interviews zijn er verscheidene werkrelaties te vinden die overeenkomen met het 7 tinten model zoals vooropgesteld in de derde onderzoeksvraag: “Wat voor professionele werkrelatie hebben zij met elkaar volgens het 7-tintenmodel?”

Er zijn zeven verschillende samenwerkingsvormen, gaande van friends with benefits, de lat-relatie, het huwelijk, de affaire, de pornoset, het samenlevingscontract tot de one night stand. Tijdens het kwalitatieve onderzoek werden de geïnterviewden bevraagd naar de aard van hun relatie met een welbepaalde leerkracht aan de hand van dit model.

Wanneer de geïnterviewden een goede samenwerking in hun achterhoofd nemen, vinden ze alle drie dat de eigenschappen van de relatie het meest overeenstemt met het **huwelijk**, hoewel er ook kenmerken van friends with benefits en het samenlevingscontract terug te vinden zijn.

*“Ik denk dat in deze situatie het huwelijk zal zijn? Ik herken dingen van het huwelijk maar ook van de friends with benefits. Ja. Het heeft kenmerken van het huwelijk, het heeft kenmerken van friends with benefits. Ja. Ja. In die situatie toch.”*

*Ondersteuner 3*

*“Ja het huwelijk, het samenlevingscontract, die hangen zo een beetje aan elkaar. (...) T'is ook niet dat het echt friends with benefits he, als ik dat zo heel strak lees, ik voelde wel, ik had er een heel fijn contact, een heel aangenaam contact, als ik die mensen in het stad tegenkwam, want dat was ook al gebeurd, dan bleven ze zeker ne keer staan en werd er wat gebabbeld. Eum maar tis niet dat ge echt euh elkaars telefoonnummer en ik weet niet wat hoe, niet eum dus ik denk hier zo wat tussen”*

*Ondersteuner 2*

Om het huwelijk te doen slagen, is **communicatie** hét element wat niet mag ontbreken. Er kan vaak gecommuniceerd worden, dit kan zowel via mail of vlug tussendoor, het moet niet steeds met een vergadering zijn. De frequentie is afhankelijk van de nood, zowel de nood van de ondersteuner of de nood van de leerkracht. Er is sprake van vertrouwen of een gevoel van veiligheid om open en eerlijk te communiceren, waarbij de wandelgangen en de onofficiële gesprekjes het hem doen. In de leraarskamer, bij het tegenkomen buiten de schoolomgeving. Zolang de communicatie maar effectief is, is er een goede verstandhouding.

*“Ja ik denk echt open communicatie. En een goede samenwerking gewoon. Eum. Vanuit die leerkracht vertrekken eum geloven in haar expertise en daarop eigenlijk gaan bouwen. Dat gevoel heb ik wel ja. Niet echt zo daaraan komen met die truckendoos en het gevoel hebben dat jij de expert zijt die het daar allemaal weet en kent en kan. Dat gevoel heb ik echt wel ja”*

Ondersteuner 2



## Conclusie en discussie

Met meer dan 6% van schoolgaande kinderen in het buitengewoon onderwijs ('Statistics on Inclusive Education', European Agency (2023)) scoort België ondermaats wat inclusief onderwijs betreft. De oplossing? Ondersteuners en leerkrachten moeten een team vormen en dienen samen tegemoet te komen aan de specifieke noden van alle leerlingen. In dit teamverband moeten de ondersteuners en scholen het onderwijsaanbod op een kwalitatieve manier afstemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van kinderen en jongeren ('Leerkracht- en leerlingondersteuner Archieven', Ondersteuning in het kwadraat. (2023)).

Wat is een ondersteuner nu? Een ondersteuner is iemand die gelooft in inclusief onderwijs als opstap naar een inclusieve maatschappij, die vertrouwd is met onderwijs en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, die beschikt over goede communicatieve vaardigheden, flexibel is, verbindend te werk gaat, zelfstandig kan werken en oplossingsgericht aan de slag gaat ('Ondersteuner van een ondersteuningsnetwerk', Ouders voor inclusie (2023)). Hun rol is zorgen voor een meer inclusievere leeromgeving, zonder hét wondermiddel te zijn dat tegemoet komt aan de vele en complexe behoeften van leerlingen met speciale noden (Yu Zhao, Richard Rose & Michael Shevlin (2021)).

Maar er zijn enkele zaken die het voor ondersteuners en leerkrachten moeilijk maken om goed samen te werken in inclusief onderwijs. De obstakels die in de literatuur teruggevonden worden zijn onder andere:

**Gebrek aan communicatie en coördinatie:** Het is belangrijk dat ondersteuners en leerkrachten met elkaar praten en samenwerken. Sommige leerkrachten en ondersteuners vinden het moeilijk om op een duidelijke manier met elkaar te praten, wat kan leiden tot misverstanden en verwarring. Er is een verschil in aanpak en prioriteiten: leerkrachten en ondersteuners kunnen verschillende manieren hebben om met leerlingen te werken en verschillende prioriteiten hebben, wat tot problemen kan leiden.

**Ontoereikende opleiding:** Leerkrachten en ondersteuners hebben niet altijd de opleiding genoten die ze nodig hebben om goed te werken in een inclusieve omgeving met leerlingen met diverse noden. Dit kan het moeilijk maken om leerlingen op de juiste manier te helpen (Yu Zhao, Richard Rose & Michael Shevlin (2021)).

Het missen van een duidelijk **afgebakende taakomschrijving**, welke rollen en verantwoordelijkheden horen bij de ondersteuner, welke bij de leerkracht? Worden deze goed afgebakend en gerespecteerd, zijn de doelen van de samenwerking voor beide partijen duidelijk (De Smet, J. (2022))?

**Beperkte middelen:** Niet genoeg geld, materiaal en ondersteuning hebben, kan het voor leraren en ondersteuners moeilijker maken om samen te werken en leerlingen op de best mogelijke manier te helpen. Onvoldoende tijd: leerkrachten en ondersteuners kunnen te veel andere verantwoordelijkheden en taken hebben, waardoor ze weinig tijd hebben om samen te werken (Struyf, E., Bogaert, L., et al (2020)).

De resultaten in de literatuur sommen op dat er een aantal obstakels zijn die overwonnen moeten worden op weg naar inclusief onderwijs. Een belangrijke schakel om het doel "inclusief onderwijs" te bereiken blijkt de samenwerking tussen de ondersteuner en de leerkracht. Zij zijn immers diegene die het voor iedere leerling (al dan niet met specifieke

onderwijsbehoeften) mogelijk maken om van gewoon onderwijs te genieten. Maar stroken deze bevindingen uit de literatuur met de praktijk?

Tijdens de analyse van de uitgeschreven interviews werd een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvragen van dit onderzoek, waarbij de belemmeringen het tegenovergestelde bleken van de succesfactoren en de benodigdheden om het huwelijk te bekomen een summiere samenvatting van do's (successen) en do not's (belemmeringen).

De resultaten uit het kwalitatieve onderzoek aan de hand van de interviews komen grotendeels overeen met de resultaten van de literatuurstudie. De belemmeringen die in de literatuurstudie worden opgerakeld, zijn vrijwel allemaal bevestigd tijdens de gesprekken met de ondersteuners:

De impact van **communicatie** is het sterkst en meest frappant aanwezig, zowel als succesfactor bij de goede relaties, dan wel als oorzaak bij mislukte verstandhoudingen. De onofficiële gesprekjes in de wandelgangen, de raakvlakken in de leraarskamer, een persoon achter een emailadres. Het belang van de aanwezigheid van een ondersteuner op school, de opname binnen een multidisciplinair team, een ondersteuner als vast lid van de instelling, een belangrijke schakel zonder dewelke de noden van de leerling niet beantwoord kunnen worden. Het belang voor ondersteuners om zich niet telkens te moeten bewijzen maar dat hun meerwaarde reeds gekend is, dezelfde inclusie-bril op te zetten. Een directie die meedenkt en meewerkt aan deze visie en de leerkrachten maar ook de ondersteuners draagt. Maar ook de **beperkte middelen** is iets wat steevast in ieder interview terugkomt als van onschatbare waarde. Hier speelt vooral de overheid een hoofdrol, aangezien zij de middelen en tijd budgettair vrijgeven dan wel afsnoepen of in een bepaalde nieuwe vorm gieten.

Voor zover ik kan inschatten wordt op schoolniveau de **taakomschrijving** van de ondersteuner duidelijk gemaakt bij het beginoverleg waarbij alle betrokken partijen aan het woord worden gelaten. De doelen van de samenwerking worden afgesproken, er worden prioriteiten neergeschreven en er wordt duidelijk gecommuniceerd hoe de doelen bereikt kunnen worden en wie wat op zich neemt. Wanneer deze afspraken in het begin goed gecommuniceerd worden, kan een goede connectie ontstaan tussen leerkracht en ondersteuner. In tegenstelling tot de literatuur, is de taakomschrijving van de ondersteuner geen belemmering tijdens de interviews. Een belangrijke voorwaarde is natuurlijk wel dat dit correct gebeurt. Het kan zijn dat de literatuur meer doelt op een omschrijving van de rollen op een hoger niveau, waarbij het gebrek van een concrete taakomschrijving van de ondersteuner vanuit de overheidsinstanties een belemmering veroorzaakt. In dat geval is er mogelijks beterschap op komst vanaf september 2023 met het leersteundecreet en de ambt van een ondersteuner.

Wat betreft de **ontoereikende opleiding** van de ondersteuner kan voorzichtig geopperd worden dat dit niet helemaal strookt met de resultaten van de interviews. Al snel blijkt dat de geïnterviewden over voldoende expertise beschikken, die ze allemaal zelfstandig hebben opgedaan door postgraduataten te volgen, bachelor-na-bachelor-opleidingen, bijscholingen en zoveel meer. Wat wel kan (en jammerlijk genoeg daadwerkelijk gebeurt), is dat een leerkracht vindt dat een ondersteuner met zijn/haar toverstaf moet zwaaien, en wanneer een probleem bij een leerling niet meteen weggewerkt is, de ondersteuner per definitie onbekwaam is. Dit staat natuurlijk los van het opleidingsprofiel van de ondersteuner en is louter te wijten aan een bekrompen mening van de leerkracht.

Algemeen blijkt uit dit onderzoek dat de samenwerking tussen ondersteuners en leerkrachten vanuit het ondersteuningsperspectief momenteel redelijk positief verloopt, ondanks dat er tal van zaken zijn die kunnen verbeterd worden. De ondersteuners beogen een samenwerkingsvorm uit het 7-tinten-model dat het meest overeenkomt met het huwelijk. Om het huwelijk te doen slagen is een frequent intens contact nodig en een gelijkheid van rollen. Men werkt sterk en vaak samen en beide partijen ondervinden een duidelijke win. Middelen, materialen en tijd worden met elkaar gedeeld. Er is bij het huwelijk sprake van een sterk samenwerkingsverband waar men vertrouwt op elkaar. Enkel op die manier kan een stap gezet worden richting een ideale wereld, een wereld met inclusief onderwijs.

### Limitaties van dit onderzoek

Ten eerste zijn voor deze masterscriptie slechts drie personen geïnterviewd, wat met een grotere steekproefomvang meer resultaten had kunnen opleveren. Hoewel gestreefd werd naar een dieper inzicht, had een grotere steekproefomvang meer inzicht kunnen geven in de verhoudingen binnen het huidige werkveld. Ten tweede was niet alleen het aantal interviews beperkt, maar werkten alle drie de deelnemers binnen hetzelfde ondersteuningsnetwerk, het OONW Limburg, regio Hasselt. Het OONW Limburg heeft een aantal belangrijke pijlers die prioriteit krijgen tijdens haar werking, en deze manier van steunbeleving kan verschillen van andere netwerken die andere prioriteiten stellen. Bovendien werden er geen deelnemers geselecteerd uit het provinciale schoolnetwerk of het katholieke onderwijs; alle drie de deelnemers waren werkzaam binnen het gemeenschapsonderwijs, wat ook de resultaten kan hebben beïnvloed. Ten derde werd er geen onderscheid gemaakt tussen ondersteuners die in het basisonderwijs of het voortgezet onderwijs tewerkgesteld zijn. De manier van werken en communicatie is echter verschillend en kan niet veralgemeniseerd worden.

### Suggesties voor toekomstig onderzoek

Zoals besproken in de beperkingen van deze studie, zou de selectie van interviewdeelnemers uitgebreider kunnen zijn, waarbij gezocht wordt naar deelnemers uit de drie onderwijssectoren in Vlaanderen (en dus verschillende ondersteuningsnetwerken). Verder zou een duidelijk onderscheid gemaakt kunnen worden (al dan niet gekozen) tussen het secundair onderwijs en het kleuter- en lager onderwijs. Bovendien werd deze kwalitatieve studie uitgevoerd vanuit het perspectief van de ondersteuningswerker, maar werden er geen leerkrachten geïnterviewd. Dit zou een interessant perspectief kunnen zijn om te onderzoeken, aangezien de geïnterviewden zelf opmerkten dat begrijpen waar weerstand vandaan komt bij leerkrachten uiterst nuttig is voor hulpverleners, met name wanneer open communicatie ontbreekt.

### Suggestie voor het beleid

Ondersteuners moeten voldoende aanwezig zijn op de school om hun werk goed te kunnen doen. Het hoofddoel is leerkrachten vormen, sterker maken. Het publiek in de scholen verandert nu eenmaal, daar moet een leerkracht in mee gaan. Een ondersteuner wil gebruikt worden, wil ondersteunen. Met een klein pakketje uren op een welbepaalde school, is er gewoonweg te weinig tijd om een expertisedraagvlak te creëren voor alle leerkrachten. **Een eerste aanbeveling zou kunnen zijn om** afhankelijk van de grootte van de school, één ondersteuner voltijds lid te maken van het multidisciplinair onderwijsteam van de school. Momenteel zijn de onderwijsondersteuners geen personeel van de school, geen deel van de school. Ze behoren toe tot een externe instantie en hebben geen bevoegdheid om zaken aan te passen, geen rechten of zeggenschap op de verschillende scholen waar ze tewerkgesteld zijn. De ondersteuner kan dus zeggen, als alle leerkrachten zo opperen, heeft de ondersteuner niets te zeggen.

Hier zou de overheid het beleid grondiger kunnen herstructureren. Hoewel de ondersteuners in de interviews aangeven dat alle aanpassingen de laatste jaren heel wat neveneffecten meebrachten (leerkrachten vergeten wie de ondersteuners zijn, wat ze doen, dit wordt niet dikwijls genoeg herhaald) zou **het veranderen van hun permanente voltijdse aanwezigheid op school** een eerste grote stap kunnen zijn. De geïnterviewden hebben mij overtuigd dat de komst van het leersteundecreet in september 2023 de situatie weinig zal wijzigen. Waar ondersteuners momenteel reeds een 36-u week draaien, zal het nieuwe decreet ervoor zorgen dat dit vooral theoretisch beschreven staat. Er zal geen groot verschil zitten behalve in het feit dat het strak op papier staat. De flexibiliteit die nu voor gedrevenheid zorgt, zal hierdoor een stukje minderen... Het is jammer genoeg niet zo dat de 36-u week ervoor zorgt dat een ondersteuner meer tijd krijgt bij bepaalde leerlingen en leerkrachten in een bepaalde school. Een belangrijke bedenking die hierbij (zowel bij het komende leersteundecreet als bij 'een ondersteuner als vast lid van een vaste school'-idee) dus gemaakt dient te worden, is het feit dat het openbaar ondersteuningsnetwerk Limburg nu beschikt over verschillende profielen in het team. Dit kan gaan van kleuterjuf die zich ondertussen tot anti-coach heeft omgeschoold tot logopediste die een lerarenopleiding heeft bijgestudeerd. Iedereen heeft een rugzak met ervaring en met de nodige opleidingen. Op die manier kan op moeilijke casussen in een welbepaalde school, onmiddellijk de juiste persoon ingezet worden. Dankzij de flexibiliteit en de mogelijkheid om te verschuiven, kan bij een te complexe casus voor één ondersteuner, dit intern bekeken worden en opgelost worden door een andere ondersteuner met meer expertise aan die casus toe te wijzen. Als er in de toekomst een regel in voege zou gaan waarbij één ondersteuner vast toegewezen wordt aan één school om daar met de nodige expertise een draagvlak te creëren voor alle leerlingen en alle leerkrachten met noden, gaat er vroeg of laat een casus opduiken die het petje van de ondersteuner wél te boven gaat... In dat opzicht zal er dan wél een ontoreikende opleiding aan de basis liggen van belemmeringen in de relatie tussen ondersteuners en leerkrachten.

De rol van de directie is iets wat noch in de literatuurstudie, noch in de resultaten indrukwekkend naar voor komt, maar waar ik persoonlijk best veel waarde aan hecht. De keuze van een directeur, de visie van die persoon, kleurt de ganse school. De capaciteiten van deze is niet te verwaarlozen en er zou beter op gewaakt moeten worden. **Een tweede aanbeveling zou kunnen zijn om** aan het takenpakket van de directie toe te voegen dat deze waakt over de communicatie met de ondersteuners en de samenwerking voorop schuift als prioriteit.

Een ander belangrijk inzicht is vanuit het perspectief van de leerkracht en dan met name de opleiding die de toekomstige leerkracht geniet. Er wordt te weinig aandacht besteed binnen de lerarenopleidingen aan het pakket zorg, de leersteunambt, het ondersteuningsnetwerk. Inclusie tout court. Als de nieuwe leerkrachten meer basis zouden hebben, zou het sneller kunnen gaan. Om nog maar te zwijgen over de noden van de leerlingen. Basisaanbod, type 3, type 9, ADHD, NLD, ASS... klinkt bij mijzelf en ongetwijfeld veel van mijn medestudenten als chinees. Deze onwetendheid ligt aan de basis van een moeizame relatie met ondersteuners, waardoor een leerkracht onrealistische verwachtingen heeft van een ondersteuner en bij het niet snel genoeg zien veranderen van een situatie, de schuld bij het mislukken van de ondersteuner legt, wat de relatie alles behalve ten goede komt. Hier speelt de overheid een extreem belangrijke rol en dit hangt onlosmakelijk vast met inclusie. **Een derde aanbeveling kan dus zijn:** pas het curriculum voor de leerkracht in wording aan. Laat ze proeven van inclusie, laat ze projecten uitdenken of zelfs uitwerken. Laat ze verplicht stage lopen in buitengewoon onderwijs. Laat ze verplicht meelopen met een ondersteuner. Er zijn tal van mogelijkheden. Deze masterproef heeft mij een basis gegeven, zonde dat niet iedereen hiervan kan genieten...

Voor de leerkrachten die reeds langer van de schoolbanken zijn, meer ervaring hebben, al dan niet geduldiger zijn geworden of net de handdoek reeds in de ring hebben gegooid, kan een goed georganiseerde, regelmatig herhaalde pedagogische studiedag misschien een duwtje in de goede richting geven? In plaats van met 400 personen in een mufte aula te luisteren naar een slechte lezing en daarna te "netwerken" met een glas lauwe cava, kan beter een praktische opleiding georganiseerd worden over leerstoornissen of over inclusie. **Een vierde aanbeveling kan dus zijn om** via verplichte pedagogische studiedagen enkele belangrijke concepten te herhalen. Het inleefparcours autisme is bijvoorbeeld een must! Dit is trouwens niets waar enkel de leerling met extra noden baat aan heeft, iedere leerling heeft hier voordelen door.

Tenslotte is het frappant zich te realiseren dat ondanks de vele frustraties bij de ondersteuners, de weerstanden die ze voelen, het feit dat ze zich bijna dagelijks 'moeten bewijzen', hun meerwaarde moeten tonen, ze toch zó positief ingesteld zijn. Alle geïnterviewden kozen een positieve samenwerking om de vragen van de interviewleidraad mee op te lossen. Alle drie hadden ze hun visie over de overheid, een mening over het huidige beleid en de regels die veranderd zouden moeten worden. Ze spraken deze voorzichtig uit, volgens mij niet omdat ze schrik hadden maar omdat ze dé bezielers van inclusie zijn. Als zij al negatief zouden zijn, als zij alleen maar vasthielden aan die weerstand, geraakten we al helemaal niet meer vooruit. Het beëindigen van een interview met "ik doe mijn job wel graag hé" is zowaar de interessantste quote van deze ganse masterproef. Ze blijven doorgaan, ondanks alles. Ze verdienen bijgevolg meer dan een ambtsfunctie, er is nog heel wat werk aan de winkel en hopelijk is dit onderzoek een eerste stap in de goede richting...

Het belang van deze masterproef is niet te onderschatten. De resultaten van deze scriptie maakt deel uit van een grootschaliger onderzoek, waarvan de resultaten verwerkt zijn in een creatief project. Dit kan teruggevonden worden in **bijlage 4**.

## Referentielijst

Commissie Struyf, EVALUATIE VAN HET NIEUWE ONDERSTEUNINGSMODEL, <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Evaluatie-ondersteuningsmodel-rapport-30-09-2019.pdf>

De Smet, J. (2021) Samenwerking in beeld. Kwalitatief onderzoek naar het perspectief van ondersteuners op de samenwerking met andere actoren.

Departement Onderwijs en Vorming. (2022) Ondersteuners over het nieuwe ondersteuningsmodel Resultaten van de online bevraging en focusgroepen. *Onderwijs Vlaanderen*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/bevraging-ondersteuners-over-ondersteuningsmodel-ER-2019.pdf>

European Agency Statistics on Inclusive Education. (2023). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. <https://www.european-agency.org/activities/data>

Fastenau, K. (2022, 29 november). Decreet Leersteun: dit zijn de grote lijnen. *Klasse*. <https://www.klasse.be/262679/decreet-leersteun-grote-lijnen/>

Fastenau, K. (2022). Geslaagd inclusief onderwijs vraagt grote stappen. *Klasse*. <https://www.klasse.be/248883/inclusief-onderwijs-grote-stappen/>

Giangreco, M. F. (2003). Working with Paraprofessionals. *EDUCATIONAL LEADERSHIP*, 61(2), 50–53. <https://www.uvm.edu/sites/default/files/Center-on-Disability-and-Community-Inclusion/Giangreco-working.pdf>

Houbrechts, F. (2022, 18 juli). *Het nieuwe Leersteundecreet: goede zaak of een lapmiddel voor inclusief onderwijs?* Konekt. <https://konekt.be/nl/nieuws/het-nieuwe-leersteundecreet-goede-zaak-of-een-lapmiddel-voor-inclusief-onderwijs>

Irvin, D. W., Ingram, P., Huffman, J., Mason, R., & Wills, H. (2018). Exploring paraprofessional and classroom factors affecting teacher supervision. *Research in Developmental Disabilities*, 73, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.12.013>

Köpfer, A., & Böing, U. (2020). Students' Perspectives on Paraprofessional Support in German Inclusive Schools: Results from an Exploratory Interview Study with Students in Northrhine Westfalia. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 70–92. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268955.pdf>

Mann S., Whitworth J., (2017) Responsibilities and Training of Paraprofessionals in Alternative Schools: Implications for Practice, *Journal of At-Risk Issues*, 20:2, 25-34

Matthew E. Brock, Eric J. Anderson (2 may 2020) Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say?

Naar een decreet leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. (2022). Onderwijs Vlaanderen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/zorgbeleid-leerlingenbegeleiding-en-clb/leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>



Nicole B. Wiggs, Linda A. Reddy, Briana Bronstein, Todd A. Glover, Christopher M. Dudek, Alex Alperin (12 August 2021), A mixed-method study of paraprofessional roles, professional development, and needs for training in elementary schools

Ondersteuner van een ondersteuningsnetwerk (2023). *Ouders voor inclusie*.  
<https://oudersvoorinclusie.be/ondersteuner/>

Ondersteuning in het kwadraat. (2023). *Leerkracht- en leerlingondersteuner Archieven*.  
 Ondersteuning in (het) k(w)a(d)raat.  
<https://www.ondersteuninginhetkwadraat.be/doelgroep/leerkracht-en-leerlingondersteuner/>

Ondersteuningsmodel. (2023). Synthese overleg conceptnota decreet leersteun.  
*Katholiek Onderwijs Vlaanderen*.  
<https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/ondersteuningsmodel>

Permentier, J. (2022, 6 oktober). Leersteundecreet is geen oplossing voor inclusief onderwijs. *DeWereldMorgen.Be*.  
<https://www.dewereldmorgen.be/artikel/2022/07/12/leersteundecreet-is-geen-oplossing-voor-inclusief-onderwijs/>

Redactie. (2022, 11 juli). Leersteun vervangt vanaf 1 september 2023 het M-decreet. *De Morgen*. <https://www.demorgen.be/snelnieuws/leersteun-vervangt-vanaf-1-september-2023-het-m-decreet~b6a8e8cc/>

Stop de polarisering, een inclusieve samenleving creëer je samen. (15 oktober 2022). *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*. <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/stop-de-polarisering-een-inclusieve-samenleving-cre%C3%A8er-je-samen-2>

Struyf, E., Bogaert, L., & Verschueren, K. (2020). Ondersteuning aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs: de tevredenheid van leerlingen, ouders, leraren en ondersteuners in kaart gebracht. *Welwijs: Wisselwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, 31(3), 25-28.

Tenback, C., & de Boer, A. (2021). Op weg naar geïntegreerde speciaal (basis) onderwijsklassen. *Kind & Adolescent Praktijk*, 20(1), 44-46.

Unia, Het recht op inclusie van personen met een handicap is nu opgenomen in de grondwet (1 april 2021). <https://www.unia.be/nl/artikels/het-recht-op-inclusie-van-personen-met-een-handicap-is-nu-opgenomen-in-de-grondwet>

Van Droogenbroeck, K. (2022, 23 november). Scholen krijgen meer steun om leerlingen met beperking op te vangen. *De Morgen*. <https://www.demorgen.be/snelnieuws/scholen-krijgen-meer-steun-om-leerlingen-met-beperking-op-te-vangen~bb2469df/>

Van Hove, G., De Schauwer, E., & Daelman, S. (2019). Visie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op ondersteuning en ondersteuners binnen het regulier onderwijs. *TIJDSCHRIFT VOOR ORTHOPEDAGOGIEK, KINDERPSYCHIATRIE EN KLINISCHE KINDERPSYCHOLOGIE*, 44(3-4), 147-157.

VAPH, Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (27 april 2023)  
<https://www.vaph.be/>

VRT MAX. (2022, 5 oktober). [Video]. Pano. Geraadpleegd op 30 november 2022, van <https://www.vrt.be/vrtnu/a-z/pano/2022/pano-s2022a13/>

Yu Zhao, Richard Rose & Michael Shevlin (2021) Paraprofessional support in Irish schools: from special needs assistants to inclusion support assistants, *European Journal of Special Needs Education*, 36:2, 183-197, DOI: 10.1080/08856257.2021.1901371



# Bijlagen

## Informed consent

### **Geïnformeerde toestemming**

**Titel van het onderzoek: Samenwerking tussen ondersteuners en leerkrachten – 7 tinten grijs**

**Naam + contactgegevens promotor en onderzoeker(s):**

- Promotor: Prof. dr. Elke Emmers, [elke.emmers@uhasselt.be](mailto:elke.emmers@uhasselt.be), U-RISE UHasselt Research on Innovative and Society-engaged Education, UHasselt Campus Diepenbeek Agoralaan gebouw D, 3590 Diepenbeek

- Onderzoeker: Sofie Desmet, student Verkorte Educatieve Master, UHasselt

- Onderzoeker: Lateesha Maes, student Verkorte Educatieve Master, UHasselt

**Doel en methodologie van het onderzoek: Het in kaart brengen van samenwerkingsvormen tussen ondersteuners en leerkrachten in het Vlaams onderwijs**

**Methodologie:** Mixed method: kwalitatief en kwantitatief onderzoek gecombineerd (deze deelname is kwalitatief)

**Duur van de studie:** - Verwachte startdatum: 01/01/2023 - Verwachte einddatum: 31/08/2023

1. Ik begrijp wat van mij **verwacht** wordt tijdens dit onderzoek.
2. Ik weet dat ik zal deelnemen aan **een interview** of een online vragenlijst (*schrappen wat niet past*).
3. Ik weet dat er **geen risico's of ongemakken** kunnen verbonden zijn aan mijn deelname.
4. Ikzelf of anderen kunnen baat bij dit onderzoek hebben op volgende wijze: de samenwerkingsvormen worden duidelijker, we kunnen advies geven over de verbetering van samenwerking, we kunnen een praktijkboek uitbrengen met goede voorbeelden en tips voor in de praktijk.
5. Mijn deelname levert een bijdrage aan het praktijkwetenschappelijk onderzoek.
6. Ik weet ik **geen verdere beloning of compensatie** voor mijn deelname zal ontvangen, toch indien mijn "anekdote" zal worden opgenomen in het praktijkboek (dit zal anoniem gebeuren), ontvang ik een gratis exemplaar van de supervisor.
7. Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie **vrijwillig** is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
8. Voor de verdere verwerking van de verzamelde gegevens geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd door UHasselt.
9. Ik weet dat er in dit onderzoek **opnames** van mij gemaakt kunnen worden via audio.
10. De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden in een artikel, masterproef of praktijkboek. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd.
11. Doorheen het onderzoek zullen **mijn gegevens steeds vertrouwelijk** behandeld worden. De onderzoekers zullen de volgende maatregelen nemen om mijn privacy te beschermen: wij maken gebruik van een datamanagementplan. De studenten en supervisor hebben geheimhoudingsplicht over de persoonlijke details en werken enkel op de narratief in het gesprek en de vertelde anekdotes.
12. Ik wil graag **op de hoogte gehouden worden** van de resultaten van dit onderzoek. De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het volgende e-mailadres: \_\_\_\_\_

Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan,...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij: [sofie.desmet@student.uhasselt.be](mailto:sofie.desmet@student.uhasselt.be)

Meer informatie met betrekking tot privacy in onderzoek kan ik terugvinden op [www.uhasselt.be/privacy](http://www.uhasselt.be/privacy). Verdere vragen over privacyaspecten kan ik richten tot de functionaris voor gegevensbescherming: [dpo@uhasselt.be](mailto:dpo@uhasselt.be)

Deze studie werd beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van UHasselt. Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met SMEC: [smec@uhasselt.be](mailto:smec@uhasselt.be)

**Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie.**

- **Ik stem toe om deel te nemen.**
- Ik wil niet deelnemen en het gesprek zal hier worden afgebroken

Opgemaakt in twee exemplaren waarvan ieder er elk één ontvangt -

Datum:

Naam en handtekening **Ondersteuner**

Naam en handtekening **onderzoeker**

Interviewleidraad

## VOORBEREIDING

- IC laten ondertekenen – de deelnemer krijgt één en jij ook één
- Opname starten
- Vul in:

Leeftijd	
Ervaring in het werkveld	
Diploma/opleiding	
Provincie	
Basis/secundair	
Type ondersteuner	

## INTERVIEW

1. INTERVIEWER: Denk na over de samenwerking die je hebt met een leerkracht in het kader van inclusie/inclusief onderwijs. Ik ga daar nu enkele vragen over stellen. Probeer die zo concreet en eerlijk mogelijk te beantwoorden.

- a. Kan je me iets vertellen over de communicatie tussen jullie?

Info die je kan geven in de marge: Communicatie: Dit kan betrekking hebben op zowel de frequentie als de inhoud van de communicatie tussen de betrokken partijen. Bijvoorbeeld hoe vaak er gecommuniceerd wordt, wie de initiatiefnemer is voor de communicatie, of er effectief wordt gecommuniceerd en of er een goede verstaanbaarheid is

- b. Is er sprake van Vertrouwen tussen jullie?

Info die je kan geven in de marge: Vertrouwen: Dit kan betrekking hebben op het niveau van vertrouwen tussen de betrokken partijen en of er een gevoel van veiligheid is om open en eerlijk te communiceren

- c. Welke rol of verantwoordelijkheid neem jij op?

Info die je kan geven in de marge: Rollen en verantwoordelijkheden: Dit kan betrekking hebben op de duidelijkheid van de rollen en verantwoordelijkheden van de betrokken partijen en of deze duidelijk zijn afgebakend

d. Wat is volgens jou, precies het doel van jullie samenwerking?

Info die je kan geven in de marge: Doelen en verwachtingen: Dit kan betrekking hebben op de duidelijkheid van de doelen en verwachtingen die de betrokken partijen hebben van de samenwerking en of deze realistisch zijn

2. INTERVIEWER: wat loopt er soms minder gemakkelijk in de samenwerking met je/de leerkracht?

3. INTERVIEWER: ik ga je nu 7 verschillende kaartjes tonen met verschillende samenwerkingsvormen tussen ondersteuners en leerkrachten. Je mag het kaartje kiezen dat het dichtste aansluit bij jouw gevoel over de samenwerking.

a. Kan je me vertellen waarom dit kaartje aansluit bij jullie samenwerking?

b. Indien de ondersteuner een andere kaart koos dan die van het huwelijk, stel dan de volgende vraag: wat zou er nodig zijn om van deze kaart over te kunnen gaan, of stappen te kunnen zetten naar een huwelijk?

#### AFRONDING

- Bedanken voor het interview
- Vragen of ze nog vragen hebben
- Opname stopzetten
- Vertellen wat er nu verder zal gebeuren
- INVULLEN= Het interview duurde ..... minuten

7-tinten model**The friends with benefits**

- **Frequent contact** tussen leerkracht en ondersteuner
- Gemeenschappelijk punt van samenkomen
- Gelijkheid – **Both satisfied**
- Vriendelijke relatie van **erkenning ieders expertise**/maar ook grenzen
- Geen binding tussen beide (de leerkracht en ondersteuner werken ook met anderen)
- Beide hebben een win
- Het gaat dus over een "Booty call" – Ad hoc contact op basis van **een vraag die er is bij één van beide partijen**

**De lat-relatie**

- **Frequent contact vanop afstand** (vaak telefonisch of online)- structureler
- Ieder vanuit zijn **eigen organisatie**
- Er is geen verplaatsing van de één naar de ander
- Gelijkheid tussen beide partijen
- Vriendelijke relatie van erkenning ieders expertise
- Geen of **weinig binding** met elkaar, maar wel een langere samenwerking
- Beide hebben een win (maar elke vanuit zijn eigen perspectief)



## Het huwelijk

- Frequent **intens contact** (soms ook onenigheid)
- Inwisselbaarheid en **gelijkheid van rollen**
- Sterke binding, men werkt sterk en vaak samen
- Beide hebben duidelijke win
- Met of zonder scheiding van goederen (het delen van middelen, materialen of tijd met elkaar)
- "Out in the open" – iedereen weet dat dit een **duo** is
- Symbiose – er is echt een **sterk samenwerkingsverband** waar men vertrouwt op elkaar



## De affaire

- Frequent (intens) contact
- Gelijkheid onder elkaar maar **niet openbaar**
  - vb. een school die niet graag in zet op inclusie en de leerkracht durft niet samenwerking maar doet het in het geniep
- Duidelijke rollen
- Binding (in het geheim)
- Beide hebben duidelijke win
- **Verborg**
- **Parasiteren?** Soms is er sprake van een oneerlijke relatie waar de leerkracht met de pluimen gaat lopen, terwijl het het werk van de ondersteuner was



## De pornoset

- **Sporadisch contact** met veel mensen rond een leerling met een beperking (- met mogelijks nare gevolgen)
- Inwisselbaarheid met een **veelheid aan personen**
- Soms geen gelijkheid – soms wel
- Duidelijke rollen – maar ieder vanuit zijn eigen eilandje
- Geen enkele binding
- Duidelijke win - **shoppingsprincipe**

Vb. ondersteuners worden bij een case gehaald wanneer het de leerkracht uitkomt en wanneer er een vergadering heeft plaatsgevonden gaan ze shoppen bij de oplossingen die het best passen... of het gemakkelijkste zijn



## Het samenlevingscontract

- **Frequent intens contact** vb. Scholen Bu(s)o en Regulier onderwijs liggen dicht bij elkaar of hebben een gedeelde speelplaats
- Inwisselbaarheid (soms) en gelijkheid
- **Halve binding**
- Beide hebben duidelijke win in functie van inclusiever onderwijs
- Geografische integratie
- "Out in the open" – wij **wonen graag samen**



## The one night stand

- **Niet-frequent maar toch intens contact**
- Inwisselbaarheid niet mogelijk – er is een machtsongelijkheid vanuit de één of de ander (bv. Wordt niet gezien als didactisch voldoende competent om mee aan klasondersteuning te doen)
- Gelijkheid niet mogelijk
- Beide hebben duidelijke win voor die **ene afspraak**
- "Cherrypicking of **consultancy**" – er wordt een vraag gesteld, men verwacht hulp of een antwoord, maar geen sterke samenwerking





Creatief project

## Omschrijving en disclaimer creatief product

Met dit schrijven willen we vermelden dat masterproefstudenten L. en S. een waardevolle bijdrage hebben geleverd aan een grootschalig onderzoek naar samenwerking tussen ondersteuners en leerkrachten in het onderwijs. Hun betrokkenheid bij dit onderzoek heeft uiteindelijk geresulteerd in de ontwikkeling van een praktijkboek, dat momenteel in de redactiefase verkeert bij ASP uitgeverij.

De inzichten en bevindingen die L. en S. hebben verzameld tijdens hun onderzoek zijn van onschatbare waarde gebleken. Hun uitgebreide bijdrage aan het onderzoek heeft geleid tot de integratie van hun resultaten in twee belangrijke hoofdstukken van het praktijkboek. Bovendien hebben ze als mede-auteurs een essentiële rol gespeeld bij de creatie van deze hoofdstukken, waarbij ze hun talent en creativiteit hebben aangewend om twee krachtige en impactvolle hoofdstukken te produceren.

Vanwege auteursrechtelijke beperkingen en het vermijden van duplicatie van inhoud uit het boek, kunnen we delen van de achter flap, inhoudsopgave van het boek delen, evenals de twee integrale hoofdstukken die L. en S. hebben geschreven met hier en daar gecensureerde tekst. We willen echter benadrukken dat de inhoud van deze hoofdstukken **strikt vertrouwelijk is** en dat deze met de **grootste discretie** moet worden behandeld. Er mag niets worden doorgestuurd, hergebruikt of gekopieerd worden uit deze gedeelde bijdrage.

# Titel van het boek: "Zeven tinten grijs: een praktische gids voor samenwerking in inclusief onderwijs"

Redactie: Elke Emmers, Katrien Hermans & Liesbet Saenen

## Doelpubliek:

Dit boek is geschikt voor leerondersteuners, paramedici, leerkrachten en andere onderwijsprofessionals die werken in het Vlaamse onderwijs en geïnteresseerd zijn in het verbeteren van hun samenwerkingsvaardigheden binnen het kader van inclusief onderwijs. Het boek biedt zeven verschillende samenwerkingsmodellen die kunnen worden aangepast aan de unieke behoeften van elke onderwijsinstelling. Het heeft als doel om barrières tussen partners te doorbreken en samenwerking te bevorderen om zo een meer inclusieve en effectieve onderwijsinstelling te creëren. Het boek is zowel wetenschappelijk als praktisch van aard en biedt waardevolle inzichten en praktische hulpmiddelen om samenwerkingen in het onderwijs te verbeteren.

## Achterflaptekst:

Samenwerking is de kern van elke succesvolle inclusieve onderwijsinstelling, maar het kan een uitdaging zijn om dit te bereiken. Leerondersteuners en leerkrachten in het Vlaamse onderwijs werken vaak in op eilandjes, elk vanuit zijn eigen insteek of expertise, wat de vooruitgang van inclusief onderwijs kan afremmen. Dat is waar "zeven tinten grijs: een praktische gids voor samenwerking in inclusief onderwijs" naar voren treedt om samenwerkingsvaardigheden naar hogere sferen te tillen. Voor mensen uit de praktijk is het een zeer herkenbaar naslagwerk en de verhalen zullen hen onvermijdelijk wat wenkbrauwgefrons of blozende wangen opleveren. Het wil in ieder geval alle betrokkenen inspireren en een hart onder de riem steken.

Geïnspireerd door de metafoor van de spraakmakende erotische romans 'Fifty shades of grey' of

„... volledige verantwoordelijkheid voor leerlingen, klassen of schoolteams delen in een "huwelijk", biedt "zeven tinten grijs" een uitgebreide gids voor samenwerking die zowel praktisch als wetenschappelijk is.

Dit boek bevat theorie en een stukje wetenschappelijk kader, maar bovenal biedt het handvatten voor de praktijk, doorspekt met rijke anekdotes van echte samenwerkingen gedeeld door Vlaamse leerondersteuners. Of u nu een leerondersteuner, paramedicus, een leraar of een andere onderwijsprofessional bent, "Zeven tinten grijs" biedt waardevolle inzichten die u kunnen helpen uw samenwerking naar een hoger niveau te tillen. Met een focus op inclusief onderwijs leert dit boek u hoe u kunt samenwerken om een omgeving te creëren die alle leerlingen ten goede komt, ongeacht

hun achtergrond of zorgnoden. U leert hoe u silo's doorbreekt en samenwerkt om uitdagingen te overwinnen, waardoor een meer inclusieve en effectieve onderwijsinstelling ontstaat.

Met deze 'must-read' in handen kan je jezelf verder professionaliseren in inclusief onderwijs. Naast praktische hulpmiddelen en wetenschappelijke kaders, biedt het ook inspirerende voorbeelden uit de praktijk die je zullen helpen om je vaardigheden als leerondersteuner, paramedicus, leraar of andere onderwijsprofessional te versterken. Of je nu net begint of al

jarenlang ervaring hebt, dit boek is een waardevolle bron die je niet wilt missen!

## Inhoudsopgave

### Voorwoord

### Het voorspel

*Auteurs: Elke Emmers, Katrien Hermans & Liesbet Saenen*

## Hoofdstuk 1: Het verlangen

Het Decreet Leersteun en de rol van leerondersteuners

*Auteurs: Lateesha Maes, Sofie Desmet, Elke Emmers, Katrien Hermans & Liesbet Saenen*

## Hoofdstuk 2: De opwinding

De lust naar interprofessionele samenwerking in het onderwijs?

**Auteurs: Sofie van Eynde en Izabel janssens**

## Hoofdstuk 3 - De lubricatie

Onderwijspartnerschappen, verbonden in liefde en leren of eeuwig aftastend en flirtend?

*Auteurs: Sofie Desmet, Lateesha Maes, Elke Emmers, Liesbet Saenen & Katrien Hermans*

## Hoofdstuk 4: het Rollenspel

Auteurs: Elke Emmers, Katrien Hermans & Liesbet Saenen

Hoofdstuk 5: het orgasme? de bevrediging? Zeven tinten grijs

Auteurs: Elke Emmers, Katrien Hermans & Liesbet Saenen

## Hoofdstuk x De samenwerking tussen leerondersteuners en ouders

### Hoofdstuk x Conclusie

*Elke Emmers, Katrien Hermans & Liesbet Saenen*

### Referenties

# Hoofdstuk 1: Het verlangen

## Het Decreet Leersteun en de rol van leerondersteuners

*Auteurs: Lateesha Maes, Sofie Desmet, Elke Emmers, Katrien Hermans & Liesbet Saenen*

Dit hoofdstuk bespreekt het Decreet Leersteun en de stappen die worden genomen voor optimaal inclusief onderwijs in Vlaanderen. Het decreet vervangt het M-decreet en heeft als doel de onderwijskwaliteit te verhogen, de werkbaarheid voor scholen en leerkrachten te waarborgen, en te focussen op de versterking van het gewoon onderwijs. Dit eerste hoofdstuk benadrukt ook de rol van leerondersteuners<sup>1</sup> als drijvende kracht voor inclusief onderwijs en de kracht van partnerschap en samenwerking tussen leerondersteuners, leerkrachten, ouders en andere onderwijspartners. Het belang van open communicatie, het afstemmen van doelen en verwachtingen worden benadrukt als essentiële elementen voor effectieve samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten.

### Het decreet leersteun in het kort: een stap naar optimaal inclusief onderwijs in Vlaanderen of mag het ook wat meer zijn?

In het Vlaams onderwijs wordt het M-decreet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vervangen door het decreet leersteun, zoals reeds kort beschreven in het inleidende voorspel. Het nieuwe decreet zet in op meerdere paarden tegelijk: het wil de onderwijskwaliteit verhogen, de werkbaarheid voor scholen en leerkrachten waarborgen en inzetten op de versterking van het regulier onderwijs. Het decreet leersteun introduceert het leersteunmodel dat vanaf 1 september 2023 van start gaat. Het decreet leersteun werd op 3 mei 2023 goedgekeurd in het Vlaams Parlement en op 5 mei bekrachtigd door de Vlaamse regering.

Het leersteunmodel is gebaseerd op een stevig zorgcontinuüm van brede basiszorg en verhoogde zorg. Dit vereist leraren, die over de nodige competenties beschikken, om in te spelen op verschillende ondersteuningsnoden van leerlingen. Vanuit de conceptnota is het doel van het decreet leersteun om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden aan elke leerling, met of zonder specifieke onderwijsbehoeften, en daarbij het werk van leraren 'haalbaar' te houden. Het decreet kent een prominente en proactieve rol toe aan onderwijspartners, zoals pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) en Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's), om kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te garanderen (Vlaamse regering, 2023).

---

<sup>1</sup> Het woord leerondersteuner is een synoniem voor onderwijsondersteuner, onderwijsassistent of gewoon ondersteuner. Hiermee bedoelen we de professional die leerondersteuning biedt vanuit het decreet leersteun. In de rest van ons boek gebruiken we uniform het woord "leerondersteuner" om hen aan te duiden. Een duidelijke inhoudelijke omschrijving volgt verder.

Het verdelingsmechanisme van de middelen voor leersteun wordt gewijzigd ten opzichte van het huidige model binnen het M-decreet waarbij de huidige ondersteuningsnetwerken worden omgevormd tot leersteuncentra. Dit alles om ervoor te zorgen dat leersteun op de juiste plek terecht komt en er een vast aanspreekpunt voor scholen en ouders is. Deze centra zullen leersteun voor alle type ondersteuningsnoden aanleveren, behalve voor zeer specifieke expertise omtrent visuele, auditieve en motorische beperkingen alsook omtrent spraak- en taalontwikkelingsstoornissen. De inspectie zal eveneens een referentiekader uitwerken om de kwaliteit van leersteun te monitoren, maar het succes van dit nieuwe systeem zal toch vooral afhangen van de kracht van de leerondersteuner.

### Leerondersteuners die het verschil maken, de drijvende kracht voor inclusief onderwijs

Het nieuwe decreet voorziet (eindelijk) een eigen statuut voor leerondersteuners in Vlaanderen, dat in lijn ligt met dat van een zorgcoördinator, en met behoud van anciënniteit. De kerntaak van de leerondersteuner wordt hierin duidelijk omschreven. Maar wat houdt hun rol precies in?

We vinden verschillende benamingen terug om een leerondersteuner te omschrijven. Deze variëren van inclusieve onderwijsassistent tot leerlingondersteuner, klassenassistent, paraeducator en leerlingassistent voor speciale onderwijsbehoeften enzovoort (Webster & de Boer, 2022; Zhao et al., 2021). Zhao en collega's gaven in 2021 een duidelijke definitie, zo "heeft de rol van de onderwijsassistent zich gericht op het ondersteunen van de extra zorgbehoeften van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften om hun deelname aan de lessen te waarborgen" (Zhao et al., 2021, p. 183).

Een leerondersteuner is, met andere woorden:

- iemand die gelooft in inclusief onderwijs als opstap naar een inclusieve samenleving
- kennis heeft van onderwijs en leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (in het Engels vaak special educational needs - SEN)
- goede communicatieve vaardigheden heeft
- flexibel en verbindend is
- zelfstandig kan werken
- oplossingsgericht is

In overleg met het onderwijsveld wordt een competentieprofiel ontwikkeld voor leerondersteuners, waarin hun vereiste expertise wordt vastgelegd. Samen met de bundeling en uitbreiding van middelen voor ondersteuning, leerkracht- en teamgerichte ondersteuning op de werkvloer, mogelijkheden voor gezamenlijke visieontwikkeling en intensievere regionale maar ook onderlinge samenwerking, behoort dit tot de pluspunten van het nieuwe ondersteuningsmodel.

Leerondersteuners fungeren als de solide fundering die ervoor zorgt dat alle leerlingen gelijke onderwijskansen krijgen. Op die manier zijn ze de drijvende kracht achter meer inclusief onderwijs en

zijn zij als de bijbehorende sleutel bij de handboeien van het gesegregeerde Vlaamse onderwijs. Zo kunnen we ze zien als sleutel naar meer 'vrijheid', waarbij dit kan staan voor meer inclusief onderwijs. Deze professionals beschikken over de nodige kwalificaties om samen met leerkrachten inclusieve lesplannen, evaluatiemethodes en instructies aan te passen en gespecialiseerde ondersteuning te bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Bovendien zijn ze ook in staat om het onderwijsbeleid en de praktijken op scholen te veranderen om zo inclusie te bevorderen op een bredere manier.

Dankzij leerondersteuners kunnen we ambitieuzer zijn in het uitwerken van inclusief onderwijs. Met hun expertise kunnen zij een meer inclusieve aanpak promoten die rekening houdt met de unieke behoeften van alle leerlingen, en niet enkel de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften zoals dat nu heel eng wordt ingevuld door de Vlaamse wetgever. De leerondersteuners, samen met de andere onderwijsprofessionals, kunnen mee een inclusieve (leer)omgeving creëren waarin leerlingen met verschillende achtergronden en capaciteiten zich welkom voelen en kunnen gedijen door samenwerking tussen leerkrachten, ander onderwijspersoneel en ouders aan te moedigen op een inclusieve manier. Leerondersteuners hebben dan ook een unieke kans om leerkrachten daadkrachtig bij te staan bij de ontwikkeling van inclusieve onderwijsstrategieën en -methoden in de zeer complexe onderwijspraktijk van vandaag. Hun rol draagt bij aan een leeromgeving waarin iedereen zich gesteund en begrepen voelt.

Kortom, het realiseren van meer inclusief onderwijs is geen eenmalige taak; het is een continu proces van afstemming en samenwerking. Daarnaast vormt leerondersteuner de ruggengraat van dit proces, waarbij hun waardevolle bijdrage niet genoeg kan worden benadrukt. Dankzij hun expertise, kennis en passie kunnen zij een positieve invloed uitoefenen op het onderwijs voor alle leerlingen. Laten we de waarde van leerondersteuners erkennen en investeren in hun belangrijke rol voor inclusief onderwijs en nagaan hoe samenwerking met hen kan bijdragen aan meer inclusiever onderwijs.

### *De kracht van partnerschap voor inclusief onderwijs*

Samenwerking is dé sleutel tot meer inclusief onderwijs (Sannen et al., 2019; Walther-Thomas et al., 2000). Onderwijs is immers een complex en dynamisch systeem waarbij meerdere partijen betrokken zijn (Booth et al., 2002). Door krachten te bundelen kunnen we een gedragen, inclusievere omgeving creëren waarin elke leerling de kans krijgt om te groeien en te bloeien.

Samenwerking met alle onderwijspartners is dus belangrijk voor het bieden van kwaliteitsvolle leerondersteuning. Naast de 'traditionele' onderwijspartners zoals bijvoorbeeld onderwijsbegeleidingsdiensten, en CLB's, krijgen leersteuncentra nu een meer prominente en proactieve rol om kwaliteitsvolle brede basis- en verhoogde zorg leerondersteuning te bieden. Om de juiste kennis en vaardigheden te vergaren en leerondersteuners blijvend te professionaliseren werkt elk leersteuncentrum nauw samen met het buitengewoon onderwijs om kennis te delen en leerondersteuners te professionaliseren. Alsook kan de leerondersteuner zich laten bijstaan of adviseren door de directie, het secretariaat, andere collega-leerkrachten, fysiotherapeuten, logopedisten, OCMW-medewerkers, belangenorganisaties voor personen met een specifieke onderwijsbehoeften of de (kinder/jeugd)zorg (agentschap opgroeien).

Samenwerking met ouders is eveneens essentieel, hetgeen collega's Boonen en Van de Putte ook zullen bespreken in hoofdstuk X. Ouders kennen hun kinderen immers het beste en zijn daarbij een niet te negeren bron aan waardevolle informatie en feedback over de behoeften en mogelijkheden van het kind. Samenwerking met ouders kan ook helpen om vertrouwen op te bouwen tussen het levensdomein gezin en onderwijs en om een gezamenlijk begrip te ontwikkelen over onze visie op inclusief onderwijs.

De belangrijke rol van deze 'nieuwe' onderwijspartner vraagt om een aangepaste kijk op samenwerking en om de integratie van ondersteuning aan leerlingen en leerkrachten tegelijkertijd. Leerondersteuners, scholen en leerkrachten moeten als team samenwerken om de onderwijsdiensten maximaal af te stemmen op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Dit doen ze door samen rond de tafel te zitten om de specifieke onderwijsbehoeften te bespreken en niet elk vanuit hun eigen 'eiland' te werken. Dit maakt een meer holistische benadering van inclusief onderwijs mogelijk. Door expertise te bundelen en te delen, kunnen we de kwaliteit van het onderwijs verhogen en ervoor zorgen dat alle leerlingen de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben en waar ze recht op hebben in het reguliere onderwijs.

De samenwerking tussen leerkrachten en leerondersteuners lijkt evident, maar is van cruciaal belang. Leerondersteuners beschikken vaak over een brede expertise en kunnen leerkrachten ondersteunen of helpen inspelen op de uiteenlopende behoeften van diverse leerlingen. Leerkrachten kunnen op hun beurt leerondersteuners informeren over leerdoelen en (didactische) benaderingen in de klas. Samen kunnen zij dan werken aan de best mogelijke onderwijsondersteuning voor alle leerlingen, dit bespreken we in het volgende stuk.

### *De kracht van synergie: samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten in het Vlaamse inclusief onderwijs*

Samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten is essentieel om alle leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs effectieve en inclusieve onderwijsondersteuning aan te bieden (Sannen et al., 2019). Zoals hierboven aangegeven, kunnen leerondersteuners en leerkrachten, - o.a. dankzij hun complementaire kennis, vaardigheden en ervaringen-, samenwerken om een leeromgeving te creëren die aangepast is aan de leerbehoeften van elke leerling.

Open communicatie en wederzijds begrip zijn de fundamentele van doeltreffende samenwerking (Walther-Thomas et al., 2000). Leerondersteuners en leerkrachten die op regelmatige tijdstippen informatie uitwisselen, zullen een diepgaand inzicht krijgen in de behoeften en problemen van leerlingen.

Het afstemmen van doelen en verwachtingen is een belangrijk onderdeel van de samenwerking, zoals ook zal blijken uit hoofdstuk X. Leerkrachten kunnen leerdoelen, didactische principes en leerplanvereisten delen met leerondersteuners, zodat zij kunnen helpen bij de ontwikkeling van op maat gemaakte inclusieve leermiddelen, evaluatiemethoden en technieken die aansluiten bij de leerbehoeften van alle leerlingen. Leerondersteuners kunnen op hun beurt leerkrachten helpen bij het bepalen van passende pedagogische of didactische tactieken en interventies om leerlingen (met en zonder leerbehoeften) te helpen de gestelde (leer)doelen te bereiken.



Verder kunnen leerondersteuners van dienst zijn bij het toepassen van inclusieve klasstrategieën. Zij kunnen samenwerken met leerkrachten om inclusieve onderwijstechnieken en materialen te ontwikkelen die inspelen op de verschillende leerstijlen en behoeften van alle leerlingen (en dus niet enkel de leerling of de leerlingen met zorgbehoeften). Door ook samen de doeltreffendheid van deze veranderingen te evalueren, kunnen leerondersteuners en leerkrachten hun aanpak voortdurend verbeteren en het leerproces van alle leerlingen optimaliseren .

Wanneer de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten succesvol is, is er dus potentieel voor professionele ontwikkeling en leren van elkaar. Leerkrachten kunnen genieten van de vaardigheden en ervaring van de leerondersteuners op het gebied van speciale onderwijsbehoeften, (ortho)pedagogische inzichten en inclusieve praktijken. Tegelijkertijd kunnen leerondersteuners hun kennis verbreden door te leren over de bredere onderwijsaanpak en (vakdidactische) kennis van leerkrachten.

Tot slot is het van cruciaal belang dat er een cultuur van vertrouwen en respect heerst tussen leerondersteuners en leerkrachten. Dit omvat het erkennen en waarderen van elkaars inspanningen, het bevorderen van een open en veilige omgeving voor het uitwisselen van ideeën en kritiek, en het delen van de verantwoordelijkheid voor het welzijn en de leerresultaten van alle leerlingen.

Leerondersteuners en leerkrachten kunnen als team alle leerlingen de best mogelijke ondersteuning en kansen bieden door nauwe samenwerking en gebruikmaking van elkaars vaardigheden. Maar, alvorens deze synergie tussen de verschillende partners kan worden verwezenlijkt, zijn er ook een aantal moeilijkheden waarmee leerondersteuners geconfronteerd kunnen worden. Deze uitdagingen op de weg naar inclusief onderwijs kunnen grofweg worden onderverdeeld in drie categorieën, namelijk het gebrek aan opleiding(en), het ervaren van weerstand en onduidelijkheden in taakomschrijvingen. Wanneer deze uitdagingen niet worden overwonnen, ontstaan duidelijke barrières in het realiseren van inclusief onderwijs.

Een eerste uitdaging binnen de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten is het gebrek aan een passende opleiding en begeleiding voor leerondersteuners. Er is onvoldoende onderzoek gedaan naar de opleidings- en professionele ontwikkelingsmogelijkheden voor ondersteunend personeel (Irvin et al., 2018; Wiggs et al., 2021).

Een tweede uitdaging betreft het ervaren van weerstand. De commissie Struyf stuit op veel obstakels in haar onderzoek, waaronder weerstand van leerkrachten en directie. Zo verzetten schoolbestuurders en leerkrachten zich bijvoorbeeld regelmatig tegen het afstemmen van hun visie op ondersteuning op die van het ondersteuningsnetwerk of -team (Mortier et al., 2010; Struyf et al., 2020). Dit geeft aan dat inclusief onderwijs nog niet voor iedereen een vanzelfsprekendheid is. De visie op ondersteuning moet overeenkomen met die van het ondersteuningsnetwerk of -team, en leerondersteuners moeten het mandaat hebben om op de klasvloer hulp te bieden aan leerlingen, leerkrachten en teams. Leerkrachten ondersteunen is een grotere uitdaging dan leerlingen ondersteunen, omdat het coachen van peers en het co-creëren van expertise een nieuw aspect van hun functie is (Struyf et al., 2020).

Een derde uitdaging betreft het feit dat er veel ruimte is voor interpretatie als het gaat over de taken van de leerondersteuner. Er bestaat (nog) geen eenduidige functieomschrijving met rollen en verwachtingen zoals ook zal blijken in hoofdstuk X. Bovenop deze rollen wordt er ook voor andere diverse taken beroep gedaan op leerondersteuners; zoals het aanpassen van het curriculum, het bieden van sociale steun, het motiveren van de leerling, het aanpassen van lessen aan het tempo van de leerling, communicatie en informatieverstrekking, ondersteuning van andere leerlingen, het fungeren als brugfiguur en deelname aan teamvergaderingen (Struyf et al., 2020; Zhao et al., 2021).

Kortom, leerondersteuners en leerkrachten moeten samenwerken om alle leerlingen kwaliteitsvol onderwijs te bieden. Leerondersteuners en leerkrachten kunnen een inclusieve leerlinggerichte leeromgeving creëren door hun kennis, vaardigheden en ervaringen te combineren. Samenwerking vereist open communicatie, wederzijds begrip en gedeelde doelen en verwachtingen. Leerkrachten en leerondersteuners kunnen van elkaar leren en het leren stimuleren wanneer zij succesvol samenwerken aan inclusieve onderwijsmethoden en materialen om tegemoet te komen aan de verschillende behoeften van de leerlingen.

Hoewel er een groeiende erkenning is voor het belang van samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten, worden er op de werkvloer, tussen leerondersteuners en leerkrachten, nog steeds enkele obstakels ervaren. Het ontbreekt leerondersteuners vaak aan een gepaste opleiding en ook kunnen de visie van het ondersteuningsnetwerk en de heersende opvattingen binnen het reguliere onderwijs over ondersteuning botsen. Ook negatieve opvattingen en een gebrek aan uniformiteit in functiebeschrijvingen en taken kunnen problemen veroorzaken.

Het volgende hoofdstuk geeft een beschrijving van de betekenis van interprofessionele samenwerking in het onderwijs om een vanuit het meest brede perspectief van een perfecte kruisbestuiving tussen onderzoek dat gebaseerd is op literatuur en onderzoek dat gebaseerd is op de praktijk. Bijgevolg beginnen we met een meer algemene blik op wat precies bedoeld wordt met de term "samenwerking", alvorens over te gaan tot een analyse van de samenwerkingsverbanden die bestaan tussen leerondersteuners en leerkrachten in hoofdstuk

3.

## Hoofdstuk 3 - De lubricatie

### Onderwijspartnerschappen, verbonden in liefde en leren of eeuwig aftastend en flirtend?

## *Auteurs: Sofie Desmet, Lateesha Maes, Elke Emmers, Liesbet Saenen & Katrien Hermans*

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van ons wetenschappelijk onderzoek naar de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten in het Vlaamse onderwijs. Het doel van ons onderzoek was om de werkzame bestanddelen van effectieve samenwerking te identificeren en het begrip van de effectiviteit ervan te vergroten. Met behulp van verschillende methodes (mixed-methods), waaronder een online enquête en diepte-interviews, hebben we een diepgaand inzicht gekregen in dit cruciale aspect van het onderwijssysteem.

Hoewel er al enige internationale literatuur beschikbaar is over dit onderwerp (Webster & de Boer, 2022), richtten we ons specifiek op de Vlaamse context, rekening houdend met recente ontwikkelingen zoals de implementatie van het leersteundecreet. Ons onderzoek levert nieuwe inzichten op over de meest effectieve manier waarop samenwerking georganiseerd kan worden om leerresultaten te verbeteren en zo verdere stappen te zetten richting inclusiever onderwijs.

Zoals vermeld in hoofdstuk 1, is samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten van cruciaal belang voor een doeltreffende en inclusieve onderwijsondersteuning in Vlaamse scholen. Hun aanvullende expertise, talenten en ervaringen stellen hen in staat samen te werken om een geschikte onderwijsomgeving voor alle leerlingen te creëren. Om succesvol samen te werken zijn open communicatie, appreciatie en wederzijds begrip de fundamenten.

Er is een overvloed aan literatuur om samenwerking te definiëren. Met het onderzoeksteam werd er gekozen voor de invulling van Hoegl & Gemeunden uit 2001. Hun werk bespreekt het concept van “teamwerkkwaliteit” en het belang ervan voor succesvolle samenwerking binnen teams, zoals dus ook voor de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten.

Teamwerkkwaliteit wordt gedefinieerd als een uitgebreide maatstaf voor de kwaliteit van interacties binnen een team, duo of groep die samenwerkt, waarbij de nadruk ligt op zes facetten:

- communicatie
- coördinatie
- evenwicht tussen de bijdragen van de leden
- wederzijdse steun of teamcohesie
- inzicht in succesvolle samenwerking
- samenhang tussen professioneel en persoonlijk succes.

Deze facetten omvatten zowel taakgerelateerde als sociale interacties binnen teams, die ook in de inclusieve context van belang zijn.

Het werk van Hoegl & Gemeunden (2001) benadrukt dat teamwerkkwaliteit verschilt van de inhoud van de door het team uitgevoerde taken en activiteiten, omdat het specifiek kijkt naar hoe goed teamleden samenwerken en met elkaar omgaan. Dit kan ook heel erg verschillen van

leerondersteuner tot leerondersteuner in functie van de zorgnoden van de te begeleiden of ondersteunde leerling/leerkracht.

### *Ongetemde verlangens: communicatie omarmen*

Aangenomen wordt dat het succes van samenwerken afhangt van de kwaliteit van deze interactie en teamwerk-kwaliteit benadrukt dan ook het belang van communicatie. Effectieve communicatie vereist een open en frequente uitwisseling van informatie tussen teamleden. Informele, spontane communicatie is vooral gunstig voor innovatieve projecten, omdat ideeën dan snel kunnen worden gedeeld, besproken en geëvalueerd (Hoegl & Gemuenden, 2001). Rechtstreekse communicatie tussen teamleden is nodig om vertragingen en fouten door tussenpersonen te voorkomen. Openheid is eveneens cruciaal voor een efficiënte en effectieve samenwerking, aangezien het verbergen van kritieke informatie de integratie van de kennis en ervaring van de teamleden beperkt. Dit kenmerk van teamwerk-kwaliteit kan worden gebruikt om leerondersteuners en leerkrachten te helpen door open en regelmatig communicatie aan te moedigen. Informele wegen, zoals korte vergaderingen, discussies in de gang op school of korte e-mails (eventueel zelfs Whatsapp), kunnen een snelle uitwisseling van bijdragen en ideeën bevorderen in functie van de ondersteuning van een leerling, leerkracht of klas.

### *Gesynchroniseerde Passies: De kunst van gecoördineerde samenwerking*

Naast communicatie is coördinatie een tweede cruciaal aspect bij teamwerk om een gedeeld begrip te waarborgen van hoe individuele bijdragen verband houden met de algemene taak. Terwijl teams samenwerken aan gedeelde onderdelen van de opdracht, krijgen individuele leden, die aan parallelle deeltaken werken, vaak unieke activiteiten toegewezen. Individuele bijdragen moeten worden geharmoniseerd en gesynchroniseerd voor effectieve samenwerking (Hoegl & Gemuenden, 2001). Coördinatie houdt dus in dat vergelijkbare werkstructuren, tijdschema's, budgetten en te leveren prestaties worden vastgesteld die in overeenstemming zijn met het algemene doel van het team. Dit vereist een duidelijke doelstellingenstructuur met expliciet omschreven subdoelen voor elk teamlid, en het wegwerken van hiaten en overlappingsen. Coördinatie is daarom van vitaal belang voor effectief teamwerk als het gaat om samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten zodat zij een gemeenschappelijk inzicht ontwikkelen in de onderlinge afhankelijkheid en de huidige status van de taak. Het delegeren van bepaalde rollen en het vaststellen van gemeenschappelijke verwachtingen zal besproken worden in hoofdstuk X.

### *De dans van deskundigheid: De kracht van evenwichtige bijdragen in teamwerk*

Een derde belangrijk aspect dat de kwaliteit van het teamwerk beïnvloedt, is het evenwichtig bijdragen van de teamleden, waarbij elk teamlid zijn voor de taak relevante kennis en ervaring kan inbrengen zonder door anderen te worden gedomineerd (Hoegl & Gemuenden, 2001). Dit is vooral belangrijk in multidisciplinaire teams, zoals leerondersteuners en leerkrachten, die een breed scala aan ervaring inbrengen in functie van de ondersteuning van leerlingen, leerkrachten of klassen. Bij het werken aan onderling afhankelijke taken zijn samenwerking en respect productiever dan concurrentie (of zelfs neerkijken op de ander zijn/haar expertise). De teamleden moeten elkaars

ideeën helpen en ontwikkelen, zodat expertise kan worden geïntegreerd en het teamwerk kan worden verbeterd.

### *Banden van eenheid: de intieme kracht van teamcohesie*

Teamcohesie is een vierde belangrijk aspect dat de kwaliteit van teamwerk beïnvloedt en wordt beïnvloed door interpersoonlijke aantrekkelijkheid, toewijding aan de taak en beroepstrots. Om samenwerking te ontwikkelen en een uitstekende kwaliteit van teamwerk te bereiken, is een hoog niveau van cohesie vereist (Hoegl & Gemuenden, 2001). Het bevorderen van een cultuur van vertrouwen en respect is daarom cruciaal voor het opbouwen van teamcohesie in de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten. Leerondersteuners en leerkrachten kunnen de samenwerking en de kwaliteit van het teamwerk verbeteren door een gevoel van eenheid te creëren, door toewijding aan de gemeenschappelijke taak te bevorderen en de beroepstrots te koesteren. Daarenboven zal ook het erkennen en waarderen van elkaars bijdragen, het creëren van een open en veilige omgeving voor het uitwisselen van ideeën, en het delen van de verantwoordelijkheid voor het welzijn en de leerresultaten van alle leerlingen bijdragen tot succesvolle samenwerking.

### *Gebonden door doel: onthulling van de geheimen van succesvolle onderwijspartnerschappen*

Het is cruciaal om inzicht te hebben in de elementen die bijdragen aan succesvolle samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten, waarbij zij samenwerken om inclusieve onderwijstechnieken toe te passen, het leerproces te optimaliseren door voortdurende evaluatie en doelstellingen op elkaar af te stemmen en middelen efficiënt te beheren.

### *Passies Ontwaakt: Het omarmen van persoonlijke tevredenheid voor gezamenlijke triomf*

Naast alle voorgaande factoren is het persoonlijke en professionele succes van de teamleden essentieel voor geslaagd teamwerk. Het versterkt immers de motivatie en het vermogen van de teamleden om deel te nemen aan toekomstige samenwerkingen. Tevredenheid op de werkplek verhoogt de motivatie voor toekomstige initiatieven en samenwerkingen (Hoegl & Gemuenden, 2001). Prioriteit geven aan de persoonlijke prestaties van teamleden helpt een gelukkige en productieve werkomgeving op te bouwen in de context van samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten. Samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten kan dus resulteren in een krachtig teamverband dat nauw samenwerkt en elkaars capaciteiten benut om alle leerlingen de grootst mogelijke hulp en kansen te bieden in functie van inclusief onderwijs.

### *De onthulling van de complexiteit van succesvol teamwerk in inclusief onderwijs*

Dit onderzoek is geïnspireerd door het samenwerkingsmodel uit 2001 van Hoegl & Gemuenden dat gericht is op succesvol teamwerk binnen inclusief onderwijs. Het onderzoeksopzet werd ontwikkeld rond de probleemstelling dat, hoewel er enige literatuur beschikbaar is, deze niet goed kan worden toegepast op de complexe en gelaagde onderwijssystemen in Vlaanderen.

De momenteel beschikbare inzichten houden namelijk geen rekening met de voortdurend optredende maatschappelijke, politieke en beleidsmatige verschuivingen in het Vlaamse onderwijslandschap, waardoor een statisch inzicht niet bevorderlijk is. Bovendien zijn de stemmen

van de leerondersteuners zelf uiterst belangrijk, en kunnen hun ervaringen de inzichten verrijken, verbeteren of valideren. Daarom richten we ons in dit onderzoek op het beantwoorden van twee onderzoeksvragen:

Onderzoeksvraag 1: Hoe verloopt de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten momenteel, vanuit het perspectief van het ondersteunend personeel zelf?

We hebben een grondige analyse uitgevoerd om een gedetailleerd beeld te krijgen van de huidige situatie en eventuele knelpunten of succesfactoren te identificeren.

Onderzoeksvraag 2: Welke verschillende vormen van samenwerking vinden we tussen leerondersteuners en leerkrachten?

Door zorgvuldige data-analyse en interpretatie hebben we zeven verschillende vormen van samenwerking geïdentificeerd en geanalyseerd op hun gepercipieerde effectiviteit en potentieel voor verdere ontwikkeling.

In de volgende pagina's zullen wij u door ons nauwgezette onderzoek leiden en methodisch de verrijkende wisselwerking tussen onderzoek en praktijk verkennen.

### *Verzamelen van verleidelijke blikken: Online vragenlijst en diepte-interviews over de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten*

Het onderzoeksdesign van deze studie over de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten omvat twee methodologieën om een verscheidenheid aan standpunten en inzichten te verzamelen. Het bestaat zowel uit een grootschalige online vragenlijst die werd verspreid onder leerondersteuners in Vlaanderen als ook uit diepte-interviews met leerondersteuners.

### **Kwantitatieve verkenning**

Om een brede steekproef te verkrijgen, werd een online vragenlijst verspreid onder leerondersteuners in Vlaanderen. Hiervoor werd Qualtrics, een online enquêteplatform, gebruikt. De gebruikte steekproefmethode is doelgericht/selectief, waarbij de promotor ondersteunende netwerken benaderde om deel te nemen aan het onderzoek.

In het eerste deel van de vragenlijst worden enkele demografische basisgegevens verzameld, waarna duidelijk wordt gemaakt dat deze gegevens uitsluitend voor vergelijkingsdoeleinden zullen worden gebruikt<sup>2</sup>. Bovendien wordt benadrukt dat de persoonlijke gegevens van de deelnemers gepseudonimiseerd zullen worden en niet tot een specifieke deelnemer kunnen worden herleid. Dit draagt bij tot de bescherming van iemands anonimiteit en vertrouwelijkheid. Vervolgens worden

<sup>2</sup> De huidige studie werd door het ethisch comité van de UHasselt goedgekeurd voor zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve luik.

vragen gesteld over de demografische gegevens van de deelnemers, zoals hun leeftijd en geslacht, om een fundamenteel profiel van de respondenten op te stellen en om vergelijking tussen ondersteuningstypes/profielen mogelijk te maken.

Het volgende deel van de vragenlijst gaat over samenwerking geïnspireerd door het model van Hoegl & Gemeunden (2001), met de daarin beschreven samenwerkingsfactoren. Deelnemers worden aangemoedigd om hun ervaringen gedetailleerd te beschrijven en leggen de nadruk op het belang van eerlijke en concrete antwoorden. Door de verschillende samenwerkingsfactoren samen te brengen konden we zeven verschillende samenwerkingsmodellen destilleren. Deze modellen zijn vervolgens via het kwalitatieve onderzoek verder gevalideerd of verrijkt om uit te groeien tot volwaardige samenwerkingsmodellen die herkenbaar zijn voor leerondersteuners in de praktijk. Deze modellen worden verderop in dit en de volgende hoofdstukken besproken.

### **Kwalitatieve verdieping**

Ten tweede waren er de diepte-interviews met leerondersteuners: voor deze fase van het onderzoek werden twee studenten uit de educatieve master co-onderzoekers, namelijk Lateesha Maes en Sofie Desmet. De analyses uit hun masterproef werden dan ook in dit hoofdstuk uitgebreid meegenomen. Deze masterstudenten namen de interviews af bij de leerondersteuners en deden ook de eerste analyse. Hierbij werd gebruik gemaakt van een doelgerichte/selectieve steekproefstrategie.

Voor dit deel van de empirische studie werd dus gebruikgemaakt van een diepgaande kwalitatieve onderzoeks aanpak. Deze interviews kunnen een belangrijke waarde toevoegen aan de literatuur die al beschikbaar is (bv. Van de Putte & De Schauwer, 2019; Webster & de Boer, 2022), doordat ze inzicht geven in de feitelijke Vlaamse praktijken en perspectieven van de direct betrokkenen, namelijk de leerondersteuners zelf. In tegenstelling tot de vaak generieke en algemene informatie uit de literatuur, bieden diepte-interviews de mogelijkheid om gedetailleerdere en contextuele informatie te verkrijgen over de praktijk en ervaringen.

Interviews stellen onderzoekers, waaronder ook dit onderzoeksteam, in staat om dieper in te gaan op specifieke onderwerpen en vragen die mogelijk niet volledig aan bod komen in de

---

literatuur of niet goed aansluiten bij de huidige situatie, zoals het aanstaande decreet leersteun. Bovendien kunnen deze interviews ook nieuwe en onverwachte informatie opleveren die niet eerder in de literatuur was opgenomen, waardoor we als onderzoeksteam een meer holistisch begrip kregen van het onderwerp vanuit het perspectief van een leerondersteuner.

De interviewleidraad is een semigestructureerd kwalitatief interview. De vragen zijn algemeen geformuleerd met ruimte voor verdieping. De volgorde van de vragen is flexibel en de deelnemers kunnen vrijuit antwoorden. De vragen in de interviewleidraad zijn gebaseerd op de besproken onderzoeksvragen. Voor de eerste onderzoeksvraag zijn vragen opgesteld over communicatie, vertrouwen, verantwoordelijkheden, rollen en het doel van de samenwerking. De tweede onderzoeksvraag onderzoekt de moeilijkheden die zich voordoen tijdens de samenwerking en de succesfactoren die kunnen bijdragen aan de samenwerkingspraktijk.



Na het afnemen van de interviews zijn deze beluisterd en getranscribeerd. De transcripties zijn gebruikt voor de analyse en rapportage van de resultaten die antwoord geven op de bovengenoemde onderzoeksvragen. Voor de analyse van de transcripties is gebruikgemaakt van een thematische analyse. Deze methode helpt bij het analyseren van inzichten, overeenkomsten en verschillen van de leerondersteuners. Hierbij worden gemeenschappelijke thema's, ideeën en patronen geïdentificeerd.

Daarnaast helpen de interviews om de bevindingen van de ruimere enquête te verfijnen, werkelijk taal te geven en te valideren, vooral met betrekking tot de vastgestelde uitdagingen. Door de informatie uit de interviews te vergelijken en te integreren met de bevindingen uit de literatuur en de enquête konden we als onderzoeksteam conclusies ontwikkelen en verifiëren, wat bijdraagt aan de validiteit en betrouwbaarheid van deze studie. Het gaat dus niet om de kwantiteit, maar om de diepgaande kwaliteit in de vorm van ervaringen die interviews bieden.

Na enkele presentaties van de resultaten ontstond er een vraag naar verdere interviews. Om aan deze vraag te voldoen en een bredere participatie mogelijk te maken, werd de mogelijkheid geboden om via het online platform Qualtrics aan storytelling te doen. Leerondersteuners kregen hierbij de gelegenheid om op hun eigen tempo en binnen hun eigen beschikbare tijd hun ervaringen te delen. Dit werd gedaan door middel van een open vraag waarin ze hun perspectief op de samenwerking konden neertypen. Ook deze werden meegenomen in de analyse, validering en verrijking van samenwerkingsmodellen die gedistilleerd konden worden uit de resultaten van zowel de kwantitatieve enquête als de kwalitatieve diepte-interviews.

### Resultaten

Dit onderzoek levert veelbelovende resultaten aan en biedt waardevolle inzichten voor beleidsmakers en onderwijsprofessionals. Dit blijkt uit de succesvolle lezingen en workshops die zijn gegeven door de eerste auteur en de duidelijke vraag naar een praktijkboek dat deze modellen samenbrengt.

Dit hoofdstuk draagt bij tot een diepgaand inzicht in de huidige stand van zaken en tot de groeiende kennisbasis over effectieve partnerschappen tussen leerondersteuners en leerkrachten in het kader van inclusief onderwijs. Hierdoor kunnen we het potentieel van samenwerking ten volle benutten en een solide basis leggen voor verdere verbeteringen in het onderwijsstelsel.

Wij nodigen u uit om de resultaten van ons onderzoek te verkennen, de aanbevelingen in overweging te nemen en deel te nemen aan de bevordering van effectieve samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten.



Leerondersteuners en leerkrachten moeten vaak en open communiceren. Informele en spontane communicatie helpen om ideeën snel te communiceren, te bespreken en te evalueren (Hoegl & Gemuenden, 2001). Bij het in kaart brengen van de communicatie werd in het kwantitatieve onderzoeksdeel rekening gehouden met een aantal belangrijke criteria, waaronder het initiatief van het contact en de frequentie van de interactie.

Antwoord	%	Aantal
Neem ik altijd initiatief	6.25 %	10
Neem ik meestal initiatief	57.50 %	92
Loopt de initiatiefname wel gelijk op	34.38 %	55
Komt het initiatief meestal van de leerkracht	0.63 %	1
Komt het initiatief altijd van de leerkracht	0.00 %	0
anders:	1.25 %	2
Totaal	100 %	160

### Teamwerk vereist goede communicatie

Volgens de resultaten van de enquête verklaarde de meerderheid van de leerondersteuners (57,5%) dat zij over het algemeen het initiatief nemen om met hun leerkracht(en) te spreken. Een aanzienlijk aantal (34,38%) verklaarde dat het initiatief gelijkelijk wordt gedeeld door henzelf en hun leerkracht(en). Slechts een klein percentage (6,25%) neemt altijd het initiatief, terwijl een minderheid (0,63%) zegt dat het initiatief meestal bij de leerkracht(en) ligt. Verrassend genoeg verklaarde geen enkele respondent dat het initiatief altijd bij de leerkracht(en) ligt.

Daarnaast zei 76,25% van de respondenten dat zij vaak contact hadden met hun leerkracht(en), terwijl 16,25% zei dat het incidenteel was. Bovendien gaf 7,5% van de respondenten een ander antwoord, zeggende dat de frequentie van contact met leerkrachten sterk varieert voor hen en is afhankelijk van verschillende factoren, zoals het onderwijsniveau, de school en de individuele leerkracht. In het basisonderwijs is het contact vaak frequent volgens hen, terwijl het in het middelbaar onderwijs meestal sporadisch is, met uitzondering van specifieke vakleerkrachten of

klastitularissen. De mate van contact kan ook per casus verschillen, geeft men aan, variërend van dagelijks tot enkele keren per week, per maand of zelfs per schooljaar. In het secundair onderwijs, waar leerlingen gemiddeld te maken hebben met ongeveer 13 leerkrachten, is het moeilijk om met iedereen frequent contact te hebben, maar bij problemen is er vaak wel frequent contact. De frequentie kan ook variëren tussen scholen en leerlingen. Kortom, de frequentie van contact met leerkrachten is zeer wisselend en hangt af van verschillende factoren binnen de communicatie met elkaar.

Bovengenoemde resultaten onderstrepen krachtig het belang van een open, eerlijke en gelijkwaardige communicatie maar ook van het luisteren naar elkaar. Hierdoor zal de input van de leerondersteuner ook meer geapprecieerd worden en zal er een groter gevoel van veiligheid en vertrouwen ontstaan. Een leerondersteuner gaf hier een goed voorbeeld binnen het kwalitatieve deel van het onderzoek zoals te lezen in deze quote:

*“Dat is een school waar de leerkrachten heel erg betrokken zijn in het verhaal van de leerling, waar ze heel hard in meegaan en die ook open staan voor in gesprek te gaan voor de noden en de aanpassingen”*

Verder sprak men ook over communicatiestijl als onderdeel van communicatie zoals blijkt uit dit antwoord:

*“Voor de rest is de leerkracht, die ik in gedachten heb, heel gepassioneerd, wat maakt dat die zich ook in de communicatiestijl heel gepassioneerd kan uitdrukken.” En dan weet ik ook van ‘oké, ik moet die leerkracht eerst de kans geven om haar stuk te brengen’ en dan kan ik terug. Ze heeft dat stukje kunnen ventileren bij mij, ze heeft een stukje kunnen plaatsen bij mij, ze is terug geaard zullen we zeggen en dan kan ik terug mijn input geven. Dus ik moet ook echt wel ... Ze heeft heel veel geduld met mij, maar ik heb ook heel veel geduld met haar. Het is zo’n beetje afstemmen in elkaars communicatiestijlen en waar we elkaar kunnen vinden in common ground. Het gaat eigenlijk heel vlot. We hebben elkaar gevonden, zullen we zeggen”*

Verder geeft een leerondersteuner aan dat de leerkracht haar op elk moment mag en kan contacteren. Zo staat de leerondersteuner toe dat de leerkracht haar mag contacteren op haar privénummer. De leerondersteuner geeft ook aan dat de communicatie niet altijd volgens de formele communicatiekanalen moet gebeuren zoals ze hier zelf aangeeft:

*“Dus ik spring ook wekelijks binnen, minstens één keer, om te kijken of dat de leerkracht dan beschikbaar is. Ik heb ook het voordeel dat ik heel flexibel bij die leerkracht mag binnenspringen in de klas en dat die vaak aanwezig is ook binnen de school. Dus dat maakt wel dat het heel gemakkelijk is om die persoon dan ook te pakken te krijgen eigenlijk, om te communiceren. Maar stel dat het iets zou zijn, bijvoorbeeld, dat zij zegt van ‘Goh, [Naam leerondersteuner], ik heb u nodig’, gegarandeerd dat zij mij ook zeker zal contacteren. Meestal is dat face-to-face tijdens de schooluren*

*dat we eventjes sparren met elkaar op dat moment. Als het buiten de schooluren is, dan is dat meestal mail, WhatsApp. Ook bijvoorbeeld als er dringende gevallen zijn, dan mag ze mij op mijn privénummer wel degelijk contacteren. Of via Smartschool, het algemene systeem. Dus we houden elkaar op die manier wel goed op de hoogte”*

De wijze van communiceren, met name het open en eerlijk zijn tegenover elkaar, speelt een belangrijke rol bij het bevorderen van samenwerking. Deze leerondersteuner laat ons het volgende weten:

*“Ik denk dat ik qua persoon wel iemand ben die van in het begin heel open en heel eerlijk communiceert, dan ook wel een beetje een pijler die wij in onze visie hebben opgenomen. Vind dat zelf heel belangrijk dus ik heb wel het gevoel als ge zegt wat dat ge denkt en wat dat ge ziet en wat je voelt, dat ge wel iets bereikt zo. Ik denk qua persoon wel dat ik heel toegankelijk ben dus ik had wel het gevoel ja, dat wat ik deed, dat ik hun kon vertrouwen”*

Het is van belang om aandacht te besteden aan deze bevindingen, aangezien ze suggereren dat er mogelijk ruimte is voor verbetering in de communicatie tussen ondersteuners en leerkrachten. Een meer evenwichtige benadering van het nemen van initiatief kan een mogelijke aanpak zijn om de communicatie te verbeteren. Het is belangrijk om te benadrukken dat dit niet betekent dat de huidige communicatie per definitie slecht is, maar dat er wel mogelijkheden zijn voor verdere ontwikkeling en verbetering om een nog effectievere communicatieomgeving te creëren.

### **Coördinatie zorgt voor harmonisatie**

Bij de samenwerking tussen leerondersteuner en leerkracht is een duidelijk begrip van afhankelijkheid en taakstatus van cruciaal belang. Om effectief aan de zorgbehoeften van leerlingen te voldoen, moeten leerondersteuners en leerkrachten doelen, verwachtingen en taken op elkaar afstemmen. Bij het in kaart brengen van de coördinatie is in het kwantitatief onderzoek rekening gehouden met een aantal belangrijke variabelen, zoals de activiteiten die van een leerondersteuner kunnen worden gevraagd of het algemene doel dat hij/zij wil bereiken.

<i>Antwoord</i>	<i>%</i>	<i>Aantal</i>
Aangepaste materialen voor leerlingen	12.00%	87
Aangepaste toetsmaterialen voor leerlingen	5.38%	39

Individuele leerlingondersteuning	19.86%	144
Klas ondersteuning	8.83%	64
Hulp bij redelijke aanpassingen	15.03%	109
Hulp bij gedragsmanagement	12.00%	87
Beperking-specifieke expertise	10.21%	74
Hulp bij contact met de ouders	7.31%	53
Hulp bij contact met andere paramedici	4.00%	29
Advies voor het schoolbeleid over inclusie	2.76%	20
Hulp bij didactische taken zoals lesgeven, verbeteren, ...	2.34%	17
anders:	0.28%	2
Totaal	100%	725

Uit de resultaten blijkt dat tijdens het contact met de leerkracht(en) de focus voornamelijk ligt op individuele leerlingondersteuning (19,86%) en hulp bij redelijke aanpassingen (15,03%). Daarnaast wordt er ook klasondersteuning geboden (8,83%) en wordt er hulp geboden bij gedragsmanagement (12,00%) en beperking-specifieke expertise (10,21%). Andere belangrijke aspecten zijn hulp bij contact met ouders (7,31%) en hulp bij contact met andere paramedici (4,00%).

Een klein percentage van de respondenten geeft aan dat er gebruik wordt gemaakt van aangepaste materialen voor leerlingen (12,00%) en aangepaste toetsmaterialen voor leerlingen (5,38%).

Wanneer er gekozen werd voor "anders", dan waren dit twee gegeven antwoorden hierop: "De leerkracht verlichten door het kind uit de klas te nemen. Dit verwachten de leerkrachten van mij, maar dit is niet mijn job" en "aanpassen waar het nodig is, communiceren en verhelderen van bepaalde communicatiehulpmiddelen aanbieden, redelijke aanpassingen, verbinding met derden, info over schoolrichtingen, dsh en stos expertise delen, ervaringen delen, in contact brengen met,

planning, structureren, ...enz. Deze resultaten tonen aan waar de nadruk ligt tijdens het contact tussen ondersteuners en leerkrachten, met de belangrijkste aandachtspunten gericht op individuele leerlingondersteuning, hulp bij redelijke aanpassingen en klasondersteuning.

Er werd ook gevraagd om een stelling te beoordelen over de samenwerking. Deze ging dan over 'de duidelijkheid over mijn taak tussen mij en mijn leerkrachten'. Resultaten tonen daar dat de gemiddelde score voor de duidelijkheid over de taak 65,14 is, met een minimale score van 2.00 en een maximale score van 100.00. De standaardafwijking is 18,47, wat aangeeft dat er een aanzienlijke variabiliteit is in de beoordelingen. Dit suggereert dat de duidelijkheid over de taken in de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten gemengd wordt ervaren, met sommige respondenten die een hoog niveau van duidelijkheid rapporteren en anderen die minder duidelijkheid ervaren.

Vanuit het kwalitatief onderzoek wordt duidelijk dat leerondersteuners, voor de start van hun samenwerking, hun rollen en verantwoordelijkheden verduidelijken bij de leerkracht, de zorgleerkracht, het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding) en de ouders. Dit blijkt uit volgende quote:

*“Omdat er toch regelmatig nieuwe leerkrachten bijkomen op scholen, om ons in het begin van het schooljaar voor te stellen aan de hand van een PowerPoint, wie we zijn, hoe we aanspreekbaar zijn, dus welke emailadressen of via Smartschool. En ook kort onze werking, onze visie zodat ze weten waarvoor we staan en je niet de vraag krijgt ‘Kan je dat eens gaan printen?’”*

Door de rollen en verantwoordelijkheden toe te lichten, weten alle partijen wat ze van de leerondersteuner mogen en kunnen verwachten zoals ook naar voren komt in dit voorbeeld: *“We hebben een plan waarin al onze doelen worden opgelijst, die wordt ook altijd doorgestuurd naar ouders, zorg, CLB en leerkracht. Op die manier krijgt iedereen altijd dezelfde open communicatie. En daarin wordt dan nog eens uitgeschreven van ondersteuning, vragen, ... Dus er wordt wel heel veel gecommuniceerd”*

Wanneer het gaat over de rol die een leerondersteuner uitoefent, moet dit tijdens een startoverleg duidelijk besproken worden. Eerst worden de noden van de leerkracht (en leerling) bevestigd. Vervolgens wordt er samengezeten met CLB, leerlingbegeleiding en ouders om een verdeling op te maken. Wie doet wat, welke rollen worden opgenomen? Op die manier wordt de meerwaarde van de leerondersteuner overlopen en weet de leerkracht waaraan men zich kan verwachten. Deze doelen en verwachtingen moeten realistisch zijn.

Voor het merendeel van de geïnterviewden ligt de nadruk dan ook op het sterker maken van de leerkracht, hetgeen toch een verschil is met de invulling van onze Vlaamse wetgever. Een leerondersteuner reikt tips en tricks aan zodat de leerkracht verder kan, ook als de leerondersteuner niet in de klas aanwezig is. Dit blijkt uit de volgende quote van een leerondersteuner:

*“dit zijn de noden, daar koppelen we die doelen aan en dan gingen we wel achteraf samen met de juf kijken: ‘oke dat doel, hoe zien we dat in de klas, wat kunnen we allemaal?’ Ik voelde wel, ze wist waarvoor ik kwam, zij wist wat wij gingen nastreven, (...) Dat als een plan voor een leerkracht niet duidelijk is of de meerwaarde van u als leerondersteuner niet duidelijk is, dat ze wel snel het gevoel hebben dat ge een inspectie zijt of dat ge ja dat we hun echt komt bekeuren bij manier van spreken zo. Dat gevoel, alle of ik denk wel dat dat zo’n beetje leeft”*

Toch is het ook een kwestie van continu bijsturen en communiceren zodat de coördinatie en verwachtingen duidelijk blijven zoals deze leerondersteuner aangeeft:

*“We hebben in het begin, want ik ken deze leerkracht nu al wel ongeveer 2,5 jaar. En er was een vrij goede klik al van in het begin dat ik haar heb leren kennen. En toen heb ik ook duidelijk de rol van leerondersteuner uitgelegd, want dat is niet altijd even duidelijk voor leerkrachten van waar de grenzen zitten. (...) Maar daardoor wist ze ook wel voor welke dingen ze bij mij terecht kon. En als ik merk dat er toch ergens nog iets niet helder gecommuniceerd zou geweest zijn, dan stuur ik dat wel bij”*

Bij alle interviews komt naar voren dat een goede samenwerking tussen leerkrachten en leerondersteuners bekomen kan worden indien de leerondersteuners voldoende aanwezig kunnen zijn op school. Gesprekken in de leraarskamer, tussendoor, in de wandelgangen... zijn cruciaal om te kunnen spreken van een goede verstandhouding. Een band die gebouwd wordt over een aantal jaren heen, zodat er voldoende kans is voor de leerondersteuners om zich te bewijzen, zoals blijkt uit de volgende quotes:

*“dat maakt dat je wel heel veel aanwezig bent op de scholen zelf, dat ze ondertussen ook uw gezicht ook kennen, meerdere jaren op dezelfde school ook wel. Waardoor dat de leerkracht mij in het passeren op de gang wel ook heel vlot aanspreekt maar dat we elkaar ook wel snel vinden via mail daar gebeurt het meeste, alle rond de afspraken enzo wel communicatie, of de dingen die snel moeten gaan”*

Maar die aanwezigheid is natuurlijk ook verbonden met een stuk van de coördinatie, namelijk het aantal uren dat men op die school is/ondersteund, zoals deze leerondersteuner ons vertelde:

*“ik stond daar eigenlijk wel een stevig pakketje uren omdat die school ook echt wel heel wat leerlingen met verhoogde zorg bij ons had aangemeld dus als leerondersteuner staat ge voortdurend in rechtstreeks contact wel met die leerkracht, met die klas”*

Verder is er ook het belang van herkenbaarheid of een “bekend gezicht” zijn zodat leerkrachten en leerlingen je leren kennen in je functie als leerondersteuner zoals blijkt uit deze quote:

*“Ja dat vind ik wel, dat schept, dat maakt ook wel dat je een band krijgt met de school maar ook wel met die leerkrachten en ook los van de leerlingen die aangemeld zijn, zien andere leerlingen of andere leerkrachten u dan ook wel, ge krijgt een gezicht zo, diegene die dit komt doen die de ondersteuning biedt, waar we terecht kunnen voor vragen, das die, zo ziet die eruit. Want anders blijft ge zo maar een menske achter een mailadres (lacht) en dan bereikt ge ook niet veel”*

Uit deze kwantitatieve resultaten blijkt dat leerondersteuners en leerkrachten zich richten op individuele leerlingondersteuning, klassenondersteuning, gedragsbeheersing en redelijke aanpassingen. Aanvullend benadrukt het kwalitatieve gedeelte het belang van het verduidelijken van rollen en verantwoordelijkheden aan het begin van de samenwerking, alsook van voortdurende communicatie en ondersteuning om de coördinatie en verwachtingen in stand te houden, hetgeen ook dieper zal worden besproken in hoofdstuk X.

### **Multidisciplinaire teams: het belang van bijdragen van de teamleden**

Een evenwichtige bijdrage van de teamleden is essentieel voor een goede samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten. Dit zorgt ervoor dat ieder zijn relevante kennis en ervaring kan inbrengen zonder te worden gedomineerd. Dit werd in kaart gebracht door de beoordeling van een stelling over betrokkenheid waarbij de samenwerking met leerkracht(en) ingeschat werd op basis van de slider waarbij 0 staat voor "geen" en 100 voor "volledig". Over die betrokkenheid vonden we het volgende: Het gemiddelde betrokkenheidsniveau is 72,37, variërend van 0 tot 100. De standaardafwijking is 13,83, wat aangeeft dat er enige variatie is in de beoordelingen. Over het algemeen wordt een redelijk hoog niveau van betrokkenheid ervaren in de samenwerking tussen leerlingen en leerkrachten.

In het kwalitatieve deel werden deze kwantitatieve resultaten nog verrijkt door aan te geven dat het waarderen van de bijdragen, zonder dat één partij domineert, bijdraagt aan de verbinding tussen de leerkracht en de leerondersteuner. Deze verbinding draagt vervolgens bij tot een goede en succesvolle samenwerking zoals blijkt uit volgende quote:

*“(...) juist doordat je verbinding kan maken met leerkrachten, heb je meer met die leerkrachten, (...)”*

Deze focus op verbinding wordt nog eens verwoord op een andere manier door deze leerondersteuner:

*“Als je een leerkracht kan meekrijgen en je weet wat die leerkracht vooral nodig heeft om in dat proces mee te gaan en om die samenwerking te kunnen aangaan, als je dat goed kan managen zal ik maar zeggen, en die verbinding dan ook kan aangaan binnen dat proces, dan weet je ook van ‘oké, ik heb een extra compagnon om mee dit traject aan te gaan”*

Maar ook het benoemen van het stuk “samen” in de samenwerking blijkt van uiterst belang zoals deze leerondersteuner duidelijk aangeeft:



*“Het is de verbinding tussen iedereen, het opvolgen van het proces, je bent expert, maar het woord ‘samen’ mag je nooit vergeten, want dan komt het er niet van”*

In verband met die verschillen in bijdragen kiezen leerondersteuners hun ‘gevechten’ en prioriteiten. Zeker in het secundair onderwijs is het nagenoeg onmogelijk om iedere leerkracht te bereiken, laat staan dat de inclusiebril bij iedereen opstaat en de neuzen in dezelfde richting wijzen volgens de participanten zoals blijkt uit deze quote:

*“Maar dan heeft dat weinig zin dat ik ga trekken en sleuren, dan maak ik mij echt kapot en nerveus (lacht) en die leerkracht daar gaat het toch niet gebeuren, dus dan ga ik echt aan de slag met leerkrachten die wel graag willen. En dan hoop ik op een olievlek, ne good practice, dat die andere leerkrachten ook zien van “aaah, toch”*

Ze pikken er die zaken uit waarvan het gevoel bestaat dat ze hiermee verder kunnen. Helpen ze daarmee een andere leerling ook, dan is dat mooi meegenomen. Wil een andere leerkracht na een succesverhaal bij een collega toch ook samenwerken, nog beter! Dat geeft bijvoorbeeld deze leerondersteuner aan:

*“En vaak ja, vanuit de communicatie is toch ook wel voor mij dan toch ook ne pick your battles, diegene waarvan dat ik voel ‘die gaat daar een stuk in mee”*

Samenwerking tussen multidisciplinaire teams, zoals ondersteuners en leerkrachten, vergemakkelijkt de professionele ontwikkeling en het leren van elkaar. Het onderling delen en erkennen van elkaars expertise en ondersteuning bevordert productieve samenwerking.

### **Vertrouwen en veiligheid als de sleutel tot goede teamcohesie**

Teamcohesie is van cruciaal belang voor kwaliteitsvol teamwerk tussen leerondersteuners en leerkrachten. Het bevordert samenwerking en teamprestaties. Het opbouwen van een cultuur van vertrouwen, het erkennen van elkaars bijdragen en het delen van verantwoordelijkheid zijn essentieel voor succesvolle samenwerking.

Tijdens de kwantitatieve studie werd dit in kaart gebracht door expliciet te peilen naar vertrouwen. Hierbij werd er gevraagd om de samenwerking met leerkracht(en) op basis van de slider te beoordelen waarbij 0 staat voor "geen" en 100 voor "volledig". Het gemiddelde vertrouwensniveau is 76,53, met een minimumscore van 0 en een maximumscore van 100. De standaardafwijking is 12,73, wat wijst op een redelijke variabiliteit in de antwoorden.



Uit de kwalitatieve bevindingen bleek ook dat dit vertrouwen verantwoordelijk is voor het vormen van een veilige omgeving voor samenwerking. Dit blijkt bijvoorbeeld uit volgend voorbeeld:

*“Het is ook wel belangrijk vanuit ondersteuning hoe je naar een leerkracht stapt, hoe je uw communicatie doet en dat je ergens wel een band opbouwt, dat er die veiligheid ontstaat”*

Deze mix van veiligheid en vertrouwen werd in verband gebracht met een factor die eerder aan de orde kwam, namelijk bij het stuk over communicatie. In het volgende citaat verbindt deze leerondersteuner al deze informatie met elkaar:

*“Ieder heeft ook wel zijn eigen communicatiestijl, maar we kunnen dat echt wel van elkaar hebben. We weten wat we aan elkaar hebben wat dat betreft. Dat maakt ook dat we ook wel vertrouwen kunnen hebben in elkaar. Oké, we botsen misschien ook al wel eens een keertje in visies of hoe we denken dat iets moet aangepakt worden, maar we hebben wel oor naar elkaar en we gaan daar dan ook wel weer terug. Ja, we voelen ons eigenlijk alle twee veilig genoeg om heel open te communiceren met elkaar”*

Een leerondersteuner wees ook op het belang van vertrouwen en de waarde van het onderhouden van duurzame relaties als onderdeel van de teamcohesie:

*“ja wel das echt een heel fijne samenwerking maar natuurlijk ja, das niet van vandaag op morgen he. Das al mijn vierder jaar he, dat ik dan daar op school sta, ja ge hebt u alle ja, das gek om te zeggen, maar ge hebt uzelf wel al wat bewezen en dan komt dat vertrouwen ook wel. Ge kunt niet verwachten in uw eerste schooljaar zelfs als ge op een school staat dat leerkrachten van zelf bij u, dat gebeurt niet. En dan is dat meer trekken en sleuren en uzelf inderdaad aanbieden en ja bewijzen om dan daar de vruchten van te plukken. Dus nu is dat echt wel ok”*

Nu wordt die teamcohesie groter gezien dan alleen de samenwerking tussen leerondersteuner en leerkracht. Ook de rol van het schoolmanagement wordt benadrukt. Alle geïnterviewden duiden de rol van de directie aan als belangrijke factor in het uitdragen van een draagvlak, wat de relatie tussen leerkracht(en) en leerondersteuners kan bevorderen. Een leerkracht moet ondersteund worden, aangezien het onmogelijk is om zonder ondersteuning alle ballen hoog te houden volgens hen. Dit wordt aangegeven door deze leerondersteuner:

*“Maar als de school het draagvlak niet creëert dan staat de leerkracht ook alleen. Dan kunnen we niet verwachten dat er eigenlijk, moet het van boven naar beneden gebeuren en niet omgekeerd”*

Deze teamcohesie heeft volgens hen ook te maken met hoe een leerondersteuner mee voor de “klas” of in de school gaat staan. Een leerondersteuner positioneert zichzelf als *underdog* om vertrouwen te winnen en zal van karakter eerder open en eerlijk zijn. Alle geïnterviewden geven aan dat het uiteindelijke doel van de samenwerking zal zijn om de leerkracht sterker te maken, de leerkracht tips en tricks aan te reiken waarmee die verder kan en dit is hun uiteindelijke verbindende doel zoals deze leerondersteuner het verwoord:

*“Ik vind het heel belangrijk om van onderuit wel te werken he, bottom-up gegeven. Dus dat ik daar niet de positie of de rol heb ingenomen van ‘aaah ik ben hier de expert, we zullen het hier ne keer gaan zeggen’. Ik kom een aantal uren in die week ondersteunen en mijn doel is wel de leerkracht tips of tools mee te geven die zij gedurende de hele week zou kunnen gebruiken. Dus ik denk dat ik vooral wel een beetje als underdog gestart ben en op die manier voel ja geven nemen geven nemen geven nemen om dan te komen tot beetje die gelijkwaardige partner in de klas.”*

Uit de resultaten blijkt dat teamwerk tussen leerondersteuners en leerkrachten afhankelijk is van teamcohesie. Samenwerking vereist vertrouwen, erkenning en verantwoordelijkheid. Vertrouwen bevordert een veilige samenwerking en wederzijdse communicatie. Teamleden vertrouwen elkaar en spreken openlijk ondanks hun verschillende communicatiestijlen. Dit suggereert dat over het algemeen een behoorlijk hoog vertrouwensniveau wordt ervaren in de samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten.

### **Succesfactoren in samenwerking**

Inzicht in de succesfactoren van samenwerking tussen leerondersteuners en leerkrachten is essentieel. Ze kunnen enerzijds samenwerken om inclusieve onderwijstechnieken toe te passen en anderzijds om het leerproces te optimaliseren. Door continue evaluatie kunnen ze de effectiviteit van redelijke aanpassingen verbeteren.

Dit aspect werd ook onderzocht in het kwalitatieve deel van de studie. Daarin werd gevonden dat een belangrijke succesfactor, die bijdraagt aan een goede samenwerking tussen leerkrachten en leerondersteuners, de openheid van de leerkracht is. Deze openheid zorgt ervoor dat de input van de leerondersteuner wordt geapprecieerd wat leidt tot een goede samenwerking, zoals blijkt uit deze quote:

*“Uhm, ik denk, vooral de toegankelijkheid van de leerkracht om gewoon ook open te staan voor de input die ik kan geven. (...) Maar als je die openheid wel hebt vanuit de leerkracht, dat die zegt van ‘oké, laat maar eens komen, ik ben wel bereid om te luisteren naar wat jij kan*

*binnenbrengen en waar jij ook mee zit'. Als die diezelfde houding kan aannemen, dan geraak je godverdorie wel al heel ver, moet ik zeggen”*

Niet alleen de openheid van de leerkracht kan een meerwaarde spelen, maar ook de bereidheid om ermee aan de slag te gaan leidt tot een goede samenwerking zoals deze leerondersteuner aangeeft:

*“Maar de bereidheid van een leerkracht is al veel en dan kan je nog zien wat haalbaar is voor die leerkracht uiteindelijk”*

Een succesfactor in samenwerking ligt volgens een aantal ondersteuners veel eerder dan het binnenstappen van een school, en zij benoemen de lerarenopleidingen als de bakermat van deze samenwerking. Het gaat over het voldoende onderwijzen van leerkrachten in opleiding, meer specifiek over het zorgcontinuüm, inclusie, leerlingen met noden, rol, functie en meerwaarde van leerondersteuners. Dit kan ervoor zorgen dat een leerondersteuner makkelijker een klaslokaal binnengeraakt. Maar al te vaak heeft een nieuwe leerkracht nog nooit gehoord over deze termen, wat de samenwerking alles behalve zal bevorderen. Deze onwetendheid speelt de leerondersteuners parten zoals deze leerondersteuner aangeeft:

*“wat ik wel voel en wat ik wel jammer vind is dat binnen de lerarenopleiding of binnen zo het pakketje zorg en remediërend leren, dat daar alles van leersteunambt of ondersteuningsnetwerk nog te weinig in zit. (...) Dat zij aangeven dat dat heel weinig in de opleiding zit, de zorg, inclusie, eum het zorgcontinuüm, eum hoe ver kunt ge gaan als leerkracht, zo die dingen. (...) Maar ja euh ja ge mist dat wel een stuk in de opleiding, in zorg en leerlingbegeleidingopleiding zit dat ook veel te weinig, dus dat zou ik wel, dat is iets wat ik vind van kom op, neem dat daar al eens vast, dat die mensen daar al kaas van hebben gegeten, dus ja. Der zijn nog wel heel veel mogelijkheden denk ik, pro-actief inzetten op eum waardoor het voor ons wat sneller zou kunnen gaan of waardoor wij al wat meer basis zouden hebben.”*

Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat de openheid van de leerkracht een belangrijke succesfactor is. Deze openheid zorgt ervoor dat de input van de leerondersteuner wordt gewaardeerd en leidt tot een goede samenwerking. Ook de bereidheid van de leerkracht om met deze input aan de slag te gaan, speelt een rol in het bevorderen van samenwerking.

## Persoonlijk professioneel succes

Het persoonlijke succes van teamleden is een cruciaal onderdeel van teamwerk. Tevredenheid op de werkplek en de motivatie om deel te nemen aan toekomstige samenwerking worden versterkt in functie van inclusief onderwijs. In het kwantitatieve deel werd dit gepeild door middel van een slider waarbij 0 staat voor "geen" en 100 voor "volledig" en de stelling ging over samenwerking in het algemeen. Het gemiddelde cijfer voor de samenwerking is 74,18, variërend van 2 tot 100. De standaardafwijking is 14.09, wat aangeeft dat er enige variatie is in de beoordelingen.

Over het algemeen wordt een redelijk hoog niveau van samenwerking ervaren tussen leerondersteuners en leerkrachten. Prioriteit geven aan individuele prestaties of erkenning geven voor elkaars inbreng bevordert een gelukkige en productieve werkomgeving voor leerondersteuners en leerkrachten. Dit ging in de kwalitatieve verrijking onmiddellijk over in het uiten van waardering of bewondering voor wat ieder in het partnerschap bereikt, zoals blijkt uit het volgende citaat uit de resultaten van het kwalitatieve onderzoek:

*“Een open communicatie, uw veiligheid waar je de dingen kan zeggen, waar je voorstellen kan doen die geapprecieerd worden. (...) Je moet communiceren, er moet respect zijn van beide kanten of appreciatie voor het voorstel en inderdaad de veiligheid om te durven zeggen ‘dat zie ik niet zitten’, dan moet het ook niet gebeuren als je er niet achter staat”*

Of nog eens anders verwoord door een andere leerondersteuner, maar met dezelfde verwijzing naar appreciatie van input:

*“Ja, het is een communicatie waarvan je weet dat je input geapprecieerd wordt waardoor je met open armen ontvangen wordt en waardoor je band en communicatie gelijkwaardig verloopt”*

De tevredenheid op de werkplek en de toekomstige samenwerking nemen toe. Het erkennen en waarderen van andermans werk zorgt voor een gelukkige en effectieve werkplek. Kwalitatief onderzoek benadrukt open communicatie, veiligheid om ideeën te uiten, en participatie van teamleden.

### Ontdekking van zeven samenwerkingsmodellen: De sleutel tot effectieve samenwerking in het onderwijs

De bovengenoemde resultaten maken duidelijk hoe de ingewikkelde verweving van kwantitatieve resultaten en kwalitatieve verrijking uitmondde in een helder begrip van de alliantie tussen ondersteuners en leerkrachten. En zie, de vele facetten van samenwerking werden naar behoren erkend, in kaart gebracht en voor een stuk geëvalueerd.

Uit deze gegevens, samen met de rijke anekdotes, zijn we door combinatie tot een systematische distillatie van zeven samenwerkingsmodellen gekomen. Deze modellen bieden een waardevol kader om de complexiteit en gelaagdheid van de onderwijspraktijk te begrijpen en leerondersteuners en

leerkrachten handvatten te bieden bij het in kaart brengen van hun samenwerking. Ze dienen als een kompas dat hen helpt te bepalen waar versterking, ondersteuning of mogelijke ontmanteling van bepaalde aspecten van de samenwerking nodig is.

In de komende hoofdstukken zullen we deze zeven samenwerkingsmodellen uitvoerig bespreken en illustreren met concrete voorbeelden, gegeven door onderwijsondersteuners. Hierbij zullen we dieper ingaan op de kenmerken, voordelen en uitdagingen van elk model, en hoe ze kunnen bijdragen aan het bevorderen van inclusief onderwijs. Door deze modellen te verkennen, willen we leerondersteuners en leerkrachten de taal en het denkkader bieden om hun samenwerking te analyseren, te verbeteren en aan te passen aan de specifieke behoeften van hun onderwijsomgeving.

Ten slotte, op basis van de bovenstaande verzamelde gegevens hebben we concrete aanbevelingen geformuleerd in het laatste hoofdstuk en best practices geïdentificeerd die samenwerkingsverbanden kunnen versterken en in stand houden. Bovendien hebben we specifieke aanbevelingen geformuleerd voor het Vlaamse onderwijs, rekening houdend met de lokale context en het leersteundecreet.

## Referenties

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International*

*Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

<https://doi.org/10.1080/1360311970010301>

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion.

*Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.*

<http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>

Emmers, E., & Van Den Brande, J. (2015). *Inclusiewijzer*.

Emmers, E., Van Eynde, S., Verstichele, M., Vloeberghs, L., & Witvrouw, K. (2015). *Eindrapport*

*onderzoeksrapport OOF IIPraD Inclusief Interdisciplinair Praktijkdesign* [Eindrapport

PWO onderzoek]. KU Leuven - UCLL - ODISEE.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *European Agency*

*Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report* [Report].

EASIE. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*.

Routledge.

Hoegl, M., & Gemuenden, H. G. (2001). Teamwork quality and the success of innovative projects: A

theoretical concept and empirical evidence. *Organization science*, 12(4),

435-449.

Irvin, D. W., Ingram, P., Huffman, J., Mason, R., & Wills, H. (2018). Exploring paraprofessional and classroom factors affecting teacher supervision. *Research in Developmental Disabilities, 73*, 106-114.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2021). *Oktober telling schooljaar 2021-2022* (Nr. 2020-10-03). Dienst Bestuur en Organisatie KOV.

chromeextension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://api.katholiekonderwijs.vlaanderen/content/0a97c603-d356-4201-8066c9a981f7d837/attachments/Oktober telling%202021-2022.pdf

Mortier, K., Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders.

*International Journal of Inclusive Education, 14*(6), 543-561.

Needs, E. A. for S., & Education, I. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education Odense, Denmark.

Sannen, J., Ferbuyt, N., De Maeyer, S., Struyf, E., Van Avermaet, P., & Petry, K. (2019). Development and validation of a social network instrument to assess and strengthen teacher collaboration in inclusive education= Ontwikkeling en validering van een sociaal netwerk instrument om de samenwerking van leerkrachten in het kader van inclusief onderwijs te meten en versterken.

*Pedagogische Studiën, 96*(3), 190-207. Spinoy, M. (2019). Het M-decreet. "M" voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoeften. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1-2*, 58-114.

Spinoy, M. (2020). De implicaties van een internationaal recht op inclusief onderwijs voor

Vlaanderen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 4*, 281-288.

Struyf, E., Bogaert, L., & Verschueren, K. (2020). Ondersteuning aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs: De tevredenheid van leerlingen, ouders, leraren en ondersteuners in kaart gebracht. *Welwijs:*

*Wisselwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, 31(3), 25-28.

Teijssen, E., & Milants, M. (2018). *Study on the role of service providers in the transition towards inclusive education*. Europese Commissie.

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://easpd.eu/fileadmin/user\_upload/Publications/Report\_IO3\_NL\_spread\_DEF.pdf

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*.

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2019). *Leren omgaan met diversiteit in de klas: Het*

*GOL (L) D-concept in de praktijk*. Lannoo Meulenhoff-Belgium.

Van Hove, G., De Schauwer, E., & Daelman, S. (2019). Visie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op ondersteuning en ondersteuners binnen het regulier onderwijs.

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 44(3-4), 147-157.

Vlaamse regering. (2023). *Naar een decreet leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/zorgbeleidleerlingenbegeleiding-en-clb/leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften/naar-eendecreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>

Walther-Thomas, C., Korinek, author. ), Lor, McLaughlin, author. ), Virginia L., & Williams, author. ),

Brenda Tole. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston Allyn and Bacon.

<http://trove.nla.gov.au/version/45156451>

Webster, R., & de Boer, A. A. (2022). *Teaching Assistants, Inclusion and Special Educational Needs: International Perspectives on the Role of Paraprofessionals in Schools*. Taylor & Francis.

- Wiggs, N. B., Reddy, L. A., Bronstein, B., Glover, T. A., Dudek, C. M., & Alperin, A. (2021). A mixed-method study of paraprofessional roles, professional development, and needs for training in elementary schools. *Psychology in the Schools, 58*(11), 2238-2254.
- Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education, 36*(2), 183-197.